

Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)": Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn

Kay, Ramona; Babka von Gostomski, Christian; Saif, Salwan; Homrighausen, Pia; Eckhard, Jan; Rother, Nina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Kay, R., Babka von Gostomski, C., Saif, S., Homrighausen, P., Eckhard, J., & Rother, N. (2023). *Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (EvIk)": Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn*. (Forschungsbericht / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 46). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). <https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.46.d.2023.evik.zb3.1.0>

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.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

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.

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge



Forschungs
Zentrum
BAMF

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

Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn

Forschungsbericht 46

Ramona Kay / Christian Babka von Gostomski / Salwan Saif / Pia Homrighausen /
Jan Eckhard / Nina Rother



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

Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn

Forschungsbericht 46

Ramona Kay / Christian Babka von Gostomski / Salwan Saif / Pia Homrighausen /
Jan Eckhard / Nina Rother

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2023

Inhaltsübersicht

	Kurzfassung	3
1	Einleitung	9
2	Die Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung)	25
3	Die Kursteilnehmenden zu Kursbeginn	33
4	Zusammensetzung der Kurse zu Kursbeginn	76
5	Die Lehrkräfte zu Kursbeginn	87
6	Die Kursträger zu Kursbeginn	133
7	Fazit	159
	Literaturverzeichnis	162
	Verzeichnisse	175
	Anhang	181
	Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl	182

Kurzfassung

Forschungsauftrag und -fragen

Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ verfolgt das Ziel, die Wirkung und Nachhaltigkeit der Integrationskurse, einer der zentralen Integrationsmaßnahmen des Bundes zur Sprachförderung und Wertevermittlung in Deutschland, zu untersuchen. Das Projekt richtet dabei den Fokus auf den Allgemeinen Integrationskurs und den Alphabetisierungskurs und verfolgt vier inhaltliche Forschungsschwerpunkte:

1. Analyse des Kurserfolgs und Identifikation der Einflussfaktoren
2. Analyse von Kursverläufen und -austritten
3. Analyse von Schnittstellen zu anderen Angeboten
4. Nachhaltigkeit der im Kurs erworbenen Kenntnisse

Methodisches Design

Um der Komplexität der Forschungsfragen gerecht zu werden, setzt das Projekt auf eine ganzheitliche Perspektive, indem Informationen von Kursteilnehmenden, Lehrkräften, Integrationskursträgern sowie Kurs-spezifika erhoben werden. Außerdem wird ein Mixed-Methods-Ansatz verfolgt, bei dem sowohl quantitative Primär- und Sekundärdaten als auch qualitative Daten ausgewertet und miteinander verzahnt werden.

Das Kernstück der Datengrundlage stellen quantitative Erhebungen im Längsschnittdesign dar, bei denen Teilnehmende an Alphabetisierungskursen und Allgemeinen Integrationskursen mit 20 bis 25 Wochenstunden sowie die Lehrkräfte der Kurse und die zuständigen Träger zu mehreren Zeitpunkten befragt werden. Alle genannten Gruppen werden zu Beginn und zum Ende des Integrationskurses im letzten

Sprachkursabschnitt befragt. Teilnehmende, die den Kurs vorzeitig verlassen haben oder am Befragungstag nicht anwesend waren, werden parallel zur Befragung am Kursende außerhalb des Kurses einzeln aufgesucht und individuell befragt. Ein Jahr nach Ende des Integrationskurses werden die Teilnehmenden (sowohl diejenigen, die den Kurs abgeschlossen haben, als auch diejenigen, die diesen vorzeitig verlassen haben) ein weiteres Mal aufgesucht und individuell befragt.

Zentrale Ergebnisse aus den Befragungen zu Kursbeginn

Der vorliegende dritte Projektzwischenbericht präsentiert Analysen und Erkenntnisse aus den Befragungen zu Kursbeginn. Die Befragung von Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern fand von September 2021 bis April 2022 statt, sodass sich die Fluchtmigration aus der Ukraine ab Februar 2022 noch nicht in den Daten wiederfindet. Schwerpunkte des Berichts sind die Beschreibung der Teilnehmendenschaft, der Kurszusammensetzungen, der Rahmenbedingungen und insbesondere eine Charakterisierung der Integrationskurslehrkräfte.

Kursteilnehmende:

- Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse unterscheiden sich in wesentlichen soziodemografischen Merkmalen von Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen. Letztere sind im Durchschnitt älter und häufiger verheiratet, leben aber auch häufiger örtlich getrennt von ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin. Zudem wohnen Teilnehmende an Alphabetisierungskursen häufiger in Mehrpersonenhaushalten. Dies ist auf eine höhere Anzahl von Kindern im Haushalt zurückzuführen. Der

Anteil an Müttern mit (Klein-)Kindern ist in beiden untersuchten Kursarten, aber besonders im Alphabetisierungskurs, niedrig, was auf Barrieren beim Zugang zu diesen Kursen für diese Frauen hinweist. Eine zeitlich begrenzte und niederschwellige Kinderbeaufsichtigung begleitend zum Kurs könnte somit eine wertvolle Ergänzung zum regulären Betreuungsangebot darstellen, um Müttern den Kurszugang zu erleichtern.

- Zwischen den Kursarten zeigen sich starke Unterschiede bezüglich der Lernvoraussetzungen für den Deutscherwerb, da ein erheblicher Anteil an Alphabetisierungskursteilnehmenden keine Schule besucht hat und seltener Erfahrungen mit formellem Sprachlernen aufweist sowie mehrheitlich über einen Fluchthintergrund verfügt.
- Alphabetisierungskursteilnehmende haben im privaten Umfeld schlechtere Lernbedingungen als Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse, da ihnen häufig ein Raum zum ungestörten Lernen fehlt und häufige Sorgen um im Ausland lebende Familienangehörige die Konzentrationsfähigkeit beeinträchtigen können.
- Die Ergebnisse zum Alphabetisierungsgrad auf Basis der Selbsteinschätzungen deuten auf eine diverse Zusammensetzung der Alphabetisierungskurse hin. Die Teilnehmenden sind mehrheitlich nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert und es zeigen sich hohe Anteile an primären und funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten. Auffallend ist der relativ hohe Anteil an Zweitschriftlernenden in den Alphabetisierungskursen, wobei Letztere eigentlich zur Zielgruppe der 2017 eingeführten, jedoch selten durchgeführten Zweitschriftlernerkurse zählen. Eine Präzisierung der Einstufung sowie ein zielgruppenorientierteres und damit auch passgenaueres Kursangebot vor Ort könnte den besonderen Bedürfnissen dieser Teilnehmendengruppe besser gerecht werden.
- Die Auswertungen der Lerngelegenheiten zeigen, dass Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen häufiger Kontakt zu Deutschen haben als Alphabetisierungskursteilnehmende und auch häufiger die deutsche Sprache im Alltag, im Freundeskreis und im eigenen Haushalt verwenden. Eine Förderung von Kontaktmöglichkeiten könnte besonders bei Alphabetisierungskursteilnehmenden eine wichtige unterstützende Rolle spielen.
- Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse wurden zusätzlich noch zu Aspekten der Lernmotivation befragt: Insgesamt zeigt sich bei ihnen eine hohe Lernmotivation sowie eine starke Verbundenheit mit Deutschland und eine positive Einstellung zur Integration.

Zusammensetzung der Integrationskurse:

- Die Kurszusammensetzung hinsichtlich des Geschlechts, des Bildungsniveaus, des Alters, der Aufenthaltsdauer in Deutschland und der Anzahl an Geburtsländern der Teilnehmenden ist sowohl in den Allgemeinen Integrationskursen als auch in Alphabetisierungskursen als eher heterogen einzustufen.
- Mit Blick auf den Anteil an Teilnehmenden mit Fluchthintergrund zeichnet sich bei den Allgemeinen Integrationskursen kein klares Muster ab. Die Alphabetisierungskurse sind dagegen angesichts des (hohen) Anteils an Teilnehmenden mit Fluchthintergrund als überwiegend homogen einzustufen. Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sind in ihren Lernvoraussetzungen jedoch ohnehin schlechter gestellt. Daher könnten Alphabetisierungskurse mit einem großen Anteil an Personen mit Fluchthintergrund durch die so vorhandenen multiplen Problemlagen der Teilnehmenden geringere Erfolgsaussichten beim Spracherwerb bieten.
- Die insgesamt eher heterogene Zusammensetzung der Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse kann helfen, das Verständnis für Vielfalt und andere Kulturen zu fördern und die Nutzung der deutschen Sprache im Kurskontext zu erleichtern, birgt jedoch auch Konfliktpotenzial unter den Teilnehmenden. Für Lehrkräfte heterogener Kurse kann es zudem herausfordernd sein, den sehr unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen der einzelnen Teilnehmenden beim Deutschspracherwerb gerecht zu werden.

Lehrkräfte:

- Häufig unterrichten Frauen im Integrationskurs. Die Zusammensetzung der Lehrkräfte ist ethnisch vielfältig, der Altersdurchschnitt ist hoch.
- Die Lehrkräfte verfügen über eine Qualifikation im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache durch ein Studium oder eine spätere vom Bundesamt für Migration und Flücht-

linge (BAMF) anerkannte Zusatzqualifikation. Die Mehrheit der Lehrkräfte kommt über den Weg der Direktzulassung in das Integrationskurssystem. Andere Wege (z. B. über verschiedene Weiterbildungsangebote) zeigen die Offenheit der Zulassungsprozesse, die aber hinsichtlich des sich abzeichnenden Lehrkräftemangels ständiger Überprüfungen bedürfen.

- Das Interesse an Fort- und Weiterbildungen (des BAMF und anderer Einrichtungen) ist unter den Lehrkräften hoch, insbesondere bei Kostenübernahme.
- Inzwischen verfügen Lehrkräfte über Erfahrung im virtuellen Unterrichten und mit dem Einsatz von digitalen Medien. Dieses Know-how erwarben sie meist während der COVID-19-Pandemie. Die Mehrheit versucht, digitale Medien häufig in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren, hält aber die Vermittlung von Sprachkenntnissen allein mit digitalen Unterrichtsformen und gänzlich ohne Präsenzunterricht für nicht möglich.
- Die Beschäftigung auf Honorarbasis ist vorherrschend, wobei fast alle Integrationskursträger die dafür vorgeschriebene Mindestvergütung zahlen. Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte unterrichtet in mehr als einem Kurs. Im ersten Kursabschnitt unterrichten zum Befragungszeitpunkt häufig zwei Lehrkräfte.
- Die Lehrkräfte geben eine hohe Arbeitszufriedenheit an. Es zeichnet sich aber auch ab, dass einige der Lehrkräfte die Teilnehmendenzahl im aktuellen Kurs als zu hoch ansehen. Zudem haben es einige der Lehrkräfte, insbesondere in Alphabetisierungskursen, mit Teilnehmenden mit multiplen Problemlagen zu tun. Um solche Herausforderungen zu meistern, sollten Lehrkräfte bestehende Weiterbildungsangebote verstärkt nutzen, etwa zu besonderen Anforderungen beim Unterrichten von traumatisierten Personen, und eine Erweiterung der Angebote sollte bedacht werden.
- Das Kursklima wird mehrheitlich als (sehr) positiv beschrieben. Die Zusammensetzung der Kurse, insbesondere hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden, weicht jedoch von den Idealvorstellungen der Lehrkräfte ab: Statt einer erwünschten Homogenität wird im Kurs zumeist Heterogenität wahrgenommen.

Kursträger:

- Viele Träger haben eine langjährige Erfahrung in der Durchführung von Integrationskursen.
- Nur wenige Träger bieten zusätzliche Angebote zur Kinderbetreuung oder -beaufsichtigung an, vor allem aufgrund fehlender Räumlichkeiten, hoher bürokratischer Hürden und eines Mangels an geeignetem Personal.
- Viele Träger stellen Zusatzangebote wie eine (Sozial-)Beratung speziell für Migrantinnen und Migranten in der deutschen oder der Erstsprache und Räume zum Selbststudium bereit. Auch eine Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) findet sich häufig vor Ort oder ist fußläufig erreichbar.
- Die Ausstattung an den Kursorten ist vielfältig und vor allem seit der COVID-19-Pandemie wurden verstärkt digitale Medien und Hilfsmittel angeschafft. Viele Träger geben jedoch an, für die weitere Anschaffung von digitalen Gerätschaften eine zusätzliche finanzielle Förderung zu benötigen.
- Die befragten Träger berichten von einer hohen Anzahl an Honorarkräften sowie großen Schwierigkeiten, geeignetes Lehrpersonal zu finden, vor allem für den Alphabetisierungskurs. Das gefundene Lehrpersonal zu halten, stellt hingegen für die Mehrzahl der Träger keine Schwierigkeiten dar.

Ausblick

In den nächsten Befragungen (2022/2023) werden zum einen die Kursteilnehmenden am Kursende und zum anderen zeitgleich diejenigen, welche den Kurs vorzeitig verlassen haben, befragt. Anhand dieser Daten können der Sprachlernprozess und seine Determinanten, aber auch Fragen des (vorzeitigen) Kursaustritts analysiert werden.

Inhaltsverzeichnis

	Kurzfassung	3
	Forschungsauftrag und -fragen	3
	Methodisches Design	3
	Zentrale Ergebnisse aus den Befragungen zu Kursbeginn	3
	Ausblick	5
1	Einleitung	9
	1.1 Die Integrationskurse in Deutschland – Grundlagen und theoretische Überlegungen	9
	1.1.1 Das Integrationskurssystem in Deutschland	9
	1.1.2 Der Integrationskurs im Spiegel theoretischer Überlegungen	13
	1.2 Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“	16
	1.2.1 Forschungsschwerpunkte und bisherige Ergebnisse des EvIk-Projekts	16
	1.2.2 Befunde aus der Forschungsliteratur zum Integrationskurs	18
	1.2.3 Methodisches Design des EvIk-Projekts	20
	1.3 Zielsetzung und Aufbau des Zwischenberichts III	23
2	Die Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung)	25
	2.1 Durchführung der Befragung zu Kursbeginn	25
	2.2 Stichprobenplan und Teilnahme an der Befragung zu Kursbeginn	27
	2.2.1 Stichprobenplan	27
	2.2.2 Teilnahme an der Befragung	29
3	Die Kursteilnehmenden zu Kursbeginn	33
	3.1 Soziodemografische Struktur	33
	3.1.1 Geschlecht und Alter	34
	3.1.2 Familienstand und Haushalt	35
	3.1.3 Kinder	38
	3.1.4 Arbeitserfahrungen	42
	3.2 Migrationsbiografie und Fluchthintergrund	43
	3.2.1 Geburtsland	44
	3.2.2 Aufenthaltsdauer und Einreisejahr	45

3.2.3	Einreisegrund, Aufenthaltsstatus und Fluchthintergrund	46
3.3	Lernvoraussetzungen und Faktoren der Lerneffizienz	49
3.3.1	Bildung	49
3.3.2	Mehrsprachigkeit und sprachlicher Hintergrund	52
3.3.3	Alphabetisierungsgrad	56
3.3.4	Deutschkenntnisse in der Anfangsphase der Integrationskurse	58
3.3.5	Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs vor Integrationskursbeginn	59
3.3.6	Wohnsituation	61
3.3.7	Sorgen um Familienangehörige	63
3.4	Merkmale der Lerngelegenheiten	64
3.4.1	Technische Ausstattung	64
3.4.2	Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs zusätzlich zum Kurs	65
3.4.3	Kontakt zu Deutschen	66
3.4.4	Verwendung der deutschen Sprache außerhalb des Integrationskurses	68
3.5	Merkmale der Lernmotivation	69
3.5.1	Bleibeabsichten in Deutschland	70
3.5.2	Verbundenheit mit Deutschland	71
3.5.3	Einstellungen zur Integration	71
3.6	Zusammenfassung	72
4	Zusammensetzung der Kurse zu Kursbeginn	76
4.1	Geschlecht	77
4.2	Bildung	78
4.3	Alter	80
4.4	Aufenthaltsdauer	81
4.5	Geburtsländer	82
4.6	Fluchthintergrund	84
4.7	Zusammenfassung	85
5	Die Lehrkräfte zu Kursbeginn	87
5.1	Soziodemografische Merkmale der Lehrkräfte	88
5.2	Qualifikation der Lehrkräfte	90
5.2.1	Tätigkeit vor dem Einstieg ins Integrationskurssystem	91
5.2.2	Berufliche Qualifikation	92
5.2.3	Zusatzqualifizierungen sowie Fort-/Weiterbildungen	95
5.2.4	Spezielle sprachbezogene Erfordernisse und (Sprach-)Kenntnisse	99
5.2.5	Zulassungskriterien für Lehrkräfte	105
5.2.6	Kenntnisse und Erfahrungen in digitalen Unterrichtsformen	105
5.3	Arbeitssituation	108
5.4	Einschätzungen verschiedener Aspekte des befragten Kurses	112
5.4.1	Kursteilnehmende aus der Sicht der Lehrkräfte	112
5.4.2	Zusätzliche Lehrkräfte im Kursabschnitt	114

5.4.3	Genutzte Lehrwerke und Ausstattung	115
5.4.4	Gestaltung des Kurses und Dynamik im Kurs	118
5.4.5	Wahrnehmungen zum Kurs	122
5.5	Einstellungen, Wünsche und Pläne der Lehrkräfte	124
5.5.1	Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien	124
5.5.2	Selbstbild als Lehrkraft und Berufszufriedenheit	125
5.5.3	Einstellungen der Lehrkräfte zur Integration	129
5.6	Zusammenfassung	130
6	Die Kursträger zu Kursbeginn	133
6.1	(Zusatz-)Angebote des Trägers	134
6.1.1	Zulassungen und Kursangebot	134
6.1.2	Gewinnung von Kursteilnehmenden	137
6.1.3	Angebote der Kinderbetreuung und Kinderbeaufsichtigung	139
6.1.4	Weitere Zusatzangebote	140
6.2	Ausstattung des Kursortes und des Kursträgers	142
6.2.1	Vorhandene Ausstattung	144
6.2.2	Neu angeschaffte Ausstattung aufgrund der COVID-19-Pandemie	145
6.2.3	Geplante Anschaffungen	147
6.2.4	Informationen zu genutzten Lehrwerken	148
6.3	Angaben zum Lehrpersonal	148
6.3.1	Personalsituation	149
6.3.2	Lehrkräftegewinnung	150
6.3.3	Lehrkräftebindung	152
6.4	Qualitätssicherung der Integrationskurse durch die Träger	154
6.5	Zusammenarbeit mit externen Organisationen	155
6.6	Bewertung von möglichen zukünftigen Anpassungen des Integrationskurssystems	155
6.7	Zusammenfassung	157
7	Fazit	159
	Literaturverzeichnis	162
	Verzeichnisse	175
	Abkürzungsverzeichnis	175
	Abbildungsverzeichnis	176
	Tabellenverzeichnis	178
	Anhang	181
	Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl	182

1 Einleitung

Sprachkenntnisse gehören zu den wichtigsten Voraussetzungen für die Integration und gesellschaftliche Teilhabe von Zugewanderten. Das Beherrschen der Sprache des Einwanderungslandes unterstützt bei der Alltagsbewältigung, erleichtert den Aufbau sozialer Beziehungen und erhöht die Chancen der Arbeitsmarktteilhabe (Brücker et al., 2019; Siegert, 2019, S. 8 f.). Um den Spracherwerb und somit auch die strukturelle und soziale Integration von zugewanderten Männern und Frauen zu fördern, bietet die Bundesrepublik Deutschland daher seit 2005 ein bundesweites System von Integrationskursen an. Seit der Einführung der Integrationskurse haben bis Ende 2022 fast 2,9 Millionen Personen an den Integrationskursen in Deutschland teilgenommen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF], 2023a).

Der starke Anstieg der Fluchtmigration seit 2015 verdeutlicht, dass das Integrationskurssystem immer wieder mit neuen Rahmenbedingungen konfrontiert und vor neue Herausforderungen gestellt wird. Vor diesem Hintergrund kann eine wissenschaftliche Evaluation der Integrationskurse Anpassungserfordernisse aufzeigen und dazu beitragen, Lösungsansätze zu entwickeln. Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ untersucht das Integrationskurssystem der Bundesrepublik Deutschland mit besonderem Augenmerk auf die Zielgruppe der innerhalb der letzten zehn Jahre zugewanderten Geflüchteten.¹ Das Projekt richtet den Fokus dabei auf die bedeutsamsten zwei Kursarten: den Allgemeinen Integrationskurs und den Alphabetisierungskurs. Durchgeführt wird das Projekt

am Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (im Folgenden: BAMF-FZ) des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Die nachfolgenden Ausführungen dieser Einleitung geben in Kapitel 1.1 zunächst eine kurze Einführung in das Integrationskurssystem (Kapitel 1.1.1) und legen dar, in welcher Weise Akteure und Wirkungszusammenhänge im Rahmen des Projekts anhand eines Mehrebenen-Ansatzes erfasst werden (Kapitel 1.1.2). Anschließend behandelt Kapitel 1.2 die zentralen Aspekte des Projekts und geht hierbei auf dessen Forschungsschwerpunkte und bisherige Forschungsergebnisse (Kapitel 1.2.1), auf weitere relevante Befunde aus der wissenschaftlichen Forschungsliteratur (Kapitel 1.2.2) sowie auf das methodische Design des EvIk-Projekts (Kapitel 1.2.3) ein.

1.1 Die Integrationskurse in Deutschland – Grundlagen und theoretische Überlegungen

1.1.1 Das Integrationskurssystem in Deutschland

Die Integrationskurse wurden in Deutschland im Jahr 2005 eingeführt, bilden gemeinsam mit den Berufs-

¹ Die in diesem Zwischenbericht vorgestellten Daten entstammen der ersten Befragungswelle (PRÄ) des Projekts (Kapitel 1.3). Die Erhebung dieser Daten fand von September 2021 bis April 2022 statt. Die Fluchtmigration aus der Ukraine ab Februar 2022 schlägt sich daher noch nicht in den Daten nieder.

sprachkursen das „Gesamtprogramm Sprache“² und stellen damit eine der beiden zentralen Integrationsmaßnahmen der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Sprachvermittlung dar. Die Integrationskurse werden bundesweit von verschiedenen Bildungsträgern (z. B. Volkshochschulen, Weiterbildungseinrichtungen, Sprachschulen) angeboten und durchgeführt. Das BAMF ist für die operative Steuerung und Qualitätssicherung zuständig. Gesetzliche Grundlagen der Integrationskurse sind das Aufenthaltsgesetz (§§ 43, 44, 44a AufenthG) sowie die Integrationskursverordnung (IntV). Das Aufenthaltsgesetz bestimmt unter anderem die Zugangsart zum Integrationskurs, die sich je nach Personengruppe unterscheidet. Personen können zum einen freiwillig mittels einer Teilnahmeberechtigung oder Zulassung im Rahmen verfügbarer Kursplätze Zugang erhalten. Zum anderen kann durch die zuständige Ausländerbehörde oder den Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende eine Teilnahmeverpflichtung ausgesprochen werden (§ 44a AufenthG).³ Die Integrationskursverordnung regelt unter anderem in § 15 IntV die qualifikatorischen Anforderungen, welche die Lehrkräfte der Integrationskurse erfüllen müssen.

Die Bandbreite der Angebote in Deutschland umfasst mehrere Arten von Integrationskursen (§ 13 IntV). Neben den sogenannten Allgemeinen Integrationskursen gibt es noch Spezialkurse mit eigenen Konzepten für unterschiedliche Zielgruppen, die je nach individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden angeboten werden können: Alphabetisierungskurs, Eltern-, Frauen- und Jugendintegrationskurs, Förderkurs, Intensivkurs, Zweitschriftlernerkurs sowie Integrationskurse für Teilnehmende, die einen besonderen sprachpädagogischen Förderbedarf haben, z. B. Menschen

mit Sinnesbeeinträchtigungen.⁴ Vor Beginn des Integrationskurses führt der Kursträger einen Einstufungstest durch. Das Ergebnis hilft zu entscheiden, in welchem Kursabschnitt der Teilnehmende beginnen sollte und ob ein spezieller Integrationskurs sinnvoll wäre.

Alle Integrationskursarten umfassen einen Sprach- und einen Orientierungskurs. Das gesetzliche Ziel aller Kursarten ist das Erreichen des Sprachniveaus B1 entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁵ (GER). Für Teilnehmende der Alphabetisierungskurse wird das Erreichen des Sprachniveaus A2 als realistisch angesehen, obgleich über 10 Prozent dieser Teilnehmenden B1 erreichen.⁶ Der Umfang des Sprachkursteils der Integrationskurse variiert je nach Art des Integrationskurses von 400 bis maximal 900 Unterrichtseinheiten (UE). Zudem besteht die Möglichkeit, einmalig bis zu 300 UE im Sprachkurs zu wiederholen, sofern das anvisierte Sprachniveau in der Sprachprüfung „Deutsch-Test für Zuwanderer“ (DTZ) nicht erreicht und das individuelle Stundenkontingent bereits ausgeschöpft wurde. Konzeptuell schließt sich der Orientierungskurs an den Sprachkurs an.⁷ Das Sprachniveau B1 im DTZ ist keine Voraussetzung für die Teilnahme. Der Orientierungskurs vermittelt den Kursteilnehmenden Kenntnisse über Rechtsordnung, Geschichte, Kultur und Werte in Deutschland. Am Ende des Orientierungskurses absolvieren die Teilnehmenden den Abschlusstest „Leben in Deutschland“ (LiD).

Die Anzahl neuer Kursteilnehmender stieg in den Jahren 2016 und 2017 aufgrund der veränderten

2 Für einen grafischen Überblick zum Gesamtprogramm Sprache: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/grafische-uebersicht-integrationskurs-DI-NA2.html> (15.09.2023)

3 Siehe hierzu auch <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/TeilnahmeKosten/Auslaender/auslaender.html> (08.09.2023). Laut Integrationskursstatistik für das Jahr 2021 (BAMF 2022b, S. 4) teilen sich die ausgestellten Teilnahmeberechtigungen 2021 in 43 % Teilnahmeberechtigungen mit freiwilliger Teilnahmeöglichkeit und 57 % Teilnahmeverpflichtungen auf.

4 Im Unterschied zu den Alphabetisierungskursen, die ein Angebot für Personen ohne Lese- und Schreibkenntnisse sind, richten sich die Zweitschriftlernerkurse an Migrantinnen und Migranten, die in einem nicht lateinischen Schriftsystem Schreiben und Lesen gelernt haben. Siehe hierzu auch <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/Integrationskurse/SpezielleKursarten/Zweitschrift/zweitschrift-node.html> (08.09.2023). Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse“ richtet den Fokus auf die Allgemeinen Integrationskurse sowie auf die Alphabetisierungskurse. Zweitschriftlernerkurse sowie andere Kursformen werden im Rahmen des Projekts hingegen nicht untersucht.

5 Der GER unterstützt die Beurteilung von Lernerfolgen und -fortschritten in einer Fremdsprache und hat zum Ziel, verschiedene europäische Sprachzertifikate untereinander vergleichbar zu machen. Der GER umfasst drei grundlegende Niveaustufen (A – elementare Sprachverwendung, B – selbstständige Sprachverwendung und C – kompetente Sprachverwendung), die jeweils nochmals in zwei Unterstufen unterteilt sind (www.europaeischer-referenzrahmen.de) (08.09.2023).

6 Siehe <https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html> (08.09.2023)

7 Der Orientierungskurs umfasst seit 2017 in der Regel 100 UE. Für weitere Informationen zur Teilnahme am Orientierungskurs siehe § 44a Absatz 2a AufenthG.

Zuwanderung von geflüchteten Personen stark an und erreichte Jahreswerte von ca. 340.000 (2016) und ca. 292.000 (2017) Personen (BAMF, 2018a, 2019a). In den Folgejahren waren die Zahlen – insbesondere pandemiebedingt – vorübergehend rückläufig und lagen 2020 und 2021 bei etwa 105.000 neuen Kurs-Teilnehmenden (hier und im Folgenden BAMF, 2018a, 2019a, 2020e, 2021c, 2022b, 2023a). Im Jahr 2022 ist nach der Rücknahme der pandemiebedingten Einschränkungen und infolge des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine wieder ein Anstieg zu verzeichnen. Es wurden im Jahr 2022 über 340.000 neue Teilnehmende in den Integrationskursen verzeichnet, ca. 201.000 davon stammten aus der Ukraine. Der Frauenanteil unter den neuen Teilnehmenden lag in den Jahren 2019 bis 2021 bei jeweils ca. 60 % (2019: 58,8 %, 2020: 58,9 %; 2021: 60,8 %) und stieg im Jahr 2022 aufgrund der überproportional weiblichen Fluchtmigration aus der Ukraine auf 70,0 %. Der Anteil der aus EU-Staaten stammenden neuen Teilnehmenden schwankte in den Jahren 2019 bis 2021 zwischen 22 % und 27 % (2018: 23,7 %, 2019: 26,6 %; 2020: 27,0 %; 2021: 22,4 %;) und lag im Jahr 2022 bei 7,6 %.⁸

Im Zuge des relativen Rückgangs der Fluchtmigration zwischen 2017 und 2020 im Vergleich zu den Jahren 2015 und 2016 verringerte sich auch der Anteil der Teilnehmenden an den Alphabetisierungskursen. Nach einem Anstieg in den Jahren 2015 bis 2017 auf 26,3 % lag der Anteil im Jahr 2019 nur noch bei 16,4 % und stagnierte in den Folgejahren bei etwa 14 % (2020: 13,8 %; 2021: 13,9 %; erste Jahreshälfte 2022: 14,5 %). Der Anteil der Teilnehmenden an den im Jahr 2017

⁸ Die Veränderungen des Anteils der aus EU-Ländern stammenden Teilnehmenden wird zwar auch dadurch beeinflusst, dass Teilnehmende aus Großbritannien seit 2021 zu den Teilnehmenden aus Drittstaaten zählen, der Anteil der aus Großbritannien stammenden Integrationskursteilnehmenden ist jedoch vergleichsweise gering und betrug 2021 nur 0,4 % (BAMF, 2022b). Das Absinken des EU-Anteils im Jahr 2022 steht mit der Fluchtmigration aus der Ukraine in einem Zusammenhang.

neu eingeführten Zweitschriftlernerkursen, welche zuvor in die Alphabetisierungskurse eingestuft worden wären (BAMF, 2018b), lag im Einführungsjahr bei ca. 4 % und betrug im Jahr 2021 und in der ersten Jahreshälfte 2022 nur noch 0,9 %.

Seit seiner Einführung wurde das Integrationskurs-system in Deutschland ständig weiterentwickelt, um den Bedürfnissen unterschiedlicher Teilnehmendengruppen und den Erfordernissen der sich wandelnden Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Zentrale Neuerungen des Integrationskurssystems in den letzten Jahren betreffen erstens den Bereich der Kinderbeaufsichtigung und zweitens den Bereich der Digitalisierung. Seit 2017 besteht die Möglichkeit einer Förderung von Kinderbetreuungs- oder Kinderbeaufsichtigungsangeboten sowie von diesbezüglichen Beratungs- und Vermittlungsangeboten durch die Kursträger (BAMF, 2017c). Im Rahmen des vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) und dem Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) finanzierten Bundesprogramms „Integrationskurs mit Kind: Bausteine für die Zukunft“ wurde seit 2022 die Förderung der integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung und -beaufsichtigung weiter ausgebaut (BAMF, 2021i). Gefördert werden können dabei auch die Personal- und Qualifizierungsausgaben durch eine Kindertagespflegekraft sowie die Kosten für eine selbstständige Kindertagespflegekraft.

Vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie wurde die Digitalisierung der Integrationskurse weiter vorangetrieben. Die Info-Box 1-1 gibt einen Überblick über die verschiedenen Phasen und jeweiligen Modelle (hierzu auch Kay et al., 2021). Auf Grundlage der Erfahrungen während der COVID-19-Pandemie ermöglicht das BAMF auch außerhalb pandemiebedingter Einschränkungen die Nutzung ausgewählter virtueller Unterrichtsformen in den Integrationskursen (BAMF, 2022a, 2023b).

Info-Box 1-1: Anpassung des Integrationskurssystems an die pandemische Lage

Zur Überbrückung der Phase der pandemiebedingten Schließungen von Bildungseinrichtungen ab März 2020, die mit einer Aussetzung der Durchführung der Integrationskurse in Präsenz einherging (BAMF, 2020c), konnten die Kursträger die Integrationskurse zunächst mithilfe von Online-Tutorials, z. B. auf Grundlage des vhs-Lernportals, weiterführen und hierfür Fördergelder erhalten (BAMF, 2020b, 2020d).

Zur Fortführung der Sprachförderung unter der pandemiebedingten Einhaltung von Infektionsschutzregelungen und Hygienevorschriften entwickelte das BAMF fünf optionale Kursmodelle, die im Zeitraum vom 1. Juli 2020 bis 19. März 2022 genutzt werden konnten (BAMF, 2020a):



- Kursmodell 1: Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten
- Kursmodell 2: Virtuelles Klassenzimmer
Die Teilnehmenden nutzen eine verfügbare Software, um in Form einer Videokonferenz vollständig virtuell am Unterricht zu partizipieren.
- Kursmodell 3: Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung im zweiten Klassenraum
Die Teilnehmendengruppe kann auf zwei Klassenräume verteilt werden, um den Mindestabstand von 1,5 Metern zu garantieren. Das Kursgeschehen wird dabei per Livestream in den jeweils anderen Kursraum übertragen. In regelmäßigen Zeitabständen (z. B. alle 45 Minuten) wechselt die Lehrkraft den Raum.
- Kursmodell 4: Präsenzunterricht mit zugeschaltetem Virtuellen Klassenzimmer
Der Integrationskurs wird einmalig in eine Präsenz- und eine virtuelle Gruppe eingeteilt, wobei die digital zugeschalteten Teilnehmenden am Unterrichtsgeschehen aktiv teilnehmen können.
- Kursmodell 5: Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen
Die Aufteilung der Teilnehmendengruppe erfolgt auf zwei Klassenräume. Während für die eine Teilgruppe der Präsenzunterricht beginnt, lernt die andere Teilgruppe selbstständig nach einem Aufgabenplan und kann optional den live übertragenen Präsenzunterricht verfolgen. In regelmäßigen Zeitabständen wechselt die Lehrkraft den Raum.

Die Wahl des Modells für den jeweiligen Kursabschnitt konnten die Kursträger unter Berücksichtigung der vom BAMF vorgegebenen Mindeststandards selbst festlegen (für weitere Informationen: BAMF, 2020a, 2021a).

Ab dem 20. März 2022 wurden die bisherigen fünf Kursmodelle für neu beginnende Kursabschnitte von frei wählbaren Kursformen abgelöst (BAMF, 2022a):

- Kursform 1: Präsenzunterricht
Physischer Präsenzunterricht gilt weiterhin als die beste Option, die Lernziele zu erreichen. Dies gilt vor allem für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen, für Personen mit einem niedrigeren/geringeren Sprachniveau sowie für lernungewohnte Teilnehmende. Neu ist die Empfehlung, ausgewählte digitale Medien zu nutzen und so die digitale Kompetenz der Teilnehmenden langfristig zu entwickeln.
- Kursform 2: Mischform – Präsenzunterricht und Virtuelles Klassenzimmer
 - Kursform 2a: Zeitlicher Wechsel
Der Unterricht der gesamten Teilnehmendengruppe findet im zeitlichen Wechsel in Präsenzunterricht und im Virtuellen Klassenzimmer statt. Die virtuellen Anteile sollen hierbei möglichst nicht mehr als 40 UE von je 100 UE umfassen. Im Präsenzanteil sollen ausgewählte digitale Medien (z. B. auch Lernmanagementsysteme) genutzt werden.
 - Kursform 2b: Zuschaltung
Ein Teil der Integrationskursteilnehmenden wird virtuell zum Rest der Gruppe, die sich mit der Lehrkraft im Klassenzimmer befindet, zugeschaltet. Ein Wechsel der Gruppen ist möglich, jedoch nicht verpflichtend.
- Kursform 3: Virtuelles Klassenzimmer
Der Unterricht findet für alle vollständig im Virtuellen Klassenzimmer statt. Vorteil ist hier, dass auch Teilnehmenden mit zeitlichen und mobilitätsbezogenen Einschränkungen (z. B. aufgrund beruflicher oder familiärer Verpflichtungen) der Kurszugang ermöglicht wird.

Weitere Informationen zur Durchführung der Integrationskurse unter Pandemiebedingungen sowie zu Herausforderungen und Potenzialen aus Sicht der Lehrkräfte finden sich bei Kay et al. (2021) sowie in den Leitlinien des BAMF für digitales Lehren und Lernen (BAMF, 2023b).

1.1.2 Der Integrationskurs im Spiegel theoretischer Überlegungen

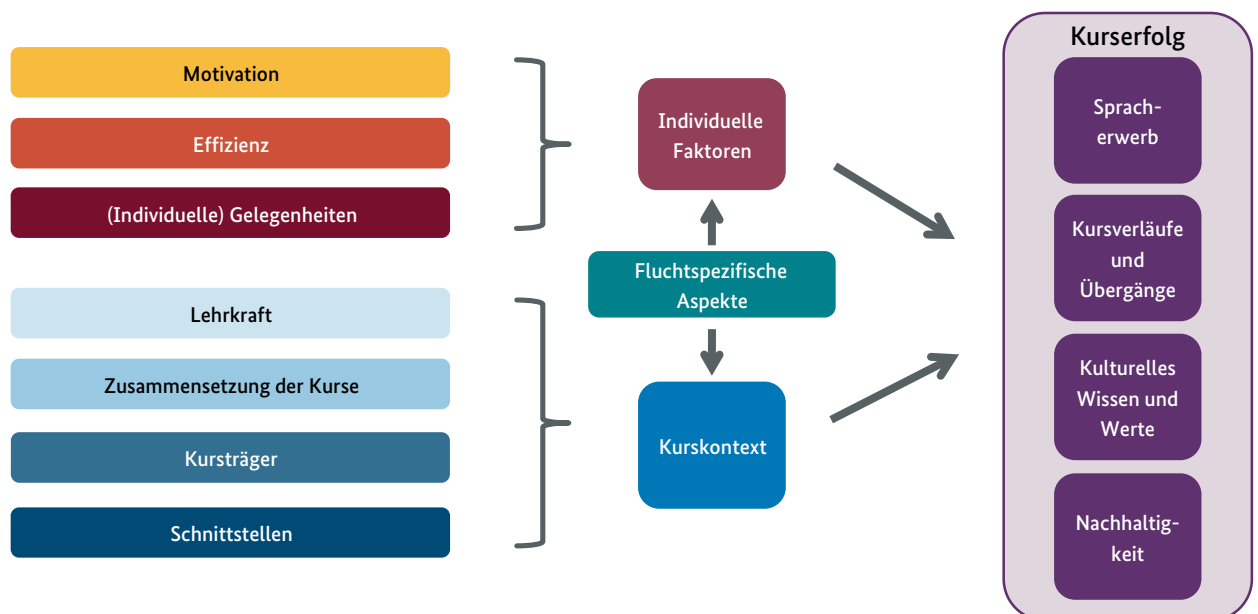
Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ untersucht das Integrationskurssystem aus der Perspektive eines Mehrebenen-Ansatzes, welcher neben der Ebene der Teilnehmenden die verschiedenen Ebenen des Kurskontextes in den Blick nimmt. Aus theoretischer Sicht ist die erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs von einer Vielzahl von Faktoren abhängig. Sowohl in den Sozial- als auch in den Sprachwissenschaften wurden Vorschläge zur Systematisierung von Einflussfaktoren des Zweitsprachenerwerbs entwickelt. Beispiele aus der Sprachwissenschaft sind die auf einer Meta-Analyse beruhende Klassifikation von Hattie (2008) und die theoretische Verortung von Einflussfaktoren des Sprachenlernens von Spolsky (1989). Hattie bezieht sich auf den Zweitsprachenerwerb von Schulkindern und orientiert sich an den bislang in diesem Forschungsfeld untersuchten Bereichen von Einflussfaktoren. Unterschieden wird zwischen Einflussfaktoren aus den Bereichen Lernende, Elternhaus, Schule, Unterrichten, Curricula und Lehrperson. Der Ansatz von Spolsky zielt hingegen auf ein allgemeines Erklärungsmodell des Sprachenlernens ab, welches die verschiedenen Faktoren des Spracherwerbs zueinander in Beziehung setzt. Die Einflussfaktoren des Sprachenlernens werden hierbei in drei Bereiche unterteilt: die Motivation der Lernenden,

deren (kognitive und intellektuelle) Fähigkeiten und die Gelegenheitsstrukturen des Lernens. Mit diesem Modell korrespondieren nicht nur neuere theoretische Überlegungen aus der Sprachwissenschaft (Klein & Dimroth, 2003), sondern auch sozialwissenschaftliche Theorien des Sprachenlernens. Analog zu den Einflussdimensionen bei Spolsky unterscheiden sowohl der Ansatz von Chiswick (Chiswick & Miller, 1995) als auch dessen Erweiterung von Esser (2006) zwischen den Einflussdimensionen Motivation, Gelegenheiten („Exposure“) und Effizienz.

Abbildung 1-1 zeigt schematisch das Wirkungsmodell für den Deutschspracherwerb, anhand dessen die theoretischen Überlegungen zu den drei Dimensionen sowie zu weiteren Zusammenhängen erläutert werden können.

Im Bereich der **Motivation** geht es um Merkmale, die sich auf den zu erwartenden Nutzen des Sprachenlernens auswirken können, beispielsweise die Bleibeperspektive und die Berufsaussichten. Esser (2006) weist diesbezüglich darauf hin, dass der erwartete Nutzen des Spracherwerbs stets in Relation zu den antizipierten Kosten zu sehen ist, zu denen auch immaterielle Kosten (z. B. Spannungen, Stress, Angst vor einem Verlust der kulturellen Identität, fehlende Zeit für andere Aktivitäten) zu zählen sind. Das Vorliegen einer Verpflichtung zur Integrationskursteilnahme ist hingegen kein valider Indikator für eine geringe Moti-

Abbildung 1-1: Theoretisches Modell zum Deutschspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung von kursbezogenen und fluchtspezifischen Faktoren



Quelle: Eigene Darstellung

vation. Es ist nicht auszuschließen, dass sich ein größerer Anteil der verpflichteten Teilnehmenden auch ohne Verpflichtung zur Teilnahme entschlossen hätte.

Im Bereich der **Effizienz** kommen Merkmale in Betracht, die auf die kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten und damit auf die Lernfähigkeit Einfluss nehmen. Hierzu gehören z. B. sprachliche Vorkenntnisse, Lernerfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale sowie die kulturelle und linguistische Ähnlichkeit der Erstsprache⁹ zur Sprache des Einreiselandes. Ein Effizienz-Faktor, der für das Sprachenlernen in den Integrationskursen von besonderer Bedeutung ist, sind die erstsprachlichen Vorkenntnisse. Insbesondere eine geringe Literalisierung in der Erstsprache stellt für das Erlernen einer Zweitsprache eine beachtliche Herausforderung dar (de Cilia, 2011). Darüber hinaus kann für die Effizienz des Zweitsprachenlernens von Bedeutung sein, ob die bisherige Literalisierung der Lernenden im Schriftsystem der betreffenden Zweitsprache oder in einem anderen Schriftsystem erfolgt ist. Bisherige Untersuchungen zum Lernerfolg in den Integrationskursen kommen zu dem Ergebnis, dass nicht nur die Teilnehmenden ohne Lese- und Schreibkompetenzen, sondern auch Teilnehmende, die mit einem nicht lateinischen Schriftsystem lesen und schreiben gelernt haben, mit deutlich größeren Lernschwierigkeiten konfrontiert sind als Teilnehmende, die das lateinische Schriftsystem auch in ihrer Erstsprache bereits erlernt haben und verwenden (Scheible, 2018).

Zu den **Gelegenheitsfaktoren** zählen neben der gezielten Förderung des gesteuerten Spracherwerbs die vielschichtigen Gelegenheiten des ungesteuerten Sprachlernens im Alltag, welche in zeitlicher Hinsicht insbesondere durch die Aufenthaltsdauer und in sozialer Hinsicht durch die Einbindung in Netzwerke, Beziehungen und Kontaktstrukturen determiniert sind. Maßgeblich hierfür können Familiennetzwerke, Nachbarschafts-, Freundschafts- und Arbeitsbeziehungen, aber auch mediale Zugänge zur Zweitsprache (Nutzung von Printmedien, Internetangeboten, Radio, Fernsehen) sein.

Viele Untersuchungsmerkmale lassen sich eindeutig einem der drei Bereiche zuordnen. Dies ist jedoch nicht bei allen Faktoren der Fall, z. B. können das Bildungsniveau (dazu z. B. Dustmann, 1997) oder das Alter (dazu z. B. Jurt & Sperisen, 2020) den Erfolg des Zweitspracherwerbs sowohl über die Motivation und die Gelegenheiten als auch über die Effizienz beeinflussen. Dennoch bildet das Modell eine zielführende analytische Grundlage zur Untersuchung der Determinanten des Zweitspracherwerbs.

Je nach Fragestellung lässt sich das Grundmodell in verschiedener Hinsicht erweitern. Dies betrifft zum einen die Zielvariable des Modells, also den Spracherwerb: In empirischen Studien wird der Spracherwerb von Zugewanderten gemeinhin danach bemessen, welche Kompetenzen im Umgang mit der Sprache des Einwanderungslandes zu einem gewissen Zeitpunkt erreicht wurden. Darüber hinaus lassen sich aber noch weitere Aspekte des Spracherwerbs in den Blick nehmen. So sind für eine Bewertung des Erfolgs der Integrationskurse neben den erreichten Sprachkompetenzen auch die individuellen Kursverläufe, die Übergänge zu weiterführenden Angeboten im Bereich der Berufssprachkurse und die Nachhaltigkeit des erzielten Lernerfolgs ausschlaggebend. Einflussfaktoren der Motivation, der Effizienz und des Zugangs zum Sprachenlernen werden daher im Rahmen des EvIK-Projekts nicht nur mit Blick auf die erreichten Sprachkompetenzen, sondern auch als Determinanten des Kursverlaufs und der Nachhaltigkeit des Lernerfolgs untersucht. Komplementär lässt sich davon ausgehen, dass nicht nur der sprachliche Lernerfolg durch die Faktoren des Grundmodells beeinflusst wird, sondern auch das Lernen von nicht sprachlichen Inhalten wie die in den Orientierungskursen im Vordergrund stehende Vermittlung von kulturellem Wissen und Werten. So weist Esser (2006, S. 21 ff., 74) darauf hin, dass die in das Grundmodell einfließenden theoretischen Überlegungen zum Zweitspracherwerb von Zugewanderten zugleich ein allgemeines Erklärungsmodell der Sozialintegration bilden.

Neben der Zielvariablen des Modells lässt sich zum anderen auch der Bereich der Einflussfaktoren weitergehend differenzieren (Abbildung 1-1). Insbesondere lassen sich so auch Einflussfaktoren auf der Ebene des **Kurskontextes** hervorheben und theoretisch verorten. Baier-Klenkert (2021, S. 98, 101 ff.) schlägt hierzu eine Unterscheidung zwischen individuellen und institutionellen Einflussfaktoren vor, um förderliche oder hinderliche Bedingungen des institutionellen Kontextes präziser herauszuarbeiten. Im Rahmen einer Evaluation der Integrationskurse sind als insti-

9 Die Begriffe „Muttersprache“, „Erstsprache“ und „Herkunftssprache“ werden in der Fachliteratur häufig synonym verwendet (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, 2018, S. 1). In der linguistischen Fachliteratur kommt oft der neutrale Terminus „Erstsprache“ zum Einsatz (zur Begründung etwa: Guadatiello & Schuler, 2018, S. 8). Im Folgenden wird durchgehend der Begriff „Erstsprache“ benutzt, auch wenn im Wortlaut der Fragen in den Fragebögen beim Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIK)“ teilweise „Muttersprache“ oder „Herkunftssprache“ verwendet wird.

tutionelle Einflussfaktoren die Merkmale des Kurskontextes von besonderem Interesse.¹⁰ Hierbei lassen sich mehrere Ebenen unterscheiden (Scheible & Rother, 2017, S. 16 ff.). Eine erste Ebene bilden Merkmale der **Lehrkräfte** wie unter anderem deren Sprachkenntnisse, didaktische Kenntnisse, interkulturelle Kompetenzen sowie Einstellungen und Arbeitsbedingungen. Eine zweite Ebene bilden die Merkmale der **Kursgruppe**, d. h. die Teilnehmendenzusammensetzung der Kurse. So wird der Lernerfolg der einzelnen Kursteilnehmenden von der Lern- und Lehrkultur im Kurs beeinflusst, welche wiederum durch die Kurszusammensetzung sowie durch die Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse der einzelnen Kursteilnehmenden geprägt ist. Die dritte Ebene ist die Ebene der **Kursträger**. Relevante Merkmale sind hierbei unter anderem die Ausstattung der Kurse mit Unterrichtsmaterialien sowie die zusätzlichen Angebote des Kursträgers, beispielsweise die kursbegleitende Kinderbeaufsichtigung. Die vierte Ebene schließlich besteht aus den **Schnittstellen** des Integrationskurssystems zu anderen institutionellen Angeboten. Hierzu gehört in Deutschland das Angebot an öffentlichen Beratungsstellen und Integrationsprogrammen. Das Integrationskurssystem lässt sich somit als ein Mehrebenen-System analysieren, welches neben der Ebene der Teilnehmenden die verschiedenen Ebenen des Kurskontextes umfasst.

Das Grundmodell des Sprachenlernens kann zudem auf bestimmte Untersuchungsgruppen ausgerichtet werden. Scheible und Rother (2017, S. 11 ff.) und Baier-Klenkert (2021, S. 101 ff.) nehmen hierbei die besondere Lage von Geflüchteten in den Fokus und schlagen eine Erweiterung des Modells um **fluchtspezifische Aspekte** vor. Hierzu zählen negative Auswirkungen der Fluchterfahrung auf die Lernprozesse im Einwanderungsland, etwa aufgrund von Traumata und Sorgen um zurückgebliebene Familienangehörige (Baier et al., 2020, S. 6 ff.; Baier-Klenkert, 2021, S. 108 ff.; Beaton et al., 2018). Ebenfalls in diesen Bereich fallen die vergleichsweise unsichere Zukunft- und Bleibeperspektive (Chiswick et al., 2006, S. 429 ff.; Chiswick & Miller, 1995, S. 251; Esser, 2006,

S. 82) sowie die spezifische Wohnsituation (Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften) von vielen Geflüchteten (Baier et al., 2020, S. 9 f.; van Tubergen, 2010, S. 519 ff.). Darüber hinaus geht die Forschungsliteratur von einer negativen Selbstselektion der Geflüchteten hinsichtlich der Bildungs- und Berufsqualifikationen aus, sodass in der Gruppe der Geflüchteten Berufsabschlüsse häufiger fehlen und die Bildungsabschlüsse im Durchschnitt niedriger sind als in anderen Migrationsgruppen (Brücker et al., 2019, S. 25 ff.). Im Fall von Fluchtmigrationen ist zudem von geringeren Investitionen in die Vorbereitung der Migration auszugehen (Baier et al., 2020, S. 3 f.; Chiswick et al., 2006, S. 441 f.; Liebau & Schacht, 2016, S. 743; van Tubergen & Kalmijn, 2005, S. 1419 f.).

Die fluchtspezifischen Aspekte lassen sich verschiedenen Einflussdimensionen zuordnen. Fehlende Bildungsvoraussetzungen, der Mangel an Zeit für die Vorbereitung der Migration sowie Belastungen durch Traumata oder Sorgen um Familienangehörige tangieren in erster Linie die Effizienz der Lernprozesse. Hingegen ist hinsichtlich einer unsicheren Bleibeperspektive von Auswirkungen auf die Motivation und hinsichtlich der Wohnsituation von Folgen für die individuellen Gelegenheitsstrukturen auszugehen. Fluchtspezifische Aspekte betreffen somit die verschiedenen individuellen Einflussdimensionen. Darüber hinaus beeinflusst ein Anstieg der Fluchtmigration die Anzahl der Teilnehmenden mit Fluchthintergrund in den Integrationskursen und wirkt sich somit auf die Zusammensetzungen der Kursgruppen aus.

Das in Abbildung 1-1 skizzierte Wirkungsmodell bildet die theoretische Grundlage des EvIk-Projekts. Erklärungsobjekt dieses Wirkungsmodells ist nicht allein der Spracherwerb, sondern es bezieht sich darüber hinaus auch auf weitere Erfolgskriterien des Integrationskurssystems: effiziente Kursverläufe und Übergänge sowie Wertebildung und Nachhaltigkeit. Auf der Seite der Einflussdimensionen umfasst das Modell neben den individuellen Faktoren der Motivation, Effizienz und Gelegenheiten auch die unterschiedlichen Ebenen des Kurskontextes: Merkmale der Lehrkräfte, die Zusammensetzung des Kurses, Merkmale auf der Ebene der Kursträger sowie die Schnittstellen zu anderen institutionellen Angeboten. Sowohl die individuellen Faktoren als auch der Kurskontext werden wiederum durch fluchtspezifische Aspekte geprägt.

Im Rahmen einer Evaluation des Integrationskurssystems sind die verschiedenen Dimensionen des Kurserfolgs demnach sowohl in Abhängigkeit von den

10 Merkmale des Kurskontexts ließen sich auch als Unterkategorie der Gelegenheitsstrukturen auffassen. Die Dimension der Gelegenheitsstrukturen bestünde dann zum einen aus den individuellen und zum anderen aus den institutionellen Strukturen. Während mit ersteren die Lern- und Unterstützungsmöglichkeiten im privaten Bereich (soziale Kontakte, Sprachverwendung in der Familie, Medienkonsum) angesprochen wären, zählten die verschiedenen Aspekte des Integrationskurssystems zur institutionellen Gelegenheitsstruktur. Um das Modell übersichtlich zu halten, werden die Merkmale des Kurskontextes jedoch im Folgenden vereinfachend als eigenständige Einflussparameter und nicht als Unterkategorien der Gelegenheitsstrukturen dargestellt.

verschiedenen Ebenen des Kurskontextes als auch im Zusammenhang der relevanten individuellen Faktoren (Motivation, Effizienz, individuelle Gelegenheiten) zu analysieren. Einzubeziehen sind zudem fluchtspezifische Aspekte, die einerseits als Rahmenbedingungen der individuellen Faktoren und andererseits als ein prägendes Element der Kursgruppen und somit der Kurskontexte zum Tragen kommen können. Die in den folgenden Kapiteln dieses Zwischenberichts dargestellte EvIk-Datenerhebung trägt diesen Anforderungen Rechnung, indem sowohl Daten über individuelle Merkmale der Teilnehmenden als auch Informationen über die verschiedenen Ebenen des Kurskontextes erhoben werden.

1.2 Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“

Eine erste umfassende Evaluation der Integrationskurse im Sinne einer Wirkungsanalyse wurde vom BAMF-FZ in den Jahren 2007 bis 2011 durchgeführt (Projekt „Integrationspanel“; Schuller et al., 2011). Durch die Fluchtmigration, vor allem seit 2015, hat sich die Zusammensetzung der Teilnehmenden an Integrationskursen jedoch deutlich verändert. Während vormals Migrantinnen und Migranten unter anderem aus Polen, Rumänien und der Russischen Föderation sowie der Türkei die größten Teilnehmendengruppen stellten, änderte sich die Zusammensetzung ab 2014/2015 hin zu mehrheitlich Schutzbedürftigen aus dem nichteuropäischen Ausland (vor allem Syrien und Afghanistan).¹¹ Diese Gruppe unterscheidet sich in ihrer Migrationserfahrung sowie in zentralen Individualmerkmalen erheblich von der Gruppe der Arbeitsmigrantinnen und Arbeitsmigranten aus Drittstaaten, Personen, die im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland kamen, sowie Kursteilnehmenden aus den EU-Staaten. Aufgrund der sich verändernden Rahmenbedingungen und Teilnehmendenzusammensetzung hat das BMI im Jahr 2018 das BAMF-FZ mit einer erneuten Evaluation der Integrationskurse beauftragt. Seit 2018 hat sich die Zusammensetzung weiter verändert. Neben einem weiterhin hohen Anteil an syrischen und afghanischen Staatsangehörigen finden sich vermehrt auch Teilnehmende aus Bulgarien, Rumänien und der Türkei in den Integrationskursen. Die Integrationskursgeschäftsstatistik (BAMF, 2022b, S. 7) weist für

das Jahr 2021 unter den neuen Teilnehmenden in Integrationskursen (in absteigender Reihenfolge) Syrien, die Türkei, Rumänien, Afghanistan und Bulgarien als häufigste Staatsangehörigkeiten aus, woraus geschlossen werden kann, dass die Zugewanderten in Integrationskursen diverse Migrationsgründe (z. B. Schutz vor Krieg und Verfolgung, Arbeitssuche, Familienzusammenführung) aufweisen.

1.2.1 Forschungsschwerpunkte und bisherige Ergebnisse des EvIk-Projekts

Das EvIk-Projekt startete im Jahr 2018 und hat das Ziel, belastbare Ergebnisse und evidenzbasierte Aussagen zu generieren, welche die Wirkungsweise der Integrationskurse mit besonderem Fokus auf die Teilnehmendengruppe der Geflüchteten aufzeigt. Gemäß den in Kapitel 1.1.2 dargelegten theoretischen Überlegungen untersucht das Projekt den Kurserfolg in Abhängigkeit von sowohl den verschiedenen Ebenen des Kurskontextes als auch von individuellen Faktoren. Der Kurserfolg wird hierbei nicht nur im Hinblick auf den Spracherwerb, sondern auch mit Blick auf die Kursverläufe, auf die Übergänge zu anderen institutionellen Angeboten, auf die Vermittlung von kulturellen Kenntnissen und Werten sowie auf die Nachhaltigkeit der Lernprozesse betrachtet. Diese Ziele spiegeln sich in den vier inhaltlichen Forschungsschwerpunkten wider:

1. Analyse des Kurserfolgs und Identifikation der Einflussfaktoren
 - Welche Faktoren auf der Ebene der Teilnehmenden, des Kurses, der Lehrkraft und des Kurskontextes 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. Analyse von Kursverläufen und -austritten
 - Erreichen die Kurse die jeweiligen Zielgruppen und wie können Kurswechsel und insbesondere Kursaustritte erklärt werden?
 - Welche Bedeutung haben das Kursverlassen bzw. der Kurswechsel für den Spracherwerb?

¹¹ Für die jeweiligen Integrationskursgeschäftsstatistiken: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Statistik/Integrationskurszahlen/integrationskurszahlen-node.html> (08.09.2023).

3. Analyse von Schnittstellen zu anderen Angeboten
 - Sind Schnittstellen des Integrationskurs-systems, z. B. zur Migrationsberatung für erwachsene Zuwandernde, unter den Teilnehmenden bekannt und wie sehen individuelle Übergänge in andere Angebote (z. B. zu Berufssprachkursen) konkret aus?
4. Analyse der Nachhaltigkeit der im Kurs erworbenen Kenntnisse
 - 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 Ergebnisse des Projekts werden kontinuierlich veröffentlicht. Kernstück der ersten Berichtsphase war der Zwischenbericht I aus dem Jahr 2019 (Tissot et al., 2019), der im Jahr 2020 um zwei vertiefende Kurzanalysen ergänzt wurde (Baier et al., 2020; Tissot & Croisier, 2020). Im Rahmen der Zwischenberichterstattung II wurden im Jahr 2021 zwei Kurzanalysen (Homrighausen & Saif, 2021; Tissot, 2021) sowie ein Working Paper (Kay et al., 2021) veröffentlicht. Die bisherigen Projektveröffentlichungen basieren auf Auswertungen der Integrationsgeschäftsdatei (InGe) des BAMF (Homrighausen & Saif, 2021; Tissot et al., 2019), der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung¹² von Geflüchteten (Tissot et al., 2019; allgemein zur IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Kroh et al., 2017) sowie auf qualitativen Teilstudien des Projekts (Baier et al., 2020; Kay et al., 2021; Tissot, 2021; Tissot & Croisier, 2020; Tissot et al., 2019). Die Projektergebnisse der ersten beiden Berichtsphasen geben differenziert Aufschluss über die Effektivität und über Problembereiche des Integrationskurssystems. Die Ergebnisse beziehen sich unter anderem auf die Themenfelder Spracherwerb im und Zugang zum Integrationskurssystem, Schnittstellen, Kursverläufe und -unterbrechungen, Orientierungskurse sowie Digitalisierung.

Mit Blick auf den Spracherwerb im Integrationskurssystem zeigen bisherige Ergebnisse auf der Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus den Jahren 2016 und 2017, dass sich Geflüchtete mit Integrationskursbesuch bessere deutsche Sprachkenntnisse attestieren als Geflüchtete ohne

Integrationskursbesuch (Tissot et al., 2019, S. 41 ff.). Zudem erweisen sich Einflussfaktoren der Dimensionen Motivation (z. B. Aufenthaltsstatus), Gelegenheiten (z. B. Kontakte) und Effizienz (z. B. Analphabetismus) als zentrale Determinanten des Sprachlernerfolgs. Darüber hinaus deuten negative Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und der Trennung von Familienmitgliedern, beengten Wohnverhältnissen und gesundheitlichen Belastungen auf die Relevanz fluchtspezifischer Faktoren hin (Baier et al., 2020; Tissot et al., 2019). Der Einfluss fluchtspezifischer Einflussfaktoren wird auch durch qualitative Untersuchungen untermauert (Baier et al., 2020; Tissot et al., 2019).

Die Auswertungen der Daten der IAB-BAMF-SOEP-Befragung weisen zudem auf Disparitäten im Zugang zum Integrationskurssystem hin. Der Zugang zum Integrationskurs fällt Geflüchteten leichter, wenn sie über ein Mindestmaß an Bildung verfügen. Bei geflüchteten Frauen ist eine Kursteilnahme wahrscheinlicher, wenn keine Kinder unter vier Jahren im Haushalt leben und wenn bereits Kontakte zu Deutschen bestehen (Tissot et al., 2019, S. 27 ff.). In diesem Zusammenhang lassen qualitative Untersuchungen erkennen, dass unter anderem der Mangel an Kinderbetreuung im Regelangebot eine spezifische Barriere für die Integrationskursteilnahme von geflüchteten Frauen ist (Tissot, 2021).

Bezüglich der Schnittstellen des Integrationskurses zu anderen Angeboten wird deutlich, dass geflüchtete Teilnehmende motiviert sind, weiterführende Berufssprachkurse zu besuchen. Jedoch ist nur selten ausreichendes Wissen über entsprechende Spracherwerbs- und Beratungsmaßnahmen vorhanden und in der Folge werden Beratungsangebote nur selten in Anspruch genommen (Tissot & Croisier, 2020; Tissot et al., 2019, S. 102 ff.). Vertiefende qualitative Analysen lassen darauf schließen, dass eine engere Zusammenarbeit von Integrationskursträgern und Migrationsberatungen zur Beseitigung der Problemlagen von Geflüchteten und zur Entlastung von Lehrkräften und Mitarbeitenden der Integrationskursträger beitragen kann (Tissot & Croisier, 2020).

Kursverläufe und -unterbrechungen werden in der Teilstudie von Homrighausen und Saif (2021) untersucht. Wie die Analysen auf Basis der Integrationsgeschäftsdatei zeigen, besucht die Mehrheit (ca. 60 %) der Teilnehmenden von Allgemeinen Integrationskursen ihren Integrationskurs vom ersten bis zum letzten Sprachkursabschnitt, ohne den Kurs zu unterbrechen oder zu verlassen. Mit Blick auf diejenigen

¹² Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten ist eine Befragung des BAMF in Zusammenarbeit mit dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP).

Teilnehmenden, die ihren Kurs bereits vor dessen Ende verlassen, lässt sich für etwa ein Drittel zeigen, dass die Kursteilnahme innerhalb eines Zeitraums von wenigen Monaten in einem anderen Integrationskurs fortgesetzt wird. Bei den übrigen zwei Dritteln ist eine Wiederaufnahme des Integrationskurses nicht ausgeschlossen.

Weitere Untersuchungen im Rahmen des Projekts befassen sich mit dem Orientierungskurs (Tissot et al., 2019, S. 86 ff.). Neben statistischen Auswertungen von Daten der Integrationsgeschäftsdatei werden zu diesem Thema Leitfaden-Interviews mit Teilnehmenden, Lehrkräften sowie Vertreterinnen und Vertretern der Träger der Integrationskurse herangezogen. Die Ergebnisse verdeutlichen spezifische Herausforderungen der Orientierungskurse. Hierzu gehört zum einen die „Testfokussierung“ (Tissot et al., 2019, S. 92) der Teilnehmenden, welche sich durch das Einüben der Testfragen und -antworten mit dem Ziel des Test-Bestehens äußert – teilweise ohne an den Inhalten interessiert zu sein. Zum anderen zeigt sich, dass Lehrkräfte der Orientierungskurse mit Wertekonflikten und Auseinandersetzungen der Teilnehmenden über religiöse und ethnische Zugehörigkeit, politische Einstellungen, Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, antisemitischen Einstellungen und Homosexualität konfrontiert sind und dass diesbezüglich ein Bedarf der Lehrkräfte an entlastenden Unterstützungs- und Beratungsangeboten besteht. Darüber hinaus wird ein spezifischer Bedarf an Lernunterstützung im Orientierungskurs für jene Teilnehmenden deutlich, deren Spracherwerb langsam voranschreitet und zum Zeitpunkt des Orientierungskurses noch unter dem A2-Niveau liegt.

Auf der Grundlage von Leitfaden-Interviews mit Lehrkräften befasst sich eine weitere Studie des Projekts mit der Digitalisierung der Integrationskurse (Kay et al., 2021). Hierbei zeigt sich, dass die Lehrkräfte der Integrationskurse der Digitalisierung überwiegend positiv gegenüberstehen, dass sie aber häufig auch gravierende Probleme des Digitalisierungsprozesses für Teilnehmende mit wenig Bildungserfahrung und mit fehlenden schriftsprachlichen Kenntnissen erkennen. Um diesen Problemen bzw. Herausforderungen begegnen zu können, plädieren die Lehrkräfte dafür, für den Einsatz digitaler Unterrichtselemente in ihren Kursen möglichst weitgehende Gestaltungsspielräume zu erhalten. Außerdem wünschen sich viele Lehrkräfte unterstützende Beratungs- und Weiterbildungsangebote, um ihre Kenntnisse über digitale oder virtuelle Unterrichtsformen erweitern zu können.

1.2.2 Befunde aus der Forschungsliteratur zum Integrationskurs

Während frühere Prozess- und Wirkungsevaluationen des deutschen Integrationskurssystems (Rambøll Management & Bundesministerium des Inneren [BMI], 2006; Schuller et al., 2011) bereits im Zwischenbericht I des Projekts (Tissot et al., 2019, S. 14 f.) diskutiert werden, konzentrieren sich die nachfolgenden Erläuterungen auf Beiträge aus der Forschungsliteratur ab dem Jahr 2015.

Hierbei erweisen sich vor allem die jährlichen Wiederholungsbefragungen im Rahmen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung als wertvolle Datenquelle. So nutzen Niehues et al. (2021) diese Daten für eine Analyse der Entwicklung von Sprachkenntnissen und sozialen Kontakten von Geflüchteten in Deutschland zwischen 2016 und 2019. Sie zeigen unter anderem, dass von den Geflüchteten, die zwischen 2013 und 2016 nach Deutschland kamen, im Jahr 2019 bereits 70 % an einem Integrationskurs teilgenommen hatten. Zudem wird ersichtlich, dass der Integrationskursbesuch neben anderen Rahmenbedingungen ein signifikanter Faktor des Spracherwerbs ist. Der Befund eines positiven Effektes der Sprachkursteilnahme wird durch weitere Studien auf Basis neuerer Wellen der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (z. B. Bernhard et al., 2021; Kanas et al., 2022; Niehues, 2022) sowie auch durch andere Umfrageerhebungen (z. B. Hoehne & Michalowski, 2016; Kristen & Seuring, 2021) bestätigt. Neuere Studien (Khalil et al., 2022; Kosyakova et al., 2021; Kosyakova & Laible, 2021; Kristen et al., 2022) gehen über querschnittliche Zusammenhangsanalysen hinaus und belegen den Effekt der Sprachkursteilnahme auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung auch unter Verwendung von Analyseverfahren, welche die längsschnittliche Datenstruktur nutzen.

Die Thesen der etablierten Modelle des Spracherwerbs finden in der Forschungsliteratur ebenfalls Bestätigung (Kosyakova et al., 2021; Kristen, 2019; Scheible & Rother, 2017; Tissot, Pietrantuono, Rother, Baier & Croisier, 2021): Der Spracherwerb wird demnach von Faktoren im Bereich der Motivation, der Gelegenheiten und der Effizienz determiniert. Dem Bereich der Gelegenheiten, zu dem auch das Angebot der Integrationskurse gehört (van Tubergen, 2010), wird in vielen Studien eine übergeordnete Rolle attestiert (Dustmann, 1997; Kristen, 2019).

Gute Deutschkenntnisse stehen in einem positiven Zusammenhang mit weiteren Integrationsindikatoren,

insbesondere auch mit sozialen Kontakten zu deutschsprachigen Personen (Niehues et al., 2021). Die Daten, u. a. der IAB-BAMF-SOEP-Befragung, zeigen, dass Geflüchtete häufiger in Kontakt mit deutschsprachigen Personen stehen und sich seltener isoliert fühlen, wenn sie über gute Deutschkenntnisse verfügen (Siegert, 2019, S. 3, 8). Hierbei dürfte einerseits das informelle Sprachenlernen durch soziale Kontakte eine entscheidende Rolle spielen, andererseits aber dürften Fortschritte der Deutschsprachkompetenz auch zu besseren Möglichkeiten der Aufnahme und Pflege von sozialen Kontakten führen. Entsprechend ist davon auszugehen, dass das Integrationskurssystem nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern infolgedessen auch die soziale Einbindung der Teilnehmenden begünstigt (Siegert, 2019, S. 10). Eine Studie auf der Basis von Facebook-Daten untermauert diese Annahme, indem sie zeigt, dass Online-Kontakte und Online-Interaktionen zwischen Eingewanderten aus Syrien und deutschsprachigen Facebook-Nutzenden positiv mit der regionalen Rate der Integrationskursabsolventinnen und -absolventen aus Syrien korrelieren (Bailey et al., 2022).

Ein weiteres interessantes Forschungsfeld ist die Bedeutung des Kurskontextes für den Sprachlernerfolg. Hierzu gehören Untersuchungen zur Rolle von Merkmalen der Lehrkräfte, der Kurszusammensetzung und der Ausstattung der Kurse. Studien über Kontexteffekte des Lernerfolgs nehmen bislang vor allem das reguläre Schulsystem in den Blick, nicht jedoch das Integrationskurssystem. Ein Beispiel hierfür sind Untersuchungen darüber, ob es dem Lernerfolg zuträglich ist, wenn neben den Lernenden auch die Lehrkräfte einen Migrationshintergrund aufweisen. Untersuchungen dieser Frage im Bereich des regulären Schulsystems gehen von einem positiven Zusammenhang zwischen dem Einsatz von Lehrkräften, die selbst die Sprache des Herkunftslandes sprechen, und dem Erfolg des Sprachenlernens (Höckel, 2020) sowie von positiveren Einstellungen der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gegenüber heterogenen Kurszusammensetzungen (Syring et al., 2019) aus. Noch ist unklar, ob sich diese Ergebnisse auf das Integrationskurssystem übertragen lassen. Bereits bekannt ist, dass Kursträger der Integrationskurse mehrheitlich bildungshomogene Kurszusammensetzungen präferieren (Rambøll Management & BMI, 2006; Ruberg & Walczyk, 2013), über den faktischen Einfluss der Kurszusammensetzung oder über den Einfluss von Merkmalen der Lehrkräfte auf den Lernerfolg der Integrationskursteilnehmenden liegen jedoch noch keine Ergebnisse vor. Letzteres betrifft auch die Beschäftigungsform der Lehrkräfte. Befragungen von

Lehrkräften an Weiterbildungseinrichtungen belegen einen hohen Anteil an Honoraranstellungen sowie an befristeten Arbeitsverhältnissen (Christ et al., 2020; Reichart et al., 2021). Bislang noch unerforscht ist aber, inwiefern sich die Beschäftigungsform auf die Unterrichtsqualität und den Lernerfolg in den Integrationskursen auswirkt. Mit Blick auf die Ausstattung der Kurse wurden in vorliegenden Studien insbesondere die Nutzung digitaler Medien und Lernformate und die dafür notwendige technische Ausstattung untersucht. Für den Zeitraum zu Beginn der COVID-19-Pandemie weisen die betreffenden Studien auf Defizite der technischen Ausstattung hin und stellen unter anderem einen Mangel an Endgeräten für die Teilnehmenden fest (Christ et al., 2020; Hassan et al., 2021). Zwar ist davon auszugehen, dass sich die Ausstattung mit technischen Geräten im Zuge der Pandemie verbessert hat (Christ et al., 2021), noch unklar ist bislang jedoch, in welchem Ausmaß die Teilnehmenden hiervon profitieren.

Trotz des allgemeinen und vielfach dokumentierten Befunds eines positiven Effektes der Kursteilnahme auf den Spracherwerb stellt sich in grundlegender Hinsicht die Frage nach Verbesserungs- und Optimierungsmöglichkeiten. Gegenstand kritischer Abhandlungen über das Integrationskurssystem in Deutschland sind unter anderem die Lerninhalte und die Lerneffizienz der Integrationskurse (Klinger et al., 2019, S. 3; Ohliger et al., 2017). Zur Verbesserung der Lernerfolge werden mehr Investitionen in die Ausstattung, die Arbeitsbedingungen und die Qualifikation der Lehrkräfte gefordert, um diese in die Lage zu versetzen, der großen Heterogenität der Teilnehmenden und deren Lernvoraussetzungen gerecht zu werden (Hünlich & Schöningh, 2021; Ohliger et al., 2017; Schroeder & Zakharova, 2015). Insbesondere für die Alphabetisierungskurse werden eine größere Vielfalt der didaktischen Methoden, eine Ausdehnung und flexiblere Handhabung der Kursdauer, angepasste Bewertungskriterien sowie eine tiefgreifendere Spezialisierung und Intensivierung der Lehrkräfteausbildung gefordert (Lemke-Ghafir et al., 2021; Schroeder et al., 2022). Mit Blick auf den Orientierungskurs wird zudem für eine stärkere Ausrichtung der Inhalte auf die politischen Partizipationsmöglichkeiten und die rechtliche Lage von Geflüchteten plädiert (Schmidbauer & Haug, 2022). Ein grundsätzlicher Kritikpunkt ist ferner, dass die Durchführung der Integrationskurse von privaten Kursträgern organisiert wird, obgleich es sich bei der Sprachförderung von Zugewanderten um eine zentrale staatliche Bildungsaufgabe handelt (Klinger et al., 2019).

Darüber hinaus sind die Zugangsmöglichkeiten zu den Integrationskursen sowie die Zugangszeiten Gegenstand von Kritik. Neben einer Ausweitung der Zugangsberechtigungen wird ein flächendeckenderes Angebot an Kursen gefordert, um Wartezeiten zu reduzieren (z. B. Ohliger et al., 2017; Schammann & Kühn, 2016; Thränhardt & Weiss, 2016). In diesem Zusammenhang werden einerseits höhere Honorare für die Lehrkräfte der Integrationskurse gefordert, um eine größere Anzahl an qualifizierten Lehrkräften dauerhaft für den Integrationskursunterricht gewinnen zu können (Klinger et al., 2019, S. 2 f.; Thränhardt, 2020, S. 3). Andererseits weisen Schammann und Kühn (2016, S. 22) sowie Thränhardt und Weiss (2016, S. 17) darauf hin, dass höhere Honorare zu Abwerbungen von Lehrkräften aus anderen regionalen oder kommunalen Sprachkursangeboten für Zugewanderte führen können. Neben umfangreicheren Investitionen in die Lehrkräfteausbildung fordern die Autoren daher eine Dezentralisierung der politischen Steuerung der Integrationskurse, um eine engere Verzahnung und Abstimmung der Integrationskurse mit Sprachkursangeboten auf Länder- oder kommunaler Ebene zu erreichen.

Ein Unterangebot an Integrationskursen wird in besonderem Maße mit Blick auf die ländlicheren Räume in Deutschland konstatiert. Weil vergleichsweise weniger Zugewanderte in ländlichen Räumen leben, bieten die Kursträger hier in manchen Gebieten keine oder nur wenige Integrationskurse an. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass Migrantinnen und Migranten in ländlichen Räumen benachteiligt sind, weil sie dort auf das Angebot an Integrationskursen in benachbarten Orten ausweichen müssen, es aufgrund dessen (sowie auch aufgrund des in ländlichen Regionen weniger ausgebauten öffentlichen Nahverkehrs) längere Anfahrtswege gibt und Integrationskurse daher schlechter zugänglich sind (Ohliger & Schweiger, 2019; Rösch et al., 2020; Schammann et al., 2020; Scheible & Schneider, 2020). Eine Auswertung der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Khalil et al. (2022) bestätigt, dass der Spracherwerb von Geflüchteten in ländlichen Räumen weniger von Integrationskursen profitiert als in urbanen Gebieten. Dass dennoch kein signifikanter Unterschied des Spracherwerbs von Zugewanderten zwischen urbanen und ländlichen Räumen festzustellen ist, führt die Studie darauf zurück, dass Kontakte zu deutschsprachigen Bezugspersonen in ländlichen Gebieten häufiger sind und das geringere Integrationskursangebot somit durch eine stärkere soziale Einbindung und das hiermit verbundene informelle Lernen der deutschen Sprache kompensiert wird.

Restringierte Zugangsmöglichkeiten zu den Integrationskursen werden darüber hinaus auch im Zusammenhang mit Geschlechterunterschieden bei der Kursteilnahme diskutiert. Übereinstimmend mit den EvIk-Ergebnissen (Tissot et al., 2019, S. 27 ff.; Tissot, 2021) wird insbesondere ein breiteres Angebot an Kinderbetreuung im Regelangebot als Ansatzmöglichkeit identifiziert, um Frauen die Kursteilnahme zu erleichtern (Bernhard & Bernhard, 2021; Brücker et al., 2017; de Paiva Lareiro, 2021; Goßner & Kosyakova, 2021; Niehues, 2021; Tissot et al., 2021; Worbs & Baraulina, 2017).

Das Projekt EvIk nimmt die Diskurse der Forschungsliteratur auf und knüpft in mehrfacher Hinsicht an deren Ergebnisse an. Die Datenerhebungen des Projekts eröffnen erweiterte Möglichkeiten zur Analyse von Wirkung und Nachhaltigkeit der Integrationskurse sowie der Einflussfaktoren des Kurserfolgs. Zu mehreren Zeitpunkten werden unter anderem Informationen über die sprachlichen Vorkenntnisse und die soziale Einbindung der Kursteilnehmenden, über die Rahmenbedingungen und Folgen der Fluchtmigration, über die Qualifikation, Arbeitssituation und Unterrichtspraxis der Lehrkräfte, über Schnittstellen zu anderen institutionellen Angeboten für Zugewanderte sowie über Möglichkeiten der kursbegleitenden Kinderbeaufsichtigung erhoben. Durch die Verknüpfung mit Verwaltungsdaten des BAMF (InGe) lassen sich weitere Aspekte einbeziehen, unter anderem die Rolle von Kursverläufen und Zugangszeiten. Im Unterschied zu bislang vorliegenden Untersuchungen zielt das Erhebungsdesign des EvIk-Projekts auf vergleichende Analysen von Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen ab. Sprachkenntnisse werden zu mehreren Zeitpunkten anhand eines umfangreichen Abfrageverfahrens erfasst, welches im Vergleich zu anderen Erhebungen eine validere Beurteilung von Sprachkompetenzen und deren Entwicklung ermöglicht. Das Projekt nimmt zudem die Bedeutung des Kurskontextes in den Blick und analysiert Merkmale der Kurszusammensetzung, der Lehrkräfte, der unterrichtlichen Rahmenbedingungen und der Schnittstellen zu anderen Angeboten.

1.2.3 Methodisches Design des EvIk-Projekts

Um der Vielschichtigkeit der Forschungsfragen (siehe Kapitel 1.2.1) gerecht zu werden, setzt das Projekt auf eine ganzheitliche Perspektive und bezieht Informationen von Kursteilnehmenden, Integrationskurs-

trägern, Lehrkräften sowie Kursspezifika ein.¹³ Entsprechend dem zugrunde liegenden Theoriemodell (Kapitel 1.1.2) werden hierbei sowohl Daten über die individuellen Faktoren auf der Ebene der Teilnehmenden als auch über die verschiedenen Ebenen des Kurskontextes erhoben.

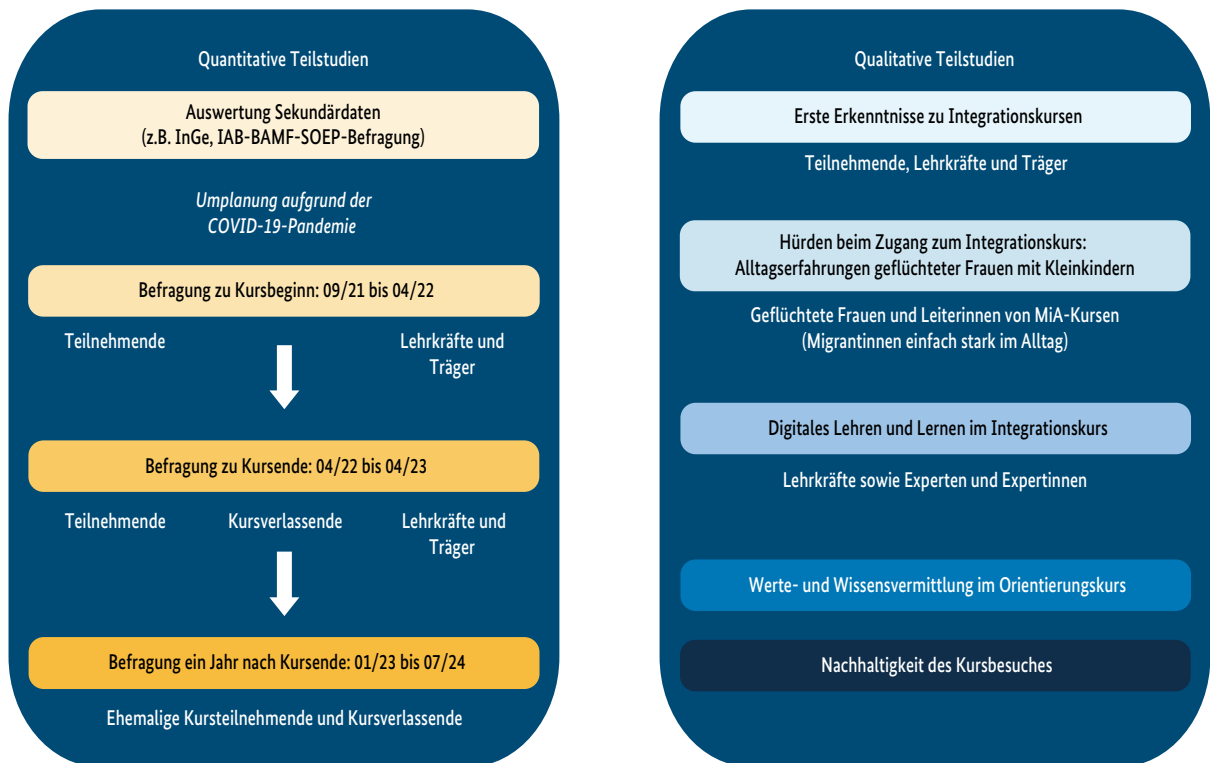
Der Fokus des Projekts liegt auf den zwei bedeutendsten Kurstypen mit der größten Teilnehmendenzahl: Allgemeiner Integrationskurs und Alphabetisierungskurs. Es werden sowohl qualitative Daten als auch quantitative Primär- und Sekundärdaten erhoben und ausgewertet, wobei methodisch ein sogenannter Mixed-Methods-Ansatz verfolgt wird, der die verschiedenen Datenarten innerhalb des Forschungsdesigns „trianguliert“ bzw. verzahnt (Creswell & Plano Clark, 2007; Denzin, 1978; Flick, 2008; Tashakkori & Teddlie, 1998). Die Erhebung eigener Primärdaten ist notwendig, da die bestehenden (administrativen) Sekundärdatenquellen keine ausreichenden Infor-

mationen für das Forschungsvorhaben bieten und es insbesondere an individuellen Einschätzungen zur Teilnahme an Integrationskursen durch die Gruppe von Geflüchteten mangelt. Gleichwohl sieht das Erhebungskonzept die Möglichkeit einer Verknüpfung der Befragungsdaten mit administrativen Daten aus der InGe vor.¹⁴ Diese umfasst sowohl Informationen über die Teilnehmenden der Integrationskurse als auch kurs- und trägerbezogene Daten, die sich den Umfragedaten zuspielen lassen. Um vertiefende Einblicke in die individuellen Motivationslagen und (Werte-)Einstellungen sowie persönlichen Erfahrungen und Einschätzungen zu ausgewählten Themenschwerpunkten zu erhalten, werden zudem qualitative Interviews mit Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern durchgeführt. Die Abbildung 1-2 gibt einen Überblick über das methodische Design mit seinen quantitativen und qualitativen Teilstudien.

13 Wir möchten uns ganz herzlich bei den befragten Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Trägern bedanken, die bereit waren, ihre Erfahrungen, Erwartungen und Wünsche in Bezug auf die Integrationskurse mit uns zu teilen. Nur durch die Bereitschaft, unsere Fragebögen zu beantworten bzw. für vertiefende qualitative Interviews zur Verfügung zu stehen, ist unser Forschungsprojekt möglich.

14 Bei der InGe handelt es sich um das IT-System, welches den Datenaustausch zwischen den verschiedenen beteiligten Stellen regelt, die an der Durchführung und Abrechnung der Integrationskurse beteiligt sind. Durch ihre Auslegung als Plattform zum Austausch von Informationen ist sie nicht primär für eine Auswertung zu wissenschaftlichen Zwecken ausgelegt (Tissot et al., 2019, S. 19 f.).

Abbildung 1-2: Quantitative und qualitative Teilprojekte



Quelle: Eigene Darstellung

Für die quantitative Teilstudie waren ursprünglich für das Jahr 2020 sogenannte Querschnittsbefragungen geplant (Tissot et al., 2019, S. 16 f.). Hierbei sollten parallel zum gleichen Zeitpunkt a) Personen, die gerade einen Integrationskurs begonnen hatten, b) Personen, die gerade am Ende eines Integrationskurses waren, und c) Personen, die bereits vor einem Jahr an einem Integrationskurs teilgenommen hatten, befragt werden. Die Befragungen konnten jedoch aufgrund der COVID-19-Pandemie, der daraus folgenden Kontaktbeschränkungen und der Aussetzung der Integrationskurse in Präsenz nicht durchgeführt werden (siehe auch Info-Box 1-1). Aus inhaltlichen und wissenschaftlichen Gründen war es nicht sinnvoll, die Befragungen sofort nach den Lockerungen der Kontaktbeschränkungen wieder aufzunehmen. Dies galt insbesondere für die Befragungen von Personen, die gerade einen Integrationskurs unter strengen Pandemie-Bedingungen beendet hatten, sowie für Personen, die bereits vor einem Jahr ihren Kurs abgeschlossen und während der Kontaktbeschränkungen nur wenige Möglichkeiten zur Sprachnutzung hatten, da dies verzerrte Daten liefern würde (sogenannter „Periodeneffekt“). Daher war eine Verschiebung des Befragungsstartes auf einen Zeitpunkt nötig, zu dem die Integrationskursteilnehmenden ihren Kurs von Beginn an ohne pandemiebedingte Unterbrechungen aufnehmen konnten. Die Verschiebung des Befragungsstarts erlaubte eine Neuplanung des Forschungsdesigns in Form einer inhaltlich und methodisch qualitativ hochwertigen Panelstudie.

Das Kernstück des neuen Forschungsdesigns stellen somit quantitative Erhebungen im Längsschnittdesign dar. Hierbei werden nicht nur die Kursteilnehmenden der Alphabetisierungskurse und Allgemeinen Integrationskurse, sondern auch die Lehrkräfte der Kurse und die zuständigen Träger zu mehreren Zeitpunkten befragt. Auf diese Weise können Veränderungen im Zeitverlauf untersucht und zeitkonstante individuelle Merkmale der Befragten herausgerechnet werden.

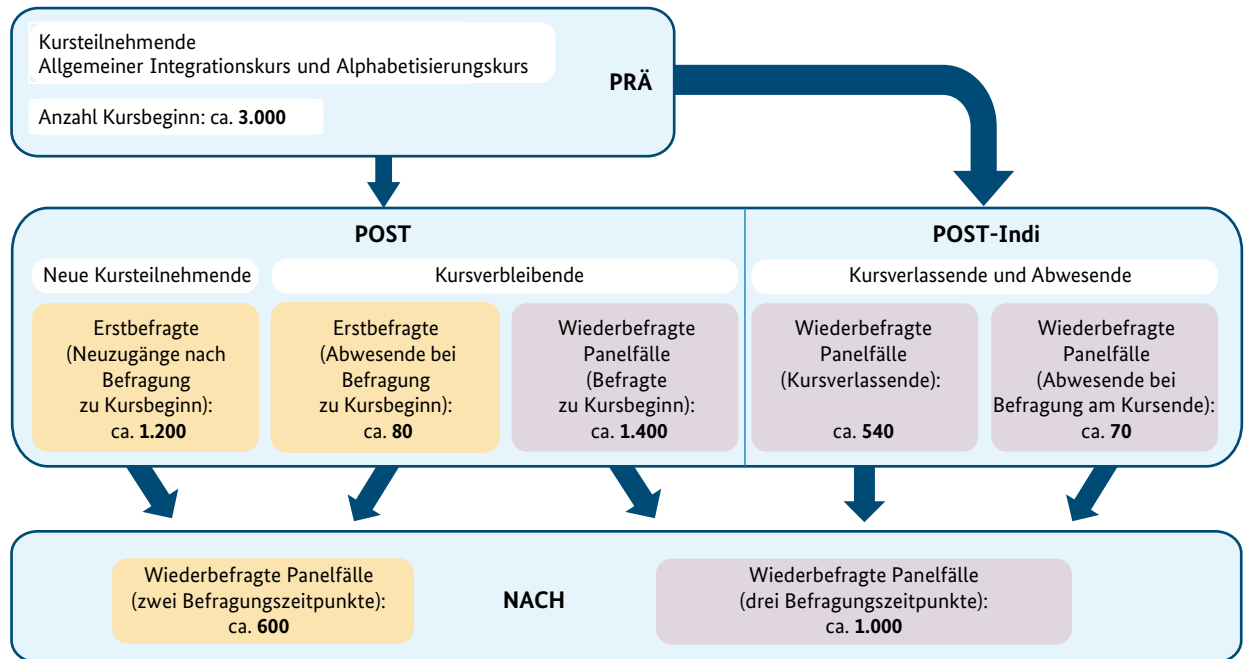
Bei allen genannten Gruppen findet eine Befragung zu **Beginn des Integrationskurses** (PRÄ-Befragung, 1. Befragungszeitraum, 2021–22) im ersten Kursabschnitt statt. Der Unterricht setzt keine Deutschkenntnisse voraus und beginnt mit dem Spracherwerb

von Anfang an. Nach etwa sechs bis neun Monaten¹⁵ findet zum Ende des Kurses im letzten Sprachkursabschnitt (POST-Befragung, 2. Befragungszeitraum, 2022–23) eine zweite Befragung statt. Dabei werden zum einen bereits zuvor befragte Kursteilnehmende, Lehrkräfte und Träger, zum anderen aber auch neu hinzugekommene Teilnehmende (z. B. wegen eines Kurswechsels oder einer Einstufung in ein höheres Kursmodul sowie aufgrund vorliegender Sprachkenntnisse) und Lehrkräfte befragt. Kursteilnehmende, die den Kurs nicht zu Ende besucht haben oder die am Befragungstag nicht im Kurs anwesend waren, werden parallel zur Befragung am Kursende außerhalb des Kurses individuell befragt (POST-Indi-Befragung, 2022–23). Auf diese Weise können unter anderem Gründe eines vorzeitigen Kursverlassens zeitnah erfasst werden. **Ein Jahr nach Ende ihres Integrationskurses** werden sowohl die Teilnehmenden, die den Kurs bis zum Ende besucht haben, als auch diejenigen, die den Kurs vorzeitig verlassen haben, ein weiteres Mal individuell befragt, um Fragen der Nachhaltigkeit des Kursbesuches zu beantworten (NACH-Befragung, 3. Befragungszeitraum, 2023–24). Das Paneldesign für die Kursteilnehmenden umfasst somit mehrere Befragungszeitpunkte und Teilnehmendengruppen, die in Abbildung 1-3 mit den anvisierten Fallzahlen exemplarisch dargestellt werden.

Im Bereich der **qualitativen Teilstudien** sind im Rahmen des EvIk-Projekts insgesamt fünf Studien geplant. Durchgeführt wurden bereits eine Studie mit ersten Erkenntnissen zu den Integrationskursen (Tissot et al., 2019), eine Studie zu Hürden beim Zugang zum Integrationskurs für geflüchtete Frauen mit Kleinkindern (Tissot, 2021) sowie eine Studie zum digitalen Lehren und Lernen im Integrationskurs (Kay et al., 2021). Geplant sind zwei weitere Studien zur Wertevermittlung im Orientierungskurs und zur Nachhaltigkeit des Integrationskursbesuches.

15 Die unterschiedliche Dauer bis zur POST-Befragung beruht auf den unterschiedlichen Stundenzahlen des Sprachkursteils, da ein Allgemeiner Integrationskurs mit 600 UE und ein Alphabetisierungskurs im Durchschnitt mit 900 UE geplant wird. Der Orientierungskursteil beträgt für beide Kursarten 100 UE. Ein Teil der Teilnehmenden nutzt die Möglichkeit, vor der DTZ-Prüfung nochmals 300 UE im Sprachkurs zu wiederholen und so die Sprachkenntnisse weiter zu verbessern. Diejenigen Teilnehmenden, die diese Möglichkeit in Anspruch nehmen, werden teilweise (aufgrund des Wegfalls der Teilnehmenden, die auf die Wiederholungsstunden verzichten) in neue Kurse eingeteilt bzw. ihr ursprünglicher Kurs wird mit einem anderen Kurs zusammengelegt. Da die Befragung ganzer Kurse im Klassenraum angestrebt wurde, wurde der Befragungszeitpunkt auf die offizielle Kurslänge festgelegt, wodurch die Befragung somit im neunten Kursmodul nach 900 UE erfolgt. Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen werden nach 600 UE, also im sechsten Modul, befragt.

Abbildung 1-3: Befragungszeitpunkte Kursteilnehmende (inkl. anvisierter Fallzahlen)



Quelle: Eigene Darstellung

1.3 Zielsetzung und Aufbau des Zwischenberichts III

Im Zwischenbericht III werden die ersten Erkenntnisse aus den Befragungen zu Kursbeginn von Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Gruppe der Integrationskurslehrkräfte, jedoch werden auch vielfältige Ergebnisse aus den Befragungen der Kursteilnehmenden und der Träger präsentiert. Die vorhandene Datenlage lässt aktuell noch keine Rückschlüsse auf Entwicklungen des Sprachlernens bzw. generell der Integration der Kursteilnehmenden zu. Dies wird aber mit den nächsten geplanten Befragungen (zu Kursende und ein Jahr danach) möglich sein. Die im Zwischenbericht III dargestellten Ergebnisse erlauben aber aufgrund der repräsentativen Zufallsstichprobe erstens eine Verallgemeinerung der dargestellten deskriptiven Merkmale auf die Grundgesamtheit der Kursteilnehmenden Ende 2021/Anfang 2022. Zweitens liefern die Resultate datengestützte Einblicke in Aspekte des Kurskontextes und der Kurszusammensetzungen sowie in die Sichtweisen der Lehrkräfte und der Kursträger.

Nachdem in **Kapitel 1** der Untersuchungsgegenstand und das EvIk-Projekt näher vorgestellt wurden, gibt **Kapitel 2** einen Überblick über die **Durchführung** der

EvIk-Befragung zu Kursbeginn und beschreibt die gewonnene Stichprobe an Kursteilnehmenden, Kurslehrkräften und Kursträgern der befragten Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse.

In **Kapitel 3** erfolgt eine ausführliche Charakterisierung der **Kursteilnehmenden**, wobei neben soziodemografischen Eigenschaften und der Migrationsbiografie auch die Merkmale der Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Lernmotivation zu Kursbeginn beschrieben und ausgewertet werden.

Kapitel 4 liefert einen Überblick über die **Zusammensetzung der Integrationskurse** hinsichtlich des Geschlechts, der besuchten Schuljahre, des Alters, der Aufenthaltsdauer in Deutschland, des Geburtslandes und der Fluchterfahrung der Teilnehmenden. Nach der Beschreibung der durchschnittlichen Zusammensetzung der Kurse folgt eine Einschätzung darüber, inwieweit die Kurse hinsichtlich der genannten Merkmale eher homogen oder heterogen zusammengesetzt sind.

Der Schwerpunkt von **Kapitel 5** liegt auf den befragten **Integrationskurslehrkräften** in den für die Befragung ausgewählten Kursen. Thematisiert werden hierbei neben der Soziodemografie der Lehrkräfte auch ihre Ausbildung und Berufserfahrung, weitere Qualifikationen (z. B. im Rahmen von Zusatzqualifikationen),

ihre Sprachkenntnisse sowie ihre aktuellen Arbeitsbedingungen und die Art ihres Arbeitsverhältnisses. Zudem wird auf ihren Unterrichtsstil, auf ihre Einstellungen zu verschiedensten Themen, auf zukünftige Berufspläne, auf ihre Sicht hinsichtlich des Prüfungsformats DTZ und auch auf Einschätzungen zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht eingegangen.

Kapitel 6 beschreibt die befragten **Kursträger** näher. Dabei geht es um die Kursarten, für die ein Träger eine Zulassung hat, die Gewinnung von Kursteilnehmenden und Angebote zur Kinderbetreuung und -beaufsichtigung sowie weitere Zusatzangebote wie die Lern- und Sozialbegleitung und Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer. Weitere Schwerpunkte bilden die Ausstattung des Kursortes und des Kursträgers sowie Angaben zum Personal (Personalsituation, Gewinnung und Bindung von Mitarbeitenden). Außerdem wird auf die Qualitätssicherung der Integrationskurse durch die Träger, die Zusammenarbeit mit externen Organisationen und die Bewertung von möglichen zukünftigen Anpassungen des Integrationskurssystems eingegangen.

