

RESEARCH REPORT SERIES

IZA Research Report No. 142

Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG

Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales

Ariane Baderschneider (f-bb)

Holger Bonin (IZA)

Bernhard Boockmann (IAW)

Marco Caliendo (IZA)

Andreas Fischer (f-bb)

Miriam Gensicke (Kantar)

Kristin Hecker (f-bb)

Josef Hartmann (Kantar)

Ingo Isphording (IZA)

Annabelle Krause-Pilatus (IZA)

Philipp Kugler (IAW)

Robert Mahlstedt (IZA)

Christopher Pabst (f-bb)

Iris Pfeiffer (f-bb)

Rosemarie Sackmann (f-bb)

MÄRZ 2024



Bundesministerium
für Arbeit und Soziales

FORSCHUNGSBERICHT 635

Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG

Abschlussbericht

März 2024

ISSN 0174-4992

Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG

Abschlussbericht

Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung e.V. (IAW)
Schaffhausenstraße 73
72072 Tübingen



In Kooperation mit

Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb)
Rollnerstraße 14
90408 Nürnberg



Kantar GmbH, Kantar Public Division
Landsberger Str. 284
80687 München

KANTAR PUBLIC

Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit GmbH (IZA)
Schaumburg-Lippe-Str. 5-9
53113 Bonn



Evaluation Office
Nikolsburger Platz 2
10717 Berlin



Autorinnen und Autoren

Ariane Baderschneider, Holger Bonin, Bernhard Boockmann, Marco Caliendo, Andreas Fischer, Miriam Gensicke, Kristin Hecker, Josef Hartmann, Ingo Isphording, Annabelle Krause-Pilatus, Philipp Kugler, Robert Mahlstedt, Christopher Pabst, Iris Pfeiffer, Rosemarie Sackmann

unter Mitarbeit von
Elisa Bührlé, Benedikt Hornung

Dezember 2023

Erstellt im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.

Die Durchführung der Untersuchungen sowie die Schlussfolgerungen aus den Untersuchungen sind von den Auftragnehmern in eigener wissenschaftlicher Verantwortung vorgenommen worden. Das Bundesministerium für Arbeit und Soziales übernimmt insbesondere keine Gewähr für die Richtigkeit, Genauigkeit und Vollständigkeit der Untersuchungen.

Kurzbeschreibung

Die berufsbezogene Deutschsprachförderung gemäß §45a des Aufenthaltsgesetzes ist seit 2016 ein Regelinstrument, dessen Ziel der Erwerb berufsbezogener deutscher Sprachkenntnisse durch Zugewanderte ist.

Die Evaluation untersucht, ob die Ziele der berufsbezogenen Deutschsprachförderung erreicht werden, wie sich die berufsbezogene Deutschsprachförderung im Speziellen auf die Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden auswirkt, welche Zielgruppen besonders von ihr profitieren, welche Faktoren die Wirkungen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung fördern oder hemmen und welche Empfehlungen sich aus den Ergebnisse der Untersuchung ableiten lassen.

Abstract

Since 2016, German language courses for professional purposes in accordance with §45a of the German Residence Act have been a regular instrument in German integration policy. The goal of these courses is the acquisition of job-related German language skills by immigrants.

The evaluation examines whether the goals of job-related German language training are achieved, how job-related German language training affect the labour market integration of participants, which target groups particularly benefit from it, which factors promote or inhibit the effects of job-related German language training and which recommendations can be derived from the results of the study.

Inhalt

Tabellenverzeichnis	10
Abbildungsverzeichnis	12
Abkürzungsverzeichnis	15
Zusammenfassung	16
1. Einleitung	22
1.1 Ziele und Fragestellungen der Evaluation	22
1.2 Die berufsbezogene Deutschsprachförderung	23
1.2.1 Institutioneller Rahmen	23
1.2.2 Kursangebot	23
1.2.3 Teilnehmende an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung	26
1.3 Stand der Forschung	28
1.3.1 Hindernisse und Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung von Sprachkursen	28
1.3.2 Effekte von Sprachkursen auf die Sprachkenntnisse	31
1.3.3 Effekte von Sprachkursen auf die Arbeitsmarktintegration	32
1.4 Datenbasis der Studie	35
1.4.1 Standardisierte Befragung der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden	35
1.4.2 Standardisierte Befragung der Kursträger und Lehrkräfte	36
1.4.3 Standardisierte Befragung in Jobcentern und Agenturen für Arbeit	36
1.4.4 Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit	37
1.4.5 Erhebungen im Rahmen von Interviews und Fallstudien	37
2. Die Teilnehmenden an den Berufssprachkursen	38
2.1 Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden	38
2.1.1 Grundlegende soziodemografische Struktur	38
2.1.2 Haushaltskontext	40
2.1.3 Migrationsverläufe	41

2.2	Berufsausbildung und berufliche Verläufe	43
2.2.1	Berufsausbildung und Anerkennung	43
2.2.2	Erwerbsbiografie	46
2.3	Teilnehmende nach Kursarten	48
3.	Prozess und Zugang in die Berufssprachkurse	52
3.1	Zugang in die Berufssprachkurse	52
3.1.1	Berechtigungen und Verpflichtungen	52
3.1.2	Zugangswege in den Kurs	53
3.2	Bestimmung und Passgenauigkeit der Kursart	56
3.2.1	Feststellung des Sprachniveaus	56
3.2.2	Passgenauigkeit der Einstufung	58
3.3	Anschlussfähigkeit an andere Kurse	62
3.3.1	Anschluss an den Integrationskurs	62
3.3.2	Zeitlicher Anschluss an den Integrationskurs	64
3.3.3	Aufeinanderfolge der Berufssprachkurse	66
3.4	Teilnehmende und zuweisende Stelle während der Kursteilnahme	67
4.	Durchführung der Berufssprachkurse	72
4.1	Institutionelle Rahmenbedingungen der Berufssprachkurse	72
4.1.1	Organisation der Kursträger und der Kursumsetzung	72
4.1.2	Kooperationsbeziehungen der Träger	76
4.1.3	Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte	77
4.2	Methodisch-didaktische Umsetzung der Kurse auf Basis der Rahmenkonzepte	85
4.2.1	Umsetzungspraxis der Lehrkräfte mit Bezug zu den methodisch-didaktischen Prinzipien aus den Rahmenkonzepten	87
4.2.2	Praxis bei der Umsetzung der Rahmenkonzepte in Kurskonzepte	91
4.3	Institutionell-organisatorische Gelingensbedingungen	95
4.3.1	Kursgröße und Kurszusammensetzung	96
4.3.2	Kursform der Berufssprachkurse	98
4.3.3	Information und Beratung	104

4.3.4	Einfluss der Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Begleitung	105
4.3.5	Begleitende Praktika	106
4.4	Gelingensbedingungen bezogen auf die Teilnehmenden	107
4.4.1	Motivation der Teilnehmenden	108
4.4.2	Gesicherte Kinderbetreuung	113
4.4.3	Anwendung der erlernten Sprache im Alltag	116
4.4.4	Einfluss soziodemografischer Merkmale	117
4.5	Durchführung und Ergebnisse ausgewählter Spezialkurse	118
4.5.1	Fallstudie Berufssprachkurse für Auszubildende	118
4.5.2	Fallstudie Berufssprachkurse mit fachpraktischem Sprachunterricht (Fachpraxis-BSK)	123
5.	Ergebnisse der Berufssprachkurse	131
5.1	Kursabschluss und Kursabbruch	131
5.1.1	Beendete Kurse	131
5.1.2	Gründe für Kursabbrüche	140
5.1.3	Bewertung der Kurse	143
5.2	Sprachliche Kompetenzen	147
5.3	Arbeitsmarktintegration	152
5.4	Soziale Integration	162
5.5	Zwischenfazit	166
6.	Wirkungsanalyse	167
6.1	Fragestellungen und Methodik	167
6.1.1	Fragestellungen	167
6.1.2	Datengrundlagen	167
6.1.3	Methoden der Kausalanalyse	168
6.2	Wirkung der Berufssprachkurse auf die deutschen Sprachkenntnisse	169
6.2.1	Ziele und Methodik	169
6.2.2	Ergebnisse für die deutschen Sprachkenntnisse	170

6.3	Wirkung der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration	174
6.3.1	Matching-Ergebnisse auf der Basis von IEB- und CATI-Daten	174
6.3.2	Matching mit Prozessdaten für die Eintrittskohorte 2017-2018	180
6.3.3	Wirkungen nach dem IV-Ansatz für alle Teilnehmenden seit 2017	184
6.4	Wirkung der Berufssprachkurse auf weitere Ergebnisse	187
6.5	Effekte der Kursgröße und -zusammensetzung	190
6.5.1	Wirkungen der Kursgröße	190
6.5.2	Wirkungen der Zusammensetzung der Teilnehmenden	193
6.6	Wirkung auf die Motivation – ein Feldexperiment	201
6.6.1	Hintergrund	201
6.6.2	Ergebnisse	201
7.	Wirtschaftlichkeitsanalyse	206
7.1	Kostenstrukturen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung	206
7.2	Ausgaben für die berufsbezogene Deutschsprachförderung	208
7.3	Ermittlung der Vollzugswirtschaftlichkeit	210
7.4	Ermittlung der Maßnahmenwirtschaftlichkeit	213
7.4.1	Methodik	213
7.4.2	Einnahmen-Ausgaben-Bilanzen über 12, 24 und 36 Monate	214
8.	Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	217
8.1	Den Weg in die Berufssprachkurse optimieren	218
8.2	Verbesserungen beim Angebot der Berufssprachkurse	224
8.3	Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme	230
8.4	Arbeitsmarktintegration beschleunigen	232
	Literaturverzeichnis	234

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2-1	Soziodemografische Zusammensetzung der Teilnehmenden	39
Tabelle 2-2	Gründe für den Zuzug nach Deutschland	42
Tabelle 4-1	Regressionskoeffizienten der Analyse zur Zufriedenheit der Lehrkräfte	84
Tabelle 4-2	Didaktische Prinzipien und Ziele sowie zugehörige Methoden und Techniken	86
Tabelle 4-3	Ergebnisse Analyse der Kurskonzepte	93
Tabelle 4-4	Relevanz institutionell-organisatorischer Gelingensbedingungen	95
Tabelle 4-5	Durchschnittliche Kursgröße von Lehrkräften, die die Kursgröße als „genau richtig“ oder „zu groß“ beurteilen	97
Tabelle 4-6	Interviews in der Fallstudie „neue Kursformate“	99
Tabelle 4-7	Beurteilung der Relevanz teilnehmendenbezogener Gelingensbedingungen	107
Tabelle 4-8	Befragtengruppen Fallstudie „Motivation“	109
Tabelle 4-9	Befragtengruppen Fallstudie „Berufssprachkurse für Auszubildende“	119
Tabelle 4-10	An der Fallstudie beteiligte Akteure	126
Tabelle 5-1	Kursabbruch und Zertifikatsabschluss nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden	132
Tabelle 5-2	Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und Zertifikatsabschluss sowie Kursabbruch (multivariate Regressionen)	135
Tabelle 5-3	Relationen zwischen Kursträgermerkmalen und Zertifikatsabschluss sowie Kursabbruch (multivariate Regressionen)	136
Tabelle 5-4	Häufigkeit von Kursabbrüchen	138
Tabelle 5-5	Kursabbrüche: Unterschiede zu der Zeit vor der Corona-Pandemie	138
Tabelle 5-6	Häufigkeit Kursabbruch nach Kursart	139
Tabelle 5-7	Beurteilung Berufssprachkurse (Zustimmung zu Items)	146
Tabelle 5-8	Ergebnisvariable zum Sprachstand nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden	148
Tabelle 5-9	Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und dem Sprachstand (multivariate Regressionen)	151
Tabelle 5-10	Zentrale Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden	153
Tabelle 5-11	Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und zentralen Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration (multivariate Regressionen)	155
Tabelle 5-12	Relationen zwischen Kursträgermerkmalen und der Erwerbstätigkeit (multivariate Regressionen)	158
Tabelle 5-13	Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und weiteren Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration (multivariate Regressionen)	159

Tabelle 5-14	Gefühlte Integration, Vereinsaktivität und Bleibewahrscheinlichkeit (Teilnehmende)	164
Tabelle 6-1	Geschätzte Effekte auf den Sprachstand nach Abstand zum Integrationskurs	171
Tabelle 6-2	Geschätzte Effekte auf den Sprachstand nach Teilgruppen	171
Tabelle 6-3	Geschätzte Effekte auf den Sprachstand – Umsetzungsfaktoren	173
Tabelle 6-4	Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten	176
Tabelle 6-5	Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten	176
Tabelle 6-6	Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten	177
Tabelle 6-7	Geschätzte Effekte auf die Integration nach dem Berufssprachkurs, nach Merkmalen	178
Tabelle 6-8	Geschätzte Effekte auf die Integration nach dem Berufssprachkurs, nach Umsetzungsfaktoren	179
Tabelle 6-9	Effekte der Deutschsprachförderung auf kumulierte Zielvariablen über 36 Monate nach Beendigung des Integrationskurses, Eintrittskohorte 2017-2018	182
Tabelle 6-10	Eigenschaften der Complier	185
Tabelle 6-11	Geschätzte Effekte auf die soziale Integration: Einzelindikatoren	188
Tabelle 6-12	Geschätzte Effekte auf die soziale Integration nach Teilgruppen	189
Tabelle 6-13	Geschätzte Effekte auf die soziale Integration nach Teilgruppen	189
Tabelle 6-14	Effekt der Klassengröße auf unterschiedliche Ergebnisse	192
Tabelle 6-15	Effekt des Frauenanteils auf unterschiedliche Ergebnisse	196
Tabelle 6-16	Effekt der Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmer	199
Tabelle 6-17	Einschätzung zur Bedeutung der deutschen Sprachfähigkeit für Erwerbstätigkeit	202
Tabelle 6-18	Regressionsergebnisse Feldexperiment (OLS-Regressionen)	203
Tabelle 7-1	Kostenerstattungssätze der DeuFöV zur Berechnung der Auszahlungen an die Kursträger	207
Tabelle 7-2	Anteile der Fahrkosten am gesamten an Träger übermittelten Auszahlungswert	209
Tabelle 7-3	Durchschnittliche Einnahmen-Ausgaben-Bilanz pro BSK-Teilnahme über die ersten 12, 24 und 36 Monate nach Kursbeginn (in Euro)	215

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1-1	Anzahl der Kurse nach Kursart 2017-2022	24
Abbildung 1-2	Anzahl der Kurse nach Unterrichtseinheiten (2017-2022)	25
Abbildung 1-3	Anzahl der Berechtigungen, Verpflichtungen und Kurseintritte	27
Abbildung 2-1	Kind(er) im Haushalt und Alter des jüngsten Kindes – nach Geschlecht	40
Abbildung 2-2	Anzahl der Jahre in Deutschland seit Zuzug – nach Geschlecht	41
Abbildung 2-3	Derzeitiger Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden nach Geschlecht	43
Abbildung 2-4	Berufsabschluss der Teilnehmenden	44
Abbildung 2-5	Anerkennung der beruflichen Bildung	44
Abbildung 2-6	Berufsfeld des beruflichen Abschlusses – nach Geschlecht und Gesamt	45
Abbildung 2-7	Erwerbstätigkeit vor dem Zuzug nach Deutschland	46
Abbildung 2-8	Dauer der Erwerbstätigkeit in Deutschland nach Geschlecht	47
Abbildung 2-9	Dauer der Erwerbstätigkeit in Deutschland nach Schulbildung	47
Abbildung 2-10	Kursart nach Geschlecht	48
Abbildung 2-11	Kursart nach Schulbildung	49
Abbildung 2-12	Kursart nach Alter	49
Abbildung 2-13	Kursart nach Dauer des Aufenthalts in Deutschland	50
Abbildung 2-14	Kursart nach Kontakthäufigkeit mit Personen, die Deutsch sprechen	51
Abbildung 2-15	Kursart nach Häufigkeit des Deutschsprechens	51
Abbildung 3-1	Berechtigungen und Verpflichtungen sowie ausstellende Stelle, 2021-2022	52
Abbildung 3-2	Information und Beratung über Berufssprachkurse	54
Abbildung 3-3	Auslöser oder Grund der Teilnahme	55
Abbildung 3-4	Auslöser oder Grund der Teilnahme nach Kursniveau	56
Abbildung 3-5	Durchführung von Einstufungstests bei vorliegendem Zertifikat	57
Abbildung 3-6	Nachvollziehbarkeit der Einstufung für die Lehrkräfte	58
Abbildung 3-7	Subjektive Einschätzung des Schwierigkeitsgrades nach Merkmalen	59
Abbildung 3-8	Subjektive Einschätzung des Schwierigkeitsgrades nach Kursart	59
Abbildung 3-9	Deutschkenntnisse im Vergleich zu anderen Teilnehmenden	60
Abbildung 3-10	Übereinstimmung von Leistungsniveau und Einstufungsniveau	61
Abbildung 3-11	Vorheriger Besuch eines Integrationskurses	62
Abbildung 3-12	Guter Aufbau auf dem Integrationskurs? Sicht der Teilnehmenden	63
Abbildung 3-13	Anschluss zwischen Integrations- und Berufssprachkurs: Sicht der Kursträger	63
Abbildung 3-14	Gründe für Wartezeiten zwischen Integrations- und Berufssprachkurs	64
Abbildung 3-15	Nutzung von Wartezeiten	65

Abbildung 3-16 Bauen die Berufssprachkurse gut aufeinander auf? Sicht der Teilnehmenden	66
Abbildung 3-17 Anschluss zwischen Berufssprachkursen: Sicht der Kursträger	67
Abbildung 3-18 Häufigkeit des Kontakts mit Jobcenter oder Agentur für Arbeit: Sicht der Teilnehmenden	68
Abbildung 3-19 Kontakt zu den Teilnehmenden: Sicht der Jobcenter oder der Agentur	68
Abbildung 3-20 Thematisierung der Berufssprachkurse: Sicht der Teilnehmenden	69
Abbildung 3-21 Gesprächsthemen mit der Arbeitsverwaltung: Sicht der Teilnehmenden	70
Abbildung 3-22 Gesprächsthemen mit den Teilnehmenden: Sicht der Arbeitsverwaltung	71
Abbildung 4-1 Trägerform der Einrichtungen	72
Abbildung 4-2 Anteile der 2021 durchgeführten Kurse nach Form des Trägers	73
Abbildung 4-3 Anteile an Kursträgern, die auch andere Kurse anbieten	74
Abbildung 4-4 Anteile der Kursträger, die bestimmte Kursarten noch nie durchgeführt haben	74
Abbildung 4-5 Umfang der Teilzeitkurse in Unterrichtseinheiten pro Woche	75
Abbildung 4-6 Einschätzung der Bedarfsentwicklung: Künftiger Bedarf...	76
Abbildung 4-7 Kontakthäufigkeit der Träger zu bestimmten Akteuren	77
Abbildung 4-8 Altersstruktur der befragten Lehrkräfte	78
Abbildung 4-9 Zulassungen zur Lehrtätigkeit in Berufssprachkursen	79
Abbildung 4-10 Übersicht über Weiterbildungen der befragten Lehrkräfte	80
Abbildung 4-11 Beurteilung der allgemeinen Rahmenbedingungen beim Träger durch Lehrkräfte	81
Abbildung 4-12 Einschätzung der Lehrkräfte zur Arbeit in Berufssprachkursen	82
Abbildung 4-13 Eingesetzte didaktische Techniken und Strategien	87
Abbildung 4-14 Zustimmung zu ausgewählten Aussagen zur Kursdurchführung	87
Abbildung 4-15 Praxisbezug am Beispiel von Exkursionen	89
Abbildung 4-16 Bedeutung von Exkursionen für die Integration in den Arbeitsmarkt	90
Abbildung 4-17 Von Fachkräften besuchte Weiterbildungen (im Zeitraum der drei Jahre vor der Erhebung)	105
Abbildung 4-18 Schwerpunkte beim Einsatz von sozialpädagogischen Fachkräften	106
Abbildung 4-19 Ursachen von Problemen bei der Kursdurchführung	108
Abbildung 4-20 Darstellung des Zusammenhangs zwischen der angepassten Frauenquote und dem Anteil der Frauenquote in Berufssprachkursen	114
Abbildung 4-21 Passung von Berufssprachkursen aus Sicht der Fachkräfte	115
Abbildung 4-22 Sicherstellung der Kinderbetreuung im Bedarfsfall während der Kurszeiten	115
Abbildung 4-23 Sicherstellung der Kinderbetreuung im Bedarfsfall während der Kurszeiten – differenziert nach alten und neuen Bundesländern	116

Abbildung 4-24 Erkenntnisinteresse der Fallstudie zu den Berufssprachkursen für Auszubildende	120
Abbildung 5-1 Abgebrochene und beendete Berufssprachkurse	131
Abbildung 5-2 Gründe für Kursabbruch (Teilnehmendenbefragung)	140
Abbildung 5-3 Gründe für Kursabbruch (Lehrkräftebefragung)	141
Abbildung 5-4 Gründe für Kursabbruch (Befragung der Arbeitsverwaltungen)	142
Abbildung 5-5 Bewertung Kurs allgemein	143
Abbildung 5-6 Weiterempfehlung Kurs	144
Abbildung 5-7 Bewertung Unterricht der Lehrkräfte seitens der Teilnehmenden	145
Abbildung 5-8 Sprachstand der Teilnehmenden in Abhängigkeit der Kursart	148
Abbildung 5-9 Wie wichtig ist es bei Ihrer täglichen Arbeit, dass Sie gut Deutsch können?	159
Abbildung 5-10 Haben Sie in den letzten 4 Wochen aktiv nach Arbeit gesucht?	162
Abbildung 5-11 Soziale Integration: Subjektive Einschätzungen zum deutschen Sprachgebrauch (Teilnehmende)	163
Abbildung 5-12 Soziale Integration: Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen (Teilnehmende)	165
Abbildung 6-1 Wirkungen (in Prozentpunkten) auf die Arbeitsmarktintegration	175
Abbildung 6-2 Beschäftigungseffekte und Leistungsbezug im Zeitverlauf, Eintrittskohorte 2017-2018	181
Abbildung 6-3 Effekte auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung nach Geschlecht und Alter, Eintrittskohorte 2017-2018	183
Abbildung 6-4 Effekte auf Maßnahmenteilnahme im Zeitverlauf, Eintrittskohorte 2017-2018	184
Abbildung 6-5 Wirkung der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration (IV-Ergebnisse)	186
Abbildung 6-6 Histogramm zur Verteilung der Kursgröße in Berufssprachkursen	191
Abbildung 6-7 Histogramm zur Veranschaulichung der gemittelten Frauenquote in Berufssprachkursen	194
Abbildung 6-8 Verteilung der Anzahl an Herkunftsländer pro Teilnehmer	198
Abbildung 7-1 Gesamtausgaben und Verwaltungskosten der DeuFöV in Millionen Euro; Anteil der Verwaltungskosten in Prozent	208
Abbildung 7-2 Gegenüberstellung der Haushalts-Ansätze (Soll-Kosten) zu Ist-Kosten	211

Abkürzungsverzeichnis

AA	Agentur für Arbeit
AbrRL	Abrechnungsrichtlinie zur DeuFöV
AG	Arbeitgeber
ALG I	Arbeitslosengeld I
ALG II	Arbeitslosengeld II
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
Azubi-BSK	Berufssprachkurs für Auszubildende
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BSK	Berufssprachkurs
BVIB	Berufsverband für Integrations- und Berufssprachkurse
CAI	Contrat d'accueil et d'intégration
CATI	Computer aided telephone interview
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DeuFöV	Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung
DTB	Deutsch-Tests für den Beruf
EU	Europäische Union
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GPS	Gesamtprogramm Sprache
HH	Haushalt
HoGa	Hotels und Gaststätten
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IEB	Integrierte Erwerbsbiografien
ISCED	Internationale Standardklassifikation des Bildungswesens
IT	Informationstechnologie
JC	Jobcenter
KES	Kostenerstattungssatz
RDD	Regression Discontinuity Design
RmgTp	Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial
SGB	Sozialgesetzbuch
SHZ	Statushistorik Zuwanderung
SodEG	Sozialdienstleister-Einsatzgesetz
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
Fachpraxis-BSK	Berufssprachkurse mit fachpraktischem Unterricht
UE	Unterrichtseinheit
USD	US-Dollar
WGH	Werdegangshistorik
ZQ BSK	Zusatzqualifizierung Berufssprachkurs

Zusammenfassung

Ziele und Methodik der Evaluation

Ziel der Evaluation ist, die Inanspruchnahme, Umsetzung und Wirkungen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach der DeuFöV (Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung) zu untersuchen. Es sollen Erkenntnisse gewonnen werden, auf deren Grundlage die Ausgestaltung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung verbessert und dadurch der Erwerb von Sprachkompetenz erhöht werden können. Dadurch sollen die Erfolgchancen der Teilnehmenden auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöht werden. Weiterhin soll die Anschlussfähigkeit des DeuFöV-Systems an die Integrationskurse untersucht werden. Die Kernfragen der Evaluation sind:

1. Werden die Ziele der berufsbezogenen Deutschsprachförderung im Allgemeinen erreicht?
2. Wie wirkt sich die berufsbezogene Deutschsprachförderung im Speziellen auf die Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden aus? Welche Zielgruppen profitieren besonders?
3. Welche Faktoren fördern oder hemmen die Wirkungen der Sprachförderung nach der DeuFöV? Welche Empfehlungen lassen sich daraus ableiten?

Die Evaluation wurde im Zeitraum vom Oktober 2020 bis Oktober 2023 durchgeführt.

Die für die Evaluation verwendeten Daten wurden in mehreren standardisierten Befragungen erhoben (siehe **Kapitel 1**). Durch eine telefonische Erhebung wurden Teilnehmende und Nichtteilnehmende in zwei Erhebungswellen befragt. Ebenfalls telefonisch wurden Kursträger der Berufssprachkurse interviewt. In einer sich anschließenden Online-Befragung wurde die Sichtweise von Lehrkräften erhoben. Ebenfalls in einer Online-Erhebung wurden Fachkräfte in Jobcentern und Arbeitsagenturen befragt. Die Befragungsdaten wurden ergänzt um Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit. Zusätzlich zu den standardisierten Erhebungen wurden Fallstudien zu verschiedenen Umsetzungsformen sowie qualitative Interviews mit Teilnehmenden, Kursträgern, Lehrkräften, Integrations- und Vermittlungsfachkräften, Betrieben und betrieblichen Vertreter*innen, Beratungsorganisationen und Expert*innen der (berufsbezogenen) Sprachförderung durchgeführt.

Teilnehmende und Kursangebote

Die Teilnehmendenbefragung erlaubt eine detaillierte Beschreibung der Ausgangsbedingungen und Erfahrungen der Angehörigen dieser Gruppe (siehe **Kapitel 2**). Dies betrifft beispielsweise die Bildungsvoraussetzungen, Migrations- und Erwerbsverläufe, den regelmäßigen Gebrauch der deutschen Sprache sowie die soziale Integration. Die Teilnehmenden sind zu vier Fünfteln zwischen zwei und zehn Jahre in Deutschland ansässig. Die Hälfte von ihnen kam als Geflüchtete nach Deutschland. Sie sind mehrheitlich gut qualifiziert, drei von fünf haben neben einem Schulabschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe I mindestens einen höheren schulischen, beruflichen oder tertiären Abschluss. Die große Mehrheit der Kursteilnehmenden war vor dem Zuzug nach Deutschland schon einmal erwerbstätig, in Deutschland haben dagegen die meisten noch nicht gearbeitet.

In Kursen auf den Sprachniveaus von A2 bis C1 stellen sich die Voraussetzungen der Teilnehmenden unterschiedlich dar. Je höher das Sprachniveau der Kurse, desto besser ist die Schulbildung der Kursteilnehmenden und desto mehr sprechen die Teilnehmenden Deutsch im Alltag. Auf den niedrigeren Sprachniveaus ist der Anteil der Teilnehmenden, die den Unterricht als zu schwer empfinden, besonders hoch, wie **Kapitel 3** zeigt. In den B1-Kursen betrifft dies zwei von fünf

Teilnehmenden. Auch wird dort der Anschluss an den Integrationskurs relativ oft als schlecht beurteilt.

Fast die Hälfte der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos oder arbeitsuchend gemeldet sind oder im Bezug von Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (ALG II) stehen, hat während der Teilnahme keinen Kontakt mit der Arbeitsverwaltung. Nur ein Fünftel hat mindestens einmal im Monat Kontakt, die anderen seltener.

Umsetzung der Berufssprachkurse

Kapitel 4 beleuchtet die Forschungsfragen zur Durchführung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Grundlage der Ergebnisse bilden vor allem die Befragungen der Lehrkräfte, der Träger und der Fachkräfte in Jobcentern und Arbeitsagenturen sowie Interviews mit handlungsfeldrelevanten Akteuren. Auf dieser Grundlage werden institutionelle Rahmenbedingungen bei Kursträgern, die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte und die methodisch-didaktische Umsetzung der Berufssprachkurse betrachtet.

Der überwiegende Teil der Lehrkräfte ist als Honorarkraft tätig, im Schnitt führen diese 19,8 Unterrichtseinheiten pro Woche durch. Angestellte Lehrkräfte haben eine durchschnittliche Wochenarbeitszeit von 32,5 Stunden, sie leisten 26,1 Unterrichtseinheiten. Die Lehrkräfte arbeiten überwiegend gerne in ihrem Beruf. Mit den Arbeitsbedingungen sind sie allerdings häufig unzufrieden. Als Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte erweisen sich neben der Höhe der Vergütung die Zahl der Unterrichtseinheiten sowie die Kursgröße und das Alter der Lehrkräfte.

Anschließend werden Gelingensbedingungen im Hinblick auf die Organisation der Berufssprachkurse und die Teilnehmenden beschrieben. Eine entscheidende Gelingensbedingung für die Durchführung ist nach Einschätzung der Lehrkräfte, Kursträger und der Arbeitsverwaltung die Eigenmotivation der Teilnehmenden. Ferner wird von den Kursträgern und den Lehrkräften die Begleitung durch die Fachkräfte der Arbeitsverwaltung während des Kurses als wichtig betrachtet. Vor allem die Kursgröße wird als wichtige Gelingensbedingung gesehen. Aus Sicht der Befragten sind Kursgrößen von unter 20 Teilnehmenden, besser noch zwischen sieben und 15 Teilnehmenden anzustreben. Dies entspricht weitestgehend den tatsächlichen Kursgrößen für die Berufssprachkurse.

Alle befragten Akteure sehen übereinstimmend eine Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Kursteilnahme als wichtiges Erfolgskriterium. Zwei Drittel der befragten Teilnehmenden wohnen mit minderjährigen Kindern im Haushalt. Je besser die kommunale Betreuungsquote, desto höher ist die Teilnahmequote von Müttern mit Sprachförderbedarf. Da Berufssprachkurse in der Regel in Vollzeit durchgeführt werden, ist knapp die Hälfte der Integrations- oder Vermittlungsfachkräfte der Ansicht, dass die Kurse nur mäßig gut für Eltern mit betreuungspflichtigen Kindern passen. Bei der Zuweisung sind starke Geschlechterunterschiede festzustellen: Mütter mit Kindern unter drei Jahren nehmen wesentlich seltener an den Berufssprachkursen teil als Väter von Kindern in demselben Alter. Drei Viertel der Lehrkräfte geben an, dass es bei der Kursumsetzung häufig zu Problemen kommt, weil Teilnehmende familiären Pflichten nachgehen müssen und sich nicht auf den Kurs konzentrieren können. Für diese Einschätzungen könnten die Schließungen während der Corona-Pandemie eine Rolle gespielt haben.

Erkenntnisse zu den Pilotkursen für Auszubildende, Kursen mit neuen digitalen Formaten und Berufssprachkursen mit fachpraktischem Sprachunterricht (Fachpraxis-BSK) wurden im Rahmen von Fallstudien gewonnen. Erstere treffen einen wichtigen Bedarf und bieten Auszubildenden mit Sprachförderbedarf eine effektive Unterstützung beim Erlernen der Fachsprache und bei der sprachlichen Vorbereitung auf Prüfungen in den Berufsschulen. Für Fachpraxis-BSK hat sich gezeigt, dass die Lernerfolge für die Teilnehmenden in Abhängigkeit vom Alphabetisierungsgrad und der

Lernkompetenz unterschiedlich ausfallen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Fokus auf Sprechen und Verstehen, die Kombination von Erlernen und Erleben von Sprache in der Lehr- und Lernwerkstatt und der Einsatz der Szenariomethode zur Lernstandskontrolle anstelle der Zertifikatsprüfung die Kompetenzen der Teilnehmenden weiterentwickeln. In einer weiteren Fallstudie zu den neuen virtuellen und hybriden Kursformaten wurde bestätigt, dass ab dem Zielsprachniveau B2 und für besonders motivierte Zielgruppen auch virtuelle Kursformate für die Vermittlung von Sprachkenntnissen geeignet sind. Mit den neuen Kursformaten haben Kursträger mehr Spielraum für Angebote für Beschäftigte oder für Kurse im Rahmen der Anerkennung, was insbesondere im ländlichen Raum zu einem differenzierteren Angebot beitragen kann.

Zielerreichung

Die deskriptiven Ergebnisse zur Zielerreichung in **Kapitel 5** zeigen, dass die Mehrheit der Teilnehmenden den Berufssprachkurs mit einem Zertifikat abschließt, wobei weibliche Teilnehmende tendenziell bessere Ergebnisse erzielen. Rund ein Viertel der Teilnehmenden beendet den Kurs ohne Zertifikat und weniger als zehn Prozent brechen den Kurs ab.

In den Kursen mit höheren Sprachniveaus erlangt ein größerer Anteil der Teilnehmenden ein Zertifikat. Teilnehmende von B2-Kursen weisen die höchste Zertifikatsquote auf. Personen, die den Kurs als zu schwer empfanden oder länger als fünf Jahre in Deutschland sind, erzielen oft schlechtere Ergebnisse. Für Personen, die länger als fünf Jahre in Deutschland leben und einen C1-Kurs absolviert haben, gilt dies allerdings nicht; sie haben eine leicht höhere Zertifikatserwerbsquote als die C1-Kurs-Teilnehmenden, die weniger als fünf Jahre in Deutschland leben.

Der Erhalt eines Zertifikats geht besonders stark mit einem besseren Sprachniveau nach Kursende einher. Der Zertifikatserwerb ist zudem positiv mit der Erwerbstätigkeit und dem Stundenlohn nach Kursende korreliert, allerdings gilt dies nicht bei Berücksichtigung weiterer Merkmale. Teilnehmende aus A1- und B2-Kursen sind jedoch, auch bei Berücksichtigung weiterer Merkmale, häufiger erwerbstätig, wenn sie ein Zertifikat erworben haben. Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, sind zwar anschließend häufiger erwerbstätig (dies gilt insbesondere für Teilnehmende aus B2 oder C1-Kursen), haben aber schlechtere Sprachkenntnisse und bewerten den Kurs schlechter als Personen, die den Kurs nicht abgebrochen haben.

Teilnehmende, die zur Teilnahme an einem Berufssprachkurs verpflichtet wurden, gehen nach Kursende zu einem geringeren Anteil einer Beschäftigung oder einer Ausbildung nach als die nicht Verpflichteten und üben häufiger Helfertätigkeiten aus. Die sozialpädagogische Begleitung im Kurs zeigt wenig Zusammenhang mit den Kursergebnissen, wie dem Zertifikatserwerb oder der Abbruchquote und der Arbeitsmarktintegration, aber sie sind eine wichtige Unterstützung für Lehrkräfte und die Umsetzung der Kurse.

Wirkungen auf Sprachstand, Arbeitsmarktintegration und soziale Teilhabe

Ziel von **Kapitel 6** ist es, in Kausalanalysen Veränderungen zu erfassen, die ursächlich auf die Teilnahme an einem Berufssprachkurs zurückgehen. Im Fokus stehen dabei die wichtigsten Ziele der Berufssprachkurse, der Erwerb von Sprachkompetenz und die Integration in Ausbildung und Arbeit. Darüber hinaus geht es auch darum zu ermitteln, welche Umsetzungsfaktoren maßgeblich für den individuellen Erfolg der Teilnahme an einem Berufssprachkurs sind. Die methodische Grundlage hierfür ist ein Vergleichsgruppendedesign, das sich überwiegend auf die befragten Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden stützt, also Personen, die seit dem Herbst 2021 in die Förderung eingetreten sind. Die längerfristige Analyse bezieht sich auf Personen, die einen Berufssprachkurs in den Jahren 2017 oder 2018 begonnen haben.

Zur Messung der Sprachkenntnisse wurde das im Rahmen des Projekts entwickelte Instrument zur Sprachstanderhebung verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass die berufsbezogene Deutschsprachförderung deutliche Wirkungen auf die Sprachkenntnisse hat: Personen, die an den Berufssprachkursen teilnahmen, sprechen deutlich besser Deutsch als Personen mit vergleichbaren Voraussetzungen, die nicht an den Kursen teilnahmen. Die Wirkungen auf den Sprachstand sind unter den verschiedenen Teilgruppen relativ gleichmäßig verteilt, wobei die Kurse auf Personen ab 35 Jahren und weniger als fünf Jahre in Deutschland ansässige Personen die stärksten Wirkungen haben. Maßgeblich für den Zuwachs an deutschen Sprachkenntnissen sind insbesondere die Einstufung in das richtige Kursniveau sowie ein zügiger Anschluss an die Integrationskurse.

Die Ergebnisse zur Arbeitsmarktintegration zeigen, dass die berufsbezogene Deutschsprachförderung Impulse in Richtung Qualifizierung gibt. Personen, die an den Berufssprachkursen teilgenommen haben, beginnen eher eine Berufsausbildung oder eine qualifizierende Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit als vergleichbare Nichtteilnehmende. Günstige Umstände für den Übergang in eine Berufsausbildung sind eine gute Passung gemessen am subjektiv empfundenen Schwierigkeitsniveau, der Kontakt zum Jobcenter während des Sprachkurses, eine sozialpädagogische Begleitung und das Bestehen der Zertifikatsprüfung.

Dagegen reduziert sich die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung zum Befragungszeitpunkt etwa ein halbes bis ein Jahr nach dem Abschluss des Kurses. Personen, die an den Kursen teilnehmen, sind erwartungsgemäß während der Kursteilnahme nur selten erwerbstätig und brechen den Kurs nicht mit dem Ziel der Aufnahme einer Beschäftigung ab (sogenannter Lock-in-Effekt). Die Analysen zeigen jedoch, dass die während des Kurses entstandenen Lock-in-Effekte auch nach Ende des Kursbesuchs fortwirken. Negative Beschäftigungseffekte zeigen sich besonders in der Teilnehmendenkohorte der Jahre 2017-2018, dort bestehen sie auch 30 Monate nach Kursbeginn noch fort.

Die Effekte sind deutlich zwischen Männern und Frauen unterschiedlich, bei Frauen finden sich keine negativen Beschäftigungseffekte. Dies liegt daran, dass Frauen aus der Zielgruppe insgesamt weniger erwerbstätig sind, so dass eine Kursteilnahme geringere Lock-in-Effekte hervorruft als bei Männern. Bei Frauen sind auch deutlich stärkere positive Wirkungen auf die Nutzung der deutschen Sprache und die Mitgliedschaft in Vereinen und festen Gruppen festzustellen, also auf wichtige Dimensionen der sozialen Integration.

In separaten Analysen wurden die Wirkungen der Klassengröße sowie der Kurszusammensetzung auf den Sprachstand, die Arbeitsmarktintegration und weitere Ergebnisgrößen untersucht. Ausgangspunkt waren Ergebnisse aus der Literatur sowie die Einschätzungen der Kursträger, der Lehrkräfte und der Fachkräfte der Arbeitsverwaltung, die diesen Umsetzungsfaktoren eine große Bedeutung zumessen. Im Hinblick auf die Kursgröße wurde ein Quasi-Experiment genutzt. Es ergeben sich nur kleine Effekte auf den Sprachstand, die Arbeitsmarktintegration und die soziale Integration, die mit wenigen Ausnahmen statistisch nicht signifikant sind. In den meisten Kursen sind die wünschenswerten Kursgrößen bereits realisiert, was erklären könnte, warum eine (weitere) Reduzierung der Kursgröße keine positiven Effekte hat.

Hinsichtlich der Kurszusammensetzung sind die Ergebnisse zum Sprachstand besser, wenn der Anteil der Frauen im Kurs höher ist. Das bewirkt auch eine höhere Wahrscheinlichkeit eines Abschlusses mit Zertifikat und tendenziell günstigere Kursbewertungen, jedoch keine erhöhte Wahrscheinlichkeit einer Arbeitsmarktintegration. Die Ergebnisse zur Bedeutung der Diversität der Kurse im Hinblick auf die Herkunftsländer der Teilnehmenden zeigen, dass Kurse mit Teilnehmenden aus vielen unterschiedlichen Herkunftsländern mit höheren Sprachkenntnissen der Teilnehmenden assoziiert sind. Dies könnte möglicherweise auf die Nutzung der deutschen Sprache als Verständigungsmittel unter den Kursteilnehmenden zurückzuführen sein.

Die Ergebnisse der Wirkungsanalyse geben derzeit, abgesehen von der Analyse der Teilnehmendenkohorte der Jahre 2017-2018, nur über kurzfristige Effekte Aufschluss. Eine Fortführung der Analysen auf Basis der BA-Prozessdaten ist in Vorbereitung.

Vollzugs- und Maßnahmenwirtschaftlichkeit

Eine Analyse der Vollzugswirtschaftlichkeit der für die Durchführung der DeuFöV aufgewendeten Kosten **in Kapitel 7** bescheinigt der Verordnung insgesamt zufriedenstellende Kosten der Umsetzung. Der Anteil der Verwaltungskosten an den Gesamtausgaben bewegte sich nach einer Anlaufphase (2016 und 2017) stets in einem Intervall von 5 bis ca. 7 %.

Die über vom Bund aufgewendeten und vom BAMF an die Träger übermittelten Ausgaben sind 2020 sprunghaft angestiegen, was an den durch die Corona-Einschränkungen bedingten Herausforderungen lag. Zusätzliche Kosten entstanden z. B. durch das Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SodEG), über das den Trägern der Berufssprachkurse 2020 74 Millionen zusätzlicher Mittel zufließen, um deren Fortbestehen zu gewährleisten. Weiterhin wurden Investitionen zur Einhaltung von Hygienevorschriften und zum Ausbau technischer Voraussetzungen zur Durchführung virtueller Kursformate getätigt. Auch an die Träger gewährte Sonderabschlagszahlungen trieben die Ausgaben des BAMF 2020 und 2021 in die Höhe.

Insgesamt kommt eine im Rahmen der Analyse der Vollzugswirtschaftlichkeit vorgenommene Beurteilung der Planungstreue zu keinen unerklärlichen Abweichungen, so dass die vorgesehenen Mittel zur Durchführung der DeuFöV die letztlich angefallenen Ausgaben i.d.R. gut decken konnten. Auch der Verfahrenseffizienz kann (gemessen an vergleichbaren Programmen des Bundes, vgl. z.B. Hammer et al. 2015 oder Bauer et al. 2020) ein zufriedenstellendes Urteil ausgestellt werden.

Die Maßnahmenwirtschaftlichkeit stützt sich auf die Wirkungen, die für die Teilnehmendenkohorte der Jahre 2017 und 2018 ermittelt wurden. Aufgrund der persistent negativen Beschäftigungswirkungen ergibt sich innerhalb der ersten drei Jahre ein Überschuss der Kosten über den gesamtfiskalischen Nutzen von 6.212 Euro. Dieses Ergebnis ist allerdings nur vorläufig, da es sich auf bestimmte Teilgruppen der Teilnehmenden stützt, und könnte deshalb in längerfristiger Betrachtung anders ausfallen. Zudem lassen sich nicht alle möglichen positiven Wirkungen in monetären Werten ausdrücken. Dies gilt insbesondere für die Wirkungen auf die soziale Integration, die in der Studie ermittelt wurden.

Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der Evaluation ergeben insgesamt ein differenziertes Bild. Zum einen zeigen sie Erfolge der Teilnehmenden beim Spracherwerb sowie beim Zugang in eine anschließende berufliche Ausbildung, in Maßnahmen und Weiterbildungen. Dabei profitieren unterschiedliche Teilgruppen in unterschiedlicher Stärke von den Berufssprachkursen. Die verschiedenen Kursarten einschließlich der pilotierten Formate eröffnen den heterogenen Gruppen der Teilnehmenden Chancen der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen und sozialen Integration. Zum anderen entfaltet die berufsbezogene Deutschsprachförderung im hier betrachteten Zeitraum die gewünschten Wirkungen im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration insgesamt nur teilweise. Dies führt dazu, dass sich die berufsbezogene Deutschsprachförderung fiskalisch im Untersuchungszeitraum nicht selbst trägt, was jedoch aufgrund ihres investiven Charakters nicht unbedingt negativ zu werten ist.

Angesichts dieser unterschiedlichen Ergebnisse stellt sich die Frage, wie die Wirksamkeit der berufsbezogenen Deutschsprachförderung erhöht, hemmende Faktoren beseitigt und erfolgreiche Ansätze verbreitert werden können. Dazu wurden alle Ergebnisse der Evaluation systematisch auf Handlungsbedarfe überprüft. Ausgangspunkt hierzu waren zum einen die Ergebnisse der

Wirkungsanalyse. Die Differenzierungen nach Umsetzungsfaktoren (siehe insbesondere Abschnitte 7.2 bis 7.5) zeigen fördernde und hemmende Bedingungen für die Zielerreichung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung auf. Wichtige weitere Handlungsbedarfe ergeben sich zum anderen aus der Analyse des Zugangs in die Berufssprachkurse (Kapitel 4) und besonders aus der Analyse der Umsetzung (Kapitel 5).

Die Empfehlungen sind in **Kapitel 8** entlang von vier Themenfeldern sortiert:

Den Weg in die Kurse optimieren:

1. Information und Beratung zu Berufssprachkursen ausbauen und weiter professionalisieren
2. Anschlussfähigkeit an die Integrationskurse erhöhen und Zugang in die Berufssprachkurse beschleunigen
3. Passgenauigkeit der Berufssprachkurse durch Einstufungstest erhöhen
4. Zugang von Frauen zu den Berufssprachkursen verbessern

Verbesserungen beim Angebot der Berufssprachkurse:

5. Angebote von Berufssprachkursen für Erwerbstätige ausbauen und Betriebe über die Kurse informieren
6. Ausweitung und Evaluation der Pilotkurse für Auszubildende
7. Fachpraxis-BSK (derzeit in Pilotierung) ausbauen
8. Neue Kursformate ab Zielniveau B2 professionalisieren und ausbauen

Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme:

9. Gesicherte Kinderbetreuung für Teilnehmende mit familiären Pflichten bereitstellen
10. Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern

Arbeitsmarktintegration beschleunigen:

11. Arbeitsmarktintegration beschleunigen und zielgenauer gestalten.

1. Einleitung

1.1 Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Ziel der Evaluation ist, die Inanspruchnahme, Umsetzung und Wirkungen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG) zu untersuchen. Es sollen Erkenntnisse gewonnen werden, auf deren Grundlage die Vermittlung und der Erwerb von Sprachkompetenz verbessert werden können. Dadurch sollen die Erfolgchancen der Teilnehmenden auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt erhöht werden. Weiterhin soll die Anschlussfähigkeit der Berufssprachkurse an die Integrationskurse untersucht werden. Die Kernfragen der Evaluation sind:

1. Werden die Ziele der berufsbezogenen Deutschsprachförderung im Allgemeinen erreicht?
2. Wie wirkt sich die berufsbezogene Deutschsprachförderung im Speziellen auf die Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden aus? Welche Zielgruppen profitieren besonders?
3. Welche Faktoren fördern oder hemmen die Wirkungen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung? Welche Empfehlungen lassen sich daraus ableiten?

Ausgehend von diesen Kernfragen wurden entsprechende Forschungsfragen formuliert, die sich verschiedenen Ebenen des IPOO-Modells – Input, Prozess, Output und Outcome (Brown und Svenson 1988) – zuordnen lassen.

Als **Inputs** werden die zur Verfügung gestellten Ressourcen verstanden, z. B. die finanziellen Mittel für die Umsetzung der Verordnung, aber auch die Qualifikation des Lehrpersonals, die Verfügbarkeit von Lernmitteln, die Möglichkeit des virtuellen Klassenzimmers, die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte sowie unterstützende Angebote wie Kinderbetreuung oder sozialpädagogische Begleitung.

Bei den **Prozessabläufen** werden Fragen zur Umsetzung der Kurse und zur Zusammenarbeit z. B. mit der Arbeitsverwaltung in den Blick genommen. Forschungsfragen sind unter anderem, wie die Zuteilung der Teilnehmenden in die Kurse erfolgt und wie die Berufssprachkurse mit Ausbildungs- und Arbeitsmarktmaßnahmen verzahnt werden. Fragen an die Prozessabläufe betreffen beispielsweise auch die Wartezeiten zwischen Integrations- und Berufssprachkurs oder die Verzahnung mit den beruflichen Anerkennungsverfahren.

Als **Outputs** werden die direkten Ergebnisse der Förderung bezeichnet. Dabei geht es u. a. darum, wie viele und welche Personen teilnehmen und die Kurse mit Prüfungen abschließen. Auch der Abbruch von Kursen ist in diesem Zusammenhang zu analysieren, wobei unterschiedliche Arten von Abbrüchen zu unterscheiden sind (z. B. bei Arbeitsaufnahme). Die **Outcomes** erfassen die Ziele der Berufssprachkurse. Die wichtigsten Dimensionen sind der Sprachstand und die Arbeitsmarktintegration. Diese sind wiederum in kürzer- und längerfristig erreichbare Ziele sowie nach Zielgruppen zu differenzieren. Im Hinblick auf die Sprachkenntnisse ist beispielsweise zu analysieren, wie nachhaltig diese sind und ob bei bestimmten Teilnehmenden eine Fossilisierung geringer Sprachkenntnisse zu beobachten ist. Im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration ist neben dem Arbeitsmarktstatus der Bezug von Transferleistungen zu betrachten.

Die konkreten Forschungsfragen adressieren vielfach **Wirkungszusammenhänge** zwischen Inputs, Prozess, Outputs und Outcomes. Diese Wirkungsbeziehungen stellen einen zentralen Untersuchungsgegenstand dar. Ihre Analyse erfordert einen kausalanalytischen Ansatz, bei dem die Outcomes der Teilnehmenden mit den Outcomes von Nichtteilnehmenden verglichen werden. Hierbei kommen unterschiedliche nicht-experimentelle und quasi-experimentelle Methoden sowie ein Feldexperiment zum Einsatz. Die Frage der Wirkungszusammenhänge ist aber nicht allein in der kausalanalytischen Evaluation, sondern auch in der qualitativen Analyse forschungsleitend.

Quantitative Wirkungsschätzungen werden für die Analyse der **Wirtschaftlichkeit** der berufsbezogenen Deutschsprachförderung benötigt, die ebenfalls Teil der Aufgabenstellung der Evaluation ist.

1.2 Die berufsbezogene Deutschsprachförderung

1.2.1 Institutioneller Rahmen

Für eine gelingende Integration in den Arbeitsmarkt sind Sprachkenntnisse von hoher Bedeutung. Hierfür stellt die Bundesregierung mit dem Gesamtprogramm Sprache, bestehend aus Integrationskursen und Berufssprachkursen, ein umfangreiches Sprachförderprogramm bereit. Mit den vom Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) finanzierten Integrationskursen wird vor allem die allgemeine Sprachförderung bis zum Niveau B1 angestrebt. Für den Erwerb weiterer und vor allem berufsbezogener Sprachkenntnisse bis hin zum Niveau C2 bildet die Verordnung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) über die berufsbezogene Deutschsprachförderung gemäß § 45a des Aufenthaltsgesetzes (DeuFöV), die am 1. Juli 2016 als ein neues Regelinstrument für Migrantinnen und Migranten in Kraft trat, die gesetzliche Grundlage. Die DeuFöV setzt damit den Rahmen für die zweite Phase des Gesamtprogramms Sprache. Die dritte Phase des Gesamtprogramms Sprache könnte mit „Dauerhaft Ankommen in der Arbeitswelt“ überschrieben werden und kennzeichnet die Zielstellung des Programms.

Nach dem Auslaufen des ESF-BAMF-Programms (2007-2016)¹ wurde mit der DeuFöV die berufsbezogene Deutschsprachförderung als Instrument der Regelförderung etabliert, um langfristig Personen ohne ausreichende Deutschsprachkenntnisse schnell und nachhaltig in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu integrieren. Die Durchführung der berufsbezogenen Sprachförderung liegt ebenso wie die Durchführung der Integrationskurse in der Verantwortung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Das BAMF beauftragt Träger mit der Durchführung der Sprachkurse.

1.2.2 Kursangebot

Die berufsbezogene Deutschsprachförderung umfasst ein breites Kursangebot. Bei den Berufssprachkursen ist zwischen der Sprachförderung im allgemeinberuflichen Kontext bzw. Basisberufssprachkursen nach § 12 DeuFöV und der berufsspezifischen Sprachförderung bzw. Spezialberufssprachkursen nach § 13 DeuFöV zu differenzieren. Die Grundstruktur der Berufssprachkurse bilden die Basiskurse. Sie dienen der Vermittlung berufsübergreifender Deutschkenntnisse. Das Zielsprachniveau ist das Niveau B2 oder C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER). Damit knüpfen die Berufssprachkurse an das Sprachniveau des Integrationskurses an (DeuFöV, BAMF 2020). Basiskurse mit Zielsprachniveau C2 wurden erstmals 2022 angeboten, bilden aber mit zehn im Jahr 2022 begonnenen Kursen nach wie vor eine Ausnahme.

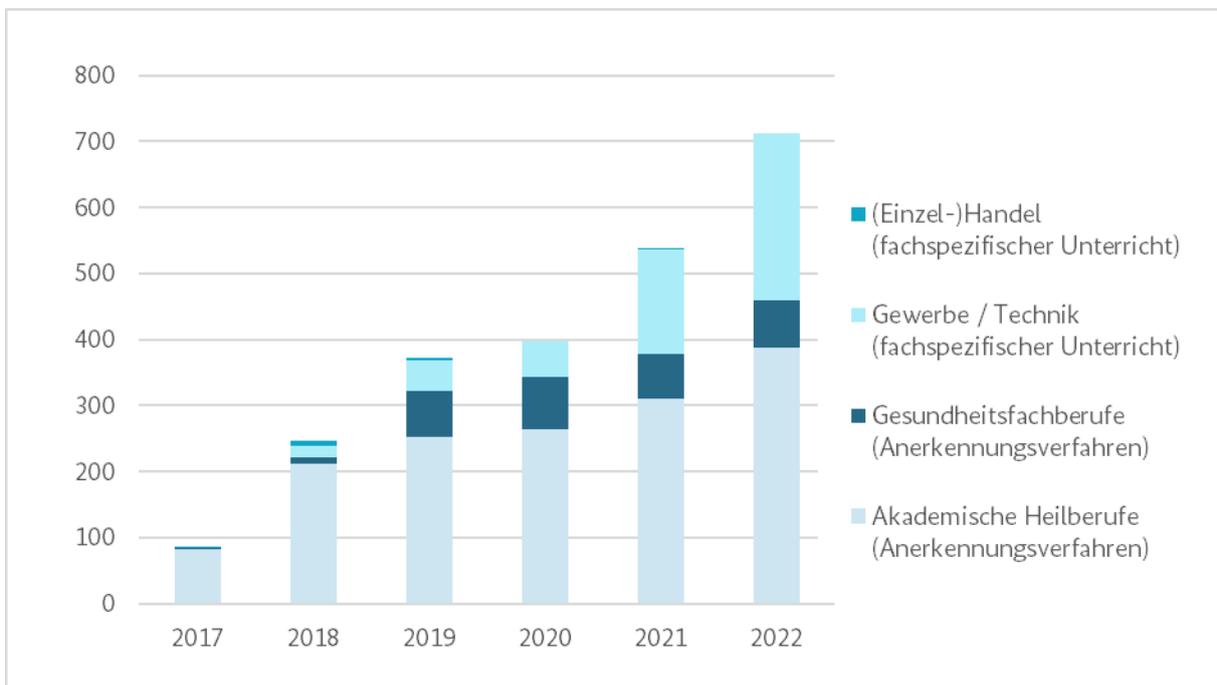
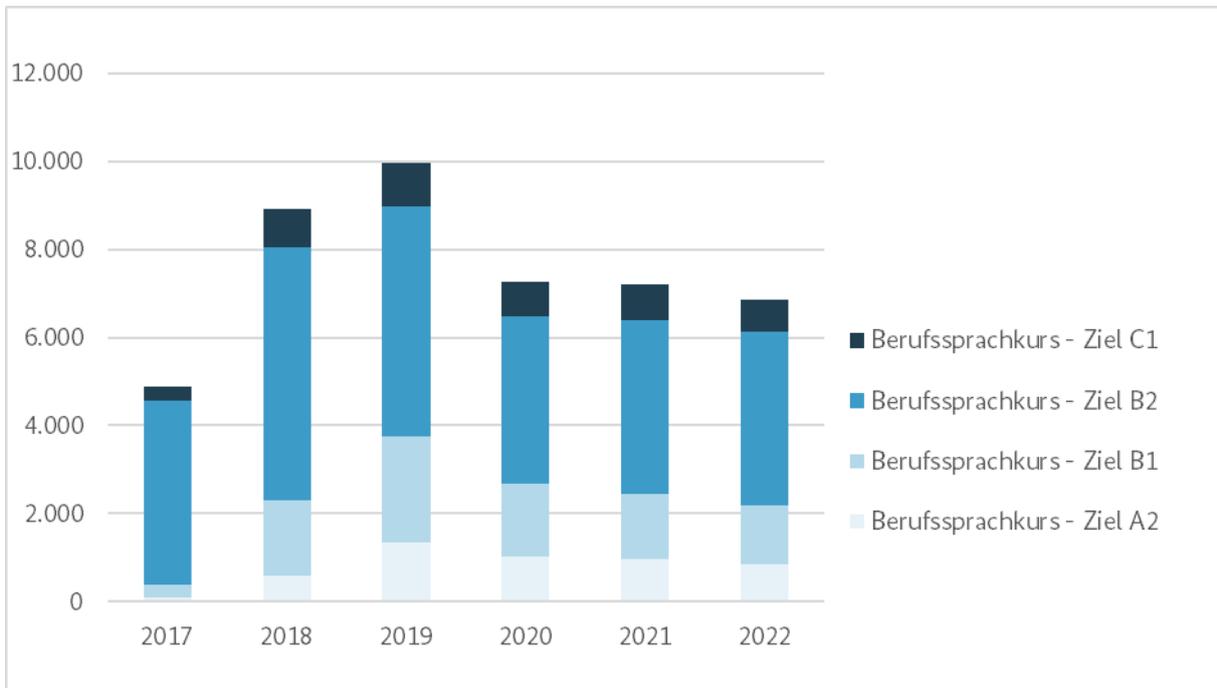
Spezialkurse werden mit folgender Ausrichtung angeboten: in Verbindung mit der beruflichen Anerkennung für akademische Heilberufe und Gesundheitsfachberufe (§ 13 Abs. 1 Satz 1 Nummer 1 DeuFöV), fachspezifischer Unterricht für die Bereiche Gewerbe-Technik und Einzelhandel (§ 13 Abs. 1 Satz 1 Nummer 2 DeuFöV) sowie zur Erreichung der Sprachniveaus A2 oder B1 (§ 13 Abs. 1 Satz 1 Nummer 3 und 4 DeuFöV).

Nach Inkrafttreten der Verordnung gab es mehrfache Änderungen, um Lücken und veränderte Bedarfe zu berücksichtigen, u. a. die Öffnung der Kurse A2 und B1 für Geduldete ohne Zugang zum

¹ Die Pilotierung des Programms ging überarbeitet ab 2016 in die nationale Regelförderung durch DeuFöV über (vgl. BAMF 2019).

Integrationskurs oder die Erhöhung der Unterrichtseinheiten der Basiskurse und Spezialkurse A2 und B1. Im Evaluationszeitraum pilotiert wurden außerdem Berufssprachkurse für Auszubildende mit Fokus auf Ausbildungsinhalte ausgewählter Berufsgruppen, die Vermittlung und Intensivierung von Fachvokabular sowie die Vorbereitung auf die Zwischen- und Abschlussprüfung. Das Angebot richtet sich dabei vorwiegend an die Berufsgruppen Pflegefachfrau/ Pflegefachmann, Gewerbe, Handwerk und Technik, Kurierdienstleistungen und Logistik, Hotel und Gastronomie sowie Gesundheit und Körperpflege.

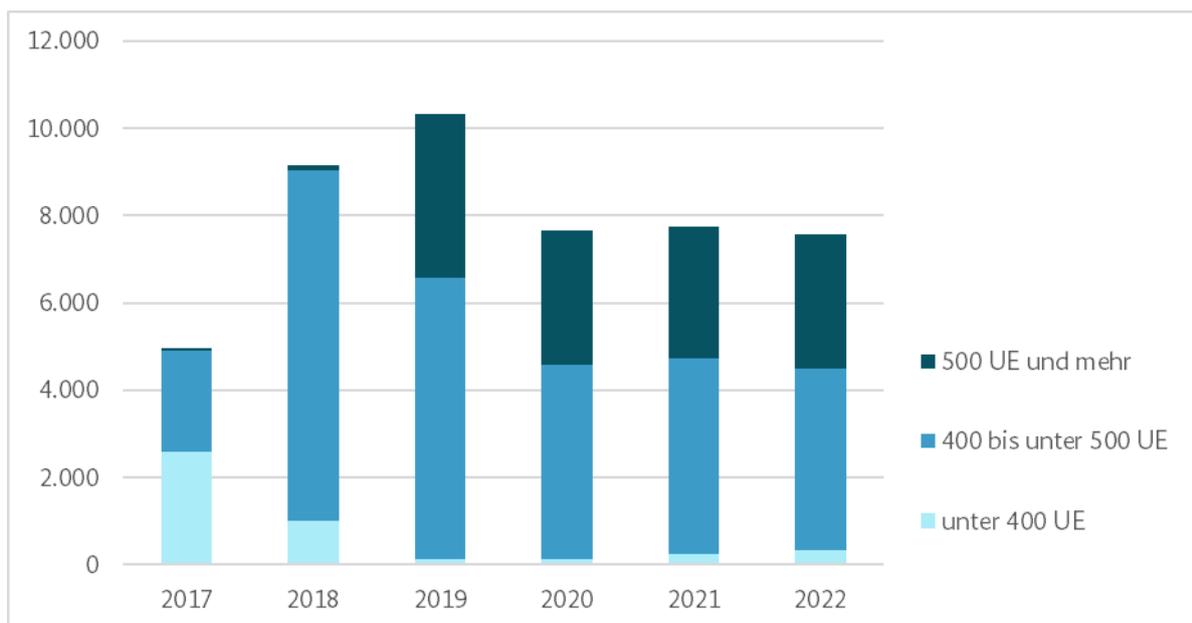
Abbildung 1-1 Anzahl der Kurse nach Kursart 2017-2022



Quelle: Arbeitsstatistik des BAMF, eigene Berechnungen.

Die Daten der Arbeitsstatistik des BAMF zeigen, dass die B2-Kurse die am weitesten verbreitete Kursart darstellen (siehe Abbildung 1-1). Allerdings ist ihr Anteil von 2017 bis 2019 von 83 % auf 51 % zurückgegangen und blieb seither konstant, während sich der Anteil der A2- und B1-Kurse entsprechend erhöht hat.² Bei den Berufssprachkursen insgesamt zeigt sich eine Zunahme der Anzahl der Kurse bis zum Jahr 2019 und danach ein Rückgang, der einerseits auf die Corona-Pandemie, andererseits auf die gesunkenen Zuwanderungszahlen zurückzuführen ist. Bei der berufsspezifischen Sprachförderung (unterer Teil von Abbildung 1-1) zeigt sich im Zeitablauf dagegen ein stetiger Zuwachs. Während schon 2018 mehr als 200 Berufssprachkurse in den akademischen Heilberufen durchgeführt wurden, werden Kurse mit fachspezifischem Unterricht im Bereich Gewerbe und Technik erst seit 2021 in größerer Zahl durchgeführt. Dieser Anstieg ist auch auf die ab dem Jahr 2020 pilotierten Berufssprachkurse für Auszubildende (Azubi-BSK) zurückzuführen.

Abbildung 1-2 Anzahl der Kurse nach Unterrichtseinheiten (2017-2022)



Quelle: Arbeitsstatistik des BAMF, eigene Berechnungen.

Im zeitlichen Umfang der Kurse spiegeln sich die zu Beginn des Kapitels dargestellten Änderungen der DeuFöV im Dezember 2018, wonach die Basissprachkurse um 100 Unterrichtseinheiten aufgestockt und ein Brückenelement von 100 Unterrichtseinheiten in den B2-Kursen eingeführt wurde (siehe Abbildung 1-2), wider. Seit 2019 wurden kaum noch Kurse unter 400 Unterrichtseinheiten (UE) angeboten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass 300 Unterrichtseinheiten seit der Neufassung der DeuFöV im August 2019 nur noch für Spezialberufssprachkurse mit fachspezifischem Unterricht nach § 13 Abs. 1 Nr. 2 DeuFöV als Regel vorgesehen sind, nicht aber für die Basissprachkurse. Auch Kurse mit einem Umfang von 400 bis 500 UE entwickelten sich von 2018 bis 2022 sowohl absolut als auch relativ rückläufig, stellten 2022 mit ca. 57 % aber weiterhin den Großteil der Kurse dar. Kurse mit einem Umfang von mindestens 500 UE hingegen entwickelten sich im Jahr 2019 von einer Randerscheinung zu einem sehr stark vertretenen Kursformat und stellten 2019 36 % aller Kurse. Bis zum Jahr 2022 nahm der Anteil dieser Kurse auf 41 % zu. Dies ist wiederum auf Änderungen der DeuFöV zurückzuführen, wonach für Personen, bei denen nicht davon auszugehen ist, dass sie ohne besondere Vorbereitung die Zertifikatsprüfung bestehen,

² Im Jahr 2016 fanden nur 276 Kurse statt, weshalb der zeitliche Vergleich auf die Jahre 2017 bis 2022 beschränkt wird.

Basisberufssprachkurse in der Regel 500 Unterrichtseinheiten umfassen (§ 12 Abs. 2 DeuFöV). Die Erhöhung der Stundenzahl wurde durch die Einführung von Brückenelementen in den B1- und B2-Kursen umgesetzt.

Lerninhalte und Lernziele der Berufssprachkurse werden durch das BAMF festgelegt (§ 14 DeuFöV). Dies erfolgt entsprechend den berufsspezifischen Bedarfen und unter Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Erkenntnisse sowie Erfahrungen bei der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache in einem pädagogischen Rahmenkonzept.³ Die Berufssprachkurse enden – abgesehen von den Pilotkursen für Auszubildende, den Unter-B1-Kursen mit fachpraktischem Sprachunterricht sowie den Spezialberufskursen mit fachspezifischem Unterricht – mit einer Zertifikatsprüfung nach dem GER, die durch vom BAMF dafür zugelassene Anbieter durchgeführt werden, bzw. mit den für die Berufsanerkennung oder den Berufszugang vorgeschriebenen Zertifikatsprüfungen.

1.2.3 Teilnehmende an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung

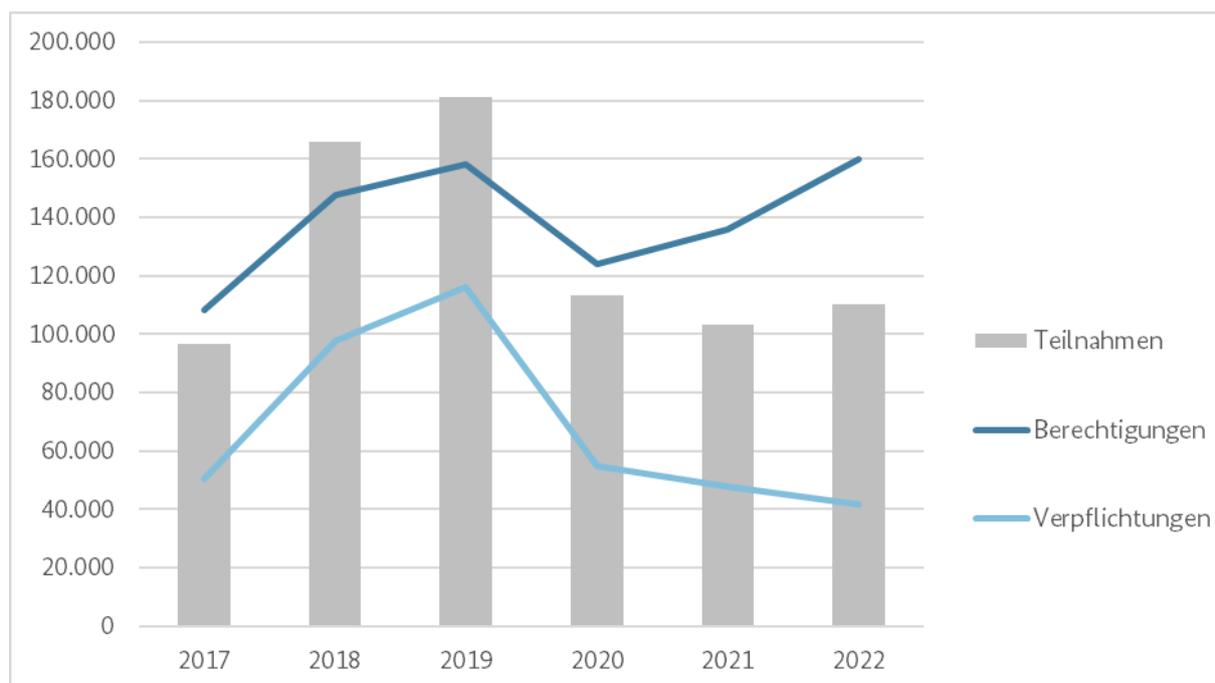
Die Zielgruppe der berufsbezogenen Deutschsprachförderung ist in der Verordnung bewusst breit gehalten: Sie umfasst Ausländerinnen und Ausländer im Sinne von § 2 Absatz 1 des Aufenthaltsgesetzes und Ausländerinnen und Ausländer, deren Rechtsstellung sich nach dem Freizügigkeitsgesetz/EU bestimmt (vgl. § 2 DeuFöV). Teilnahmeberechtigt sind auch deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund. Damit soll möglichst allen Menschen mit mangelnden Deutschkenntnissen Zugang zu berufsbezogener Sprachförderung gewährt werden.

Teilnahmeberechtigungen für die Kurse stellen zum einen die Arbeitsagenturen und Jobcenter aus. Voraussetzungen hierfür sind, dass die Interessent*innen arbeitsuchend, ausbildungssuchend oder arbeitslos gemeldet sind, sich in einer Aus- oder Weiterbildungsmaßnahme der Agentur für Arbeit/des Jobcenter befinden oder Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch (SGB II) beziehen. Aufgrund einer Eingliederungsvereinbarung konnten Teilnahmeberechtigte, die Leistungen nach dem SGB II erhalten, durch die Jobcenter bis zum 30. Juni 2023 auch zur Teilnahme an einem Berufssprachkurs verpflichtet werden. Seitdem können sie im Rahmen eines Kooperationsplanes zur Teilnahme zugelassen werden. Eine Verpflichtung ist unter bestimmten Umständen weiterhin möglich.

Zum anderen stellt das BAMF Teilnahmeberechtigungen aus. Dies betrifft Personen, die erwerbstätig oder in einer Ausbildung sind bzw. sich auf eine Ausbildung vorbereiten sowie Personen, die begleitend zur Anerkennung eines ausländischen Berufsabschlusses oder für die Erteilung einer Berufserlaubnis ein bestimmtes Sprachniveau benötigen.

Geduldete können an einem Berufssprachkurs teilnehmen, wenn sie die Duldung aufgrund dringender humanitärer oder persönlicher Gründe oder erheblicher öffentlicher Interessen erhalten haben oder – seit August 2019 – wenn sie ausbildungssuchend, arbeitsuchend oder arbeitslos gemeldet sind, eine Maßnahme nach dem SGB III besuchen, beschäftigt oder in einer Ausbildung sind (vgl. § 4 Abs. 1 DeuFöV).

³ Die Kurskonzepte für die verschiedenen Berufssprachkurse sind unter <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerBerufssprachkurse/PaedagogischeKonzepte/paedagogische-konzepte-node.html> abrufbar. Sie berücksichtigen den Lernzielkatalog für die Berufssprachkurse (Bärenfänger et al., 2019).

Abbildung 1-3 Anzahl der Berechtigungen, Verpflichtungen und Kurseintritte

Quelle: Arbeitsstatistik des BAMF sowie Jahresbericht des BAMF 2022, eigene Berechnungen.

Abbildung 1-3 zeigt die Entwicklung der monatlichen Anzahl der ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen zur Teilnahme an einem Berufssprachkurs. Vom Beginn der Förderung bis zum Jahr 2019 lässt sich eine Zunahme der Berechtigungen und Verpflichtungen feststellen. Mit dem Einsetzen der Corona-Pandemie ging die Anzahl der Berechtigungen und Verpflichtungen deutlich zurück und stieg erst im Jahr 2022 mit einer Summe von insgesamt 201.600 Berechtigungen und Verpflichtungen wieder über die Zahl von insgesamt 200.000. Der Anteil der Verpflichtungen an der Summe der Berechtigungen und Verpflichtungen ging von 2019 bis 2022 um die Hälfte zurück, nämlich von 42 % auf 21 %. Insgesamt verzeichnet das BAMF seit Beginn im Jahr 2016 bis Ende 2022 ca. 775.000 Teilnahmen an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Weitere Informationen zur Struktur der Teilnehmenden sind in Kapitel 2 dieses Berichts enthalten.

Die zur Kursteilnahme Berechtigten oder Verpflichteten können sich innerhalb von drei Monaten bei einem örtlichen Kursträger ihrer Wahl anmelden. Der Kursträger nimmt Teilnahmeberechtigte entsprechend ihrem Sprachstand in einen geeigneten Berufssprachkurs auf. Dazu muss er einen Einstufungstest vornehmen, falls kein Sprachzertifikat nach dem GER vorhanden ist oder das vorliegende Zertifikat älter als sechs Monate ist (§ 8 DeuFöV).

Die Teilnahme an einem Berufssprachkurs ist grundsätzlich kostenlos. Allerdings zahlen Beschäftigte mit einem zu versteuernden Jahreseinkommen bei Einzelveranlagung von mehr als 20.000€ oder bei gemeinsamer Veranlagung von mehr als 40.000€ einen Kostenbeitrag. Die Zahlung des Kostenbeitrags kann auch durch den Arbeitgeber erfolgen. Bei erfolgreichem Prüfungsabschluss innerhalb von zwei Jahren nach Ausstellung der Teilnahmeberechtigung kann eine Rückerstattung von 50 Prozent des Kostenbeitrags beantragt werden.

Unter bestimmten Voraussetzungen können die Teilnehmenden einen Zuschuss zu den Fahrtkosten erhalten. Das Bundesamt soll die Teilnahme an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung durch ein Kinderbetreuungsangebot unterstützen, soweit in der Regel für mindestens drei betreuungsbedürftige Kinder der Teilnehmenden kein örtliches Betreuungsangebot verfügbar ist (§ 10 DeuFöV).

1.3 Stand der Forschung

Die folgende Übersicht zieht zum einen die in erster Linie qualitativ ausgerichtete sprachpädagogische Fachliteratur heran, insbesondere mit Fokus auf Faktoren, die mit Lernfortschritten in der Landessprache im Rahmen von Sprachkursen in einem positiven oder negativen Zusammenhang stehen. Zum anderen wird die Literatur zu den Wirkungen von Sprachkursen für Migrant*innen auf die Sprachkenntnisse sowie die Arbeitsmarktintegration beschrieben.

1.3.1 Hindernisse und Erfolgsfaktoren bei der Umsetzung von Sprachkursen

Grundsätzlich kann beim Spracherwerb zwischen den Lernwelten „Sprachkurs“ und „Alltag und Berufsleben“ unterschieden werden. Über beide Lernwelten hinweg wird der Spracherwerb nach dem sog. 3-E-Modell von Chiswick und Miller (2014) von drei Dimensionen gesteuert:

- Exposure: Wie intensiv begegnen die Lernenden der Sprache in den verschiedenen Kontexten? (z. B. in Abhängigkeit der Aufenthaltsdauer und den Einsatzmöglichkeiten der deutschen Sprache)
- Efficiency: In welcher Geschwindigkeit bzw. mit welcher Effizienz können bestimmte Zugewanderte mit welchem Aufwand eine Sprache erlernen? (z. B. in Abhängigkeit der Bildung, des Lernstils oder der Vorkenntnisse)
- Economic Incentives: Welche wirtschaftlichen Anreize bestehen für die Zugewanderten, Zeit und Energie in den Spracherwerb der Landessprache zu investieren? (z. B. aufgrund der Aussicht auf ein erhöhtes Einkommen durch Spracherwerb oder in Form von Prämien)

Diese Aspekte der Intensität, der Effizienz und der Anreize werden von unterschiedlichen Einflussfaktoren, die im Individuum oder in der Lernumgebung zu verorten sind, beeinflusst. Welche Erkenntnisse zu diesen Faktoren und deren Einfluss auf den Spracherwerb vorliegen, wird im Folgenden erörtert.

Individuelle Merkmale der Teilnehmenden

Die jüngeren Erkenntnisse zu Hindernissen und Erfolgsfaktoren auf die Umsetzung von Berufssprachkursen und auf den Zweitspracherwerb sind vor dem Hintergrund eines Wandels der Zusammensetzung der Menschen mit Migrationshintergrund zu betrachten, da der Anteil schutzbedürftiger Personen aus dem nicht-europäischen Raum in den Jahren 2015 bis 2018 stark zugenommen hat (Tissot et al., 2019).

Nach van Tubergen und Kalmijn (2005) stellt die Sprachaneignung für Geflüchtete eine größere Hürde dar als für andere Gruppen von Migrant*innen wie z. B. Arbeitsmigrant*innen. Als Gründe hierfür kommen Stresserfahrungen und Traumata, aber auch unterschiedliche Zielsetzungen, die hinter der Entscheidung zur Migration liegen, in Betracht. Tissot et al. (2019) merken in einem Bericht zur Evaluation der Integrationskurse zu dieser Frage an, dass mit Blick auf unterschiedliche Studien zu dieser Frage bestenfalls ein uneindeutiger Effekt eines Fluchthintergrunds auf das Erlernen der neuen Sprache ausgemacht werden konnte – überwiegend allerdings ein negativer Effekt. Diese Annahme wird durch signifikant niedrigere Erfolgsquoten in den Prüfungen der Integrationskurse untermauert (BAMF, 2018). Nur ungefähr die Hälfte der Migrant*innen aus Ländern mit hoher Schutzquote bestehen den DTZ, während der Anteil bei Kursteilnehmenden aus den EU-Mitgliedsländern bei 73 % liegt. Dieser Befund trifft vor allem auf den Erwerb der Schriftsprache zu, hinsichtlich der gesprochenen Sprache fällt er etwas geringer aus.

Unter Berücksichtigung des Bildungsniveaus allerdings verringern sich diese Differenzen, so dass letztlich das Bildungsniveau der Migrant*innen eine zentrale Rolle für den Spracherwerb einnimmt:

Tissot et al. (2019) konnten mit einer Auswertung von SOEP-Daten der Jahre 2016 und 2017 nachweisen, dass das Bildungsniveau unter Migrant*innen mit Fluchterfahrung den größten Effekt auf den Erfolg des Deutschspracherwerbs ausübt. Die Ergebnisse von Tissot et al. (2019) zeigen darüber hinaus, dass über alle Kursarten und alle Sprachfertigkeiten hinweg Frauen bessere Ergebnisse erzielen als Männer. Während 66 % der Teilnehmerinnen den DTZ auf B1-Niveau im Rahmen des Integrationskurses bestehen, trifft dies nur auf 55 % der Teilnehmer zu. Dieser Unterschied schlägt insbesondere im Bereich des Schreibens zu Buche, während er beim Sprechen moderater ausfällt.

Hinsichtlich des Alters der Lernenden ermittelten die Autor*innen, dass vor allem die unter 25-Jährigen relativ oft einen Sprachkurs erfolgreich absolvieren (B1-Niveau: 66%). Dieser Anteil verringert sich mit zunehmender Altersklasse stetig bis zum Alter von 55-59 Jahren (B1-Niveau: 28 % erfolgreiche Kursbesuche). Besonders deutlich fällt dieser Unterschied beim Sprechen und im Bereich Hören/Lesen aus, während er beim Schreiben ein etwas geringeres Ausmaß erreicht. Migrant*innen in jüngerem Alter haben allerdings oft eigene Kinder zu betreuen. Im Rahmen der Evaluation der Integrationskurse wurde ermittelt, dass Mütter insbesondere mit Kleinkindern verhältnismäßig seltener einen Integrationskurs besuchen (Tissot et al., 2019). Dies wirkt sich nach Analysen der Autor*innen auch direkt auf den Spracherwerb aus: Mütter, die für ihre (Klein-)Kinder kein Betreuungsangebot haben, weisen signifikant seltener gute oder sehr gute Sprachkenntnisse auf. Vor dem Hintergrund, dass die Kursbesuchsquote im Falle einer sichergestellten Betreuung durch die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe kaum Unterschiede zu Haushalten ohne betreuungspflichtige Kinder aufweist, wird die Bedeutung einer solchen Kinderbetreuung für Personen mit Sprachförderbedarf offensichtlich.

Kursbezogene Einflüsse

Hinsichtlich der Zusammensetzung der Kurse kommen Sprietsma und Pfeil (2015) in einer Untersuchung der durch das ESF-BAMF-Programm geförderten Sprachkurse zum Ergebnis, dass eine Heterogenität der Kurse hinsichtlich der Herkunftsländer der Kursteilnehmenden das von ihnen erreichte Deutschsprachniveau signifikant verbessert. Als Ursache hierfür wird vermutet, dass eine Homogenität der Herkunftsländer eine Gruppenbildung begünstigt, deren Mitglieder innerhalb dieser Gruppe überwiegend in der Herkunftssprache kommunizieren und damit weniger Gelegenheiten haben, die neu erlernten Sprachkompetenzen einzusetzen und zu festigen. Die Heterogenität der Kursteilnehmenden nach Ausgangssprachniveau zu Kursbeginn hat hingegen einen negativen Effekt auf den Spracherwerb (Sprietsma und Pfeil, 2015), so dass bessere Sprachfortschritte mit einem homogeneren Ausgangsniveau der Klasse zu erwarten sind. Insgesamt stellt auch der Zwischenbericht III zur Evaluation der Integrationskurse fest (vgl. Kay et al., 2023), dass Heterogenität der Kurszusammensetzung einerseits das Verständnis für Kulturen und Vielfalt sowie die Verwendung von Deutsch im Kurskontext fördert. Andererseits kann es auch das Konfliktpotenzial zwischen den Teilnehmenden erhöhen und von den Lehrkräften, insbesondere wenn es um Heterogenität bzgl. Bildung geht, erhöhten Aufwand abverlangen.

Bei den Integrationskursen hat auch die Kursgröße einen Einfluss auf den Spracherwerb. Nach den Ergebnissen von Scheible und Rother (2017) wirken sich kleinere Kursgruppen positiv auf die Sprachkenntnisse aus, allerdings handelt es sich dabei um einen geringen bis mittleren Effekt.

Einfluss der Lehrkraft

Scheible und Rother (2017) zeigen zudem, dass Teilnehmende in Sprachkursen besonders von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren. Als Ursache hierfür kommt in Betracht, dass diese Lehrkräfte aus eigener Erfahrung oder aus Erfahrung naher Verwandter um die besonderen

Herausforderungen wissen, die im Kontext einer gesellschaftlichen Integration und des Erwerbs einer Zweitsprache bestehen. Weiterhin wird ermittelt, dass Teilnehmerinnen bessere Fortschritte erzielen, wenn sie von Lehrerinnen unterrichtet werden. Für Teilnehmer, die von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden, konnte ein vergleichbarer Effekt hingegen nicht ermittelt werden.