Kapitel 7 zieht als finales Kapitel ein **Fazit** aus den vorgestellten Ergebnissen der ersten Befragungen zu Kursbeginn.

2 Die Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung)

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Durchführung der EvIk-Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung) und die hierbei gewonnene Datengrundlage für den Zwischenbericht. Kapitel 2.1 beschreibt zunächst die Vorbereitung und Durchführung der Befragungen von Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern von Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen zu Kursbeginn und nennt die wichtigsten Fragebogeninhalte. Im Anschluss zeigt Kapitel 2.2 die Vorgehensweise bei der Stichprobenauswahl und -gewinnung auf und beschreibt die gewonnene Stichprobe an Kursen, Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern.¹⁶

2.1 Durchführung der Befragung zu Kursbeginn

Datengrundlage für die Analysen dieses Zwischenberichts sind die Daten der Befragung zu Kursbeginn.¹⁷ Die Befragung zu Kursbeginn (1. Befragungszeitpunkt) wurde als computergestützte Klassenraumbefragung (Computer-Assisted Self Interview, CASI) zwischen

September 2021 und April 2022¹⁸ in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen, den beiden bedeutsamsten Integrationskursarten, durchgeführt. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Kurse in der ersten oder zweiten Kurswoche¹⁹. Zeitnah zu den Erhebungen in den Kursen wurden die kurszugehörigen Lehrkräfte und Träger gebeten, an einer Online-Befragung (Computer-Assisted Web Interview, CAWI) teilzunehmen.

Die Gewinnung der Kurse bzw. die Kontaktaufnahme mit den Kursträgern und die Durchführung der Befragung erfolgten durch das Erhebungsinstitut IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) Hamburg. Im Vorfeld der Befragungen erhielten sowohl die Kursteilnehmenden als auch die Lehrkräfte über den Träger schriftlich Informationen über die Studie sowie Erklärungen zum Datenschutz und zur Freiwilligkeit der Teilnahme an den Befragungen. Ebenfalls wurden Teilnehmende gebeten, ihre Kontaktdaten bereitzustellen. So sollte es möglich sein, diese Personen auch nach (vorzeitigem) Verlassen des Kurses weiter im Rahmen des EvIk-Projekts zu befragen. Auch wurde um die Zustimmung gebeten, die Befragungsdaten in anonymisierter Form mit den administrativen Daten der InGe verknüpfen zu dürfen, um für die Auswertung der Befragungen ergänzend detaillierte Kursinformationen nutzen zu

16 Die Fragebogen sowie der Methodenbericht der Befragung zu Kursbeginn (Bartels et al., 2022) kann auf Anfrage von den Autorinnen und Autoren zur Verfügung gestellt werden.

17 Weitere Details zur Durchführung der PRÄ-Befragung und zu den realisierten Stichproben an Integrationskursen, Kursteilnehmenden, Kurslehrkräften und Kursträgern (siehe nachfolgendes Kapitel 2.2) können dem Methodenbericht der IEA Hamburg (Bartels et al., 2022) entnommen werden.

18 Da die ausgewählten Integrationskurse der PRÄ-Befragung zwischen September 2021 und März 2022 begonnen haben, sind unter den befragten Kursteilnehmenden und Lehrkräften keine Personen, die aufgrund des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine ab Ende Februar 2022 aus der Ukraine nach Deutschland geflüchtet sind.

19 Personen, die den Integrationskurs in einem späteren Kursabschnitt beginnen, weil sie bereits über etwas bessere Deutschkenntnisse verfügen, gehören somit nicht zur befragten Population der PRÄ-Befragung.

können. Alle Informationen bzw. Dokumente für die Kursteilnehmenden wurden neben Deutsch in zwölf weiteren Sprachen (Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Farsi (Persisch), Kurmandschi (Kurdisch), Polnisch, Rumänisch, Serbisch, Somali, Spanisch, Tigrinya und Türkisch)²⁰ zur Verfügung gestellt. Zusätzlich gab es für die Kursteilnehmenden die Möglichkeit, sich die Unterlagen auf der Homepage der IEA Hamburg in den verschiedenen Sprachen vorlesen zu lassen.

Für die Durchführung der Klassenraumbefragungen wurden externe Erhebungsleitende der IEA Hamburg eingesetzt, wobei jeweils zwei Erhebungsleitende die computerbasierten Befragungen während der offiziellen Kurszeit durchführten und betreuten. Auch die Lehrkraft konnte bei Bedarf die Kursteilnehmenden bei der Teilnahme an der Befragung unterstützen, z. B. bei Verständnisfragen. Um eine gute Betreuung bei technischen oder sprachlichen Schwierigkeiten während der Erhebung durch die Erhebungsleitenden und Lehrkräfte zu gewährleisten, wurde am Befragungsmodus der Klassenraumbefragung festgehalten. Aufgrund der pandemischen Lage wurden die Kursteilnehmenden im (regulären) Präsenzunterricht unter strikter Einhaltung von geltenden Hygienemaßnahmen befragt.

Die Klassenraumbefragung der Teilnehmenden fand für alle Kursteilnehmenden während des Unterrichts statt und wurde mittels Tablets auf Basis eines standardisierten Fragebogens mit einigen teilstandardisierten Fragen durchgeführt. Der Fragebogen konnte auf Deutsch oder in den oben genannten zwölf weiteren Sprachen beantwortet werden. Gering literalisierte Kursteilnehmende konnten zudem von Sprachaufnahmen der einzelnen Fragen und Antwortmöglichkeiten in den verschiedenen Sprachen Gebrauch machen.

Um unterschiedlichen Aspekten beim Spracherwerb Rechnung zu tragen, enthielt der Fragebogen der Kursteilnehmenden zu Kursbeginn verschiedenste Themenblöcke und Frageninhalte. Neben **soziodemografischen Merkmalen** wie Alter und Geschlecht wurde u. a. nach Staatsangehörigkeiten, Familienstand sowie nach Kindern im Haushalt und deren Betreuungssituation gefragt und der Bildungshintergrund der Teilnehmenden sowie von deren Eltern erhoben. Auch wurden die **Migrationsbiografie** (u. a. Geburtsland, erste längere Einreise nach Deutschland, Grund

der Zuwanderung) und die Wohnsituation (u. a. Art der Unterkunft, technische Ausstattung) ermittelt und Fragen zu **Persönlichkeitseigenschaften** und dem **Gesundheitszustand** der Kursteilnehmenden gestellt. Ein besonderer Fokus des Fragebogens lag auf der Erfassung der **Sprach- und insbesondere Deutschkenntnisse** (vor und während des Integrationskursbesuchs) und den **Erfahrungen** mit/in dem besuchten **Integrationskurs** (u. a. Kursgröße, Hausaufgaben, Lerngeschwindigkeit). Weitere Themenblöcke umfassten die aktuelle **Beschäftigungs- bzw. Einkommenssituation** der Befragten sowie **Einstellungen** der Kursteilnehmenden und **Sorgen um die Familie**. Abschließend wurden ebenfalls Fragen zur **gesellschaftlichen Teilhabe/Integration** in Deutschland (u. a. (soziale) Kontakte zu Deutschen, Mitgliedschaft in Vereinen, Verbundenheit mit Deutschland) gestellt. Um auch gering literalisierten Personen in Alphabetisierungskursen die Teilnahme an der Befragung unter Nutzung der Sprachaufnahmen in der vorgegebenen Zeit zu ermöglichen, wurde der Fragebogen für diese Kursteilnehmenden weniger umfangreich gestaltet.

Parallel zur Kursteilnehmendenbefragung wurden die jeweiligen Lehrkräfte und Träger online befragt, um auch die institutionellen und inhaltlich-pädagogischen Rahmenbedingungen der Integrationskurse näher zu beleuchten. Der Fragebogen der Lehrkräfte enthielt Fragen zu ihrer **Soziodemografie** (u. a. Staatsangehörigkeit, Anzahl der gesprochenen Fremdsprachen, Erstsprache), ihrer **beruflichen und akademischen Ausbildung** (u. a. die Art des akademischen Abschlusses, studierte Fächer, Zertifikate zu Deutsch als Fremdsprache (DaF)/Deutsch als Zweitsprache (DaZ), zu **Erfahrung und Werdegang** (u. a. Sprachlehrerfahrung, Tätigkeiten vor Arbeitsbeginn als Lehrkraft, letzte berufliche Stellung) sowie zur **Arbeitssituation** (u. a. Art des Arbeitsverhältnisses beim Kursträger, Umfang der Unterrichtseinheiten, Vergütung und Einkommen). Weiterhin wurden Fragen zu **Einschätzungen** zu Prüfungsformen und digitalen Medien (wie dem Prüfungsformat des DTZ oder dem Virtuellen Klassenzimmer) gestellt und es sollten Einschätzungen und Bewertungen zu den **Kursteilnehmenden** und der **Kursgestaltung** (u. a. Anzahl der Kursteilnehmenden im Kurs, Anzahl traumatisierter Kursteilnehmender, sozialpädagogische Betreuung der Teilnehmenden) im befragten Kurs sowie über **wahrgenommene Herausforderungen** abgegeben werden. Wenn Lehrkräfte in mehreren Kursen unterrichteten, wurde dies für jeden Kurs einzeln abgefragt. Abschließend wurden allgemeine Fragen zu **Einstellungen der Lehrkraft** (u. a. Unterrichts-

²⁰ Die Auswahl der Sprachen erfolgte nach einem Pretest der Befragung (Bartels et al., 2022, S. 6) und orientiert sich an den häufigsten Teilnehmendengruppen in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen.

stil, Aufgaben der Kursleitung) sowie **Integration** (beispielsweise Einstellungsfragen zum Thema Zusammenleben) gestellt.

Da auch die institutionellen Rahmenbedingungen auf Kurs- und Kursträgerebene bei der Evaluation der Integrationskurse eine Rolle spielen, wurden die Kursträger ebenfalls gebeten, an einer Online-Befragung teilzunehmen. Hierbei wurden zunächst allgemeine **Informationen zum Träger** und zu dessen **angebotenen Integrationskursen** (u. a. Standortanzahl, Integrationskursangebot, Mediennutzung) sowie möglichen **Zusatzleistungen** (Möglichkeiten der Kinderbeaufsichtigung oder -betreuung, Migrationsberatung oder sozialpädagogischer Betreuung) erhoben. Zusätzlich wurden Fragen zu Themenschwerpunkten wie Personal (beispielsweise Informationen zum Personalstab und Fragen zur Gewinnung von Lehrkräften), **Qualitätssicherung** der Integrationskurse und **Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren** (u. a. dem BAMF, dem Jobcenter und den Trägern der Grundversicherung) gestellt. Sofern die Kursträger angaben, dass sie den Fragebogen für die gleiche Kommune, aber einen anderen Kurs bereits zuvor ausgefüllt hatten, verkürzte sich der Fragebogen auf einige kursspezifische Fragen.

Im Nachgang zur Befragung der Kursteilnehmenden, Lehrkräfte und Kursträger blieb das Erhebungsinstitut IEA Hamburg zur Vorbereitung der Befragungen am Kursende (POST-Befragung) fortwährend mit den Kursträgern und Kursleitungen in Kontakt. So konnten auch die Kursteilnehmenden, die ihren Integrationskurs vorzeitig verlassen haben, in regelmäßigen Abständen erfasst werden, um sie zeitnah nach Kursaustritt kontaktieren und für die weiteren Befragungen im Rahmen der EvIk-Studie (POST-Indi- und NACH-Befragung) gewinnen zu können.

2.2 Stichprobenplan und Teilnahme an der Befragung zu Kursbeginn

2.2.1 Stichprobenplan

Ziel des EvIk-Projekts war es, von 320 Integrationskursen ca. 3.000 Kursteilnehmende sowie ca. 320 Lehrkräfte und ca. 250 Kursträger für die Befragung zu Kursbeginn zu gewinnen. Die Befragungen der Teilnehmenden, Lehrkräfte und Kursträger sollten sich dabei gleichermaßen auf Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse verteilen (Tabelle 2-1).

Für die Ziehung der Integrationskurse wurden, aufbauend auf dem Integrationskursangebot aus dem Jahr 2019, Annahmen über die räumliche und zeitliche Verteilung des Integrationskursangebots getroffen und es wurde schließlich ein Stichprobenplan mit zehn Tranchen erstellt, der das vorhergesagte, regional unterschiedliche Kursangebot im zeitlichen Verlauf berücksichtigte (Details zur Verteilung der Bruttostichprobe nach Region und Ziehungstranche: Bartels et al., 2022, S. 10 ff.).²¹ Auf Basis dieses Stichprobenplans sollten für jede Befragungstranche innerhalb des jeweiligen Befragungszeitraums neu beginnende Integrationskurse ermittelt und kontaktiert werden, um diese für die EvIk-Befragungen zu gewinnen. Die Ziehung der Integrationskurse je Region und

²¹ Aufgrund der SARS-CoV2-bedingten Kursausfälle konnte auf Basis des Kursangebots im Jahr 2020 keine Vorhersage über das räumlich und zeitlich verteilte Kursangebot für 2021 getroffen werden. Die Verteilung für das Jahr 2019 stellte somit die bestmögliche Grundlage für eine Vorhersage des Kursangebots dar. Ein Vergleich des Kursangebots vor der COVID-19-Pandemie und während des Befragungszeitraums (siehe Abbildung A-1 im Anhang: Räumliche Verteilung der Integrationskurse) zeigt eine ähnliche räumliche Verteilung der angebotenen Integrationskurse, wenngleich das Kursangebot, insbesondere die Anzahl an Alphabetisierungskursen, im Befragungszeitraum etwas geringer ausfiel.

Tabelle 2-1: Angestrebte Fallzahlen der Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung)

Befragte	Allgemeine Integrationskurse	Alphabetisierungskurse	Gesamt
Kursteilnehmende	ca. 1.500	ca. 1.500	ca. 3.000
Lehrkräfte	ca. 160	ca. 160	ca. 320
Kursträger	ca. 125	ca. 125	ca. 250

Quelle: Eigene Darstellung

Zeitfenster laut Stichprobenplan für die Befragung erfolgte zufällig auf Basis der Kursplanungsdaten der Träger in der InGe.

Die für die Befragung anvisierten Kurse sollten sich zum Zeitpunkt der Befragung in Basismodul 1, aber maximal in der zweiten Unterrichtswoche befinden und die Teilnehmenden somit kaum Vorkenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. Die Befragung konzentrierte sich zudem auf Integrationskurse mit der am häufigsten vorkommenden Unterrichtszeit: Kurse mit mindestens 20, aber höchstens 25 Wochenstunden.²² Auf diese Weise wurden nur Vollzeitkurse ausgewählt und der Erhebungszeitraum wurde nicht durch das späte Kursende von Teilzeitkursen mit geringer Wochenstundenanzahl zu sehr ausgedehnt. Da pandemiebedingt Kurse im Erhebungszeitraum auch in einem der fünf vom BAMF entwickelten Kursmodelle stattfinden konnten, sollten neben Kursen im regulären Präsenzunterricht auch Kurse im Kursmodell 1 oder 5 befragt werden, welche ähnliche Lernbedingungen wie im regulären Präsenzunterricht für die Teilnehmenden boten (siehe Info-Box 1-1, S. 11 f.).²³

Die Befragung zu Kursbeginn startete im September 2021. Für die Befragung war ein Zeitraum von vier Monaten vorgesehen. Dieser musste jedoch pandemiebedingt²⁴ um drei Monate verlängert werden. Somit wurden die letzten Integrationskurse bzw. deren Kursteilnehmende, Lehrkräfte und Kursträger im April 2022 befragt.

Auf Basis des Stichprobenplans konnten schließlich nach Verlängerung der Feldzeit für die Befragung aus 1.209 zufällig ausgewählten Integrationskursen insgesamt 318 Kurse (26,3 %) – 191 Allgemeine Integrationskurse und 127 Alphabetisierungskurse – bei 247 Trägern gewonnen werden. Über ein Drittel der angeschriebenen Integrationskurse nahm nicht an der Befragung teil, weil der Kursstart in die Zeit außer-

halb der zweiwöchigen Feldzeit je Befragungstranche verschoben oder gänzlich abgesagt wurde. Weitere Träger konnten etwa aus zeitlich-organisatorischen Gründen nicht an der Befragung teilnehmen (5,9 %). Bei fast einem Viertel der Kurse erfolgte keine Rückmeldung seitens der Träger. Andere Absagegründe spielten quantitativ weniger eine Rolle (Bartels et al., 2022, S. 14). Da Alphabetisierungskurse im Vergleich zu Integrationskursen im Befragungszeitraum einerseits seltener stattfanden, als es auf Basis der Planungsgrundlage von 2019 zu erwarten war, und andererseits häufiger im Nachgang abgesagt oder in die Zeit außerhalb des Erhebungszeitraums verschoben wurden, konnten diese nicht im geplanten Umfang befragt werden.

Die Abbildung 2-1 stellt die regionale Verteilung aller Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse dar, die an der Befragung zu Kursbeginn teilgenommen haben. Die Verteilung der befragten Integrationskurse je Kreis entspricht im Wesentlichen dem Integrationskursangebot im Befragungszeitraum (siehe Abbildung A-1 im Anhang). Da das Integrationskursangebot im Westen Deutschlands vergleichsweise höher war, wurden dort auch verstärkt Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse für die Befragung herangezogen. Die meisten Kurse, in denen Teilnehmende zur Befragung gewonnen werden konnten, befanden sich in Berlin, Hamburg, Frankfurt am Main, Minden-Lübbecke, München und der Region Hannover.

Wie vorgesehen, konnten Integrationskurse beider Kursarten deutschlandweit sowohl in städtischen als auch ländlichen Kreisen für die Befragung gewonnen werden. In ländlichen Regionen ist das Integrationskursangebot oftmals geringer und weniger ausdifferenziert und auch die Verkehrsinfrastruktur weniger gut. Dies ist in späteren Analysen zu berücksichtigen. Das Ausbildungs- und Arbeitsplatzangebot ist dort auch weniger differenziert, obgleich weniger Wettbewerbsdruck auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt herrscht (Burstedde & Werner, 2019; Göttsche-Stellmann et al., 2018; Rösch et al., 2020).

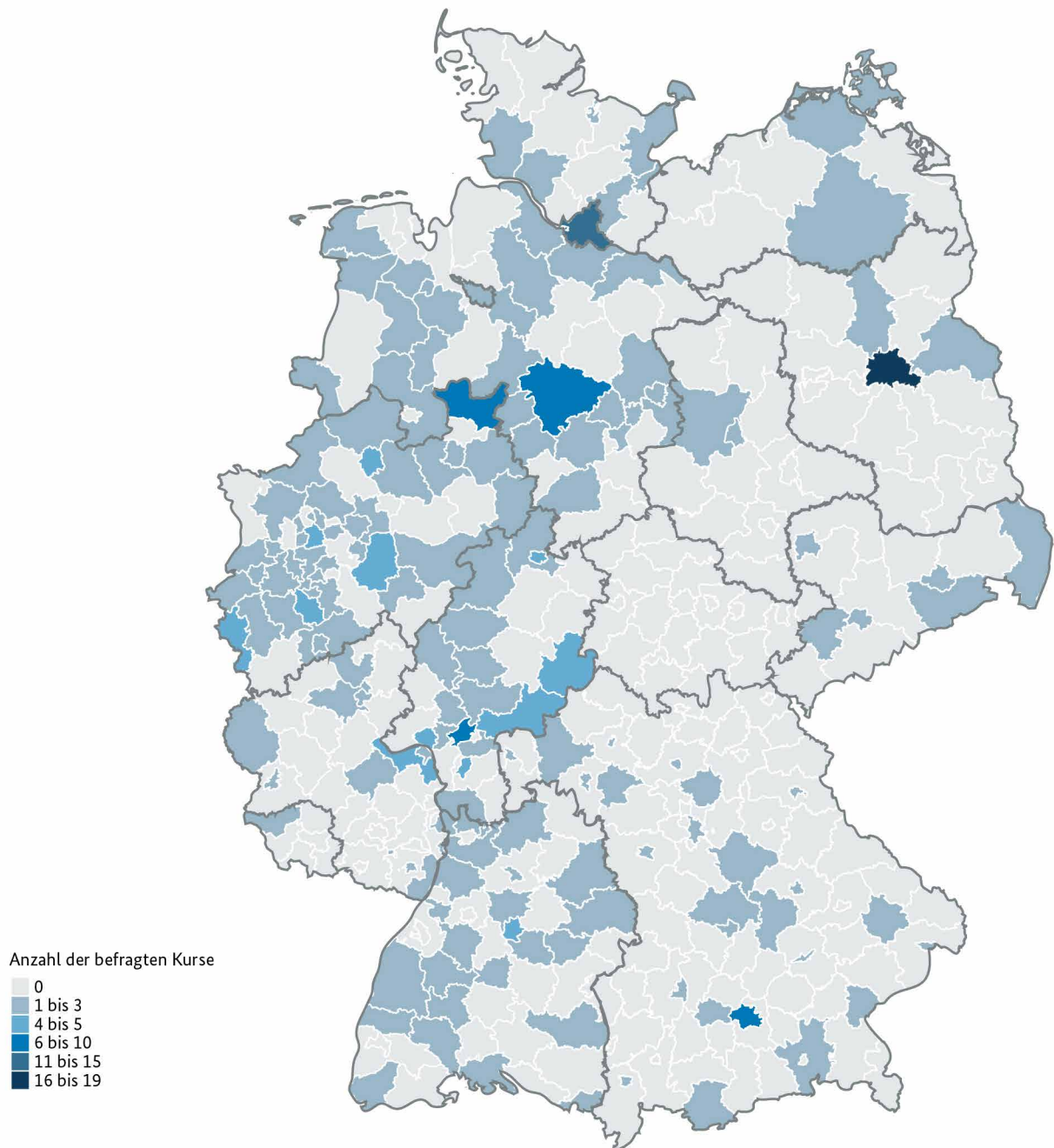
Die Tabelle 2-2 zeigt die Verteilung der befragten Integrationskurse auf ländliche und nicht ländliche Räume. Die Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume erfolgt hierbei in Anlehnung an Küpper (2016). 43,5 % der befragten Allgemeinen Integrationskurse und 47,3 % der Alphabetisierungskurse fanden in ländlichen Kreisen statt. Unterteilt man die ländlichen Regionen in sehr ländliche oder eher ländliche Räume,

22 Zum Zeitpunkt der Stichprobenplanung wurden rund drei Viertel der neu beginnenden Integrationskurse in Vollzeit abgehalten (eigene Berechnung auf Basis eines InGe-Sonderauszugs).

23 Bei fünf Kursen in der Befragung gab es Hinweise darauf, dass diese (zeitweise) in einem anderen Kursmodell unterrichtet wurden. Dies kann jedoch erst im Nachgang zur POST-Befragung genauer untersucht werden.

24 Aufgrund der Planungsunsicherheit der Kursträger während der COVID-19-Pandemie wurden neue beginnende Kurse unter Umständen nicht frühzeitig in den Kursplanungsdaten vermerkt. Auch kam es aufgrund der Pandemie teilweise zu Ausfällen geplanter Kurse oder längeren Kursverschiebungen. Um die angestrebten Fallzahlen dennoch zu erreichen, wurde daraufhin der Befragungszeitraum verlängert.

Abbildung 2-1: Räumliche Verteilung der befragten Integrationskurse



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), ungewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=191) und Alphabetisierungskurse (n=127)

lässt sich annähernd die Hälfte der Allgemeinen Integrationskurse jeweils in eher ländlichen Räumen (23,6 %) und in sehr ländlichen Räumen (19,9 %) lokalisieren. Die befragten Alphabetisierungskurse waren leicht stärker auf eher ländliche Kreise (27,6 %) als auf sehr ländliche Kreise (19,7 %) verteilt. Im Rahmen der Befragung zu Kursbeginn wurden somit Kurse beider Kursarten in ähnlichem Umfang in nicht länd-

lichen und ländlichen Räumen bzw. in sehr ländlichen und eher ländlichen Kreisen berücksichtigt.

2.2.2 Teilnahme an der Befragung

In den befragten 318 Kursen wurden nach Angaben der Kursträger insgesamt 4.206 Kursteil-

Tabelle 2-2: Verteilung der befragten Integrationskurse nach Raumtypen (Küpper, 2016)

Raumtypen	Allgemeine Integrationskurse	Alphabetisierungskurse
Sehr ländliche Kreise	38 (19,9 %)	25 (19,7 %)
Eher ländliche Kreise	45 (23,6 %)	35 (27,6 %)
Nicht ländliche Kreise	108 (56,5 %)	67 (52,8 %)
Gesamt	191 (100,0 %)	127 (100,0 %)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), ungewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=191) und Alphabetisierungskurse (n=127)

Tabelle 2-3: (Befragte) Kursteilnehmende der Integrationskurse zu Kursbeginn

Kursart	Kursteilnehmende in den befragten Kursen	Kursteilnehmende mit Teilnahmebereitschaft an der Befragung	Teilnehmende an der Befragung
Allgemeine Integrationskurse	2.639	2.050 (77,7 %)	1.927 (73,0 %)
Alphabetisierungskurse	1.567	1.302 (83,1 %)	1.136 (72,5 %)
Gesamt	4.206	3.352 (79,7 %)	3.090 (73,5 %)

Quelle: Methodenbericht der IEA Hamburg zur PRÄ-Erhebung der EvIk-Panelstudie (Bartels et al., 2022, S. 26)

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=191) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

nehmende (2.639 Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen und 1.567 Teilnehmende an Alphabetisierungskursen) unterrichtet (Tabelle 2-3). Die durchschnittliche Kursgröße betrug in Allgemeinen Integrationskursen 13,7 Personen und in Alphabetisierungskursen 12,3 Personen.

Rund 80 % der Kursteilnehmenden stimmten im Vorfeld der Befragung im Kurs zu. Fast drei Viertel konnten letztlich für die Befragung gewonnen werden: 1.927 Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse (73,0 %) und 1.136 Teilnehmende der Alphabetisierungskurse (72,5 %) waren am Erhebungstag anwesend und haben den Fragebogen ausgefüllt.²⁵ Dies entspricht im Mittel je Kurs 10,1 (Allgemeine Integrationskurse) bzw. 9,2 (Alphabetisierungskurse) Kursteilnehmenden. Zwischen den Tranchen zeigten sich keine substanziellen Unterschiede. Insgesamt konnten 3.090 Interviews und somit die angestrebte Fallzahl von mindestens 3.000 befragten Kursteilnehmenden realisiert werden.

Rund 83 % der befragten Kursteilnehmenden haben den Fragebogen vollständig beantwortet. Hierbei zeigten sich leichte Unterschiede zwischen Teilnehmenden

an Allgemeinen Integrationskursen (84,6 %) und Alphabetisierungskursen (79,5 %). Dies ist jedoch nicht verwunderlich, da die Beantwortung des Fragebogens Alphabetisierungskursteilnehmenden aufgrund ihrer vergleichsweise geringeren Literalisierung trotz Sprachaufnahmen der Fragen und Antwortauswahl deutlich schwerer gefallen sein dürfte. Im Mittel betrug die Bearbeitungszeit des Teilnehmendenfragebogens ohne Einarbeitungs- bzw. Übungszeit rund 39 Minuten.²⁶ Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen benötigten rund 35 Minuten und Teilnehmende an Alphabetisierungskursen rund 41 Minuten.

2.844 Kursteilnehmende (92,0 %) nutzten die Möglichkeit, den Fragebogen oder zumindest einzelne Fragen neben Deutsch auch in einer anderen Sprache zu beantworten. Zu den am häufigsten genutzten Sprachen der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen zählten Arabisch (22,4 %), Englisch (20,4 %) und Türkisch (11,0 %). In den Allgemeinen Integrationskursen beantwortete ein Teil der Teilnehmenden den Fragebogen ausschließlich auf Deutsch (11,0 %), eventuell mit der Unterstützung der Lehrkräfte oder der Erhebungsleitenden, während dies in den Alpha-

²⁵ Bei einem Allgemeinen Integrationskurs haben alle Befragungsteilnehmenden die Befragung nach kürzester Zeit aufgrund von Sprachschwierigkeiten abgebrochen.

²⁶ Summe der Bearbeitungszeiten nach Bereinigung von Unterbrechungen (Bartels et al., 2022, S. 31).

betisierungskursen kaum vorkam (3,0 %). Die häufigsten ausgewählten Sprachen in den Alphabetisierungskursen waren Arabisch (55,9 %), Farsi (16,0 %) und Kurmandschi (6,8 %).

Die Befragten wurden um ihr Einverständnis gebeten, ihre Antworten in anonymisierter Form mit den administrativen Kursdaten der InGe verknüpfen zu dürfen. Rund 90 % der Befragten (91,1 % aus Allgemeinen Integrationskursen und 87,6 % aus Alphabetisierungskursen) haben der Verknüpfung zugestimmt (Tabelle 2-4). Außerdem wurden die Befragten um Zustimmung gebeten, dass sie für spätere Befragungen nach Verlassen des Kurses im Rahmen der EvIk-Studie (POST-Indi- bzw. NACH-Befragung) kontaktiert werden dürfen. 87,0 % der befragten Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen sowie 82,0 % der befragten Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen willigten ein (Tabelle 2-4).

Für eine ganzheitliche Perspektive auf das Integrationskurssystem wurden ebenfalls die Kurslehrkräfte und Kursträger zu Kursbeginn online befragt. In den befragten 318 Integrationskursen unterrichteten nach Angaben der Kursträger insgesamt 489 Lehrkräfte. Bei 357 (85,8 %) dieser Lehrkräfte konnte ein Online-Interview realisiert werden. Dabei ist zu beachten, dass die befragten Lehrkräfte in mehr als einem

Kurs unterrichten können. 193 (70,7 %) der befragten Lehrkräfte unterrichteten in einem, 76 (27,8 %) der befragten Lehrkräfte in zwei und vier (1,5 %) der befragten Lehrkräfte in drei der befragten Integrationskurse.

Umgekehrt konnte auch mehr als eine Lehrkraft in einem Kurs unterrichten. Vier der Kurse, in welchen die Befragung durchgeführt wurde, wurden von drei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet (somit 12 Lehrkräfte), 76 der befragten Kurse von zwei unterschiedlichen Lehrkräften (somit 152 Lehrkräfte) und 193 jeweils nur von einer Lehrkraft (somit 193 Lehrkräfte).

Wie Tabelle 2-5 zeigt, hat von 273 der 318 befragten Integrationskurse mindestens eine Lehrkraft an der Online-Befragung teilgenommen. Somit konnte für rund 86 % der Kurse (165 Allgemeine Integrationskurse und 108 Alphabetisierungskurse) mindestens eine Lehrkraft für die Befragung gewonnen werden.

Nahezu alle Lehrkräfte (97,7 %), die die Online-Befragung begonnen haben, haben den Fragebogen auch vollständig beantwortet. Im Durchschnitt benötigten die befragten Lehrkräfte dafür rund 52 Minuten.

Tabelle 2-4: Einwilligung zur Verknüpfung der Befragungsdaten und Kontaktierung zur Weiterbefragung

Kursart	Teilnehmende an der Befragung	Einwilligung zur Verknüpfung der Befragungsdaten	Einwilligung zur Kontaktierung zur Weiterbefragung
Allgemeine Integrationskurse	1.927	1.755 (91,1 %)	1.676 (87,0 %)
Alphabetisierungskurse	1.163	1.019 (87,6 %)	954 (82,0 %)
Gesamt	3.090	2.774 (89,8 %)	2.630 (85,1 %)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), ungewichtet, eigene Berechnung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=191) und Alphabetisierungskurse (n=127)

Tabelle 2-5: Befragte Lehrkräfte und Träger der Integrationskurse (Kursebene)

Kursart	Teilnahme an der Lehrkräfte-Befragung: Kursebene	Teilnahme an der Träger-Befragung: Kursebene
Allgemeine Integrationskurse	165 (86,4 %)	158 (82,7 %)
Alphabetisierungskurse	108 (85,0 %)	100 (78,7 %)
Gesamt	273 (85,9 %)	258 (81,1 %)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), ungewichtet, eigene Berechnung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=191) und Alphabetisierungskurse (n=127)

Für die Träger-Befragung konnten 211 (85,4 %) der insgesamt 247 Kursträger gewonnen werden. 34 Träger beantworteten mehr als einen Fragebogen, da sie für mehrere Integrationskurse verantwortlich waren. Insgesamt konnte für 258 der 318 Kurse (81,1 %) ein Online-Interview von Kursträgern realisiert werden, davon für 82,7 % der Kursträger der Allgemeinen Integrationskurse und für 78,7 % der Kursträger der Alphabetisierungskurse (Tabelle 2-5). Über 90 % der befragten Kursträger haben den Fragebogen vollständig ausgefüllt. Im Mittel benötigten die Kursträger rund 27 Minuten, um den vollständigen Fragebogen zu beantworten.

Die nachfolgenden Kapitel haben zum Ziel, die gewonnenen Antworten der befragten Kursteilnehmenden, Lehrkräfte und Kursträger zu analysieren. Um Disproportionalitäten bei der Teilnahmebereitschaft an der Befragung zu berücksichtigen, wird bei der Analyse der Befragungsdaten auf Gewichte zurückgegriffen (für detaillierte Informationen zur Berechnung und Anwendung der Gewichte: Bartels et al., 2022, S. 34 ff.). Somit gelten die Ergebnisse als repräsentativ für Kursteilnehmende, Kursträger und Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen sowie Alphabetisierungskursen in Deutschland.

3

Die Kursteilnehmenden zu Kursbeginn

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen, die zu Kursbeginn im Rahmen der EvIk-Studie befragt wurden. Ziel ist es, die befragten Kursteilnehmenden auf Grundlage der erhobenen Daten zu charakterisieren, einen Einblick in ihre Lebenssituation zu Kursbeginn zu geben und Hintergrundmerkmale, die gemäß der theoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 1.1.2) eine maßgebliche Rolle für den Spracherwerb im Kursverlauf spielen dürften, zu beschreiben. Die zum Zeitpunkt des Kursbeginns vorliegenden Daten erlauben dabei noch keine Aussagen über den Prozess des Spracherwerbs durch die Kursteilnahme (Lernprogression im Kurs) oder zu Fragen der Kursverläufe bzw. Kursaustritte und der Nachhaltigkeit des Kursbesuches. Im Fokus steht vielmehr eine deskriptive Beschreibung der Kursteilnehmenden, die gleichwohl einen wichtigen Einblick in die Situation zu Kursbeginn und die Hintergrundmerkmale gibt, die den Kursverlauf und -erfolg beeinflussen.

Zu den im Folgenden betrachteten individuellen Merkmalen der befragten Kursteilnehmenden gehören ausgewählte Merkmale der soziodemografischen Struktur (z. B. Alter, Geschlecht, Familienstand) und der Migrationsbiografie (z. B. Geburtsland, Einreisegrund, Aufenthaltsdauer) sowie die im theoretischen Modell des Fremdspracherwerbs von Chiswick und Miller (1995, 2001) definierten und in Kapitel 1.1.2 näher beschriebenen individuellen Einflussfaktoren der Lerneffizienz (z. B. Bildung, Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen), der Gelegenheiten (z. B. Kontakte zu Deutschen, Sprachgebrauch im Alltag) und der Motivation (z. B. Bleibeabsichten).

Alle Auswertungen basieren auf den Daten der EvIk-Befragung zu Kursbeginn in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen. Die Stichprobe umfasst im vollen Umfang 3.090 Kursteilnehmende, die zwischen September 2021 und März 2022 an der Befragung in einem der 318 befragten Kurse teilgenommen haben, davon 1.927 Teilnehmende in einem Allgemeinen Integrationskurs und 1.163 Teilnehmende in einem Alphabetisierungskurs. Je nach Filter im Fragebogen, Antwortverweigerung oder Abbruch im Fragebogen können allerdings für einzelne Merkmale des Fragebogens geringere Fallzahlen beobachtet werden.

Im Folgenden gibt das Kapitel 3.1 einen kurzen Überblick über die soziodemografische und Haushaltsstruktur der Kursteilnehmenden. Kapitel 3.2 beschreibt ihre Migrationsbiografie. In den Kapiteln 3.3 bis 3.5 stehen individuelle Einflussfaktoren des Spracherwerbs (Lerneffizienz, Gelegenheiten und Motivation) im Fokus. In Kapitel 3.6 werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst.

3.1 Soziodemografische Struktur

Dieses Kapitel beschreibt zunächst die soziodemografische Struktur der befragten Kursteilnehmenden, um ihre Komposition hinsichtlich Geschlecht und Alter (3.1.1), Familienstand (3.1.2), Kinder (3.1.3) und Arbeitserfahrung (3.1.4) zu erfassen.

3.1.1 Geschlecht und Alter

Bei Betrachtung der **Geschlechterverteilung** zeigt sich, dass Frauen mit einem Anteil von jeweils ungefähr 60 % in beiden Integrationskursarten stärker vertreten sind als Männer (für Auswertungen auf Kursebene siehe Kapitel 4.1). Die Abbildung 3-1 zeigt, dass sich der Frauenteil dabei kaum zwischen Allgemeinen Integrationskursen (61,8 %) und Alphabetisierungskursen (58,5 %) unterscheidet.

Ein leicht anderes Bild zeigt sich beim **Alter** der Kursteilnehmenden (Abbildung 3-2). Aus theoretischer Sicht und in zahlreichen Studien der Bildungs- und Sprachforschung wird das Alter als ein wichtiger Faktor für die Effizienz des Spracherwerbs identifiziert (Dustmann, 1997; Jurt & Sperisen, 2020; Scheible & Rother, 2017; Tissot et al., 2019).²⁷ Teilnehmende an Alphabetisierungskursen (37,68 Jahre) sind im Schnitt um fast 3,5 Jahre älter als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (34,29 Jahre)²⁸. Eine nähere Betrachtung der Alterskategorien in den jeweiligen Kursarten zeigt, dass der Mittelwertunterschied auf einen höheren Anteil von Teilnehmenden in den höheren Alterskategorien ab 40 Jahren in Alphabetisierungskursen zurückzuführen ist. Fast 40 % der

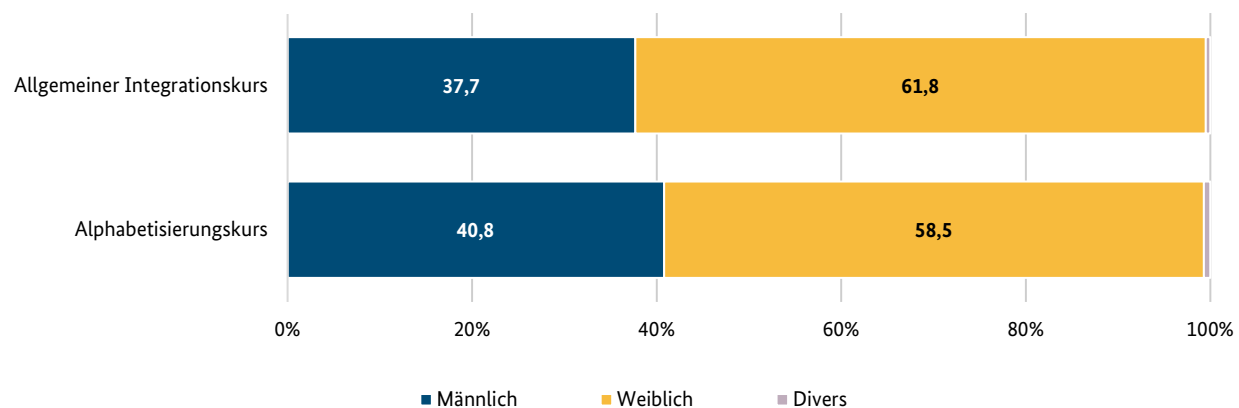
Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen fallen in diese Alterskategorien im Vergleich zu nur einem Viertel der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs. Die Abweichung nimmt dabei entlang der Altersverteilung tendenziell eher zu. Insbesondere Teilnehmende ab einem Alter von 50 Jahren sind deutlich seltener in Allgemeinen Integrationskursen zu finden (ab 60 Jahren sogar nur noch halb so häufig wie in Alphabetisierungskursen). Die jüngste Alterskategorie (bis unter 25 Jahre) ist wiederum in Allgemeinen Integrationskursen (16,0 %) fast doppelt so stark vertreten wie in Alphabetisierungskursen (8,6 %). In beiden Kursarten stellen Teilnehmende im Alter von 30 bis unter 35 Jahren die häufigste Altersgruppe dar.

Die Abbildung 3-3 zeigt, dass sich innerhalb der beiden Kursarten keine großen Altersunterschiede zwischen Frauen und Männern feststellen lassen. Männer sind im Durchschnitt etwas älter als Frauen: Der Altersunterschied beträgt 1,5 Jahre im Allgemeinen Integrationskurs, während im Alphabetisierungskurs weibliche Kursteilnehmende (36,95 Jahre) im Durchschnitt fast um zwei Jahre jünger sind als männliche Kursteilnehmende (38,84 Jahre). In Abbildung 3-3 ist für den Alphabetisierungskurs ein deutlich höherer Anteil an älteren Männern im Alter von über 55 Jahren zu sehen (7,7 % aller männlichen Alphabetisierungskursteilnehmenden fallen in diese Alterskategorie). Schließlich sind sowohl Frauen als auch Männer im Alphabetisierungskurs älter als ihre Gegenüber im Allgemeinen Integrationskurs.

27 Der Integrationskurs richtet sich an erwachsene Personen. Personen unter 27 Jahren, die nicht mehr schulpflichtig sind, können an einem Jugendintegrationskurs, aber auch an anderen Kursarten teilnehmen.

28 In Abbildung 3-2 sind nach Bereinigung der Variable Alter um Ausreißer zwei Kursteilnehmende nicht berücksichtigt, die nach eigenen Angaben 97 bzw. 99 Jahre alt sind. Die älteste Person in Abbildung 3-2 ist somit 84 Jahre alt.

Abbildung 3-1: Geschlechterverteilung in den Kursen (in Prozent)

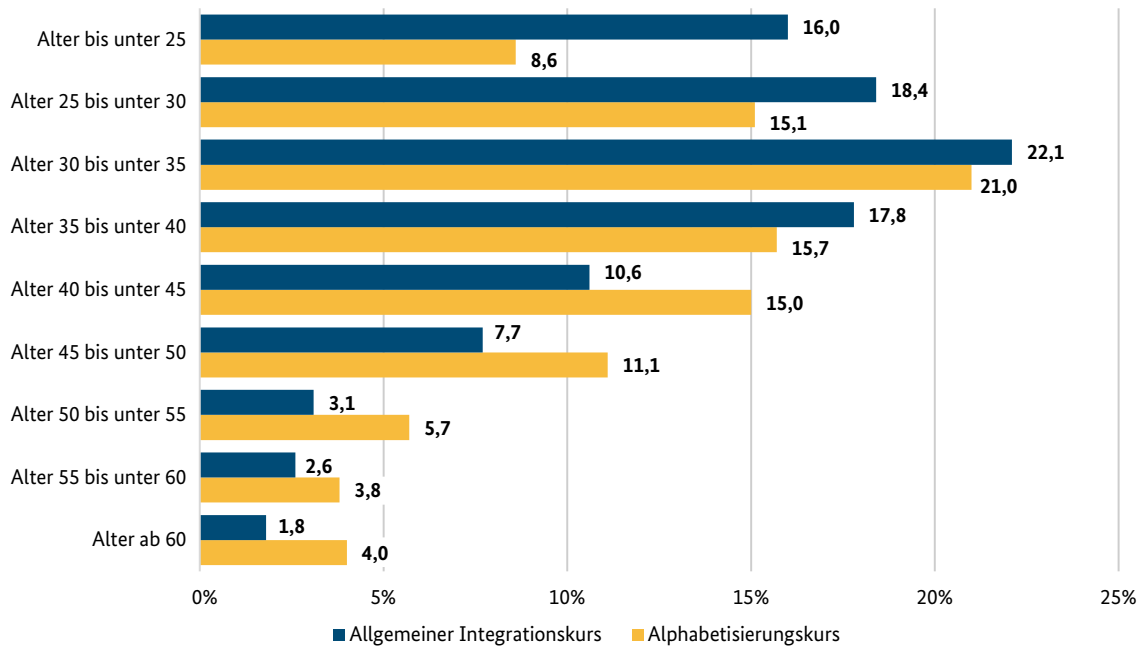


Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.921) und Alphabetisierungskursen (n=1.139), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

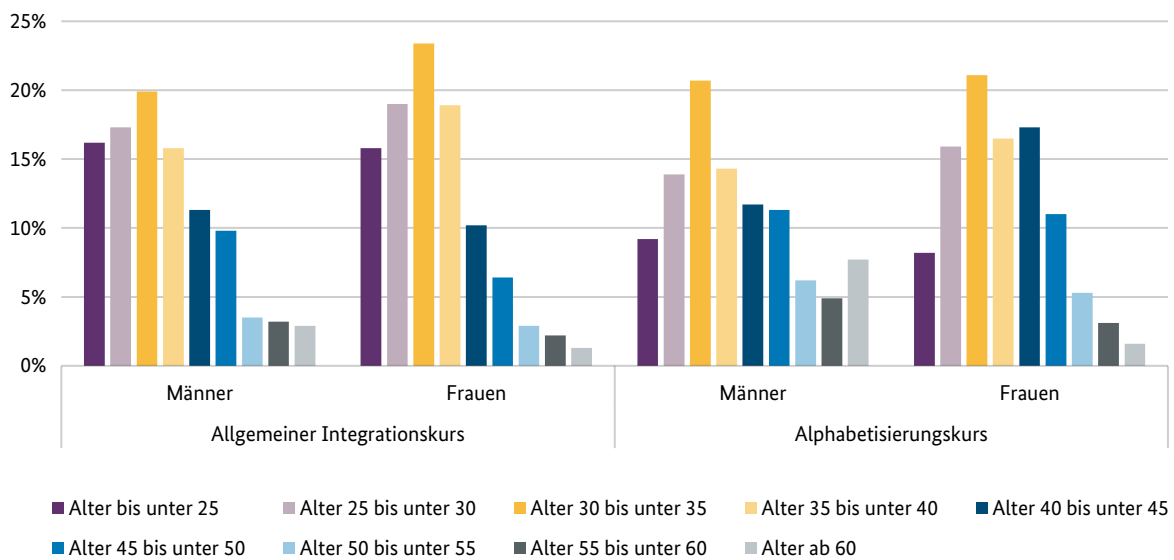
Abbildung 3-2: Altersverteilung in den Kursen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.921) und Alphabetisierungskursen (n=1.139), ungewichtete Fallzahlen

Abbildung 3-3: Altersverteilung in den Kursen nach Geschlecht (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

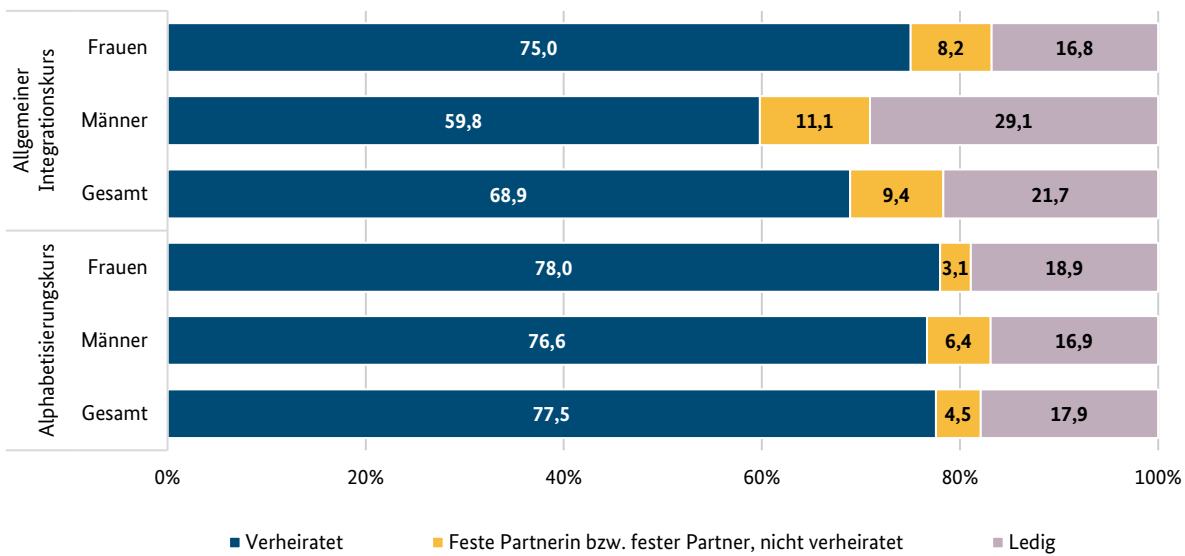
Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.909) und Alphabetisierungskursen (n=1.127), ungewichtete Fallzahlen

3.1.2 Familienstand und Haushalt

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der **Familienstand** der Kursteilnehmenden. Ein Blick auf die Familiensituation der Kursteilnehmenden zeigt, dass nur etwa

ein Fünftel ledig ist, also ohne festen Partner bzw. feste Partnerin lebt (Abbildung 3-4). Dagegen sind über zwei Drittel verheiratet. Dies ist insbesondere im Alphabetisierungskurs noch stärker der Fall, dort sind 77,5 % der Teilnehmenden verheiratet – im Ver-

Abbildung 3-4: Familienstand in den Kursen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.916) und Alphabetisierungskursen (n=1.137), ungewichtete Fallzahlen

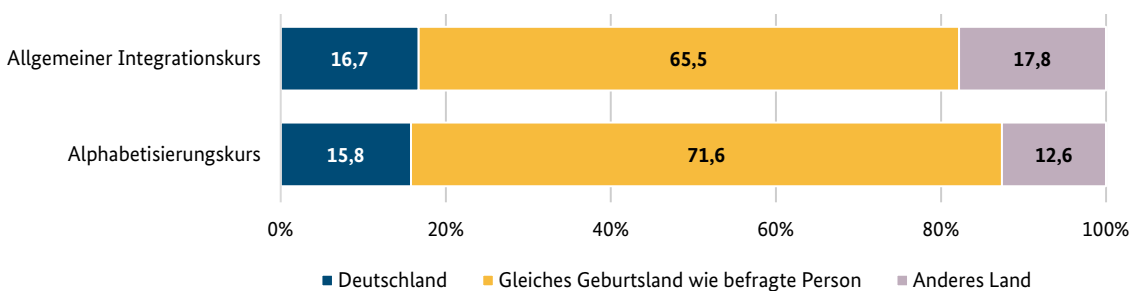
gleich zu 68,9 % bei Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen.

Betrachtet man zusätzlich den Familienstand der Kursteilnehmenden nach Geschlecht, so wird die Ursache für die Unterschiede nach Kursart deutlich. Wie die Abbildung 3-4 zeigt, ist der geringere Anteil an Verheirateten in den Allgemeinen Integrationskursen vor allem auf die männlichen Kursteilnehmer zurückzuführen. Während die Männer und Frauen im Alphabetisierungskurs und die Frauen im Allgemeinen Integrationskurs einen ähnlich hohen Anteil an Verheirateten von etwa drei Vierteln aufweisen, sind nur 59,8 % der männlichen Kursteilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs verheiratet, aber 29,1 % sind ledig.

Bei dem Geburtsland der festen Partnerin bzw. des festen Partners oder der Ehepartnerin bzw. des Ehepartners ist zu erkennen, dass ungefähr zwei Drittel der Partnerinnen und Partner aus dem gleichen Geburtsland wie die Kursteilnehmenden kommen. Die Partnerinnen und Partner der übrigen Teilnehmenden wurden zu etwa gleichen Teilen in Deutschland oder sonstigen Ländern geboren.

Nach Kursart zeigt sich, dass Teilnehmende aus Alphabetisierungskursen etwas häufiger Partnerinnen bzw. Partner aus dem gleichen Geburtsland (71,6 % zu 65,5 %) haben (Abbildung 3-5). Außerdem stammen die Partnerinnen bzw. Partner der Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen etwas seltener aus einem Drittland (12,6 % zu 17,8 %), als dies bei Integrationskurssteilnehmenden der Fall ist. Beide Kursarten

Abbildung 3-5: Geburtsland der Partnerin bzw. des Partners nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.480) und Alphabetisierungskursen (n=920) mit (Ehe-)Partnerin bzw. (Ehe-)Partner, ungewichtete Fallzahlen

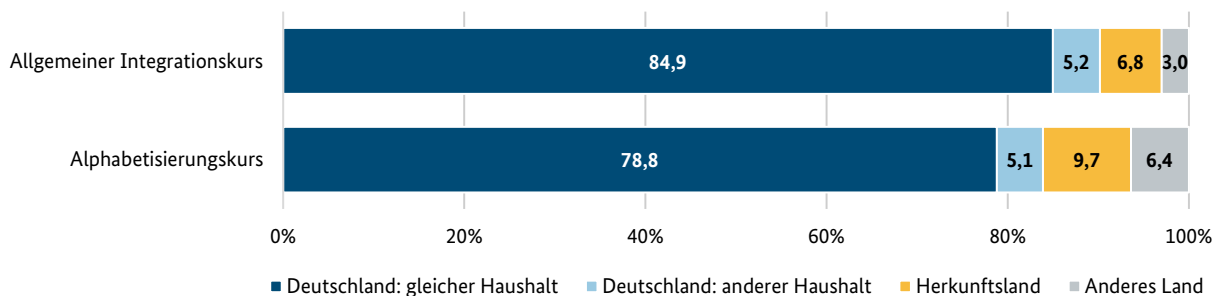
haben einen vergleichbaren Anteil an Teilnehmenden mit einer in Deutschland geborenen Partnerin bzw. einem in Deutschland geborenen Partner (15,8 % bzw. 16,7 %).

Um mehr über die **Haushaltszusammensetzung** von Kursteilnehmenden zu erfahren, wird bei Kursteilnehmenden mit einer Partnerin oder einem Partner ferner untersucht, ob sie zusammen in einem Haushalt in Deutschland wohnen (Abbildung 3-6). Eine große Mehrheit der Kursteilnehmenden lebt mit der Partnerin bzw. dem Partner in Deutschland in einem gemeinsamen Haushalt. Dies ist bei Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs (84,9 %) etwas häufiger der Fall als bei Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs (78,8 %). Im Gegensatz dazu wohnen die Partnerinnen bzw. Partner von Alphabetisierungskursteilnehmenden häufiger außerhalb Deutschlands (16,1 % im Vergleich zu 9,8 % bei Allgemeinen Integrationskursen), entweder im Herkunftsland der befragten Kursteilnehmenden oder in einem anderen Land. Teilnehmende an Alphabetisierungskursen leben also häufiger getrennt von der Person, mit der sie sich in einer Partnerschaft befinden.

Ergänzende Auswertungen nach Geschlecht (ohne Abbildung) zeigen, dass männliche Kursteilnehmende häufiger von ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin getrennt leben. Im Alphabetisierungskurs ist der Unterschied größer: Fast ein Drittel der Partnerinnen bzw. Partner der männlichen Alphabetisierungskursteilnehmenden lebt außerhalb Deutschlands.

Die Abbildung 3-7 zeigt die Haushaltsgröße der Kursteilnehmenden nach Anzahl der im Haushalt lebenden Personen. Dabei lassen sich erhebliche Unterschiede nach Kursart feststellen. Es zeigt sich, dass etwas mehr als die Hälfte und damit auch der höchste Anteil der Alphabetisierungskursteilnehmenden in einem Haushalt mit insgesamt fünf oder mehr Personen lebt, während dies nur bei 19,5 % der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs der Fall ist. Dementsprechend leben Kursteilnehmende des Allgemeinen Integrationskurses jeweils häufiger in den kleineren Haushaltskategorien mit weniger als fünf Personen im Haushalt. Der größte Unterschied nach Kursart besteht bei Zweipersonenhaushalten: 28,6 % der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs leben mit nur einer weiteren Person im Haushalt, verglichen

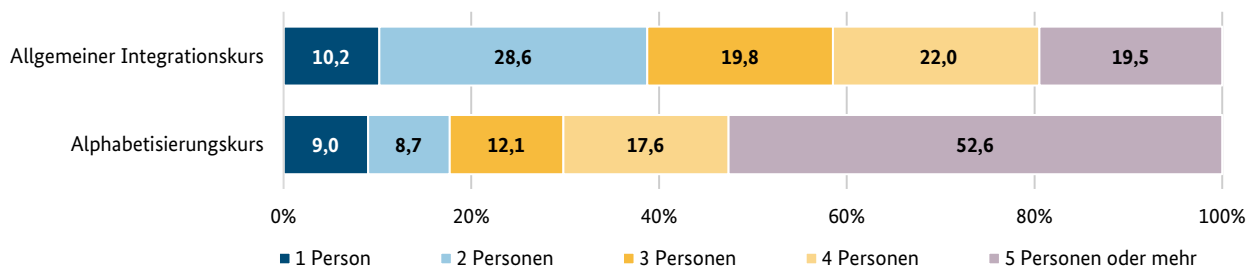
Abbildung 3-6: Wohnort der Partnerin bzw. des Partners nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.465) und Alphabetisierungskursen (n=881) mit (Ehe-)Partnerin bzw. (Ehe-)Partner, ungewichtete Fallzahlen

Abbildung 3-7: Haushaltsgröße nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.808) und Alphabetisierungskursen (n=1.088), ungewichtete Fallzahlen

mit 8,7 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden. Da Alphabetisierungskursteilnehmende seltener mit ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner in einem Haushalt zusammenleben, dürfte ihre höhere Haushaltsgröße demzufolge eher auf eine höhere Anzahl von Kindern im Haushalt oder von anderen Verwandten und Haushaltsmitgliedern hindeuten, was auch mit dem höheren Alter der Alphabetisierungskursteilnehmenden zusammenhängen dürfte.

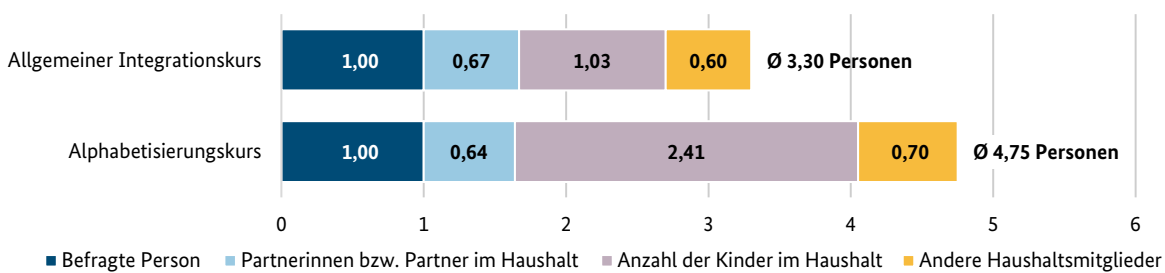
Die Abbildung 3-8 visualisiert die durchschnittliche Haushaltsstruktur der Kursteilnehmenden in detaillierterer Form. Kursteilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen leben durchschnittlich in einem Dreipersonenhaushalt (3,30 Personen), während Alphabetisierungskursteilnehmende in einem Vier- bis Fünfpersonenhaushalt (4,75 Personen) wohnen. Wie sich herausstellt, ist dieser Unterschied in der Haushaltsgröße fast ausschließlich auf die höhere Anzahl

von Kindern im Haushalt von Alphabetisierungskursteilnehmenden zurückzuführen (im Durchschnitt 2,41 gegenüber 1,03 Kindern). Die Anzahl anderer Verwandter im Haushalt oder anderer Haushaltsmitglieder unterscheidet sich nur geringfügig nach Kursart.

3.1.3 Kinder

Das vorherige Kapitel legte dar, dass Alphabetisierungskursteilnehmende im Schnitt mit mehr Personen, insbesondere Kindern, in einem Haushalt leben als Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs. Die Abbildung 3-9 bildet die **Anzahl der im Haushalt lebenden Kinder** zusätzlich nach dem Geschlecht der Kursteilnehmenden ab. Wie sich zeigt, haben weibliche Kursteilnehmende auch innerhalb der gleichen Kursart

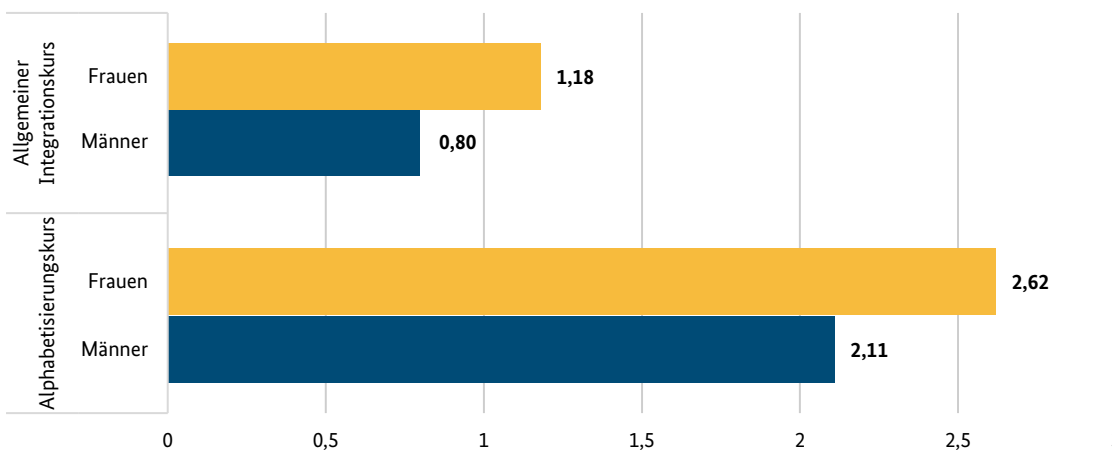
Abbildung 3-8: Haushaltsgröße und -zusammensetzung nach Kursart (Mittelwerte)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.404) und Alphabetisierungskursen (n=844), ungewichtete Fallzahlen

Abbildung 3-9: Kinder im Haushalt nach Kursart und Geschlecht (Mittelwerte)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.901) und Alphabetisierungskursen (n=1.108), ungewichtete Fallzahlen

mehr Kinder im Haushalt als ihre männlichen Gegenüber. Dies ist jedoch nicht auf das Alter der Frauen zurückzuführen, denn wie bereits in Kapitel 3.1.1 dargestellt sind Frauen in beiden Kursarten tendenziell etwas jünger als Männer. Weitere Auswertungen (ohne Abbildung) zeigen, dass dies auch für Teilnehmende mit Kindern gilt.

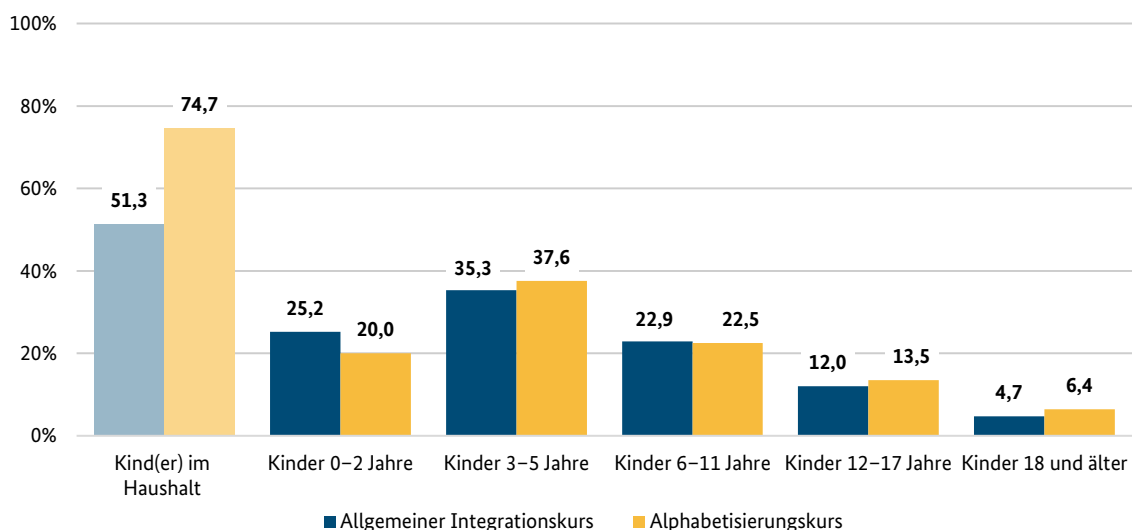
Neben der Anzahl der Kinder im Haushalt ist auch deren **Alter** von großer Relevanz für den Spracherwerb ihrer Eltern. Wie zahlreiche Studien zeigen (Goßner & Kosyakova, 2021; Niehues et al., 2021; Tissot, 2021; Tissot et al., 2019), stehen insbesondere Frauen mit kleinen Kindern vor größeren Hürden beim Zugang zum Integrationskurs, was dazu führt, dass sie erst einige Zeit nach der Einreise den Weg in den Integrationskurs finden. Selbst nach mehreren Jahren Aufenthalt in Deutschland liegen die Teilnahmequoten von geflüchteten Frauen mit kleinen Kindern deutlich unter denen von männlichen Zugewanderten (Niehues et al., 2021). Aber auch für Menschen, die bereits einen Integrationskurs begonnen haben (und hier betrachtet werden), kann die Anwesenheit von kleineren, betreuungsbedürftigen Kindern das Deutschlernen im Kurs beeinträchtigen, z. B. durch weniger Zeit und fehlende Räumlichkeiten für ungestörtes selbstständiges Lernen und die Vor- und Nachbereitung des Sprachunterrichts zu Hause.

In der Abbildung 3-10 wird daher für Kursteilnehmende, die mit Kindern im Haushalt leben, das Alter

des jüngsten Kindes im Haushalt betrachtet. 51,3 % der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs und 74,7 % der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs leben mit eigenen Kindern in einem Haushalt. Davon haben etwa ein Viertel der Teilnehmenden am Allgemeinen und ein Fünftel der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs mindestens ein Kind unter drei Jahren im Haushalt. Folglich befindet sich das jüngste Kind der Alphabetisierungskursteilnehmenden leicht häufiger in einer der höheren Alterskategorien.

Die bisherigen Ergebnisse zeigen also, dass Alphabetisierungskursteilnehmende zwar im Durchschnitt deutlich häufiger mit Kindern im Haushalt leben und auch mit einer höheren Anzahl, diese aber etwas seltener den jüngsten Alterskategorien angehören. Allerdings müssen hier auch mögliche Selektionsprozesse berücksichtigt werden, denn für Teilnehmende am Alphabetisierungskurs könnte das Vorhandensein jüngerer Kinder im Haushalt eine größere Hürde für den Zugang zum Integrationskurs darstellen als für Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen, so dass Alphabetisierungskursteilnehmende mit Kleinkindern relativ seltener in den Kursen zu finden sind. Die Gründe hierfür können vielfältig sein: von geringerer Bildung und fehlender Alphabetisierung, was den Zugang zu regulären Kinderbetreuungsangeboten für Teilnehmende am Alphabetisierungskurs besonders erschwert (Schmitz et al., 2023), über andere Einstellungen bezüglich Fremdbetreuung bis hin zu einer stärkeren klassischen Rollenverteilung in der Familie

Abbildung 3-10: Alter des jüngsten Kindes im Haushalt nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.916) und Alphabetisierungskursen (n=1.132) und davon Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=985) und Alphabetisierungskursen (n=842) mit mindestens einem Kind im Haushalt, ungewichtete Fallzahlen

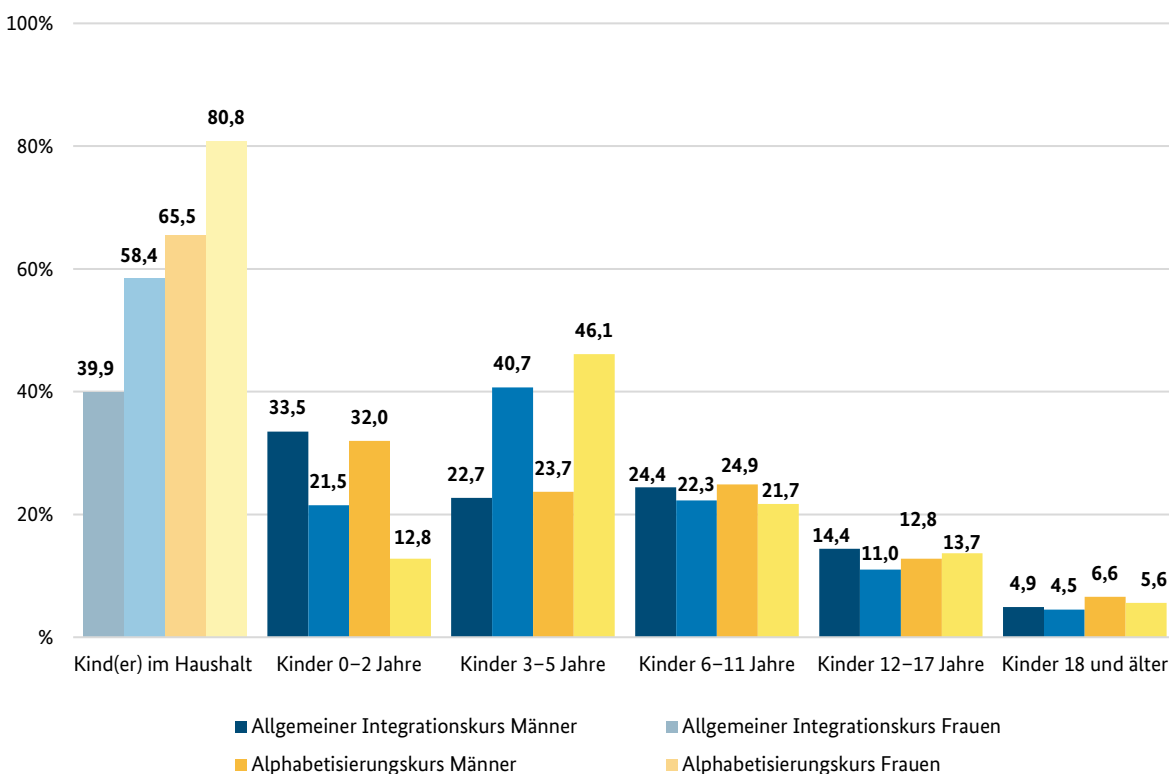
bei Alphabetisierungskursteilnehmenden (Tissot, 2021).

Der Selektionsprozess wird deutlicher, wenn man das **Alter des jüngsten Kindes** zusätzlich nach Geschlecht der Kursteilnehmenden betrachtet. Während sich die männlichen Teilnehmer des Allgemeinen Integrationskurses und des Alphabetisierungskurses in dieser Hinsicht kaum unterscheiden (Abbildung 3-11), sind Kinder unter drei Jahren in den Haushalten von weiblichen Alphabetisierungskursteilnehmenden deutlich seltener zu finden als im Allgemeinen Integrationskurs (12,8 % gegenüber 21,5 %).

Noch interessanter sind jedoch die großen Unterschiede bezüglich der Altersverteilung des jüngsten Kindes innerhalb derselben Kursart. Am auffälligsten ist der Unterschied bei den beiden jüngsten Alterskategorien. Weibliche Teilnehmende haben in beiden Kursarten deutlich seltener Kinder unter drei Jahren im Haushalt, aber häufiger Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren. Für die verbleibenden Alterskategorien sind die Unterschiede dagegen vernachlässigbar. Dies deutet stark auf eine Selektion und die Existenz von Barrieren für Frauen mit kleinen Kindern bis unter drei Jahren hin. Erst wenn das Kind ein höheres Alter erreicht hat, finden Frauen mit einer Verzögerung den Weg in den Kurs.²⁹ Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen von Tissot (2021), die bei geflüchteten Frauen eine geringere Akzeptanz der Krippe im Vergleich zum Kindergarten feststellt, vor allem aufgrund des jüngeren Eintrittsalters in die Krippe und der Unbekanntheit dieser Betreuungsform aus dem Herkunftsland. Eine geringere Akzeptanz bei Frauen in

²⁹ Da der Fokus der EvIk-Befragungen auf sogenannten „Vollzeitkursen“ mit 20 bis 25 Unterrichtseinheiten pro Woche lag (siehe auch Kapitel 2.2.1), könnte eine mögliche Erklärung für den geringeren Anteil an Frauen mit Kleinkindern in den befragten Kursen auch darin liegen, dass Frauen mit Kindern häufiger an Teilzeitkursen teilnehmen als Männer. Weitergehende Auswertungen auf Basis eines InGe-Auszuges für das Jahr 2019 deuten jedoch darauf hin, dass sich der Frauenanteil zwischen Voll- und Teilzeitkursen in beiden Kursarten nicht unterscheidet. Zudem zeigen Statistiken, dass in Eltern- und Frauenintegrationskursen rund 90 % der Teilnehmenden weiblich sind (BAMF, 2022b). Allerdings finden diese Kurse nur selten statt: Nur 5,5 % der neuen weiblichen Teilnehmenden nahmen im Jahr 2021 an einem Eltern- oder Frauenintegrationskurs teil, sodass diese Kurse den beobachteten geringeren Anteil von Frauen mit Kindern nicht auffangen können. Zudem kommen diese Kurse nicht für die Zielgruppe der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen infrage.

Abbildung 3-11: Alter des jüngsten Kindes im Haushalt nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.916) und Alphabetisierungskursen (n=1.132) und davon Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=985) und Alphabetisierungskursen (n=842) mit mindestens einem Kind im Haushalt, ungewichtete Fallzahlen

Alphabetisierungskursen könnte auch auf einen höheren Anteil an Teilnehmenden mit Fluchthintergrund oder auf das vergleichsweise niedrigere Bildungsniveau in diesen Kursen zurückzuführen sein. Wie bereits von Tissot (2021) beschrieben, sind fehlende Kinderbetreuungsangebote im Regelangebot, die räumliche Distanz zwischen Wohnort und Integrationskurs bzw. Kinderbetreuung, aber auch die traditionelle Rollenverteilung in der Familie die größten Hindernisse für eine potenzielle Integrationskursteilnahme von geflüchteten Frauen mit Kleinkindern.

Die Anwesenheit von (Klein-)Kindern im Haushalt der Kursteilnehmenden wirft die Frage nach deren Betreuungssituation auf, da das Vorhandensein von betreuungsbedürftigen (Klein-)Kindern nicht nur den

Zugang zum Kurs, sondern auch das Erlernen der deutschen Sprache im Kursverlauf beeinträchtigen kann. Die Tabelle 3-1 zeigt daher die Betreuungssituation der Kinder von Kursteilnehmenden nach vier Altersgruppen: „0 bis 2 Jahre“, „3 bis 5 Jahre“, „6 bis 11 Jahre“ und „12 bis 17 Jahre“. Wie erwartet, nimmt der Anteil der Kinder, die ausschließlich zu Hause betreut werden, mit zunehmendem Alter der Kinder ab. Dementsprechend steigt der Anteil der Kinder, die in Kindertagesstätten oder in der Schule betreut werden. Wie aus den Spalten „Gesamt“ hervorgeht, werden Kinder von Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs häufiger ausschließlich zu Hause betreut, unabhängig von der Altersgruppe. Kinder von Alphabetisierungskursteilnehmenden werden zudem häufiger zeitgleich mit dem Kurs vor Ort betreut oder beaufsichtigt (6,5 %

Tabelle 3-1: Betreuungssituation der Kinder nach Alter (in Prozent)

Betreuungssituation	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Kinder 0–2 Jahre:						
Ausschließlich zu Hause betreut	39,2	74,3	17,3	57,1	84,2	10,6
Vor Ort zeitgleich mit Kurs betreut	2,8	0,7	4,2	6,5	4,9	6,9
In Kindertageseinrichtung oder Schule	58,0	25,1	78,5	36,3	11,0	82,5
n	280	115	163	154	93	57
Kinder 3–5 Jahre:						
Ausschließlich zu Hause betreut	9,3	19,8	6,3	18,3	49,3	7,8
Vor Ort zeitgleich mit Kurs betreut	2,1	1,2	2,3	3,4	4,1	3,2
In Kindertageseinrichtung oder Schule	88,6	79,0	91,4	78,4	46,6	89,0
n	520	116	404	476	118	349
Kinder 6–11 Jahre:						
Ausschließlich zu Hause betreut	2,8	7,1	1,0	13,5	21,3	9,7
Vor Ort zeitgleich mit Kurs betreut	0,0	0,0	0,0	1,5	0,4	1,8
In Kindertageseinrichtung oder Schule	97,2	92,9	99,0	85,0	78,3	88,6
n	629	189	438	656	191	452
Kinder 12–17 Jahre:						
Ausschließlich zu Hause betreut	2,9	2,1	3,3	8,5	12,3	6,5
Vor Ort zeitgleich mit Kurs betreut	1,5	0,6	2,0	2,0	0,0	3,0
In Kindertageseinrichtung oder Schule	87,6	92,3	85,4	81,0	80,4	81,0
In Ausbildung oder Studium	7,9	5,1	9,3	8,5	7,3	9,4
n	308	97	211	451	131	315

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen mit Kindern im Haushalt in der jeweiligen Altersgruppe, ungewichtete Fallzahlen

gegenüber 2,8 % bei 0- bis 2-jährigen Kindern). Demgegenüber besuchen die Kinder von Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen häufiger eine Kindertageseinrichtung oder eine Schule.³⁰ Am größten ist der Unterschied zwischen den Kursarten bei Kindern unter drei Jahren: Während 55,2 % der Kinder von Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen eine Kindertageseinrichtung besuchen, halbiert sich dieser Anteil bei Alphabetisierungskursteilnehmenden (26,6 %). Die Unterschiede in der Inanspruchnahme von Kinderbetreuungs- bzw. Kinderbeaufsichtigungsangeboten nach Kursart sind also erneut sehr deutlich zu sehen.

Differenziert nach Geschlecht der Kursteilnehmenden zeigt sich darüber hinaus, dass vor allem die 0- bis 2-jährigen Kinder von weiblichen Teilnehmenden häufiger zeitgleich mit dem Kurs vor Ort betreut werden. Bei den männlichen Teilnehmenden werden die Kinder unter drei Jahren am häufigsten ausschließlich zu Hause betreut, während die weiblichen Teilnehmenden am häufigsten angeben, dass das Kind

³⁰ Die verhältnismäßig hohen Anteile der ausschließlich zu Hause betreuten Kinder im schulpflichtigen Alter in den Altersgruppen „6 bis 11 Jahre“ und „12 bis 17 Jahre“ lassen sich nur bedingt dadurch erklären, dass die 6- bzw. 17-Jährigen noch nicht bzw. nicht mehr zur Schule gehen. Denkbar ist, dass sich die Kinder erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhalten und daher noch keinen Zugang zur Schule gefunden haben. Es verbleiben jedoch Inkonsistenzen, die möglicherweise auf Verständnisschwierigkeiten bei einem Teil der Befragten hindeuten könnten.

eine Kindertageseinrichtung besucht. Diese sehr deutlichen Unterschiede deuten erneut darauf hin, dass die Kinderbetreuung in der Regel von den Frauen übernommen wird – und Frauen tendenziell erst dann (zeitverzögert) den Weg in den Kurs finden, wenn eine externe Kinderbetreuungs- oder Kinderbeaufsichtigungsmöglichkeit vorliegt. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der bisherigen Forschung (Liebig, 2018; Niehues, 2022; Tissot, 2021; Tissot et al., 2019). Auch dort zeigt sich, dass insbesondere für Frauen mit Kleinkindern eine Fremdbetreuung der Kinder von zentraler Bedeutung sowohl für den zügigen Kurszugang als auch für einen erfolgreichen Abschluss des Integrationskursbesuches ist.

3.1.4 Arbeitserfahrungen

Die Erwerbsbiografie der Kursteilnehmenden wurde anhand bisheriger Arbeitserfahrungen in Deutschland und im Ausland erhoben. Wie aus der Tabelle 3-2 hervorgeht, verfügt nur eine Minderheit der Teilnehmenden bereits über **Arbeitserfahrungen in Deutschland**. Hierbei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kursarten: Zwei Drittel der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen und sogar 83,3 % der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen haben noch keine Arbeitserfahrung in Deutschland, bei weiteren 13,1 % bzw. 7,2 % der Teil-

Tabelle 3-2: Arbeitserfahrung in Deutschland nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)

Arbeitserfahrung in Deutschland	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Gar nicht	66,3	55,0	73,6	83,3	72,9	91,8
Weniger als 1 Jahr	13,1	14,8	12,0	7,2	13,1	2,8
1 bis 2 Jahre	8,6	9,6	7,7	3,0	4,7	1,9
2 bis 3 Jahre	4,4	8,3	2,0	2,2	3,1	1,3
3 bis 4 Jahre	2,5	4,4	1,4	1,5	2,7	0,6
4 bis 5 Jahre	2,0	3,9	0,8	1,2	1,5	0,5
Mehr als 5 Jahre	3,0	4,0	2,4	1,5	2,0	1,2
n	1.723	646	1.067	882	355	511

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.723) und Alphabetisierungskursen (n=882), ungewichtete Fallzahlen

nehmenden beschränkt sich die Arbeitserfahrung in Deutschland auf eine Dauer von weniger als einem Jahr. Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse verfügen zu 20,6 % bereits über Arbeitserfahrungen in Deutschland von mindestens einem Jahr, während dies auf nur 9,5 % der Teilnehmenden aus den Alphabetisierungskursen zutrifft.

Darüber hinaus sind in beiden Kursarten auch deutliche Geschlechterunterschiede festzustellen (Tabelle 3-2). Von den männlichen Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse verfügt nur etwas mehr als die Hälfte (55,0 %) bislang über keine Arbeitserfahrungen in Deutschland. Hingegen trifft dies auf fast drei Viertel (73,6 %) der weiblichen Teilnehmenden dieser Kursart zu. Am höchsten ist der Anteil ohne bisherige Arbeitserfahrungen in Deutschland mit 91,8 % in der Gruppe der weiblichen Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, wohingegen der betreffende Anteilswert der männlichen Alphabetisierungskursteilnehmenden mit 72,9 % deutlich niedriger ist.

Die Tabelle 3-3 bezieht sich auf **Arbeitserfahrungen im Ausland**. Die Daten dürften somit in den meisten Fällen den Status vor der Einreise nach Deutschland repräsentieren und sich – je nach Migrationsbiografie – auf die Erwerbserfahrung im Herkunftsland beziehen. Der Umfang der Erwerbstätigkeit im Ausland unterscheidet sich deutlich zwischen den Kursarten.

So bringen annähernd drei Viertel (72,7 %) der Teilnehmenden aus den Allgemeinen Integrationskursen Arbeitserfahrungen aus dem Ausland mit, während fast die Hälfte (44,5 %) der Alphabetisierungskursteilnehmenden nicht über Arbeitserfahrungen im Ausland verfügt.

Erneut zeigen sich Geschlechterunterschiede dahingehend, dass Frauen seltener über Arbeitserfahrung im Ausland verfügen als Männer: 77,0 % der Teilnehmerinnen der Alphabetisierungskurse sind ohne Arbeitserfahrungen im Ausland, während dies bei nur 28,4 % der an den Alphabetisierungskursen teilnehmenden Männer der Fall ist. In den Allgemeinen Integrationskursen liegt der Anteil ohne Arbeitserfahrungen im Ausland mit 32,9 % bei den Frauen ebenfalls deutlich höher als der entsprechende Anteil bei den Männern (18,1 %).

3.2 Migrationsbiografie und Fluchthintergrund

Das folgende Kapitel beschreibt die Migrationsbiografie der Kursteilnehmenden im Hinblick auf ihr Geburtsland, das Jahr und die Gründe ihrer Einreise sowie ihren Aufenthaltsstatus in Deutschland. Die Angaben der Teilnehmenden zu Einreisegründen und Asyl-

Tabelle 3-3: Arbeitserfahrung im Ausland nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)

Arbeitserfahrung im Ausland	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Gar nicht	27,3	18,1	32,9	55,5	28,4	77,0
Weniger als 1 Jahr	5,7	5,7	5,6	2,4	3,6	1,6
1 bis 2 Jahre	7,5	6,1	8,4	3,2	2,6	3,8
2 bis 3 Jahre	5,5	6,3	5,0	3,2	5,1	1,8
3 bis 4 Jahre	4,9	3,4	5,8	3,4	6,5	0,9
4 bis 5 Jahre	6,4	6,0	6,6	3,9	5,3	2,9
Mehr als 5 Jahre	42,7	54,3	35,6	28,5	48,5	12,1
n	1.697	632	1.056	856	341	500

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.697) und Alphabetisierungskursen (n=856), ungewichtete Fallzahlen

anträgen werden zusätzlich herangezogen, um zu ermitteln, ob sie über einen Fluchthintergrund verfügen.

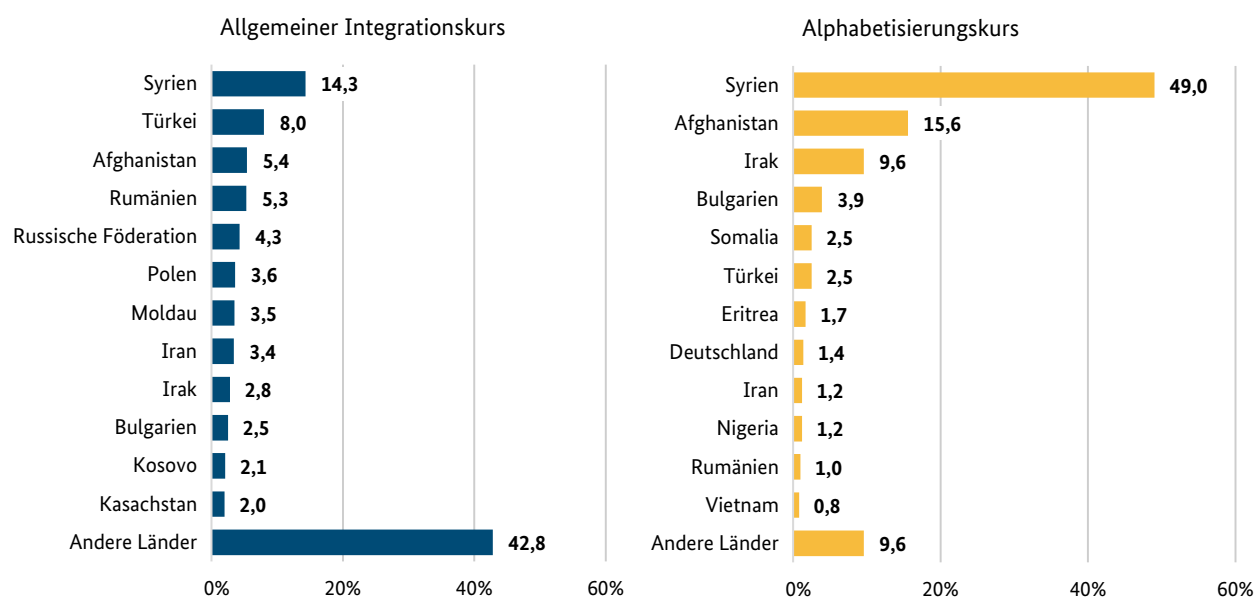
3.2.1 Geburtsland

Insgesamt geben die befragten Kursteilnehmenden über 100 verschiedene **Geburtsländer** an, was auf eine große Vielfalt in den Integrationskursen hinweist. Betrachtet man die zwölf häufigsten Geburtsländer der Kursteilnehmenden nach Kursart, so lassen sich große Unterschiede feststellen. Die Abbildung 3-12 zeigt für den Alphabetisierungskurs eine starke Konzentration von Teilnehmenden aus Ländern, die typischerweise mit Fluchtmigration verbunden sind. Fast jede zweite am Alphabetisierungskurs teilnehmende Person (49,0 %) ist in Syrien geboren. Darüber hinaus ist der Anteil von Personen aus Afghanistan und dem Irak in Alphabetisierungskursen höher als in Allgemeinen Integrationskursen (Afghanistan: 15,6 % gegenüber 5,4 %; Irak: 9,6 % gegenüber 2,8 %). Ein kleinerer, aber dennoch der viertgrößte Anteil der Alphabetisierungskursteilnehmenden (3,9 %) kommt aus Bulgarien, was vermutlich auf die mangelnde Kenntnis der lateinischen Schrift zurückzuführen ist.

In den Allgemeinen Integrationskursen hingegen ist die Vielfalt der Geburtsländer insgesamt größer. Mit über 100 verschiedenen Geburtsländern sind unter den Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen doppelt so viele Geburtsländer vertreten wie in den Alphabetisierungskursen und 42,8 % der Teilnehmenden gehören nicht zu den zwölf in der Abbildung 3-12 erwähnten Geburtsländern. Unter den zwölf häufigsten Geburtsländern im Allgemeinen Integrationskurs ist erneut Syrien am häufigsten vertreten. Die Anteile der Teilnehmenden aus der Türkei (8,0 % im Allgemeinen Integrationskurs gegenüber 2,5 % im Alphabetisierungskurs), Rumänien (5,3 % gegenüber 1,0 %) und dem Iran (3,4 % gegenüber 1,2 %) sind im Allgemeinen Integrationskurs vergleichsweise höher. Im Gegensatz zu Alphabetisierungskursen sind aber auch andere Geburtsländer häufig vertreten wie die Russische Föderation, Polen, die Republik Moldau, der Kosovo und Kasachstan.

Innerhalb der beiden Kursarten lassen sich geschlechtsspezifische Unterschiede nach Geburtsland feststellen (ohne Abbildung). Im Allgemeinen Integrationskurs kommen Frauen häufiger aus europäischen Ländern wie Rumänien, Polen, Bulgarien, aber auch der Republik Moldau und dem Kosovo.

Abbildung 3-12: Geburtsland der Kursteilnehmenden nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.924) und Alphabetisierungskursen (n=1.149), ungewichtete Fallzahlen

Männer sind dagegen häufiger in Afghanistan und der Türkei geboren. Im Alphabetisierungskurs gibt es keine Unterschiede nach Ländergruppen, sondern eher hinsichtlich der Konstellation der Länder, die typischerweise mit Fluchtmigration in Verbindung gebracht werden. Während 60,4 % der Männer aus Syrien kommen, sind es bei den Frauen weniger (41,5 %). Frauen in Alphabetisierungskursen sind dagegen häufiger in Afghanistan, dem Irak, Somalia, Eritrea oder der Türkei geboren.

3.2.2 Aufenthaltsdauer und Einreisejahr

Ein weiterer wichtiger Faktor für den Deutschspracherwerb von zugewanderten Integrationskursteilnehmenden zu Kursbeginn ist die **Aufenthaltsdauer** in Deutschland, da diese in der Regel mit einer größeren Exposition zur Sprache, mehr Sprachgelegenheiten und sozialen Kontakten verbunden ist (Niehues et al., 2021). Darüber hinaus ist es interessant zu untersuchen, wie lange die Teilnehmenden nach der Einreise in Deutschland für den Zugang zum Integrationskurs benötigen.³¹ Die Aufenthaltsdauer der zugewanderten Kursteilnehmenden wird im Folgenden durch die zeitliche Differenz zwischen dem Einreisedatum (Jahr und Monat) nach Deutschland und dem Befragungszeitpunkt zu Kursbeginn ermittelt.

Die Tabelle 3-4 zeigt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der zugewanderten Kursteilnehmenden nach Kursart und Geschlecht. Alphabetisierungskursteilnehmende (3,54 Jahre) leben bereits rund ein Drei-

vierteljahr länger in Deutschland als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (2,79 Jahre). Dies deutet darauf hin, dass es sich überwiegend um neu zugewanderte Personen handelt. Nach Geschlecht zeigt sich, dass der beobachtete Unterschied zwischen den Kursarten fast ausschließlich auf Frauen im Alphabetisierungskurs zurückzuführen ist, die sich bereits vergleichsweise länger in Deutschland aufhalten. Eine mögliche Erklärung für dieses Muster könnte neben längeren Wartezeiten auf Spezialkurse auch das Vorhandensein von kleinen Kindern im Haushalt sein. Der letztgenannte Erklärungsansatz würde auch mit den Ergebnissen aus Kapitel 3.1.3 übereinstimmen, die gezeigt haben, dass Frauen mit kleinen Kindern unter drei Jahren deutlich seltener im Alphabetisierungskurs vertreten sind. Es ist davon auszugehen, dass es sich hierbei möglicherweise um ein Zusammenspiel mehrerer Faktoren handelt, die diese Gruppe von Frauen besonders betreffen: neben dem Vorhandensein von Kindern auch ein niedriges Bildungsniveau, Analphabetismus, ein anderes Geburtsland (siehe Kapitel 3.3.1) und damit verbunden auch unterschiedliche Einstellungen zur Fremdbetreuung der Kinder.

Ein detaillierter Blick auf das **Einreisejahr** der Kursteilnehmenden (Abbildung 3-13) zeigt, dass eine große Mehrheit (über 90 %) der Kursteilnehmenden erst seit 2015 oder später nach Deutschland gekommen ist. Unter Alphabetisierungskursteilnehmenden (24,7 %), insbesondere unter den Frauen (33,3 %), finden sich dabei noch deutlich mehr Zugewanderte aus den Jahren der hohen Zuwanderung (2015–2016) als unter den Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen (12,3 %). Zwei Drittel (66,3 %) der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen leben dagegen erst seit 2019 in Deutschland und etwa ein Drittel (35,8 %) ist sogar erst 2021 nach Deutschland gekommen. Dabei ist Letzteres fast doppelt so häufig der Fall wie in Alphabetisierungskursen (19,5 %).

31 Grundsätzlich ist es möglich, dass die Kursteilnehmenden vor dem befragten Kurs bereits an einem anderen Integrationskurs teilgenommen haben. Es handelt sich dabei jedoch um eine kleine Gruppe der befragten Teilnehmenden (siehe Abbildungen 3-23 und 3-24).

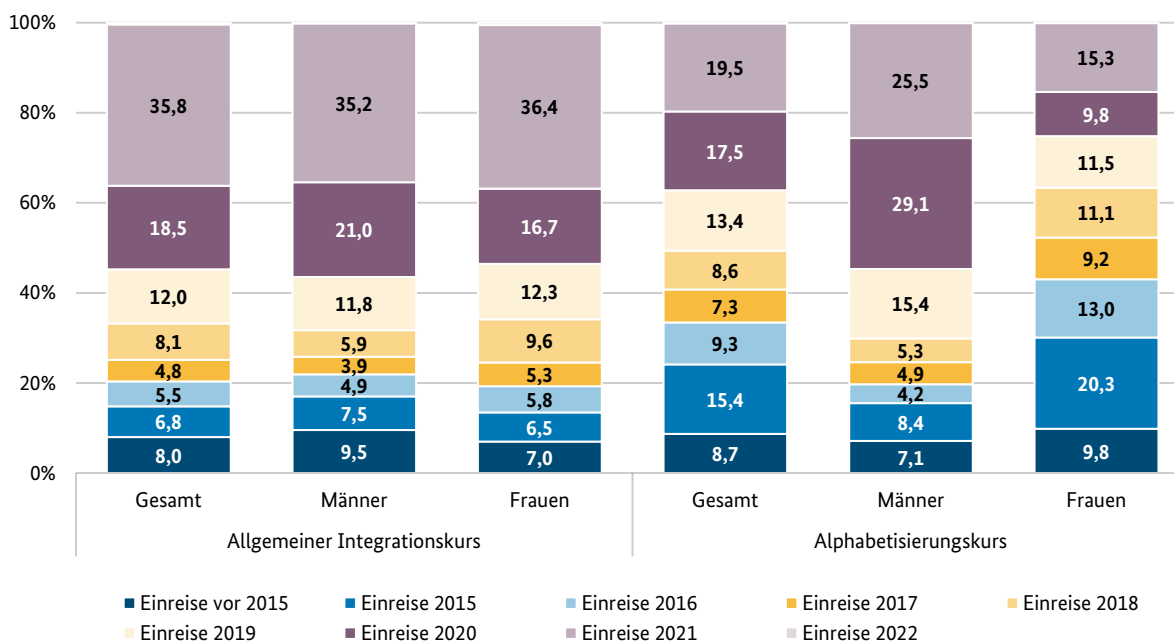
Tabelle 3-4: Aufenthaltsdauer in Jahren nach Kursart und Geschlecht (Mittelwerte)

Aufenthaltsdauer in Jahren	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Aufenthaltsdauer	2,79	2,95	2,70	3,54	2,61	4,21
n	1.763	663	1.091	956	368	569

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.763) und Alphabetisierungskursen (n=956), ungewichtete Fallzahlen

Abbildung 3-13: Einreisejahr nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.836) und Alphabetisierungskursen (n=1.056), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

3.2.3 Einreisegrund, Aufenthaltsstatus und Fluchthintergrund

Die Abbildung 3-14 zeigt die genannten **Einreisegründe** von Kursteilnehmenden, die nicht in Deutschland geboren sind.³² Dabei handelt es sich um subjektive Angaben, die nicht unbedingt mit dem Aufenthaltstitel gleichgesetzt werden können und somit keiner rechtlichen Kategorie entsprechen. Wenig überraschend wird Flucht bzw. Asyl als häufigster Grund unter den Alphabetisierungskursteilnehmenden genannt (61,9 %). Bei Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen entspricht dieser Anteil etwa einem Viertel (23,3 %). Arbeitssuche und Arbeitsaufnahme (33,3 % im Allgemeinen Integrationskurs gegenüber 17,3 % im Alphabetisierungskurs) und Spätaussiedlerstatus (3,8 % gegenüber 0,8 %) werden dagegen häufiger von Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen als Einreisegrund genannt. Mit einem Anteil von 37,5 % ist die Familienzusammenführung der am häufigsten genannte Einreisegrund von Teilnehmenden an Allgemeinen Integrations-

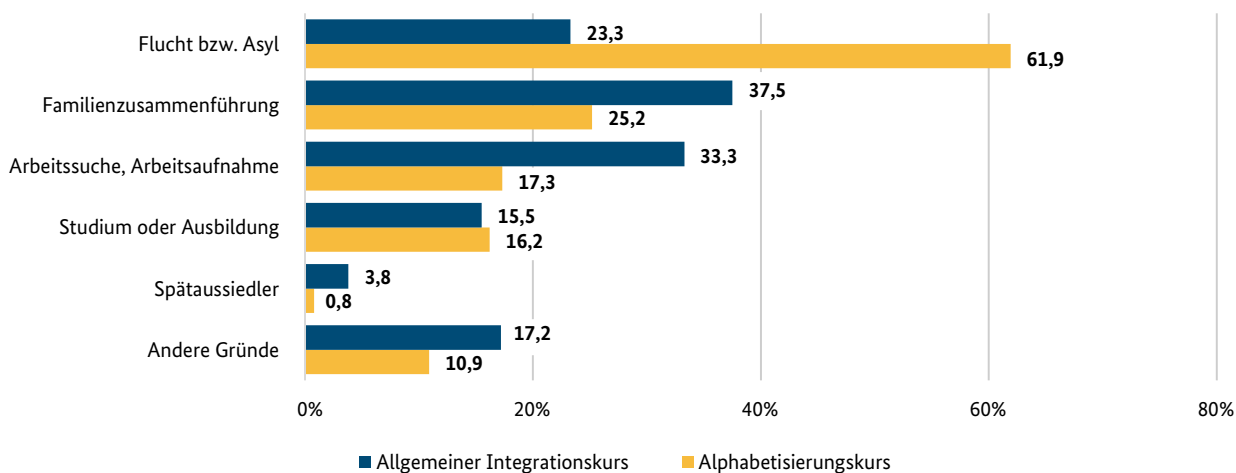
kursen und damit auch häufiger als bei Alphabetisierungskursteilnehmenden (25,2 %). Weiterführende Analysen zeigen, dass insbesondere Frauen in Allgemeinen Integrationskursen letzteren Grund besonders häufig angeben (45,4 %).