Grein (2013) und Hattie (2009) und zahlreiche andere Studien verweisen in ihren Arbeiten auf die besondere Bedeutung einer hohen Motivation und der fachbezogenen Qualifikation (Tissot et al., 2019) der Lehrkräfte. Diese Faktoren haben einen großen Effekt auf die Quote der erfolgreichen Kursabschlüsse, was den Fragen, wie Lehrkräfte in Berufssprachkursen besonders motiviert werden können und wie das Qualifikationsniveau abgesichert werden kann, ein besonderes Gewicht verleiht.

Einfluss der methodisch-didaktische Prinzipien

Die grundlegenden methodisch-didaktischen Prinzipien sind in den Rahmenkonzepten der Berufssprachkurse festgelegt und werden auch in der aktuellen Diskussion und Literatur als grundlegende Leitlinien zur erfolgreichen Umsetzung von Berufssprachkursen gesehen. Dabei handelt es sich um die folgenden Prinzipien:

- **Teilnehmendenorientierung:** Sie dient der bedarfsgerechten Unterrichtsgestaltung und fördert die Motivation der Teilnehmenden. Dazu gehört auch, dass Lernziele in Bezug auf den Kurs und die Teilnehmenden transparent kommuniziert werden (Holm, 2013, S. 4).
- **Handlungsorientierung:** Ziel der eingesetzten Methoden ist die Herstellung des engen Bezugs zwischen den Kursinhalten und dem Einsatz von Sprache in realen Alltags- oder Berufssituationen. Um die individuellen Lebens- und Berufswelten zu berücksichtigen, müssen die Teilnehmenden an der Durchführung des Unterrichts beteiligt werden (vgl. Kuhn, 2008, S. 156f, und Kämpfer-van-den-Boogart, 1993).
- **Praxisbezug:** Dieser bezieht sich auf die praktische Ausrichtung der Kursinhalte, Themen und Fragestellungen, die möglichst an den individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden ansetzen oder ihnen eine Vorstellung eines Berufsalltags vermitteln. So kann ein Praxisbezug z. B. durch Exkursionen ganz konkret hergestellt werden (vgl. Beckmann-Schulz und Kleiner, 2011; Kuhn, 2007).
- **Eigenverantwortung der Teilnehmenden und erwachsenengerechte Didaktik:** Diese beiden Prinzipien sollen die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden stärken und sie gezielt zu (mehr) Selbsteinschätzung und Selbstreflexion anregen (vgl. Tassinari, 2010; Rohr, 2018).

Neben den grundlegenden Prinzipien wird derzeit auch die Diskussion über das Potenzial von Mehrsprachigkeit in der Grundbildung und damit zum Teil auch in den Berufssprachkursen auf den eher niedrigeren Niveaus geführt (vgl. Mazza und Steger, 2023). In allen Berufssprachkursen des BAMF ist als Unterrichtssprache Deutsch vorgegeben, die Verwendung der Herkunftssprachen zum Beispiel für Sprachvergleiche ist damit aber nicht ausgeschlossen. Das breite Verständnis von Mehrsprachigkeit schließt die innere (Dialekte, Jugendsprache oder andere Sprechregister) und die äußere (Zweit- und Fremdsprachen) Mehrsprachigkeit ein. Im Kontext von Mehrsprachigkeit wird zunehmend von einer "integrierten Sprachendidaktik" bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik gesprochen, die zur Herausbildung von Mehrsprachigkeitskompetenz führen soll. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden soll damit stärker mit einbezogen werden (vgl. Boeckmann, 2009). In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften sollte daher der Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Erwachsenenbildung vermittelt werden (vgl. Krumm, 2011). Neben der Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen stellt die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch die Herausbildung des individuellen Sprach(lern)bewusstseins und die Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit in den Vordergrund. Der Einsatz von entsprechenden Methoden, z. B.

mehrsprachige Beschriftungen, Lieder oder Rituale (Lange, 2020) oder der Sprachenbaum (Eurac Research, 2019) lassen das Prinzip der Mehrsprachigkeit in den Unterricht einfließen.

Die Ausrichtung auf die Prüfung wird in der Fachliteratur nicht oder nur am Rande erwähnt. Es ist aber davon auszugehen, dass die Prüfungsorientierung bei allen Kursen, die mit einer Zertifikatsprüfung abschließen, wichtig ist (vgl. Demmig, 2007). Sofern am Ende des Berufssprachkurses eine standardisierte Prüfung vorgesehen ist, muss der Lernweg an diesem Ziel ausgerichtet und die Anforderungen der Prüfung mit einbezogen werden. Einige Expert*innen kritisieren, dass durch die unvermeidbare Prüfungsorientierung (in den meisten Kursen) das Erlernen der Sprache in den Hintergrund rückt (Krumm, 2014).

Regelmäßige Lernstandskontrollen werden einerseits mit einer neueren Diskussion zum positiven Einfluss der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung auf den Lernerfolg verbunden. Entsprechend wichtig ist es, dass Lehrkräfte die Teilnehmenden zur Selbsteinschätzung motivieren und anleiten (vgl. Rohr, 2018). Andererseits kann es für einzelne Teilnehmende auch lernhemmend sein, regelmäßig einer Lernkontrolle ausgesetzt zu werden. In diesem Zusammenhang wird der verstärkte Einsatz der Szenario-Methode empfohlen. Sie kann dabei helfen, losgelöst von einer klassischen Prüfungssituation die Fortschritte der Teilnehmenden sichtbar zu machen und Entwicklungsbedarf zu identifizieren (Sass, 2019).

1.3.2 Effekte von Sprachkursen auf die Sprachkenntnisse

Bei quantitativen Analysen zur Frage, wie sich die Teilnahme an Sprachkursen auf den Spracherwerb auswirkt, gilt es zu beachten, dass Zugewanderte die Landessprache im Zielland nicht nur in formellen Sprachkursen erwerben, sondern auch im Alltag oder als Beschäftigte am Arbeitsplatz. Was den Einfluss der „exposure“ im Sinne des oben genannten 3-E-Modell von Chiswick und Miller (2014) bzw. der Intensität des Kontakts zur zu erwerbenden Landessprache angeht, fokussiert sich die quantitative Forschung vor allem auf die Umwelt, in der Zugewanderte leben, insbesondere auf Merkmale der Familie oder der Alltagsumgebung in Beruf und Freizeit – und nicht auf die Begegnung mit der Landessprache im Rahmen von formellen Sprachkursen.

Eine Ausnahme ist eine Studie von Rajman (2013). Diese untersucht die Sprachkenntnisse südafrikanischer Einwanderer in Israel in Abhängigkeit davon, ob sie im Zielland einen besonders intensiven Unterricht in einem sogenannten „Ulpan“ (einer Sprachschule, in der modernes Hebräisch unterrichtet wird) erhalten haben und so länger als sechs Monate in Sprachkursen mit dem Erlernen von Hebräisch befasst waren. Es zeigt sich, dass die Gruppe von Zugewanderten infolge der längeren Sprachkursteilnahme bessere Kenntnisse in Hebräisch erworben hat als Einwanderer, die nur kürzere Zeit oder gar nicht in formalen Sprachkursen gelernt haben.

Zu fördernden und hemmenden Faktoren beim Spracherwerb in Sprachkursen existieren bislang nur sehr wenige quantitative Wirkungsstudien. Bereits genannt wurde die Studien von Sprietsma und Pfeil (2015) zu den Wirkungen der Kurszusammensetzung in durch das ESF-BAMF-Programm geförderten Sprachkursen auf das – anhand der Einschätzungen der Lehrkräfte gemessene – Sprachniveau.

Åslund und Engdahl (2018) betrachten ein Bonussystem für Geflüchtete und Zugewanderte im Rahmen des Familiennachzugs in Schweden, mit dem der erfolgreiche Abschluss von Sprachkursen bis zu 15 Monate nach Zuwanderung – je nach erreichtem Sprachniveau – mit bis zu 12.000 schwedischen Kronen (umgerechnet ca. 467 Euro) belohnt wurde. Die Schätzung der Wirkungen dieser Intervention erfolgt über einen Vergleich der Zielgrößen in zufällig in das Programm aufgenommenen Gemeinden mit den Zielgrößen in einer Kontrollgruppe von zufällig nicht aufgenommenen Gemeinden. Die damit erzielten Schätzergebnisse zeigen keine robusten Ergebnisse

im Hinblick auf die Auswirkungen des Bonussystems auf die Wahrscheinlichkeit der Kursteilnahme. Im Hinblick auf die bei einer Kursteilnahme erzielten Fortschritte beim Sprachniveau sind in den Metropolregionen statistisch und auch ökonomisch signifikante Verbesserungen festzustellen. Dies gilt unabhängig vom betrachteten Sprachkursniveau. In anderen Regionen ergeben sich dagegen keine signifikanten Veränderungen. Damit erscheinen Prämien für das Bestehen von Sprachkursen nicht als universell wirksames Instrument, um die von den Teilnehmenden erreichten Sprachkenntnisse zu steigern.

1.3.3 Effekte von Sprachkursen auf die Arbeitsmarktintegration

Eine Vielzahl von Studien belegt, dass Sprachkenntnisse den Arbeitsmarkterfolg von Zugewanderten, gemessen an den Löhnen oder dem Erwerbsstatus, positiv beeinflussen – für eine Übersicht siehe etwa Chiswick und Miller (2014). Dabei wird zunächst nicht unterschieden, ob Sprachfähigkeiten selbstständig oder aber in formalen Sprachkursen erworben wurden. Erst in den letzten Jahren hat sich eine substantielle Anzahl an Wirkungsstudien der Frage gewidmet, inwiefern Sprachkurse kausale Arbeitsmarkteffekte mit sich bringen.

Für Deutschland untersucht Lang (2022), wie sich die Teilnahme von Menschen mit Migrationshintergrund am ESF-BAMF-Programm auf die Arbeitsmarktintegration ausgewirkt hat. Die Studie nutzt dabei die Tatsache, dass lokale Arbeitsagenturen die Kurse des ESF-BAMF-Programms unterschiedlich intensiv einsetzen. Ein Vergleich von Menschen mit Migrationshintergrund in Regionen mit unterschiedlichem Einsatz lässt unter bestimmten Annahmen einen Rückschluss auf den kausalen Effekt der Maßnahme zu. Die Datenbasis dafür bilden Prozessdaten der BA – Integrierte Erwerbsbiografien (IEB) und Werdegangshistorik – zur Gesamtheit der Teilnehmenden, die ihren ESF-BAMF-Kurs im Jahr 2014 begonnen haben, sowie zu Nichtteilnehmenden, die in diesem Jahr einen entsprechenden Kurs hätten beginnen können. Arbeitsmarktzielgrößen werden in den Daten über einen Zeitraum von zwei Jahren seit Kursbeginn beobachtet; Informationen zu den deutschen Sprachkenntnissen fehlen dagegen in der Datenbasis der Untersuchung.

Nach den Schätzergebnissen von Lang (2022) hat sich durch die Teilnahme am ESF-BAMF-Programm 24 Monate nach Maßnahmenbeginn die Wahrscheinlichkeit, einer abhängigen Beschäftigung nachzugehen, um gut neun Prozentpunkte erhöht. Dieses günstige Ergebnis könnte durch die hohe Arbeitsmarktorientierung und die praxisorientierte Gestaltung der Fördermaßnahme, die auch ein Praktikum umfasst, zustande kommen. Allerdings sind in den ersten 15 Monaten nach Eintritt in die Maßnahme bei den Teilnehmenden substantielle Lock-in-Effekte zu beobachten, das heißt, eine im Vergleich zur Kontrollgruppe geringere Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Signifikant positive Beschäftigungswirkungen sind erst 18 Monate nach Kursbeginn festzustellen. Die stärksten Integrationswirkungen sind bei Personen mit einem beruflichen Bildungsabschluss zu verzeichnen; bei Personen mit einem Universitäts- oder Hochschulabschluss ergibt sich dagegen keine signifikante Zunahme der Beschäftigungschancen infolge der Maßnahmenteilnahme. Besonders vom ESF-BAMF-Kurs profitierten in der untersuchten Zielgruppe zudem Menschen mit Migrationshintergrund, die mit der Maßnahme gleich am Anfang des Aufenthalts in Deutschland begonnen haben.

Giesecke und Schuss (2019) betrachten die Wirkung einer Teilnahme am Integrationskurs für Asylbewerber und Geduldete auf Löhne und Beschäftigung. Hierbei dienen regionale Unterschiede in der Verfügbarkeit von Integrationskursen als Ausgangspunkt für die statistische Identifikation der Maßnahmeneffekte. Die verwendeten Daten beziehen sich in dieser Studie auf die Jahre 2013 und 2014.

Ein besonderer Fokus der Untersuchung liegt auf Effektheterogenitäten, also darauf, ob sich die Integrationswirkungen der Integrationskurse für unterschiedliche Gruppen von Teilnehmenden

systematisch unterscheiden. Die Studienergebnisse zeigen insgesamt einen nur geringen positiven Effekt der Kursteilnahme auf das Tagesentgelt aus abhängiger Beschäftigung – diese erhöhen sich maßnahmenbedingt um durchschnittlich etwa 2,5 %. Hinter diesem Durchschnittseffekt liegen allerdings große Unterschiede zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten der Teilnahme am Integrationskurs. Für die Gruppe der Personen mit einer hohen Teilnahmebereitschaft lässt sich eine um bis zu 15 % höhere Beschäftigungsquote und ein Lohnzuwachs um 13 % feststellen. Diese positiven Wirkungen der Integrationskurse auf die Arbeitsmarktintegration nehmen mit sinkender Teilnahmebereitschaft systematisch ab und gehen schließlich gegen Null. Dieses Muster korreliert mit unbeobachteten Fähigkeiten und Motivationen, die Investitionen in Bildung und berufsspezifische Fähigkeiten begünstigen, die höhere Renditen erzielen, wenn sie durch Sprachkapital im Gastland ergänzt werden.

Aus anderen Ländern gibt es vergleichbare Studien. Lochmann, Rapoport und Speciale (2019) untersuchen die Integrationswirkungen der Teilnahme an Sprachkursen in Frankreich. Die von ihnen betrachteten Sprachkurse im Rahmen des Contrat d'accueil et d'intégration (CAI) führen zu einer Basis-Sprachbeherrschung auf dem Niveau A1.1. Dieser Sprachkurs wird angeboten, wenn das Testergebnis einer ersten Sprachprüfung unter einem bestimmten Schwellenwert liegt. Diese Zugangsregel erzeugt am Schwellenwert einen von den zu untersuchenden Zielgrößen der Arbeitsmarktintegration unabhängige quasi-zufälligen Sprung in den Zugangswahrscheinlichkeiten, der ausgenutzt werden kann, um die Integrationswirkungen der Sprachkurse mittels eines Regressions-Diskontinuitäts-Designs (RDD) zu schätzen.

Die Studie kommt zu der Feststellung, dass die Anzahl der zugewiesenen Stunden im Sprachkurs die Rate der Beteiligung am Arbeitsmarkt bei den betroffenen Personen sehr stark erhöht. Eine Ausweitung des zeitlichen Umfangs der Sprachkurse um 100 Stunden führt, je nach Schätzansatz, zu einer Zunahme der Erwerbsquoten (Anteil der Erwerbstätigen und Erwerbslosen) um 15 bis 27 Prozentpunkte; hierbei sind die festgestellten Effekte der zeitlichen Ausweitung der Sprachkurse im Hinblick auf die Erwerbsbeteiligung umso größer, je höher die Anzahl der Jahre an Bildung der Betroffenen. Allerdings zeigt die Untersuchung ebenfalls, dass sich ein größerer zeitlicher Umfang der untersuchten Sprachkurse nicht in einer Zunahme der Beschäftigtenquote niederschlägt. Dies bedeutet, die zusätzliche Förderung bringt die Betroffenen zwar dazu, nach Arbeit zu suchen. Diesen gelingt es aber nicht, auch Beschäftigung zu finden, sodass die Arbeitslosenquote in der Zielgruppe steigt. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnis ist, dass die untersuchten Kurse nur auf die Vermittlung eines sehr elementaren Sprachniveaus ausgerichtet sind, das für die Anforderungen selbst eines einfachen Beschäftigungsverhältnisses nicht ausreicht.

In einer Studie für Dänemark beobachten Foged, Hasager, Peri, Arendt und Bolvig (2023) deutlich positivere Wirkungen von Sprachkursen auf die Arbeitsmarktintegration. Sie untersuchen eine Reform, die auf die Verbesserung der verpflichtenden Sprachausbildung in Dänisch für Personen abzielte, denen seit dem 1. Januar 1999 der Flüchtlingsstatus zuerkannt wurde. Die bedeutendste Änderung dieser Reform war die erhebliche Verlängerung der Dauer der Sprachkurse um 430 Stunden von 1.370 auf 1.800 Stunden. Mittels eines Regressions-Diskontinuitäts-Designs auf Basis des Stichtags des Anerkennungsdatums lassen sich stark positive, dauerhaft anhaltende Effekte der Verlängerung der Dänischsprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration der Geflüchteten erkennen. Die in der längeren Frist festgestellte Zunahme bei den Einkommen liegt bei gut einem Drittel des Jahreseinkommens ohne Reform. Hierzu trägt eine Zunahme der Beschäftigungsrate von etwa einem Viertel bei. Dass der Einkommenszuwachs relativ stärker ausfällt als die Zunahme der Beschäftigtenquote, spricht zudem für eine reformbedingte Zunahme des Lohnniveaus. Die festzustellenden Effekte treten nach Abschluss der Sprachkurse auf und gehen einher mit zusätzlicher schulischer Bildung sowie einer höheren Wahrscheinlichkeit, auf längere Sicht in kommunikationsintensiven Berufen zu arbeiten. Dies sind Indizien dafür, dass tatsächlich die

verlängerte Sprachausbildung (und damit verbesserte dänische Sprachkenntnisse) und nicht andere Elemente der Reform für die verbesserte Arbeitsmarktintegration verantwortlich sind.

Eine andere Studie für Dänemark verwendet die Entfernung zu einem Sprachausbildungszentrum in Kombination mit der anfänglichen zufälligen Zuweisung von Geflüchteten, um ein Instrument für den Umfang der Sprachausbildung zu konstruieren (Foged und van der Werf, 2023). Die Autorinnen finden eine starke Auswirkung auf die Sprachkenntnisse, somit eine höhere Neigung, in der lokalen Gemeinschaft der Neuansiedlung zu bleiben und eine signifikant positive Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung zu absolvieren. Der Effekt auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ist zwar positiv (+0,062), aber nicht statistisch signifikant. Positive Wirkungen der Teilnahme an einer Sprachförderung für Zugewanderte im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration stellen auch Sarvimäki und Hämäläinen (2016) im finnischen Kontext fest. Ihre Studie untersucht die Effekte der Umstrukturierung der aktiven Arbeitsmarktprogramme für arbeitslose Zugewanderte, mit der sogenannte Integrationspläne eingeführt wurden, die auch Sprachkurse umfassten. Nach dieser Umstellung sind die Einkommen aus Beschäftigung der Zielgruppe auf längere Sicht deutlich gestiegen. Allerdings kann die Studie nicht unterscheiden, inwieweit diese Veränderung auf die geänderte Rolle der Sprachkurse im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktprogramme oder andere Elemente der eingeführten Integrationspläne zurückzuführen ist.

Ek, Hammarstedt und Skedinger (2023) untersuchen die potenziellen Arbeitsmarktwirkungen der Teilnahme an Sprachkursen experimentell. In einem Feldexperiment wurden Arbeitgebern nach einem Zufallsprinzip fiktive Bewerbungen von zugewanderten Personen auf geringqualifizierte Stellen zugesandt. Dabei enthielt ein Teil der Bewerbungsschreiben die Angabe, dass die sich bewerbende Person einen Sprachkurs des Programms „Swedish for Immigrants“ abgeschlossen hatte; ein anderer Teil enthielt keine solche Angabe. Dass die Wahrscheinlichkeiten, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden, bei den beiden Bewerbergruppen nicht signifikant unterschiedlich waren, unterstützt die Vermutung, dass der Abschluss eines Sprachkurses keinen substantiellen Signalwert hat, wenn sich Geflüchtete formal um geringqualifizierte Stellen bewerben. Dies muss allerdings nicht heißen, dass die Teilnahme an den Sprachkursen des Programms „Swedish for Immigrants“ den Zugewanderten keine Qualifikationen vermittelt, die für eine Beschäftigung in Schweden wesentlich sind. Zum einen könnten die erworbenen Sprachkenntnisse auf besserqualifizierte Stellen wichtig sein. Zum anderen könnte die Untersuchung lediglich Probleme der korrekten Signalverarbeitung auf Seiten der Arbeitgeber feststellen, etwa infolge von Stereotypen bis hin zur Diskriminierung.

Heller und Mumma (2023) nutzen Variation aus Lotterien, die dazu dienten, den Zugang zu öffentlich finanziertem Englischunterricht für Fremdsprachige in Massachusetts zwischen 2008 und 2017 zu ermöglichen. In der Studie werden signifikant positive Einkommenseffekte in der Größenordnung von 2.400 USD pro Jahr bis zu zehn Jahre nach dem Treatment gefunden. Erhöhte Steuereinnahmen aus Verdienststeigerungen decken die Programmkosten im Laufe der Zeit, was eine Rendite von 6 Prozent für die Steuerzahler bedeutet.

Insgesamt betrachtet sprechen die vorhandenen Studien zu den Wirkungen einer Teilnahme an Sprachkursen für Zugewanderte dafür, dass diese unter bestimmten Bedingungen und bei bestimmten Zielgruppen auf längere Sicht deutlich positive Wirkungen auf Beschäftigungschancen und das Einkommen aus Erwerbstätigkeit entfalten können. Jedoch deuten die im Vergleich der verschiedenen Studien erkennbaren Unterschiede in der Wirksamkeit der Sprachkurse hinsichtlich der arbeitsmarktpolitischen Zielgrößen darauf hin, dass auch die Qualität des Kurses, das effektive Niveau des Sprachunterrichts, die Merkmale der Teilnehmenden sowie regionale und makroökonomische Faktoren die Effektivität der Sprachfördermaßnahmen maßgeblich bestimmen können. Da die vorliegenden Befunde deshalb nur sehr eingeschränkt extern valide sind, sind

spezifisch auf bestimmte Maßnahmen – wie die in diesem Vorhaben zu untersuchende berufsbezogene Deutschsprachförderung – zugeschnittene Wirkungsanalysen erforderlich.

1.4 Datenbasis der Studie

Im Folgenden wird die Datengrundlage für die hier vorliegende Studie beschrieben. Die verwendeten Daten wurden im Wesentlichen in mehreren standardisierten Befragungen erhoben: Im Rahmen einer telefonischen Erhebung wurden Teilnehmende und Nichtteilnehmende (Kontrollgruppe) in zwei Erhebungswellen befragt (Abschnitt 1.4.1). Ebenfalls telefonisch wurden Kursträger interviewt. Im Rahmen einer sich anschließenden Online-Befragung wurde die Sichtweise von Lehrkräften erhoben (Abschnitt 1.4.2). Ebenfalls in einer Online-Erhebung wurden Fachkräfte in Jobcentern und Arbeitsagenturen befragt (Abschnitt 1.4.3). Sowohl für die Teilnehmenden als auch die Nichtteilnehmenden wurde der Datenkranz neben den Befragungsdaten ergänzt um Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit (Abschnitt 1.4.4). Neben den standardisierten Erhebungen wurden Fallstudie zu verschiedenen Umsetzungsformen durchgeführt (Abschnitt 1.4.5).

1.4.1 Standardisierte Befragung der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden

Als Teilnehmende wurden Personen definiert, die zum Zeitpunkt des Interviews einen Berufssprachkurs besuchten oder deren Kursbesuch maximal 12 Monate zurücklag. Die Nettostichprobe der Kursteilnehmenden setzt sich aus zwei Teilen zusammen: aus 3.234 Personen, die direkt in den Berufssprachkursen ihr Einverständnis für ein Telefoninterview gaben (Treatmentstichprobe) sowie aus 477 Personen, die im Rahmen der Befragung von Nichtteilnehmenden kontaktiert wurden (Kontrollstichprobe auf Basis von Daten der Bundesagentur für Arbeit), sich jedoch im Verlauf des Interviews als Kursteilnehmende gemäß der oben genannten Definition zeigten. Die Befragung der Nichtteilnehmenden wurde für die Wirkungsanalyse genutzt (siehe zur Verwendung dieser Daten Abschnitt 6.1).

Beim BAMF stehen keine Adressen von Kursteilnehmenden zur Verfügung, so dass direkt über die Kursträger bzw. die Lehrkräfte in den Kursen die Einwilligung der Kursteilnehmenden zur Teilnahme an der Studie einzuholen und die Kontaktdaten zu ermitteln waren. Die Rekrutierung erfolgte mehrstufig auf verschiedenen Wegen und gestaltete sich aufwendig und langwierig. Es konnten insgesamt 4.917 Einwilligungserklärungen von Kursteilnehmenden eingeholt werden. Die Bruttostichprobe für die Telefonerhebung war etwas reduziert, da zum einen nicht alle Teilnehmenden eine Telefonnummer angegeben hatten, zum anderen reduzierte sich die Anzahl der Telefonnummern bei dem Abgleich mit der ADM-Sperrliste.

Die Erhebungen fanden telefonisch als CATI-Befragung statt. Zum Einsatz kamen mehrsprachige Erhebungsinstrumente auf Arabisch, Deutsch, Englisch, Farsi und Türkisch. In diesen Sprachen wurden die schriftlichen Unterlagen für die Teilnehmenden erstellt und auch die telefonischen Interviews konnten in diesen Sprachen geführt werden.

Insgesamt wurden in einer ersten Erhebungswelle 3.711 Interviews mit Teilnehmenden geführt. Die erste Befragungswelle erfolgte in der Zeit vom 5. Oktober 2021 bis zum 15. Juli 2022 für die 3.234 Teilnehmenden aus der Treatmentstichprobe und in der Zeit vom 4. Juli bis zum 12. Oktober 2022 für die 477 Teilnehmenden aus der Kontrollstichprobe. Die Wiederbefragungsbereitschaft für ein zweites Interview war sehr hoch. So konnte mit 2.412 Teilnehmenden in Welle 2 in der Zeit vom 8. August 2022 bis zum 13. Februar 2023 ein weiteres Interview geführt werden. Das Gros der Ausfälle ist in beiden Befragungswellen auf die Nichterreichbarkeit der Zielpersonen oder auf falsche Telefonnummern zurückzuführen. Verweigerungen des Interviews waren die Ausnahme. Auch die Bereitschaft zur Verknüpfung der Befragungsdaten mit den Daten der Bundesagentur für Arbeit für weitergehende Analysen lag mit 84 % sehr hoch. Die durchschnittliche Interviewdauer lag in der ersten Befragung bei 35 Minuten, in der zweiten bei 27 Minuten.

Mit Nichtteilnehmenden wurden in der ersten Erhebungswelle 4.054 Interviews geführt. 2.439 Interviews konnten in der zweiten Erhebungswelle in der Zeit vom 16. Februar bis zum 19. Mai 2023 realisiert werden. Basis für die Stichprobe waren die Daten der Bundesagentur für Arbeit, aus denen eine zu den Teilnehmenden vergleichbare Stichprobe gezogen wurde. Auch in dieser Stichprobe waren in beiden Befragungswellen die meisten Ausfälle bedingt durch die Nichterreichbarkeit der Zielpersonen oder falsche Telefonnummern. Verweigerungen des Interviews waren selten. Die Interviews mit Nichtteilnehmenden dauerten im ersten Interview durchschnittlich 23 Minuten, im zweiten Interview im Durchschnitt 25 Minuten.

Weitere Informationen zur Befragung sind in Kapitel 1 des Anhangbandes enthalten.

1.4.2 Standardisierte Befragung der Kursträger und Lehrkräfte

Befragung der Kursträger: Die Trägererhebung fand telefonisch als CATI-Befragung statt. Die Erhebung erfolgte in der Zeit vom 8. März bis 8. April 2022. Insgesamt waren 836 Träger in der Bruttostichprobe. Hieraus konnten 622 Interviews geführt werden, darunter 35 Kurzinterviews mit Trägern, die keinen Berufssprachkurs im Jahr 2021 durchgeführt hatten. Es konnten 587 vollständige Interviews mit Kursträgern geführt werden, die mindestens einen Berufssprachkurs nach DeuFöV im Jahr 2021 begonnen hatten. Stichprobenbasis war die Kursnet-Datenbank der Bundesagentur für Arbeit sowie Träger, die sich Rahmen der Rekrutierung der Teilnehmenden für eine Befragung bereit erklärt hatten. Die Interviewdauer lag bei durchschnittlich 23 Minuten.

Befragung der Lehrkräfte: Zielgruppe der Befragung waren Lehrkräfte, die bei Kursträgern im Angestelltenverhältnis oder als Honorarkraft Berufssprachkurse unterrichten. Die Erhebung wurde als Online-Befragung durchgeführt.

Zur Rekrutierung der Befragungsteilnehmenden wurden jene Kursträger, die im Rahmen der Kursträgerbefragung bereits an der Evaluation mitwirkten, gebeten, einen Link zur Online-Befragung an ihre Lehrkräfte zu weiterzuleiten. Um eine höhere Ausschöpfung zu erreichen, wurde weiterhin eine Rekrutierung über Berufsverbände von Lehrkräften in Berufssprachkursen vorgenommen, indem diese die Erhebung und den Link zum Online-Fragebogen auf ihrer Website bewarben. Insgesamt lagen am Ende der Feldphase 1.568 Fragebögen vor, darunter 1.071 Fragebögen, die zu mindestens 50 % bearbeitet wurden und 798, die einen vollständigen Bearbeitungsstand aufweisen.

Die Erhebung begann am 7. Februar 2022 und dauerte bis zum 19. Juni 2022. Weitere Informationen zu den Befragungen sind in Kapitel 2 und 3 des Anhangbandes enthalten.

1.4.3 Standardisierte Befragung in Jobcentern und Agenturen für Arbeit

Zielgruppe der Erhebung waren Integrations- bzw. Vermittlungsfachkräfte in Jobcentern und Arbeitsagenturen, die innerhalb der letzten zwei Jahre vor der Befragung im Rahmen ihrer Tätigkeit auch Kund*innen beraten und betreut haben, für die zur Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt eine Förderung ihrer Deutschkenntnisse über das Niveau eines Integrationskurses hinaus (zum Beispiel über Berufssprachkurse nach der DeuFöV) in Frage kam.

Die Befragung wurde über einen Online-Fragebogen durchgeführt. Für den Rekrutierungsprozess wurden vorerst eine Stichprobe der Jobcenter (n=71) und Agenturen (n=30) angeschrieben.⁴ In Abstimmung mit dem Auftraggeber wurde entschieden, alle Arbeitsagenturen und Jobcenter im Bundesgebiet zur Befragung einzuladen und damit eine Ausdehnung zur bundesweiten Vollerhebung vorzunehmen. Nach Abschluss der Feldphase lagen insgesamt Fragebögen von 1.026 Fachkräften vor (919 aus Jobcentern, 107 aus Arbeitsagenturen).

⁴ Die Stichprobe wurde quotiert aufgebaut und berücksichtigte dabei die Verteilung der Bundesländer, des Regionalstrukturtyps sowie der Häufigkeiten und Arbeitsagenturen und Jobcentern.

Die Feldphase startete am 2. März 2022 und dauerte bis zum 21. Juli 2022. Kapitel 4 des Anhangs enthält nähere Informationen zur Erhebung und Stichprobe.

1.4.4 Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit

Für die Evaluation werden Daten auf der Individualebene genutzt, die unterschiedlichen Prozessen der Bundesagentur für Arbeit entstammen. Dabei handelt es sich um die Integrierten Erwerbsbiographien (IEB), die erweiterten Verbleibsnachweise, die Werdegangshistorik (WGH) und die Statushistorik Zuwanderung (SHZ). Die Prozessdaten wurden teilweise mit den Befragungsdaten der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden verknüpft, sofern die Befragten hierzu ihre Einwilligung erteilt hatten.

Die IEB enthalten Informationen aus der Beschäftigtenhistorik sowie der Arbeitsuchenden-, Maßnahmeteilnehmenden- und Leistungsempfängerhistorik und bilden die zurückliegende Erwerbsbiografie detailliert ab. Um aktuelle Informationen zum Erwerbstatus aus dem Jahr 2022 zu gewinnen, werden die IEB mit den erweiterten Verbleibsnachweisen verknüpft. Ferner wird die Datenbasis mit der Werdegangshistorik (WGH) und der Statushistorik Zuwanderung (SHZ) zusammengeführt. Die WGH enthält Informationen über die Teilnahme an Maßnahmen, die nicht im Bereich der Bundesagentur für Arbeit liegen. Dazu zählt die Teilnahme an einem Integrationskurs und die hier zu evaluierenden Berufssprachkurse. Die SHZ enthält Informationen aus dem Zuwanderungsprozess (Einreisedatum und Aufenthaltsstatus). Damit können Variablen wie der Aufenthaltsstatus der Datenbasis zugespielt werden.

Weitere Informationen zu den BA-Prozessdaten sind in Kapitel 6 sowie in Kapitel 5 des Anhangbandes enthalten.

1.4.5 Erhebungen im Rahmen von Interviews und Fallstudien

Vor allem zu Beginn der Evaluation, aber auch begleitend im weiteren Verlauf, wurden Interviews mit Akteuren der berufsbezogenen Deutschsprachförderung geführt. Dabei wurden Gespräche mit Teilnehmenden, Lehrkräften, Kursträgern, Jobcentern und Arbeitsagenturen, Informations- und Beratungsstellen für Migrant*innen, Betrieben, Interessenvertretungen der Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen und Vertreter*innen der Sprachwissenschaften geführt. Die Interviews dienten einerseits der Identifizierung und andererseits der Vertiefung relevanter Fragestellungen. Insgesamt wurden 93 Interviews geführt.

Zur vertieften Analyse zentraler Fragestellungen wurde Fallstudien durchgeführt. Die Auswahl der Themen erfolgte in Abstimmung mit dem BMAS. Sie wurden für wichtige Forschungsfragen im Sinne der Evaluationsziele durchgeführt, die aufgrund von geringen Fallzahlen oder aus methodischen Gründen nicht ausreichend durch die quantitativen Untersuchungen abgedeckt werden können. Es wurden folgende Themen ausgewählt:

- Entwicklung und Förderung der Eigenmotivation der Teilnehmenden
- Ablauf und Gelingensbedingungen von Azubi-Berufssprachkursen (Azubi-BSK) mit besonderem Fokus auf die Zusammenarbeit der beteiligten Akteure
- Rahmenbedingungen, Gelingensbedingungen und Sprachentwicklung im Rahmen der Berufssprachkurse mit fachpraktischem Sprachunterricht (Fachpraxis-BSK)
- Geeignete Zielgruppen für die neuen Kursformate und Auswirkungen auf das Kursportfolio. Im Rahmen der Evaluation wurden vier Fallstudien durchgeführt

2. Die Teilnehmenden an den Berufssprachkursen

Die persönlichen Ausgangsbedingungen der Teilnehmenden sind maßgeblich für den Kurserfolg. Herkunftsländer und die damit zumeist verbundene kulturelle Nähe oder Ferne zu Deutschland, die bisher erworbenen deutschen Sprachkenntnisse, die Bildungsvoraussetzungen, die familiäre Konstellation – diese und weitere Merkmale haben vermutlich einen Einfluss auf den Spracherwerb in der Berufssprachförderung. Daher wird in diesem Kapitel die Zusammensetzung der Teilnehmenden dargestellt.

Bezug genommen wird dabei auf zwei Datenquellen. Zum einen enthält die Arbeitsstatistik des BAMF zur berufsbezogenen Deutschsprachförderung Informationen zu einigen Merkmalen. Diese liegen für die Gesamtheit der Teilnehmenden vor. Im Unterschied dazu gibt die Teilnehmendenbefragung im Rahmen der Evaluation Informationen über eine Stichprobe von Teilnehmenden (siehe dazu auch Kapitel 1 des Anhangs). Die Analysen der Teilnehmendenbefragung basieren auf insgesamt 3.711 Interviews mit Personen, die zum Zeitpunkt des Interviews oder in den letzten zwölf Monaten einen Berufssprachkurs besucht haben. Um die Angaben aus der Befragung besser mit der Arbeitsstatistik vergleichen zu können, wird letztere auf die Personen begrenzt, die im Jahr 2021 und im ersten Halbjahr 2022 einen Berufssprachkurs begonnen haben.

2.1 Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden

2.1.1 Grundlegende soziodemografische Struktur

Die Arbeitsstatistik des BAMF enthält die Anzahl der Teilnehmenden aufgegliedert nach Monaten des Zugangs in die Berufssprachkurse und nach grundlegenden soziodemografischen Merkmalen. Aus Tabelle 2-1 geht hervor, dass zum Untersuchungszeitpunkt Frauen unter den Teilnehmenden gegenüber Männern ca. im Verhältnis 3:2 stärker vertreten sind. Nur gut ein Zehntel der Teilnehmenden ist jünger als 25 Jahre alt, gut ein Drittel ist 25 bis 34 Jahre alt und mehr als die Hälfte hat das 35. Lebensjahr vollendet. Unter den einzelnen Staatsangehörigkeiten haben (in dieser Reihenfolge) Syrien, Afghanistan, Deutschland, der Irak und der Iran die höchsten Anteile - zusammengenommen stellen diese Länder die Hälfte der Staatsangehörigkeiten. Auch in den Jahren 2021 und 2022 kommt somit ein großer Anteil der Teilnehmenden aus Herkunftsländern mit Fluchtmigration.

Als Bildungsvariable ist die ISCED-Klassifikation in der Arbeitsstatistik enthalten.⁵ Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses Merkmal für 20 % der Teilnehmenden an der Berufssprachförderung nicht angegeben ist. Tabelle 2-1 enthält die Anteile an den Teilnehmenden, für die diese Information vorhanden ist. Es zeigt sich, dass etwa ein Sechstel der Teilnehmenden keinen Schulabschluss auf dem Niveau der Sekundarstufe I hat. Jeweils ein Viertel hat einen Schulabschluss der Sekundarstufe I oder II. Der Anteil von Absolvent*innen postsekundärer, aber nicht-tertiärer Bildung beträgt 10 % - darunter fallen insbesondere berufliche Ausbildungsgänge, die es in den Herkunftsländern jedoch oft nicht gibt und daher so selten zu verzeichnen sind. Mehr als ein Viertel der Teilnehmenden hat ein Studium erfolgreich beendet.

⁵ Es sei angemerkt, dass die Einstufung des IDCED-Levels auf Basis der Angabe der Teilnehmenden erfolgt, dass es sich also um eine Selbsteinschätzung der Teilnehmenden handelt.

Die Zusammensetzung der Stichprobe der Teilnehmendenbefragung (siehe letzte Spalte in Tabelle 2-1) stimmt hinsichtlich des Geschlechts, der Altersverteilung und der Staatsangehörigkeit bzw. dem Herkunftsland mit der Arbeitsstatistik des BAMF überein. Hinsichtlich des Alters zeigt sich allerdings eine Unterrepräsentation der jüngsten Altersgruppe in der Stichprobe und ein entsprechend stärkerer Anteil älterer Teilnehmender.

Tabelle 2-1 Soziodemografische Zusammensetzung der Teilnehmenden

Merkmal	Ausprägung	BAMF- Arbeitsstatistik	Teilnehmende n-Befragung
Geschlecht	Männer	41%	39%
	Frauen	59%	61%
Altersgruppen	Bis 25	11%	7%
	25 bis 34	35%	36%
	35 und älter	54%	57%
Geburtsländer / Staatsangehörigkeit ^{a)}	Afghanistan	8%	7%
	Deutschland	7%	8%
	Irak	6%	6%
	Iran	6%	7%
	Syrien	25%	22%
	Andere	49%	50%
Bildung (ISCED)	0-1 (Elementar- /Primärbereich)	16%	14%
	2 (Sekundarbereich I)	24%	21%
	3 (Sekundarbereich II)	24%	14%
	4 (Postsekundar, nicht- tertiär)	10%	13%
	5 und höher (Tertiärbereich)	27%	39%

Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.711), Arbeitsstatistik des BAMF (Vollerhebung, Zugänge in die Berufssprachförderung 2021 und 2022), eigene Berechnungen.

Erläuterung: ^a Die Teilnehmendenbefragung enthält anders als die BAMF-Arbeitsstatistik nicht das Merkmal Staatsangehörigkeit, sondern das Geburtsland. Separat wird erhoben, ob die Befragten die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Für Personen, auf die letzteres zutrifft, wird das Merkmal Geburtsland durch das Merkmal "Deutschland" überschrieben.

Hinsichtlich des Bildungsstandes ergibt sich in der Stichprobe ein gegenüber der BAMF-Statistik deutlich erhöhter Anteil der Hochschulabsolvent*innen, während die Personengruppe mit Hochschulzugangsberechtigung, aber ohne Hochschulabschluss (Kategorie 3 der ISCED-Klassifikation) in der Stichprobe unterrepräsentiert ist. Dies kann auf eine Bildungsselektion bei der Teilnahme an der Befragung zurückzuführen sein, wie sie für Bevölkerungsbefragungen durchaus typisch ist (vgl. z. B. Kleinert et al. 2013), wobei sie i.d.R. Personen mit niedriger Schulbildung, also ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss, betrifft. Allerdings unterscheiden sich die Stichprobenanteile in den niedrigsten ISCED-Kategorien nur um zwei bis drei Prozentpunkte von den Referenzwerten der BAMF-Statistik. Vermutlich lässt sich dieser Befund durch die Kursträger erklären, die Personen mit der Selbsteinordnung „Hochschulabsolvent*in“ einer niedrigeren Bildungskategorie zuordnen – z. B., weil sie im Herkunftsland Fächer studiert haben, die in

Deutschland nicht Gegenstand einer akademischen Ausbildung sind. Diese Personen werden in der BAMF-Statistik als Personen mit Hochschulzugangsberechtigung, aber ohne Studienabschluss ausgewiesen.

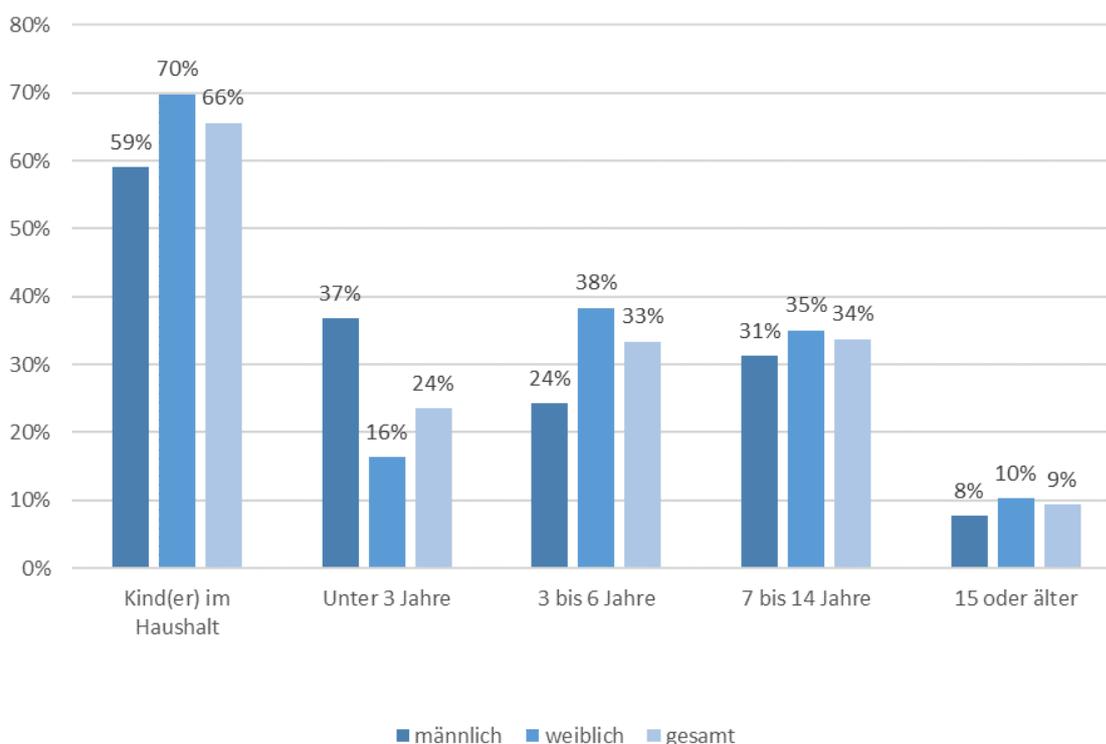
Mit Ausnahme des Merkmals Studienabschluss ist festzuhalten, dass die Stichprobenszusammensetzung der Zusammensetzung der Gesamtheit der Teilnehmenden an der Berufssprachförderung gut repräsentiert.

2.1.2 Haushaltskontext

Insbesondere wegen der Pflichten aus einer Kinderbetreuung ist der Haushaltskontext eine wichtige Ausgangsbedingung für den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse und die Teilnahme an Berufssprachkursen, die überwiegend in Vollzeit angeboten werden. Damit stellt sich die Frage, ob und unter welchen Bedingungen der Besuch eines Berufssprachkurses mit der Betreuung von Kindern zu vereinbaren ist.

Bei zwei Drittel der Kursteilnehmenden leben Kinder im Haushalt. Dieser hohe Anteil hängt eng mit der Altersstruktur der Teilnehmenden zusammen, in der die Altersgruppe bis 35 Jahren die Hälfte der Teilnehmenden ausmacht. Frauen haben mit 70 % deutlich häufiger Kinder im Haushalt als Männer (59 %, siehe Abbildung 2-1).

Abbildung 2-1 Kind(er) im Haushalt und Alter des jüngsten Kindes – nach Geschlecht⁶



Quelle: Teilnehmendenbefragung, (insg. N=3.697, mit Kind im HH n=2.413).

Bei den meisten Teilnehmenden mit Kindern im Haushalt ist das jüngste Kind im Schulalter von sieben bis 14 Jahren (34 %) oder im Alter von drei bis sechs Jahren (33 %). Knapp ein Viertel der

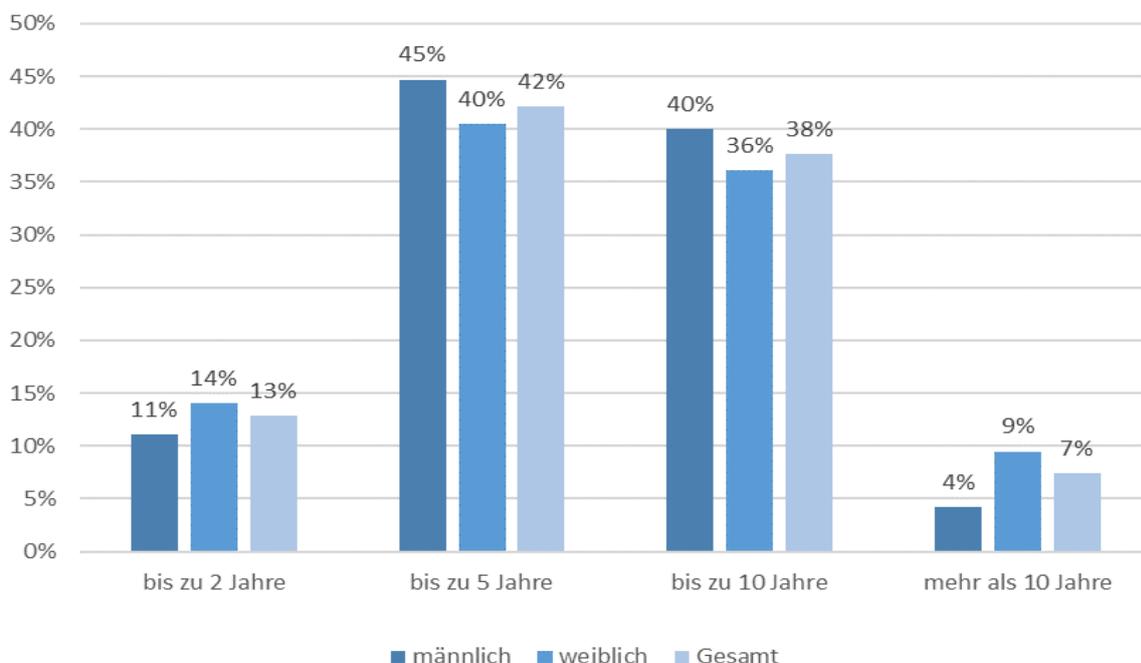
⁶ Zu tendenziell ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Struktur bezogen auf Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen und an Alphabetisierungskursen siehe Kay et al. (2023, S. 40 ff.).

Kursteilnehmenden hat ein Kind unter drei Jahren im Haushalt. Dies ist mehr als doppelt so häufig bei Männern der Fall wie bei Frauen (37 % vs. 16 %), was vermuten lässt, dass bei Männern häufiger eine Partnerin im Haushalt lebt, die das Kleinkind versorgt, wodurch der Mann einen Berufssprachkurs besuchen kann, als dies umgekehrt der Fall ist. Dies stellt eine Benachteiligung von Frauen mit Kleinkindern beim Zugang in die Berufssprachkurse gegenüber Männern dar. Dieses Ungleichgewicht kann zum einen auf ein traditionelles Rollenverständnis zurückgehen, aufgrund dessen die Mutter die Kinderbetreuung übernimmt. Zum anderen ist zu berücksichtigen, dass die Fachkräfte in den Jobcentern solche Rollenbilder in unterschiedlichem Ausmaß akzeptieren: Je stärker die Akzeptanz ist, desto weniger werden sie Frauen mit kleinen Kindern, die dies nicht wünschen, in die Kurse zuweisen (vgl. dazu Bähr et al. 2019, S. 62ff.). Darauf verweist auch der Unterschied zwischen Männern und Frauen mit Kindern unter drei Jahren bezüglich der Zuweisung in Berufssprachkurse durch die Fachkräfte in der Arbeitsverwaltung (vgl. Abschnitt 3.1.2).

2.1.3 Migrationsverläufe

Nach § 2 der DeuFöV ist die berufsbezogene Deutschsprachförderung auf Ausländer*innen sowie auf deutsche Staatsangehörige mit Migrationshintergrund anwendbar. Eine eigene Migrationserfahrung wird dabei nicht vorausgesetzt – auch in Deutschland geborene Personen können prinzipiell gefördert werden, wenn sie die sonstigen Voraussetzungen der DeuFöV erfüllen. Aus der Teilnehmendenbefragung geht jedoch hervor, dass dies Ausnahmefälle sind. Bei den Kursteilnehmenden der Stichprobe handelt es sich zu 9 % um deutsche Staatsangehörige und zu 91 % um Ausländer*innen. Weniger als ein Prozent der Kursteilnehmenden ist in Deutschland geboren. Nur in Einzelfällen nehmen Personen, die durchgängig in Deutschland gelebt haben, an der Berufssprachförderung teil (ohne Abbildung).

Abbildung 2-2 Anzahl der Jahre in Deutschland seit Zuzug – nach Geschlecht



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.704).

Gut jede*r zehnte Kursteilnehmende lebt seit bis zu zwei Jahren in Deutschland. Die große Mehrheit der Kursteilnehmenden lebt zwischen zwei und fünf Jahre in Deutschland (42 %, siehe Abbildung

2-2). Fast ebenso groß ist die Gruppe derjenigen, die bis zu zehn Jahre in Deutschland leben (38 %). Länger als zehn Jahre leben nur wenige Kursteilnehmende in Deutschland. Dabei gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen Männern und Frauen.

Der mit Abstand häufigste Grund für den Zuzug nach Deutschland ist Flucht oder Asyl, diesen Grund gibt jede*r zweite Kursteilnehmende an (siehe Tabelle 2-2). Gut jede*r Dritte gibt die Familie als Grund an, gefolgt von Arbeit (17 %). Selten als Grund genannt werden ein Studium, eine Ausbildung oder Spätaussiedlung. Andere Gründe werden von 7 % genannt, wobei mehrere Gründe angegeben werden konnten. Die beiden meistgenannten Gründe für den Zuzug unterscheiden sich deutlich nach Geschlecht. Während ‚Flucht oder Asyl‘ mit Abstand am häufigsten von Männern genannt wird, geben Frauen als häufigsten Grund ‚Familie‘ an. Bei den übrigen Gründen gibt es keine nennenswerten Unterschiede nach Geschlecht.

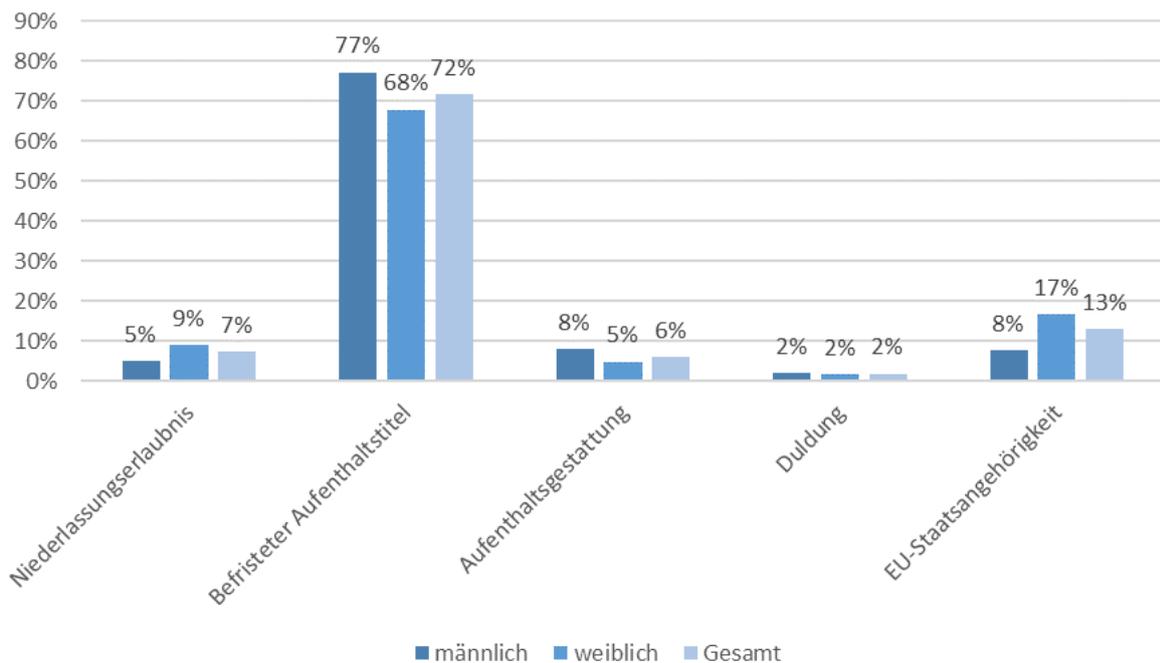
Tabelle 2-2 Gründe für den Zuzug nach Deutschland⁷

Gründe für Zuzug	Männer	Frauen	Gesamt
Flucht oder Asyl	68 %	38 %	50 %
Familie	17 %	49 %	36 %
Arbeit	15 %	18 %	17 %
Studium	5 %	4 %	5 %
Ausbildung	5 %	3 %	4 %
Spätaussiedler*in	3 %	3 %	3 %
Andere Gründe	8 %	6 %	7 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.708). Mehrfachnennungen waren zugelassen.

Knapp drei Viertel der Ausländer*innen haben einen befristeten Aufenthaltstitel, also zum Beispiel eine Aufenthaltserlaubnis, die Blaue Karte EU, die ICT-Karte oder ein Visum (siehe Abbildung 2-3). Über eine EU-Staatsangehörigkeit verfügen 13 % der Befragten, so dass für diese Personen die Freizügigkeitsregelungen innerhalb der EU gelten.

⁷ Die Ergebnisse sowohl zu den Gründen des Zuzugs als auch zum derzeitigen Aufenthaltsstatu ähneln wiederum tendenziell den Resultaten bezogen auf Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen und an Alphabetisierungskursen (Kay et al. 2023, S. 47), wobei die Ähnlichkeit mit den Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen größer ist.

Abbildung 2-3 Derzeitiger Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden nach Geschlecht

Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.211).

Mit 7 % hat nur ein kleiner Teil eine Niederlassungserlaubnis und damit einen unbefristeten Aufenthaltstitel. Nur eine Minderheit der Befragten hat den Status der Aufenthaltsgestattung (6 %) oder eine Duldung (2 %), diese Personen sind dem Kontext der Fluchtmigration zuzurechnen.

Über einen befristeten Aufenthaltstitel verfügen etwas mehr Männer als Frauen. Frauen hingegen haben etwas häufiger eine EU-Staatsangehörigkeit.

2.2 Berufsausbildung und berufliche Verläufe

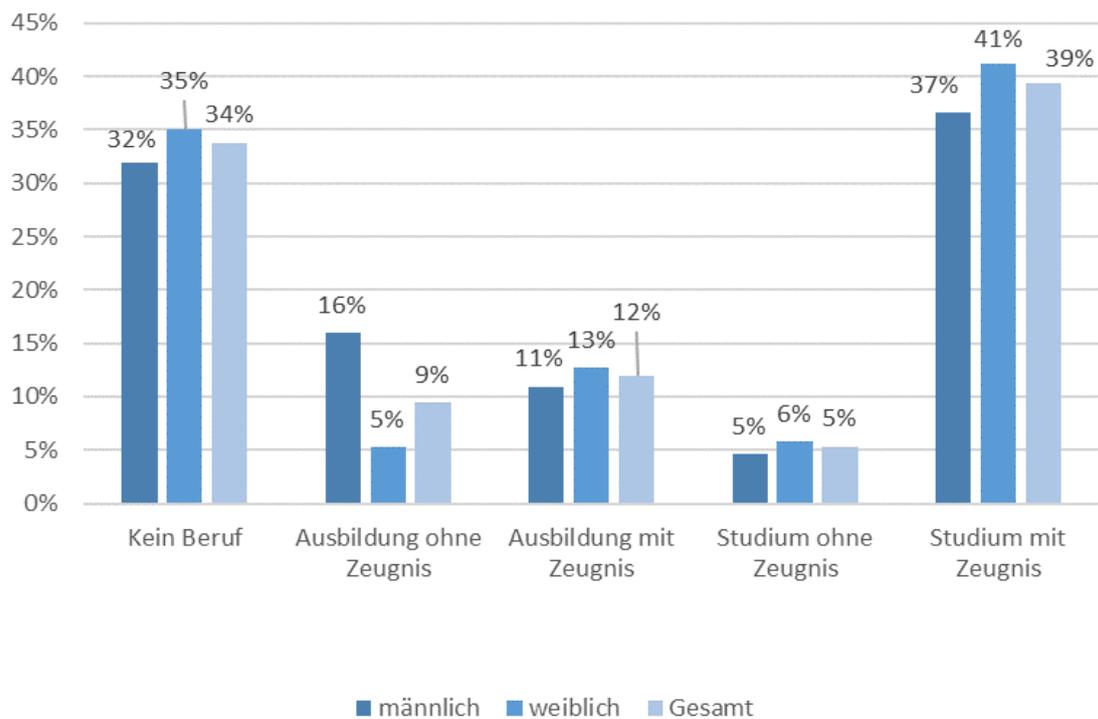
2.2.1 Berufsausbildung und Anerkennung

Das Bild der Kursteilnehmenden hinsichtlich ihrer Berufsausbildung ist zweigeteilt. Etwa die Hälfte der Kursteilnehmenden verfügt über einen beruflichen Abschluss, also eine abgeschlossene Berufsausbildung oder ein Studium, die andere Hälfte hat keinen Beruf erlernt oder kein Abschlusszeugnis. Insgesamt am größten ist mit knapp 40 % die Gruppe derjenigen, die ein Studium mit Zeugnis abgeschlossen haben. Ein Studium begonnen, aber noch nicht abgeschlossen haben 5 % der Befragten (siehe Abbildung 2-4).

Über eine berufliche Ausbildung mit Zeugnis verfügt gut jede*r Zehnte. Dieser im Vergleich zur deutschen Bevölkerung geringe Anteil ist auch darauf zurückzuführen, dass in den Herkunftsländern berufliche Ausbildungsgänge, die zu einem Zeugnis führen, eher selten sind. Knapp 10 % haben einen Beruf erlernt, besitzen allerdings kein Zeugnis. Hierbei dürfte es sich zumeist um informelle Ausbildungen in Herkunftsländern handeln, in denen Zeugnisse nicht üblich sind. Gut ein Drittel der Kursteilnehmenden hat keinen Beruf erlernt.

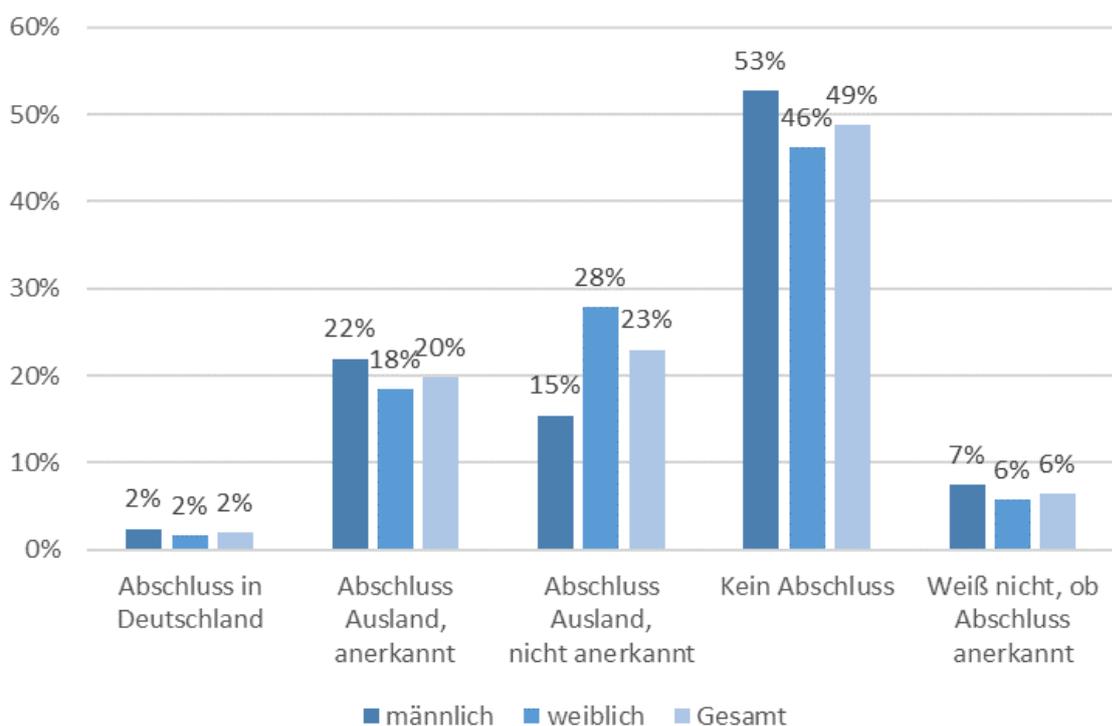
Insgesamt gibt es kaum Unterschiede zwischen Frauen und Männern, außer hinsichtlich des Anteils der Personen mit Ausbildungen ohne Abschlusszeugnis. Dort liegt der Anteil bei Männern mit 16% deutlich höher als bei Frauen (5 %, siehe Abbildung 2-4).

Abbildung 2-4 Berufsabschluss der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.697 - 3.698).

Abbildung 2-5 Anerkennung der beruflichen Bildung



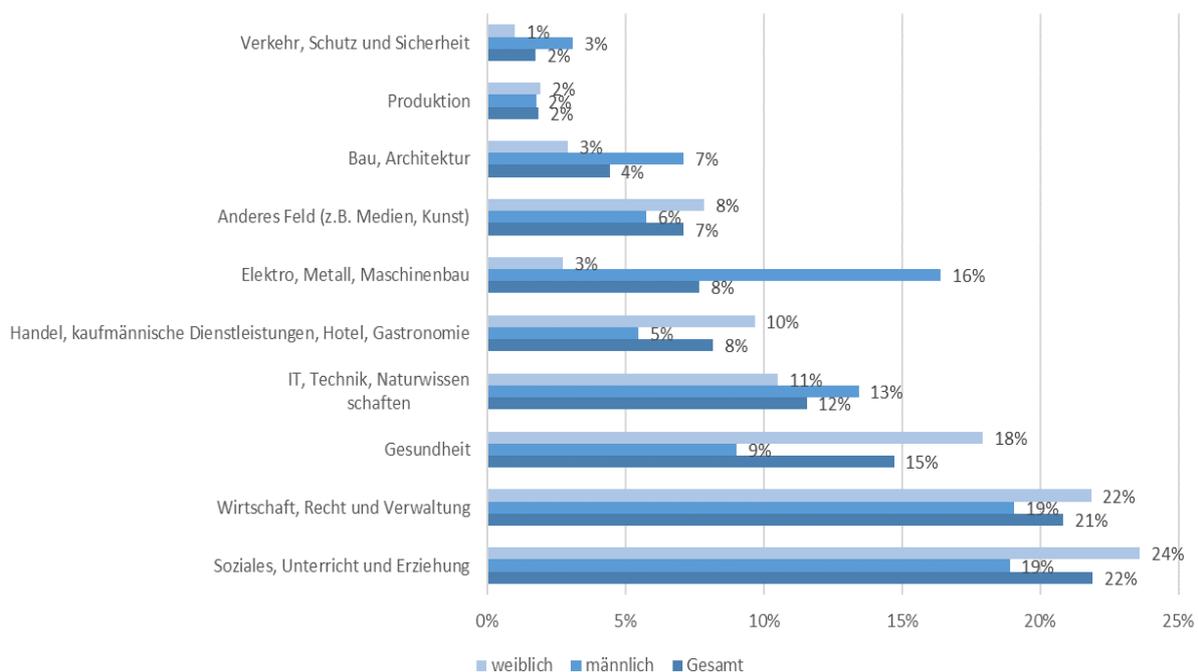
Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.681 - 3.682).

Die andere Hälfte der Kursteilnehmenden verfügt über keinen beruflichen Abschluss, sei es, weil sie keine berufliche oder Hochschulausbildung begonnen haben oder weil sie diese nicht abgeschlossen haben (siehe auch Abbildung 2-4). Jede*r fünfte Teilnehmende hat im Ausland einen Abschluss erworben, der in Deutschland anerkannt wurde. Dieser Anteil ist bei Männern etwas höher als bei Frauen (siehe Abbildung 2-5).

Von den Teilnehmenden haben 23 % im Ausland einen beruflichen Abschluss erworben, der in Deutschland nicht anerkannt wird. Auffällig ist in dieser Gruppe der deutlich höhere Anteil von Frauen (28 % vs. 15 % bei Männern). 6 % derjenigen mit Berufsabschluss wissen nicht, ob dieser in Deutschland anerkannt ist. Lediglich 2% haben einen Abschluss in Deutschland erworben.

Der Berufsabschluss der meisten Kursteilnehmenden ist den Berufsfeldern Soziales, Unterricht und Erziehung (22 %) sowie Wirtschaft, Recht und Verwaltung (21 %) zuzuordnen. Mit 15 % folgt der Bereich Gesundheit und mit 12 % das Berufsfeld IT, Technik, Naturwissenschaften. Jeweils 8 % der Teilnehmenden haben ihren Berufsabschluss im Bereich Handel, kaufmännische Dienstleistungen, Hotel, Gastronomie und Elektro, Metall, Maschinenbau erworben. Die Bereiche Bau, Architektur, Produktion sowie Verkehr, Schutz und Sicherheit sind mit jeweils unter 5% am seltensten vertreten (siehe Abbildung 2-6).

Abbildung 2-6 Berufsfeld des beruflichen Abschlusses – nach Geschlecht und Gesamt



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n weiblich=1.199, n männlich=677, n=1.876).

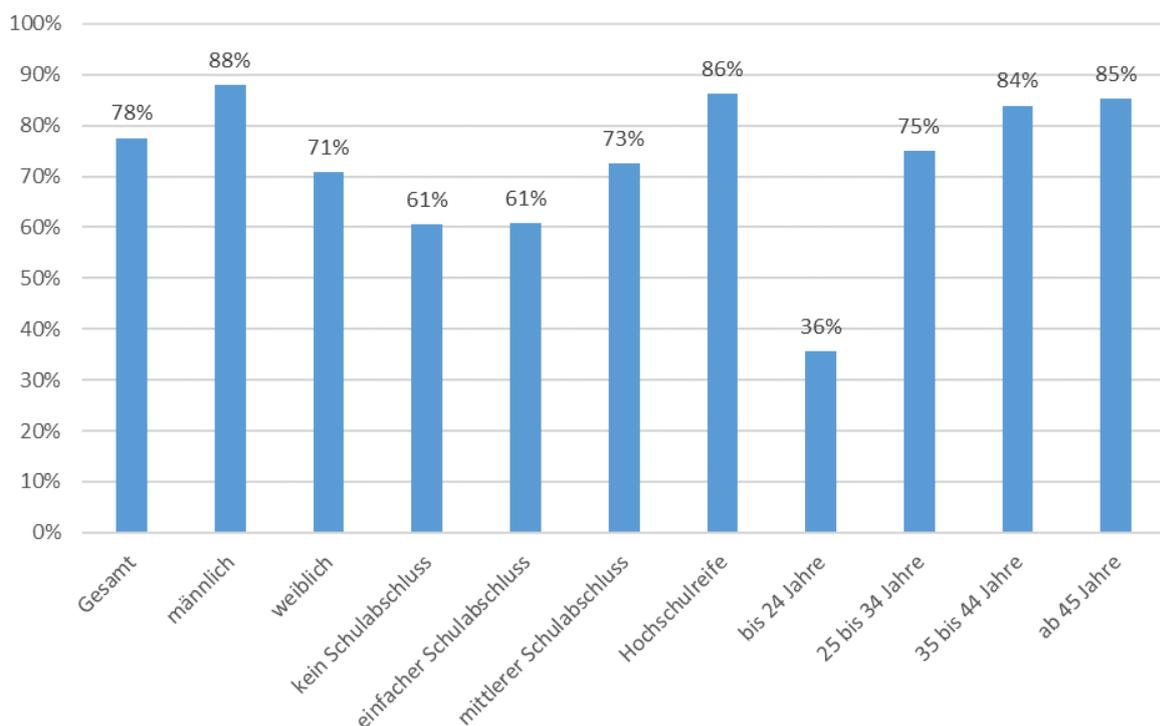
Nach Geschlecht betrachtet ergeben sich erwartbare Unterschiede: Doppelt so viele Frauen wie Männer haben im Bereich Gesundheit einen beruflichen Abschluss (18 % vs. 9 %). Auch in den Bereichen Soziales, Unterricht und Erziehung sowie in Wirtschaft, Recht und Verwaltung sind Frauen gegenüber Männern überrepräsentiert. Im Bereich Elektro, Metall, Maschinenbau ist die Verteilung umgekehrt: Hier sind mit 16 % deutlich mehr männliche Teilnehmende vertreten als weibliche Teilnehmende, deren Anteil bei 3 % liegt (siehe Abbildung 2-6).

2.2.2 Erwerbsbiografie

Bezüglich der Erwerbsbiografie lässt sich zunächst festhalten, dass die große Mehrheit der Kursteilnehmenden vor ihrem Zuzug nach Deutschland schon einmal erwerbstätig war (fast acht von zehn Teilnehmenden). Blickt man auf die soziodemografischen Merkmale, zeigt sich, dass Männer mit 88 % am häufigsten vor ihrem Zuzug nach Deutschland erwerbstätig waren. Unter den Frauen waren dies mit 71 % deutlich weniger. Hinsichtlich der Bildungsniveaus fällt der Anteil der Erwerbstätigen vor dem Zuzug umso größer aus, je höher die Schulbildung ist (siehe Abbildung 2-7).

Nach Alter betrachtet ist vor allem die jüngste Altersgruppe (unter 25-Jährige) auffällig: Unter ihnen war lediglich gut jeder Dritte vor dem Zuzug nach Deutschland erwerbstätig. Dies dürfte auch darin begründet sein, dass viele der unter 25-Jährigen zum Zeitpunkt des Zuzugs nach Deutschland noch nicht im erwerbsfähigen Alter bzw. in der Qualifizierungsphase waren.

Abbildung 2-7 Erwerbstätigkeit vor dem Zuzug nach Deutschland

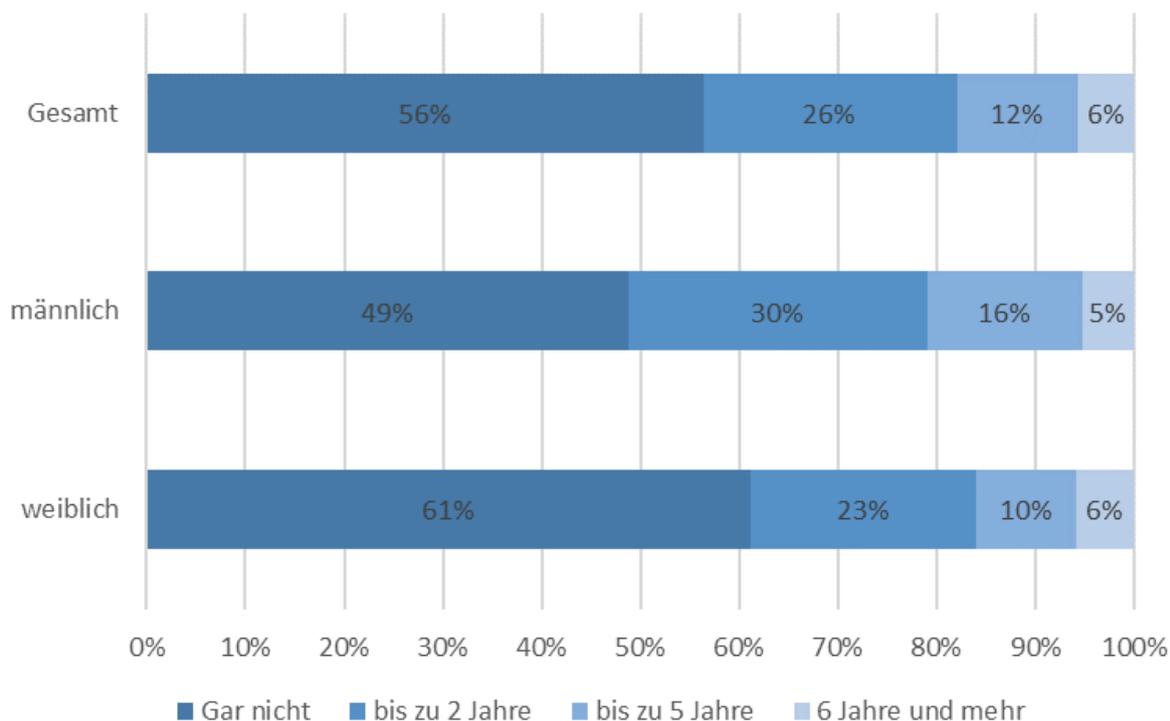


Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.700 – 3.701).

Während eine sehr große Mehrheit der Teilnehmenden vor ihrem Zuzug nach Deutschland bereits erwerbstätig war, war über die Hälfte in Deutschland noch nicht erwerbstätig (56% - siehe Abbildung 2-8). Gut ein Viertel ging (eher für kurze Dauer, bis zu zwei Jahre) einer Beschäftigung in Deutschland nach. Gut jede*r Zehnte war zwischen zwei und fünf Jahren in Deutschland erwerbstätig, lediglich 6 % gingen sechs Jahre oder länger einer bezahlten Tätigkeit nach.

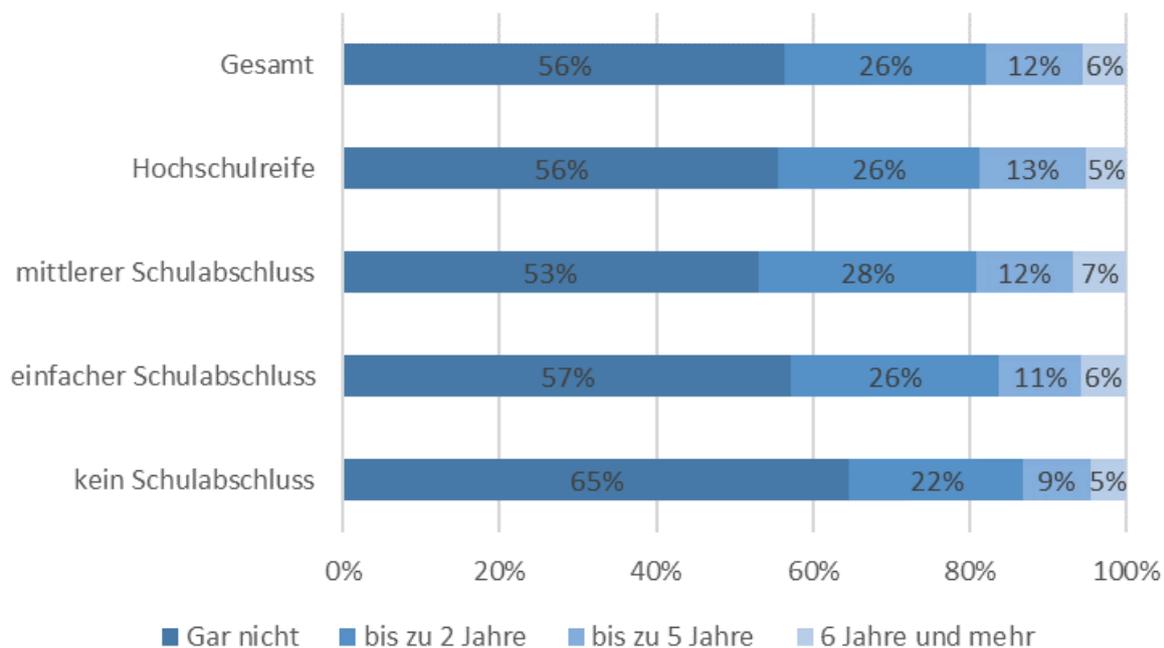
Der Anteil der in Deutschland bislang noch nicht Erwerbstätigen ist bei Frauen mit 61 % deutlich höher als bei Männern mit 49 %. Hier zeigen sich ähnliche Geschlechterunterschiede wie bei der Erwerbstätigkeit vor dem Zuzug, d. h. insgesamt sind die Kursteilnehmerinnen seltener erwerbstätig als die Kursteilnehmer. Personen ohne Schulabschluss sind mit 65 % am häufigsten nicht erwerbstätig seit ihrem Zuzug nach Deutschland. Hinsichtlich der anderen Schulabschlüsse zeigen sich nur geringe Unterschiede (siehe Abbildung 2-9).

Abbildung 2-8 Dauer der Erwerbstätigkeit in Deutschland nach Geschlecht



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.689).

Abbildung 2-9 Dauer der Erwerbstätigkeit in Deutschland nach Schulbildung

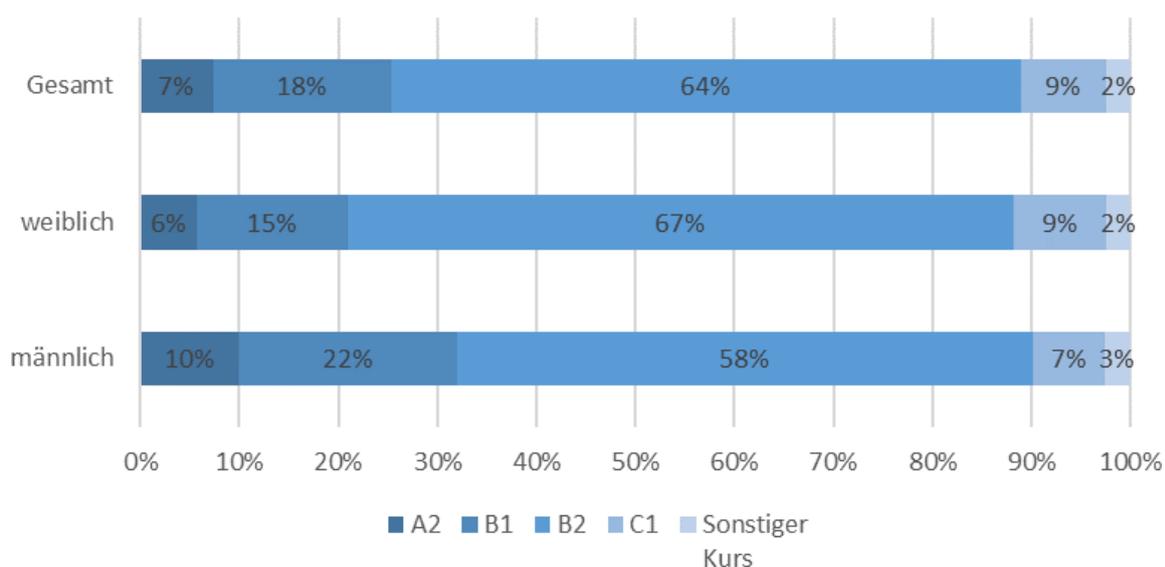


Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.690).

2.3 Teilnehmende nach Kursarten

Ziel dieses Abschnittes ist es, die bisherigen Ergebnisse zur Zusammensetzung der Kursteilnehmenden nach soziodemografischen Merkmalen und der besuchten Kursart zu differenzieren, um aufzuzeigen, wie sich die Zusammensetzung in den unterschiedlichen Kursniveaus unterscheidet. Zunächst zeigt Abbildung 2-10, dass B2-Kurse mit Abstand am häufigsten besucht werden, knapp zwei Drittel der Kursteilnehmenden in der Stichprobe absolvieren einen entsprechenden Berufssprachkurs. Den zweitgrößten Anteil machen – mit deutlichem Abstand – B1-Kurse aus, sie werden von knapp einem Fünftel besucht. Deutlich seltener werden C1-Kurse (9 %) und A2-Kurse (7 %) besucht. Unter sonstige Kurse fallen C2-Kurse, Spezialkurse im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren, Spezialkurse mit fachspezifischem Unterricht für bestimmte Berufsgruppen sowie derzeit pilotierte Fachpraxis-Berufssprachkurse und die Berufssprachkurse für Auszubildende – sie werden von 2 % der Teilnehmenden besucht.

Abbildung 2-10 Kursart nach Geschlecht



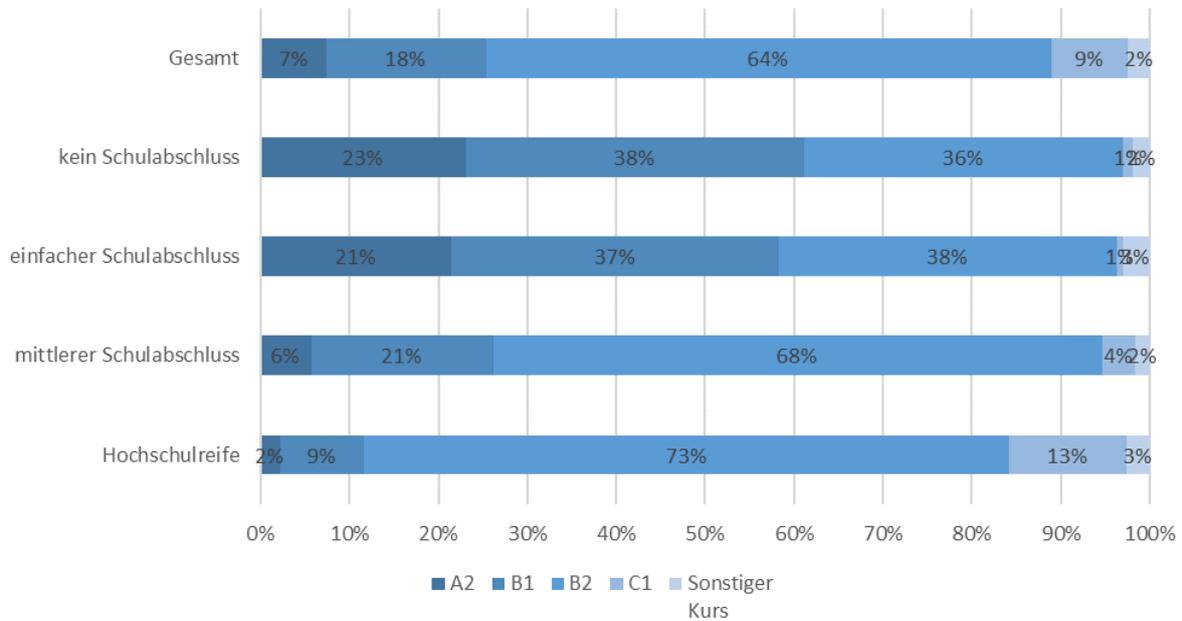
Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.476).

Bei beiden Geschlechtern dominieren die B2-Kurse. Frauen besuchen diese Kurse allerdings häufiger als Männer (67 % vs. 58 % - siehe Abbildung 2-10). Dagegen ist der Besuch von B1-Kursen bei Männern mit 22 % häufiger als bei Frauen (15 %).

Bezüglich der Schulbildung zeigt sich folgendes Muster für besuchte Kursniveaus (siehe Abbildung 2-11): Je höher die Schulbildung der Kursteilnehmenden ist, desto höher ist das Sprachniveau der besuchten Kurse, insbesondere der Anteil an B2- und C1-Kursen. Umgekehrt steigen die Anteile der B1- und A2-Kurse, je niedriger die Schulbildung ist.

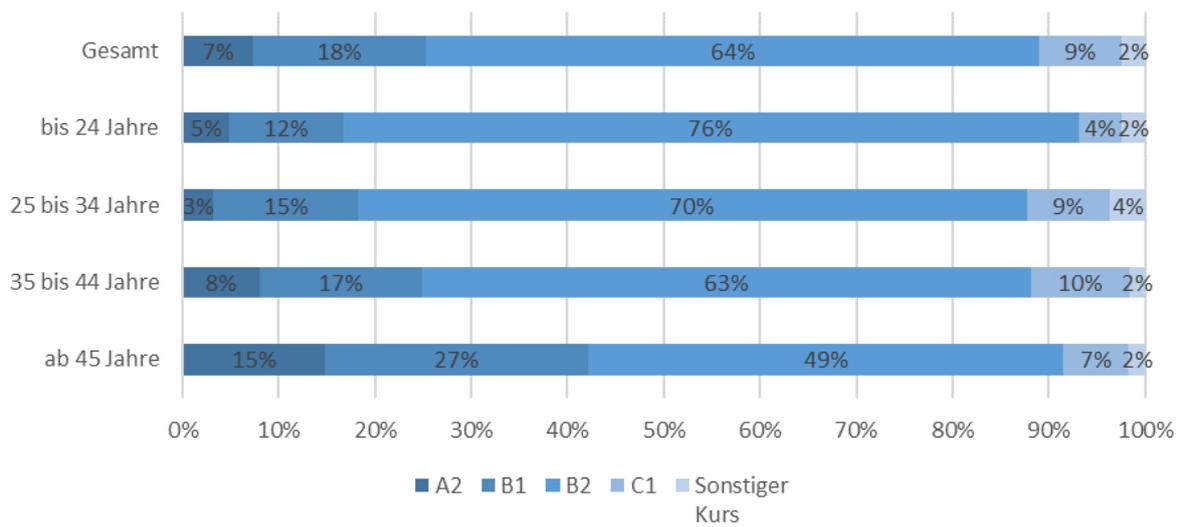
Je jünger die Teilnehmenden sind, desto stärker dominiert das Kursniveau B2 (siehe Abbildung 2-12). Am deutlichsten ist dieses Muster bei den unter 25-Jährigen, von denen drei Viertel einen B2-Kurs besuchen. Entsprechend gering sind die Anteile der Kurse auf den übrigen Sprachniveaus. Dagegen zeigt sich mit steigendem Alter eine breitere Streuung über die verschiedenen Kursarten, was mit einem geringeren Anteil an B2-Kursen einhergeht.

Abbildung 2-11 Kursart nach Schulbildung



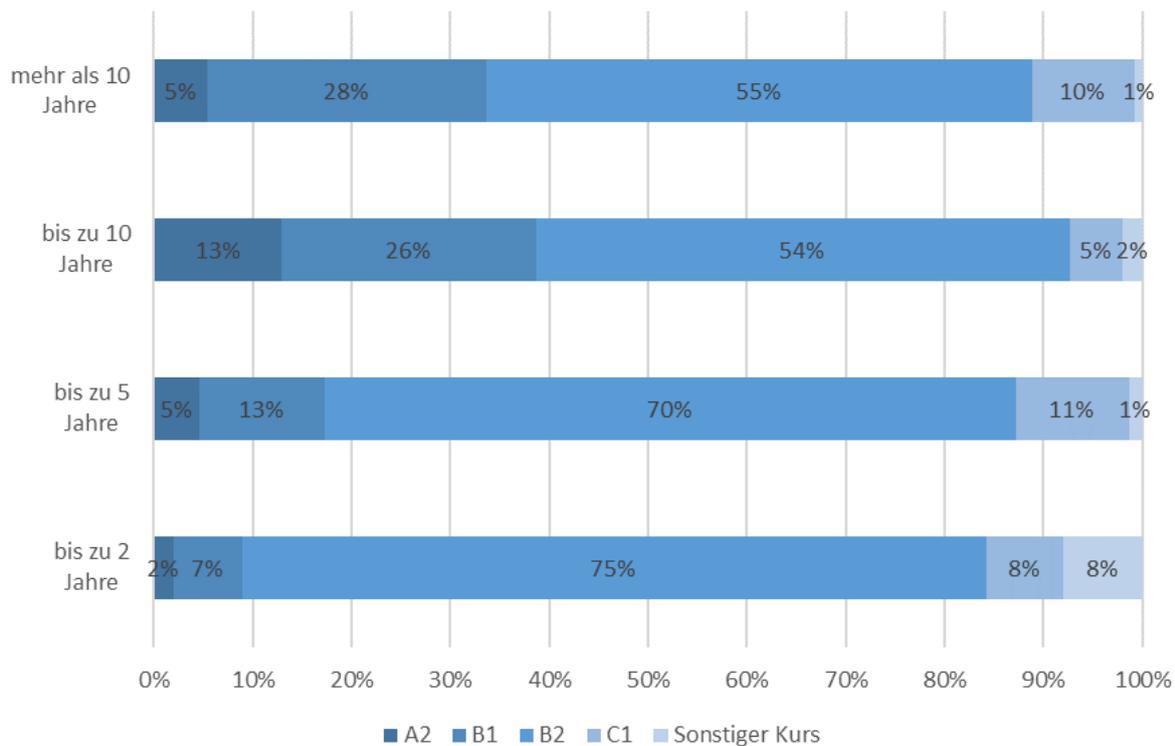
Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.477).

Abbildung 2-12 Kursart nach Alter



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.477).

Abbildung 2-13 Kursart nach Dauer des Aufenthalts in Deutschland



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.471).

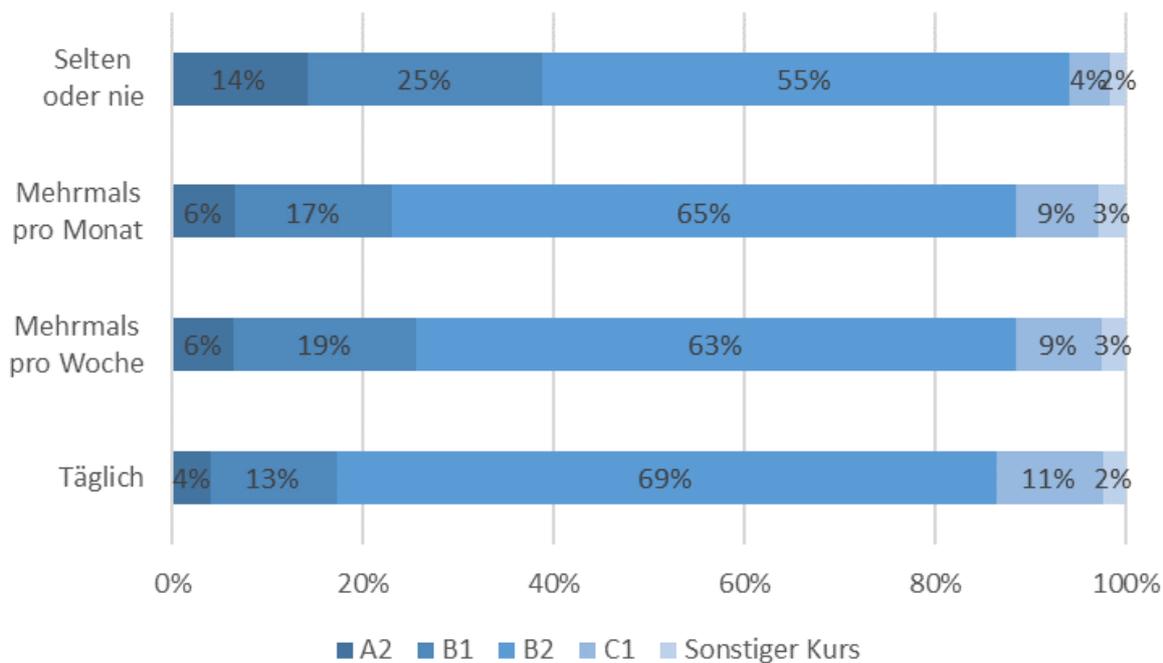
Hinsichtlich der Dauer des Aufenthalts in Deutschland zeigt sich, dass bei Personen mit längerer Aufenthaltsdauer das Niveau des besuchten Sprachkurses niedriger ist als bei Personen, die noch nicht so lange in Deutschland leben (siehe Abbildung 2-13). Dies geht einher mit dem Ergebnis, dass Ältere ebenfalls häufiger Kurse mit niedrigerem Sprachniveau besuchen. Der Befund deutet auf eine Gruppe von Kursteilnehmenden hin, die keine oder geringe Deutschkenntnisse haben und bereits länger in Deutschland leben.⁸

Eine klare Korrelation zeigt sich bei Kontakthäufigkeit mit deutschsprachigen Personen und Kursniveau. Personen, die selten oder nie Kontakt zu Personen haben, die Deutsch sprechen, besuchen deutlich häufiger Sprachkurse auf niedrigerem Sprachniveau als Personen, die täglich Kontakt zu deutschsprachigen Personen haben. Personen, die mehrmals pro Woche oder pro Monat Kontakt haben, liegen dazwischen, wobei es keinen nennenswerten Unterschied macht, wie häufig ein solcher Kontakt stattfindet (siehe Abbildung 2-14).

Noch deutlicher als bei der Kontakthäufigkeit zu Personen, die Deutsch sprechen, zeigt sich ein Muster bei der Häufigkeit des Deutschsprechens (siehe Abbildung 2-15). Je seltener Kursteilnehmende auch außerhalb des Kurses in ihrem Alltag Deutsch sprechen, desto häufiger besuchen sie Kurse mit niedrigerem Sprachniveau.

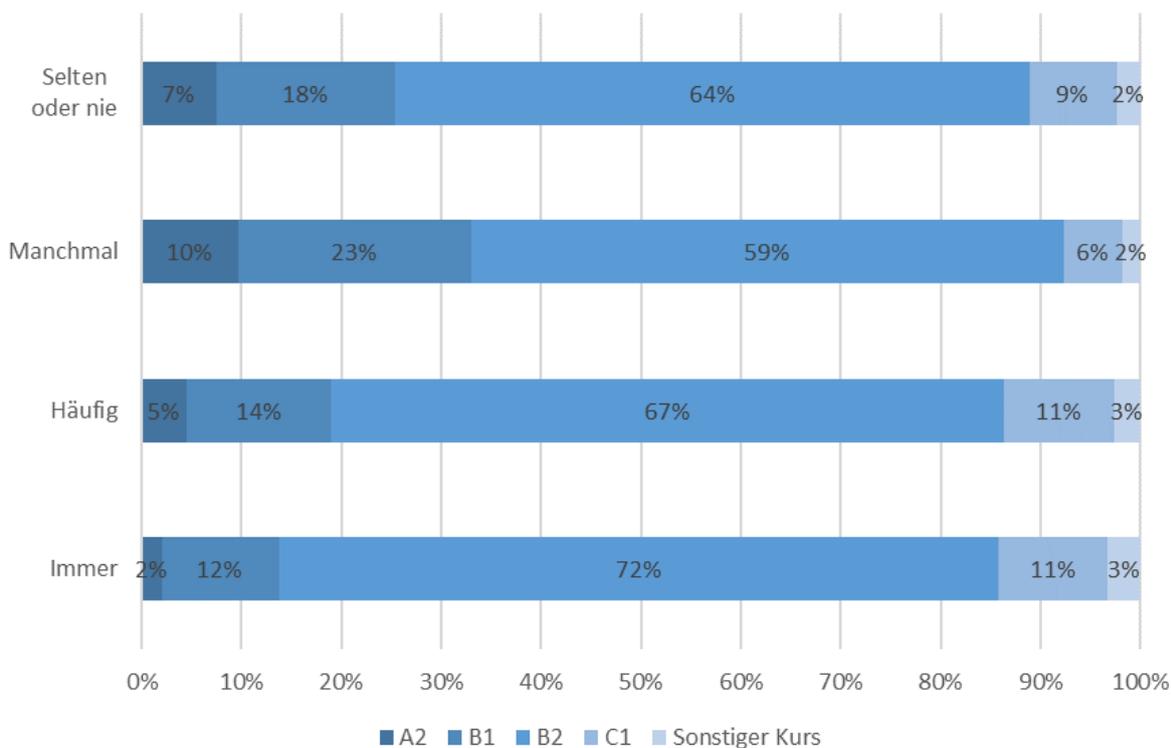
⁸ Eine Analyse der Alterskategorien nach Aufenthaltsdauer in Deutschland ergibt, dass unter denjenigen, die mehr als zehn Jahre in Deutschland leben, überdurchschnittlich viele ältere Kursteilnehmende ab 45 Jahren sind, und spricht somit für diese Vermutung.

Abbildung 2-14 Kursart nach Kontakthäufigkeit mit Personen, die Deutsch sprechen



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.458).

Abbildung 2-15 Kursart nach Häufigkeit des Deutschsprechens



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.465).

3. Prozess und Zugang in die Berufssprachkurse

In diesem Kapitel sollen die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

- Wie erfolgt die Zuweisung der Teilnehmenden in die Berufssprachkurse?
- Welche Rolle spielen die Zugangswege in die Berufssprachkurse (Berechtigung oder Verpflichtung)?
- Wie passgenau ist die Zuweisung der Teilnehmenden in die Berufssprachkurse?
- Wie erfolgt die Einstufung in ein Kursniveau durch die Sprachkursträger und wie passgenau ist diese Einstufung?
- Wie gut ist die Anschlussfähigkeit an den Integrationskurs des BAMF?

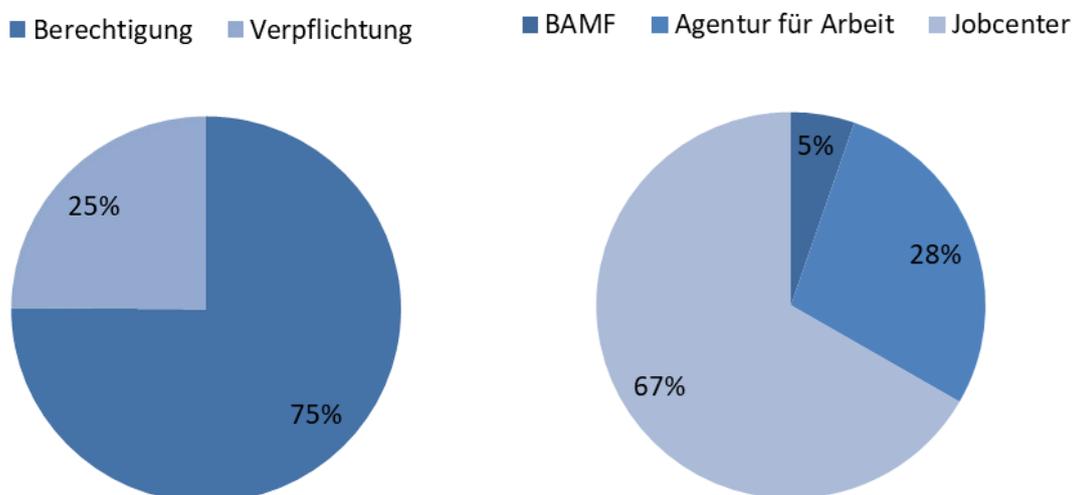
Der Zugang in die Berufssprachkurse bildet sich in der Datenbasis der Evaluation detailliert und vielfältig ab. Für die meisten der genannten forschungsleitenden Fragen liegen Ergebnisse aus mehr als einer Befragung vor, so dass auch Vergleiche unterschiedlicher Perspektiven möglich sind. Ferner gibt die Arbeitsstatistik des BAMF Informationen zu den Zugangswegen in die Berufssprachkurse.

3.1 Zugang in die Berufssprachkurse

3.1.1 Berechtigungen und Verpflichtungen

Grundsätzlich ist eine breite Zielgruppe zur Teilnahme an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung berechtigt. Damit soll möglichst allen Menschen mit Sprachförderbedarf Zugang zu den Berufssprachkursen gewährt werden. Teilnahmeberechtigungen für die Kurse stellen die Arbeitsagenturen und Jobcenter oder das BAMF aus. Aufgrund einer Eingliederungsvereinbarung konnten Teilnahmeberechtignte, die Leistungen nach dem SGB II erhalten, durch die Jobcenter bis zum 30. Juni 2023 auch zur Teilnahme an einem Berufssprachkurs verpflichtet werden. Seitdem können sie durch die Jobcenter im Rahmen eines Kooperationsplanes zur Teilnahme zugelassen werden. Eine Verpflichtung durch die Jobcenter ist unter bestimmten Umständen weiterhin möglich.

Abbildung 3-1 Berechtigungen und Verpflichtungen sowie ausstellende Stelle, 2021-2022



Quelle: Arbeitsstatistik des BAMF (Vollerhebung, Zugänge in die Berufssprachförderung 2021 und 2022)

Abbildung 3-1 zeigt die Anteile der Berechtigungen und Verpflichtungen an der Summe der Berechtigungen und Verpflichtungen sowie die Anteile der ausstellenden Stellen. Im Jahr 2021 sowie im ersten Halbjahr 2022 gelangten drei Viertel der Teilnehmenden über die Ausstellung einer Berechtigung in die Berufssprachkurse. Nur ein Viertel wurde zum Besuch verpflichtet. Zwei Drittel der Berechtigungen und Verpflichtungen wurden von Jobcentern ausgestellt, gut ein Viertel von den Arbeitsagenturen. Nur jede zwanzigste Kursteilnahme ging auf die Ausstellung einer Berechtigung durch das BAMF zurück, das für die relativ kleine Zielgruppe der Beschäftigten, Auszubildenden und Personen im Anerkennungsverfahren zuständig ist.

Kam es bis zum 30. Juni 2023 infolge einer Berechtigung oder Verpflichtung durch das Jobcenter oder die Agentur für Arbeit zu einer Teilnahme, wurde dies in den meisten Fällen in die Eingliederungsvereinbarung aufgenommen. Vor allem die Jobcenter nutzten das Instrument der Eingliederungsvereinbarung, um die Teilnahme an einem Berufssprachkurs als vereinbarte Eingliederungsleistung festzuhalten. In der Befragung der Arbeitsverwaltungen, die sich auf den Rechtsstand vor 2023 bezieht, geben 83 % der befragten Fachkräfte der Jobcenter an, dass die Teilnahme am Berufssprachkurs generell in der Eingliederungsvereinbarung festgehalten werde (ohne Abbildung). Weitere 15 % sagen, dass dies nur im Fall einer Verpflichtung so gehandhabt werde.

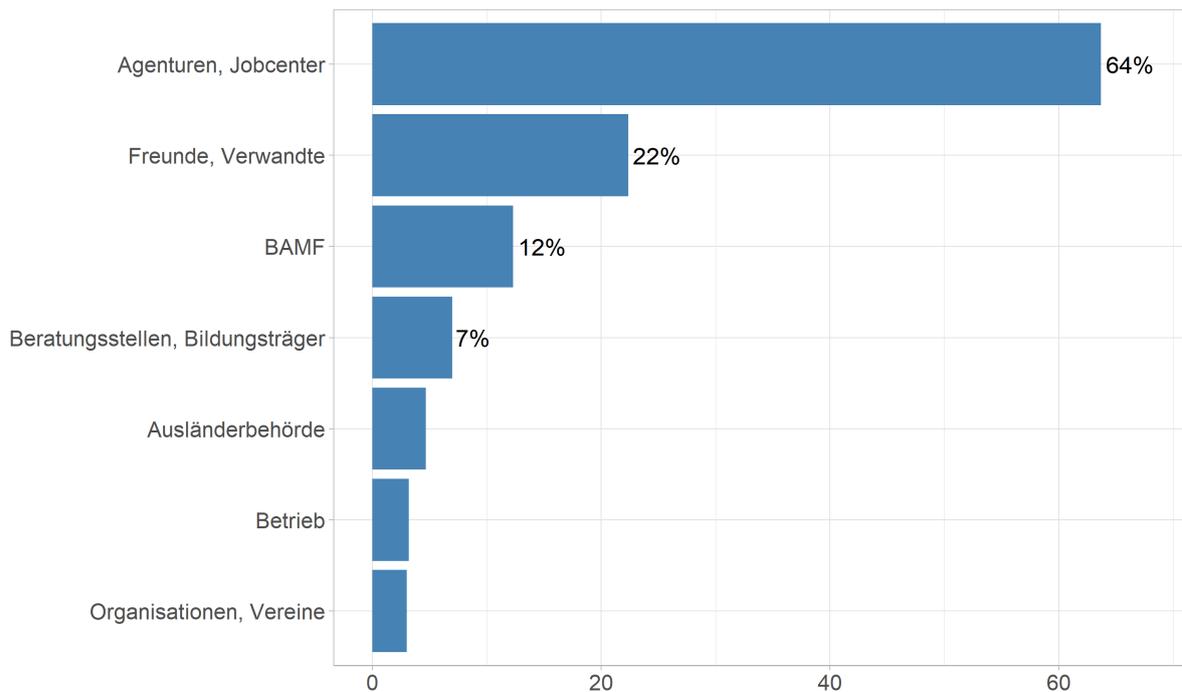
Bei den Agenturen für Arbeit ist die Teilnahme an einem Berufssprachkurs etwas weniger häufig Bestandteil der Eingliederungsvereinbarung. Eine Minderheit von 14 % gab sogar an, dass die Teilnahmen überhaupt nicht in die Eingliederungsvereinbarungen aufgenommen würden, während umgekehrt zwei Drittel (68 %) der Befragten und damit ein im Vergleich zu den Jobcentern geringerer Anteil der Befragten sagt, dass die Teilnahme generell in der Eingliederungsvereinbarung festgehalten wird.

Nach Ergebnissen von Boockmann et al. (2013) wird das Instrument der Eingliederungsvereinbarung auch in sonstiger Hinsicht in den beiden Rechtskreisen unterschiedlich gehandhabt. Eine im Rahmen dieser Studie durchgeführte Befragung von Fachkräften im SGB II und SGB III ergab, dass die Fachkräfte in den Jobcentern bei der Gestaltung der Eingliederungsvereinbarungen stärker standardisiert vorgehen, als dies in den Agenturen für Arbeit der Fall ist. Dies könnte der Grund dafür sein, dass nur bei den Jobcentern eine (annähernd) flächendeckende Praxis der Aufnahme des Besuchs eines Berufssprachkurses in die Eingliederungsvereinbarungen vorliegt.

3.1.2 Zugangswege in den Kurs

Vor einer Entscheidung über die Teilnahme an den Berufssprachkursen müssen die betroffenen Personen zunächst über die Berufssprachkurse informiert und beraten werden. Aus der CATI-Befragung der Teilnehmenden ergibt sich, dass die Informationen über die Berufssprachförderung in den meisten Fällen durch die Agenturen für Arbeit oder die Jobcenter vermittelt werden; fast zwei Drittel der Befragten haben Informationen durch die Arbeitsverwaltung erhalten (siehe Abbildung 3-2). Durch das BAMF werden immerhin 12 % der Befragten über die Berufssprachkurse informiert und damit mehr, als dem Anteil des BAMF an den Berechtigungen und Verpflichtungen entspricht. Neben den zuweisenden Stellen gibt es aber auch noch weitere Informationsquellen. Ein gutes Fünftel der Befragten erhält Informationen von Freunden und Bekannten. Auch andere Beratungsstellen, Behörden, Betriebe oder sonstige Organisationen werden in einzelnen Fällen als Informationsquellen benannt.

Abbildung 3-2 Information und Beratung über Berufssprachkurse

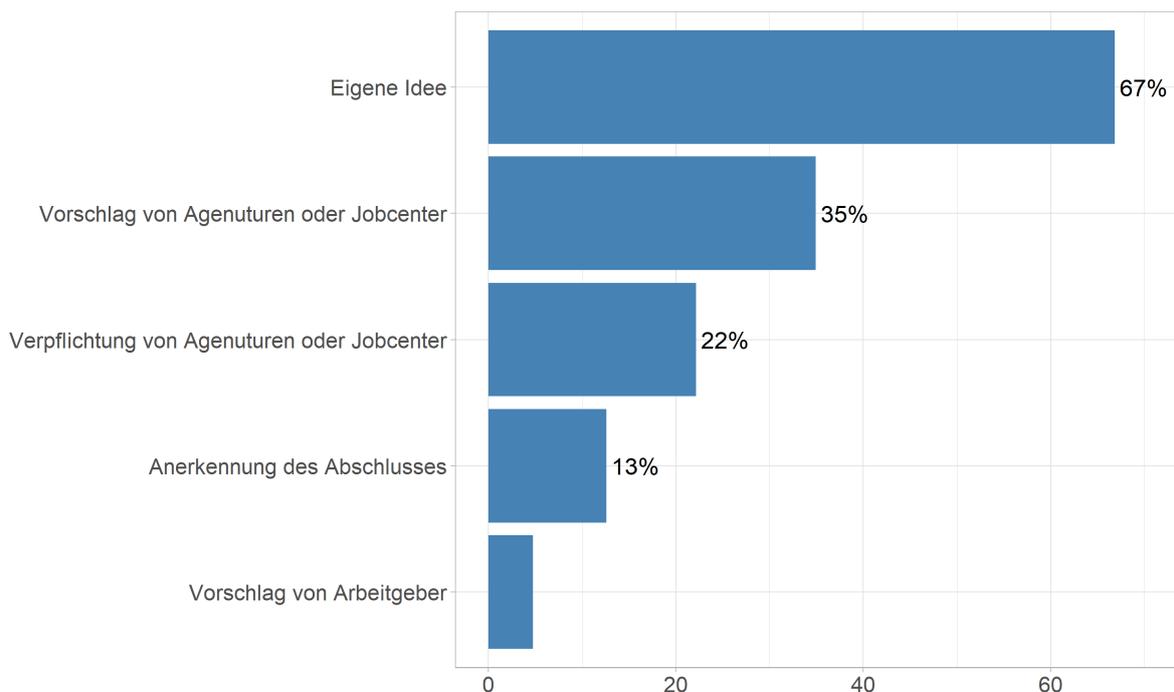


Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.711). Mehrfachnennungen waren zugelassen.

Arbeitsagenturen und Jobcenter sind insbesondere von Personen mit geringerem Qualifikationsniveau der am häufigsten genannte Ort, an dem man Informationen zu den Berufssprachkursen erhält. Unter den Personen mit einfachem Schulabschluss haben fast drei Viertel (73 %) Informationen durch diese Stellen erhalten, bei den Personen mit Hochschulreife sind es dagegen nur 60 % (ohne Abbildung). Umgekehrt erhalten Personen mit Hochschulreife mit 15 % häufiger Informationen durch das BAMF als Personen mit einfachem Schulabschluss (7 %). Eine ähnliche Differenzierung ergibt sich im Hinblick auf das berufliche Qualifikationsniveau: 17 % der Hochschulabsolvent*innen erhalten Informationen durch das BAMF, aber nur 8 % der Personen ohne beruflichen Abschluss.

Bei der Teilnahmeentscheidung selbst stellen zwei Drittel der Befragten die eigene Initiative in den Vordergrund (siehe Abbildung 3-3). Sie stimmen der Formulierung zu, dass es ihre eigene Idee gewesen sei, am Berufssprachkurs teilzunehmen. Arbeitsagenturen und Jobcenter spielen aber auch bei der Initiative zur Teilnahme eine wichtige Rolle, sei es durch den Vorschlag oder durch eine Verpflichtung zur Teilnahme. Dabei wird die Verpflichtung mit 22 % von den Befragten etwas seltener genannt, als es dem Anteil der Verpflichtungen in der Arbeitsstatistik des BAMF entspricht. Hierbei könnte die Selektivität der Teilnahme an der Befragung eine Rolle spielen. Es ist möglich, dass sich eher solche Teilnehmenden zur Befragung bereit erklären, die nicht zur Teilnahme verpflichtet wurden.

Abbildung 3-3 Auslöser oder Grund der Teilnahme



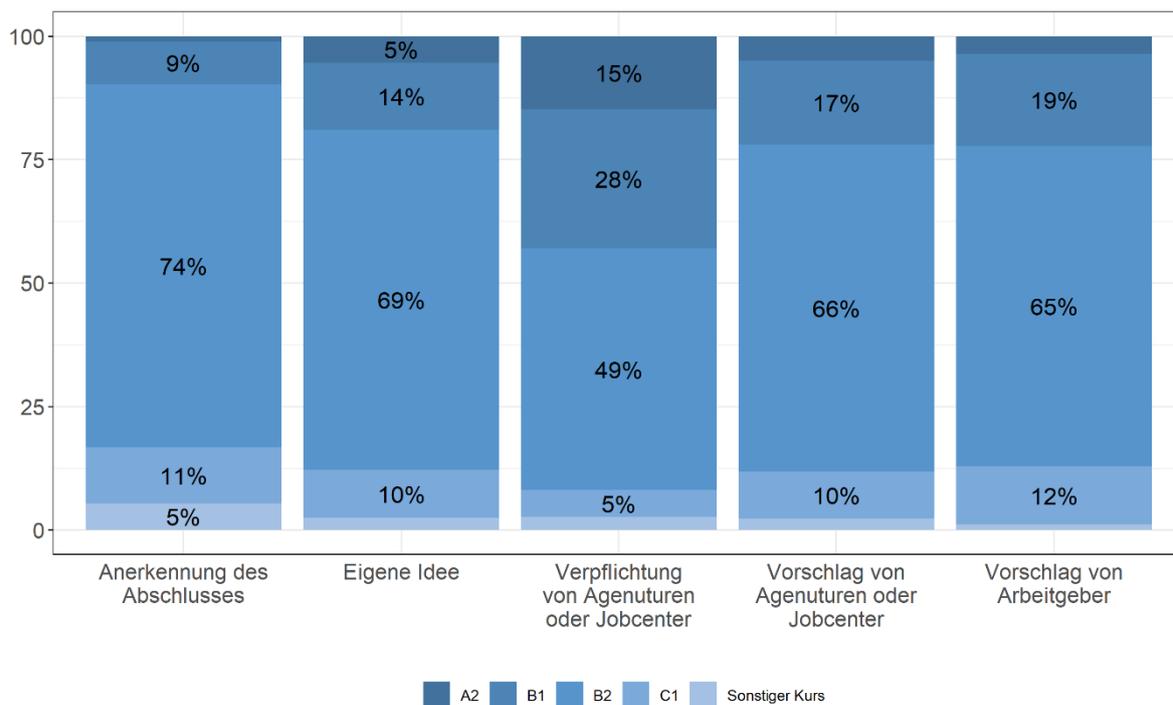
Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.711). Mehrfachnennungen waren zugelassen.

Mit den Daten der Befragung kann der Zugang über eine Verpflichtung auch mit dem Kursniveau verbunden werden, während diese Verknüpfung in der Arbeitsstatistik des BAMF nicht möglich ist. Hierbei ergibt sich ein sehr prägnanter Zusammenhang (siehe Abbildung 3-4). Zur Teilnahme verpflichtet werden insbesondere Personen, die im Anschluss an einem Berufssprachkurs auf den unteren Sprachniveaus A2 oder B1 teilnehmen. Insgesamt 43 % der verpflichteten Teilnehmenden besuchen einen Berufssprachkurs auf einem dieser beiden Niveaus. Im Vergleich zum Anteil dieser Kursarten an allen Teilnehmenden (23 %, siehe Abschnitt 2.3) ist dies ein deutliches Übergewicht.

Ein höherer Anteil der verpflichteten Personen als in der gesamten Stichprobe ergibt sich zudem bei Personen ohne einen Schul- oder Berufsabschluss (30 % bzw. 26 %) sowie in der Altersgruppe ab 45 Jahren (30 %) (ohne Abbildung). Männer werden häufiger (27 %) verpflichtet als Frauen (19 %). Der Unterschied ist besonders stark ausgeprägt bei Männern und Frauen mit Kindern unter drei Jahren (32 % gegenüber 16 %), was erkennen lässt, dass die Fachkräfte in der Arbeitsverwaltung bei der Zuweisung in die Berufssprachkurse Unterschiede zwischen Vätern und Müttern kleiner Kinder machen.

Dass die Teilnahme die eigene Idee war, geben besonders häufig Frauen (70 %) und Jüngere in der Altersgruppe 25 bis unter 35 an (74 %). Auch die Hochschulabsolvent*innen sind hierbei überrepräsentiert (72 %). In den genannten Gruppen ist auch der Grund „ich muss den Berufssprachkurs im Rahmen der Anerkennung meines Berufsabschlusses machen“ deutlich häufiger verbreitet als bei den Teilnehmenden insgesamt; die entsprechenden Anteile betragen 14 % bei den Frauen, 16 % in der Altersgruppe 25 bis unter 35 und 20 % bei den Hochschulabsolvent*innen.

Abbildung 3-4 Auslöser oder Grund der Teilnahme nach Kursniveau



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.477). Mehrfachnennungen waren zugelassen.

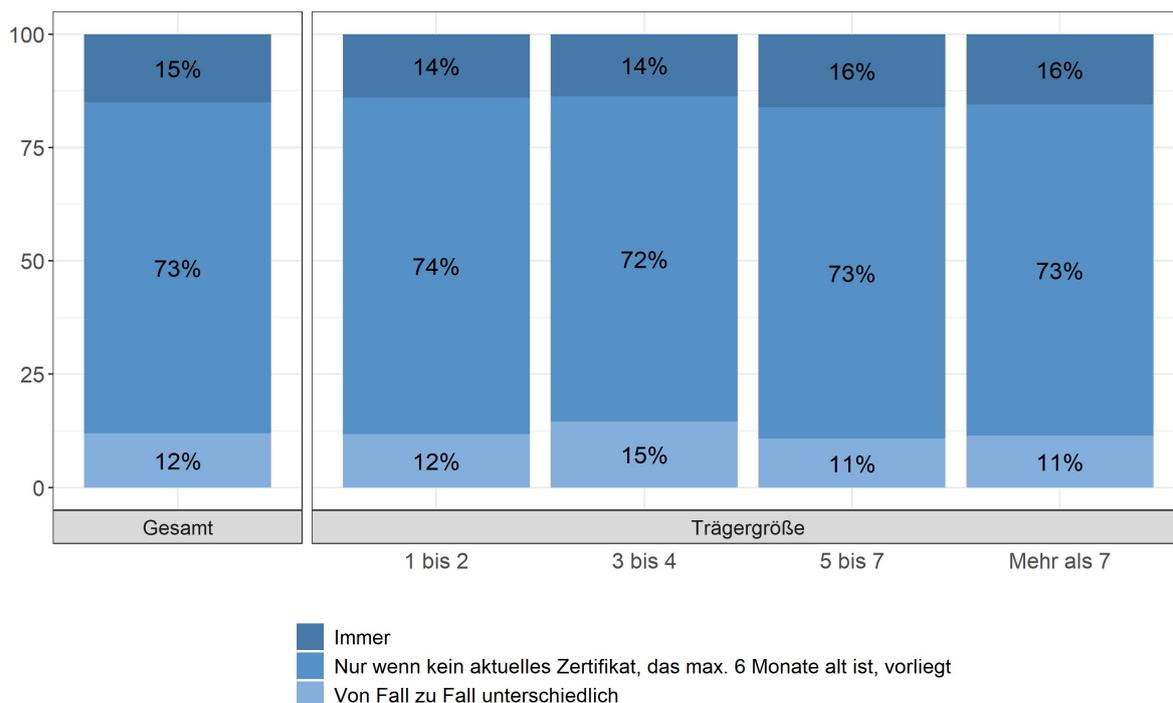
3.2 Bestimmung und Passgenauigkeit der Kursart

3.2.1 Feststellung des Sprachniveaus

Die Agenturen für Arbeit, die Jobcenter und das BAMF prüfen die sprachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme an den Berufssprachkursen anhand vorliegender Zertifikate, sofern diese nicht älter als sechs Monate sind. Falls solche aktuellen Zertifikate nicht vorliegen, muss durch den Kursträger ein Einstufungstest vorgenommen werden. Die DeuFöV gibt hierfür in § 8 vor: „Der Sprachstand ist so zu ermitteln, dass eine Zuordnung zum Berufssprachkurs ermöglicht wird (Einstufungstest). Vorhandene Zertifikate nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sowie Teilnahmebescheinigungen nach § 15 Absatz 4 Satz 1 werden dabei berücksichtigt, soweit sie nicht älter als sechs Monate sind.“

In der Trägerbefragung wurde danach gefragt, wie diese Bestimmung umgesetzt wird. Zum einen geht es darum zu ermitteln, ob im Einklang mit der DeuFöV auf einen Einstufungstest verzichtet wird, wenn ein höchstens sechs Monate altes Zertifikat über die Sprachkenntnisse vorliegt. Fast drei Viertel der Kursträger verzichten auf einen Einstufungstest, wenn ein Zertifikat vorliegt, das höchstens sechs Monate alt ist, wie Abbildung 3-5 zeigt. Weitere 12 % verzichten in diesen Fällen zumindest gelegentlich auf einen Einstufungstest. Die Berücksichtigung eines vorliegenden Zertifikats unterscheidet sich kaum nach Größe des Trägers (gemessen an der Anzahl der Berufssprachkurse, die der Träger im Jahr 2021 durchgeführt hat). Die Vorgehensweise, dass Einstufungstests bei allen Teilnehmenden unabhängig von einem vorliegendem Sprachzertifikat durchgeführt werden, kommt jedoch bei den größeren Trägern mit mehr als fünf Kursen etwas häufiger vor als bei Sprachkursträgern mit nur einem Kurs oder zwei Kursen.

Abbildung 3-5 Durchführung von Einstufungstests bei vorliegendem Zertifikat

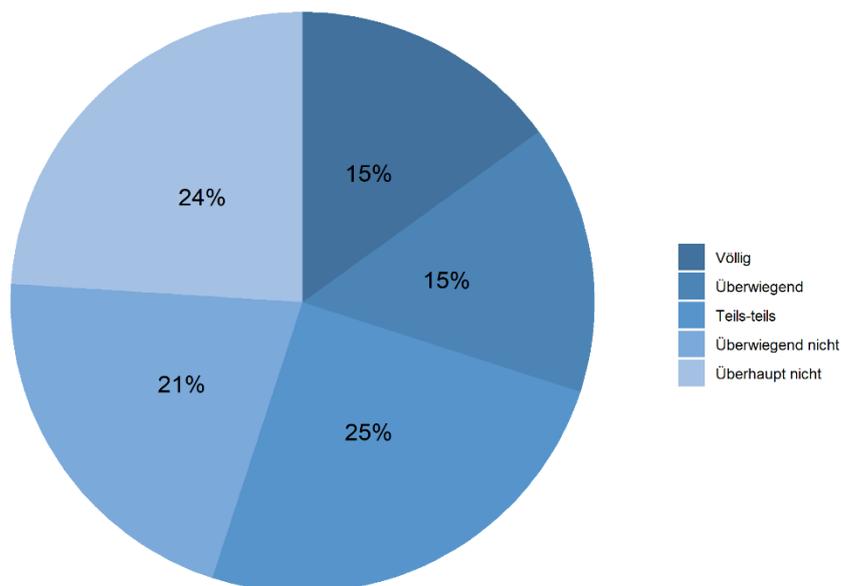


Quelle: Trägerbefragung (n=584).

Vergleichsweise einheitlich wird auch die Frage beantwortet, ob die Einstufungstests von der befragten Einrichtung, also der örtlichen Einheit des Trägers, selbst durchgeführt werden, oder ob sich die Träger nach den Einstufungen anderer Träger oder Stellen richten. Insgesamt geben neun von zehn befragten Trägern an, dass sie die Einstufungstests in der Regel selbst durchführen. Dieses Befragungsergebnis unterstreicht, dass die Durchführung von Einstufungstests für die weit überwiegende Mehrheit der Träger zu den regelmäßigen Tätigkeiten gehört. Nur 9 % der befragten Träger entscheiden von Fall zu Fall unterschiedlich, während eine regelmäßige Auslagerung der Einstufungstests an andere Stellen bei weniger als 1 % der befragten Träger vorkommt (ohne Abbildung).

So einheitlich das grundsätzliche Vorgehen der Sprachkursträger bei der Zuordnung zu einem Kursniveau ist, so unterschiedlich werden die Resultate dieser Zuordnung doch beurteilt. So wurden die Lehrkräfte der befragten Kursteilnehmenden um ihre Zustimmung zu folgender Aussage gebeten: „Die Einteilung einzelner Teilnehmender auf die Kurse erfolgt nach Kriterien, die für mich nicht nachvollziehbar sind“. Die Antworten fallen unterschiedlich aus und ergeben insgesamt eine kritische Einschätzung der Lehrkräfte zur Güte der Zuordnung (siehe Abbildung 3-6). Die Kriterien, nach denen Teilnehmende zu Kursen zugewiesen werden, halten 45 Prozent der befragten Lehrkräfte für mindestens überwiegend nachvollziehbar, 25 Prozent sehen dies nur teilweise so und 30 Prozent können die Kriterien überwiegend oder überhaupt nicht nachvollziehen.

Abbildung 3-6 Nachvollziehbarkeit der Einstufung für die Lehrkräfte



Quelle: Befragung der Lehrkräfte (n=836).

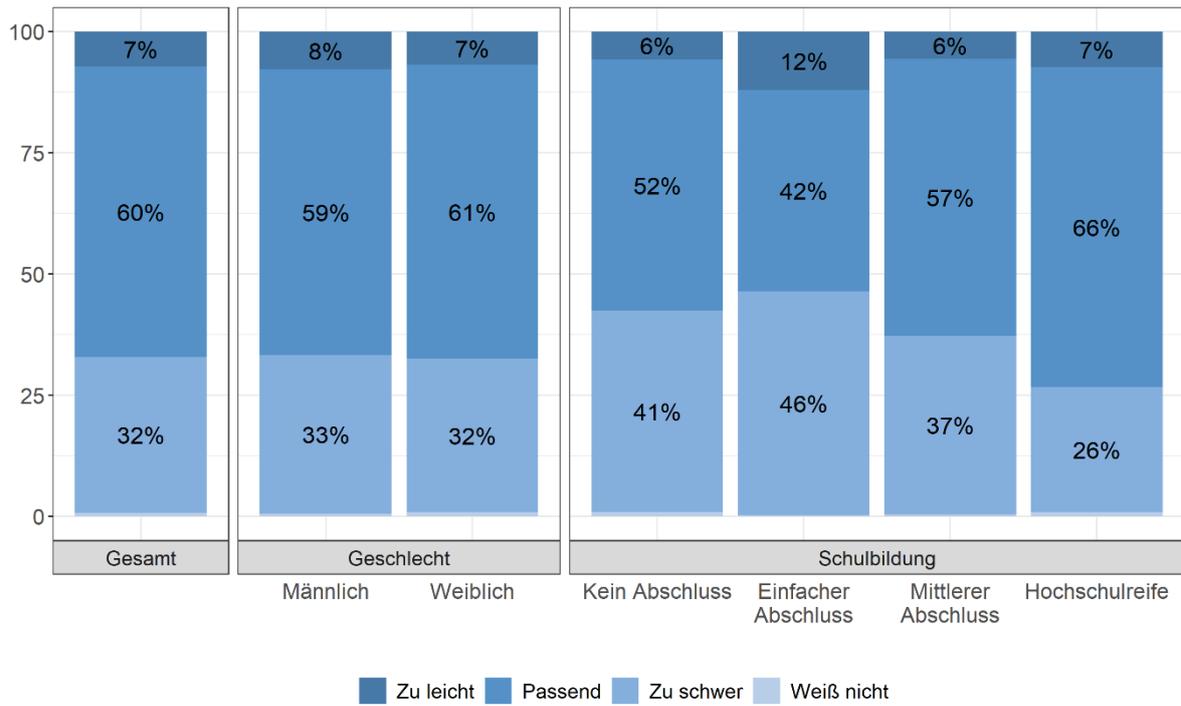
Die Frage nach den Kriterien der Einstufung führt direkt zur nächsten Frage: Wie passgenau ist die Einstufung nach Einschätzung der Teilnehmenden und ihrer Lehrkräfte?

3.2.2 Passgenauigkeit der Einstufung

Die Passgenauigkeit der Einstufung in eine Kursart ist eine fundamental wichtige Ausgangsbedingung für die Kursumsetzung und den Kurserfolg. Die Teilnehmendenbefragung enthält hierzu zwei unterschiedliche Dimensionen, an denen sich die Passung zwischen eigenen Fähigkeiten und dem Niveau des Kurses zeigt. Einerseits wird der subjektiv wahrgenommene Schwierigkeitsgrad, also die Übereinstimmung von Anforderungen und eigenen deutschen Sprachkenntnissen, erhoben. Andererseits geht es um den Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit anderen Kursteilnehmenden.

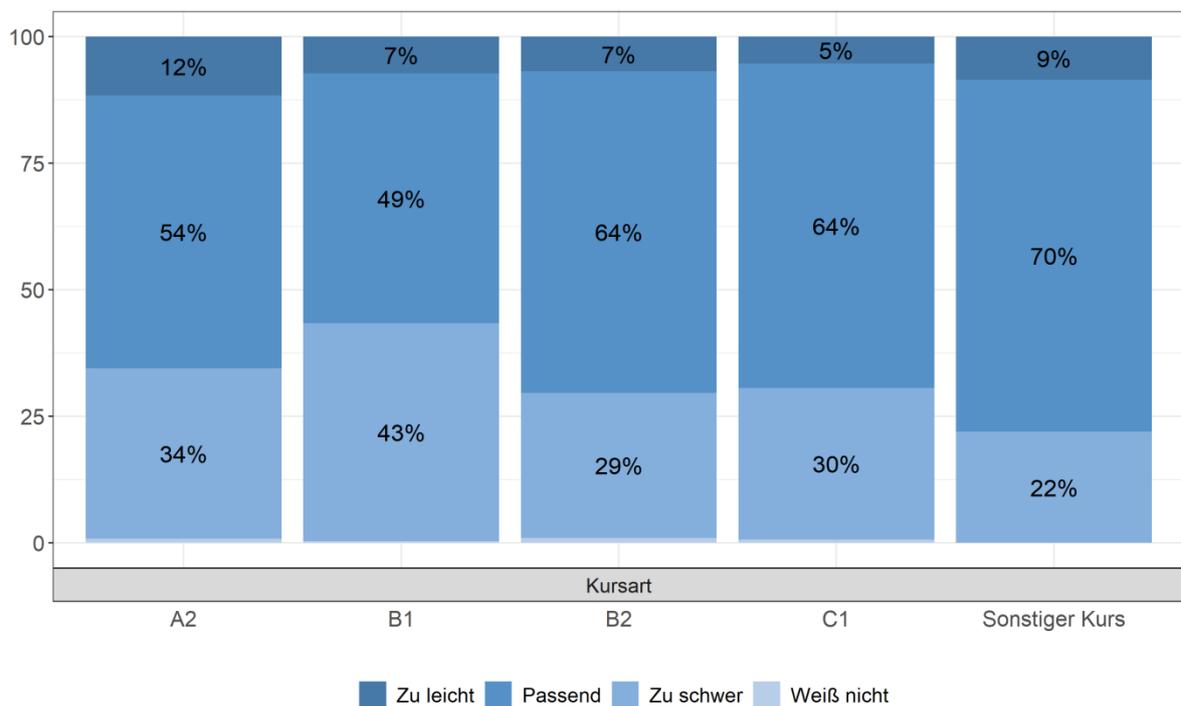
Hinsichtlich der Einschätzung des Schwierigkeitsgrades zeigt sich, dass drei von fünf Teilnehmenden das Kursniveau als passend empfinden, immerhin ein Drittel bewertet aber den Unterricht als zu schwer (siehe Abbildung 3-7). Während zwischen Männern und Frauen keine Unterschiede in der Beurteilung bestehen, nimmt der Anteil derer, die den Unterricht als zu schwer empfinden, mit steigendem Bildungsniveau ab. Während bei den Personen ohne Schulabschluss oder mit einfachem Schulabschluss jeweils mehr als 40 % dieser Meinung sind, sinkt der Anteil bei Personen mit Hochschulreife auf ein gutes Viertel. Dies deutet auf die Wichtigkeit von schulischen Bildungsvoraussetzungen bei der Bewältigung der Kursanforderungen hin.

Abbildung 3-7 Subjektive Einschätzung des Schwierigkeitsgrades nach Merkmalen



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.705).

Abbildung 3-8 Subjektive Einschätzung des Schwierigkeitsgrades nach Kursart

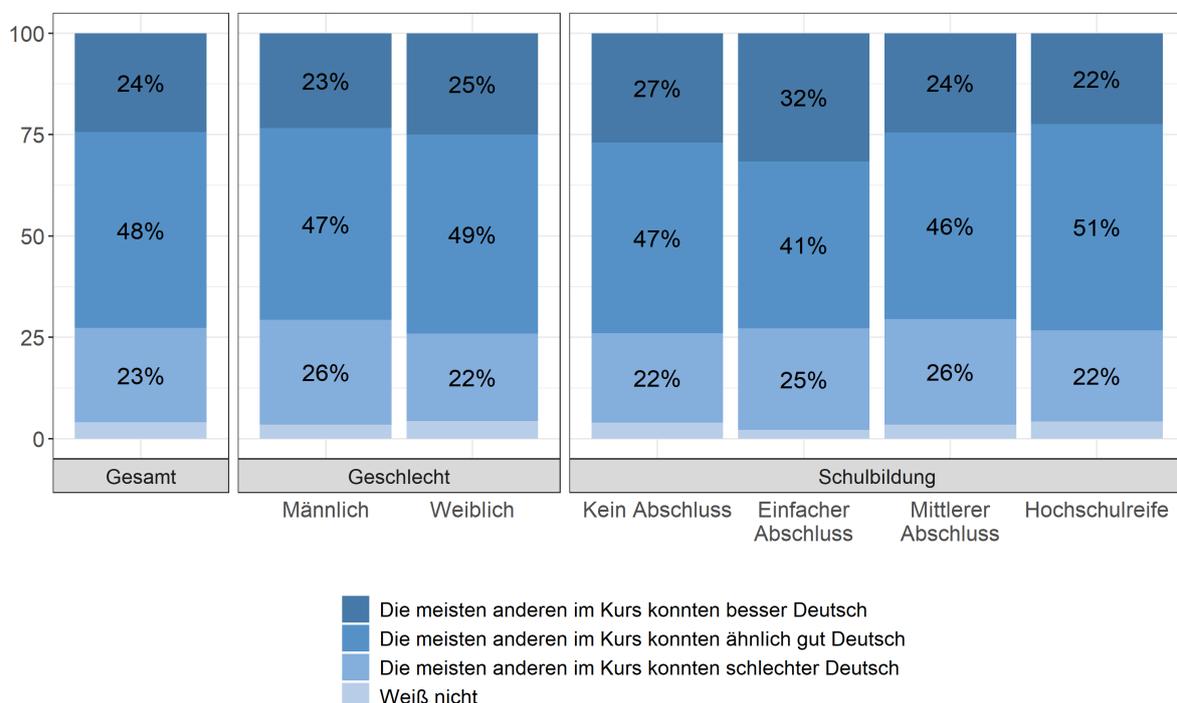


Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.705).

Unterteilt man die Antworten nach Kursniveau (siehe Abbildung 3-8), so sind es vor allem die B1-Kurse, die als zu schwer empfunden werden. Hier beurteilt ein relativ hoher Anteil (43 %) den Kurs als zu schwer. Bei den fachspezifischen Kursen (in der Abbildung „sonstige Kurse“) ist dagegen der Anteil der „zu schwer“-Nennungen am geringsten (22 %). Diese Ergebnisse müssen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Kurszusammensetzung nach den individuellen Merkmalen wie z. B. Bildungsabschlüssen interpretiert werden (siehe Abschnitt 2.3). Die Aussage, dass der Kurs zu schwer sei, könnte einerseits als mangelnde Passung interpretiert werden in dem Sinn, dass die eigenen sprachlichen Voraussetzungen für den Unterricht auf dem jeweiligem Sprachniveau von Anfang an nicht bestanden haben. Es könnte aber auch bedeuten, dass die Person anfangs richtig eingestuft war, aber eine relativ geringe Lerngeschwindigkeit hat, so dass sie zunehmend Mühe hat, im Unterricht mitzukommen. Nicht in jedem Fall ist daher eine schlechte Passung auf eine falsche Einstufung zurückzuführen.

Die Frage nach den eigenen Deutschkenntnissen im Vergleich zu anderen Teilnehmenden erlaubt Aussagen über die individuelle Passung, aber auch über die Ähnlichkeit oder Unterschiedlichkeit der Deutschkenntnisse in den Kursen. Je höher der Anteil der Teilnehmenden, die angeben, dass die meisten anderen Teilnehmenden Deutsch ähnlich gut können wie sie selbst, desto homogener ist die Zusammensetzung aller Kurse insgesamt.

Abbildung 3-9 Deutschkenntnisse im Vergleich zu anderen Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.695).

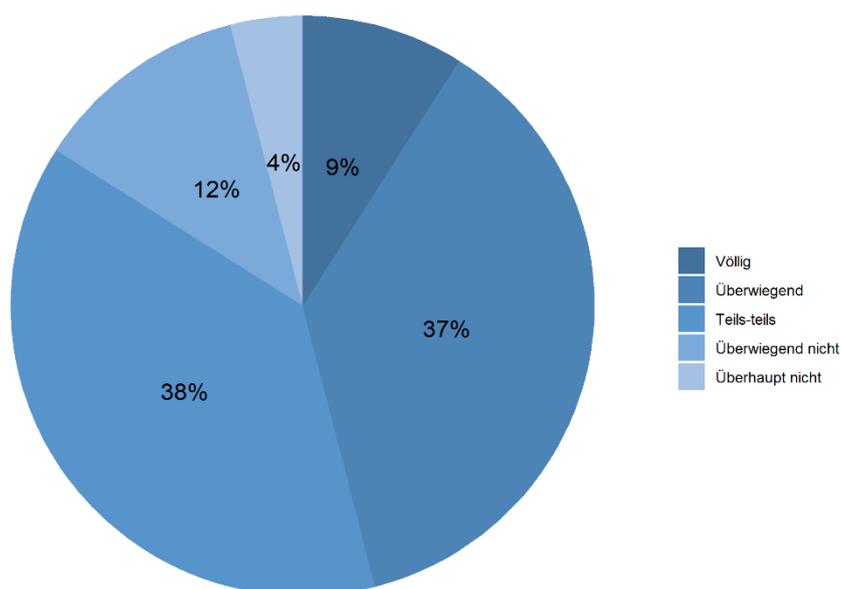
Abbildung 3-9 zeigt, dass die Hälfte der Teilnehmenden sich mit den anderen Kursteilnehmenden in Bezug auf die Sprachkenntnisse gleichauf sehen. Jeweils ein Viertel gibt an, dass die meisten anderen Kursteilnehmenden besser oder schlechter Deutsch können als sie selbst. Dass die Größe dieser Anteile übereinstimmt, deutet darauf hin, dass auf diese Frage insgesamt verzerrungsfrei geantwortet wurde. Es wäre inkonsistent, wenn z. B. eine Mehrheit der Befragten angäbe, besser Deutsch zu können als die anderen Teilnehmenden. Dabei zeigt sich, dass einige Personengruppen besonders häufig angeben, dass andere im Kurs besser Deutsch können als sie selbst. Hierbei gibt es Unterschiede nach dem Geschlecht und dem Niveau der Schulbildung. Als schlechter als die meisten

anderen Teilnehmenden schätzen sich 28 % bzw. 33 % der Teilnehmenden ohne bzw. mit einfachem Schulabschluss ein, bei den Teilnehmenden mit Hochschulzugangsberechtigung sind es dagegen nur 23 %. Ein Viertel der Frauen (25 %) schätzt sich als schlechter als die anderen Kursteilnehmenden ein, das ist ein etwas höherer Anteil als bei den Männern (23 %).

Unterschiede gibt es aber auch in Abhängigkeit vom Alter der Befragten. Hier fühlen sich offenbar insbesondere die Älteren (45 Jahre und älter) abgehängt: In dieser Gruppe sagen 36 %, dass die meisten anderen Kursteilnehmenden besser Deutsch können als sie selbst, in der jüngsten Gruppe nur 21 % (nicht abgebildet). Bei den Teilnehmenden der unterschiedlichen Kursarten zeigt sich, dass die Teilnehmenden in A2-Kursen sich selbst mit 33 % häufiger schlechtere Deutschkenntnisse zuschreiben als den meisten anderen Kursteilnehmenden; zwischen den anderen Kursniveaus gibt es keine ausgeprägten Unterschiede (ohne Abbildung). Dass sich gemäß Abbildung 3-9 fast die Hälfte der Teilnehmenden als besser oder schlechter als die Mehrheit im Kurs einschätzt, deutet darauf hin, dass die Zuordnung zu den Kursen verbessert werden könnte. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass aus der Frage nicht entnommen werden kann, wie stark die Unterschiede des eigenen Sprachstands und der Mehrheit im Kurs sind.

Aussagen zu den Deutschkenntnissen der Teilnehmenden lassen sich auch der Lehrkräftebefragung entnehmen. Hierbei wurde die Zustimmung zur Aussage „Das Leistungsniveau zu Beginn des Kurses entsprach dem Einstiegsniveau des Kurses“ erhoben. Dabei wurden die Lehrkräfte gebeten, auf zwei der in den letzten 12 Monaten durchgeführten Kurse zu beziehen. Die Ergebnisse in Abbildung 3-10 zeigen, dass knapp die Hälfte der Lehrkräfte (46 %) das Leistungsniveau aller oder der überwiegenden Zahl der Teilnehmenden dem Einstufungsniveau auf dem jeweiligen Sprachlevel entsprechend bewertet. Eine Minderheit von 16 % unterrichtet Kurse, in denen die Teilnehmenden zu Beginn des Kurses das Sprachlevel überwiegend nicht oder überhaupt nicht erreicht hatten. Die Anteile sind nicht direkt mit den in den Werten aus Abbildung 3-8 und Abbildung 3-9 vergleichbar, doch überwiegen bei den Lehrkräften im Unterschied zu den Teilnehmenden insgesamt die eher kritischen Bewertungen.

Abbildung 3-10 Übereinstimmung von Leistungsniveau und Einstufungsniveau



Quelle: Befragung der Lehrkräfte (n=836).

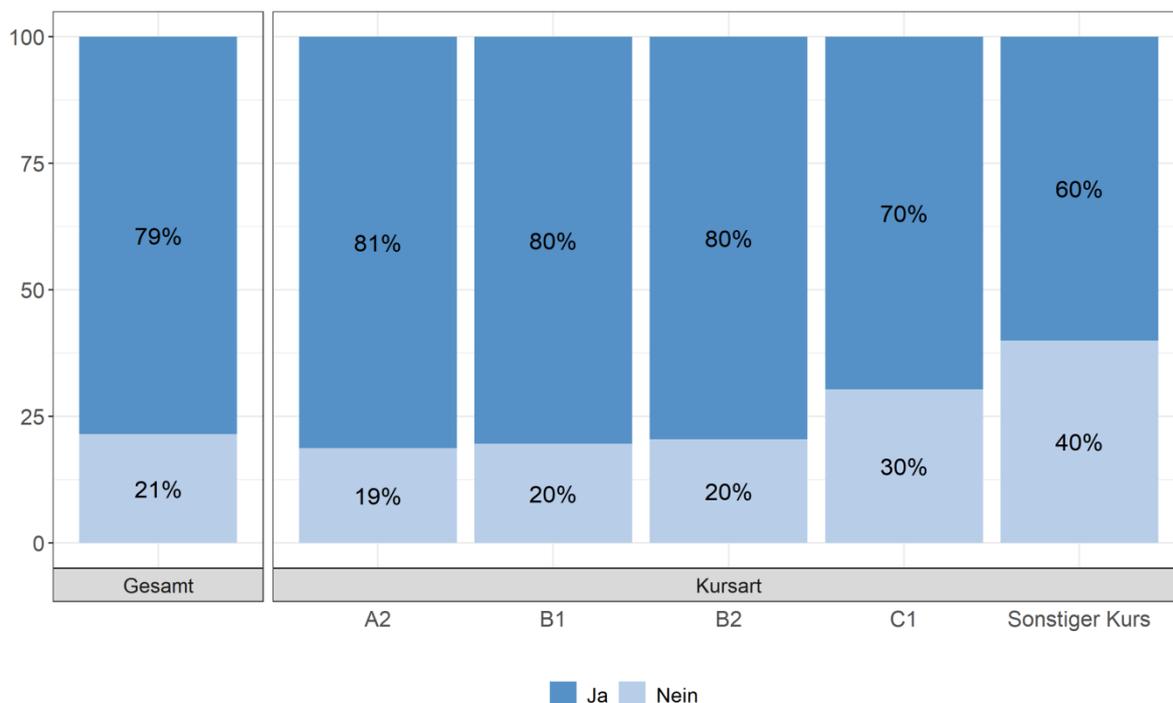
3.3 Anschlussfähigkeit an andere Kurse

3.3.1 Anschluss an den Integrationskurs

Im Gesamtprogramm Sprache ist vorgesehen, dass die Berufssprachkurse auf dem Integrationskurs aufbauen (§ 11 DeuFöV). Der vorherige Besuch eines Integrationskurses ist jedoch keine unbedingte formale Zugangsvoraussetzung, außer im Bereich der Kurse mit Ziel A2 bzw. B1. Darüber hinaus hat die Gruppe der arbeitsmarktnahen Geduldeten keinen Zugang zum Integrationskurs, ist aber förderberechtigt für die berufsbezogene Deutschsprachförderung. Abbildung 3-11 zeigt, dass dennoch mehr als drei Viertel der befragten Teilnehmenden vor der Teilnahme am Berufssprachkurs einen Integrationskurs besucht haben. Zwischen den Kursniveaus A2 bis B2 gibt es kaum Unterschiede in der Häufigkeit des vorherigen Besuchs eines Integrationskurses, während drei von zehn Teilnehmenden der C1-Kurse vorher keinen Integrationskurs besucht haben. Noch höher ist dieser Anteil bei den anderen Kursen, die neben den Pilotkursen vor allem die Kurse für einzelne Berufsgruppen zur Berufsankennung und mit fachspezifischem Unterricht umfassen. Bei diesen Teilnehmenden waren 40 % vorher nicht in einem Integrationskurs.

Häufig sind die Personen ohne Integrationskurs jünger, so waren 35 % der unter 25-jährigen Teilnehmenden zuvor nicht in einem Integrationskurs (ohne Abbildung). Hier dürfte die Erklärung sein, dass diese Personen ihre Basissprachkenntnisse auf andere Weise, z. B. in der Schule oder im Ausland, erworben haben. Ein hoher Anteil von Teilnehmenden ohne Integrationskurs findet sich zudem bei den Frauen (23 %) sowie bei Personen mit Hochschulabschluss (25 %).

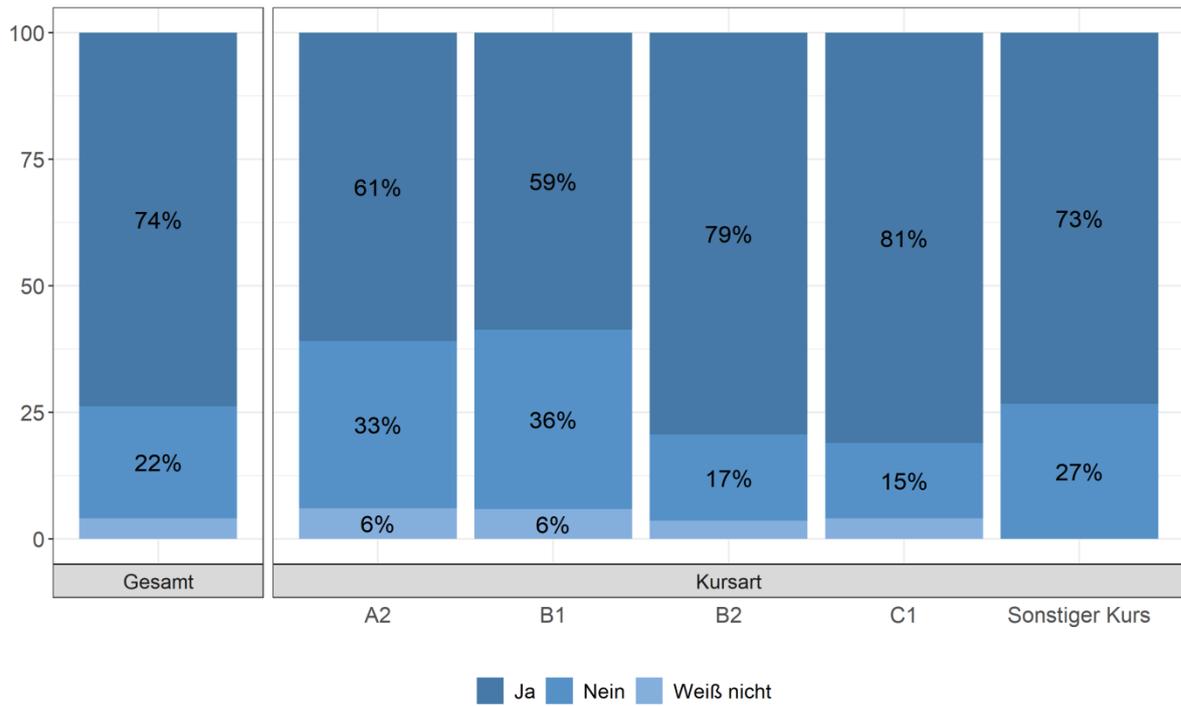
Abbildung 3-11 Vorheriger Besuch eines Integrationskurses



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.685).

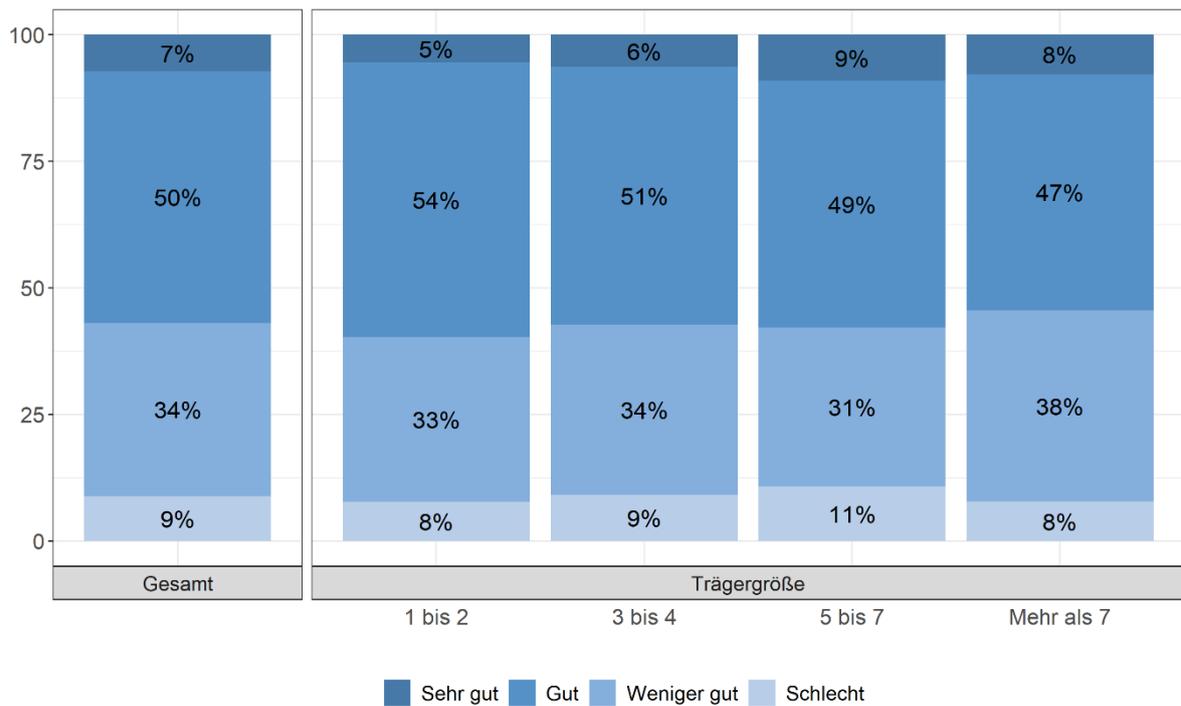
Die Befragten, die zuvor einen Integrationskurs besucht haben, haben diesen Kurs in aller Regel (95 %) bis zum Ende besucht, was allerdings nicht bedeutet, dass der Kurs mit Erfolg abgeschlossen wurde.

Abbildung 3-12 Guter Aufbau auf dem Integrationskurs? Sicht der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=1.789).

Abbildung 3-13 Anschluss zwischen Integrations- und Berufssprachkurs: Sicht der Kursträger



Quelle: Trägerbefragung (n=541).

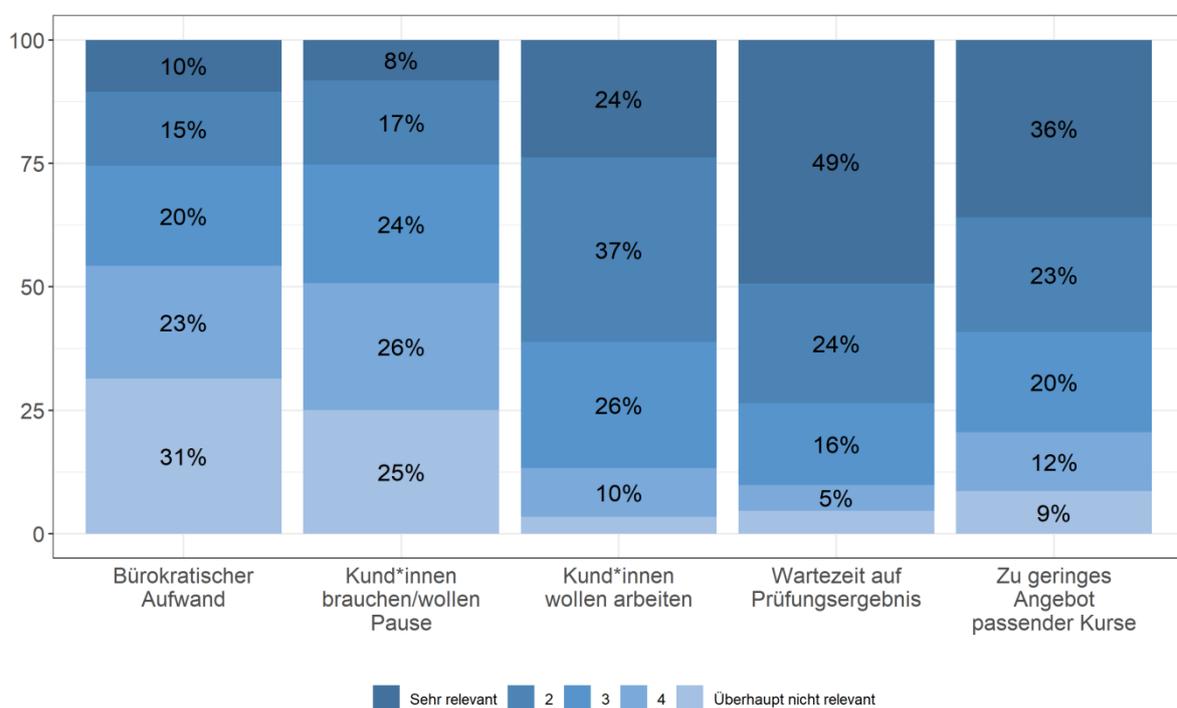
Alle Personen mit Besuch eines Integrationskurses wurden danach gefragt, ob der Berufssprachkurs gut auf dem Integrationskurs aufbaut. Drei Viertel der Befragten äußern sich hierzu zustimmend, wie Abbildung 3-12 zeigt. Kritische Einschätzungen kommen bei Teilnehmenden an A2- und B1-Kursen ungefähr doppelt so häufig vor wie bei den B2- und C1-Kursen. Vermutlich handelt es sich bei diesen Teilnehmenden besonders häufig um diejenigen, die das B1-Niveau am Ende des Integrationskurses nicht erreicht haben oder die nach längerer Unterbrechung trotz B1-Zertifikat von den Trägern nicht in das Niveau B2 eingestuft wurden. Der Standardweg verläuft vom Integrationskurs mit erfolgreichem Erwerb von B1-Deutschsprachkenntnissen zum Berufssprachkurs mit Zielsprachniveau B2. Wer diesen Weg nimmt, ist in der Regel mit dem Anschluss zufrieden. Keine ausgeprägten Unterschiede gibt es bei der Bewertung des Anschlusses zwischen soziodemografischen Teilgruppen.

Im Vergleich zu den Teilnehmenden beurteilen die Sprachkursträger die Anschlussfähigkeit deutlich kritischer (siehe Abbildung 3-13). Dass die Anschlussfähigkeit im Großen und Ganzen weniger gut oder schlecht sei, äußerten 43 % der befragten Kursträger. Nur wenige (7 %) beurteilten den Übergang als sehr gut. Kritische Bewertungen sind bei den großen Kursträgern mit mehr als sieben Kursen im Jahre 2021 mit 45 % etwas häufiger als bei kleinen Kursträgern mit ein oder zwei Kursen (39 %).

3.3.2 Zeitlicher Anschluss an den Integrationskurs

Die Teilnehmenden des Integrationskurses sind nach dem Ende ihrer Teilnahme meistens wieder in der Betreuung durch die Arbeitsagenturen und Jobcenter. Die Fachkräfte der Arbeitsverwaltung können deshalb besonders gut beurteilen, woran es liegt, wenn nicht gleich ein Übergang vom Integrations- in den Berufssprachkurs erfolgt. In Abbildung 3-14 werden Ergebnisse aus der Befragung der Integrations- und Vermittlungsfachkräfte dargestellt. Dabei wird die Relevanz von fünf möglichen Gründen erhoben, die in den explorativen Expertengesprächen im Rahmen der Evaluation genannt worden sind.

Abbildung 3-14 Gründe für Wartezeiten zwischen Integrations- und Berufssprachkurs

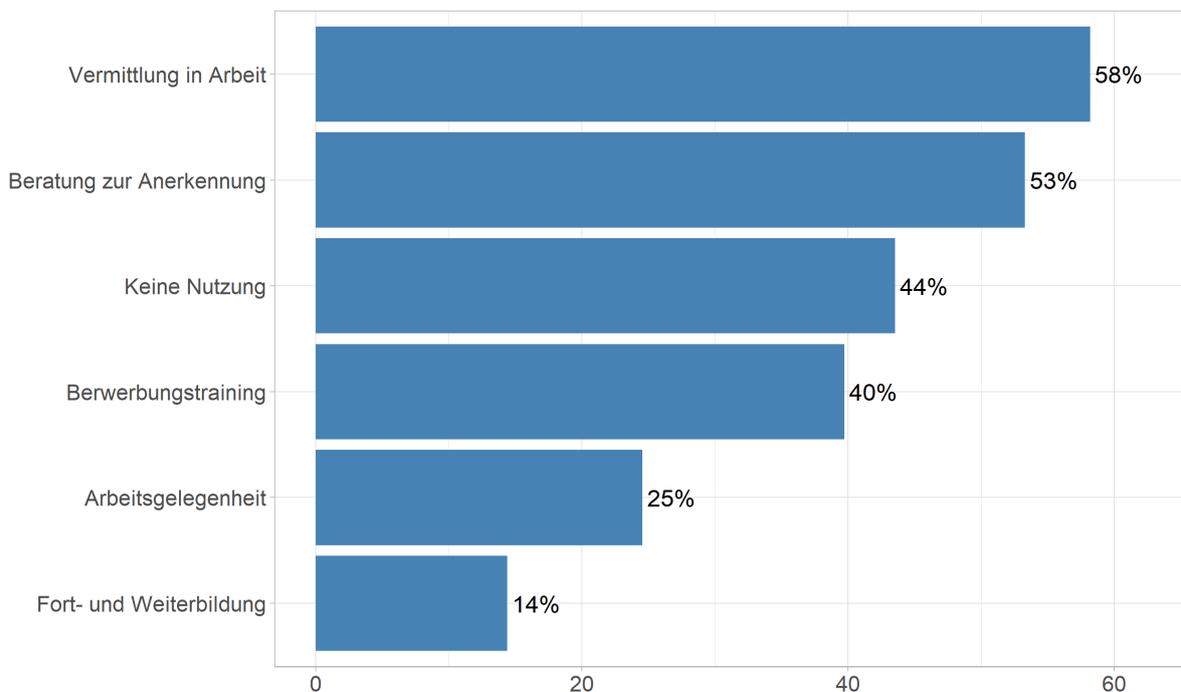


Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltung (n=729).

Drei dieser fünf Gründe werden jeweils von einer Mehrheit der befragten Fachkräfte als sehr relevant oder relevant eingeschätzt: die Dauer der Wartezeiten auf die Prüfungsergebnisse, ohne die keine Zulassung in den Berufssprachkurs erfolgen kann (73 %), der Wunsch der Absolvent*innen des Integrationskurses, eine Arbeit aufnehmen zu wollen (61 %) und ein zu geringes Angebot an passenden Kursen (59 %). Der zuerst und der zuletzt genannte Grund deuten darauf hin, dass oft nicht die Teilnahmeberechtigten selbst für Wartezeiten verantwortlich sind, sondern dass Wartezeiten entstehen, die auf die Organisation der Integrations- oder Berufssprachkurse zurückzuführen sind. Damit stimmt auch überein, dass nur wenige Fachkräfte sich der Auffassung anschließen, dass die Teilnehmenden zwischen Integrations- und Berufssprachkurs schlicht eine Pause brauchen. Für eine Reduzierung der Wartezeiten müsste daher vor allem an der schnelleren Verfügbarkeit von Prüfungsergebnissen und Anschlusskursen gearbeitet werden.

Der vergleichsweise häufig geäußerte Wunsch der Teilnehmenden am Integrationskurs, nach Abschluss dieses Kurses zunächst eine Arbeit aufnehmen zu wollen, korrespondiert offenbar eng mit der annähernd ebenso häufig genannten Absicht, die Aufnahme einer Arbeit zur Überbrückung von Wartezeiten nutzen zu wollen. Hierzu geben fast 60 % der Fachkräfte an, dass diese für die Vermittlung in Arbeit genutzt werden, mehr als die Hälfte nennen die Anerkennungsberatung (siehe Abbildung 3-15). Auch ein Bewerbungstraining, eine Maßnahme der Jobcenter wie z. B. eine Arbeitsgelegenheit nach § 16d SGB II oder eine Fort- oder Weiterbildung sind „Lückenfüller“, die auf eine hohe Arbeitsmarktorientierung der meisten Teilnehmenden bzw. eine Ausrichtung der Beratung auf den Arbeitsmarkt hinweisen.

Abbildung 3-15 Nutzung von Wartezeiten



Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltung (n=758).

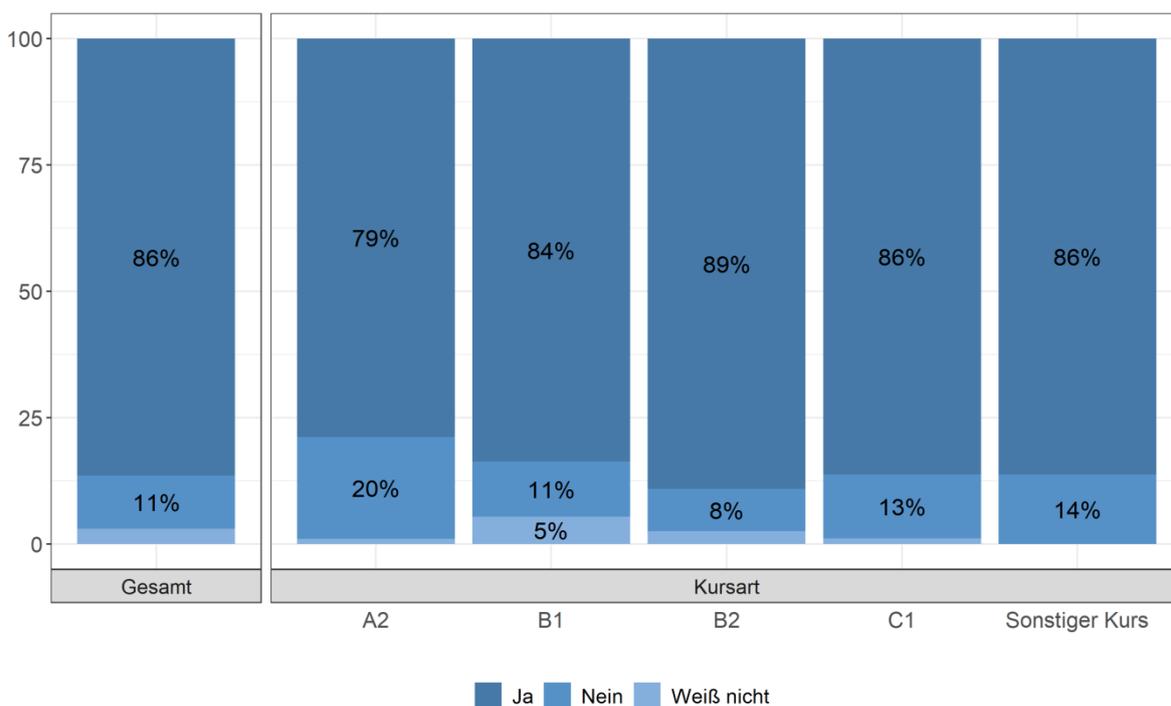
3.3.3 Aufeinanderfolge der Berufssprachkurse

Für ein gutes Drittel der befragten Teilnehmenden (37 %) ist der zum Zeitpunkt der Befragung besuchte Berufssprachkurs nicht der erste Berufssprachkurs, den sie belegen. Teilnehmende an C1-Kursen haben sogar mehrheitlich (61 %) bereits vorher einen Berufssprachkurs besucht, während der Anteil auf den anderen Kursniveaus immer auf ähnlichem Niveau zwischen 35 % und 39 % liegt (ohne Abbildung).

Aufgrund dieses hohen Anteils stellt sich – ähnlich wie beim Integrationskurs – die Frage nach der Aufeinanderfolge unterschiedlicher Berufssprachkurse und der Anschlussfähigkeit der Kurse auf unterschiedlichen Kursniveaus. Die Befragung der Teilnehmenden, die bereits zuvor einen anderen Berufssprachkurs besucht hatten, gibt dazu ein klares Bild (siehe Abbildung 3-16): Die weit überwiegende Mehrheit (86 %) der Teilnehmenden beurteilt den Anschluss zwischen zwei Berufssprachkursen als gut. Dabei gibt es nur geringe Unterschiede nach dem Kursniveau. Die Anschlussfähigkeit der Berufssprachkurse untereinander wird damit deutlich besser bewertet als der Anschluss zwischen Integrations- und Berufssprachkursen (vgl. Abbildung 3-12).