Von Interesse ist auch der rechtliche **Aufenthaltsstatus** der Teilnehmenden (Abbildung 3-15). Fast die Hälfte (47,4 %) aller Teilnehmenden gibt an, nur einen befristeten Aufenthaltsstatus zu haben. Im Alphabetisierungskurs trifft dies sogar auf 59,1 % der Teilnehmenden zu, im Vergleich zu 44,7 % im Allgemeinen Integrationskurs. Im Alphabetisierungskurs ist ebenfalls ein höherer Anteil an Geduldeten zu beobachten (3,6 % gegenüber 2,0 % im Allgemeinen Integrationskurs), wobei es sich allerdings nur um eine kleine Gruppe der Teilnehmenden handelt.³³ Im Vergleich dazu ist der Anteil an EU-Bürgerinnen und -Bürgern im Allgemeinen Integrationskurs (35,8 %) mehr als doppelt so hoch wie in den Alphabetisierungskursen (16,8 %).

³² Da bei den Einreisegründen Mehrfachnennungen zulässig sind, summieren sich die Prozentangaben in Abbildung 3-17 nicht auf 100 %.

³³ Die EvIk-Befragung zu Kursbeginn wurden vor der Einführung des Chancen-Aufenthaltsrechts durchgeführt, das am 31.12.2022 in Kraft getreten ist.

Abbildung 3-14: Einreisegrund (in Prozent)

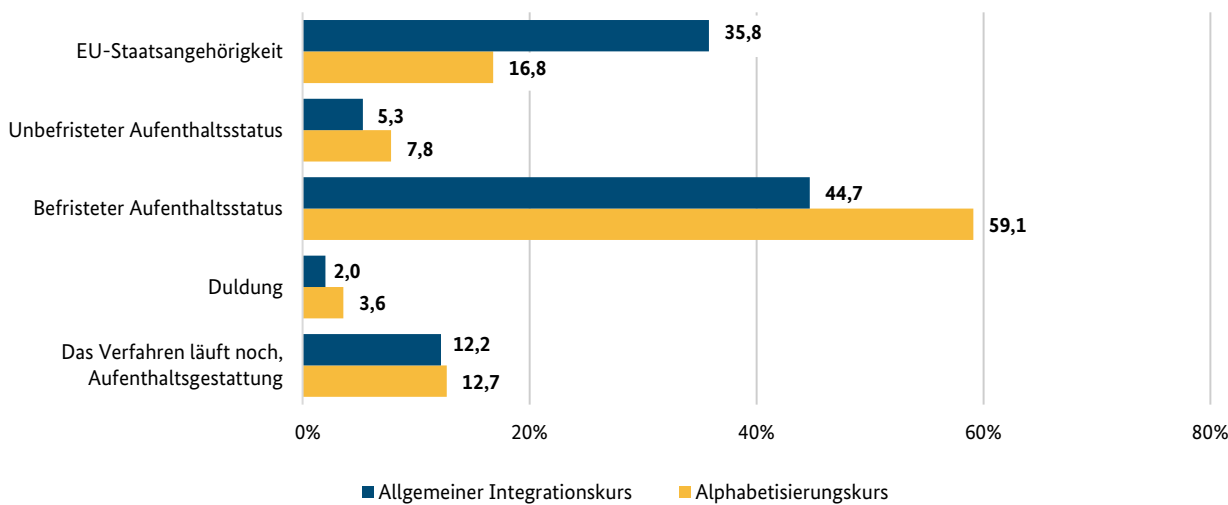


Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.894) und Alphabetisierungskursen (n=1.109), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

Abbildung 3-15: Aufenthaltsstatus nach Kursart (in Prozent)



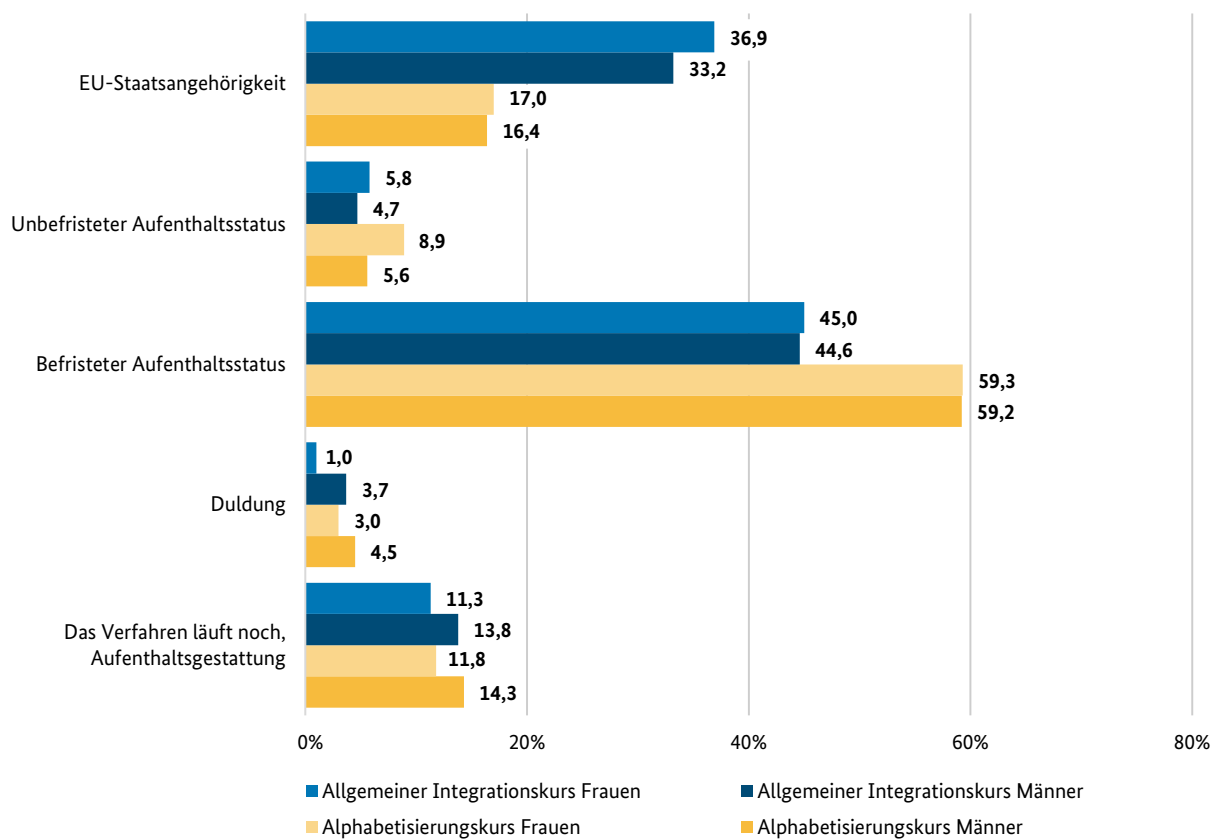
Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.894) und Alphabetisierungskursen (n=1.109), ungewichtete Fallzahlen

Nach Geschlecht zeigen sich nur geringe Unterschiede im Aufenthaltsstatus (Abbildung 3-16). In beiden Kursarten haben Frauen etwas häufiger eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis oder eine EU-Staatsangehörig-

keit, während der Aufenthalt von Männern öfter nur geduldet wird oder gestattet ist, weil das Verfahren noch läuft.

Abbildung 3-16: Aufenthaltsstatus nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.768) und Alphabetisierungskursen (n=996), ungewichtete Fallzahlen

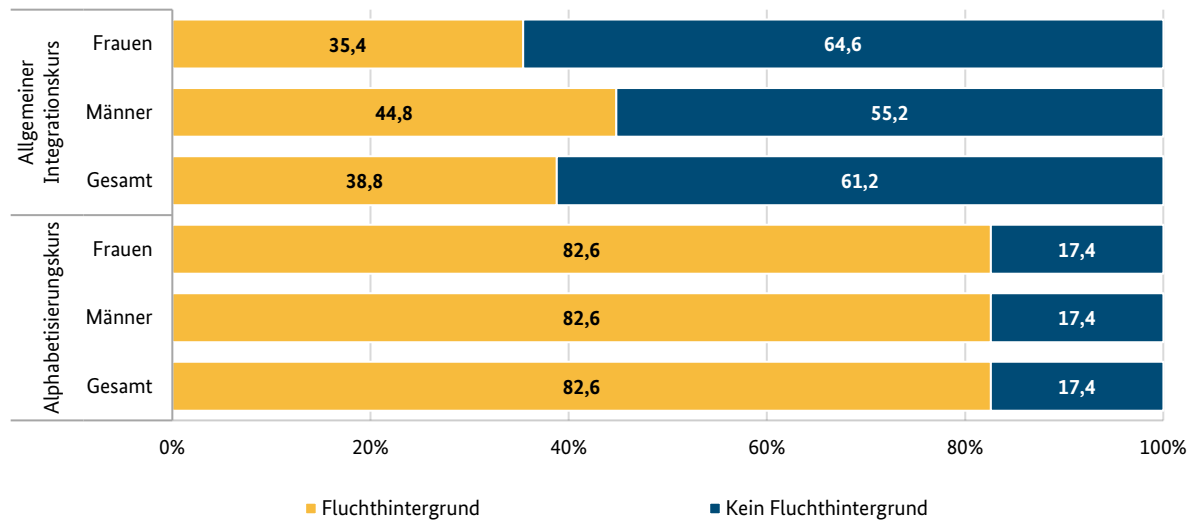
Neben den subjektiven Einzelangaben zu den Einreisegründen (Abbildung 3-16) ist eine genauere Betrachtung und präzisere Ermittlung des Fluchthintergrundes für die weiteren Auswertungen von Interesse. Wie bereits Tissot et al. (2019) zeigen, sind vor allem Integrationskursteilnehmende mit Fluchthintergrund mit diversen fluchtspezifischen Aspekten (etwa beengten Wohnverhältnissen, Trennung von Familie, gesundheitlichen Belastungen und Traumata) konfrontiert, die sich negativ auf den Spracherwerb im Kurs auswirken können. Zur Bestimmung des Fluchthintergrundes werden daher neben den subjektiven Angaben zu den Einreisegründen auch Angaben zu gestellten Asylanträgen, zum Geburtsland und zu der Partnerin bzw. dem Partner herangezogen, um eine möglichst genaue Zuordnung erreichen zu können.

Die Operationalisierung des Fluchthintergrundes erfolgt in mehreren Schritten, um der Vielfalt der Kursteilnehmenden gerecht zu werden und möglichst viele Untergruppen zu berücksichtigen. Zunächst wird allen

Kursteilnehmenden, die entweder einen Antrag auf Asyl gestellt, Flucht als Einreisegrund (auch in Kombination mit anderen Einreisegründen) oder Duldung als Aufenthaltsstatus angegeben haben, ein Fluchthintergrund zugewiesen. Darüber hinaus wird auch bei Teilnehmenden, die aus den vier Herkunftsländern mit sehr hoher Schutzquote (Syrien, Afghanistan, Eritrea und Somalia) stammen, ein Fluchthintergrund angenommen, sobald sie Familienzusammenführung als Einreisegrund nennen, auch wenn sie nach eigenen Angaben selbst keinen Asylantrag gestellt haben.³⁴ Kursteilnehmenden aus dem Irak und Iran mit dem Einreisegrund Familienzusammenführung (ohne Einreisegrund Flucht) wird ebenfalls ein Fluchthintergrund zugewiesen, allerdings nur wenn sie keine Partnerin bzw. keinen Partner mit Geburtsland

³⁴ Für alle vier Länder liegt die Gesamtschutzquote bei über 50,0 %, d. h., mehr als die Hälfte der Asylanträge werden mit Gewährung einer der vier Schutzformen (Asylanerkennung, Flüchtlingsstatus, subsidiärer Schutz und Abschiebeverbot) entschieden. Die Gesamtschutzquote beträgt 90,2 % für Syrien, 83,5 % für Afghanistan, 84,0 % für Eritrea und 62,6 % für Somalia (BAMF, 2022c).

Abbildung 3-17: Fluchthintergrund nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.897) und Alphabetisierungskursen (n=1.094), ungewichtete Fallzahlen

Deutschland haben. Aus dem sich so ergebenden Teilnehmendenkreis mit Fluchthintergrund werden in einem letzten Schritt noch alle Personen, die entweder in einem EU-Land geboren wurden oder als Einreisegrund den Spätaussiedlerstatus angegeben haben (ohne Angabe von Flucht oder Familienzusammenführung), herausgenommen.

Die Abbildung 3-17 zeigt den Anteil der Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund. Der Anteil der Teilnehmenden mit Fluchthintergrund in Alphabetisierungskursen ist dabei mehr als doppelt so hoch: etwa vier von fünf (82,6 %) Teilnehmenden haben einen Fluchthintergrund – im Vergleich zu fast zwei Fünftel (38,8 %) der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen. So spielen neben Aspekten der Literalisierung auch fluchtspezifische Faktoren und Herausforderungen eine stärkere Rolle beim Spracherwerb im Alphabetisierungskurs.

Nach Geschlecht betrachtet (Abbildung 3-17) gibt es im Alphabetisierungskurs keine Unterschiede in Bezug auf den Fluchthintergrund der Teilnehmenden. Im Allgemeinen Integrationskurs haben jedoch 44,8 % der Männer einen Fluchthintergrund im Vergleich zu 35,4 % der Frauen. Dieser Unterschied lässt sich hauptsächlich dadurch erklären, dass Männer in Allgemeinen Integrationskursen häufiger einen Asylantrag gestellt haben und auch öfter Flucht als Grund für die Einreise nennen (ohne Abbildung).

3.3 Lernvoraussetzungen und Faktoren der Lerneffizienz

Im folgenden Kapitel werden Merkmale von Kursteilnehmenden untersucht, die im erweiterten theoretischen Modell des Fremdspracherwerbs (siehe auch Kapitel 1.1.2) angelehnt an Chiswick und Miller (1995, 2001) bzw. Esser (2006) als Faktoren der Lerneffizienz bezeichnet werden. Wie in Kapitel 1.1.2 geschildert, spielt für die weitere Lernprogression im Integrationskurs eine wichtige Rolle, mit welchen Lernvoraussetzungen die Kursteilnehmenden in die Kurse kommen. Kursteilnehmende mit weniger günstigen Voraussetzungen benötigen im Vergleich mehr Lernmöglichkeiten bzw. müssen größere Anstrengungen aufbringen, um Erfolge zu erzielen. Zu den im vorliegenden EvIk-Datensatz zu Kursbeginn verfügbaren und hier untersuchten Merkmalen gehören Bildungsniveau, Alphabetisierung, vorhandene Sprachkenntnisse, vor Kursbeginn genutzte Möglichkeiten zum Deutschspracherwerb, Wohnsituation und die technische Ausstattung der Kursteilnehmenden.

3.3.1 Bildung

Zunächst wird die Bildung der Kursteilnehmenden, gemessen an der von ihnen angegebenen Anzahl der besuchten **Schuljahre**, untersucht. Dabei spielt keine Rolle, ob die Kursteilnehmenden eine Schule im Ausland oder in Deutschland besucht haben. Die Ab-

bildung 3-18 veranschaulicht die Verteilung der Bildungsjahre in beiden Kursarten.³⁵ Die Verteilung im Allgemeinen Integrationskurs weist bei Werten von null und zwölf absolvierten Bildungsjahren eine Häufung von Beobachtungen auf. Die Häufung bei einem Wert von zwölf Jahren Schulbildung lässt sich durch die in den Schulsystemen vieler Länder häufig vorgesehene Bildungsdauer von zwölf Jahren erklären. Ein Wert von null Schuljahren bedeutet wiederum, dass die Kursteilnehmenden keine formale Schulbildung haben. Es zeigt sich, dass dies bei Alphabetisierungskursteilnehmenden deutlich häufiger der Fall ist. 41,9 % der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs haben keine Schule besucht, während dies nur auf 7,9 % der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen zutrifft. Weitere 9,6 % der Teilnehmenden im Alphabetisierungskurs haben eine Schulbildung von ein bis vier Jahren und 27,1 % haben fünf bis acht Bildungsjahre absolviert. Somit haben etwas mehr als drei Viertel der Teilnehmenden im Alphabetisierungskurs nur eine Schulbildung von bis zu acht Jahren. Im Vergleich dazu haben etwas mehr als drei Viertel der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs eine Schulbildung von mehr als acht

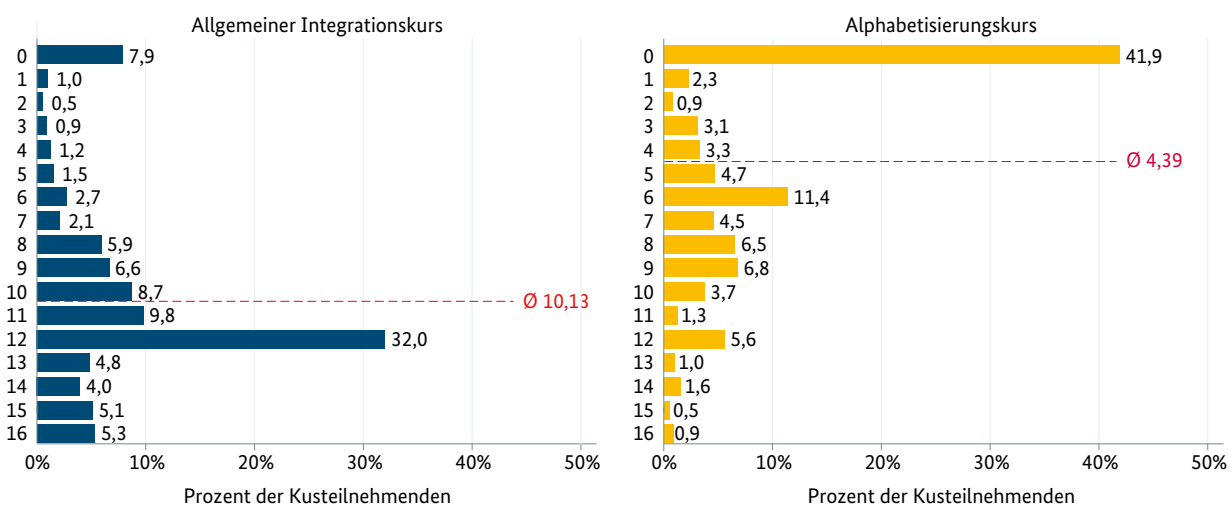
Jahren. Dies führt auch zu Unterschieden in der durchschnittlichen Dauer der Schulbildung je nach Kursart: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen haben im Durchschnitt etwa sechs Jahre länger eine Schule besucht (10,13 Jahre) als Alphabetisierungskursteilnehmende (4,39 Jahre).

Die Abbildung 3-12 zeigte große Unterschiede zwischen den beiden Kursarten hinsichtlich des Geburtslandes der Kursteilnehmenden. Wie die Abbildung 3-19 für die zehn häufigsten Geburtsländer mit mindestens zehn Kursteilnehmenden pro Kursart³⁶ jedoch erkennen lässt, sind die Bildungsunterschiede nach Kursart in Abbildung 3-18 nicht nur auf das Geburtsland zurückzuführen. Selbst bei Kursteilnehmenden aus denselben Geburtsländern gibt es nach Kursart erhebliche Unterschiede in der Bildung. Personen mit geringerer Bildung finden sich also – wie zu erwarten – unabhängig vom Geburtsland systematisch häufiger in den Alphabetisierungskursen wieder. Beispielsweise verfügen Teilnehmende aus der Türkei im Allgemeinen Integrationskurs im Durchschnitt über 10,7 Jahre Bildung, aber über nur 1,3 Jahre im Alphabetisierungskurs. Auch bei den anderen dargestellten Ländern, mit Ausnahme des Iran, gibt es große Unterschiede. Teilnehmende aus dem Iran sind auch im Alphabetisierungskurs mit acht Jahren Schulbildung relativ gut ausgebildet. Möglicherweise handelt es sich hier

35 Nach Bereinigung der Schuljahre um Ausreißer wurden Kursteilnehmende mit mehr als 16 Jahren Schulbesuch nicht berücksichtigt. Die Angaben von mehr als zwölf Jahren Schulbildung könnten neben Unterschieden in den Bildungssystemen der einzelnen Herkunftsländer auch auf den Schulbesuch in mehreren Ländern zurückzuführen sein. Grundsätzlich können aber auch mögliche Verständnisschwierigkeiten bei einem Teil der Befragten nicht ausgeschlossen werden, die zusätzlich auch ihre weiterführende Ausbildung einbezogen haben könnten.

36 Da sich die häufigsten Geburtsländer zwischen den beiden Kursarten unterscheiden und um einen aussagekräftigen Vergleich dennoch zu gewährleisten, werden nur Geburtsländer mit mindestens zehn Teilnehmenden pro Kursart berücksichtigt.

Abbildung 3-18: Verteilung der Schulbildung in Jahren (in Prozent)



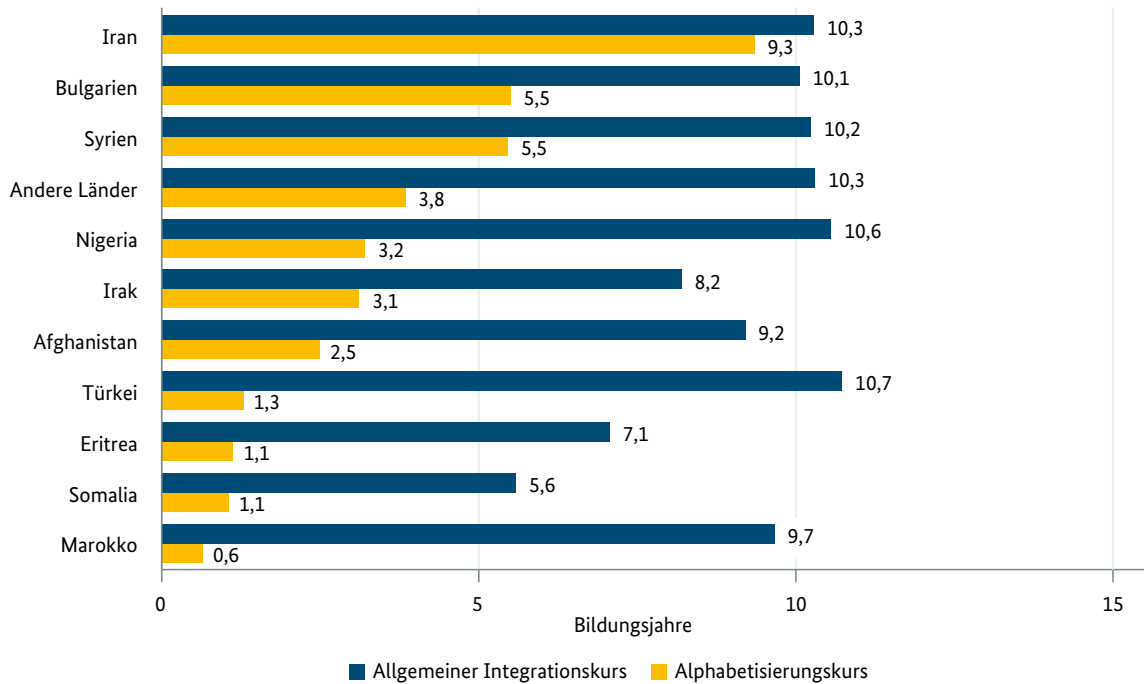
Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.791) und Alphabetisierungskursen (n=944), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Die rote Linie stellt den Mittelwert der Schuljahre dar.

Abbildung 3-19: Schuljahre nach Geburtsland und Kursart (Mittelwert)

Top 10 Herkunftsländer mit mindestens 10 Kursteilnehmenden per Kursart



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

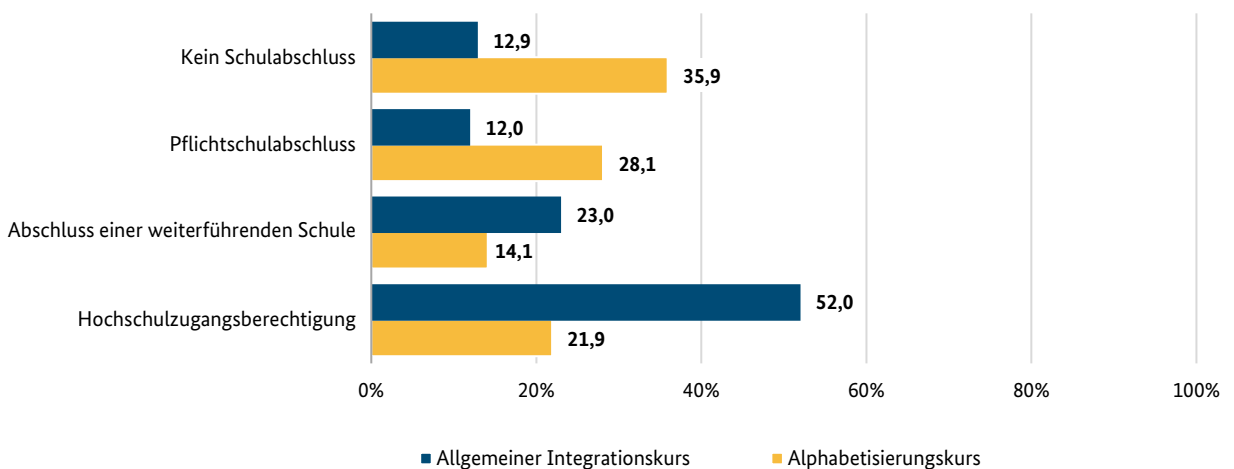
Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.790) und Alphabetisierungskursen (n=942), ungewichtete Fallzahlen

um Zweitschriftlernende, die trotz Schulbesuch das lateinische Alphabet nicht beherrschen.

Die beobachteten Unterschiede in der Dauer des Schulbesuchs zeigen sich auch beim höchsten erreichten **Schulabschluss** (Abbildung 3-20). Sofern eine

Schule besucht wurde (also mindestens ein Bildungsjahr vorliegt), beendeten Alphabetisierungskursteilnehmende ihre Schulbildung deutlich häufiger ohne einen formalen Schulabschluss (35,9 %) als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (12,9 %). Dementsprechend verfügt ein deutlich größerer Anteil

Abbildung 3-20: Höchster erreichter Schulabschluss (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.647) und Alphabetisierungskursen (n=554), die eine Schule besucht haben, ungewichtete Fallzahlen

der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen (52 %) über eine Hochschulzugangsberechtigung als Alphabetisierungskursteilnehmende (21,9 %).³⁷

Weiterführende Auswertungen (ohne Abbildung) ergeben, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede im Bildungsniveau nur in Bezug auf die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, nicht aber bei Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse zeigen. Frauen in Alphabetisierungskursen haben im Durchschnitt etwa ein Jahr weniger Schulbildung (4,03 Jahre) als Männer (5,13 Jahre) und haben häufiger keine Schule besucht (47,0 % gegenüber 34,4 %).

3.3.2 Mehrsprachigkeit und sprachlicher Hintergrund

Mehrsprachigkeit, also Kenntnis und Nutzung mehrerer Sprachen, und insbesondere bereits vorhandene

³⁷ Dieser auf den ersten Blick hohe Anteil an Alphabetisierungskursteilnehmenden mit Hochschulzugangsberechtigung ist zum Teil auf den hohen Anteil an Zweitschriftlernenden zurückzuführen. Darüber hinaus können auch Unterschiede in den Bildungssystemen der Herkunftsländer und die Schwierigkeit der internationalen Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen eine Rolle spielen. Mögliche Verständnisschwierigkeiten bei einem Teil der Befragten können ebenfalls nicht ausgeschlossen werden.

Erfahrungen mit dem formellen (Fremd-)Sprachenlernen sind wichtige Lernvoraussetzungen, die den Erwerb der deutschen Sprache in Integrationskursen für die Teilnehmenden deutlich erleichtern können. Wie Scheible und Rother (2017) ebenfalls empirisch zeigen, wirken sich vorhandene Sprachlernerfahrungen, eine höhere Anzahl an erlernten Sprachen und bessere Kenntnisse der Erstsprache positiv auf die Entwicklung der Deutschsprachkompetenzen von Integrationskursteilnehmenden im Kursverlauf aus.

Im Rahmen der EvIk-Befragung zu Kursbeginn wurden die **Sprachkenntnisse** (außer Deutsch) anhand einer ausführlichen Abfrage mit insgesamt 26 vorgegebenen Sprachen ermittelt.³⁸ Darüber hinaus konnten die Befragten bis zu drei weitere Sprachen im Rahmen einer offenen Angabe nennen. Eine Analyse der genannten Sprachen zeigt, dass Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen im Durchschnitt rund zwei Sprachen nennen, Alphabetisierungskursteilnehmende dagegen etwas weniger (1,41 Sprachen). Die Tabelle 3-5 veranschaulicht die Unterschiede in der Mehrsprachigkeit nach Kursart. Während zwei Drittel (66,3 %) der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs nur eine Sprache (außer Deutsch) verstehen und unabhängig vom Niveau aktiv sprechen, weitere 26,2 % zwei Spra-

³⁸ Die Abfrage der Sprachkenntnisse lautete wie folgt: „Welche der folgenden Sprachen, außer Deutsch, können Sie verstehen und aktiv, auch wenn nur wenig, sprechen?“

Tabelle 3-5: Mehrsprachigkeit und Sprachlernerfahrung (in Prozent)

	Verstehen und aktiv sprechen		Schreiben	
	Ohne Niveaugrenze im Sprechen		Mindestens auf Niveau „es geht“	
	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs
Keine Sprache	---	---	7,0	45,8
Eine Sprache	39,2	66,3	45,2	44,1
Zwei Sprachen	33,4	26,2	29,5	8,5
und:				
Mit formellem Sprachenlernen	20,2	9,0	19,0	4,0
Ohne formelles Sprachenlernen	13,2	17,2	10,5	4,5
Mehr als zwei Sprachen	27,4	7,6	18,3	1,6
und:				
Mit formellem Sprachenlernen	21,1	1,7	14,3	0,7
Ohne formelles Sprachenlernen	6,3	5,9	4,0	0,9

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.902) und Alphabetisierungskursen (n=1.073), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Als formelles Sprachenlernen wird definiert, wenn eine Sprache als Fremdsprache in der Schule oder an einer Hochschule bzw. Universität gelernt wurde. Im Gegensatz dazu wird eine von den Kursteilnehmenden genannte Sprache als informell erworben definiert, wenn sie als Erstsprache oder Landessprache, in der Familie als Kind oder während eines Aufenthalts im Land, z. B. wegen Arbeit oder auf der Flucht, gelernt wurde.

chen und nur 7,6 % mehr als zwei Sprachen, trifft Letzteres auf sogar ein Viertel (27,4 %) der Teilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs zu. Ein weiteres Drittel (33,4 %) der Teilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs nennt genau zwei Sprachen und die restlichen 39,2 % verstehen nur eine Sprache.

Große Unterschiede zeigen sich nicht nur in der Anzahl der genannten Sprachen, sondern auch in der (fremd-)sprachlichen Lernerfahrung, nämlich in der Art und Weise, wie diese Sprachen erworben wurden. In der vorliegenden Analyse wird zwischen formellem und informellem Sprachenlernen unterschieden. Unter formellem Sprachenlernen versteht man Sprachenlernen, das bewusst in einem formalen Rahmen, z. B. im Unterricht, stattfindet. Gerade bei Kursteilnehmenden, die bereits andere Fremdsprachen, z. B. in der Schule, gelernt haben, wird davon ausgegangen, dass sie auf bewährte Sprachlernstrategien zurückgreifen können, was ihnen das Sprachenlernen im Integrationskurs erleichtert (de Cilia, 2011; Scheible & Rother, 2017; Schuller et al., 2011). Das informelle Sprachenlernen hingegen findet ungesteuert außerhalb des Klassenzimmers im informellen Kontakt mit der Sprache statt, z. B. in der Familie, am Arbeitsplatz oder in der Freizeit.

Auf Grundlage der im vorliegenden Datensatz verfügbaren Informationen wird formelles Fremdsprachenlernen als solches definiert, wenn eine Sprache als Fremdsprache in der Schule oder an einer Hochschule bzw. Universität gelernt wurde. Eine von den Kursteilnehmenden genannte Sprache gilt näherungsweise als durch informellen Spracherwerb erworben, wenn sie als Mutter- oder Landessprache, in der Familie als Kind oder während eines Aufenthalts im Land, z. B. wegen Arbeit oder auf der Flucht, gelernt wurde.

Die formelle bzw. informelle **Sprachlernerfahrung** der Kursteilnehmenden ist in Tabelle 3-5 für alle Teilnehmenden mit Kenntnissen in zwei oder mehr Sprachen dargestellt. Bezogen auf alle Teilnehmenden des Allgemeinen Integrationskurses haben 41,3 % aller Teilnehmenden mindestens eine Sprache formell im Unterricht als Fremdsprache gelernt. Mit der Anzahl an genannten Sprachen steigt der Anteil an Personen mit formeller Sprachlernerfahrung. Von den 33,4 % der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs mit zwei genannten Sprachen haben 60,5 % (bezogen auf alle Teilnehmenden 20,2 %) mindestens eine Sprache durch formelles Sprachenlernen erworben. Bei den 27,4 % der Teilnehmenden mit mehr als zwei Sprachen steigt der Anteil sogar auf 77,0 % (bezogen auf alle Teilnehmenden auf 21,1 %).

Im Alphabetisierungskurs ist der Anteil der Teilnehmenden mit formeller Sprachlernerfahrung mit 10,7 % deutlich geringer: 9,0 % haben dabei zwei Sprachen und 1,7 % mehr als zwei Sprachen genannt. Von den 26,2 % der Teilnehmenden des Alphabetisierungskurses mit zwei genannten Sprachen hat etwa ein Drittel und von den 7,6 % mit mehr als zwei Sprachen nur etwas mehr als ein Fünftel mindestens eine Sprache durch formelles Sprachenlernen erworben. Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sind also nicht nur seltener mehrsprachig, sondern selbst wenn sie mehrere Sprachen beherrschen, haben sie diese mit größerer Wahrscheinlichkeit informell gelernt. Dieses Ergebnis geht mit der geringeren Anzahl an Schuljahren und dem hohen Anteil an Alphabetisierungskursteilnehmenden, die keine Schule besucht haben, einher (Kapitel 3.3.1).

Für alle genannten Sprachen wurde ferner ermittelt, wie gut die Kursteilnehmenden in diesen Sprachen schreiben können. Wird zusätzlich ein Mindestniveau an **Schreibkompetenz** für die genannten Sprachen festgelegt, sinkt nicht nur die Zahl der von den Teilnehmenden beherrschten Sprachen, sondern die Lücke zwischen den beiden Kursarten vergrößert sich weiter. Der rechte Teil der Tabelle 3-5 zeigt dies, wenn die Stufe „es geht“ (mittlere Kategorie auf einer fünfstufigen Skala von „gar nicht“ bis „sehr gut“) in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben vorausgesetzt wird. Bei der Bewertung handelt es sich um eine subjektive Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten der Kursteilnehmenden.

Fast die Hälfte der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen (45,8 %) kann in keiner Sprache auf einem mindestens mittleren Niveau („es geht“) schreiben. Auch unter den genannten Sprachen liegen die Schreibkompetenzen also unter diesem Niveau („gar nicht“ oder „eher schlecht“). Dies deutet auf eine umfangreiche Anzahl von Erstschriftlernenden im Alphabetisierungskurs hin.³⁹ Bei den Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs fällt der Rückgang bei den schriftlich auf mittlerem Niveau beherrschten Sprachen deutlich geringer aus: 93,0 % der Teilnehmenden beschreiben ihre Schreibkenntnisse in mindestens einer Sprache als „es geht“, „gut“ oder „sehr gut“. Wenn zwei oder mehr Sprachen mit Schreibkompetenzen auf dem festgelegten Mindestniveau oder höher angegeben werden, erhöht sich auch der Anteil der Teilnehmenden, die mindestens

³⁹ Eine detailliertere Auswertung des Alphabetisierungsgrades der Kursteilnehmenden wird in Kapitel 3.4.3 vorgenommen. Deshalb wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Alphabetisierung eingegangen.

eine dieser Sprachen durch formelles Sprachenlernen erworben haben, verglichen mit den Ergebnissen ohne das Mindestniveau an Schreibkompetenz.

Allgemein lässt sich unter den Kursteilnehmenden eine große Vielfalt hinsichtlich der genannten Sprachen feststellen. Insgesamt wurden etwa 120 verschiedene Sprachen von den Teilnehmenden angegeben, die sie mindestens etwas beherrschen. Die Tabelle 3-6 zeigt zunächst die zehn **häufigsten Sprachen** der Kursteilnehmenden nach Kursart, unabhängig davon, bei welcher Gelegenheit sie erworben wurden. Englisch und Arabisch gehören mit Abstand zu den häufigsten genannten Sprachen in der jeweiligen Kursart. Unter Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen ist Englisch mit einem Anteil von 47,8 % die am häufigsten genannte Sprache, gefolgt von Arabisch (24,3 %), Russisch (15,5 %) und Türkisch (14,2 %). Bei allen verbleibenden Sprachen liegt der Prozentanteil unter 10 %. Unter Alphabetisierungskursteilnehmenden ist Arabisch mit 57,7 % die dominante Sprache. Auf Arabisch folgen Persisch (15,1 %), andere kurdische Sprachen als Kurmandschi (13,5 %), Türkisch (11,6 %), Kurmandschi (8,8 %) und Englisch mit nur 7,4 %. Keine weitere Sprache überschreitet den Anteil von 5 %. Es zeigt sich also, dass sich die Sprachkenntnisse der Alphabetisierungskursteilnehmenden stärker auf wenige Sprachen konzentrieren.

Betrachtet man die in Tabelle 3-6 genannten Sprachen nach der Gelegenheit und Lernweise, bei der sie gelernt wurden (Erstsprachen, verbleibende informell erlernte Sprachen, formell erlernte Fremdsprachen), ergeben sich interessante Muster. Arabisch ist die häufigste Erstsprache in beiden Kursarten (Tabelle 3-7). Im Alphabetisierungskurs ist Arabisch für über ein Drittel (35,2 %) der Teilnehmenden die Erstsprache. Weitere stark vertretene Sprachen sind neben Kurmandschi (7,1 %) andere kurdische Sprachen (10,9 %) und Persisch (Farsi, Dari) mit 9,8 %. Die verbleibenden Sprachen sind deutlich seltener vertreten. Im Allgemeinen Integrationskurs sind nach Arabisch (15,3 %) die nächsten Erstsprachen etwas gleichmäßiger verteilt: Türkisch (7,0 %), Russisch (6,7 %), Persisch (6,0 %) und Rumänisch (5,5 %).

Die Tabelle 3-8 zeigt die am häufigsten **ohne formellen Unterricht erlernten Zweitsprachen**: Landessprachen, in der Familie als Kind erlernte Sprachen und Sprachen, die während eines Aufenthalts in einem Land gelernt wurden, z. B. wegen Arbeit oder auf der Flucht. Im Allgemeinen Integrationskurs ist Englisch (6,5 %) die häufigste Zweitsprache, unmittelbar gefolgt von Türkisch (6,4 %). Arabisch wurde von 4,3 % der Teilnehmenden als Zweitsprache genannt und Italienisch von 3,0 %. Im Alphabetisierungskurs sind die mit Abstand häufigsten Zweitsprachen Arabisch (11,1 %) und wiederum Türkisch (7,1 %). Nur 2,4 % der Teil-

Tabelle 3-6: Die zehn am häufigsten genannten Sprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)

Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs	
Sprache	%-Anteil	Sprache	%-Anteil
Anzahl genannter Sprachen	2,04	Anzahl genannter Sprachen	1,41
Englisch	47,8	Arabisch	57,7
Arabisch	24,3	Persisch (Farsi, Dari)	15,1
Russisch	15,5	Andere kurdische Sprachen	13,5
Türkisch	14,2	Türkisch	11,6
Spanisch	9,2	Kurmandschi	8,8
Persisch (Farsi, Dari)	8,4	Englisch	7,4
Italienisch	7,6	Bulgarisch	3,4
Rumänisch	7,2	Paschto	2,6
Französisch	7,0	Griechisch	1,8
Andere kurdische Sprachen	4,9	Rumänisch	1,3

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.917) und Alphabetisierungskursen (n=1.092), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

Tabelle 3-7: Die zehn häufigsten Erstsprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)

Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs	
Sprache	%-Anteil	Sprache	%-Anteil
Arabisch	15,3	Arabisch	35,2
Türkisch	7,0	Andere kurdische Sprachen	10,9
Russisch	6,7	Persisch (Farsi, Dari)	9,8
Persisch (Farsi, Dari)	6,0	Kurmandschi	7,1
Rumänisch	5,5	Türkisch	2,0
Spanisch	4,7	Bulgarisch	1,8
Andere kurdische Sprachen	3,8	Somali	1,4
Kurmandschi	3,6	Paschto	1,1
Albanisch	3,3	Tigrinya	1,0
Polnisch	1,7	Englisch	0,7

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.917) und Alphabetisierungskursen (n=1.092), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

Tabelle 3-8: Die zehn häufigsten informell gelernten Zweitsprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)

Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs	
Sprache	%-Anteil	Sprache	%-Anteil
Englisch	6,5	Arabisch	11,1
Türkisch	6,4	Türkisch	7,1
Arabisch	4,3	Englisch	2,4
Italienisch	3,0	Persisch (Farsi, Dari)	2,2
Russisch	2,7	Bulgarisch	1,5
Paschto	2,0	Kurmandschi	1,0
Bulgarisch	1,8	Andere kurdische Sprachen	1,0
Spanisch	1,6	Serbisch	0,9
Serbisch	1,5	Paschto	0,8
Persisch (Farsi, Dari)	1,5	Griechisch	0,6

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.917) und Alphabetisierungskursen (N=1.092), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

nehmenden haben Englisch als Zweitsprache gelernt. Das Vorhandensein von türkischen und italienischen Sprachkenntnissen könnte mit dem Fluchtweg der Kursteilnehmenden zusammenhängen.

Nur etwa die Hälfte der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs hat eine **Fremdsprache in einer formellen Lernsituation** (in der Schule, Hochschule oder Universität) gelernt. Von diesen Sprachen (Tabelle 3-9) liegt Englisch mit einem Anteil von 35,4 % an allen Teilnehmenden klar an der Spitze, ge-

Tabelle 3-9: Die zehn häufigsten formell erlernten Sprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)

Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs	
Sprache	%-Anteil	Sprache	%-Anteil
Englisch	35,4	Arabisch	8,4
Russisch	4,5	Englisch	3,4
Französisch	4,0	Türkisch	0,4
Arabisch	3,7	Russisch	0,3
Italienisch	1,0	Bulgarisch	0,3
Spanisch	0,9	Italienisch	0,3
Türkisch	0,5	Paschto	0,3
Urdu	0,4	Somali	0,2
Serbisch	0,4	Andere kurdische Sprachen	0,2
Paschto	0,4	Albanisch	0,2

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.917) und Alphabetisierungskursen (n=1.092), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

folgt von Russisch (4,5 %), Französisch (4,0 %) und Arabisch (3,7 %). Keine der verbleibenden Sprachen macht unter den Teilnehmenden einen Anteil von mehr als 1 % aus. Die Vielfalt der formell gelernten Fremdsprachen ist daher klein. Es überrascht nicht, dass formell erworbene Fremdsprachen unter den Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs deutlich seltener verbreitet sind. Nur 13,6 % der Teilnehmenden nennt eine formell erworbene Fremdsprache. Darunter ist Arabisch (8,4 %) die häufigste Sprache, gefolgt von Englisch (3,4 %). Alle verbleibenden Sprachen sind nur geringfügig vertreten. Die höhere durchschnittliche Anzahl an beherrschten Fremdsprachen im Allgemeinen Integrationskurs lässt auf eine höhere Selbstlernkompetenz aufgrund bereits erworbener Lernstrategien im Bereich des Fremdspracherwerbs schließen (Schuller et al., 2011).

3.3.3 Alphabetisierungsgrad

Nach der Analyse der Fremdsprachkenntnisse wird im nächsten Schritt der Alphabetisierungsgrad der Teilnehmenden untersucht. Die Vorgehensweise orientiert sich diesbezüglich an der Studie über Erst- und Zweitschriftlernende in den Integrationskursen von Scheible (2018). Unterschieden wird demnach zwischen

1. Personen, die bereits mit dem lateinischen Alphabet schreiben können und somit im lateinischen Schriftsystem funktional alphabetisiert sind (lateinisch Alphabetisierte),
2. Personen, die ausschließlich in einem anderen nicht lateinischen Schriftsystem funktional alphabetisiert sind (Zweitschriftlernende), und
3. Personen, die weder im lateinischen noch in einem anderen Schriftsystem schreiben können (Erstschriftlernende).

Es werden diejenigen als „funktional“ alphabetisiert eingestuft, die ihre Schreibkompetenz in mindestens einer Sprache als „sehr gut“, „gut“ oder mit „es geht“ beschreiben. Eine Zuordnung zur Gruppe der lateinisch alphabetisierten Personen erfolgt, wenn eine funktionale Alphabetisierung in mindestens einer Sprache mit lateinischem Schriftsystem vorliegt. Als Zweitschriftlernende werden diejenigen klassifiziert, die gemäß der Selbsteinschätzung ausnahmslos in anderen Sprachsystemen über Schreibkompetenzen auf mindestens mittlerem Niveau („es geht“) verfügen. Im Fall von Selbsteinschätzungen der Schreibkompetenz in jeglichen Sprachen als „eher schlecht“ und im Fall von fehlenden Schreibkompetenzen werden die betreffenden Personen der Gruppe der Erstschrift-

lernenden zugeordnet.⁴⁰ Mit Bezug auf die Gruppe der Erstschriftlernenden wird zudem zwischen primärem und funktionalem Analphabetismus unterschieden. Charakteristisch für primären Analphabetismus ist das Fehlen von primärer Bildung (Scheible, 2018, S. 2). Zur Unterscheidung zwischen einerseits primären und andererseits funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten wird dementsprechend das Kriterium eines fehlenden Schulbesuchs herangezogen.⁴¹ Der Gruppe der primären Analphabetinnen oder Analphabeten sind somit diejenigen Befragten zugeordnet, die gemäß ihrer Selbsteinschätzung in keiner Sprache Schreibkompetenzen auf mindestens mittlerem Niveau („es geht“) aufweisen und die zudem über keine Schulbildung verfügen.

Die Tabelle 3-10 informiert über die Verteilung der unterschiedlichen **Alphabetisierungsgrade** in den Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen. Mit Blick auf die Alphabetisierungskurse zeigt

sich, dass die Einstufung in die beiden Kursarten weitgehend der Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden entspricht. Über 90 % der Befragten werden auf Basis der Selbsteinschätzungen als nicht lateinisch alphabetisierte Personen eingestuft. Hierunter zu etwa gleichen Anteilen Kursteilnehmende, die gemäß ihrer Selbstwahrnehmung als Zweitschriftlernende (44,5 %) oder als Erstschriftlernende (45,8 %) zu klassifizieren sind. Die speziell für Zweitschriftlernende eingerichteten Zweitschriftlernerkerurse scheinen also nicht ausreichend in Anspruch genommen bzw. angeboten worden zu sein. Die Gruppe der Erstschriftlernenden in den Alphabetisierungskursen lässt sich wiederum zu ungefähr gleich großen Anteilen in funktionale (24,5 %) und primäre Analphabetinnen und Analphabeten (21,3 %) unterteilen. Das Ergebnis auf Basis der Selbsteinschätzungen deutet somit im Alphabetisierungskurs auf eine diverse Zusammensetzung hinsichtlich des Alphabetisierungsgrades der Teilnehmenden hin.

40 Im Unterschied zur Vorgehensweise bei Scheible (2018) wird der Schwellenwert für die Grenze zwischen funktionalem Analphabetismus und funktionaler Alphabetisierung hierbei weniger streng angelegt. Die mittlere Kategorie „es geht“ wird bei Scheible (2018, S. 5) dem funktionalen Analphabetismus zugeordnet, wohingegen Fälle dieser mittleren Kategorie in der hier vorliegenden Studie als funktional alphabetisierte Personen definiert sind. Dies liegt u. a. darin begründet, dass die Datengrundlage von Scheible (2018) auch die Berücksichtigung von Selbsteinschätzungen im Sprachbereich des Lesens ermöglichte, wohingegen die hier verwendeten Daten keine Informationen über die Selbsteinschätzung der Lesekenntnisse umfassen und die Unterscheidung zwischen lateinisch alphabetisierten Personen, Erstschriftlernenden und Zweitschriftlernenden daher in der vorliegenden Studie ausschließlich auf Angaben zur Schreibkompetenz beruht.

41 Sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten – Untergruppe der funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten, die ehemals vorhandene Kenntnisse zum Teil wieder vergessen haben (Scheible, 2018) – können auf Basis der vorliegenden Daten nicht gesondert ausgewiesen werden.

Erwartungsgemäß sind in den Allgemeinen Integrationskursen vergleichsweise wenige Personen zu finden, die gemäß ihrer Selbstwahrnehmung zu den Erstschriftlernenden zählen und für die dementsprechend Spezialkurse zur Verfügung stünden. Der betreffende Anteilswert liegt in den Allgemeinen Integrationskursen bei 7,0 %, wobei es sich hierbei im überwiegenden Teil um Selbstwahrnehmungen als funktionale Analphabetinnen und Analphabeten (6,0 %) und nur selten um Selbstwahrnehmungen als primäre Analphabetinnen und Analphabeten (1,0 %) handelt. Neben den Erstschriftlernenden umfassen die Allgemeinen Integrationskurse auch einen nicht unbeträchtlichen Anteil von Personen, die gemäß den Selbsteinschätzungen als Zweitschriftlernende auf-

Tabelle 3-10: Alphabetisierungsgrad der Kursteilnehmenden (in Prozent)

Alphabetisierungsgrad	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs
Lateinisch alphabetisiert	66,9	9,7
Zweitschriftlernende	26,2	44,5
Erstschriftlernende	7,0	45,8
darunter:		
Primäre Analphabetinnen und Analphabeten	1,0	21,3
Funktionale bzw. sekundäre Analphabetinnen und Analphabeten	6,0	24,5
n	1.924	1.149

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.924) und Alphabetisierungskursen (n=1.149), ungewichtete Fallzahlen

gefasst werden können. Mit 26,2 % betrifft dies mehr als ein Viertel der Teilnehmenden dieser Kursart.

Ergänzende Auswertungen (ohne Abbildung) haben gezeigt, dass sich die Verteilung der verschiedenen Ausprägungen des Alphabetisierungsgrades nicht in nennenswerter Weise zwischen Frauen und Männern unterscheidet. Eine höhere Verbreitung des Analphabetismus bei Frauen im Vergleich zu Männern lässt sich auf Basis der Integrationskursbefragungen demnach nicht feststellen. Nicht auszuschließen ist allerdings, dass die in früheren Studien diskutierten „Hürden“ beim Zugang zum Integrationskurs für geflüchtete Frauen mit Kleinkindern (Tissot, 2021) in besonderem Maße auf Frauen mit fehlenden schriftsprachlichen Kompetenzen zutreffen und dass demzufolge unter den Frauen in den Integrationskursen eine geringere Verbreitung des Analphabetismus zu beobachten ist als in Bezug auf die Grundgesamtheit der geflüchteten Frauen.

3.3.4 Deutschkenntnisse in der Anfangsphase der Integrationskurse

Neben der Kenntnis verschiedener Sprachen sowie der allgemeinen schriftsprachlichen Kompetenzen sind die konkreten Kenntnisse der deutschen Sprache ein weiterer zentraler Gegenstand der Integrationskursbefragungen. Die Befragung zu Kursbeginn gibt darüber Aufschluss, in welcher Qualität Deutschkenntnisse bereits in der Anfangsphase der Kurse vorliegen und wie häufig die deutsche Sprache bereits außerhalb des Kursraums von den Teilnehmenden verwendet wird. Zu beachten ist hierbei, dass es sich bei den Angaben zu den Sprachkenntnissen um relativ grobe Selbsteinschätzungen der Befragten handelt, die gewissen Ungenauigkeiten unterliegen können.⁴²

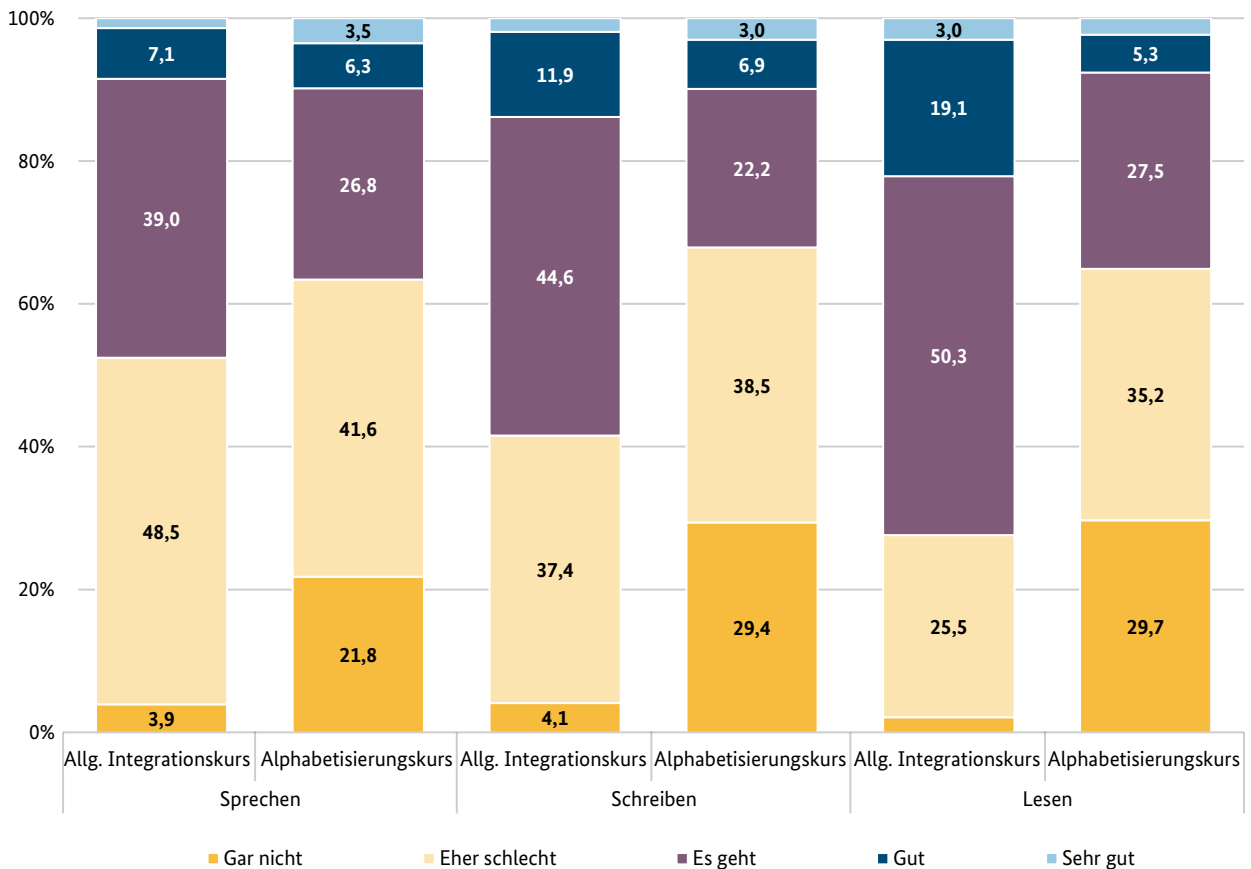
⁴² Die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse erfolgte auf einer fünfstufigen Skala von „gar nicht“ bis „sehr gut“. Es handelt sich also um eine sehr grobe Einschätzung, die keine Rückschlüsse auf ein konkretes Sprachniveau zulässt (de Paiva Lareiro et al., 2020). In sozialwissenschaftlichen Studien werden solche Selbsteinschätzungen häufig verwendet und als recht valide eingeschätzt. So zeigen Studien eine hohe Korrelation zwischen selbsteingeschätzten und fremdeingeschätzten (z. B. durch die Interviewerinnen und Interviewer) Deutschkenntnissen (Babka von Gostomski, 2022; Brücker et al., 2019; de Paiva Lareiro, 2020; Niehues et al., 2021). Dennoch wird ihre Nutzung in der Wissenschaft kontrovers diskutiert und objektive Sprachtests werden bevorzugt. So zeigen mehrere Studien, dass weniger erfahrene Lernende bzw. Personen mit geringeren Sprachkenntnissen weniger genau in ihrer Selbsteinschätzung sind und dazu neigen, ihre Fähigkeiten eher zu überschätzen (Ashton, 2014; Heilenman, 1990). Objektive Tests zur Sprachstandsmessung sind jedoch sehr zeitintensiv und im Rahmen von Befragungen nur schwer durchführbar.

Dementsprechend ist zu berücksichtigen, dass sowohl Unter- als auch Überschätzungen vorkommen können. Zudem ist davon auszugehen, dass die in den Interviews berichteten Sprachkenntnisse bereits durch die ersten Wochen des Integrationskursbesuches und somit auch durch erste Lernerfolge und durch den Vergleich mit anderen Kursteilnehmenden geprägt sind.

Die Selbsteinschätzungen der **Deutschkenntnisse** auf einer fünfstufigen Skala von „gar nicht“ bis „sehr gut“ sind in der Abbildung 3-21 dargestellt. Hierbei lässt sich mit den Daten zwischen den Sprachbereichen Sprechen, Schreiben und Lesen unterscheiden. Wie aus der Abbildung hervorgeht, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Kursarten, die erwartungsgemäß in erster Linie die schriftsprachlichen Sprachbereiche betreffen. Schriftsprachliche Deutschkompetenzen fehlen in den Alphabetisierungskursen bei 29,7 % (Lesen) respektive 29,4 % (Schreiben) der Teilnehmenden noch komplett, während die entsprechenden Anteilswerte in den Allgemeinen Integrationskursen nur bei 2,1 % (Lesen) bzw. 4,1 % (Schreiben) liegen. Zugleich sind mittlere bis sehr gute schriftsprachliche Deutschkenntnisse in den Alphabetisierungskursen deutlich seltener vorhanden (im Bereich des Lesens bei nur bei 35,1 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden im Vergleich zu 72,4 % der Teilnehmenden in den Allgemeinen Integrationskursen und im Bereich des Schreibens nur bei 32,1 % in den Alphabetisierungskursen gegenüber 58,4 % in den Allgemeinen Integrationskursen). Rezeptive Deutschkompetenzen (Lesen) sind demnach bereits in der Anfangsphase der Allgemeinen Integrationskurse mehrheitlich auf mittlerem bis sehr gutem Niveau vorhanden, wohingegen die Teilnehmenden in dieser Phase seltener über produktive Deutschkompetenzen (Sprechen, Schreiben) auf mindestens mittlerem Niveau verfügen.

Unterschiede zwischen den beiden Kursarten lassen sich jedoch nicht nur mit Blick auf die schriftsprachlichen Kompetenzen, sondern auch für den mündlichen Sprachbereich feststellen. So trauen sich 21,8 % der Teilnehmenden aus den Alphabetisierungskursen nicht zu, in deutscher Sprache zu sprechen, während dies in den Allgemeinen Integrationskursen nur auf 3,9 % der Teilnehmenden zutrifft. Mittlere bis gute (oder sehr gute) Deutschkenntnisse im Bereich des Sprechens attestieren sich in den Alphabetisierungskursen nur 36,5 %, in den Allgemeinen Integrationskursen tun dies in der Anfangsphase der Kurse 47,5 % der Teilnehmenden.

Abbildung 3-21: Deutschkenntnisse in der Anfangsphase der Integrationskurse (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.906) und Alphabetisierungskursen (n=1.061), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

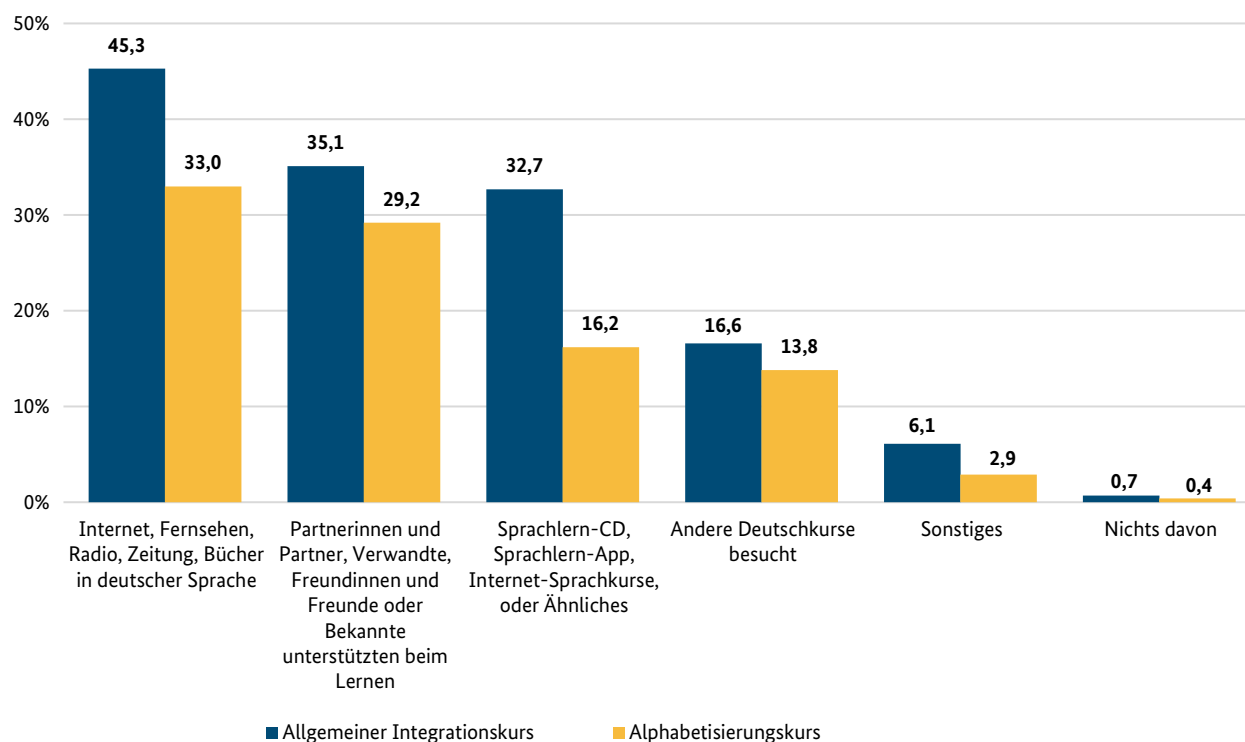
3.3.5 Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs vor Integrationskursbeginn

Als Nächstes wird untersucht, ob die Kursteilnehmenden in Deutschland bereits vor Beginn des besuchten Integrationskurses Möglichkeiten genutzt haben, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, und falls ja, welche. Dabei kann es sich zum einen um andere Deutschkurse handeln, z. B. die Erstorientierungskurse oder Integrationskurse des BAMF oder andere Sprachförderangebote, zum anderen um andere Lernmöglichkeiten, etwa die Nutzung von Medien oder Sprachlern-Apps. Durch solche Bemühungen können Kursteilnehmende nicht nur schon erste Sprachkenntnisse erwerben, sondern auch Sprachlernerfahrungen machen und Lerntechniken erwerben, die sie im Integrationskurs weiter zur Anwendung bringen.

Die Abbildung 3-22 zeigt, welche Möglichkeiten zum **Deutscherwerb** die Kursteilnehmenden genutzt

haben, um in Deutschland vor dem Integrationskurs Deutsch zu lernen. Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs nutzten alle wählbaren Möglichkeiten des Deutschspracherwerbs häufiger als Alphabetisierungskursteilnehmende. Das am häufigsten genutzte Mittel zur Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse war für beide Teilnehmendengruppen die Nutzung von deutschsprachigen Medien (Internet, TV, Radio, Zeitungen, Bücher) (45,3 % im Allgemeinen Integrationskurs und 33,0 % im Alphabetisierungskurs). Die Unterstützung durch die Partnerin bzw. den Partner, Verwandte, Freundinnen bzw. Freunde und Bekannte spielte für mehr als ein Drittel der Kursteilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs (35,1 % gegenüber 29,2 % im Alphabetisierungskurs) eine Rolle beim Deutschlernen vor Kursbeginn. 16,6 % der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs und 13,8 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden haben in Deutschland bereits andere Deutschkurse vor dem befragten Integrationskurs besucht. Der größte Unterschied nach Kursart besteht in der Nutzung von Sprachlern-CDs, -Apps und internetbasierten Sprach-

Abbildung 3-22: Genutzte Möglichkeiten des Deutschspracherwerbs vor Kursbeginn (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.881) und Alphabetisierungskursen (n=1.010), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

kursen, was möglicherweise mit Unterschieden im Hinblick auf die technische Ausstattung zusammenhängen könnte (siehe Kapitel 3.4.1). Im Allgemeinen Integrationskurs war die Nutzung mit 32,7 % doppelt so hoch wie bei Alphabetisierungskursteilnehmenden (16,2 %). Nur 6,1 % der Teilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs bzw. 2,9 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden nutzten andere Optionen, die nicht zur Auswahl standen. Nicht zuletzt ergriff in beiden Kursarten jeweils weniger als 1 % der Teilnehmenden keine Möglichkeit des Deutschspracherwerbs, was auf ein gewisses Maß an Eigenmotivation der Integrationskursteilnehmenden schließen lässt. Fast alle Teilnehmenden bemühten sich also, in Deutschland zumindest ein wenig Deutsch bereits vor dem Kursbeginn zu lernen.

Nach Geschlecht gibt es keine signifikanten Unterschiede bei der Nutzung von Sprachlernmöglichkeiten vor dem Kurs. Interessanterweise zeigen sich auch bei einer Betrachtung nach Fluchthintergrund keine großen Unterschiede. In theoretischen Studien des Spracherwerbs wird in der Regel argumentiert, dass Personen mit Fluchthintergrund aufgrund der Spontaneität des Fluchtkontextes typischerweise

weniger in die Vorbereitung der Migration investiert haben, z. B. in ihre Sprachkenntnisse vor dem Zuzug (Scheible & Rother, 2017). Da es in dieser Untersuchung jedoch um Möglichkeiten des Deutschlernens in Deutschland, also nach der Einreise geht, ist das Ergebnis möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmenden mit Fluchthintergrund bereits seit einigen Jahren in Deutschland leben (siehe auch die Aufenthaltsdauer der Kursteilnehmenden in Kapitel 3.2.2), sodass sie die Zeit in Deutschland bereits nutzen konnten, um ihre Deutschkenntnisse vor dem Integrationskurs anderweitig zu verbessern.

Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede in der Nutzung nach Kursart in Abbildung 3-22 könnte auch in den deutlichen Unterschieden in der Bildung der beiden Teilnehmendengruppen liegen (siehe auch Abbildung 3-18).⁴³ Die Abbildung 3-23 bestätigt, dass Kursteilnehmende, die keine Schule besucht haben, seltener Möglichkeiten genutzt haben, um ihre Deutschkenntnisse bereits vor Kursbeginn zu verbessern.

⁴³ Unterschiede in der technischen Ausstattung werden in Kapitel 3.4.1 thematisiert.

Für die 16,6 % bzw. 13,8 % der Teilnehmenden aus Abbildung 3-22, die bereits in Deutschland andere **Deutschkurse** besucht haben, wurde ferner erhoben, um welche Kurse es sich dabei gehandelt hat. Je nach Kursart haben 38,7 % bzw. 46,8 % dieser Teilnehmenden einen Erstorientierungskurs vor dem Integrationskurs besucht (Abbildung 3-24). Der Erstorientierungskurs richtete sich zum Befragungszeitpunkt an Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die auf eine Entscheidung über ihren Asylantrag warteten, und vermittelte in dieser Zeit Informationen über das Leben in Deutschland, aber auch erste Deutschkenntnisse (BAMF, 2021d).⁴⁴ Weitere 36,9 % der Teilnehmenden des Allgemeinen Integrationskurses (21,1 % des Alphabetisierungskurses) mit zuvor besuchten Kursen haben vor dem Integrationskurs einen anderen Deutschkurs besucht, der nicht zum Kursangebot des BAMF gehört. Hierbei könnte es sich um Kurse handeln, die von Ländern und Kommunen angeboten werden, aber auch um anderweitig angebotene Kurse, etwa im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit. Für etwa ein Fünftel der Teil-

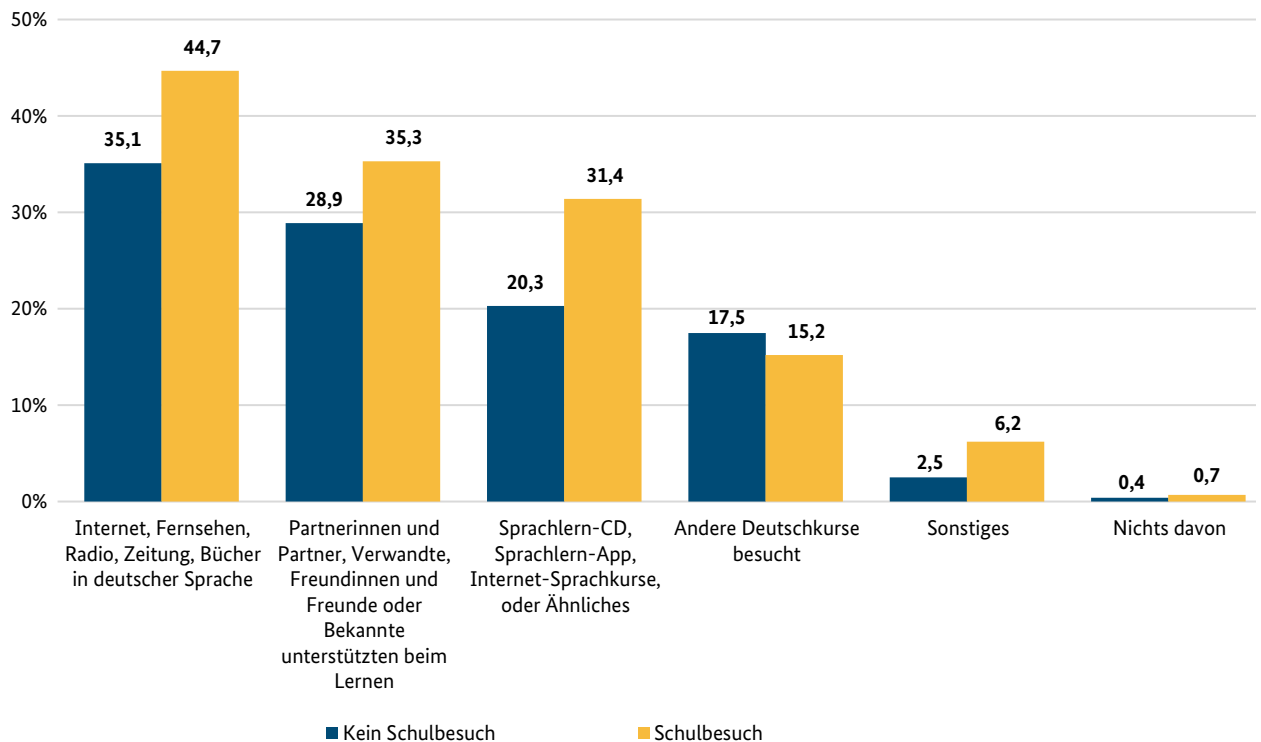
44 Seit Januar 2023 stehen im Fokus der Kurse insbesondere Schutzsuchende. Bei freien Plätzen können aber auch andere Zugewanderte einen Erstorientierungskurs besuchen.

nehmenden handelt es sich bei dem befragten Kurs nicht um den ersten Integrationskurs, z. B. aufgrund von Kurswechsel oder Unterbrechungen. Da sich diese Teilnehmenden zum Zeitpunkt der EvIk-Befragung zu Kursbeginn (erneut) im ersten Kursabschnitt eines Integrationskurses befinden, haben sie vermutlich den vorherigen Kurs kurz nach Beginn verlassen und/oder den ersten Abschnitt wiederholt und somit nie fortgeschrittene Kenntnisse der deutschen Sprache erworben oder das im vorherigen Integrationskurs Erlernte seitdem vergessen.

3.3.6 Wohnsituation

Theoretischen Überlegungen zufolge spielt beim Spracherwerb auch das Wohnumfeld der Kursteilnehmenden eine Rolle in Bezug auf die Effizienz des Lernprozesses. Beengte Wohnverhältnisse können sich negativ auf den Deutschspracherwerb der Kursteilnehmenden auswirken (Tissot et al., 2019), wenn die Kursteilnehmenden nicht die notwendigen Räumlichkeiten haben, um ungestört zu lernen, ihre Hausaufgaben zu machen und sich auf den Unterricht vor-

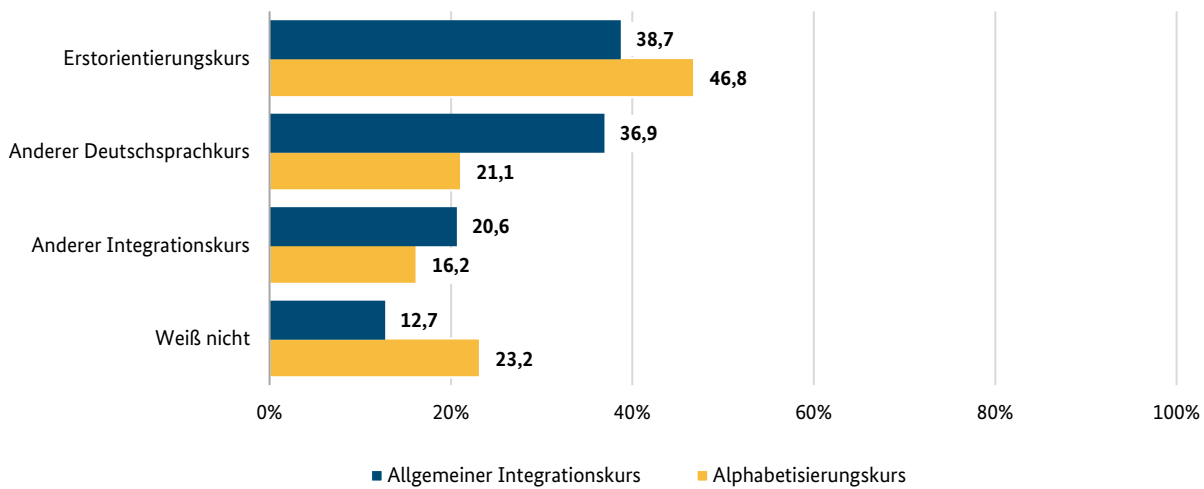
Abbildung 3-23: Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs vor Kursbeginn nach Schulbesuch (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.881) und Alphabetisierungskursen (n=1.010), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

Abbildung 3-24: Besucher Deutschkurs vor Kursbeginn (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (N=297) und Alphabetisierungskursen (N=133), die vor Beginn des befragten Integrationskurses einen anderen Deutschkurs besucht haben, ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

bereiten zu können. Die Tabelle 3-11 beschreibt die Art der **Unterkunft**, in der die Integrationskursteilnehmenden wohnen: 77,0 % der Kursteilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs wohnen in privaten Unterkünften, entweder alleine oder mit Familienangehörigen. Alphabetisierungskursteilnehmende hingegen wohnen häufiger in Gemeinschaftsunterkünften (28,0 % zu 17,5 %). 10,9 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden leben sogar in einer großräumigen Gemeinschaftsunterkunft mit vielen weiteren Personen.

Die Tatsache, dass Teilnehmende des Alphabetisierungskurses häufiger in Gemeinschaftsunterkünften leben, kann auch darauf zurückzuführen sein, dass sie häufiger einen Fluchthintergrund haben (siehe Kapitel 3.3.3) und daher nach ihrer Einreise nach Deutschland zunächst dort untergebracht wurden. Die Tabelle 3-11 erfasst daher für beide Kursarten auch die Unterkunftsart der Kursteilnehmenden nach Fluchthintergrund. Dabei zeigt sich, dass Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund unabhängig von der Kursart häufiger in Gemeinschaftsunterkünften leben,

Tabelle 3-11: Art der Unterkunft nach Kursart und Fluchthintergrund (in Prozent)

Art der Unterkunft	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund	Gesamt	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund
Wohnung/Haus mit Familienmitgliedern	60,7	63,5	56,3	58,7	48,8	60,6
Alleine in einer Wohnung	16,3	18,4	13,0	11,8	22,9	9,6
Kleinräumige Gemeinschaftsunterkunft mit einzelnen, getrennten Räumen	11,6	10,1	13,9	17,1	16,8	17,1
Großräumige Gemeinschaftsunterkunft mit vielen weiteren Personen	5,9	2,4	11,4	10,9	6,6	11,7
Andere Unterkunft	5,5	5,6	5,4	1,5	4,9	0,9
n	1.878	1.111	767	1.062	181	881

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.878) und Alphabetisierungskursen (n=1.062), ungewichtete Fallzahlen

insbesondere in großräumigen Gemeinschaftsunterkünften.

Des Weiteren zeigt die Abbildung 3-25, dass die Art der Wohnung mit der **Verfügbarkeit eines Raumes für ungestörtes Lernen** zusammenhängt und Letztere mit engeren Wohnverhältnissen unwahrscheinlicher wird: 82,5 % der Teilnehmenden, die alleine in einer Wohnung leben, können zu Hause in einem geeigneten Raum ungestört lernen. Dieser Anteil verringert sich mit zunehmender Anzahl an Haushaltsmitgliedern bzw. mit geteiltem Wohnraum. Lediglich 42,9 % bei Teilnehmenden, die in einer großräumigen Gemeinschaftsunterkunft leben, haben einen Raum für ungestörtes Lernen.

Da Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund häufiger in Gemeinschaftsunterkünften wohnen und auch in Alphabetisierungskursen stärker vertreten sind, führt das dazu, dass 44,2 % der Kursteilnehmenden im Alphabetisierungskurs nicht über einen geeigneten Raum zu Hause verfügen, in dem sie ungestört lernen können (Abbildung 3-26). Dies gilt aber auch für einen erheblichen Anteil (27,2 %) der Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Aufgabe der Kursträger, fehlende private Räumlichkeiten mit geeigneten Lernräumen auszugleichen, an Bedeutung. Wie Kapitel 6.1.4 zeigt, gehören Lernräume neben der Migrationsberatung zu den häufigsten Zusatzangeboten, welche die Träger anbieten.

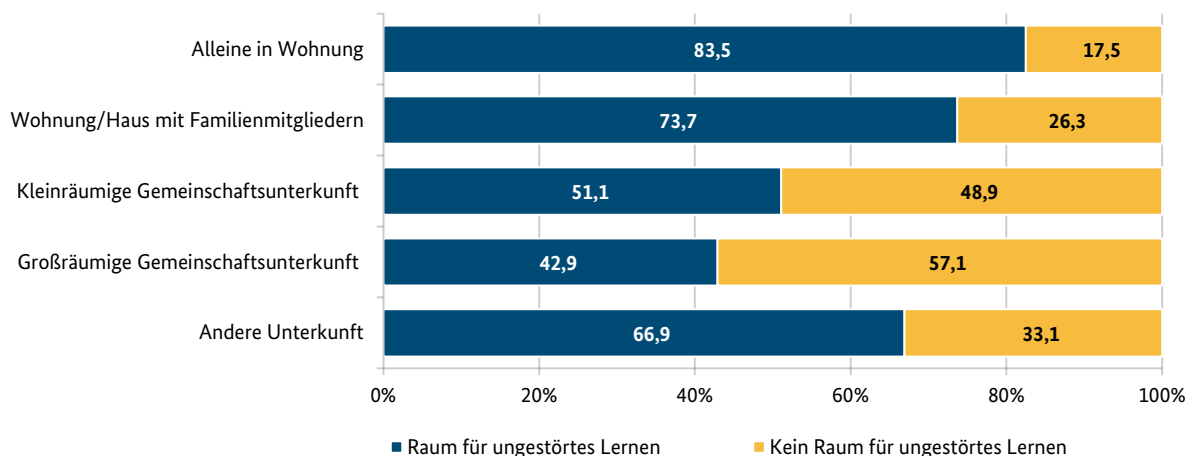
Obwohl Frauen in beiden Kursarten durchschnittlich mehr Kinder im Haushalt haben (siehe Abbildung 3-9),

verfügen sie überraschenderweise etwas häufiger über einen geeigneten Raum zu Hause, in dem sie ungestört lernen können. Analysen der Geschlechterunterschiede in der Art der Unterkunft zeigen, dass Frauen häufiger als Männer in privaten Wohnungen/Häusern und seltener in Gemeinschaftsunterkünften wohnen (ohne Abbildung).

3.3.7 Sorgen um Familienangehörige

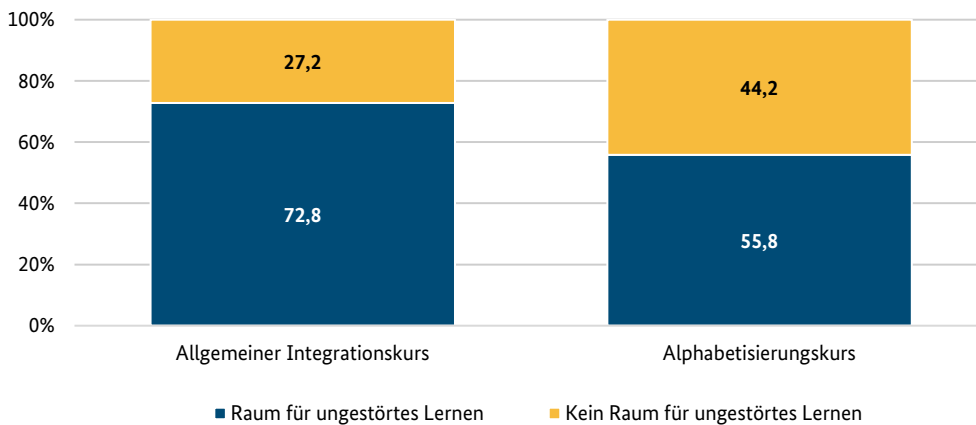
Zu den in den theoretischen Überlegungen (siehe Kapitel 1.1.2) genannten (fluchtspezifischen) Faktoren, die den Erwerb der deutschen Sprache im Integrationskurs negativ beeinflussen können, gehören auch **Sorgen um die noch im Ausland lebenden Familienangehörigen**. Diese können belastend auf die psychische Gesundheit der Kursteilnehmenden und das Konzentrationsvermögen im Unterricht wirken (Tissot et al., 2019). Grob 20 % aller Kursteilnehmenden gaben an, dass sie sich keine Sorgen um ihre Familienangehörigen machen. Betrachtet man diese getrennt nach Kursart (Abbildung 3-27), so wird deutlich, dass sich Alphabetisierungskursteilnehmende häufiger große Sorgen (59,8 %) als Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs (41,3 %) machen. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Alphabetisierungskursteilnehmenden häufiger Fluchterfahrung haben (Abbildung 3-17) und von ihrer Partnerin bzw. ihrem Partner getrennt leben (Abbildung 3-6). Vertiefende Analysen (ohne Abbildung) bestätigen diese Zusammenhänge. Im Gegensatz dazu lassen sich nach Geschlecht keine signifikanten

Abbildung 3-25: Raum für ungestörtes Lernen nach Art der Unterkunft (in Prozent)



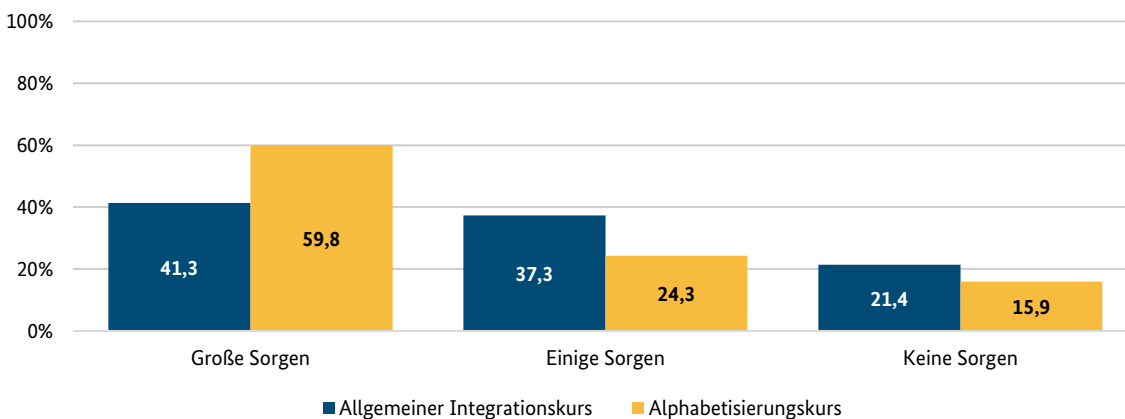
Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.856) und Alphabetisierungskursen (n=1.025), ungewichtete Fallzahlen

Abbildung 3-26: Raum für ungestörtes Lernen (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: 2.943 befragte Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.884) und Alphabetisierungskursen (n=1.059)

Abbildung 3-27: Sorgen um Familienangehörige außerhalb Deutschlands (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.487) und Alphabetisierungskursen (n=844), ungewichtete Fallzahlen

Unterschiede hinsichtlich der Sorgen um Familienangehörige feststellen.

Möglichkeiten des Deutschlernens außerhalb des Integrationskurses, Kontakte zu Deutschen sowie der Sprachgebrauch der Kursteilnehmenden in Freizeit und Beruf.

3.4 Merkmale der Lerngelegenheiten

Gemäß dem zugrunde gelegten Theoriemodell (Kapitel 1.1.2) spielen neben den Effizienzbedingungen die strukturellen und situativen Lerngelegenheiten eine maßgebliche Rolle für den erfolgreichen Spracherwerb. Im Folgenden werden diverse Aspekte der Gelegenheitsstruktur in den Blick genommen. Hierzu zählen die technische Ausstattung, die genutzten

3.4.1 Technische Ausstattung

Auch die **technische Ausstattung** der Kursteilnehmenden kann einen positiven Einfluss auf den Lernfortschritt im Kurs haben.⁴⁵ Der Besitz von elektronischen Geräten kann auf eine gewisse technische

⁴⁵ Eine Beschreibung der technischen Ausstattung des Kursortes und des Kursträgers befindet sich in Kapitel 6.2.

Affinität hinweisen, die sich auch im Kurskontext beim Umgang mit elektronischen Geräten und digitalen Medien im Unterricht bewährt. Gleichzeitig eröffnet eine ausreichende technische Ausstattung den Kursteilnehmenden weitere Gelegenheiten zum Lernen, z. B. durch die Nutzung weiterer Möglichkeiten zum Deutschspracherwerb neben dem Integrationskurs (beispielsweise Sprachlern-Apps) oder Kontakte zu Deutschen.

Die Mehrheit aller Teilnehmenden verfügt über ein eigenes elektronisches Gerät, aber auch hier zeigen sich erhebliche Unterschiede nach Kursart (Tabelle 3-12). Teilnehmende des Allgemeinen Integrationskurses besitzen häufiger einen eigenen Computer, ein Tablet oder Smartphone (89,1 %) als Alphabetisierungskursteilnehmende (68,2 %). Somit besitzt umgekehrt etwa ein Drittel der Alphabetisierungskursteilnehmenden kein eigenes elektronisches Gerät. 11,9 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden haben zumindest über ihre Verwandten, Bekannten, im Computerraum des Kursträgers oder über öffentliche Internetcafés Zugang zum Internet, auch wenn sie kein eigenes digitales Gerät besitzen. Ein Fünftel der Alphabetisierungskursteilnehmenden bleibt dennoch ohne ein Endgerät und ohne Internetzugang.

Weitere Unterschiede in der technischen Ausstattung der Kursteilnehmenden zeigen sich nicht nach Geschlecht (ohne Abbildung), dafür aber nach dem Fluchthintergrund (Tabelle 3-12). Im Allgemeinen Integrationskurs verfügen Kursteilnehmende mit

Fluchthintergrund seltener über einen eigenen Computer, ein Tablet oder ein Smartphone mit Internetzugang (61,2 %) als Kursteilnehmende ohne Fluchthintergrund (74,1 %). Dementsprechend teilen sie sich häufiger den Internetzugang oder das Endgerät mit anderen oder bleiben weiterhin ohne ein Endgerät und ohne Internetzugang. Im Alphabetisierungskurs sind die Unterschiede nach Fluchthintergrund weniger deutlich: Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund verfügen häufiger über ein Endgerät, allerdings ohne eigenen Internetzugang.

3.4.2 Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs zusätzlich zum Kurs

Zu den Lerngelegenheiten zählen auch verschiedene Möglichkeiten, die von den Teilnehmenden gezielt dazu genutzt werden, die Lerninhalte und Lernaktivitäten des Integrationskurses zu festigen und zu ergänzen.⁴⁶

Angaben zur Nutzung von **weiteren Lernmöglichkeiten während der Integrationskursteilnahme** liegen

⁴⁶ Hiervon zu unterscheiden sind die bereits vor dem Kurs genutzten Möglichkeiten des Sprachenlernens. Mit Blick auf den Lernerfolg während der Kursteilnahme führt die Nutzung von Lernmöglichkeiten vor dem Kurs zu einer Verbesserung der Lerneffizienz während der Kursteilnahme. Die vor dem Kurs genutzten Möglichkeiten des Sprachenlernens wurden daher bereits in Kapitel 3.4.3 angesprochen, welches die Voraussetzungen der Lerneffizienz behandelt.

Tabelle 3-12: Technische Ausstattung nach Kursart und Fluchthintergrund (in Prozent)

Technische Ausstattung	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund	Gesamt	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund
Eigener Computer/Tablet/Smartphone und Internetzugang	69,2	74,1	61,2	46,7	47,9	46,5
Eigener Computer/Tablet/Smartphone, aber Internetzugang geteilt mit anderen	19,9	17,6	23,6	21,5	14,1	23,0
Kein eigener Computer/Tablet/Smartphone, aber Internetzugang	7,1	5,8	9,0	11,9	12,2	11,9
Kein eigener Computer/Tablet/Smartphone und kein Internetzugang	3,9	2,5	6,1	19,8	25,8	18,6
n	1.865	1.113	752	1.015	182	833

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.865) und Alphabetisierungskursen (n=1.015), ungewichtete Fallzahlen

für Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse vor⁴⁷ und sind in Tabelle 3-13 zusammengefasst. Eine Minderheit (6,1 %) besucht neben dem Integrationskurs einen weiteren Deutschkurs. Weit verbreitet (43,6 %) ist hingegen die Unterstützung durch Familienangehörige, Freunde oder Bekannte. Ungefähr ein Drittel (35,4 %) greift auf Angebote wie Sprachlern-CDs, Sprachlern-Apps oder Internet-Sprachkurse zurück und mehr als die Hälfte (57,6 %) nutzt deutschsprachige Medien (Internet, Fernsehen, Radio, Zeitungen, Bücher), um die Deutschkenntnisse zu vertiefen. Nur 1,9 % der befragten Teilnehmenden aus Allgemeinen Integrationskursen nutzt neben dem Kurs keine weiteren Möglichkeiten des Sprachenlernens.

Die meisten zusätzlichen Lernmöglichkeiten werden während der Integrationskurse häufiger genutzt als vor der Kursteilnahme. Dies zeigt ein Vergleich der Tabelle 3-13 mit der Abbildung 3-22, welche sich auf eine Nutzung von Möglichkeiten des Deutscherwerbs in der Zeit vor der Kursteilnahme bezieht. So werden deutschsprachige Medien (Internet, Fernsehen, Radio, Zeitungen, Bücher) von den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse mit 57,6 % gegenüber 45,3 % in der Zeit während der Kursteilnahme deutlich häufiger zur Vertiefung der Sprachkenntnisse genutzt als in der Zeit vor dem Kursbesuch. Ebenso wird das Sprachlernen während der Kursteilnahme (43,6 %) deutlich häufiger durch Familienangehörige, Freun-

dinnen und Freunde oder Bekannte unterstützt als vor dem Kurs (35,1 %). Auch die Nutzung von Sprachlern-CDs, Sprachlern-Apps oder Internet-Sprachkursen kommt während des Kursbesuchs (35,4 %) im Vergleich zu der Zeit vor dem Kurs (32,7 %) etwas häufiger vor.

3.4.3 Kontakt zu Deutschen

Forschungsarbeiten zur Integration zugewanderter Personen zeigen ein deutliches Zusammenspiel zwischen Sprachkenntnissen und Kontakten zu Deutschen bzw. zur Aufnahmegesellschaft (Kristen, 2019; Kristen & Seuring, 2021; Martinovic et al., 2009; Niehues et al., 2021; Siegert, 2019). Zu vermuten ist, dass einerseits der Zugang zu sozialen Kontakten im Einwanderungsland durch gute Sprachkenntnisse erleichtert wird, dass andererseits aber auch Kontakte zu Deutschen ein wichtiger Gelegenheitsfaktor zur Verbesserung der Sprachkenntnisse sind. Kontakte zu Deutschen und Deutschkenntnisse befördern sich demnach gegenseitig.

Aus Tabelle 3-14 geht hervor, dass **Kontakte zu Deutschen**⁴⁸ bei den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse seltener sind als bei Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse. So ist zum einen der

47 Um gering literalisierten Personen die Teilnahme an der Befragung zu erleichtern, wurden nicht alle Inhalte des Fragebogens auch in den Alphabetisierungskursen erhoben (siehe Kapitel 2.1).

48 Mit Kontakten sind hier Gespräche und Aktivitäten gemeint, die über Grußkontakte hinausgehen.

Tabelle 3-13: Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs zusätzlich zum Integrationskurs (in Prozent)

Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs	Allgemeiner Integrationskurs
Weitere Deutschkurse besucht	6,1
Partnerinnen und Partner, Verwandte, Freundinnen und Freunde oder Bekannte unterstützen beim Lernen	43,6
Sprachlern-CD, Sprachlern-App, Internet-Sprachkurse oder Ähnliches	35,4
Internet, Fernsehen, Radio, Zeitung, Bücher in deutscher Sprache	57,6
Sonstiges	5,7
Nichts davon	1,9
n	1.835

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.835), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Mehrfachauswahl möglich

Tabelle 3-14: Kontakte zu Deutschen nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)

Kontakte zu Deutschen	Allgemeiner Integrationskurs			Alphabetisierungskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen	Gesamt	Männer	Frauen
Täglich	32,2	36,7	29,5	19,7	18,9	20,1
Mehrmals pro Woche	17,3	18,8	16,0	13,1	15,4	11,1
Jede Woche	9,7	7,3	11,2	5,2	4,4	5,5
Jeden Monat	4,1	6,4	2,8	3,2	2,2	4,0
Seltener	29,9	22,5	34,8	32,8	33,4	32,7
Nie	6,8	8,3	5,7	25,9	25,7	26,6
n	1.608	601	996	902	354	531

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.608) und Alphabetisierungskursen (n=902), ungewichtete Fallzahlen

Anteil mit täglichem Kontakt zu Deutschen unter den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse mit 19,7 % deutlich niedriger gegenüber den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse mit 32,2 %. Zum anderen berichten insgesamt 58,4 % der Alphabetisierungskursteilnehmenden, dass sie seltener als einmal pro Monat mit Deutschen in Kontakt kommen, 25,9 % sogar nie. Bei den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse liegt der Anteil ohne jeglichen Kontakt zu Deutschen hingegen nur bei 6,8 %. Der Anteil derjenigen, die seltener als einmal pro Monat in Kontakt mit Deutschen kommen, beläuft sich in der Gruppe der Teilnehmenden von Allgemeinen Integrationskursen auf 37,7 %.

Geschlechterunterschiede zeigen sich nur in Bezug auf die Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse, nicht aber in Bezug auf die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse (Tabelle 3-14). Unter den Teilnehmerinnen der Allgemeinen Integrationskurse haben insgesamt 40,5 % entweder seltener als einmal pro Monat oder überhaupt keinen Kontakt zu Deutschen. Dieser Anteilswert liegt um fast 10 Prozentpunkte höher als der entsprechende Wert für die an Allgemeinen Integrationskursen teilnehmenden Männer (30,8 %). Auf der anderen Seite des Spektrums sind häufige Kontakte zur einheimischen Bevölkerung bei den Teilnehmerinnen deutlich seltener als bei den männlichen Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse: 55,5 % der an Allgemeinen Integrationskursen teilnehmenden Männer haben entweder mehrmals pro Woche oder sogar täglich Kon-

takt zu Deutschen, während der entsprechende Anteilswert der Frauen 10 Prozentpunkte niedriger liegt (45,5 %).

Für Befragte aus den Allgemeinen Integrationskursen lässt sich die Häufigkeit von Kontakten zu Deutschen im Zusammenhang mit Arbeitserfahrungen betrachten.⁴⁹ Eine naheliegende Vermutung ist, dass Kontakte zwischen Geflüchteten und einheimischen Personen häufig im Arbeitskontext entstehen. In Anbetracht der geringeren Erwerbsbeteiligung von weiblichen im Vergleich zu männlichen Teilnehmenden (siehe Kapitel 3.1.4) könnte dies neben Kindern im Haushalt (siehe Kapitel 3.1.3) ein Grund für die oben aufgezeigten Geschlechterunterschiede sein. Wie die Tabelle 3-15 zeigt, steht die Häufigkeit von Kontakten zu Deutschen in einem deutlichen Zusammenhang mit den Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden in Deutschland. So liegen die Anteilswerte für tägliche Kontakte bei Befragten, die bereits über Arbeitserfahrungen in Deutschland verfügen, deutlich höher als bei Befragten ohne Arbeitserfahrungen in Deutschland. Dies trifft sowohl auf Männer als auch auf Frauen zu.