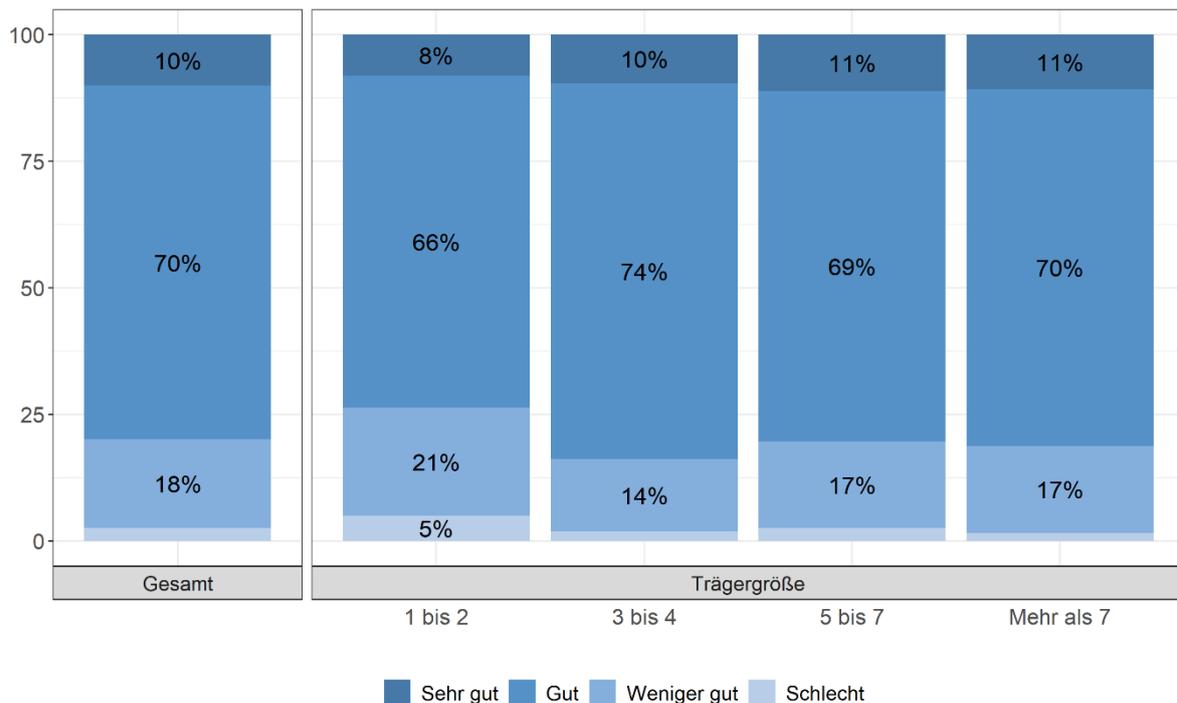
Auch die Kursträger beurteilen die Anschlussfähigkeit zwischen zwei aufeinanderfolgenden Berufssprachkursen überwiegend positiv: 80 % sind der Meinung, dass die Anschlussfähigkeit gut oder sehr gut ist (siehe Abbildung 3-17). Bei der Frage wurde dabei eine Gesamtbewertung abgefragt, die das Curriculum, die Art der Kursdurchführung und das zertifizierte Sprachstandniveau erfasste. Etwas geringere Zustimmungswerte haben nur die kleineren Kursträger mit einem oder zwei Berufssprachkursen. Im Vergleich mit dem Übergang vom Integrationskurs zum Berufssprachkurs (vgl. Abbildung 3-13) wird der Übergang zwischen den Berufssprachkursen von einer großen Mehrheit der Kursträger als deutlich besser bewertet.

Abbildung 3-16 Bauen die Berufssprachkurse gut aufeinander auf? Sicht der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=1.351).

Abbildung 3-17 Anschluss zwischen Berufssprachkursen: Sicht der Kursträger



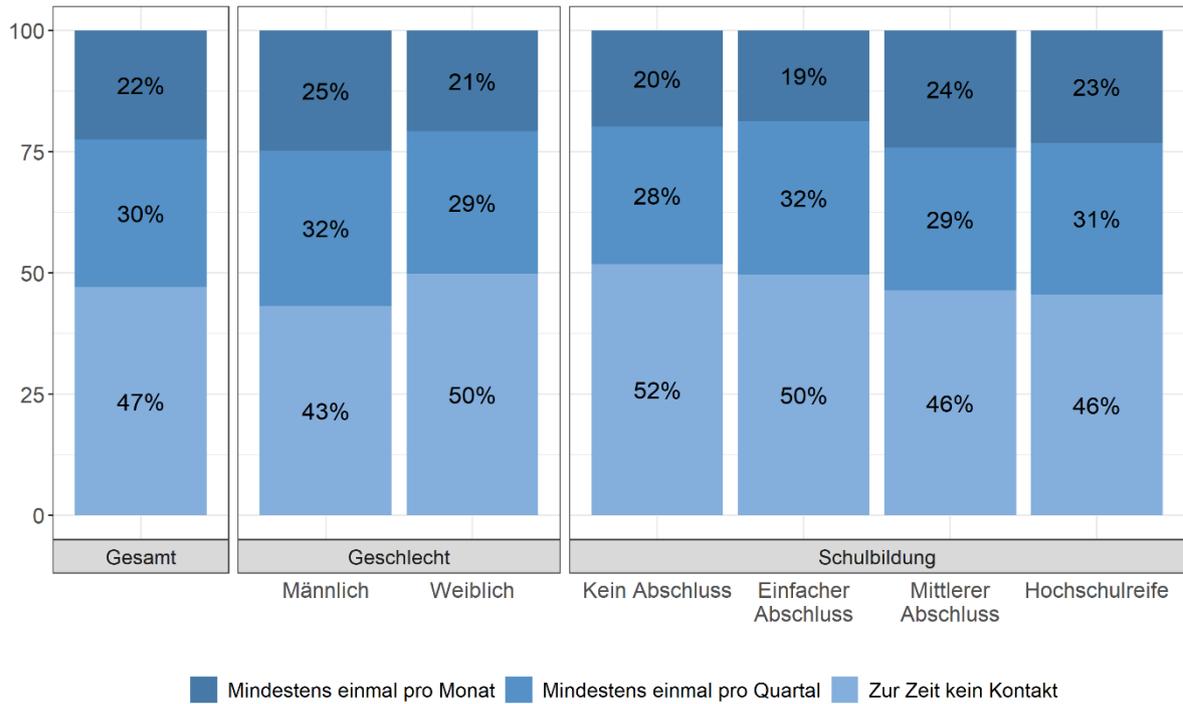
Quelle: Trägerbefragung (n=508).

3.4 Teilnehmende und zuweisende Stelle während der Kursteilnahme

Während des Kurses ist es für die Arbeitsverwaltungen sinnvoll, mit den Teilnehmenden im Kontakt zu bleiben, denn sie werden nach Abschluss des Kurses in der Regel in die Betreuung durch die Jobcenter oder Agenturen für Arbeit zurückkehren. Dazu gibt es in den Jobcentern, die in den explorativen Gesprächen mit Umsetzungsbeteiligten (siehe Kapitel 1 im Anhang) befragt wurden, teilweise Kontaktdichtekonzepte. Allerdings obliegt es in der Regel der Einschätzung jeder Fachkraft, wie oft eine Ansprache der Teilnehmenden erfolgt. Bemerkenswerterweise wird auch darüber hinaus berichtet, dass sich viele Teilnehmende während der Kursteilnahme von sich aus bei der Arbeitsverwaltung melden. Die in der Exploration interviewten Umsetzungsbeteiligten berichteten aber auch, dass während der Teilnahme an einem Berufssprachkurs selten Kontakte gehalten werden, was auf die Überlastung der Fachkräfte in den Jobcentern zurückgeführt wird.

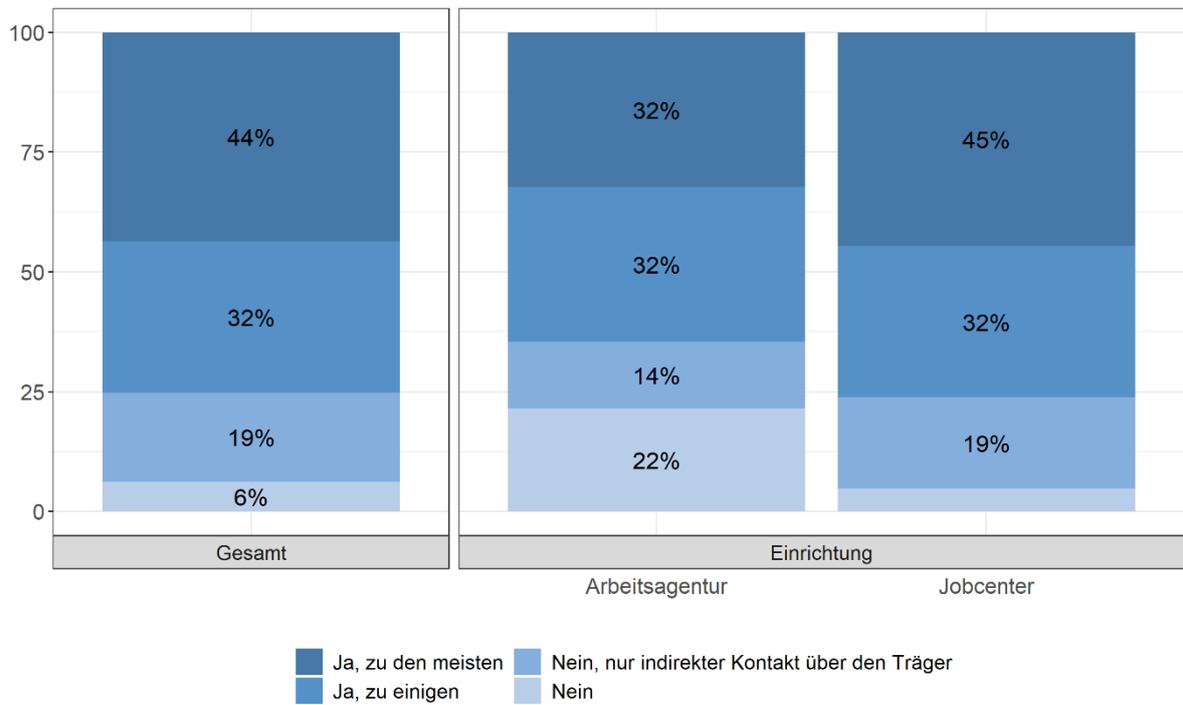
Bisher ist unbekannt, in welchem Ausmaß ein Kontakt zwischen Teilnehmenden und Jobcenter bzw. Agentur tatsächlich stattfindet. Abbildung 3-18 zeigt, dass fast die Hälfte der Teilnehmenden, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeitslos oder arbeitsuchend gemeldet sind oder im Bezug von ALG II stehen, während der Teilnahme keinen Kontakt mit der Arbeitsverwaltung hat. Nur ein Fünftel hat einen intensiven Kontakt mindestens einmal im Monat, die anderen haben seltener Kontakt. Frauen haben während des Kursbesuchs seltener Kontakt zur Arbeitsverwaltung, schulisch besser Qualifizierte am häufigsten und geringer Qualifizierte weniger häufig. Weitere Ergebnisse zeigen auch eine Altersdifferenzierung: Die älteste Gruppe hat mit 51 % die häufigste Nennung von „kein Kontakt“, die jüngste mit 40 % die seltenste.

Abbildung 3-18 Häufigkeit des Kontakts mit Jobcenter oder Agentur für Arbeit: Sicht der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=3.063).

Abbildung 3-19 Kontakt zu den Teilnehmenden: Sicht der Jobcenter oder der Agentur



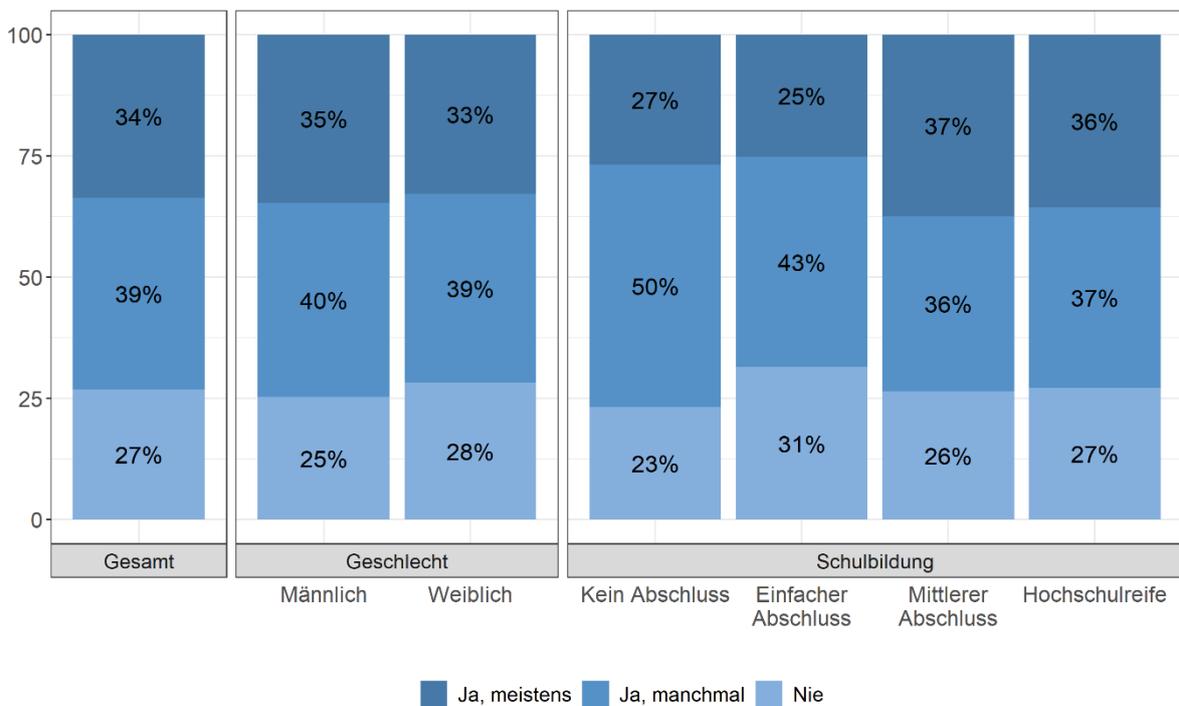
Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltung (n=755).

Dieselbe Frage lässt sich auch aus dem Blickwinkel der Arbeitsverwaltung analysieren (siehe Abbildung 3-19). Auch hier gibt es eine große Spannweite, die von Jobcentern und Agenturen, die den Kontakt zu den meisten Teilnehmenden halten, bis hin zu solchen reicht, die während der Kursteilnahme nur indirekt oder überhaupt nicht mit den Teilnehmenden in Kontakt stehen. Vor allem die Beschäftigten der Jobcenter halten den Kontakt häufig. Fast die Hälfte von ihnen gibt an, zu den meisten Teilnehmenden während des Kurses Kontakt zu halten. Nur ein Viertel der Beschäftigten in den Jobcentern hat gar keinen oder nur indirekten Kontakt. Dieses Ergebnis findet seine Entsprechung in jenen 52 % der Teilnehmenden, die nach eigener Angabe Kontakt zur Arbeitsverwaltung haben (vgl. Abbildung 3-18). Bei den Agenturen für Arbeit hat mehr als ein Drittel der befragten Fachkräfte keinen oder nur indirekten Kontakt zu den Teilnehmenden.

Auch die Fachkräfte wurden nach der Häufigkeit des Kontaktes gefragt, sofern sie mindestens zu einigen Teilnehmenden Kontakt haben. Einmal oder mehr als einmal im Monat Kontakt haben 19 % – also insgesamt seltener als bei den Teilnehmenden, bei denen 43 % derjenigen, die überhaupt Kontakt haben, angeben, einmal im Monat Kontakt zu haben.

Wenn Kontakt besteht, worüber sprechen Teilnehmende und ihre Berater*innen in den Jobcentern und Arbeitsagenturen? Geht es um den Kurs oder um Sachverhalte außerhalb des Kurses, zum Beispiel die längerfristige Perspektive auf dem Arbeitsmarkt? Die Befragung der Teilnehmenden ergibt, dass häufig über den Kurs gesprochen wird (siehe Abbildung 3-20; hier werden die Anteile derer dargestellt, die Kontakt zum Jobcenter oder der Arbeitsagentur haben). Knapp drei Viertel sprechen zumindest manchmal über den Berufssprachkurs.

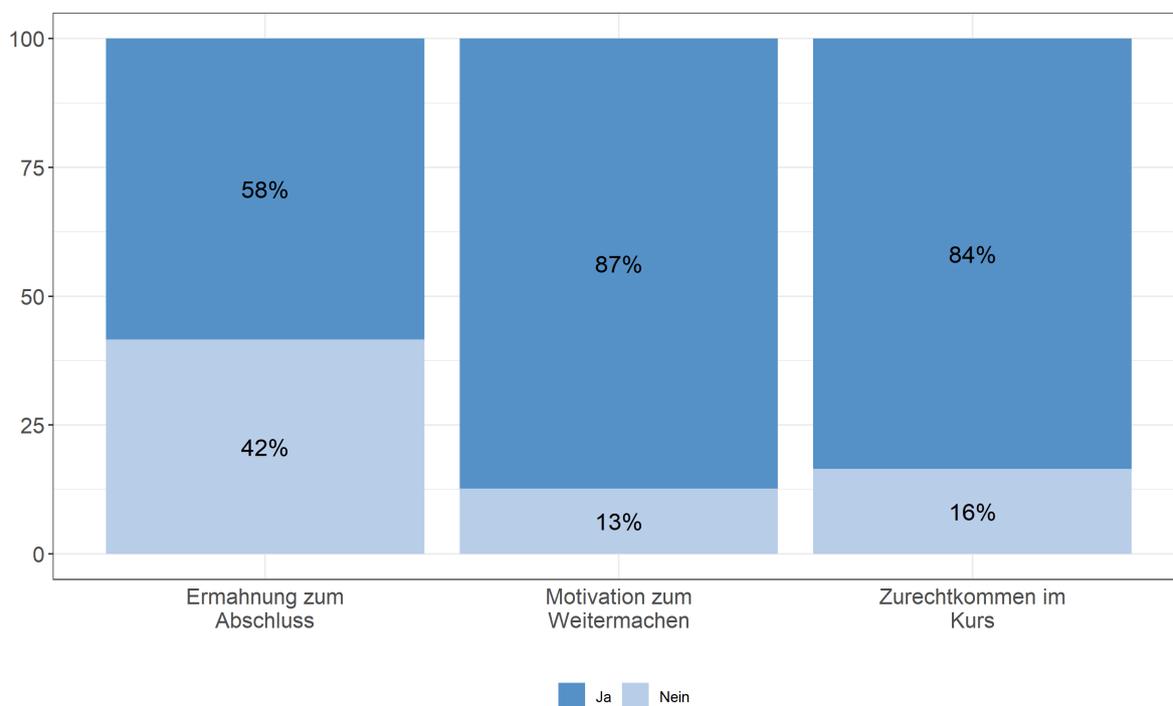
Abbildung 3-20 Thematisierung der Berufssprachkurse: Sicht der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=1.552).

Worum geht es, wenn die Teilnehmenden mit den Fachkräften über den Berufssprachkurs sprechen? Bei 87 % der Befragten, die mit den zuständigen Fachkräften beim Jobcenter oder bei der Agentur über den Kurs gesprochen haben, motivieren die Fachkräfte die Teilnehmenden zum Weitermachen, und bei 84 % ist das Zurechtkommen im Kurs ein Gesprächsthema (siehe Abbildung 3-21). In der Mehrzahl der Fälle ermahnen die Fachkräfte die Teilnehmenden, den Kurs bis zum Ende zu besuchen und abzuschließen. Dies kommt bei allen soziodemografischen Teilgruppen und allen Kursniveaus ähnlich häufig vor.

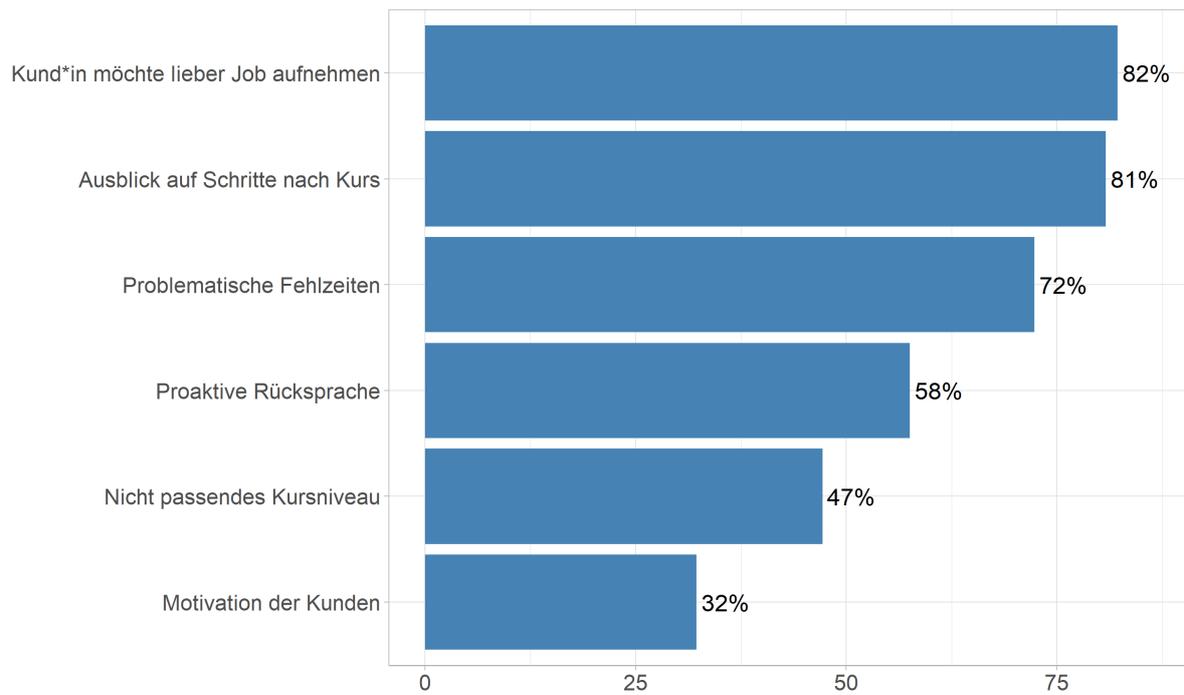
Abbildung 3-21 Gesprächsthemen mit der Arbeitsverwaltung: Sicht der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=1.123).

In der Befragung der Fachkräfte der Arbeitsverwaltung wurde ebenfalls nach den Themen der Gespräche gefragt, allerdings sind die Themen unterschiedlich abgegrenzt (siehe Abbildung 3-22). Die Ergebnisse zeigen, dass die häufigsten Gesprächsthemen nicht direkt mit dem Berufssprachkurs zu tun haben, sondern mit der Arbeitsaufnahme. Überraschend hoch ist mit 82 % der Anteil der Gespräche, in denen eine Arbeitsaufnahme und damit vermutlich in vielen Fällen der Kursabbruch thematisiert wird. Allerdings ist nicht klar abzugrenzen, ob es in diesen Fällen nicht eher um die weiteren Perspektiven der Integration in Arbeit nach dem Kurs geht. Auch aus der Befragung der Fachkräfte ergibt sich, dass häufig die Motivation und nötigenfalls auch die Ermahnung zur Weiterführung des Kurses (insbesondere bei Fehlzeiten) Gegenstand der Gespräche sind.

Abbildung 3-22 Gesprächsthemen mit den Teilnehmenden: Sicht der Arbeitsverwaltung



Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltung (n=755).

4. Durchführung der Berufssprachkurse

In diesem Kapitel werden die Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren zur Durchführung von Berufssprachkursen analysiert. Dabei werden die institutionellen Rahmenbedingungen beim Träger, die Kurszusammensetzung und die Situation der Lehrkräfte betrachtet. Anschließend wird auf relevante Gelingensbedingungen bei der Durchführung eingegangen.

4.1 Institutionelle Rahmenbedingungen der Berufssprachkurse

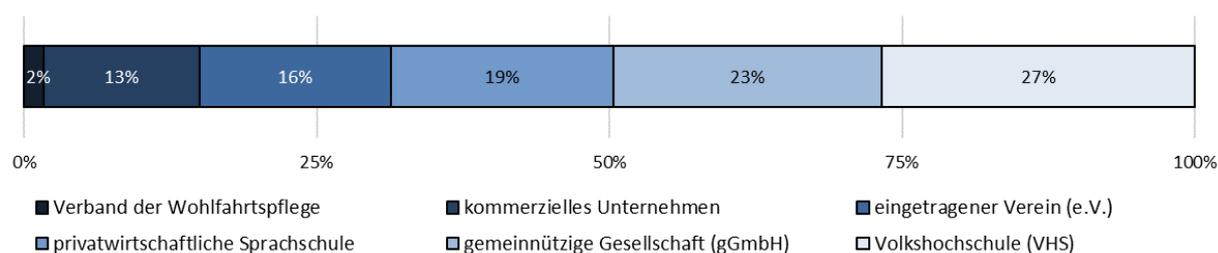
Zentrale Akteure bei der Umsetzung von Berufssprachkursen sind die Kursträger und die Lehrkräfte. Die Kursträger sind in Bezug auf die Berufssprachkurse unterschiedlich aufgestellt, sowohl beim Umfang und der Durchführung des Angebots als auch bei der Beschäftigung der Lehrkräfte in Festanstellung oder auf Honorarbasis. Zur Umsetzung und Koordination der Kurse kooperieren sie mit mehreren Akteuren in der Region und binden diese in flankierende Angebote und Beratungen ein.

In den nachfolgenden Ausführungen wird auf die Organisation und Kooperationsbeziehungen der Träger sowie auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte eingegangen.

4.1.1 Organisation der Kursträger und der Kursumsetzung

Die Einrichtungen, in denen die Berufssprachkurse durchgeführt werden, werden von Kursträgern unterschiedlicher Rechts- bzw. Organisationsform betrieben. Insgesamt zeigt sich eine erhebliche Vielfalt der Trägerformen, eine dominierende Form gibt es nicht. Die Kursträgerbefragung ergibt, dass Volkshochschulen mit 27 % den größten Anteil der Träger ausmachen – dicht gefolgt von gemeinnützigen Gesellschaften mit 23 %. Dahinter folgen privatwirtschaftliche Sprachschulen (19 %), eingetragene Vereine (16 %) und kommerzielle Unternehmen (13 %). Verbände der Wohlfahrtspflege sind mit 2 % vertreten (vgl. Abbildung 4-1).

Abbildung 4-1 Trägerform der Einrichtungen

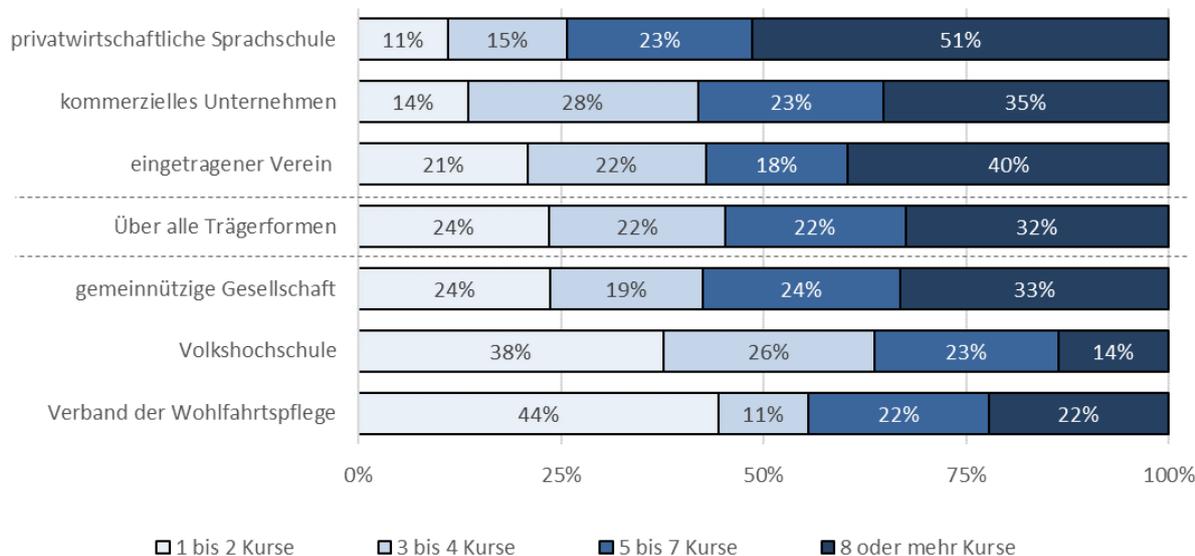


Quelle: Kursträgerbefragung (n=580).

Die Kursträgerbefragung zeigt weiterhin, dass im Jahr 2021 im Durchschnitt 7,4 Berufssprachkurse je befragter Einrichtung durchgeführt wurden (bezogen auf jene Träger, die 2021 grundsätzlich Berufssprachkurse durchgeführt haben). Maximal vier Kurse boten 45 % der befragten Träger an, weitere 22 % boten fünf bis sieben Kurse an. Dabei zeigen sich teils deutliche Unterschiede (vgl. Abbildung 4-2). So boten 38 % der Volkshochschulen und 44 % der (wenigen) Verbände der Wohlfahrtspflege nur ein bis zwei Berufssprachkurse an – nur 22 % bzw. 14 % hielten dagegen mehr als sieben Kurse ab. Deutlich größer war die Kursanzahl bei den meisten privatwirtschaftlichen Sprachschulen (1 bis 2 Kurse 11 %; mehr als 7 Kurse 51 %) und kommerziellen Unternehmen (1 bis 2 Kurse 14 %; mehr als 7 Kurse 35 %). Auch eingetragene Vereine (1 bis 2 Kurse 21 %; mehr als 7 Kurse 40 %) und gemeinnützige Gesellschaften (1 bis 2 Kurse 24 %; mehr als 7 Kurse 33 %) boten häufig eine verhältnismäßig große Zahl von Berufssprachkursen an.

Zusammenfassend zeigen diese Zahlen, dass Volkshochschulen hinsichtlich der Zahl der angebotenen Kurse überwiegend „kleine“ Träger für das Feld der berufsbezogenen Deutschsprachförderung sind, bei eingetragenen Vereinen und vor allem bei privatwirtschaftlichen Sprachschulen handelt es sich bezogen auf die Zahl der angebotenen Berufssprachkurse hingegen relativ oft um große Träger.

Abbildung 4-2 Anteile der 2021 durchgeführten Kurse nach Form des Trägers



Quelle: Kursträgerbefragung (n=564).

Anmerkung: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich die dargestellten Prozentwerte nicht auf 100.

Ein Drittel (33 %) der befragten Träger verfügt über lediglich einen Schulungsstätte. Weitere 29 % bieten die Kurse an zwei bis fünf Standorten an. Weitere 11 % verfügen über sechs bis 20 Standorte, während 6 % über 21 bis 50 Standorte und 7 % über 51 bis 100 Standorte verfügen. Schließlich haben 15 % über 100 Standorte (ohne Abbildung).

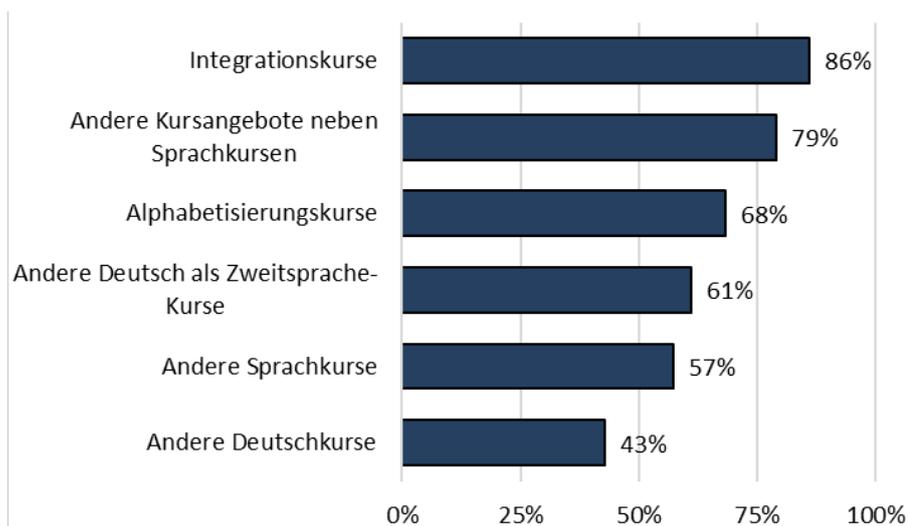
Bei 58 % der befragten Kursträger stellen die Berufssprachkurse einen Anteil von weniger als 25 % des Kursportfolios dar. Nur 14 % der Kursträger spezialisieren sich soweit auf die Berufssprachkurse, dass diese die Hälfte oder mehr des gesamten Kursportfolios ausmachen (ohne Abbildung). Bei allen befragten Trägern werden neben Berufssprachkursen auch andere Kurse im Bereich der Sprachvermittlung und der Integration angeboten.⁹ Allen voran sind dabei Integrationskurse zu nennen, die von 86 % aller Träger neben den Berufssprachkursen durchgeführt werden. Alphabetisierungskurse bieten 68 % der Träger an.¹⁰ Damit kann die Mehrheit der Träger Kurse zur sprachlichen Integration für Personen mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen „aus einer Hand“ anbieten.

Abbildung 4-3 zeigt die Anteile der Träger, die bestimmte Kurse über das Angebot der Berufssprachkurse hinaus anbieten.

⁹ Eine Minderheit von 1 % der Träger konnte hierzu keine Angaben machen.

¹⁰ Im Fragebogen wurde der Begriff der Alphabetisierungskurse nicht genauer spezifiziert. Daher können damit Alphabetisierungskurse im Rahmen der Integrationskurse, aber auch andere Alphabetisierungskurse gemeint sein.

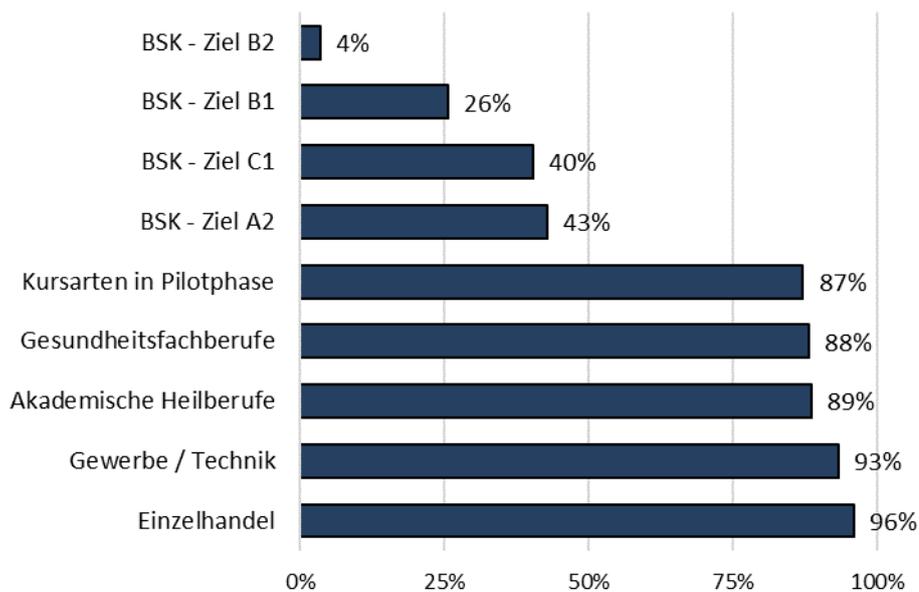
Abbildung 4-3 Anteile an Kursträgern, die auch andere Kurse anbieten



Quelle: Kursträgerbefragung (n=587; Mehrfachnennungen zulässig).

Nahezu alle befragten Träger haben in der Vergangenheit Kurse auf dem Sprachniveau B2 angeboten (vgl. Abbildung 4-4). Der Anteil an Trägern, die noch nie B1-Kurse angeboten haben, fällt mit über einem Viertel bereits deutlich höher aus. Noch höher fällt der Anteil der Träger aus, die noch keine C1-Kurse (40 %) und A2-Kurse (43 %) angeboten haben. Die neuen (in der Pilotierung befindlichen) C2-Kurse wurden hier noch nicht berücksichtigt (wie auch die Spezialkurse für Auszubildende und UB1-Kurse).

Abbildung 4-4 Anteile der Kursträger, die bestimmte Kursarten noch nie durchgeführt haben

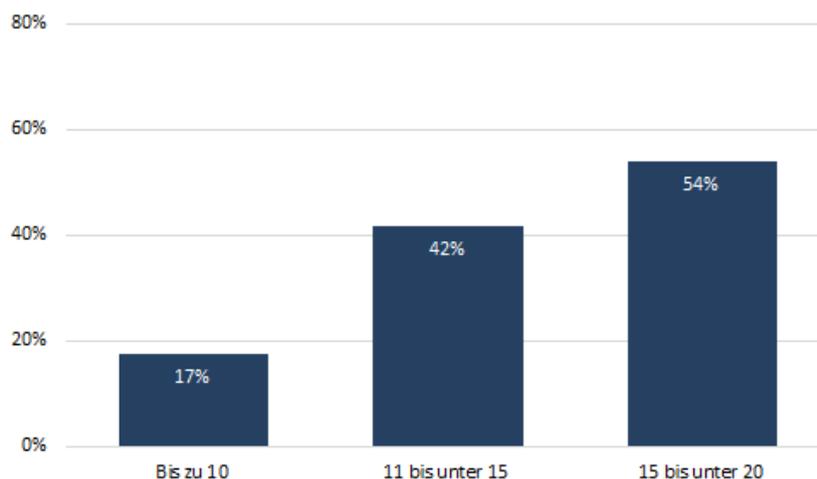


Quelle: Kursträgerbefragung (n=587; Mehrfachnennungen zulässig).

Ungleich höher sind diese Anteile jedoch bei Spezial- und Pilotkursen. Spezialkurse, z. B. für den Einzelhandel, für Gewerbe und Technik oder für akademische Heilberufe, wurden von 90 % und mehr der befragten Träger noch nie durchgeführt. Für solche Kurse ist eine berufsfeldspezifische Spezialkurszulassung durch das BAMF erforderlich, was eine zusätzliche Anforderung bedeutet.

Ein knappes Drittel der Träger (30 %) bietet auch Berufssprachkurse in Teilzeit an. Von diesen 178 Trägern bieten 54 % Kurse mit einem Umfang von 15 bis unter 20 Unterrichtseinheiten pro Woche an. Kurse mit 11 bis unter 15 Unterrichtseinheiten werden von 42 % der Träger angeboten, Kurse bis zu 10 Unterrichtseinheiten nur von 17 % (vgl. Abbildung 4-5).

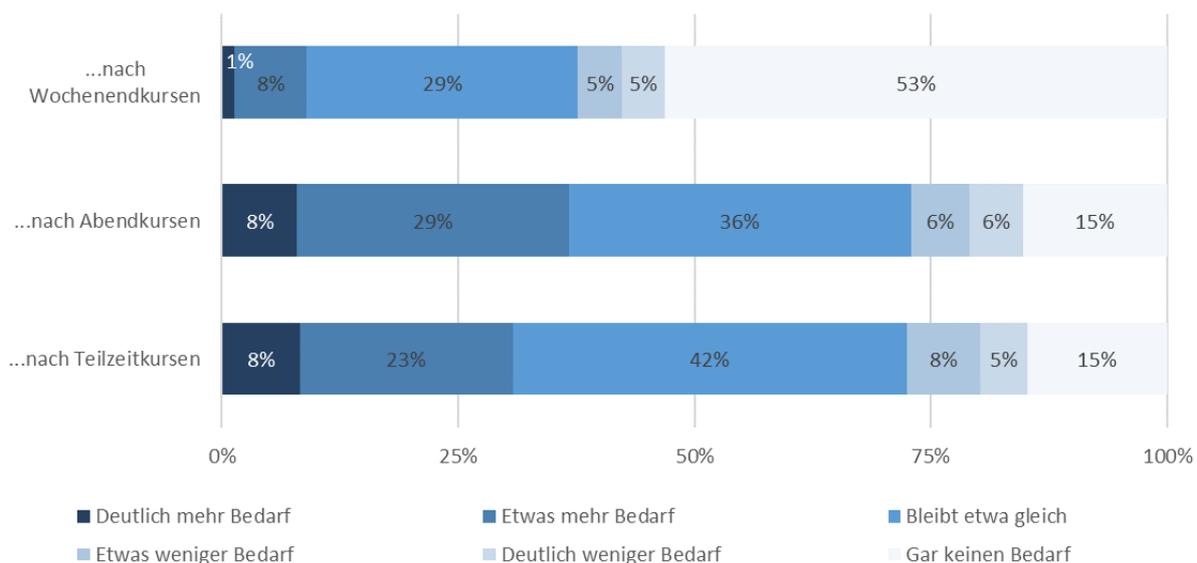
Abbildung 4-5 Umfang der Teilzeitkurse in Unterrichtseinheiten pro Woche



Quelle: Kursträgerbefragung (n=178; Mehrfachnennungen zulässig).

Etwas mehr als die Hälfte der Träger (53 %) bietet die Teilzeitkurse abends an, 45 % am Vormittag sowie 37 % am Nachmittag. Lediglich 10 % der Träger veranstaltet Teilzeitkurse am Wochenende (ohne Abbildung).

31 % der Träger gehen von einem steigenden Bedarf an Teilzeitkursen aus, bei Abendkursen prognostizieren 37 % einen steigenden Bedarf. Für Kurse am Wochenende sehen nur 9 % einen erhöhten Bedarf (vgl. Abbildung 4-6).

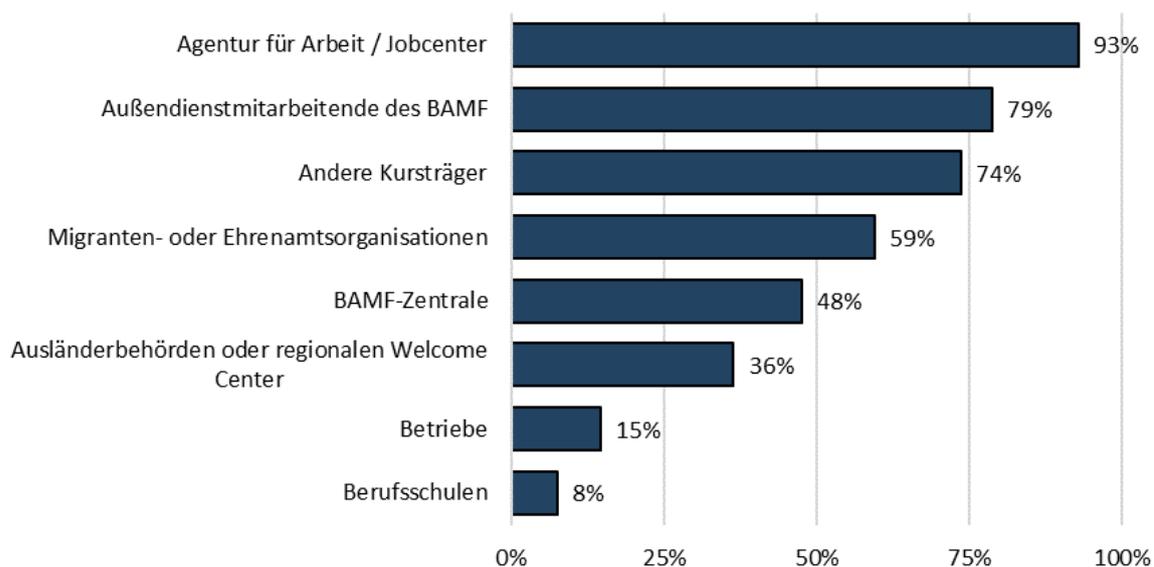
Abbildung 4-6 Einschätzung der Bedarfsentwicklung: Künftiger Bedarf...

Quelle: Kursträgerbefragung (n=544-564; Mehrfachnennungen zulässig).

4.1.2 Kooperationsbeziehungen der Träger

Die Träger sind für die organisatorische Umsetzung der Kurse verantwortlich. In Interviews mit verschiedenen Trägern wurde deutlich, dass diese sich strategisch zu bestimmten Themen und Fragestellungen in Netzwerken organisieren bzw. im Rahmen der Umsetzung der Kurse regelmäßige Kontakte zu handlungsfeldrelevanten Akteuren haben. Je nach Region bilden mehrere Träger von Berufssprachkursen ein Netzwerk.

In der Befragung der Kursträger wurde erhoben, wie häufig Kontakte zu bestimmten Akteuren bestehen (vgl. Abbildung 4-7). Vor allem stehen die befragten Träger mit Arbeitsagenturen und Jobcentern (93 %), den Außendienstmitarbeitenden des BAMF (79 %) und mit anderen Kursträgern (74 %) häufig oder sehr häufig in Kontakt. Zudem geben 59 % an, dass sie sehr häufig oder häufig Kontakt zu Migrantenorganisationen oder Organisationen des Ehrenamts haben. In den Interviews mit den Kursträgern wurde deutlich, dass Kontakte zu diesen Organisationen insbesondere für die Akquise von Teilnehmenden und für die alltägliche Organisation und Umsetzung der Kurse bedeutsam sind. So unterstützen Personen des Ehrenamts bei Problemen von Teilnehmenden, die auch über die Möglichkeiten der Sozialpädagog*innen hinausgehen, zum Beispiel bei der Wohnungssuche oder bei Dolmetscherleistungen.

Abbildung 4-7 Kontakthäufigkeit der Träger zu bestimmten Akteuren

Quelle: Trägerbefragung (n=581-586).

Anmerkung: Anteile sehr häufig und häufig auf einer vierstufigen Skala von sehr häufig bis fast nie oder nie.

In den Interviews wurde angeregt, den organisierten und strukturierten fachlichen Austausch überregional über die in den Regionen stattfindenden Quartalsgespräche zwischen dem BAMF, den Agenturen und Jobcentern und den Kursträgern hinaus zu fördern und zu unterstützen. Durch diese Gespräche werden in der Regel bislang nur Angebot und Nachfrage abgestimmt. Einen überregionalen Anlaufpunkt für Träger und Lehrkräfte bieten Verbände wie der Berufsverband für Integrations- und Berufssprachkurse (BVIB) oder das Bündnis DaF/DaZ-Lehrkräfte. Die Mitglieder haben über die Homepages eine zentrale Anlaufstelle für relevante und aktuelle Informationen. Durch verschiedene kleinere Austauschformate und themenbezogene Workshops wird der Austausch angeregt.

4.1.3 Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte

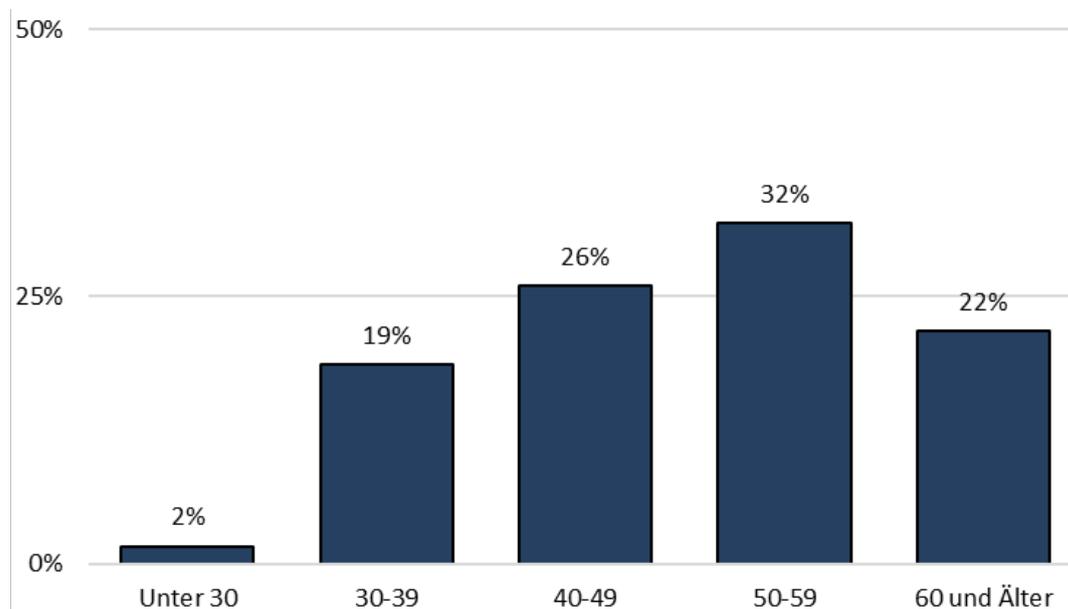
Vor dem Hintergrund, dass die Nachfrage nach Berufssprachkursen wegen der Zuwanderung von Geflüchteten und Fachkräften künftig steigen könnte, sind geeignete Strategien zur Mobilisierung und Qualifizierung weiterer Lehrkräfte für die Berufssprachkurse zu erarbeiten und umzusetzen. Der Aufruf des BAMF vom 9. Juni 2022 an zugelassene Lehrkräfte für Integrations- und Berufssprachkurse, sich wieder oder erstmalig in der Durchführung von Integrations- und Berufssprachkursen zu engagieren, untermauert diesen Bedarf. In den nachfolgenden Ausführungen werden die Beschäftigungs- und Qualifikationsstruktur der Lehrkräfte, ihre Tätigkeiten sowie ihre Einschätzungen zu den Arbeitsbedingungen eingehend dargestellt.

Bei den befragten Lehrkräften handelt es sich zu 79 % um Frauen. Die Darstellung der Altersstruktur zeigt, dass es überdurchschnittlich viele ältere Beschäftigte gibt: Das mittlere Alter beträgt 50,3 Jahre und fällt damit vergleichbar mit dem Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Integrationskursen aus (52,1 Jahre, vgl. Kay et al., 2023)¹¹, lediglich 21 % der Lehrkräfte weisen ein Alter von unter 40 Jahren

¹¹ Über alle Branchen hinweg beträgt das durchschnittliche Alter von Erwerbstätigen 44,5 Jahre. 11% sind 60 Jahre und älter. Selbstständige sind im Schnitt älter als abhängig Beschäftigte, hier liegt das Durchschnittsalter bei 50 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt, 2018). Ein Großteil der Lehrkräfte in Berufssprachkursen ist selbstständig.

auf, 22 % sind 60 Jahre und älter (vgl. Abbildung 4-8). Als Herkunftsland wird von 68 % der befragten Lehrkräfte Deutschland angegeben, weiterhin stammen die Lehrkräfte insbesondere aus der Russischen Föderation (6 %) und Polen (5 %) (ohne Abbildung).

Abbildung 4-8 Altersstruktur der befragten Lehrkräfte



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=1.233).

Anmerkung: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich die dargestellten Prozentwerte nicht auf 100.

Die Situation der Lehrkräfte ist durch die weite Verbreitung freiberuflicher Tätigkeiten auf Honorarbasis gekennzeichnet. Etwas weniger als 60 % der Befragten sind nur bei einem Kursträger tätig, während 41 % bei mehreren Kursträgern unterrichten. Von den Befragten, die bei einem Kursträger tätig sind, arbeiten 45 % auf Honorarbasis, 44 % in einer unbefristeten Festanstellung und 11 % in einer befristeten Anstellung. Dagegen ist die überwiegende Mehrheit (92 %) der Lehrkräfte, die für mehr als einen Kursträger arbeiten, als Honorarlehrkraft tätig (ohne Abbildung).

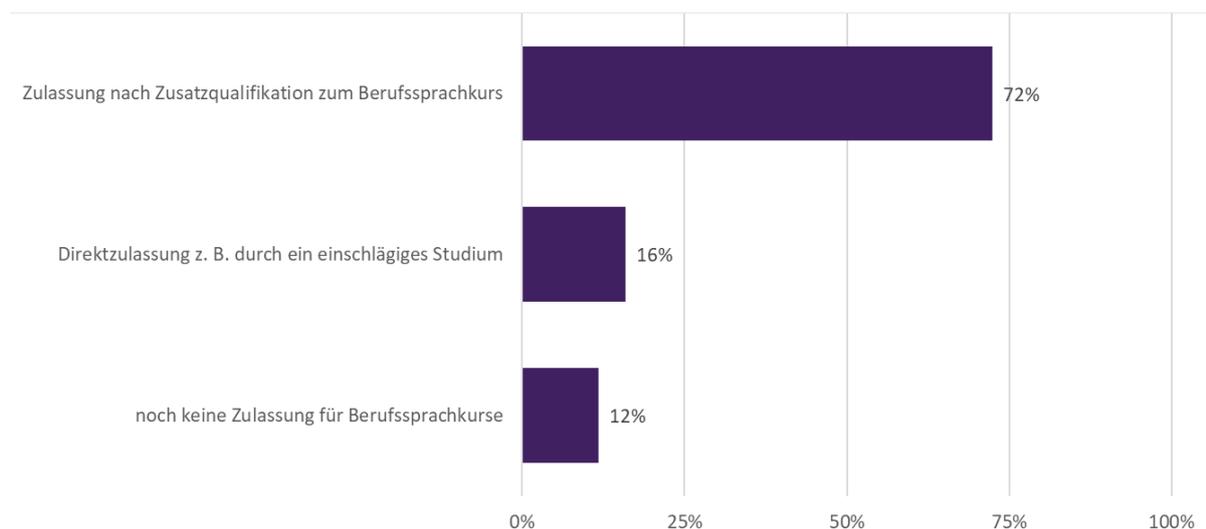
Viele der Lehrkräfte verfügen über langjährige Erfahrung im Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache. 89 % der Befragten waren schon vor dem Start der Berufssprachkurse 2016 als Lehrkraft tätig und bringen ihre Erfahrungen mit ein. Die meisten Befragten (32 %) unterrichten schon seit Beginn der berufsbezogenen Deutschsprachförderung in den Berufssprachkursen, nur 10 % der Befragten unterrichten erst seit 2021 (ohne Abbildung).

Zum Zeitpunkt der Befragung müssen Lehrkräfte gemäß § 18 Abs. 5 DeuFöV ab dem 1. Januar 2022 eine Qualifikation zur Vermittlung berufsbezogener Deutschsprachkenntnisse vorweisen, um in den Berufssprachkursen unterrichten zu können. Mit einem einschlägigen akademischen Abschluss (z. B. Berufssprache Deutsch, Deutsch als Fremd- und Fachsprache) kann eine Direktzulassung beantragt werden. Sofern dies nicht vorliegt, ist die Teilnahme an der vom BAMF konzipierten Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Berufssprachkursen zur Vermittlung berufsbezogener deutscher Sprachkenntnisse (sog. ZQ BSK) Pflicht. Diese umfasst 80 Unterrichtseinheiten im Rahmen einer Schulung, 80 Unterrichtseinheiten als Selbstlernphase und die Erstellung eines themenspezifischen Portfolios. 72 % der befragten Lehrkräfte besitzen eine Zulassung zur Lehrtätigkeit in Berufssprachkursen nach erfolgreicher Teilnahme an der ZQ BSK, weitere 16 % haben

eine Direktzulassung und 12 % haben noch keine Zulassung¹² (siehe Abbildung 4-9). Nach Kay et al. (2023) fällt der Anteil mit Zusatzqualifizierung unter Lehrkräften in Integrationskursen mit 57 % etwas niedriger aus.

Mit dem Trägerrundschreiben 05/2023¹³ wurden seitens des BAMF Maßnahmen und Empfehlungen zur Sicherung und Erhöhung der Kapazitäten hinsichtlich der Lehrkräfte, Einstufenden und Prüfenden in Berufssprachkursen erlassen, die den Zugang zum Unterrichten in Berufssprachkursen für bereits nach § 15 IntV zugelassene Lehrkräfte (sog. Integrationskurslehrkräfte) zeitlich befristet bis Ende 2024 flexibilisieren (z. B. Unterrichtserlaubnis parallel zur Teilnahme an der ZQ BSK).¹⁴ Welche Auswirkungen das auf die Anzahl der zugelassenen Lehrkräfte für Berufssprachkurse hat, kann durch die Evaluation nicht beantwortet werden.

Abbildung 4-9 Zulassungen zur Lehrtätigkeit in Berufssprachkursen



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=1.006).

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte hat für ihre Tätigkeit in Berufssprachkursen in der Vergangenheit Weiterbildungen absolviert.¹⁵ Dabei qualifizierten sie sich vor allem im Bereich DaF/DaZ (72 %) sowie E-Teaching/E-Learning (36 %) weiter. Letzteres ist vermutlich auch auf die Umstellung auf virtuelle Formate während der Corona-Pandemie zurückzuführen, denn vor der Pandemie hatten nur 22 % der befragten Lehrkräfte Erfahrung mit virtuellen Formaten (ohne

¹² Es wird davon ausgegangen, dass diejenigen befragten Lehrkräfte, die noch keine Zulassung in Berufssprachkursen haben, zum Zeitpunkt der Befragung (2. Februar 2022 – 19. Juni 2022) zum Teil in Zusammenhang mit der zum Zeitpunkt der Befragung gültigen Ausnahmeregelung unterrichten (Maßnahmen und Empfehlungen zur Sicherung und Erhöhung der Kapazitäten hinsichtlich der Lehrkräfte, Einstufenden und Prüfenden in Berufssprachkursen)..

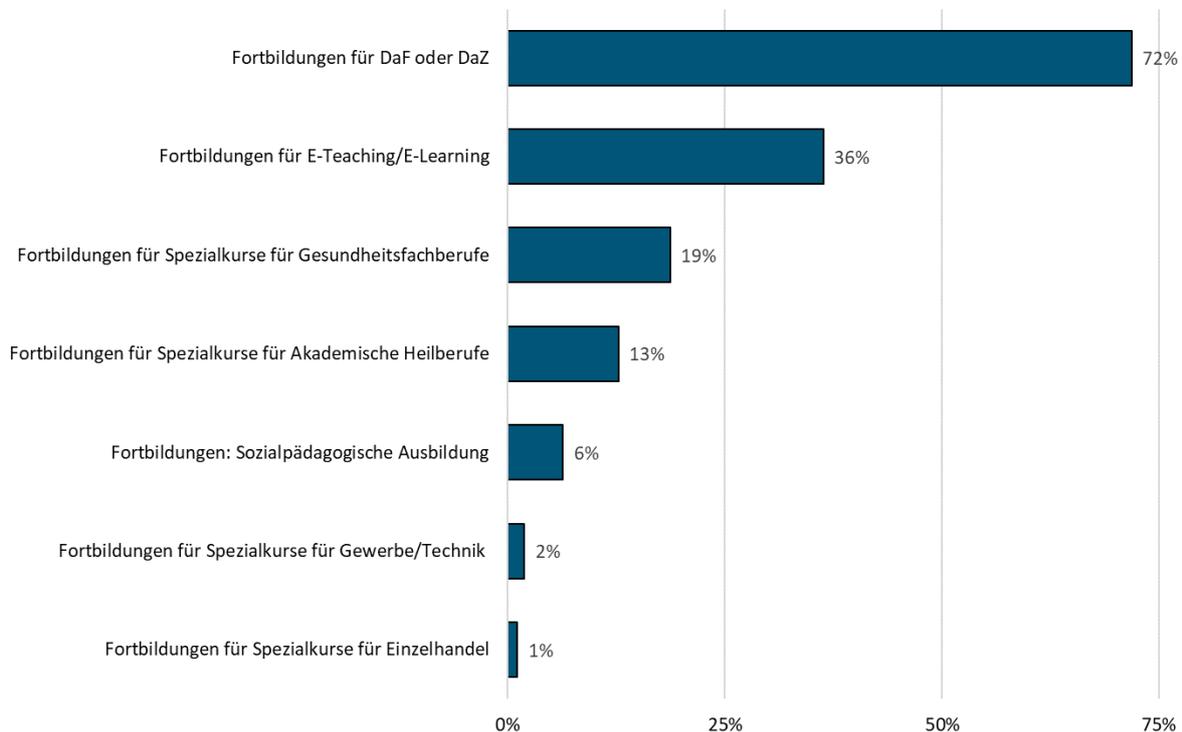
¹³ Link: [Trägerrundschreiben Berufssprachkurse 05/23 Sicherung und Erhöhung der Lehrkräftekapazitäten in Berufssprachkursen \(bamf.de\)](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Broschuere/05_23_Sicherung_und_Erhoehung_der_Lehrkraeftekapazitaeten_in_Berufssprachkursen.pdf?__blob=publicationFile)

¹⁴ Auch für Lehrkräfte in Integrationskursen wurde u.a. der Zugang zum Kurssystem erleichtert, um die Kapazitäten perspektivisch zu erhöhen (Trägerrundschreiben Integrationskurse 01/2023).

¹⁵ Hier wurde nur grundsätzlich nach Weiterbildungsaktivitäten für Tätigkeit als Dozent*in in Berufssprachkursen gefragt (z.B. Fortbildungen für Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache oder sozialpädagogische Fortbildung). Die vorliegenden Zahlen lassen keine Rückschlüsse zur Zahl und zum Umfang der absolvierten Weiterbildungen zu.

Abbildung).¹⁶ Lediglich 19 % haben an Weiterbildungen für Gesundheitsfachberufe und 13 % für akademische Heilberufe teilgenommen, was mit dem geringeren Kursangebot in diesem Bereich korrespondiert (vgl. Abbildung 4-10).

Abbildung 4-10 Übersicht über Weiterbildungen der befragten Lehrkräfte



Quelle: Lehrkräftebefragung (n= 1.006, Mehrfachnennungen).

Die durchschnittliche vertraglich festgelegte Arbeitszeit der angestellten Lehrkräfte liegt laut eigenen Angaben bei 32,5 Stunden pro Woche, die durchschnittlich vertraglich festgelegten Unterrichtseinheiten (UE) liegen bei 26,1 UE (à 45 Minuten) pro Woche. Das bedeutet, dass im Mittel über alle angestellten Lehrkräfte ca. 60 % der vorgesehenen Arbeitszeit für Unterrichtsstunden erbracht werden. Ob die restliche Zeit für Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsstunden genutzt werden kann, geht aus der Befragung nicht hervor. Bei Honorarkräften liegt die Zahl der durchschnittlichen Wochen-Unterrichtseinheiten bei 19,8. Die erforderliche Vor- und Nachbereitungszeit liegt dabei in der Regel in der Verantwortung der jeweiligen Lehrkräfte (ohne Abbildung).

Ein Blick auf die genauere Verteilung der von den angestellten Lehrkräften angegebenen Zeiten zeigt, dass ein Viertel von ihnen (nach eigener Angabe) vertraglich bis zu 25 Arbeitsstunden oder 20 Unterrichtseinheiten (zzgl. Vor- und Nachbereitungszeit) pro Woche leistet. Die Evaluation der Integrationskurse ergab, dass ebenfalls 25 % Lehrkräfte in Integrationskursen bis zu 20 Unterrichtseinheiten leistet (vgl. Kay et al., 2023). Eine Wochenarbeitszeit von mindestens 35 Wochenstunden haben 46 % und können damit als vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte in

¹⁶ Dieses Ergebnis baut auf die Auswertung einer retrospektiv gestellten Frage der Befragung der Lehrkräfte auf („Hatten Sie vor der Corona-Pandemie bereits Erfahrungen mit virtuellen Klassenzimmern in Berufssprachkursen?“). Ergänzend wurde der Hinweis aufgenommen, dass auch hybride Formate zu berücksichtigen sind.

Berufssprachkursen (und ggf. anderen Kursarten) betrachtet werden (unter Lehrkräften in Integrationskursen gaben nur 16 % an, 30 und mehr Unterrichtseinheiten pro Woche zu leisten). Von diesen Vollzeitbeschäftigten unterrichten 43 % zwischen 25 und 30 Unterrichtseinheiten pro Woche, ein Viertel bis zu 25 Unterrichtseinheiten, weitere 25 % leisten in dieser Wochenarbeitszeit (nach eigener Angabe) 35 und mehr Unterrichtseinheiten.

Unter den Honorarkräften ergibt sich hinsichtlich der pro Woche vereinbarten Unterrichtseinheiten ein ähnliches Bild: Während 25 % von ihnen maximal 15 Unterrichtseinheiten pro Woche halten, unterrichten 50 % 20 bis 25 Unterrichtseinheiten und arbeiten damit (wenn auch auf Honorarbasis) in Vollzeit bzw. vollzeitnah als Lehrkraft für Berufssprachkurse (und ggf. andere Kursarten).

In Bezug auf die allgemeinen Rahmenbedingungen beim Kursträger sind die Rückmeldungen positiv. 73 % der Befragten geben an, dass sie sich beim Kursträger wohl fühlen. Dies unterscheidet sich nur geringfügig zwischen den verschiedenen Beschäftigungssituationen (befristet, unbefristet, Honorar) (ohne Abbildung).

Abbildung 4-11 Beurteilung der allgemeinen Rahmenbedingungen beim Träger durch Lehrkräfte



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=561-874).

Anmerkung: Anteile „trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“ auf einer fünfstufigen Skala.

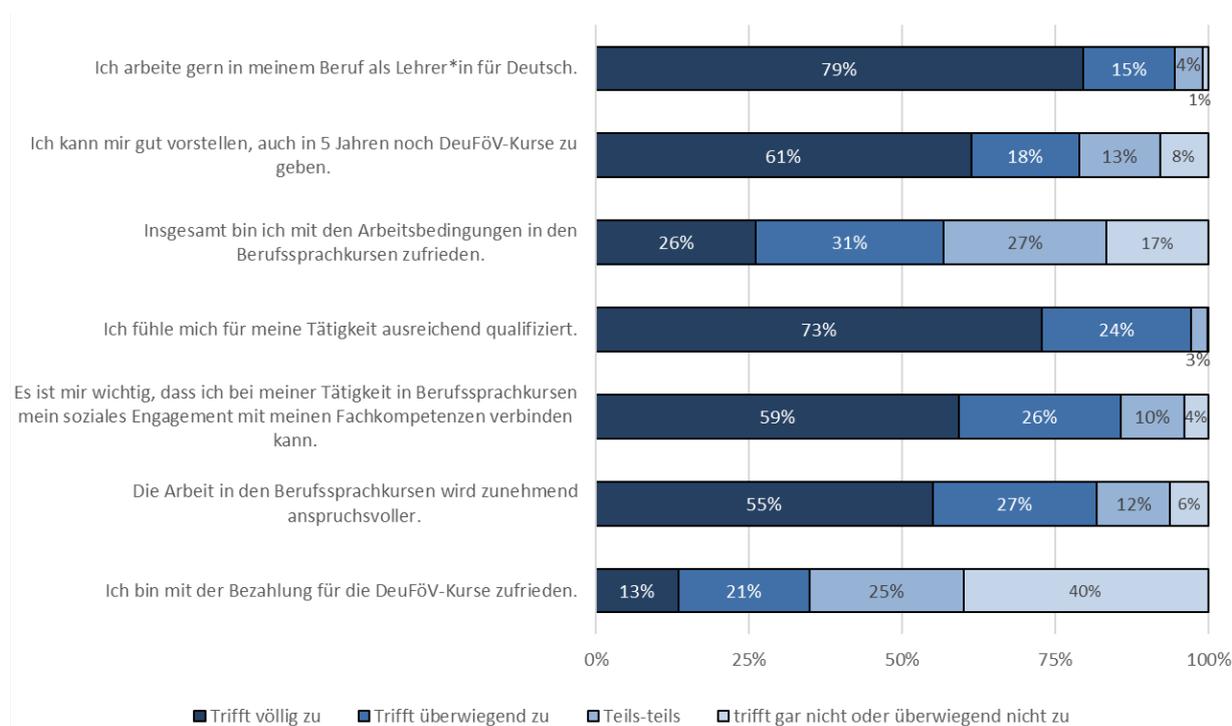
Aus weiteren Antworten geht hervor, dass 82 % der Lehrkräfte die Umgangsformen zwischen den Beschäftigten als wertschätzend wahrnehmen, 78 % sind mit der Organisation der Abläufe zufrieden. 67 % der Lehrkräfte geben an, dass der Träger sich für die Probleme und Erfolge interessiert und 71 % bestätigen, dass sie der Träger bei aufkommenden Problemen unterstützt. Regelmäßiges Feedback von Kolleg*innen oder vom Träger erhalten nur 48 % bzw. 40 % der Befragten. 59 % der Lehrkräfte tauschen sich mit der sozialpädagogischen Begleitung (sofern im jeweiligen Kurs eingesetzt) aus (vgl. Abbildung 4-11).

Die Einschätzung der Lehrkräfte zur Arbeit in den Berufssprachkursen im Allgemeinen (relativ unabhängig vom Träger) wurde mit einer Reihe von Items abgefragt (vgl. Abbildung 4-12). Insgesamt kann trotz einiger hemmender Aspekte eine relativ große Zufriedenheit mit der Arbeit festgestellt

werden. Eine große Mehrheit von 94 % arbeitet gern in ihrem Beruf. Vier von fünf Lehrkräften (79 %) können sich vorstellen, in fünf Jahren weiterhin in Berufssprachkursen zu unterrichten. Zugleich geben 82 % der Lehrkräfte an, dass die Arbeit in den Berufssprachkursen immer anspruchsvoller wird. Dafür fühlen sich aber auch 97 % ausreichend qualifiziert. Die Arbeit in Berufssprachkursen hat eine starke soziale Komponente, daher ist es nicht verwunderlich, dass 85 % der Befragten es wichtig finden, ihr soziales Engagement in den Kurs mit einzubringen.

Das Antwortverhalten differenziert sich stärker, wenn die Einzelheiten der Tätigkeit betrachtet werden. Mit den Arbeitsbedingungen als solche sind nur 57 % völlig oder überwiegend zufrieden. In den Interviews mit Lehrkräften wurde öfter das Missverhältnis zwischen Unterrichtseinheiten und entlohnten Vor- und Nachbereitungszeiten genannt. Eine Frage zur Beurteilung des Gehalts ergibt, dass 40 % der Lehrkräfte mit der Bezahlung nicht zufrieden sind.

Abbildung 4-12 Einschätzung der Lehrkräfte zur Arbeit in Berufssprachkursen



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=712-784).

Anmerkung: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich die dargestellten Prozentwerte nicht auf 100.

Das monatliche Bruttogehalt bei angestellten Lehrkräften in Vollzeit liegt nach den Ergebnissen der Lehrkräftebefragung im Median bei 2.955 Euro.¹⁷ Dieser Wert liegt unter den für Pädagog*innen üblichen Gehältern von 3.454 Euro¹⁸ sowie auch unter den Gehältern für Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache von 3.611 Euro¹⁹ (jeweils im Median). In den offenen Antwortmöglichkeiten äußern diesbezüglich viele Befragte den Wunsch nach höheren Gehältern bzw. Honoraren.

¹⁷ Bezogen auf Vollzeitkräfte mit einer Arbeitszeit von mindestens 35 bis maximal 42 Stunden wöchentlich. Gehaltsangaben von unter 1.000 Euro wurden für die Analysen nicht berücksichtigt, da diese Werte auf Fehleingaben oder aber nur geringfügige Hinzuverdienste hinweisen.

¹⁸ [Pädagoge/Pädagogin - Entgeltatlas - Bundesagentur für Arbeit \(arbeitsagentur.de\)](https://www.arbeitsagentur.de/paedagoge-paedagogin-entgeltatlas)

¹⁹ [Lehrer/in - Deutsch als Fremdsprache - Entgeltatlas - Bundesagentur für Arbeit \(arbeitsagentur.de\)](https://www.arbeitsagentur.de/lehrer-in-deutsch-als-fremdsprache-entgeltatlas)

Exkurs: Multivariate Analyse der Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte

Die Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit der Lehrkräfte lassen sich nicht isoliert voneinander betrachten, da die Nichtberücksichtigung dritter Faktoren verzerrte Resultate hervorbringen könnten, die zu Fehlschlüssen hinsichtlich der Frage führen, welche Determinanten ausschlaggebend sind. Aus diesem Grund wurde auf Grundlage der Befragung der Lehrkräfte eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt, die unter Berücksichtigung relevanter Einflussfaktoren die Frage beleuchtet, welche Faktoren Einflüsse darauf ausüben, ob eine Lehrkraft die Frage „Ich arbeite gern in meinem Beruf als Lehrer*in für Deutsch“ auf einer fünfstufigen Zustimmungsskala mit der Antwort „Trifft voll und ganz zu“ oder „trifft überwiegend zu“ beantwortet. Da die Datenanalyse auf Querschnittsdaten gründet, handelt es sich bei den vorgestellten Befunden nicht um kausale Effekte – vielmehr wird auf Grundlage multidimensionaler Betrachtungen ermittelt, mit welcher Wahrscheinlichkeit Lehrkräfte mit bestimmten Merkmalen eine Zufriedenheit mit ihrem Beruf äußern würden.

Logistische Regressionsanalyse

Die logistische Regressionsanalyse erlaubt, zu ermitteln, welchen Einfluss ausgewählte Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit eines binären Ereignisses ausüben, z. B. auf die Wahrscheinlichkeit, dass eine Lehrkraft in Berufssprachkursen in ihrem Beruf zufrieden oder nicht zufrieden ist.

Die Methode bezieht alle ausgewählten Einflussfaktoren gleichzeitig in die Analyse ein, so dass keine Gefahr von Scheinkorrelationen besteht und die Einflussgrößen auf die interessierende Wahrscheinlichkeit untereinander vergleichbar werden. Dazu werden die Odds Ratios (d.h. Wahrscheinlichkeitsverhältnisse) berechnet (vgl. Tabelle 4-1). Werte von genau eins bedeuten, dass durch die jeweilige Variable keinerlei Effekt auf die Wahrscheinlichkeit ausgeübt wird. Werte kleiner 1 bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit für eine positive Ausprägung der abhängigen Variable gesenkt wird. Werte größer 1 bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit für eine positive Ausprägung der abhängigen Variable erhöht wird.

Als Beispiel dient folgende Berechnung: Ein Wert von 1.037 bei der Variable „Gehalt pro Unterrichtseinheit in Euro“ bedeutet, dass mit jedem Euro, den eine Lehrkraft pro Unterrichtseinheit zusätzlich verdient, die Wahrscheinlichkeit um ca. 3,7 % steigt, dass die Lehrkraft mit ihrer Tätigkeit zufrieden ist.

Nach Hanglberger (2010) ist u.a. das zeitliche Volumen des Beschäftigungsverhältnisses ausschlaggebend für die Zufriedenheit von Arbeitnehmer*innen: Einerseits wirkt es sich positiv aus, wenn diese ihre Wochenstunden selbst bestimmen können, andererseits sind Vollzeitbeschäftigte signifikant zufriedener in ihrer Arbeit, als Teilzeitbeschäftigte. Dong et al. (2021) ermittelten hingegen, dass die Zufriedenheit von Arbeitnehmer*innen sowohl für besonders hohe als auch besonders niedrige Wochenstunden niedriger ausfällt, so dass die Arbeitszeit einen U-Förmigen Verlauf auf die Arbeitszufriedenheit ausübt.

Weiterhin gilt die Höhe der Vergütung und die Sicherheit des Arbeitsplatzes als einflussreich: Die Arbeitszufriedenheit in Deutschland, aber auch in Europa ist insgesamt höher, wenn die Beschäftigten mit ihrem Lohn zufrieden sind, sich gute Karriereperspektiven versprechen und ihren Arbeitsplatz als sicher erachten (Hammermann und Stettes, 2013).

Aber auch die Beschäftigungsstrukturen können sich auf die Arbeitszufriedenheit auswirken: Demnach sind Beschäftigte mit flexiblen Arbeitszeiten und für die zumindest teilweise z. B.

Homeoffice-Regelungen greifen durchschnittlich zufriedener mit ihrer Arbeit als Beschäftigte mit eher traditionellen Beschäftigungsstrukturen (Krause-Pilatus et al., 2019).

Auf Grundlage dieser Befunde wurden neben allgemeinen Informationen (Geschlecht, Alter und Region der Lehrkraft) auch Variablen in die Analyse einbezogen, die die Beschäftigungsbedingungen abbilden (Zahl der Beschäftigungsverhältnisse als Lehrkraft, befristete Anstellung oder Honorartätigkeit, Möglichkeit zur virtuellen Kursdurchführung, Teilnehmendenzahl in den Kursen, Unterrichtseinheiten pro Woche, Gehalt und die die Qualifikation der Lehrkraft aufzeigen (Direktzulassung vs. Zusatzqualifikation, Weiterbildungen).

Tabelle 4-1 zeigt die Koeffizienten von vier stufenweise angereicherten Schätzmodellen (Spalten 1 bis 4 in der Tabelle – Modell 1: Personenbezogene Daten und Region des Trägers; Modell 2: Modell 1 zzgl. Form der Beschäftigung und Kursgröße; Modell 3: Modell 2 zzgl. Umfang der Beschäftigung; Modell 4: Modell 3 zzgl. Informationen zur Qualifikation der Lehrkraft) in Form so genannter Odds Ratios. Werte über 1 beeinflussen die Wahrscheinlichkeit, dass eine Lehrkraft mit ihrer Arbeit als Lehrkraft für Deutsch zufrieden ist positiv, während Werte unter 1 diese Wahrscheinlichkeit verringern. In die Analyse wurden all jene Fälle aufgenommen, die für alle einbezogenen Variablen des vierten Modells gültige Werte aufweisen. Im Folgenden werden jene Einflussfaktoren, die in der Analyse signifikante Koeffizienten ergaben, kurz vorgestellt.

Es zeigt sich, dass vor allem das Alter der Befragten einen hohen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit ausübt, mit der Arbeit als Lehrkraft zufrieden zu sein: Ein Koeffizient von 1,06 kann derart interpretiert werden, dass mit jedem weiteren Lebensjahr die Wahrscheinlichkeit um 6 % zunimmt. Auch zeigt sich, dass Personen, die als Honorarkraft arbeiten, mit einer größeren Wahrscheinlichkeit (+27 %) zufrieden in ihrem Beruf sind. Ebenso übt die Möglichkeit, Kurse virtuell durchzuführen, einen positiven Einfluss aus.

Hinsichtlich des Beschäftigungsvolumens ergab sich, dass mit jeder weiteren wöchentlichen Unterrichtseinheit die Wahrscheinlichkeit um 8 % steigt, dass die betreffende Lehrkraft gerne als Lehrkraft für Berufssprachkurse arbeitet. Hierbei ist allerdings auf einen Sättigungspunkt zu verweisen, da ab ca. 25 Unterrichtseinheiten pro Woche der Anteil der Zufriedenen sinkt – wenn auch im Übergewicht bleibt. Die Gehaltshöhe übt sich (erwartbar) positiv auf die Zufriedenheit aus: Mit jedem weiteren Euro Bruttoverdienst pro Unterrichtseinheit steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die betreffende Lehrkraft zufrieden ist, um 4 %.

Tabelle 4-1 Regressionskoeffizienten der Analyse zur Zufriedenheit der Lehrkräfte

Einbezogene Variablen	(1)	(2)	(3)	(4)
Geschlecht (1=weiblich)	1,27	1,44	1,65	1,55
Lebensalter in Jahren	1,06**	1,05**	1,06**	1,06**
Ort des Trägers (1=neue BL mit Berlin)	0,76	0,90	1,05	1,04
Beschäftigungsverhältnisse? (1=zwei und mehr)		0,89	0,64	0,61
befristete Beschäftigung? (1=ja)		0,62	0,72	0,76
Honorarbeschäftigung? (1=ja)		2,28	3,23*	3,27*
Virtuelle Kurse (1=ja)		3,15**	3,14**	2,87*
Kurse im MW unter 13 TN (1=Ja)		3,17*	2,83	2,66
Kurse im MW 16 und mehr TN (1=Ja)		0,94	0,82	0,86
Unterrichtseinheiten pro Woche			1,08**	1,09**
Gehalt pro Unterrichtseinheit in Euro			1,04*	1,04***

Einbezogene Variablen	(1)	(2)	(3)	(4)
Qualifikation: Direktzulassung (1=ja)				1,34
Qualifikation: Zusatzqualifikation (1=ja)				0,84
Deutsch als Fremdsprache (1=ja)				2,46
Sozialpädagogische Ausbildung (1=ja)				1,12
Nagelkerkes R-Quadrat	0,05	0,13	0,17	0,19
Anzahl der Beobachtungen	401	401	401	401

Quelle: Befragung der Lehrkräfte.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Nur knapp nicht signifikant fielen die Ergebnisse zur Variable aus, die markiert, ob die Lehrkraft kleine Kurse (mit unter 13 Teilnehmenden) unterrichtet. Da der Koeffizient dafür sehr hoch ausfällt (+166 %) kann davon ausgegangen werden, dass auch die Kursgröße einen Einfluss auf die Zufriedenheit derart ausübt, dass Lehrkräfte mit geringeren Teilnehmendenzahlen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit zufrieden im Beruf sind. Damit einhergehend senken besonders große Kurse diese Wahrscheinlichkeit (wenn auch dieses Ergebnis nicht signifikant ausfällt).

4.2 Methodisch-didaktische Umsetzung der Kurse auf Basis der Rahmenkonzepte

Die Grundlage für die Umsetzung der Kurse bilden die Rahmenkonzepte, die das BAMF für die Basiskurse B2 und C1 sowie für die Spezialkurse A2, B1, Einzelhandel, Gewerbe und Technik, akademische Heilberufe und Gesundheitsfachberufe bereitstellt. Mit diesen Rahmenkonzepten wird eine Grundlage geschaffen, mit der die Lehrkräfte entsprechende Kurskonzepte für die konkrete Umsetzung erarbeiten können. In der Evaluation wurde eruiert, wie die praktische Umsetzung der Rahmenkonzepte und der methodisch-didaktischen Prinzipien gelingt.

Die Rahmenkonzepte geben an, dass die einzusetzenden Methoden sich an den grundsätzlichen Prinzipien der Erwachsenenbildung und der Förderung von Deutsch als Zweitsprache orientieren. Dabei wird vor allem auf die Teilnehmendenorientierung, die Handlungsorientierung, den Praxisbezug, die Eigenverantwortung der Teilnehmenden und eine erwachsenengerechte Didaktik Bezug genommen. Zusätzlich wurden aufgrund der aktuellen Diskussion zwei weitere Prinzipien für die Analyse der Kurskonzepten herangezogen. Mit den regelmäßigen Lernstandskontrollen verbindet sich eine neuere Diskussion zum positiven Einfluss der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung auf den Lernerfolg. Entsprechend wichtig ist es, dass Lehrkräfte die Teilnehmenden zur Selbsteinschätzung motivieren und anleiten (vgl. Rohr, 2018). In Bezug auf die Prüfungsvorbereitung ist davon auszugehen, dass sie bei allen Kursen, die mit einer Zertifikatsprüfung abschließen, wichtig ist (vgl. Demmig, 2007).

Mit den eingesetzten Methoden können direkte und indirekte Ziele erreicht werden. Das direkte Ziel der Berufssprachkurse ist die Vermittlung der deutschen Sprache in einer bedarfsgerechten Form. Damit verbunden sind weitere allgemeine Ziele: die Förderung der Integration in Gesellschaft und Ausbildung bzw. Arbeit. Die Zielsetzungen der erwachsenengerechten Didaktik lassen sich oft zugleich mit beiden Zielen verbinden. Ein Beispiel ist die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen, von der eine Förderung der Motivation erwartet wird, die aber zugleich generell der Förderung der Handlungsfähigkeit dient. Durch die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen kann sowohl der Erfolg des Kursbesuchs als auch die Arbeitsmarktintegration und die soziale Integration beeinflusst werden. Generell sind die indirekten Ziele wichtige Vermittler im Gesamtprozess.

Tabelle 4-2 zeigt in den ersten beiden Spalten die genannten methodisch-didaktischen Prinzipien und die damit verbundenen (indirekten) Ziele. Diese können auf der Umsetzungsebene durch verschiedene Mittel verfolgt werden (Spalte „Praktische Umsetzung“).

Tabelle 4-2 Didaktische Prinzipien und Ziele sowie zugehörige Methoden und Techniken

Methodische Prinzipien	(indirekte) Ziele	Praktische Umsetzung	Literatur
Teilnehmenden-orientierung	Bedarfsgerechte Kursausrichtung Motivationsförderung	Bedarfsfeststellung berufsbezogene Inhalte mit Bezug zu den Teilnehmenden Unterrichtsplanung transparent machen	Beckmann-Schulz und Kleiner 2011; Radspieler 2014; Daase 2020; Laxczkowiak 2020
Handlungs-orientierung	Bedarfsgerechte Kursausrichtung Reflexionsprozesse unterstützen	Beteiligung der TN an der Unterrichtsplanung Dokumentation von Situationen, die die TN mit Blick auf Sprache als schwierig erleben realitätsnahe Rollenspiele; realitätsnahe Materialien	Beckmann-Schulz und Kleiner 2011; Kuhn 2007; Radspieler 2014; Laxczkowiak 2020; Eilert-Ebke und Sass, 2014
Praxisbezug	Bedarfsgerechte Kursausrichtung Employability fördern Teamfähigkeit fördern	Zu den TN passende Exkursionen Beispiele aus dem Alltag der TN in den Unterricht einbinden Beispiele aus den (vorangegangenen) Berufen oder Berufswünschen der TN in den Unterricht einbringen	Beckmann-Schulz und Kleiner 2011; Kuhn 2007
Erwachsenen-gerechte Didaktik	Selbstwirksamkeitserfahrung Eigenverantwortung stärken	Anregung von Selbstlernaktivitäten Anregung zur Selbsteinschätzung Einbezug der TN in die Unterrichtsgestaltung (s.o. Handlungsorientierung) Evaluation des Kurses durch TN	Kuhn 2007; Tassinari 2010; Rohr 2018
Regelmäßige Lernstands-erhebungen	Feedback Problemerkennung Problemen entgegenwirken Motivationsförderung	Fortschritte sichtbar machen bei Defiziten umgehend individuell passende Lernstrategien zu deren Ausgleich entwickeln Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung verbessern; Förderung der Selbstregulation und Performance	Rohr 2018
Prüfungs-orientierung	Einüben von Prüfungsmodalitäten	Übung von Prüfungsaufgaben	Demmig 2007

Die Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Prinzipien wurde zum einen in der Lehrkräftebefragung abgefragt. Dabei wurde gefragt, welche Konzepte und Techniken den Lehrkräften in den Berufssprachkursen wichtig sind und welche didaktischen Techniken sie in den Berufssprachkursen anwenden (vgl. 4.2.1). Darüber hinaus wurden vier Kurskonzepte von Lehrkräften verglichen (vgl. 4.2.2). Die Ergebnisse werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

4.2.1 Umsetzungspraxis der Lehrkräfte mit Bezug zu den methodisch-didaktischen Prinzipien aus den Rahmenkonzepten

Im Rahmen der Lehrkräftebefragung wurde eine Reihe von Aussagen zu methodisch-didaktischen Orientierungen, Strategien und Techniken zur Einschätzung vorgelegt. Die Befragten sollten angeben, wie wichtig diese in ihrer Kursumsetzung sind (vgl. Abbildung 4-13).

Abbildung 4-13 Eingesetzte didaktische Techniken und Strategien



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=760, Mehrfachantworten).

Anmerkung: Anteile häufig auf einer Skala von häufig, selten und nie bzw. kenne ich nicht.

Des Weiteren sollten die Lehrkräfte angeben, inwieweit sie ausgewählten Aussagen zur Kursdurchführung zustimmen oder nicht (vgl. Abbildung 4-14). Dabei zeigte sich, dass nahezu 100 % großen Wert darauf legen, die Teilnehmenden ihrer Kurse zum selbstständigen Lernen außerhalb des Unterrichts anzuregen. Damit einhergehend regen über vier Fünftel (83 %) der Lehrkräfte die Teilnehmenden zur Bildung von Lern- oder Kommunikationsgruppen außerhalb des Berufssprachkurses an.

Abbildung 4-14 Zustimmung zu ausgewählten Aussagen zur Kursdurchführung



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=739-789).

Anmerkung: Anteile „trifft völlig zu“ und „trifft überwiegend zu“ auf einer vierstufigen Skala.

Nachfolgend werden den methodisch-didaktischen Prinzipien die entsprechenden Antworten aus der Lehrkräftebefragung zugeordnet. So wird ersichtlich, welche Methoden und Techniken die Lehrkräfte bei der Kursdurchführung anwenden.

Teilnehmendenorientierung

Die Teilnehmendenorientierung dient u.a. der Motivationsförderung. Auf Basis der Fachliteratur können als geeignete Mittel z. B. die Bedarfsfeststellung, Inhalte mit Bezug zu den Teilnehmenden (hier speziell Berufsbezug) und eine transparente Unterrichtsplanung dafür angesehen werden. Zusätzlich wird auch die Aussage „*Die Teilnehmenden kommen auch außerhalb der Unterrichtszeit auf mich zu*“ aufgenommen, weil sie Informationen dazu enthält, wie stark die Teilnehmenden die Lehrkraft als ansprechbar wahrnehmen.

Bezüglich der Bedarfsfeststellung und inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts an den Arbeitserfahrungen oder Berufen der Teilnehmenden geben die Lehrkräfte eine hohe Teilnehmendenorientierung an (84 % bzw. 81 %) (vgl. Abbildung 4-13). 79 % der Befragten stehen auch außerhalb der Unterrichtszeiten für die Kursteilnehmenden zur Verfügung. 44 % der Lehrkräfte erstellen ein schriftlich fixiertes Kurskonzept²⁰ mit ausformulierten Zielen und Methoden für alle Kurse (vgl. Abbildung 4-14), 21 % der Lehrkräfte geben die Lehr-/Lernziele an die Teilnehmenden weiter.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung bedeutet im Rahmen der Didaktik, die Selbsterfahrung der Teilnehmenden als handelnde Subjekte zu stärken. So werden Reflexionsprozesse der Teilnehmenden unterstützt und die Kursausrichtung bedarfsgerecht gestaltet. In der Befragung zielten vier Aussagen auf diesen Aspekt. Die Ergebnisse zeigen, dass 69 % der Befragten die Teilnehmenden häufig²¹ dazu auffordern, Beispiele für Sprachschwierigkeiten in den Unterricht einzubringen. Eine generelle Einbindung der Teilnehmenden in die Unterrichtsplanung praktizieren 42 % der Lehrkräfte häufig. Zudem sind realitätsnahe Rollenspiele ebenfalls unter dem Prinzip der Handlungsorientierung einzuordnen, weshalb die Nutzung von zwei Unterrichtstechniken in die Befragung aufgenommen wurde, die dafür besonders geeignet erscheinen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Szenario-Technik von 59 % der Lehrkräfte häufig angewandt wird, während Projektunterricht nur von 26 % häufig umgesetzt wird (vgl. Abbildung 4-13 und Abbildung 4-14).

Praxisbezug

Die Dimension des Praxisbezugs soll u. a. eine bedarfsgerechte Kursausrichtung orientiert an Berufen und der Beschäftigungsfähigkeit fördern. Dabei nutzt mit 44 % weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte die eigenen Kenntnisse über verschiedene Berufe für die Kursgestaltung (ohne Abbildung).

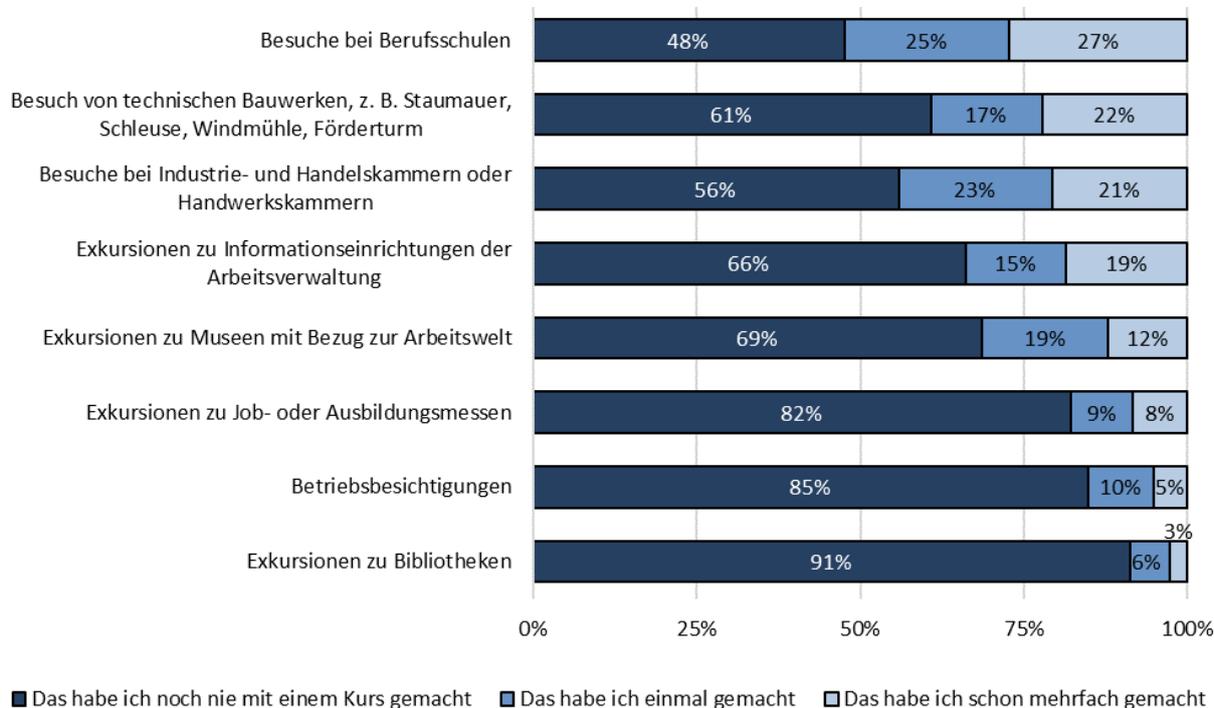
Exkursionen sind in den Rahmenkonzepten ausdrücklich als wünschenswert zur Unterstützung aufgeführt. In den Jahren 2020 bis 2021 waren die Möglichkeiten für Exkursionen aufgrund der Pandemie stark eingeschränkt. Deshalb wurden Lehrkräfte darum gebeten, an die Zeit vor der

²⁰ Kurskonzept meint eine individuelle Feinzielplanung der Lehrkräfte bezogen auf den Berufssprachkurs auf Basis der vom BAMF zur Verfügung gestellten Rahmenkonzepte

²¹ Bei der Erhebung wurde wie folgt vorgegangen: Den Lehrkräften wurden entsprechende Unterrichtsmethoden vorgelegt, mit der Bitte, einzuordnen, ob diese Methoden „häufig“, „selten“ oder „nie“ zum Einsatz kommen oder aber ob sie nicht bekannt sind. Ausgewiesen werden hier die Antworten für „häufig“.

Pandemie zu denken.²² Es wurden die verschiedenen Varianten von Exkursionen, die im Konzept für den Basiskurs B2 genannt sind, gesondert aufgeführt (vgl. Abbildung 4-15). Nur ein Teil der Exkursionsvarianten wird von den Lehrkräften genutzt. Besuche in Berufsschulen haben 52 % der Befragten mindestens schon einmal gemacht, auch Exkursionen zu Informationseinrichtungen der Arbeitsverwaltung wurden mit 34 % relativ häufig durchgeführt, Betriebsbesichtigungen dagegen mit 15 % nur selten.

Abbildung 4-15 Praxisbezug am Beispiel von Exkursionen



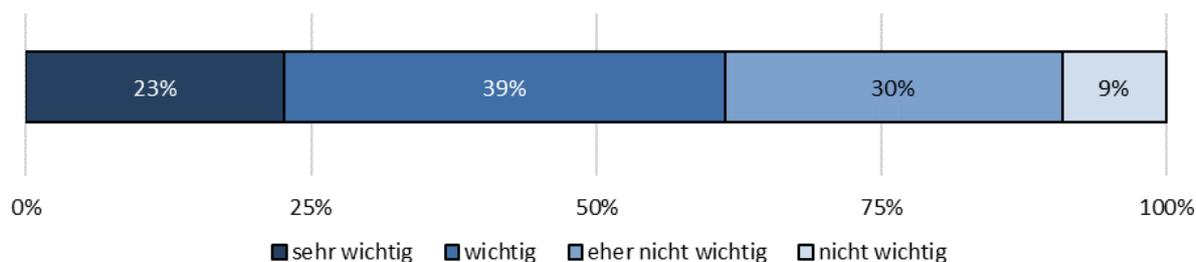
Quelle: Lehrkräftebefragung (n=638-680).

Anmerkung: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich die dargestellten Prozentwerte nicht auf 100.

25 % der Lehrkräfte bewerten bei Exkursionen den Aufwand im Vergleich zum Nutzen als deutlich höher, 27 % sagen, dass es sich ungefähr ausgleicht und 28 % stufen den Nutzen als deutlich größer ein. Aus den qualitativen Interviews mit Trägern und Lehrkräften ergibt sich, dass insbesondere die arbeitsmarktnahen Exkursionen (Betriebsbesichtigungen, Ausbildungsmessen) zwar sinnvoll sind, der Organisationsaufwand jedoch sehr hoch einzustufen ist.

Dazu passend ergibt die Trägerbefragung, dass Exkursionen von 61 % der befragten Träger als sehr wichtig oder wichtig für die Integration in den Arbeitsmarkt angesehen werden (vgl. Abbildung 4-16). Dennoch führten 2021 nur 16 % der Träger Exkursionen im Rahmen von Berufssprachkursen durch. 61 % der Träger geben an, 2022 Exkursionen im Rahmen von Berufssprachkursen vorzusehen (ohne Abbildung).

²² Diese Frage war für einen Teil der Befragten, die ansonsten in diesem Fragebogenteil Angaben gemacht haben, nicht zu beantworten, weil sie vor 2020 noch nicht als Lehrkraft in Berufssprachkursen tätig waren.

Abbildung 4-16 Bedeutung von Exkursionen für die Integration in den Arbeitsmarkt

Quelle: Trägerbefragung (n=582).

Anmerkung: Aufgrund von Rundungen addieren sich die dargestellten Prozentwerte nicht auf 100.

Als Hinderungsgründe für die Durchführung von Exkursionen geben 54 % der Träger einen zu hohen organisatorischen Aufwand an und 27 % verfügen über zu geringe finanzielle Mittel, um Exkursionen durchführen zu können. 44 % der Befragten geben einen zu geringen Nutzen an, was im Widerspruch zur obigen Einschätzung durch die Lehrkräfte steht. Aufgrund der Fragestellung ist zu vermuten, dass diese Aussage eher mit Blick auf das Verhältnis von Nutzen und organisatorischem Aufwand zu verstehen ist und weniger als Zweifel am Wert von Exkursionen an sich.

Erwachsenengerechte Didaktik

Die verschiedenen didaktischen Dimensionen sind nicht immer klar gegeneinander abgegrenzt. Die zuvor aufgeführten Strategien und Techniken ließen sich alle auch zur erwachsenengerechten Didaktik zählen, so ist zum Beispiel insbesondere der Einbezug der Teilnehmenden in die Unterrichtsgestaltung auch ein wichtiges Merkmal erwachsenengerechten Unterrichts.

Entsprechend der Sortierung (vgl. Abbildung 4-13 sowie Abbildung 4-14) werden hier einerseits die Anregung zu Selbstlernaktivitäten und zur Selbsteinschätzung und andererseits die Evaluation des Kurses durch die Teilnehmenden insbesondere zur Mitte des Kurses betrachtet. 79 % geben an, dass sie die Teilnehmenden den Kurs am Ende evaluieren lassen.²³ Ein Anteil von 53 % gibt an, dass sie ihre Kurse zur Mitte der Laufzeit durch die Teilnehmenden evaluieren lassen (vgl. Abbildung 4-13 und Abbildung 4-14).

Prüfungsorientierung und Lernstandskontrollen

Auch wenn diese Form der Ergebnisorientierung in der Praxis eine wichtige Rolle spielen kann, wird sie von der theoretisch-konzeptionellen Literatur kaum berücksichtigt. Dabei ist davon auszugehen, dass sich auch eine solche Orientierung pädagogisch unterschiedlich ausgestalten lässt. Mit Prüfungsorientierung werden damit verschiedene Strategien bezeichnet, die auf Einüben von Prüfungen und Prüfungsformaten ausgerichtet sind. Es kann festgehalten werden, dass 98 % der Lehrkräfte angeben, dass sie häufig Übungen zur Prüfungsvorbereitung machen lassen

Die regelmäßige Lernstandskontrolle dient den Lehrkräften zur Gewinnung notwendiger Informationen für eine mögliche Binnendifferenzierung und den Teilnehmenden zur Unterstützung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung. 56 % geben an, dass sie den Teilnehmenden Anregungen und Anleitung zur Selbstbewertung geben. 77 % der Lehrkräfte führen zu Beginn des Kurses Lernstandskontrollen durch, um sich einen Überblick über vorhandene Fähigkeiten der

²³ Es ist möglich, dass die Befragten hier auch die bei Weiterbildungsträgern üblichen, in der Regel unspezifischen Zufriedenheitsabfragen mitzählen.

Teilnehmenden zu schaffen und diese besser berücksichtigen zu können. Während des Kurses führen 90 % der Lehrkräfte Lernstandskontrollen durch, um Lernentwicklungen aufzuzeigen (vgl. Abbildung 4-13).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Orientierungen und Praktiken einer deutlichen Mehrheit der Lehrenden grundlegend mit den didaktischen Prinzipien aus den Rahmenkonzepten übereinstimmen. Bei den folgenden Prinzipien bzw. Methoden könnte die Umsetzung optimiert werden, wobei hier teilweise auch organisatorische Hürden berücksichtigt werden müssen:

- Nur ein Teil der Lehrkräfte händigt den Teilnehmenden einen Kursplan aus. Für Teilnehmende ist es aber wichtig, einen Überblick darüber zu haben, was sie in den nächsten Wochen und Monaten lernen sollen. Die Rahmenkonzepte des BAMF sind dafür nicht hilfreich, die Kurskonzepte der Lehrkräfte ebenfalls nicht. Ggf. könnte ein Kursplan für jedes Niveau in einfachem und verständlichem Deutsch, ggf. auch in weiteren Sprachen angeboten werden. Im Sinne der Lernzielorientierung sollten die Lernziele des Berufssprachkurses insgesamt und runtergebrochen auf einzelne thematische (Module) oder zeitliche (Woche, Monat) Einheiten runtergebrochen und mit den Teilnehmenden besprochen werden.
- Exkursionen werden als wichtig erachtet, in den letzten Jahren blieb die Umsetzung aber (vermutlich bedingt durch die Corona-Einschränkungen) hinter den Erwartungen zurück. Damit Exkursionen den Zweck einer (sprach)pädagogischen Maßnahme erfüllen, bedürfen sie sorgfältiger Planung sowie Berücksichtigung sprachdidaktischer, methodischer und organisatorischer Aspekte. Die Träger geben an, dass Exkursionen aufgrund von organisatorischen Aufwänden oder auch finanziellen Aspekten nicht umgesetzt werden. Hier sind ggf. gemeinsam mit den Trägern Anpassungsbedarfe zu eruieren.
- Um die verschiedenen Lernstile der Teilnehmenden zu berücksichtigen und um einen möglichst abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten, bietet sich der Einsatz verschiedener Methoden und Unterrichtstechniken sowie die Nutzung unterschiedlicher Medien an. Methoden wie die Szenario-Methode (59 %) oder der Projektunterricht (26 %) werden zwar genutzt, jedoch unterdurchschnittlich. Bestehende Schulungen könnten daher verstärkt beworben und genutzt werden.

4.2.2 Praxis bei der Umsetzung der Rahmenkonzepte in Kurskonzepte

Auf Basis der vom BAMF zur Verfügung gestellten Rahmenkonzepte des jeweiligen Berufssprachkurses erstellen die Lehrkräfte (teils in Zusammenarbeit mit oder Vorgaben von Trägern) ein ausgearbeitetes Kurskonzept. Dieses enthält zum Beispiel eine Übersicht über geplante Unterrichtszeiten, Lernziele sowie eingesetzte Methoden und Lehrwerke. In der Befragung geben 80 % der Lehrkräfte an, dass sie sich bei der Ausarbeitung der Kurskonzepte an den Rahmenkonzepten orientieren (ohne Abbildung). Insbesondere bei (überdurchschnittlich) erfolgreichen Kursen²⁴ stellt sich die Frage, wie und in welchem Umfang die Rahmenvorgaben in die Kurskonzepte aufgenommen werden und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede es in der Praxis gibt.

44% der befragten Lehrkräfte geben an, dass sie ein schriftlich ausformuliertes Kurskonzept mit Lehrzielen und Methodeneinsatz erstellen. Aus den Interviews mit Lehrkräften und Kursträgern ist bekannt, dass Lehrkräfte auch entlang der für Berufssprachkursen zugelassenen Lehrwerken

²⁴ Allgemeine durchschnittliche Erfolgsquoten waren zum Zeitpunkt der Analyse nicht bekannt und werden in der Evaluation auch erst mit Abschluss der zweiten Welle der Teilnehmendenbefragung zur Verfügung stehen. In den explorativen Interviews wurde nach den durchschnittlichen Erfolgsquoten gefragt, je nach Träger und Kurslevel wurde ein Durchschnitt von 30 % bis 65 % angegeben. Für die Analyse wurden daher die Kurskonzepte der Lehrkräfte ausgewählt und analysiert, bei deren Kursen mehr als 65 % der Teilnehmenden bestanden haben.

unterrichten, die die Anforderungen der Rahmenkonzepte ebenfalls berücksichtigen. Aus manchen Interviews ging außerdem hervor, dass Lehrkräfte täglich schauen, wie die Entwicklung der Teilnehmenden vorangeht. Sie gehen dann in der Gestaltung des Kurses kurzfristig auf diese Entwicklung ein.

Analyse von Kurskonzepten: Methodik

Es wurden Lehrkräfte angefragt, zu denen bereits im Rahmen der Klassenraumbefragung (Entwicklung der Sprachstands-Items, siehe Abschnitt) Kontakt bestand. Im Nachgang der Klassenraumbefragung wurden die Lehrkräfte gefragt, wie viele Teilnehmende die Zertifikatsprüfung bestanden haben. Auf Basis dieser Ergebnisse wurden vier Kurse mit überdurchschnittlich großen Prüfungserfolgen identifiziert. Die Lehrkräfte dieser Kurse wurden gebeten, der Evaluation die von ihnen erarbeiteten und genutzten Kurskonzepte zukommen zu lassen.

Die Kurskonzepte wurden hinsichtlich des Vorkommens und der Relevanz der methodisch-didaktischen Prinzipien (siehe Abschnitt 4.2) miteinander verglichen. Die zur Verfügung gestellten Konzepte hatten einen Umfang von 3 bis 19 Seiten und variierten stark in der jeweiligen Aufbereitung.²⁵ Sie lassen sich folgendermaßen beschreiben:

- In einem Fall wurden die Kursprotokolle kopiert. Das damit vorliegende Material kommt aber nah an das heran, was unter einem Kurskonzept verstanden werden kann, da es die inhaltlichen Themen zusammen mit Hinweisen auf Unterrichtstechniken aufführt (Konzept A).
- In einem anderen Konzept liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf methodisch-didaktischen Aspekten und auf den der Lehrtätigkeit zugrundeliegenden Prinzipien (Konzept C).
- Das dritte Konzept ist eine Mischform zwischen diesen beiden Varianten, d. h., es sind Protollauszüge, denen eine Darlegung der grundlegenden Orientierung hinzugefügt wurde (Konzept B).
- Das vierte Kurskonzept zitiert zwar die Grundprinzipien aus dem Rahmenkonzept, geht aber nach dieser Vorrede nicht mehr auf methodische Fragen ein, sondern konzentriert sich ganz auf die Gegenstände des Kurses, die allerdings deutlich die inhaltliche Anknüpfung am Rahmenkonzept zeigen (Konzept D). Bei diesem letzten Beispiel tritt die Orientierung an der Prüfungsvorbereitung besonders stark hervor.

Die Kursanalyse wurde anhand des Kategorienschemas durchgeführt (siehe Tabelle 4-3). Dabei werden in der Spalte zur „Umsetzung“ nur noch Punkte aufgeführt, die in den vorliegenden Kurskonzepten auch tatsächlich auftreten. In der Kategorie *Praxisbezug* beispielsweise tritt deshalb in der Umsetzung nur noch ein Merkmal auf, nämlich die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen.

Mit Blick auf die methodisch-didaktischen Prinzipien lassen sich folgende Feststellungen vornehmen:

- Die berufsbezogenen Inhalte, wie sie im Rahmenkonzept und im Lernzielkatalog für die Berufssprachkurse dargestellt sind, wurden in der Analyse auf zwei Kategorien begrenzt: allgemeine Berufsbezüge sowie Sozialweltbezüge. Auf eine tiefere Differenzierung wurde

²⁵ Mit Blick auf die Trägerstrukturen konnten sowohl große Träger als auch kleine Träger berücksichtigt werden. Gemeinsam ist allen vier Kursen allerdings, dass sie in großstädtischen Räumen angesiedelt sind.

verzichtet, weil nicht in jedem Fall Übersichten zu allen im Kurs behandelten Themen vorliegen.

- Mit Blick auf den Praxisbezug ist festzuhalten, dass Exkursionen in keinem Fall erwähnt wurden. Besonders häufig zu finden sind Bezüge zu Schlüsselqualifikationen und damit zu grundlegenden Aspekten der Förderung von Employability. Beispielsweise geht es dabei um Teamarbeit sowie um Fertigkeiten wie Zusammenfassungen erstellen, ein kurzes Referat halten oder auch Schaubilder interpretieren.
- Bei den übergreifenden Handlungsfeldern geht es beispielsweise um die Gestaltung sozialer Kontakte und um den Umgang mit Konflikten. Zudem geht es um die Beschäftigung mit dem Zuwanderungsland (beispielsweise anhand des Themas „Was ist ein Verein?“).
- Bei den Lernstandserhebungen wären – wenn man tiefer analysieren würde – zwei Varianten zu unterscheiden. Bei zwei Konzepten ist diese Kategorie zugleich mit der starken Prüfungsorientierung verbunden, bei den beiden anderen verbindet sie sich mit der Förderung der Eigenverantwortung, das heißt, mit der Stärkung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung und in einem Fall auch mit der Förderung zu Peer-Bewertungen.
- Mit Blick auf die für die Berufssprachkurse typischen Inhalte, die mit dem Rahmenkonzept und mit dem Lernzielkatalog umschrieben werden, fällt auf, dass es beim Konzept C keine Kreuze bei dieser Kategorie gibt. Der Dozentin lag explizit daran, im Konzept darzustellen, dass in diesem Kurs bewusst ein Gegengewicht zu den enger an der Arbeitswelt orientierten Inhalten der Berufssprachkurse aufgebaut wird. Dieses Interesse der Betonung anderer gesellschaftlicher Arbeitsbereiche verbindet sich deutlich mit dem sozialen Engagement der Dozentin. Es ist aber davon auszugehen, dass auch in diesem Kurs berufsbezogene Inhalte behandelt werden.

Die Inhalte der vorliegenden Kurskonzepte wurden mit Bezug auf das Kategorienschema kodiert. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 4-3 in den Spalten A bis D dargestellt. Die Kreuze zeigen an, dass es Bezüge gibt. Als relevanter Inhalt des Konzeptes wird etwas dann gezählt, wenn zumindest eine Unterrichtseinheit deutlich mit der Analysekatégorie verbunden werden kann. Zwei Kreuze zeigen an, dass ein Bezug auf das entsprechende Merkmal deutlich mehrfach vorliegt. Maximal wurden drei Kreuze vergeben. Wo drei Kreuze auftreten, gibt es eine sehr starke Prägung des gesamten Kurskonzeptes in Richtung der entsprechenden Analysekatégorie. Leere Felder in den Spalten A bis D bedeuten, dass sich kein Bezug zu den Kategorien im vorliegenden Material finden lässt. Dies muss nicht bedeuten, dass die entsprechenden Orientierungen in der Kursumsetzung keine Rolle spielen. Tatsächlich ist beispielsweise davon auszugehen, dass die Vorbereitung auf die Prüfungen in allen Kursen eine große Relevanz hat. Ein leeres Feld bedeutet hier also lediglich, dass es keine entsprechenden Hinweise im Kurskonzept gibt.

Betrachtet man die Zusammenfassung der Kurskonzeptanalyse, so wird die Erwartung bestätigt, dass die Konzepte unterschiedlich gestaltet sind. Leere Felder zeigen dies besonders deutlich, aber auch die variierende Stärke des Bezugs (ein bis drei Kreuze) zeigt Unterschiede an. Zudem kann man an der Übersicht ablesen, dass nur drei der acht Analysekatégorieen in allen vier Konzepten explizit angesprochen werden: der Praxisbezug, die regelmäßige Lernstandskontrolle und die inhaltliche Katégorie der übergreifenden Handlungsfelder.

Tabelle 4-3 Ergebnisse Analyse der Kurskonzepte

Methodische Prinzipien	Ziele	Praktische Umsetzung	A	B	C	D
Teilnehmenden-orientierung	Motivationsförderung	Bedarfsfeststellung	xx	xxx	xx	

Methodische Prinzipien	Ziele	Praktische Umsetzung	A	B	C	D
		berufsbezogene Inhalte mit Bezug zu den Teilnehmenden Transparente Unterrichtsplanung				
Handlungsorientierung	Reflexionsprozesse unterstützen	Beteiligung der Teilnehmenden an der Unterrichtsplanung Realitätsnahe Rollenspiele Realitätsnahe Materialien		x	xxx	x
Praxisbezug	Employability fördern Teamfähigkeit fördern	Schlüsselkompetenzen	xxx	xx	xx	xx
Erwachsenengerechte Didaktik	Eigenverantwortung Selbstwirksamkeitserfahrung	Anregung von Selbstlernaktivitäten Anregung zur Selbsteinschätzung Einbezug der Teilnehmenden in die Unterrichtsgestaltung	x	xxx		
Regelmäßige Lernstandserhebung	Feedback Problemerkennung und Gegensteuern	Fortschritte sichtbar machen Bei Defiziten umgehend individuell passende Lernstrategien zu deren Ausgleich entwickeln Fähigkeiten zur Selbsteinschätzung verbessern Förderung der Selbstregulation und Performance	xx	xx	x	xx
Prüfungsorientierung			xx			xxx
Bezug auf (weitere) Inhalte der Berufssprachkurse	allgemeiner Berufsbezug	(siehe Rahmenkonzept und telc-Lernzielkatalog)	xxx	xxx		xxx
Übergreifende Handlungsfelder	Motivation, Aktivierung	Sozialweltbezug; Lebenswelt und Alltagsbezüge	xxx	xx	xxx	xx

Neben den drei Kategorien (Praxisbezug und Lernstandserhebungen auf der methodischen Seite und die übergreifenden Handlungsfelder auf der inhaltlichen Seite) sind bei den anderen fünf Analysekatoren die Unterschiede in der Ausgestaltung der Kurse ausgeprägter. Damit lassen sich die vier Untersuchungsfälle unterscheiden:

- Im Konzept B sind die Orientierung an den Teilnehmenden und die intensive Umsetzung einer erwachsenengerechten Pädagogik mit einer starken Förderung der Selbstwirksamkeitserfahrungen verbunden.
- Im Konzept D findet sich die bereits erwähnte ausgeprägte Orientierung an der Prüfung mit einer Ausrichtung auf die einschlägigen Inhalte und prüfungsbezogene Lernstandskontrollen; aufgelockert wird diese Kursgestaltung durch einige Maßnahmen zur Förderung der Motivation, die nicht zum engeren Feld der Didaktik gehören.
- Im Konzept A wird dagegen eine ebenfalls starke Orientierung an Prüfungsvorbereitung und einschlägigen Inhalten durch einen deutlichen Einbezug von Praxisaspekten (insbesondere Employability) ergänzt.

Als Ergebnisse der Analyse der Kurskonzepte kann demnach festgehalten werden, dass in allen Kursen ein deutlicher Bezug auf die für die Berufssprachkurse vorgegebenen Inhalte stattfindet.

Übergreifende Themen sowie die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen sind in allen vier Konzepten zu finden. Mit Blick auf die spezifischer auf die Arbeitswelt bezogenen Inhalte gilt dies so deutlich nur für drei Kurse, aber es ist zu vermuten, dass auch im vierten Kurs die fraglichen Inhalte nicht zu kurz kommen.

Alle vier Konzepte weisen erwartungsgemäß neben diesen Gemeinsamkeiten auch (teilweise erhebliche) Unterschiede auf. Deutlich wird daran auch, dass es nicht nur ein erfolgreiches Kurskonzept gibt, sondern dass sich Erfolg gerade auch mit Blick auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Teilnehmenden durch eine angepasste Berücksichtigung der methodisch-didaktischen Prinzipien einstellen kann.

4.3 Institutionell-organisatorische Gelingensbedingungen

Institutionell und organisatorisch gibt es eine Vielzahl von Faktoren, welche die Kursdurchführung positiv beeinflussen können. In den Befragungen der Lehrkräfte, der Kursträger und der Arbeitsverwaltung wurden den Befragten einige Faktoren zur Beurteilung vorgelegt. Die Kriterien wurden zu Kategorien zusammengefasst und sind mit den Ergebnissen in folgender Tabelle aufgeführt (vgl. Tabelle 4-4).²⁶

Tabelle 4-4 Relevanz institutionell-organisatorischer Gelingensbedingungen

Kategorie	Item	Kursträger	Lehrkräfte	Fachkräfte der Arbeitsverwaltung
Kursgröße und - zusammensetzung	Zwischen 7 und 15 TN	n.e.	95 %	77 %
	Nicht mehr als 20 TN	93 %	96 %	n.e.
	Homogene Zusammensetzung Sprachniveau	88 %	n.e.	n.e.
	Homogene Zusammensetzung Kultur	14 %	n.e.	n.e.
	Kurse nur für Frauen	n.e.	22 %	n.e.
	Kurse nur für Männer	n.e.	5 %	n.e.
Kursform der Berufssprachkurse	Durchführung in Präsenz	91 %	79 %	91 %
Information und Beratung	Ehrenamtliche Unterstützung	31 %	37 %	n.e.
	Begleitung durch JC oder AA	89 %	70 %	43 %

²⁶ Nicht alle Fragen wurden gleichermaßen an alle Befragtengruppen gestellt.

Kategorie	Item	Kursträger	Lehrkräfte	Fachkräfte der Arbeitsverwaltung
	Relevanz von Sprache in Deutschland	98 %	99 %	95 %
Einfluss der Lehrkräfte und sozialpäd. Begleitung	Weiterbildungen der Lehrkräfte	93 %	76 %	n.e.
	Bezahlung der Lehrkräfte	89 %	n.e.	n.e.
	Einsatz einer sozialpäd. Begleitung	84 %	82 %	65 %
begleitende Praktika	Begleitende Praktika	42 %	n.e.	n.e.

Quellen: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=658-752), Lehrkräftebefragung (n=607-811), Trägerbefragung (n=572-585).

Anmerkung: Dargestellt sind die Anteile „Sehr wichtig“ und „Wichtig“ auf einer vierstufigen Skala, n.e. = nicht erhoben.

Die Ergebnisse zeigen, dass vor allem die Kursgröße als wichtiges Kriterium über alle Befragtengruppen hinweg eingeschätzt wird. Bei der Zusammensetzung selbst spielt überwiegend ein homogenes Sprachniveau eine Rolle, weitere Faktoren wie homogene kulturelle und geschlechtliche Zusammensetzung sind nach Einschätzung der Lehrkräfte kaum relevant. Nach Einschätzung der Befragten hat die Durchführung in Präsenz positive Effekte. Der Einfluss von Information und Beratung allgemein wird von allen Befragtengruppen als hoch eingeschätzt. Die Relevanz der Arbeitsagenturen und Jobcenter wird jedoch unterschiedlich beurteilt. Im Abschnitt 4.3.3 wird daher auch auf die Weiterbildungsaktivitäten der Fachkräfte eingegangen. Lehrkräfte und die sozialpädagogische Begleitung haben eine hohe Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung von Berufssprachkursen, insbesondere die Weiterbildung und die Bezahlung sind hier förderliche Faktoren. Begleitende Praktika haben aus Sicht der Träger nur etwas Einfluss auf die gelingende Durchführung von Berufssprachkursen.

In den nachfolgenden Abschnitten werden diese institutionell-organisatorischen Gelingensbedingungen erörtert und mit weiteren Erkenntnissen aus den genannten Befragungen und der Teilnehmendenbefragung gekoppelt. Die Ergebnisse der Fallstudie „Neue Kursformate in Berufssprachkursen“ wurden dem Abschnitt 4.3.2 zugeordnet, deswegen sind die Ausführungen hier umfassender.

4.3.1 Kursgröße und Kurszusammensetzung

Die Kursgröße ist nach Meinung der meisten Befragten sehr wichtig oder wichtig für die erfolgreiche Umsetzung eines Kurses. Die überwiegende Mehrheit der Kursträger (93 %) und Lehrkräfte (96 %) geben an, dass ein Kurs nicht mehr als 20 Teilnehmende haben sollte. Lehrkräfte geben darüber hinaus zu einem ähnlich hohen Anteil an (95 %), dass die Kursgröße zwischen 7 und 15 Teilnehmenden liegen sollte. Bei Befragten der Arbeitsverwaltung halten 77 % eine Kursgröße von unter 15 Teilnehmenden für zielführend.

In der Befragung der Lehrkräfte wurde erfasst, welche Teilnehmendenzahl die Lehrkräfte durchschnittlich in den Kursen unterrichten und wie die Lehrkräfte diese durchschnittliche Kursgröße beurteilen. Diese Inhalte wurden jeweils für virtuelle und für Präsenz-Kursformate erfragt. Die Lehrkräfte geben an, dass (über alle Sprachniveaus hinweg betrachtet) in Präsenzkursen im Schnitt 14,2 Teilnehmende den Kurs zu Beginn besuchten, in virtuellen Kursen 13,3 Teilnehmende. Damit

liegen die Kurse im Mittelwert in der genannten idealen Größenordnung. Nur 6 % der befragten Lehrkräfte geben an, dass an ihrem Kurs mehr als 20 Personen teilnehmen.

Bis zum Kursniveau B2 (bzw. B2 mit Brückenelement) steigt die durchschnittliche Kursgröße in beiden Kursformaten an. Mit dem Sprung auf das C1-Sprachniveau allerdings sinkt die Teilnehmendenzahl (im Verhältnis betrachtet) deutlich. Tabelle 4-5 zeigt die Mittelwerte an Teilnehmenden über alle Lehrkräfte, die ihre Kurse als "genau richtig" einschätzen und für jene, die ihre Kurse als "zu groß" betrachten – je für Präsenzkurse und virtuelle Kursformate. Bei einer virtuellen Kursdurchführung liegt die ideale Kursgröße über alle Sprachniveaus hinweg etwas unterhalb jener Mittelwerte, die sich für Präsenzkurse ergeben.

Tabelle 4-5 Durchschnittliche Kursgröße von Lehrkräften, die die Kursgröße als „genau richtig“ oder „zu groß“ beurteilen

Präsenzkurse										
Kursgröße nach Einschätzung der Lehrkraft...	A2		B1		B2		B2 (Brückenkurs)		C1	
	Ø	n	Ø	n	Ø	n	Ø	n	Ø	n
...genau richtig	12,6	200	13,1	271	13,2	323	13,7	295	12,1	147
...zu groß	17,7	97	18,0	126	18,4	147	18,7	133	17,3	54

Virtuelle Kurse										
Kursgröße nach Einschätzung der Lehrkraft...	A2		B1		B2		B2 (Brückenkurs)		C1	
	Ø	n	Ø	n	Ø	n	Ø	n	Ø	n
...genau richtig	11,2	66	12,3	130	12,2	216	12,9	191	11,6	114
...zu groß	15,9	44	15,9	82	16,2	133	16,5	128	17,1	50

Quelle: Lehrkräftebefragung (n=607-811).

Anmerkung: Die Werte geben die durchschnittliche von Lehrkräften angegebene Teilnehmendenzahl in deren Kursen an. In der ersten Zeile für jene Lehrkräfte, die ihre Kursgrößen als „genau richtig“ einordneten, in der zweiten Zeile für jene, die ihre Kursgröße als „zu groß“ einordneten.

Ein weiteres relevantes Kriterium für die Zusammensetzung der Kurse ist das Sprachniveau. 88 % der befragten Träger geben an, dass sich ein homogenes Sprachniveau zu Beginn des Kurses positiv auf die Kursdurchführung auswirkt. Passend dazu geben 65 % der Lehrkräfte an, dass ein heterogenes Sprachniveau sehr häufig oder häufig zu Problemen bei der Durchführung führt (vgl. Abbildung 4-19). Hier ist zu bemerken, dass die formalen Zugangsvoraussetzungen bezüglich des Sprachniveaus festgelegt sind (Einstufungstest oder Zertifikat nicht älter als sechs Monate), dennoch ergeben sich mit diesen Vorgaben recht große Spannbreiten im Sprachniveau. Die Herkunft spielt als handlungsleitendes Kriterium bei der Kurszusammensetzung eine untergeordnete Rolle. Nur 14 % der Träger geben an, dass eine homogene Zusammensetzung in Bezug auf die Kultur der Teilnehmenden eine Rolle für den Erfolg spielt. Die Einschätzung der Lehrkräfte fällt vergleichbar aus: Nur 10 % der Lehrkräfte geben an, dass kulturelle Unterschiede und Konflikte sehr häufig oder häufig zu Schwierigkeiten bei der Kursumsetzung führen. In Interviews mit Lehrkräften und Trägern

wurde berichtet, dass Teilnehmende aus unterschiedlichen Kulturkreisen und damit oft einhergehenden unterschiedlichen Muttersprachen einer gelingenden Kursdurchführung eher förderlich sind. Die Sprache, die alle Teilnehmenden verbindet ist Deutsch. Diese wird dann nicht nur im Kurs, sondern auch in den Pausen gesprochen. Bei homogenen Gruppen in Bezug auf die Kultur und Sprache wird außerhalb des Unterrichts meist in der Muttersprache kommuniziert.

Auch die Zusammensetzung nach dem Geschlecht spielt nur für einen Teil der Lehrkräfte eine Rolle: Reine Kurse für Männer werden nur von 5 % der Lehrkräfte als wichtig erachtet. Reine Kurse für Frauen sehen dagegen bereits 22 % als wichtig an. In Interviews mit Lehrkräften und Trägern wurde teilweise von Problemen bei der Teilnahme von Frauen berichtet. So fühlten sich einige Frauen von den anwesenden Männern nicht ernst genommen oder trauten sich nicht, sich aktiv in den Unterricht einzubringen. Manche Ehemänner bewerten es kritisch, wenn ihre Ehefrauen zusammen mit anderen Männern Kurse belegen. In der Wahrnehmung der Träger traten diese Probleme 2017 und 2018 öfter auf, was am Zusammenhang mit den damals dominierenden Herkunftsländern sowie dem höheren Anteil an Männern liegen könnte.

4.3.2 Kursform der Berufssprachkurse

Die Durchführung in Präsenz erachten Kursträger und Arbeitsverwaltung zu jeweils 91 % für sehr wichtig oder wichtig. Bei den Lehrkräften trifft dies nur auf 78 % zu.

Im Februar 2023 hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die Leitlinien für digitales Lehren und Lernen in Integrations- und Berufssprachkursen gemäß § 14 Abs. 3 IntV und § 11 Abs. 5 DeuFöV veröffentlicht, die Auswirkungen auf die verfahrenstechnischen Vorgaben wurden im August 2023 den Trägern zur Verfügung gestellt. Die Regelungen greifen ab Januar 2024. In den Leitlinien wird festgehalten, dass für das BAMF nach allen bisherigen Erfahrungen der Unterricht in physischer Präsenz die beste Umsetzungsform zur Erreichung der Lernziele darstellt. Darüber hinaus lässt das BAMF weitere Kursformen für digitales Lehren und Lernen zu. Es sind drei Kursformen möglich:

- Kursform 1: Präsenzunterricht als Grundform
- Kursform 2: Mischform Präsenz und virtuelles Klassenzimmer
 - Kursform 2a: Wechsel von Präsenzunterricht und virtuellem Klassenzimmer
 - Kursform 2b: Präsenzunterricht mit virtuellen Zuschaltmöglichkeiten
- Kursform 3: virtuelles Klassenzimmer

Im Rahmen einer Fallstudie wurde die Umsetzung von virtuellen und hybriden Kursformen untersucht, um vor allem zu folgenden Forschungsfragen tiefere Erkenntnisse zu erhalten:

- Wie gelingt die Umsetzung der Berufssprachkurse in Kursformen, die nicht komplett in Präsenz umgesetzt werden?
- Wie werden die wesentlichen methodisch-didaktischen Prinzipien der Berufssprachkurse in Kursen umgesetzt, die nicht ausschließlich in Präsenz durchgeführt werden?
- Welche Voraussetzungen bestehen für Teilnehmende, Lehrkräfte und Kursträger?
- Haben die neuen Formate Auswirkungen auf das Angebot an Berufssprachkursen zum Beispiel in Bezug auf Spezialkurse, Angebote in Teilzeit oder im ländlichen Raum?

Beteiligte Akteure in der Fallstudie „Neue Kursformen für Berufssprachkurse“

Die Fallstudie wurde von Juni bis August 2023 durchgeführt. Es wurden zwei Träger eingebunden.

Der Träger 1 befindet sich in einer kleinen Großstadt (110.000 Einwohner*innen). Potenzielle Teilnehmende befinden sich auch außerhalb des engeren Stadtgebiets. Der Träger hat ein breites Kursportfolio in Bezug auf Integrations- und Berufssprachkurse und hat bereits langjährige Erfahrung und Expertise mit der Umsetzung von Online-Sprachkursen. Es gibt regelmäßig Berufssprachkurse, die nicht in der Kursform 1 durchgeführt werden.

Der Träger 2 befindet sich in einer Stadt mit 40.000 Einwohner*innen. Potenzielle Teilnehmende rekrutieren sich vor allem aus dem ländlich geprägten Raum. Der Träger hat insbesondere durch die Anforderungen während der Corona-Pandemie auf das virtuelle Klassenzimmer umgestellt. Größtenteils finden die Kurse wieder in Präsenz statt, der ausgewählte Berufssprachkurs ist ein Pilotprojekt des Trägers, um mehr Kurse berufs begleitend anbieten zu können.

Bei den Trägern wurden folgende Interviews durchgeführt:

Tabelle 4-6 Interviews in der Fallstudie „neue Kursformate“

Kursart/Träger	Kursform	Berufsbegleitend	Interviews
C1-Kurs Träger 1	Kursform 2b Präsenzunterricht mit virtuellen Zuschaltmöglichkeiten	teils berufsbegleitend	Koordination: 1 Lehrkraft: 1 Teilnehmende: 9
B2-Kurs für Pflegekräfte im Anerkennungsverfahren Träger 1	Kursform 2a Wechsel von Präsenzunterricht und virtuellem Klassenzimmer	berufsbegleitend	Koordination: 1 Lehrkraft: 1 Teilnehmende: 4
C1-Kurs Träger 1	Kursform 3 Virtuelles Klassenzimmer	teils berufsbegleitend	Koordination: 1 Lehrkraft: 1 Teilnehmende: 0 (Kurs bereits beendet)
B2-Kurs Träger 2	Kursform 3 Virtuelles Klassenzimmer	teils berufsbegleitend	Koordination: 1 Lehrkraft: 1 Teilnehmende: 4

Teilnehmende in Berufssprachkursen mit neuen Kursformen

Sowohl in den Leitlinien als auch aus der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Fallstudie heraus lassen sich Zielgruppen festhalten, für die eine virtuelle Umsetzung in Teilen oder in Gänze in Betracht kommen. Dabei wurde in der Fallstudie auch darauf eingegangen, welche Voraussetzungen Teilnehmende erfüllen sollten und wie sie auf den virtuellen Unterricht vorbereitet werden können:

- Vorhandensein digitaler Grundkompetenzen bei Teilnehmenden: Bei Teilnehmenden ohne digitale Grundkompetenz stellt sich das Lernen im virtuellen Raum als schwierig dar. Das berichten Lehrkräfte und Koordinator*innen aus den Erfahrungen während der

Einschränkungen durch die Corona-Pandemie. Selbst durch Onboarding-Sequenzen vor oder zu Beginn des Kurses ließen sich fehlende Übung und Affinität zum digitalen Lernen nicht überwinden. Beide Träger bieten vor Beginn des Kurses ein technisches Onboarding an. Das Onboarding wird nicht vom BAMF finanziert, die Träger sehen es jedoch als wichtige Grundlage an, um den Lehrkräften und Teilnehmenden den Fokus auf das Erlernen der (Berufs-)Sprache zu ermöglichen. Das Onboarding wird in Präsenz durchgeführt. Bei Bedarf erhalten die Teilnehmenden die notwendige Hardware. Es wird erklärt, wie das Einwählen in den Kursraum funktioniert und über welche Funktionen das entsprechende Tool verfügt. Das Onboarding wird teils in der Gruppe (im Fall drei Stunden für die Gruppe), teils auch individuell durchgeführt (im Fall pro Teilnehmer*in 60-90 Minuten). Träger 1 stellt für technische Probleme während des Kurses einen technischen Support zur Verfügung. Das wird von den Lehrkräften als positive Unterstützung wahrgenommen, da sie sich auf das Lehren konzentrieren können.

- Lerngewohnte Teilnehmende: Virtuelle Angebote eignen sich eher für Teilnehmende, die das Lernen gewohnt sind. Für lernungsgewohnte Teilnehmende treten die Vorteile des Präsenzunterrichts verstärkt in den Vordergrund, zum Beispiel durch die haptische und bewegungsbezogene Wahrnehmung, die in Präsenzkursen vielfach automatisch verläuft. Für lernungsgewohnte Teilnehmende stellt die Anwendung von methodisch-didaktischen Tools für den Präsenzunterricht eher noch einen Bezug zum Alltagslernen dar, der in der virtuellen Umsetzung fehlt oder künstlich erzeugt wird. Bei der Auswahl und Zusteuerung der Teilnehmenden achten die Träger daher auf die Grundbildung und die bisherigen Lernerfahrungen.
- Teilnehmende mit besonders hoher Motivation: Erfahrungsberichte der Lehrkräfte stellen die hohe Eigenmotivation der Teilnehmenden als Voraussetzung heraus. Virtuelles Lernen erfordert aus ihrer Sicht mehr Disziplin, da Gruppendynamiken und positiv wirkende Kontrollmechanismen fehlen. Die Hürde zum (häufigen) Fehlen ist erfahrungsgemäß bei Präsenzteilnehmenden höher. Entsprechend hoch muss im Vorfeld die Motivation bei einer virtuellen Teilnahme sein, um eine kontinuierliche Teilnahme und Beteiligung erwarten zu können. Im Rahmen der Fallstudie hatten alle virtuellen Teilnehmenden eine sehr konkrete Veranlassung für den Berufssprachkurs, waren damit auf ein bestimmtes Ziel fokussiert und subjektiv hoch motiviert. Vier Teilnehmende legten den Kurs im Rahmen des Anerkennungsverfahrens zur Pflegefachkraft ab und wurden dafür von ihrem Arbeitgeber teilweise freigestellt. Vier weitere Teilnehmende wurden ebenfalls von ihrem Arbeitgeber teilweise freigestellt, somit war neben der eigenen Motivation auch eine Erwartungshaltung seitens des Arbeitgebers verknüpft. Fünf Teilnehmende nahmen berufsbegleitend am Kurs teil (ohne Freistellung) und versprachen sich insbesondere einen beruflichen Aufstieg bzw. Festigung des bestehenden Arbeitsplatzes, was von den jeweiligen Arbeitgebern auch entsprechend formuliert wurde. Zwei Teilnehmende hatten familiären Pflichten nachzugehen, die sie mit entsprechenden Fahrtzeiten nicht bewerkstelligen könnten. In diesen beiden Fällen war auch die Verbesserung der Kommunikation mit der Schule der Kinder ein hoher Motivationsschub.
- Teilnehmende mit einem Mindestsprachniveau B1: aus Erfahrungen der Lehrkräfte und Koordinator*innen während der Corona-Pandemie lässt sich festhalten, dass die Vermittlung von Sprachkenntnissen unterhalb von B2 im virtuellen Klassenzimmer eine enorme Herausforderung für Teilnehmende und Lehrkräfte darstellt. Für manche Teilnehmende funktioniert virtuelles Lernen aber auch unterhalb des Sprachniveaus B1, sofern die genannten anderen Anforderungen erfüllt sind. Als generelle Orientierung lässt sich festhalten, dass virtuelles Lernen vorzugsweise ab den B2-Berufssprachkursen bzw. für Spezialkurse im Rahmen der Anerkennung zum Einsatz kommen sollte.

Zwei Teilnehmende gaben an, dass sie das virtuelle Lernen an sich bevorzugen. Die anderen Teilnehmenden wählten die Kursform aus Zweckmäßigkeit, denn ein Kurs in Präsenz wäre aus zeitlichen oder organisatorischen Gründen (berufsbegleitend, familienbegleitend) nicht möglich gewesen. Zwei Teilnehmende, die derzeit in der Kursform 2b als Präsenzteilnehmende gemeldet sind, haben bereits Erfahrungen als virtuelle Teilnehmer*in gemacht. Es wurde vereinzelt berichtet, dass Teilnehmende virtuell nicht gut lernen können, wenn die räumliche Ausstattung in der Gemeinschaftsunterkunft ein Lernen nicht ermöglicht (zu laut, zu viel Ablenkung). Bei der virtuellen Teilnahme liegt nach Ansicht einiger Teilnehmenden der Fokus zu wenig auf Sprechen und Interagieren, das wird in den Präsenzkursen als positiver wahrgenommen.

Anforderungen an die Lehrkräfte und Herausforderungen nach Kursform

Zwei der befragten Lehrkräfte hatten bereits vor der Corona-Pandemie Erfahrungen mit der Umsetzung von virtuellen Sprachkursen, eine weitere Lehrkraft hat in der Coronazeit erste praktische Erfahrungen gesammelt. Alle an der Fallstudie beteiligten Lehrkräfte qualifizieren sich regelmäßig und auch mit Bezug zur virtuellen Umsetzung von Berufssprachkursen weiter (z. B. geeignete Methoden, Förderung der Interaktion). Die Träger geben an, dass es Lehrkräfte gibt, die keine virtuellen Kursformen unterrichten wollen. Umgekehrt gibt es aber einige Lehrkräfte, die sich darauf spezialisiert haben. Auch bei der Kursform 3 ist es den Trägern wichtig, dass die Lehrkräfte in der Nähe sind und somit bei Bedarf auch schnell am realen Kursort sein könnten. Die Träger achten bei der Auswahl weiterhin auf eine positive Haltung der Lehrkräfte zur virtuellen Umsetzung von Berufssprachkursen und die Teilnahme an einschlägigen Qualifizierungen.

Nach Einschätzung der Lehrkräfte und Koordinator*innen bestehen Herausforderungen bei folgenden Punkten:

- Kursform 2a (Wechsel zwischen Präsenzform und virtueller Form): Im konkreten Fall wurde die Präsenzphase als Prüfungsvorbereitung genutzt, da die Prüfung selbst auch in Präsenz stattfindet. Die Herausforderung war hier insbesondere organisatorischer Art, da die Teilnehmenden den Kurs berufsbegleitend besucht haben und größtenteils auf eine virtuelle Teilnahme eingestellt waren. Nach Rücksprache mit den Arbeitgebern konnte die Prüfungsvorbereitung in Präsenz stattfinden. Aus Sicht einer Lehrkraft und einer Koordinatorin wäre es zielführender, wenn zwischen virtuellen und Präsenzphasen leichter gewechselt werden könnte. Zum Beispiel könnten ein bis zwei Präsenztage nach einer längeren virtuellen Phase den Zusammenhalt zwischen den Teilnehmenden und die Bindung zur Lehrkraft stärken.
- Kursform 2b (Präsenzunterricht mit virtueller Zuschaltung): Hier ist es für Lehrkräfte eine Herausforderung, zwischen den virtuellen Teilnehmenden einerseits und den Präsenzteilnehmenden andererseits eine Interaktion (zum Beispiel in Gruppenübungen oder bei der Gestaltung von Szenarien) herzustellen. Die virtuellen und die Präsenzteilnehmenden berichten, dass sie sich als zwei Gruppen wahrnehmen. Eine Gruppendynamik zwischen den virtuellen Teilnehmenden und der Einsatz von Methoden gelingt besser, wenn die virtuelle Gruppe auch eine ausreichende Größe hat. Sind es nur ein oder zwei Teilnehmende, sind die Einbindung in den Kurs und die Methoden eine größere Herausforderung für die Lehrkraft. Eine Lehrkraft berichtet, dass die persönliche Bindung zu den Teilnehmenden im Kursraum größer ist. Es besteht weiterhin die Herausforderung, die Unterlagen und Arbeitsblätter sowohl digital als auch analog vorzuhalten, was einen erhöhten organisatorischen Aufwand für die Lehrkraft bedeutet. Geeignete Geräte zur Digitalisierung von Unterlagen werden jedoch nur selten vom Träger im Unterrichtsraum zur Verfügung gestellt, sodass ad hoc Unterlagen nicht digitalisiert werden können. Neben den technischen Herausforderungen kommt hinzu, dass das Copyright und die Verteilung von Unterlagen nicht klar geregelt sind,

Lehrkräfte befinden sich daher oft in einer Grauzone (das betrifft auch den Unterricht in der Kursform 3).

- Kursform 3 (virtuelles Klassenzimmer): Bei dieser Kursform besteht die Herausforderung insbesondere in der Schlussphase, wenn es konkret um die Prüfungsvorbereitung geht. Die Teilnehmenden berichten, dass entsprechende Probeproofungen nicht online zur Verfügung stehen, sondern von der Lehrkraft oder der/dem Koordinator*in postalisch verschickt werden müssen, manchmal kommen die Unterlagen dann nicht rechtzeitig an oder eine Zuordnung der Unterlagen zum Unterricht gestaltet sich schwierig. Im Falle von berufsbegleitenden Kursen ist nach Ansicht von zwei Lehrkräften eine Überforderung feststellbar. Das verstärkt sich, wenn die Teilnehmenden nicht freigestellt sind, kann aber auch im Falle von Freistellungen vorkommen. Entsprechend hoch muss die Motivation der Teilnehmenden zu Beginn des Kurses sein und die Lehrkraft muss motivierende Methoden einsetzen (z. B. stärkerer Bezug zum Berufsleben der Teilnehmenden in Form von Erzählungen „Was war heute auf der Arbeit los?“). Eine Lehrkraft berichtet, dass sie öfter terminierte Einzelgespräche mit den Teilnehmenden führt, da die „Tür und Angel-Gespräche“ in der virtuellen Form wegfallen.

Bezogen auf alle neuen Kursformen lässt sich festhalten, dass Lernstandskontrollen in virtuellen Phasen schwieriger sind. Eine Lehrkraft berichtet über Erfahrungen, dass virtuell Teilnehmende in Tests und Schreibübungen gut abgeschnitten haben, dann allerdings in Präsenzphasen oder bei der Prüfung deutlich negativ abweichende Ergebnisse vorlegten. Auch aus Sicht der Teilnehmenden ist die Versuchung ohne die soziale Kontrolle der Gruppe oft groß, bei Tests und Schreibübungen digitale Unterstützung in Anspruch zu nehmen (fehlende Selbstkontrolle). Im Unterricht gestaltet sich auch die Kontrolle von handschriftlichen Schreibübungen schwieriger als in der Präsenzform. Oft nutzen die Teilnehmenden WhatsApp zum Versenden der Schreibübungen, was für die Korrektur suboptimal ist. Es fehlen Übertragungssysteme, am besten integriert in das virtuelle Klassenzimmer, die Schreibübungen schnell und unkompliziert von den Teilnehmenden zur Lehrkraft und wieder zurück übertragen. Der Einsatz weiterer methodisch-didaktischer Besonderheiten bei virtuellen oder hybriden Kursen wird durch die Bereitstellung einer Vielfalt Tools und Weiterbildungen gefördert.

Nicht zuletzt berichten Teilnehmende, dass das Gruppengefühl als virtuell Teilnehmende bzw. als komplette virtuelle Gruppe weniger intensiv ist. Außerhalb der Kurszeiten oder in den Pausen findet selten eine Kommunikation statt. Zwei Kurse haben WhatsApp-Gruppen erstellt, in denen es hauptsächlich um Fragen und Unterhaltungen bezüglich des Kurses geht. Alltagskommunikation oder die Vernetzung mit anderen Teilnehmenden finden selten statt. Eine Lehrkraft regt zweimal in der Woche eine gemeinsame virtuelle Mittagspause an.

Auswirkungen auf das Kursangebot

Eine weitere Erwartung, die mit den Möglichkeiten der neuen Kursformen verbunden ist, ist eine positive Auswirkung auf das Kursangebot, das in mehreren Dimensionen wirken kann.

Die Koordinator*innen geben an, dass sich virtuelle Formate insbesondere für Beschäftigte eignen. Im Idealfall findet eine Freistellung seitens des Arbeitgebers statt. Angebote am Abend, die nach der regulären Arbeitszeit stattfinden, eignen sich für diese Zielgruppe ebenfalls. Im Fall des Abendkurses mit der Kursform 3 wäre eine Umsetzung in Präsenz für die Teilnehmenden wenig attraktiv gewesen, da zusätzlich noch erhebliche Fahrtzeiten (bis zu 60 Minuten pro Strecke) dazu gekommen wären. Auch der C1-Kurs mit der Kursform 2b, bei dem die Teilnehmenden teils freigestellt waren, hätte in Präsenzform vermutlich die Mindestteilnehmendenzahl nicht erreicht. Diese Rückschlüsse lassen sich auch auf die Herausforderungen im ländlichen Raum anwenden, denn durch virtuelle Kursformen lassen sich lange Fahrtzeiten oder fehlender öffentlicher Nahverkehr ausgleichen. Im Rahmen der

Fallstudie wurden keine Herausforderung genannt, die auf die Internetverbindung zurückzuführen sind, aus Interviews mit Kursträgern ist aber bekannt, dass dies durchaus auch ein Hinderungsgrund für virtuelle Kursformate sein kann. Aus dem Kreis der interviewten Koordinator*innen berichtet eine Person, dass das weiterhin geltende Regionalprinzip bei der Teilnahme einen größeren positiven Effekt für den ländlichen Raum verhindert. Nach aktueller Regelung sollen die Teilnehmenden ihren Wohnsitz in der Region haben, in der der Sprachkursträger Berufssprachkurse anbietet. Wie die Region definiert ist, hängt von den Zuständigkeiten der Jobcenter und Arbeitsagenturen und der Außendienstmitarbeiter*innen des BAMF ab. Im Grunde genommen müssen die Teilnehmenden in der Lage sein, den Kursort im Bedarfsfall zu erreichen. Eine Teilnahme über die Grenzen der Region hinweg ist nur in Ausnahmefällen und mit Genehmigung des BAMF möglich, wäre aber zumindest bezogen auf das Bundesland wünschenswert. Ein Träger hat damit bereits Erfahrungen gemacht, da eine Teilnehmerin schnellstmöglich einen Spezialkurs im Rahmen der Anerkennung benötigt hat, der in ihrer Region nicht angeboten wurde. Für alle beteiligten Akteure – Teilnehmende, Beschäftigte des Trägers, Außendienstmitarbeitende aus der Region des Trägers sowie aus der Region der Teilnehmenden und das zuständige Jobcenter – bedeutete die Teilnahme insbesondere bei der Beantragung einen massiv erhöhten Aufwand. Mit den derzeitigen Regelungen, die auf die Zuständigkeiten von Jobcentern oder Arbeitsagenturen zurückzuführen sind, können entsprechende Teilnahmen außerhalb der Region aus Sicht des Trägers daher nur Ausnahmen darstellen.

Zwei Koordinator*innen berichten, dass eine virtuelle Teilnahme unabhängig vom Aufenthaltsort Vorteile bringen würde. So könnten Teilnehmende, die z. B. einen längeren Heimaturlaub planen dennoch am Kurs teilnehmen, ohne Fehlzeiten zu generieren. Einen Schritt weitergedacht und im Hinblick auf die erwünschte Fachkräftezuwanderung könnten sich die Träger auch Teilnehmende mit Wohnsitz im Ausland und Arbeitswunsch in Deutschland vorstellen.

Mit Bezug auf das Angebot von Spezialkursen im Rahmen der Anerkennung lässt sich aus der Fallstudie festhalten, dass der B2-Kurs für Pflegekräfte (Kursform 2a), der berufsbegleitend (mit Freistellung) angelegt war, in Präsenzform nicht zustande gekommen wäre. Die Koordinatorin gibt an, dass Spezialkurse im Rahmen der Anerkennung mit den neuen Kursformen öfter in der Kursform 2 oder 3 angeboten werden.

Analyse der KURSNET-Datenbank insbesondere zum Angebot von Berufssprachkursen im Rahmen der Anerkennung im Zuge der neuen Kursformen

Zum 7. Juli 2023 waren 2.147 Berufssprachkurse in der KURSNET Datenbank gemeldet²⁷. Eine Analyse der Datenbank ergibt in Bezug auf die Lernform folgende Ergebnisse:

- E-Learning: 345 Kurse
- Vollzeit: 1.546 Kurse
- Teilzeit: 241 Kurse
- Blockunterricht: 2 Kurse
- Fernunterricht 3 Kurse
- auf Anfrage: 10 Kurse.

²⁷ Kurse, die im Juli, August und September 2023 starten; Filter in der Kategorie Lernform, Auswahl E-Learning; Stand 7.7.2023

Die Kategorien in KURSNET bezüglich der Lernformen entsprechen nicht den Kategorien des BAMF in Bezug auf die Kursform. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass Kurse mit der Kursform 2a, 2b oder 3 in der Kategorie E-Learning angezeigt werden.²⁸

Von den 345 Kursen, die mit E-Learning umgesetzt werden, fallen 110 Kurse in den Bereich der Anerkennung, 47 C1-Kurse, 4 C2-Kurse, 8 Kurse werden speziell für Beschäftigte oder Auszubildende angeboten, 156 Kurse fallen in den Bereich der Basisberufssprachkurse mit Zielniveau B2. Vereinzelt werden auch B1- oder A2-Kurse angeboten, in der Kursbeschreibung wird allerdings darauf verwiesen, dass E-Learning Elemente nur zum Teil zum Einsatz kommen. Von den 157 Kursen im Bereich der Berufsankennung/Spezialkurse für Anerkennung fallen 105 Kurse in die Kategorie E-Learning (ungefähr 2/3 der Angebote).

Die Ergebnisse unterstützen ebenfalls die Annahme, dass die neuen Kursformen vor allem bei Spezialkursen im Rahmen der Anerkennung gerne eingesetzt werden. Im Rahmen der Evaluation kann nicht eruiert werden, ob damit auch eine quantitative Ausweitung des Angebotes einhergeht.²⁹

Zusammenfassend ist für die Fallstudie festzuhalten, dass die Erweiterung der Kursformate für den Träger und mit Blick auf die Kursangebote in KURSNET positiv zu bewerten ist. Die Leitlinien des BAMF zum digitalen Lehren und Lernen bieten eine umfassende Grundlage für die Umsetzung. Es wird empfohlen, weiterhin mit Kursträgern und Lehrkräften zur virtuellen Umsetzung im engen Austausch zu bleiben, um technische und organisatorische Hürden und Lücken zu identifizieren und zu beheben. Unter Berücksichtigung, dass virtuelle Kursformate nicht für alle Zielgruppen der DeuFöV geeignet sind, ist die virtuelle Umsetzung als ein Ansatzpunkt zur Lösung von Herausforderungen (mehr Spezialkurse im Rahmen der Anerkennung, mehr berufsbegleitend, differenzierte Angebote im ländlichen Raum) weiter zu verfolgen.

4.3.3 Information und Beratung

Zu wissen, welche Relevanz Sprache in Deutschland hat, wird von den Kursträgern (98 %), den Lehrkräften (99 %) und den Fachkräften der Arbeitsverwaltung (95 %) als wichtig eingeschätzt (vgl. Tabelle 4-4). Entsprechend kommt beratenden Einrichtungen eine wichtige Rolle zu. Im Vorfeld lassen sich 64 % der Teilnehmenden über die Arbeitsagenturen und Jobcenter beraten und informieren (vgl. Abbildung 3-2), im Verlauf des Kurses hat fast die Hälfte der Teilnehmenden keinen Kontakt zu den Integrations- bzw. Vermittlungsfachkräften (vgl. Abbildung 3-18). Nur 43 % der Fachkräfte der Arbeitsverwaltung schätzen ihre Beratung und Begleitung während des Kurses als wichtig ein, Lehrkräfte und Kursträger (70 % bzw. 89 %) hingegen viel häufiger (vgl. Tabelle 4-4).

Es ist zu bemerken, dass die Einrichtungen unterschiedlich organisiert sind: 61 % der befragten Integrations- bzw. Vermittlungsfachkräfte sagen, dass ihre Einrichtung die Betreuung von Kund*innen mit Migrationshintergrund in speziellen Teams organisieren, 39 % geben an, dass dies nicht der Fall ist. Fachkräfte aus speziell organisierten Teams nehmen etwas häufiger an migrations- bzw. berufssprachspezifischen Weiterbildungen teil.

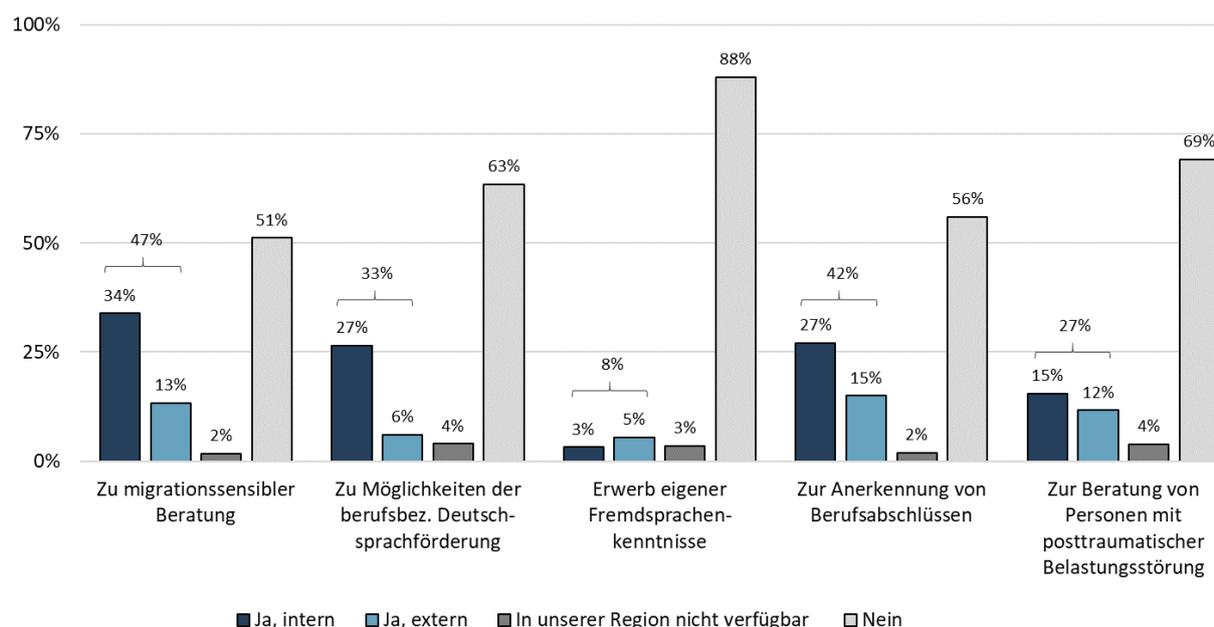
Über alle befragten Integrations- bzw. Vermittlungsfachkräfte hinweg ist vor allem der Besuch von Weiterbildungen zu migrationssensibler Beratung recht verbreitet: 47 % der befragten Fachkräfte

²⁸ In der KURSNET-Eingabehilfe wird beschrieben, dass blended Learning für einen Mix aus E-Learning-Angeboten und Präsenzveranstaltungen steht. In den verschiedenen Konzepten geht es um eine optimale didaktische Verzahnung von klassischen Unterrichtsmodellen mit selbstgestaltetem Lernen über digitale Medien. Nach diesem Verständnis kann E-Learning sowohl die Umsetzung von virtuellen Klassenzimmern meinen, aber auch die Nutzung asynchroner Lernmedien.

²⁹ Entsprechende Hinweise lassen sich im Nachgang der Evaluation in der Statistik der Jahresberichte des BAMF zu den Berufssprachkursen finden (Anstieg der Angebote an Berufssprachkursen im Rahmen der Anerkennung im Vergleich der Jahre).

gaben an, eine solche Weiterbildung in den drei Jahren vor der Befragung besucht zu haben. Eine Weiterbildung zur Anerkennung von Berufsabschlüssen haben 42 % der Fachkräfte (ebenfalls bezogen auf die drei Jahre vor der Erhebung) besucht. Ganz allgemein zu den Möglichkeiten der berufsbezogenen Deutschsprachförderung bildeten sich 33 % der Fachkräfte weiter. Auf Rang vier der häufigsten Weiterbildungen sind Angebote zur Beratung von Personen mit posttraumatischer Belastungsstörung zu nennen, die von 27 % der befragten Fachkräfte besucht wurden. Der Erwerb eigener Fremdsprachenkenntnisse stellt ein Nischenphänomen dar: Nur 8 % haben in den drei Jahren vor der Erhebung eine entsprechende Weiterbildung absolviert.

Abbildung 4-17 Von Fachkräften besuchte Weiterbildungen (im Zeitraum der drei Jahre vor der Erhebung)



Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=753-780).

In einer offenen Frage konnten die Fachkräfte Weiterbildungswünsche angeben. Am meisten (n=60) wünschten sich die Fachkräfte allgemeine Informationen zu Ablauf, Konzept und Angebot der Berufssprachkurse. Auch der Wunsch nach Weiterbildung zur Beratung von Kund*innen mit posttraumatischen Belastungsstörungen (n=25) und zur Anerkennung von Abschlüssen (n=20) wurden relativ häufig genannt.

Neben der Beratung und Begleitung durch die Arbeitsverwaltung kann eine ehrenamtliche Unterstützung hilfreich oder notwendig sein. 31 % der Kursträger und 37 % der Lehrkräfte sehen darin eine Gelingensbedingung. Kontakt zu Migrant*innenorganisationen und Ehrenamtlichen haben 59 % der Träger häufig oder sehr häufig (vgl. Abbildung 4-7). Auch die Arbeitsverwaltung setzt im Bereich der Beratung und Vermittlung von Kund*innen in Berufssprachkurse auf die Unterstützung von Ehrenamts- und Freiwilligendiensten (wie z. B. Asylhelferkreisen). In der Befragung geben 58 % der Fachkräfte an, entsprechende Kooperationsverbindungen zu nutzen, ebenfalls 58 % ordnen diese Kooperation für die Arbeit im Kontext der berufsbezogenen Deutschsprachförderung als sehr wichtig oder wichtig ein (ohne Abbildung).

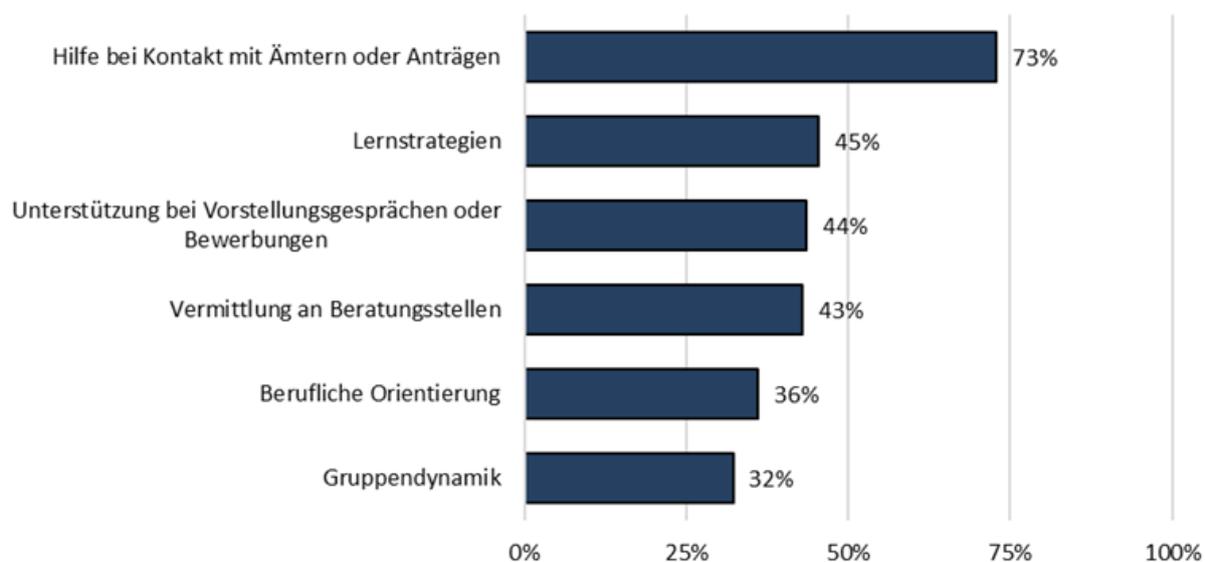
4.3.4 Einfluss der Lehrkräfte und der sozialpädagogischen Begleitung

97 % der befragten Integrations- und Vermittlungsfachkräfte sehen in einer motivierten Lehrkraft einen wichtigen Faktor für eine erfolgreiche Kursteilnahme. Damit die Lehrkräfte methodisch-

didaktisch und im Umgang mit den Teilnehmenden und den Kurskonzepten auf dem aktuellen Stand sind, gibt es eine Reihe an Weiterbildungsmöglichkeiten, die das BAMF, die Verlage, die Verbände oder auch Kursträger zur Verfügung stellen. Diese können unterschiedlich lang und intensiv sein. Generell geben 93 % der Kursträger und 76 % der Lehrkräfte an, dass Weiterbildungen für Lehrkräfte die Kursdurchführung unterstützen.

Der Einsatz der sozialpädagogischen Begleitung ist für die Kurse mit Zielsprachniveau A2 und B1 obligatorisch und für Kurse mit Ziel B2 optional möglich, denn in vielen Fällen benötigen die Teilnehmenden auch über das Erlernen der deutschen Sprache hinaus Unterstützung. Lehrkräfte (82 %) und Kursträger (84 %) geben an, dass die sozialpädagogische Begleitung einen positiven Einfluss auf die Durchführung der Kurse hat. In den Interviews berichten Lehrkräfte, dass es eine große Erleichterung ist, sich überwiegend auf die Vermittlung von Sprache konzentrieren zu können. 81 % der Träger geben an, eine sozialpädagogische Begleitung für die Teilnehmenden anzubieten, z. B. um beim Kontakt zu Ämtern oder im Alltag Unterstützung zu bieten. Weitere Einsatzgebiete sind die Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen, die Vermittlung von Lernstrategien und Zeitmanagement sowie der Abbau von Prüfungsängsten (vgl. Abbildung 4-18).³⁰

Abbildung 4-18 Schwerpunkte beim Einsatz von sozialpädagogischen Fachkräften



Quelle: Kursträgerbefragung (n=487).

4.3.5 Begleitende Praktika

Im Rahmen der ESF-BAMF-Kurse waren begleitende Praktika in den Sprachkursen vorgesehen. Nach Einschätzung der beteiligten Akteure boten diese Praktika den Teilnehmenden eine gute Gelegenheit, Einblicke in die Arbeitswelt zu gewinnen und die erworbenen Sprachkenntnisse in der betrieblichen Praxis anzuwenden. Darüber hinaus konnten sie oft Türöffner auf dem Weg in eine Ausbildung oder Beschäftigung sein.³¹ In der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a

³⁰ Zum Einfluss der sozialpädagogischen Begleitung auf den Kurserfolg vgl. auch Abschnitt 6.3.

³¹ vgl. Berufsbezogene Sprachförderung und ihre Erfolge. Rückblick auf zehn Jahre ESF-BAMF-Programm. Ausblick auf die neuen Berufssprachkurse des Bundes

Aufenthaltsgesetz sind Praktika nicht vorgesehen. Organisiert über die Arbeitsverwaltung können Praktika jedoch begleitend absolviert werden.

42 % der Kursträger geben an, dass begleitende Praktika die Kursdurchführung positiv beeinflussen würden. Es ist daher zu überlegen, wie und ob begleitende Maßnahmen wie Praktika für bestimmte Zielgruppen sinnvoll organisiert werden können.

In der aktuellen Diskussion werden begleitende Maßnahmen oder Praktika eher als Überforderung für die (meisten) Teilnehmenden eingestuft. Erfahrungen mit der Maßnahme KomBer (Kombination berufsbezogener Sprachförderung mit Arbeitsförderung nach § 45 SGB III) bestätigen diese Einschätzung. Sinnvoll wird die Möglichkeit erachtet, dass Coaching, fachliche Qualifizierungen oder Praktika direkt im Anschluss an den Berufssprachkurs organisiert werden.

4.4 Gelingensbedingungen bezogen auf die Teilnehmenden

Weitere Einflussfaktoren lassen sich auf der Ebene der Teilnehmenden finden. Dabei handelt es sich einerseits um Faktoren, die Merkmale der Teilnehmenden als Ausgangsbedingung beschreiben. Andererseits geht es um die Teilnahme und dabei z. B. um die Beratung und Unterstützung der Teilnehmenden vor und während der Durchführung des Kurses. Auch hier werden zunächst verschiedene Faktoren zusammengefasst (vgl. Tabelle 4-7).

Tabelle 4-7 Beurteilung der Relevanz teilnehmendenbezogener Gelingensbedingungen

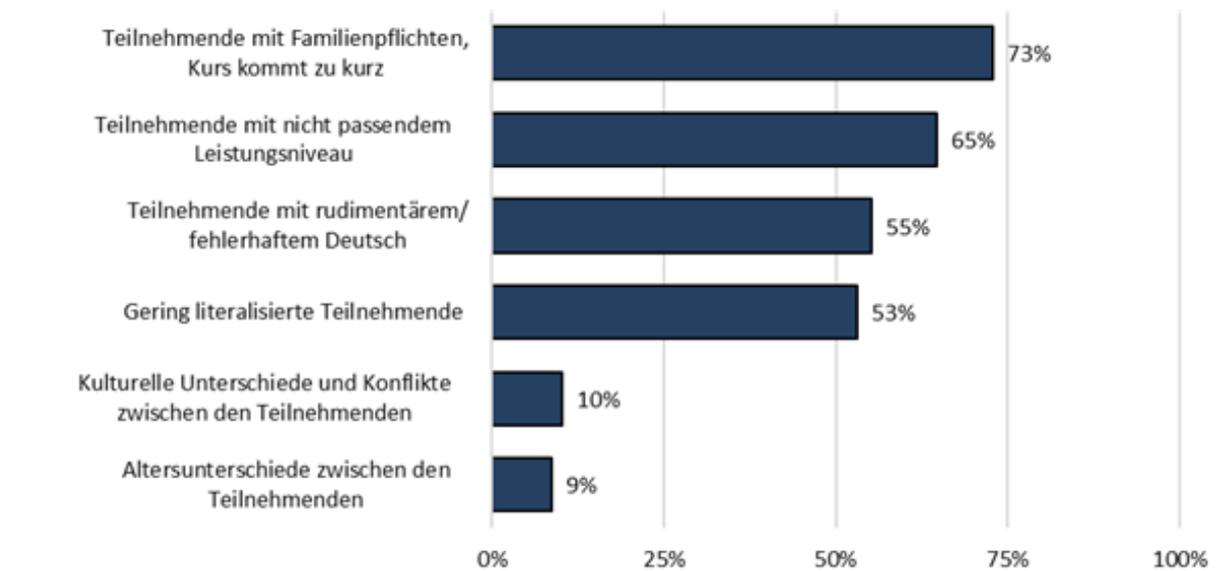
Kategorie	Item	Kursträger	Lehrkräfte	Fachkräfte der Arbeitsverwaltung
Eigenmotivation	Eigenmotivation	100 %	100 %	100 %
Gesicherte Kinderbetreuung	Kinderbetreuung beim Träger	n.e.	51 %	n.e.
	Kinderbetreuung bei weiteren Einrichtungen	95 %	95 %	98 %
Deutsch sprechen außerhalb des Kurses	Deutsch sprechen außerhalb des Kurses	100 %	100 %	100 %
Soziodemografische Faktoren	Aufenthaltsstatus	80 %	87 %	65 %
	Bildungsniveau	77 %	88 %	90 %
	Wohnsituation	86 %	91 %	74 %

Quellen: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=658-752), Lehrkräftebefragung (n=607-811), Trägerbefragung (n=572-585).

Anmerkung: Anteile der Antwortkategorien sehr wichtig und wichtig auf einer vierstufigen Skala, n.e. = nicht erhoben.