Darüber hinaus zeigt die Tabelle, dass die Geschlechterunterschiede sowohl innerhalb der Gruppe ohne Arbeitserfahrungen als auch innerhalb der Gruppe mit Arbeitserfahrungen in Deutschland

⁴⁹ Informationen über Arbeitserfahrungen liegen nicht für die Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse, sondern nur für Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse vor.

deutlich geringer ausfallen als in Tabelle 3-14. Dies deutet darauf hin, dass die Unterschiede der Kontakte zu Deutschen zwischen weiblichen und männlichen Geflüchteten zu einem Teil auf die Geschlechterunterschiede der Erwerbstätigkeitsquoten zurückzuführen sind.

3.4.4 Verwendung der deutschen Sprache außerhalb des Integrationskurses

Gelegenheiten zur Verbesserung der Deutschkenntnisse außerhalb des Kurses ergeben sich nicht zuletzt auch durch eine **Verwendung der deutschen Sprache im Alltag**. Die Kursteilnehmenden wurden daher danach gefragt, wie häufig sie die deutsche Sprache bei alltäglichen Interaktionen wie beispielsweise beim Einkaufen und bei Restaurantbesuchen oder bei Freizeitaktivitäten verwenden. Wie aus Tabelle 3-16 hervorgeht, spricht ein nicht unerheblicher Anteil der Kursteilnehmenden bei diesen Gelegenheiten häufig oder sogar immer Deutsch. Am häufigsten geben die Kursteilnehmenden an, dass sie die deutsche Sprache bei diesen Gelegenheiten immerhin manchmal verwenden (mittlere Kategorie auf einer fünfstufigen Skala von „nie“ bis „immer“). Seltener als bei alltäglichen Gelegenheiten wie Einkauf, Restaurantbesuchen und Freizeitaktivitäten wird die deutsche Sprache bei **Gesprächen mit Freundinnen und Freunden** und bei **Gesprächen zu Hause** verwendet.

Im Vergleich der Teilnehmenden aus den beiden Kursarten zeigt sich, dass der Gebrauch der deutschen Sprache bei Alltagsgelegenheiten, im Freundeskreis sowie im eigenen Haushalt unter den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse seltener ist als bei den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse. Insbesondere ist der Anteil derjenigen, die hierbei ausschließlich andere Sprachen als Deutsch verwenden, unter den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse jeweils deutlich höher. Bei Alltagsgelegenheiten wie Einkauf, Restaurantbesuchen oder Freizeitaktivitäten verwenden 19,1 % der Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen nie die deutsche Sprache, unter den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse trifft dies nur auf 4,7 % zu. Im Freundeskreis sprechen 30,1 % und zu Hause 32,3 % der Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen ausschließlich andere Sprachen, bei den Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse liegen die entsprechenden Anteilswerte nur bei 11,9 % (Freundeskreis) respektive bei 18,0 % (zu Hause). Die Unterschiede im Gebrauch der deutschen Sprache nach Kursart gehen auch mit den selbst eingeschätzten Deutschkenntnissen einher, die bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen geringer ausfallen (siehe Kapitel 3.3.4).

Nach Geschlecht lassen sich nur im Allgemeinen Integrationskurs leichte Unterschiede im Gebrauch der deutschen Sprache erkennen. Männer im Allgemeinen Integrationskurs verwenden die deutsche Sprache bei Alltagsgelegenheiten, im Freundeskreis sowie im eigenen Haushalt etwas häufiger als Frauen

Tabelle 3-15: Kontakt zu Deutschen nach Arbeitserfahrung in Deutschland (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)

Kontakte zu Deutschen	Arbeitserfahrung in Deutschland		Ohne Arbeitserfahrung in Deutschland	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Täglich	46,1	38,6	28,8	26,4
Mehrmals pro Woche	19,0	19,5	18,7	15,0
Jede Woche	7,3	8,7	7,8	12,5
Jeden Monat	5,3	3,8	7,5	2,5
Seltener	16,9	24,2	27,2	37,8
Nie	5,4	5,3	10,1	5,7
n	254	255	326	701

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.536), ungewichtete Fallzahlen

Tabelle 3-16: Verwendung der deutschen Sprache im Alltag (z. B. Freizeitaktivitäten, beim Einkaufen, im Restaurant usw.), mit Freundinnen bzw. Freunden und zu Hause (in Prozent)

Verwendung der deutschen Sprache	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs
Im Alltag:		
Immer	14,8	11,7
Häufig	18,3	11,1
Manchmal	42,5	32,3
Selten	19,7	25,8
Nie	4,7	19,1
n	1.910	1.055
Mit Freundinnen bzw. Freunden:		
Immer	5,5	7,5
Häufig	10,1	6,4
Manchmal	41,2	28,9
Selten	31,4	27,0
Nie	11,9	30,1
n	1.909	1.069
Zu Hause:		
Immer	4,4	6,7
Häufig	9,8	6,2
Manchmal	38,5	28,8
Selten	29,4	25,9
Nie	18,0	32,3
n	1.908	1.064

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.910) und Alphabetisierungskursen (n=1.055), ungewichtete Fallzahlen

(ohne Tabelle). Im Alphabetisierungskurs sind die Unterschiede mit Ausnahme des Freundeskreises geringer, jedoch spricht ein höherer Anteil von Frauen (34,6 %) im Freundeskreis nie Deutsch als bei den Männern (25,0 %).

Für Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse liegt neben den Angaben zum Sprachgebrauch auch die Information vor, in welcher Häufigkeit deutschsprachige Zeitungen (online oder gedruckt) gelesen werden (Tabelle 3-17). Insgesamt gibt fast ein Drittel (31,3 %) der Befragten aus dieser Gruppe an, mindestens einmal pro Woche deutschsprachige Zeitungsartikel zu lesen. Hiervon lesen 12,7 % etwa einmal pro Woche in einer deutschsprachigen Zeitung, 11,1 % tun dies mehrmals pro Woche und 7,5 % sogar täglich.

3.5 Merkmale der Lernmotivation

Nach dem zugrunde liegenden theoretischen Modell des Spracherwerbs (siehe Kapitel 1.1.2) ist neben der Spracherlern-effizienz und den Lerngelegenheiten auch die Lernmotivation, also der Anreiz, eine Sprache zu lernen, ein zentraler Faktor. Gute Sprachlernvoraussetzungen oder häufiger Kontakt mit der Sprache führen nicht unbedingt zum Lernerfolg, wenn die Motivation fehlt (Scheible & Rother, 2017). Im Folgenden werden die Bleibeabsichten, die Verbundenheit mit Deutschland und die Einstellungen zur Integration der Kursteilnehmenden am Allgemeinen Integrations-

Tabelle 3-17: Lesen von deutschsprachigen Zeitungen (in Prozent)

Lesen von deutschsprachigen Zeitungen	Allgemeiner Integrationskurs
Täglich	7,5
Mehrmals pro Woche	11,1
Jede Woche	12,7
Jeden Monat	5,3
Seltener	35,9
Nie	27,5
n	1.598

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.598), ungewichtete Fallzahlen

kurs⁵⁰ als Aspekte der Lernmotivation in den Fokus genommen. Das theoretische Modell zählt zudem auch den Aufenthaltsstatus (als Teil der Bleibeperspektive), die Bildung und das Alter zu diesen Aspekten, die u. a. aufgrund von Mehrfachzuordnungen bereits weiter vorne betrachtet wurden.⁵¹

50 Aufgrund der zeitlichen Restriktionen für die Bearbeitung des Fragebogens wurden diese Merkmale im Rahmen der EvIk-Erhebung zu Kursbeginn nur in Allgemeinen Integrationskursen abgefragt (zur weniger umfangreichen Gestaltung des Fragebogens für gering literalisierte Personen in Alphabetisierungskursen siehe auch Kapitel 2.1).

51 Siehe hierzu auch Kapitel 3.3.3 zum Aufenthaltsstatus, Kapitel 3.4.1 zur Bildung und Kapitel 3.2.1 zum Alter.

3.5.1 Bleibeabsichten in Deutschland

Eine längere Bleibeabsicht ist mit einem längeren Zeitraum verbunden, über den man von den Investitionen in Sprachkenntnisse profitieren kann. Dies erhöht den Anreiz, mehr Ressourcen in den Spracherwerb zu investieren. Wie aus der Tabelle 3-18 hervorgeht, haben die Kursteilnehmenden des Allgemeinen Integrationskurses sehr langfristige **Bleibeabsichten**: 91,8 % der Kursteilnehmenden möchten dauerhaft in Deutschland bleiben. Nach Geschlecht zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in den Bleibeabsichten der Kursteilnehmenden. Die Analyse nach Fluchthintergrund ergibt hingegen, dass Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund längere Bleibeabsichten haben.

Tabelle 3-18: Bleibeabsichten nach Fluchthintergrund (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)

Bleibeabsichten	Allgemeiner Integrationskurs		
	Gesamt	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund
Höchstens noch ein Jahr	0,9	1,3	0,4
Noch einige Jahre	7,2	9,7	3,4
Für immer	91,8	89,1	96,1
n	1.244	729	515

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.244), ungewichtete Fallzahlen

96,1 % der Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund möchten für immer in Deutschland bleiben, im Vergleich zu 89,1 % ohne Fluchthintergrund.

3.5.2 Verbundenheit mit Deutschland

Auch die Verbundenheit mit Deutschland kann als Motiv für den Erwerb der deutschen Sprache eine wichtige Rolle spielen, denn neben Nützlichkeitsaspekten können auch die Identifikation mit sowie eine positive Einstellung zu Land und Sprache den Spracherwerb beschleunigen (Scheible & Rother, 2017). Eine Sprache, zu der man keinen Zugang findet, ist in der Regel schwieriger zu erlernen als eine, der man positiv gegenübersteht (Klein & Dimroth, 2003). Das Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft wirkt ebenfalls als Motivationsfaktor für Investitionen in Sprachkenntnisse, die eine vollständige Teilhabe ermöglichen.

Die Kursteilnehmenden signalisieren eine durchaus starke **Verbundenheit mit Deutschland** (Tabelle 3-19): Rund drei Fünftel (59,7 %) fühlen sich sehr stark oder stark mit Deutschland verbunden. Ein weiteres knappes Drittel (29,9 %) fühlt sich teilweise verbunden. Nur 11,1 % der Kursteilnehmenden fühlen nur eine sehr geringe oder gar keine Verbundenheit zu Deutschland.

Tabelle 3-19 zeigt darüber hinaus die Verbundenheit mit Deutschland im Vergleich zwischen Männern und Frauen im Allgemeinen Integrationskurs. Die Aufschlüsselung nach dem Geschlecht lässt deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen. So fühlen sich Männer häufiger sehr stark mit Deutschland verbunden (30,0 %) als Frauen (16,8 %). Frauen fühlen sich dagegen häufiger nur teilweise oder wenig mit Deutschland verbunden.

Deutliche Unterschiede sind auch nach dem Fluchthintergrund der Kursteilnehmenden zu beobachten. Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund weisen eine stärkere Verbundenheit mit Deutschland auf als Kursteilnehmende ohne Fluchterfahrung. 29,4 % der Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund fühlen sich sehr stark mit Deutschland verbunden, im Vergleich zu 17,7 % der Kursteilnehmenden ohne Fluchthintergrund. Diese Ergebnisse decken sich auch mit früheren Ergebnissen aus der IAB-BAMF-SOEP-Befragung zum hohen Willkommensgefühl bei Geflüchteten in Deutschland (de Paiva Lareiro et al., 2020).

3.5.3 Einstellungen zur Integration

Im Zusammenhang der Lernmotivation sind auch die Einstellungen der Kursteilnehmenden zur Integration in die Aufnahmegesellschaft von Bedeutung für den Spracherwerb. Positive Einstellungen erhöhen die

Tabelle 3-19: Verbundenheit mit Deutschland nach Geschlecht und Fluchthintergrund (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)

Verbundenheit mit Deutschland	Allgemeiner Integrationskurs				
	Gesamt	Nach Geschlecht		Nach Fluchthintergrund	
		Männer	Frauen	Kein Fluchthintergrund	Fluchthintergrund
Sehr stark	22,0	30,0	16,8	17,7	29,4
Stark	37,7	37,4	38,1	36,0	40,6
Teils/teils	29,2	25,0	31,7	34,2	20,7
Wenig	8,6	4,9	10,9	8,9	7,9
Gar nicht	2,5	2,6	2,4	3,1	1,4
n	1.533	582	939	939	594

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.533), ungewichtete Fallzahlen

Offenheit gegenüber der Aufnahmegesellschaft und die Bereitschaft, sich auf die Zielsprache und -kultur einzulassen.

Die befragten Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs wurden gefragt, inwieweit sie den folgenden beiden Aussagen zustimmen: „Menschen meiner kulturellen Herkunft sollten versuchen, vollständig am Leben der Deutschen teilzunehmen“ und „Menschen meiner kulturellen Herkunft sollten versuchen, in Deutschland so zu leben, wie wir es gewohnt sind“. Die Einstellungen zu beiden Aussagen werden zu vier Kategorien von **Akkulturationspräferenzen** zusammengefasst: Assimilation, Mehrfachintegration, Separation und Marginalisierung (einführend zum Konzept von Akkulturationspräferenzen: Brüß, 2006; Maddox & Pfündel, 2023 (im Erscheinen); Zick, 2010, S. 455). Während die Zustimmung zur ersten Aussage bei gleichzeitiger Ablehnung der zweiten Aussage eine Angleichung an die Aufnahmegesellschaft (Assimilation) signalisiert, bedeutet der umgekehrte Fall eine Ausrichtung an die Herkunftsgesellschaft (Separation). Orientieren sich die Befragten an beide Gesellschaften, stimmen sie beiden Aussagen zu (Mehrfachintegration); sind sie keiner der beiden Gesellschaften zugeneigt, lehnen sie beide Aussagen ab (Marginalisierung).

Wie die Tabelle 3-20 zeigt, äußern die Kursteilnehmenden positive Einstellungen zur Integration und stimmen der Notwendigkeit einer vollständigen Teilhabe in Deutschland zu. 35,3 % der Kursteilnehmenden orientieren sich stark an der Aufnahmegesellschaft in Deutschland und neigen zur Assimilation, während weitere 47,8 % der Kursteilnehmenden sich sowohl an der Aufnahmegesellschaft als auch an der Herkunftsgesellschaft orientieren. Im Gegensatz dazu sind nur 5,0 % ausschließlich auf die Herkunftsgesellschaft ausgerichtet (Separation) und weitere

11,9 % lehnen beide Aussagen ab (Marginalisierung).

Nach Fluchthintergrund lassen sich keine signifikanten Unterschiede in den Akkulturationspräferenzen der Kursteilnehmenden feststellen, allerdings zeigt sich ein etwas anderes Bild nach Geschlecht. Wie Tabelle 3-19 verdeutlicht, tendieren Frauen im Allgemeinen Integrationskurs insgesamt seltener zur Assimilation und – wenn auch nur bei einer kleinen Gruppe – häufiger als Männer zu einer ausschließlichen Orientierung an der Herkunftsgesellschaft (Separation).

3.6 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel 3 gibt einen umfassenden Überblick über die Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen, die zu Beginn der Kurse im Rahmen der EvIk-Befragung im Klassenraum befragt wurden. Ziel war es, die befragten Kursteilnehmenden auf Grundlage der erhobenen Daten zu charakterisieren, einen Einblick in ihre Lebenssituation zu Kursbeginn und in Hintergrundmerkmale zu geben, die gemäß des theoretischen Modells eine maßgebliche Rolle für den Spracherwerb im Kursverlauf spielen können. Der Fokus lag dabei auf ausgewählten individuellen Merkmalen der Soziodemografie und der Migrationsbiografie sowie den drei Gruppen individueller Einflussfaktoren auf den Spracherwerb: Lernvoraussetzungen, Lerngelegenheiten und Lernmotivation.

Die **soziodemografische Charakterisierung** der Kursteilnehmenden zeigt, dass in beiden Kursarten mit einem Verhältnis von etwa 60 % zu 40 % mehr Frauen vertreten sind. Teilnehmende an Alphabetisierungs-

Tabelle 3-20: Einstellungen zu Integration nach Geschlecht (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)

Einstellungen zu Integration	Allgemeiner Integrationskurs		
	Gesamt	Männer	Frauen
Assimilation	35,3	38,4	33,6
Mehrfachintegration	47,8	48,8	47,1
Separation	5,0	2,7	6,4
Marginalisierung	11,9	10,1	12,9
n	1.499	568	922

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (n=1.541), ungewichtete Fallzahlen

kursen (37,72 Jahre) sind im Durchschnitt fast 3,5 Jahre älter als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen (34,30 Jahre) und weisen einen vergleichsweise höheren Anteil an Männern im Alter von über 60 Jahren auf. In Bezug auf ihre Familiensituation sind Alphabetisierungskursteilnehmende häufiger verheiratet (77,5 % im Vergleich zu 68,9 %) als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen. Dieser Unterschied ist hauptsächlich auf männliche Kursteilnehmer in Allgemeinen Integrationskursen zurückzuführen, die häufiger alleinstehend sind. Sofern sie einen Partner oder eine Partnerin haben, leben Teilnehmende an Alphabetisierungskursen und vor allem Männer häufiger örtlich getrennt von ihrem Partner bzw. ihrer Partnerin. Dennoch leben Alphabetisierungskursteilnehmende im Durchschnitt mit mehr Personen in einem Haushalt als Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs, da sie mehr Kinder im Haushalt haben (2,41 im Vergleich zu 1,03 Kinder). Weibliche Kursteilnehmende haben auch innerhalb der gleichen Kursart mehr Kinder im Haushalt als männliche Teilnehmende, allerdings sind Frauen mit Kindern unter drei Jahren in beiden Kurstypen, vor allem aber im Alphabetisierungskurs, auffallend seltener zu finden. Erst wenn das Kind ein höheres Alter erreicht hat, finden Frauen mit einer Verzögerung den Weg in den Kurs, was auf die Existenz von individuellen und strukturellen Barrieren beim Zugang zu den Kursen für Frauen mit kleinen Kindern hinweisen könnte. Nur eine Minderheit der Teilnehmenden verfügt bereits über Arbeitserfahrungen in Deutschland, Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse deutlich häufiger als Alphabetisierungskursteilnehmende (20,5 % zu 9,5 %). Darüber hinaus verfügen Frauen kursartübergreifend über weniger Arbeitserfahrungen als Männer.

Trotz der hohen Diversität der Zusammensetzung der Teilnehmenden an Integrationskursen sind Frauen häufiger in Familienstrukturen eingebunden und leben in einer Partnerschaft und haben Kinder. Insbesondere Frauen mit Kleinkindern stehen somit häufig vor der Herausforderung, die Betreuung ihrer Kinder mit dem Kursbesuch zu vereinbaren.

Hinsichtlich ihrer **Migrationsbiografie** haben Teilnehmende des Alphabetisierungskurses mehr als doppelt so häufig einen Fluchthintergrund (82,5 %) als Teilnehmende der Allgemeinen Integrationskurse (38,8 %). Daher ist im Alphabetisierungskurs eine stärkere Konzentration auf einige wenige für die Flüchtlingsmigration typische Geburtsländer zu beobachten (z. B. Syrien 49,0 %, Afghanistan 15,6 %, Irak 9,6 %), während die Teilnehmenden der Allgemeinen

Integrationskurse eine größere Vielfalt hinsichtlich ihres Geburtslandes aufweisen. Eine große Mehrheit (über 90 %) der Kursteilnehmenden ist erst ab 2015 nach Deutschland eingereist. Allerdings leben Frauen in einem Alphabetisierungskurs bereits vergleichsweise länger in Deutschland. Der möglicherweise spätere Zugang von Frauen zu Alphabetisierungskursen könnte wiederum mit der Anwesenheit von kleinen Kindern im Haushalt und seitens der geflüchteten Frauen mit einer geringeren Akzeptanz von Kindertageseinrichtungen bzw. der Unbekanntheit dieser Betreuungsangebote aus dem Herkunftsland zusammenhängen.

Der Alphabetisierungskurs ist somit stark von Fluchtmigration und den damit verbundenen Herausforderungen geprägt. Auch wenn eine hohe Vielfalt im Allgemeinen Integrationskurs eine Konzentration ähnlicher Probleme vermeidet, können sich auch dort Herausforderungen im Umgang mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen der Teilnehmenden ergeben.

Die Analyse der **Lernvoraussetzungen** der Kursteilnehmenden zeigt enorme Unterschiede nach Kursart. 41,7 % der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs haben keine Schule besucht, während dies nur bei 7,3 % der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen zutrifft. Was den sprachlichen Hintergrund angeht, beherrschen Teilnehmende der Alphabetisierungskurse auch weniger Sprachen und sind seltener mehrsprachig als Teilnehmende an Allgemeinen Integrationskursen. Der Unterschied nimmt mit steigendem Niveau der Fertigkeiten (vor allem im Schreiben) zu. Wenn Alphabetisierungskursteilnehmende mehrere Sprachen beherrschen, dann haben sie die Sprachen eher informell gelernt und haben seltener Erfahrungen mit gesteuertem Sprachenlernen im Unterricht.

Die Berechnung des Alphabetisierungsgrades auf Basis der Selbsteinschätzungen zeigt, dass über 90 % der Teilnehmenden am Alphabetisierungskurs nicht lateinisch alphabetisiert sind. Hierunter sind zu etwa gleichen Anteilen Kursteilnehmende, die als Zweitschriftlernende (44,5 %) oder als Erstschriftlernende (45,8 %) zu klassifizieren sind. Es zeigt sich somit, dass die extra für diese Gruppe eingerichteten Zweitschriftlernerkurse nicht ausreichend zum Einsatz kommen. Die Gruppe der Erstschriftlernenden lässt sich wiederum zu ungefähr gleich großen Anteilen in funktionale (24,5 %) und primäre Analphabetinnen und Analphabeten (21,3 %) unterteilen. Das Ergebnis auf Basis der Selbsteinschätzungen deutet somit

auf eine heterogene Zusammensetzung im Alphabetisierungskurs hinsichtlich des Alphabetisierungsgrades der Teilnehmenden hin. Eine Präzisierung der Einstufung sowie ein zielgruppenorientierteres und damit auch passgenaueres Kursangebot (z. B. Kurse nur für primäre Analphabetinnen und Analphabeten) könnte besser auf die besonderen Bedürfnisse dieser Teilnehmendengruppe eingehen (z. B. stärkerer Fokus auf Alphabetisierung) und dazu beitragen, die ungünstigeren Lernvoraussetzungen besser zu adressieren.

Bereits in der Anfangsphase der Kurse zeigen sich deutliche Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse zwischen den Kursarten. Erwartungsgemäß betrifft dies in erster Linie die schriftsprachlichen Bereiche. Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs nutzten auch häufiger als Alphabetisierungskursteilnehmende Möglichkeiten zur Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse vor dem Integrationskurs. Das am häufigsten genutzte Mittel war für beide Teilnehmendengruppen (45,3 % im Allgemeinen Integrationskurs und 33,0 % im Alphabetisierungskurs) der Einsatz von deutschsprachigen Medien.

Alphabetisierungskursteilnehmende haben seltener einen Raum zum ungestörten Lernen zur Verfügung, u. a. da sie häufiger in Gemeinschaftsunterkünften leben. Sie machen sich zudem häufiger Sorgen um im Ausland lebende Familienangehörige, was vermutlich auf ihren Fluchthintergrund und die häufigere Trennung von der Familie zurückzuführen ist.

Je nach Kursart gibt es also deutliche Unterschiede hinsichtlich der Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden. Obwohl die Lernvoraussetzungen im Allgemeinen Integrationskurs insgesamt aufgrund der Heterogenität der Gruppe nicht optimal sind (siehe Kapitel 4), lassen sich im Durchschnitt relativ gute Lernvoraussetzungen feststellen. Im Alphabetisierungskurs hingegen haben die Teilnehmenden aufgrund der ungünstigen Lernvoraussetzungen noch einen weiten Weg vor sich.

Die Auswertungen der **Lerngelegenheiten** ergeben, dass hinsichtlich der technischen Ausstattung die Mehrheit aller Teilnehmenden über ein eigenes elektronisches Gerät verfügt. Ein Fünftel der Alphabetisierungskursteilnehmenden verbleibt jedoch sowohl ohne ein Endgerät als auch ohne Internetzugang. Die meisten zusätzlichen Lernmöglichkeiten werden von Teilnehmenden der Allgemeinen Integrations-

kurse während der Integrationskurse häufiger genutzt als vor der Kursteilnahme. Nur 1,9 % nutzen neben dem Kurs keine weiteren Möglichkeiten des Sprachenlernens. Kontakte zu Deutschen sind bei Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse seltener als bei Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse. Der Anteil der Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, die täglich Kontakt zu Deutschen haben, ist mit 19,7 % gegenüber 32,2 % deutlich geringer als bei den Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen. Die deutsche Sprache wird von den Integrationskursteilnehmenden insgesamt seltener in Gesprächen mit Freundinnen und Freunden oder zu Hause verwendet als bei alltäglichen Gelegenheiten wie Einkaufen, Restaurantbesuchen und Freizeitaktivitäten. Beim Vergleich der beiden Kursarten zeigt sich, dass der Gebrauch der deutschen Sprache bei Alltagsgelegenheiten, im Freundeskreis sowie im eigenen Haushalt unter den Teilnehmenden der Alphabetisierungskurse seltener ist als bei denen der Allgemeinen Integrationskurse. Somit werden Gelegenheiten zur Nutzung der deutschen Sprache außerhalb des Kurses von den Kursteilnehmenden bereits zu Kursbeginn genutzt, was aber insbesondere für die Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen noch ausbaufähig wäre. Förderprogramme, die den Austausch mit der Aufnahmegesellschaft stärken, etwa durch die Vermittlung von Tandempartnerinnen und -partnern, könnten daher eine unterstützende Rolle spielen.

Was die untersuchten Merkmale der **Lernmotivation** betrifft, so beabsichtigt eine große Mehrheit der Kursteilnehmenden des Allgemeinen Integrationskurses (91,8 %), dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Zugleich signalisieren die Kursteilnehmenden eine starke Verbundenheit mit Deutschland. Rund drei Fünftel (59,7 %) fühlen sich sehr stark oder stark mit Deutschland verbunden. Die Teilnehmenden am Allgemeinen Integrationskurs zeigen auch eine überwiegend positive Einstellung zur Integration und stimmen dem Wunsch und der Notwendigkeit einer vollen Teilhabe an Deutschland zu. Somit sind bei sehr vielen Kursteilnehmenden Faktoren vorhanden, die für eine hohe Lernmotivation sprechen. Dies deutet darauf hin, dass sich aus Sicht der Kursteilnehmenden die Investition in den Spracherwerb zu lohnen scheint.

Die vorliegenden Daten erlauben zunächst eine Bestandsaufnahme von für den Spracherwerb im Kursverlauf relevanten Faktoren. Mit den Daten der Befragungen am Ende der Integrationskurse kann die Bedeutung dieser Merkmale dann im Rahmen von

multivariaten Analysen zum Deutscherwerb im Kursverlauf weiter untersucht werden. Über den Einfluss auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse hinaus ist aber auch von Interesse, wie sich einige der hier untersuchten Merkmale im Laufe der Zeit entwickeln, insbesondere Kontakte zu Deutschen, der Gebrauch der deutschen Sprache, diverse Einstellungen oder die Wohnsituation der Kursteilnehmenden.

4 Zusammensetzung der Kurse zu Kursbeginn

Die theoretischen Überlegungen in Kapitel 1.1.2 zeigen, dass der Sprachlernerfolg der Integrationskursteilnehmenden von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist. Zum einen beeinflussen individuelle Faktoren den Kurserfolg, zum anderen können auch unterrichtliche Faktoren wie die Zusammensetzung des Kurses eine Rolle beim Erlernen der deutschen Sprache spielen. Der Einstufungstest vor Beginn des Integrationskurses ermittelt für die Teilnehmenden eine zu den Bildungsvoraussetzungen und Lebensumständen passende Integrationskursart (z. B. Allgemeiner Integrationskurs, Alphabetisierungskurs oder Integrationskurs für Eltern) und einen zu den bereits vorliegenden Deutschkenntnissen passenden Kursabschnitt. Auf diese Weise wird eine größtmögliche Ähnlichkeit der Teilnehmenden eines Integrationskurses angestrebt.

In der Realität zeichnen sich die Integrationskurse durch die Vielfalt ihrer Teilnehmenden aus. Wie die Analysen in Kapitel 3 darlegen, sind die befragten Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse zu Kursbeginn auch innerhalb einer Kursart in ihren Merkmalen sehr verschieden. Sie unterscheiden sich etwa in ihrer Soziodemografie (u. a. in ihrem Geschlecht, Alter), ihrem Migrationshintergrund (u. a. Geburtsland, Fluchthintergrund) oder darin, wie lange sie schon in Deutschland aufhältig sind. Es ist daher möglich, dass sich die Teilnehmenden eines Kurses auch in lernrelevanten Merkmalen unterscheiden und diese nicht nur ihren, sondern auch den Lernfortschritt anderer Kursteilnehmenden beeinflussen. Je unterschiedlicher die Teilnehmenden an einem Integrationskurs sind, desto herausfordernder kann es schließlich für die Lehrkraft sein, den individuellen Bedürfnissen der Kursteilnehmenden beim Spracherwerb gerecht zu werden. Bislang wünsch-

ten sich Lehrkräfte bzw. Kursträger hinsichtlich der Lernvoraussetzungen daher auch eher homogen zusammengesetzte (Schul-)Klassen bzw. Kurse (Rambøll Management & BMI, 2006; Ruberg & Walczyk, 2013).

Aktuell liegen nur wenige Kenntnisse über die Zusammensetzung der Teilnehmenden in den einzelnen Integrationskursen vor (z. B. Cindark et al., 2019; Scheible & Rother, 2017) und Analysen zum Einfluss der Kurszusammensetzung auf den Kurserfolg sind kaum vorhanden (z. B. Scheible & Rother, 2017; Schuller et al., 2011). Das Ziel dieses Kapitels ist es daher, Einblicke in die Zusammensetzung der befragten Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse zu gewinnen. In zukünftigen Analysen soll der Einfluss der Kurszusammensetzung auf den Sprachlernerfolg der Teilnehmenden genauer untersucht werden.

Neben einer Beschreibung der durchschnittlichen Kurszusammensetzung hinsichtlich bestimmter Merkmale der Teilnehmenden gibt dieses Kapitel eine Einschätzung darüber, inwieweit diese Merkmale über die Kurse hinweg verteilt sind und ob die Kurse eher homogen oder heterogen zusammengesetzt sind. Wird ein Kurs hinsichtlich eines Merkmals der Teilnehmenden als homogen eingestuft, dann sind die Teilnehmenden diesbezüglich gleich oder sich zumindest sehr ähnlich. Heterogene Kurse hingegen spiegeln die Vielfalt der Kursteilnehmenden wider, da sich die Teilnehmenden in dem entsprechenden Merkmal voneinander unterscheiden. Da aus der Forschung keine Normwerte bekannt sind, ab welchen die Kurszusammensetzung als eher homogen oder heterogen einzustufen ist, erfolgt hierbei nur eine fundierte Annäherung auf Basis von Erfahrungswerten aus der Praxis.

Im Folgenden wird nun basierend auf den Angaben der befragten Kursteilnehmenden die durchschnittliche Kurszusammensetzung der befragten Allgemeinen Integrationskurse⁵² und Alphabetisierungskurse hinsichtlich des Geschlechts (4.1), der besuchten Schuljahre (4.2), des Alters (4.3), der Aufenthaltsdauer (4.4), des Geburtslandes (4.5) und der Fluchterfahrung (4.6) der Kursteilnehmenden untersucht.⁵³

4.1 Geschlecht

Der Einfluss des Geschlechts auf den Zweitspracherwerb wird bislang kontrovers diskutiert (Oxford et al., 1988). Wie wissenschaftliche Studien belegen, lernen Mädchen bzw. junge Frauen leichter eine zweite Sprache (Catalan, 2003; Oxford et al., 1988). Im Erwachsenenalter bündeln sich im Faktor Geschlecht jedoch häufig eine Vielzahl weiterer Faktoren, die einen Einfluss auf den Zweitspracherwerb haben und in Analysen schwer voneinander zu trennen sind. Hierzu zählen beispielsweise Geschlechterunterschiede in der Bildung, in der Arbeitsmarktteilnahme und in Pflege- und Betreuungspflichten. Oftmals sind Frauen diesbezüglich schlechter gestellt und haben hierdurch geringere Lernanreize und weniger Lernmöglichkeiten. Dies wirkt sich unter Umständen negativ auf den Zweitspracherwerb aus (Bernhard & Bernhard, 2021; de Paiva Lareiro, 2021). Entsprechend zeigt sich in mehreren Studien, dass der Spracherwerb bei weiblichen Zugewanderten und insbesondere Geflüchteten im Durchschnitt langsamer voranschreitet (Kristen & Seuring, 2021; Niehues, 2022; Niehues et al., 2021).

Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es keine einheitliche Evidenz darüber, dass Geschlechtertrennung im Unterricht die Lerneffizienz von Schulkindern und Erwachsenen erhöht (Pahlke et al., 2014). Durch die Trennung im Unterricht sind beide Geschlechter einerseits in der Lage, sich freier zu entfalten (Frome & Eccles, 1998). Auch kann die Lehrkraft im Unterricht

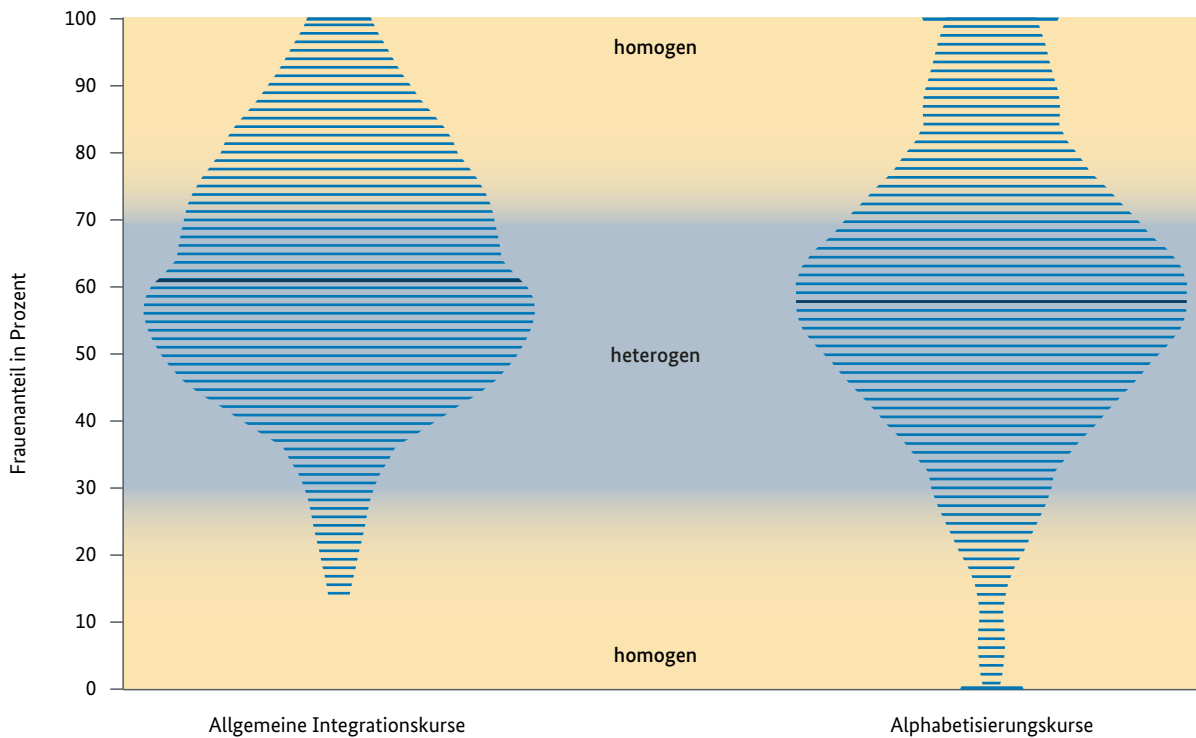
auf die speziellen (Lern-)Bedürfnisse der Geschlechter eingehen (Sax, 2005, 2010). Andererseits richtet so die Lehrkraft den Unterricht verstärkt an Geschlechterrollen aus und Stereotype werden gefördert (Bigler & Liben, 2007). Unter den Integrationskursen stellen Frauenintegrationskurse ein Kursangebot dar, das speziell auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen von Frauen mit (kleinen) Kindern beim Zweitspracherwerb eingeht. Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse zielen dagegen auf beide Geschlechter gleichermaßen ab. Auf diese Weise rückt die individuelle (Sprach-)Förderung in den Mittelpunkt.

Die Abbildung 4-1 stellt die Verteilung des Anteils der teilnehmenden Frauen in den befragten Integrationskursen dar. Es zeigt sich, dass dieser über die Kurse hinweg in beiden Kursarten ähnlich ist, der Frauenanteil jedoch von Kurs zu Kurs sehr unterschiedlich sein kann. Es gibt Allgemeine Integrationskurse, an welchen nur wenige Frauen teilnehmen (Minimum Frauenanteil = 14,3 %), oder Alphabetisierungskurse, die von keiner Frau besucht werden (Minimum Frauenanteil = 0 %). Dagegen gibt es Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse, die einen sehr hohen Frauenanteil haben oder sogar reine „Frauenkurse“ (Maximum Frauenanteil = 100,0 %) sind. Im Durchschnitt liegt der Frauenanteil in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen auch auf Kursebene bei rund 60 % (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-1).

Ein Integrationskurs ist hinsichtlich des Geschlechts vollständig heterogen, wenn der Frauenanteil (bzw. der Männeranteil) bei 50 % liegt. Je größer oder kleiner der Frauenanteil (bzw. der Männeranteil) ist, desto homogener ist ein Kurs, weil mehr Frauen (bzw. mehr Männer) den Kurs besuchen. Im Folgenden wird ein Kurs als heterogen hinsichtlich des Geschlechts eingestuft, wenn der Frauenanteil pro Kurs zwischen 30 % und 70 % liegt. Die Geschlechterzusammensetzung der befragten Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse ist somit mehrheitlich eher heterogen: Insgesamt 64,5 % der Allgemeinen Integrationskurse und 58,8 % der Alphabetisierungskurse haben einen Frauenanteil zwischen 30 % und 70 %. Bei rund 5 % der Allgemeinen Integrationskurse liegt der Frauenanteil bei unter 30 % und etwa ein Drittel der Allgemeinen Integrationskurse hat einen Frauenanteil von über 70 %, davon sind knapp 5 % reine „Frauenkurse“. Ein Blick auf die Alphabetisierungskurse zeigt, dass etwa 13 % der Kurse einen Frauenanteil von unter 30 % haben und dass an rund 5 % der Alphabetisierungskurse gar keine Frauen teilnehmen.

52 Bei einem Allgemeinen Integrationskurs haben alle Befragungsteilnehmenden die Befragung nach kürzester Zeit aufgrund von Sprachschwierigkeiten abgebrochen. Somit können die Ergebnisse dieser Kursbefragung nicht herangezogen werden.

53 Da die Kurszusammensetzung nur auf Basis der Informationen von Kursteilnehmenden analysiert werden kann, die auch an der Befragung teilgenommen und die entsprechenden Fragen beantwortet haben, kann die „wahre“ Kurszusammensetzung von der hier beschriebenen Kurszusammensetzung abweichen. Nachdem jedoch über alle Kurse hinweg die Mehrheit der Kursteilnehmenden an der Befragung teilgenommen hat, sollte sich die „wahre“ Kurszusammensetzung nur marginal von den folgend dargestellten Ergebnissen unterscheiden.

Abbildung 4-1: Verteilung des Frauenanteils in den Integrationskursen (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Der durchschnittliche Frauenanteil ist in Dunkelblau dargestellt.

Bei rund 28 % der Alphabetisierungskurse liegt der Frauenanteil bei über 70 %. Jeder zehnte Alphabetisierungskurs hat nur weibliche Teilnehmende.

4.2 Bildung

Wie in Kapitel 1.1.2 dargelegt, hat Bildung einen großen Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Auch bei gleichem Deutschsprachniveau lernen Zugewanderte mit hoher Bildung effizienter und erlernen somit schneller und erfolgreicher die deutsche Sprache als Personen mit geringer Bildung (Chiswick & Miller, 1995; Esser, 2006). Im Hinblick auf die Kurszusammensetzung wird oftmals argumentiert, dass sich ähnliche Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmenden in den Integrationskursen positiv auf deren Lernfortschritt auswirken. Zwar können sich Kursteilnehmende mit unterschiedlichen Lernstrategien und ungleichem Lernstand gegenseitig unterstützen, aber zu große Unterschiede im Lernprozess können letztlich auch zur Demotivation von über- oder unterforderten Kursteilnehmenden füh-

ren und ihren Kurserfolg gefährden (Scheible & Rother, 2017). Aus diesem Grund sollen mithilfe des Einstufungstests Zugewanderte mit dem gleichen Deutschsprachniveau und ähnlichen Bildungshintergründen für einen Kurs ausgewählt werden. Um lange Wartezeiten bis zum Beginn des Integrationskurses zu vermeiden, kann es jedoch vorkommen, dass Kurs-träger bei geringer Kursnachfrage Zugewanderte mit unterschiedlichen Bildungsniveaus einem Kurs zu-teilen. Anhand der von den Teilnehmenden ange-gabenen Dauer des Schulbesuchs wird daher nun untersucht, inwiefern sich die Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse eher homogen oder heterogen hinsichtlich der Bildungsvoraussetzungen zusammensetzen.

Das Kapitel 3.3.1 zeigt, dass Teilnehmende an All-gemeinen Integrationskursen oftmals eine längere Schulzeit aufweisen als gering literalisierte Teil-nehmende an Alphabetisierungskursen. Somit haben Erstere wie erwartet im Durchschnitt ein höheres Bildungsniveau. Auch auf Kursebene wird deutlich, dass Teilnehmende an Allgemeinen Integrations-kursen mit durchschnittlich 11,03 Jahren die Schule

länger besucht haben als Teilnehmende an Alpha-betisierungskursen mit durchschnittlich 7,34 Jahren.

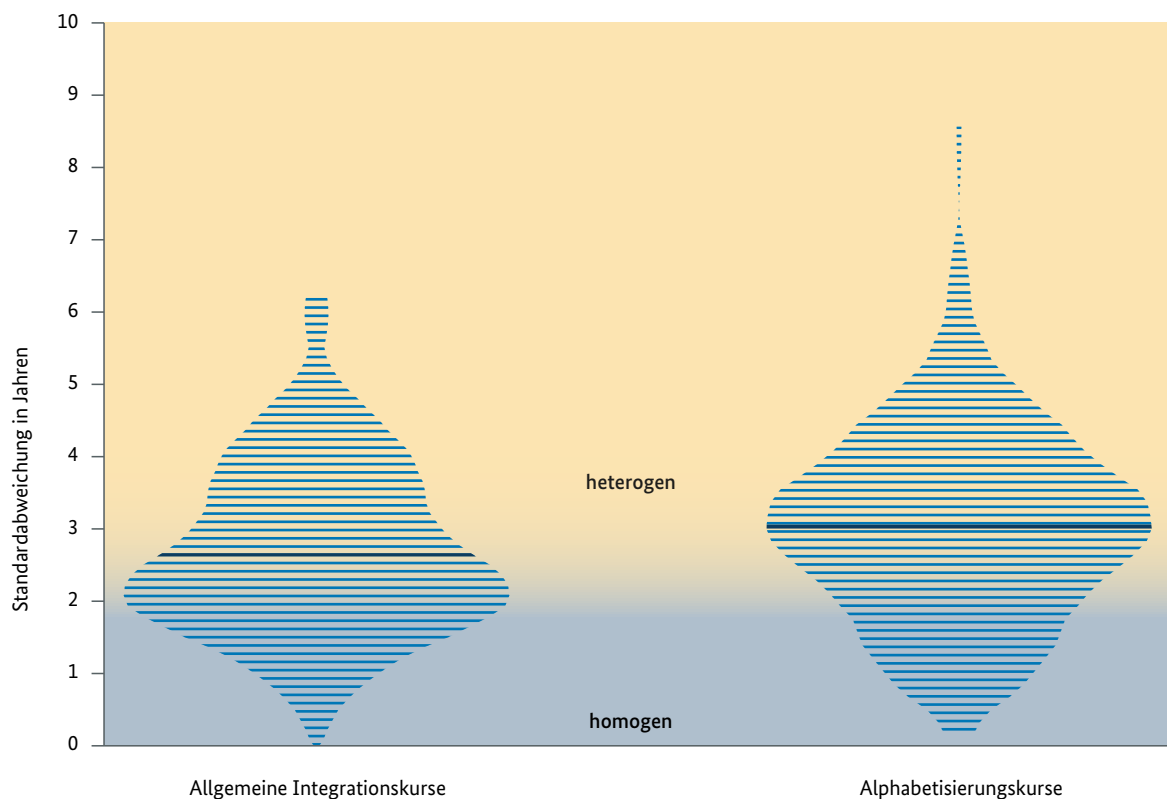
Sofern sich große Bildungsunterschiede zwischen den Teilnehmenden negativ auf den Lernprozess der Kursteilnehmenden auswirken, ist von besonderem Interesse, wie sich die Streuung der Bildungsniveaus in den einzelnen Kursen darstellt. Als statistisches Maß wird hierzu die Standardabweichung herangezogen. Sie beschreibt, wie sehr einzelne Werte (hier die Anzahl der besuchten Schuljahre der Kursteilnehmenden) um den Mittelwert (hier die durchschnittliche Anzahl an besuchten Schuljahren pro Kurs) variieren bzw. streuen. Bei annähernd normal verteilten Daten (d. h., die Verteilung der Daten ähnelt einer Glockenkurve) liegen etwa 68 % aller Werte innerhalb der errechneten Standardabweichung um den Mittelwert.⁵⁴ Ist die Standardabweichung klein, so ist die Streuung gering. In diesem Fall hätten die Teilnehmenden in einem

⁵⁴ Beispiel: Beträgt der Mittelwert 5 und die Standardabweichung 2, dann liegen 68 % der Werte innerhalb des Wertebereichs zwischen 3 und 7.

Kurs einen ähnlichen Bildungshintergrund und die Kurszusammensetzung wäre als homogen einzustufen, da die Anzahl der besuchten Schuljahre einzelner Teilnehmender kaum vom Kursdurchschnitt abweicht. Ist die Standardabweichung in einem Kurs dagegen hoch, dann ist die Streuung an besuchten Schuljahren um den jeweiligen Kursdurchschnitt groß. Somit wäre die Anzahl an besuchten Schuljahren bzw. der Bildungshintergrund der Teilnehmenden im Kurs sehr unterschiedlich und die Kurszusammensetzung kann als heterogen angesehen werden.

In der Abbildung 4-2 werden nun alle Bildungs-Standardabweichungen der verschiedenen Kurse getrennt nach Kursart gemeinsam betrachtet und deren Verteilung wird über die Kurse hinweg dargestellt. Es zeigt sich, dass die Bildungs-Standardabweichungen der Allgemeinen Integrationskurse und der Alpha-betisierungskurse einen breiten Korridor an Werten annehmen können. Bei Allgemeinen Integrationskursen liegt die Streuung der besuchten Schuljahre um den Kursmittelwert zwischen null (Minimum) und rund

Abbildung 4-2: Verteilung der Bildungs-Standardabweichung der Integrationskurse



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Die durchschnittliche Standardabweichung ist in Dunkelblau dargestellt.

Lesebeispiel: Liegt die Standardabweichung bei zwei Jahren, haben etwa 68 % der Teilnehmenden eines beliebigen Integrationskurses, in welchem der Kursdurchschnitt z. B. fünf Jahre zur Schule gegangen ist, zwischen drei und sieben Jahren die Schule besucht.

sechs Jahren (Maximum) und bei Alphabetisierungskursen zwischen wenigen Monaten (Minimum) und rund neun Jahren (Maximum). Die durchschnittliche Standardabweichung beträgt sowohl bei Allgemeinen Integrationskursen als auch bei Alphabetisierungskursen etwa drei Jahre (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-2). Das bedeutet, dass bei einem beliebigen Allgemeinen Integrationskurs, in welchem Teilnehmende im Durchschnitt rund elf Jahre die Schule besucht haben, etwa 68 % der Teilnehmenden zwischen acht und 14 Jahre in die Schule gegangen sind. Bei einem beliebigen Alphabetisierungskurs, in welchem Teilnehmende im Durchschnitt rund sieben Jahre die Schule besucht haben, sind etwa 68 % der Teilnehmenden zwischen vier und zehn Jahre zur Schule gegangen.

Ein Kurs ist hinsichtlich des Bildungsniveaus der Teilnehmenden vollkommen homogen, wenn die Bildungs-Standardabweichung null Jahre entspricht, also alle Teilnehmenden gleich viele Jahre zur Schule gegangen sind. Je größer die Standardabweichung wird, desto heterogener ist ein Kurs zusammengesetzt. Die Integrationskurse werden hinsichtlich des Bildungsniveaus dann als homogen eingestuft, wenn sie eine Bildungs-Standardabweichung von maximal zwei Jahren aufweisen. Somit ist der Großteil der Kurse beider Kursarten als eher heterogen anzusehen. Bei rund 70 % der Allgemeinen Integrationskurse und bei über 75 % der Alphabetisierungskurse liegt der Wert der Streuung um den Kursdurchschnitt bei über zwei Jahren. Vor allem bei Alphabetisierungskursen könnten Ungleichheiten in den Bildungsniveaus der Teilnehmenden besonders ins Gewicht fallen, wenn in den Kursen Zugewanderte ohne oder mit wenig schulischer Vorbildung mit Teilnehmenden gemeinsam unterrichtet werden, die bereits einige Jahre zur Schule gegangen sind.

4.3 Alter

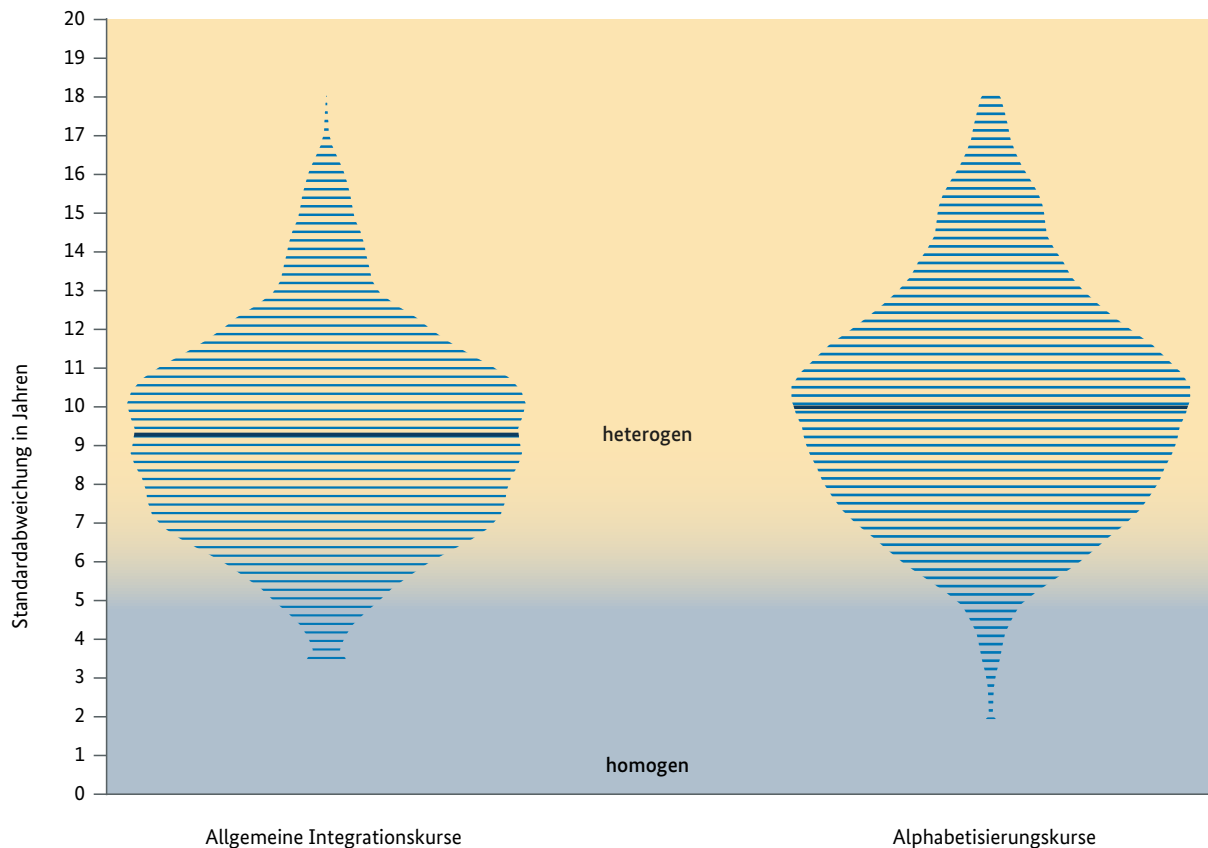
Neben dem Bildungshintergrund hat auch das Alter einen Einfluss auf den Lernfortschritt (Kosyakova et al., 2021; Niehues et al., 2021). Jüngere Kursteilnehmende haben oftmals eine schnellere Sprachlerngeschwindigkeit als ältere Kursteilnehmende, da mit zunehmendem Alter etwa die Lernmotivation und die kognitiven Fähigkeiten abnehmen (Edmondson & House, 2011). Heterogene, also altersdurchmischte Kurse bergen daher ähnlich wie bei unterschiedli-

chem Bildungshintergrund die Gefahr, dass die Teilnehmenden in einem Kurs unterschiedlich schnell die deutsche Sprache lernen.

Die Analysen auf Kursebene hinsichtlich des Alters zeigen ähnlich wie in Kapitel 3.1.1, dass die Teilnehmenden der Allgemeinen Integrationskurse im Kursmittel durchschnittlich 34,27 Jahre alt sind, in Alphabetisierungskursen durchschnittlich 37,81 Jahre. Die Abbildung 4-3 stellt die Verteilung der Alters-Standardabweichungen, also die Streuung um den Altersdurchschnitt, in den befragten Kursen dar. Die Bandbreite um den Altersdurchschnitt ist bei beiden Kursarten sehr hoch. In Allgemeinen Integrationskursen liegt sie zwischen rund vier Jahren (Minimum) und rund 18 Jahren (Maximum) und bei Alphabetisierungskursen zwischen rund zwei Jahren (Minimum) und rund 18 Jahren (Maximum). Die durchschnittliche Standardabweichung beträgt bei den Allgemeinen Integrationskursen rund neun Jahre, bei den Alphabetisierungskursen rund zehn Jahre (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-3). Dies sagt beispielsweise für einen beliebigen Allgemeinen Integrationskurs mit einem Altersdurchschnitt von 34 Jahren aus, dass rund 68 % der Teilnehmenden an diesem Kurs zwischen 25 und 43 Jahre alt sind, und für einen beliebigen Alphabetisierungskurs mit einem Altersdurchschnitt von rund 38 Jahren, dass rund 68 % der Teilnehmenden an diesem Kurs zwischen 28 und 48 Jahre alt sind.

Je größer die Alters-Standardabweichung in einem Kurs ist, desto größer ist die Altersspanne zwischen den Teilnehmenden des Kurses. Im Rahmen der Analysen werden Kurse hinsichtlich des Alters als homogen eingestuft, wenn sie eine Alters-Standardabweichung von maximal fünf Jahren aufweisen. Die Kurszusammensetzung bezüglich des Alters ist somit in den befragten Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen mehrheitlich sehr heterogen. Bei über 95 % der Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse liegt die Streuung darüber.

Betrachtet man die Altersverteilung in den wenigen homogenen Integrationskursen genauer, so zeigt sich, dass diese nur aus Kursteilnehmenden unter 50 Jahren bestehen. Kurse, die nur aus älteren Teilnehmenden ab 50 Jahren bestehen, gibt es somit keine. Dies bedeutet, dass ältere Kursteilnehmende immer einem Integrationskurs zugewiesen wurden, in welchem sich auch jüngere Kursteilnehmende befanden.

Abbildung 4-3: Verteilung der Alters-Standardabweichung der Integrationskurse

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Die durchschnittliche Standardabweichung ist in Dunkelblau dargestellt.

Lesebeispiel: Bei einer Standardabweichung von fünf Jahren sind bei einem beliebigen Integrationskurs mit einem Altersdurchschnitt von z. B. 35 Jahren rund 68 % der Teilnehmenden zwischen 30 und 40 Jahre alt.

4.4 Aufenthaltsdauer

Wie Studien zeigen, finden sich Zugewanderte auch trotz geringer Deutschsprachkenntnisse mit zunehmender Aufenthaltsdauer besser im Alltag in Deutschland zurecht und auch die sozialen Netzwerke zu Deutschen nehmen stetig zu (Niehues et al., 2021). Kursteilnehmende, die sich schon länger in Deutschland aufhalten, haben es demnach leichter, die deutsche Sprache zu lernen und zu verfestigen, da sie in ihrem Alltag verstärkt damit in Kontakt kommen (Kosyakova et al., 2021; Kristen & Seuring, 2021). Eine heterogene Kurszusammensetzung hinsichtlich der Aufenthaltsdauer könnte daher ähnlich wie bei Heterogenität hinsichtlich des Bildungshintergrunds oder des Alters dazu führen, dass die Kursteilnehmenden unterschiedlich im Lernprozess voranschreiten.

Um ihre Aufenthaltsdauer in Deutschland zu bestimmen, wurden die Kursteilnehmenden gefragt, wann sie erstmals für längere Zeit in Deutschland aufhältig waren. Gemäß den Analysen in Kapitel 3.2.3 sind über 90 % der Kursteilnehmenden Neuzugewanderte. Auch auf Kursebene zeigt sich, dass die befragten Kursteilnehmenden bei Beginn des Allgemeinen Integrationskurses im Mittel seit 3,01 Jahren in Deutschland leben, bei Beginn des Alphabetisierungskurses im Mittel 3,73 Jahre. Die Abbildung 4-4 zeigt die Verteilung der Aufenthaltsdauer-Standardabweichungen, also die Streuung um den Durchschnitt der Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden innerhalb der befragten Kurse. Die Bandbreite der Streuung der Aufenthaltsdauer um den Kursdurchschnitt ist in beiden Kursarten wiederum sehr hoch, nämlich von nur wenigen Monaten (Minimum) bis hin zu rund 17 Jahren (Maximum) in Allgemeinen Integrationskursen oder bis zu rund 13 Jahren in Alphabetisierungskursen. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer-Standardab-

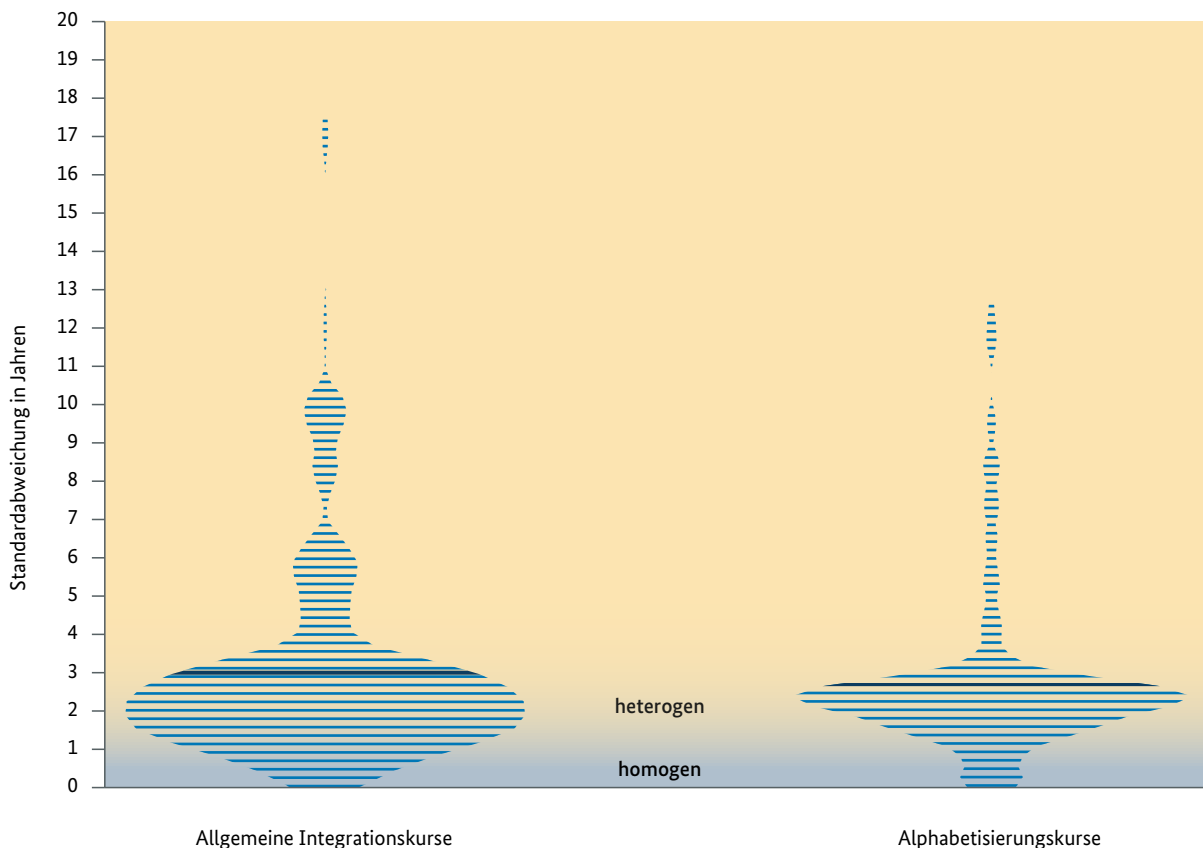
weichung beträgt bei Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen rund drei Jahre (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-4). Dies bedeutet, dass sich etwa 68 % der Teilnehmenden eines beliebigen Kurses mit einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden von rund 3,5 Jahren vor Kursbeginn entweder erst wenige Monate oder bereits bis zu rund sieben Jahre in Deutschland aufgehalten haben.

Die Kurse werden als homogen eingestuft, wenn sie eine Aufenthaltsdauer-Standardabweichung von maximal einem Jahr aufweisen. Auch hinsichtlich der Aufenthaltsdauer sind die befragten Integrationskurse daher mehrheitlich heterogen. Über 85 % der Allgemeinen Integrationskurse haben eine Standardabweichung von über einem Jahr. Dies trifft ebenfalls auf über 80 % der Alphabetisierungskurse zu.

4.5 Geburtsländer

Ein weiterer Aspekt bei der Kurszusammensetzung sind die Geburtsländer der Teilnehmenden und somit ihr kultureller und sprachlicher Hintergrund. Je größer die linguistische Distanz der Erstsprache zur deutschen Sprache ist, desto schwieriger wird es den Kursteilnehmenden fallen, Deutsch zu lernen (Ehlich et al., 2007). Wie bereits zuvor argumentiert, können sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernerfolge in heterogenen Kursen negativ auf den Kurs-erfolg auswirken. Heterogenität hinsichtlich des Geburtslandes kann jedoch auch helfen, den Lernerfolg der Teilnehmenden zu fördern. Kommen die Kursteilnehmenden aus demselben Geburtsland, werden diese vermutlich häufiger im Kursgeschehen, etwa in Lerngruppen oder den Pausen, in ihre Erstsprache wechseln. Dies ist hilfreich, wenn sich Teilnehmende, die die gleiche Sprache sprechen, gegenseitig beim Deutsch-

Abbildung 4-4: Verteilung der Aufenthaltsdauer-Standardabweichung der Integrationskurse



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Die durchschnittliche Standardabweichung ist in Dunkelblau dargestellt.

Lesebeispiel: Bei einer Standardabweichung von einem Jahr leben rund 68 % der Teilnehmenden eines beliebigen Integrationskurses mit einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer von z. B. drei Jahren bereits zwischen zwei und vier Jahre in Deutschland.

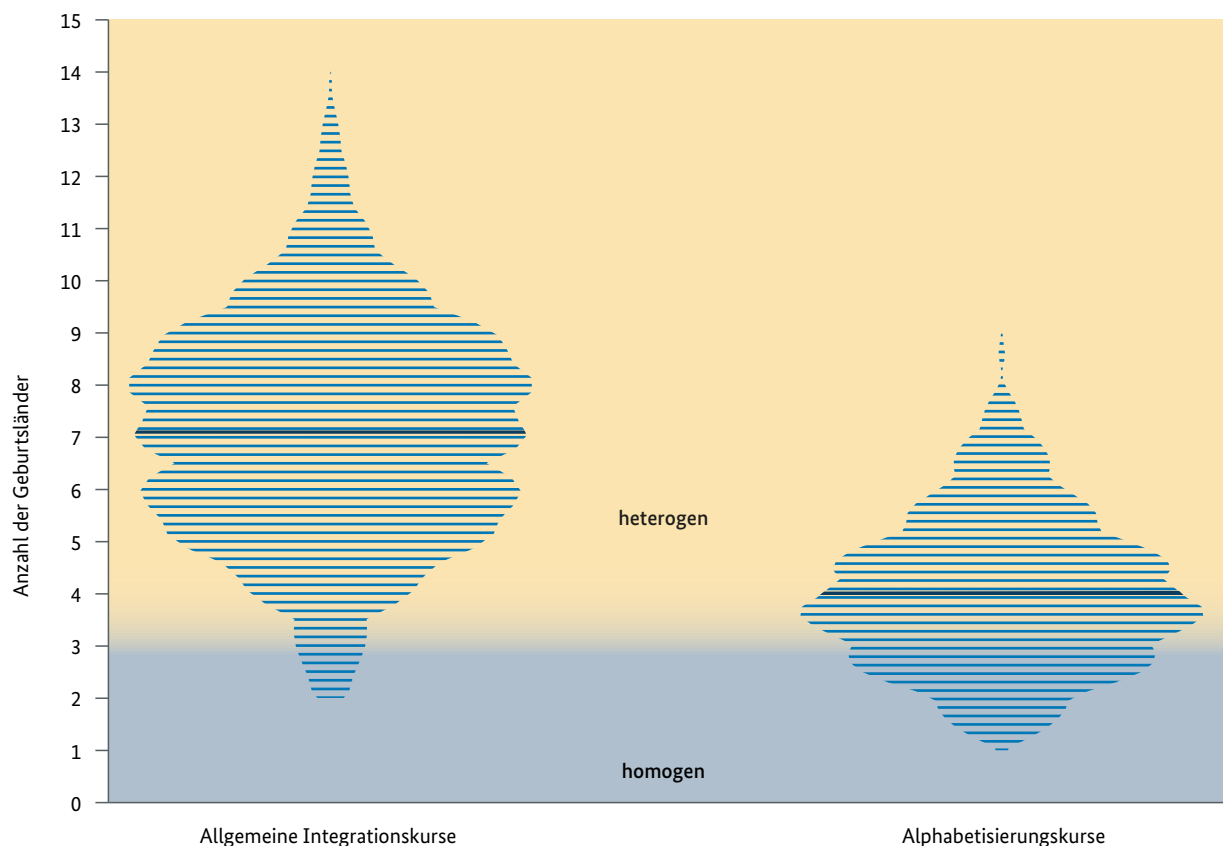
lernen unterstützen und etwa Regeln der deutschen Grammatik erklären. Jedoch lässt dies auch viele Gelegenheiten verstreichen, die deutsche Sprache anzuwenden und somit Deutschkenntnisse zu verbessern und zu verstetigen (Ehlich et al., 2007; Scheible & Rother, 2017). Letzteres trifft vor allem auf diejenigen Teilnehmenden zu, die außerhalb des Integrationskurses wenig Gelegenheiten haben, Deutsch zu sprechen. Zudem können heterogene Kursgruppen auch helfen, das gegenseitige Verständnis für andere Kulturen zu fördern und gesellschaftliche Vielfalt zu leben, wengleich eine Teilnehmendengruppe aus verschiedenen Kulturen auch Konfliktpotenzial bedeutet und somit wiederum für die Lehrkraft besonders herausfordernd sein kann (Tissot et al., 2019).

Wie das Kapitel 3.2.1 aufzeigt, stammen die Kursteilnehmenden aus über 100 verschiedenen Geburtsländern. Die Abbildung 4-5 stellt die Verteilung der Anzahl an Geburtsländern der Teilnehmenden je befragtem Integrationskurs getrennt nach Kursart dar. Die Bandbreite der Anzahl der Herkunftsländer ist

sehr hoch, vor allem in den Allgemeinen Integrationskursen. In jedem Allgemeinen Integrationskurs kommen die Teilnehmenden immer aus mindestens zwei verschiedenen Geburtsländern (Minimum), aber in einigen wenigen Kursen sind auch Teilnehmende aus bis zu 14 verschiedenen Geburtsländern anwesend (Maximum). Im Durchschnitt sind in Allgemeinen Integrationskursen Teilnehmende aus 7,13 verschiedenen Geburtsländern vertreten. Unter den Alphabetisierungskursen hingegen gibt es einige wenige Kurse, in welchen alle Teilnehmenden aus dem gleichen Geburtsland kommen oder in denen Personen aus bis zu neun verschiedenen Geburtsländern unterrichtet werden. Im Durchschnitt nehmen an Alphabetisierungskursen Teilnehmende aus nur 4,01 verschiedenen Ländern teil (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-5).

Um die Homogenität der Integrationskurse anhand der Anzahl der Geburtsländer der Teilnehmenden einzuschätzen, können verschiedenste Kennzahlen (z. B. Herfindahl-Index) herangezogen werden. Im

Abbildung 4-5: Verteilung der Anzahl der Geburtsländer der Kursteilnehmenden in den Integrationskursen



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Die durchschnittliche Anzahl an Herkunftsländern ist in Dunkelblau dargestellt.

Zwischenbericht werden Integrationskurse vereinfachend nur hinsichtlich der Anzahl der Geburtsländer der Teilnehmenden eingestuft. Ein Integrationskurs gilt somit als vollständig homogen, wenn nur Personen aus dem gleichen Geburtsland unterrichtet werden. Im Rahmen der Analysen wird ein Integrationskurs als homogen eingestuft, wenn an einem Kurs Personen aus maximal drei verschiedenen Ländern teilnehmen. Wie in Abbildung 4-5 erkennbar, ist die Heterogenität hinsichtlich des Geburtslands bei den Allgemeinen Integrationskursen somit vergleichsweise hoch und homogene Kurse mit Teilnehmenden aus maximal drei Geburtsländern sind relativ selten (weniger als 5 %). Bei den Alphabetisierungskursen hingegen kommen homogene Kurse sehr viel häufiger vor, nämlich bei etwas über 40 % der Kurse. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass die Kursteilnehmenden in den Alphabetisierungskursen aus weniger Geburtsländern und größtenteils aus Syrien stammen (siehe Kapitel 3.2.1). Bei knapp der Hälfte der als homogen eingestuften Alphabetisierungskurse liegt der Anteil an Teilnehmenden aus Syrien bei mindestens 70 %.

4.6 Fluchthintergrund

Wie Baier et al. (2020) zeigen, spielen fluchtspezifische Faktoren, etwa die psychische Gesundheit und Traumataerfahrungen, eine wichtige Rolle beim Spracherwerb und können die Lerneffizienz von Integrationskursteilnehmenden negativ beeinflussen. Insbesondere für Frauen kann eine Fluchterfahrung traumatischer sein, da sie im Vergleich zu Männern häufiger besonderen Risiken wie sexuellen Übergriffen und wirtschaftlichem Betrug ausgesetzt sind (Bernhard & Bernhard, 2021; Sirries et al., 2016). Wie sich zudem zeigt, sind ältere Zugewanderte mit Fluchterfahrung in besonderem Maße von sozialer Isolation betroffen. Dies kann ebenfalls negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben und führt zudem zu weniger Gelegenheiten, die deutsche Sprache zu sprechen und zu vertiefen (Maddox, 2021).

Insbesondere wenn traumatische Erlebnisse vor, während und nach der Flucht die psychische Gesundheit der Kursteilnehmenden negativ beeinflussen, kann sich dies auch auf die anderen Kursteilnehmenden auswirken. Schmerzhaftes Erinnerungen der Geflüchteten, die zu Apathie oder starken Emotionen im Unterricht führen, können den Unterricht stören und sich negativ auf den Lernprozess aller Kursteilnehmenden aus-

wirken (Baier et al., 2020). Aufgrund der Relevanz der Fluchterfahrung für den Spracherwerb ist daher ebenfalls von Interesse, wie sich die Kurszusammensetzung in den Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen diesbezüglich darstellt.

Wie die Analysen im Kapitel 3.2.3 zeigen, weisen vor allem Kursteilnehmende in Alphabetisierungskursen einen Fluchthintergrund auf. Die Abbildung 4-6 stellt die Verteilung des Anteils von Zugewanderten mit Fluchthintergrund auf Kursebene getrennt nach Kursart dar. Der Anteil an Teilnehmenden mit Fluchthintergrund variiert in beiden Kursarten sehr stark und nimmt Werte von (knapp) 0 % bis 100 % an. Das bedeutet, dass es sowohl Allgemeine Integrationskurse als auch Alphabetisierungskurse gibt, an welchen gar keine (Allgemeine Integrationskurse) oder nur eine (Alphabetisierungskurse) Person mit Fluchthintergrund teilnimmt oder aber alle Personen einen Fluchthintergrund haben. Nichtsdestotrotz unterscheidet sich die Verteilung der Kurszusammensetzung im Hinblick auf einen Fluchthintergrund der Teilnehmenden deutlich zwischen beiden Kursarten. Im Durchschnitt beträgt der Anteil an Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund in Allgemeinen Integrationskursen 39,5 %. Bei den Alphabetisierungskursen beträgt der durchschnittliche Anteil an Personen mit Fluchthintergrund dagegen 82,0 % (siehe dunkelblaue Markierung in Abbildung 4-6). Dies deckt sich mit den Analysen auf Individualebene in Kapitel 3.2.3 und ist nicht verwunderlich, da in Alphabetisierungskursen der Anteil an Integrationskursteilnehmenden aus Hauptasylherkunftsländern wie Syrien deutlich höher ist (siehe Kapitel 3.2.1).

Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse sind hinsichtlich des Fluchthintergrunds vollkommen heterogen, wenn der Anteil von Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund bei 50 % liegt. Je mehr der Anteil der Teilnehmenden im Kurs davon abweicht, also entweder gegen 0 % oder 100 % strebt, desto homogener wird ein Kurs. Im Folgenden werden die Kurse hinsichtlich des Fluchthintergrunds der Teilnehmenden als heterogen eingestuft, wenn dieser pro Kurs zwischen 30 % und 70 % liegt. Die Abbildung 4-6 zeigt kein eindeutiges Bild hinsichtlich der Homogenität der Kurszusammensetzung der Allgemeinen Integrationskurse. Knapp über die Hälfte aller Allgemeinen Integrationskurse ist als heterogen hinsichtlich des Fluchthintergrunds ihrer Teilnehmenden einzustufen. In fast 8 % der Allgemeinen Integrationskurse werden gar keine Teilnehmenden mit Fluchterfahrung unterrichtet und weitere rund 22 % der

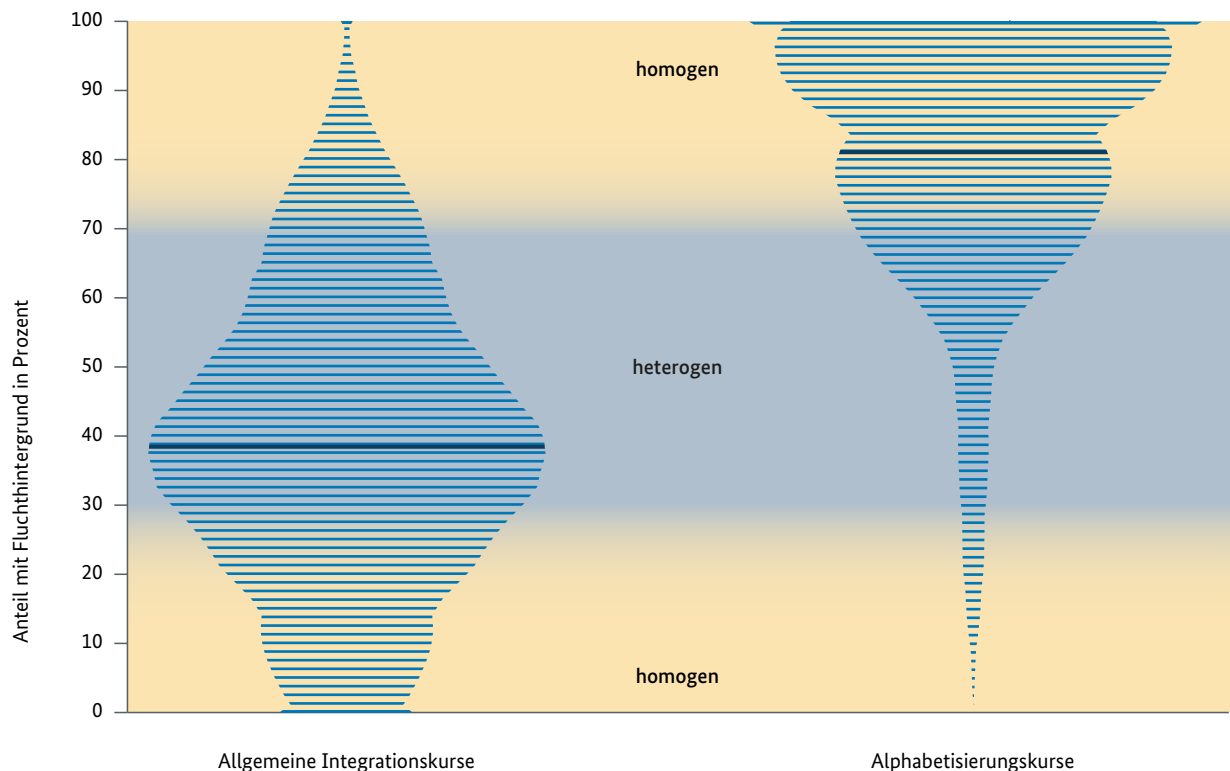
Kurse haben einen Anteil von unter 30 % und können somit als homogen gelten. Bei etwa 10 % der Allgemeinen Integrationskurse liegt der Anteil an Teilnehmenden mit Fluchthintergrund bei über 70 % und weist damit auch eine homogene Zusammensetzung auf. Weniger als 2 % dieser Kurse bestehen nur aus Teilnehmenden mit Fluchthintergrund.

Betrachtet man die Alphabetisierungskurse hinsichtlich ihrer Homogenität, so zeigt sich ein eindeutigeres Bild: Die Mehrheit, nämlich rund 80 % der Kurse, ist als eher homogen einzustufen. In den Kursen gibt es kaum Teilnehmende ohne Fluchthintergrund und weniger als 5 % der Kurse haben einen Anteil von Personen mit Fluchthintergrund von unter 30 %. Mehr als 70 % der Alphabetisierungskurse weisen dagegen einen Anteil von Personen mit Fluchthintergrund zwischen 70 % und 100 % auf. In fast 40 % der Kurse werden ausschließlich Teilnehmende mit Fluchthintergrund unterrichtet.

4.7 Zusammenfassung

Das vorliegende Kapitel 4 befasst sich mit der Kurszusammensetzung der befragten 190 Allgemeinen Integrationskurse und 127 Alphabetisierungskurse. Wie die theoretischen Überlegungen in Kapitel 1.1.2 zeigen, kann auch die Kurszusammensetzung eine bedeutsame Rolle beim erfolgreichen Spracherwerb der Teilnehmenden spielen. Bislang wurde jedoch die Zusammensetzung der Integrationskursteilnehmenden auf Kursebene hinsichtlich lernrelevanter Merkmale kaum untersucht. Das Kapitel 4 gibt daher einen Überblick über die Zusammensetzung der befragten Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse hinsichtlich des Geschlechts, der besuchten Schuljahre, des Alters, der Aufenthaltsdauer in Deutschland, des Geburtslands und des Fluchthintergrunds der Teilnehmenden. Welchen Einfluss die Kurszusammensetzung auf den Erfolg der Teilnehmenden an Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen hat, werden zukünftige Analysen zeigen.

Abbildung 4-6: Verteilung des Anteils von Personen mit Fluchthintergrund in den Integrationskursen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse (n=190) und Alphabetisierungskurse (n=127), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Der durchschnittliche Anteil an Personen mit Fluchthintergrund ist in Dunkelblau dargestellt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die befragten Allgemeinen Integrationskurse und Alphabetisierungskurse hinsichtlich der untersuchten Merkmale der Teilnehmenden als überwiegend heterogen einzustufen sind. Eine Ausnahme unter den untersuchten Merkmalen stellt der Fluchthintergrund der Kursteilnehmenden dar: Vor allem Alphabetisierungskurse sind bezüglich des Fluchthintergrunds der Teilnehmenden mehrheitlich homogen zusammengesetzt. Teilnehmende an Alphabetisierungskursen sind jedoch ohnehin in ihren Lernvoraussetzungen schlechter gestellt. Aus diesem Grund könnten Alphabetisierungskurse mit einem großen Anteil an Personen mit Fluchthintergrund durch die so vorhandenen multiplen Problemlagen der Teilnehmenden geringere Erfolgsaussichten beim Spracherwerb bieten.

Alle Kursteilnehmenden sollen unabhängig ihres Geschlechts, Alters, ihrer Religion oder Herkunft Anerkennung erfahren und geschätzt werden. Die insgesamt eher heterogenen Integrationskurse spiegeln die Vielfalt der Kursteilnehmenden und der Gesellschaft wider und können dazu beitragen, die gegenseitige Akzeptanz anderer Kulturen und Einstellungen zu fördern (Boda et al., 2023; Pettigrew & Tropp, 2006). Zudem rückt in Integrationskursen mit Teilnehmenden unterschiedlicher Erstsprachen die deutsche Sprache als gemeinsame Sprache zur Verständigung in den Mittelpunkt. Die Vielfältigkeit der Zugewanderten birgt jedoch auch Konfliktpotenzial unter den Teilnehmenden und bedeutet große Herausforderungen für die Lehrkräfte, da sie die individuellen Lernstände, Potenziale und Bedürfnisse der Kursteilnehmenden beim Zweitspracherwerb berücksichtigen müssen.

5

Die Lehrkräfte zu Kursbeginn

Im Rahmen des Kurskontextes des in Kapitel 1.1.2 vorgestellten theoretischen Modells zum Zweitspracherwerb spielt die Lehrkraft eine wichtige Rolle. Abgesehen von den Erkenntnissen zu Lehrkräften im Integrationskurs aus dem vom BAMF-FZ 2013 abgeschlossenen Forschungsprojekt „Integrationsverlauf von Integrationskursteilnehmenden (Integrationspanel)“ (Schuller et al., 2011, S. 80 ff.), der vertieften Analyse des Integrationspanels (Scheible & Rother, 2017) und den bisher im Verlauf des EvIk-Projekts entstandenen Publikationen (etwa Tissot et al., 2019, S. 64 ff., dazu auch Kapitel 1.2.1) liegen keine neueren Ergebnisse quantitativer Art vor. Die wenigen qualitativen Studien gehen sehr spezifischen Fragestellungen nach. So analysiert Dorn (2016) mittels qualitativer Interviews Anforderungen an Dozierende in Deutschkursen mit der Zielgruppe Geflüchtete, wobei sich organisationale Rahmenbedingungen/Strukturen, Heterogenität der Teilnehmenden, traumatisierende Belastungen, Qualifikation, Unterrichtsgestaltung, professionelles Handeln und interkulturelle Konflikte zwischen Teilnehmenden und den Lehrkräften als Kategorien identifizieren lassen. Schmidbauer und Haug (2022) nutzen unter anderem qualitative Interviews mit elf Lehrkräften, um politische Partizipationsmöglichkeiten von Geflüchteten und deren Vermittlung im Rahmen des Integrationskurses zu untersuchen (dazu auch Kapitel 1.2.2).

Mittels der beim Projekt EvIk befragten 357 Lehrkräfte ist es nun möglich, weit über die bisherigen Erkenntnisse hinauszugehen.⁵⁵ Erstmals seit Schuller et al. (2011, S. 80 ff.) wird damit eine umfassende Be-

schreibung von Merkmalen der Lehrkräfte sowie deren Wünschen und Einschätzungen zu vielen Aspekten des Unterrichtsgeschehens im Integrationskurs vorgelegt.

Die Befragung der Lehrkräfte zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung) fand vom 27. September 2021 bis zum 5. April 2022 statt.⁵⁶ Bei den folgenden Analysen werden gewichtete Daten auf der Lehrkräfteebene mit 222 befragten Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse und 135 Lehrkräften aus Alphabetisierungskursen berichtet⁵⁷ (dazu auch Kapitel 2.2 sowie zu Details der Lehrkräftegewichtung: Bartels et al., 2022, S. 37 f.).⁵⁸ Filter im Fragebogen, Antwortverweigerungen oder Abbrüche im Befragungsprozess führen für einzelne Merkmale des Fragebogens zu geringeren Fallzahlen.

In den Kapiteln 3 und 4 zeigt sich, dass sich die Teilnehmendenstruktur je nach Kursart teilweise deutlich unterscheidet. Dies könnte auch für die verschiedenen Lehrkräfte zutreffen. So benötigen beispielsweise Alphabetisierungskurslehrkräfte für die Zulassung die Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen (ZQ Alpha). Die Grundausbildung von Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse und Alphabetisierungskurse ist aber ansonsten gleich, so-

55 Aufgrund des Querschnittscharakters der Daten ist es noch nicht möglich, die Stärke potenzieller Einflussfaktoren der Lehrkraft auf den Zweitspracherwerb der (ehemaligen) Kursteilnehmenden zu bestimmen. Dies kann mit den zukünftigen Längsschnittauswertungen im EvIk-Projekt angegangen werden.

56 85,4 % der Interviews mit den Lehrkräften waren bis zum Beginn des russischen Angriffskriegs in der Ukraine am 24.02.2022 bereits abgeschlossen.

57 Werden im Folgenden Fallzahlen (n) genannt, dann sind diese immer ungewichtet.

58 Das BAMF berichtet periodisch mit vielen Detailinformationen über das Integrationskursgeschehen anhand von Berichten zur Integrationskursgeschäftsstatistik (BAMF 2021c, 2022b, 2023a). Dort sind auch Informationen zu Lehrkräften zu finden, jedoch ohne auf die Anzahl der in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen aktiven Lehrkräfte einzugehen. Aus den Informationen zu neuen Kursteilnehmenden, Kursaustritten und Kursen in den Berichten zur Integrationskursgeschäftsstatistik wird aber deutlich, dass sehr viel mehr Allgemeine Integrationskurse als Alphabetisierungskurse angeboten werden.

dass sie sich in gar nicht so vielen Aspekten unterscheiden könnten. Um dies faktenge­stützt und transparent aufzulösen, wird – anders als in den Kapiteln 3 und 4 – bei den folgenden Tabellen und Abbildungen in der Regel auch ein Wert über beide Kursarten zusammen ausgewiesen. Dieser wird insbesondere dann im Fließtext beschrieben, wenn Unterschiede zwischen Lehrkräften beider Kursarten kaum oder gar nicht vorhanden sind.⁵⁹

In Kapitel 5.1 werden zunächst grundlegende Merkmale wie das Geschlecht der befragten Lehrkraft, das Alter, die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland, die Aufenthaltsdauer und das Vorhandensein von Kindern vorgestellt. Auf Basis dieser Resultate kann eine bessere Einordnung der Ergebnisse aus den vertiefenden weiteren Kapiteln erfolgen. Das Kapitel 5.2 befasst sich mit der Qualifikationsstruktur der Lehrkräfte, etwa dem Hochschulabschluss und ob dabei ein formaler Hochschulabschluss in DaF oder DaZ vorliegt. Zudem werden unter anderem Fort-/Weiterbildungen, Sprachlehrerfahrung, deutsche Sprach- und Fremdsprachenkenntnisse sowie berufliche Tätigkeiten vor der Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs angesprochen. Das Kapitel 5.3 nimmt das Arbeitsverhältnis zum Zeitpunkt der Befragung und die Arbeitsbedingungen allgemein in den Blick. Die Arbeitsbedingungen werden mit einem Fokus auf den jeweiligen Kurs im folgenden Kapitel 5.4 thematisiert.

⁵⁹ Auch wenn der Begriff Lehrkräfte im Integrationskurssystem eine Ähnlichkeit zu Lehrkräften im allgemeinbildenden Schulwesen suggeriert, muss man sich bei Vergleichen mit Letzteren immer der Bedingungen bewusst sein, die mit einer Tätigkeit als Lehrerin oder Lehrer an allgemeinbildenden Schulen in einem der 16 Bundesländer Deutschlands verbunden sind (einführend: Rackles, 2023). Diese Rahmenbedingungen stellen sich anders als bei Lehrkräften im Integrationskurssystem dar. Trotzdem wird im Folgenden meist in Fußnoten auf Erkenntnisse zu Lehrkräften im Schulsystem verwiesen, um eine gewisse Einordnung einiger der vorgestellten Ergebnisse zu Lehrkräften im Integrationskurssystem vorzunehmen. Auch bei der Datenlage zu Lehrerinnen oder Lehrern an allgemeinbildenden Schulen ist zu berücksichtigen, dass diese meist nur eine eingeschränkte Aussagekraft haben. Dies liegt teilweise an der Beschränkung auf einzelne Bundesländer in Deutschland, auf bestimmte Schulformen oder auch auf ausgewählte Schulfächer. Überhaupt nicht möglich ist aufgrund fehlender Daten ein Vergleich der Lehrkräfte im Integrationskurssystem mit Lehrerinnen und Lehrern, die an allgemeinbildenden Schulen Sprachen unterrichten. Eine Einordnung der hier für Lehrkräfte im Integrationskurssystem berichteten Ergebnisse ist aber aus einem weiteren Grund interessant. Im allgemeinbildenden Schulbereich ist schon heute ein Fachkräftemangel festzustellen (Robert Bosch Stiftung, 2023, S. 5.). Köller et al. (2023, S. 17 ff.) regen in ihrer Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz zur Minderung des Lehrkräftemangels an allgemein- und berufsbildenden Schulen unter anderem die Entlastung und Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern durch nicht (vollständig) qualifizierte Personen an. Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse könnten damit zunehmend eine attraktive Gruppe für dieses Berufsfeld werden.

Einstellungen der Lehrkräfte sowie ihre Wünsche und Pläne stellt das Kapitel 5.5 vor. Abschließend werden die Inhalte von Kapitel 5 zusammenfassend dargestellt.

5.1 Soziodemografische Merkmale der Lehrkräfte

Noch kaum untersucht ist bisher die Rolle von Merkmalen der Lehrkräfte im Integrationskurs auf den Lernerfolg von Kursteilnehmenden. Insgesamt unterrichten mehr Frauen als Männer im Integrationskurssystem. Die **Geschlechterverteilung** in den befragten Kursen zu Kursbeginn ist etwa 3:1 (Tabelle 5-1). Es gibt dabei keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der beiden Kursarten. Eine Lehrkraft aus einem Allgemeinen Integrationskurs gibt für sich „divers“ an, eine weitere machte keine Angabe dazu.⁶⁰

Das **Durchschnittsalter** der befragten Lehrkräfte beträgt 52,10 Jahre (Tabelle 5-1). Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse sind nur unwesentlich häufiger über 50 Jahre als Alphabetisierungskurslehrkräfte (55,4 % versus 50,7 %, gesamt: 54,4 %, Tabelle 5-1).⁶¹ Bemerkenswert ist, dass 9,5 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse bereits 70 Jahre oder älter sind. Betrachtet man die Lehrkräfte beider Kursarten zusammen, dann ergibt sich ein Anteil von 18,1 % derjenigen, die 65 Jahre oder älter sind.

Es wird zwar angenommen, dass ein Migrationshintergrund der Lehrkraft einen positiven Einfluss haben könnte, empirisch belegt ist es aber bisher für das Integrationskurssystem nicht (Kapitel 1.2.2). Als Indikatoren für den Migrationshintergrund wurden die **Staatsangehörigkeit** und das Geburtsland der Lehrkraft herangezogen. Bei der Lehrkräftebefragung zu Beginn des Kurses kommt man auf einen Anteil von 74,6 % von Lehrkräften mit entweder nur der deutschen Staatsangehörigkeit oder mit einer deutschen und gleichzeitig einer weiteren Staatsangehörigkeit. Wird darüber hinaus nach weiteren Staatsangehörigkeiten differenziert, dann verfügen 62,8 % der Lehrkräfte ausschließlich über eine deutsche Staatsangehörigkeit (mit 64,7 % mehr Lehrkräfte Allgemeiner

⁶⁰ Auch an allgemeinbildenden Schulen unterrichten deutlich mehr Lehrerinnen als Lehrer (Institut für Präventivmedizin, 2020, S. 11; Statistisches Bundesamt, 2023).

⁶¹ Mehr als jede dritte Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen ist über 50 Jahre alt (Köller et al., 2023, S. 9; Statistisches Bundesamt, 2023).

Tabelle 5-1: Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Alter, Aufenthaltsdauer, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt	
	In Prozent			n (ungewichtet)
Geschlecht				
Weiblich	75,9	77,4	76,2	357
Altersgruppen				
Unter 30 Jahre	0,4	1,1	0,5	4
30 bis unter 40 Jahre	14,7	18,5	15,5	58
40 bis unter 50 Jahre	29,6	29,7	29,6	105
50 bis unter 60 Jahre	23,2	27,5	24,1	86
60 bis unter 70 Jahre	22,7	19,4	22,0	74
70 Jahre und älter	9,5	3,8	8,3	20
Mittelwert				
Alter in Jahren	52,58	50,28	52,10	347
In Prozent				
Nur deutsche Staatsangehörigkeit	64,7	55,5	62,8	351
Geboren in Deutschland	56,0	43,6	53,4	353
Mittelwert				
Aufenthaltsdauer in Jahren (nur Zugewanderte)	23,49	21,69	23,03	152

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Integrationskurse als in Alphabetisierungskursen mit 55,5 %, Tabelle 5-1). Nennenswert sind noch größere Anteile der Lehrkräfte mit ausschließlich polnischer Staatsangehörigkeit (7,1 %), mit ausschließlich russischer Staatsangehörigkeit (3,7 %) und mit sowohl deutscher als auch polnischer Staatsangehörigkeit (2,6 %). Die übrigen 23,8 % verteilen sich auf (Kombinationen von) Staatsangehörigkeiten mit Anteilen unter jeweils 2,0 %.

Bei der Lehrkräftebefragung zu Beginn des Kurses gaben 53,4 % der Lehrkräfte Deutschland als **Geburtsland** an. Es bestehen Unterschiede zwischen den Lehrkräften des Allgemeinen Integrationskurses (56,0 %) und des Alphabetisierungskurses (43,6 %). Als häufigste Geburtsländer außer Deutschland werden Polen (9,9 %), Russland (6,5 %), Kasachstan, Ukraine, Rumänien und Belarus (jeweils je 2,1 %) genannt, die übrigen Nennungen (21,3 %) verteilen sich auf 37 verschiedene Länder. Wenn man Länder, die früher zur

UdSSR gehörten, zusammenfasst⁶², dann nennen 17,0 % der Lehrkräfte eines dieser Länder als ihr Geburtsland.

Anhand der beiden Indikatoren Staatsangehörigkeit und Geburtsland deutet sich an (Tabelle 5-1), dass die Zusammensetzung der Alphabetisierungskurslehrkräfte etwas heterogener ausfällt als die der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse.

Mittels der Frage nach dem Jahr, wann die befragte Lehrkraft das erste Mal für länger als drei Monate nach Deutschland eingereist ist, wurde für die nicht in Deutschland geborenen Lehrkräfte die Aufenthaltsdauer, bezogen auf das Jahr 2021, berechnet. Dabei stellt man eine **Aufenthaltsdauer** von durchschnittlich 23,03 Jahren mit vernachlässigbaren Unterschieden zwischen zugewanderten Lehrkräften aus den beiden Kursarten fest (Tabelle 5-1).

⁶² Russland, Ukraine, Belarus, Usbekistan, Kasachstan, Georgien, Aserbaidschan, Litauen, Republik Moldau, Lettland, Kirgisistan, Tadschikistan, Armenien, Turkmenistan, Estland.

Zur familiären Situation von Lehrkräften ist bisher wenig bekannt. 31,2 % der zu Beginn des Kurses befragten Lehrkräfte haben kein **Kind**. Anhand der Differenzierung ist anhand der Tabelle 5-2 insbesondere zu erkennen, dass Alphabetisierungskurslehrkräfte einerseits etwas häufiger kinderlos sind und andererseits etwas häufiger ausschließlich ein oder mehrere Kinder unter zwölf Jahren haben. Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse geben dagegen häufiger an, ausschließlich ein oder mehrere Kinder ab zwölf Jahren zu haben.

Einige der oben beschriebenen Merkmale lassen sich mit früheren Forschungsergebnissen (Schuller et al., 2011, S. 80 ff.) bzw. (Sonder-)Auswertungen aus der Integrationsgeschäftsdatei (BAMF, 2023a, S. 25; Tissot et al., 2019, S. 69 ff.) vergleichen. Dabei ist ein ähnliches Verhältnis von etwa 3:1 zugunsten weiblicher Lehrkräfte sowie zugunsten von Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit wie in früheren Jahren zu erkennen. Hingegen stellt sich bei der Befragung zu Kursbeginn 2021/2022 ein deutlich gestiegenes Durchschnittsalter (Mittelwerte: 2007: etwa 45 Jahre, 2015 bis 2018: etwa 49 Jahre, 2021/2022: 52,10 Jahre), ein höherer Anteil nicht in Deutschland Geborener (2007: etwa 36 %, 2021/2022: 53,4 %) und bei selbst Zugewanderten eine längere Aufenthaltsdauer (Mittelwert: 2007: ca. 15 Jahre, 2021/2022: 23,03 Jahre) ein. Insofern zeichnet sich über die Jahre ein Trend zu mehr ethnischer Vielfalt und zum Altern des Lehrkräftepersonals ab. Dem Vorteil, dass ältere Lehrkräfte ihr Erfahrungswissen im Integrationskurssystem erfolgreich einbringen, steht der Nachteil gegenüber, dass sich in Zukunft Probleme hinsichtlich des Umfangs nachkommender Lehrkräfte ergeben könnten. Überträgt man die sich zunehmend abzeichnenden Probleme des Lehrkräftemangels in den kommenden 20 Jahren aufgrund der demografischen Entwicklung (Köller et al., 2023, S. 8) auf den Integrationskurs-

bereich, droht mittelfristig ein sich zunehmend verschärfendes Nachwuchsproblem.