Über alle Befragten hinweg wird die Eigenmotivation der Teilnehmenden, das Anwenden der deutschen Sprache außerhalb des Kurses und eine gesicherte Kinderbetreuung als wichtige Gelingensbedingung eingeschätzt. Soziodemografische Faktoren wie der Aufenthaltsstatus, das Bildungsniveau und die Wohnsituation werden zwar unterschiedlich bewertet, in der Tendenz sind sie jedoch auch als für alle Befragten relevant einzustufen.

In der Lehrkräftebefragung wurde zudem erhoben, was zu Problemen bei der Kursumsetzung führen kann (vgl. Abbildung 4-19). Die Ergebnisse korrespondieren mit den institutionell-organisatorischen und den teilnehmendenbezogenen Gelingensbedingungen. So ist zu erkennen, dass eine nicht gesicherte Kinderbetreuung zu Problemen führen kann.

Abbildung 4-19 Ursachen von Problemen bei der Kursdurchführung

Quelle: Lehrkräftebefragung (n=761-824).

Anmerkung: Anteile der Antwortkategorien „Das führt häufig zu Problemen“ und „Das führt zu Problemen“ auf einer fünfstufigen Skala.

In den nachfolgenden Abschnitten werden diese teilnehmendenbezogenen Gelingensbedingungen erörtert und mit weiteren Erkenntnissen aus den genannten Befragungen und der Teilnehmendenbefragung gekoppelt. Die Ergebnisse der Fallstudie „Motivation“ wurden dem Abschnitt 4.4.1 zugeordnet, deswegen sind die Ausführungen hier umfassender.

4.4.1 Motivation der Teilnehmenden

Lehrkräfte, Träger und Fachkräfte der Arbeitsverwaltung geben zu 100 % an, dass die Eigenmotivation der Teilnehmenden einer der wichtigsten Faktoren für die Kursdurchführung und den individuellen Kurserfolg ist. Umgekehrt kann fehlende Eigenmotivation auch zu Kursabbrüchen führen (vgl. dazu auch Kapitel 5). Die Motivation als Einflussgröße sowie Kenntnis über die zu erwartenden Renditen des Spracherwerbs stehen auch im Zentrum theoretischer Modelle des Spracherwerbs (siehe etwa Chiswick und Miller, 1995).

Im Kern besteht das Erkenntnisinteresse darin, von welchen Faktoren die Motivation der Teilnehmenden abhängig ist und inwiefern und unter welchen Bedingungen sich die Motivation der Teilnehmenden im Kursverlauf verändert. Dazu wurde im Rahmen der Evaluation eine Fallstudie durchgeführt. Die zentralen Fragestellungen der Fallstudie sind:

- Welche Motivation bzw. Grund zur Teilnahme geben die Teilnehmenden an?
- Wie verändert sich die Motivation im Kursverlauf?
- Welche fördernden und hemmenden Faktoren gibt es?
- Welchen Einfluss haben die Lehrkräfte und eingesetzte Methoden?
- Welchen Einfluss hat der Einsatz von Rollenmodellen in Berufssprachkursen?

Beteiligte Akteure und Ablauf der Fallstudie „Motivation“

Zur Umsetzung der Fallstudie wurden zwei Träger von Berufssprachkursen rekrutiert. Neben Informationen zum Ablauf, Aufwand und Ziel der Fallstudie erhielten die Träger das Material zu einer Videostudie (Zugangslink inkl. Unterrichtsmaterial)³² mit der Bitte, in zwei Unterrichtseinheiten das Video zu zeigen und die dazugehörigen Materialien zu bearbeiten. Im Video wurden Informationen zur Bedeutung deutscher Sprachfähigkeiten im Arbeitsleben in einfacher Form vermittelt. Anschließend berichteten erfolgreiche Absolvent*innen von Sprachkursen in Interviews über ihre eigenen Erfahrungen und Motivationen.³³

Träger 1 bietet als gemeinnützige Weiterbildungseinrichtung mit ca. 120 Mitarbeitenden sowie ca. 700 freiberuflichen Dozent*innen pro Jahr mehr als 2.000 Veranstaltungen für verschiedene Zielgruppen aus verschiedenen Bildungsbereichen (z. B. Sprachen, Kultur, Gesundheit, Gesellschaft) an. Der Träger führt pro Jahr ca. 17 Berufssprachkurse für die GER-Niveaustufen A2, B1, B2 und C1, für Gesundheitsfachberufe sowie, für Auszubildende (Einzelhandel und Lagerlogistik) durch.

Träger 2 bietet als eingetragener Verein jährlich ca. 100 verschiedene Kurse an, darunter ca. 50 Integrationskurse, 30 Berufssprachkurse (A2, B1, B2, C1) sowie 20 weitere Angebote, speziell für Auszubildende oder Menschen mit Fluchthintergrund. Ergänzend werden Abend- und Onlinekurseangeboten.

Die Teilnehmenden der Kurse (Träger 1 und Träger 2) kommen aus ca. 15 verschiedenen Ländern aus Afrika, Europa, dem Nahen Osten und Asien.

Tabelle 4-8 Befragtengruppen Fallstudie „Motivation“

Befragtengruppe	Anzahl
Teilnehmende B2-Kurs	8
Teilnehmende C1-Kurs	6
Lehrkraft B2-Kurs	1
Lehrkraft C1-Kurs	1
Sozialpädagogische Begleitung	1
Fachkraft der Arbeitsverwaltung	2

Grund/Motivation zur Teilnahme

12 von 14 interviewten Kursteilnehmenden der Niveaustufen B2 und C1 nennen den Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt beziehungsweise die damit verbundene berufliche Perspektive explizit als Hauptgrund für die Motivation zur Teilnahme am Berufssprachkurs. Häufig werden dabei die Aussicht auf eine gut bezahlte Anstellung oder die Fähigkeit, sich mit Kolleg*innen unterhalten zu können, als Beweggründe genannt. Einzelne Personen befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in einer Beschäftigung, die den Deutschspracherwerb auf einem bestimmten Niveau erfordert. Eine interviewte Person führt den Zugang zum Studium an einer deutschen Universität, für den das

³² <https://spracherwerb.iza.org/> Das Video und das dazugehörige Material können hier eingesehen werden.

³³ Das Video und das Unterrichtsmaterial sind Rahmen der Feldstudie entstanden (siehe Abschnitt 6.6).

Deutschniveau C1 benötigt wird, als den größten Treiber für die Motivation an. Aus der Befragung der Teilnehmenden ist bekannt, dass 67 % der Teilnehmenden die Kursteilnahme als ihre eigene Idee wiedergeben (vgl. Abbildung 3-3), die genannten Gründe aus der Fallstudie sind größtenteils in dieser Kategorie zu fassen.

Der persönliche Nutzen wird in den Interviews im Gegensatz zum arbeitsmarktbezogenen Nutzen seltener genannt. Wenn dies der Fall ist, sehen Teilnehmende den Spracherwerb für die Kommunikation im Alltag, in der Schule oder in Behörden als Motivation an. Dazu gehört auch, dass sie entsprechende Dokumente und E-Mails lesen und verstehen können. Es motiviert sie im Kursverlauf, wenn sie das Gelernte in diesen Settings anwenden können.

Veränderung der Motivation im Kursverlauf

Es zeigen sich Unterschiede in den Aussagen zur Veränderung der Motivation über den Kursverlauf hinweg zwischen Teilnehmenden und Lehrkräften und Fachkräften der Arbeitsverwaltung. Kursteilnehmende selbst nehmen keine explizite Veränderung der Motivation im Kursverlauf wahr, führen jedoch als grundlegenden Treiber der Motivation die gemeinsame Lernsituation im Kurs vor Ort, die generelle Kursstruktur und -gestaltung durch die Lehrkraft (zum Beispiel kleinere Zwischentests als Kontrolle des eigenen Lernerfolgs) und die heterogene Kurszusammensetzung, welche einen Austausch mit anderen Teilnehmenden auf Deutsch erfordert, an. Lehrkräfte und Fachkräfte der Arbeitsverwaltung schätzen die Veränderung in der Motivation von Teilnehmenden anders ein. Sie geben an, dass die Motivation von einem Großteil der Teilnehmenden im Kursverlauf sinkt, z. B. da Teilnehmende dann merken, dass sie zeitaufwändig eigeninitiativ lernen müssen. Weiterhin stellen laut Lehr- und Fachkräften auch äußere Einflüsse im Alltag der Teilnehmenden Faktoren, die die Motivation hemmen bzw. (temporär) beeinflussen (z. B. fehlende Kinderbetreuung).

Motivationshemmende Faktoren

Von Seiten der Lehr- und Fachkräfte werden zum einen Ängste der Kursteilnehmenden (beispielsweise aufgrund divergenter kultureller Vorstellungen über Rollen- und Aufgabenverteilungen zwischen den Geschlechtern) und zum anderen ein hohes Maß an Fehlzeiten genannt. Fehlzeiten werden auf eine fehlende Kinderbetreuung, Krankheit bei Kindern oder eigene Erkrankung zurückgeführt. Insbesondere bei weiblichen Teilnehmenden erleben Fachkräfte der Arbeitsverwaltung durchschnittlich oft Ängste in Bezug auf die Teilnahme am Kurs, welche auf die vorherrschenden kulturellen Gegebenheiten in den Herkunftsländern zurückgeführt werden, wo eine freiwillige und eigenverantwortliche Teilnahme an Bildungsangeboten durch Frauen teilweise nicht oder nur eingeschränkt ermöglicht wird. Ergänzend wird das Bildungsniveau der Teilnehmenden als wichtiger Faktor für eine gelingende Kursdurchführung, bzw. ein geringes Bildungsniveau – und damit eine oft fehlende Lernkompetenz – als motivationshemmender Faktor genannt. Teilnehmende, denen die Konzepte von Schule und Unterricht sowie eigenständigem und individuellem Lernen nicht bekannt sind, zeigen laut Lehrkräften häufiger als andere Teilnehmende Auffälligkeiten in der Eigenmotivation und aktiven Beteiligung am Unterricht. Diese Aussage stimmt mit den Ergebnissen der quantitativen Befragung überein, in der Lehrkräfte, Kursträger und Arbeitsverwaltung das Bildungsniveau der Teilnehmenden als einen wichtigen Faktor für eine gelingende Kursdurchführung angeben (vgl. Tabelle 4-7).

Die Teilnehmenden selbst geben in der Fallstudie im Wesentlichen drei motivationshemmende Gründe an:

- negative Rückmeldungen zum Sprachniveau, beispielsweise von Beratenden im Jobcenter
- eine Kursgröße von 20 oder mehr Teilnehmenden, die teilweise dazu führt, dass längere Wartezeiten (Sprech- oder Arbeitspausen) entstehen, was zu Langeweile führt

- negative Ereignisse im privaten Umfeld, insbesondere bei Familienmitgliedern, die nicht in Deutschland leben (Krankheit, Tod).

Motivationsbegünstigende Faktoren

Als einen wesentlichen motivationsbegünstigenden Faktor nennen über die Hälfte der interviewten Teilnehmenden die Lehrkraft des Berufssprachkurses. Diese als subjektive Person mit ihren Lehrmethoden und der jeweiligen Umsetzung des Kurses (wie etwa Methodik und Didaktik, Kursstruktur) sei für eine (konstant) hohe Motivation verantwortlich. Hilfreich seien laut Aussage der Teilnehmenden

- authentische Beispiele aus dem alltäglichen und privaten Leben (zum Beispiel persönliche Erfahrungen).
- Einbezug von Rollenmodellen und deren Erfahrungen im Kurs sowie im Anschluss
- Einsatz authentischer und zeitgemäßer Lehrmittel (zum Beispiel Youtube-Videos).
- individuelle Bezugnahme auf den Lernstand der einzelnen Teilnehmenden ggf. mit Empfehlungen für (gesonderte) Aufgaben.
- Anwendung des Erlernten in realen Gesprächssituationen im Alltag oder im Beruf
- gemeinsames Lernen und positive Lernatmosphäre

Einfluss der Lehrkraft

Je sieben interviewte Teilnehmende bewerten den Einfluss der Lehrkraft als sehr groß bzw. groß, wobei über die Hälfte der Teilnehmenden die von der Lehrkraft eingesetzten Lehr- und Lernmethoden als Hauptgrund für den Einfluss anführt. So werden beispielsweise die Art und Weise, schwierige Themen wie Grammatik mit spielerischen Elementen zu verbinden, oder der Einsatz von Erfolgsgeschichten von ehemaligen Teilnehmenden als motivierend empfunden. Eine Lehrkraft, die die Selbstverantwortung für den Lernprozess bei Teilnehmenden fördert und diese aktiv zum Sprechen und zur gegenseitigen Unterstützung animiert sowie Rückmeldungen oder Hinweise (zum Beispiel Lob) zum Sprachstand gibt, beschreiben die Interviewten als positiv wirksam. Derartige Rückmeldungen und Fähigkeitshinweise von Bezugspersonen oder Lehrenden sind auf die Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts zurückzuführen, was, neben weiteren Faktoren wie zum Beispiel persönliche Kompetenzerfahrungen, erwiesenermaßen einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. Möller, Trautwein 2020). Als weiterer Einflussfaktor auf Seiten der Lehrkraft wurde deren Persönlichkeit genannt, die insbesondere aufgrund der eingebrachten Emotionen und dem Interesse für ein Thema eine positive Auswirkung auf die Motivation der Teilnehmenden hat. Eine begeisterungsfähige Persönlichkeit, fachliches und empathisches Engagement für eine fehlertolerante, feedbackreiche und Identifikation ermöglichende Unterrichtskultur sind ebenfalls nach Hattie entscheidende Faktoren, die den individuellen Lernerfolg beeinflussen (vgl. Hattie 2017).

Der sprachliche Hintergrund der Lehrkraft wird von zwei Teilnehmenden hervorgehoben. Beide bewerten die Muttersprache Deutsch der Lehrkraft als besonders motivierend, vor allem die akzent- und fehlerfreie Aussprache. Umgekehrt wurde aber auch genannt, dass Lehrkräfte, die selbst eine andere Muttersprache haben, eine große Motivation hervorbringen können. Die Teilnehmenden können dann direkt sehen, was sprachlich erreicht werden kann. Weiterhin werden die folgenden Aspekte des Einflusses der Lehrkraft auf die (Lern-)Motivation der Teilnehmenden genannt:

- kreativer Einsatz von (Lern-)Spielen im Unterricht
- Einsatz von Beispielen aus dem (Berufs-)Alltag
- thematische Abwechslung, das heißt ein Wechsel aus berufssprachlichen und alltagssprachlichen Themen
- Vermittlung bzw. Einsatz von Lernstrategien, z. B. Vokabel-/Wortspiele

- individuelle Betreuung durch die Lehrkraft, z. B. durch weiterführende Aufgaben
- Hinweise auf Lernmöglichkeiten außerhalb des Kurses, z. B. durch den Verweis auf aktuelle Veranstaltungen, in denen das im Kurs behandelte Thema ebenfalls eine Rolle spielt
- (Lern-)Atmosphäre bei Träger insgesamt, z. B. in Bezug auf die Wirkung anderer (Autoritäts-)Personen, die in die Kursumsetzung involviert sind, z. B. Koordinator*innen

Einfluss und Einsatz von Lernstrategien

Sowohl von den Teilnehmenden als auch von Lehrkräften selbst wird der Einsatz von Lernstrategien als positiv bewertet. Einige Teilnehmende betonen zwar, dass sie Lernstrategien nicht bewusst anwenden, das Konzept jedoch kennen und bei Bedarf darauf zurückgreifen würden. Als unbewusst eingesetzte Strategien werden genannt: viel lesen und viel sprechen, Lernen während des ganzen Tages, z. B. Plakate in der U-Bahn lesen, Podcasts hören oder Anhören der eigenen Sprachnachrichten zur Verbesserung der Aussprache. Als bewusst eingesetzte Lernstrategien werden genannt: Karteikartenmemo mit Nomen-Verb-Verbindungen, alte Prüfungsaufgaben durcharbeiten, Bilder mit Vokabeln an der Küchenwand befestigen, um diese ständig visualisiert zu sehen.

Die befragten Lehrkräfte bewerten insbesondere die Klärung des Motivationskonzeptes als solches im Unterricht als gewinnbringend. So wird die Bedeutung der Motivation für den Kurserfolg sowie mögliche motivationshemmende Faktoren von allen Lehrkräften im Unterricht angesprochen. Ergänzend werden Methoden zur Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation eingesetzt (zum Beispiel zu Kursbeginn: Teilnehmende schreiben einen Brief an sich selbst zur aktuellen Einstellung gegenüber Deutsch und dem Deutschlernen, welcher am Ende des Kurses durch die Lehrkraft wieder ausgeteilt wird und so einen Vergleich und eine Herausarbeitung des Lernzuwachses ermöglicht). Derartige Methoden werden laut den befragten Lehrkräften insbesondere dann genutzt, wenn die Motivation von Teilnehmenden während des Kursverlaufes sinkt. Auch werden dann bei Bedarf individuelle Gespräche (mit der Lehrkraft oder, sofern beim Träger vorhanden, sozialpädagogischen Fachkräften) geführt, um etwaige Gründe für den Motivationsabfall zu identifizieren.

Einfluss und Einsatz von Vorbildern

Vorbilder und Rollenmodelle (Role Models) spielen für nahezu alle befragten Teilnehmenden eine große Rolle. Als einflussreich werden verschiedene Arten von Rollenmodellen genannt, wobei der Einfluss von Personen, zu denen ein persönliches Verhältnis besteht, am häufigsten genannt wird. Dazu zählen Familienangehörige oder Verwandte, die ebenfalls einen Berufssprachkurs besucht haben und erfolgreich in den Arbeitsmarkt eingemündet sind oder Deutsch als Muttersprache sprechen. Als relevanter Motivator auf personenbezogener Ebene wird die Möglichkeit des persönlichen Austausches und Deutschsprechens mit den Personen genannt sowie auf Ebene des Sprachkurses, was damit erreicht werden kann (monetär, Ansehen). Auch öffentlich bekannte Personen, insbesondere Mädchen oder junge Frauen mit derselben Staatsangehörigkeit, eignen sich als relevante Vorbilder, die zum Beispiel auf Plattformen wie Youtube oder Instagram posten.

Die interviewten Lehrkräfte setzen Rollenmodelle im Kurs dann ein, wenn sie authentisch und lebensecht sind, zum Beispiel in Form von ehemaligen Teilnehmenden. Weiterhin bemerken sie eine positive Wirkung auf die Motivation ihrer Teilnehmenden, wenn diese von ihren eigenen Kindern erzählen, die Deutsch sprechen können.

In Bezug auf die Videostudie und das begleitende Unterrichtsmaterial lässt sich festhalten, dass zwar die Botschaft verstanden wird, die ausgewählten Rollenmodelle jedoch zu weit von der eigenen persönlichen und beruflichen Situation entfernt sind. Auch die befragten Lehrkräfte nehmen keinen Unterschied zwischen Teilnehmenden und Kursen wahr, die das Video gesehen haben, und denjenigen, die das Video nicht gesehen haben.

4.4.2 Gesicherte Kinderbetreuung

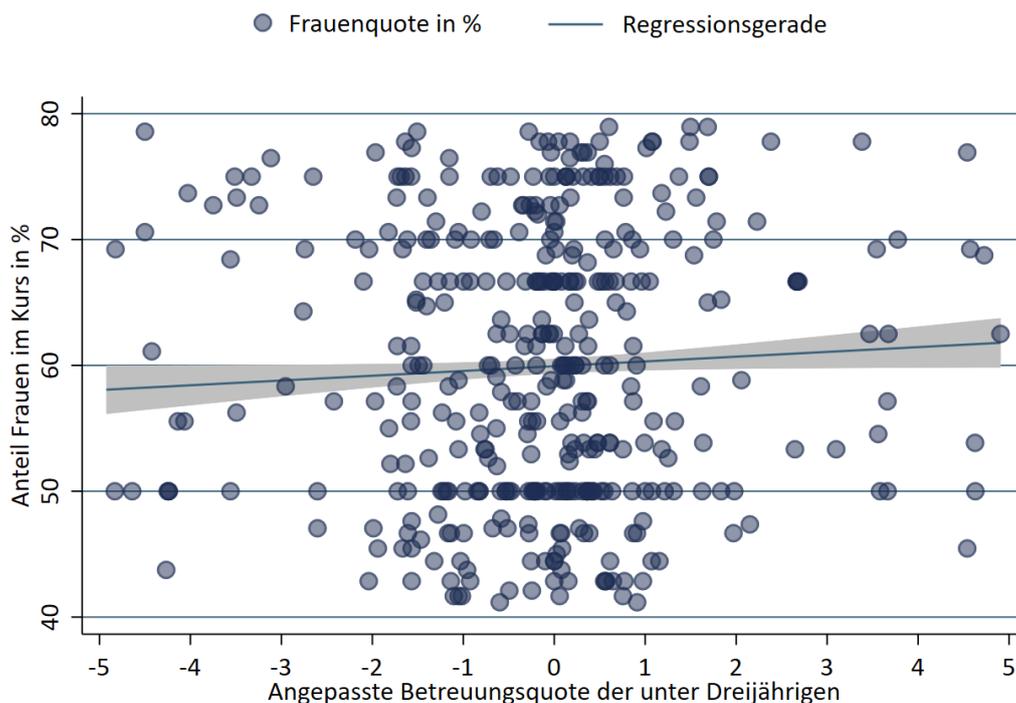
Bereits die Evaluation der Integrationskurse hat ergeben, dass einer gesicherten Kinderbetreuung eine zentrale Bedeutung für einen erfolgreichen Spracherwerb zukommt (Tissot et al., 2019). Dieses Ergebnis wird durch die Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung bestätigt.

Zugewanderte Personen mit (Klein-)Kindern weisen besonders niedrige Quoten der Inanspruchnahme von institutioneller Kinderbetreuung auf (Olszenka und Meiner-Teubner, 2020). Durch die damit in den Aufgabenbereich der Eltern fallende Tagesbetreuung der Kinder sind diese Personen zeitlich so stark eingeschränkt, dass ein Berufssprachkurs mit 20 oder mehr Unterrichtseinheiten entweder gar nicht oder nur in eingeschränktem Umfang wahrgenommen werden kann.

Vor dem Hintergrund, dass etwa zwei Drittel der Teilnehmenden Kinder im eigenen Haushalt haben – 67 % dieser Haushalte mit Kindern im Alter von unter 14 Jahren (vgl. Abschnitt 2.1) – kommt der Frage, in welchem Ausmaß den Eltern eine außerfamiliäre Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt werden kann, eine besondere Bedeutung zu.

In einem ersten Schritt wird untersucht, inwieweit die kommunale Kinderbetreuungsquote den Frauenanteil in Berufssprachkursen beeinflusst. Dafür werden die Befragungsdaten der Teilnehmenden herangezogen und der Frauenanteil in den betrachteten Kursen ermittelt. Als Einflussfaktor wird die Betreuungsquote der unter Dreijährigen herangezogen. Formal kann der Zusammenhang zwischen der Kinderbetreuungssituation und dem Frauenanteil mittels einer linearen Regression bestimmt werden. Um die Ergebnisse möglichst kausal zu interpretieren, werden nur benachbarte Kreise miteinander verglichen. Zusätzlich berücksichtigt das geschätzte Modell regionale Eigenschaften, wie die Bevölkerung, den Grad der Ländlichkeit bzw. Verstädterung, die Zusammensetzung der Wirtschaftssektoren, die Arbeitslosenquote sowie den Ausländeranteil an der Bevölkerung als Kontrollvariablen. Abbildung 4-20 stellt den Zusammenhang zwischen der Frauenquote, bedingt auf die Kontrollvariablen, und dem Frauenanteil grafisch dar. Das Ergebnis zeigt, dass eine gesicherte Kinderbetreuung den Kursbesuch von Frauen beeinflusst. Hiernach führt eine Erhöhung der Betreuungsquote um 10 Prozentpunkte zu einem um 6 Prozentpunkte gestiegenen Frauenanteil in Berufssprachkursen. Obwohl die Streuung um die Regressionsgerade groß ist, ist der Zusammenhang auf dem 1-%-Niveau statistisch signifikant.

Abbildung 4-20 Darstellung des Zusammenhangs zwischen der angepassten Frauenquote und dem Anteil der Frauenquote in Berufssprachkursen



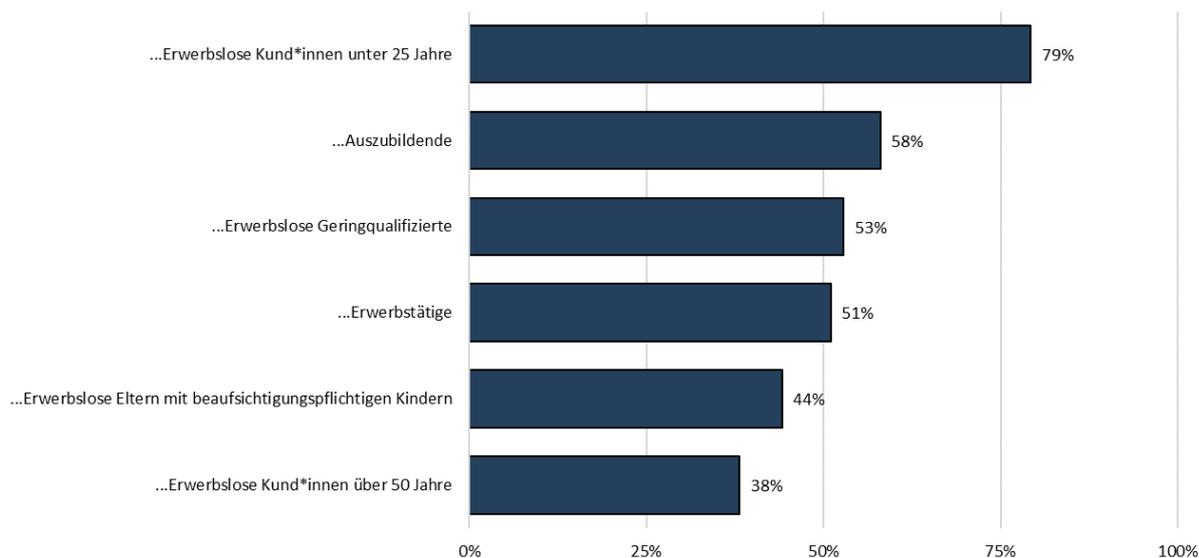
Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkung: Dargestellt ist der Zusammenhang zwischen der Betreuungsquote der unter Dreijährigen und dem Frauenanteil in Berufssprachkursen, wobei regionale Eigenschaften sowie die Arbeitsmarktregionen berücksichtigt sind.

98 % der befragten Fachkräfte der Arbeitsverwaltung geben an, dass eine gesicherte Kinderbetreuung für das erfolgreiche Abschließen eines Berufssprachkurses sehr wichtig bis wichtig (4-stufige Skala) ist. Nach der Eigenmotivation der Teilnehmenden ist dies der zweitwichtigste Grund (vgl. auf Tabelle 4-7). Dieser Befund wird durch die ebenfalls im Rahmen der Befragung der Arbeitsverwaltung gestellte Frage, wie oft bestimmte Gründe zum Abbruch eines Berufssprachkurses führen, bestätigt. 73 % der befragten Fachkräfte geben familiäre Verpflichtungen bzw. fehlende Kinderbetreuung als häufigen bis sehr häufigen Grund für Abbrüche an. Auch dies bedeutet in der Rangreihe der vorgegebenen Abbruchgründe den zweiten Platz hinter den Fehlzeiten der Teilnehmenden (vgl. Kapitel 5).

Zudem sind viele Fachkräfte der Ansicht, dass die Berufssprachkurse für die Zielgruppe erwerbsloser Eltern mit betreuungspflichtigen Kindern verhältnismäßig schlecht zugeschnitten sind. Nur ca. 44 % der Fachkräfte beantworteten die Frage, für welche Zielgruppen die Berufssprachkurse in welcher Weise passen würden, für diese Gruppe mit „sehr treffend“ oder „treffend“ (fünfstufige Skala „sehr treffend“ bis „überhaupt nicht treffend“). Im Vergleich zu anderen vorgegebenen Zielgruppen ist dies der zweitschlechteste Wert knapp vor der Gruppe der erwerbslosen Kund*innen über 50 Jahre mit 38 % (vgl. Abbildung 4-21).

Abbildung 4-21 Passung von Berufssprachkursen aus Sicht der Fachkräfte

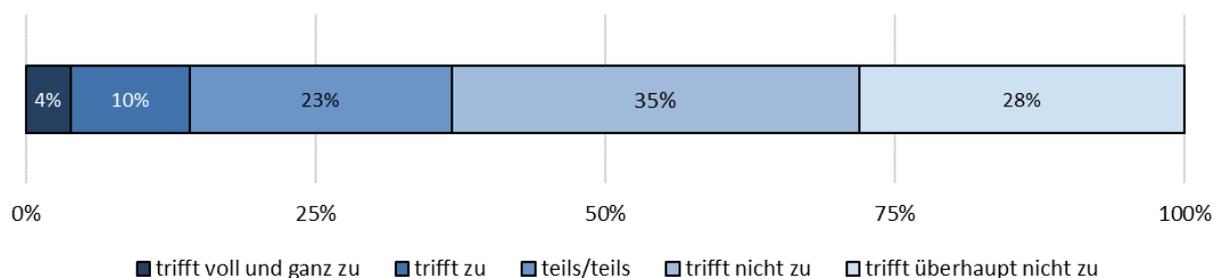


Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=541-675).

Anmerkung: Anteilswerte sehr treffend und treffend auf fünfstufiger Skala sehr treffend bis überhaupt nicht treffend.

Auch der Aussage „Die Kinderbetreuung während der Kurszeiten kann für meine Kund*innen im Bedarfsfall gesichert werden“ stimmen nur 14 % der Fachkräfte (voll und ganz) zu (vgl. Abbildung 4-22).

Abbildung 4-22 Sicherstellung der Kinderbetreuung im Bedarfsfall während der Kurszeiten

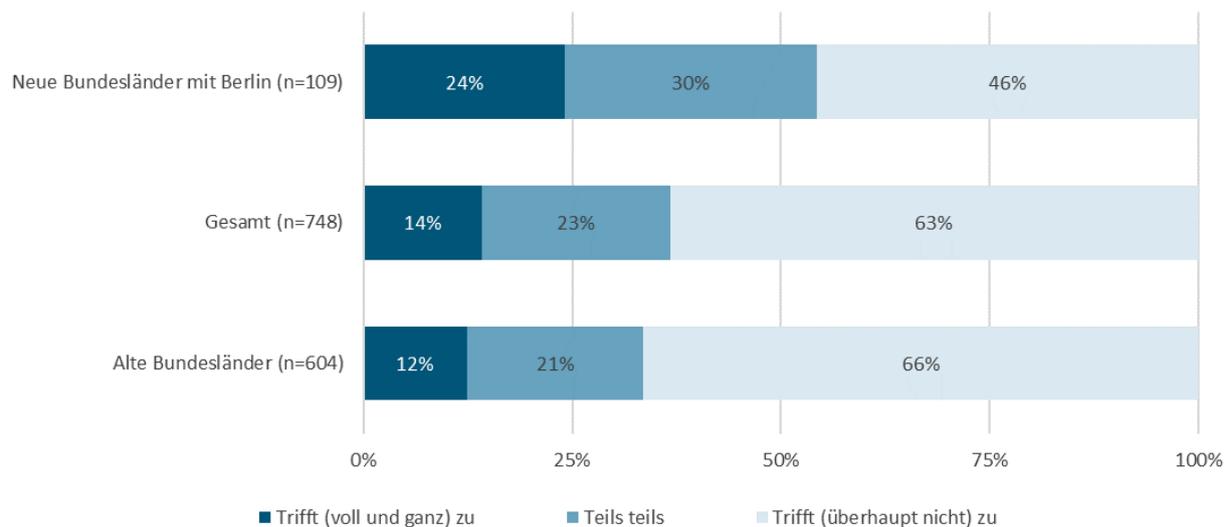


Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=748).

Aufgrund der besonderen Bedeutung einer Kinderbetreuung für die Teilnahme an Berufssprachkursen wurden die Fachkräfte der Arbeitsverwaltung nach ihrer Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe befragt. Nur 10 % geben an, über bestehende Kooperationsbeziehungen zu Kindertageseinrichtungen bzw. der Kindertagespflege zu verfügen. Die Befragung der Kursträger ergibt, dass lediglich 8 % der Träger ein Betreuungsangebot in den eigenen Räumlichkeiten vorhalten, weitere 6 % geben an, eine Betreuung vor Ort vermitteln zu können. Demgegenüber geben 87 % an, dass eine Kinderbetreuung über den Träger nicht möglich ist.

Die Befragung der Fachkräfte ergibt, dass die Sicherstellung einer Kinderbetreuung für die Teilnehmenden in Berufssprachkursen in den alten Bundesländern im Bedarfsfall seltener sichergestellt werden kann: Auf die entsprechende Frage antworteten hier 66 %, dass eine Kinderbetreuung allgemein betrachtet überwiegend nicht organisiert werden kann – in den neuen Bundesländern (mit Berlin) trifft dies nur auf 46 % der Fachkräfte zu (vgl. Abbildung 4-22).

Abbildung 4-23 Sicherstellung der Kinderbetreuung im Bedarfsfall während der Kurszeiten – differenziert nach alten und neuen Bundesländern



Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltungen.

Die Ergebnisse zeigen damit, dass eine organisierte Kinderbetreuung für die Teilnehmenden eine zentrale Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme an einem Berufssprachkurs ist. Neben einer Unterstützung durch die Kommunen, die nach §24 SGB VIII als Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe für die Bereitstellung einer ausreichenden Zahl an Betreuungsplätzen zuständig sind, können flexiblere Kursformen hier Abhilfe schaffen. Für Eltern von Kindern im Schulalter z. B. kann eine Mischung aus Präsenz- und virtuellen Kursen zielführend sein, derart, dass in Ferienzeiten virtuelle Lerneinheiten durchgeführt werden, während zu Schulzeiten konzentriert Unterrichtsblöcke in Präsenz zu absolvieren sind.

Für Eltern von Kleinkindern hingegen ist ein Betreuungsangebot während der Kurszeiten kaum zu umgehen, um eine regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen. Hier bleibt der Appell an die Kommunen, ausreichend Betreuungsplätze zu schaffen, die ggf. auch kurzfristig zur Verfügung stehen.

4.4.3 Anwendung der erlernten Sprache im Alltag

Das Wissen um die Wichtigkeit von Sprache ist ein grundlegend förderliches Merkmal für erfolgreiche Kursverläufe. Über alle drei Befragtengruppen hinweg wird dies als notwendige Gelingensbedingung gesehen. Nur wenn Teilnehmende wissen, welche Relevanz Sprache im Alltag und im Erwerbsleben hat, können sie auch die Notwendigkeit der Berufssprachkurse nachvollziehen.

Die Anwendung der Sprache im Alltag festigt das Gelernte aus den Berufssprachkursen. Über alle Befragtengruppen hinweg wird das Anwenden der deutschen Sprache auch außerhalb des Kurses als äußerst wichtig erachtet (Kursträger 100 %, Lehrkräfte 99 % und Arbeitsverwaltung 95 %). Deswegen werden Teilnehmende von den Lehrkräften animiert, auch außerhalb des Kurses Deutsch zu sprechen. Das gelingt z. B. durch Hausaufgaben, die das Verwenden und Einüben von Deutsch fördern (z. B. ein Bericht über einen Einkauf im Baumarkt oder in einem Supermarkt). 82 % der Lehrkräfte regen die Bildung von Lern- und Kommunikationsgruppen außerhalb des Unterrichts an (ohne Abbildung). 55 % der Teilnehmenden sprechen im Alltag immer oder häufig Deutsch, 45 % selten oder nie. Die Verwendung der deutschen Sprache im Alltag geht mit zunehmendem Alter der Teilnehmenden zurück, ein höherer Bildungsabschluss beeinflusst die Verwendung des Deutschen im Alltag positiv (vgl. Abschnitt 2.3).

Eine Möglichkeit zum Einsatz der deutschen Sprache bieten Sprachcafés, wie die qualitativen Interviews hervorbrachten. Dabei handelt es sich um Möglichkeiten zur Zusammenkunft von Teilnehmenden nach Kursschluss, auch über Kurse unterschiedlicher Niveaus hinweg. In den Sprachcafés wird Deutsch gesprochen, so dass die Alltagskommunikation geübt und verbessert wird. Für die Durchführung sind lediglich ein geeigneter Raum und z. B. die Bereitstellung von Kaffee und Tee erforderlich. Kleine Speisen wie z. B. Gebäck werden teilweise von den Teilnehmenden selbst mitgebracht. So ist das Format leicht und kostengünstig umsetzbar. Im Rahmen der Fallstudie zu den Fachpraxis-BSK (vgl. Abschnitt 4.5.2) wurde von der Koordination das Bestreben geäußert, auch deutsche Muttersprachler*innen in die Sprachcafés einzubinden. Das gestaltet sich jedoch bisher sehr schwierig, da insbesondere eine Unterhaltung auf niedrigen Sprachniveaus herausfordernd sein kann und Muttersprachler*innen sich gegebenenfalls davor scheuen. Ein Träger nannte im Interview, dass sie Teilnehmende motivieren, nach dem Sprachkurs bestimmte Stadtteilcafés oder Jugendtreffs zu besuchen, um so den Austausch zu fördern.

Weiterhin wurde in den Interviews die Bildung von Chat-Gruppen über Messenger-Dienste genannt. Hier werden organisatorische Fragen geklärt (wie z. B. Verspätungsmeldungen oder Erinnerungen an Hausaufgaben), aber es kann zwischen den Teilnehmenden auch eine Kommunikation zu alltäglichen Themen stattfinden (Umzugshilfe, richtige Kleidung beim Vorstellungsgespräch, offene Stellen). Die Kommunikation ist vielschichtig angelegt. Auch wenn es keinen direkten Bezug zum Berufssprachkurs gibt, wird das Schreiben geübt. Die Chat-Gruppen werden meist von der Lehrkraft angeregt und angelegt.

4.4.4 Einfluss soziodemografischer Merkmale

Der Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden hat aus Sicht der Kursträger (80 %), der Lehrkräfte (87 %) und der Arbeitsverwaltung (65 %) einen großen Einfluss auf die Durchführung des Kurses.

Die Wohnsituation ist für eine gelingende Kursdurchführung aus Sicht der Lehrkräfte (91 %), der Kursträger (86 %) und der Arbeitsverwaltung (74 %) ebenfalls sehr bedeutsam. Hausaufgaben, Lernen und das Nachbereiten des Unterrichts können viel schwieriger sein, wenn die Teilnehmenden dafür keine Rückzugsmöglichkeiten oder technische Infrastruktur haben (wie z. B. in manchen Gemeinschaftsunterkünften). Einige Träger nannten in Interviews, dass sie in solchen Fällen geeignete Räume zur Verfügung stellen, in denen die Teilnehmenden mit der entsprechenden technischen Ausstattung lernen und ihren Unterricht nachbereiten können.

Das Alter der Teilnehmenden stellt aus Sicht der Lehrkräfte keine Gelingensbedingung für die Kursdurchführung dar. Nur 9 % der Lehrkräfte geben an, dass große Altersunterschiede von Teilnehmenden zu Problemen bei der Durchführung führen (vgl. Abbildung 4-19). Lehrkräfte in den explorativen Interviews berichten, dass es für Kurse durchaus belebend sein kann, wenn Teilnehmende aus verschiedenen Generationen partizipieren. Oft wird ein „voneinander Lernen“ wahrgenommen.

Das Bildungsniveau der Teilnehmenden wird von den Befragtengruppen als wichtiger Faktor für eine gelingende Kursdurchführung gewertet (Lehrkräfte 88 %, Kursträger 74 %, Arbeitsverwaltung 90 %, vgl. Tabelle 4-7). In den Jahren 2021 und 2022 sind 16 % der Teilnehmenden auf der ISCED-Skala auf 0 oder 1 einzustufen, haben also keinen Abschluss der Sekundarschule (vgl. Tabelle 2-1). Je niedriger das Bildungsniveau ist, desto wahrscheinlicher ist ein geringer Literalisierungsgrad; 53 % der Lehrkräfte sehen hier ein Problem für die Durchführung der Kurse. Oftmals kommt hinzu, dass die Teilnehmenden lernungewohnt sind, was 45 % der Lehrkräfte als Problem bei der Kursdurchführung angeben.

4.5 Durchführung und Ergebnisse ausgewählter Spezialkurse

4.5.1 Fallstudie Berufssprachkurse für Auszubildende

Zahlen des BIBB-Datenreports 2017 mit dem Themenschwerpunkt „Ausbildung und Flucht“ zeigen, dass nur 8,8% der 20 bis 34-jährigen Deutschen ohne Migrationshintergrund keinen Berufsabschluss haben. Bei Migrant*innen fällt dieser Wert mit 29,8 % über dreimal so hoch aus. Rohrbach-Schmidt und Uhly (2015) konnten nachweisen, dass diese Differenzen nahezu vollständig verschwinden, wenn Variablen des Bildungsniveaus zur Kontrolle der Effekte berücksichtigt werden. Dieser Effekt kann nach Romiti et al. (2016) auf den Bereich der Sprachkenntnisse übertragen werden kann, da sich gute Sprachkenntnisse v.a. bei geflüchteten Menschen positiv auf die Erwerbsbeteiligung auswirken.

Beteiligte Akteure und Ablauf der Fallstudie „Berufssprachkurse für Auszubildende“

Ein Fall im Sinne der hier beschriebenen Fallstudie bezeichnet die Gesamtheit eines Berufssprachkurses für Auszubildende und bezieht damit neben den Teilnehmer/-innen auch die Lehrkraft und die Koordinationskräfte des Trägers ein. Zusätzlich wurden die am Ausbildungsprozess beteiligte Akteure (Lehrkräfte an Fachschulen, Ausbildungspersonal) einbezogen.

Da das Angebot aufgrund der Pilotierung nicht in der Fläche verbreitet ist, wurde bei der Suche nach Trägern, die für die Studie in Frage kommen das BAMF zur Gewinnung geeigneter Kontakte um Unterstützung gebeten. Die Kriterien zur Auswahl der Träger bzw. Kurse waren:

- Durchführung von Berufssprachkursen für oft gewählte Ausbildungsberufe
- Mehrjährige Erfahrung in der Durchführung von Berufssprachkursen für Auszubildende

Letztlich wurden aus einer Liste von Trägern, die diese Kriterien erfüllen, zwei in Niedersachsen ansässige Anbieter von Berufssprachkursen für Azubis ausgewählt. Dabei handelt es sich zum einen um einen Träger, der seit 2020 (u.a.) Berufssprachkurse für Auszubildende aus bürokaufmännischen Berufen (Start Oktober 2022) durchführt, zum anderen um einen, der (ebenfalls seit 2020) Berufssprachkurse für Auszubildende zur Pflegefachkraft (Start September 2022) anbietet.

Die Teilnehmenden und die weiteren Akteure der beiden Berufssprachkurse wurden anhand von leitfadengestützten Interviews zu deren Einschätzungen zu verschiedenen Aspekten des Kosmos „Berufssprachkurse für Auszubildende“ befragt. Zusätzlich wurde die Durchführung der Kurse mittels einer Hospitanz beobachtet und protokolliert, um den Forschern ein Bild zu Details des Kursablaufs zu vermitteln. Die Mischung aus Kursbeobachtung und Interviews ermöglichte eine ganzheitliche und multiperspektivische Betrachtung der in die Analyse einbezogenen Fälle. Der Berufssprachkurs für Pflegefachkräfte wurde rein virtuell (durch Zuschaltung via Microsoft Teams) erhoben, der Kurs für bürokaufmännische Berufe vor Ort in Präsenzterminen.

Beide Kurse hatten ein Teilnehmenden-Feld der Altersgruppe 20 bis 30 Jahre mit nahezu ausnahmslos fortgeschrittenen Deutschkenntnissen auf ca. B2-Niveau. Hinsichtlich der Herkunft gab es keine Konzentration auf bestimmte Regionen – die Teilnehmenden stammten relativ gleichverteilt aus Europa, dem nahen und fernen Osten sowie aus Nordafrika.

Tabelle 4-9 Befragtengruppen Fallstudie „Berufssprachkurse für Auszubildende“

Befragtengruppe	Anzahl
Teilnehmende Kurs bürokaufmännische Berufe	3
Teilnehmende Kurs Pflegefachkraft	2
Lehrkraft Kurs bürokaufmännische Berufe	1
Lehrkraft Kurs Pflegefachkraft	1
Vertreter*innen aus Ausbildungsbetrieben	2
Koordination bürokaufmännische Berufe	1
Koordination Kurs Pflegefachkraft	1
Lehrkraft aus berufsbildenden Schulen Kurs bürokaufmännische Berufe	1
Lehrkraft aus berufsbildenden Schulen Kurs Pflegefachkraft	1

Vor diesem Hintergrund erprobt das BAMF seit 2020 Berufssprachkurse für Auszubildende (Azubi-BSK), die flexibel die sprachlichen Inhalte der jeweiligen Ausbildungsberufe vermitteln. Die Kurse legen besonderen Wert darauf, den Teilnehmenden genügend Kapazitäten für die eigentliche Ausbildung zu belassen. Daher finden sie ausbildungsbegleitend statt. Konzeptionell sind die Pilotkurse für Auszubildende eng an den Konzepten des integrierten Fach- und Sprachlernens orientiert. Die primären Ziele liegen in einer Hilfestellung auf dem Weg, die jeweilige Fachsprache zu lernen, zielgerichtet die sprachliche Vorbereitung auf Zwischen- und Abschlussprüfungen zu unterstützen und prüfungsrelevante Inhalte zu vertiefen.

Der Weg in die Kurse läuft recht einfach ab. Auszubildende können leicht den zuständigen BAMF-Hauptstandort eine Berechtigung erhalten. Der Kursumfang bewegt sich über ein Berufsschuljahr um (i.d.R.) 120 bis 150 Unterrichtseinheiten, wobei viele Träger jeweils für die verschiedenen Ausbildungsjahre Azubi-BSK anbieten (d.h. insgesamt maximal drei Jahre). Der Besuch der Azubi-BSK beruht auf Freiwilligkeit, da die Kurse nicht zum Ziel haben, die Teilnehmenden auf eine bestimmte GER-Stufe zu bringen, schließen sie ohne eine Zertifikatsprüfung ab.

In Anbetracht der zentralen Rolle, die eine gute Sprachbeherrschung für eine erfolgreiche Ausbildung einnimmt, wurde die Umsetzung der Azubi-BSK im Rahmen einer Fallstudie untersucht, um Optimierungspotenzial zu identifizieren und um die Kursgestaltung noch besser an den Bedürfnissen der Zielgruppe auszurichten.

Entlang der vier übergeordneten forschungsleitenden Erkenntnisinteressen, die aus den grundsätzlichen Forschungsfragen der Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung heraus aufgestellt wurden (vgl. Abbildung 4-24), werden die zentralen Befunde aus der Fallstudie zu den Azubi-BSK vorgestellt.

Abbildung 4-24 Erkenntnisinteresse der Fallstudie zu den Berufssprachkursen für Auszubildende



Besondere Herausforderungen, Spezifika der Zielgruppe

Die Teilnehmenden äußern, dass vor allem die Fachsprache, der Schriffterwerb und die deutsche Grammatik besonders herausfordernd seien. Diese Defizite begünstigen Unsicherheiten und Frustrationsrisiken, die sich negativ auf die Ausbildung und auch die gesellschaftliche Integration auswirken können. Damit zusammenhängend unterstreichen Auszubildende, die kürzer in Deutschland leben (bis zu zwei Jahre), die große Herausforderung der gesamtgesellschaftlichen Integration. Diese Situation wird von den Lehrkräften der Berufssprachkurse und den Lehrkräften an berufsbildenden Schulen bestätigt. Daher sehen sie sich auch als allgemeine Anlaufstelle für allerlei denkbare Fragen und versuchen, übergreifende Hilfestellung zu bieten. Eine der beiden Kurs-Lehrkräfte verwies auf einen fehlenden Blick für "den Ernst der Lage", der auch v.a. bei jüngeren Auszubildenden oft dazu führt, nicht die erforderliche Disziplin an den Tag zu legen, sodass die Gefahr besteht, früh in der Ausbildung den Anschluss zu verlieren.

Die Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen sehen sich aufgrund des innerbetrieblich niedrigen Ansehens der Auszubildenden und deren neuen Umfelds als Zugewanderte als deren Sprachrohr, um Betriebe auf besondere Bedarfe oder Missstände hinzuweisen.

Übergreifend über alle interviewten Akteure wird auf eine allgemeine Überforderung verwiesen, der Auszubildende mit Sprachförderbedarf ausgesetzt sind – Ausbildung, Spracherwerb, Integration und ggf. zusätzlich Kinderbetreuung spannen einen Raum auf, in dem der Berufssprachkurs zunächst als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird. Allerdings ergab die Fallstudie, dass der Sprachkurs insgesamt betrachtet zeitliche Entlastung bringt, indem effektiv Deutsch gelernt wird, wodurch sowohl das Alltagsleben als auch v.a. die Ausbildung positiv beeinflusst werden.

Alle Teilnehmenden der beiden betrachteten Berufssprachkurse für Auszubildende verfügen über einen ausreichenden Alphabetisierungsgrad, so dass die Berufsschul- und Sprachlehrkräfte sowie die Vertreter*innen in den Unternehmen hier keinen besonderen Handlungsbedarf sehen. Diese Erkenntnis sollte nicht überraschen, da es sich bei der Zielgruppe um Personen handelt, die mit Erfolg ein Bewerbungsverfahren für einen Ausbildungsplatz durchlaufen haben oder aber von spezialisierten Agenturen an Unternehmen vermittelt wurden.

Klare Defizite werden dagegen in Kenntnis und Anwendung der berufsbezogenen Fachsprache beobachtet. Im Kurs für bürokaufmännische Berufe betrifft dies v.a. die externe Kommunikation z. B. mit Kund*innen oder Lieferant*innen. Sowohl der Austausch per E-Mail als auch telefonisch

erfordert eine tiefgehende Kenntnis von Kommunikationsformeln und Verhaltensregeln, die nur durch eine theoretische Lernphase und praktische Übungen erlangt werden kann. Weiterhin kann auch ein gezieltes Training der Aussprache erforderlich sein, um die Fähigkeit zur verständlichen berufsbezogenen Kommunikation zu verbessern.

Hinsichtlich der Kommunikation in der Pflege zeigt sich, dass der Austausch mit Patient*innen besondere Kenntnisse und auch besondere Sensibilität erfordert. Zum einen müssen Pflegefachkräfte in der Lage sein, von Patienten geschilderte Beschwerden oder Schmerzen rasch zu verstehen, zum anderen treffen die Fachkräfte auf Menschen mit unterschiedlichen Leiden (z. B. Demenz, Palliativbehandlung etc.), die eine entsprechende sprachliche Reife erfordern. Wenn auch die Kurse v.a. den berufsschulischen Teil der Ausbildung unterstützen sollen, wurde seitens einer Pflegeeinrichtung der Wunsch geäußert, dass Berufssprachkurse diese Inhalte konkret aufgreifen sollten.

Der überwiegende Teil der Kursteilnehmenden weist zwar ein Sprachniveau von B2 auf, dennoch hoben insbesondere Lehrkräfte aus dem Umfeld des Pflegefachkraft-Berufssprachkurses die Folgen eines nicht hinreichenden Sprachniveaus hervor. Eine Gefahr, frühzeitig den Anschluss an die Ausbildungsinhalte zu verlieren und Ausbilder*innen, die sich aufgrund fehlender Sprachkenntnisse ihrer Auszubildenden nicht in der Lage sehen, die Ausbildung entsprechend voran zu bringen, ergeben eine Gesamtlage, die hohe Frustration für alle Beteiligten ergibt, was in der Folge zu Unzufriedenheit, Unsicherheit oder gar zum Abbruch des Ausbildungsverhältnisses führen kann. Zwar setzen die Azubi-BSK genau an diesem Handlungsbedarf an, dennoch unterstreicht dieser Einblick die Bedeutung eines entsprechenden Sprachniveaus zum Beginn der Ausbildung. Die bisherige Vorgabe, Azubi-BSK mit (i.d.R.) B2-Niveau vorzuhalten, zeigt daher in die richtige Richtung.

Auswirkungen auf Ausbildung und Integration

Über alle Akteure und Teilnehmenden hinweg wurde der Wert der Azubi-BSK auf das Erlernen der fachorientierten Sprache und auf die Ausbildung nahezu uneingeschränkt positiv hervorgehoben.

Der Kurs verleiht den Auszubildenden vor allem Selbstsicherheit, setzt damit an einem zentralen Problem der Zielgruppe an und hilft damit, die deutsche Sprache auch im Ausbildungsbetrieb anzuwenden und die Scheu vor dem Spracheinsatz zu überwinden, was entsprechend positive Auswirkungen auf den Spracherwerb und den Arbeitsalltag hat (vgl. Abschnitt 4.4.3). Diese Wirkung ist insbesondere bei jenen Auszubildenden, die regelmäßig am Kurs teilnehmen, zu beobachten.

Auch das Ziel, die jeweilige Fachsprache zu vermitteln, wird einstimmig erreicht. Dabei wurde vor allem das Erlernen des fachspezifischen Wortschatzes und der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation hervorgehoben, womit die Mitwirkungsmöglichkeiten an der Ausbildungsstätte begünstigt werden. Laut den Lehrkräften nehmen vor allem Übungen einen hohen Stellenwert ein, mit denen die Auszubildenden Präsentationen oder Fachvorträge üben und so Selbstvertrauen sammeln.

Weiterhin wurde hervorgehoben, dass der Berufssprachkurs insgesamt allen am Ausbildungssystem beteiligten Akteuren (und nicht zuletzt den Auszubildenden selbst) hilft, Zeit und Energie zu sparen und frustrierende Momente zu vermeiden.

Das Ziel, Auszubildende mit Sprachförderbedarf zielführend bei der Prüfungsvorbereitung zu unterstützen, wird entsprechend den Einblicken aus der Studie erreicht. Mehrfach wurde auf die effektive Lernunterstützung des Kurses verwiesen, indem er feste Zeiten zur Beschäftigung mit der deutschen Sprache vorgibt und zielgerichtet auf Prüfungen vorbereitet. Die Zeit, die für den Kurs

aufzubringen ist, verschafft einen Zeitgewinn, da eine ähnliche von den Auszubildenden selbstständig geleistete Vorbereitung eine weit höhere Zeitinvestition erfordern würde.

Die Berufsschullehrkräfte und die Unternehmensvertreter*innen gaben übergreifend an, dass der Azubi-BSK spürbar dazu beiträgt, den schulischen und praktischen Inhalten der Ausbildung besser folgen zu können. Dieser Eindruck bestätigte sich in den beiden Hospitationen derart, dass die Auszubildenden sichtbar mit Interesse den Inhalten folgten, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnahmen und allgemein eine hohe Motivation an den Tag legten.

Die Teilnehmenden betonten, dass der Kurs dabei hilft, die für die Prüfungen relevanten Lerninhalte klarer zu erkennen, so dass Lernphasen zielgerichteter angegangen werden können. Dies wirkt einer Unsicherheit im Lernprozess entgegen und spart Zeit in der bereits dargestellten übergreifenden Belastungslage der Zielgruppe.

Wege in die Kurse

Grundsätzlich beruhen Berufssprachkurse für Auszubildende auf Freiwilligkeit, haben kein konkretes Sprachniveau zum Ziel und schließen nicht mit einer Zertifikatsprüfung ab, was die Frage aufwirft, über welche Wege und mit welcher Motivation die Teilnehmenden in die Kurse gelangen.

Keiner der interviewten Auszubildenden ist selbst auf den Kurs aufmerksam geworden. Stattdessen gab es stets einen Vermittler, der auf die Kurse aufmerksam machte. Oft nehmen diese Rolle Betriebe bzw. Ausbilder*innen ein, teils auch Lehrkräfte aus berufsbildenden Schulen. Die Ausbilder*innen verweisen in den Interviews auf weitreichende Probleme in Folge unzureichender Sprachkenntnisse. In einem Fall wurde auch ein drohender arbeitgeberseitiger Abbruch des Ausbildungsverhältnisses angesprochen.

Die Koordinationskräfte der Sprachkursträger wiesen darüber hinaus auf eine wachsende Rolle einer Mund-zu-Mund-Propaganda hin, derart, dass Kursteilnehmende in ihrem sozialen Umfeld über den großen Nutzen berichten, den sie aus dem Kurs ziehen. Eine Koordinationskraft äußerte den Wunsch, dass die Berufssprachkurse für Auszubildende in KURSNET der Bundesagentur für Arbeit gelistet werden, damit weitere Auszubildende mit Sprachförderbedarf über diesen Kanal auf die Berufssprachkurse aufmerksam würden.

Kooperation und Rollen der beteiligten Akteure

Beide Träger der untersuchten Azubi-BSK halten eine intensive Kommunikation mit den berufsbildenden Schulen für notwendig, um individuelle Unterstützung der Auszubildenden zu gewährleisten. In einem Fall wurde eine „AG Mentoring und Migration“ als Steuerungskreis mit folgender Zielsetzung aufgebaut:

- Austausch zu Abwesenheiten und Fehlzeiten der Teilnehmenden
- Identifikation von Motivationsproblemen und Anschlag der Teilnehmenden
- Austausch nützlicher Unterrichtsmaterialien, Klausuren bzw. Prüfungsaufgaben
- Vereinbarung wechselseitiger Hospitationen, Möglichkeiten zum Perspektivwechsel
- Identifikation von Lernlücken an den verschiedenen Lernorten

Zu Betrieben besteht kein regelmäßiger Austausch. Der Versuch, den Kontakt zu Ausbildungsbetrieben aufzubauen, gestaltet sich schwierig, insbesondere, wenn seitens der Betriebe keine klare Verantwortlichkeit für die Ausbildung von Personen mit Sprachförderbedarf benannt wurde. Im Interview wurde von einem Betrieb geäußert, dass ein Austausch mit dem Kursträger zielführend wäre, um z. B. auf spezifische Sprachförderbedarfe oder Herausforderungen hinzuweisen.

Die Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen gaben an, diese Rolle ebenfalls für sich wahrzunehmen. Insgesamt minimiert ein enger Austausch zwischen den Akteuren (Träger, berufsbildende Schule und Ausbildungsbetrieb) das Risiko eines Ausbildungsabbruchs deutlich, indem Problemlagen einzelner Auszubildender früh erkannt werden und diesen gemeinsam entgegengewirkt wird. Über alle am System beteiligten Akteure hinweg besteht die Ansicht, dass die Rolle des Trägers zur Koordination der Kooperation entscheidend ist.

Weitere Erkenntnisse aus der Fallstudie

Abschließend werden unterschiedliche Einblicke genannt, die nicht direkt mit den skizzierten Fragestellungen zusammenhängen, für die Weiterentwicklung der Kurse aber relevant sind:

- Beide Träger äußerten, dass der Aufwand zur Konzepterstellung und der Bewilligung durch das BAMF verhältnismäßig hoch ist. Um mehr Kapazitäten zur Unterstützung der Auszubildenden vorhalten zu können, wünschen sich die Träger eine Verschlankung des Prozesses.
- Neben der Eigenmotivation der Teilnehmenden (vgl. auch Fallstudie zur Motivation) ist die Haltung der Ausbildungsbetriebe für den Kursbesuch und Erfolg der Auszubildenden wichtig. Einige Arbeitgeber*innen z. B. stellen ihre Auszubildenden für die Kursteilnahme frei oder bieten eine vollumfängliche technische Ausstattung zur virtuellen Kursteilnahme.
- Eine Zertifizierung bzw. eine Teilnahmebescheinigung können einen Anreiz bieten, den Kurs dauerhaft und bis zum Ende zu besuchen und zusätzliche Motivation bringen.
- Berufssprachkurse für Auszubildende passen in keine Schablone. Die Teilnehmenden müssen individuell betrachtet werden und jeder Kurs entsprechend der Zusammensetzung und der bestehenden Problemlagen flexibel im Sinne einer passgenauen Unterstützung ausgerichtet werden.
- Sowohl die Sprachlehrkräfte in den Azubi-BSK als auch die Teilnehmenden maßen einer homogenen Zusammensetzung hinsichtlich des Sprachniveaus oder der regionalen Herkunft keine besondere Bedeutung bei. Ohnehin legen die Sprachlehrkräfte besonderen Wert darauf, auf die individuellen Fragen und Problemlagen der Teilnehmenden einzugehen und diese so aufzugreifen, dass möglichst der gesamte Berufssprachkurs etwas aus der Beantwortung der Fragen und Probleme mitnehmen kann.

4.5.2 Fallstudie Berufssprachkurse mit fachpraktischem Sprachunterricht (Fachpraxis-BSK)

Die Zielgruppe dieser Pilotkurse sind Personen, die nach abgeschlossenem Integrationskurs das Sprachniveau B1, häufig auch nicht das Sprachniveau A2, erreicht haben. Ggf. haben diese Personen auch bereits erfolglos an Berufssprachkursen mit Zielniveau A2 oder B1 teilgenommen. Charakteristisch für die Teilnehmenden der Fachpraxis-BSK sind ein eher geringes Bildungs- oder Qualifizierungsniveau, häufig einhergehend mit einem eher geringen Alphabetisierungsgrad trotz entsprechend absolviertem Integrationskurs sowie eine eher geringe Motivation zum Sprachlernen aufgrund der bisherigen Misserfolge im Integrations- und ggf. auch Berufssprachkurs. Mit den Fachpraxis-BSK wird eine Alternative zu den Spezialberufssprachkursen A2 und B1 pilotiert.

Die berufsfeldspezifische Sprachförderung der Fachpraxis-BSK findet an einem einzelnen Kursort statt und basiert auf zwei Säulen: Sprachunterricht DaF/DaZ in einem geeigneten Kursraum und Sprachunterricht an einem exemplarischen Arbeitsplatz in einer Lehr- und Lernwerkstatt. Mit der handlungsintegrierten Sprachförderung an einem exemplarischen Arbeitsplatz und deren Ausrichtung auf ein bestimmtes Berufsfeld wird dabei ein neuer Ansatz verfolgt. Die Teilnehmenden erwerben in diesen Kursen berufs(feld)übergreifende und berufs(feld)spezifische Sprachkompetenzen, die sie für einfache Helfertätigkeiten brauchen. Der Kurs kann einen Umfang von bis zu 400 UE haben. Es ist durchgehend eine sozialpädagogische Begleitung vorgesehen. Der

Kurs schließt nicht mit einer Zertifikatsprüfung ab, da das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus kein Ziel dieser Kurse ist. In den Fachpraxis-BSK sind jedoch durch den Träger selbst entwickelte Lernerfolgsmessungen zu integrieren. Die Teilnehmenden erhalten eine aussagekräftige Teilnahmebescheinigung über den erfolgreichen Besuch. Die Berechtigung oder Verpflichtung erfolgt über die Arbeitsagenturen und Jobcenter.

Fachpraxis-BSK können für verschiedene Bereiche konzipiert und angeboten werden:

- Lager / Logistik
- Hotel und Gastronomie, Küchenhilfe
- Reinigung und Hauswirtschaft
- Verarbeitendes Gewerbe, Handwerk und Technik
- Nichtmedizinische Gesundheits- und Körperpflege

Bei der Konzipierung des Kurses müssen berufs(feld)übergreifende und berufs(feld)spezifische Sprachlernziele definiert werden. Diese basieren auf den Anforderungsprofilen und Tätigkeitsbeschreibungen (der BA) im einzelnen Berufsfeld/Arbeitsbereich. Zur Erstellung dieser Lernziele sind daher intensive Recherchen und Arbeitstreffen mit den beteiligten Anleitenden/Werkstattleitenden/Ausbildenden vor und während der Konzeptentwicklung notwendig. Für die Konzepterstellung werden dem Träger einmalig pauschal 1.000 Euro gewährt. Die Durchführung mehrerer auf einem Konzept basierender Fachpraxis-BSK am selben Standort oder anderen Standorten des Kursträgers ist möglich. In diesen Fällen wird die Pauschale für die Konzepterstellung jedoch nicht erneut gewährt.

Im Juni 2022 liefen 28 Fachpraxis-BSK bundesweit, weitere Kurse waren in Planung. Die Kurse können seit 2020 umgesetzt werden, jedoch war eine Umsetzung aufgrund der Corona-Pandemie in der ersten Zeit schwierig, da diese Kurse ausschließlich in Präsenz stattfinden. Zu Beginn der Fallstudien im Juni 2022 liegen deshalb nur wenige abgeschlossene Kurse vor. Aus der Befragung der Arbeitsverwaltung ist bekannt, dass 14 % der Befragten die Fachpraxis-BSK kennen und auch schon Kund*innen vermittelt haben, weiteren 31 % ist das Angebot grundsätzlich bekannt. 61 % der Fachkräfte der Arbeitsverwaltung geben an, dass ein grundsätzlicher Bedarf an Fachpraxis-BSK besteht. In der Befragung der Lehrkräfte sagen dagegen nur 5 %, dass sie die Kurse derzeit unterrichten (Befragungszeitraum 2.2.2022 – 19.6.2022).

Die Fallstudie liefert zunächst Einschätzungen darüber, woran der Erfolg der Kurse gemessen werden kann, da nicht wie üblich „Deutsch-Tests für den Beruf“ (DTB) am Ende des Kurses durchgeführt werden. Um eine multiperspektivische Einschätzung zu bekommen, wurden sowohl die Teilnehmenden als auch Lehrkräfte, Praxisanleitenden und Koordinator*innen bei Kursträgern befragt. Neben dem Erfolgsaspekt wurde weiterhin untersucht, wie bei einer gelungenen Umsetzung die besonderen Herausforderungen der Zielgruppe berücksichtigt werden (z. B. eher geringe Alphabetisierung, Fossilisierung von Sprachkenntnissen). Folgende Fragen lassen sich daher ableiten:

- Welche Erwartungen und Erfolge gibt es aus den unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteure?
- Nach den bisherigen Erfahrungen kommt ein Großteil der Zielgruppe aus Integrationskursen mit Alphabetisierung. Wie gelingt in den Fachpraxis-BSK die Anknüpfung? Wie können die spezifischen Herausforderungen einer geringen Alphabetisierung berücksichtigt werden?
- Kann bei Teilnehmenden der Fachpraxis-BSK eine „Fossilisierung“ der Sprachkenntnisse beobachtet werden? Wie wird damit umgegangen?
- Woran kann der Erfolg eines Berufssprachkurses jenseits der Prüfungsergebnisse der Teilnehmenden noch gemessen werden? Wie findet eine Lernerfolgsmessung statt?

- Welchen Beitrag leistet der Praxisteil zur Erreichung der Erfolge? Wie wird der Praxisanteil mit dem Berufssprachkurs organisatorisch und methodisch verknüpft?
- Welches Optimierungspotenzial sehen die beteiligten Akteure?
- Welche Gelingensbedingungen lassen sich ableiten?

Beteiligte Akteure im Rahmen der Fallstudie „Berufssprachkurse mit fachpraktischem Unterricht“

Der Träger hat seinen Sitz in Süddeutschland und agiert als großer Anbieter im ländlichen Raum. Das Einzugsgebiet ist 890 Quadratkilometer groß, Zielgruppe sind 140.000 Einwohner (zum Vergleich Nürnberg Stadt: 186 Quadratkilometer und 510.000 Einwohner). Das Angebot an Lehr- und Lernwerkstätten, die verschiedene Berufsbereiche abdecken, wurde in den letzten Jahren ausgebaut und modernisiert. Neben den Fachpraxis-BSK bietet der Träger weitere Berufssprachkurse für die Sprachniveaus A2, B1, B2 und C1 an sowie Sprachkurse außerhalb der DeuFöV-Förderung an. Weiterhin bietet er Integrationskurse an, auch Alphabetisierungskurse. Neben der Vermittlung von Sprache werden Projekte umgesetzt, die Migrant*innen dabei unterstützen, ihren Weg in Deutschland zu finden (soziale, gesellschaftliche Integration, Arbeitsmarktintegration).

Zum Zeitpunkt der Anfrage waren zwei Fachpraxis-BSK in Planung. Der erste Kurs im Bereich Hotel und Gastronomie, Küchenhilfe und der zweite Kurs im Bereich verarbeitendes Gewerbe, Handwerk, Technik. Beide Kurse liefen im September 2022 an und sollten bis Februar 2023 dauern.

Fachpraxis-BSK Hotel und Gastronomie, Küchenhilfe

Zu Beginn im September 2022 zählte der Kurs zehn Teilnehmerinnen und einen Teilnehmer. Die Teilnehmenden haben den Kurs regelmäßig besucht. Es gab auffällig wenig Fehlzeiten. Die Teilnehmenden waren zwischen 20 und 50 Jahre und kamen aus dem Irak, Syrien, Marokko und der Türkei. Alle Teilnehmenden sind schon mehr als fünf Jahre in Deutschland. Alle haben Kinder in unterschiedlichen Altersklassen, teilweise sind sie alleinerziehend. Die meisten Teilnehmenden haben in Deutschland noch nicht gearbeitet, in ihren Herkunftsländern waren sie überwiegend für das Haushalts- und Familienmanagement zuständig. Eine Teilnehmerin hat bereits Erfahrung mit der Arbeit in einer Großküche. Die Teilnehmenden können zu Beginn sehr wenig Deutsch sprechen, aber sie können einfache Sätze verstehen. Nach Einschätzung der Lehrkraft sind die meisten Teilnehmenden auch in ihrer Muttersprache funktionale Analphabeten. Der Kurs endete planmäßig im Februar 2023, alle Teilnehmende waren bis zum Schluss dabei.

Fachpraxis-BSK verarbeitendes Gewerbe, Handwerk und Technik

Der Kurs startete zum September 2022 mit elf Teilnehmern, es waren keine Teilnehmerinnen angemeldet. Der Kurs wurde am Anfang regelmäßig besucht, dann kam es allerdings bei mehreren Teilnehmern zu Ausfällen aufgrund von (chronischen) Krankheiten. Die Teilnehmer waren zwischen Anfang 20 und Mitte 50 Jahre und kamen aus Syrien und dem Irak. Alle Teilnehmer sind mehr als fünf Jahre in Deutschland, sie leben zum Teil allein, zum Teil leben sie mit Ehefrau und Kindern. Einige Teilnehmer haben schon Arbeitserfahrung in Deutschland (Logistik, Baubranche) gesammelt, in ihren Heimatländern arbeiteten einige als ungelernte Arbeiter auf Baustellen. Ein Teilnehmer hatte in Syrien eine eigene Druckerei. Einige Teilnehmer waren gesundheitlich stark eingeschränkt, zum Beispiel durch einen Bandscheibenvorfall, Asthma oder posttraumatische Belastungsstörungen. Die Teilnehmer konnten zu Beginn wenig Deutsch sprechen, auch wenn die Sprachkompetenzen besser waren als derjenigen Teilnehmenden des HoGa-Kurses, sie waren beispielsweise in der Lage sich vorzustellen. Mindestens drei Teilnehmer waren funktionale

Analphabeten. Aufgrund von zu hohen Fehlzeiten und Krankenstand der Teilnehmenden musste der Kurs im Januar 2023 abgebrochen werden. Einige Teilnehmer sind bereits für einen weiteren Fachpraxis-BSK vorgesehen.

Die Kurse wurden zu Beginn und gegen Ende besucht und die Teilnehmenden, Lehrkräfte, Praxisanleiter*innen und Koordinator*innen befragt. Für den Fachpraxis-BSK verarbeitendes Gewerbe, Handwerk und Technik konnten die Teilnehmer nur zu Beginn interviewt werden. Vielfach wurden Gruppengespräche geführt, eine Verständigung mit den Teilnehmenden gestaltete sich schwierig, teilweise wurden Fragen und Antworten von anderen Teilnehmenden übersetzt. Zu beiden Zeitpunkten fand eine Hospitation statt.

Tabelle 4-10 An der Fallstudie beteiligte Akteure

Beteiligte Akteure	Anzahl (jeweils zu zwei Zeitpunkten)
Teilnehmende HoGa-Kurs	8
Teilnehmer verarbeitendes Gewerbe	7
Lehrkräfte	2
Praxisanleiter*innen	2
Koordinator*in beim Kursträger	1
Fachkraft Jobcenter	1

Erwartungen an den Fachpraxis-BSK

Die Lehrkräfte, Koordinator*innen und Fachkräfte der Arbeitsverwaltung erwarten von den Kursen, dass die Teilnehmenden im Anschluss die sprachlichen Kompetenzen und das Selbstbewusstsein haben, einer Helfertätigkeit nachzugehen. Dabei erwarten sie vor allem für die Fertigkeiten Hören und Sprechen nennenswerte Fortschritte, weniger für die Fertigkeit Schreiben.

Die Teilnehmenden aus dem HoGa-Kurs möchten (berufsbezogene) Deutschkenntnisse erwerben und vertiefen, erhoffen sich aber vor allem eine Abwechslung vom bisherigen Alltag und mehr soziale Kontakte. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie seit 2016 in Deutschland ist und bis zu Kursbeginn mit nur wenigen Menschen in ihrer Umgebung Kontakt hatte. Durch den Kurs hat sie andere Frauen kennengelernt, mit denen sie sich jedoch in ihrer Muttersprache unterhält. Auf die Frage nach Berufswünschen konnten nur zwei Teilnehmende konkrete Angaben machen.

Im Fachpraxis-BSK verarbeitendes Gewerbe lag die Zielvorstellung der Teilnehmenden viel stärker darin, nach dem Kurs eine gut bezahlte Arbeit aufzunehmen. Die Berufswünsche waren relativ konkret, passten aber nicht in jedem Fall auf den Berufsbereich des Fachpraxis-BSK. Mehrere Teilnehmende strebten zum Beispiel eine Anstellung bei einem großen Logistikkonzern an, einige konnten sich eine Anstellung im Handwerk z. B. im Baugewerbe gut vorstellen.

Eingesetzte Unterrichtsmethoden und Materialien

Der Ablauf der Fachpraxis-BSK sah vor, dass in den ersten Wochen noch überwiegend im Kursraum unterrichtet wurde, um sprachliche Grundkenntnisse zu erhalten und um den Lehrkräften die Zeit zu geben, sich mit dem Erfahrungs- und Kenntnisstand der Teilnehmenden vertraut zu machen. Nach der Startphase lief der Kurstag Montag bis Donnerstag nach dem gleichen Muster ab:

- Vorbesprechung des Vorhabens bzw. des Rezeptes inklusive Nennung aller Lebensmittel und der benötigten Kochutensilien bzw. Werkzeuge und Materialien. Zur Verdeutlichung wurden Bilder auf dem Smart Board gezeigt, Arbeitsblätter mit Bildern ausgeteilt oder Videosequenzen eingespielt, in denen Handlungen zu sehen sind. Den Teilnehmenden lagen auch Arbeitshefte mit Aufgaben vor, die im Verlauf des Kurses gelöst wurden.
- Im zweiten Schritt fand ein gemeinsames Kochen in der Küche bzw. Werken in der Lehrwerkstatt statt. Neben der Lehrkraft sind in dieser Phase auch je Kurs ein*e Praxisanleiter*in involviert. Hier wurden die vormittags im Kursraum besprochenen Aktionen durchgeführt. Dabei wurde immer formuliert, was genau gerade getan wird. So konnten die Teilnehmenden sprechen und verstehen üben. In der Küche wurde das noch durch die Kennzeichnung der Schubladen und Schränke mit dem jeweiligen Inhalt unterstützt. So waren zum Beispiel auf der Besteckschublade ein Löffel, eine Gabel und ein Messer abgebildet und jeweils benannt. Besonders großer Wert wurde auf das Verstehen von Sicherheits- und Hygienevorschriften gelegt. Der Schwerpunkt lag in dieser Phase auf dem integrierten Fach- und Sprachlernen. Der Fokus lag dabei auf der Vermittlung von Sprachhandlungen und explizit nicht auf der Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten.
- In der Nachbesprechung wurde täglich gemeinsam besprochen, was getan wurde. Dabei wurde wie in der Vorbesprechung viel auf Bild- und Videomaterial gesetzt.

Am Freitag waren die Kurse so konzipiert, dass hier ausschließlich im Kursraum nachgearbeitet wurde und Herausforderungen, die sich im Lauf der Woche ergeben haben, besprochen wurden. Die Lehrkraft und die Praxisanleiter*innen arbeiten in Bezug auf die Vorbereitung des Unterrichts und insbesondere auf die enge Verzahnung von Sprachunterricht im Kursraum und fachpraktischem Sprachunterricht in der Lehrwerkstatt eng zusammen. Die Praxisanleiter*innen waren bei Bedarf aber auch bei den im Kursraum stattfindenden Vor- oder Nachbesprechungen der fachpraktischen Unterrichtseinheiten dabei. Gemeinsam mit der sozialpädagogischen Begleitung wurde der Fortschritt und ggf. auch Handlungsbedarf in Bezug auf die einzelnen Teilnehmenden besprochen. Die Teilnehmenden bewerteten den Ablauf als abwechslungsreich und vorhersehbar. Die Struktur des Kurses gab ihnen Sicherheit und sie bewerteten den Ablauf als sinnvoll.

Um fossilisierte Sprachkenntnisse aufzubrechen, wurden im Kurs Wörter, Satzfragmente und kurze Sätze oft und gemeinsam wiederholt. Es wurden Videos gezeigt, die Aktionen im Rahmen des Berufsfeldes wiedergeben. Diese Videos wurden zwischendurch oft angehalten und die Teilnehmenden überlegten gemeinsam, was auf diesen Videos zu sehen ist und wie die einzelnen Werkzeuge und Materialien benannt werden. Zugeschnittene Materialien für diese Kurse gibt es nicht. Bereits bei der Konzepterstellung musste der Träger die für den Unterricht geplanten Materialien und Medien angeben, die z. B. aus anderen Kontexten der Vermittlung berufsbezogener Sprachkenntnisse bekannt sind und für die Zielgruppe der Fachpraxis-BSK passgenau sind. So musste z. B. in den ausgewählten Videosequenzen möglichst einfache Sprache verwendet werden. Schreibübungen spielen eine untergeordnete Rolle; im HoGa-Kurs konnten sie aufgrund des geringen Alphabetisierungsgrades kaum angewandt werden.

Lernerfolge und Ergebnisse in Bezug auf den Spracherwerb

Am Ende der Kurse findet keine Zertifikatsprüfung statt. Auch während der Kurse müssen andere Techniken zum Einsatz kommen, als das Durchführen von Modelltest dieser Prüfungen, um Lernerfolge sichtbar zu machen. Im Rahmen der beiden betrachteten Kurse wurde die Szenariotechnik eingesetzt. Hierfür wurde eine interne Expertin für die szenariobasierte Identifizierung des Lernerfolgs hinzugezogen, die die Lehrkräfte und Praxisanleiter*innen unterstützt. Bei der Gestaltung und Bewertung von Szenarien werden folgende Punkte berücksichtigt:

- Die Szenarien sind auf einzelne Teilnehmende bzw. auf bestimmte Gruppen abgestimmt. Die Auswahl des Szenarios folgt daher dem Leistungsniveau und kann sich zum Beispiel mehr auf Sprechen, Hören/Verstehen oder Schreiben beziehen. Auch die Komplexität der Szenarien variiert.
- Die Lehrkraft, die Praxisanleiter*innen und die Expertin für szenariobasierte Methoden beobachten unabhängig voneinander die Situation und werten diese im Anschluss gemeinsam aus.
- Die Szenarien sind so in den Kursalltag integriert, dass die Teilnehmenden die Überprüfung des Lernerfolges nicht mitbekommen. Das ist vor allem vor dem Hintergrund wichtig, da die meisten Teilnehmenden negative Prüfungserlebnisse haben und mehrfach in entsprechenden Kontexten gescheitert sind. Mögliche Szenarien werden auch im Kursalltag eingeübt.
- Das Abschlusszenario besteht aus einer Abschlusspräsentation, in der in Teams vorgestellt wird, was im Kurs gelernt wurde. Hier wird dann zum Beispiel ein Menü gekocht oder ein Werkstück gefertigt und präsentiert. Für die Abschlusspräsentation wurden in vorangegangenen Kursen auch Vertreter*innen der Kommune oder der Arbeitsverwaltung eingeladen sowie weitere Lehrkräfte und Koordinator*innen des Kursträgers. So entstand auch für die Teilnehmenden eine gebührende feierliche Atmosphäre des Kursabschlusses.

Die Lehrkräfte weisen darauf hin, dass Fachpraxis-BSK ein Loslösen von den Stufen des GER erfordern, denn Erfolge stellen sich nicht unbedingt in den formalen Kategorien ein. In diesem Kursformat, mit der entsprechenden Messung des Lernerfolges können die Teilnehmenden zeigen, was sie können. Der Erfolg bemisst sich nicht in einem Zertifikat einer Sprachprüfung, sondern im erfolgreichen Durchlaufen und Mitgestalten des Kurses. Die Teilnehmenden selbst geben an, dass sie ohne den Prüfungsdruck besser und befreiter lernen können. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie schon einmal einen anderen Berufssprachkurs gemacht hat und schon am ersten Tag merkte, dass der Kurs zu schwer für sie sei. In dem Fachpraxis-BSK hat sie das Gefühl, dass die Anforderungen zu ihren Kompetenzen passen. Ein anderer Teilnehmer berichtet, dass er immer genau weiß, woran er noch arbeiten muss und was er gut kann. Dass es Lernerfolgsmessung gibt, bekommt er manchmal gar nicht mit. Die Gespräche nach den Szenarien werden als wertschätzend und motivierend wahrgenommen.

Sprachliche Entwicklung

Die Lernerfolge fallen je nach Teilnehmer*in sehr unterschiedlich aus. Die Ergebnisse hängen unter anderem vom Alphabetisierungsgrad und der Lernkompetenz ab. Hier gibt es bei den Teilnehmenden deutliche Unterschiede. Dennoch können individuelle Fortschritte festgestellt werden.

In Bezug auf das Hörverständnis konnten alle Teilnehmenden eine Entwicklung vorweisen. Die überwiegende Mehrheit konnte am Ende des HoGa-Kurses einfache, kurze, berufsbezogene Anweisungen verstehen und entsprechend handeln. In Bezug auf die Lesekompetenz können dagegen nur vereinzelt Fortschritte festgehalten werden. Einzelne Wörter werden erkannt, das Lesen von Texten (z. B. von Rezepten) funktioniert nach Angabe der befragten Teilnehmenden und der Lehrkräfte nicht.

In Bezug auf das Sprechen geben die Teilnehmer*innen an, dass sie sich mehr trauen, Fragen zu stellen. Diese Fragen beziehen sich hauptsächlich auf die im Kursverlauf mehrfach eingeübten Fragen. Es fällt den Teilnehmenden weiterhin schwer, an einer Unterhaltung teilzunehmen oder diese zu verstehen. Zwei Teilnehmer*innen geben an, dass sie durch den Kurs mehr Selbstbewusstsein auch für alltägliche Kommunikationssituationen erhalten haben und sich nun auch in

Unterhaltungen, z. B. zwischen Eltern, einbringen und in den Gesprächen nachfragen können, wenn sie etwas nicht verstehen.

Die Lehrkraft des HoGa-Kurses und die Koordination schätzt, dass bei ca. der Hälfte der Teilnehmenden der Fachpraxis-BSK dazu geführt hat, dass sie im Anschluss eine Helfertätigkeit in dem entsprechenden Bereich ausüben könnten. Für zwei Teilnehmer*innen aus dem HoGa-Kurs würde eine Kurswiederholung die Sprachlernerfolge sicherlich steigern. Für künftige Arbeitgeber braucht es jedoch eine Übersetzungsleistung, mit welchen (sprachlichen) Kompetenzen die potenziellen Arbeitnehmer*innen ausgestattet sind und dass es ggf. einer umfangreicheren Einarbeitung bedarf.

Optimierungspotenzial und Gelingensbedingungen aus Sicht der beteiligten Akteure

Die beteiligten Akteure bewerten die Fachpraxis-BSK und deren Umsetzung grundsätzlich als positiv. Der Bedarf ist in der Region vorhanden und wird derzeit auch durch kein anderes Angebot, auch außerhalb der DeuFöV, gedeckt. Da sich die Fachpraxis-BSK noch in der Pilotierungsphase befinden, konnten einige Optimierungsvorschläge gesammelt werden.