5.2 Qualifikation der Lehrkräfte

Die IntV definiert die Zulassungsvoraussetzungen für Lehrkräfte (Info-Box 5-1 zur Übersicht). Im Detail können die Zulassungskriterien⁶³ im Internet⁶⁴ eingesehen werden. Über die Zeit wurden die Zulassungskriterien angepasst (BAMF, 2018d; Tissot et al., 2019, S. 70 ff.).

Sehr vereinfacht dargestellt, müssen Integrationskurslehrkräfte ein erfolgreich abgeschlossenes DaF-/DaZ-Studium vorweisen. Soweit diese fachlichen Qualifikationen nicht vorliegen, ist eine Zulassung zur Lehrtätigkeit möglich, wenn die Lehrkraft an der Zusatzqualifizierung des BAMF im Bereich „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung“ (ZQ DaZ) teilgenommen hat.⁶⁵ Für das Unterrichten in Alphabetisierungskursen muss zusätzlich eine ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung nachgewiesen werden. Meistens geschieht das über die ZQ Alpha.

Bevor die berufliche Qualifikation der Lehrkräfte genauer betrachtet wird, wird zunächst dargestellt,

63 Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen: BAMF, 2020f; Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung: BAMF, 2017f; in Kurzform: BAMF, 2022c, S. 147; Greulich, 2022, S. 7.

64 Zulassung von Lehrkräften im Integrationskurs: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZulassungLehrkraefte/ZulassungIntegrationskurse/zulassung-integrationskurse-node.htm> (08.09.2023)

65 Die kontroversen Sichtweisen über qualitative Standards zum Zugang für Lehrkräfte ins Integrationskurssystem werden von Wege (2023) diskutiert.

Tabelle 5-2: Kind(er) der Lehrkraft, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Kind(er)	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Kein Kind	30,3	35,1	31,2
Nur Kind(er) unter 12 Jahren	17,5	23,9	18,7
Nur Kind(er) ab 12 Jahren	44,4	34,7	42,5
Sowohl Kind(er) unter 12 Jahren als auch Kind(er) ab 12 Jahren	7,8	6,3	7,5
n (ungewichtet)	203	118	321

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Info-Box 5-1: Zulassungsverfahren für Lehrkräfte in Integrationskursen

Die Zulassung der Lehrkräfte erfolgt durch das BAMF. Die IntV definiert die Zulassungsvoraussetzungen für Lehrkräfte.

Bei der Beantragung zur Zulassung als Lehrkraft können folgende Kriterien Berücksichtigung finden, wobei jedoch je nach Qualifikation nicht alle der Kriterien nachgewiesen werden müssen (detaillierter im Internet):

- Nachweis von Deutschkenntnissen auf C1-Sprachniveau (nicht erforderlich bei einem deutschen Abitur oder einem deutschsprachigen Hochschulabschluss in einem deutschsprachigen Land)
- Studienabschlüsse (mit Nachweis der Studienfächer) und/oder
- Abschlüsse, die mindestens einer Qualifikation der Stufe 6 DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) entsprechen, und/oder
- Nachweise über sprachliche Berufsabschlüsse
- Zusatzqualifikationen in DaF/DaZ
- Nachweise über Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung (Nachweise durch Bestätigung der Schulen/Einrichtungen mit Angabe des Zeitraums und Angabe der Anzahl der Unterrichtsstunden)
- Zusatzqualifikationen im Alphabetisierungsbereich (bei Antrag auf ergänzende Zulassung als Lehrkraft in Alphabetisierungskursen)

welcher Haupttätigkeit die Lehrkräfte vor ihrem Einstieg ins Integrationskurssystem nachgegangen sind und in welchem Tätigkeitsfeld diese lokalisiert war (Kapitel 5.2.1). Nach Fragen der beruflichen Qualifikation (Kapitel 5.2.2) werden integrationskurssystembedingte Erfordernisse, Kenntnisse sowie absolvierte Fort- /Weiterbildungen thematisiert (Kapitel 5.2.3). Das Kapitel 5.2.4 richtet den Fokus dann auf spezielle sprachbezogene Erfordernisse, Erfahrungen und (Sprach-)Kenntnisse. Anhand einiger der in den Kapiteln 5.2.2 bis 5.2.4 dargestellten Sachverhalte wird im Kapitel 5.2.5 annäherungsweise beschrieben, über welche Kriterien die befragten Lehrkräfte die Zulassung zum Unterrichten im Integrationskurs erhielten. Erfahrungen mit digitalen Unterrichtsformen vor und während der COVID-19-Pandemie werden im Kapitel 5.2.6 angesprochen.

5.2.1 Tätigkeit vor dem Einstieg ins Integrationskurssystem

Vor dem Einstieg in das Integrationskurssystem können die Lehrkräfte bereits in anderen Branchen Berufserfahrung gesammelt haben. Dies können sprachnahe, aber auch sprachfremde Bereiche sein. Ein Eintritt in das Integrationskurssystem ist aber auch direkt nach dem Studium möglich.

Die erfragten **Haupttätigkeiten** der Lehrkräfte vor ihrem Einstieg ins Integrationskurssystem werden in der Tabelle 5-3 dargestellt. Direkt vor dem Arbeitsbeginn im Integrationskurs kamen 29,3 % der Lehrkräfte aus einer Vollzeittätigkeit, 2,4 % waren arbeitslos, 7,5 % kümmerten sich überwiegend um die Hausarbeit und/oder um die Betreuung von Kindern oder um andere Personen und 4,3 % gaben Rente, Frührente oder Ruhestand an. 20,7 % der Lehrkräfte nahmen eine andere, nicht weiter spezifizierte Tätigkeit wahr. Beim Anteil der Lehrkräfte mit vorheriger Ausbildung oder Studium zeigen sich Unterschiede zwischen den Kursarten. Alphabetisierungskurslehrkräfte (26,7 %) kamen häufiger direkt von einer Ausbildung oder einem Studium in die Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft, als es bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (12,2 %) der Fall ist. Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse kamen eher aus einer Teilzeittätigkeit (22,5 % gegenüber 13,2 %) oder gaben eine „andere Tätigkeit“ an (22,7 % gegenüber 13,3 %) als Alphabetisierungskurslehrkräfte.

Unabhängig von der Haupttätigkeit direkt vor dem Start in das Integrationskurssystem wurden alle Lehrkräfte gefragt, ob sie eine berufliche Beschäftigung von mindestens einem Jahr Dauer ausgeübt haben und welche **berufliche Stellung** sie dabei hatten.⁶⁶ Die Antworten der Lehrkräfte beider Kursarten ähneln sich (ohne Tabelle, n=334). Ein großer Teil bezeichnet sich als vorher selbstständig (40,9 % freie Berufe, freiberuflich, selbstständige Akademikerin oder Akademiker) oder gibt Angestellte oder Angestellter mit hochqualifizierter Tätigkeit oder Leitungsfunktion (13,1 %, z. B. wissenschaftliche Mitarbeitende, Ingenieurin bzw. Ingenieur, Abteilungsleitung) oder mit qualifizierter Tätigkeit (12,5 %, z. B. Sachbearbeiterin bzw. Sachbearbeiter, Buchhalterin bzw. Buchhalter, technische Zeichnerin bzw. technischer Zeichner) an. Beamten oder Beamter wird von 7,8 % genannt. Weitere berufliche Stellungen (etwa Angestellte oder Angestellter

⁶⁶ Die adaptierte Abfrage der beruflichen Stellung erfolgte anhand einer Abfrage mittels demografischer Standards (angelehnt an: Statistisches Bundesamt, 2016, S. 46 f.).

Tabelle 5-3: Haupttätigkeit der Lehrkraft direkt vor dem Arbeitsbeginn im Integrationskurssystem, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Letzte Haupttätigkeit zum Zeitpunkt des Eintritts ins Integrationskurssystem	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Bezahlte Vollzeitätigkeit	28,1	33,8	29,3
Bezahlte Teilzeitätigkeit	22,5	13,2	20,5
Ausbildung/Studium	12,2	26,7	15,2
Arbeitslos	2,5	2,0	2,4
Hausarbeit/Betreuung von Kindern/anderen Personen	7,1	9,2	7,5
Rente/Früherrente/Ruhestand	5,0	1,8	4,3
Sonstiges	22,7	13,3	20,7
n (ungewichtet)	215	131	346

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

mit einfachen Tätigkeiten, Arbeiterin oder Arbeiter, Angestellte oder Angestellter mit umfassenden Führungsaufgaben, Auszubildende) kommen nur auf geringe Anteile von meist deutlich unter 4,7 %. Keine vorherige berufliche Tätigkeit von mindestens einem Jahr Dauer vor dem Berufsbeginn im Integrationskurssystem geben 7,8 % der Lehrkräfte an.

Nicht überraschend ist, dass ein Großteil der Lehrkräfte – unabhängig von der befragten Kursart – bei Nachfragen zur Branche der letzten beruflichen Stellung vor dem Start im Integrationskurssystem angab (ohne Tabelle, n=290), aus den **Tätigkeitsbranchen** „Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften“ (44,4 %), „Lehrende und auszubildende Berufe“ (19,9 %) und „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ (11,1 %) zu kommen. Die Bereiche „kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus“ (5,5 %), „Werbung, Marketing, kaufmännische und redaktionelle Medienberufe“ (5,1 %), „Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung“ (2,9 %), „Nichtmedizinische Gesundheits-, Körperpflege- und Wellnessberufe, Medizintechnik“ sowie „Militär“ (je 2,0 %) werden von deutlich weniger Befragten genannt. Weitere Branchen spielen kaum eine Rolle.

Etwa die Hälfte der Lehrkräfte mit einer Angabe zur letzten beruflichen Tätigkeit vor dem Einstieg ins Integrationskurssystem nennen Sprachunterricht als Bestandteil ihrer damaligen Tätigkeit (ohne Tabelle, n=309). Geringfügig häufiger geben dies Lehrkräfte

Allgemeiner Integrationskurse (52,5 %) als Alphabetisierungskurslehrkräfte (42,3 %) an.

Insgesamt bringen also nicht wenige Lehrkräfte aus ihrer vorherigen Tätigkeit Berufserfahrungen aus dem Lehr- oder Erziehungsbereich mit. Zudem zeichnet sich ab, dass die früheren Tätigkeiten nicht selten einen Bezug zu Sprachen haben.

5.2.2 Berufliche Qualifikation

Studienabschlüsse sowie nachgewiesene DaF/DaZ-Kenntnisse sind in der Regel entscheidende Kriterien zur Zulassung als Lehrkraft im Integrationskurs (Box 5-1, Kapitel 5.2). In der in Tabelle 5-4 aufgeführten Übersicht ist zunächst zu sehen, dass bei der Frage nach dem höchsten **beruflichen oder akademischen Abschluss** die Angabe „Diplom (Uni), Master, Magister, Studium mit Staatsexamen (außer Lehramt) oder vergleichbarer Abschluss“ mit 60,5 % überwiegt. Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften nach Kursart sind vernachlässigbar. 11,5 % berichten zudem von einem „Diplom (FH), Bachelor, sonstigen Fachhochschul- oder vergleichbaren Abschluss“, 13,7 % vom „1. und 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung“ und 7,2 % vom „1. Staatsexamen Lehramt“. Die meisten Lehrkräfte weisen somit einen akademischen Abschluss auf. „Kein formaler Hochschulabschluss, aber sprachlicher Berufsabschluss“ liegt nur bei 4,8 % der befragten Lehrkräfte vor.

Tabelle 5-4: Beruflicher oder akademischer Abschluss, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Beruflicher oder akademischer Abschluss	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Diplom (Uni), Master, Magister, Studium mit Staatsexamen (außer Lehramt) oder vergleichbarer Abschluss	60,1	62,1	60,5
1. und 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung	14,1	12,1	13,7
Diplom (FH), Bachelor, sonstiger Fachhochschul- oder vergleichbarer Abschluss	11,1	13,1	11,5
1. Staatsexamen Lehramt	7,6	5,7	7,2
Kein formaler Hochschulabschluss, aber sprachlicher Berufsabschluss	4,5	6,1	4,8
Sonstiges	2,6	1,0	2,3
n (ungewichtet)	218	132	350

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Die meisten Lehrkräfte der Befragung zu Kursbeginn erwarben ihren **Abschluss in Deutschland** (58,0 %) oder teilweise in Deutschland und teilweise im Ausland (16,5 %, ohne Tabelle, n=349). Die restlichen befragten Lehrkräfte haben diesen im Ausland erlangt (25,5 %). Im Folgenden stehen bestimmte Teilgruppen bzw. weitere Qualifikationen im Zentrum der Betrachtung.

Vertiefend wurden die Lehrkräfte bei Vorliegen eines formalen Hochschulabschlusses gefragt, in welchen **Fächern/Studiengängen** sie diesen erworben haben. Dabei werden alle Fächer berücksichtigt, in denen ein Abschluss (auch im nicht sprachlichen Bereich) erworben wurde, inklusive Nebenfächer, Ergänzungsfächer oder Aufbaustudiengänge (Tabelle 5-5). Eine Vielzahl der Nennungen der Lehrkräfte weist starke Bezüge zu Sprachen und zum Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers auf. Zudem ist bei den Sprachen – wie zu erwarten – eine dominante Stellung der deutschen Sprache zu erkennen. Große Unterschiede zwischen den beiden Kursarten lassen sich nicht feststellen. In der Tendenz ist aber zu erkennen, dass sich Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse etwas häufiger als Alphabetisierungskurslehrkräfte bei jenen Fächern eingruppierten, die einen Bezug zu Sprachen haben. Die Sammelkategorie „Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung“ wird etwas häufiger von Alphabetisierungskurslehrkräften genannt. Die Möglichkeit, offene Angaben niederzuschreiben, wurde von vielen Lehrkräften genutzt. Unter der Kategorie „Sonstige Fächer“ finden sich Studienfächer, die nur in einer sehr geringen Anzahl genannt wurden und

sich keiner der größeren Kategorien zuordnen lassen (16,9 % der Lehrkräfte).

Bei den zwei Teilgruppen der Lehrkräfte, die **andere Neuphilologien bzw. moderne Fremdsprachen** angaben, handelt es sich bei den erworbenen Hochschulabschlüssen um Englisch 52,2 %, Französisch 35,6 %, Russisch 15,3 %, Spanisch 10,8 %, Italienisch 8,4 % und Polnisch 4,4 % (Mehrfachantworten möglich, ohne Tabelle, n=64). Weitere Angaben mit geringeren Anteilen zu vereinzelt Sprachen werden von 13,3 % gemacht. Somit zeigt sich zum einen in diesem Bereich Englisch als dominierende Fremdsprache und zum anderen wird auch die formell erworbene Fremdsprachenvielfalt bei dieser Teilgruppe der Lehrkräfte deutlich (zu erstsprachlichen und weiteren Sprachkenntnissen: Kapitel 5.2.4).

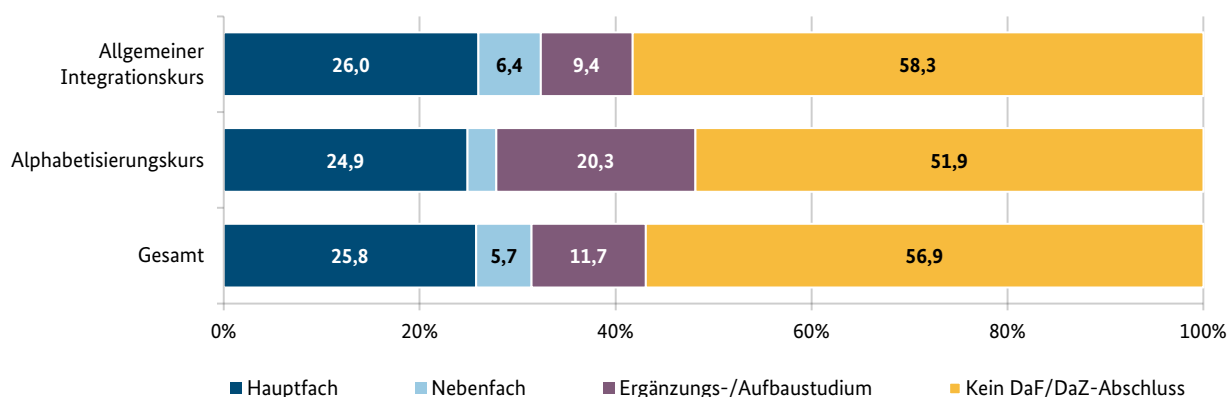
Die Lehrkräfte mit Hochschulabschluss wurden ferner auch gefragt, ob sie einen **DaF-/DaZ-Abschluss** erworben haben, wobei ausdrücklich darauf hingewiesen wurde, dass hierfür ausschließlich formale Hochschulabschlüsse, aber keine Zusatzqualifizierung angegeben werden sollen (Abbildung 5-1). Den DaF/DaZ-Abschluss haben 25,8 % der Lehrkräfte als Hauptfach, 5,7 % als Nebenfach und 11,7 % in Form eines Ergänzungs- oder Aufbaustudiums erhalten. Die Mehrheit der Lehrkräfte (56,9 %) verfügt jedoch über keinen Abschluss in diesem Bereich. Bei dem Ergänzungs- oder Aufbaustudium zeigt sich, dass diese Abschlussart häufiger von Alphabetisierungskurslehrkräften (20,3 %) als von Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (9,4 %) genannt wird.

Tabelle 5-5: Hochschulabschluss, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Hochschulabschluss	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Germanistik (andere Abschlüsse)	44,4	36,9	42,8
Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung	24,7	30,7	26,0
1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung Deutsch	23,7	18,7	22,6
Andere Neuphilologien/moderne Fremdsprachen (andere Abschlüsse)	16,3	12,6	15,5
1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung andere Neuphilologien/moderne Fremdsprachen	12,2	5,6	10,8
Übersetzer bzw. Übersetzerin	9,7	6,8	9,0
Geschichte und Kulturwissenschaften	8,6	3,1	7,4
Politikwissenschaft/Soziologie	6,9	5,7	6,7
Psychologie	5,9	2,2	5,1
Linguistik/Sprachwissenschaften	4,7	4,4	4,6
Regionalwissenschaften	4,1	0,9	3,4
1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung andere Disziplin (ohne Sprachbezug)	3,1	3,7	3,2
Religionswissenschaften	2,6	1,5	2,3
Naturwissenschaften	1,9	3,2	2,2
Medien- und Kommunikationswissenschaften	2,4	1,1	2,1
Philosophie	1,7	3,3	2,0
Literaturwissenschaft	1,0	0,6	0,9
Sonstige Fächer (nicht einordenbar)	17,3	15,3	16,9
n (ungewichtet)	215	129	344

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich, Beschränkung auf Lehrkräfte mit Abschluss

Abbildung 5-1: DaF/DaZ, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=211) und Alphabetisierungskursen (n=126), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

Lehrkräfte ohne einen Hochschulabschluss im Bereich DaF/DaZ (ohne Tabelle, n=179) verfügen jedoch häufig über anderweitige DaF/DaZ-Zertifikate mit mindestens 100 UE (67,1 %). 65,0 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse und 75,8 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte berichten darüber.

Zusammenfassend zeigt sich, dass fast alle befragten Lehrkräfte einen Hochschulabschluss haben, viele davon einen, in dem die deutsche Sprache eine dominante Stellung hat. Ebenso verfügt der Großteil der Lehrkräfte über fundierte DaF/DaZ-Kenntnisse, die sie als formalen Hochschulabschluss mit DaF/DaZ im Hauptfach oder über andere Zertifikate erworben haben.

5.2.3 Zusatzqualifizierungen sowie Fort-/Weiterbildungen

Wenn die für die Zulassung zur Lehrtätigkeit in Integrationskursen geforderten fachlichen Qualifikationen nicht vorliegen (etwa weder Hochschulabschluss in DaF/DaZ noch anderweitige DaF/DaZ-Zertifikate), können die zukünftigen Integrationskurslehrkräfte diese anhand einer Zusatzqualifizierung nachholen. Gemeint ist hier eine Zusatzqualifizierung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung“ (BAMF, 2017f, 2020g; Goethe-Institut, 2020).⁶⁷ Seit 2020 umfasst die neu konzipierte modulare Zusatzqualifizierung grundsätzlich 140 UE (BAMF, 2017f, 2020g; Goethe-Institut, 2020). Bis 2018 war es möglich, je nach Hochschulabschluss und Praxiserfahrung (Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung) an einer verkürzten (70 UE) oder unverkürzten (140 UE) **Zusatzqualifizierung** im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ teilzunehmen (BAMF, 2018d).

Viele der Lehrkräfte erfüllen aufgrund ihres beruflichen oder akademischen Abschlusses bereits die Qualifikationsanforderungen für die Zulassung zur Lehrtätigkeit in Integrationskursen. Bei anderen war der Besuch einer verkürzten oder unverkürzten Zusatzqualifikation erforderlich, um als Lehrkraft für Integrationskurse zugelassen zu werden. Alphabetisierungskurslehrkräfte berichten etwas häufiger (67,4 %) als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse

(55,9 %), dass sie eine Zusatzqualifizierung des BAMF besucht haben (Tabelle 5-6).

Um als Lehrkraft im Alphabetisierungskurs zu unterrichten, muss eine entsprechende Zulassung vorliegen. Daher ist es nicht überraschend, dass fast jede Lehrkraft der Alphabetisierungskurse (98,6 %) angibt, dass sie bereits einmal eine Zulassung beantragt hat. Aber auch 49,3 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse berichten von zumindest einem Antrag auf Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse.

Lehrkräfte, die angaben, eine Zulassung für Alphabetisierungskurse beantragt zu haben, wurden zur Entscheidung über den Zulassungsantrag befragt (Tabelle 5-6). Alle Alphabetisierungskurslehrkräfte, die eine Zulassung beantragt haben, haben diese auch erhalten. Sehr viele Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, die eine Zulassung auch als Lehrkraft in Alphabetisierungskursen beantragt haben, haben diese ebenfalls erhalten (98,5 %) und könnten damit im Alphabetisierungskurs unterrichten.

Die Lehrkräfte wurden gebeten, ihre bisher besuchten **Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen** zu Integrationskursen anzugeben. Dabei konnten sehr verschiedene Veranstaltungen genannt werden. So bietet das BAMF Lehrkräften vielfältige Weiterbildungsmöglichkeiten an. Die sogenannten verschiedenen „Additiven Zusatzqualifizierungen“ können Lehrkräften zur Vertiefung ihrer Fachkenntnisse in den vier Bereichen „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen“, „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen“, „Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Orientierungskursen“ und „Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma“ dienen und ihr Qualifikationsprofil erweitern.⁶⁸ Im Rahmen der 2020 neu konzipierten ZQ DaZ in der Erwachsenenbildung gibt es vier Wahlmodule, an denen auch bereits nach § 15 IntV zugelassene Lehrkräfte teilnehmen können. Die vier Wahlmodule sind: „Medienkompetenz“, „Testen, Prüfen, Evaluieren“, „Linguistische Kompetenz“ und „Umgang mit besonderem Förderbedarf“.⁶⁹ Daneben war es den Lehrkräften möglich, weitere bisher besuchte Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen anzugeben,

67 Zusatzqualifizierung Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungLehrkraefte/ZusatzqualifizierungDaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html> (08.09.2023).

68 Additive Zusatzqualifizierungen: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungLehrkraefte/AdditiveZusatzqualifizierung/additive-zusatzqualifizierung-node.html> (08.09.2023).

69 Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/ZusatzqualifizierungLehrkraefte/Zusatzqualifizierung-DaFDaZ/zusatzqualifizierung-daf-daz-node.html> (08.09.2023).

Tabelle 5-6: Zusatzqualifizierung des BAMF zur Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse, Beantragung einer Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse sowie Ausgang der Entscheidung über den Zulassungsantrag, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Zusatzqualifizierung des BAMF zur Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Ja, verkürzt (aktuell 70 UE)	31,6	36,5	32,7
Ja, unverkürzt (aktuell 140 UE)	24,3	30,9	24,1
Nein	46,1	32,6	43,2
n (ungewichtet)	216	134	350
Beantragung einer Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse			
Ja	49,3	98,6	59,8
Nein	50,7	1,4	40,3
n (ungewichtet)	214	132	346
Ausgang der Entscheidung über den Zulassungsantrag als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse			
Zulassung Alphabetisierung (DaF-/DaZ-Zulassung) liegt bereits vor	60,8	60,9	60,6
Zulassung nach absolvierter unverkürzter Zusatzqualifizierung Alphabetisierung	31,1	18,7	26,6
Zulassung nach absolvierter verkürzter Zusatzqualifizierung Alphabetisierung	6,6	20,4	11,4
Ablehnung mit der Auflage zur unverkürzten Zusatzqualifizierung Alphabetisierung	1,2	-	0,8
Ablehnung mit der Auflage einer verkürzten Zusatzqualifizierung Alphabetisierung	0,3	-	0,2
n (ungewichtet)	89	129	218

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Ausgang der Entscheidung über den Zulassungsantrag als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse beschränkt auf Lehrkräfte mit Zulassungsantrag

so etwa die bis 2019 mögliche BAMF-Schulung „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten“, aber auch Angebote außerhalb der vom BAMF organisierten zu nennen.

Bei der Betrachtung aller von den Lehrkräften besuchten Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen zu Integrationskursen (Tabelle 5-7) erkennt man wiederum deutlich, dass bei Alphabetisierungskurslehrkräften die Zusatzqualifizierung Alphabetisierung dominierend ist, aber auch ein nicht geringer Anteil der Lehrkräfte aus Allgemeinen Integrationskursen entsprechend fortgebildet ist. Eine Fort- oder Weiterbildung zum Thema „Unterrichten mit digitalen Medien“ besuchten Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (38,8 %) häufiger als Alphabetisierungskurslehrkräfte (20,4 %). Mehr Lehrkräfte aus Alphabetisierungskursen (30,4 %) als aus Allgemeinen Integrationskursen (19,9 %) berichten von einer Zusatzqualifizierung für Orientierungs-

kurse. „Testen, Prüfen, Evaluieren“ (BAMF-Wahlmodul) erweist sich als weitere, vergleichsweise oft besuchte Fortbildung (19,7 % aller befragten Lehrkräfte). Angebote von Fort- und Weiterbildungen im Bereich rund um die Arbeit mit traumatisierten Menschen (Kategorien: „Arbeit mit traumatisierten Teilnehmenden (sonstige Angebote)“, „Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten (BAMF-Angebot bis 2019)“ sowie „Zusatzqualifizierung Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma (aktuelles BAMF-Angebot)“ werden weniger häufig genutzt. Die Lehrkräfte berichten zudem von einer Vielzahl von sonstigen besuchten Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen einer offenen Antwortkategorie, wobei offenbleibt, welchen Umfang und welche Form diese Veranstaltungen hatten. Besonders häufig wird dabei die „Zusatzqualifikation für Berufssprachkurse“ von Alphabetisierungskurslehrkräften (18,9 %) genannt. Der geringe Anteil an Alphabetisierungs-

Tabelle 5-7: Besuchte Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Besuchte Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Zusatzqualifizierung Alphabetisierung (unverkürzt)	29,0	55,0	34,5
Zusatzqualifizierung Alphabetisierung (verkürzt)	11,2	40,3	17,5
Fort-/Weiterbildung zum Thema Unterrichten mit digitalen Medien	38,8	20,4	34,9
Medienkompetenz (BAMF-Wahlmodul)	6,0	6,9	6,1
Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Orientierungskurs	19,9	30,4	22,1
Testen, Prüfen, Evaluieren (BAMF-Wahlmodul)	19,5	20,6	19,7
Arbeit mit traumatisierten Teilnehmenden (sonstige Angebote)	9,2	3,8	8,0
Arbeit mit traumatisierten Geflüchteten (BAMF-Angebot bis 2019)	4,0	4,2	4,0
Zusatzqualifizierung Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma (aktuelles BAMF-Angebot)	3,1	1,1	2,7
Umgang mit besonderem Förderbedarf (BAMF-Wahlmodul)	0,9	1,5	1,0
Linguistische Kompetenz (BAMF-Wahlmodul)	5,4	3,2	4,9
Sonstiges			
Zusatzqualifizierung für Berufssprachkurse	8,9	18,9	11,0
Prüferschulung	6,5	9,4	7,1
Methodik und Didaktik	5,5	3,4	5,1
Angebote von Verlagen	4,1	1,6	3,6
Volkshochschulen	3,0	0,9	2,6
Eigene berufliche und universitäre Erfahrungen	0,9	1,2	1,0
Konfliktbewältigung	1,1	0,3	0,9
Sonstiges (nicht einordenbar)	8,7	7,4	8,5
Keine besucht	22,6	1,1	18,1
Keine besucht (ohne Berücksichtigung: ZQ Alpha)	34,9	24,1	32,6
n (ungewichtet)	214	132	346

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich

kurslehrkräften ohne bisherigen Besuch von Fort- und Weiterbildungen (1,1 %) ist darauf zurückzuführen, dass die für die meisten zwingend benötigte Zusatzqualifizierung Alphabetisierung (als Voraussetzung für das Unterrichten im Alphabetisierungskurs) hier häufig genannt wird. Mehr als ein Fünftel der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse hat hingegen noch keine Fort- oder Weiterbildung besucht. Diese Teilgruppe ist vergleichsweise alt (Mittelwert 54,38 Jahre, ohne Tabelle, n=52), geringfügig früher beim Träger eingestiegen (ohne Tabelle, n=52) und kann auf eine ähnlich lange Sprachlehrerfahrung (Mittelwert 17,70 Jahre, ohne Tabelle) wie der Durchschnitt der Lehrkräfte

Allgemeiner Integrationskurse zurückblicken. Da die meisten Alphabetisierungskurslehrkräfte die Zusatzqualifizierung Alphabetisierung als Zulassungsvoraussetzung machen müssen, wurde diese Zusatzqualifizierung bei einer weiteren Analyse herausgerechnet: 24,1 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte besuchten demnach keine weiteren Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen. Diese Teilgruppe erweist sich als jünger (Mittelwert 47,54 Jahre, ohne Tabelle, n=36), stieg vergleichsweise spät beim Träger ein (ohne Tabelle, n=37) und hat geringfügig weniger Sprachlehrerfahrung (Mittelwert 12,79 Jahre, ohne Tabelle, n=34) als der Durchschnitt der Alphabetisierungskurslehrkräfte.

Nicht nur der tatsächliche Besuch von Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen wurde erhoben, sondern es wurde auch nach dem **zukünftigen Interesse an Fort- oder Weiterbildung** zu Integrationskursen generell gefragt (Tabelle 5-8). Rund zwei Drittel der Lehrkräfte bekunden ihre Absicht zum Besuch weiterer Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, insbesondere bei Kostenübernahme der entsprechenden Maßnahme. Möglicherweise dachten die Lehrkräfte bei der Beantwortung dieser Frage nicht nur an die bestehende BAMF-Förderung der Zusatzqualifizierungen und von BAMF-Wahlmodulen, sondern auch an Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten außerhalb der vom BAMF geförderten Angebote. Bei Alphabetisierungskurslehrkräften ist insgesamt – mit und ohne Kostenübernahme – ein noch größeres Interesse

(96,1 %) vorhanden als bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (86,3 %).

Lehrkräfte, die Interesse an Fort- und Weiterbildungen geäußert hatten, wurden – unabhängig von bereits absolvierten Fort- und Weiterbildungen – nach den für sie interessanten Angeboten gefragt (Tabelle 5-8). Entsprechend dem Trend zur Digitalisierung in den Integrationskursen im Zuge der COVID-19-Pandemie (einführend: Kay et al., 2021, S. 10 ff.) liegt das größte Interesse bei dem Thema „Unterrichten mit digitalen Medien“. Kay et al. (2021, S. 34) weisen aber auch auf die eingeschränkten Nutzungsmöglichkeiten digitaler Unterrichtselemente, insbesondere in Alphabetisierungskursen, hin. So ist verständlich, dass das Interesse hinsichtlich des Einsatzes digitaler

Tabelle 5-8: Absicht zum Besuch weiterer Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen und Art der Fort- oder Weiterbildung bei weiterem Fortbildungsinteresse, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Absicht zum Besuch weiterer Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Ja, bei Kostenübernahme	62,5	74,5	65,1
Ja, auch ohne Kostenübernahme	23,8	21,6	23,3
Nein, kein Interesse	13,7	3,9	11,6
n (ungewichtet)	215	130	345
Art der Fort- oder Weiterbildung bei weiterem Fort- oder Weiterbildungsinteresse			
Zusatzqualifizierung Alphabetisierung	8,4	3,6	7,3
Fort-/Weiterbildung zum Thema Unterrichten mit digitalen Medien	39,5	29,8	37,3
Medienkompetenz (BAMF-Wahlmodul)	22,0	17,8	21,1
Testen, Prüfen, Evaluieren (BAMF-Wahlmodul)	29,1	26,7	28,5
Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Orientierungskurs	29,4	18,5	27,0
Fort-/Weiterbildung zum Thema Arbeit mit traumatisierten Personen (sonstige Angebote)	10,8	14,9	11,8
Lernschwierigkeiten im Unterricht mit Schwerpunkt Trauma (BAMF-Angebot)	17,8	31,7	21,0
Umgang mit besonderem Förderbedarf (BAMF-Wahlmodul)	18,7	21,2	19,3
Linguistische Kompetenz (BAMF-Wahlmodul)	12,1	9,6	11,5
Fort-/Weiterbildung zum Thema Methodik und Didaktik	31,8	18,4	28,7
Fort-/Weiterbildung zum Thema Konfliktlösungsstrategien	18,9	20,9	19,4
Sonstiges			
Fort-/Weiterbildung: Zusatzqualifizierung für Berufssprachkurse	0,2	1,7	0,6
Fort-/Weiterbildung: Motivation von Teilnehmenden	0,1	0,4	0,2
Sonstiges (nicht einordenbar)	1,2	1,0	1,1
n (ungewichtet)	186	123	309

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten bei „Art der Fort- oder Weiterbildung bei weiteren Fort- oder Weiterbildungsinteresse“ möglich, Beschränkung auf Lehrkräfte mit Interesse

Medien im Unterricht von Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (39,5 %) häufiger als von Alphabetisierungskurslehrkräften (29,8 %) geäußert wird. Lehrkräfte aus Alphabetisierungskursen weisen ein größeres Interesse an Angeboten zu Traumatisierung und zum Umgang mit besonderem Förderbedarf auf als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse. Dies kann daran liegen, dass bei Alphabetisierungskursteilnehmenden häufiger „multiple Problemlagen“ (Tissot et al., 2019, S. 63) zu vermuten sind und Alphabetisierungskurslehrkräfte somit häufiger mit diesen im Unterricht konfrontiert werden. Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse zeigen hingegen mehr Interesse an der Zusatzqualifikation für Orientierungskurse sowie am Thema „Methodik und Didaktik“ als Alphabetisierungskurslehrkräfte. Insgesamt aber sieht man ein breit gefächertes Interesse an weiteren Fort- und Weiterbildungen bei Lehrkräften beider Kursarten.

5.2.4 Spezielle sprachbezogene Erfordernisse und (Sprach-)Kenntnisse

Unter bestimmten Voraussetzungen können Lehrkräfte, die über einen entsprechenden Hochschulabschluss oder ein Staatsexamen verfügen, direkt zugelassen werden. Eine Zusatzqualifizierung oder der Nachweis einer Sprachlehrerfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung ist in diesen Fällen nicht nötig. Lehrkräfte, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen, benötigen je nach persönlicher Qualifikation für ihre Zulassung hingegen einen Nachweis über die Sprach-

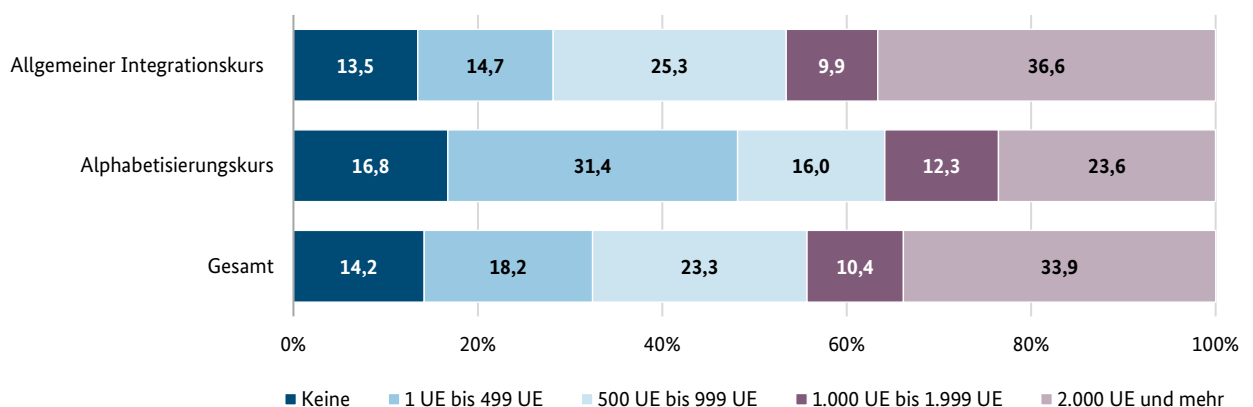
lehrerfahrung in der Erwachsenenbildung (im Umfang von 500 UE) (BAMF, 2020g).⁷⁰

Für eine Einschätzung der **Sprachlehrerfahrung** wurden die befragten Lehrkräfte gebeten, diese mit Bezug auf die Zeit vor dem erstmaligen Eintritt des Unterrichts in einen Integrationskurs anzugeben. Beim Start ihrer Lehrtätigkeit im Integrationskurssystem verfügten Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse über mehr UE Sprachlehrerfahrung als Alphabetisierungskurslehrkräfte (Abbildung 5-2). Lediglich 28,2 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, aber 48,2 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte berichten von weniger als 500 UE oder gar keiner Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung. Insgesamt aber hatten – über beide Kursarten hinweg – 85,8 % der Lehrkräfte zumindest einige Sprachlehrerfahrung beim Eintritt in das Integrationskurssystem.

Weitere Fragen zielen auf die gesamte Dauer der Sprachlehrerfahrung der Lehrkräfte bis zum Zeitpunkt der Befragung ab. Nur wenige Lehrkräfte berichten bezüglich der Dauer ihrer **bisherigen generellen Sprachlehrerfahrung**, also auch außerhalb der

⁷⁰ Der Nachweis von mindestens 500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung kann Personen, die nicht über einen einschlägigen Hochschulabschluss (DaF/DaZ, Lehramt Deutsch oder eine moderne Fremdsprache) verfügen, den Einstieg als Lehrkraft ins Integrationskurssystem ermöglichen. Für Lehrkräfte mit einem philologischen Hochschulabschluss oder einem Hochschulabschluss als Übersetzerin oder Übersetzer führt der Nachweis von Sprachlehrerfahrung in Verbindung mit einem der sogenannten „anderen DaF/DaZ-Zertifikate“ (mindestens 100 UE) zur Direktzulassung. Quereinsteigende mit einem fachfremden Hochschulabschluss oder mit einem sprachlichen Berufsabschluss erhalten durch den Nachweis von Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung den Zugang zur Zusatzqualifizierung DaZ.

Abbildung 5-2: Sprachlehrerfahrung in Unterrichtseinheiten (UE) in der Erwachsenenbildung beim Eintritt in das Integrationskurssystem, differenziert nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=214) und Alphabetisierungskursen (n=130), ungewichtete Fallzahlen

Erwachsenenbildung, dass diese unter fünf Jahren liegt (Tabelle 5-9). Die befragten Lehrkräfte können in der Mehrheit auf eine Dauer zwischen fünf und 19 Jahren zurückblicken. Während eine Sprachlehrerfahrung von zehn und mehr Jahren für Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse charakteristisch ist, liegt bei den Alphabetisierungskurslehrkräften der Schwerpunkt bei fünf bis neun Jahren. Insgesamt haben damit Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse zum Zeitpunkt der Befragung durchschnittlich mehr Sprachlehrerfahrung (Mittelwert 17,70 Jahre) als Alphabetisierungskurslehrkräfte (13,80 Jahre). Dieses Ergebnis fügt sich in die Resultate ein, dass Alphabetisierungskurslehrkräfte häufiger direkt nach dem Studium oder der Ausbildung im Integrationskurssystem beginnen (Kapitel 5.2.1) und zudem im Durchschnitt etwas jünger sind (Kapitel 5.1).

Wenn man die Dauer der Sprachlehrerfahrung der Lehrkräfte im Bereich der Erwachsenenbildung betrachtet, sind nur eher geringfügige Unterschiede zwischen den Lehrkräften der beiden Kursarten im Mittelwert zu erkennen (Gesamt: 13,51 Jahre). Interpretiert man die Differenz der Dauer im Bereich der bisherigen generellen Sprachlehrerfahrung und der Dauer in der Erwachsenenbildung, so stellt sich ein Unterschied zwischen Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse und Alphabetisierungskurse ein (ohne Tabelle: Mittel-

wert 3,79 Jahre versus 1,81 Jahre, n= 314). Somit dürften Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse häufiger Erfahrungen im Bereich allgemeiner Schulbildung aufweisen.

Die Lehrkräfte wurden weiter danach gefragt, wie viel **Sprachlehrerfahrung** sie **in verschiedenen Kursarten des Integrationskurssystems** sowie in Sprachkursen außerhalb des Integrationskurssystems haben. 77,7 % der Lehrkräfte mit Erfahrung im Allgemeinen Integrationskurs können auf fünf und mehr Jahre in dieser Kursart zurückblicken (Tabelle 5-10). Darin unterscheiden sich die Lehrkräfte kaum, die zum Zeitpunkt der Befragung in einem Allgemeinen Integrationskurs oder einem Alphabetisierungskurs unterrichteten. Entsprechend einer gewissen Spezialisierung auf eine Kursart haben hingegen Alphabetisierungskurslehrkräfte eine deutlich längere Erfahrung mit dieser Kursart (Mittelwert: 5,39 Jahre) als die vergleichsweise kleine Gruppe von Lehrkräften aus Allgemeinen Integrationskursen, die auch von Sprachlehrerfahrung im Alphabetisierungskurs berichten (Mittelwert: 4,27 Jahre).

Nur eine kleinere Teilgruppe der Lehrkräfte (ohne Tabelle, n=88) gibt Erfahrungen in weiteren Kursarten des Integrationskurssystems an (zu einem Überblick über Kursarten im Jahr 2021: BAMF, 2022b, S. 6). Bei

Tabelle 5-9: Dauer der Sprachlehrerfahrung insgesamt sowie in der Erwachsenenbildung, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

Dauer der Sprachlehrerfahrung insgesamt	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Weniger als 5 Jahre	6,2	1,5	5,2
5 Jahre bis 9 Jahre	22,5	41,6	26,6
10 bis 19 Jahre	33,6	31,6	33,2
20 Jahre und mehr	37,7	25,3	35,0
Mittelwert in Jahren	17,70	13,80	16,85
n (ungewichtet)	202	128	330
Dauer der Sprachlehrerfahrung bei Beschränkung auf Erwachsenenbildung			
Weniger als 5 Jahre	7,6	2,2	6,5
5 Jahre bis 9 Jahre	28,3	48,6	32,7
10 bis 19 Jahre	37,3	33,6	36,5
20 Jahre und mehr	26,8	15,6	24,4
Mittelwert in Jahren	13,92	12,03	13,51
n (ungewichtet)	195	123	318

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Tabelle 5-10: Dauer der Sprachlehrerfahrung in verschiedenen Kursarten des Integrationskurssystems sowie in Sprachkursen außerhalb des Integrationskurssystems, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

Dauer der Sprachlehrerfahrung in Allgemeinen Integrationskursen bei Beschränkung auf Lehrkräfte mit Erfahrung in Allgemeinen Integrationskursen	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Weniger als 5 Jahre	21,2	26,0	22,3
5 Jahre bis 9 Jahre	51,1	50,4	50,9
10 bis 17 Jahre	27,7	23,6	26,8
Mittelwert in Jahren	7,29	6,90	7,21
n (ungewichtet)	178	111	289
Dauer der Sprachlehrerfahrung in Alphabetisierungskursen bei Beschränkung auf Lehrkräfte mit Erfahrung in Alphabetisierungskursen			
Weniger als 5 Jahre	61,2	51,0	57,3
5 Jahre bis 9 Jahre	22,7	33,7	27,0
10 bis 17 Jahre	16,1	15,3	15,8
Mittelwert in Jahren	4,27	5,39	4,70
n (ungewichtet)	87	124	211
Dauer der Sprachlehrerfahrung in Sprachkursen der Erwachsenenbildung außerhalb des Integrationskurssystems bei Beschränkung auf Lehrkräfte mit entsprechender Erfahrung			
Weniger als 5 Jahre	28,6	42,3	31,2
5 Jahre bis 9 Jahre	37,6	25,9	35,4
10 bis 19 Jahre	10,9	21,9	13,0
20 Jahre und mehr	22,8	10,0	20,5
Mittelwert in Jahren	10,12	8,11	9,74
n (ungewichtet)	145	77	222

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

dieser Teilgruppe zeigen sich keine Unterschiede der durchschnittlichen Dauer der Lehrerfahrung in sonstigen Integrationskursen (Gesamtmittelwert: 5,07 Jahre).

Eine größere Teilgruppe verfügt zudem über **Sprachlehrerfahrungen in der Erwachsenenbildung in anderen Sprachkursen** außerhalb des Integrationskurssystems (Tabelle 5-10). Die Erfahrung in verschiedenen Kursarten sowie außerhalb des Integrationskurssystems kann dabei auch parallel verlaufen. Sind solche Erfahrungen vorhanden, dann waren die befragten Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse geringfügig länger in anderen Sprachkursen aktiv als die Alphabetisierungskurslehrkräfte, was mit Blick auf die Alphabetisierungskurslehrkräfte, die häufiger direkt nach dem Studium oder der Ausbildung im Integrationskurssystem beginnen, nicht verwundert (Kapitel 5.2.1).

Ein weiteres Kriterium für die Zulassung als Integrationskurslehrkraft sind nachgewiesene **Deutschkenntnisse** auf dem Sprachniveau C1 entsprechend dem GER (BAMF, 2017f, 2020g). Ausgenommen davon sind Personen, die ein deutsches Abitur oder einen deutschsprachigen Hochschulabschluss in einem deutschsprachigen Land erworben haben.

In dem Fragebogen wurden alle Lehrkräfte, also auch Lehrkräfte mit Deutsch als Erstsprache, gefragt, auf welchem GER-Niveau sie nach ihrer Selbsteinschätzung Deutsch sprechen bzw. schreiben können (Tabelle 5-11). Hinsichtlich des Sprechens bewerteten sich 85,2 % und hinsichtlich des Schreibens 84,3 % der Lehrkräfte mit dem Niveau C2, der Rest gruppiert sich bei C1 ein.

Wie nach den Ausführungen zur Staatsangehörigkeit und zum Geburtsland (Kapitel 5.1) zu erwarten, nen-

Tabelle 5-11: Selbsteinschätzung Sprechen und Schreiben der deutschen Sprache entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Deutsch als Erstsprache, Art des Lernens der deutschen Sprache, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Selbsteinschätzung Sprechen entsprechend GER	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
C1	15,3	13,0	14,8
C2	84,7	87,0	85,2
n (ungewichtet)	212	130	342
Selbsteinschätzung Schreiben entsprechend GER			
C1	15,7	16,1	15,8
C2	84,3	83,9	84,3
n (ungewichtet)	211	130	341
Deutsch als Erstsprache			
Nein	40,0	49,7	42,1
Ja	60,0	50,3	57,9
n (ungewichtet)	215	131	346
Art des Lernens der deutschen Sprache			
An einer Hochschule/Universität als Fremdsprache	78,8	69,4	76,3
In der Schule als Fremdsprache	55,7	57,8	56,2
Bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land, zum Beispiel wegen Arbeit	40,7	53,0	43,9
Innerhalb der Familie als Kind	11,4	9,2	10,8
Ist Landessprache im Herkunftsland	4,1	-	3,0
n (ungewichtet)	94	69	163

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten bei „Art des Lernens der deutschen Sprache“ möglich, zudem Beschränkung auf Lehrkräfte ohne Deutsch als Erstsprache

nen Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse häufiger als Alphabetisierungskurslehrkräfte Deutsch als ihre Erstsprache (Tabelle 5-11). Die Teilgruppe der Lehrkräfte mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hat die **deutsche Sprache** zumeist an einer Hochschule/Universität als Fremdsprache (76,3 %) oder bereits in der Schule (56,2 %) **gelernt**. Zudem wird von 43,9 % der entsprechenden Lehrkräfte das Lernen der deutschen Sprache bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land genannt. Insgesamt überwiegen formelle Arten des Lernens über Bildungsinstitutionen gegenüber informellen Gelegenheiten (etwa arbeitsbedingter Aufenthalt oder als Kind in der Familie: Tabelle 5-11).

Fremdsprachenkenntnisse können für Lehrkräfte vielfach hilfreich sein, etwa um bei Einzelfragen, insbesondere am Beginn eines Kurses, eine erste Ebene

der Verständigung mit einzelnen Kursteilnehmenden zu finden. Ähnlich wie bei deutschen Sprachkenntnissen wurde auch für alle weiteren Sprachkenntnisse eine Selbsteinschätzung des mündlichen und schriftlichen Niveaus abgefragt. Die Tabelle 5-12 zeigt, dass knapp unter 90 % der Lehrkräfte bei Englisch mindestens ein selbst eingeschätztes A1-Niveau oder höher angeben. In der Mehrheit der Fälle liegt das Niveau dabei sogar bei B1 und höher. Zusätzlich wurde nach der Erstsprache gefragt. 2,1 % der Lehrkräfte nennen Englisch als Erstsprache. Zumindest etwas Französisch können 43,4 % sprechen und 42,0 % schreiben. 1,6 % bezeichnen Französisch als Erstsprache. Rund ein Drittel der Lehrkräfte weist Kenntnisse der russischen Sprache auf. In der Gesamtbetrachtung ist der Anteil von 14,3 % der Lehrkräfte mit der Fähigkeit, auf C2-Niveau Russisch zu sprechen, auffällig. Dies wird verständlicher, wenn man berücksichtigt, dass 12,4 %

Tabelle 5-12: Selbsteinschätzung Sprechen und Schreiben Englisch, Französisch und Russisch entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Erstsprache, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Selbsteinschätzung	Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs		Gesamt		
	Englisch	Sprechen	Schreiben	Sprechen	Schreiben	Sprechen	Schreiben
Gar nicht		11,5	12,2	13,2	13,4	11,9	12,5
A1		4,5	4,2	5,4	3,9	4,7	4,2
A2		6,5	11,0	10,6	17,2	7,4	12,3
B1		24,4	24,8	21,5	21,3	23,8	24,1
B2		24,7	17,9	30,5	23,1	25,9	19,0
C1		19,9	19,6	11,0	16,6	18,0	19,0
C2		8,5	10,2	7,9	4,5	8,4	9,0
Erstsprache		2,6		0,4		2,1	
Französisch							
Gar nicht		55,7	57,4	59,8	60,4	56,6	58,0
A1		10,1	9,7	8,1	8,5	9,7	9,4
A2		9,3	8,6	9,6	11,0	9,4	9,1
B1		6,4	7,9	8,8	7,6	6,9	7,8
B2		12,6	8,7	6,8	7,8	11,4	8,5
C1		4,4	4,9	3,4	2,6	4,2	4,4
C2		1,5	3,0	3,6	2,1	1,9	2,8
Erstsprache		1,6		1,6		1,6	
Russisch							
Gar nicht		70,2	70,5	64,0	65,0	68,9	69,4
A1		2,6	3,4	1,2	0,2	2,3	2,7
A2		5,2	5,0	6,0	6,4	5,4	5,3
B1		4,0	3,3	4,7	4,0	4,2	3,4
B2		0,4	0,8	5,0	5,8	1,4	1,8
C1		4,1	3,5	1,6	1,0	3,6	2,9
C2		13,4	13,6	17,6	17,6	14,3	14,4
Erstsprache		11,3		16,3		12,4	
n (ungewichtet) minimal		210		129		339	
n (ungewichtet) maximal		215		131		346	

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Russisch als Erstsprache angeben (zu herkunftsbezogenen Fragen auch: Kapitel 5.1).

Weitere Sprachkenntnisse werden von maximal einem Fünftel der Lehrkräfte genannt (Tabelle 5-13). Betrachtet man das Sprechen mit mindestens einem selbst zugeschriebenen Niveau von A1, dann ergibt sich folgende Reihenfolge: Spanisch 19,8 %, Italienisch 14,5 %, Polnisch 12,6 % (Erstsprache 10,3 %), Arabisch

7,7 %, Türkisch 5,5 %, Niederländisch 3,6 %, Farsi/Dari 3,6 %, Griechisch 3,1 % und Rumänisch 3,1 %. Weitere genannte Sprachen kommen auf Prozentwerte zwischen 1,0 % und 3,0 % (in der Reihenfolge der Häufigkeit bezüglich des Sprechens: Ukrainisch, Chinesisch, Ungarisch, Bulgarisch, Serbisch, Portugiesisch, Bosnisch, Kroatisch, Schwedisch, Dänisch) (ohne Tabelle). Zudem werden vereinzelt (unter jeweils 1,0 %) noch über 20 weitere Sprachen genannt.

Tabelle 5-13: Selbsteinschätzung mindestens A1 Sprechen und Schreiben Sprachen entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Erstsprachen, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Spanisch	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Sprechen mindestens A1	21,5	13,9	19,8
Schreiben mindestens A1	16,8	13,4	16,1
Erstsprache	0,8	0,7	0,8
Italienisch			
Sprechen mindestens A1	14,5	14,5	14,5
Schreiben mindestens A1	12,9	14,5	13,2
Erstsprache	1,4	0,0	1,1
Polnisch			
Sprechen mindestens A1	12,4	13,1	12,6
Schreiben mindestens A1	12,0	13,1	12,3
Erstsprache	10,5	9,5	10,3
Arabisch			
Sprechen mindestens A1	7,9	7,0	7,7
Schreiben mindestens A1	6,8	5,8	6,6
Erstsprache	0,6	3,2	1,2
Türkisch			
Sprechen mindestens A1	5,1	6,7	5,5
Schreiben mindestens A1	4,6	6,7	5,0
Erstsprache	1,2	3,3	1,7
Niederländisch			
Sprechen mindestens A1	4,3	1,2	3,6
Schreiben mindestens A1	4,3	1,2	3,6
Erstsprache	0,0	0,0	0,0
Farsi, Dari			
Sprechen mindestens A1	3,3	4,6	3,6
Schreiben mindestens A1	1,9	4,6	2,5
Erstsprache	2,3	1,3	2,1
Griechisch			
Sprechen mindestens A1	3,3	2,4	3,1
Schreiben mindestens A1	2,8	2,4	2,7
Erstsprache	0,6	0,6	0,6
Rumänisch			
Sprechen mindestens A1	3,3	2,2	3,1
Schreiben mindestens A1	2,8	0,6	2,4
Erstsprache	2,8	0,0	2,2
n (ungewichtet) minimal	210	129	340
n (ungewichtet) maximal	215	131	346

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Zusammenfassend lässt sich einhergehend mit der ausgeprägten ethnischen Vielfalt innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte in Integrationskursen (Kapitel 5.1) eine große Vielfalt der von Lehrkräften angegebenen Sprachkenntnisse erkennen.

5.2.5 Zulassungskriterien für Lehrkräfte

In den vorstehenden Kapiteln wurden einzelne Merkmale deskriptiv dargestellt, die als **Kriterien zur Lehrkräftezulassung** in das Integrationskurssystem – akademischer Abschluss/Berufsabschluss, DaF/DaF-Abschluss, Zusatzqualifizierung, Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung, Deutschkenntnisse – herangezogen werden. In einem Fragebogen können wegen Befragungszeitrestriktionen jedoch nicht alle Wege, die zur Zulassung als Lehrkraft führten, bis ins kleinste Detail erhoben werden. Zudem wurde nicht abgefragt, ob auch Bescheinigungen über bestimmte Voraussetzungen vorliegen. Zu beachten ist ebenfalls, dass sich die Zulassungskriterien über die Zeit weiterentwickelt haben und manche Lehrkräfte noch nach früheren Zulassungskriterien zugelassen wurden (ausführlich zu Zulassungskriterien: BAMF, 2017f, 2018d, 2020g; zu Zulassungskriterien bis 2015 und bis 2018 im Überblick: Tissot et al., 2019, S. 64 ff.). Daher ist mit dem Fragebogen zu Kursbeginn allenfalls eine Annäherung an die Zulassungspfade möglich, über die die Befragten ihren Weg als Lehrkraft in das Integrationskurssystem fanden.⁷¹

Nach den Selbstangaben der Lehrkräfte erfüllen eine Vielzahl (75,5 %, Tabelle 5-14) von ihnen die Voraussetzungen für eine Direktzulassung (also ohne Zusatzqualifizierung) nach den Kriterien von 2020, da sie eine der vom BAMF hierfür geforderten Studienrichtungen ggf. mit entsprechenden Zertifikaten mitbringen (BAMF, 2020g). Unter den 75,5 % haben 1,9 % einen anderen Hochschulabschluss, müssen daher nach den Kriterien für eine Direktzulassung 500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mindestens 100 UE) mitbringen. Die Angaben der Lehrkräfte lassen darauf schließen, dass 5,4 % eine Zusatzqualifizierung (mit 140 UE) nach den Kriterien von 2020 absolviert haben. Bei 2,1 % deuten die Angaben darauf hin, dass kein formaler

Hochschulabschluss, aber ein sprachlicher Berufsabschluss vorliegt, der es nötig macht, dass sowohl eine Zusatzqualifizierung (mit 140 UE) als auch 500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung nach den Kriterien von 2020 vorzuweisen sind. Die weiteren Lehrkräfte können anhand ihrer Angaben gemäß den Kriterien von 2020 nicht eingruppiert werden. Daher wurde geprüft, ob bei ihnen Kriterien für die Zulassung bis 2018 zu finden sind (BAMF, 2018d). Daraufhin lassen sich 7,4 % als Direktzulassung (ohne Zusatzqualifizierung) und 1,8 % als Zulassung mit verkürzter Zusatzqualifizierung (70 UE) annehmen. Bei weiteren 7,8 % lässt sich anhand ihrer (teilweise fehlenden) Angaben keine Zuordnung vornehmen. Insgesamt sind bei den Eingruppierungen keine gravierenden Unterschiede je nach Kursart zu erkennen.

Die Angaben in einem Fragebogen müssen nicht das sein, was die Lehrkräfte tatsächlich bei ihrem Antrag auf Zulassung ausfüllten und in bescheinigter Form abgaben.⁷² Aber bei allen Unsicherheiten diesbezüglich kann die Tabelle 5-14 zumindest einen Eindruck vermitteln, über welche Wege die befragten Lehrkräfte möglicherweise zu einer Zulassung als Lehrkraft in das Integrationskurssystem kamen. Eine Direktzulassung scheint gegenüber einer Zulassung mit Zusatzqualifizierung recht deutlich zu überwiegen (zu ähnlichen Tendenzen bereits: Tissot et al., 2019, S. 71). Die 9,3 % der Lehrkräfte, bei denen der Weg zur Zulassung als Integrationskurslehrkraft über Zusatzqualifizierungen führte, aber auch die 7,0 %, mit bestimmten Hochschulabschlüssen, die für die Direktzulassung Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung vorweisen konnten, geben einen Eindruck der Offenheit des Zugangssystems.

5.2.6 Kenntnisse und Erfahrungen in digitalen Unterrichtsformen

Die folgenden Ausführungen sollen eine grobe Einschätzung des Erfahrungsschatzes der Lehrkräfte mit virtuellen Unterrichtsformen liefern, unterteilt in **vor** der COVID-19-Pandemie und **während** der COVID-19-Pandemie. Eine Minderheit der Lehrkräfte berichtete von der teilweisen oder vollständigen Durchführung von Sprachkursen in der Form eines **virtuellen Klassenzimmers** oder als **Onlinekurs** vor der COVID-

71 Nicht berücksichtigt werden die seit dem 01.02.2023 geltenden Ausnahmeregelungen, die zum Unterrichten im Integrationskurs für die Zeit vom 01.02.2023 bis einschließlich 30.06.2024 berechtigen, dazu ausführlich: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/lehrfachkraefte-node.html> (08.09.2023).

72 Antrag auf Zulassung als Lehrkraft in Integrationskursen gem. § 15 Integrationskursverordnung (IntV): https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/630-107_antrag-zulassung-lehrkraefte-pdf.pdf (08.09.2023).

Tabelle 5-14: Zulassungskriterien 2020 bzw. 2018 für Lehrkräfte, differenziert nach Kursart (in Prozent)

	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Direktzulassung (keine Zusatzqualifizierung) nach Kriterien 2020			
Wenig/ohne Sprachlehrerfahrung in Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss DaF/DaZ in Deutschland erworben	12,9	17,3	13,8
Hochschulabschluss und Zertifikate DaF/DaZ	35,0	34,0	34,8
1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung Deutsch oder moderne Fremdsprache	26,1	21,0	25,0
500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neuphilologien und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mindestens 100 UE)	1,0	1,5	1,1
Hochschulabschluss Übersetzer und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mindestens 100 UE)	0,7	1,0	0,8
Zulassung mit Zusatzqualifizierung (140 UE) nach Kriterien 2020			
Wenig/ohne Sprachlehrerfahrung in Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neu- und Altphilologien	1,1	1,1	1,1
Hochschulabschluss Pädagogik/Sozialpädagogik/Sonderpädagogik, Erwachsenenbildung, Erziehungswissenschaft, Psychologie (inkl. Lehramt für andere Schulfächer)	1,2	2,2	1,4
Anderer Hochschulabschluss und ein anderes DaF/DaZ-Zertifikat (mindestens 100 UE)	2,7	3,4	2,9
500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung			
Kein formaler Hochschulabschluss, aber sprachlicher Berufsabschluss	1,9	3,0	2,1
Direktzulassung (keine Zusatzqualifizierung) nach Kriterien 2018			
Wenig/ohne Sprachlehrerfahrung in Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss und einschlägig anerkannte (Hochschul-)Zertifikate DaF/DaZ	2,2	3,0	2,3
500 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neuphilologien	3,5	1,9	3,2
1.000 UE Sprachlehrerfahrung in der Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss und andere DaF/DaZ-Zertifikate (mindestens 100 UE)	2,4	-	1,9
Zulassung mit verkürzter Zusatzqualifizierung (70 UE) nach Kriterien 2018			
Wenig/ohne Sprachlehrerfahrung in Erwachsenenbildung			
Hochschulabschluss Germanistik oder andere Neuphilologien	0,3	0,5	0,3
Hochschulabschluss Übersetzerin bzw. Übersetzer	1,9	0,0	1,5
Sonstiges			
Nicht rekonstruierbar	7,1	10,1	7,8
n (ungewichtet)	218	133	351

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

19-Pandemie (Tabelle 5-15). Unter den befragten Lehrkräften in Allgemeinen Integrationskursen waren dies mit 11,5 % etwas mehr als in Alphabetisierungskursen (4,3 %).

Mit der COVID-19-Pandemie hat das Thema Digitalisierung im Bildungsbereich und insbesondere Onlineunterricht einen starken Aufschwung bekommen (Kay et al., 2021, S. 10 ff.). So wurde aufgrund der

Tabelle 5-15: Durchführung Sprachkurs(e) in der Form eines virtuellen Klassenzimmers oder als Onlinekurs vor der COVID-19-Pandemie sowie durchgeführte Kursmodelle im Rahmen der Flexibilisierung der Integrationskursdurchführungen vom 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Durchführung Sprachkurs(e) in der Form eines virtuellen Klassenzimmers oder als Onlinekurs vor der COVID-19-Pandemie	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Nein	88,5	95,7	90,0
Ja, nur teilweise	8,7	3,7	7,6
Ja, (auch) vollständig	2,8	0,6	2,4
n (ungewichtet)	219	133	352
Durchgeführte Kursmodelle im Rahmen der Flexibilisierung der Integrationskursdurchführung vom 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt			
1) Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten	87,3	84,3	86,7
2) Virtuelles Klassenzimmer	52,0	43,5	50,3
3) Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum	5,6	5,4	5,6
4) Präsenzunterricht mit zugeschaltetem Virtuellen Klassenzimmer	7,6	4,2	6,9
5) Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen	23,1	31,6	24,8
Regulärer Präsenzunterricht ohne Mindestabstandsregelungen (ohne Gewährung Pandemiezulage)	5,5	2,9	5,0
n (ungewichtet)	211	123	334
Erfahrung in bestimmten Kursmodellen mit virtuellen Anteilen vom 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt			
Ja, mindestens Erfahrung in Modell 2 oder 4	54,4	45,6	52,6
Ja, mindestens Erfahrung in Modell 2, 3 oder 4	56,7	49,7	55,3
Nein, nur Präsenzunterricht (Modelle 1, 5, regulärer Präsenzunterricht)	43,3	50,3	44,7
n (ungewichtet)	211	123	334

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten bei „Kursmodelle im Rahmen der Flexibilisierung der Integrationskursdurchführung vom 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt“ möglich

Corona-Pandemie im Rahmen der Flexibilisierung der Integrationskursdurchführung ab dem 1. Juli 2020 die Möglichkeit geschaffen, fünf **Kursmodelle** durchzuführen (ausführliche Beschreibung: Kay et al., 2021, S. 18 ff.; Info-Box 1-1 in Kapitel 1.1.1). Zum Befragungszeitpunkt bestand die Möglichkeit der Nutzung dieser Modelle fort (zu Entwicklungen danach und zu im Jahr 2023 möglichen Kursformen: BAMF, 2023b). Zudem war aber – je nach Region und deren Regelungen – bereits wieder regulärer Präsenzunterricht ohne Mindestabstandsregelungen möglich.

Im Fragebogen wurde eine bilanzierende Frage gestellt, bei der jegliche Nutzungen der Modelle ab dem 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt angegeben werden sollten. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass nicht explizit gefragt wurde, ob in dem oben genannten Zeitraum die befragten Lehrkräfte ausschließ-

lich Allgemeine Integrationskurse oder ausschließlich Alphabetisierungskurse unterrichteten, wie lange die Durchführung war und ob der Kurs oder der Kursabschnitt auch abgeschlossen wurde. Die deutliche Mehrheit der Lehrkräfte (86,7 %) berichtet, dass sie das Modell 1, also den Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten, anwandten. Eine Zusatzfrage zielte auf die Anzahl der Kurse in dem entsprechenden Kursmodell (jeweils ohne Tabelle). Bei den das Modell 1 durchführenden Lehrkräften berichten 34,7 % von einem Kurs, 28,9 % von zwei Kursen, 17,9 % von drei Kursen und der Rest von mehr als drei Kursen. Mit Modell 2 (Virtuelles Klassenzimmer) haben 52,0 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse gegenüber 43,5 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte Erfahrung. Zumeist berichten die dieses Modell durchführenden Alphabetisierungskurslehrkräfte nur von einem Kurs in diesem Modell (63,1 %), während Lehr-

kräfte Allgemeiner Integrationskurse häufiger zwei und mehr Kurse angeben (52,3 %). Kaum in Anspruch genommen wurden die Modelle 3 (Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum: 5,6 %) und 4 (Präsenzunterricht mit zugeschaltetem Virtuellem Klassenzimmer: 6,9 %). Hingegen können 24,8 % der Lehrkräfte auf Erfahrungen mit dem Modell 5 (Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen) zurückblicken. Hier haben 23,1 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse gegenüber 31,6 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte Erfahrung. Regulärer Präsenzunterricht ohne Mindestabstandsregelungen war in dem Zeitraum nur in wenigen Fällen möglich (5,0 %).

Die Modelle 2 und 4 weisen hohe Anteile virtueller Elemente auf. Die Tabelle 5-15 macht abschließend deutlich, dass Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse häufiger (54,4 %) Erfahrungen mit diesen beiden Modellen haben als Alphabetisierungskurslehrkräfte (45,6 %). Bei einer weiteren Betrachtung wird noch das Modell 3 zu den Modellen 2 und 4 hinzugenommen. Modell 3 beinhaltet zwar ‚nur‘ eine Liveübertragung, diese kann aber auch als virtuell angesehen werden. Zusammengefasst berichten 55,3 % der Lehrkräfte von mindestens einer Durchführung eines Kurses in einem der drei Modelle. Sieht man sich an, wie viele der Lehrkräfte angeben, dass sie in Präsenzmodellen unterrichteten (Modelle 1, 5 und regulärer Präsenzunterricht), die vom Ansatz zunächst nicht auf einen Anteil virtueller Elemente hinweisen, dann kommt man auf etwas mehr Alphabetisierungskurslehrkräfte (50,3 %) als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (43,3 %). Aber nicht außer Acht gelassen werden darf, dass auch

reguläre Präsenzkurse teilweise mit digitalen Medien arbeiten.

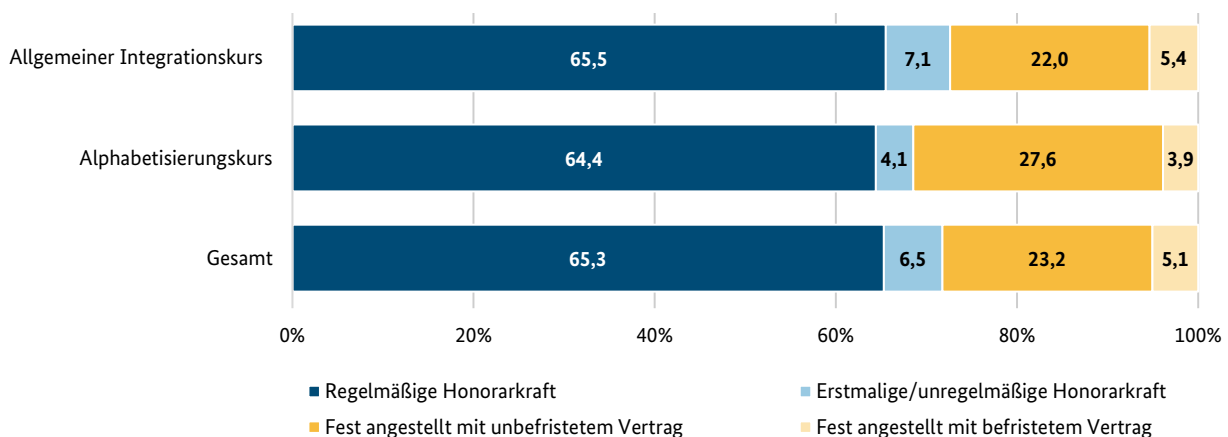
In den letzten Jahren, insbesondere während der COVID-19-Pandemie, lässt sich in vielen Bereichen die Entwicklung in Richtung zu mehr Digitalisierung feststellen. Insgesamt sieht man diesen Trend auch deutlich anhand der Angaben der Lehrkräfte.

5.3 Arbeitssituation

Um einen Einblick in die Arbeitsbeziehungen der Lehrkraft zum Träger zu bekommen, wird im Folgenden zunächst die Ausgestaltung des Arbeitsverhältnisses betrachtet. Zudem wird unter anderem untersucht, ob die Lehrkraft einer (Neben-)Tätigkeit nachgeht, wie lange die Lehrkraft bereits beim Träger beschäftigt ist, wie sich die Arbeitszeit gestaltet und welche Vergütung gewährt wird.

Das **Arbeitsverhältnis** der Lehrkraft beim Träger des befragten Kurses wird von den meisten Lehrkräften als regelmäßige Honorartätigkeit (65,3 %) beschrieben (Abbildung 5-3). Die Möglichkeiten, erstmalig beim Träger mit Honorarvertrag oder aber unregelmäßig beim Träger mit einem Honorarvertrag beschäftigt zu sein, wurden im Fragebogen zusammengefasst erhoben: 6,5 % sind erstmalige oder unregelmäßige Honorarlehrkräfte. Als Festangestellte mit einem unbefristeten Vertrag lassen sich 23,2 % der Lehrkräfte bezeichnen. 5,1% sind Festangestellte mit einem be-

Abbildung 5-3: Arbeitsverhältnis der Lehrkraft beim Träger des befragten Kurses, differenziert nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=217) und Alphabetisierungskursen (n=133), ungewichtete Fallzahlen

fristeten Vertrag. In beiden Kursarten sind die Verhältnisse bezüglich des Arbeitsverhältnisses ähnlich.

Die meisten Lehrkräfte gehen neben ihrem Unterricht im Integrationskurs keiner weiteren (**Neben-)Tätigkeit** nach (62,3 %) (Tabelle 5-16). Etwa ein Viertel der Lehrkräfte hat eine weitere Beschäftigung, häufig sind dies sprachnahe Tätigkeiten (16,7 %). 10,6 % geben den Bezug einer Rente bzw. einer Pension neben der Arbeit im Integrationskurs an. Wie mit Blick auf das etwas höhere Durchschnittsalter der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (Kapitel 5.1) erwartbar, geben auch hier eher Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse als Alphabetisierungskurslehrkräfte „Rente bzw. Pension“ an.

Das Jahr der **erstmaligen Tätigkeit** beim befragten Träger kann als ein Indikator für die gesamte Dauer der Tätigkeit beim gleichen Träger gesehen werden, auch wenn es bei einigen Lehrkräften zu Unterbrechungen der Tätigkeit gekommen sein kann. Zudem kann diese Tätigkeit beim Träger auch außerhalb des Integrationskurssystems angesiedelt gewesen sein. 19,6 % der Lehrkräfte können schon auf eine erstmalige Tätigkeit für den Träger vor 2010 zurückblicken (Tabelle 5-17). Man kann bei ihnen davon ausgehen, dass sie dem Träger treue Lehrkräfte sind. Alphabetisierungskurslehrkräfte kamen insbesondere in den Jahren 2015 bis 2019 zu dem Träger, bei dem sie für die Befragung zu Kursbeginn angetroffen wurden (61,0 % versus 48,7 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse). Damit erfolgte ein großer Teil der

Rekrutierung von Lehrkräften beider Kursarten während der starken Zuwanderung durch Geflüchtete in den Jahren 2015/2016 sowie in den unmittelbar darauffolgenden Jahren. Es gelang damals, viele neue Lehrkräfte zu gewinnen und im Integrationskursystem zu halten.

Bei der Teilgruppe der fest angestellten Lehrkräfte mit einem unbefristeten oder einen befristeten Vertrag beträgt die regelmäßige **Bruttoarbeitszeit** pro Woche laut Vertrag bei dem Träger im Durchschnitt 29,03 Zeitstunden, wobei eine große Spannweite von fünf bis 42 Zeitstunden angegeben wird (ohne Tabelle, n=101). Hingegen beantworteten alle Lehrkräfte die Frage, in welchem Umfang sie UE üblicherweise in einer Woche bei ihrem Träger unterrichten (Tabelle 5-17). Die meisten unterrichten 20 bis 29 UE (53,3 %). Dabei ist zu erkennen, dass etwas häufiger Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse weniger als 20 UE unterrichten (32,1 %) als Alphabetisierungskurslehrkräfte (20,7 %). Dementsprechend ist dann auch der Mittelwert bei Alphabetisierungskurslehrkräften (22,88 UE) etwas höher als bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (21,32 UE). Betrachtet man den Zusammenhang zwischen dem Alter der Lehrkraft und dem Umfang der UE pro Woche beim Träger, dann geht mit dem Alter der Lehrkraft eine Verringerung des Umfangs der UE pro Woche einher (ohne Tabelle, n=336). Bei der Teilgruppe, die neben der Tätigkeit als Lehrkraft bereits Rente oder Pension bezieht (ohne Tabelle, n=29), ist ein unterdurchschnittlicher Umfang festzustellen (Mittel: 18,05 UE).

Tabelle 5-16: Neben der Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen Ausübung weiterer Tätigkeit, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Ausübung weiterer Tätigkeit	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Nein	61,1	66,9	62,3
Rente bzw. Pension	11,8	6,4	10,6
Ausbildung/Studium	1,0	2,6	1,4
Hauptberufliche Tätigkeit – sprachnah	4,3	1,7	3,8
Nebenberufliche Tätigkeit – sprachnah	6,4	9,3	7,0
Geringfügige Beschäftigung – sprachnah	6,6	3,2	5,9
Hauptberufliche Tätigkeit – Sonstiges	1,4	2,3	1,6
Nebenberufliche Tätigkeit – Sonstiges	5,9	4,7	5,7
Geringfügige Beschäftigung – Sonstiges	1,5	2,9	1,8
n (ungewichtet)	214	133	347

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Tabelle 5-17: Jahr der erstmaligen Tätigkeit beim Träger, Umfang von UE beim Träger, Umfang der Zeitstunden für wöchentliche Vor-/Nachbereitung des Unterrichts, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Jahr der erstmaligen Tätigkeit	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Vor 2005	8,8	10,5	9,2
2005 bis 2009	10,7	5,1	9,4
2010 bis 2014	21,0	16,3	19,9
2015 bis 2019	48,7	61,0	51,4
2020 bis 2022	10,9	7,2	10,1
n (ungewichtet)	216	133	349
Umfang von UE pro Woche			
Unter 10 UE	5,0	3,6	4,7
10 bis unter 20 UE	27,1	17,1	25,0
20 bis unter 30 UE	52,5	56,1	53,3
30 bis unter 39 UE	13,3	18,2	14,3
40 UE und mehr	2,1	5,0	2,7
n (ungewichtet)	215	131	349
Umfang der Zeitstunden für wöchentliche Vor-/Nachbereitung des Unterrichts			
1 bis 4 Zeitstunden	20,0	31,5	22,4
5 bis 9 Zeitstunden	45,0	43,7	44,7
10 bis 14 Zeitstunden	25,4	19,2	24,0
15 Zeitstunden und mehr	9,8	5,6	8,9
n (ungewichtet)	214	128	342

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Interessant ist zudem, dass Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, die 60 bis 69 Jahre alt sind (ohne Tabelle, n=49), einen überdurchschnittlichen Umfang an UE nennen (Mittel: 23,17 UE).

Das Gros der Lehrkräfte gibt an, dass sie unter zehn Zeitstunden für die wöchentliche Vor- und Nachbereitung des Unterrichts benötigen (Tabelle 5-17), wobei Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse

Tabelle 5-18: Unterrichtete Kurse, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Angebote Kurse	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Nur den befragten Kurs	44,5	39,3	43,4
Mehr als einen Kurs	55,5	60,7	56,6
n (ungewichtet)	214	131	345

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

häufiger mehr Zeitstunden investieren als Alphabetisierungskurslehrkräfte.⁷³

Zudem wurde eine Frage nach der Anzahl der von der Lehrkraft **unterrichteten Kurse** beim befragten und auch bei anderen Trägern gestellt. Es zeigt sich, dass 56,6 % der Lehrkräfte in mehr als einem Kurs unterrichten (Tabelle 5-18).

73 Da für Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen insbesondere hinsichtlich der Arbeitszeiten gänzlich andere Bedingungen herrschen (zum deutschen Modell der Lehrkräftearbeitszeit: Rackles 2023, S. 12 ff.), ist hier kein Vergleich mit den bei EvIk befragten Lehrkräften möglich. Es kann daher nur ein kleiner Einblick in die Situation der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen gegeben werden: 40,6 % arbeiten Teilzeit (Statistisches Bundesamt, 2023). Mußmann & Hardwig (2022, S. 1) fassen zusammen, dass eine Mehrheit der Lehrkräfte in Deutschland oberhalb arbeitszeitrechtlicher und tariflicher Normvorgaben arbeite und Mehrarbeit leiste, sowohl bezogen auf Schulwochen als auch auf Jahresarbeitszeiten. Des Weiteren bringen Teilzeitkräfte überproportional hohe Mehrarbeitsanteile ein. Zudem stehe für die pädagogische Kernaufgabe des Unterrichts immer weniger Zeit zur Verfügung, während außerunterrichtliche Tätigkeiten deutlich mehr Raum einnehmen. Teilgruppen stark belasteter Lehrkräfte verstießen gegen gesetzliche Arbeitsschutznormen, indem sie regelmäßig mehr als 48 Stunden pro Woche arbeiteten. Dies alles hat laut Mußmann & Hardwig (2022, S. 1) deutliche Auswirkungen auf das Belastungserleben und verschärft gesundheitliche Risiken des Berufsstandes. Die Studie „Lehrerarbeit im Wandel“ (LaiW) kommt bei Lehrkräften an Gymnasien in Vollzeit auf eine Arbeitswoche von 45,2 Stunden und in Teilzeit auf 36,5 Stunden (Institut für Präventivmedizin, 2020, S. 16).

Zum Befragungszeitpunkt betrug die untere Honoraruntergrenze für freiberufliche Lehrkräfte 41 Euro je UE.⁷⁴ 93,9 % der Honorarkräfte kommen auf eine **Ver-gütung** von 41 Euro je angebotener UE bei dem Träger (ohne Tabelle, n=243). 1,8 % der Honorarkräfte liegen darüber und 4,3 % unter 41 Euro. Sowohl Honorarkräfte als auch fest angestellte Lehrkräfte mit einem unbefristeten oder einem befristeten Vertrag wurden nach dem **Monatsbruttoeinkommen** beim Träger gefragt. Aufgrund des größeren Umfangs der UEs vonseiten der Alphabetisierungskurslehrkräfte ist die Angabe eines höheren Monatsbruttoeinkommens beim Träger von diesem im Vergleich mit Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse plausibel (Tabelle 5-19). So berichteten 32,2 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, aber nur 15,5 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte von einem Monatsbruttoeinkommen beim Träger von unter 2.000 Euro. Hinsichtlich des monatlichen Bruttoeinkommens, welches die Lehrkraft insgesamt mit der Lehrtätigkeit in Integrationskursen, d. h. bei Berücksichtigung der

74 Seit dem 01.08.2022 gibt eine Honoraruntergrenze von 42,23 Euro pro UE (BAMF, 2022d). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die Honoraruntergrenze auch unterschritten werden kann, dies dann aber die Dauer der Trägerzulassung reduziert. Zum Zulassungsverfahren und zur Antragstellung für Träger: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Zulassungsverfahren/zulassungsverfahren-node.html> (08.09.2023)

Tabelle 5-19: Monatsbruttoeinkommen beim Träger, Monatsbruttoeinkommen insgesamt durch Integrationskurslehrtätigkeit, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Monatsbruttoeinkommen beim Träger	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Weniger als 1.000 Euro	3,7	3,9	3,8
1.000 bis unter 2.000 Euro	28,5	11,6	24,9
2.000 bis unter 3.000 Euro	34,6	50,6	38,1
3.000 bis unter 4.000 Euro	14,8	21,4	16,2
4.000 Euro und mehr	18,3	12,7	17,1
n (ungewichtet)	196	124	320
Monatsbruttoeinkommen insgesamt durch Integrationskurslehrtätigkeit			
Weniger als 1.000 Euro	3,1	2,0	2,9
1.000 bis unter 2.000 Euro	18,7	12,7	17,4
2.000 bis unter 3.000 Euro	33,8	42,6	35,6
3.000 bis unter 4.000 Euro	19,7	25,1	20,9
4.000 Euro und mehr	24,7	17,6	23,2
n (ungewichtet)	194	121	315

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Tätigkeiten auch für andere Träger, verdient, sind die Unterschiede zwischen den Lehrkräften nach Kursart nicht so ausgeprägt.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Lehrkräfte häufig mit einem Umfang zwischen 20 bis unter 30 UE pro Woche arbeiten. Die Mehrheit der Lehrkräfte unterrichtet in mehr als einem Kurs. Die meisten Lehrkräfte sind ausschließlich für einen Träger tätig. Eine Honorarlehrtätigkeit kann als gängige Praxis des Beschäftigungsverhältnisses beim Träger beschrieben werden, mehr als jede vierte Lehrkraft berichtet von einer Festanstellung mit einem unbefristeten oder einem befristeten Vertrag. In der ganz überwiegenden Mehrheit werden Honorarkräfte mit der Mindestvergütung bezahlt.

5.4 Einschätzungen verschiedener Aspekte des befragten Kurses

Eine Vielzahl von Fragen in der EvIk-Studie befasst sich mit den Bedingungen im Kurs und den Einschätzungen der Lehrkräfte zu dem Kurs, in dem auch die Kursteilnehmenden befragt wurden. Begonnen wird im Kapitel 5.4.1 mit einer Darstellung von Aspekten wie etwa der Anzahl der Teilnehmenden im befragten Kurs und der Einschätzung der Lehrkräfte zur Angemessenheit der Kursgröße oder ob traumatisierte Personen im Kurs sind. Auf das Vorhandensein von zusätzlichen Lehrkräften im Kursabschnitt wird im Kapitel 5.4.2 eingegangen, die Nutzung von Lehrwerken sowie die Kursausstattung werden dann im

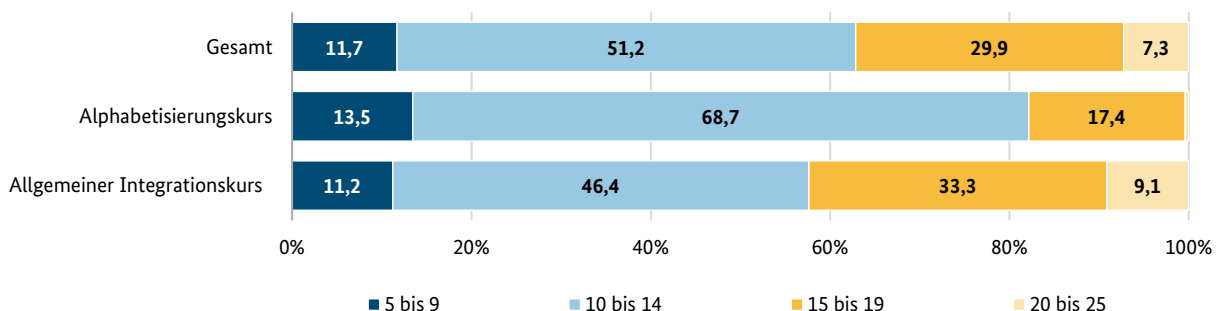
Kapitel 5.4.3 dargestellt. Das Kapitel 5.4.4 gibt einen Überblick über Aspekte der Kursgestaltung. Dabei werden der Fremdspracheneinsatz im Kurs, der Unterrichtsstil und das wahrgenommene Kursklima, Störungen im Kurs sowie die Beschäftigung der Lehrkraft mit kursfremden Inhalten angesprochen. Schließlich betrachtet das Kapitel 5.4.5 die Zusammensetzung des Kurses hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und der Erstsprachen und behandelt die Präferenzen der Lehrkräfte bezüglich dieser beiden Aspekte.

Zu beachten ist, dass – wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben – entsprechend der Stichprobenanlage Kurse befragt wurden, die als regulärer Präsenzunterricht (9,0 % aus Lehrkräftesicht) oder in den Kursmodellen 1 (Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten, 88,9 %) oder 5 (Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen, 2,1 %) stattfanden (ohne Tabelle, n=335) (dazu auch Info-Box 1-1 in Kapitel 1.1.1). Es werden daher im Kapitel 5.4 nur diejenigen Lehrkräfte berücksichtigt, die bei der Frage nach den Kursmodellen für den befragten Kurs die von der Stichprobenziehung her vorgesehenen Kursmodelle angeben.

5.4.1 Kursteilnehmende aus der Sicht der Lehrkräfte

In Bezug auf die **Kursgröße** befinden sich laut Angaben der Lehrkräfte im Durchschnitt mehr Kursteilnehmende in Allgemeinen Integrationskursen (Mittelwert: 13,74) als in Alphabetisierungskursen (12,16). Am häufigsten sind Kurse mit 10 bis 14 Teilnehmenden (Abbildung 5-4), insbesondere in Alphabetisierungskursen (68,7 %). Hingegen haben Allgemeine

Abbildung 5-4: Anzahl der Kursteilnehmenden, differenziert nach Kursart (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=203) und Alphabetisierungskursen (n=122), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: In die Einschätzung der Lehrkräfte zur Teilnehmendenzahl flossen auch Kursteilnehmende ein, die für ihre Teilnahme am Kurs keine finanzielle Förderung durch das BAMF erhielten. Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

Integrationskurse (42,4 %) häufiger als Alphabetisierungskurse (17,8 %) mehr als 14 Teilnehmende.⁷⁵

Hinsichtlich der **Angemessenheit der Kursgröße** findet die Mehrzahl der Lehrkräfte (59,0 %) die tatsächliche Gruppengröße in ihrem Kurs genau richtig, um den Unterricht möglichst effizient zu gestalten (Tabelle 5-20). Alphabetisierungskurslehrkräfte (36,3 %) meinen häufiger als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (27,0 %), dass die Anzahl der Teil-

nehmenden in ihrem Kurs niedriger sein könnte.⁷⁶ Es zeigt sich ein Zusammenhang dahingehend, dass mit steigender Anzahl der Teilnehmenden im Kurs die Zustimmung zur Aussage, dass die Kursgröße im Hinblick auf eine möglichst effektive Unterrichtsgestaltung genau richtig ist, abnimmt (ohne Tabelle, n=320). Scheible & Rother (2017, S. 24 ff.) zeigen, dass mit geringerer Anzahl der Kursteilnehmenden in Allgemeinen Integrationskursen die Deutschkompetenz am Kursende wächst.

In den Kapiteln 3.3 und 4.6 wird gezeigt, dass am Alphabetisierungskurs anteilig deutlich mehr Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund teilnehmen als am Allgemeinen Integrationskurs. Mit einer Flucht-

75 Für die Abrechnung von Integrationskursen zu Kursbeginn gibt es Vorgaben für die „Mindestteilnehmerzahl“ (Allgemeiner Integrationskurs in der Regel: 14 Teilnehmende, Alphabetisierungskurs in der Regel: 10 Teilnehmende) und die „Höchstteilnehmerzahl“ (Allgemeiner Integrationskurs in der Regel: 25 Teilnehmende, Alphabetisierungskurs in der Regel: 16 Teilnehmende) (für eine Darstellung der Abweichungen von der Regel: BAMF, 2021g). Zudem können bei der Kursgröße auch COVID-19-Pandemie-bedingte Schwankungen eine Rolle spielen.

76 Etwa ein Drittel der bei der Studie „Lehrerarbeit im Wandel“ (LaiW) befragten Lehrkräfte an Gymnasien wünscht sich kleinere Klassen (Institut für Präventivmedizin, 2020, S. 26). Hattie (2023, S. 184 f.) kommt bei der Sichtung internationaler Forschungsstudien zum Schluss, dass die Reduzierung von Klassengrößen einen moderaten, aber positiven Effekt auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern hat.

Tabelle 5-20: Beurteilung der Angemessenheit der Anzahl der Teilnehmenden im Kurs, Vermutung zu traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

Beurteilung der Angemessenheit der Anzahl der Teilnehmenden	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Anzahl könnte höher sein	14,1	4,3	12,0
Anzahl ist genau richtig	58,9	59,4	59,0
Anzahl könnte niedriger sein	27,0	36,3	29,0
n (ungewichtet)	203	126	329
Vermutung zu traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden			
Ja	24,6	40,6	28,0
Nein	23,0	10,1	20,2
Kann ich nicht beurteilen	52,4	49,3	51,8
n (ungewichtet)	207	127	334
Vermutete Anzahl der traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden			
Mittelwert	2,63	2,76	2,67
n (ungewichtet)	62	52	114
Vermutete Anzahl der Teilnehmenden, deren effektive Kursteilnahme aufgrund Traumatisierung beeinträchtigt ist			
Mittelwert	1,58	2,18	1,77
n (ungewichtet)	44	40	84

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Bei „Vermutete Anzahl der traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden“ erfolgte eine Beschränkung auf die bei „Vermutung zu traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden“ mit „Ja“ antwortenden Lehrkräfte. Bei „Vermutete Anzahl der Teilnehmenden, deren effektive Kursteilnahme aufgrund Traumatisierung beeinträchtigt ist“ beschränkt sich die Analyse auf Lehrkräfte, die hierauf eine konkrete Anzahl nannten.

erfahrung können **Traumata** einhergehen (Kapitel 1.1.2). Befragt man die Lehrkräfte, dann trauen sich diese in der Regel in der frühen Phase des Integrationskurses nicht zu beurteilen, ob auch Personen in ihrem Kurs sind, die traumatisiert sind (51,8 %, Tabelle 5-20). Aber immerhin 40,6 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte gegenüber 24,6 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse vermuten, dass traumatisierte Personen unter den Kursteilnehmenden sind. Die Teilgruppe der Lehrkräfte mit dieser Vermutung gibt bei der vermuteten Anzahl der traumatisierten Kursteilnehmenden im Durchschnitt 2,67 Personen an (Mittelwert, Tabelle 5-20). 35,8 % dieser Teilgruppe vermuten eine traumatisierte Person und 64,2 % mehr als eine (ohne Tabelle, n=114). Bei einer weiteren Nachfrage zu den vermuteten traumatisierten Personen wurde gefragt, bei wie vielen dieser Personen die Lehrkräfte davon ausgehen, dass dies eine effektive Kursteilnahme beeinträchtigt. Alphabetisierungskurslehrkräfte geben dabei eine etwas höhere Anzahl (Mittelwert: 2,18) als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse an (Mittelwert: 1,58, Tabelle 5-20). Aus der Zusammenschau der Resultate lässt sich schließen, dass Alphabetisierungskurslehrkräfte häufiger traumatisierte Personen in ihren Kursen unterrichten und der Unterricht nicht so effektiv wie bei vielen Teilnehmenden im Allgemeinen Integrationskurs laufen kann, da mehr Teilnehmende im Alphabetisierungskurs als im Allgemeinen Integrationskurs traumabedingte Beeinträchtigungen aufweisen. Das sind Hinweise darauf, dass insbesondere für Alphabetisierungskurslehrkräfte Fort- und Weiterbildungsinteressen zum Umgang mit traumatisierten Teilnehmenden unterstützt werden sollten (dazu auch: Kapitel 5.2.3).

Unter bestimmten Voraussetzungen konnten Kursteilnehmende bis Ende 2022 eine sozialpädagogische Betreuung im Rahmen der **Lern- und Sozialbegleitung** (LSB) in Anspruch nehmen.⁷⁷ Die Soziale Begleitung fand primär in Form von offenen Sprechstunden statt.

⁷⁷ Bereits im Jahr 2017 förderte das BAMF das Projekt „Soziale Begleitung im Integrationskurs“, um Teilnehmende (überwiegend Personen mit Fluchthintergrund) in speziellen Kursen durch eine stärkere Begleitung, z. B. durch Unterstützung von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, eine sinnvolle und nachhaltige Kursteilnahme zu ermöglichen (BAMF, 2017e). Das Projekt wurde im darauffolgenden Jahr für alle Kursarten und deren Teilnehmende geöffnet (BAMF, 2018c). 2019 wurde das Projekt weiter an die Gegebenheiten und Bedürfnisse der Teilnehmenden angepasst und unter dem Titel „Lern- und Sozialbegleitung“ (LSB) weitergeführt (BAMF, 2017e, 2019c). Nach einer Evaluation im Jahr 2020 sowie entsprechenden Anpassungen (BAMF, 2020f, 2021k) förderte das BAMF im Rahmen einer zielgerichteten Unterstützung von Kursteilnehmenden bis Ende 2022 drei Maßnahmen der sozialpädagogischen Betreuung: Soziale Begleitung, Lernbegleitung und Teamteaching im Alphabetisierungskurs.

Zudem sollte sich die sozialbegleitende Person bei Bedarf mit der Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) oder den Jugendmigrationsdiensten (JMD) abstimmen (zu einer vertieften Darstellung der Sozialen Begleitung: BAMF, 2021g). Die Lernbegleitung fand überwiegend in Form von Lernbegleitgesprächen statt. Teilnehmende mit Schwierigkeiten beim Lernen sollten so unterstützt werden (zu einer vertieften Darstellung der Lernbegleitung: BAMF, 2021e).

Nach Auskunft der Lehrkräfte, die bei mindestens einer Person ihres Kurses eine traumabedingte Beeinträchtigung für eine effektive Kursteilnahme vermuten, ist eine sozialpädagogische Betreuung nicht die Regel. 84,9 % der Lehrkräfte berichten von keiner einzigen Person, die das Angebot der LSB in Anspruch nimmt, in ihrem Kurs (ohne Tabelle, n=213). Die LSB kommt eher bei Teilnehmenden aus Alphabetisierungskursen als bei solchen aus Allgemeinen Integrationskursen zur Anwendung, wie man mit Blick auf die Durchschnittswerte der Anzahl der Kursteilnehmenden mit Begleitung durch eine sozialpädagogische Betreuung feststellt (Mittelwert: 1,08 versus 0,48; ohne Tabelle, n=213). Die insgesamt wenigen sozialpädagogischen Betreuungen in den befragten Kursen werden zumeist (91,6 %) von einer anderen Person übernommen (ohne Tabelle, n=35).

5.4.2 Zusätzliche Lehrkräfte im Kursabschnitt

Bezogen auf den ersten Kursabschnitt in der Befragung zu Beginn des Kurses wurde in Erfahrung gebracht, ob außer der befragten Lehrkraft noch **weitere Lehrkräfte die Kursgruppe unterrichten**. 69,0 % der Lehrkräfte berichten davon (ohne Tabelle, n=334). In der Mehrzahl der Fälle ist dann das Unterrichten mit nur einer weiteren Lehrkraft im Kursabschnitt die Regel.

Betrachtet man nur die Teilgruppe mit mindestens einer weiteren Lehrkraft, dann ist die Anzahl der weiteren Lehrkräfte bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse höher als bei Alphabetisierungskurslehrkräften. 17,6 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse berichten von zwei oder drei weiteren Lehrkräften gegenüber 5,5 % bei den Alphabetisierungskurslehrkräften (ohne Tabelle, n=215).

Eine weitere Nachfrage bei der Teilgruppe mit mindestens einer weiteren Lehrkraft zeigt, dass sich 92,9 % der Lehrkräfte dauerhaft abwechseln, z. B. aufgrund

bestimmter Wochentagsrhythmen (ohne Tabelle, n=216). Die Möglichkeit, einen weiteren sonstigen Grund zu nennen, nutzen 8,2 %. Dahinter verbergen sich mit geringen Anteilen diverse Angaben wie Krankheits- und/oder Urlaubsvertretungen oder das bei Alphabetisierungskursen im Rahmen der LSB mögliche Teamteaching (zu einer vertieften Darstellung des Teamteachings im Alphabetisierungskurs: BAMF, 2021h; zur Forderung der Einführung eines Teamteachings: Tissot et al., 2019, S. 76).

5.4.3 Genutzte Lehrwerke und Ausstattung

Hinsichtlich des Einsatzes von **Lehrwerken** berichten Tissot et al. (2019, S. 78) über den fachlichen Austausch zwischen Lehrkräften und Trägern. Die Befragung der Lehrkräfte zu Beginn des Kurses zeigt, dass eine gemeinsame Entscheidung von Trägern und Lehrkräften über die Verwendung von Lehrwerken die Regel ist (55,2 % über beide Kursarten, Tabelle 5-21). Bei Differenzierung der beiden Kursarten ist zu erkennen, dass ein höherer Anteil der Alphabetisierungskurslehrkräfte (35,9 %) als der Lehrkräfte aus Allgemeinen Integrationskursen (22,0 %) selbst entscheiden kann, welches Lehrwerk im Unterricht verwendet wird (Tabelle 5-21).

Für den Integrationskurs steht den Lehrkräften eine Reihe vom BAMF zugelassener Lehrwerke zur Verfügung (BAMF, 2022e; Tissot et al., 2019, S. 76 ff.). Die wichtigste Bedingung für die Zulassung eines Lehrwerks ist, dass der Inhalt und der Aufbau eine Ausgestaltung des Unterrichts im Sinne des Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs und der jeweiligen Kurskonzepte für spezielle Zielgruppen ermöglichen müssen. Ein kurstragendes Lehrwerk muss die Grundlage für den Unterricht bilden. Unter der Bezeichnung „Sprachkurs-kurstragende Lehrwerke“ sind

Lehrwerke zum Erlernen von Deutsch als Zweitsprache zu verstehen. „Alpha-Sprachkurs-Lehrwerke“ richten den Fokus speziell auf die Alphabetisierungsphase zu Beginn des Alphabetisierungskurses und enden häufig mit Niveau A1 oder bereits mit Abschluss der basalen Alphabetisierung. Lehrwerke für den Übergang vom Schwerpunkt Alphabetisierung zum Schwerpunkt Spracherwerb sind in dieser Kategorie ebenso enthalten wie reine Alphabetisierungslehrwerke. Nach der basalen Alphabetisierung und Übergangsphase soll in den darauffolgenden Abschnitten des Alphabetisierungskurses ein allgemeines „Sprachkurs-kurstragendes Lehrwerk“ verwendet werden.

Die befragten Lehrkräfte wurden gebeten anzugeben, welche zugelassenen Lehrwerke sie in dem im Fokus stehenden Kurs zu Kursbeginn verwenden, welcher Kategorie („kurstragend“ oder „ergänzend“) sie das entsprechende Lehrwerk zuordnen und wie häufig sie es nutzen. Da Lehrwerke für den Allgemeinen Integrationskurs im Alphabetisierungskurs erst in fortgeschrittenen Kursabschnitten eingesetzt werden, wird keine Gesamtdarstellung über beide Kursarten vorgenommen. Tabelle 5-22 zeigt nun zunächst die Reihenfolge der Verwendung absteigend für Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse hinsichtlich Sprachkurs-kurstragender Lehrwerke. So wird das Lehrwerk „Schritte PLUS NEU – Hueber Verlag“ von 34,6 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse verwendet. Insgesamt wird es von 95,2 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, die es einsetzen, als „kurstragend“ bezeichnet. Die 4,8 %, die es lediglich als „ergänzend“ klassifizieren, werden in Tabelle 5-22 nicht ausgewiesen. Zusätzlich geben die das Lehrwerk nutzenden Lehrkräfte an (Mittelwert: 3,89, Tabelle 5-22), dass es „in fast jeder UE“ eingesetzt wurde. Vergleichsweise oft verwendet werden von Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse auch die Lehrwerke „Linie 1 – Klett-Langenscheidt“ (19,9 %), „Pluspunkt Deutsch – Cornelsen Verlag“ (18,3 %) sowie „Einfach

Tabelle 5-21: Entscheidung über die Verwendung von Lehrwerken, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Entscheidung über die Verwendung von Lehrwerken	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Nur Träger	21,3	14,6	19,8
Träger und Lehrkräfte gemeinsam	56,8	49,5	55,2
Nur Lehrkräfte	22,0	35,9	25,0
n (ungewichtet)	215	131	346

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Tabelle 5-22: Verwendete Lehrwerke, Art und Häufigkeit der Nutzung, jeweils dargestellt für den Allgemeinen Integrationskurs und für den Alphabetisierungskurs (in Prozent bzw. Mittelwert)

Allgemeiner Integrationskurs			
	Verwendet	„Kurstragend“	Häufigkeit 1 bis 4 Mittelwert
Sprachkurs-kurstragende Lehrwerke			
Schritte PLUS NEU – Hueber Verlag	34,6	95,2	3,89
Linie 1 – Klett-Langenscheidt	19,9	79,5	3,36
Pluspunkt Deutsch – Cornelsen Verlag	18,3	86,7	3,64
Einfach gut! – telc	10,4	47,1	2,81
Berliner Platz NEU – Klett-Langenscheidt	9,1	53,7	2,54
Menschen – Hueber Verlag	8,8	65,1	3,07
Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland – Cornelsen Verlag	6,5	81,5	3,63
Schritte PLUS – Hueber Verlag	5,6	46,8	3,23
Schritt für Schritt – Hueber Verlag	3,1	100,0	2,78
studio [21] – Cornelsen Verlag	1,5	100,0	4,00
Netzwerk neu – Ernst Klett Sprachen	0,3	100,0	4,00
Sonstige zugelassene Lehrwerke	11,8		
Andere Lehrwerke und Materialien	17,9	16,8	2,02
n (ungewichtet)	200	Unterschiedlich	
Alphabetisierungskurs			
Alpha-Sprachkurs-Lehrwerke			
Schritte plus Alpha Neu – Hueber Verlag	39,3	87,7	3,67
Alpha plus – Cornelsen Verlag	26,3	57,6	2,73
Schritte plus Alpha – Hueber Verlag	25,7	80,8	3,44
Hamburger ABC – Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V.	24,5	17,8	2,49
Alphamar – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.	18,5	10,3	2,05
Von A bis Z – Ernst Klett Sprachen	10,3	23,6	1,91
Hier! Alpha – Ernst Klett Sprachen	6,6	71,5	3,15
Mosaik – Cornelsen Verlag	5,3	0,0	1,28
Sonstige zugelassene Lehrwerke	32,5		
Andere Lehrwerke und Materialien	18,5	9,7	2,01
n (ungewichtet)	120	Unterschiedlich	

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich, „Häufigkeit“ mit Skala von 1 = „hin und wieder“, 2 = „zumeist mehr als einmal pro Woche“, 3 = „zumeist ein- bis zweimal täglich“ bis 4 = „in fast jeder UE“. Bei der Teiltabelle zum Allgemeinen Integrationskurs sind bei „Sonstige zugelassene Lehrwerke“ die Werte bei „kurstragend“ und der Mittelwert nicht ausgewiesen, da Antworten zu „Alpha-Sprachkurs-Lehrwerken“ sowie weitere hier nicht ausgewiesene zugelassene Lehrwerke einfließen konnten. Bei der Teiltabelle zum Alphabetisierungskurs sind bei „Sonstige zugelassene Lehrwerke“ die Werte bei „kurstragend“ und der Mittelwert nicht ausgewiesen, da Antworten zu „Sprachkurs-kurstragende Lehrwerke“ sowie weitere hier nicht ausgewiesene zugelassene Lehrwerke einfließen konnten.

gut! – telc“ (10,4 %). Insgesamt zeigt sich eine Vielfalt der – in der Regel „kurstragend“ – genutzten Lehrwerke, denn es werden noch sieben weitere Lehrwerke von den Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse genannt.

Die Sortierung hinsichtlich der von Alphabetisierungskurslehrkräften verwendeten Lehrwerke zeigt die Lehrwerke „Schritte plus Alpha Neu – Hueber Verlag“ (39,3 %), „Alpha plus – Cornelsen Verlag“ (26,3 %) und „Schritte plus Alpha – Hueber Verlag“ (25,7 %) als primäre kurstragende Lehrwerke. Hingegen werden drei weitere Lehrwerke („Hamburger ABC – Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V. 24,5 %, „Alpha-

mar – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.“ 18,5 % und „Von A bis Z – Ernst Klett Sprachen“ 10,3 %) auch häufig eingesetzt, in der Regel aber ergänzend. Auch in Alphabetisierungskursen werden weitere Lehrwerke genutzt.

Die Lehrkräfte wurden zudem gefragt, welche Ausstattung, Hilfsmittel oder Medien sie im Unterricht im befragten Kurs wie häufig nutzen (Tabelle 5-23). Fast immer sind Audiodateien vorhanden und werden auch sehr häufig genutzt. Der Mittelwert über beide Kursarten von 4,65 liegt damit nahe dem Endpunkt „in fast jeder UE“ der Antwortskala (Tabelle 5-23). Wenn vorhanden (92,3 %), dann kommt auch die Tafel sehr

Tabelle 5-23: Ausstattung, Hilfsmittel oder Medien und Häufigkeit der Nutzung, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

	Vorhanden			Häufigkeit Nutzung		
	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Abspielen von Audiodateien	100,0	99,6	99,9	4,70	4,46	4,65
Spezielle Lern-Apps oder Übersetzungsprogramme im Internet oder für das Smartphone	92,0	95,2	92,7	2,53	2,56	2,54
Tafel	93,2	89,0	92,3	4,53	4,66	4,56
Internet für sonstige Zwecke	90,3	89,8	90,2	3,02	3,13	3,04
Lernmanagementsystem (z. B. das vhs-Lernportal)	90,0	86,5	89,2	2,02	2,10	2,04
Abspielen von Videodateien	87,4	87,1	87,3	2,67	2,51	2,63
Begleitende spezielle Lehrwerke/E-Books	87,2	84,4	86,6	2,22	2,31	2,24
Ausstattung für PowerPoint-Präsentationen (Laptop, Software, Beamer)	75,9	81,3	77,2	2,74	2,75	2,74
Smartboard/Whiteboard oder Ähnliches	71,8	73,4	72,2	3,91	3,82	3,89
Tageslichtprojektor	70,6	60,4	68,4	1,81	1,63	1,78
Computerraum	52,2	71,3	56,6	1,48	1,60	1,52
Moderationskoffer	51,6	58,4	53,2	2,27	2,12	2,23
Visualizer (Dokumentenkamera)	51,4	44,0	49,8	2,27	1,53	2,13
Tablets für alle Kursteilnehmenden (z. B. Klassensatz)	41,0	46,5	42,3	1,27	1,18	1,25
n (ungewichtet) minimal	155	98	254	73	46	121
n (ungewichtet) maximal	202	125	327	202	124	326

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich, Häufigkeit mit Skala von 1 = nie“, 2 = „hin und wieder“, 3 = „zumeist mehr als einmal pro Woche“, 4 = „zumeist ein- bis zweimal täglich“ bis 5 = „in fast jeder UE“

häufig zum Einsatz (Mittelwert über beide Kursarten: 4,56). Auch Smartboard/Whiteboard oder Ähnliches werden vielfältig genutzt (Mittelwert über beide Kursarten: 3,89), sind aber laut Aussage der Lehrkräfte ‚nur‘ in 72,2 % der Kurse vorhanden. Häufig vorhanden sind spezielle Lern-Apps oder Übersetzungsprogramme (92,7 %) bzw. das Internet für sonstige Zwecke (90,2 %), sie werden aber im Mittel „hin und wieder“ bis „zumeist mehr als einmal pro Woche“ genutzt. Einer gewissen Beliebtheit hinsichtlich der Nutzung erfreuen sich auch die Ausstattung für PowerPoint-Präsentationen (Laptop, Software, Beamer) (Mittelwert: 2,74, Ausstattung damit bei 77,2 %) sowie das Abspielen von Videodateien (Mittelwert: 2,63, Ausstattung: 87,3 %). Weitere Ausstattungsmerkmale kommen, wenn vorhanden, auf geringere Nutzungsintensitäten. Hierbei muss man sich aber in Erinnerung rufen, dass sie möglicherweise, wenn sich im Laufe des Kurses eine Vertrautheit der Teilnehmenden mit den Ausstattungsmerkmalen und ihrer Verwendung einstellt, in späteren Kursabschnitten häufiger genutzt werden könnten. Einen Verbreitungsgrad unter 50 % haben ganze Tabletsätze für alle Kursteilnehmenden (42,3 %). 56,6 % der Lehrkräfte geben an, dass ein Computerraum für den Kurs vorhanden ist, der jedoch selten genutzt wird.

5.4.4 Gestaltung des Kurses und Dynamik im Kurs

Vonseiten der Lehrkräfte sind eine Reihe von Sprachkenntnissen – neben den deutschen – vorhanden (Tabellen 5-12 und 5-13). Mit Blick auf den **Spracheinsatz** im befragten Kurs sind es 67,3 % der Lehrkräfte, die für Erklärungen ausschließlich Deutsch verwenden (keine Unterschiede nach Kursart, ohne Tabelle, n=333). 32,7 % der Lehrkräfte nutzen auch andere Sprachen für Erklärungen, wobei offenbleibt, in welchem Umfang dies der Fall ist. Diese Teilgruppe wurde gefragt, welche Sprachen das sind (ohne Tabelle, n=106). Zumeist wird eine weitere Sprache (45,6 %) genutzt. 30,9 % verwenden zwei und 23,5 % mehr als zwei weitere Sprachen. Diejenigen Lehrkräfte mit weiterer Sprachnutzung neben der deutschen Sprache verwenden (in der Reihenfolge der Nennungen, ohne Tabelle, n=105) insbesondere Englisch (87,1 %, mehr Lehrkräfte im Allgemeinen Integrationskurs als im Alphabetisierungskurs), sehr viel seltener Russisch (16,5 %), Französisch (15,4 %), Arabisch (11,6 %), Türkisch (10,1 %), Persisch (Farsi, Dari) (6,9 %), Italienisch (5,7 %), Kurmandschi (5,0 %), Spanisch (3,9 %) oder

Chinesisch (3,7 %). Vereinzelt werden weitere Sprachen genannt.

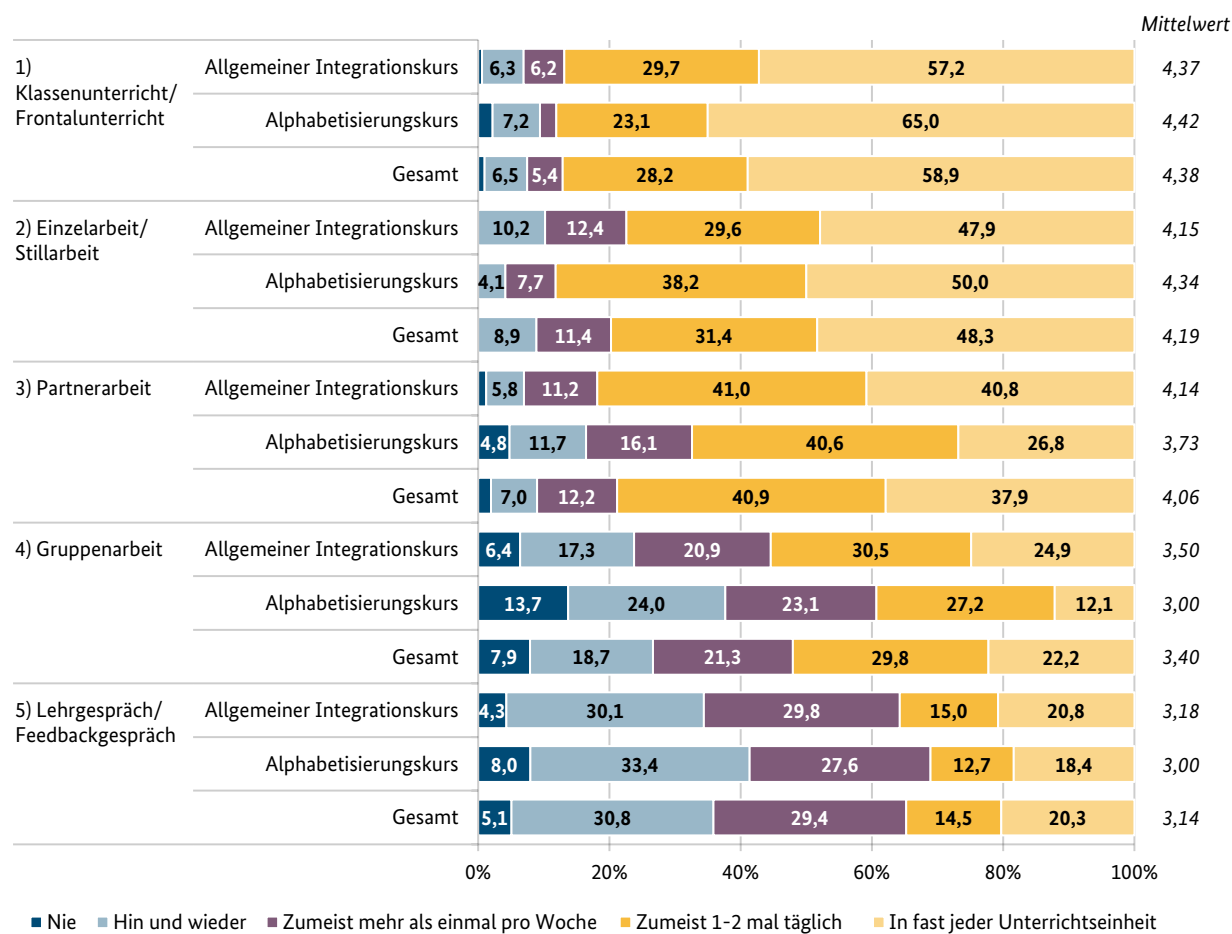
Bei aller Sprachenvielfalt im Kreis der Lehrkräfte (Kapitel 5.2.4) zeigt sich in der Gesamtschau, dass zwei Drittel der Lehrkräfte das Prinzip der Einsprachigkeit im Unterricht von Anfang an konsequent umsetzen.

Hinsichtlich der zu Beginn des Kurses häufig genutzten **Unterrichtsformen** (Abbildung 5-5) liegen drei Unterrichtsformen im Durchschnitt der Bewertungen durch die Lehrkräfte beim Antwortskalenpunkt „zumeist ein- bis zweimal täglich“. Dies sind Klassenunterricht/Frontalunterricht (Mittelwert über beide Kursarten: 4,38), Einzelarbeit/Stillarbeit (Mittelwert: 4,19) und Partnerarbeit (Mittelwert: 4,06). Gruppenarbeit (Mittelwert: 3,40) und Lehrgespräch/Feedbackgespräch (Mittelwert: 3,14) kommen zu diesem frühen Zeitpunkt des Kurses weniger häufig vor. Die Abbildung 5-5 macht deutlich, dass Alphabetisierungskurslehrkräfte die Einzelarbeit/Stillarbeit noch häufiger als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse nutzen. Hinsichtlich der Partnerarbeit und der Gruppenarbeit ist hingegen eine häufigere Verwendung bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse festzustellen.

Ihren Unterrichtsstil in Bezug auf die Kursgruppe schätzten die Lehrkräfte anhand eines frei einstellenden Reglers ein. Beim Unterrichtsstil 1 reichen die Bewertungen von „lehrerzentriert“ bis „schülerzentriert“, beim Unterrichtsstil 2 von „autoritär – ich versuche jederzeit die Kontrolle über den Unterricht zu bewahren“ bis „laissez-faire – ich versuche alles laufen zu lassen“.⁷⁸ In Tabelle 5-24 sind die Bewertungen, die jeweils in das untere, das mittlere und das obere Drittel der Regler fallen, dargestellt. Hinsichtlich des Unterrichtsstils 1 stufen sich die Lehrkräfte eher als „schülerzentriert“ (46,8 % über beide Kursarten) oder als sowohl „schülerzentriert“ als auch „lehrerzentriert“ („beides“: 39,1 % über beide Kursarten) ein. Größere Unterschiede je nach unterrichteter Kursart als beim Unterrichtsstil 1 zeigen sich beim Unterrichtsstil 2. 52,6 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte ordnen sich als „autoritär“ ein, während 54,3 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse im mittleren Drittel zu finden sind; sie praktizieren also häufiger als Alphabetisierungskurslehrkräfte Unterricht mit autoritären, aber auch „laissez-fairen“ Anteilen. Ein „laissez-faire“

78 Die Unterscheidungen hinsichtlich „schülerzentriert/lehrerzentriert“ gehen auf erziehungspsychologische Überlegungen (etwa Tausch & Tausch, 1998) bzw. hinsichtlich „autoritär/laissez-faire“ auf Theorien generellen Führungsverhaltens (z. B. Lewin et al., 1939) zurück.

Abbildung 5-5: Häufigkeit des Einsatzes von Unterrichtsformen, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwerte)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=190 bis 204) und Alphabetisierungskursen (n=112 bis 125), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: 1 = „nie“ bis 5 = „in fast jeder UE“. Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

Tabelle 5-24: Unterrichtsstile im Kurs, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Unterrichtsstil	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Unterrichtsstil 1: lehrerzentriert/schülerzentriert			
Lehrerzentriert (unteres Drittel)	12,4	20,8	14,2
Beides (mittleres Drittel)	40,4	34,0	39,1
Schülerzentriert (oberes Drittel)	47,2	45,2	46,8
n (ungewichtet)	198	118	316
Unterrichtsstil 2: autoritär/laissez-faire			
Autoritär (unteres Drittel)	41,2	52,6	43,6
Beides (mittleres Drittel)	54,3	40,7	51,4
Laissez-faire (oberes Drittel)	4,5	6,6	5,0
n (ungewichtet)	199	123	322

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Stil, der sehr stark darauf ausgerichtet ist, kaum etwas oder eher wenig vorzugeben oder vorzuschreiben, kommt hingegen bei beiden Kursarten kaum vor (5,0 %). Die beiden Unterrichtsstile 1 und 2 sind nicht unabhängig voneinander: Je mehr die Einschätzung der Lehrkräfte zum Pol „schülerzentriert“ neigt, desto eher erfolgt eine Einstufung weg vom Pol „autoritär“ (ohne Tabelle, n=312).

Im Folgenden wird auf die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Lehrkraft und Kursteilnehmenden, der Kursteilnehmenden untereinander sowie auf mögliche Probleme, die im Kurs auftreten, eingegangen. Zur Erhebung des Kursklimas fanden zwölf Aussagen Verwendung (Tabelle 5-25).⁷⁹ Anhand der Einzelaussagen ist von einem in der Regel am Anfang des Kurses guten bis sehr guten **Kursklima** aus der Sicht der Lehrkräfte auszugehen. Positiv formulierte Aussagen werden meist als 4 „völlig richtig“ oder 3 „eher richtig“ bezeichnet, negativ formulierte Aussagen werden als 1 „völlig falsch“, 2 „eher falsch“ zurückgewiesen.

Betrachtet man den Gesamtwert über beide Kursarten bei den einzelnen Aussagen, dann lassen sich bei elf der zwölf Aussagen nur bei meist deutlich unter 10 % Hinweise auf ein problematisches Klima erkennen. Lediglich die Aussage 4 zur Duldung von Aggressionen zwischen den Teilnehmenden sehen 15,1 % der Lehrkräfte als häufiger in ihrem Kurs vorhanden an. Nur bei wenigen Aspekten lassen sich erwähnenswerte Unterschiede in den Einschätzungen der Lehrkräfte je nach Kursart erkennen: Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse müssen noch weniger als Alphabetisierungskurslehrkräfte um ein Mindestmaß an Ordnung im Kurs ringen (Aussage 9). Bei zehn der zwölf Aussagen ist es so, dass Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse diese Aussagen etwas stärker, wenn oft auch nur sehr geringfügig, in Richtung eines guten Kursklimas einschätzen als Alphabetisierungskurslehrkräfte (Mittelwertbetrachtung).

Störungen im Kurs kommen zu Anfang des Kurses nicht im großen Maße vor (Abbildung 5-6). Fehlzeiten kompletter Tage oder längerer Zeiten stellen Lehrkräfte am häufigsten heraus (Mittelwert über beide Kursarten: 2,03). Darauf folgen Verspätungen bei einzelnen UE (Mittelwert: 2,00) und die Nutzung von Smartphones (Mittelwert: 1,79). Hingegen wird kaum von Störungen durch Konflikte der Kursteilnehmenden untereinander berichtet (Mittelwert: 1,30). Wie aus Abbildung 5-6 ersichtlich, berichten Alphabetisierungskurslehrkräfte, wenn man die Antwortmöglichkeiten „eher häufig gestört“ und „sehr häufig gestört“ zusammenfasst, immer über ein leicht höheres ‚Störungsniveau‘ als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse. Insbesondere Störungen durch die Nutzung von Smartphones werden eher von Alphabetisierungskurslehrkräften beschrieben.

Es kann vorkommen, dass Lehrkräfte nicht die komplette Unterrichtszeit für den Unterricht verwenden können. Der Zeitaufwand für die **Beschäftigung mit kursfremden Inhalten** für den Kurs wurde von den Lehrkräften anhand von drei Aspekten abgeschätzt. In etwa gleichem Maße berichten Lehrkräfte, dass sie sich bis zu 30 Minuten (42,5 %) bzw. 30 und mehr Minuten (57,5 %) pro Woche mit kursfremden Inhalten befassen, die vom Träger verursacht sind (ohne Tabelle, n=285). Die Beschäftigung mit kursfremden Inhalten, die von Teilnehmenden an die Lehrkräfte herangetragen werden, beschäftigt Lehrkräfte etwas häufiger (30 und mehr Minuten: 58,9 % Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, 63,9 % Alphabetisierungskurslehrkräfte) (ohne Tabelle, n=286). Die Beschäftigung mit sonstigen kursfremden Inhalten wird weniger oft in dem Ausmaß angegeben (30 und mehr Minuten bei 44,4 % über beide Kursarten) (ohne Tabelle, n=244). Beim ‚Zeitmanagement‘ im Kurs berücksichtigen Lehrkräfte folglich auch solche Zeiten. Bei den kursfremden Beschäftigungsarten ist aber auch festzustellen, dass am Anfang des Kurses die Abschätzung der Lehrkräfte kaum über die Angabe „mehr als eine Stunde pro Woche Beschäftigung“ hinausgeht (auf Träger bezogen 5,4 %; Sonstiges: 1,6 % jeweils über beide Kursarten). Die auf Teilnehmende bezogenen Anteile mit mehr als einer Stunde pro Woche fallen mit 13,9 % bei Alphabetisierungskurslehrkräften höher aus als bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (6,0 %).

⁷⁹ Die Aussagen wurden aus dem Instrument „Unterrichtsklima“ mit 46 Aussagen entnommen (Dann et al., 1997b). Das Instrument enthält Aussagen zu fünf Dimensionen. Die bei der Befragung zu Kursbeginn verwendeten Aussagen lassen sich den Dimensionen folgendermaßen zuordnen: „Sozialbeziehungen der Schüler untereinander“ (1, 2, 3, 4), „Kooperation mit dem Lehrer“ (5, 6), „Aggression gegen den Lehrer“ (7, 8), „Disziplinarverstöße“ (9, 10) und „Emotionalität“ (11, 12). Da das Instrument von Dann et al. (1997b) auf Schülerinnen und Schüler und den Schulkontext abzielt, wurden die zwölf bei der Befragung verwendeten Aussagen hinsichtlich des Kurskontextes im Integrationskurssystem sprachlich angepasst. Entsprechend wurden auch die Bezeichnungen für die fünf Dimensionen an den Kontext im Integrationskurs für Tabelle 5-25 angepasst.

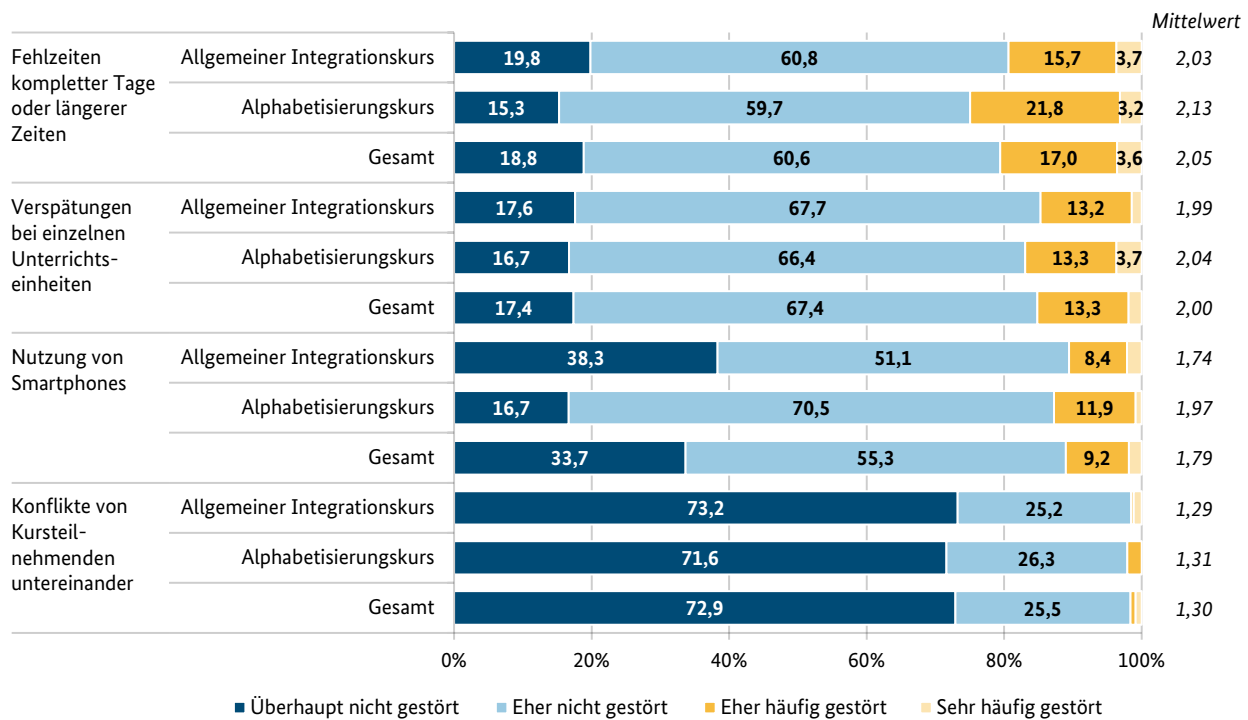
Tabelle 5-25: Bewertung des Kursklimas, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)

	Kursart	Antwortskala				Problematisches Klima	Mittelwert
		1	2	3	4		
„Sozialbeziehungen der Teilnehmenden untereinander“							
1) Neid und Missgunst sind in diesem Kurs stark verbreitet.	Allgemeiner Integrationskurs	74,0	23,1	0,5	2,4	2,9	1,31
	Alphabetisierungskurs	75,8	22,9	1,3	-	1,3	1,25
	Gesamt	74,4	23,1	0,7	1,9	2,5	1,30
2) Die meisten Teilnehmenden dieses Kurses sind untereinander sehr hilfsbereit.	Allgemeiner Integrationskurs	0,9	32,6	66,5	0,9	0,9	3,66
	Alphabetisierungskurs	2,2	41,7	56,1	2,2	2,2	3,54
	Gesamt	1,2	34,6	64,2	1,2	1,2	3,63
3) Die meisten Teilnehmenden in dieser Klasse respektieren die Rechte der anderen Teilnehmenden.	Allgemeiner Integrationskurs	3,7	1,8	30,7	63,8	5,5	3,55
	Alphabetisierungskurs	-	2,8	50,3	46,9	2,8	3,44
	Gesamt	2,9	2,0	35,1	60,1	4,9	3,52
4) Aggressionen zwischen den Teilnehmenden werden besonders in dieser Klasse von den anderen Teilnehmenden nicht geduldet.	Allgemeiner Integrationskurs	7,8	7,0	42,1	43,1	14,7	3,21
	Alphabetisierungskurs	12,4	3,9	51,1	32,7	16,2	3,04
	Gesamt	8,8	6,3	44,1	40,8	15,1	3,17
„Kooperation mit der Lehrkraft“							
5) Die Teilnehmenden dieses Kurses machen besonders gut im Unterricht mit.	Allgemeiner Integrationskurs	0,5	8,6	45,9	45,0	9,1	3,35
	Alphabetisierungskurs	-	1,7	63,1	35,3	1,7	3,34
	Gesamt	0,4	7,1	49,7	42,8	7,5	3,35
6) In diesem Kurs fällt mir der persönliche Kontakt zu den Teilnehmenden besonders leicht.	Allgemeiner Integrationskurs	0,5	9,6	46,7	43,2	10,1	3,33
	Alphabetisierungskurs	2,3	6,1	48,6	42,9	8,4	3,32
	Gesamt	0,9	8,8	47,2	43,1	9,7	3,32
„Aggression gegen die Lehrkraft“							
7) Es gibt ein paar Teilnehmende in diesem Kurs, die Spaß daran haben, die Lehrkraft bloßzustellen.	Allgemeiner Integrationskurs	83,8	10,1	6,1	-	6,1	1,22
	Alphabetisierungskurs	91,3	7,4	0,8	0,6	1,4	1,11
	Gesamt	85,5	9,5	4,9	0,1	5,0	1,20
8) In diesem Kurs gibt es nur sehr wenig Aggressivität von Teilnehmenden gegenüber der Lehrkraft.	Allgemeiner Integrationskurs	4,3	1,6	11,5	82,6	6,0	3,72
	Alphabetisierungskurs	6,2	4,0	6,0	83,9	10,1	3,68
	Gesamt	4,7	2,2	10,3	82,9	6,9	3,71
„Disziplinarverstöße“							
9) In diesem Kurs muss ich ständig um ein Mindestmaß an Ordnung ringen.	Allgemeiner Integrationskurs	68,5	27,1	3,0	1,4	4,5	1,37
	Alphabetisierungskurs	44,3	39,3	12,2	4,2	16,4	1,76
	Gesamt	63,1	29,8	5,0	2,0	7,1	1,46
10) Die Disziplin ist in diesem Kurs erstaunlich gut.	Allgemeiner Integrationskurs	0,2	5,5	51,5	42,9	5,7	3,37
	Alphabetisierungskurs	-	9,1	55,0	35,9	9,1	3,27
	Gesamt	0,2	6,3	52,3	41,3	6,4	3,35
„Emotionalität“							
11) Die meisten Teilnehmenden meines jetzigen Kurses lassen sich kaum für etwas begeistern.	Allgemeiner Integrationskurs	58,7	36,1	4,5	0,7	5,1	1,47
	Alphabetisierungskurs	45,5	47,8	6,7	-	6,7	1,61
	Gesamt	55,8	38,7	5,0	0,5	5,5	1,50
12) Die Teilnehmenden dieses Kurses bringen mir gegenüber ihre Meinungen offen zum Ausdruck.	Allgemeiner Integrationskurs	-	7,4	59,8	32,8	7,4	3,25
	Alphabetisierungskurs	0,5	11,4	70,4	17,8	11,9	3,05
	Gesamt	0,1	8,3	62,1	29,5	8,4	3,21

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (n=159) und Alphabetisierungskurslehrkräfte (n=99), Lehrkräfte insgesamt (n=258)

Anmerkung: 1 = „völlig falsch“, 2 = „eher falsch“, 3 = „eher richtig“ bis 4 = „völlig richtig“. In „problematisches Klima“ flossen die Werte 1 und 2 bei positiv formulierten bzw. die Werte 3 und 4 bei negativ formulierten Aussagen ein.

Abbildung 5-6: Häufigkeit von Störungen im Kurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwerte)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=201 bis 206) und Alphabetisierungskursen (n=124 bis 126), ungewichtete Fallzahlen

Anmerkung: 1 = „überhaupt nicht gestört“ bis 4 = „sehr häufig gestört“. Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

5.4.5 Wahrnehmungen zum Kurs

Bezüglich der **Lernprogression** der Kursgruppe gehen mehr Alphabetisierungskurslehrkräfte (35,9 %) als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (18,2 %) davon aus, dass der Kurs – verglichen mit den geltenden Kurskonzepten derselben Kursart – eher langsam lernt (Tabelle 5-26) (zu Herausforderungen insbesondere im Alphabetisierungskurs: Schroeder et al., 2022, S. 1 f.). In der Regel schätzen die Lehrkräfte ihren Kurs aber als im normalen Tempo lernend ein.

Weniger als jeder zehnte Kurs wird als eher schnell im Lerntempo wahrgenommen.

Die Analysen hinsichtlich der Zusammensetzung der Kurse im Kapitel 4 zeigen, dass die Kurse bezüglich Bildung, Alter und Aufenthaltsdauer der Kursteilnehmenden beider Kursarten eher als heterogen und hinsichtlich des Fluchthintergrundes der Kursteilnehmenden in Alphabetisierungskursen eher als homogen in der Zusammensetzung anzusehen sind. Die Lehrkräfte schätzen die **Zusammensetzung** des Kurses hinsichtlich der **Lernvoraussetzungen** und

Tabelle 5-26: Lernprogression des Kurses, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Lernprogression des Kurses im Vergleich mit Kurskonzept derselben Kursart	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Der Kurs lernt eher langsam.	18,2	35,9	22,0
Der Kurs lernt im normalen Tempo.	72,2	56,6	68,7
Der Kurs lernt eher schnell.	9,6	7,5	9,2
n (ungewichtet)	207	125	332

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

einer speziellen Lernvoraussetzung, der Erstsprache der Teilnehmenden, daher nicht überraschend in der Mehrzahl als heterogen ein (Tabelle 5-27). Der Ist-Zustand (I) des Kurses wird von 71,9 % der Lehrkräfte als „eher heterogen“ oder „sehr heterogen“ beschrieben (ähnlich: Schuller et al., 2011, S. 83 f.). Gefragt wurden die Lehrkräfte auch nach einer allgemeinen Präferenz (P) bezüglich der Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden. Dabei wird Homogenität deutlich bevorzugt, ohne große Unterschiede zwischen den Kursarten (81,4 % der Lehrkräfte, Tabelle 5-27). Diese deutliche Diskrepanz zwischen Realität und den Präferenzen der Kursleitenden stellten bereits Schuller et al. (2011, S. 83) fest.

Die Bestandsaufnahme der Zusammensetzung im Kurs bezüglich der Geburtsländer der Kursteilnehmenden als ein Hinweis auf die Sprachenvielfalt im Kurs zeigt eine vergleichsweise hohe Heterogenität bei den Allgemeinen Integrationskursen, aber eine sehr viel weniger ausgeprägte Heterogenität bei den Alphabetisierungskursen (Kapitel 4.5). Auch wenn dies nur ein erster Hinweis auf die Zusammensetzung der Erstsprachen im Kurs sein kann, so zeigt sich doch Ähnliches, wenn man die Lehrkräfte direkt nach der **Zusammensetzung** in Bezug auf die **Erstsprachen** der

Teilnehmenden fragt (Tabelle 5-27). Zum Ist-Zustand berichten Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse von einer deutlich höheren Heterogenität (90,5 %) als Alphabetisierungskurslehrkräfte (55,8 %). Auch die Präferenzen der Lehrkräfte gehen mehrheitlich in Richtung Heterogenität (73,7 % aller Lehrkräfte). Ähnlich wie schon bei Schuller et al. (2011, S. 84) entspricht damit die reale Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Erstsprachen in etwa den Idealvorstellungen der Lehrkräfte.

In der Gesamtschau der Kapitel 5.4.4 und 5.4.5 mit Blick auf die Gestaltung des Kurses durch die Lehrkräfte wird deutlich, dass man die von Lehrkräften eingesetzten Unterrichtsformen auch als Reaktion auf die Dynamiken im Kurs deuten könnte. Den teilweise als vergleichsweise langsam in der Kursprogression wahrgenommenen und hinsichtlich der Erstsprachen eher homogen eingeschätzten Alphabetisierungskursen könnten die Alphabetisierungskurslehrkräfte mit etwas mehr Einzelarbeit/Stillarbeit und etwas weniger Partnerarbeit und Gruppenarbeit begegnen, als es Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse tun. Auch der etwas stärkere Einsatz eines Unterrichtsstils mit autoritären Anteilen könnte eine Reaktion der Alphabetisierungskurse auf die im Kurs vorgefundenen

Tabelle 5-27: Einschätzung des Ist-Zustands (I)/Präferenz (P) der Lehrkräfte hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen sowie der Erstsprachen (in Prozent), differenziert nach Kursart (in Prozent)

Einschätzung Ist-Zustand/Präferenz	Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs		Gesamt	
	I	P	I	P	I	P
... hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen						
Sehr homogen	1,4	10,0	3,5	21,1	1,8	12,5
Eher homogen	27,3	72,6	22,2	56,1	26,2	68,9
Eher heterogen	40,1	14,9	55,6	22,8	43,4	16,6
Sehr heterogen	31,2	2,5	18,7	-	28,5	2,0
n (ungewichtet)	206	197	127	125	333	322
... hinsichtlich der Heterogenität der Erstsprachen						
Sehr homogen	-	0,4	6,2	3,2	1,3	1,1
Eher homogen	9,4	22,2	38,0	35,9	15,5	25,2
Eher heterogen	57,4	59,3	51,1	39,6	56,0	54,9
Sehr heterogen	33,3	18,1	4,7	21,3	27,1	18,8
n (ungewichtet)	206	199	127	124	333	323

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Anmerkung: „I“ bezeichnet den Ist-Zustand und „P“ die Präferenz.

Rahmenbedingungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden sein.

5.5 Einstellungen, Wünsche und Pläne der Lehrkräfte

In Kapitel 5.4 ging es um Aspekte, die stark durch den Fokus auf den befragten Kurs und den Blick der Lehrkräfte auf die damals aktuellen Kursteilnehmenden geprägt sind. Hingegen wird im Folgenden der Blick auf Einstellungen der Lehrkräfte gerichtet, die über den befragten Kurs hinausgehen. Bei der Beantwortung der entsprechenden Fragen geht die gesamte Karriere der Lehrkräfte in verschiedenen Kursen des Integrationssystems vermutlich stärker bilanzierend ein – auch wenn der aktuelle Kurs bei der Bewertung sicherlich ebenso eine Rolle spielt.

Zunächst werden allgemeine Bewertungen zu Möglichkeiten des Einsatzes von digitalen Medien im Integrationskurs aus der Sicht der Lehrkräfte thematisiert (Kapitel 5.5.1). Danach werden Aspekte des Selbstbildes als Lehrkraft sowie der Berufszufriedenheit angesprochen. Zudem geht es um die Einschätzung, ob das Prüfungsformat des DTZ als angemessen wahrgenommen wird (Kapitel 5.5.2). Abschließend werden generelle Orientierungen zur Gesellschaft und zum Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Kulturen aus der Sicht der Lehrkräfte behandelt (Kapitel 5.5.3).

5.5.1 Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien

Nur jede zehnte Lehrkraft führte vor der Corona-Pandemie einen oder mehrere Sprachkurse in der Form eines Virtuellen Klassenzimmers bzw. als Onlinekurs durch (Kapitel 5.2.6). Im Zeitraum vom 1. Juli 2020, also mit dem Beginn der Einführung der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Kursmodelle (Info-Box 1-1 in Kapitel 1.1.1), bis zum Befragungszeitpunkt machte mehr als die Hälfte der Lehrkräfte Erfahrungen in Kursmodellen mit virtuellen Anteilen. Es zeigt sich ein reges Interesse an Fort-/Weiterbildungen hinsichtlich des Unterrichts mit digitalen Medien (Kapitel 5.2.3). Bezogen auf den befragten Kurs wurden zudem bisweilen Hilfsmittel wie spezielle Lern-Apps, Übersetzungsprogramme im Internet oder

für das Smartphone sowie E-Books eingesetzt (Kapitel 5.4.3).

Eine bilanzierende **Einschätzung zum Themenpunkt digitale Medien** erbringt vertiefte Erkenntnisse anhand von sechs Aussagen (Tabelle 5-28). Nach dem Mittelwert von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll und ganz zu“ abgestuft, stimmen Lehrkräfte vier Aussagen zu. Sie finden, dass Kenntnisse für die Nutzung digitaler Medien bei Teilnehmenden nicht immer vorhanden sind. Sie sehen mehrheitlich digitale Medien für die Vermittlung von Sprachkenntnissen als sehr gut geeignet an. Die Lehrkräfte versuchen digitale Medien häufig in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Auch wird mehrheitlich zugestimmt, dass die für den Einsatz von digitalen Medien erforderliche Ausstattung in dem befragten Kurs vorhanden ist. Mehrheitlich widersprochen wird der Aussage, dass die Lehrkraft selbst angemessen für den Einsatz von digitalen Medien in der eigenen Ausbildung qualifiziert wurde sowie dass die Vermittlung von Sprachkenntnissen in den Integrationskursen allein mit digitalen Unterrichtsformen, d. h. auch ohne Präsenzunterricht, sehr gut möglich ist. Tabelle 5-28 macht deutlich, dass Lehrkräfte, differenziert nach den beiden Kursarten, zwar bei einigen Aussagen diese mehr oder weniger als zutreffend beurteilen, dies aber kaum etwas an den Grundstimmungen ändert. Obwohl ein Aufholprozess hinsichtlich der Verwendung digitaler Unterrichtsformen im Zuge der COVID-19-Pandemie erfolgte, lässt sich bei Lehrkräften beider Kursarten eine gewisse Qualifizierungslücke bei der bisherigen Ausbildung in Bezug auf digitale Medien feststellen. Dies bestätigt das Ergebnis nach Fort-/Weiterbildungsinteressen bei rund jeder dritten Lehrkraft zum Thema Unterrichten mit digitalen Medien (Kapitel 5.2.3). Bei Lehrkräften beider Kursarten zeichnet sich zudem eine kritische Haltung im Hinblick auf die erfolgreiche Sprachvermittlung durch die alleinige Nutzung von digitalen Unterrichtsformaten ab. Der Unterricht im Präsenzunterricht bleibt auch bei Nutzung digitaler Elemente wichtig. Nur von rund einem Zehntel der Lehrkräfte beider Kursarten wird angenommen, dass bei den Teilnehmenden ausreichend Kenntnisse für die Nutzung digitaler Medien vorhanden sind. Die Mehrheit versucht trotzdem, digitale Medien häufig in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Insgesamt betrachtet kristallisiert sich das bereits bei Kay et al. (2021, S. 5) angedeutete Bild des optionalen Einsatzes digitaler Medien aus der Sicht der Mehrheit der Lehrkräfte heraus (Kapitel 5.4.3).

Tabelle 5-28: Einschätzungen zu digitalen Medien im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)

	Kursart	Antwortskala				Mittelwert
		1	2	3	4	
1) Die Kenntnisse für die Nutzung digitaler Medien sind bei Teilnehmenden nicht immer vorhanden.	Allgemeiner Integrationskurs	0,2	10,1	51,5	38,3	3,28
	Alphabetisierungskurs	1,1	8,5	39,3	51,1	3,40
	Gesamt	0,4	9,7	48,9	41,0	3,31
2) Für die Vermittlung von Sprachkenntnissen sind digitale Medien sehr gut geeignet.	Allgemeiner Integrationskurs	3,3	26,8	45,6	24,4	2,91
	Alphabetisierungskurs	3,6	20,9	56,2	19,3	2,91
	Gesamt	3,4	25,5	47,8	23,3	2,91
3) Ich versuche digitale Medien häufig in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren.	Allgemeiner Integrationskurs	6,1	33,8	34,2	25,9	2,80
	Alphabetisierungskurs	1,9	29,5	44,4	24,2	2,91
	Gesamt	5,2	32,9	36,3	25,6	2,82
4) Die für den Einsatz von digitalen Medien erforderliche Ausstattung ist für meinen Kurs hinreichend vorhanden.	Allgemeiner Integrationskurs	17,3	30,4	30,5	21,8	2,57
	Alphabetisierungskurs	9,8	34,8	28,2	27,3	2,73
	Gesamt	15,7	31,3	30,0	23,0	2,60
5) Für den Einsatz von digitalen Medien wurde ich in meiner Ausbildung angemessen qualifiziert.	Allgemeiner Integrationskurs	22,3	36,6	28,3	12,8	2,32
	Alphabetisierungskurs	18,2	33,8	29,8	18,3	2,48
	Gesamt	21,5	36,0	28,6	13,9	2,35
6) Die Vermittlung von Sprachkenntnissen in den Integrationskursen ist allein mit digitalen Unterrichtsformen, d. h. auch ohne Präsenzunterricht, sehr gut möglich.	Allgemeiner Integrationskurs	41,7	34,5	20,8	3,0	1,85
	Alphabetisierungskurs	27,3	50,8	14,3	7,6	2,02
	Gesamt	38,7	37,9	19,4	4,0	1,89

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (n=211 bis 2018) und Alphabetisierungslehrkräfte (n=127 bis 131), Lehrkräfte insgesamt (n=338 bis 347)

Anmerkung: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“

5.5.2 Selbstbild als Lehrkraft und Berufszufriedenheit

Im Folgenden wird auf die Wichtigkeit von Aspekten bei der Wahl der Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs, auf Einschätzungen zur eigenen Empathie, auf die Zufriedenheit mit dem Beruf als Lehrkraft im Integrationskurs und damit eingehend aber auch auf die eventuelle Suche nach Alternativen zur Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft eingegangen. Ob die Lehrkräfte das zur Zeit der Befragung aktuelle Prüfungsformat des DTZ als angemessen ansehen, ist außerdem Thema der Analyse.

Bei der Wichtigkeit von Punkten bei der **Wahl der Tätigkeit als Lehrkraft** im Integrationskurs⁸⁰ stellen sich soziale Aspekte der Tätigkeit als noch wichtiger heraus als Aspekte des Ansehens des Berufs nach außen oder dass die Tätigkeit eine gute Balance zwischen Arbeiten und Freizeit bietet (Tabelle 5-29). Die intrinsischen Aspekte „Interessante Tätigkeit“ sowie die sozialen Motive „Tätigkeit mit viel Kontakt zu Menschen“ und „Tätigkeit, um Menschen zu helfen“ sind Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse ein noch wichtigeres Auswahlkriterium bei der Berufswahl als für Alphabetisierungskurslehrkräfte. Eine „Tätigkeit, bei der man selbstständig arbeiten kann“ ist 55,3 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse „sehr wichtig“ im Gegensatz zu 44,1 % der Alphabetisierungs-

80 Vorbild für die Abfrage war ein Fragebogeninstrument zur Berufswahl von Jugendlichen aus dem SOEP (TNS Infratest Sozialforschung, 2011, S. 13). Daraus wurden neun von zwölf Aussagen des ursprünglichen Instruments ausgewählt und teilweise für die Lehrkräftebefragung am Anfang der Kurse adaptiert. Nach Weinhardt und Schupp (2014, S. 38 ff.) lassen sich dabei vier Dimensionen unterscheiden: „Intrinsische Orientierung“ (Aussagen 1 und 2), „Soziale Orientierung“ (3, 4), „Extrinsische Orientierung“ (5, 6, 7) und „Work-Life-Balance“ (8, 9) (Tabelle 5-29).

kurslehrkräfte. Ungefähr drei Viertel der Lehrkräfte geben als „eher wichtig“ oder „sehr wichtig“ an, einer „sicheren Tätigkeit“ und einer anerkannten und geachteten Tätigkeit nachzugehen. Bei Lehrkräften

beider Gruppen kommen die Gründe „Tätigkeit mit genügend Zeit für familiäre Verpflichtungen“ und „hohes Einkommen“ noch auf teils deutlich über 50 % der Nennungen hinsichtlich „wichtig“ und „sehr wichtig“.

Tabelle 5-29: Wichtigkeit von Punkten bei der Wahl der Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)

	Kursart	Antwortskala				Mittelwert
		1	2	3	4	
„Intrinsische Orientierung“						
1) Interessante Tätigkeit	Allgemeiner Integrationskurs	0,0	0,6	23,9	75,6	3,75
	Alphabetisierungskurs	0,0	3,3	34,2	62,5	3,59
	Gesamt	0,0	1,2	26,1	72,8	3,72
2) Tätigkeit, bei der man selbstständig arbeiten kann	Allgemeiner Integrationskurs	0,9	4,8	39,0	55,3	3,49
	Alphabetisierungskurs	1,0	12,7	42,3	44,1	3,29
	Gesamt	0,9	6,5	39,7	52,9	3,44
„Soziale Orientierung“						
3) Tätigkeit mit viel Kontakt zu Menschen	Allgemeiner Integrationskurs	0,0	1,5	30,3	68,2	3,67
	Alphabetisierungskurs	0,0	9,8	37,3	53,0	3,43
	Gesamt	0,0	3,2	31,7	65,0	3,62
4) Tätigkeit, um Menschen zu helfen	Allgemeiner Integrationskurs	0,6	2,5	29,8	67,2	3,64
	Alphabetisierungskurs	0,0	5,3	34,7	60,0	3,55
	Gesamt	0,5	3,1	30,8	65,7	3,62
„Extrinsische Orientierung“						
5) Anerkannte/geachtete Tätigkeit	Allgemeiner Integrationskurs	6,3	14,4	44,1	35,2	3,08
	Alphabetisierungskurs	2,6	16,8	45,8	34,8	3,13
	Gesamt	5,5	14,9	44,5	35,1	3,09
6) Sichere Tätigkeit	Allgemeiner Integrationskurs	4,3	24,5	35,2	36,0	3,03
	Alphabetisierungskurs	9,0	10,8	43,4	36,8	3,08
	Gesamt	5,3	21,6	36,9	36,2	3,04
7) Hohes Einkommen	Allgemeiner Integrationskurs	4,8	38,5	40,5	16,2	2,68
	Alphabetisierungskurs	6,0	35,2	40,9	17,8	2,71
	Gesamt	5,0	37,8	40,6	16,6	2,69
„Work-Life-Balance“						
8) Tätigkeit mit genügend Zeit für familiäre Verpflichtungen	Allgemeiner Integrationskurs	6,0	27,0	44,7	22,3	2,83
	Alphabetisierungskurs	13,0	28,4	34,6	24,0	2,70
	Gesamt	7,5	27,3	42,5	22,6	2,80
9) Tätigkeit mit viel Freizeit	Allgemeiner Integrationskurs	8,6	51,3	34,2	5,9	2,37
	Alphabetisierungskurs	14,5	48,7	29,8	7,0	2,29
	Gesamt	9,9	50,7	33,3	6,1	2,36

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (n=211 bis 218) und Alphabetisierungskurslehrkräfte (n=127 bis 131), Lehrkräfte insgesamt (n= 331 bis 350)

Anmerkung: 1 = „ganz und gar unwichtig“, 2 = „wichtig“, 3 = „weniger wichtig“ bis 4 = „sehr wichtig“

„Eine Tätigkeit, die einem viel Freizeit lässt“ war bei der Wahl der Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs am wenigsten wichtig. Insgesamt kristallisiert sich damit ein Berufswahlmuster bei Lehrkräften heraus, bei dem soziale Aspekte für die Tätigkeit als Lehrkraft höher gewichtet werden als freizeit- bzw. familienbezogene oder ökonomische Aspekte.⁸¹

Bei Einschätzungen zu **Empathie und Perspektivenübernahme**⁸² stellt sich das Selbstbild einer empathischen Grundausrichtung der Lehrkräfte ein. Meist deutlich über 90 % der Lehrkräfte beider Kursarten

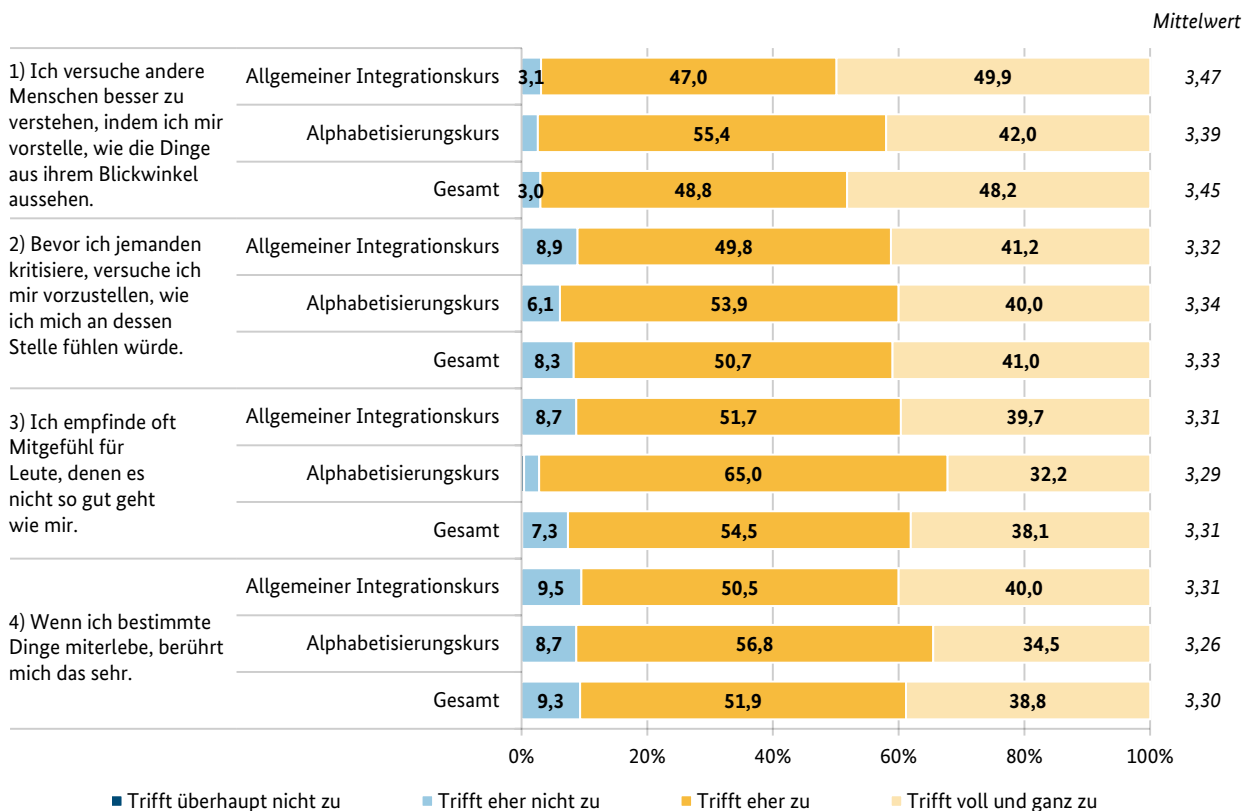
- 81 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Schulen entscheiden sich vorwiegend für den Lehrerberuf, da sie Spaß an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen haben, „weil ihnen die Vermittlung von Wissen Freude bereitet und weil sie sich sehr für ihre Unterrichtsfächer interessieren. Auch bestimmte Rahmenbedingungen des Lehrerberufes wie etwa die Sicherheit des Arbeitsplatzes, ein gutes Einkommen und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie haben häufig eine Rolle bei der Entscheidung gespielt“ (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2016, S 31).
- 82 Vorbild für die Abfrage war ein Fragebogeninstrument zur „Empathie“ aus der Studie „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ (GMF Surveys 2002-2011) (GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, 2013, S. 19). Daraus wurden vier von sechs Aussagen des ursprünglichen Instruments ausgewählt und in der Lehrkräftebefragung am Anfang der Kurse eingesetzt.

sehen entsprechende Aussagen als für sich persönlich eher oder voll und ganz zutreffend an (Abbildung 5-7). Unterschiedliche Antwortmuster sind graduell differenziert nach Kursart festzustellen: Noch etwas mehr Alphabetisierungskurslehrkräfte als Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse ordnen sich jeweils bei „trifft eher zu“ ein.

Hinsichtlich von sechs Aussagen, die insgesamt auf eine Einschätzung der Zufriedenheit mit dem Beruf als Lehrkraft im Integrationskurs⁸³ zielen, zeigt sich, dass der Beruf als Lehrkraft bei vielen zum Wohlbefinden beiträgt (Tabelle 5-30). Die Lehrkräfte sehen sich zudem ihren Aufgaben in der Mehrheit gewappnet. Nach Kursarten differenziert ergeben sich

- 83 Die Aussagen wurden aus dem Instrument „Subjektive Aspekte des Lehrerberufs“, welches 32 Aussagen listet, entnommen (Dann et al., 1997a). Das Instrument enthält Aussagen zu drei Dimensionen. Die bei der Befragung zu Kursbeginn verwendeten sechs Aussagen lassen sich den Dimensionen folgendermaßen zuordnen: „Wahrgenommene Eignung“ (Aussagen 1 und 2), „Berufszufriedenheit“ (3, 4), „Erlebte Belastung“ (5, 6). Da das Instrument von Dann et al. (1997a) auf den Schulkontext abzielt, wurden drei (Aussagen 1, 2 und 3) der sechs bei der Befragung verwendeten Aussagen hinsichtlich des Kurskontextes im Integrationskursystem sprachlich angepasst.

Abbildung 5-7: Einschätzungen zur Empathie und Perspektivenübernahme, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)



Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=211 bis 213) und Alphabetisierungskursen (n=128 bis 128), ungewichtete Fallzahlen
 Anmerkung: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“. Werte unter 3 % werden nicht ausgewiesen.

die gleichen Tendenzen. Auffällig ist aber, dass der Anteil der Alphabetisierungskurslehrkräfte (11,0 %), die nicht sehr zufrieden mit ihrem Beruf sind (Aussage 3), höher ist als derjenige der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse (2,3 %).⁸⁴ Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse sehen sich zudem auch didaktisch und pädagogisch etwas erfolgreicher (Aussage 1) als Alphabetisierungskurslehrkräfte. Hingegen scheinen Alphabetisierungskurslehrkräfte Stress im Beruf als etwas weniger belastend für ihr Privatleben wahrzunehmen als Lehrkräfte Allgemeiner Integrations-

kurse (Aussage 6). Insofern gibt es durchaus bei einer Minderheit der Lehrkräfte Warnsignale, die auf Beeinträchtigungen der Berufszufriedenheit hindeuten.

Bei Betrachtung des Zusammenhangs zwischen dem Arbeitsverhältnis der Lehrkraft beim Träger (Abbildung 5-3) und der Aussage „Ich bin mit meinem Beruf als Lehrkraft sehr zufrieden“ (Tabelle 5-30) stellen sich bei einer Mittelwertbetrachtung Unterschiede ein (ohne Tabelle, n=341). Die erstmals beim Träger mit Honorarvertrag oder unregelmäßig beim Träger mit einem Honorarvertrag beschäftigten Lehrkräfte geben die vergleichsweise geringste Zufriedenheit an (Mittelwert: 3,18). Mit höheren Zufriedenheitswerten folgen Festangestellte mit einem unbefristeten Ver-

84 Die überwiegende Mehrheit von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen ist zufrieden (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2016, S. 31; Institut für Präventivmedizin, 2020, S. 19).

Tabelle 5-30: Einschätzungen zur Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)

	Kursart	Antwortskala				Mittelwert
		1	2	3	4	
„Wahrgenommene Eignung“						
1) Ich glaube, didaktisch und pädagogisch erfolgreich bei meinem jetzigen Kursträger zu sein.	Allgemeiner Integrationskurs	1,1	0,0	28,3	70,7	3,69
	Alphabetisierungskurs	5,2	1,4	32,1	61,3	3,50
	Gesamt	2,0	0,3	29,1	68,6	3,64
2) Ich traue mir zu, auch Probleme mit schwierigen Teilnehmenden meistern zu können.	Allgemeiner Integrationskurs	0,7	2,9	54,3	42,1	3,38
	Alphabetisierungskurs	2,3	6,9	46,4	44,4	3,33
	Gesamt	1,1	3,7	52,6	42,6	3,37
„Berufszufriedenheit“						
3) Ich bin mit meinem Beruf als Lehrkraft sehr zufrieden.	Allgemeiner Integrationskurs	1,0	1,3	49,6	48,2	3,45
	Alphabetisierungskurs	5,2	5,8	32,6	56,4	3,40
	Gesamt	1,9	2,2	46,0	49,9	3,44
4) In unserem Beruf ist es schwer, glücklich zu werden.	Allgemeiner Integrationskurs	53,7	37,3	7,7	1,2	1,56
	Alphabetisierungskurs	58,9	31,6	9,3	0,3	1,51
	Gesamt	54,9	36,0	8,1	1,0	1,55
„Erlebte Belastung“						
5) Ich fühle mich wegen meiner beruflichen Belastung oft müde und abgespannt.	Allgemeiner Integrationskurs	22,8	40,0	29,5	7,7	2,22
	Alphabetisierungskurs	24,2	42,1	30,9	2,8	2,12
	Gesamt	23,1	40,4	29,8	6,7	2,20
6) Der berufliche Stress wirkt sich negativ auf mein Privatleben aus.	Allgemeiner Integrationskurs	24,5	46,3	21,5	7,8	2,12
	Alphabetisierungskurs	34,2	45,8	18,6	1,4	1,87
	Gesamt	26,6	46,2	20,8	6,4	2,07

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=211 bis 213) und Alphabetisierungskursen (n=127 bis 129), Lehrkräfte insgesamt (n= 340 bis 346)

Anmerkung: 1 = „trifft in keiner Weise auf mich zu“, 2 = „trifft eher nicht auf mich zu“, 3 = „trifft mit gewissen Einschränkungen auf mich zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz auf mich zu“

trag (Mittelwert: 3,28), Festangestellte mit einem befristeten Vertrag (Mittelwert: 3,40) und Lehrkräfte mit regelmäßiger Honorartätigkeit (Mittelwert: 3,52). Die Vermutung, dass Festangestellte mit einem unbefristeten Vertrag die höchste Zufriedenheit haben könnten, zeigt sich empirisch also nicht. Dies liegt möglicherweise daran, dass – neben dem vertraglichen Arbeitsverhältnis – weitere Bedingungen der Arbeitssituation die Berufszufriedenheit beeinflussen können.

18,0 % der Lehrkräfte halten Ausschau nach **Alternativen zur Tätigkeit** als Integrationskurslehrkraft (Tabelle 5-31). Die Mehrheit der Lehrkräfte hingegen stellt klar, dass sie dauerhaft in Integrationskursen unterrichten möchten.

Von der Mehrheit der Lehrkräfte (85,4 %) wird das zur Zeit der Befragung aktuelle **Prüfungsformat des DTZ** als angemessen für den Allgemeinen Integrationskurs angesehen (Tabelle 5-31). Deutlich nicht angemessen ist aus Sicht der Lehrkräfte das Prüfungsformat des DTZ für den Alphabetisierungskurs. Nur 4,7 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse, aber immerhin noch 19,6 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte halten es für den Alphabetisierungskurs angemessen.

5.5.3 Einstellungen der Lehrkräfte zur Integration

Nicht nur die Kursteilnehmenden Allgemeiner Integrationskurse (Kapitel 3.5.3), sondern auch die

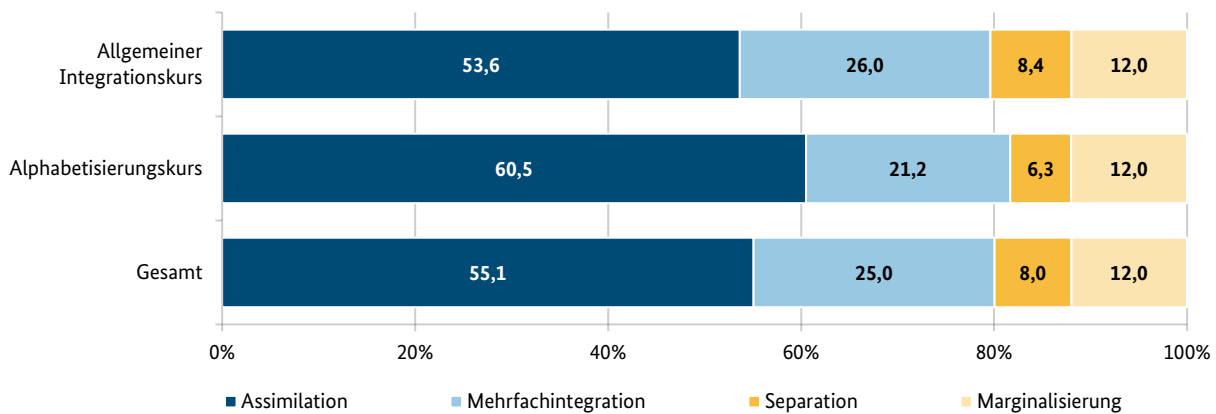
Lehrkräfte beider Kursarten wurden nach ihren Einstellungen zum Thema Integration befragt. Zu den **Akkulturationspräferenzen** der Lehrkräfte werden hier ähnlich zu Kapitel 3.5.3 die Antworten auf zwei Aussagen zusammengefasst („Alle Menschen sollten – unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft – versuchen, vollständig am Leben der Deutschen teilzunehmen“ und „Alle Menschen sollten – unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft – versuchen, in Deutschland so zu leben, wie sie es gewohnt sind“). Abbildung 5-8 zeigt, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte zu Akkulturationstendenzen im Sinne der Assimilation neigt (55,1 %). Ein Viertel meint, dass sich die beiden Aussagen nicht ausschließen und stimmen beiden zu, präferieren also eine Mehrfachintegration. Eine Ablehnung beider Aussagen (Marginalisierung) findet sich bei 12,0 % und 8,0 % stimmen zu, dass Menschen in Deutschland versuchen sollen, so zu leben, wie sie es gewohnt sind, und lehnen gleichzeitig das Streben, vollständig am Leben der Deutschen teilzunehmen, ab (Separation).

Die vergleichsweise starke Neigung der Lehrkräfte zur Akkulturationspräferenz im Sinne der Assimilation im Vergleich mit der Gruppe der Teilnehmenden aus Allgemeinen Integrationskursen (Kapitel 3.5.3) ist möglicherweise durch zwei Aspekte geprägt. Zum einen kommen Lehrkräfte vermutlich oft nur mit einer sehr selektiven Gruppe (eben Teilnehmende am Integrationskurs) aus der Gesamtgruppe aller Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland in Kontakt, zudem in der Phase des ersten Deutschlernens. Zum anderen wird die Frage mög-

Tabelle 5-31: Suche nach Alternativen zur Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft, Angemessenheit des DTZ, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Suche nach Alternativen zur Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft	Allgemeiner Integrationskurs	Alphabetisierungskurs	Gesamt
Ja, auf der Suche	7,1	8,4	7,3
Ja, aber noch nicht konkrete Pläne	10,3	12,2	10,7
Nein	82,6	79,4	82,0
n (ungewichtet)	209	126	335
Angemessenheit des DTZ			
Ja, beide Kursarten	3,9	17,0	6,7
Ja Allgemeiner Integrationskurs/Nein Alphabetisierungskurs	80,9	70,5	78,7
Nein Allgemeiner Integrationskurs/Ja Alphabetisierungskurs	0,8	2,6	1,2
Nein, beide Kursarten	14,5	9,8	13,5
n (ungewichtet)	214	131	345

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Abbildung 5-8: Einstellungen zum Thema Integration, differenziert nach Kursart (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Lehrkräfte von Allgemeinen Integrationskursen (n=208) und Alphabetisierungskursen (n=122), ungewichtete Fallzahlen

licherweise von Lehrkräften auch sehr stark mit dem Fokus auf das Deutschlernen und nicht so sehr auf die Gesamtteilhabe in vielen Teilen der Gesellschaft interpretiert. Über diese Wege wäre das Ausmaß der Akkulturationspräferenz im Sinne der (sprachlichen) Assimilation plausibel. Ob dem kausal so ist, müsste aber in vertiefenden Studien nachgegangen werden.

5.6 Zusammenfassung

Die Befragung der Lehrkräfte zu Beginn von Kursen Ende September 2021 bis Anfang April 2022 liefert vielfältige Erkenntnisse zu Lehrkräften im Integrationskurssystem. Gemäß dem theoretischen Modell spielen Lehrkräfte eine sehr wichtige Rolle für den Spracherwerb der Kursteilnehmenden.

Analysen zu den Charakteristika der Lehrkräfte machen deutlich, dass die **Geschlechterverteilung** bei den Lehrkräften mit einer Frauenquote von 76,2 % einen deutlich höheren Anteil an weiblichen Lehrkräften zeigt. Die ethnische Vielfalt der Lehrkräfte ist unter Alphabetisierungskurslehrkräften noch höher als unter Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse. Deutschland als **Geburtsland** geben 56,0 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse und 43,6 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte an. Bemerkenswert ist die Verteilung der Lehrkräfte über **Altersgruppen**: 32,2 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse und 23,2 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte sind 60 Jahre und älter. Mittelfristig könnte sich hier ein sich zunehmend verschärfendes Nachwuchsproblem andeuten.

Die Lehrkräfte waren vor dem Einstieg in das Integrationskurssystem in vielfältige Strukturen innerhalb oder außerhalb des Arbeitsmarktes eingebunden. Alphabetisierungskurslehrkräfte kamen häufiger direkt aus einer Ausbildung oder einem Studium (26,7 %), als dies bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (12,2 %) der Fall ist. Werden **Berufserfahrungen** angegeben, dann deuten mehrere Indizien darauf hin, dass vorherige Tätigkeiten häufig solche aus dem Lehr- oder Erziehungsbereich waren oder einen Bezug zu Sprachen hatten.

Die speziellen Bedürfnisse der Kursteilnehmenden erfordern eine besondere Qualifikation der Lehrkräfte. Nach Jahren der Flexibilisierung der **Zulassungskriterien** infolge der verstärkten Zuwanderung um die Jahre 2015 und 2016 wurden diese Vereinfachungen teilweise wieder zurückgefahren, so etwa für Allgemeine Integrationskurse im Jahr 2020 (BAMF, 2020g). Die große Mehrheit der Lehrkräfte (82,9 %) erfüllt – soweit anhand der Angaben im Fragebogen replizierbar – die Voraussetzungen für eine Direktzulassung (ohne Zusatzqualifizierung) nach den Kriterien 2020 oder 2018, da diese Lehrkräfte eine der vom BAMF gewünschten Studienrichtungen mit entsprechenden Zertifikaten haben. Insbesondere die 9,3 % der Lehrkräfte, bei denen der Weg zur Zulassung als Integrationslehrkraft über Zusatzqualifizierungen führte, zeigen die prinzipielle Offenheit des Zugangs-systems. Wenn die These des zunehmenden Lehrkräftemangels aufgrund der Alterung der Lehrkräfte sowie einer höheren Nachfrage nach Kursen zutrifft, dann könnte die weitere Öffnung des Zugangs zur Lehrtätigkeit in Integrationskursen über weiter flexibilisierte Anforderungen an fachliche (Zusatz-)Qualifikationen eine Möglichkeit zur Minderung des Lehrkräfte-

mangels sein.⁸⁵ Dabei gilt es aber, darauf zu achten, ob die möglicherweise nachlassende Qualifikation der Lehrkräfte einen Einfluss auf den Kurserfolg der Teilnehmenden hat.

Die befragten Lehrkräfte haben häufig **Hochschulabschlüsse** in Germanistik (42,8 %), Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Erziehungswissenschaften, Erwachsenenbildung (26,0 %) oder das 1. oder 2. Staatsexamen/Lehrbefähigung Deutsch (22,6 %). Es sind – auch anhand der weiteren von den Lehrkräften genannten Haupt-, Neben-, Ergänzungsfächer oder Aufbaustudiengänge – bei den Hochschulabschlüssen vielfältige Bezüge zu Sprachen und zum Beruf einer Lehrerin oder eines Lehrers zu erkennen. Dies könnte Lehrkräfte zu einer in Zukunft noch stärker umworbenen Zielgruppe zur Minderung des Lehrkräftemangels im allgemeinbildenden Schulbereich machen. Entsprechend der ausgeprägten ethnischen Vielfalt innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte in Integrationskursen weisen Lehrkräfte eine beeindruckende Mannigfaltigkeit an **Sprachkenntnissen neben Deutsch** mit mindestens A1-Niveau (selbst eingeschätzt) auf. Das trägt dazu bei, dass Lehrkräfte den flexiblen Herausforderungen – etwa hinsichtlich der Unterschiedlichkeit der Herkunftsländer der Kursteilnehmenden je nach Zuwanderungsperiode – gerecht werden können.

Fort-/Weiterbildungen für Lehrkräfte sind wichtig für die permanente Anpassung des Kenntnisstandes der Lehrkräfte und das Unterrichten bei sich ändernden Zusammensetzungen der Teilnehmenden. 89,9 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte berichten von einem bisherigen Besuch von **Fort- und Weiterbildungen** (inklusive der Zusatzqualifizierung Alphabetisierung), während es unter Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse 77,4 % sind. Ohne Berücksichtigung der Zusatzqualifizierung Alphabetisierung haben rund 30 % aller Lehrkräfte noch keine Fort- und Weiterbildungen besucht. Bei vielen Lehrkräften ist jedoch ein (weiteres) Interesse an Fort- und Weiterbildung vorhanden, aber nicht bedingungslos: 65,1 % der Lehrkräfte wünschen sich eine Kostenübernahme.

War vor der COVID-19-Pandemie das Thema **Digitalisierung** noch kaum präsent, so hat sich in den letzten Jahren ein großes Bewusstsein um die Wichtigkeit dieses Bereiches eingestellt. 55,3 % der Lehrkräfte sammelten Erfahrung mit Kursmodellen mit virtuellen Anteilen. Insbesondere bei Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse (39,5 %), aber auch bei Alphabetisierungskurslehrkräften (29,8 %) gibt es ein reges Interesse bezüglich Fort- oder Weiterbildungen zum Unterrichten mit digitalen Medien. Diesem sollte man mit dem verstärkten Anbieten entsprechender Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten auch in Zukunft Rechnung tragen. Allerdings zeigen die Einschätzungen der Lehrkräfte beider Kursarten auch, dass es kein Vertrauen (76,6 %) im Hinblick auf die erfolgreiche Sprachvermittlung alleine durch die Nutzung von digitalen Unterrichtsformaten gibt. Präsenzunterricht bleibt auch bei Nutzung digitaler Elemente wichtig.

Hinsichtlich der **Arbeitssituation** insbesondere bezogen auf den Träger stellt sich eine Honorarlehrtätigkeit als gängige Praxis des Beschäftigungsverhältnisses heraus (71,8 %). Festanstellungen mit unbefristetem Vertrag sind demgegenüber weniger vertreten (23,2 %). 62,3 % der Lehrkräfte sind ausschließlich für einen Träger tätig. Die überwiegende Mehrheit der Honorarlehrkräfte (95,7 %) berichtet für den Zeitpunkt der Befragung Ende 2021/Anfang 2022 von einer Vergütung von 41 Euro oder mehr je angebotener UE beim Träger. Für etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte (53,3 %) ist ein Umfang von 20 bis unter 30 UE pro Woche die Regel, wobei 56,6 % in mehr als einem Kurs unterrichten. Häufig unterrichtet zudem eine weitere Lehrkraft im Kurs (69,0 %).

Die **Einschätzungen der Lehrkräfte zum befragten Kurs** und die damit verbundenen Arbeitsbedingungen zeigen, dass nur in Ausnahmefällen im Allgemeinen Integrationskurs mehr als 19 (9,1 %) und im Alphabetisierungskurs mehr als 14 Teilnehmende (21,4 %) am Anfang des Kurses unterrichtet werden. Je geringer die Anzahl der Teilnehmenden im Kurs, desto eher wird dies als angemessen von den Lehrkräften empfunden. Es gibt vonseiten der Lehrkräfte Hinweise auf mehr vermutlich traumatisierte Teilnehmende im Alphabetisierungskurs (40,6 %) als im Allgemeinen Integrationskurs (24,6 %). Dies macht deutlich, wie wichtig Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte rund um das Thema Trauma respektive die permanente Werbung dafür sind, insbesondere für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen.

⁸⁵ Zu den seit 01.02.2023 geltenden Ausnahmeregelungen: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/LehrFachkraefte/lehrfachkraefte-node.html> (08.09.2023); zur angesichts der hohen Nachfrage nach Kursen im Jahr 2022 und prognostiziert im Jahr 2023 (insbesondere infolge des Angriffskrieges Russlands auf die Ukraine bzw. aufgrund des seit Anfang 2023 per Gesetz geöffneten Zugangs für weitere Gruppen, die bisher keinen Zugang zum Kurssystem hatten) vorgenommenen Erleichterungen des Einstiegs für neue Lehrkräfte: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2023/230215-integrationskurs-teilnahmekord.html> (08.09.2023)

Die Entscheidung über die Verwendung von **Lehrwerken** im Kurs erfolgt in der Mehrzahl der Fälle (55,2 %) gemeinsam durch den Träger und die Lehrkraft. Im Unterricht zu Beginn des Kurses werden häufig Audiodateien sowie Tafel, Smart- oder Whiteboard verwendet. In der Regel ist aber eine vielfältige **Ausstattung** mit weiteren Hilfsmitteln oder Medien vorhanden.

Zu Beginn des Kurses werden häufig **Unterrichtsformen** wie Klassenunterricht/Frontalunterricht oder Einzelarbeit/Stillarbeit angewandt. Es wird häufig von einem (sehr) positiven **Kursklima** am Anfang des Kurses mit in der Regel nur wenigen auftauchenden Problemen und geringen Störungen des Unterrichts berichtet. Insbesondere Lehrkräfte von Alphabetisierungskursen (35,9 %) nehmen eine verzögerte **Lernprogression** wahr (Allgemeiner Integrationskurs: 18,2 %).

Die **Zusammensetzung** in Bezug auf die **Erstsprachen der Teilnehmenden** im Kurs wird von den Lehrkräften Allgemeiner Integrationskurse deutlich häufiger (90,5 %) in Richtung einer Heterogenität eingeschätzt, als es Alphabetisierungskurslehrkräfte tun (55,8 %). Die Präferenzen der Lehrkräfte gehen mehrheitlich in Richtung Heterogenität (73,7 % aller Lehrkräfte). Es ist zudem eine Präferenz der Lehrkräfte nach möglichst großer Homogenität bezüglich der Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden (81,4 %) festzustellen. 71,9 % der Lehrkräfte nehmen jedoch die tatsächliche Kurszusammensetzung der Teilnehmenden hinsichtlich der Lernvoraussetzungen als heterogen wahr. Damit kann einerseits eine Förderung der gegenseitigen Akzeptanz anderer Kulturen und Einstellungen, aber andererseits Konfliktpotenzial zwischen den Teilnehmenden einhergehen. Um die Anforderungen, denen sich die Lehrkräfte in diesem Zusammenhang stellen müssen, noch besser als bisher zu bewältigen, könnten Qualifizierungen die Lehrkräfte im Hinblick auf die Ausgestaltung des Unterrichts von sehr heterogenen Klassen unterstützen.

Der Blick auf Einstellungen der Lehrkräfte macht deutlich, dass das **Berufswahlmuster** bei Lehrkräften soziale Aspekte betont und weniger stark durch freizeit- bzw. familienbezogene oder ökonomische Überlegungen geprägt ist. Es zeichnet sich ein **Selbstbild** mit einer empathischen Grundausrichtung ab. Es gibt aber bei einer Minderheit der Lehrkräfte Warnsignale, die auf Beeinträchtigungen der **Berufszufriedenheit** hindeuten: 11,0 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte, aber nur 2,3 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse haben keine hohe Zufriedenheit

mit dem Beruf als Lehrkraft. 18,0 % der Lehrkräfte halten Ausschau nach Alternativen zur Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft. Das **Prüfungsformat des DTZ für den Alphabetisierungskurs** wird von 95,4 % der Lehrkräfte Allgemeiner Integrationskurse und von 80,3 % der Alphabetisierungskurslehrkräfte als unangemessen angesehen, was aus Sicht der Lehrkräfte möglicherweise auf einen Reformbedarf des DTZ für diese Kursart hindeutet.

Die Ergebnisse weisen insgesamt auf einige Herausforderungen hin, die sich dem Integrationskursystem künftig mit Blick auf den Lehrkräftebedarf verstärkt stellen dürften. Die zunehmend älter werdenden Unterrichtenden in den Integrationskursen sowie die sich verschärfende Konkurrenz zum Lehrerberuf an allgemeinbildenden Schulen legt die Notwendigkeit einer permanenten Werbung um neue Lehrkräfte⁸⁶ nahe. Um die hohe Qualität des Unterrichts im Integrationskurs zu erhalten, ist – trotz aller Herausforderungen – an den wesentlichen qualitativen Standards zum Zugang für Lehrkräfte ins Integrationskursystem festzuhalten. Dabei wird es aber nötig sein, auch zukünftig über die Zulassungskriterien zu diskutieren und diese ggf. an aktuelle Gegebenheiten anzupassen. Maßnahmen wie etwa ein umfangreiches Fort- und Weiterbildungsangebot und die Gestaltung attraktiver Arbeitsbedingungen können dazu beitragen, auch in Zukunft die Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs als interessante und geschätzte Beschäftigung im Bereich der (Erwachsenen-)Bildung zu positionieren.

86 Zu der seit Beginn des Anstiegs an Teilnehmenden im Frühjahr 2022 unterstützenden Arbeit des BAMF bei der Herausforderung der Träger, genügend qualifizierte Lehrkräfte zu gewinnen: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2023/230215-integrationskurs-teilnahmerecord.html> (08.09.2023).

6

Die Kursträger zu Kursbeginn

Das BAMF lässt nach Maßgabe der §§ 18 ff. Integrationskursverordnung auf Antrag private und öffentliche Einrichtungen (Kursträger), die über Erfahrungen im Bereich der Organisation und Durchführung von Sprachkursen in der Erwachsenenbildung verfügen (z. B. Volkshochschulen (vhs), Sprach-/Fachschulen, freie Trägergruppen, Bildungswerke/-stätten, betriebliche oder überbetriebliche Aus-/Fortbildungsstätten, Initiativgruppen, katholische/evangelische Trägergruppen, Arbeiterwohlfahrt etc.), zur Durchführung der Integrationskurse zu⁹¹. Ziel ist die Sicherstellung eines flächendeckenden und bedarfsorientierten Angebotes im gesamten Bundesgebiet. Da das theoretische Modell (Kapitel 1.1.2) darauf verweist, dass die unterrichtlichen Rahmenbedingungen auch einen Einfluss auf den Deutscherwerb haben können, wurden im Rahmen des EvIk-Projekts auch Kursträger befragt.

Insgesamt nahmen 211 Integrationskursträger an der Befragung teil (detailliertere Informationen zur Stichprobe sowie zu den Trägerfragebogeninhalten: Kapitel 2). Da es vorkommen konnte, dass mehr als ein Kurs eines Trägers in der gleichen Kommune (Landkreis oder kreisfreie Stadt) befragt wurde, kam es bei einigen Trägern zu Mehrfachteilnahmen an der Onlineumfrage. Träger, die angaben, dass sie bereits einen Fragebogen für einen Kurs in der gleichen Kommune ausgefüllt hatten, bekamen eine Kurzversion des Fragebogens. Träger, die bereits einen Fragebogen für eine andere Kommune beantwortet hatten, wurden gebeten, den Fragebogen nochmals in Bezug auf die Kommune auszufüllen, in der der Kurs befragt wurde.

Für die folgenden Analysen stehen somit 217 Fragebögen der Integrationskursträger aus den verschiedenen Kommunen (Auswertungsbasis) für insgesamt 251 Kurse, die an der Befragung teilgenommen haben, zur Verfügung (Erstbefragung, Teilnahme bereits in einer anderen Kommune oder in der gleichen Kommune erfolgt).⁹²

Von den befragten Kursträgern, die Angaben zur gesamten Anzahl der Kommunen, in denen ihre Einrichtung Integrationskurse durchführt, gemacht haben (n=200), ist die große Mehrheit (76,7 %) nur in dem Landkreis bzw. der kreisfreien Stadt (Kommune), in der auch der Kurs befragt wurde, tätig. Größere Einrichtungen zur Erwachsenen- und Weiterbildung (z. B. Volkshochschulen⁹³ oder bundesweit vertretene Sprachschulen) verfügen oft über mehrere Standorte in einem Bundesland oder agieren sogar bundesweit und bieten daher Kurse in mehreren Kommunen an, sodass die Kursträger (n=200) im Durchschnitt in rund 16 Kommunen Integrationskurse anbieten und mit Blick auf die Organisation der Träger eine sehr große Heterogenität vorherrscht. Zwei Fünftel der Träger

91 Liste der zugelassenen Integrationskursträger (Stand: Juli 2023): <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/ListeKurstraeger/liste-der-zugelassenen-kurstraeger-xls.html> (08.09.2023)

92 Mit Ausnahme von Kapitel 6.2.4, in dem alle befragten Kurse des Trägers (n=251) berücksichtigt werden (also auch die in der gleichen Kommune, welche nur die Kurzversion ausgefüllt haben), bilden die Antworten der Kursträger in Bezug auf die Kommune (Landkreis oder kreisfreie Stadt, n=217), in der ein Kurs befragt wurde, die Basis für alle Analysen. Es erfolgt keine Auswertung auf der Ebene der einzelnen Integrationskursträger (n=211). Fallzahlen (n) werden mit Bezug auf die befragten Kursträger (Basis: Kommune) angegeben. Aufgrund fehlender Antworten einzelner Kursträger ergeben sich von der Gesamtzahl abweichende Fallzahlen. Bei zu geringen Fallzahlen (n<30) werden nur die Fallzahlen genannt, da die Prozentzahlen hier ein verzerrtes Bild vermitteln können. Ebenso werden bei offenen Antwortmöglichkeiten im Fragebogen nur die Fallzahlen genannt.

93 Volkshochschulen gehören zu den häufigsten zugelassenen Integrationskursträgern und stellten im Berichtsjahr 2022 35,2 % aller zugelassenen Integrationskursträger, gefolgt von Sprach-/Fachschulen (16,2 %) und Bildungswerken/-stätten (9,3 %) (BAMF, 2022c, S. 19).

(41,0 %) haben nur einen Standort in der Kommune des befragten Kurses. Je ein Fünftel hat zwei (21,8 %) oder drei (20,6 %) Standorte in diesem Landkreis bzw. dieser kreisfreien Stadt. Im Durchschnitt betreiben die Träger rund zwei Standorte in der jeweiligen Kommune des befragten Kurses.

Im Folgenden werden die Antworten der Integrationskursträger, deren Kurse an der Befragung teilgenommen haben, dargestellt. Dies umfasst neben den Zulassungen und dem entsprechenden Kursangebot der Träger auch weitere Zusatzangebote wie die Kinderbetreuung bzw. -beaufsichtigung (Kapitel 6.1) sowie die Ausstattung des Kursortes und des Kursträgers (Kapitel 6.2). Außerdem geht das Kapitel auf das verfügbare Lehrpersonal und dessen Gewinnung und Bindung an den Träger ein (Kapitel 6.3). Zusätzlich wurden die Träger zur Qualitätssicherung ihres Kursangebotes (Kapitel 6.4), zur Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit anderen Organisationen im Integrationskurssystem (Kapitel 6.5) und zu wünschenswerten Anpassungen im Integrationskurssystem befragt (Kapitel 6.6). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse aus der EvIk-Befragung der Integrationskursträger (Kapitel 6.7).

6.1 (Zusatz-)Angebote des Trägers

Die Angebote der befragten Kursträger spiegeln sich zum einen in ihren Zulassungen und damit verbunden auch in der Vielfalt der aktuell angebotenen Kursarten wider, zum anderen aber auch in weiteren Angeboten (z. B. Kinderbetreuung/-beaufsichtigung, Lerncafé, Integrationslotsen und kulturelle Veranstaltungen außerhalb des Kurses). Im Folgenden werden die Zulassungen und das Kursangebot der befragten Träger vorgestellt (Kapitel 6.1.1). Zusätzlich wird dargestellt, auf welchen Wegen die Träger neue Kursteilnehmende gewinnen (Kapitel 6.1.2), wie die Situation der Kinderbetreuung und -beaufsichtigung vor Ort ist (Kapitel 6.1.3) und über welche weiteren Zusatzangebote die Träger verfügen (Kapitel 6.1.4).

6.1.1 Zulassungen und Kursangebot

Um Integrationskurse anbieten zu dürfen, benötigen die Träger eine Zulassung nach §§ 18 ff. IntV⁹⁴. Zu den zwingend erforderlichen Kriterien (sog. Ausschlusskriterien), die für die Zulassungserteilung notwendig sind, gehören unter anderem der Nachweis über eine mindestens zweijährige Tätigkeit im Bereich der Organisation und Durchführung von Sprachvermittlungskursen in der Erwachsenenbildung, die Angabe zur Höhe der Lehrkräftevergütung sowie die Durchführung eines Verfahrens zur Qualitätssicherung und -entwicklung. Daneben gibt es weitere Kriterien (sog. Bewertungskriterien), die anhand eines Punktekatalogs bewertet werden und eine notwendige Mindestpunktzahl für die Erteilung der Zulassung ergeben müssen. Um spezielle Integrationskurse (Alphabetisierungs-, Jugend-, Eltern- und Frauenintegrationskurse) nach § 13 Abs. 1 IntV anbieten zu können, benötigt der Träger jeweils noch eine entsprechende ergänzende Zulassung. Förder- und Intensivkurse können bei der Erst- und Folgezulassung für Allgemeine Integrationskurse derzeit ohne weitere Voraussetzungen mitbeantragt werden. Bereits in der Zulassung für Allgemeine Integrationskurse enthalten sind eine Zulassung für Zweitschriftlernerkurse sowie eine Zulassung für Kurse für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen⁹⁵.

Im Folgenden wird zuerst darauf eingegangen, zu welchem Zeitpunkt die befragten Kursträger in der jeweiligen Kommune erstmals einen Integrationskurs angeboten haben. In einem zweiten Schritt wird zum einen dargestellt, welche Kursarten (inkl. Wiederholerkursen) die befragten Träger seit 2018⁹⁶ angeboten haben, und zum anderen wird auf die aktuelle Situation zum Befragungszeitpunkt eingegangen und das Kursangebot in Abhängigkeit von der vorhandenen Zulassung näher beschrieben.

94 Weitere Informationen zum Zulassungsverfahren: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Zulassungsverfahren/zulassungsverfahren-node.html> (08.09.2023)

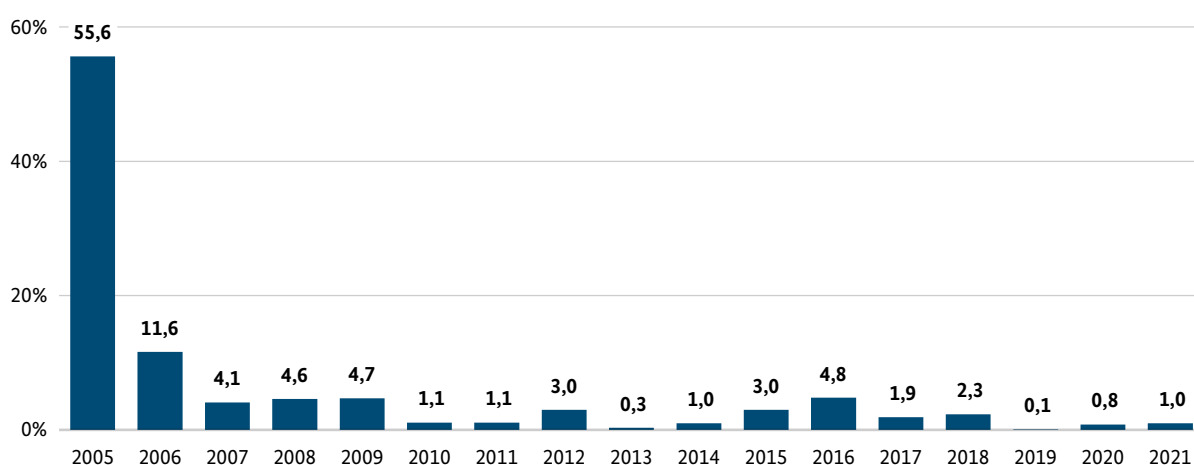
95 Weitere Informationen sowie Angaben zu durchgeführten Kursen siehe auch Bundesdrucksache 19/27041: <https://dserver.bundestag.de/btd/19/275/1927553.pdf> (21.07.2022)

96 Die Begrenzung auf Kurse, die seit 2018 angeboten wurden, ist bedingt durch die im Jahr 2017 eingeführten umfangreichen Änderungen, etwa die Überarbeitung des Rahmencurriculums für Integrationskurse (BAMF, 2017c), die Veröffentlichung des endgültigen Curriculums für einen bundesweiten Orientierungskurs (BAMF, 2017b) sowie die dritte Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung (BAMF, 2017a).

Mehr als die Hälfte (55,6 %) der befragten Kursträger haben bereits 2005, also mit der Einführung der Integrationskurse, **zum ersten Mal Integrationskurse angeboten** (Abbildung 6-1). Weitere 30,6 % haben diese erstmals zwischen 2006 und 2014, also vor der verstärkten Nachfrage nach Integrationskursen infolge der Fluchtmigration in den Jahren 2015 bis 2016, angeboten. In den beiden Jahren 2015 und 2016 kamen nochmals 7,8 % der Kursträger hinzu. Seit 2017 bieten 6,1 % der Träger erstmals Integrationskurse an.

Seit dem Jahr 2018 boten die befragten Träger im Durchschnitt vier der 21 möglichen abgefragten Kursvarianten an (Tabelle 6-1). Die am häufigsten durchgeführten Kursarten sind der Allgemeine Integrationskurs und der Alphabetisierungskurs. Ungefähr ein Drittel der Träger hat in den letzten fünf Jahren einen Zweitschriftlernerkurs durchgeführt. Jugend- und Frauenintegrationskurse wurden seit 2018 eher selten durchgeführt, ebenso wie Elternintegrationskurse und Intensivkurse. Zu den am seltensten angebotenen Kursarten gehören Förder-

Abbildung 6-1: Jahr des erstmaligen Angebots von Integrationskursen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=182), ungewichtete Fallzahl

Tabelle 6-1: Seit 2018 angebotene Kursarten der Träger (in Prozent)

	Seit 2018 angebotene Kursarten	Seit 2018 angebotene Wiederholerkurse
Allgemeiner Integrationskurs	99,7	64,4
Alphabetisierungskurs	80,7	68,0
Zweitschriftlernerkurs	33,6	17,1
Jugendintegrationskurs	16,7	0,4
Frauenintegrationskurs	14,8	3,3
Elternintegrationskurs	7,8	2,2
Intensivkurs	4,2	-
Kurs für hörgeschädigte und gehörlose Menschen	1,0	0
Sonstiger spezieller Kurs	0,8	1,6
Kurs für sehbeeinträchtigte und blinde Menschen	0	0
Förderkurs	0	0

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Träger (n=210), ungewichtete Fallzahl

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich. Für Intensivkurse werden keine Wiederholerkurse angeboten.

kurse sowie Kurse für hörgeschädigte und gehörlose Menschen und sehbeeinträchtigte und blinde Menschen.

Bei manchen Trägern werden auch sogenannte **Wiederholerkurse** angeboten: Teilnehmende können 300 Unterrichtseinheiten (UE) unter der Voraussetzung wiederholen, dass sie das volle Stundenkontingent des besuchten Kurses ausgeschöpft haben und in der Sprachprüfung das Sprachniveau B1 nicht erreicht haben. In der Befragung geben ungefähr zwei Drittel der befragten Träger an, dass sie seit 2018 einen Wiederholungskurs für die beiden häufigsten Kursarten, den Allgemeinen Integrationskurs und den Alphabetisierungskurs, durchgeführt haben. Auffällig ist, dass es für Jugend-, Eltern- und Frauenintegrationskurse kaum eigene Wiederholerkurse gab. Dies kann darauf hindeuten, dass diese entweder aufgrund mangelnder Nachfrage nicht durchgeführt werden oder die Teilnehmenden ihre Wiederholungsstunden in anderen Kursarten absolvieren. Für Förderkurse und Kurse für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen wurden von den befragten Trägern seit 2018 keine eigenen Wiederholerkurse angeboten und durchgeführt.