- Vor der Zuweisung in die Kurse sollte der Gesundheitszustand geprüft werden und zwar in Bezug auf die Teilnahme am Kurs, aber auch bezüglich der späteren Beschäftigung in dem Arbeitsfeld. Das gilt es im Vorfeld gemeinsam mit den Teilnehmenden zu eruieren.
- Die Integrations- und Vermittlungsfachkräfte sollten mit den potenziellen Teilnehmenden weiterhin klären, ob sie sich eine Beschäftigung in der Branche vorstellen können. Dabei sind dann auch Fragen der Kinderbetreuung und der damit verbundenen Arbeitszeiten zu klären.
- Viele Teilnehmende berichten, dass sie wenig Kontakt mit deutschsprachigen Personen haben und offen wären, das zu ändern. Es fällt ihnen aber schwer, auf deutschsprachige Mitbürger zuzugehen. Der Vorschlag einer Lehrkraft war, Sprachcafés an den Kurs anzuschließen und dazu auch Mitarbeiter*innen des Trägers einzuladen (z. B. gemeinsame Mittagspause). Zugegebenermaßen gestaltet sich eine echte Unterhaltung schwierig, aber neben dem Üben der deutschen Sprache hat dies auch den Zweck, dass Berührungspunkte aller beteiligten Personen abgebaut werden können.
- Mit Blick auf die Arbeitsmarktintegration ist es wichtig, parallel oder direkt nachgelagert zum Kurs die Teilnehmenden zu unterstützen und z. B. Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern herzustellen, bei Bewerbungen zu unterstützen oder sie bei Vorstellungsgesprächen und beim Einstieg in den Job zu begleiten. Dazu gehört in gewisser Weise auch, die potenziellen Arbeitgeber zu unterstützen und darüber aufzuklären, welche Rahmenbedingungen vorliegen. Ohne diese Anstrengungen wird das Potenzial der Teilnehmenden zur Einmündung in den Arbeitsmarkt nicht genutzt.
- Die Kontakte zu potenziellen Arbeitgebern können auch über eine trägerinterne Jobmesse aufgebaut werden. Dieser Träger hat nicht nur für die Fachpraxis-BSK, sondern auch für weitere Teilnehmende anderer Kurse gezielt Unternehmen in der Region angeschrieben, die Mitarbeiter*innen im Fachkraft- oder Helferbereich benötigen. Am Tag der Messe unterstützen die Lehrkraft und die Praxisanleiter*innen bei der Anbahnung und Durchführung von Gesprächen. In einigen Fällen wurden Schnupperpraktika vereinbart. Zusätzlich wurde in der lokalen Presse über die Fachpraxis-BSK berichtet, daraufhin haben sich auch einige Arbeitgeber beim Träger gemeldet.
- Um im Anschluss eine Integration in den Arbeitsmarkt möglich machen zu können, muss mit der Konzepterstellung in Abstimmung von Träger und Jobcenter festgestellt werden, ob es in der Region Helferjobs in diesem Berufsbereich gibt. Sonst kann eine Einmündung in eine Helfertätigkeit nicht stattfinden. Weite Strecken sind in der Regel von den Teilnehmenden nicht zu leisten.

- Es ist mühsam, die passenden Unterrichtsmaterialien und -medien zu finden, die dem Leistungsniveau der Teilnehmenden entsprechen und einen Bezug zum ausgewählten Berufsbereich herstellen. Es wäre wünschenswert, wenn es zwischen den Trägern, die Fachpraxis-BSK anbieten, einen moderierten Austausch geben könnte. Dann könnten auch Ideen für passende Lehrwerke und Methoden ausgetauscht werden oder eine Vorschlagliste erstellt werden.

Zusammenfassung und Fazit

Sowohl die Teilnehmenden als auch die beteiligten Akteure beurteilen den Fachpraxis-BSK positiv. Die beteiligten Akteure sehen in der Erweiterung des Kursangebotes im Rahmen von DeuFöV einen Mehrwert für die Zielgruppe. Personen, die im abgeschlossenen Integrationskurs das Sprachniveau B1 nicht erreicht haben, ggf. auch bereits an Spezialberufssprachkursen mit Zielsprachniveau A2 oder B1 ohne Erfolg teilgenommen haben, nicht (ausreichend) alphabetisiert sind, eher länger zurückliegende bzw. wenig Lernerfahrung besitzen, können in den klassischen allgemein-berufsbezogenen Berufssprachkursen oft nicht passgenau gefördert werden. Sie scheitern unter anderem an den Lernmethoden, der Lerngeschwindigkeit und letztlich am Prüfungsdruck. Der große Vorteil der Fachpraxis-BSK ist, dass sie ohne eine Zertifikatsprüfung abschließen und die Teilnehmenden auf eine andere Art zeigen können, welche Kompetenzen sie mitbringen und sie speziell auf ein Berufsfeld ausgerichtete Sprachkompetenzen erwerben. Durch das praxisorientierte Lernen von Sprache werden immer wiederkehrende Satzwendungen und Begriffe im Sprachgedächtnis verankert, indem sie mit einer konkreten Handlung verknüpft werden. So können die Teilnehmenden im Anschluss kurze (branchenbezogene) Anweisungen gut verstehen und umsetzen. Das Sprechen selbst fällt vielen Teilnehmenden weiterhin schwer. Mit entsprechender Begleitung durch den Träger oder das Anschließern von weiteren Maßnahmen könnten es jedoch viele Teilnehmende schaffen, in den Arbeitsmarkt einzumünden.

Auch auf Seiten des Jobcenters wurde in der Fallstudie ein großer Bedarf geäußert und die Ergebnisse als erwartbar eingestuft. In den meisten Fällen wird jedoch ebenfalls Bedarf gesehen, die (ehemaligen) Teilnehmenden bei der Arbeitsmarktsuche und -integration verstärkt zu begleiten.

Bereits in der Befragung der Arbeitsverwaltung wurde der Bedarf als durchaus hoch eingeschätzt. Eine Herausforderung wird sein, das Angebot aufgrund der Kriterien für den Träger (Vorhandensein einer Lehr- und Lernwerkstatt) entsprechend auszuweiten.

5. Ergebnisse der Berufssprachkurse

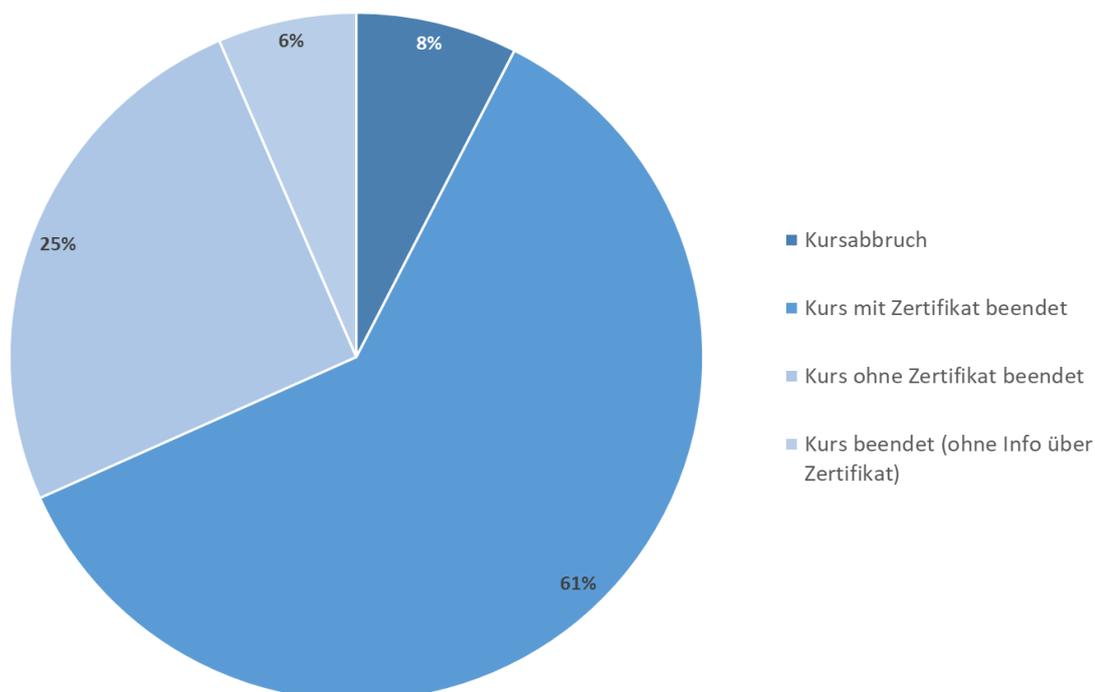
In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Berufssprachkurse im Hinblick auf den Kursabschluss und Kursabbruch, die Bewertung der Berufssprachkurse, die sprachlichen Kompetenzen sowie die Arbeitsmarkt- und soziale Integration dargestellt und erläutert. Dabei liegt der Fokus in diesem Kapitel auf den Teilnehmenden und deren Ergebnissen sowie auf der Ergebnisdarstellung nach verschiedenen Untergruppen. Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe der Personen, die nicht an einem Berufssprachkurs teilgenommen haben, erfolgt in diesem Kapitel noch nicht. Diese Analyse der Wirkung der Berufssprachkurse ist Gegenstand von Kapitel 6.

5.1 Kursabschluss und Kursabbruch

5.1.1 Beendete Kurse

Zunächst werden die Ergebnisse aus der Teilnehmendenbefragung zum Kursabschluss sowie die Ergebnisse aus den verschiedenen Befragungen zur Häufigkeit von Kursabbrüchen dargestellt. Abbildung 5-1 zeigt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden zum Zeitpunkt der zweiten Welle der Teilnehmendenbefragung den Kurs mit einem Zertifikat abgeschlossen hat (61 %).³⁴

Abbildung 5-1 Abgebrochene und beendete Berufssprachkurse



Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (n=2.800).

³⁴ Sollte keine Angabe in der zweiten Welle vorliegen, wird die Information aus der ersten Welle verwendet. In der Befragung wurde eindeutig nach der Beendigung der Kurse mit einem Zertifikat gefragt. Es lässt sich aber nicht komplett ausschließen, dass einzelne Befragte die Frage dahingehend interpretiert haben, dass es sich „nur“ um ein Ablegen der Prüfung handelt.

25 % haben den Kurs ohne Zertifikat beendet und 8 % haben den Kurs vorzeitig abgebrochen.³⁵ Weitere 6 % haben den Kurs wie geplant beendet, allerdings liegen hier keine Informationen zum Zertifikat vor (entweder weil keines vorgesehen war, noch kein Ergebnis vorliegt oder keine Angabe gemacht wurde).³⁶

In Tabelle 5-1 sind die Ergebnisvariablen ‚Abschluss mit Zertifikat‘ und ‚Kursabbruch‘ für verschiedene Untergruppen dargestellt. Hierbei muss beachtet werden, dass im Gegensatz zu Abbildung 5-1 die Variable ‚Abschluss mit Zertifikat‘ von nun an für diejenigen dargestellt wird, die den Kurs nicht abgebrochen haben und für die eine Information über das Zertifikat vorliegt, so dass sich die Werte für die Gesamtstichprobe zwischen Abbildung 5-1 und Tabelle 5-1 etwas unterscheiden.

Tabelle 5-1 Kursabbruch und Zertifikatsabschluss nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden

	Abschluss mit Zertifikat	Kursabbruch
Gesamt	71 %	8 %
Geschlecht: Weiblich	73 %	7 %
Geschlecht: Männlich	67 %	9 %
Alter: bis 25 Jahre	75 %	12 %
Alter: 25-34 Jahre	75 %	8 %
Alter: 35-44 Jahre	72 %	6 %
Alter: ab 45 Jahre	59 %	8 %
Bildung: Kein Bildungsabschluss	48 %	9 %
Bildung: Einfacher Bildungsabschluss	61 %	12 %
Bildung: Mittlerer Bildungsabschluss	67 %	10 %
Bildung: Hochschulreife	79 %	5 %
Aufenthalt >= 5 Jahre	62 %	9 %
Aufenthalt < 5 Jahre	78 %	6 %
Befristeter Aufenthaltstitel	67 %	8 %
Gestattung	51 %	10 %
Niederlassungserlaubnis	79 %	7 %
Berechtigung (nicht verpflichtet)	72 %	6 %
Verpflichtung	64 %	8 %
Kurs zu schwer	60 %	8 %
Kurs passend	75 %	6 %
Kurs zu leicht	73 %	6 %
Kontakt zum JC: nein	63 %	8 %
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat)	76 %	7 %
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Quartal)	69 %	8 %
Sozialpäd. Begleitung: ja*	68 %	7 %
Sozialpäd. Begleitung: nein*	81 %	6 %
Kursart: A2	44 %	8 %

³⁵ Inwieweit ein Kursabbruch endgültig ist, kann nicht identifiziert werden. Ein Abbruch findet im Durchschnitt nach 4 Monaten Kurszeit (Median liegt auch bei 4), eine geplante Beendigung durchschnittlich nach 6 Monaten (Median liegt auch bei 6) statt. Gründe dafür, warum der Kurs ohne Zertifikat beendet wurde, sind nicht bekannt (mit Ausnahme der Kategorien, dass kein Zertifikat vorgesehen war oder zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Information zum Zertifikat vorlag).

³⁶ Zusätzlich befindet sich zum Zeitpunkt der zweiten Welle noch eine kleine Minderheit von 38 Personen im laufenden Kurs.

	Abschluss mit Zertifikat	Kursabbruch
Kursart: B1	62 %	6 %
Kursart: B2	76 %	7 %
Kursart: C1	70 %	6 %
Kursart: Sonstiger Kurs	69 %	7 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (Gesamt: n=2.408 (Abschluss mit Zertifikat) n=2.800 (Kursabbruch)).

* Diese Variablen sind nur für die Teilnehmenden beobachtbar, die mit den Daten der Kursträgerbefragung verknüpft werden konnten. Hier reduzieren sich die Zahlen der Beobachtung wie folgt: Gesamt: n=1.557 (Abschluss mit Zertifikat) n=1.804 (Kursabbruch).

Anmerkungen: ‚Abschluss mit Zertifikat‘ bezieht sich auf die Gruppe derjenigen, die den Kurs nicht abgebrochen haben und für die eine Information über den Zertifikatserwerb vorliegt. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Angabe in dieser Tabelle leicht vom Wert in Abbildung 5-1, in der sich die Werte auf die Gesamtstichprobe beziehen. Zu Prüfungs- und/oder Kurswiederholungen können in diesem Zusammenhang keine Aussagen getroffen werden. Unter sonstige Kurse fallen C2-Kurse, Spezialkurse im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren, Spezialkurse mit fachspezifischem Unterricht für bestimmte Berufsgruppen sowie derzeit pilotierte Fachpraxis-BSK und die Berufssprachkurse für Auszubildende, vgl. auch Abschnitt 2.3.

Im Durchschnitt schließen weibliche Teilnehmende die Kurse etwas erfolgreicher ab als männliche: So haben erstere eine etwas höhere Wahrscheinlichkeit, das Zertifikat zu erhalten (73 % im Vergleich zu 67 %) sowie eine leicht niedrigere Abbruchwahrscheinlichkeit (7 % im Vergleich zu 9 %). Relativ deutlich ist hingegen zu sehen, dass Personen mit einem höheren Bildungsniveau den Kurs eher mit einem Zertifikat abschließen (79 % für Personen mit Hochschulreife im Vergleich zu 48 % der Personen ohne Bildungsabschluss). Die Abbruchwahrscheinlichkeit ist auch tendenziell niedriger mit höherem Bildungsniveau, allerdings brechen diejenigen ohne Bildungsabschluss seltener ab (9 %) als diejenigen mit einfachem oder mittlerem Bildungsabschluss (10-12 %). Je älter die Teilnehmenden, desto seltener erwerben sie ein Zertifikat. Gleichzeitig brechen sie den Kurs jedoch seltener ab. Teilnehmende, die schon mindestens fünf Jahre und länger in Deutschland leben, weisen schlechtere Kursergebnisse auf: Nur 62 % schließen den Kurs mit einem Zertifikat ab und 9 % brechen ihn ab. Im Hinblick auf den Zertifikatserwerb gilt dies insbesondere für Teilnehmende in A2-, B1- und B2-Kursen. Teilnehmende in C1-Kursen, die schon mehr als fünf Jahre in Deutschland leben, haben eine Zertifikatserwerbsquote von 72 %; diejenigen, die kürzer in Deutschland leben, von 69 %. Ab diesem Punkt dreht sich der vorherige Unterschied demnach um. Teilnehmende, die noch nicht so lange in Deutschland sind, haben eine recht hohe Zertifikatsquote von 78 % und eine Abbruchquote von 6 %. Die Kursergebnisse unterscheiden sich auch je nach Aufenthaltsstatus. Personen mit einer Aufenthaltsgestattung weisen die schlechtesten Kursergebnisse auf, Personen mit einer Niederlassungserlaubnis die besten. Nur 64 % der Teilnehmenden, die zur Kursteilnahme verpflichtet wurden, schließen den Kurs mit einem Zertifikat ab. Für Teilnehmende, die nicht verpflichtet wurden, liegt der Wert bei 72 %. Die Abbruchquote liegt für Verpflichtete zwei Prozentpunkte höher als für nicht Verpflichtete.

Anhand der Kursergebnisse wird deutlich, wie wichtig die korrekte Passung der Teilnehmenden ist: Von denjenigen, die den Kurs als zu schwer empfinden, schließen ihn auch nur mit 60 % mit einem Zertifikat ab. Das sind 15 Prozentpunkte weniger als für diejenigen, die den Kurs als passend empfinden. Die Abbruchquote ist auch höher unter denjenigen, die den Kurs als zu schwer empfinden, allerdings nur um zwei Prozentpunkte. Regelmäßiger Kontakt zur zuständigen Integrations- oder Vermittlungsfachkraft scheint positiv mit dem Kurserfolg zusammenzuhängen. So haben die Teilnehmenden, die einmal im Monat Kontakt zur Fachkraft haben und damit den regelmäßigsten Kontakt, die höchste Zertifikatsquote und die niedrigste Abbruchquote. Bietet der Kursträger eine sozialpädagogische Begleitung im Kurs an, scheint dies einen großen Unterschied für die Kursergebnisse zu machen, insbesondere in Bezug auf den Erhalt des Zertifikats. So schließen 81 % der Teilnehmenden den Kurs mit dem Zertifikat ab, wenn der Kursträger grundsätzlich keine

sozialpädagogische Begleitung anbietet und nur 68 %, wenn eine Begleitung angeboten wird. Allerdings muss hierzu erstens angemerkt werden, dass eine deutliche Mehrheit von 90 % der Kursträger berichtet, dass eine sozialpädagogische Begleitung angeboten wird. Zweitens ist die Richtung der Kausalität hier unklar: Wenn keine Begleitung angeboten wird, kann das auch ein Hinweis darauf sein, dass hier keine Begleitung nötig ist und somit auch die Kursergebnisse besser sind. Drittens ist zudem wichtig anzumerken, dass eine sozialpädagogische Begleitung vor allem bei A2- und B1-Kursen angeboten wird, diese Kurse aber aufgrund der oftmals lernungewohnten Teilnehmenden durchschnittlich mit schlechteren Ergebnissen abschließen (siehe auch Tabelle 5-1).

Die Zertifikatserwerbsquote ist in B2-Kursen mit 76 % am höchsten und mit 44 % in A2-Kursen am niedrigsten. Vor dem Hintergrund, dass die B2-Kurse die Kernaufgabe der berufsbezogenen Deutschsprachförderung darstellen, ist dieser Befund durchaus als positiv zu bewerten. Die Abbruchquoten unterscheiden sich nicht wesentlich zwischen den Niveaustufen. Die höchste Abbruchquote mit 8 % ist in den A2-Kursen zu finden.

Einige allgemeine Hinweise zu Regressionsanalysen

Die allgemeine Idee einer Regressionsanalyse besteht darin, die Beziehung zwischen einer abhängigen Variable (hier z. B. Abschluss mit Zertifikat) und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (hier z. B. Geschlecht oder andere Variablen wie Alter, Bildung oder das Kursniveau) zu ermitteln, um festzustellen, wie die abhängige Variable bei Änderungen der unabhängigen Variablen variiert. Indem man mehr als eine unabhängige Variable einbezieht, ist man in der Lage, für andere Faktoren zu kontrollieren, die ebenfalls die abhängige Variable beeinflussen. Hält man alle wichtigen Faktoren konstant, kann man sich auf eine relevante Relation konzentrieren, wie etwa zwischen Zertifikatsabschluss und Geschlecht, und die (fast) tatsächliche Relation zwischen diesen Variablen ermitteln. Ohne die Kontrolle anderer Faktoren (sog. bivariate Korrelation) kann der Zusammenhang zwischen zwei Variablen ein verzerrtes Bild darstellen, da z. B. der Koeffizient der Geschlechtsvariable potenzielle Auswirkungen anderer Faktoren enthalten könnte, die ebenfalls mit dem Zertifikatsabschluss zusammenhängen (z. B. das Bildungsniveau), und die nicht auf die Geschlechtervariable zurückgeführt werden sollten. Das Vorzeichen des Koeffizienten der unabhängigen Variablen gibt allgemein die Richtung der Beziehung an (ein positives Vorzeichen eines höheren Bildungsabschlusses würde z. B. darauf hindeuten, dass die Wahrscheinlichkeit eines Zertifikatsabschlusses bei einem höheren Bildungsniveau steigt), und das Signifikanzniveau (dargestellt über Sternchen neben den Koeffizienten) zeigt, wie belastbar dieser Befund ist (eine stärkere statistische Signifikanz weist darauf hin, dass der Zusammenhang nicht nur zufällig, sondern systematisch ist). Die Interpretation des Koeffizienten hängt davon ab, wie die abhängigen und unabhängigen Variablen gemessen werden. Handelt es sich um binäre unabhängige Variablen (wie hier häufig der Fall), wenn eine Kategorie mit einer anderen verglichen wird – wie etwa ein höherer Bildungsabschluss mit keinem Bildungsabschluss – zeigt der Koeffizient die Veränderung der abhängigen Variable in Prozentpunkten (*100) an. Wichtig für die Interpretation der multivariaten Regression ist zudem, dass, wenn keine randomisierten Experimentaldaten ausgewertet oder bestimmte statistische Methoden wie Instrumentenvariablen angewendet werden, hierbei im Regelfall keine kausalen Auswirkungen, sondern (konditionale) Relationen dargestellt werden.

Inwieweit die Merkmale aus Tabelle 5-1 und andere Charakteristika der Teilnehmenden oder des Kurses mit dem Zertifikatserwerb oder dem Kursabbruch weiterhin korrelieren, wenn andere Merkmale in der Analyse berücksichtigt werden, wird in Tabelle 5-2 deutlich. Hier sind die Koeffizienten aus multivariaten Regressionen (siehe auch die Infobox „Einige allgemeine Hinweise zu

Regressionsanalysen“) gelistet, die von besonderem Interesse sind, wie z. B. das Geschlecht. Die Ergebnisse deuten an, dass es keinen statistisch belastbaren Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Zertifikatserwerb oder dem Kursabbruch gibt. In einer bivariaten Korrelation zeigt sich zwar, dass Frauen signifikant häufiger ein Zertifikat erwerben – jedoch verschwindet dieser Zusammenhang sobald für weitere Merkmale kontrolliert wird. Es wird zudem kein statistisch signifikanter Unterschied nach Geschlecht in Bezug auf den Kursabbruch festgestellt.³⁷ Ältere Teilnehmende erwerben seltener ein Zertifikat, in Bezug auf den Kursabbruch wird kein Unterschied festgestellt. Je höher der Bildungsabschluss, desto eher wird ein Zertifikat erworben. In Bezug auf den Abbruch macht der Bildungsgrad keinen Unterschied. Über die Gesamtstichprobe ist eine höhere Zertifikatserwerbsquote bei B1- und B2-Kursen im Vergleich zu A2-Kursen festzustellen (Spalte 1). Wird allerdings für Kursträger-Dummies kontrolliert, d. h. vergleicht man Teilnehmende *innerhalb* desselben Kursträgers, treten diese Unterschiede nicht auf (Spalte 2).³⁸ In diesem Punkt scheint es daher deutliche Unterschiede *zwischen* Kursträgern zu geben, d. h. bei bestimmten Kursträgern erwerben Teilnehmende eher ein Zertifikat als bei anderen Kursträgern, unabhängig vom Kursniveau. Grund dafür können strukturelle Unterschiede zwischen Kursträgern sein: so nehmen bei Kursträgern, die etwa Integrationskurse mit Alphabetisierung im Angebot haben, die Teilnehmenden auch häufig am anschließenden Berufssprachkurs bei diesem Kursträger teil. Dies kann einen Einfluss auf die Bestehensquoten haben, wenn ein Kursträger quasi auf solch eine Gruppe von Teilnehmenden, die tendenziell weniger erfolgreich sind, spezialisiert ist.

Tabelle 5-2 Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und Zertifikatsabschluss sowie Kursabbruch (multivariate Regressionen)

Merkmale Teilnehmende oder Kurs	Erwerb	Erwerb	Kursabbruch	Kursabbruch
	Zertifikat	Zertifikat		
	(1)	(2)	(3)	(4)
Weiblich	0,03	0,05	-0,01	-0,02
Alter ab 45 Jahre (im Vergleich zu bis 25 Jahre)	-0,24***	-0,18*	-0,07	-0,05
Einfacher Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,06	0,03	-0,02	-0,01
Mittlerer Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,12**	0,06	-0,01	0,00
Hochschulreife (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,24***	0,19***	-0,03	-0,03
Kursart B1 (im Vergleich zu A2)	0,14***	0,06	0,00	-0,01
Kursart B2 (im Vergleich zu A2)	0,09*	0,05	0,04*	0,07*
Kursart C1 (im Vergleich zu A2)	0,05	0,02	0,03	0,05
Befristeter Aufenthaltstitel (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-0,08*	-0,05	0,03	0,05**
Gestattung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-0,15**	-0,09	0,02	0,03

³⁷ Mit 58 % sind auch mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte der Meinung, dass es beim Kursabbruch keinen Unterschied zwischen Männern und Frauen gibt (ohne Abbildung). Immerhin ein Drittel der befragten Lehrkräfte gibt dennoch an, dass Kursabbrüche häufiger bei Männern vorkommen. Nur knapp 12 % der Lehrkräfte sind der Meinung, dass Frauen häufiger einen Kurs abbrechen.

³⁸ Die Koeffizienten der Kursträger-Dummies sind nicht in der Tabelle aufgeführt, weil dies erstens zu viele wären und zweitens wenig sinnvolle Interpretation eines einzelnen Kursträger-Dummy-Koeffizienten möglich ist. In den entsprechenden Regressionen werden diese Dummies aber als zusätzliche Kontrollvariablen mit berücksichtigt.

Merkmale Teilnehmende oder Kurs	Erwerb Zertifikat	Erwerb Zertifikat	Kursabbruch	Kursabbruch
Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland (im Vergleich zu <5 Jahre)	-0,10***	-0,11***	0,05***	0,06***
Verpflichtung	0,03	0,01	-0,02	-0,03
Kurs zu leicht (im Vergleich zu passend)	-0,02	0,01	0,00	0,00
Kurs zu schwer (im Vergleich zu passend)	-0,09***	-0,06	0,01	0,00
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat) im Vergleich zu nie	0,02	-0,01	-0,02	-0,01
Kontakt mit AA/JC (mind, 1x pro Quartal) im Vergleich zu nie	0,00	-0,01	0,02	0,01
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja
Kursträger-Dummies	Nein	Ja	Nein	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (n=1.126 (Abschluss mit Zertifikat) und 1.249 (Kursabbruch)).

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Standardfehler sind auf Kursträger-Ebene gruppiert. Die abhängige Variable ist der Zertifikatserwerb (Spalte 1 und 2) und der Kursabbruch (Spalte 3 und 4). Alle Regressionen enthalten folgende Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter-Dummies, Bildungsniveau-Dummies, Kurszielsprachniveau-Dummies, Kinder im Haushalt, Aufenthaltsstatus-Dummies, Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland, mind. ein Elternteil hat Abitur, Monate seit Kursende, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Initiative für BSK (Verpflichtung, Vorschlag AA/JC, Vorschlag AG, Anerkennung, eigene Idee), Kursstunden pro Woche, Dauer Anreise, Dauer Vor-/Nachbereitung, Kurs zu leicht/schwer, Anzahl Kursteilnehmer, Kontakt mit AA/JC (mind. einmal pro Monat/pro Quartal), BSK vorher ohne/mit Zertifikat abgeschlossen.

Zwei Aufenthaltstitel (befristet und gestattet) korrelieren mit einem niedrigeren Zertifikatserwerb im Vergleich zu einer Niederlassungserlaubnis. Ein befristeter Aufenthaltstitel ist außerdem mit einer höheren Wahrscheinlichkeit korreliert, den Kurs abzubrechen. Sehr robust ist der Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland: Wie schon in Tabelle 5-1 dargestellt, erwerben Teilnehmende, die länger als fünf Jahre in Deutschland wohnen, einerseits seltener ein Zertifikat und brechen andererseits den Kurs häufiger ab als Teilnehmende, die noch nicht fünf Jahre in Deutschland wohnen und damit eine besondere Risikogruppe darzustellen scheinen. Ob die Teilnehmenden zur Kursteilnahme verpflichtet wurden oder nicht, bringt keine Unterschiede für deren Kursergebnisse hervor. Insbesondere die Gruppe derjenigen, die den Kurs als zu schwer einschätzen, schließt diesen auch seltener mit einem Zertifikat ab, allerdings ist dies nicht der Fall, wenn Teilnehmende innerhalb von Kursträgern verglichen werden. In Bezug auf den Kursabbruch gibt es jedoch keinen Unterschied. Die Häufigkeit des Kontakts mit der Fachkraft bei der Agentur für Arbeit oder beim Jobcenter ist nicht mehr mit einem erfolgreichen Kursabschluss korreliert, sobald für alle in Tabelle 5-2 genannten Charakteristika kontrolliert wird.

Tabelle 5-3 Relationen zwischen Kursträgermerkmalen und Zertifikatsabschluss sowie Kursabbruch (multivariate Regressionen)

Kursträgermerkmale Teil 1:	Anteil Abschlüsse mit Zertifikat beim Kursträger (1)	Anteil Kursabbrüche beim Kursträger (2)
Angebot einer sozialpädagogischen Begleitung	-0,02	-0,03
Angebot/Vermittlung Kinderbetreuung	0,04	0,03

	Anteil Abschlüsse mit Zertifikat beim Kursträger	Anteil Kursabbrüche beim Kursträger
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja
Kursträgermerkmale Teil 2 (Schwerpunkte sozialpädagogische Begleitung):		
Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen/ Bewerbung	0,06	-0,03
Berufliche Orientierung	0,10*	-0,05
Gruppendynamik	0,00	0,03
Lernstrategien	0,03	-0,04
Hilfe Kontakt Ämter/Anträge	0,05	-0,03
Vermittlung an Beratungsstellen	-0,01	-0,02
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 und Kursträgerbefragung (n zwischen 192 und 233).

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Die abhängige Variable ist der Anteil der Kursabschlüsse mit Zertifikat je Kursträger (Spalte 1) und der Anteil der Kursabbrüche je Kursträger (Spalte 2). Teil 1 und Teil 2 stellen jeweils verschiedene Regressionen dar. Alle Regressionen enthalten zusätzlich folgende Kontrollvariablen: auf Kursträgerebene: Anteil weibliche Teilnehmende, Altersstruktur Teilnehmende, Bildungsniveau Teilnehmende, Kursart Teilnehmende, Anteil Teilnehmende mit Kindern, Anteile Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden, Anteil Teilnehmende, die schon länger als fünf Jahre in Deutschland leben, Anteil Teilnehmende mit mindestens einem Elternteil mit Abitur, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Anzahl Kurse beim Kursträger, Anzahl Beschäftigte beim Kursträger.

Tabelle 5-3 stellt die Ergebnisse auf Kursträgerebene dar. Aus den Ergebnissen in Teil 1 der Tabelle wird deutlich, dass das grundsätzliche Angebot einer sozialpädagogischen Begleitung weder mit der Abbruchquote noch mit dem Zertifikatserwerb assoziiert ist. Teil 2 der Tabelle zeigt, dass aber insbesondere das Angebot des Schwerpunkts „Berufliche Orientierung“ innerhalb der sozialpädagogischen Begleitung leicht mit einer höheren Zertifikatsquote assoziiert ist. Dies gilt nicht für andere Schwerpunkte der sozialpädagogischen Begleitung. In Bezug auf das Angebot bzw. die Vermittlung von Kinderbetreuung zeigt sich kein Zusammenhang mit den Kursergebnissen. Weitergehende Analysen zeigen jedoch, dass die Abschlussquote mit Zertifikat von weiblichen Teilnehmenden etwas höher ist, wenn der Kursträger Kinderbetreuung anbietet bzw. vermittelt, jedoch zeigt sich kein Unterschied hinsichtlich der Abbruchwahrscheinlichkeit. Insbesondere der Zugang zum Berufssprachkurs dürfte jedoch stark mit den Kinderbetreuungsmöglichkeiten zusammenhängen. Die Ergebnisse im Hinblick auf verschiedene Kursträgermerkmale erscheinen erwähnenswert und deuten auf mögliche Verbesserungspotenziale hin, allerdings dürfen diese nicht als kausale Auswirkungen verstanden werden. Es hat keine Randomisierung dahingehend stattgefunden, dass bei einer zufällig ausgewählten Gruppe Kursträger z. B. Kinderbetreuung angeboten wird und bei der anderen nicht, so dass die Richtung der Auswirkung hier nicht eindeutig ist.

Zu Kursabbrüchen wurden auch Fragen in den Befragungen der Kursträger und Arbeitsverwaltung gestellt. Eine deutliche Mehrheit von 84 % der Befragten von Kursträgern gibt an, dass Kursabbrüche sehr oder eher selten sind (siehe Tabelle 5-4). Größere Kursträger mit mehr als fünf Kursen berichten häufiger von Kursabbrüchen als kleinere Kursträger mit einem bis vier Kursen – rund jeder fünfte größere Kursträger berichtet von eher oder sehr häufigen Kursabbrüchen. Dieser Unterschied zwischen größeren und kleineren Kursträgern kann mit verschiedenen Faktoren zusammenhängen, wie z. B. dem (durchschnittlichen) Kursniveau der angebotenen Kurse, dem Standort des Kursträgers

oder der (durchschnittlichen) Kursgröße. Genaue Ursachen können an dieser Stelle nicht identifiziert werden.

Tabelle 5-4 Häufigkeit von Kursabbrüchen

	Alle Kursträger	Kursträger mit 1 bis 2 Kursen	Kursträger mit 3 bis 4 Kursen	Kursträger mit 5 bis 7 Kursen	Kursträger mit mehr als 7 Kursen
Kursabbrüche sehr oder eher selten	84 %	89 %	86 %	80 %	81 %
Kursabbrüche sehr oder eher häufig	16 %	11 %	14 %	20 %	19 %
Insgesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Kursträgerbefragung (n=583).

Die Integrations- und Vermittlungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit und der Jobcenter schätzen, dass durchschnittlich 15 % der Kund*innen, die sie in einen Berufssprachkurs vermittelt haben, diesen Kurs vorzeitig abbrechen (ohne Abbildung). Die Fachkräfte schätzen zudem, dass rund 55% den Berufssprachkurs erfolgreich mit einer Prüfung beenden. Allerdings schätzen die Vermittlungsfachkräfte der Agenturen für Arbeit den jeweiligen Anteil erfolgreich absolvierter Zertifikatsprüfungen optimistischer ein: So wird hier von einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 73 % und einer durchschnittlichen Abbruchquote von nur 11 % berichtet. Die jeweiligen Werte der Jobcenter liegen bei 54 % und 15 % (also aufgrund des höheren Anteils der Jobcenter an der Stichprobe auch näher an den Gesamtdurchschnitten). Diese unterschiedlichen Einschätzungen nach Einrichtung könnten auf eine leichter in den Arbeitsmarkt integrierbare Kundschaft der Agenturen für Arbeit zurückzuführen sein.³⁹

Tabelle 5-5 Kursabbrüche: Unterschiede zu der Zeit vor der Corona-Pandemie

	Alle Kursträger	Kursträger mit 1 bis 2 Kursen	Kursträger mit 2 bis 4 Kursen	Kursträger mit 5 bis 7 Kursen	Kursträger mit mehr als 7 Kursen	Lehrkräfte
Kursabbrüche seltener als vor der Corona-Pandemie	35 %	35 %	33 %	34 %	36 %	22 %
Kursabbrüche genauso häufig wie vor der Corona-Pandemie	58 %	60 %	60 %	57 %	56 %	64 %
Kursabbrüche häufiger als vor der Corona-Pandemie	7 %	5 %	7 %	8 %	7 %	13 %
Insgesamt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Kursträgerbefragung (n=563) und Lehrkräftebefragung (n=549).

³⁹ Dafür spricht auch, dass knapp zwei Drittel aller befragten Fachkräfte der Jobcenter angeben, dass mehr als 20 % ihrer aktuellen Kund*innen die lateinische Schrift nicht in dem Maße beherrschen, dass ein Berufssprachkurs mit Aussicht auf Erfolg besucht werden könne. Bei den befragten Agenturen für Arbeit liegt der entsprechende Anteil bei nur rund einem Drittel und ist demnach nur halb so hoch wie der der Jobcenter.

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich nicht alle dargestellten Prozentwerte auf 100.

Inwieweit die Corona-Pandemie Kursabbrüche wahrscheinlicher macht oder nicht, wird in Tabelle 5-5 ersichtlich. Mehr als die Hälfte (58 %) aller Kursträger sind der Meinung, dass Kursabbrüche genauso häufig wie vor der Corona-Pandemie stattfinden. 35 % aller Kursträger geben an, dass Kursabbrüche vor der Pandemie seltener stattfanden und nur 7 % aller Kursträger, dass Abbrüche vor der Pandemie häufiger waren. Nach Kursträgergröße gibt es diesbezüglich keine nennenswerten Unterschiede. Diese Einschätzungen der Kursträger decken sich mit den Einschätzungen der Lehrkräfte, die auch mehrheitlich der Meinung sind, keinen Unterschied zu der Zeit vor der Corona-Pandemie zu sehen (letzte Spalte in Tabelle 5-5: 64 %). 22 % sagen, dass Kursabbrüche vor der Pandemie seltener waren und nur 13 %, dass Abbrüche häufiger waren. Mehrheitlich scheint es demnach nach Beobachtung der Kursträger und der Lehrkräfte keine Veränderungen bei der Häufigkeit der Kursabbrüche durch die veränderte Lern- und Lehrsituation nach Ausbruch der Corona-Pandemie zu geben.

In der Teilnehmendenbefragung zeigen sich nur wenig belastbare Tendenzen dahingehend, dass bestimmte Kurse seltener oder häufiger abgebrochen werden. Die Einschätzungen der Lehrkräfte decken sich grundsätzlich mit diesen Befunden. Wie in Tabelle 5-6 ersichtlich wird, sehen Lehrkräfte die häufigsten Abbrüche in A2-Kursen, direkt gefolgt von B1-Kursen.⁴⁰ Insgesamt werden Kursabbrüche aber über alle Kursniveaus hinweg als eher selten oder selten eingestuft. Rund 80 % oder mehr der befragten Lehrkräfte stufen die Häufigkeit als eher selten oder selten ein, was sich mit den entsprechenden Ergebnissen aus der Kursträgerbefragung deckt. Hier liegt der entsprechende Wert bei 84 % (siehe Tabelle 5-4).

Tabelle 5-6 Häufigkeit Kursabbruch nach Kursart

	Sehr häufig (die Hälfte oder mehr)	Eher häufig (ca. ein Drittel)	Eher selten (ca. ein Viertel)	Selten (weniger als 10 Prozent)	Insgesamt
A2	6 %	14 %	29 %	50 %	100 %
B1	2 %	12 %	34 %	52 %	100 %
B2	1 %	6 %	29 %	63 %	100 %
B2 mit Brückenelement	2 %	7 %	32 %	59 %	100 %
C1	1 %	8 %	19 %	72 %	100 %
Gesundheitsfachberufe (Anerkennungsverfahren)	2 %	9 %	14 %	74 %	100 %
akademische Heilberufe (Anerkennungsverfahren)	6 %	6 %	15 %	74 %	100 %

Quelle: Lehrkräftebefragung (n=272 bis 434).

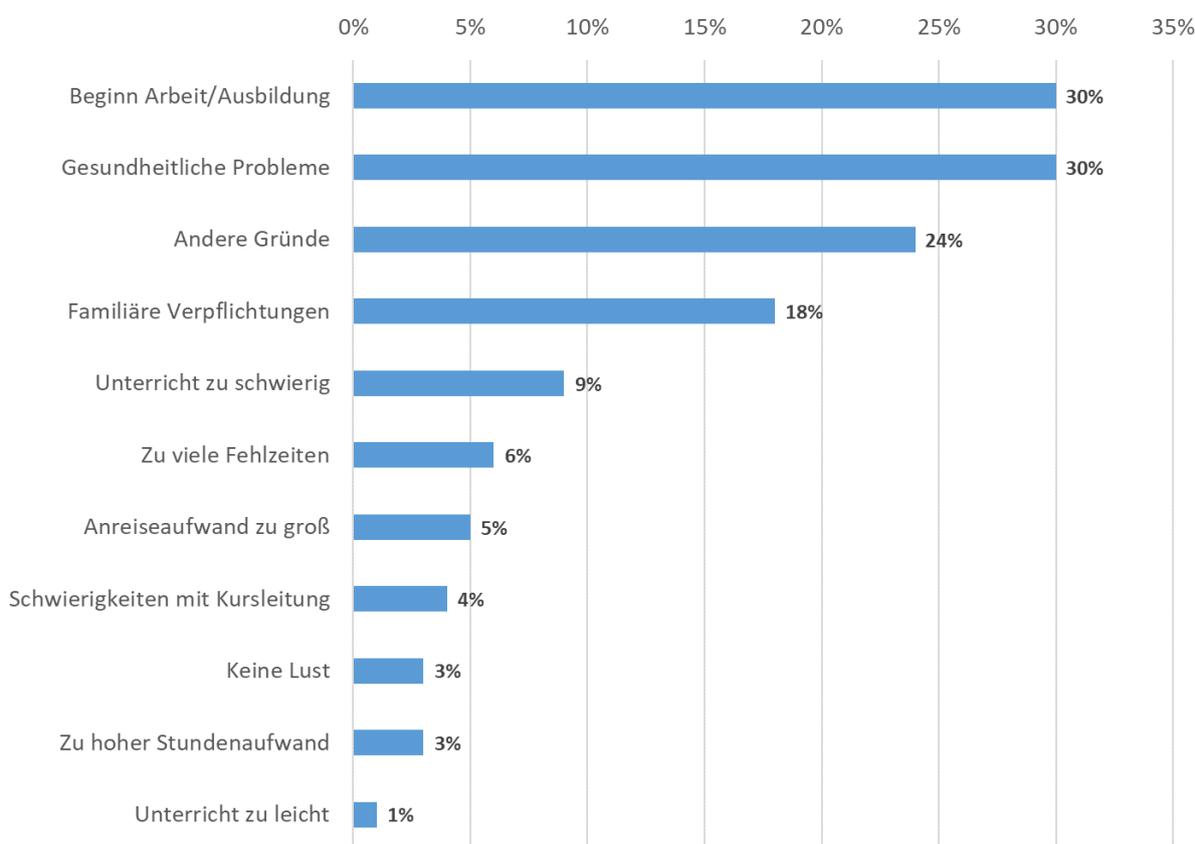
Anmerkungen: Für die Kurse Gesundheitsfachberufe (Anerkennungsverfahren) und akademische Heilberufe (Anerkennungsverfahren) liegen jeweils nur 43 bzw. 34 Beobachtungen vor. Für die Kursarten Einzelhandel (fachspezifischer Unterricht), Gewerbe/Technik (fachspezifischer Unterricht), UB1-Pilotkurs mit fachpraktischem Sprachunterricht, C2-Pilotkurs und Azubi-Pilotkurse liegen jeweils nur weniger als 30 Beobachtungen vor, so dass diese Statistiken aufgrund der geringen Belastbarkeit nicht aufgeführt werden. Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich nicht alle dargestellten Prozentwerte auf 100. Die Antworten beziehen sich auf alle im Jahr 2021 durchgeführten Kurse.

⁴⁰ Die Lehrkräfte wurden nach ihrer Einschätzung zu Abbrüchen in verschiedenen Kursniveaus gefragt, nicht nach einer Gesamteinschätzung über alle Kursniveaus hinweg.

5.1.2 Gründe für Kursabbrüche

Die Teilnehmenden, die den Sprachkurs abgebrochen haben, wurden nach den Gründen für den Abbruch gefragt. Die Auswertung der Antworten basiert auf 208 Beobachtungen. Abbildung 5-2 zeigt die Gründe geordnet nach der Häufigkeit der Nennung. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich. Von jedem oder jeder dritten Befragten wird der Beginn einer Arbeit oder Berufsausbildung sowie gesundheitliche Probleme als Abbruchgrund genannt, womit diese die zwei am häufigsten genannten Abbruchgründe darstellen. Dabei ist die Kursbeendigung aufgrund des Beginns einer Arbeit oder Berufsausbildung allerdings nicht als negativer Abbruch zu werten, da das Ziel der Berufssprachkurse explizit die Integration in Arbeit oder Ausbildung ist. Ein Viertel der Befragten gibt ‚andere Gründe‘ und rund ein Fünftel familiäre Verpflichtungen als Abbruchgrund an. Weniger als 10 % geben an, dass der Unterricht zu schwierig war, dass sie zu viele Fehlzeiten hatten oder der Anreiseaufwand zu hoch war. Sehr selten genannte Gründe durch weniger als 5 % der Befragten umfassen Schwierigkeiten mit der Kursleitung, keine Lust, ein zu hoher Stundenaufwand oder zu leichter Unterricht.

Abbildung 5-2 Gründe für Kursabbruch (Teilnehmendenbefragung)



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=208).

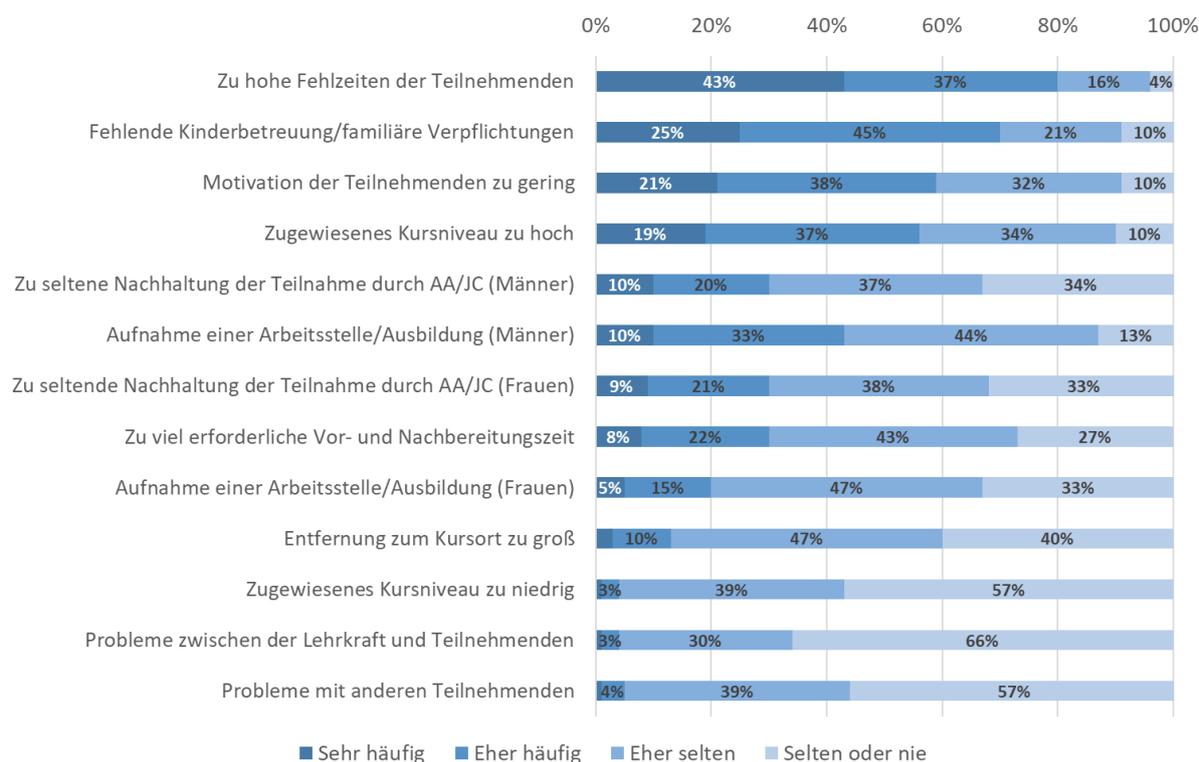
Anmerkungen: Mehrfachnennungen möglich. Grundgesamtheit bilden Teilnehmende, die einen Berufssprachkurs in den letzten zwölf Monaten abgebrochen haben.

Die Gründe für den Kursabbruch unterscheiden sich zum Teil zwischen männlichen und weiblichen Befragten, wie weitergehende, jedoch nicht dargestellte Auswertungen zeigen. So geben 33 % der Männer an, aufgrund eines Arbeits- oder Ausbildungsstarts den Kurs abgebrochen zu haben – dies trifft jedoch nur auf rund 27 % der Frauen zu. Dieser Unterschied ist allerdings nicht statistisch signifikant und daher nicht belastbar. Bei Frauen spielen familiäre Verpflichtungen eine stärkere Rolle

beim Kursabbruch (23 % im Vergleich zu 12 % bei Männern) sowie auch gesundheitliche Probleme (36 % im Vergleich zu 24 %), diese Unterschiede sind statistisch signifikant. Allerdings sind diese Unterschiede nicht mehr statistisch signifikant, wenn für weitere Merkmale in einer Regression kontrolliert wird.

Auch die Lehrkräfte sowie die Integrations- und Vermittlungsfachkräfte (im Folgenden wird zusammenfassend nur von Fachkräften gesprochen) in den Agenturen für Arbeit und den Jobcentern wurden nach ihren Einschätzungen gefragt, wie häufig bestimmte Gründe für Kursabbrüche auftreten. Abbildung 5-3 (Lehrkräftebefragung) und Abbildung 5-4 (Befragung der Arbeitsverwaltungen) stellen die zugehörigen Ergebnisse dar. Die Einschätzungen der Kursleitungen und der Fachkräfte weisen grundsätzlich eine hohe Übereinstimmung auf. Im Vergleich mit der Teilnehmendenbefragung decken sich die Einschätzungen der Kursleitungen und Fachkräfte mit denjenigen der Teilnehmenden in dem Punkt, dass familiäre Verpflichtungen von mindestens 70 % als sehr häufiger oder eher häufiger Grund für Kursabbrüche genannt werden, wobei hier nicht zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden unterschieden werden kann.⁴¹

Abbildung 5-3 Gründe für Kursabbruch (Lehrkräftebefragung)



Quelle: Lehrkräftebefragung (n=725 bis 785).

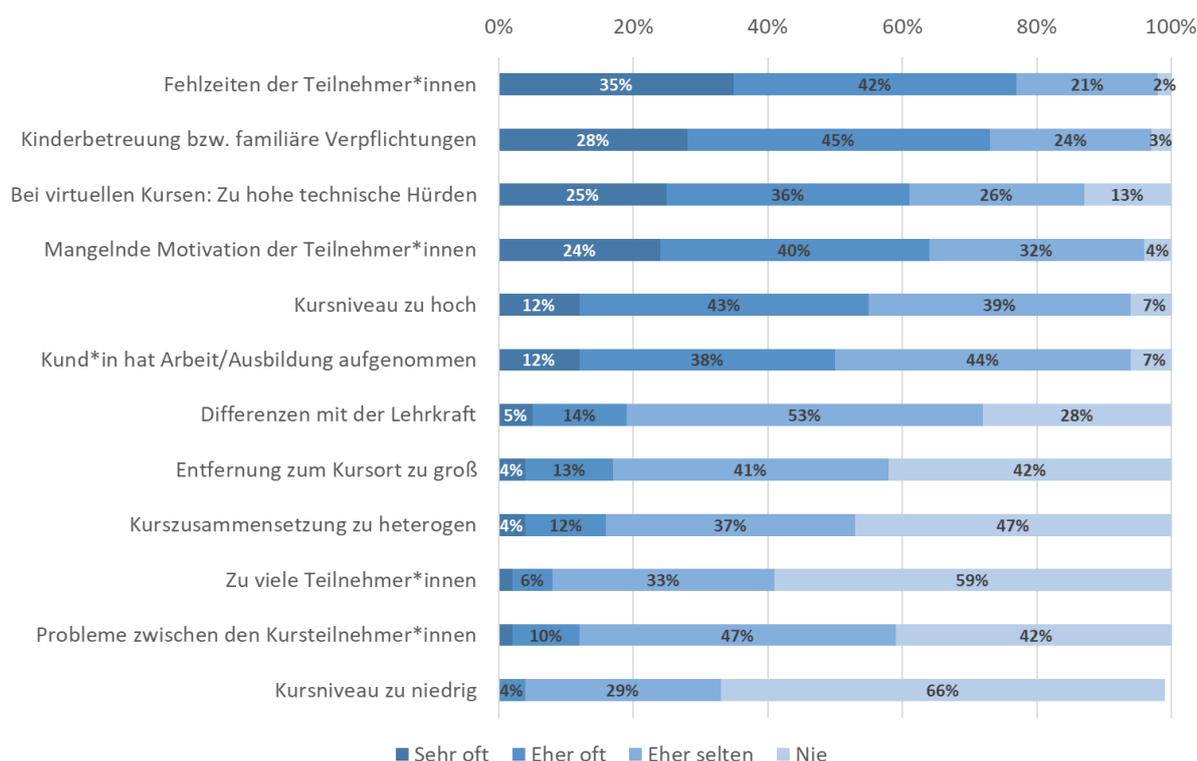
Anmerkung: Für die Items „zu seltene Nachhaltung der Teilnahme durch AA/JC (Frauen)/(Männer) liegen jeweils nur 444 bzw. 441 Beobachtungen vor.

⁴¹ Grundsätzlich ist hier zu beachten, dass sich die Antwortmöglichkeiten bzw. -skalen zwischen der Teilnehmendenbefragung einerseits und der Kursträger- und Lehrkräftebefragung andererseits unterscheiden und die jeweiligen Prozentwerte nicht eindeutig miteinander vergleichbar sind. So konnten die Teilnehmenden angeben, ob das jeweils genannte Item einen Abbruchgrund in ihrem Fall darstellt, wohingegen die Kursträger und die Lehrkräfte Häufigkeiten angeben sollten (Skala: ‚sehr häufig‘, ‚eher häufig‘, ‚eher selten‘, ‚selten oder nie‘).

Eine weitere Übereinstimmung findet sich beim Abbruchgrund basierend auf zu schwierigem Unterricht bzw. einem zu hoch zugewiesenen Kursniveau. In allen Befragungen findet sich dies etwa als viert- oder fünfhäufigster Grund. Die Lehrkräfte schätzen die Aufnahme einer Arbeit oder einer Berufsausbildung für Männer als bedeutenderen Abbruchgrund ein als für Frauen. Obwohl in der Befragung der Arbeitsverwaltungen bei diesem Item nicht nach Geschlecht unterschieden werden kann, gibt es zwischen den Arbeitsagenturen und den Jobcentern einen auffälligen Unterschied. So schätzen die Fachkräfte der Agenturen für Arbeit mit 81 % die Arbeitsaufnahme als sehr oder eher häufigen Abbruchgrund ein, wobei dieser Wert bei den Jobcentern nur bei 46 % liegt. Dies dürfte an den Unterschieden bei den zu bedienenden Kund*innen der beiden Einrichtungen liegen, da die Kund*innen der Jobcenter schwieriger in den Arbeitsmarkt zu vermitteln sein dürften als diejenigen der Agenturen für Arbeit. Zu leichter Unterricht bzw. ein zu niedriges Kursniveau fällt bei allen drei Befragungen nicht sonderlich ins Gewicht.

In Bezug auf andere Items zeigen sich jedoch auch Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Teilnehmenden und denjenigen der Kursleitungen und Fachkräfte der Arbeitsverwaltung. So werden sowohl in der Lehrkräftebefragung als auch in der Befragung der Arbeitsverwaltung hohe Fehlzeiten und eine geringe Motivation der Teilnehmenden als häufigere Gründe genannt als in der Teilnehmendenbefragung. Zu hohe Fehlzeiten werden nur von 6 % der Teilnehmenden als Abbruchgrund genannt und bewegen sich damit eher im Mittelfeld der Häufigkeiten. Sowohl bei den Lehrkräften als auch den Fachkräften wird dies als die am häufigsten beobachtete Abbruchursache genannt. Allerdings wird dieses Ergebnis bei den Fachkräften von den Jobcentern beeinflusst, bei denen der entsprechende Wert bei 80 % liegt, bei den Arbeitsagenturen jedoch nur bei 46 %, was auch als Hinweis auf die unterschiedliche Klientel der beiden Einrichtungsformen gelesen werden kann.

Abbildung 5-4 Gründe für Kursabbruch (Befragung der Arbeitsverwaltungen)



Quelle: Befragung der Arbeitsverwaltungen (n=551 bis 772).

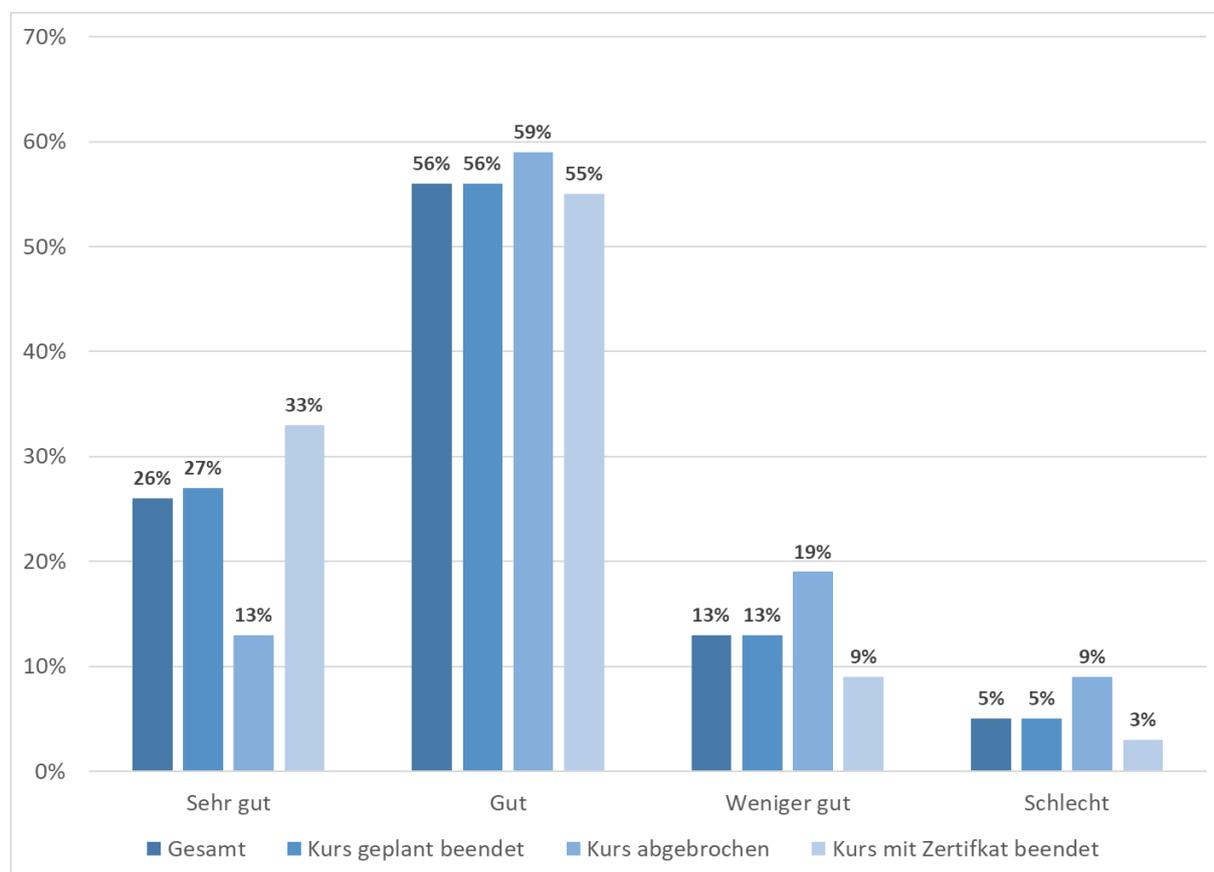
Wird „keine Lust“ aus der Teilnehmendenbefragung als Äquivalent zu „mangelnder Motivation der Teilnehmenden“ betrachtet, verweist dies auf einen weiteren Unterschied in den Befragungsergebnissen: Motivationsdefizite sind einer der am seltensten genannten Abbruchgründe der Teilnehmenden, wohingegen die Lehrkräfte und die Fachkräfte hierin einen häufig zu beobachtenden Abbruchgrund sehen. Tatsächlich aber kann die „mangelnde Motivation der Teilnehmenden“ verschiedene Ursachen haben, „keine Lust“ ist so betrachtet nur eine dieser Ursachen, so dass die beiden Antwortmöglichkeiten aus den verschiedenen Befragungen letztlich nur bedingt vergleichbar sind.

Schließlich scheint fast jede fünfte befragte Fachkraft der Agenturen für Arbeit oder der Jobcenter Differenzen mit der Lehrkraft als sehr oder eher häufigen Abbruchgrund zu beobachten. Sowohl die Teilnehmenden als auch die Lehrkräfte schätzen diesen Abbruchgrund als weniger wichtig ein.

5.1.3 Bewertung der Kurse

Die Bewertungen verschiedener Aspekte der Berufssprachkurse durch die Teilnehmenden können wichtige Hinweise darüber liefern, an welchen Stellen Verbesserungsbedarf und -potenzial bestehen könnte. Zunächst wird in Abbildung 5-5 die allgemeine Kursbewertung dargestellt.

Abbildung 5-5 Bewertung Kurs allgemein

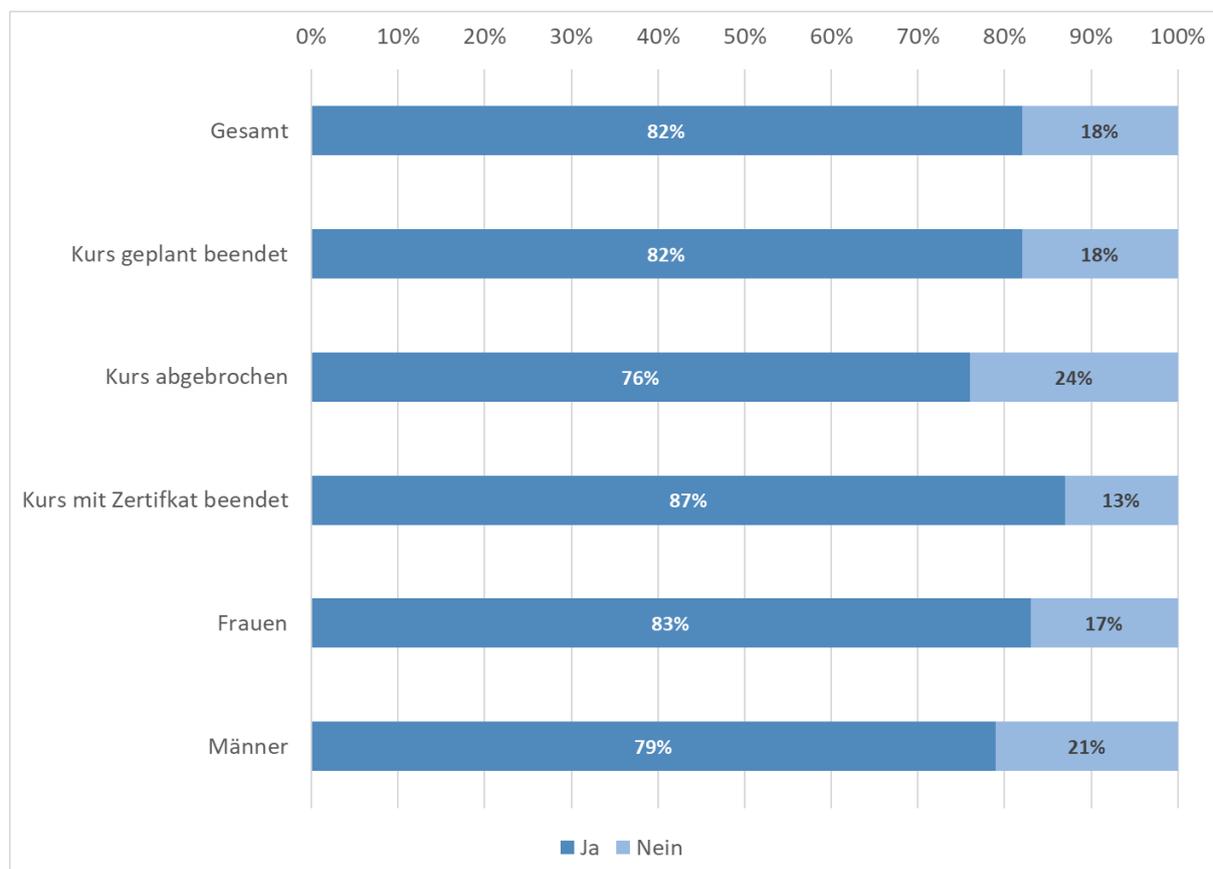


Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.664 (Gesamt), n=2.405 (Kurs geplant beendet), n=181 (Kurs abgebrochen) und n=1.620 (Kurs mit Zertifikat beendet)). Grundgesamtheit bilden alle Teilnehmenden, die den Berufssprachkurs bereits beendet haben.

Rund ein Viertel der Teilnehmenden bewerten den Kurs als sehr gut, weitere 56 % als gut. Knapp ein Fünftel der Befragten bewerten den Kurs als weniger gut oder schlecht. Die Bewertungen unterscheiden sich je nachdem, ob der Kurs abgebrochen wurde oder nicht: Diejenigen, die den Kurs abgebrochen haben, bewerten den Kurs seltener als sehr gut, aber öfter als weniger gut oder schlecht. Teilnehmende, die ein Zertifikat erworben haben, bewerten den Kurs besonders häufig als sehr gut. Multivariate Regressionsanalysen zeigen auf, dass Teilnehmende mit Zertifikatsabschluss, Teilnehmende, die den Kurs als zu leicht einschätzen, Frauen und diejenigen mit mittlerem Schulabschluss oder Hochschulreife den Kurs statistisch signifikant besser bewerten und diejenigen, die den Kurs abgebrochen sowie den Kurs als zu schwer eingestuft haben, den Kurs statistisch signifikant negativer bewerten (ohne Abbildung).

Ob die Teilnehmenden den Kurs weiterempfehlen würden, zeigt sich in Abbildung 5-6. Eine große Mehrheit von 82 % würden den Kurs weiterempfehlen. Analog zu den vorherigen Ergebnissen ist dieser Anteil höher unter denjenigen mit Zertifikatsabschluss und niedriger bei denjenigen, die den Kurs abgebrochen haben. Allerdings würde immer noch eine große Mehrheit von drei Viertel der zuletzt genannten Gruppe den Kurs weiterempfehlen. Weibliche Teilnehmende würden den Kurs etwas häufiger weiterempfehlen als männliche Teilnehmende. In multivariaten Regressionen zeigt sich kein statistisch signifikanter Unterschied nach Geschlecht (ohne Abbildung). Der positive Zusammenhang zwischen dem Zertifikatserwerb und der Weiterempfehlung bleibt dagegen auch in multivariaten Regressionsanalysen bestehen. Zudem zeigen die Regressionsergebnisse, dass Teilnehmende, die den Kurs als zu schwer empfinden, diesen deutlich seltener weiterempfehlen.

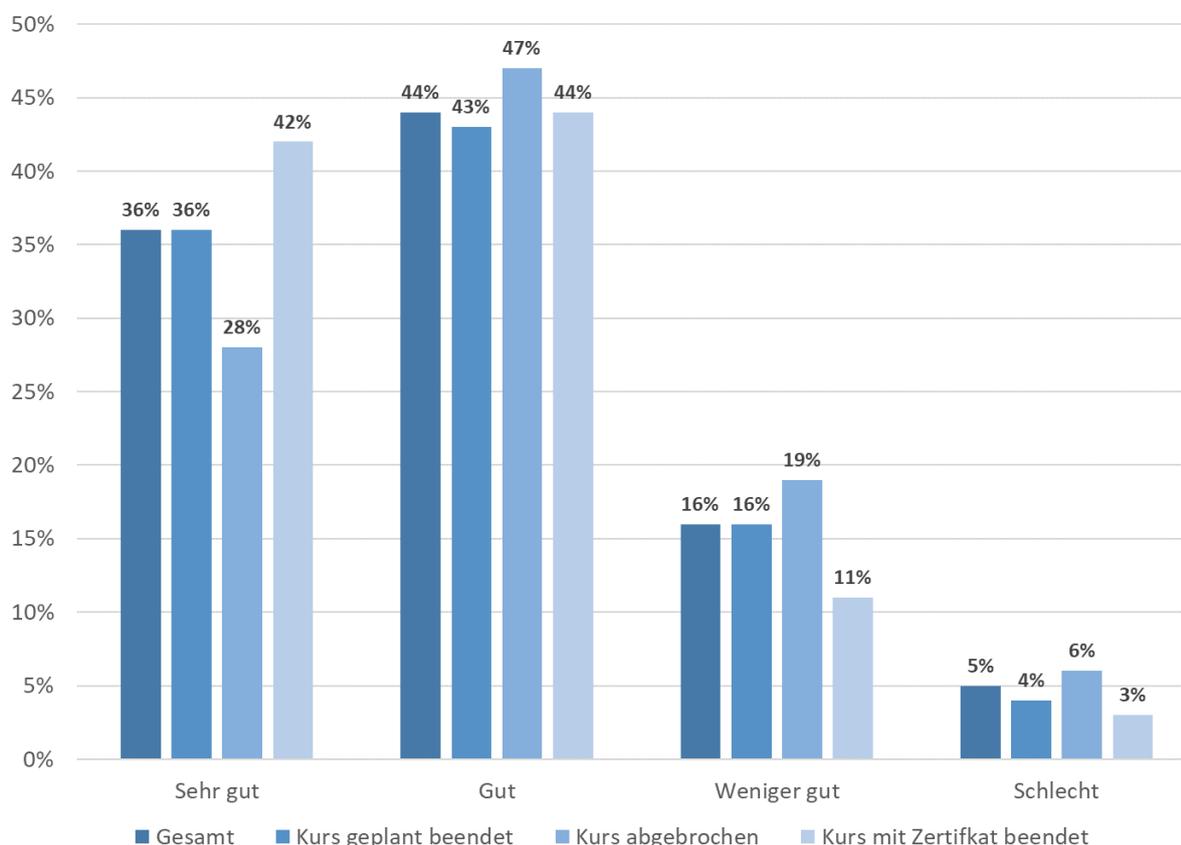
Abbildung 5-6 Weiterempfehlung Kurs



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.620 (Gesamt), n=2.362 (Kurs geplant beendet), n=174 (Kurs abgebrochen), n=1.599 (Kurs mit Zertifikat beendet), n=1.522 (Frauen), n=1.098 (Männer)). Grundgesamtheit bilden alle Teilnehmenden, die den Berufssprachkurs bereits beendet haben.

In Abbildung 5-7 werden die Bewertungen über den Unterricht der Lehrkraft seitens der Teilnehmenden dargestellt. Grundsätzlich zeigt sich dabei, dass mindestens rund 75 % den Unterricht der Lehrkräfte als sehr gut oder gut bewerten, unabhängig davon, ob der Kurs abgebrochen oder wie geplant beendet wurde. Bei den Teilnehmenden, die ein Zertifikat erworben haben, bewerten sogar 86 % den Unterricht als sehr gut oder gut. Tendenziell fällt die Bewertung des Unterrichts demnach von den Teilnehmenden, die den Kurs abgebrochen haben, schlechter aus. Diese Tendenz passt zu den Ergebnissen aus Abbildung 5-5 und Abbildung 5-6. In multivariaten Regressionsanalysen zeigt sich auch, dass diejenigen mit Zertifikatsabschluss den Unterricht besser bewerten (ohne Abbildung). Auch weibliche Teilnehmende bewerten den Unterricht der Lehrkraft besser als männliche Teilnehmende, allerdings verschwindet die statistische Signifikanz, sobald für den Zertifikatserwerb kontrolliert wird. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass diejenigen, die den Kurs als zu leicht empfinden, also hauptsächlich diejenigen, die sowieso schon gute Voraussetzungen für den Kurserfolg haben, den Unterricht signifikant positiver bewerten. Signifikant schlechter bewerten diejenigen den Unterricht der Lehrkraft, die den Kurs als zu schwer empfinden und die vor dem aktuellen Berufssprachkurs schon einmal einen Berufssprachkurs mit Zertifikat abgeschlossen haben.

Abbildung 5-7 Bewertung Unterricht der Lehrkräfte seitens der Teilnehmenden



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.868 (Gesamt), n=2.574 (Kurs geplant beendet), n=207 (Kurs abgebrochen) und n=1.695). Grundgesamtheit bilden alle Teilnehmenden, die den Berufssprachkurs bereits beendet haben.

Die Teilnehmenden, die den Berufssprachkurs beendet (mit oder ohne Zertifikat) oder abgebrochen haben, geben außerdem eine grundsätzliche Beurteilung des Kurses hinsichtlich verschiedener Ziele von Berufssprachkursen ab (vgl. Tabelle 5-7). Knapp die Hälfte aller Befragten stimmen voll und ganz zu, dass der Kurs

- ihnen geholfen hat, sich besser am Leben in Deutschland beteiligen zu können,

- ihnen geholfen hat, ihr Deutsch, das sie für den Beruf benötigen, zu verbessern und
- ihnen geholfen hat, sich auf die Sprachprüfung am Ende des Kurses vorzubereiten.

Den zwei Aussagen hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration, dass der Kurs

- ihre Chancen verbessert hat, eine Arbeit zu bekommen, und
- ihnen geholfen hat, eine bessere Arbeit zu bekommen,

stimmen nur noch 39 % bzw. 31 % zu. Die Unterschiede zwischen denjenigen, die den Kurs abgebrochen haben und denjenigen, die den Kurs mit einem Zertifikat beendet haben, sind unübersehbar und betragen, was die volle Zustimmung angeht, mindestens 20 Prozentpunkte. So sind, wie in den vorherigen Abbildungen gezeigt, auch hier bei allen Items die Beurteilungen derjenigen, die Kurs abgebrochen haben, deutlich schlechter. Auch in multivariaten Regressionen, in denen für andere Merkmale kontrolliert wird, zeigen sich diese statistisch belastbaren Unterschiede für Personen mit Zertifikatserwerb und Personen, die den Kurs abgebrochen haben (ohne Abbildung).

Tabelle 5-7 Beurteilung Berufssprachkurse (Zustimmung zu Items)

		Voll und ganz	Teil- weise	Nein	Insgesamt
Item 1: Kurs hat geholfen, mich besser am Leben in Deutschland beteiligen zu können.	Gesamt	47 %	45 %	8 %	100 %
	Abgebrochen	28 %	50 %	22 %	100 %
	Mit Zertifikat abgeschlossen	55 %	40 %	5 %	100 %
Item 2: Kurs hat geholfen, mein Deutsch, das ich für meinen Beruf benötige, zu verbessern.	Gesamt	46 %	46 %	9 %	100 %
	Abgebrochen	30 %	50 %	20 %	100 %
	Mit Zertifikat abgeschlossen	53 %	41 %	5 %	100 %
Item 3: Kurs hat meine Chancen verbessert, eine Arbeit zu bekommen.	Gesamt	39 %	39 %	22 %	100 %
	Abgebrochen	26 %	34 %	40 %	100 %
	Mit Zertifikat abgeschlossen	47 %	39 %	14 %	100 %
Item 4: Kurs hat mir geholfen, eine bessere Arbeit zu bekommen.	Gesamt	31 %	35 %	34 %	100 %
	Abgebrochen	18 %	35 %	48 %	100 %
	Mit Zertifikat abgeschlossen	38 %	44 %	28 %	100 %
Item 5: Kurs hat mir geholfen, mich auf die Sprachprüfung am Ende des Kurses vorzubereiten (nur Welle 2).	Gesamt	46 %	39 %	15 %	100 %
	Abgebrochen	16 %	37 %	47 %	100 %
	Mit Zertifikat abgeschlossen	58 %	35 %	7 %	100 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.626 bis 2.854 (Gesamt), n=163 bis 207 (Kurs abgebrochen) und n=1.613 bis 1.690 (Mit Zertifikat abgeschlossen)). Grundgesamtheit bilden alle Teilnehmenden, die den Berufssprachkurs bereits beendet haben.

Anmerkungen: Aufgrund von Rundungsfehlern addieren sich nicht alle dargestellten Prozentwerte auf 100.

Eine eher durchwachsene Bewertung durch alle Teilnehmenden erfährt das vorletzte Item, welches abfragt, ob der Kurs dabei geholfen hat, eine bessere Arbeit zu bekommen. Die Gesamtstichprobe teilt sich ungefähr zu jeweils einem Drittel auf die drei verschiedenen Antwortmöglichkeiten auf, wobei etwas weniger als ein Drittel der Aussage voll und ganz zustimmen (31 %) und etwas mehr als

ein Drittel der Aussage teilweise zustimmen (35 %). Von denjenigen, die den Kurs abgebrochen haben, geben ebenfalls 40 % an, dass sie der Aussage voll und ganz zustimmen.

Weitergehende Auswertungen anhand von multivariaten Regressionsanalysen zeigen erwartungsgemäß, dass die Zustimmungswerte zu den beiden den Arbeitsmarkterfolg betreffenden Items (das dritte und vierte Item in Tabelle 5-7) bei den erwerbstätigen Befragten statistisch signifikant höher im Vergleich zu denjenigen ausfällt, die nicht erwerbstätig sind (ohne Abbildung). Zudem fallen die Bewertungen derjenigen, die den Kurs als zu schwer empfinden, sowie derjenigen, die schon länger als fünf Jahre in Deutschland sind, über alle Items hinweg statistisch signifikant schlechter aus. Dahingegen fallen die Beurteilungen aller Items durch Teilnehmende aus B2-Kursen (im Vergleich zu A2) deutlich besser aus. Die Beurteilungen unterscheiden sich nicht nach Geschlecht.

Insgesamt zeigen diese Auswertungen, dass die Berufssprachkurse allgemein sowie verschiedene Aspekte der Berufssprachkurse grundsätzlich sehr gut durch die Teilnehmenden bewertet werden. Es scheint jedoch insbesondere noch Optimierungspotenzial bei der Hilfe durch die Berufssprachkurse, eine (bessere) Erwerbstätigkeit aufzunehmen, zu bestehen.

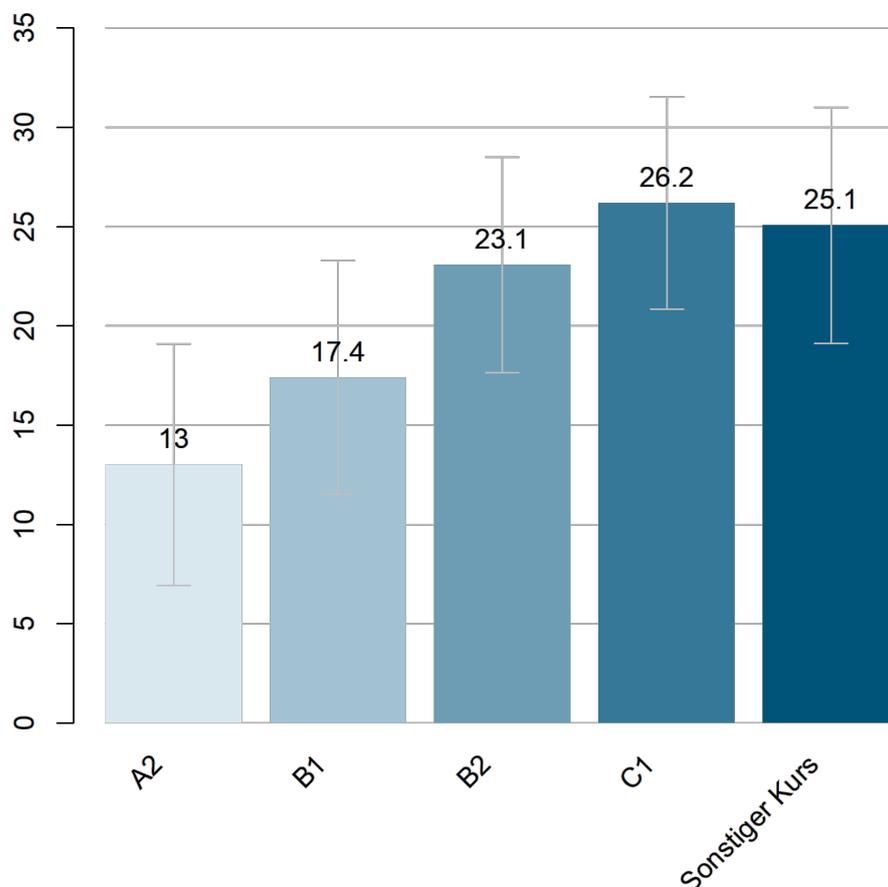
5.2 Sprachliche Kompetenzen

Im Folgenden wird die Ergebnisvariable des Sprachstandes zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden, die angaben, innerhalb der letzten drei Jahre einen Sprachkurs absolviert zu haben, dargestellt, wie es sich aus der Messung des Sprachstandes im Rahmen der Teilnehmendenbefragung ergibt (für Details zum Erhebungsinstrument vgl. Anhang 8). Wie im gesamten Kapitel 5, liegt auch hier der Fokus auf der Ergebnisdarstellung der Teilnehmenden und den Unterschieden nach Untergruppen. Der Vergleich mit den Nichtteilnehmenden folgt in Kapitel 6.2.2. Die Reliabilität der Messung des Sprachstandes über die 12 Items kann als sehr gut beurteilt werden (Cronbachs Alpha = 0,93).⁴²

Der Fokus liegt analog zum vorangegangenen Unterkapitel auf der Zeit nach dem Kurs. Abbildung 5-8 stellt den durchschnittlichen Sprachstand der Teilnehmenden in Abhängigkeit der Kursart des jeweils besuchten Kurses dar. Über alle Kurse hinweg betrachtet, liegen 11% der Teilnehmenden unterhalb des B1-Niveaus, 36% sind auf dem B1-Niveau zu verorten, 45% auf dem B2-Niveau und 9 % oberhalb des B2-Niveaus.

⁴² Cronbachs Alpha kann wie ein einfacher Korrelationskoeffizient Werte zwischen -1 und 1 annehmen. Werte nahe an 1 zeigen eine hohe Konsistenz der Skala an.

Abbildung 5-8 Sprachstand der Teilnehmenden in Abhängigkeit der Kursart



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.703 (Sprachstand, Gesamt), n=188 (Sprachstand A2), n=415 (Sprachstand B1), n=1447 (Sprachstand B2); n=192 (Sprachstand C1), n=39 (Sprachstand, Spezialkurs).

In Tabelle 5-8 sind Mittelwert und Streuung des finalen Sprachstands einerseits und des Sprachstandzuwachses zwischen den beiden Wellen der Teilnehmendenbefragung andererseits, jeweils insgesamt sowie getrennt nach mehreren Untergruppen dargestellt.