Im Durchschnitt sind die Träger zum Befragungszeitpunkt für drei Kursarten zugelassen (n=206), wobei etwas mehr als ein Drittel (37,4 %) für zwei und etwas weniger als ein Fünftel (17,2 %) für drei Kursarten sowie ein weiteres Drittel (35,5%) für vier und mehr

Kursarten über eine Zulassung verfügt. Die Tabelle 6-2 (mittlere Spalte) zeigt, dass alle (100,0 %) der befragten Kursträger Allgemeine Integrationskurse und 86,9 % Alphabetisierungskurse anbieten können, da sie eine Zulassung hierfür besitzen.⁹⁷ Rund je ein Drittel der Träger hat eine Zulassung für Jugend-, Eltern- oder Frauenintegrationskurse. Für Förder- und Intensivkurse sind tendenziell weniger Kursträger zugelassen, was auch an der geringeren Anzahl potenzieller Teilnehmender liegen kann.

Die Kursträger, die über eine aktuelle Zulassung für die jeweilige Kursart verfügen, bieten die abgefragten Kursarten jedoch sehr unterschiedlich an (Tabelle 6-2, rechte Spalte). Im Durchschnitt bieten die Träger zwei Kursarten an. Fast alle Träger mit entsprechender Zulassung haben zum Befragungszeitpunkt einen Allgemeinen Integrationskurs im Angebot. Auch Alphabetisierungskurse werden sehr häufig von den Trägern mit entsprechender Zulassung angeboten. Trotz Zulassung werden Jugend- und Frauenkurse und insbesondere Elternkurse seltener angeboten. Vor allem Kurse für sehr spezielle und seltene Teilnehmendengruppen wie Förderkurse und Kurse für höre-

⁹⁷ Da die große Mehrheit der befragten Träger sowohl Allgemeine Integrationskurse als auch Alphabetisierungskurse anbietet, ist eine getrennte Auswertung nach den beiden Kursarten wie in den vorangegangenen Kapiteln nicht möglich. Jedoch wurden im Trägerfragebogen gezielt Fragen zu Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen gestellt, sodass eine getrennte Darstellung nach Kursart an manchen Stellen möglich ist.

Tabelle 6-2: Aktuelle Zulassungen und aktuell angebotene Kursarten durch die Träger aufgrund der entsprechenden Zulassung (in Prozent)

	Aktuelle Zulassungen *	Davon aktuell angeboten bei entsprechender Zulassung **
Allgemeiner Integrationskurs	100 (n=206)	99,4 (n=206)
Alphabetisierungskurs	86,9 (n=206)	83,1 (n=176)
Jugendintegrationskurs	35,0 (n=206)	18,2 (n=74)
Frauenintegrationskurs	34,4 (n=206)	18,9 (n=75)
Elternintegrationskurs	29,8 (n=206)	7,9 (n=58)
Förderkurs	15,6 (n=206)	0 (n=26)
Intensivkurs	18,3 (n=206)	6,4 (n=38)
Zweitschriftlernerkurs	In Zulassung für Allgemeinen Integrationskurs enthalten	6,6 (n=210)
Kurs für hörgeschädigte und gehörlose Menschen		1,0 (n=210)
Kurs für sehbeeinträchtigte und blinde Menschen		0 (n=210)
Sonstiger Spezialkurs		1,8 (n=210)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahl in Klammern für * alle befragten Kursträger und ** alle befragten Kursträger mit der entsprechenden notwendigen Zulassung für die Durchführung dieser Kursart

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich

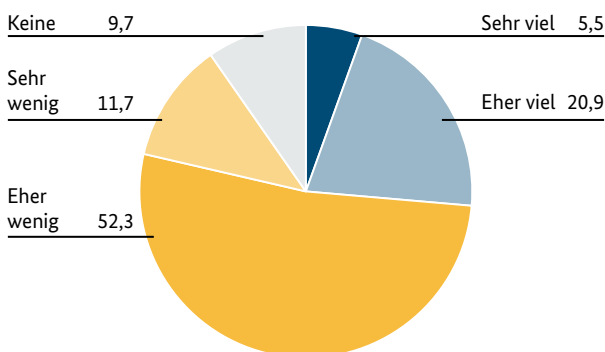
schädigte und gehörlose bzw. sehbeeinträchtigte und blinde Menschen werden gar nicht oder nur sehr selten durchgeführt. Dies liegt auch daran, dass es insgesamt in Deutschland nur sehr wenige Integrationskursträger gibt, die Kurse für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen anbieten können, da hierfür auch das entsprechende (zusätzliche) Personal, z. B. Gebärdendolmetschende, benötigt wird.

6.1.2 Gewinnung von Kursteilnehmenden

Ein weiterer wichtiger Punkt für die Kursträger ist die Gewinnung von Teilnehmenden für ihre Integrationskurse. Zum einen ist hier von Interesse, wie viel Werbung die Träger für ihr Kursangebot machen, und zum anderen, über welche Wege die (potenziellen) Teilnehmenden zum Träger kommen. Des Weiteren wurden die Kursträger nach der Einschätzung zur Zusammensetzung bzw. Heterogenität ihrer Kurse befragt.

Die Befragung hinsichtlich des Aufwands der Kursträger für die **Bewerbung ihrer Kurse** hat ergeben, dass mit rund zwei Dritteln die Mehrheit der Träger sehr wenig oder eher wenig Werbung macht, um neue Kursteilnehmende zu gewinnen (Abbildung 6-2). Ein Viertel der Kursträger macht eher viel oder sehr viel Werbung. Ein Zehntel der befragten Einrichtungen macht gar keine Werbung für ihre Integrationskurse.

Abbildung 6-2: Aufwand der Träger für Integrationskurswerbung (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=205), ungewichtete Fallzahl

Befragt nach den **Wegen, über welche die Kursteilnehmenden zum Träger kommen**, nennen die befragten Einrichtungen durchschnittlich fünf

Möglichkeiten (Mehrfachantworten möglich). Laut Trägerangaben finden die Teilnehmenden sehr häufig über das Jobcenter und die Ausländerbehörde, aber auch über Hörensagen bzw. soziale Kontakte ihren Weg zu den Trägern (Abbildung 6-3). Über Migrationsberatungsangebote sowie über das Internet und soziale Medien finden je fast zwei Drittel der Teilnehmenden laut Trägerangaben die für sie passende Einrichtung in ihrer Nähe. Etwas mehr als ein Drittel der Träger gibt an, dass die Teilnehmenden über den Kursfinder auf der BAMF-Homepage (BAMF-NAVI)⁹⁸ zu dem Träger kommt, und etwas mehr als ein Viertel wird über Handzettel und Flyer auf den Träger aufmerksam. 21,9 % der befragten Träger verwiesen auf sonstige mögliche Wege und nannten hier Programmhefte, z. B. von Volkshochschulen und anderen Bildungsträgern, die Test- und Meldestellen (TUM) des BAMF sowie dass Teilnehmende durch unterschiedliche kommunale und lokale Netzwerke an sie weitergeleitet werden (unter anderem Arbeitgeber, Integrationsbeauftragte und Sozialämter). Ähnliche Ergebnisse berichteten 2020 bereits Christ et al. (2020, S. 35), die mit Blick auf die Angebotsvermarktung darauf verwiesen, dass die von ihnen befragten beruflichen und/oder allgemeinen Weiterbildungseinrichtungen zu 97 % die eigene Homepage nutzten, zu 62 % soziale Medien (vor allem Facebook) und zu 61 % Weiterbildungsdatenbanken wie KURSNET⁹⁹ von der Bundesagentur für Arbeit.

Des Weiteren wurden die Kursträger gefragt, **wie sie die Kursteilnehmenden für ihre Integrationskurse auswählen** (ohne Abbildung). Ungefähr drei Viertel (74,0 %) der Träger (n=198) geben an, dass sie alle potenziellen Teilnehmenden, die sich bei ihnen melden, in ihr Kursprogramm aufnehmen. Die restlichen Träger (26,0 %) wählen die Teilnehmenden aus den sie erreichenden Anfragen selbst aus.

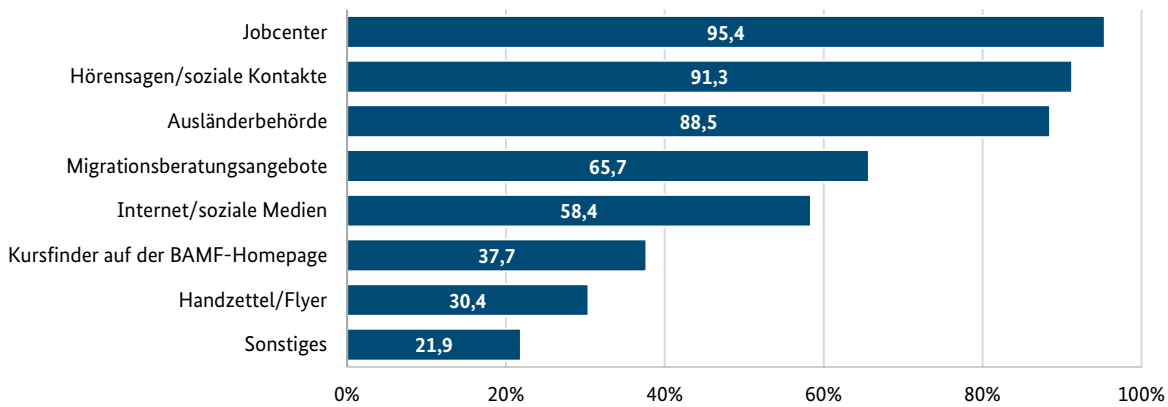
Von 2016 bis 2022 testete das BAMF ein **optimiertes Verfahren zur Integrationskurszusteuering**, um zur Teilnahme berechnigte oder verpflichtete Personen schneller in einen für sie geeigneten Kurs zu bringen¹⁰⁰. Hierbei absolvierten potenzielle Teilnehmende ihren Einstufungstest bei einer vom BAMF eingerichteten TUM und wurden dann entsprechend ihrem Ergebnis in den passenden Kurs eines Trägers zugesteuert (BAMF, 2019b). Etwas mehr als zwei Drittel (39,4 %) der befragten Träger (n=210) geben an, dass bei ihnen

98 BAMF-NAVI: <https://bamf-navi.bamf.de/de/>

99 KURSNET: <https://www.arbeitsagentur.de/kursnet>

100 Im Rahmen der Pilotierung wurden bestimmte bewährte Elemente identifiziert, die nun im Regelbetrieb verstetigt wurden.

Abbildung 6-3: Wege, über die Teilnehmende zum Kursträger kommen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=210), ungewichtete Fallzahl

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich

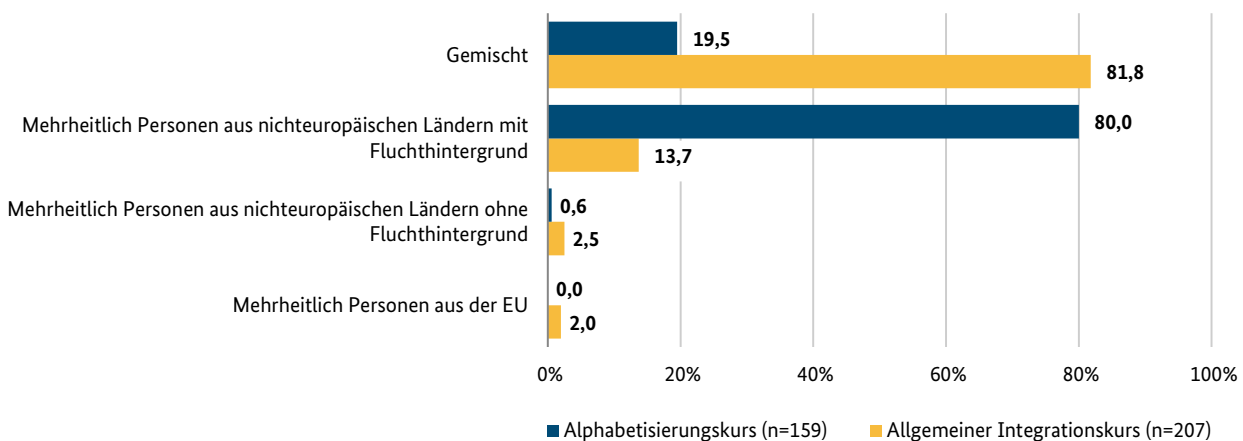
keine Kursteilnehmenden zugesteuert worden seien (ohne Abbildung).

Die **Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Kursen** des Trägers unterscheidet sich hinsichtlich Herkunft und Fluchthintergrund zwischen Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen (Abbildung 6-4). Die Klientel der angebotenen Allgemeinen Integrationskurse beschreibt die große Mehrheit der befragten Träger als heterogen. Lediglich jeder achte Träger gibt an, dass seine angebotenen Allgemeinen Integrationskurse mehrheitlich von Personen aus nichteuropäischen Ländern mit Fluchthintergrund besucht werden. Nach Angaben der befragten

Träger befinden sich auch nur sehr selten mehrheitlich Personen aus der EU oder mehrheitlich Personen aus nichteuropäischen Ländern ohne Fluchthintergrund in Allgemeinen Integrationskursen.

Für die Alphabetisierungskurse zeigt sich ein gegensätzliches Bild, da hier die Träger sehr häufig angeben, dass diese Kurse mehrheitlich von Personen aus nichteuropäischen Ländern mit Fluchthintergrund besucht werden. Nur 19,5 % der Träger, die Alphabetisierungskurse anbieten, geben eine gemischte Zusammensetzung an. Weiterhin gibt es laut der befragten Kursträger fast keine Alphabetisierungskurse, die mehrheitlich von Personen aus nichteuropäischen

Abbildung 6-4: Beschreibung der Kurszusammensetzung in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen durch die Träger (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Ländern ohne Fluchthintergrund besucht werden, und keine Kurse, die mehrheitlich aus Personen aus der EU bestehen.

Die Einschätzung der Träger korrespondiert hier mit der bereits beschriebenen heterogenen Zusammensetzung der Teilnehmenden in den Kursen (siehe Kapitel 3.2.1, Kapitel 3.2.3 und Kapitel 4).

6.1.3 Angebote der Kinderbetreuung und Kinderbeaufsichtigung

Ein erfolgreicher Besuch des Integrationskurses ist von mehreren Faktoren abhängig. Für viele Mütter – vor allem von Kleinkindern – ist eine Betreuung der Kinder von zentraler Bedeutung, um einen Integrationskurs besuchen zu können. Der Mangel an Regelbetreuungsangeboten für diese Kinder gilt hierbei als die bedeutsamste strukturelle Hürde, da die Integration der Mütter auch von entscheidender Bedeutung für die ihrer Kinder ist (de Paiva Lareiro, 2021; Liebig, 2018; Tissot, 2021). Neben weiteren strukturellen Hürden wie der Entfernung zwischen Wohnort und Integrationskurs sind auch individuelle Hürden vorhanden, etwa die Unvertrautheit mit dem Betreuungsangebot oder die klassische Rollenaufteilung, welche durch eine niederschwellige Kinderbeaufsichtigung abgebaut werden könnten (Tissot, 2021). Tissot et al. (2019, S. 44 ff.) konnten zeigen, dass Frauen mit zu betreuenden Kindern im Vorschulalter seltener an einem Integrationskurs teilnehmen, und wenn diese Frauen einen Integrationskurs besuchen, ihre Lernprogression aufgrund der Betreuungsverpflichtung meist langsamer verläuft.

Um die Gruppe der Frauen mit Kindern bei der Inanspruchnahme des örtlichen Regelangebots zu unterstützen, fördert das BAMF seit 2017 die Beratung der Integrationskursberechtigten und die Vermittlung eines Betreuungsplatzes für deren Kinder durch die Kursträger. Es gab zudem eine subsidiäre Förderung von Betreuungsstunden durch den Einsatz einer qualifizierten Betreuungskraft, die durch verschiedene Fördermodelle zu Beginn des Jahres 2022 im Rahmen des Bundesprogramms „Integrationskurs mit Kind: Bausteine für die Zukunft“ abgelöst wurde. Hierbei handelt es sich um ein niederschwelliges und subsidiäres Kinderbeaufsichtigungsangebot, welches der Überbrückung dient, bis ein Platz im Regelangebot in Anspruch genommen werden kann. Ziel ist es zum einen, den Personen mit Kindern im nicht schulfähigen Alter die Teilnahme am Integrations-

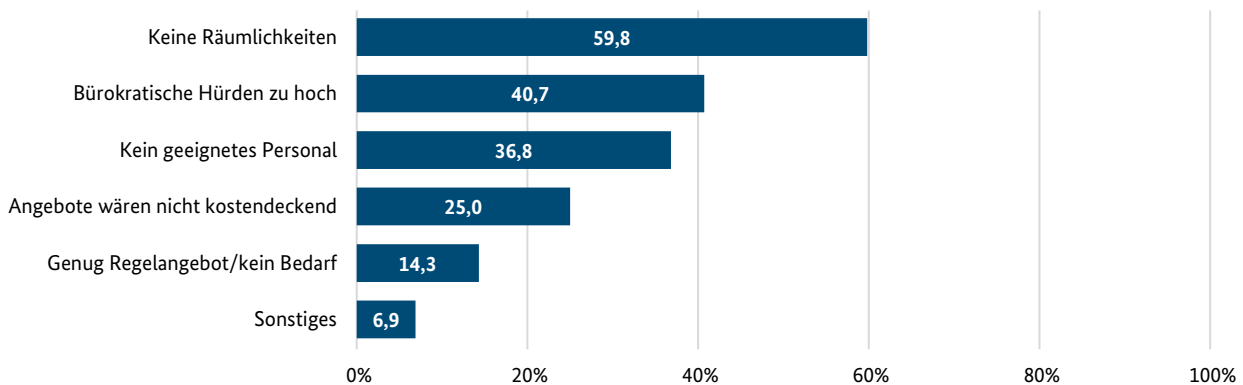
kurs zu ermöglichen, und zum anderen, den Kindern der Integrationskursteilnehmenden durch eine frühzeitige Teilnahme am Regelangebot¹⁰¹ oder an einer integrationskursbegleitenden Kinderbeaufsichtigung eine sprachliche und soziale Förderung zu ermöglichen (BAMF, 2017b, 2017c). Seit 01. Januar 2022 (und damit nach Befragungsbeginn) sind neue Förderungen einer Kinderbeaufsichtigung ausschließlich über das Bundesprogramm „Integrationskurs mit Kind: Bausteine für die Zukunft“¹⁰² möglich (BAMF, 2021k).

Die Mehrheit (82,9 %) der befragten Träger bietet in den Standorten der Kommune, in der der Kurs befragt wurde, keine Kinderbetreuung oder Beaufsichtigung für Kinder an. Dabei handelt es sich nicht um ein bundeslandspezifisches Phänomen. Die Gründe, warum Träger an keinem oder nur wenigen ihrer Standorte eine Betreuung bzw. Beaufsichtigung für Kinder anbieten, sind vielfältig (Abbildung 6-5). Durchschnittlich nennen die Träger zwei Gründe, wobei der am häufigsten genannte Grund fehlende Räumlichkeiten sind (59,8 %). Weitere Gründe sind zu hohe bürokratische Hürden (40,7 %), fehlendes geeignetes Personal (36,8 %) und fehlende Kostendeckung des Angebots (25,0 %). Lediglich jeder siebte Träger gibt

101 Grundsätzlich liegt die Verantwortung für ein ausreichendes Angebot an Betreuungsmöglichkeiten nicht im Zuständigkeitsbereich des Bundes. Vorrangig ist deshalb immer eine Betreuung im Regelangebot.

102 Da das Bundesprogramm zum Zeitpunkt der Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung) noch nicht gestartet war, beziehen sich die Fragen an die Träger auf die bis dahin noch bestehenden Förderangebote des BAMF zur Beratung oder Vermittlung eines Betreuungsplatzes im Regelangebot sowie auf den Einsatz einer qualifizierten Betreuungskraft (Betreuungsstunden). Förderanträge für eine integrationskursbegleitende Kinderbeaufsichtigung im Rahmen des Bundesprogramms können seit Oktober 2021 gestellt werden. Ab dem 01.01.2022 sind Förderungen nur noch und ausschließlich durch das Bundesprogramm „Integrationskurs mit Kind“ für alle neuen integrationskursbegleitenden Kinderbeaufsichtigungsmaßnahmen möglich. Aktuell ist das Bundesprogramm auf die Dauer von zwei Jahren begrenzt. Während die bisherige Möglichkeit der BAMF-Förderung auf Beantragung von Fördermitteln für Betreuungsstunden zum 31.12.2021 ausgelaufen ist (und aktuell noch bis zum 30.06.2023 bereits genehmigte Fördermittel weiterhin ausbezahlt werden), werden die Fördermittel für die Beratung oder Vermittlung eines Betreuungsplatzes im Regelangebot weiterhin zur Verfügung gestellt. Für die Befragung zu Kursende (POST) wird das Bundesprogramm entsprechend berücksichtigt. Weitere Informationen zu dem vom Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) und Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Programms: <https://integrationskurs-mit-kind.fruehe-chancen.de/> (10.08.2022); Informationen zur integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerIntegrationskurse/Organisatorisches/Kinderbetreuung/kinderbetreuung.html> (08.09.2023). Da jedoch in der Fragestellung weder der Name des Förderprogramms noch die fördernde Institution genannt wurden, kann nicht eindeutig festgestellt werden, ob die Träger diese Fördermittel beantragt haben oder ob sie eine weitere Förderquelle (z. B. auf Länder- oder kommunaler Ebene) genutzt haben.

Abbildung 6-5: Gründe für fehlende oder nur an wenigen Standorten angebotene integrationskursbegleitende Betreuung oder Beaufsichtigung von Kindern (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=196), ungewichtete Fallzahl

an, dass das Regelangebot ausreichend wäre und sie keinen Bedarf hätten. Nur ein kleiner Anteil (6,9 %) der Träger verweist auf sonstige Gründe, wobei unter anderem angemerkt wird, dass die Kinderbetreuung und -beaufsichtigung keine Aufgabe der Erwachsenenbildung sei und die Fluktuation unter den Teilnehmenden zu hoch wäre oder Kooperationen mit anderen externen Partnern (z. B. Tageseltern, Kinder-schutzbund) bestehen würden.

Im Durchschnitt bieten die Träger mit einer Kinderbetreuung oder -beaufsichtigung (n=32) an den Standorten der befragten Kurse nicht ganz 13 Plätze an, wovon im Mittel zehn belegt sind (n=27). 80,6 % der Träger von Standorten mit Kinderbetreuung oder -beaufsichtigung geben an, dass das Angebot an Plätzen ausreichend sei. Die restlichen Träger (n=4) mit Kinderbetreuungs- und/oder Kinderbeaufsichtungsangebot berichten, dass zwischen fünf und 20 Plätze bei ihnen fehlen würden.

Die Mehrheit (88,6 %) der befragten Träger (n=208) gibt an, dass sie keine Fördermittel für eine integrationskursbegleitende Kinderbetreuung oder Beratung dazu in Anspruch genommen bzw. beantragt haben. Von denjenigen Kursträgern, die angegeben haben, Fördermittel für ihre Standorte in der befragten Kommune in Anspruch genommen zu haben (n=20), geben elf Träger an, dass sie Fördermittel für den Einsatz einer qualifizierten Betreuungskraft (u. a. Erzieher und Erzieherinnen oder Kinderpflegehilfskräfte) beantragt haben. Acht weitere Träger haben für die Beratung oder Vermittlung eines Betreuungsplatzes im Regelangebot Fördermittel beantragt bzw. beansprucht. Insgesamt haben von den Kursträgern, die

Fördermittel beansprucht haben, mehr als die Hälfte (n=11) dies für eine der Förderoptionen getan und vier Kursträger für beide. Fünf Kursträger haben jedoch keine der beiden angebotenen Antwortmöglichkeiten angegeben und könnten somit zum einen Förder-gelder auch aus Länderprogrammen oder Programmen von Kommunen und zum anderen für einen anderen unbekanntem Zweck beantragt bzw. erhalten haben.

6.1.4 Weitere Zusatzangebote

Neben dem reinen Kursangebot stehen den Teilnehmenden an vielen Standorten der Kursträger häufig noch weitere Zusatzangebote zur Förderung des Spracherwerbs sowie zur Unterstützung bei der Integration und Hilfe in anderen Themenbereichen zur Verfügung. Diese Angebote waren bzw. sind zum einen durch das BAMF gefördert, wie die Maßnahmen im Rahmen des Projektes der Lern- und Sozialbegleitung (die eine Soziale Begleitung, eine Lernbegleitung sowie Teamteaching im Alphabetisierungskurs umfassen können, siehe Kapitel 5.4.1) sowie die MBE. Zum anderen bieten die Kursträger selbst oder in Kooperation mit anderen Partnern (z. B. den Sozialämtern, anderen Kursträgern, Vereinen, Ehrenamtlichen oder weiteren lokalen und kommunalen Stellen) zusätzliche Angebote wie eine Hausaufgabenbetreuung oder freizunehmende (Computer-)Räume zum Selbststudium an. Da davon ausgegangen wird, dass die Nutzung dieser Schnittstellenangebote zu Sprachkursen und Integrationsmaßnahmen (siehe theoretisches Modell, Kapitel 1.1.2) auch positive Auswirkungen auf

den Spracherwerb und die Integration der Kursteilnehmenden hat (Scheible & Rother, 2017, S. 27 f.), wurden an die Träger auch Fragen bezüglich ihrer Zusatzangebote gestellt.

Fast alle Träger (96,5 %, n=174) geben in der Befragung an, mindestens ein **Zusatzangebot** zu haben. Im Durchschnitt werden ungefähr zwei Zusatzangebote (n=174) tatsächlich angeboten. Zu den häufigsten Zusatzangeboten der Träger (n=210) gehören eine (Sozial-)Beratung speziell für Migrantinnen und Migranten in deutscher oder der Erstsprache sowie Räume zum Selbststudium, die jede dritte Einrichtung bereitstellt (Abbildung 6-6). Circa jeder vierte Träger bietet kulturelle Veranstaltungen außerhalb des Kurses und einen frei nutzbaren Computerraum. Integrationsbegleitende Angebote, um Kontakte zu Deutschen zu erleichtern (z. B. Migrations-/Sprachcafés), hat ungefähr ein Fünftel der befragten Träger im Angebot. Eine Hausaufgabenbetreuung, ein Lerncafé mit Betreuung oder ein Integrationslotse bzw. eine Integrationslotsin werden von den Trägern verhältnismäßig selten angeboten. Jeder fünfte Kursträger berichtet von weiteren sonstigen Angeboten wie einer zusätzlichen Unterstützung rund um den Integrationskurs (z. B. Prüfungsvorbereitungen) und weiteren Hilfsangeboten, die außerhalb des Kurses stattfinden (z. B. Workshops zu Alltagsthemen), sowie von (Hilfs-)Angeboten anderer Organisationen und Träger, die für ihre Teilnehmenden geöffnet sind.

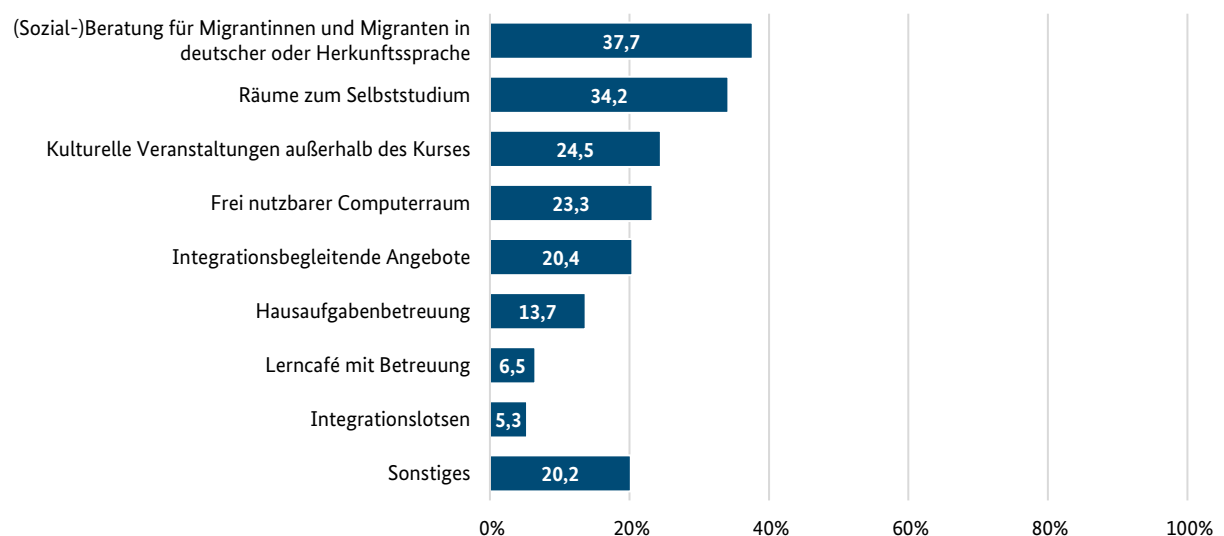
Seit 2005 stellt der Bund mit der Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE)¹⁰³ ein weiteres spezielles Integrationsangebot für erwachsene Zugewanderte über 27 Jahre zur Verfügung, welches bundesweit über 1.460 Beratungsstellen bietet.

Das Beratungsaufkommen ist in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen – von 144.00 Personen im Jahr 2011 auf je rund 500.000 Personen, die in den letzten drei Jahren eine MBE in Anspruch genommen haben¹⁰⁴. Frühere Studien zeigten jedoch, dass viele Migrantinnen und Migranten die MBE nicht kennen oder das Beratungsangebot unter dem Begriff bzw. dem übergreifenden Kürzel nicht bekannt ist (Brandt et al., 2015, S. 373; Brücker et al., 2022, S. 13; Scheible & Böhm, 2018; Schührer, 2021; Tissot & Croisier, 2020). Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Beratungstätigkeit durch die sechs Spitzenverbände der

103 Die MBE mit ihrem speziell auf Neuzugewanderte zugeschnittenen Beratungsangebot bietet Migrantinnen und Migranten in Deutschland schnelle und unbürokratische Hilfe bei Themen wie dem Spracherwerb, Schule und Beruf, Wohnen, Gesundheit sowie Ehe, Familie und Erziehung. Für mehr Informationen zur MBE siehe Homepage des BAMF (<https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/BeratungErwachsene/beratung-erwachsene-node.html>) und BAMF-NAVI (<https://bamf-navi.bamf.de/de/>) sowie die Homepage des BMI (<https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/migrationsberatung/migrationsberatung-node.html>). Die Onlineberatung der MBE findet sich unter: www.mbeon.de (08.09.2023).

104 Weitere Informationen zur Statistik, zur Beratung für Erwachsene, zu Migrationsberatungsstellen und zur Online-Beratung (mbeon) unter: <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/integration/migrationsberatung/migrationsberatung-node.html> (08.09.2023).

Abbildung 6-6: Zusatzangebote der Träger, die prinzipiell zur Verfügung stehen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=210), ungewichtete Fallzahl

freien Wohlfahrtspflege (Arbeiterwohlfahrt, Deutscher Caritasverband, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Deutsches Rotes Kreuz, Diakonie, Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland und durch den Bund der Vertriebenen) wahrgenommen wird und so eher unter deren Namen statt unter ihrer korrekten Bezeichnung bekannt ist (Tissot & Croisier, 2020, S. 8). Auch im Rahmen der EvIk-Befragung der Teilnehmenden zeigte sich, dass die MBE einem Großteil der Befragten (86,2 %) zumindest unter diesem Namen nicht bekannt ist. In Bezug auf die Träger ist von Interesse, ob der geringe Bekanntheitsgrad in Zusammenhang mit der Verfügbarkeit der MBE steht. Die Träger wurden deshalb gebeten, prozentual anzugeben, in wie vielen Gebäuden ihrer Einrichtung(en) bzw. in unmittelbarer räumlicher Nähe dazu eine entsprechende MBE vorhanden ist (Abbildung 6-7). Die befragten Träger (n=208) geben an, dass durchschnittlich knapp ein Viertel ihrer Standorte eine MBE direkt vor Ort, die Hälfte der Standorte sie in fußläufiger Entfernung hat und dass nur etwas mehr als jeder vierte ihrer Standorte keine oder keine fußläufig erreichbare Beratungsstelle aufweist. Somit verfügen fast drei Viertel der Trägerstandorte über eine schnell erreichbare MBE. Dies deutet – zusammen mit den Beratungszahlen – darauf hin, dass viele Migrantinnen und Migranten die MBE nutzen, jedoch nicht mit dem Namen vertraut sind.

Wie in Kapitel 5.4.1 beschrieben, fördert das BAMF die zielgerichtete Unterstützung von Kursteilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung im Rahmen des Projektes Lern- und Sozialbegleitung (LSB) drei Maßnahmen:

1. Eine Soziale Begleitung im Rahmen von offenen Sprechstunden, die unter anderem bei Not-

fällen (z. B. Traumatisierung, Sucht, Gewalt) Hilfsangebote vermittelt, Abstimmungsgespräche mit der MBE führt oder an lokale Hilfs- und Beratungsangebote für eine anlassbezogene Beratung (z. B. zu den Themen Wohnen, Behördengänge, Kinderbetreuungsangebote) verweisen kann

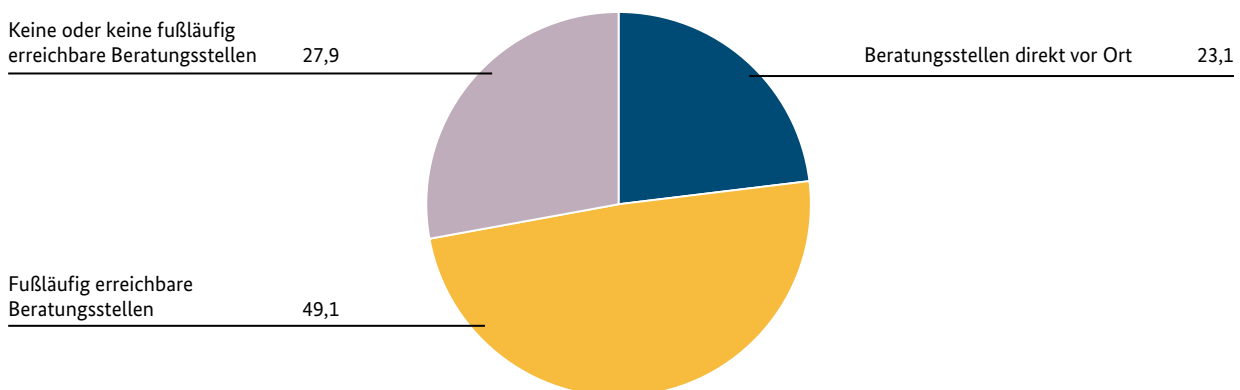
2. Eine Lernbegleitung in Form von sowohl individuellen als auch gruppenbezogenen Lernbegleitgesprächen, um Teilnehmenden mit Lernschwierigkeiten Unterstützung zu bieten
3. Teamteaching im Alphabetisierungskurs, in dem durch eine zusätzliche Lehrkraft unter anderem das Gelernte wiederholt und vertieft, bei Lernschwierigkeiten unterstützt sowie die Aussprache trainiert wird

Im Rahmen der Befragung wurden die Träger danach gefragt, ob sie eine dieser Maßnahmen des Projektes der LSB anbieten würden. Es zeigt sich, dass nur ungefähr jeder fünfte Träger (18,8 %) eine solche anbietet.

6.2 Ausstattung des Kursortes und des Kursträgers

Bisher befasst sich nur eine kleine Anzahl an Studien mit der Ausstattung von Bildungseinrichtungen im Bereich der Weiter- und/oder Erwachsenenbildung. Mit der EvIk-Befragung zu Kursbeginn liegen nun erstmals nähere Informationen speziell zu Integrationskurs-trägern und deren Ausstattung am Kursort vor.

Abbildung 6-7: Verfügbarkeit von MBE in den Einrichtungen der Träger bzw. in fußläufiger Nähe (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung
 Basis: Träger (n=208), ungewichtete Fallzahl

Christ et al. (2020, S. 7 ff.) führten 2019 eine Befragung im Rahmen des *wbmonitors*¹⁰⁵ mit 1.551 Anbietern beruflicher und/oder allgemeiner Weiterbildung durch, welche sich mit dem Thema Digitalisierung befasste. Die Ergebnisse, die noch vor der COVID-19-Pandemie erhoben wurden, zeigen bereits die zunehmende Digitalisierung in den vielfältigen Weiterbildungseinrichtungen, darunter sowohl Volkshochschulen als auch Universitäten. Digitale Medien bzw. Formate wurden in jeder zweiten Veranstaltung genutzt. Dies lässt sich auf die gute Ausstattung mit PCs, Laptops, Notebooks und Tablets der Lehrenden zurückführen. Defizite zeigten sich bei der Ausstattung der Teilnehmenden mit Endgeräten sowie der Verfügbarkeit interaktiver White- bzw. Smartboards (Christ et al., 2020, S. 16 ff.). Zu den am häufigsten genutzten digitalen Medien und Formaten gehören: digitale Textmaterialien wie pdf-Dokumente, Videos, Audios, Selbstlernprogramme und Social-Media-Anwendungen wie Facebook-Gruppen, Blogs und Wikis (Christ et al., 2020, S. 7 f.). Ein raumdeckendes Internet für die Teilnehmenden war stark vom Standorttyp abhängig und häufiger am Hauptstandort als in angemieteten bzw. Fremdgebäuden verfügbar (Christ et al., 2020, S. 19).

Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie führten neben verstärkten Digitalisierungsmaßnahmen bei Weiterbildungseinrichtungen auch zu Veröffentlichungen, die sich mit dem Einsatz von digitalen Medien und den dazugehörigen Qualitätskriterien beschäftigten (Breitschwerdt et al., 2022; Grein, 2021; Koppel, 2021; passage GmbH, 2019), sowie zu einigen Forschungsarbeiten, in deren Rahmen auch die „digitale“ Ausstattung und die damit verbundenen Potenziale und Hürden thematisiert werden. So berichten Haberzeth und Dernbach-Stolz (2022) über die Herausforderungen, welche Online-Veranstaltungen für Weiterbildungseinrichtungen und deren Programmplanende darstellen, und verweisen unter anderem auf die Gefahr einer „digitalen Spaltung“ durch die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzung spezifischer Teilnehmendengruppen (z. B. Teilnehmende in Integrationskursen).

Mit Bezug auf Alphabetisierungskurse (auch außerhalb des Integrationskurssystems) zeigten Studien deutlich, dass im Unterricht nur wenige digitale Medien genutzt werden, da diese nicht zur Verfügung stehen oder nicht als notwendig betrachtet werden. Hassan et al. (2021, S. 175 f.) verwiesen in ihrer Studie zum Projekt „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“ (KASA) darauf, dass es nicht nur bei den Sprachkurs-

teilnehmenden, sondern auch bei den Trägern und Lehrenden zu Beginn der Pandemie häufig einen Mangel bei der notwendigen technischen Infrastruktur und Ausstattung gab. Auch Koppel (2021, S. 54) betont in ihrer qualitativen Studie zu Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien, dass es einen „zurückhaltenden Einsatz“ von digitalen Medien bei Alphabetisierungskursen für Erwachsene gab.

Ähnliche Tendenzen konnten auch Kay et al. (2021, S. 4, 34 ff.) in ihrer Studie zum digitalen Lehren und Lernen in Integrationskursen aufzeigen. Technische Geräte zur Einbindung von digitalen Medien in den Präsenzunterricht sind bei vielen Kursträgern vorhanden, jedoch fehlt es häufig an digitalen Lernprogrammen, Konferenztools mit virtuellen Arbeitsgruppen und interaktiven Online-Übungen sowie einer ausreichenden Anzahl an Leihgeräten für die Teilnehmenden, um im Virtuellen Klassenzimmer unterrichten zu können.

Zu den im Rahmen der EvIk-Studie untersuchten unterrichtlichen Rahmenbedingungen, welche den Kurskontext und somit auch den Kurserfolg (Spracherwerb und Kursverbleib) beeinflussen, zählt auch die Ausstattung des Kursortes bzw. des Trägers. Zu dieser gehört neben der Raumgröße (im Durchschnitt 53,2 m²) vor allem die Ausstattung der Kursräume mit analogen und digitalen Unterrichtsmitteln. Im Rahmen der Träger-Befragung wurde zum einen gefragt, welche Hilfsmittel und Medien neben dem Lehrwerk zur Verfügung stehen (Kapitel 6.2.1), welche aufgrund der COVID-19-Pandemie (ggf. unter Nutzung der Pandemiezulage¹⁰⁶) neu angeschafft wurden bzw. deren Bestand erhöht wurde (Kapitel 6.2.2) und welche Anschaffungen in diesem Bereich in den nächsten zwölf Monaten noch geplant sind (Kapitel 6.2.3). Außerdem wurden Informationen zu den genutzten Lehrwerken erhoben (Kapitel 6.2.4).

¹⁰⁶ Die Integrationskursträger konnten für die Durchführung eines Kurses in einem der fünf Kursmodelle bis zum 19.03.2022 für neu beginnende Kursabschnitte (Info-Box 1-1) eine Pandemiezulage in Höhe von 1.500 Euro (ab 01.07.2021 in Höhe von 1.250 Euro) pro Kursabschnitt beantragen, um den entstandenen Mehraufwand zu kompensieren. Unter Mehraufwand fielen dabei die Anmietung größerer Unterrichtsräume oder höhere Mietkosten bei Unterricht in mehreren Kursräumen; die Beschaffung technischer Ausstattung (Hardware/Software/Lizenzen) zur Durchführung von Kursen mit technischer Unterstützung oder der Verleih von Ausrüstung an Teilnehmende; zusätzliche personelle Aufwände bei der Neuorganisation von Kursen in Teilgruppen, Unterrichtszeiten, Lehrkräfteeinsatz, Raumnutzung; die Honorierung von Mehrarbeit von Lehrkräften sowie die zusätzliche Schulung des Personals mit Online-Medien (BAMF, 2021b, 2021j).

¹⁰⁵ Für weitere Informationen: www.wbmonitor.de.

6.2.1 Vorhandene Ausstattung

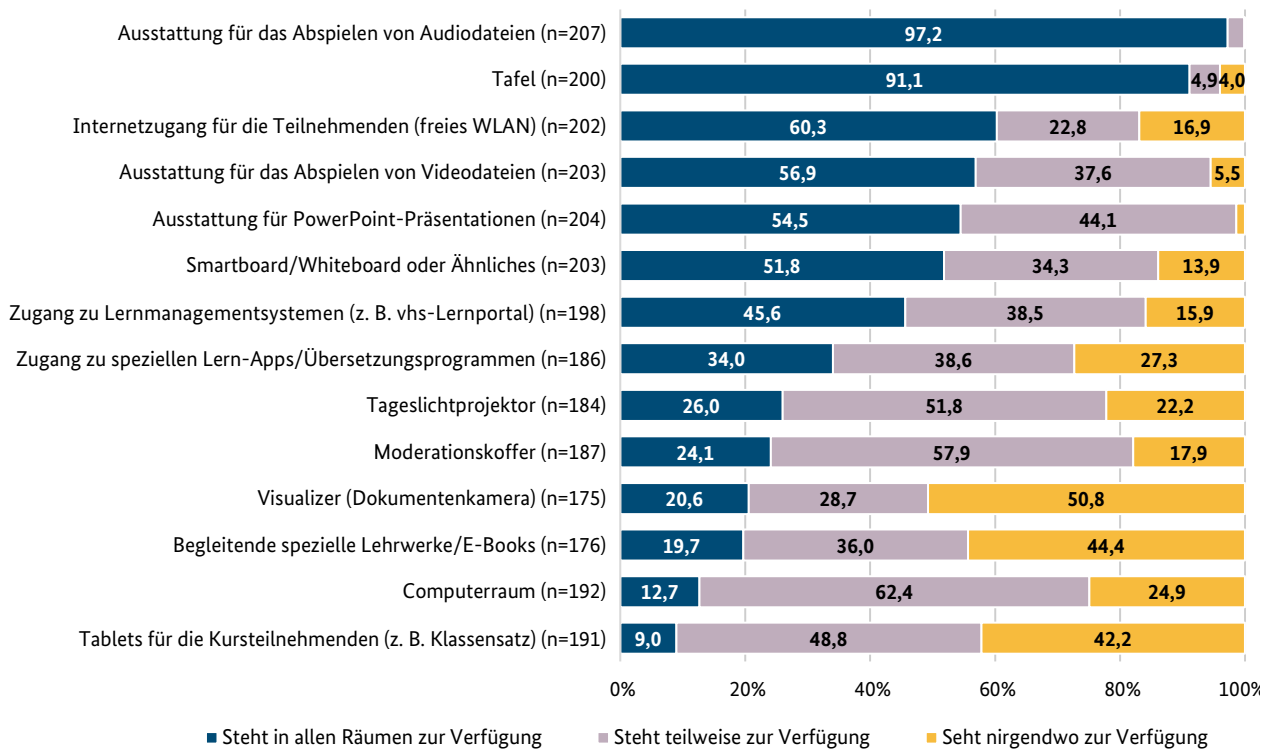
Im Hinblick auf die Ausstattung der Träger zeigt sich aus den Daten der Träger-Befragung, dass diese prinzipiell sehr vielfältig ist und gerade grundlegende Hilfsmittel und Medien bei den Kursträgern häufig in allen Räumen bzw. Standorten zur Verfügung stehen (Abbildung 6-8). Dies gilt vor allem für Tafeln und Geräte zum Abspielen von Audiodateien. Ungefähr die Hälfte aller Träger verfügt in allen Räumen auch über Geräte zum Abspielen von Videodateien, über Ausstattung für die Nutzung von PowerPoint-Präsentationen, ein Smartboard bzw. Whiteboard, Internetzugang für die Teilnehmenden oder Zugang zu einem Lernmanagementsystem¹⁰⁷. Zumindest teilweise zur Verfügung stehen bei circa der Hälfte der Träger Moderationskoffer, Tageslichtprojektoren, Tablets für die Kursteilnehmenden und Computerräume. Un-

gefähr die Hälfte der Träger stellt keinen Visualizer zur Verfügung, was daran liegen mag, dass es sich um ein sehr spezielles Gerät handelt und die Funktion (die Aufnahme und Wiedergabe eines von einer Lichtquelle beleuchteten Dokumentes, z. B. eines Arbeitsblattes) auch mithilfe eines Smartboards und der digitalen Version des Arbeitsblattes (z. B. als pdf-Dokument oder innerhalb eines digitalen Lehrwerks) erreicht werden kann. Knapp die Hälfte der Kursträger bietet keine begleitenden speziellen Lehrwerke oder E-Books an, ein Drittel zumindest teilweise bzw. in begrenzter Anzahl. Die Verfügbarkeit von speziellen Lern-Apps oder Übersetzungsprogrammen im Internet oder für das Smartphone ist bei den Trägern sehr unterschiedlich: Ein Viertel stellt diese nicht zur Verfügung, ein gutes Drittel teilweise und ein weiteres Drittel in allen Räumen bzw. Standorten. Tendenziell finden sich damit aus Trägersicht ähnliche Verhältnisse hinsichtlich der Ausstattung mit Hilfsmitteln und digitalen Medien wie aus Lehrkraftsicht (Kapitel 5.4.3).

¹⁰⁷ Lernmanagementsysteme sind webbasiert und unterstützen den Lehr-Lernprozess im E-Learning. Sie bieten neben einer Verwaltung der Teilnehmenden die Möglichkeit der Bereitstellung von Lernmaterialien, der Organisation von Lernvorgängen sowie der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden (Kay et al., 2021, S. 15); Quelle: <https://www.e-teaching.org/technik/distribution/lernmanagementsysteme>; 08.09.2023.

Im Vergleich zu den Ergebnissen des wbmonitors 2019 (Christ et al., 2020, S. 17 ff.) für berufliche Weiterbildungseinrichtungen scheint sich bei den Integrationskursträgern im Jahr 2022 eine etwas

Abbildung 6-8: Hilfsmittel und Medien, die beim Träger zur Verfügung stehen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Anmerkung: Werte unter 3% werden nicht ausgewiesen.

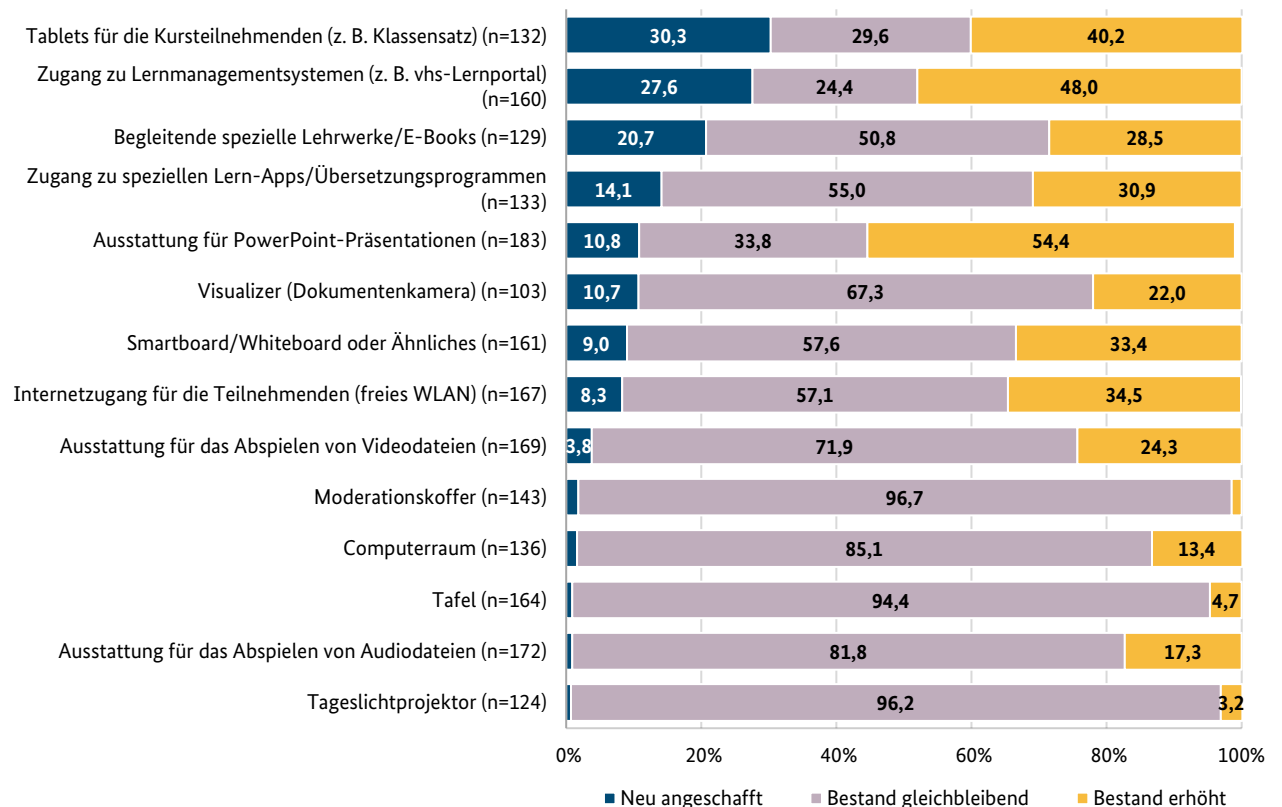
andere Situation darzustellen. Während 2019 nur ein Viertel der Weiterbildungseinrichtungen über eine ausreichende Anzahl an White- bzw. Smartboards berichtete, geben mehr als die Hälfte der befragten Kursträger an, dass diese in allen Räumen zur Verfügung stehen. Auch wird in der Studie von Christ et al. (2020) die Ausstattung mit Endgeräten von rund einem Drittel der befragten Weiterbildungseinrichtungen als ausreichend und von einem Viertel als zu gering eingeschätzt. Hierbei zeigen sich bei den Integrationskursträgereinrichtungen ähnliche Tendenzen, da Tablets nur bei 9 % der Kursorte in den Kommunen, in denen der befragte Kurs stattfand, in allen Räumen zur Verfügung stehen und bei knapp der Hälfte nur teilweise. Der Unterschied könnte zum einen in der technischen Ausstattung durch die Art der befragten Weiterbildungseinrichtungen zu erklären sein, da im wbmonitor auch Fachhochschulen und Universitäten befragt wurden, die häufig über eine bessere Ausstattung verfügen. Zum anderen könnte dies auch durch den unterschiedlichen Befragungszeitraum vor bzw. während der COVID-19-Pandemie bedingt sein.

6.2.2 Neu angeschaffte Ausstattung aufgrund der COVID-19-Pandemie

Die COVID-19-Pandemie brachte auch für die Integrationskursträger neue Herausforderungen mit sich, die sich zum einen in der Durchführung der Kurse in sogenannten Kursmodellen zeigte (für Informationen zu den Kursmodellen siehe Info-Box 1-1; für die Nutzung der Kursmodelle siehe Info-Box 6-1) und zum anderen durch die Nutzung neuer Hilfsmittel und Medien (hierzu auch Kay et al., 2021). Vor diesem Hintergrund war es von besonderem Interesse festzustellen, ob der Bestand an Medien und Hilfsmitteln gleich blieb, erhöht wurde oder sogar (ggf. unter Nutzung der Pandemiezulage) neue Ausstattungsgegenstände und Lehr-/Lernmaterialien angeschafft wurden.

Die Abbildung 6-9 veranschaulicht die Entwicklung des Ausstattungsbestandes bei den Kursträgern. Es zeigt sich, dass vor allem digitale Medien und Hilfsmittel bei den Trägern neu angeschafft wurden, etwa Zugang zu Lernmanagementsystemen und Tablets für

Abbildung 6-9: Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Bestand an Hilfsmitteln und Medien bei den Trägern (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Anmerkung: Werte unter 3% werden nicht ausgewiesen.

Info-Box 6-1: Genutzte Kursmodelle zur flexiblen Kursdurchführung

Im Juli 2020 wurde aufgrund des COVID-19-Pandemiegeschehens eine Flexibilisierung der Kursdurchführung mit sogenannten Kursmodellen (siehe auch Kapitel 1.1.1) eingeführt. Von den befragten Trägern geben 22,3 % an, dass in dem genannten Zeitraum (vom 1. Juli 2020 bis zum Tag der Befragung) keine Alphabetisierungskurse stattfanden, im Bereich der Allgemeinen Integrationskurse geben dies nur 0,7 % der Träger an. Dies deutet darauf hin, dass die Folgen und Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie vor allem die Alphabetisierungskurse trafen, deren Teilnehmende besondere Voraussetzungen benötigen (hierzu auch: Kay et al., 2021).

Die restlichen Träger boten in diesem Zeitraum durchschnittlich zwei Modelle an. Im Bereich der Allgemeinen Integrationskurse wurden im Mittel zwei Modelle und im Alphabetisierungsbereich ein Modell genutzt. Die Tabelle 6-3 zeigt die durch die befragten Träger insgesamt angebotenen Kursmodelle sowie die Nutzung getrennt für Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse.

Tabelle 6-3: Durch die Träger angebotene Kursmodelle

	Allgemeiner Integrationskurs		Alphabetisierungskurs	
	% (n=206)	Ø Anzahl	% (n=176)	Ø Anzahl
Modell 1: Präsenz in großen Räumen	94,3	10,37 (n=191)	83,0	4,14 (n=152)
Modell 2: Virtuelles Klassenzimmer	52,9	5,34 (n=111)	11,0	1,98 (n=24)
Modell 3: Präsenz mit Livestream	6,2	1,92 (n=14)	1,2	0,70 (n=3)
Modell 4: Präsenz mit zugeschaltetem Virtuellen Klassenzimmer	6,2	3,94 (n=15)	1,4	2,14 (n=4)
Modell 5: Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen	31,4	3,22 (n=68)	14,8	1,91 (n=36)
Regulärer Präsenzunterricht	10,2	4,04 (n=18)	6,6	1,81 (n=14)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Berechnung

Basis: Träger, Angaben zum Allgemeinen Integrationskurs und zum Alphabetisierungskurs für Kursträger, die über eine Zulassung für diese Kursart verfügen, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Anmerkung: Mehrfachantworten möglich. Träger, die in diesem Zeitraum keine Allgemeinen Integrationskurse angeboten haben, haben jedoch Alphabetisierungskurse durchgeführt (und vice versa).

Bezogen auf die angebotenen Kursmodelle zeigt sich, dass fast alle Träger das Modell 1 angeboten hatten, aber auch das Virtuelle Klassenzimmer (Modell 2) und das Modell 5 mit einer Lehrkraft in zwei Räumen kamen zum Einsatz. In Allgemeinen Integrationskursen wurde aufgrund der besseren Voraussetzungen der Teilnehmenden im Vergleich zu denjenigen der Alphabetisierungskurse (häufig nicht literalisiert und nicht technisch affin) auch verstärkt das Virtuelle Klassenzimmer angeboten. Auch Modell 5 wurde prozentual häufiger im Bereich der Allgemeinen Integrationskurse angeboten, was jedoch auch auf die geringeren Teilnehmendenzahlen besonders im Alphabetisierungsbereich zurückzuführen sein könnte, da für diese die Mindestteilnehmendenzahlen gesenkt wurden, sodass die Räumlichkeiten bei den Trägern kleiner ausfallen konnten und trotzdem noch die Hygiene- und Abstandsregelungen eingehalten werden konnten.

die Kursteilnehmenden. Wenn der existierende Bestand an Hilfsmitteln und Medien erhöht wurde, dann ebenfalls im digitalen Bereich. Mehr als die Hälfte der Träger hat die Ausstattung für PowerPoint-Präsentationen aufgestockt, Zugänge zu Lernmanagementsystemen erhöht und den Bestand an Tablets vergrößert. Die COVID-19-Pandemie führte so zu einer

verstärkten Digitalisierung bzw. einem verstärkten Ausbau der digitalen Angebote der Träger. Medien und Hilfsmittel, die bereits zu einem hohen Anteil bei den Trägern vorhanden sind, wurden nicht weiter aufgestockt. Dies trifft vor allem auf Tafeln, Moderationskoffer, Geräte zum Abspielen von Audio- und Videodateien, aber auch Tageslichtprojektoren, Visualizer,

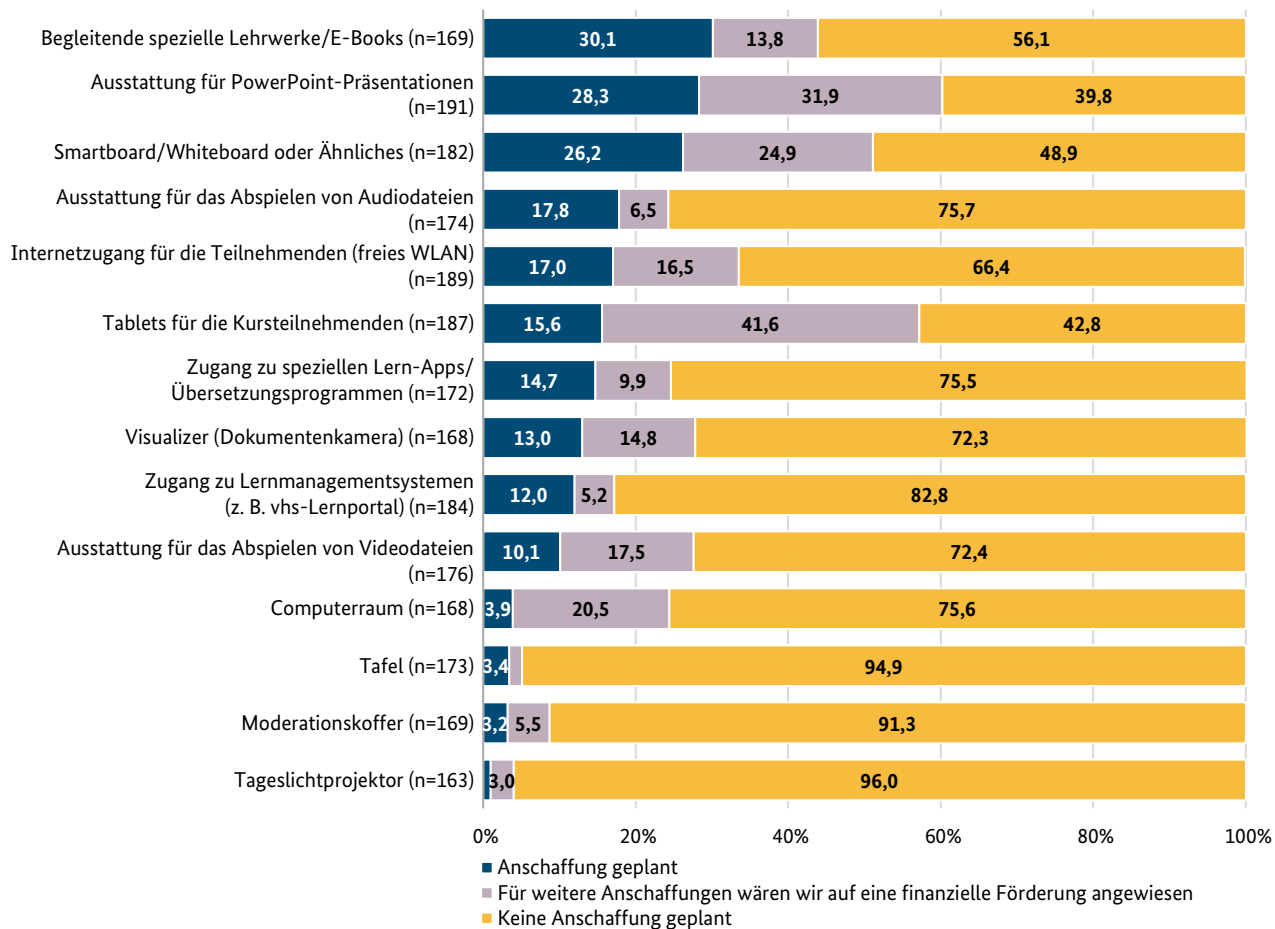
Smart-/Whiteboards, freies WLAN für die Teilnehmenden, spezielle Lehrwerke/E-Books und Zugänge zu speziellen Lern-Apps und Übersetzungsprogrammen zu. Der Bestand bzw. die Anzahl an Computerräumen blieben ebenfalls relativ konstant, da diese Anschaffungen zum einen mit einem hohen Kostenaufwand verbunden sind und zum anderen nur erfolgen können, wenn die Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Bei den Tablets für die Kursteilnehmenden zeigt sich, dass je ein Drittel der Träger Tablets neu angeschafft, den Bestand konstant gehalten oder erhöht hat.

6.2.3 Geplante Anschaffungen

Eine weitere Frage bezog sich auf die geplanten Anschaffungen der Träger in den kommenden zwölf Monaten (Abbildung 6-10). Jeweils mehr als

zwei Drittel der Träger planen keine weitere Anschaffung von Tafeln, Moderationskoffern, Geräten zum Abspielen von Video- und Audiodateien, Tageslichtprojektoren, Visualizern, freiem WLAN, Lernmanagementsystemen oder Computerräumen. Dies mag zum einen daran liegen, dass viele Träger diese bereits in allen Räumen zur Verfügung haben (z. B. Tafel, Audio- und Videogeräte) oder die Art der Hilfsmittel mittlerweile als veraltet gilt (z. B. Tageslichtprojektoren), und zum anderen daran, dass eventuell die notwendigen Räumlichkeiten nicht vorhanden sind (z. B. bei Computerräumen). Ein differenzierteres Bild zeigt sich bei der Anschaffung der Ausstattung für PowerPoint-Präsentationen sowie bei der Anschaffung von Smart- und Whiteboards. Über 40 % der Träger gaben an, dass für eine Anschaffung von ausreichend Tablets für einen ganzen Kurs eine zusätzliche finanzielle Förderung notwendig sei. Der gleiche Anteil plant hingegen keine weiteren Anschaffungen von Tablets.

Abbildung 6-10: Hilfsmittel oder Medien, deren Anschaffung in den nächsten 12 Monaten geplant ist (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Anmerkung: Werte unter 3% werden nicht ausgewiesen.

6.2.4 Informationen zu genutzten Lehrwerken

Lehrwerke für den Sprach- und Orientierungskurs werden vom BAMF zugelassen, wenn der Inhalt und der Aufbau eine Unterrichtsausgestaltung im Sinne des „Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs“ (BAMF, 2015) und der jeweiligen Kurskonzepte für spezielle Zielgruppen (z. B. für Analphabeten) ermöglichen. Die Grundlage für den Unterricht bietet daher ein kurstragendes Lehrwerk (dazu auch: Kapitel 5.4.3), wobei jedoch auch oft andere Lehrwerke oder Materialien zusätzlich genutzt werden.

Die befragten Träger teilten auf die Frage, wer die **genutzten Lehrwerke auswählt**, welche im Sprachunterricht des Kurses, der an der Befragung teilnahm (n=240), genutzt werden, mehrheitlich mit, dass sie dies gemeinsam mit der Lehrkraft entscheiden (Abbildung 6-11). Bei lediglich 14,9 % der Kurse entscheidet der Träger selbst und bei 14,5 % die Lehrkraft alleine. Diese Angaben decken sich im Großen und Ganzen mit den Antworten aus der Lehrkräftebefragung zur gleichen Frage (Kapitel 5.4.3). Nur sehr wenige Träger (1,3 %) nannten sonstige Auswahlverfahren wie Dozentenkonferenzen oder Auswahl durch die „Fachleitung“.

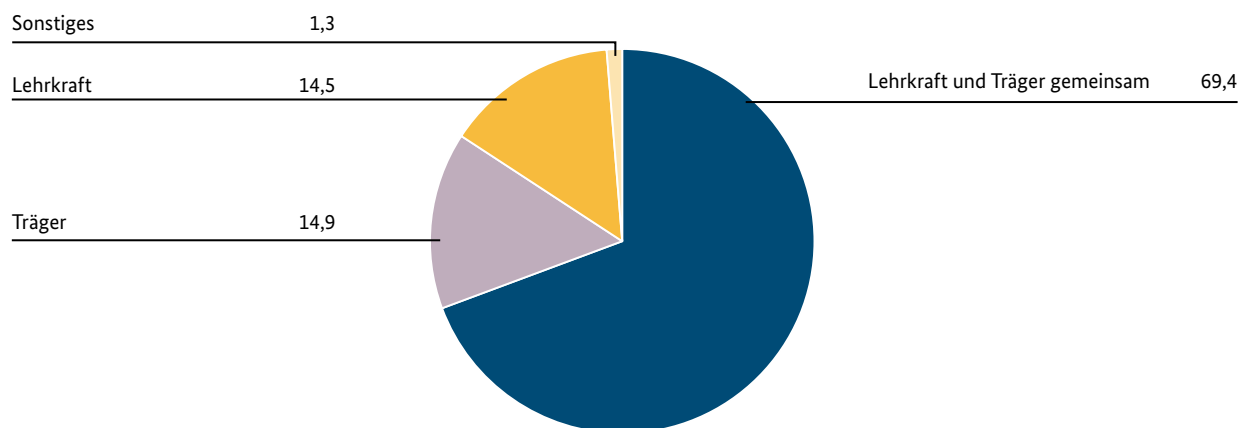
Im Rahmen einer offenen Abfrage wurden die wichtigsten **Auswahlkriterien** der Kursträger für die Lehrwerke abgefragt und thematisch zusammengefasst. Zu den am häufigsten berücksichtigten Auswahlkriterien für die Lehrbücher, die in dem befragten Kurs genutzt wurden, nennen die befragten Träger (n=178) das vor-

handene (digitale) Zusatzmaterial von Lehrbüchern, die Passung für die Zielgruppe und damit verbunden die Kursart sowie die Progression und den Aufbau des Lehrwerks (Abbildung 6-12; Mehrfachnennungen möglich). Mehr als ein Drittel beruft sich auch auf eigene Erfahrungen oder die Empfehlung durch ihre Lehrkräfte. Ungefähr je ein Viertel gab an, ebenfalls auf die Didaktik, Methodik und Qualität sowie auf den Inhalt und ansprechende Themenauswahl im Lehrbuch selbst zu achten. Jeder fünfte Träger wählt auch anhand der Verfügbarkeit und des Preises, der Aktualität und neuesten Auflage sowie nach dem Layout und Design aus. Prüfungsvorbereitung sowie verlagsspezifische Gründe (z. B. die Reputation als renommierter Verlag) werden hingegen nur selten erwähnt. Knapp ein Drittel der Träger nennt weitere sonstige Aspekte, z. B. die Auswahl durch Abstimmung mit anderen Netzwerkpartnerinnen und -partnern, den Wunsch bei Wiederholerkursen ein anderes Lehrwerk einzusetzen, oder auch Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den jeweiligen Lehrbüchern.

6.3 Angaben zum Lehrpersonal

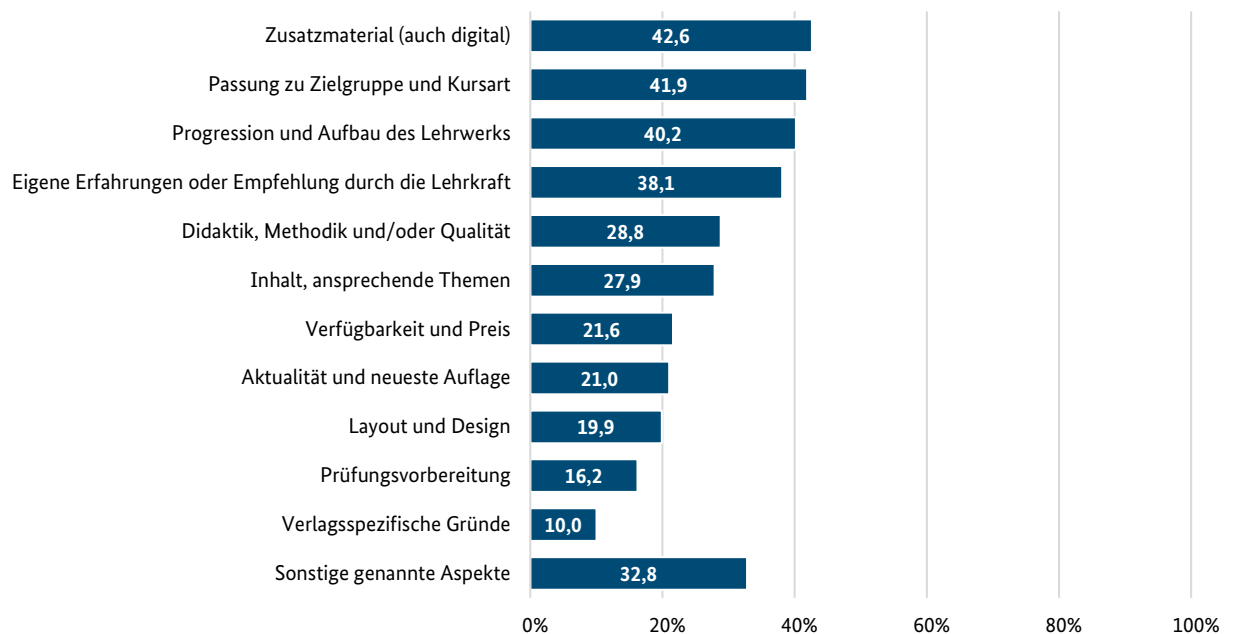
Ergänzend zur Befragung der Lehrkräfte (Kapitel 5) wurden auch die Träger zu ihrem Lehrpersonal befragt, um ein umfangreicheres Bild der Personalsituation zu erhalten und auch die Sicht der Kursträger auf dieses Thema zu berücksichtigen. Des Weiteren wurde speziell auch nach der Personalgewinnung mit Fokus auf Lehrkräfte für die Allgemeinen Integrationskurse

Abbildung 6-11: Verantwortlichkeit für die Auswahl der verwendeten Lehrwerke im Kurs (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Kurse des Trägers, die an der Befragung teilgenommen haben (n=240), ungewichtete Fallzahl

Abbildung 6-12: Auswahlkriterien der Verantwortlichen bei den Trägern für die genutzten Lehrwerke (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Kurse des Trägers, die an der Befragung teilgenommen haben (n=178), ungewichtete Fallzahl

Anmerkung: Quantitative, kodierte Darstellung von offenen Antworten

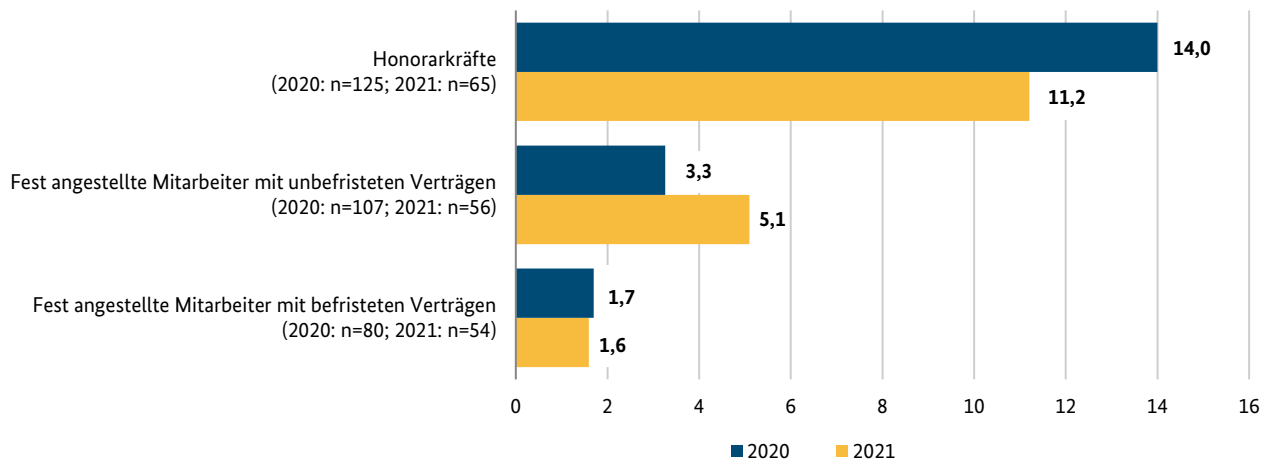
und Alphabetisierungskurse sowie deren Bindung an den jeweiligen Träger gefragt. Die folgenden Angaben beziehen sich auf alle Standorte in der Kommune (kreisfreie Stadt oder Landkreis), in der sich der befragte Kurs des Trägers befindet. Mit der vorliegenden Befragung der Integrationskursträger können zum einen genauere Angaben zum Lehrpersonal von Integrationskursen (Kapitel 6.3.1) gemacht werden und zum anderen liegen erstmals Erkenntnisse zur Gewinnung (Kapitel 6.3.2) und Bindung von Mitarbeitenden (Kapitel 6.3.3) vor.

6.3.1 Personalsituation

Im Rahmen der Befragungen zum wbmonitor 2019 (Christ et al., 2020, S. 8, 58; Reichart et al., 2021, S. 75) wurde gezeigt, dass für die dort befragten beruflichen und/oder allgemeinen Weiterbildungseinrichtungen Tätigkeiten auf Honorarbasis die dominierende Beschäftigungsform sind. Der Anteil des angestellten Personals ist bei beruflichen Schulen am höchsten, die Volkshochschulen weisen hingegen den höchsten Anteil an Honorarkräften auf. Insgesamt zeigte sich, dass 17 % des Personals befristete Verträge hat (Christ et al., 2020, S. 58 f.). Für den Zeitraum Juni bis August 2020 berichteten Christ et al. (2021, S. 54) im Rahmen

des wbmonitors 2020, dass die COVID-19-Pandemie auch Auswirkungen auf die Personalsituation hatte. Rund 40 % der Anbieter gaben an, dass im Zeitraum vom 1. April bis 30. Juni 2020 mindestens eine angestellte Person in Kurzarbeit war (Christ et al., 2021, S. 30) und die Zahl der Honorarkräfte bei zwei Dritteln der Anbieter gegenüber dem Vorjahr gesunken sei (Christ et al., 2021, S. 8).

Die Träger, die im Rahmen der EvIk-Studie zu Kursbeginn befragt wurden, wurden gebeten, die **Anzahl an beschäftigten Mitarbeitenden** für das jeweilige Vorjahr anzugeben. Da zwei Drittel (n=146) der Kurse, zu denen es auch Antworten von Trägern gab, zu Beginn der Befragung im Jahr 2021 befragt wurden, beziehen sich ihre Antworten auf das Jahr 2020. Bei den Trägerantworten (n=71), die sich auf das Jahr 2021 beziehen, wurden die Kurse im ersten Halbjahr 2022 befragt. Die Träger hatten in beiden Jahren durchschnittlich nicht ganz zwei fest angestellte Mitarbeitende mit befristeten Arbeitsverträgen (Abbildung 6-13). Allerdings zeigt sich, dass die Anzahl der Mitarbeitenden mit unbefristeten Arbeitsverträgen 2021 im Vergleich zu 2020 etwas höher ist und die Anzahl an Honorarkräften im Jahresvergleich etwas sinkt. Trotzdem beschäftigt damit die Hälfte der Kursträger im Durchschnitt elf (2021) bzw. 14 (2020) oder mehr Honorarkräfte und somit deutlich mehr als fest an-

Abbildung 6-13: Durchschnittliche Personalanzahl nach Beschäftigungsart bei den Trägern in den Jahren 2020 und 2021

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

gestellte Mitarbeitende. Im Jahr 2020 gaben nur fünf Träger an, dass sie keine Honorarkräfte beschäftigen würden. Im Folgejahr waren es nur noch drei Träger. Im Gegensatz dazu gab es 2020 26 Kursträger, die nur Honorarkräfte beschäftigten. Im Jahr 2021 sank die Anzahl auf 17 Träger, die ausschließlich Honorarkräfte angestellt hatten. Es zeigen sich somit ähnliche, wenn auch nicht direkt vergleichbare Tendenzen zum wbmonitor (Christ et al., 2020, 2021; Reichart et al., 2021).

Zusätzlich wurde erhoben, wie viele **Lehrkräfte mit Migrationshintergrund**¹⁰⁸ bei den jeweiligen Trägern beschäftigt wurden. Im Durchschnitt beschäftigten die Träger im Jahr 2020 (n=124) als auch im Jahr 2021 (n=66) etwas mehr als sieben Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in der jeweiligen Kommune, in der der Kurs befragt wurde (ohne Abbildung). Je die Hälfte der Träger beschäftigte sowohl im Jahr 2020 als auch 2021 sechs oder mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und nur sehr wenige der Träger beschäftigen in der jeweiligen Kommune keine Lehrkraft mit Migrationshintergrund (2020: 3,2 %; 2021: 5,7 %). Für Träger, die gültige Angaben für die Anzahl sowohl ihrer fest angestellten Mitarbeitenden (mit befristeten und unbefristeten Arbeitsverträgen) als auch für Honorarkräfte gemacht haben, lag der Anteil an

Lehrkräften mit Migrationshintergrund im Jahr 2020 bei 41,7 % (n=68) und im Jahr 2021 bei 55,0 % (n=46).

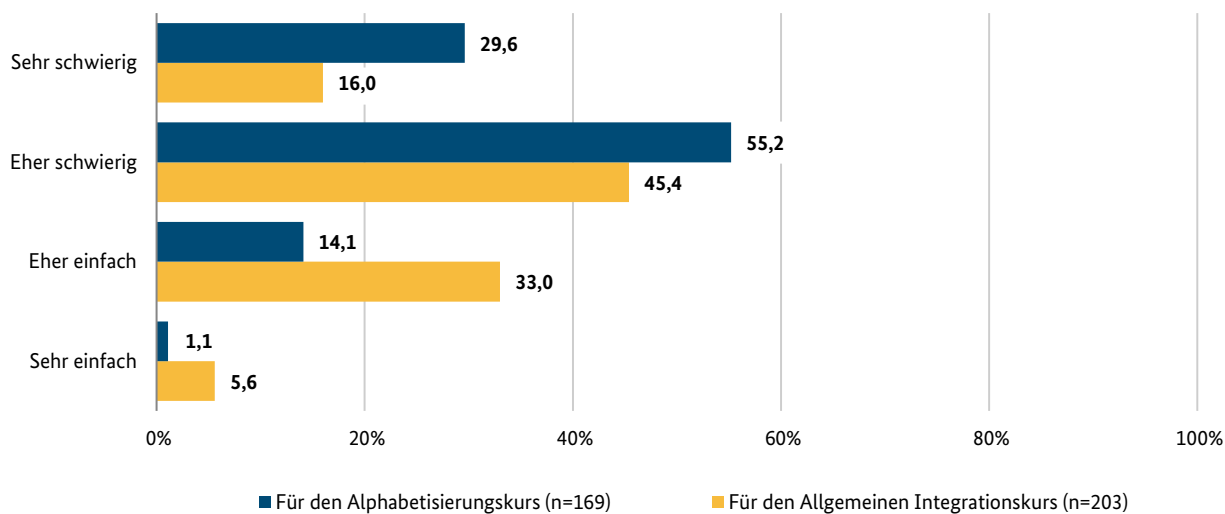
6.3.2 Lehrkräftegewinnung

Ein weiteres wichtiges Thema für viele Kursträger ist die Gewinnung von Lehrkräften. Es zeigt sich, dass die Träger je nach Kursart deutliche Unterschiede berichten, was die Schwierigkeit der Personalgewinnung angeht (Abbildung 6-14). Fast zwei Drittel (61,4 %) der Kursträger findet es eher oder sehr schwierig, Personal für den Allgemeinen Integrationskurs zu gewinnen. Lehrkräfte für Alphabetisierungskurse zu finden ist für die Träger hingegen noch problematischer – hier gibt die große Mehrheit (84,8 %) an, dass dies eher bzw. sehr schwierig sei.

Die Probleme der Kursträger, geeignetes Personal für Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse zu finden, sind häufig eine Kombination aus mehreren Gründen (Abbildung 6-15). Bei den Allgemeinen Integrationskursen werden die Höhe der Honorare, die formalen Anforderungen an die Lehrkräfte und die Attraktivität des Standortes von den Trägern mehrheitlich nicht als Hindernis für die Personalgewinnung angesehen. Fast zwei Drittel geben jedoch an, dass sie aufgrund der COVID-19-Pandemie Schwierigkeiten haben, Personal für den Allgemeinen Integrationskurs zu gewinnen. Als Hauptproblem sehen die meisten Träger, dass es auf dem regionalen Arbeitsmarkt nicht genügend qualifizierte Fachkräfte

¹⁰⁸ Ob eine Lehrkraft über einen Migrationshintergrund verfügt, beruht auf der Einschätzung der Träger und wurde nicht – wie im Lehrkräfte-Kapitel (Kapitel 5) – mit Informationen über die Staatsbürgerschaft und den Geburtsort erzeugt. Daher kann es zu inhaltlichen Abweichungen der Werte kommen.

Abbildung 6-14: Einschätzung der Schwierigkeit, geeignetes Personal zu finden (in Prozent)

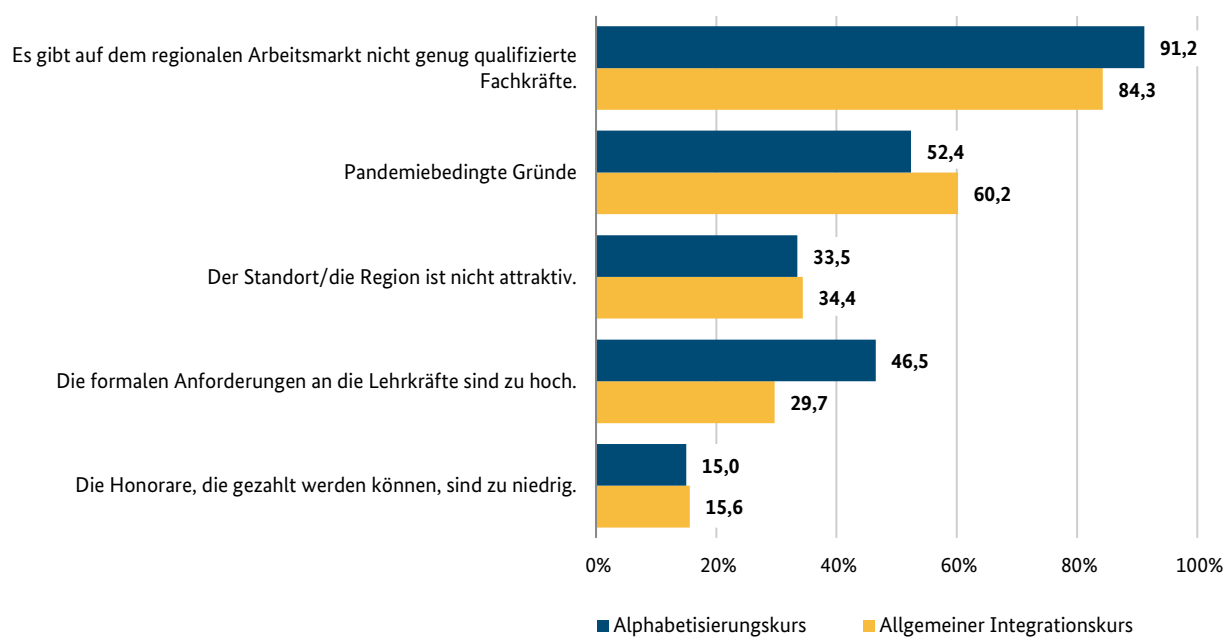


Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung
 Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

für den Allgemeinen Integrationskurs gibt. Als weitere sonstige Gründe (ohne Abbildung) nannten einige der befragten Träger (n=52) unter anderem schwierige Anstellungsmöglichkeiten (z. B. keine verfügbaren unbefristeten Stellen), fehlende persönliche bzw. zwischenmenschliche Eignung der Lehrkräfte, zeit-

liche Restriktionen in Bezug auf die Unterrichtszeiten, alters- und gesundheitsbedingte Gründe sowie die Abwerbung bzw. Abwanderung von Lehrkräften (z. B. zu Schulen oder Behörden).

Abbildung 6-15: Gründe für die Schwierigkeiten, geeignetes Lehrpersonal zu finden (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung
 Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen: Allgemeiner Integrationskurs n=101-124; Alphabetisierungskurs: n=106-135
 Anmerkung: Zusammenfassung von „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“

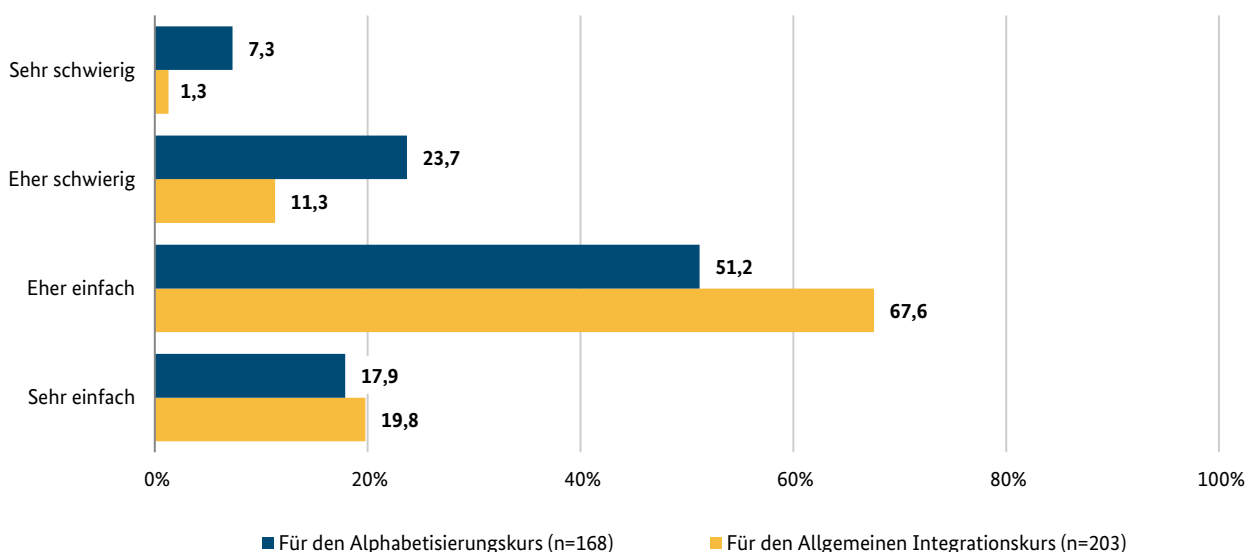
In Bezug auf Alphabetisierungskurse zeigt sich ein ähnliches Bild (Abbildung 6-15). Auch hier sind nicht die Honorare und der Standort nach Angaben der Mehrheit für die Schwierigkeiten bei der Gewinnung neuer Lehrkräfte mit einer Zulassung zum Alphabetisierungskurs verantwortlich. Allerdings berichtet ungefähr je die Hälfte der Träger von Problemen aufgrund der formalen Anforderungen für den Alphabetisierungsbereich, welche die Lehrkräfte nicht erfüllen würden, sowie von pandemiebedingten Gründen als Ursache. Noch stärker als bei den Allgemeinen Integrationskursen führt jedoch der Mangel an qualifizierten Lehrkräften auf dem regionalen Arbeitsmarkt zu Problemen bei der Personalgewinnung für den Alphabetisierungskurs. Die befragten Träger (n=53) nannten in Bezug auf die Personalgewinnung für Alphabetisierungskurse ähnliche sonstige Gründe, wie sie für die Personalgewinnung bei den Allgemeinen Integrationskursen angegeben wurden. Zusätzlich wiesen sie darauf hin, dass geeignete Lehrkräfte spezielle Anforderungen aufgrund der herausfordernden Teilnehmendenstruktur vorweisen müssten, eine hohe Frustration durch den geringeren Lernerfolg der Alphabetisierungskursteilnehmenden aufkommen kann und häufig das Gefühl besteht, dass die Bezahlung im Vergleich zu Lehrkräften in Allgemeinen Integrationskursen schlechter wäre, da der Unterricht in Alphabetisierungskursen aufwendiger sei.

6.3.3 Lehrkräftebindung

Neben der Personalgewinnung von Kursträgern wurde im Rahmen der EvIk-Befragung auch erstmals nach der Bindung der Mitarbeitenden gefragt. Hierbei zeigt sich: Wurden geeignete Lehrkräfte für Allgemeine Integrationskurse gefunden, ist es nach Einschätzung einer großen Mehrheit (87,4 %) der Träger eher bzw. sehr einfach, diese auch zu halten (Abbildung 6-16). Obwohl mehr als zwei Drittel (69,1 %) der Träger angeben, dass es auch eher oder sehr einfach wäre, das Lehrpersonal für Alphabetisierungskurse zu halten, ist dieser Wert niedriger als für Lehrkräfte aus dem Bereich der Allgemeinen Integrationskurse.

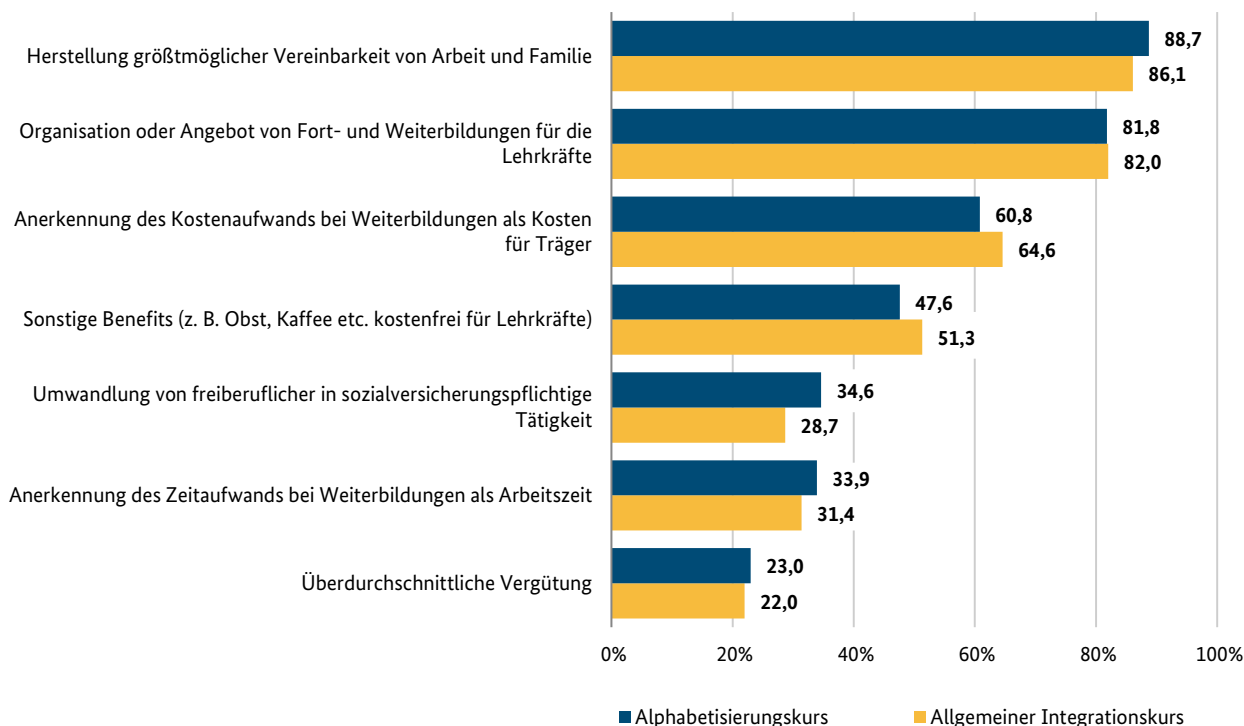
Um ihre Lehrkräfte für Allgemeine Integrationskurse zu halten, bieten Träger verschiedene **Maßnahmen zur Bindung der Mitarbeitenden** an (Abbildung 6-17). Nur 22,0 % zahlen eine überdurchschnittliche Vergütung, jedoch erkennen knapp zwei Drittel der Kursträger den Kostenaufwand bei Weiterbildungen an. Eine große Mehrheit der Träger organisiert oder bietet Fort- und Weiterbildungen für ihr Lehrpersonal an. Ebenfalls mehrheitlich wird die größtmögliche Vereinbarkeit von Arbeit und Familie von den Trägern unterstützt. Ungefähr die Hälfte der Kursträger versucht, die Bindung der Mitarbeitenden durch sonstige für die Lehrkräfte kostenfreie Benefits (z. B. Obst, Kaffee etc.) zu stärken. Etwas mehr als zwei Drittel der Träger erkennen den Zeitaufwand bei Weiterbildungen jedoch nicht

Abbildung 6-16: Einschätzung der Schwierigkeit, geeignetes Personal zu halten (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Abbildung 6-17: Maßnahmen, geeignetes Lehrpersonal zu halten (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen: Allgemeiner Integrationskurs n=175-198; Alphabetisierungskurs: n=141-162

Anmerkung: Zusammenfassung von zu „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“

als Arbeitszeit an und lediglich 31,4 % der Kursträger unterstützen die Umwandlung freiberuflicher Tätigkeit in eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung.

Weitere sonstige Maßnahmen, die von den Trägern (n=66) genannt wurden, um die Personalbindung von Lehrkräften in Allgemeinen Integrationskursen zu stärken, sind die Schaffung eines guten Betriebs- bzw. Arbeitsklimas, die Verbesserung der Beschäftigungssituation (z. B. Entfristung von Arbeitsverträgen, gesicherte Weiterbeschäftigung), die finanzielle Unterstützung (z. B. durch Vergütung der Durchführung von Modelltests, Zahlung von Urlaubsgeld und Erstattung von Kilometergeld) und die organisatorische Hilfeleistung durch den Träger (z. B. Organisation von Vertretungen bei Urlaubswunsch und personalisierte technische Ausstattung).

Um das Lehrpersonal von Alphabetisierungskursen an sich zu binden (Abbildung 6-17), unternehmen die Kursträger ähnliche Anstrengungen wie beim Personal für Allgemeine Integrationskurse. Lediglich 23,0 % der Träger zahlen eine überdurchschnittliche Vergütung und etwas weniger als zwei Drittel übernehmen die

Kosten von Weiterbildungen. Eine Mehrheit der Träger übernimmt aber auch für Alphabetisierungslehrkräfte die Organisation oder das Angebot von Fort- und Weiterbildungen und sorgt für die größtmögliche Vereinbarkeit von Arbeit und Familie. Nur ein Drittel der Träger erkennt den Zeitaufwand bei Weiterbildungen als Arbeitszeit an und ebenfalls ein Drittel unterstützt die Umwandlung freiberuflicher in sozialversicherungspflichtige Tätigkeiten. Nicht ganz die Hälfte der Kursträger versucht, die Mitarbeitenden durch kostenfreie Benefits (wie Obst, Kaffee usw.) an sich zu binden. Weitere sonstige Maßnahmen der Träger (n=53) zur Bindung der Alphabetisierungslehrkräfte umfassen die gleichen Bereiche wie bei den Lehrkräften für Allgemeine Integrationskurse. Insgesamt zeigt sich somit, dass Integrationskursträger bei ihren Anstrengungen, Mitarbeitende an sich zu binden, keinen Unterschied zwischen Lehrkräften für Alphabetisierungskurse und Allgemeine Integrationskurse machen.

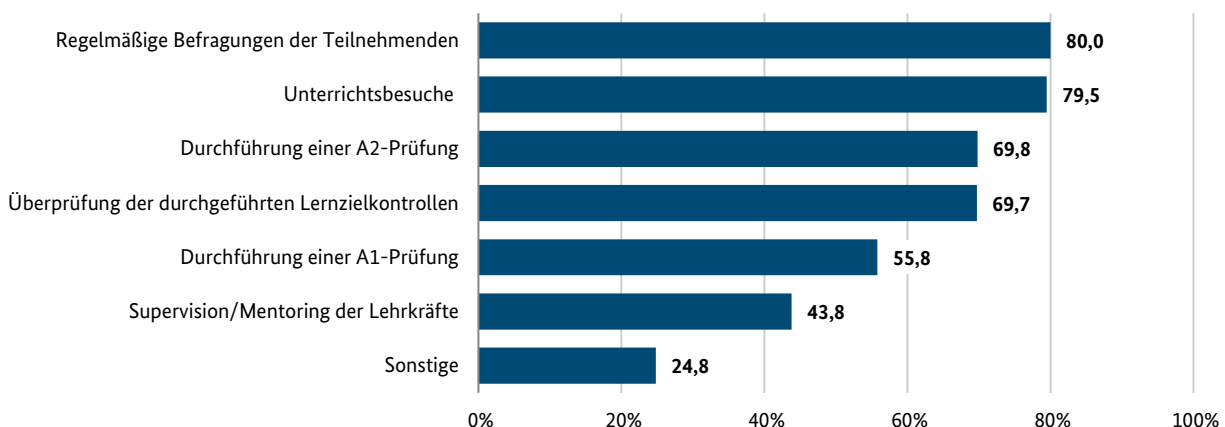
6.4 Qualitätssicherung der Integrationskurse durch die Träger

Die Qualitätssicherung im Integrationssystem wird von verschiedenen Akteuren gefordert und sowohl vom BAMF als auch den Kursträgern selbst umgesetzt. Bereits im Nationalen Aktionsplan Integration (NAPI) aus dem Jahr 2007 wurde die Wichtigkeit einer Qualitätssicherung im Integrationskurssystem betont, wobei hier auf ein verstärktes Controlling durch das BAMF (u. a. in Bezug auf die Trägerzulassungen), einen Qualitätswettbewerb unter den Integrationskursanbietern, eine bessere Finanzierung zur Steigerung der Unterrichtsqualität sowie auf einen schnellen Zugang zum passenden Integrationskurs, verpflichtende Abschlussprüfungen und verstärkte Kinderbetreuung hingewiesen wurde (Bundesregierung Deutschland [BReg], 2007, S. 42 ff.). Auch der NAPI-Bericht zur Phase II widmet sich den Qualitätsstandards, die sich auf die passgenaue Einstufung und Vermittlung in die entsprechenden Kurse, besondere Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden, die Verzahnung mit kommunal verantwortlichen Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration und die Qualitätsoffensive Lehrerbildung beziehen (BReg, 2020, S. 17 ff., 57). Sowohl die im NAPI vorgeschlagenen als auch in der Praxis durchgeführten Maßnahmen, um die Qualität im Integrationskurssystem zu sichern, sind somit sehr heterogen und betreffen mehrere Bereiche und Verantwortliche. So erfolgt zum einen eine Qualitätskontrolle durch das BAMF bei der Zulassung der Trä-

ger sowie eine regelmäßige Kontrolle vor Ort, zum anderen sorgen die Kursträger selbst für die Qualitätssicherung ihrer Integrationskurse.

Im Rahmen der EvIk-Befragung wurden die Kursträger gefragt, wie die Qualitätssicherung bei ihnen zusätzlich zur Kontrolle durch das BAMF erfolgt. Einige dieser Maßnahmen sind hierbei durch das Qualitätsmanagement-Zertifikat, über welches die zugelassenen Träger verfügen müssen, vorgeschrieben (z. B. jährliche Audits, Austauschgespräche und Teilnehmendenbefragungen), andere sind im Konzept für Integrationskurse vorgesehen (z. B. die Durchführung einer A2-Prüfung sowie einer DTZ-Übung). Die befragten Träger greifen dabei im Durchschnitt auf circa vier Maßnahmen zurück, die sie selbst und nicht das BAMF durchführen (Mehrfachnennungen möglich). Die meisten Träger nutzen hierbei regelmäßige Befragungen der Teilnehmenden sowie Unterrichtsbesuche und Überprüfungen der durchgeführten Lernzielkontrollen (Abbildung 6-18). Auch die Durchführung einer Sprachprüfung gehört für mehr als jeden zweiten Träger zu den Qualitätssicherungsmaßnahmen, wobei A2-Prüfungen häufiger genutzt werden als A1-Prüfungen. Supervision bzw. ein Mentoring für die Lehrkräfte bieten hingegen nur etwas weniger als die Hälfte der Kursträger an. Jeder vierte Träger nennt weitere sonstige Maßnahmen, um die Qualität seiner Integrationskurse zu sichern. Dazu gehören weitere Zwischen- und Vorbereitungsprüfungen (teils mit anderen Unterrichts- und Lernmaterialien als in der Abschlussprüfung sowie Simulationen des Abschlusstests) und Austauschgespräche (z. B. Dozentenkonferenzen, Teamsitzungen und Fallbesprechungen).

Abbildung 6-18: Maßnahmen der Qualitätssicherung in Integrationskursen (in Prozent)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger (n=206), ungewichtete Fallzahl

6.5 Zusammenarbeit mit externen Organisationen

Das System der Integrationskurse umfasst neben den Kursträgern noch eine Vielzahl an Akteuren, mit denen die Integrationskursträger im Austausch stehen. Hierzu zählen sowohl die Ausländerbehörden, Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende und Träger der Grundsicherung nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (im Rahmen der Verpflichtung zur Kursteilnahme) als auch verschiedene Bereiche des BAMF wie die Abrechnungsstelle und die Regional Koordinatorinnen und -koordinatoren. In Bezug auf die Durchführung des DTZ und des LiD besteht zudem eine Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Sprachtestanbieter. Darüber hinaus sind die Träger in ihrer Region vernetzt und verfügen in der Regel über Kooperationen mit verschiedenen kommunalen Angeboten und anderen zugelassenen Integrationskursträgern. Es ist daher von Interesse, wie die Kursträger die Zusammenarbeit mit Externen einschätzen.

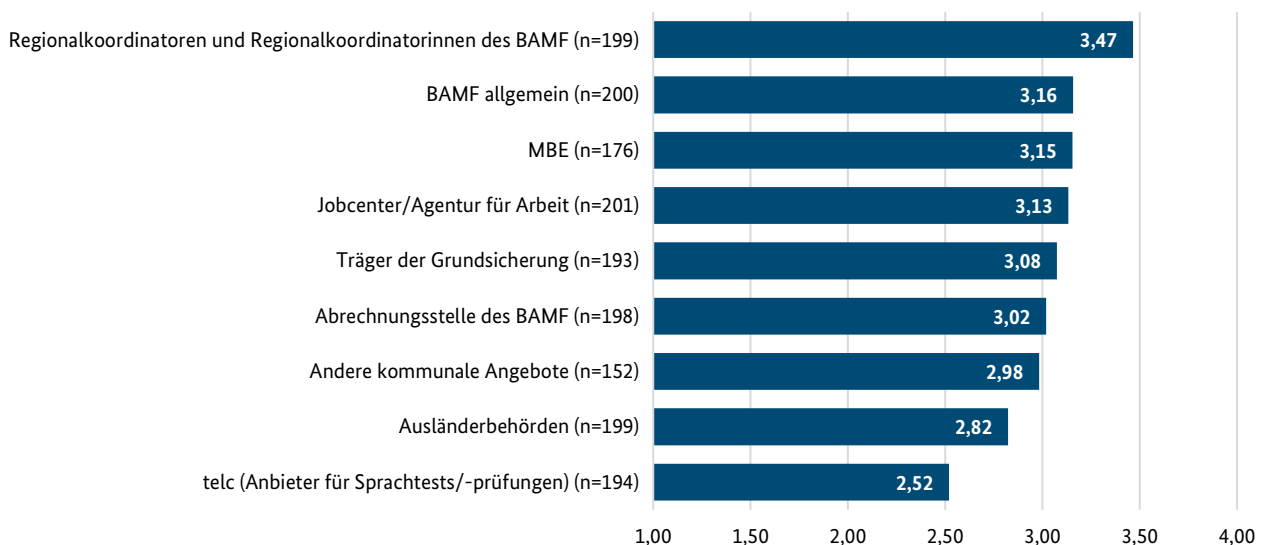
Hierzu bewerteten die Träger ihre allgemeine Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit mit den einzelnen Stellen auf einer Skala von 1 (sehr unzufrieden) bis 4 (sehr zufrieden). Es zeigt sich, dass die Kursträger mit den Regional Koordinatorinnen und -koordinatoren des BAMF (3,47), dem BAMF allgemein (3,16), der MBE (3,15), den Jobcentern/der Agentur für Arbeit (3,13) und der Abrechnungsstelle des BAMF

(3,02) am zufriedensten sind (Abbildung 6-19). Aber auch die Zufriedenheit mit anderen kommunalen Angeboten (2,98), den Ausländerbehörden (2,82) und der zum Befragungszeitpunkt für die Sprachprüfungen zuständigen Einrichtung telc (2,52) ist relativ hoch. Über eine offene Antwortmöglichkeit nennen einige Kursträger (n=19) noch weitere Partnerinnen und Partner. Es zeigt sich, dass diese Träger mit der Abrechnungsstelle der LSB oder den Trägerkooperationen eher unzufrieden, jedoch eher oder sehr zufrieden sind bezüglich der Zusammenarbeit mit anderen Kursträgern, Ehrenamtlichen, den Trägern der Grundsicherung nach dem Asylbewerberleistungsgesetz sowie mit Kooperationen mit weiteren Anbietern in der Region.

6.6 Bewertung von möglichen zukünftigen Anpassungen des Integrationskurssystems

Das BAMF steuert die Entwicklungen des Integrationskurssystems und passt dieses regelmäßig an neue Herausforderungen und Gegebenheiten an. Doch immer wieder gibt es auch Kritik am Kurssystem. Zu den Forderungen gehören eine Verbesserung der Kursqualität sowie die stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation der Teilnehmenden, Nut-

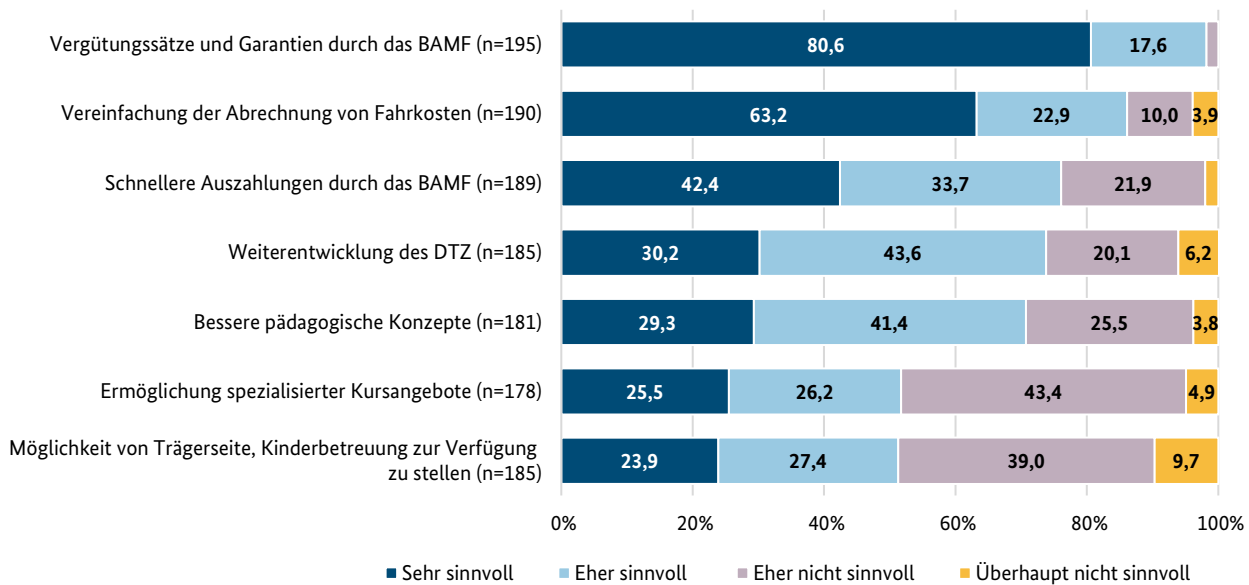
Abbildung 6-19: Allgemeine Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit externen Organisationen (Mittelwert)



Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahl in Klammern

Anmerkung: 1 = „sehr unzufrieden“, 2 = „eher unzufrieden“, 3 = „eher zufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“

Abbildung 6-20: Bewertung verschiedener Anpassungsmaßnahmen des Integrationskurssystems (in Prozent)

Quelle: EvIk-Befragungsdaten zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung), gewichtet, eigene Darstellung

Basis: Träger, ungewichtete Fallzahlen in Klammern

Anmerkung: Werte unter 3% werden nicht ausgewiesen.

zung und Ausbau kommunaler Vernetzungs- und Vermittlungsstrukturen, Bürokratieabbau und Verschlankung der bürokratischen Strukturen, bessere Vergütungen und erleichterte Anwerbung von Lehrkräften sowie weitere Spezialisierungen des Kursangebots (Deutscher Landkreistag, 2017; Ohliger & Schweiger, 2019).

Die Kursträger wurden aufgrund der bekannten Kritik gefragt, inwieweit ausgewählte Anpassungen des Integrationskurssystems aus ihrer Sicht sinnvoll wären (Abbildung 6-20). Fast alle der befragten Kursträger befürworten eine Anpassung der Vergütungssätze und

Garantien¹⁰⁹ durch das BAMF und über drei Viertel sprechen sich für eine Vereinfachung der Abrechnung von Fahrkosten aus. Ungefähr genauso viele Träger finden schnellere Auszahlungen durch das BAMF sehr bzw. eher sinnvoll. Mehr als jeder vierte Integrationskursträger findet eine Weiterentwicklung des DTZ oder bessere pädagogische Konzepte als eher nicht oder überhaupt nicht sinnvoll. Ungefähr die Hälfte der befragten Träger sieht eine Ermöglichung spezialisierter Kursangebote oder die Möglichkeit, von Trägerseite Kinderbetreuung bzw. -beaufsichtigung zur Verfügung zu stellen, als eher nicht oder überhaupt nicht sinnvoll an.

¹⁰⁹ Das Bundesamt erstattet den Trägern die Kosten pro Teilnehmenden für die Durchführung der Integrationskurse. Zudem besteht bei Allgemeinen Integrationskursen eine Garantievergütung, die sich aus der Anzahl der Teilnehmberechtigten (maximal 15 Personen) ergibt, die am ersten Unterrichtstag eines Kursabschnitts tatsächlich anwesend waren und deshalb vom Kursträger bei der Kostenabrechnung berücksichtigt werden können (§ 10 Abrechnungsrichtlinien – AbrRL). Unter anderem für Alphabetisierungskurse gelten spezielle, höhere Garantievergütungen (§ 13 Abrechnungsrichtlinien – AbrRL) für eine Mindestteilnehmendenzahl ab zwölf Teilnehmberechtigten (zehn Teilnehmberechtigte ab dem Aufbaukurs 3 und für den Orientierungskurs sowie für die Durchführung der Kursabschnitte im Wiederholerkurs) (BAMF, 2023c). Um einen schnelleren Kursbeginn in Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial zu ermöglichen, kann auf Antrag bei Erreichen der Mindestteilnehmendenzahl zu Kursbeginn unabhängig von der weiteren Teilnehmendenentwicklung für den gesamten Kurs eine garantierte Mindestvergütung für die Abrechnung eines Integrationskurses durch die Kursträger gewährt werden (weitere Voraussetzungen in § 14 Absatz 4 Abrechnungsrichtlinien – AbrRL, BAMF, 2017e.)

Im Rahmen einer offenen Antwortmöglichkeit nennen einige Träger (n=51) weitere sonstige Anpassungsmaßnahmen, etwa Anpassungen bei der Kurs- und Prüfungsdurchführung (wie flexibler Wechsel der Kursteilnehmenden zwischen den Kursarten), Bürokratieabbau¹¹⁰ allgemein (u. a. durch Digitalisierung), zusätzliche Budgets für Exkursionen oder die Abschaffung der Kostenübernahme von Teilnehmendenfehlzeiten durch den Träger. Außerdem werden mit Bezug auf Vergütungssätze und Garantien nochmals die Kurse speziell im ländlichen Raum betont.

6.7 Zusammenfassung

Das Kapitel 6 zur Befragung der Kursträger gibt einen umfassenden Überblick über die Integrationskursträger. Die Stichprobe umfasst 211 Integrationskursträger aus 217 verschiedenen Landkreisen bzw. kreisfreien Städten mit 251 Kursen, die an der Befragung teilnahmen. Gemäß dem theoretischen Modell trägt der Kurskontext unter anderem über die unterrichtlichen Rahmenbedingungen und Schnittstellen zum Kurserfolg bei, weshalb diese im Rahmen der Träger-Befragungen zu Kursbeginn im Fokus standen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die große Mehrheit der befragten Träger nur in dem Landkreis bzw. der kreisfreien Stadt tätig ist, in denen auch der Kurs befragt wurde. Mehr als die Hälfte der befragten Kursträger hat bereits mit Einführung der Integrationskurse im Jahr 2005 diese zum ersten Mal angeboten. Für die beiden untersuchten Kursarten zeigt sich, dass alle der befragten Kursträger eine Zulassung für Allgemeine Integrationskurse haben und viele auch für Alphabetisierungskurse (86,9 %). Das Angebot der Kursträger lässt erkennen, dass die Mehrheit der Träger (82,9 %) keine **Kinderbetreuung oder -beaufsichtigung** an den Standorten in der Kommune des befragten Kurses anbietet. Jedoch stellen fast alle Träger mindestens ein Zusatzangebot zur Verfügung, wobei eine Beratung in deutscher oder der Erstsprache der Kursteilnehmenden sowie die Bereitstellung von

Räumen zum Selbststudium zu den häufigsten Angeboten gehören. Auch die vom Bund geförderte **Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE)** ist bei drei Vierteln der Träger vor Ort bzw. in fußläufiger Nähe zu finden. Wie die Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung zeigen, ist dieses Angebot jedoch bei den Kursteilnehmenden unter dem Namen MBE trotz einer stetig steigenden Anzahl an Personen, die eine MBE in Anspruch genommen haben (auf rund 500.000 Personen pro Jahr in den letzten drei Jahren) nicht bekannt.

Die **Ausstattung des Kursortes und des Trägers** ist sehr vielfältig und grundlegende Hilfsmittel und Medien (wie Tafeln, Geräte zum Abspielen von Audio-dateien) stehen häufig zur Verfügung. Die Hälfte der Träger verfügt über Geräte zum Abspielen von Video-dateien, Ausstattung für die Nutzung von PowerPoint-Präsentationen, ein Smart- bzw. Whiteboard, Internetzugang für die Teilnehmenden oder auch Zugang zu einem Lernmanagementsystem. Während der COVID-19-Pandemie wurden vor allem digitale Medien und Hilfsmittel (ggf. unter Nutzung der Pandemiezulage) neu angeschafft, unter anderem Zugänge zu Lernmanagementsystemen und Tablets für die Kursteilnehmenden. Waren digitale Hilfsmittel und Medien bereits vorhanden, zeigte sich häufig eine Erhöhung des Bestands. Jedoch gibt fast die Hälfte der Träger an, dass für eine Anschaffung von ausreichend Tablets für einen ganzen Kurs eine zusätzliche finanzielle Förderung notwendig wäre. Bei der Auswahl der Lehrwerke spielen das vorhandene digitale Zusatzmaterial neben der Passung für die Zielgruppe sowie die Progression und der Aufbau des Lehrwerks eine wichtige Rolle.

Ergänzend zu Kapitel 5 wurden auch die Integrationskursträger nach ihrem **Lehrpersonal** befragt. Durchschnittlich arbeiten bei einem befragten Träger nicht ganz zwei fest angestellte Mitarbeitende mit befristeten Verträgen. Die Zahl der unbefristeten Festangestellten stieg 2021 im Vergleich zu 2020 an, während die Anzahl der Honorarkräfte 2021 im Vergleich zu 2020 sank. Trotzdem beschäftigen die Träger durchschnittlich noch elf (2021) bzw. 14 (2020) Honorarkräfte. Im Mittel weisen sieben Lehrkräfte eines Trägers einen Migrationshintergrund auf. Fast zwei Drittel der Träger finden es schwierig, Lehrpersonal für den Allgemeinen Integrationskurs zu finden, noch schwieriger ist dies bei den Alphabetisierungskursen. Wurden jedoch geeignete Lehrkräfte gefunden, ist es nach Einschätzung einer großen Mehrheit der befragten Träger leicht, diese für die Allgemeinen Integrationskurse zu halten. Für Lehrkräfte

¹¹⁰ Mit dem Trägerrundschreiben 22/2022 wurden bereits einige Maßnahmen zum Abbau des Verwaltungsaufwands sowie zu dessen Vereinfachung ergriffen, u. a. gibt es einen Vordruck für Umstufungen von Teilnehmenden (Kurswechsel), sodass umfangreich ausformulierte Begründungen entfallen. Auch die nachträgliche Dokumentation von Exkursionen entfällt und für die Dokumentation von virtuell durchgeführten Unterrichtsstunden ist zukünftig ein automatisch erstelltes Einwahlprotokoll als Teilnahmenachweis ausreichend (BAMF, 2022g).

von Alphabetisierungskursen sehen dies nur gut zwei Drittel der Befragten so.

Die befragten Träger nutzen im Durchschnitt vier Maßnahmen, um die **Qualität ihrer Integrationskurse** zu sichern, wobei am häufigsten regelmäßige Teilnehmendenbefragungen sowie Unterrichtsbesuche und Überprüfungen der durchgeführten Lernzielkontrollen genutzt werden. Auch der Ausbau der laut Träger noch selten vorhandenen Supervisions- und Mentoring-Angebote für Lehrkräfte, vor allem wenn diese spezielle Teilnehmendengruppen in ihren Kursen haben (z. B. Personen mit Traumata), könnte diesbezüglich hilfreich sein.

Bei der **Zusammenarbeit** mit verschiedenen externen Organisationen sind die Integrationskurs-träger mit den Regionalkoordinatoren und Regional-koordinatorinnen des BAMF sowie dem BAMF all-gemein und der MBE am zufriedensten. Ein Großteil der befragten Kursträger befürwortet im Rahmen einer möglichen zukünftigen Anpassung des Integrations-kurssystems eine Erhöhung der Vergütungssätze und Garantien durch das BAMF, eine Vereinfachung der Abrechnungen von Fahrkosten und einen Abbau des administrativen Aufwands.

7

Fazit

Das Projekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ verfolgt das Ziel, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des Integrationskursbesuchs zu evaluieren. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der Teilnehmendengruppe der Geflüchteten. Die zentrale Datengrundlage des Projekts ist eine Längsschnittbefragung von Kursteilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern der beiden bedeutsamsten Kursarten: des Allgemeinen Integrationskurses und des Alphabetisierungskurses. Die Ergebnisse aus der Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung) sind der Gegenstand dieses Zwischenberichts. Sie legen die Basis für die Evaluation des Integrationskurssystems und liefern umfangreiche Erkenntnisse zu den Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen, ihren Teilnehmenden, Lehrkräften und Kursträgern. Aussagen über die Wirksamkeit des Kursbesuchs sind jedoch aufgrund des Befragungszeitpunktes zu Beginn der Kurse noch nicht möglich. In Ergänzung zu den Zusammenfassungen am Ende der Einzelkapitel (3.6, 4.7, 5.6 und 6.7) wird im Folgenden ein abschließendes Fazit der Befragungen zu Kursbeginn gezogen.

Sprache ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Integration. Der Integrationskurs bildet zusammen mit dem Berufssprachkurs das „Gesamtprogramm Sprache“ und ist damit eine der beiden zentralen Integrationsmaßnahmen der Bundesrepublik Deutschland im Bereich der Sprachvermittlung. Das System basiert zum einen auf der Zusammenarbeit verschiedenster Akteure, insbesondere der Kursträger, Lehrkräfte und Teilnehmenden, und zum anderen auf der Motivation aller Beteiligten unter Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen vor Ort. Dies sind wichtige Erfolgsfaktoren, welche es zu fördern und zu unterstützen gilt. Wie die Ergebnisse der Befragung zu Kursbeginn zeigen, möchten sich viele Kursteil-

nehmende in die deutsche Gesellschaft integrieren und verfügen über eine **hohe Lernmotivation**. Dies zeigt sich u. a. darin, dass viele Teilnehmende bereits vor, aber auch während des Integrationskursbesuches verschiedene zusätzliche Möglichkeiten zum Deutschlernen nutzen, z. B. deutschsprachige Medien oder Sprachlern-Apps. Zudem dürften die ausgeprägten Bleibeabsichten, ihre positiven Einstellungen zur Integration und ihre Verbundenheit mit Deutschland die bereits hohe Lernmotivation noch weiter verstärken.

Trotz der durchschnittlich hohen Lernmotivation bringen die Kursteilnehmenden unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Erfahrungen mit. Wie sich aus den Ergebnissen der Befragung ableiten lässt, sind Teilnehmende an **Alphabetisierungskursen** häufig auf eine besondere Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache angewiesen. Sie haben in der Regel schlechtere Lernvoraussetzungen, z. B. einen geringeren Bildungsstand oder weniger Sprachlernerfahrung. Darüber hinaus haben sie oft schlechtere Wohnbedingungen und weniger Gelegenheiten, außerhalb des Kurses Deutsch zu sprechen oder Kontakte zu Deutschen aufzubauen. Alphabetisierungskurse weisen zudem einen hohen Anteil an Personen mit Fluchthintergrund auf. Hinweise auf mehr Teilnehmende mit Traumata bekräftigen das Gesamtbild vom Vorhandensein von mehr **Teilnehmenden mit multiplen Problemlagen** in den Alphabetisierungskursen. Diese Bedingungen zusammengenommen können den Lernfortschritt im Einzelnen, aber auch den des Gesamtkurses erheblich erschweren. In der Tat schätzen Teilnehmende an Alphabetisierungskursen schon zu dem frühen Zeitpunkt kurz nach Anfang des Kurses ihre Deutschkenntnisse deutlich schlechter ein als Teilnehmende am Allgemeinen Integrationskurs. Zwar sieht das Kurskonzept bereits eine deutlich

langsamere Kursprogression vor, dennoch berichtet etwa ein Drittel der befragten Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen von einem geringeren Lernfortschritt als vorgesehen. Daher erscheint als Zielniveau des Alphabetisierungskurses für die Mehrheit der Teilnehmenden das konzeptuell vorgesehene Niveau A2 realistischer als das in der Integrationskursverordnung festgelegte Niveau B1.

Um die **Bedingungen für einen Lernfortschritt** der Teilnehmenden insbesondere in **Alphabetisierungskursen** zu verbessern, könnten mehrere Wege hilfreich sein. Über ein Drittel der Lehrkräfte beurteilt die Anzahl der Teilnehmenden in ihrem Alphabetisierungskurs als zu hoch und wünscht sich eine geringere Anzahl. Ein erster Weg könnte daher eine Reduktion der maximalen Teilnehmendenzahl im Alphabetisierungskurs von aktuell 16 Personen sein, um einen besseren Umgang mit multiplen Problemlagen zu gewährleisten. Zusätzlich nehmen Lehrkräfte beider Kursarten die Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Kategorien der Lernvoraussetzungen als eher heterogen wahr, wünschen sich aber eher Homogenität. Eine heterogene Zusammensetzung von Kursen kann eine wertvolle Bereicherung sein, da sie die Vielfalt der Gesellschaft, z. B. in Form von Mehrsprachigkeit, widerspiegelt, den kulturellen Austausch fördern kann und die Nutzung der deutschen Sprache im Kurskontext erleichtert. Aber gerade dies kann für Teilnehmende und Lehrkräfte auch zur Herausforderung werden. Insofern kann ein zweiter Weg auf die Weiterbildung von Lehrkräften abzielen. So könnten Lehrkräfte nach entsprechenden Schulungen den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden in einem heterogenen Kurssetting noch besser gerecht werden.

Angesichts des relativ hohen Anteils von Zweitschriftlernenden im Alphabetisierungskurs könnte als dritter Weg eine Präzisierung der Einstufung in Alphabetisierungskurse bzw. Zweitschriftlernerkurse sowie eine Differenzierung des Kursangebots für Teilnehmende mit unterschiedlichem Alphabetisierungsgrad dazu führen, dass passgenauere Kurse vermittelt und besucht werden. Dadurch könnte auch die Lernprogression zielgruppenorientierter unterstützt und die herausfordernde Heterogenität in den Kursen reduziert werden.

Kaum eine Lehrkraft sieht das Prüfungsformat des DTZ für den Alphabetisierungskurs als angemessen an. Daher könnten als vierter Weg Überlegungen generell zum Kurskonzept und der Frage, was ein sinnvolles Abschlussziel eines Alphabetisierungskurses jenseits des DTZ sein kann, angestellt werden.

Mütter mit kleinen Kindern stehen oft vor zusätzlichen Hürden beim Zugang zum Integrationskurs. Es fällt auf, dass Mütter mit Kleinkindern in Alphabetisierungskursen seltener vertreten sind als in Allgemeinen Integrationskursen. Dies liegt möglicherweise daran, dass es für sie aufgrund ihres vergleichsweise niedrigeren Bildungsniveaus und der fehlenden Alphabetisierung, aber auch der geringeren Vertrautheit mit manchen Betreuungsangeboten schwieriger ist, eine geeignete Kinderbetreuung zu finden, um am Integrationskurs teilnehmen zu können. Um Müttern mit Kleinkindern den Zugang zum Integrationskurs zu erleichtern, könnten verstärkte Beratungen und Vermittlungen von Betreuungsplätzen im Regelangebot hilfreich sein. Gleiches gilt für eine übergangsweise und niederschwellige Kinderbeaufsichtigung parallel zum Integrationskurs als subsidiäres Angebot zur Regelbetreuung. Zudem zeigt sich auch, dass es für die befragten Träger oft schwierig ist, geeignete Räumlichkeiten für die Kinderbetreuung und -beaufsichtigung zu finden, weshalb die meisten Träger kein entsprechendes Angebot haben. Auch hohe bürokratische Hürden und die Suche nach geeigneten Fachkräften werden von einigen Trägern als Grund für eine fehlende Kinderbetreuung bzw. -beaufsichtigung angegeben. Das neue bundesweite Förderprogramm „Integrationskurs mit Kind“ könnte hier eine unterstützende Funktion haben, indem es Ländern und Kommunen den Weg für ein zukünftiges entsprechendes Angebot aufzeigt.

Maßnahmen zur **Förderung zusätzlicher Lernmöglichkeiten** könnten in beiden Kursarten zu besseren Bedingungen für einen Lernfortschritt führen. Viele Träger bieten bereits Zusatzangebote an bzw. konnten das Angebot an digitalen Hilfsmitteln und Unterrichtsformaten während der Pandemie ausbauen, um ihre Teilnehmenden beim Spracherwerb (z. B. Räume zum Selbststudium, frei nutzbare Computerräume, Lernmanagementsysteme und begleitende E-Books) und bei der Integration bzw. dem Kontakt zu Deutschen (z. B. (Sozial-)Beratung in deutscher oder der Erstsprache, kulturelle Veranstaltungen außerhalb des Kurses, integrationsbegleitende Angebote) zu unterstützen. Ein „Mindeststandard“, also ein grundlegendes Ausstattungsniveau, an digitalen Geräten und Internetzugang bei allen Trägereinrichtungen wäre wünschenswert. Eine Ausweitung der Bewerbung für die Zusatzangebote durch die Träger könnte den Bekanntheitsgrad unter den Teilnehmenden noch weiter steigern, sodass diese die angebotenen Hilfestellungen annehmen und nutzen. Dies trifft auch auf die MBE zu, die bei vielen Trägern vor Ort oder in fußläufiger Entfernung vorhanden ist, jedoch dem

Großteil der befragten Integrationskursteilnehmenden zumindest unter diesem Namen nicht bekannt ist.

Obwohl sie mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert werden, sind die **Lehrkräfte** der Integrationskurse sehr motiviert und zufrieden mit ihrer Berufswahl. Für etwa vier Fünftel kommt ein anderer Beruf als der Beruf als Integrationskurslehrkraft nicht (mehr) infrage. Um mit den Herausforderungen beim Unterrichts in den Integrationskursen professionell umzugehen und um sowohl die Teilnehmenden zu unterstützen als auch ihre eigene berufliche Situation positiv zu gestalten, ist eine gute Aus- und Weiterbildung wichtig. Hierfür müssten Lehrkräfte weiterhin gefördert und unterstützt werden, auch um die Attraktivität des Berufs zu steigern und neue sowie ehemalige Lehrkräfte zu gewinnen. Die Kursträger bieten ihren Lehrkräften aktuell viele Angebote, z. B. hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, und haben daher eine hohe Lehrkräftebindung. Dennoch berichten sie von Schwierigkeiten bei der Gewinnung neuer Lehrkräfte, insbesondere bei der Suche nach qualifizierten Fachkräften auf dem regionalen Arbeitsmarkt. Dies gilt speziell für die Alphabetisierungslehrkräfte, die höheren formalen Anforderungen als Lehrkräfte für Allgemeine Integrationskurse gerecht werden müssen.

Mit Blick auf das hohe Durchschnittsalter der Integrationskurslehrkräfte in beiden Kursarten ist es wichtig, den Beruf attraktiver zu gestalten, um das Interesse auch von Absolventen anderer Studiengänge, z. B. der neuen Philologien, also der modernen Sprachen, zu wecken. Bei vielen Lehrkräften ist ein Interesse an Fort- und Weiterbildungsangeboten (des BAMF und anderer Anbieter) vorhanden, wobei sich etwa zwei Drittel eine Kostenübernahme wünschen. Ein Ausbau und eine mögliche stärkere finanzielle Förderung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen könnten die Lehrkräfte im Umgang mit herausfordernden Themen und Situationen unterstützen. Hierzu zählen vor allem – aber nicht nur – Zusatzqualifizierungen für den Bereich der digitalen Lehre, aber auch im Umgang mit traumatisierten Teilnehmenden und für den Unterricht in stark heterogenen Kursen und im Orientierungskurs. Supervisions- und Mentoring-Angebote für Lehrkräfte, vor allem wenn diese spezielle Teilnehmendengruppen wie Personen mit Traumata in ihren Kursen haben, könnten ebenso für bessere Arbeitsbedingungen sorgen. Nur mit gezielten Maßnahmen zur Sicherung und zum Ausbau der Anzahl an verfügbaren, gut qualifizierten Integrationslehrkräften ist aufgrund der wichtigen Rolle der Lehrkräfte für den Kurserfolg der Teilnehmenden ein funktionierendes Integrations-

kurssystem möglich, das wiederum die Grundlage für einen erfolgreichen Spracherwerb und die soziale Teilhabe von Neuzugewanderten in Deutschland darstellt.

Literaturverzeichnis

- Ashton, K. (2014). Using self-assessment to compare learners' reading proficiency in a multilingual assessment framework. *System*, 42, 105–119.
- Babka von Gostomski, C. (2022). *Eckdaten zur Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland“ (RAM 2015)* (Forschungsbericht 40). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb40-ram2015.html>
- Baier, A., Tissot, A. & Rother, N. (2020). *Fluchtspezifische Faktoren im Kontext des Deutscherwerbs bei Geflüchteten. Familienkonstellation, Gesundheitsstand und Wohnsituation* (Kurzanalyse 04|2020). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2020-fluchtspezifische-faktoren-deutscherwerb.html>
- Baier-Klenkert, A. (2021). *Sprachaneignung bei Geflüchteten. Individuelle und institutionelle Einflussfaktoren sowie die Wirkung von integrationspolitischen Maßnahmen*. Wiesbaden. Springer VS.
- Bailey, M., Johnston, D. M., Koenen, M., Kuchler, T., Russel, D. & Stroebel, J. (2022). *The social integration of international migrants: evidence from the networks of Syrians in Germany* (Discussion Paper w29925). Cambridge, MA, USA. National Bureau of Economic Research. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w29925/w29925.pdf
- Bartels, C. K., Hellrung, M., Hillen, P., Hugk, N. & Penon, K. (2022). *Methodenbericht der IEA Hamburg zur PRÄ-Erhebung der EvIk-Panelstudie. Erhebungszeitraum: September 2021 bis März 2022*. Hamburg. IEA Hamburg.
- Beaton, E., Musgrave, A. & Liebl, J. (2018). *Safe but not settled: The impact of family separation on refugees in the UK*. Oxford, UK. Refugee Council and Oxfam. <https://oxfamlibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620409/rr-safe-but-not-settled-refugees-uk-310118-en.pdf>
- Bernhard, S [Sarah] & Bernhard, S [Stefan] (2021). Gender differences in second language proficiency – Evidence from recent humanitarian migrants in Germany. *Journal of Refugee Studies*, 35(1), 282–309.
- Bernhard, S. [Sarah], Bernhard, S. [Stefan] & Helbig, L. (2021). *Erfahrungen von Geflüchteten beim Deutschlernen – Langer Weg mit Stolpersteinen* (IAB-Kurzbericht 26|2021). Nürnberg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-26.pdf>
- Bigler, R. S. & Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory: Explaining and reducing children's stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00496.x>
- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P. & Edele, A. (2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nature Human Behaviour*, 7, 881–891. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>
- Brandt, L., Risch, R. & Lochner, S. (2015). *Zehn Jahre Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE). Erfolge, Wirkungen und Potenziale aus Sicht der Klienten* (Forschungsbericht 25). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb25-migrationsberatung.pdf>

- Breitschwerdt, L., Thees, A. & Egetenmeyer, R. (2022). Digitale Medien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (44-45). <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-44-45/16941-digitale-medien-in-der-erwachsenenbildung-weiterbildung.php>
- Brücker, H., Croisier, J., Kosyakova, Y., Kröger, H., Pietrantuono, G., Rother, N. & Schupp, J. (2019). *Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung. Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung* (Kurzanalyse 01|2019). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse1-2019-fortschritte-sprache-beschaeftigung.html>
- Brücker, H., Ette, A., Grabka, M. M., Kosyakova, Y., Niehues, W., Rother, N., Spieß, C. K., Zinn, S., Bujard, M., Cardozo, A., Décieux, J. P., Maddox, A., Milewski, N., Naderi, R., Sauer, L., Schmitz, S., Schwanhäuser, S., Siegert, M. & Tanis, K. (2022). *Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Flucht, Ankunft und Leben* (Kurzanalyse 04|2022). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2022-ukr-gefluechtete.pdf>
- Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (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 (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.html>
- Brüß, J. (2006). Miteinander oder Nebeneinander? Zum Einfluss von Akkulturationspräferenzen und Eigengruppenfavorisierung auf die Kontakte zwischen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen. In S. Ipsen-Peitzmeier & M. Kaiser (Hrsg.), *Zuhause fremd. Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland* (S. 63–86). Bielefeld. transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839403082-002>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017a). *Dritte Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 11/2017). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-11_20170705.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017b). *Förderung der integrationskursbegleitenden Kinderbetreuung durch private Betreuungsangebote* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 03/2017). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-03_20170317.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017c). *Förderung der Kinderbetreuung durch Einführung einer Beratungspauschale* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 01/2017). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-01_20170126.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017d). *Mindestvergütung für Integrationskurse in Regionen mit geringem Teilnehmerpotenzial* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 09/2017). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-09_20170609.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017e). *Projekt „Soziale Begleitung im Integrationskurs“* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 16/2017). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-16_20171117.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2017f). *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen mit Alphabetisierung (ZQ Alpha) gem. § 15 Absatz 3 Satz 2 Integrationskursverordnung (IntV). März 2017*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/kriterien-zulassung-fuer-zusatzqualifikation-alpha-pdf.pdf>

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017*. Nürnberg. <https://docplayer.org/89717411-Bericht-zur-integrationskursgeschaeftsstatistik-fuer-das-jahr-2017.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018b). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs)*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.html>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018c). *Projekt „Soziale Begleitung im Integrationskurs“* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 02/2018). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2018/traegerrundschreiben-02_20180205.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2018d). *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 und 2 IntV. April 2018*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-bis-30092020.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019b). *Weiteres Vorgehen bzgl. des optimierten Integrationskurszusteuerverfahrens* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 09/2019). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2019/traegerrundschreiben-09_20190624.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2019c). *Weiterführung des Projekts „Lern- und Sozialbegleitung“ im Jahr 2020* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/2019). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2019/traegerrundschreiben-14_20191011.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020a). *11. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“ – Neue Rahmenbedingungen für die Wiederaufnahme des Kursbetriebs im Integrationskursbereich* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/2020). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-14_20200629.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020b). *12. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“ – Fortsetzung der Förderung von Online-Tutorien bis 30. September 2020* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 15/2020). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-15_20200630.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020c). *3. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 06/2020). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-06_20200318.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020d). *6. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“ – Förderung von Online-Tutorien* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 09/2020). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-09_20200330.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020e). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020f). *Projekt Lern- und Sozialbegleitung. Anpassung der Formulare sowie Ankündigung der Evaluierung* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 01/2020). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2020/traegerrundschreiben-01_20200221.html

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2020g). *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen auf der Grundlage von § 15 Abs. 1 und 2 IntV. Juli 2020*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/matrix-zulassung-lehrkraefte-integrationskurse-ab-01102020.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021a). *25. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“ – Verlängerung der Modelle und Anpassung der Nachweiserfordernisse im virtuellen Klassenzimmer* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 14/2021). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2021/traegerrundschreiben-14_20210624.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021b). *28. aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“ – Verlängerung der finanziellen Unterstützung für die Durchführung von Integrationskursen unter Pandemiebedingungen, Verlängerung des Sicherstellungsauftrags nach dem Sozialdienstleister-Einsatzgesetz* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 20/2021). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2021/traegerrundschreiben-20_20210910.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021c). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2020*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2020-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021d). *Erstorientierung und Deutsch Lernen für Asylbewerberinnen und Asylbewerber*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Erstorientierung/konzept-kurse-asylbewerber.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021e). *Lernbegleitung (LB) für den allgemeinen Integrationskurs sowie alle speziellen Kurse außer für den Intensiv-, Wiederholer- und Alphabetisierungskurs. Anlage 2 zum Trägerrundschreiben Integrationskurse 04/21*. Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021f). *Richtlinien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für die Abrechnung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler nach der Integrationskursverordnung (Abrechnungsrichtlinien – AbrRL). 26. Fassung vom 04.10.2021*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Abrechnung/Richtlinien/richtlinien-abrechnung-stand-20211004.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021g). *Soziale Begleitung (SB) für alle Kursarten außer für den Intensiv- und Wiederholerkurs. Anlage 1 zum Trägerrundschreiben Integrationskurse 04/21*. Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021h). *Teamteaching (TT) im Alphabetisierungskurs. Anlage 3 zum Trägerrundschreiben Integrationskurse 04/21*. Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021i). *Verlängerung der Rahmenbedingungen unter Pandemiebedingungen* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 05/2021). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2021/traegerrundschreiben-05_20210326.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021j). *Weiterentwicklung der integrationskurs-begleitenden Kinderbetreuung und –beaufsichtigung – Bundesprogramm „Integrationskurs mit Kind“* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 22/2021). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2021/traegerrundschreiben-22_20211004.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2021k). *Weiterführung und Anpassung der Lern- und Sozialbegleitung* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 04/2021). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2021/traegerrundschreiben-04_20210312.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022a). *Aktuelle Information im Zusammenhang mit dem „Coronavirus“* (Trägerrundschreiben Integrationskurse 05/2022). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2022/traegerrundschreiben-05_20220324.html

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022b). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2021-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022c). *Das Bundesamt in Zahlen 2021: Asyl, Migration und Integration*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2021.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022d). *Häufige Fragen zur Erhöhung des Kostenerstattungssatzes (KES) für die Durchführung von Integrationskursen nach § 20 Absatz 6 Integrationskursverordnung (IntV) zum 01.08.2022*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/faq-integrationskurse-kostenerstattungssatz-intv.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022e). *Liste der zugelassenen Lehrwerke in Integrationskursen. Stand: Dezember 2022*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/liste-zugelassener-lehrwerke.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2022f). *Verwaltungsvereinfachung (Trägerrundschreiben Integrationskurse 22/2022)*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2022/traegerrundschreiben-22_20221230.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023a). *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2022*. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2022-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.html
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023b). *Leitlinien für digitales Lehren und Lernen in Integrations- und Berufssprachkursen gemäß § 14 (3) IntV und § 11 (5) DeuFöV. Stand: Januar 2023*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/leitlinien-digitales-lehren-und-lernen.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2023c). *Richtlinien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für die Abrechnung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler nach der Integrationskursverordnung (Abrechnungsrichtlinien - AbrRL) – 31. Fassung vom 01.01.2023*. Nürnberg. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Abrechnung/Richtlinien/richtlinien-abrechnung-stand-20230101.pdf>
- Bundesregierung Deutschland. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/2065474/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf>
- Bundesregierung Deutschland. (2020). *Nationaler Aktionsplan Integration. Bericht Phase II – Erstintegration: Ankommen erleichtern – Werte vermitteln*. Berlin. <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/215856/1800432/403a846607fd39ad65591ce1f8c0d309/pdf-napi-phase-ii-bericht-data.pdf>
- Burstedde, A. & Werner, D. (2019). *Von Abwanderung betroffene Arbeitsmärkte stärken* (IW-Report Nr. 26). Köln. Institut der deutschen Wirtschaft. <https://www.iwkoeln.de/studien/alexander-burstedde-dirk-werner-von-abwanderung-betroffene-arbeitsmaerkte-staerken.html>
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54–77. <https://doi.org/10.1111/1473-4192.00037>
- Chiswick, B. R., Lee, Y. L. & Miller, P. W. (2006). Immigrants' Language Skills and Visa Category. *International Migration Review*, 40(2), 419–450.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1995). The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246–288.

- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (2001). A Model of Destination Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391–409.
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2020). *Digitalisierung. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2019*. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16685>
- Christ, J., Koscheck, S., Martin, A., Ohly, H. & Widany, S. (2021). *Auswirkungen der Coronapandemie auf Weiterbildungsanbieter. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2020*. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.die-bonn.de/doks/2021-Auswirkungen-01.pdf>
- Cindark, I., Deppermann, A., Hünlich, D., Lang, C., Perlmann-Balme, M. & Schöningh, I. (2019). *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Mannheim. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, Goethe-Institut. <https://doi.org/10.14618/ids-pub-9202>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London, UK. Sage Publications.
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., Kügelgen, T. von, Rimele, W. & Tennstädt, K. (1997a). *Subjektive Aspekte des Lehrberufs*. ZIS. <https://zis.gesis.org/skala/Dann-Humpert-Krause-von-K%C3%BCgelgen-Rimele-Tennst%C3%A4dt-Subjektive-Aspekte-des-Lehrerberufs>
- Dann, H., Humpert, W., Krause, F., Kügelgen, T. von, Rimele, W. & Tennstädt, K. (1997b). *Unterrichtsklima*. ZIS. <https://zis.gesis.org/skala/Dann-Humpert-Krause-von-K%C3%BCgelgen-Rimele-Tennst%C3%A4dt-Unterrichtsklima>
- de Cilia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache*. Wien. bifie – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf
- de Paiva Lareiro, C. (2021). *Geflüchtete Frauen in Deutschland – Freizeitverhalten und soziale Kontakte* (Kurzanalyse 02|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2021-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-frauen.pdf>
- de Paiva Lareiro, C., Rother, N. & Siegert, M. (2020). *Geflüchtete verbessern ihre Deutschkenntnisse und fühlen sich in Deutschland weiterhin willkommen: Dritte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten* (Kurzanalyse 01|2020). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse1-2020_iab-bamf-soep-befragung-sprache.html
- Denzin, N. K. (1978). Triangulation: a case for methodological evaluation and combination. *Sociological Methods*, 339–357.
- Deutscher Landkreistag. (2017). *Kommunale Spitzenverbände und Deutscher Hochschul-Verband fordern Korrekturen im Integrationskurssystem*. Bonn/Berlin. https://www.landkreistag.de/images/stories/publikationen/716-17_A.pdf
- Dorn, K. (2016). *Anforderungen an Dozenten in Deutschkursen für Flüchtlinge. Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Herausforderungen, mit denen sich Lehrkräfte von Integrationskursen und ehrenamtliche Kursleitende von Deutschkursen für Flüchtlinge konfrontiert sehen* (Masterarbeit). Tübingen. Eberhard Karls Universität. <https://www.wusgermany.de/sites/wusgermany.de/files/content/files/dorn.pdf>
- Dustmann, C. (1997). The Effects of Education, Parental Background and Ethnic Concentration on Language. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 37, 245–262.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag.

- Ehlich, K., Montanari, E. & Hila, A. (2007). *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ – im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse*. München. Goethe Institut.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main. Campus.
- Flick, U. (2008). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH. (2016). *Zufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2016_02_11_Berufszufriedenheit_Auswertung.pdf
- Frome, P. M. & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452.
- GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften. (2013). *Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit GMF Surveys 2002–2011 (VARIABLE Reports 2013|80)*. Köln. GESIS Datenarchiv für Sozialwissenschaften, Universität Bielefeld – Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung. <https://access.gesis.org/dbk/51727>
- Göddecke-Stellmann, J., Lauerbach, T. & Milbert, A. (2018). *Zuwanderung in die Städte. Aktuelle Tendenzen aus unterschiedlicher Perspektive (BBSR-Analysen KOMPAKT 09/2018)*. Bonn. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/analysen-kompakt/2018/ak-09-2018-dl.pdf>
- Goethe-Institut. (2020). *Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung*. Mannheim. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifizierung-von-lehrkraeften-neu-pdf.pdf>
- Goßner, L. & Kosyakova, Y. (2021). *Integrationshemmnisse geflüchteter Frauen und mögliche Handlungsansätze – eine Übersicht bisheriger Erkenntnisse (IAB-Forschungsbericht 08|2021)*. Nürnberg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <https://doku.iab.de/forschungsbericht/2021/fb0821.pdf>
- Grein, M. (2021). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), *Multimedialität und Digitales Lehren und Lernen* (S. 35–54). Berlin. Frank & Timme GmbH - Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Greulich, P. (2022). *Digitalisierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Analysen & Argumente 488)*. Berlin. Konrad-Adenauer Stiftung. <https://www.kas.de/de/analysen-und-argumente/detail/-/content/digitalisierung-im-bereich-deutsch-als-zweitsprache>
- Guadatiello, A. & Schuler, R. (2018). *Anregungen zu Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Begrifflichkeiten, Zielsetzung, didaktische und methodische Grundüberlegungen*. München. Landeshauptstadt München, Sozialreferat, Stelle für interkulturelle Arbeit. https://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/579_anregungen_zu_Deutsch_als_fremdsprache_im_Unterricht.pdf
- Haberzeth, E. & Dernbach-Stolz, S. (2022). Programmplanung in der Weiterbildung unter dem Einfluss der Corona-Pandemie: Befunde einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 45, 347–368. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00217-7>
- Hassan, A. E. R., Matta, M. & Schwarz, A. (2021). @lphabetisierung unter Lockdown-Bedingungen: Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz. In J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing: der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 165–194). Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag. <http://dx.doi.org/10.22029/jlupub-499>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK/New York, USA. Routledge.

- Hattie, J. (2023). *Visible learning. The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK/New York, USA. Routledge.
- Heilenman, L. K. (1990). Self-assessment of second language ability: the role of response effect. *Language Testing*, 7(2), 174–201. <https://doi.org/10.1177/026553229000700204>
- Höckel, L. S. (2020). *Speaking the same language: the effect of foreign origin teachers on students' language skills* (Ruhr Economic Papers No. 862). Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung/Ruhr-University Bochum/TU Dortmund University/University of Duisburg-Essen. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/222907/1/1726690393.pdf>
- Hoehne, J. & Michalowski, I. (2016). Long-term effects of language course timing on language acquisition and social contacts: Turkish and Moroccan immigrants in Western Europe. *International Migration Review*, 50(1), 133–162. <https://doi.org/10.1111/imre.12130>
- Homrighausen, P. & Saif, S. (2021). *Kursverläufe im Allgemeinen Integrationskurs* (Kurzanalyse 07|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse7-2021-integrationskursverlaeufe.html>
- Hünlich, D. & Schönigh, I. (2021). Weniger ist mehr! Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis. In F. Hinzmann, C. Storz, A. Hülsmann, U. Rosner & B. Dupke (Hrsg.), *Vermitteln – Verbinden – Verstehen: 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz 2019* (S. 193–220). Göttingen. Universitätsverlag.
- Institut für Präventivmedizin. (2020). *Arbeitsbelastung, Zufriedenheit und Gesundheit von Lehrkräften an Gymnasien. Präsentation LaiW-Studie 2020*. Berlin. https://www.dphv.de/wp-content/uploads/2020/03/Endfassung-Bundescharts_Ergebnisse-der-LaiW-Studie.pdf
- Jurt, L. & Sperisen, V. (2020). Older Refugees: Strategies in Dealing with Denied Recognition. *Swiss Journal of Sociology*, 46(2), 219–238.
- Kanas, A., Kosyakova, Y. & Vallizadeh, E. (2022). Linguistic enclaves, sorting, and language skills of immigrants. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, online first. <https://doi.org/10.1080/15562948.2022.2132572>
- Kay, R., Eckhard, J. & Tissot, A. (2021). *Digitales Lehren und Lernen im Integrationskurs. Herausforderungen und Potenziale aus der Sicht der Lehrkräfte* (Working Paper 91). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp91-digitalisierung-ik.html>
- Khalil, S., Kohler, U. & Tjaden, J. (2022). Is there a rural penalty in language acquisition? Evidence from Germany's refugee allocation policy. *Frontiers in Sociology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.841775>
- Klein, W. & Dimroth, C. (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand. In U. Mass & U. Mehlem (Hrsg.), *IMIS-Beiträge: Bd. 21, Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (S. 127–161). Osnabrück. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- Klinger, A., Mikschl, J. & Simoleit, B. (2019). *In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes* (WISO Direkt 16|2019). Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/15668.pdf>
- Köller, O., Thiel, F., van Ackeren-Mindl, I., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn. Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). https://www.pedocs.de/volltexte/2023/25857/pdf/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf

- Koppel, I. (2021). *Gelingensbedingungen für den Einsatz digitaler Medien. Eine qualitative Studie in der Alphabetisierung und Grundbildung*, (16). <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.12.X>
- Kosyakova, Y., Kristen, C. & Spörlein, C. (2022). The dynamics of recent refugees' language acquisition: how do their pathways compare to those of other new immigrants? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(5), 989–1012.
- Kosyakova, Y. & Laible, M.-C. (2021). *Socioemotional skills and refugees' language acquisition* (CReAM Paper Series CDP 2130). London, UK. University College London, Center for Research and Analysis of Migration Discussion (CReAM). <https://ideas.repec.org/p/crm/wpaper/2130.html>
- Kristen, C. (2019). Language assimilation and the education of immigrant students. In R. Becker (Hrsg.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (S. 519–534). Cheltenham, UK/Northampton, MA, USA. Edward Elgar Publishing.
- Kristen, C., Kosyakova, Y. & Spörlein, C. (2022). *Deutschkenntnisse entwickeln sich bei Geflüchteten und anderen Neuzugewanderten ähnlich – Sprachkurse spielen wichtige Rolle* (DIW Wochenbericht 5/2022). Berlin. DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. https://www.diw.de/de/diw_01.c.834462.de/publikationen/wochenberichte/2022_05_1/deutschkenntnisse_entwickeln_sich_bei_gefluechteten_und_ande__ugewanderten_aehnlich___sprachkurse_spielen_wichtige_rolle.html https://doi.org/10.18723/diw_wb:2022-5-1
- Kristen, C. & Seuring, J. (2021). Destination-language acquisition of recently arrived immigrants: do refugees differ from other immigrants? *Journal for Educational Research Online*, 13(1), 128–156.
- Kroh, M., Böhm, A., Brücker, H., Jacobsen, J., Kühne, S., Liebau, E., Scheible, J. A., Schupp, J., Siegert, M. & Trübswetter, P. (2017). Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Studiendesign und Feldergebnisse der Welle 1 (2016). In H. Brücker, N. Rother & J. Schupp (Hrsg.), *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen* (Forschungsbericht 30) (S. 17–24). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Küpper, P. (2016). *Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume* (Thünen Working Paper 68). Braunschweig. Thünen-Institut für Ländliche Räume. https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn057783.pdf
- Lemke-Ghafir, C., Rezzani, M., Schroeder, C. & Steinbock, D. *Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen* (IMIS Working Paper 11). Osnabrück. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/IMIS_WP11_Erste_Schrift_und_zweite_Sprache.pdf
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". *Journal of Social Psychology*, 10(2), 271–299.
- Liebau, E. & Schacht, D. (2016). Spracherwerb: *Geflüchtete schließen zu anderen MigrantInnen nahezu auf* (DIW Wochenbericht Nr. 35). Berlin. DIW Berlin – Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.541801.de/16-35-4.pdf
- Liebig, T. (2018). *Dreifach benachteiligt? Ein erster Überblick über die Integration weiblicher Flüchtlinge*. (OECD Social, Employment and Migration Working Papers 126). Paris. OECD. <https://www.oecd.org/berlin/publikationen/FI%C3%BCchtlingsfrauenStudie.pdf>
- Maddox, A. (2021). *Lebenssituation älterer Geflüchteter in Deutschland* (Kurzanalyse 05|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse5-2021-iab-bamf-soep-befragung-aeltere-gefuechtete.html>
- Maddox, A. & Pfündel, K. (2023, im Erscheinen). *Zugehörigkeit und Zusammenleben. Einstellungen in der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aus muslimisch geprägten Herkunftsländern* (Forschungsbericht 47). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

- Martinovic, B., van Tubergen, F. & Maas, I. (2009). Dynamics of Interethnic Contact: A Panel Study of Immigrants in the Netherlands. *European Sociological Review*, 25(3), 303–318. <https://doi.org/10.1093/esr/jcn049>
- Mußmann, F. & Hardwig, T. (2022). *Forschungsstand zum Thema Arbeitszeiten und Arbeitsbelastung von Lehrkräften in Deutschland*. Göttingen. Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften der Georg-August-Universität Göttingen. https://kooperationsstelle.uni-goettingen.de/fileadmin/arbeitszeiten_und_arbeitsbelastungen_von_lehrkräften_in_deutschland/dokumentation/kooperationsstelle/Stand_der_Arbeitszeitforschung_zu_Lehrkräften_2022_korr.pdf
- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. (2018). *Dossier: Erst- und Zweitspracherwerb*. Hildesheim. <https://nibis.de/uploads/nlq33-02/Erst-%20und%20Zweitspracherwerb.pdf>
- Niehues, W. (2021). *Zu Lebenssituationen von jungen Erwachsenen mit Fluchterfahrung* (Kurzanalyse 01|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse1-2021-iab-bamf-soep-befragung-junge-erwachsene.html>
- Niehues, W. (2022). *Entwicklung der Deutschkenntnisse, Sorgen und Lebenszufriedenheit bei Geflüchteten während des ersten Covid-19-Pandemiejahre* (Kurzanalyse 02|2022). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse2-2022-iab-bamf-soep-5te-welle.html>
- Niehues, W., Rother, N. & Siegert, M. (2021). *Spracherwerb und soziale Kontakte schreiten bei Geflüchteten voran: vierte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten* (Kurzanalyse 04|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2021-iab-bamf-soep-befragung-4te-welle.html>
- Ohliger, R., Polat, F., Schammann, H. & Thränhardt, D. (2017). *Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung: Kommission „Perspektiven für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik“* (E-Paper #3). Berlin. Heinrich-Böll-Stiftung. https://www.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren.pdf
- Ohliger, R. & Schweiger, R. (2019). *Integrationskursangebote in ländlichen Räumen stärken: Differenzierte Angebote ermöglichen – Flexibilität erhöhen* (Opinion Paper). Stuttgart. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-09/Robert_Bosch_Stiftung_Kurz-Expertise_Integrationskurse_2019.pdf
- Oxford, R., Nyikos, M. & Ehrman, M. (1988). Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign Language Annals*, 21(4), 321–329. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1988.tb01076.x>
- Pahlke, E., Hyde, J. S. & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: a meta-analysis. *Psychol Bull*, 140(4), 1042–1072. <https://doi.org/10.1037/a0035740>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751–783. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Rackles, M. (2023). *Lehrkräftearbeitszeit in Deutschland – Veränderungsdruck und Handlungsempfehlungen: Expertise im Auftrag der Deutschen Telekom Stiftung*. Berlin. Deutsche Telekom Stiftung. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Lehrkraeftearbeitszeit-Expertise.pdf>
- Rambøll Management & Bundesministerium des Innern. (2006). *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Berlin. Rambøll Management. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/abschlussbericht-evaluation.pdf>

- Ransberger, K. (2019). *Qualitätskriterien für den Einsatz von digitalen Medien im Berufsbezogenen Deutschunterricht: Ein Workout für Lehrpersonen*. Hamburg. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im „Förderprogramm Integration durch Qualifizierung (IQ)“: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/Qualit%C3%A4tskriterien_digital_final_.pdf
- Reichart, E., Christ, J. & Denzl, E. (2021). Anbieter und Angebot in der Weiterbildung. In S. Widany, E. Reichart, J. Christ & N. Echarti (Hrsg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2021* (S. 66–145). Bielefeld. wbv Media GmbH & Co. KG.
- Robert Bosch Stiftung. (2023). *Das Deutsche Schulbarometer. Aktuelle Herausforderungen der Schulen aus Sicht der Schulleitungen*. Stuttgart. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2023-01/2023-%2001-18_Deutsches_Schulbarometer_5_Schulleitung_FACTSHEET.pdf
- Rösch, T., Schneider, H., Weber, J. & Worbs, S. (2020). *Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen* (Forschungsbericht 36). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb36-integration-laendlicher-raum.html>
- Ruberg, C. & Walczyk, J. (2013). Zwischen Standardisierung und Individualisierung: Heterogenität in der Schule. In S.-I. Beutel, W. Bos & R. Porsch (Hrsg.), *Lernen in Vielfalt: Chance und Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 13–34). Münster. Waxmann Verlag GmbH.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*. Doubleday.
- Sax, L. (2010). Sex differences in hearing: Implications for best practice in the classroom. *Advances in Gender and Education*, 2, 13–21.
- Schammann, H., Bendel, P., Müller, S., Ziegler, F. & Wittchen, T. (2020). *Zwei Welten? Integrationspolitik in Stadt und Land*. Stuttgart. Robert Bosch Stiftung. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2020-07/Studie_ZWEI-WELTEN_Integrationspolitik.pdf
- Schammann, H. & Kühn, B. (2016). *Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland* (gute gesellschaft – soziale demokratie #2017plus). Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12763.pdf>
- Scheible, J. A. (2018). *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen* (Kurzanalyse 01|2018). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse10_iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-alphabetisierung.html
- Scheible, J. A. & Böhm, A. (2018). *Geflüchtete Menschen in Deutschland: Hilfebedarfe und Nutzung von Beratungsangeboten* (Kurzanalyse 05|2018). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse14_beratung%20und%20hilfe.pdf
- Scheible, J. A. & Rother, N. (2017). *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das?* (Working Paper 72). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.html>
- Scheible, J. A. & Schneider, H. (2020). *Deutsch lernen auf dem Land – Handlungsempfehlungen für die Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten in Deutschland* (WISO Diskurs 7|2020). Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/16334.pdf>
- Schmidbauer, S. & Haug, S. (2022). Politische Partizipationsmöglichkeiten von Geflüchteten und deren Vermittlung im Rahmen des Integrationskurses – Ergebnisse einer Befragung von Expert*innen. In M. Stock, N. Hodaie, S. Immerfall & M. Menz (Hrsg.), *Arbeitstitel: Migrationsgesellschaft. Pädagogik – Profession – Praktik* (S. 283–297). Wiesbaden. Springer VS.

- Schmitz, S., Spieß, C. K. & Huebner, M. (2023). *Weiterhin Ungleichheiten bei der Kita-Nutzung. Größter ungedeckter Bedarf in grundsätzlich benachteiligten Familien* (Bevölkerungsforschung Aktuell 2|2023). Wiesbaden. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB). <https://www.bib.bund.de/Publikation/2023/Weiterhin-Ungleichheiten-bei-der-Kita-Nutzung.html?nn=1213826>
- Schroeder, C., Steinbock, D., Rezzani, M. & Lemke-Ghafir, C. (2022). *Für eine Reform der „Integrationskurse mit Alphabetisierung“ (FES impuls)*. Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19284.pdf>
- Schroeder, C. & Zakharova, N. (2015). Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 35(8), 257–262.
- Schührer, S. (2021). *Geflüchtete Menschen in Deutschland: Neue Erkenntnisse zu Hilfebedarfen und zur Nutzung von Beratungsangeboten* (Kurzanalyse 06|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse6-2021-iab-bamf-soep-befragung-hilfebedarfe.html>
- Schuller, K., Lochner, S. & Rother, N. (2011). *Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen* (Forschungsbericht 11). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.html>
- Siegert, M. (2019). *Die sozialen Kontakte Geflüchteter* (Kurzanalyse 04|2019). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse4-2019_iab-bamf-soep-befragung-soziale-kontakte-gefluechtete.html
- Sirries, S., Böhm, A., Brücker, H. & Kosyakova, Y. (2016). Auf der Flucht – Motive und Kosten. In H. Brücker, N. Rother & J. Schupp (Hrsg.), *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse* (Forschungsbericht 29) (S. 22–29). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.html>
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford, UK. Oxford University Press.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Demographische Standards Ausgabe 2016* (Demographische Standards, Ausgabe 2016, Band 17). Wiesbaden. https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEMonografie_derivate_00001549/Band17_DemographischeStandards1030817169004.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Teilzeitquote bei Lehrkräften im Schuljahr 2021/2022 bei knapp 41%* (Pressemitteilung Nr. N 008 vom 13.02.2023). Wiesbaden. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2023/02/PD23_N008_742.html
- Syring, M., Merk, S., Cramer, C., Topalak, C. & Bohl, T. (2019). Der Migrationshintergrund Lehramtsstudierender als Prädiktor ihrer Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9(2), 201–219. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00236-4>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. London, UK. Sage Publications.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie*. Göttingen. Hogrefe.
- Thränhardt, D. (2020). *Die Integrationskurse werden evaluiert* (WISO Direkt 10|2020). Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/16112.pdf>
- Thränhardt, D. & Weiss, K. (2016). *Flüchtlingspolitik im deutschen Föderalismus*. Bonn. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/12762.pdf>

- Tissot, A. (2021). *Hürden beim Zugang zum Integrationskurs. Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern* (Kurzanalyse 03|2021). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse3-2021-zugang-integrationskurs-huerden.pdf>
- Tissot, A. & Croisier, J. (2020). *Problemlagen geflüchteter Integrationskursteilnehmer. Bedarfe und Nutzung von Migrationsberatungsangeboten* (Kurzanalyse 03|2020). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse3-2020-problemlagen-integrationskursteilnehmende.html>
- Tissot, A., Croisier, J., Pietrantuono, G., Baier, A., Nike, L., Rother, N. & Babka von Gostomski, C. (2019). *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“: Erste Analysen und Erkenntnisse*. (Forschungsbericht 33). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I.html>
- Tissot, A., Pietrantuono, G., Rother, N., Baier, A. & Croisier, J. (2021). Factors Affecting Language Acquisition in the Institutionalized Setting of the German Integration Course. In G. S. Levine & D. Mallows (Hrsg.), *Language Learning of Adult Migrants in Europe. Theoretical, Empirical, and Pedagogical Issues* (S. 119–147). Cham, Schweiz. Springer.
- TNS Infratest Sozialforschung. (2011). *Familien in Deutschland. Befragung 2011 zur sozialen Lage der Haushalte. Jugendfragebogen*. https://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.405830.de/fid_frabo_f11youth_qn.pdf
- van Tubergen, F. (2010). Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands. *Social Forces*, 89(2), 515–534.
- van Tubergen, F. & Kalmijn, M. (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.
- Wege, R. (2023). *Ausgebremste Integration: Zu wenige Deutschkurse für Geflüchtete*. BR.de. <https://www.br.de/nachrichten/bayern/ausgebremste-integration-zu-wenige-deutschkurse-fuer-gefluechtete,TVAGu32>
- Weinhardt, M. & Schupp, J. (2014). *Multi-Itemskalen im SOEP-Jugendfragebogen* (SOEP Survey Papers 234, Reprint). Berlin. DIW Berlin/SOEP. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.570776.de/diw_ssp0234.pdf
- Worbs, S. & Baraulina, T. (2017). *Geflüchtete Frauen in Deutschland: Sprache, Bildung und Arbeitsmarkt* (Kurzanalyse 01|2017). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse7_gefluechtete-frauen.html
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92183-9>

Verzeichnisse

Abkürzungsverzeichnis

AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BAMF-FZ	Forschungszentrum des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BMI	Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2018–2021), Bundesministerium des Innern und für Heimat (seit 2021)
CASI	Computer-Assisted Self Interview
CAWI	Computer-Assisted Web Interview
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DTZ	Deutsch-Test für Zuwanderer
EvIk	Projekt „Evaluation der Integrationskurse“
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
InGe	Integrationsgeschäftsdatei
IntV	Integrationskursverordnung
JMD	Jugendmigrationsdienst
LiD	Test „Leben in Deutschland“
LSB	Lern- und Sozialbegleitung
MBE	Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer
NAPI	Nationaler Aktionsplan Integration
POST-Befragung	Klassenraumbefragungen zu Kursende im Rahmen des Projekts „Evaluation der Integrationskurse“
PRÄ-Befragung	Klassenraumbefragungen zu Kursbeginn im Rahmen des Projekts „Evaluation der Integrationskurse“
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
UE	Unterrichtseinheiten
vhs	Volkshochschule
ZQ Alpha	Additive Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen
ZQ DaZ	Zusatzqualifizierung „Deutsch als Zweitsprache“

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1:	Theoretisches Modell zum Deutschspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung von kursbezogenen und fluchtspezifischen Faktoren	13
Abbildung 1-2:	Quantitative und qualitative Teilprojekte	21
Abbildung 1-3:	Befragungszeitpunkte Kursteilnehmende (inkl. anvisierter Fallzahlen)	23
Abbildung 2-1:	Räumliche Verteilung der befragten Integrationskurse	29
Abbildung 3-1:	Geschlechterverteilung in den Kursen (in Prozent)	34
Abbildung 3-2:	Altersverteilung in den Kursen (in Prozent)	35
Abbildung 3-3:	Altersverteilung in den Kursen nach Geschlecht (in Prozent)	35
Abbildung 3-4:	Familienstand in den Kursen (in Prozent)	36
Abbildung 3-5:	Geburtsland der Partnerin bzw. des Partners nach Kursart (in Prozent)	36
Abbildung 3-6:	Wohnort der Partnerin bzw. des Partners nach Kursart (in Prozent)	37
Abbildung 3-7:	Haushaltsgröße nach Kursart (in Prozent)	37
Abbildung 3-8:	Haushaltsgröße und -zusammensetzung nach Kursart (Mittelwerte)	38
Abbildung 3-9:	Kinder im Haushalt nach Kursart und Geschlecht (Mittelwerte)	38
Abbildung 3-10:	Alter des jüngsten Kindes im Haushalt nach Kursart (in Prozent)	39
Abbildung 3-11:	Alter des jüngsten Kindes im Haushalt nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	40
Abbildung 3-12:	Geburtsland der Kursteilnehmenden nach Kursart (in Prozent)	44
Abbildung 3-13:	Einreisejahr nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	46
Abbildung 3-14:	Einreisegrund (in Prozent)	47
Abbildung 3-15:	Aufenthaltsstatus nach Kursart (in Prozent)	47
Abbildung 3-16:	Aufenthaltsstatus nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	48
Abbildung 3-17:	Fluchthintergrund nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	49
Abbildung 3-18:	Verteilung der Schulbildung in Jahren (in Prozent)	50
Abbildung 3-19:	Schuljahre nach Geburtsland und Kursart (Mittelwert)	51
Abbildung 3-20:	Höchster erreichter Schulabschluss (in Prozent)	51
Abbildung 3-21:	Deutschkenntnisse in der Anfangsphase der Integrationskurse (in Prozent)	59
Abbildung 3-22:	Genutzte Möglichkeiten des Deutschspracherwerbs vor Kursbeginn (in Prozent)	60
Abbildung 3-23:	Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs vor Kursbeginn nach Schulbesuch (in Prozent)	61
Abbildung 3-24:	Besuchter Deutschkurs vor Kursbeginn (in Prozent)	62
Abbildung 3-25:	Raum für ungestörtes Lernen nach Art der Unterkunft (in Prozent)	63
Abbildung 3-26:	Raum für ungestörtes Lernen (in Prozent)	64
Abbildung 3-27:	Sorgen um Familienangehörige außerhalb Deutschlands (in Prozent)	64
Abbildung 4-1:	Verteilung des Frauenanteils in den Integrationskursen (in Prozent)	78
Abbildung 4-2:	Verteilung der Bildungs-Standardabweichung der Integrationskurse	79
Abbildung 4-3:	Verteilung der Alters-Standardabweichung der Integrationskurse	81
Abbildung 4-4:	Verteilung der Aufenthaltsdauer-Standardabweichung der Integrationskurse	82
Abbildung 4-5:	Verteilung der Anzahl der Geburtsländer der Kursteilnehmenden in den Integrationskursen	83

Abbildung 4-6:	Verteilung des Anteils von Personen mit Fluchthintergrund in den Integrationskursen (in Prozent)	85
Abbildung 5-1:	DaF/DaZ, differenziert nach Kursart (in Prozent)	94
Abbildung 5-2:	Sprachlehrerfahrung in Unterrichtseinheiten (UE) in der Erwachsenenbildung beim Eintritt in das Integrationskurssystem, differenziert nach Kursart (in Prozent)	99
Abbildung 5-3:	Arbeitsverhältnis der Lehrkraft beim Träger des befragten Kurses, differenziert nach Kursart (in Prozent)	108
Abbildung 5-4:	Anzahl der Kursteilnehmenden, differenziert nach Kursart (in Prozent)	112
Abbildung 5-5:	Häufigkeit des Einsatzes von Unterrichtsformen, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwerte)	119
Abbildung 5-6:	Häufigkeit von Störungen im Kurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwerte)	122
Abbildung 5-7:	Einschätzungen zur Empathie und Perspektivenübernahme, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)	127
Abbildung 5-8:	Einstellungen zum Thema Integration, differenziert nach Kursart (in Prozent)	130
Abbildung 6-1:	Jahr des erstmaligen Angebots von Integrationskursen (in Prozent)	135
Abbildung 6-2:	Aufwand der Träger für Integrationskurswerbung (in Prozent)	137
Abbildung 6-3:	Wege, über die Teilnehmende zum Kursträger kommen (in Prozent)	138
Abbildung 6-4:	Beschreibung der Kurszusammensetzung in Allgemeinen Integrationskursen und Alphabetisierungskursen durch die Träger (in Prozent)	138
Abbildung 6-5:	Gründe für fehlende oder nur an wenigen Standorten angebotene integrationskursbegleitende Betreuung oder Beaufsichtigung von Kindern (in Prozent)	140
Abbildung 6-6:	Zusatzangebote der Träger, die prinzipiell zur Verfügung stehen (in Prozent)	141
Abbildung 6-7:	Verfügbarkeit von MBE in den Einrichtungen der Träger bzw. in fußläufiger Nähe (in Prozent)	142
Abbildung 6-8:	Hilfsmittel und Medien, die beim Träger zur Verfügung stehen (in Prozent)	144
Abbildung 6-9:	Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Bestand an Hilfsmitteln und Medien bei den Trägern (in Prozent)	145
Abbildung 6-10:	Hilfsmittel oder Medien, deren Anschaffung in den nächsten 12 Monaten geplant ist (in Prozent)	147
Abbildung 6-11:	Verantwortlichkeit für die Auswahl der verwendeten Lehrwerke im Kurs (in Prozent)	148
Abbildung 6-12:	Auswahlkriterien der Verantwortlichen bei den Trägern für die genutzten Lehrwerke (in Prozent)	149
Abbildung 6-13:	Durchschnittliche Personalanzahl nach Beschäftigungsart bei den Trägern in den Jahren 2020 und 2021	150
Abbildung 6-14:	Einschätzung der Schwierigkeit, geeignetes Personal zu finden (in Prozent)	151
Abbildung 6-15:	Gründe für die Schwierigkeiten, geeignetes Lehrpersonal zu finden (in Prozent)	151
Abbildung 6-16:	Einschätzung der Schwierigkeit, geeignetes Personal zu halten (in Prozent)	152
Abbildung 6-17:	Maßnahmen, geeignetes Lehrpersonal zu halten (in Prozent)	153
Abbildung 6-18:	Maßnahmen der Qualitätssicherung in Integrationskursen (in Prozent)	154
Abbildung 6-19:	Allgemeine Zufriedenheit in der Zusammenarbeit mit externen Organisationen (Mittelwert)	155
Abbildung 6-20:	Bewertung verschiedener Anpassungsmaßnahmen des Integrationskurssystems (in Prozent)	156
Abbildung A-1:	Räumliche Verteilung Allgemeiner Integrationskurse und Alphabetisierungskurse vor der Pandemie und nach Beginn des Befragungszeitraums	181

Tabellenverzeichnis

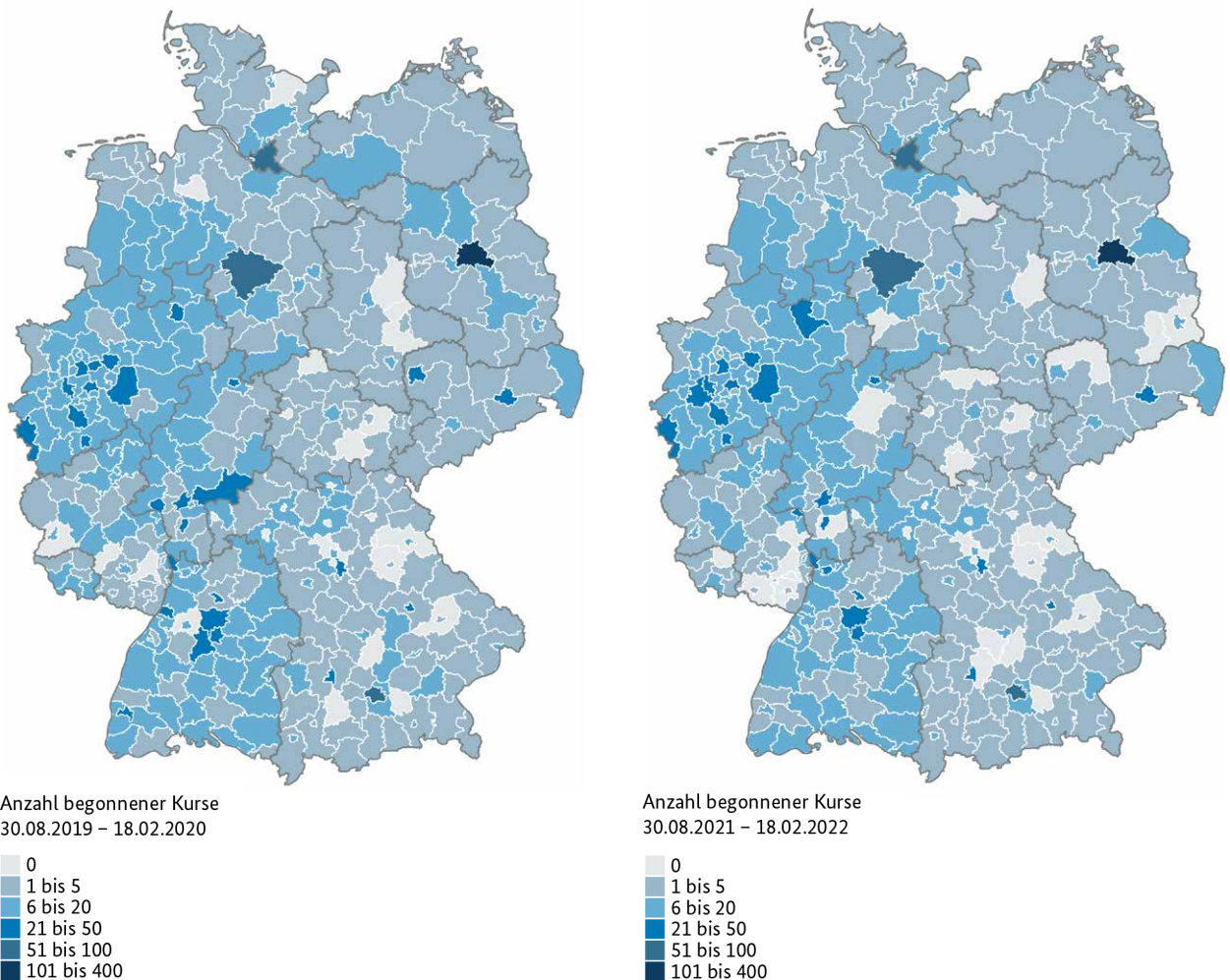
Tabelle 2-1:	Angestrebte Fallzahlen der Befragung zu Kursbeginn (PRÄ-Befragung)	27
Tabelle 2-2:	Verteilung der befragten Integrationskurse nach Raumtypen (Küpper, 2016)	30
Tabelle 2-3:	(Befragte) Kursteilnehmende der Integrationskurse zu Kursbeginn	30
Tabelle 2-4:	Einwilligung zur Verknüpfung der Befragungsdaten und Kontaktierung zur Weiterbefragung	31
Tabelle 2-5:	Befragte Lehrkräfte und Träger der Integrationskurse (Kursebene)	31
Tabelle 3-1:	Betreuungssituation der Kinder nach Alter (in Prozent)	41
Tabelle 3-2:	Arbeitserfahrung in Deutschland nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	42
Tabelle 3-3:	Arbeitserfahrung im Ausland nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	43
Tabelle 3-4:	Aufenthaltsdauer in Jahren nach Kursart und Geschlecht (Mittelwerte)	45
Tabelle 3-5:	Mehrsprachigkeit und Sprachlernerfahrung (in Prozent)	52
Tabelle 3-6:	Die zehn am häufigsten genannten Sprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)	54
Tabelle 3-7:	Die zehn häufigsten Erstsprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)	55
Tabelle 3-8:	Die zehn häufigsten informell gelernten Zweitsprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)	55
Tabelle 3-9:	Die zehn häufigsten formell erlernten Sprachen der Kursteilnehmenden (in Prozent)	56
Tabelle 3-10:	Alphabetisierungsgrad der Kursteilnehmenden (in Prozent)	57
Tabelle 3-11:	Art der Unterkunft nach Kursart und Fluchthintergrund (in Prozent)	62
Tabelle 3-12:	Technische Ausstattung nach Kursart und Fluchthintergrund (in Prozent)	65
Tabelle 3-13:	Genutzte Möglichkeiten des Deutscherwerbs zusätzlich zum Integrationskurs (in Prozent)	66
Tabelle 3-14:	Kontakte zu Deutschen nach Kursart und Geschlecht (in Prozent)	67
Tabelle 3-15:	Kontakt zu Deutschen nach Arbeitserfahrung in Deutschland (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)	68
Tabelle 3-16:	Verwendung der deutschen Sprache im Alltag (z. B. Freizeitaktivitäten, beim Einkaufen, im Restaurant usw.), mit Freundinnen bzw. Freunden und zu Hause (in Prozent)	69
Tabelle 3-17:	Lesen von deutschsprachigen Zeitungen (in Prozent)	70
Tabelle 3-18:	Bleibeabsichten nach Fluchthintergrund (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)	70
Tabelle 3-19:	Verbundenheit mit Deutschland nach Geschlecht und Fluchthintergrund (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)	71
Tabelle 3-20:	Einstellungen zu Integration nach Geschlecht (nur Allgemeiner Integrationskurs, in Prozent)	72
Tabelle 5-1:	Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Alter, Aufenthaltsdauer, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	89
Tabelle 5-2:	Kind(er) der Lehrkraft, differenziert nach Kursart (in Prozent)	90
Tabelle 5-3:	Haupttätigkeit der Lehrkraft direkt vor dem Arbeitsbeginn im Integrationskurssystem, differenziert nach Kursart (in Prozent)	92
Tabelle 5-4:	Beruflicher oder akademischer Abschluss, differenziert nach Kursart (in Prozent)	93
Tabelle 5-5:	Hochschulabschluss, differenziert nach Kursart (in Prozent)	94
Tabelle 5-6:	Zusatzqualifizierung des BAMF zur Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse, Beantragung einer Zulassung als Lehrkraft für Alphabetisierungskurse sowie Ausgang der Entscheidung über den Zulassungsantrag, differenziert nach Kursart (in Prozent)	96

Tabelle 5-7:	Besuchte Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen, differenziert nach Kursart (in Prozent)	97
Tabelle 5-8:	Absicht zum Besuch weiterer Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen und Art der Fort- oder Weiterbildung bei weiterem Fortbildungsinteresse, differenziert nach Kursart (in Prozent)	98
Tabelle 5-9:	Dauer der Sprachlehrerfahrung insgesamt sowie in der Erwachsenenbildung, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	100
Tabelle 5-10:	Dauer der Sprachlehrerfahrung in verschiedenen Kursarten des Integrationskurssystems sowie in Sprachkursen außerhalb des Integrationskurssystems, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	101
Tabelle 5-11:	Selbsteinschätzung Sprechen und Schreiben der deutschen Sprache entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Deutsch als Erstsprache, Art des Lernens der deutschen Sprache, differenziert nach Kursart (in Prozent)	102
Tabelle 5-12:	Selbsteinschätzung Sprechen und Schreiben Englisch, Französisch und Russisch entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Erstsprache, differenziert nach Kursart (in Prozent)	103
Tabelle 5-13:	Selbsteinschätzung mindestens A1 Sprechen und Schreiben Sprachen entsprechend dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER), Erstsprachen, differenziert nach Kursart (in Prozent)	104
Tabelle 5-14:	Zulassungskriterien 2020 bzw. 2018 für Lehrkräfte, differenziert nach Kursart (in Prozent)	106
Tabelle 5-15:	Durchführung Sprachkurs(e) in der Form eines virtuellen Klassenzimmers oder als Onlinekurs vor der COVID-19-Pandemie sowie durchgeführte Kursmodelle im Rahmen der Flexibilisierung der Integrationskursdurchführungen vom 1. Juli 2020 bis zum Befragungszeitpunkt, differenziert nach Kursart (in Prozent)	107
Tabelle 5-16:	Neben der Tätigkeit als Lehrkraft in Integrationskursen Ausübung weiterer Tätigkeit, differenziert nach Kursart (in Prozent)	109
Tabelle 5-17:	Jahr der erstmaligen Tätigkeit beim Träger, Umfang von UE beim Träger, Umfang der Zeitstunden für wöchentliche Vor-/Nachbereitung des Unterrichts, differenziert nach Kursart (in Prozent)	110
Tabelle 5-18:	Unterrichtete Kurse, differenziert nach Kursart (in Prozent)	110
Tabelle 5-19:	Monatsbruttoeinkommen beim Träger, Monatsbruttoeinkommen insgesamt durch Integrationskurslehrertätigkeit, differenziert nach Kursart (in Prozent)	111
Tabelle 5-20:	Beurteilung der Angemessenheit der Anzahl der Teilnehmenden im Kurs, Vermutung zu traumatisierten Personen unter den Kursteilnehmenden, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	113
Tabelle 5-21:	Entscheidung über die Verwendung von Lehrwerken, differenziert nach Kursart (in Prozent)	115
Tabelle 5-22:	Verwendete Lehrwerke, Art und Häufigkeit der Nutzung, jeweils dargestellt für den Allgemeinen Integrationskurs und für den Alphabetisierungskurs (in Prozent bzw. Mittelwert)	116
Tabelle 5-23:	Ausstattung, Hilfsmittel oder Medien und Häufigkeit der Nutzung, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	117
Tabelle 5-24:	Unterrichtsstile im Kurs, differenziert nach Kursart (in Prozent)	119
Tabelle 5-25:	Bewertung des Kursklimas, differenziert nach Kursart (in Prozent bzw. Mittelwert)	121
Tabelle 5-26:	Lernprogression des Kurses, differenziert nach Kursart (in Prozent)	122
Tabelle 5-27:	Einschätzung des Ist-Zustands (I)/Präferenz (P) der Lehrkräfte hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen sowie der Erstsprachen (in Prozent), differenziert nach Kursart (in Prozent)	123
Tabelle 5-28:	Einschätzungen zu digitalen Medien im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)	125
Tabelle 5-29:	Wichtigkeit von Punkten bei der Wahl der Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)	126

Tabelle 5-30:	Einschätzungen zur Tätigkeit als Lehrkraft im Integrationskurs, differenziert nach Kursart (in Prozent, Mittelwert)	128
Tabelle 5-31:	Suche nach Alternativen zur Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft, Angemessenheit des DTZ, differenziert nach Kursart (in Prozent)	129
Tabelle 6-1:	Seit 2018 angebotene Kursarten der Träger (in Prozent)	135
Tabelle 6-2:	Aktuelle Zulassungen und aktuell angebotene Kursarten durch die Träger aufgrund der entsprechenden Zulassung (in Prozent)	136
Tabelle 6-3:	Durch die Träger angebotene Kursmodelle	146

Anhang

Abbildung A-1: Räumliche Verteilung Allgemeiner Integrationskurse und Alphabetisierungskurse vor der Pandemie und nach Beginn des Befragungszeitraums



Quelle: Sonderauswertung der InGe, eigene Darstellung

Basis: Allgemeine Integrationskurse und Alphabetisierungskurse in Basismodul 1 und mindestens 20, aber höchstens 25 Wochenstunden Unterricht

Anmerkung: Da es sich bei den genutzten Daten um einen Sonderdatenauszug handelt, sind die dargestellten Ergebnisse nicht direkt mit den Daten vergleichbar, die in der Integrationskursgeschäftsstatistik veröffentlicht wurden.

Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl

Forschungsberichte

- | | |
|---|---|
| <p>FB 45</p> <p>Entwicklung der Fachkräftemigration und Auswirkungen des beschleunigten Fachkräfteverfahrens. Begleitforschung zum Fachkräfteinwanderungsgesetz.</p> <p>Verfasst von: Eugenie Becker, Johannes Graf, Barbara Heß und Matthias Huber (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.45.d.2023.feg.1.0</p> | <p>FB 41</p> <p>Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Ergebnisse der ersten Welle der IAB-BiB/FReDA-BAMF-SOEP-Befragung.</p> <p>Verfasst von: Herbert Brücker, Andreas Ette, Markus M. Grabka, Yuliya Kosyakova, Wenke Niehues, Nina Rother, C. Katharina Spieß, Sabine Zinn, Martin Bujard, Adriana Cardozo, Jean Philippe Décieux, Amrei Maddox, Nadja Milewski, Robert Naderi, Lenore Sauer, Sophia Schmitz, Silvia Schwanhäuser, Manuel Siegert, Kerstin Tanis und Hans Walter Steinhauer (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.41.d.2023.ukrlangbericht.1.0</p> |
| <p>FB 44</p> <p>Das Aufnahmeprogramm „Neustart im Team“: Studie zur Programmumsetzung. Abschlussbericht.</p> <p>Verfasst von: Florian Tissot, Nadja Dumann und Maria Bitterwolf (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.44.d.2023.nest.1.0</p> | <p>FB 40</p> <p>Eckdaten zur Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland“ (RAM 2015).</p> <p>Verfasst von: Christian Babka von Gostomski (2022)</p> |
| <p>FB 43</p> <p>COVID-19-Erkrankungen und Impfungen gegen SARS-CoV-2 bei Personen mit und Personen ohne Migrationserfahrung – Ergebnisse aus der RKI-SOEP-2 Studie.</p> <p>Verfasst von: Laura Goßner (IAB) und Manuel Siegert (BAMF) (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.43.d.2023.rki-ibs.1.0</p> | <p>FB 39</p> <p>Binnenmobilität von Geflüchteten mit Schutzstatus in Deutschland. Eine explorative Analyse auf Basis des Ausländerzentralregisters.</p> <p>Verfasst von: Johannes Weber (2022)</p> |
| <p>FB 42</p> <p>Das Leben nach der Rückkehr: Langfristige Reintegration nach der geförderten Ausreise aus Deutschland. Begleitstudie II zum Bundesprogramm StarthilfePlus.</p> <p>Verfasst von: Christian Kothe, Lukas Otte, Dominique Reischl, Şeyma Uluköylü, Tatjana Baraulina und Franziska Clevers (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.42.d.2023.starthilfeplus2.1.0</p> | <p>1/2023</p> <p>Integration von Migrantinnen in Deutschland: Politiken und Maßnahmen.</p> <p>Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN).</p> <p>Verfasst von: Claudia Lechner und Kaan Atanisev (2023)</p> <p>https://doi.org/10.48570/bamf.fz.emndp.01/2023.d.2023.migrantinnen.1.0</p> |

EMN Deutschland Paper

Working Paper

- WP 94 Die Bekämpfung von Menschenhandel: Rechtliche Entwicklungen, Schutzverfahren und aktuelle Herausforderungen. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Verfasst von: Benjamin Drechsel (2022)
- WP 93 Unerlaubter Aufenthalt in Deutschland: Perspektiven, Maßnahmen und Herausforderungen. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Verfasst von: Friederike Haberstroh, Axel Kreienbrink und Claudia Lechner (2022)
- WP 92 Abschiebungshaft und Alternativen zur Abschiebungshaft. Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN). Verfasst von: Friederike Haberstroh (2022)

Kurzanalysen

- 04/2022 Geflüchtete aus der Ukraine in Deutschland: Flucht, Ankunft und Leben. Verfasst von: Herbert Brücker, Andreas Ette, Markus M. Grabka, Yuliya Kosyakova, Wenke Niehues, Nina Rother, C. Katharina Spieß, Sabine Zinn, Martin Bujard, Adriana Cardozo, Jean Philippe Décieux, Amrei Maddox, Nadja Milewski, Robert Naderi, Lenore Sauer, Sophia Schmitz, Silvia Schwanhäuser, Manuel Siegert und Kerstin Tanis (2022)
<https://doi.org/10.48570/bamf.fz.ka.04/2022.d.12/2022.ukrkurzbericht.1.0>
- 03/2022 Menschen aus Eritrea und Syrien in Deutschland: Unterstützungspotenziale persönlicher Netzwerke. Verfasst von: Manuel Siegert (2022)
- 02/2022 Fünfte Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Entwicklung der Deutschkenntnisse, Sorgen und Lebenszufriedenheit bei Geflüchteten während des ersten Covid-19-Pandemiejahres. Verfasst von: Wenke Niehues (2022)

- 01/2022 Die Wohnhistorie Geflüchteter in Deutschland. Verfasst von: Kerstin Tanis (2022)

Beitragsreihe

- BR 13 Evaluation der Wohnsitzregelung nach § 12a AufenthG. Verfasst von: Ludger Baba, Marco Schmandt, Constantin Tielkes, Felix Weinhardt und Katrin Wilbert (2023)
<https://doi.org/10.48570/bamf.fz.beitr.b13.d.2023.wohnsitzregelung.1.0>
- BR 12 Evaluation bundesfinanzierter Beratungsstellen, Abschlussbericht der Evaluation der Beratungsstellen zur Distanzierung und Deradikalisierung vom islamistischen Extremismus. Verfasst von: Kari-Maria Karliczek, Vivienne Ohlenforst, Dorte Schaffranke und Dennis Walkenhorst (2023)
<https://doi.org/10.48570/bamf.fz.beitr.b12.d.2023.beratungsstellen.1.0>
- BR 11 Distanzierungsverläufe vom salafistischen Extremismus. Eine empirische Studie über die Vielfalt individueller Wege der Loslösung vom Salafismus. Verfasst von: Corinna Emser, Imke Haase, Mika Moeller, Christoph Nagel und Robert Pelzer (2022)
- BR 10 SCHNITT:STELLEN 2.0 – Neue Erkenntnisse aus Forschung und Beratungspraxis im Phänomenbereich islamistischer Extremismus. Herausgegeben von: Corinna Emser, Axel Kreienbrink, Nelia Miguel Müller, Teresa Rupp und Alexandra Wielopolski-Kasaku (2022)

Regelmäßig erstellte Berichte

- MB Migrationsbericht der Bundesregierung. Migrationsbericht 2021 (2023)
- JB Jahresbericht 2022 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2023)
<https://doi.org/10.48570/bamf.fz.jb.2022.d.07/2023.jahresberichtfz.1.0>

PB Migration, Integration, Asyl in Deutschland
2020. Politische und rechtliche Entwicklungen.
Jährlicher Bericht der deutschen nationalen
Kontaktstelle für das Europäische Migrations-
netzwerk (EMN) – „Politikbericht“ (2022)

Berichtsreihen zu Migration und Integration

Reihe 1 Monitoring zur Bildungs- und Erwerbsmigra-
tion: Erteilung von Aufenthaltstiteln an Dritt-
staatsangehörige. Halbjahresbericht 2022.
Verfasst von: Johannes Graf (2023)
[https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.
r1.d.2023.mobemi.hjb.2022.1.0](https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.r1.d.2023.mobemi.hjb.2022.1.0)

Reihe 1 Monitoring zur Bildungs- und Erwerbs-
migration: Erteilung von Aufenthaltstiteln an
Drittstaatsangehörige. Jahresbericht 2022.
Verfasst von: Johannes Graf (2023)
[https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.
r1.d.2023.mobemi.jb.2022.1.0](https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.r1.d.2023.mobemi.jb.2022.1.0)

Reihe 2 Freizügigkeitsmonitoring: Migration von
EU-Staatsangehörigen nach Deutschland.
Halbjahresbericht 2022.
Verfasst von: Johannes Graf (2023)
[https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.
r2.d.2023.freizueg.hjb2022.1.0](https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.r2.d.2023.freizueg.hjb2022.1.0)

Reihe 2 Freizügigkeitsmonitoring: Migration von
EU-Staatsangehörigen nach Deutschland.
Jahresbericht 2022.
Verfasst von: Johannes Graf (2023)
[https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.
r2.deutsch.2023.freizueg.jb.2022.1.0](https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.r2.deutsch.2023.freizueg.jb.2022.1.0)

Reihe 3 Potenziale von Asylantragstellenden:
Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten.
Halbjahresbericht 2022.
Verfasst von: Barbara Heß (2022)

Reihe 3 Potenziale von Asylantragstellenden:
Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten.
Jahresbericht 2022.
Verfasst von: Barbara Heß (2023)
[https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.
r3.d.2023.soko.jb.2022.1.0](https://doi.org/10.48570/bamf.fz.bericht.r3.d.2023.soko.jb.2022.1.0)

Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl
90461 Nürnberg

Verfasst von:

Ramona Kay | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Dr. Christian Babka von Gostomski | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Dr. Salwan Saif | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Dr. Pia Homrighausen | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Dr. Jan Eckhard | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt
Dr. Nina Rother | Referat FII – Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt

Stand:

10/2023

Druck:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

Gestaltung:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg

Bildnachweis:

Coverbild: AdobeStock | Monkey Business

Zitation:

Kay, R., Babka von Gostomski, C., Saif, S., Homrighausen, P., Eckhard, J. & Rother, N. (2023). Zwischenbericht III zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Analysen und Erkenntnisse zu Kursteilnehmenden, Kursspezifika, Lehrkräften und Integrationskursträgern zu Kursbeginn (Forschungsbericht 46). Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
<https://doi.org/10.48570/bamf.fz.fb.46.d.2023.evik.zb3.1.0>

ISBN:




978-3-944674-40-07

ISSN:

2750-1418

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

Besuchen Sie uns auf

 www.facebook.com/bamf.socialmedia
 @BAMF_Dialog
 @bamf_bund
www.bamf.de/forschung