Tabelle 5-8 Ergebnisvariable zum Sprachstand nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden

	Sprachstand-Mittelwert	Sprachstand-Streuung	Sprachstandzuwachs-Mittelwert	Sprachstandzuwachs-Streuung
Gesamt	21,22	6,79	0,70	5,47
Geschlecht: Weiblich	21,77	6,73	0,84	5,28
Geschlecht: Männlich	20,47	6,80	0,51	5,71
Bildung: Kein Bildungsabschluss	16,27	7,27	0,59	5,70

	Sprachstand- Mittelwert	Sprachstand- Streuung	Sprachstandzuwachs- Mittelwert	Sprachstandzuwachs- Streuung
Bildung: Einfacher Bildungsabschluss	18,26	7,06	0,35	5,63
Bildung: Mittlerer Bildungsabschluss	21,11	6,17	0,33	5,33
Bildung: Hochschulreife	23,26	5,80	0,92	5,42
Alter: bis 25 Jahre	23,66	6,35	0,98	6,32
Alter: 25-34 Jahre	22,55	6,49	0,74	5,37
Alter: 35-44 Jahre	21,14	6,59	1,00	5,50
Alter: ab 45 Jahre	18,53	6,89	0,03	5,27
Kursart: A2	13,02	6,08	1,17	5,49
Kursart: B1	17,40	5,88	0,38	5,48
Kursart: B2	23,07	5,43	0,90	5,41
Kursart: C1	26,18	5,34	0,71	4,69
Kursart: Sonstiger Kurs	25,06	5,94	0,86	5,20
Zertifikat: Mit Zertifikat abgeschlossen	23,12	5,91	1,27	5,37
Zertifikat: Ohne Zertifikat abgeschlossen ⁴³	17,72	6,65	-0,24	5,54
Kursabbruch: Kurs abgebrochen	19,00	7,31	-0,36	5,28
Kursabbruch: Kurs nicht abgebrochen	21,51	6,60	0,79	5,45

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2. (Gesamt: n=2.703 (Sprachstand)).

Für jede Gruppierungsvariable wurde darüber hinaus eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet, um die statistische Signifikanz der Zusammenhänge zwischen der jeweiligen Gruppierungsvariable und dem Sprachstand zu Welle 2 abzuschätzen: Der oben visualisierte Zusammenhang zwischen Sprachstand und Kursart erweist sich dabei statistisch als hochsignifikant. Männliche Teilnehmende haben zum zweiten Befragungszeitpunkt einen leicht geringeren Sprachstand als weibliche Teilnehmende. Kurz gefasst gilt: Je höher die Vorbildung, desto höher ist der durchschnittliche Sprachstand, und je höher das Alter, desto geringer ist der durchschnittliche Sprachstand. Der Abschluss mit Zertifikat ging ebenso mit einem höheren Sprachstand einher wie (unabhängig von der Frage nach dem Zertifikat) das planmäßige Beenden des Kurses ohne vorzeitigen Abbruch.

⁴³ Teilnehmende in Kursen, bei denen kein Zertifikat vorgesehen war (n=42), wurden hier von der Auswertung ebenso ausgenommen, wie Teilnehmende, die zum Befragungszeitpunkt keine Aussage zum Zertifikat machen konnten oder wollten (n=70).

Die Entwicklung des Sprachstandes zwischen den Erhebungswellen verläuft dabei insgesamt sowie in Bezug auf die meisten Untergruppen positiv: im Durchschnitt zeigt sich ein Zuwachs um 0,70 Punkte zwischen der ersten Erhebungswelle und der zweiten Erhebungswelle, den ein t-Test für abhängige Stichproben⁴⁴ auch als statistisch hochsignifikant ausweist. Die Effektgröße liegt mit einem Cohen's D von 0,13 und weist den Effekt zwischen den Erhebungswellen als vergleichsweise kleinen Effekt aus ($D < 0,2$). Betrachtet man den Unterschied zwischen den Erhebungswellen analog zu Abbildung 5-8 differenziert nach Kursart, ergibt sich für alle Untergruppen im Durchschnitt ein positiver Zuwachs: Den größten Zuwachs von durchschnittlich 1,17 Punkten erreichen demnach Teilnehmende der Kursart A2. Für Kursart B1 liegt der durchschnittliche Zuwachs bei 0,38, für B2 bei 0,90, für C1 bei 0,71 und für sonstige Kurse bei 0,86 (0,17).⁴⁵

Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem individuellen Zuwachs des Sprachstandes und dem Zeitpunkt des letzten Interviews, dem Datum des Kursabschlusses oder mit dem Zeitraum zwischen letztem Interview und Datum des Kursabschlusses (jeweils auf einem Signifikanzniveau von 95 %).

Tabelle 5-9 stellt die Ergebnisse von multivariaten Regressionen des Sprachstands zum Zeitpunkt der Welle 2 sowie der Differenz zwischen dem Sprachstand in Welle 2 und Welle 1 dar.⁴⁶ Es werden die Ergebnisse von jeweils zwei Spezifikationen gezeigt, einmal ohne für den Sprachstand in Welle 1 zu kontrollieren (Spalte 1 und 3) und einmal mit dem Sprachstand in Welle 1 als zusätzliche Kontrollvariable (Spalte 2).⁴⁷ Dabei wird das Ausgangsniveau des Sprachstands berücksichtigt und demnach die Tatsache, dass diejenigen mit besserem Sprachstand in Welle 1 tendenziell auch einen besseren Sprachstand in Welle 2 haben. In allen Regressionen wird für eine Anzahl an weiteren Kontrollvariablen kontrolliert. Zunächst wird ersichtlich, dass Teilnehmende, die ein Zertifikat erworben haben, in Welle 2 einen deutlich höheren Sprachstand von 2,7 Punkten auf der Skala von 1 bis 36 aufweisen (Spalte 1). Selbst wenn für den Sprachstand in Welle 1 kontrolliert wird, bleibt weiterhin ein Unterschied von 2,1 Punkten mit Zertifikat bestehen. Betrachtet man neben dem Sprachniveau stattdessen den individuellen Sprachzuwachs in Spalte 3, zeigt sich, dass Teilnehmende mit Zertifikatsabschluss nicht nur höhere Sprachniveaus haben, sondern auch einen höheren Sprachzuwachs von 1,3 Punkten. Für Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, gilt quasi genau das Gegenteil: Diese haben sowohl einen geringeren Sprachstand in Welle 2, unabhängig davon, ob für den Sprachstand aus Welle 1 kontrolliert wird und haben auch einen geringeren Sprachzuwachs als Personen, die den Kurs nicht abgebrochen haben. Diese Ergebnisse zeigen, wie deutlich sich der Sprachstand unterscheidet, je nachdem ob ein Zertifikat erworben wurde oder der Kurs abgebrochen wurde.

⁴⁴ Beim t-Test handelt es sich um ein gebräuchliches statistisches Verfahren zur Testung von Mittelwertsunterschieden. Die Variante für sog. „abhängige Stichproben“ kommt zum Einsatz, wenn Mittelwerte verglichen werden sollen, die nicht aus mehreren unabhängigen Stichproben stammen. Statistisch signifikante Ergebnisse sind mit sehr großer (über 95 %) Wahrscheinlichkeit nicht auf zufallsbedingte Schwankungen zurückzuführen.

⁴⁵ Unter sonstige Kurse fallen C2-Kurse, Spezialkurse im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren, Spezialkurse mit fachspezifischem Unterricht für bestimmte Berufsgruppen sowie derzeit pilotierte Fachpraxis-BSK und die Berufssprachkurse für Auszubildende, vgl. auch Abschnitt 2.3.

⁴⁶ Die hier dargestellten Regressionsergebnisse basieren auf multivariaten Regressionen ohne Träger-Dummies. Ergebnisse aus Regressionen mit Träger-Dummies sind robust zu den hier dargestellten.

⁴⁷ Wird bei der Differenz des Sprachstand Welle 2 – Welle 1 für den Sprachstand in Welle 1 kontrolliert, ergeben sich dieselben Ergebnisse wie in Spalte 2 von Tabelle 5-9.

Tabelle 5-9 Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und dem Sprachstand (multivariate Regressionen)

	Sprachstand in Welle 2	Sprachstand in Welle 2	Differenz Sprachstand Welle 2- Welle 1
	(1)	(2)	(3)
Merkmale Teilnehmende/Kurs Teil 1:			
Für Sprachstand in Welle 1 kontrolliert	Nein	Ja	Nein
Zertifikat erworben	2,66***	2,09***	1,33***
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja
Merkmale Teilnehmende/Kurs Teil 2:			
Für Sprachstand in Welle 1 kontrolliert	Nein	Ja	Nein
Kurs abgebrochen	-2,26***	-1,83**	-1,32*
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja
Merkmale Teilnehmende/Kurs Teil 3:			
Für Sprachstand in Welle 1 kontrolliert	Nein	Ja	Nein
Weiblich	-0,36	-0,19	0,00
Alter ab 45 Jahre (im Vergleich zu bis 25 Jahre)	-5,33***	-3,40***	-1,18
Einfacher Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	1,73***	0,80	-0,28
Mittlerer Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	2,29***	0,83	-0,86
Hochschulreife (im Vergleich zu keinem Abschluss)	3,34***	1,77***	-0,05
Kursart B1 (im Vergleich zu A2)	3,93***	2,06***	-0,10
Kursart B2 (im Vergleich zu A2)	7,34***	3,86***	-0,16
Kursart C1 (im Vergleich zu A2)	10,34***	5,33***	-0,47
Befristeter Aufenthaltstitel (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-1,49**	-1,09**	-0,63
Gestattung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-1,91***	-1,87***	-1,84***
Duldung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	0,94	1,21	1,51
Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland (im Vergleich zu <5 Jahre):			
Verpflichtung	-0,91**	-0,55	-0,13
Kurs zu leicht (im Vergleich zu passend)	1,23*	0,44	-0,47
Kurs zu schwer (im Vergleich zu passend)	-1,41***	-0,63*	0,27
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat) im Vergleich zu nie	0,40	0,14	-0,17
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Quartal) im Vergleich zu nie	-0,25	-0,13	0,02
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (n=1.256 (Sprachstand in Welle 2), n=1.256 (Differenz Sprachstand Welle 2-Welle 1)).

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Standardfehler sind auf Kursträger-Ebene gruppiert. Teil 1, 2 und 3 stellen jeweils verschiedene Regressionen dar. Alle Regressionen enthalten folgende Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter-Dummies, Bildungsniveau-Dummies, Kurszielsprachniveau-Dummies, Kinder im Haushalt, Aufenthaltsstatus-Dummies, Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland, mind. Ein Elternteil hat Abitur, Monate seit Kursende, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Initiative für BSK (Verpflichtung, Vorschlag AA/JC, Vorschlag AG, Anerkennung, eigene Idee), Kursstunden pro Woche, Dauer Anreise, Dauer Vor-/Nachbereitung,

Kurs zu leicht/schwer, Anzahl Kursteilnehmende, Kontakt mit AA/JC (mind. Einmal pro Monat/pro Quartal), BSK vorher ohne/mit Zertifikat abgeschlossen.

Andere Kontrollvariablen sind auch deutlich mit dem Sprachstand in Welle 2 assoziiert: So haben Ältere einen eher geringeren Sprachstand und Personen mit höherem Bildungsabschluss und in Kursen mit höherem Zielsprachniveau einen höheren Sprachstand in Welle 2. Die meisten Unterschiede bleiben auch bestehen, sobald für den Sprachstand in Welle 1 kontrolliert wird (Spalte 2), allerdings zeigt sich bei keiner dieser Gruppen ein signifikant unterschiedlicher Zuwachs des Sprachniveaus von Welle 1 zu Welle 2. Personen mit einem befristeten Aufenthaltstitel oder einer Aufenthaltsgestattung haben jeweils einen signifikant geringeren Sprachstand als Teilnehmende mit einer Niederlassungserlaubnis.

Personen, die schon mindestens fünf Jahre in Deutschland leben und für die deutlich schlechtere andere Kursergebnisse festgestellt wurden (siehe Abschnitt 5.1), weisen hier zumindest einen etwas geringeren Sprachzuwachs von Welle 2 zu Welle 1 auf als Personen, die noch nicht so lange in Deutschland sind (Spalte 3). Allerdings ist der Koeffizient nur schwach signifikant bei 10 %. Schließlich zeigt sich für verpflichtete Teilnehmende ein geringerer Sprachstand in Welle 2, was allerdings an einem geringeren Sprachstand in Welle 1 liegen dürfte, da der Unterschied nicht mehr signifikant ist, sobald für das Ausgangssprachniveau kontrolliert wird (Spalte 2). Personen, die den Kurs als zu schwer empfinden, weisen auch bei Kontrolle des Sprachstands aus Welle 1 ein etwas geringeres Sprachniveau in Welle 2 auf. Die Kontakthäufigkeit zur Fachkraft beim Jobcenter oder bei der Agentur für Arbeit macht keinen Unterschied für den Sprachstand.

5.3 Arbeitsmarktintegration

Im Folgenden werden verschiedene Ergebnisvariablen zur Beschreibung der Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden dargestellt. Der Fokus liegt dabei auf der Zeit nach dem Kurs und liegt auf Personen, die in Welle 2 interviewt wurden. Der zeitliche Abstand zum Kursende variiert je nach Interviewzeitpunkt. Rund 19 % der Teilnehmenden wurden in der zweiten Welle in den ersten drei Monaten nach Kursende befragt. Insgesamt 52 % wurden nach maximal fünf Monaten befragt und bei insgesamt knapp 80 % liegt das Kursende bis zu sieben Monate zurück. Bei dem letzten Fünftel liegt das Kursende in der zweiten Welle acht oder mehr Monate zurück. Dabei muss beachtet werden, dass dies nur Querschnittsbeobachtungen darstellen und auf Basis der Befragungsdaten nicht dieselbe Person zu mehreren Zeitpunkten nach Kursende beobachtet werden kann.

In Tabelle 5-10 sind zentrale Variablen der Arbeitsmarktintegration nach Untergruppen dargestellt. 29 % der Teilnehmenden sind in der zweiten Befragungswelle erwerbstätig.⁴⁸ Unter den erwerbstätigen Kursteilnehmenden sind fast alle als abhängig Beschäftigte tätig (94 %); Selbstständige (5 % der Befragten) und mithelfende Familienangehörige (1 %) bilden die Ausnahme (nicht dargestellt). 14 % sind als Fachkraft beschäftigt, also in einem Job tätig, für den ein Bildungsabschluss notwendig ist. 7 % befinden sich in einer Berufsausbildung und rund 1 % in einem Studium. Unter denjenigen, die erwerbstätig sind, geben 61 % an, einer Helfertätigkeit nachzugehen, also einer Tätigkeit, für die sie keine Berufsausbildung brauchen. Der durchschnittliche Stundenlohn derjenigen, die erwerbstätig sind, liegt bei 14 Euro. Es gibt Unterschiede zwischen den Geschlechtern: So sind mehr männliche Teilnehmende allgemein erwerbstätig (33 % im Vergleich zu 25 %), auch als Fachkraft (17 % im Vergleich zu 12 %), aber es gehen etwas mehr weibliche Teilnehmende einem Studium nach (1,3 % im Vergleich zu 0,8%). Allerdings befinden sich nur 30 von 2.703 Teilnehmenden insgesamt in einem Studium in der zweiten Befragungswelle, so dass diese Auswertungen einer geringen Belastbarkeit unterliegen. Wenig überraschend befinden sich besonders viele junge Leute

⁴⁸ In der ersten Befragungswelle liegt der entsprechende Wert derselben Personen bei 21 %.

bis 25 Jahren in einer Berufsausbildung oder einem Studium (19 % bzw. 3 %). Ein höherer Bildungsabschluss ist – wie zu erwarten – mit einer höheren Erwerbs-, Berufsausbildungs- und Studiumsquote sowie mit einem höheren Stundenlohn assoziiert. Die höchste Wahrscheinlichkeit in einer Helfertätigkeit zu arbeiten, haben diejenigen mit einem mittleren Bildungsabschluss (74 %). Sowohl Personen ohne Bildungsabschluss als auch diejenigen mit einem Hochschulabschluss haben hierbei die niedrigste Wahrscheinlichkeit (beide 56 %). Der vergleichsweise niedrige Wert für Personen ohne Bildungsabschluss ist an dieser Stelle etwas überraschend, allerdings muss dabei beachtet werden, dass diese Personen seltener überhaupt beschäftigt oder in einer Ausbildung sind.

Personen, die schon mindestens fünf Jahre in Deutschland leben, arbeiten etwas öfter als Personen, die noch nicht so lange in Deutschland sind (30 % im Vergleich zu 28 %), sind aber auch häufiger als Helferin oder Helfer tätig (64 % im Vergleich zu 57 %). Personen, die zum Besuch des Berufssprachkurses verpflichtet wurden, weisen eine schlechtere Arbeitsmarktintegration auf als diejenigen, die nicht zum Berufssprachkurs verpflichtet wurden. Personen, die den Kurs als zu schwer empfanden, sind seltener erwerbstätig, auch seltener als Fachkraft, und befinden sich seltener in einer Berufsausbildung, aber häufiger in einer Helfertätigkeit, wenn sie erwerbstätig sind. Die Häufigkeit des Kontakts zur zuständigen Fachkraft beim Jobcenter oder bei der Agentur für Arbeit ist nicht eindeutig mit diesen Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration assoziiert. Wie schon in Tabelle 5-1 gezeigt, scheint die Gruppe der Teilnehmenden, deren Kursträger eine sozialpädagogische Begleitung anbieten, negativer selektiert zu sein, da diese tendenziell weniger gute Arbeitsmarktergebnisse aufweist. Dieser Befund hängt vermutlich mit dem Umstand zusammen, dass in den Berufssprachkursen mit dem Zielsprachniveau A2 oder B1 eine sozialpädagogische Begleitung verpflichtend ist, während sie in den anderen Kursen nur optional ist. Die Unterschiede könnten deshalb stark durch die Kursniveaus beeinflusst sein.

Tabelle 5-10 Zentrale Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration nach ausgewählten Merkmalen der Teilnehmenden

	Erwerbs- tätig	Erwerbs- tätig als Fachkraft	Berufs- ausbildung	Studium	Stunden- lohn (wenn erwerbs- tätig)	Helfer- tätigkeit (wenn erwerbs- tätig)
Gesamt	29 %	14 %	7 %	1,1 %	14€	61 %
Geschlecht: Weiblich	25 %	12 %	7 %	1,3 %	14€	62 %
Geschlecht: Männlich	33 %	17 %	8 %	0,8 %	15€	59 %
Alter: bis 25 Jahre	28 %	12 %	19 %	3 %	12€	66 %
Alter: 25-34 Jahre	32 %	16 %	9 %	1,4 %	14€	61 %
Alter: 35-44 Jahre	26 %	13 %	6 %	0,9 %	15€	61 %
Alter: ab 45 Jahre	28 %	14 %	3 %	0,5 %	14€	58 %
Bildung: Kein Bildungsabschluss	25 %	13 %	4 %	0,7 %	13€	56 %
Bildung: Einfacher Bildungsabschluss	24 %	10 %	6 %	0,7 %	13€	66 %
Bildung: Mittlerer Bildungsabschluss	29 %	10 %	7 %	0,6 %	13€	74 %
Bildung: Hochschulreife	30 %	16 %	8 %	1,5 %	15€	56 %
Aufenthalt >= 5 Jahre	30 %	13 %	5 %	1 %	15€	64 %
Aufenthalt < 5 Jahre	28 %	15 %	9 %	1 %	15€	57 %

	Erwerbs- tätig	Erwerbs- tätig als Fachkraft	Berufs- ausbildung g	Studium	Stunden- lohn (wenn erwerbs- tätig)	Helfer- tätigkeit (wenn erwerbs- tätig)
Befristeter Aufenthaltstitel	24 %	12 %	8 %	1 %	14€	58 %
Gestattung	22 %	14 %	7 %	0,4 %	13€	45 %
Niederlassungserlaubnis	40 %	3 %	5 %	1 %	16€	59 %
Berechtigung	27 %	14 %	8 %	1 %	15€	58 %
Verpflichtung	19 %	6 %	5 %	1 %	14€	73 %
Kurs zu schwer	22 %	9 %	5 %	1 %	16€	67 %
Kurs nicht zu schwer	28 %	14 %	8 %	1 %	14€	60 %
Kurs zu leicht	23 %	12 %	8 %	2 %	15€	55 %
Kontakt zum JC: nein	22 %	10 %	6 %	1 %	13€	59 %
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat)	22 %	10 %	9 %	1 %	15€	63 %
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Quartal)	20 %	9 %	7 %	2 %	16€	63 %
Sozialpäd. Begleitung: ja	24 %	12 %	7 %	1 %	15€	55 %
Sozialpäd. Begleitung: nein	29 %	15 %	6 %	2 %	19€	58 %
Kursart: A2	15 %	7 %	1 %	1 %	11€	59 %
Kursart: B1	23 %	11 %	3 %	1,2 %	13€	58 %
Kursart: B2	25 %	12 %	9 %	1 %	14€	62 %
Kursart: C1	33 %	18 %	7 %	2,6 %	16€	55 %
Kursart: Sonstiger Kurs	44 %	37 %	8 %	0 %	20€	24 %
Mit Zertifikat abgeschlossen	30 %	14 %	9 %	1,3 %	15€	65 %
Ohne Zertifikat abgeschlossen	22 %	13 %	4 %	1 %	12€	47 %
Kurs abgebrochen	37 %	18 %	7 %	1,6 %	14€	63 %
Kurs nicht abgebrochen	28 %	13 %	7 %	1 %	15 %	61 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2. (Gesamt: n=2.703 (Erwerbstätig), n=2.240 (Erwerbstätig als Fachkraft), n=2.703 (Berufsausbildung), n=2.703 (Studium), n=703 (Stundenlohn), n=764 (Helfertätigkeit)).

Anmerkungen: Die Ergebnisvariablen zur Arbeitsmarktintegration sind zum Zeitpunkt der Welle 2 gemessen.

Der Besuch eines Kurses mit einem höheren Zielsprachniveau ist sowohl mit einer höheren Erwerbsquote als auch mit einem höheren Stundenlohn assoziiert. Insbesondere der Besuch eines sonstigen Kurses ist mit recht hoher Teilhabe assoziiert, allerdings ist diese Gruppe mit 39 Beobachtungen recht klein.⁴⁹ Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, sind häufiger erwerbstätig als der Durchschnitt (37 % im Vergleich zu 29 %). Personen, die ein Zertifikat erworben haben, haben einen leicht höheren Stundenlohn als der Durchschnitt.

⁴⁹ Unter sonstige Kurse fallen C2-Kurse, Spezialkurse im Zusammenhang mit Anerkennungsverfahren, Spezialkurse mit fachspezifischem Unterricht für bestimmte Berufsgruppen sowie derzeit pilotierte Fachpraxis-BSK und die Berufssprachkurse für Auszubildende, vgl. auch Abschnitt 2.3.

In Tabelle 5-11 sind die Ergebnisse aus multivariaten Regressionen dargestellt. Hier wird ersichtlich, dass es zwischen dem Zertifikatserwerb und den hier dargestellten Variablen der Arbeitsmarktintegration (bei Hinzunahme weiterer Kontrollvariablen) keinen belastbaren Zusammenhang gibt. Ohne Hinzunahme weiterer Kontrollvariablen sind Teilnehmende mit Zertifikat jedoch statistisch signifikant häufiger erwerbstätig. Weitergehende Analysen zeigen, dass Teilnehmende aus A2- und B1- Kursen besonders vom Zertifikat zu profitieren scheinen. Haben Teilnehmende aus diesen Kursniveaus ein Zertifikat erworben, sind sie statistisch signifikant häufiger erwerbstätig, auch bei Berücksichtigung weiterer Kontrollvariablen. Bei Teilnehmenden aus B2- und C1-Kursen zeigt sich dieser Zusammenhang bei Hinzunahme weiterer Kontrollvariablen nicht. Dieser Befund könnte darauf hindeuten, dass die Signalwirkung des Zertifikats auf dem Arbeitsmarkt für niedrigere Kursniveaus eine stärkere Relevanz zu haben scheint als bei höheren Kursniveaus. Personen, die den Kurs abgebrochen haben, sind auch unter Berücksichtigung weiterer Merkmale häufiger erwerbstätig, wohingegen kein Zusammenhang mit der Wahrscheinlichkeit, sich in einer Erwerbstätigkeit als Fachkraft, einer Berufsausbildung, einem Studium oder einer Helfertätigkeit zu befinden oder mit dem Stundenlohn besteht (siehe Tabelle 5-11).⁵⁰ Dies kann mit den planbaren Beginnzeiten von Ausbildung und Studium zusammenhängen. Hingegen kann ein Jobangebot unvorhergesehen kommen und daher zum Kursabbruch führen. Weitergehende Analysen zeigen zudem, dass der positive Zusammenhang zwischen dem Kursabbruch und der Erwerbstätigkeit nur bei höheren Kursniveaus (B2 und C1) festzustellen ist und nicht bei A2- und B1-Kursen. Weibliche Teilnehmende sind seltener erwerbstätig, auch als Fachkraft. Erwartungsgemäß sind Personen aus der höchsten Altersgruppe ab 45 seltener in einer Berufsausbildung. Gleichzeitig sind sie häufiger als Fachkraft erwerbstätig, seltener in einer Helfertätigkeit und haben einen höheren Stundenlohn als Personen in der jüngsten Altersgruppe bis 25 Jahre. Teilnehmende in B1-, B2- und C1-Kursen befinden sich häufiger in einer Berufsausbildung und haben einen höheren Stundenlohn als Teilnehmende aus A2-Kursen. Je höher das Kursniveau, desto höher ist auch der Stundenlohnzuwachs. Im Vergleich zu Teilnehmenden mit einer Niederlassungserlaubnis haben Teilnehmende mit fast allen anderen Aufenthaltstitel (außer diejenigen mit einer EU-Staatsbürgerschaft) eine geringere Wahrscheinlichkeit in der zweiten Welle nach dem Kurs erwerbstätig zu sein. Dies kann zum Teil an der unsicheren Bleibeperspektive sowie dem restriktiveren Arbeitsmarktzugang von Geduldeten liegen (vgl. Scheyrer, 2022).

Tabelle 5-11 Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und zentralen Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration (multivariate Regressionen)

	Erwerbs- tätig	Erwerbs- tätig als Fachkraft	Berufs- ausbildung	Studium	Stunden- lohn	Helfer- tätigkeit
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Merkmale						
Teilnehmende/Kurs Teil 1:						
Zertifikat erworben	0,01	-0,02	0,03	0,00	2,11	0,05
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Merkmale						
Teilnehmende/Kurs Teil 2:						
Kurs abgebrochen	0,11**	0,09	-0,01	0,00	-0,12	-0,07
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

⁵⁰ Werden die Personen herausgerechnet, die als Abbruchgrund „Aufnahme einer Arbeit/Ausbildung“ angegeben haben, zeigt sich der positive Zusammenhang zwischen Abbruch und Erwerbstätigkeit nicht mehr.

Ergebnisse der Berufssprachkurse

	Erwerbs- tätig	Erwerbs- tätig als Fachkraft	Berufs- ausbildung	Studium	Stunden- lohn	Helfer- tätigkeit
Merkmale						
Teilnehmende/Kurs Teil 3:						
Weiblich	-0,08***	-0,05***	-0,01	0,01	1,32	0,01
Alter ab 45 Jahre (im Vergleich zu bis 25 Jahre)	0,04	0,08**	-0,13***	-0,04	4,96**	-0,45***
Einfacher Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,04	0,02	0,04*	-0,01	0,00	0,10
Mittlerer Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,05	-0,01	0,03	-0,01	2,45	0,33**
Hochschulreife (im Vergleich zu keinem Abschluss)	0,06	0,01	0,04	0,00	-1,06	0,22
Kursart B1 (im Vergleich zu A2)	-0,02	-0,01	0,04**	0,01	2,94*	0,01
Kursart B2 (im Vergleich zu A2)	-0,02	0,00	0,08***	0,00	5,27***	-0,03
Kursart C1 (im Vergleich zu A2)	-0,01	0,00	0,09**	0,02	7,62***	0,03
Befristeter Aufenthaltstitel (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-0,12***	-0,06*	0,05**	0,00	-2,02	0,06
Gestattung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-0,11**	-0,01	0,05	-0,01	-0,08	-0,27**
Duldung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-0,20**	-0,16***	-0,01	-0,02	-6,58*	0,63**
Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland (im Vergleich zu <5 Jahre):	0,01	-0,02	-0,03	0,00	-2,19	0,17*
4 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	0,07**	0,05**	0,05**	0,01	-1,62	-0,24**
5 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	0,06*	0,05**	0,01	-0,00	-1,91	-0,18
6 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	0,12***	0,06**	0,06**	-0,01	-1,85	-0,11
7 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	0,11***	0,12***	0,02	0,02	-0,07	-0,34***
8 oder mehr Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	0,13***	0,12***	0,04	-0,01	1,07	-0,38***
Verpflichtung	-0,04	-0,05**	0,02	-0,01	2,01	0,21*
Kurs zu leicht (im Vergleich zu passend)	-0,01	0,02	0,01	0,00	4,78**	-0,18

	Erwerbs- tätig	Erwerbs- tätig als Fachkraft	Berufs- ausbildung	Studium	Stunden- lohn	Helfer- tätigkeit
Kurs zu schwer (im Vergleich zu passend)	-0,03	-0,02	-0,02	0,00	0,82	-0,01
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat) im Vergleich zu nie	-0,04	-0,01	0,02	0,00	2,79	0,03
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Quartal) im Vergleich zu nie	-0,01	-0,01	0,00	0,01	0,35	0,02
BSK vorher mit Zertifikat	0,01	0,00	0,06***	0,00	-0,77	0,01
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (n=1.256 (Erwerbstätig), n=1.256 (Berufsausbildung), n=1.256 (Studium), n=258 (Stundenlohn), n=243 (Helfertätigkeit, nur für Erwerbstätige), n=1.120 (Erwerbstätig als Fachkraft)).

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Standardfehler sind auf Kursträger-Ebene gruppiert. Teil 1, 2 und 3 stellen jeweils verschiedene Regressionen dar. Alle Regressionen enthalten folgende Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter-Dummies, Bildungsniveau-Dummies, Kurszielsprachniveau-Dummies, Kinder im Haushalt, Aufenthaltsstatus-Dummies, Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland, mind. ein Elternteil hat Abitur, Monate seit Kursende, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Initiative für BSK (Verpflichtung, Vorschlag AA/JC, Vorschlag AG, Anerkennung, eigene Idee), Kursstunden pro Woche, Dauer Anreise, Dauer Vor-/Nachbereitung, Kurs zu leicht/schwer, Anzahl Kursteilnehmer, Kontakt mit AA/JC (mind. einmal pro Monat/pro Quartal), BSK vorher ohne/mit Zertifikat abgeschlossen.

Die vergleichsweise schlechten Kursergebnisse der Personen, die schon länger als fünf Jahre in Deutschland leben (seltener ein Zertifikat erworben sowie häufiger abgebrochen, vgl. Tabelle 5-2), wirken sich so gut wie nicht auf ihre Arbeitsmarktintegration aus. Alle Koeffizienten sind insignifikant, bis auf einen leicht statistisch signifikant positiven Zusammenhang mit der Ausübung einer Helfertätigkeit. Die Koeffizienten zum Abstand zwischen dem Interview und dem Kursende zeigen recht eindeutig, dass, je weiter das Kursende zurückliegt, desto wahrscheinlicher die Teilnehmenden erwerbstätig sind, obwohl die Wahrscheinlichkeit ab dem sechsten Monat nach Kursende nur noch wenig steigt. Zudem sinkt die Wahrscheinlichkeit, in einer Helfertätigkeit beschäftigt zu sein, für diejenigen, die erwerbstätig sind, wenn das Kursende 7 oder 8 und mehr Monate zurückliegt. Je mehr Zeit nach dem Kurs vergangen ist, desto erfolgreicher scheint demnach die Arbeitsmarktintegration zu funktionieren. Diejenigen, die den Kurs als zu leicht empfanden, haben einen höheren Stundenlohn, ansonsten zeigen sich keine Unterschiede. Bei denjenigen, die den Kurs als zu schwer empfanden (und auch seltener ein Zertifikat erworben haben, vgl. Tabelle 5-2), zeigen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktintegration. Regelmäßiger Kontakt zur Agentur für Arbeit oder dem Jobcenter scheint keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration hervorzubringen. Wurde vor diesem Berufssprachkurs schon ein Berufssprachkurs mit einem Zertifikat absolviert, ist die Aufnahme einer Berufsausbildung wahrscheinlicher. Weitergehende Analysen zeigen zudem, dass Teilnehmende, die parallel zum Berufssprachkurs erwerbstätig waren, auch nach Ende des Kurses signifikant häufiger in Erwerbstätigkeit sind.

Tabelle 5-12 Relationen zwischen Kursträgermerkmalen und der Erwerbstätigkeit (multivariate Regressionen)

	Anteil erwerbstätige Teilnehmende	Anteil erwerbstätige weibliche Teilnehmende	Anteil erwerbstätige männliche Teilnehmende
	(1)	(2)	(3)
Kursträgermerkmale Teil 1:			
Angebot einer sozialpädagogischen Begleitung	-0,04	0,02	-0,10
Angebot/Vermittlung Kinderbetreuung	0,02	-0,03	0,05
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja
Kursträgermerkmale Teil 2 (Schwerpunkte sozialpädagogische Begleitung):			
Unterstützung bei Vorstellungsgesprächen/ Bewerbung	-0,06	-0,03	-0,01
Berufliche Orientierung	0,01	0,04	-0,03
Gruppendynamik	0,00	-0,01	0,04
Lernstrategien	0,03	0,02	-0,01
Hilfe Kontakt Ämter/Anträge	-0,04	0,01	0,02
Vermittlung an Beratungsstellen	0,04	0,08	0,03
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 und Kursträgerbefragung (n zwischen 156 und 234).

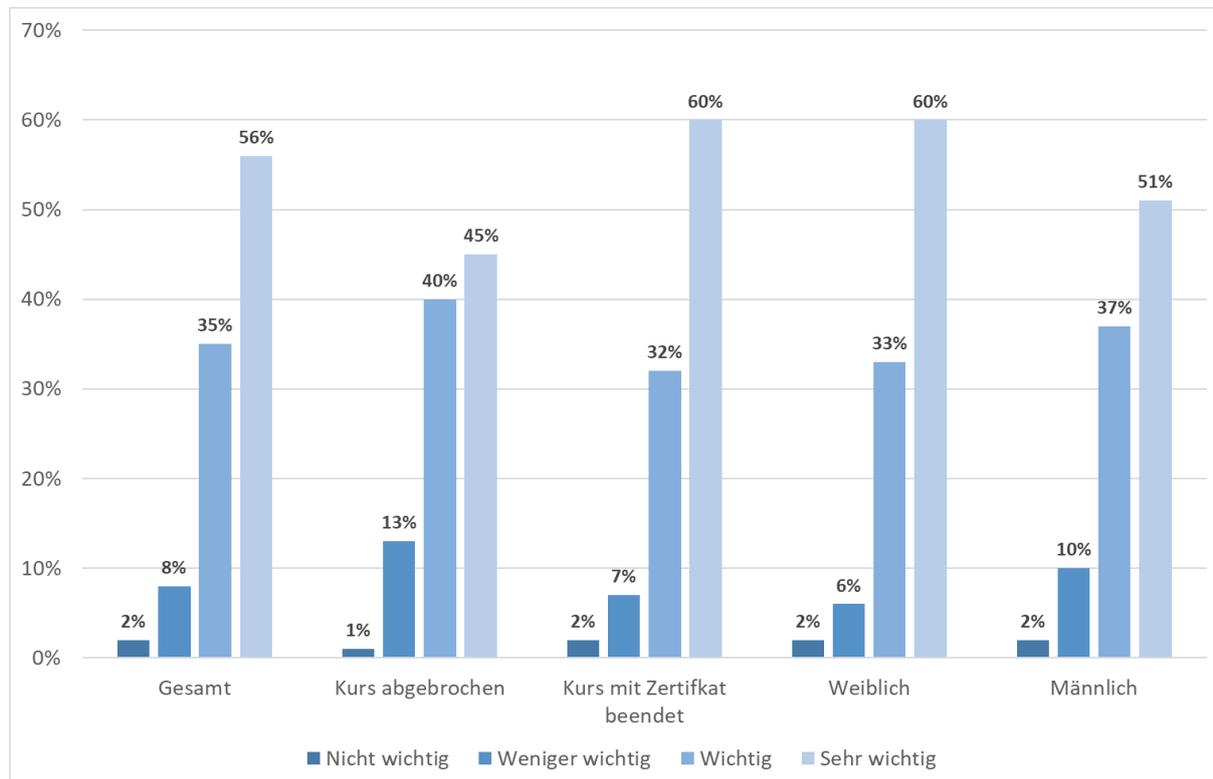
Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Die abhängige Variable ist der Anteil der erwerbstätigen Teilnehmenden in Welle 2 je Kursträger. Teil 1 und Teil 2 stellen jeweils verschiedene Regressionen dar. Alle Regressionen enthalten zusätzlich folgende Kontrollvariablen: auf Kursträgerebene: Anteil weibliche Teilnehmende, Altersstruktur Teilnehmende, Bildungsniveau Teilnehmende, Kursart Teilnehmende, Anteil Teilnehmende mit Kindern, Anteile Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden, Anteil Teilnehmende, die schon länger als fünf Jahre in D. leben, Anteil Teilnehmende mit mind. Einem Elternteil mit Abitur, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Anzahl Kurse beim Kursträger, Anzahl Beschäftigte beim Kursträger.

Aus Tabelle 5-12 wird ersichtlich, dass verschiedene Kursträgerangebote wie etwa die sozialpädagogische Begleitung oder das Angebot bzw. die Vermittlung von Kinderbetreuung nicht mit der Erwerbsquote der Teilnehmenden bei diesen Kursträgern assoziiert ist. Analog zu Tabelle 5-3 wird hier auch nach Schwerpunkten der sozialpädagogischen Begleitung unterschieden, doch auch hier zeigen sich keine signifikanten Zusammenhänge. Das gleiche gilt für die Unterscheidung nach Geschlecht (siehe Spalte (2) und (3)).

Neben diesen klassischen Ergebnisvariablen hinsichtlich der Arbeitsmarktintegration werden im Folgenden noch einige Auswertungen dargestellt, die die Arbeitsmarktintegration aus anderen Blickwinkeln betrachten. Dafür werden zum einen in Abbildung 5-9 die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der deutschen Sprache bei der täglichen Arbeit dargestellt. So gibt über die Hälfte der Stichprobe an, dass es sehr wichtig bei der täglichen Arbeit sei, dass sie gut Deutsch können. Nur 10 % geben an, dass dies nicht oder weniger wichtig ist. Hierbei gibt es ein paar Unterschiede je nach Untergruppe. So scheint Deutsch auf der Arbeit eine weniger wichtige Rolle für diejenigen zu spielen,

die den Kurs abgebrochen haben (45 % sagen ‚sehr wichtig‘) als für diejenigen mit einem Zertifikat (60 % sagen ‚sehr wichtig‘). Auch zwischen den Geschlechtern zeigt sich ein Unterschied: Frauen geben öfter als Männer an, dass Deutsch bei ihrer täglichen Arbeit sehr wichtig sei.

Abbildung 5-9 Wie wichtig ist es bei Ihrer täglichen Arbeit, dass Sie gut Deutsch können?



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=965 (Gesamt), n=82 (Kurs abgebrochen), n=631 (Kurs mit Zertifikat beendet), n=503 (Weiblich) und n=462 (Männlich)).

Anmerkungen: Bei diesen Auswertungen werden alle Teilnehmenden in Erwerbstätigkeit oder Berufsausbildung berücksichtigt.

Tabelle 5-13 stellt Regressionsergebnisse zu dieser Variable der Bedeutung guter Deutschkenntnisse bei der Arbeit sowie zu weiteren Ergebnisvariablen zur Arbeitsmarktintegration, nämlich der Arbeitszeit, ob die Person berufliche Ziele für die nächsten drei Jahre hat, ob die Person weiß, in welchem Beruf sie tätig sein möchte (Berufswunsch), und ob die Person weiß, welche Kenntnisse ihr noch fehlen, um in Deutschland erfolgreich arbeiten zu können (Kenntnis über Kompetenzlücken) dar.

Tabelle 5-13 Relationen zwischen Teilnehmenden- und Kursmerkmalen und weiteren Ergebnisvariablen der Arbeitsmarktintegration (multivariate Regressionen)

	Arbeitszeit (ohne Überstunden)	Wichtigkeit guter Deutsch- kenntnisse bei der Arbeit	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	Berufs- wunsch	Kenntnis über Kompetenz- lücken
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Merkmale					
Teilnehmende/Kurs Teil 1:					
Zertifikat erworben	1,10	0,05	0,03*	0,01	0,02

Ergebnisse der Berufssprachkurse

	Arbeitszeit (ohne Überstunden)	Wichtigkeit guter Deutsch- kenntnisse bei der Arbeit	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	Berufs- wunsch	Kenntnis über Kompetenz- lücken
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Merkmale					
Teilnehmende/Kurs Teil 2:					
Kurs abgebrochen	9,94***	-0,14*	0,00	0,01	0,02
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Merkmale					
Teilnehmende/Kurs Teil 3:					
Weiblich	-6,47***	0,03	0,00	-0,04**	0,10**
Alter ab 45 Jahre (im Vergleich zu bis 25 Jahre)	-5,24	0,07	-0,10***	-0,04	-0,14
Einfacher Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	3,31	-0,10	0,04	0,08*	-0,06
Mittlerer Bildungsabschluss (im Vergleich zu keinem Abschluss)	4,95	-0,06	0,10***	0,12***	0,15
Hochschulreife (im Vergleich zu keinem Abschluss)	8,54***	-0,09	0,11***	0,14***	-0,05
Kursart B1 (im Vergleich zu A2)	-2,94	0,14	0,06	0,10*	-0,26**
Kursart B2 (im Vergleich zu A2)	-5,87	0,24*	0,12**	0,16***	-0,32**
Kursart C1 (im Vergleich zu A2)	-7,64	0,23	0,10*	0,22***	-0,20
Befristeter Aufenthaltstitel (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-1,49	-0,06	-0,03*	0,01	-0,16
Gestattung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-2,12	-0,21***	-0,06**	-0,01	-0,28**
Duldung (im Vergleich zu Niederlassungserlaubnis)	-5,25	-0,35	0,03	-0,07	-0,26
Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland (im Vergleich zu <5 Jahre):	-2,74	0,00	-0,02	0,00	-0,01
6 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	7,60**	0,04	-0,01	-0,08**	-0,03
7 Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	5,09	0,04	0,02	-0,05	-0,08
8 oder mehr Monate seit Kursende (im Vergleich zu 0-3 Monate)	5,30*	0,01	0,00	-0,05	-0,08
Verpflichtung	1,57	-0,04	-0,03	-0,03	0,02
Kurs zu leicht (im Vergleich zu passend)	-6,55**	-0,11	0,02	0,03	-0,14**

	Arbeitszeit (ohne Überstunden)	Wichtigkeit guter Deutsch- kenntnisse bei der Arbeit	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	Berufs- wunsch	Kenntnis über Kompetenz- lücken
Kurs zu schwer (im Vergleich zu passend)	-3,36	-0,05	-0,03	-0,06**	-0,04
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Monat) im Vergleich zu nie	-2,62	0,09**	0,02	0,05**	-0,12**
Kontakt mit AA/JC (mind. 1x pro Quartal) im Vergleich zu nie	3,41	-0,02	0,02	-0,02	-0,08
Weitere Kontrollvariablen	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (n=291 (Arbeitszeit), n=338 (Wichtigkeit guter Deutschkenntnisse bei der Arbeit), n=1.256 (Berufliche Ziele in den nächsten Jahren), n=1.252 (Berufswunsch), n=1256 (Kenntnis über Kompetenzlücken)).

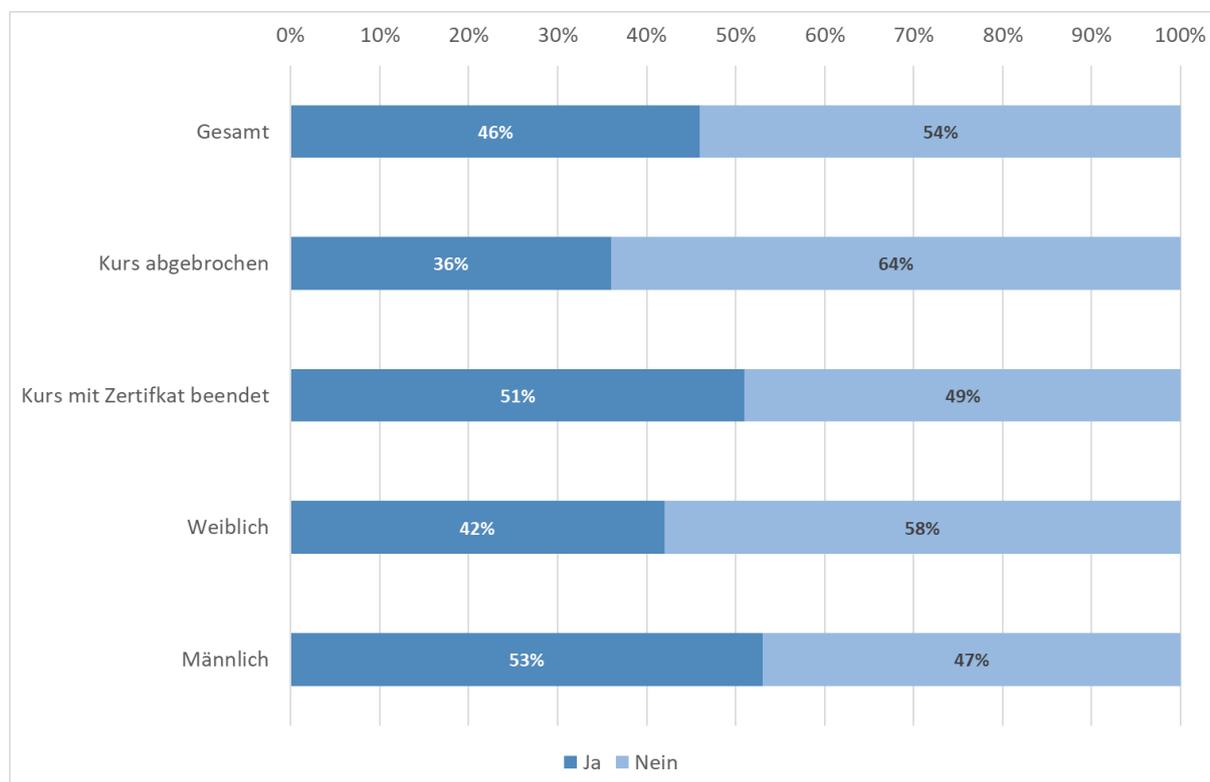
Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse aus multivariaten OLS-Regressionsanalysen. Standardfehler sind auf Kursträger-Ebene gruppiert. Teil 1, 2 und 3 stellen jeweils verschiedene Regressionen dar. Alle Regressionen enthalten folgende Kontrollvariablen: Geschlecht, Alter-Dummies, Bildungsniveau-Dummies, Kurszielsprachniveau-Dummies, Kinder im Haushalt, Aufenthaltsstatus-Dummies, Lebt schon mind. 5 Jahre in Deutschland, mind. ein Elternteil hat Abitur, Monate seit Kursende, Bundesland-Dummies, Großstadt-Dummy, Initiative für BSK (Verpflichtung, Vorschlag AA/JC, Vorschlag AG, Anerkennung, eigene Idee), Kursstunden pro Woche, Dauer Anreise, Dauer Vor-/Nachbereitung, Kurs zu leicht/schwer, Anzahl Kursteilnehmer, Kontakt mit AA/JC (mind. einmal pro Monat/pro Quartal), BSK vorher ohne/mit Zertifikat abgeschlossen.

Die Teilnehmenden, die ein Zertifikat erworben haben, scheinen hinsichtlich der beruflichen Aspiration etwas ausgeprägtere Vorstellungen zu haben: So haben sie etwas häufiger berufliche Ziele als diejenigen ohne Zertifikat. Diejenigen, die den Kurs abgebrochen haben, arbeiten deutlich mehr Stunden (fast 10), was dazu passt, dass sie auch generell häufiger erwerbstätig sind. Allerdings sind gute Deutschkenntnisse bei ihrer Arbeit nicht so wichtig, was auch zu den schlechteren Deutschkenntnissen dieser Gruppe passt, die in Abschnitt 5.2 festgestellt wurden. Weibliche Teilnehmende haben eine deutlich geringere Arbeitszeit und wissen seltener, in welchem Beruf sie arbeiten möchten, geben aber häufiger an, ihre Kompetenzlücken für den deutschen Arbeitsmarkt zu kennen. Ein höherer Bildungsabschluss geht mit klareren beruflichen Vorstellungen einher, ähnlich wie ein höheres Zielsprachniveau des besuchten Kurses. Die Kenntnisse über fehlende Kompetenzen für den deutschen Arbeitsmarkt sind in B1- und B2-Kursen weniger ausgeprägt als in A2-Kursen. Dies kann daran liegen, dass die Frage nach fehlenden Kompetenzen in den höheren Niveaus komplexere Antworten verlangt. In den A2-Kursen dürften in der Regel fehlende Sprachkenntnisse die hauptsächlich fehlenden Kompetenzen darstellen. Die Aufenthaltsdauer macht auch für diese Variablen der Arbeitsmarktintegration keinen signifikanten Unterschied. Dies gilt auch für verpflichtete Teilnehmende. Je weiter das Kursende zurückliegt, desto höher ist die wöchentliche Arbeitszeit. Wird der Kurs als zu leicht empfunden, ist die Arbeitszeit geringer und die Kenntnis über Kompetenzlücken weniger ausgeprägt. Wird der Kurs als zu schwer empfunden, ist der Berufswunsch unklarer. Die Teilnehmenden, die mindestens einmal im Monat Kontakt zur zuständigen Fachkraft der Arbeitsverwaltung haben, arbeiten in Berufen, bei denen gute Deutschkenntnisse wichtig sind. Außerdem haben sie einen klareren Berufswunsch, geben aber seltener an, zu wissen, welche Kenntnisse ihnen für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration noch fehlen.

Abschließend stellt Abbildung 5-10 für alle Teilnehmenden, die in der zweiten Befragungswelle nicht erwerbstätig sind, den Aufwand hinsichtlich der Jobsuche dar. So gibt knapp die Hälfte (46 %) an, dass sie in den letzten vier Wochen aktiv nach Arbeit gesucht haben. Diejenigen, die ein Zertifikat erworben haben, scheinen deutlich aktiver zu sein als diejenigen, die den Kurs abgebrochen haben:

51 % der ersten Gruppe geben an, dass sie auf Jobsuche sind im Vergleich zu nur 36 % der letzteren Gruppe. Auch geben männliche Teilnehmende, die nicht erwerbstätig sind, häufiger an, aktiv nach Arbeit zu suchen, als weibliche Teilnehmende. Auch Teilnehmende in einem höheren Kursniveau geben an, aktiver bei der Arbeitssuche zu sein (ohne Abbildung).

Abbildung 5-10 Haben Sie in den letzten 4 Wochen aktiv nach Arbeit gesucht?



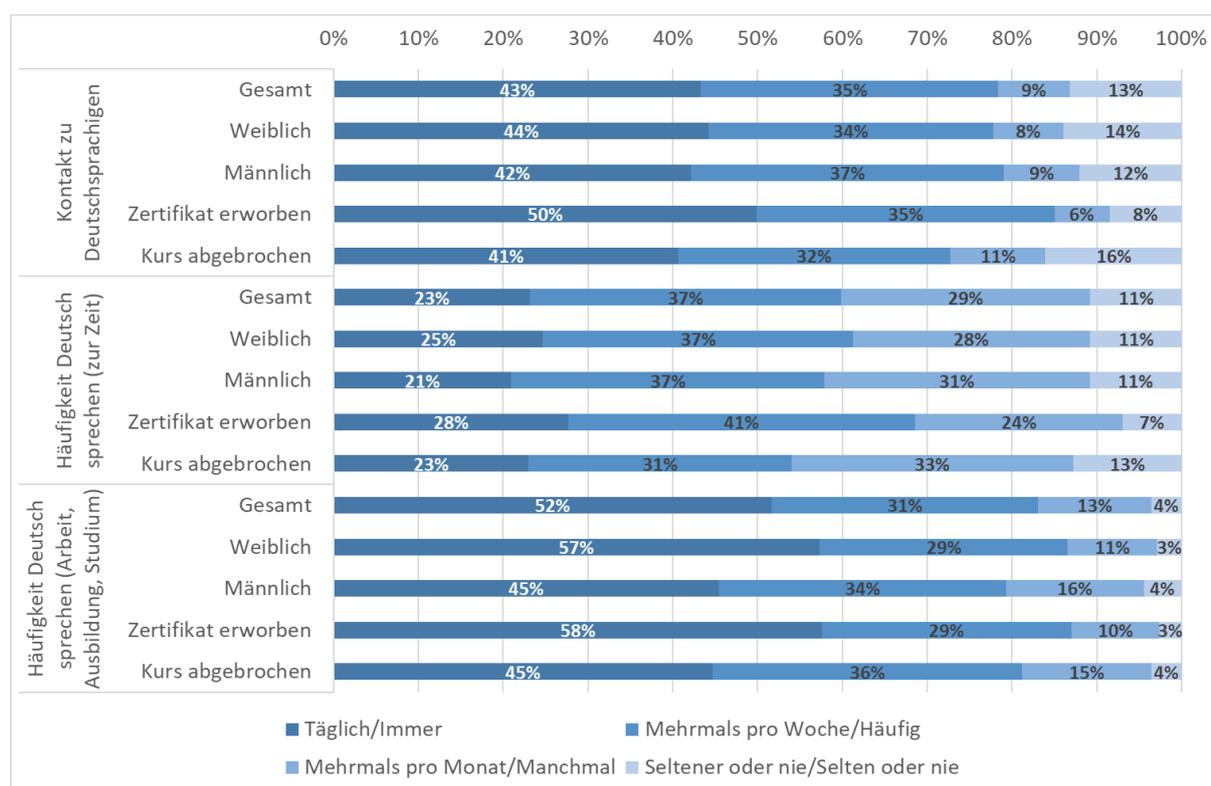
Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=1.724 (Gesamt), n=105 (Kurs abgebrochen), n=986 (Kurs mit Zertifikat beendet), n=1.056 (Weiblich) und n=668 (Männlich)).

5.4 Soziale Integration

Neben der Integration in den deutschen Arbeitsmarkt stellt auch die soziale Integration und wie diese sich möglicherweise nach Untergruppen unterscheidet, ein relevantes Ergebnis eines Berufssprachkurses dar. In der Teilnehmendenbefragung sind zu diesem Zweck verschiedene Variablen zur sozialen Integration enthalten, deren Auswertungen in diesem Abschnitt beschrieben werden. Berücksichtigt werden hier die Kontakte und Sprache im sozialen und beruflichen Umfeld, das Freizeitverhalten, die selbst wahrgenommene Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben, die gefühlte Integration und die Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen. Diese Dimensionen sind eher leicht veränderlich, so dass damit Maßnahmenwirkungen bereits eher kurzfristig erfasst werden können. Zudem existiert zu diesen Zieldimensionen Evidenz, die eine substantiell positive Korrelation mit den auf die Arbeitsmarktintegration gerichteten Integrationszielen vermuten lässt, so dass sie sich grundsätzlich für eine Frühdiagnostik eignen (vgl. etwa Grin 1996; Ahonen et al. 2007; Arbel et al. 2012; Bonin und Rinne 2017). Außerdem konnte für ihre Messung größtenteils auf im deutschen Kontext erprobte Items zurückgegriffen werden. So werden viele Dimensionen der Beschäftigungsfähigkeit und sozialen Teilhabe in der Befragung „Geflüchtete in Deutschland“ im Rahmen der Gesamtevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete (Bonin et al. 2020), der IAB-BAMF-SOEP-Befragung (Brücker et al. 2017) oder der in das SOEP integrierten IAB-SOEP-Migrationsstichprobe (Brücker et al. 2014) erhoben.

In Abbildung 5-11 sind drei verschiedene subjektive Einschätzungen zum deutschen Sprachgebrauch in der zweiten Welle der Teilnehmendenbefragung für die Gesamtstichprobe und nach Untergruppen dargestellt. 43 % der Teilnehmenden geben an, täglich Kontakt zu Deutschsprachigen zu haben, 35 % immerhin noch mehrmals pro Woche. Insbesondere Teilnehmende, die ein Zertifikat erworben haben, scheinen öfter in Kontakt mit Deutschsprachigen zu sein: Genau die Hälfte gibt an, täglichen Kontakt zu haben. Nach Geschlecht sind keine eindeutigen Unterschiede sichtbar. Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, haben laut eigener Aussage im Vergleich zu den hier betrachteten Untergruppen am seltensten Kontakt zu Deutschsprachigen. Ob die Teilnehmenden zurzeit immer, häufig, manchmal oder selten oder nie Deutsch sprechen, wird im zweiten Teil der Abbildung sichtbar. 60 % geben an, immer oder häufig Deutsch zu sprechen, wobei dies etwas mehr Frauen angeben (62 %) und etwas weniger Männer (58 %). Auch bei dieser Frage stechen die Teilnehmenden, die ein Zertifikat erworben haben, heraus: 69 % geben an, immer oder häufig Deutsch zu sprechen. Dies trifft nur für 54 % derjenigen zu, die den Kurs abgebrochen haben.

Abbildung 5-11 Soziale Integration: Subjektive Einschätzungen zum deutschen Sprachgebrauch (Teilnehmende)



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.703 (Kontakt zu Deutschsprachigen, Gesamt), n=2.703 (Häufigkeit Deutsch sprechen (zurzeit), Gesamt), n=995 (Häufigkeit Deutsch sprechen (Arbeit, Berufsausbildung, Studium), Gesamt).

Die Personen, die einer Arbeit, einer Berufsausbildung oder einem Studium nachgehen, wurden außerdem gefragt, wie häufig sie dort Deutsch sprechen. 83 % geben an, dies immer oder häufig zu tun, was 23 Prozentpunkte mehr sind als bei der vorherigen allgemeinen Frage ohne Fokus auf die Arbeit, Berufsausbildung oder Studium. Frauen und Teilnehmende mit Zertifikat sprechen nach eigener Aussage häufiger auf der Arbeit Deutsch; Männer und diejenigen, die den Kurs abgebrochen haben etwas seltener. Multivariate Regressionsanalysen bestätigen, dass Teilnehmende mit Zertifikat häufiger, und Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, seltener Deutsch sprechen oder in Kontakt mit Deutschsprachigen sind (ohne Abbildung). Statistisch signifikante Unterschiede nach

Geschlecht zeigen sich nicht. Teilnehmende, die erwerbstätig sind, und insbesondere Teilnehmende aus B2-Kursen im Vergleich zu A2-Kursen sprechen laut eigener Aussage statistisch signifikant häufiger Deutsch. Teilnehmende, die den Berufssprachkurs als zu schwer empfanden, sprechen laut eigener Aussage weniger häufig Deutsch als diejenigen, die den Berufssprachkurs als passend empfanden.

Neben der sprachlichen Integration zeigt Tabelle 5-14 Werte der gefühlten Integration sowie Vereinsaktivitäten und die Bleibewahrscheinlichkeit auf. Die Zustimmungswerte zur Aussage, dass man sich wohl fühlt in Deutschland, sind insgesamt sehr hoch. Alle Werte liegen bei mindestens 90 %, wobei etwaige Unterschiede zwischen den Untergruppen recht klein erscheinen. Die weiteren Items stellen ein etwas differenziertes Bild dar. So stimmen – trotz des hohen Wohlfühlwerts – 27 % der Teilnehmenden der Aussage des zweiten Items der gefühlten Integration („Fühlt sich benachteiligt, weil er/sie Ausländer*in ist“) zu. Je höher das Kurszielniveau ist, desto höher liegen hier die Zustimmungswerte (38 % C1, 18 % A2). Ein Viertel fühlt sich ausgeschlossen, weil er/sie nicht so gut Deutsch kann. Dies trifft häufiger auf die niedrigeren Kursniveaus zu sowie auf diejenigen, die den Berufssprachkurs abgebrochen haben. 78 % haben das Gefühl, in Deutschland dazuzugehören, etwas häufiger Männer und Teilnehmende aus den niedrigeren Kursniveaus. Männer sind zudem häufiger in Vereinen, religiösen Gemeinden oder einer festen Gruppe aktiv (35 %) als Frauen (29 %). Auch Teilnehmende aus den höheren Kursniveaus und mit Zertifikatsabschluss geben öfter an, in einem Verein oder dergleichen aktiv zu sein. Die Zustimmung zu einer sehr hohen Bleibeabsicht liegt im Durchschnitt bei 82 %. Dieser Wert unterscheidet sich nicht maßgeblich zwischen den Untergruppen. In multivariaten Regressionsanalysen zeigt sich, dass Teilnehmende mit Kindern eine signifikant höhere Bleibewahrscheinlichkeit angeben (ohne Abbildung).

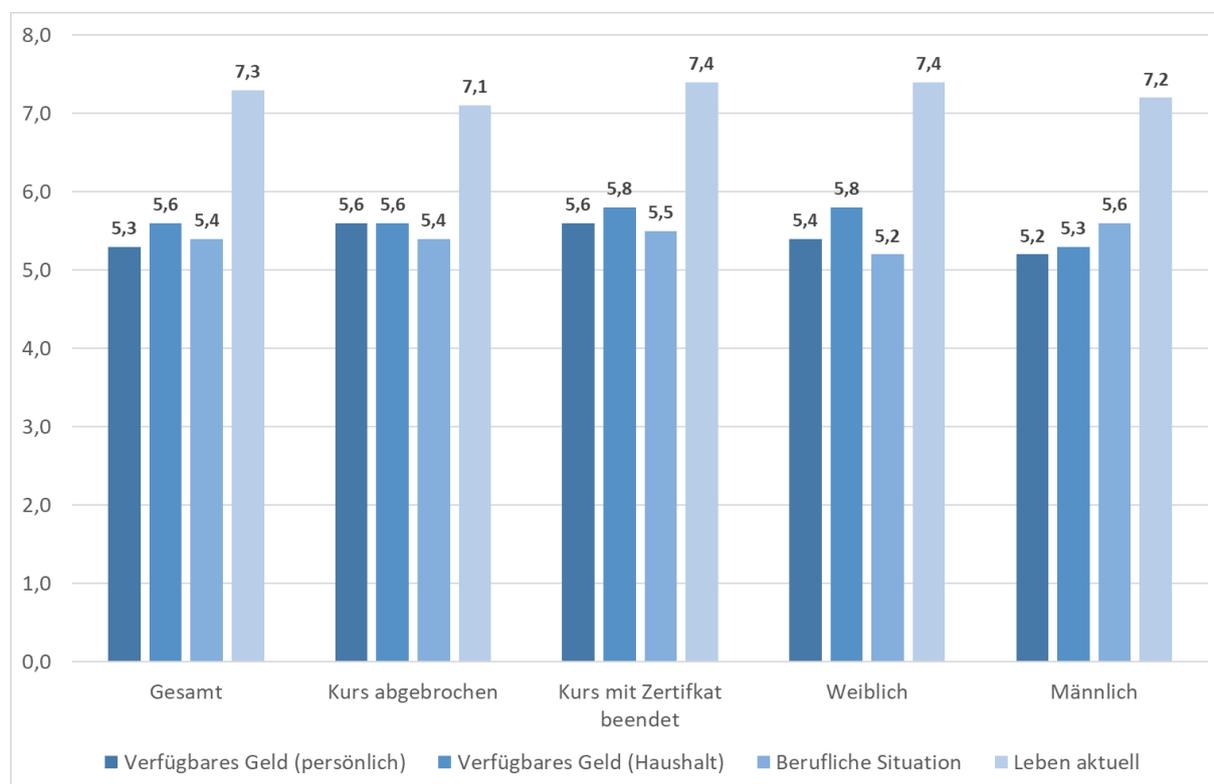
Tabelle 5-14 Gefühlte Integration, Vereinsaktivität und Bleibewahrscheinlichkeit (Teilnehmende)

	Fühlt sich wohl in Deutschland	Fühlt sich benachteiligt, weil er/sie Ausländer*in ist	Fühlt sich ausgeschlossen, weil er/sie nicht so gut Deutsch kann	Hat das Gefühl, in Deutschland dazuzugehören	In Verein, religiöser Gemeinde, fester Gruppe aktiv	Sehr wahrscheinlich, dass er/sie in 10 Jahren noch in Deutschland lebt
Gesamt	94 %	27 %	25 %	78 %	32 %	82 %
Weiblich	93 %	28 %	26 %	75 %	29 %	81 %
Männlich	94 %	25 %	25 %	81 %	35 %	82 %
Kursart: A2	95 %	18 %	34 %	88 %	19 %	83 %
Kursart: B1	95 %	25 %	32 %	85 %	21 %	84 %
Kursart: B2	94 %	28 %	24 %	78 %	32 %	84 %
Kursart: C1	92 %	38 %	23 %	77 %	43 %	82 %
Kursart: Sonstiger Kurs	90 %	33 %	31 %	64 %	41 %	67 %
Zertifikat erworben	94 %	28 %	23 %	75 %	36 %	82 %
Kurs abgebrochen	95 %	26 %	30 %	80 %	25 %	83 %

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2. (Gesamt: n=2.703 (Fühlt sich wohl in Deutschland), n=2.698 (Fühlt sich benachteiligt, weil er/sie Ausländer*in ist), n=2.697 (Fühlt sich ausgeschlossen, weil er/sie nicht so gut Deutsch kann), n=2.695 (Hat das Gefühl, in Deutschland dazuzugehören), n=2.703 (In Verein, religiöser Gemeinde, fester Gruppe aktiv), n=2.697 (Sehr wahrscheinlich, dass er/sie in 10 Jahren noch in Deutschland lebt)).

Schließlich stellt Abbildung 5-12 Durchschnittswerte zur Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen dar. Zunächst wird deutlich, dass die Zufriedenheit mit dem aktuellen Leben grundsätzlich höher ist als mit dem zur Verfügung stehenden Geld (persönlich oder dem Haushalt) oder der beruflichen Situation. Die durchschnittliche Zufriedenheit mit dem aktuellen Leben liegt auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) jeweils über 7, wobei Frauen und diejenigen mit einem Zertifikatsabschluss durchschnittlich etwas höhere Werte angeben als Männer und diejenigen, die den Kurs abgebrochen haben. Die durchschnittliche Zufriedenheit mit den anderen Lebensbereichen, wie dem verfügbaren Geld und der beruflichen Situation, liegt jeweils zwischen 5 und 6 Punkten. Multivariate Regressionsanalysen zeigen, dass Frauen unzufriedener mit der beruflichen Situation, aber zufriedener mit dem Geld sind, das dem Haushalt zur Verfügung steht, als Männer (ohne Abbildung). Teilnehmende mit Zertifikatsabschluss sind selbst bei Berücksichtigung des Erwerbsstatus in der Regression zufriedener mit der beruflichen Situation als diejenigen ohne Zertifikat. Grundsätzlich sind erwerbstätige Teilnehmende statistisch signifikant zufriedener hinsichtlich aller vier hier gezeigten Items als nicht-erwerbstätige Teilnehmende, wie Regressionen zeigen. Die verschiedenen Kursniveaus weisen keine statistisch signifikante Assoziation mit den Zufriedenheitsitems in den Regressionen auf.

Abbildung 5-12 Soziale Integration: Zufriedenheit mit verschiedenen Bereichen (Teilnehmende)



Quelle: Teilnehmendenbefragung (n=2.696 (Verfügbares Geld (persönlich), Gesamt), n=2.686 (Verfügbares Geld (Haushalt), Gesamt), n=2.641 (Berufliche Situation, Gesamt), n=2.703 (Leben aktuell, Gesamt)).

Anmerkung: Die Zufriedenheit wird auf einer Skala von 0 (sehr unzufrieden) bis 10 (sehr zufrieden) gemessen.

5.5 Zwischenfazit

Die Auswertungen der Ergebnisse der Berufssprachkurse in den Bereichen des Kurserfolgs, der sprachlichen Kompetenzen, der Arbeitsmarkt- und der sozialen Integration zeigen einige grundsätzliche Tendenzen auf. Allerdings gilt es festzuhalten, dass diese Auswertungen überwiegend deskriptiver Natur sind und auch die dargestellten Regressionsanalysen lediglich konditionale Zusammenhänge, aber nicht unbedingt auch kausale Effekte darstellen.

So lässt sich feststellen, dass nur eine Minderheit den Berufssprachkurs abbricht, wie Ergebnisse aus der Teilnehmenden-, Fachkräfte- und Lehrkräftebefragung zeigen, und die Mehrheit diesen mit einem Zertifikat abschließt. Weibliche Teilnehmende erzielen tendenziell etwas bessere Kursergebnisse, wie den Zertifikatserwerb, und geben bessere Kursbewertungen ab, allerdings sind diese Unterschiede nicht immer statistisch belastbar. Zudem zeigt sich, dass in der Tendenz der Besuch höherer Kursniveaus mit besseren Kursergebnissen, besserer Arbeitsmarkt- und Sozialintegration einhergeht als der Besuch eines A2-Kurses, allerdings trifft dies nicht für alle untersuchten Ergebnisvariablen zu. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass Teilnehmende aus B2-Kursen, die die Kernaufgabe der berufsbezogenen Deutschsprachförderung darstellen, die höchste Zertifikatserwerbsquote aufweisen. Teilnehmende, die den Berufssprachkurs als zu schwer empfanden, sowie Teilnehmende, die schon länger als fünf Jahre in Deutschland sind, scheinen besondere Risikogruppen zu sein, die insbesondere in Bezug auf die Kursergebnisse, wie den Zertifikatserwerb oder die Bewertungen der Kurse weniger gut abschneiden.

Hier besonders hervorzuheben ist außerdem der sehr deutliche und robuste Zusammenhang zwischen dem Erwerb des Zertifikats und dem besseren Sprachstand sowie dem höheren Sprachstandzuwachs über beide Befragungswellen der Teilnehmendenbefragung. Der Erwerb des Zertifikats ist positiv mit klassischen Arbeitsergebnissen wie dem Erwerbsstatus und dem Stundenlohn assoziiert, allerdings sind diese Zusammenhänge bei Berücksichtigung weiterer Kontrollvariablen nicht mehr statistisch signifikant. Teilnehmende aus A1- und B2-Kursen sind jedoch, auch bei Berücksichtigung weiterer Merkmale, häufiger erwerbstätig, wenn sie ein Zertifikat erworben haben. Der Erhalt des Zertifikats steht auch mit subjektiven Einschätzungen, wie der Bedeutung der deutschen Sprache bei der Arbeit, der Häufigkeit, im Alltag Deutsch zu sprechen und den Kursbewertungen in einem positiven Zusammenhang. Auch sind Personen, die ein Zertifikat erlangt haben, zufriedener mit ihrer beruflichen Situation.

Teilnehmende, die den Kurs abgebrochen haben, sind zwar statistisch signifikant häufiger erwerbstätig nach dem Kurs, allerdings fallen ihre Kursbewertungen sowie subjektive Einschätzungen zum deutschen Sprachgebrauch schlechter aus als die Einschätzungen derjenigen, die den Kurs nicht abgebrochen haben. Auch weisen sie deutlich schlechtere sprachliche Ergebnisse auf als Teilnehmende, die den Kurs nicht abgebrochen haben. Es scheint also, dass Kursabbrüche zwar mit einer schnelleren Arbeitsaufnahme verbunden sind, aber nicht unbedingt mit einer nachhaltigeren Integration in Tätigkeiten, für die gute Deutschkenntnisse nötig sind. Zum Berufssprachkurs verpflichtete Teilnehmende weisen eine etwas schlechtere Arbeitsmarktintegration auf als nicht verpflichtete. Angebote beim Kursträger, wie die sozialpädagogische Begleitung im Kurs oder das Angebot bzw. die Vermittlung von Kinderbetreuung, zeigen wenig bis gar keinen Zusammenhang mit den Kursergebnissen oder der Integration in den Arbeitsmarkt. Allerdings existiert hierbei quasi keine sinnvolle Vergleichsgruppe, da sozialpädagogische Begleitungen in A2- und B1-Kursen obligatorisch sind, ansonsten aber seltener angeboten werden. Trotzdem stellt die sozialpädagogische Begleitung im Kurs eine wichtige Stütze für die Lehrkräfte und die generelle Umsetzung der Kurse dar und erfüllt damit die diesem Instrument zugeordnete Kernaufgabe.

6. Wirkungsanalyse

6.1 Fragestellungen und Methodik

6.1.1 Fragestellungen

Ziel der Kausalanalyse ist es, diejenigen Veränderungen im Hinblick auf die wichtigsten Zieldimensionen, Sprachkompetenz sowie die Integration in Ausbildung und Arbeit zu identifizieren, die ursächlich auf eine Teilnahme an Maßnahmen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG zurückgehen. Darüber hinaus geht es auch darum zu ermitteln, welche Umsetzungen ursächlich für den individuellen Erfolg der Teilnahme an einem Berufssprachkurs sind.

Die methodische Grundlage hierfür ist ein Vergleichsgruppendesign. Wenn es das Ziel ist, die Wirkungen der Teilnahme an einem Berufssprachkurs im Vergleich zu Nichtteilnahme zu ermitteln, wird einer Stichprobe von Teilnehmenden eine Kontrollgruppe von Nichtteilnehmenden gegenübergestellt. In der Mehrzahl der Analysen in diesem Kapitel geht es um die Teilnahme an einem Berufssprachkurs im Vergleich zur hypothetischen Situation, dass die Teilnehmenden nicht in einen Berufssprachkurs eingetreten wären (Abschnitte 6.2, 6.3 und 6.4). Die Vergleichsgruppe der Nichtteilnehmenden bildet diese hypothetische Situation ab. Die Unterschiede in den Sprachkenntnissen, der Erwerbssituation und anderen Ergebnisvariablen zwischen den Teilnehmenden und der Vergleichsgruppe geben – wenn die Vergleichsgruppe valide ist – den Kausaleffekt der Teilnahme an.

Vielfach werden im Folgenden die geschätzten Kausaleffekte zwischen Gruppen von Teilnehmenden – beispielsweise Männern und Frauen – oder zwischen unterschiedlichen Konstellationen – beispielsweise dem Zugang durch eine Teilnahmeberechtigung oder -verpflichtung – differenziert. Die Unterschiede in den Kausaleffekten dürfen dabei allerdings nicht ohne Weiteres kausal interpretiert werden. Es könnte beispielsweise auch sein, dass diese Unterschiede nicht durch die Berechtigung oder Verpflichtung zustandekommen, sondern dadurch, dass unterschiedliche Personenkreise eine Berechtigung oder eine Verpflichtung erhalten.

In zwei weiteren Analysen geht es dagegen um die Kausaleffekte von unterschiedlichen Umsetzungen der Berufssprachkurse. Hierfür werden zwei Faktoren betrachtet, die in Kapitel 4 als Gelingensbedingungen herausgestellt wurden: die Kursgröße (Abschnitt 6.5.1) und die Zusammensetzung des Kurses, beispielsweise nach dem Geschlecht oder dem Herkunftsland (Abschnitt 6.5.2). Wenn es um die Ermittlung der Wirkung von Kursgröße oder -zusammensetzung geht, wird der Vergleich zwischen Teilnehmenden gezogen, die hinsichtlich dieser Faktoren unterschiedlich betroffen sind. Hier ist es die Aufgabe, für Teilnehmende beispielsweise in Kursen mit kleiner Kursgröße die hypothetische Situation zu modellieren, dass diese Teilnehmenden in einer großen Klasse teilgenommen hätten, und dadurch die Wirkung der Klassengröße auf die Ergebnisvariablen zu modellieren.

Zur Gewinnung der Vergleichsgruppen werden unterschiedliche methodische Ansätze verfolgt, die in den folgenden Abschnitten sowie in Kapitel 9 des Anhangs genauer erläutert werden.

6.1.2 Datengrundlagen

Die Wirkungsanalyse basiert einerseits auf Befragungsdaten der Teilnehmenden sowie einer Vergleichsgruppe von Nichtteilnehmenden, andererseits auf Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit (siehe Abschnitt 1.4).

Die Teilnehmenden wurden durch die Träger angesprochen und konnten ihre Kontaktdaten über die Träger an die Evaluation weitergeben. Sie wurden in zwei Wellen telefonisch befragt (siehe Abschnitt 1.4). Unter der Voraussetzung, dass die befragten Teilnehmenden zugestimmt haben, werden die zu den Teilnehmenden zugehörigen Informationen aus den Prozessdaten der Bundesagentur für Arbeit (BA) mit den Befragungsdaten zusammengeführt (siehe Abschnitt 1.4 und Kapitel 7 des Anhangs).

Um eine Vergleichsgruppe von Nichtteilnehmenden an Berufssprachkursen zu befragen, wurden Kontaktdaten gemäß einem Zufallsverfahren aus den Prozessdaten der BA gezogen. Die Bruttostichprobe besteht aus einer Teilstichprobe mit Personen, die im Jahr 2021 gemäß Werdegangshistorik (WGH) an einem Integrationskurs teilgenommen haben (30.000 Personen), und einer Teilstichprobe, für die dies nicht gilt (15.000 Personen). Damit wurde sichergestellt, dass eine ausreichende Anzahl von Nichtteilnehmenden in den Daten vertreten ist, die einen Integrationskurs abgeschlossen haben und damit vermutlich ähnliche sprachliche Voraussetzungen haben wie die Teilnehmenden an den Berufssprachkursen.

Unter den Befragten haben insgesamt 84 % einer Verknüpfung der Interviewdaten mit den Prozessdaten der BA zugestimmt. Durch die Verknüpfung wird eine Datenbasis mit einem großen Merkmalspektrum erzeugt. Sie enthält durch die Befragungsdaten spezifische Informationen zum Spracherwerb bis hin zu einer eigenen Messung der deutschen Sprachkenntnisse (siehe Abschnitt 5.2) sowie vielfältige Informationen zum persönlichen Hintergrund der Befragten. Durch die Prozessdaten enthält sie zugleich detaillierte Informationen über die zurückliegende Erwerbsgeschichte sowie weitere erwerbsrelevante Merkmale. Durch den hohen Informationsgehalt ist sie besonders geeignet für Schätzverfahren, bei denen die Erfassung aller relevanten Einflussfaktoren auf den Sprachstand sowie die Arbeitsmarktintegration zentral für die Schätzung von Wirkungen ist (siehe Abschnitt 6.1.3).

Die kombinierte Datenbasis aus Befragungs- und Prozessdaten enthält befragte Teilnehmende, deren Berufssprachkurs frühestens im Oktober 2020 begonnen hat. Sie erlaubt daher keine Aussagen über Teilnehmende zu früheren Zeitpunkten und damit auch keine längerfristigen Analysen. Ferner ist die Stichprobengröße mit 3.711 Interviews mit Teilnehmenden sowie 4.054 Interviews mit Nichtteilnehmenden für einige Analysen zu klein, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten. Daher wurde als weitere Stichprobe die sogenannte BA-Untersuchungsstichprobe definiert. Sie besteht aus einer Zufallsziehung von 50.000 Personen, die in den Jahren 2016 bis 2021 gemäß den BA-Daten an einem Integrationskurs von mindestens einer Dauer von 3 Monaten teilgenommen haben, davon 16.353 Teilnehmende zusätzlich auch an einem Berufssprachkurs. Für diese Personen stehen Informationen allein auf Basis der Prozessdaten der BA und keine Befragungsdaten zur Verfügung. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist darauf zu achten, dass sich diese auf Teilnehmende beziehen, die zwischen 2016 und 2018 an einem Integrationskurs und in den Jahren 2017 oder 2018 an einem Berufssprachkurs teilgenommen haben. Wirkungen in dieser Gruppe können sich von den Wirkungen von Teilnehmenden, die in den Zeiträumen nicht an einem Integrationskurs oder Berufssprachkurs teilgenommen haben, unterscheiden.

6.1.3 Methoden der Kausalanalyse

Für die Beantwortung dieser Fragen werden Verfahren eingesetzt, die geeignet sind, kausale Effekte zu identifizieren und in ihrer Größenordnung zu bestimmen. Ein methodischer Strang der Kausalanalyse beruht auf der – allerdings sehr starken – Annahme, dass sich systematische Zugangsprozesse in eine Maßnahme vollständig anhand beobachtbarer Merkmale kontrollieren lassen. Diese Annahme liegt dem statistischen Matching-Verfahren zugrunde, aber auch linearen Regressionsverfahren (siehe Abschnitt 9.2 im Anhangband). Das Matching-Verfahren wird zum einen für die Ermittlung von Wirkungen auf die deutschen Sprachkenntnisse und Indikatoren der sozialen

Teilhabe verwendet, die allein auf Basis der Befragungsdaten ermittelt werden können (siehe Abschnitte 6.2 und 6.4). Zum anderen wird das Matching-Verfahren auch zur Analyse der Wirkungen auf die Arbeitsmarktintegration verwendet, und zwar sowohl auf Basis der kombinierten Prozess- und Befragungsdaten als auch auf Basis der BA-Untersuchungstichprobe (siehe Abschnitt 6.3.1 und 6.3.2). Abschnitt 6.5.2 enthält ferner eine Wirkungsanalyse der Kurszusammensetzung auf die Ergebnisse, für die ein Regressionsmodell verwendet wird.

In bestimmten Fällen können sogenannte Quasi-Experimente genutzt werden, bei denen die Teilnehmenden durch einen nicht von ihnen selbst beeinflussbaren Prozess in die Förderung gelangen oder nicht gelangen. Dieser Ansatz wird in Abschnitt 6.3.3 für die Wirkung der Teilnahme an einem Berufssprachkurs und in Abschnitt 6.5.1 für die Wirkung der Klassengröße verfolgt. Die durch die einzelnen Teilnehmenden nicht beeinflussbaren Faktoren sind dabei zum einen das Angebot an Berufssprachkursen, um anderen die Region und dabei insbesondere die Einstufung als Region mit geringem Teilnehmendenpotenzial, die den Kursträgern erleichterte Finanzierungsbedingungen für kleine Gruppengrößen ermöglicht.

Zur Wirkung motivationaler Faktoren wurde ein Feldexperiment durchgeführt, bei dem der Erhalt eines Treatments durch einen für den Zweck der Evaluation kontrolliert implementierten Zufallsprozess beeinflusst wird (siehe Abschnitt 6.6).

6.2 Wirkung der Berufssprachkurse auf die deutschen Sprachkenntnisse

6.2.1 Ziele und Methodik

Die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden ist erstes und wesentliches Ziel der berufsbezogenen Deutschsprachförderung. Zur Messung der Sprachkenntnisse wurde im Rahmen des Projekts ein Instrument zur Sprachstanderhebung entwickelt, das eine differenzierte Erfassung des Sprachvermögens durch eine geringe Zahl an Items ermöglicht (siehe Anhangband Kapitel 8). Die Ergebnisse aus Abschnitt 5.2 zeigen, dass die Teilnehmenden im Verlauf der Berufssprachkurse einen Zuwachs ihrer deutschen Sprachkenntnisse feststellen. Dies kann durch die Veränderung des individuellen Sprachstands zwischen Welle 1 und Welle 2 gemessen werden.

Der zwischen zwei Zeitpunkten gemessene Fortschritt in der deutschen Sprachbeherrschung kann jedoch nicht eindeutig kausal auf den Besuch eines Berufssprachkurses zurückgeführt werden. Es könnte nämlich sein, dass die Teilnehmenden ihre deutschen Sprachkenntnisse auch dann verbessert hätten, wenn sie nicht an einem Berufssprachkurs teilgenommen hätten. Daher ist ein Vergleich mit Nichtteilnehmenden notwendig.

Für diesen Vergleich wird das Matching-Verfahren herangezogen. Die Ergebnisse des Matching-Verfahrens zeigen den Effekt auf die gemessenen Sprachkenntnisse unter der Annahme, dass weitere als die im Verfahren berücksichtigten Variablen keine Rolle für die Entwicklung der Sprachkenntnisse spielen. Diese Annahme ist schwer zu testen und möglicherweise falsch. Es kann beispielsweise sein, dass Personen mit besserer Sprachlernfähigkeit eher an den Berufssprachkursen teilnehmen als Personen, denen das Sprachenlernen schwerfällt. Solche Fähigkeiten sind aber nicht direkt zu beobachten oder zu messen. Wenn eine große Vielzahl von Variablen in den Matching-Algorithmus aufgenommen wird, steigt jedoch die Chance, den Effekt solcher Fähigkeiten zu erfassen, denn es ist anzunehmen, dass diese auch in der Vergangenheit wirksam gewesen sind und sich damit in Sachverhalten wie z.B. dem Bildungsstand abbilden.

In das Matching werden die folgenden Variablen einbezogen. Aus den BA-Prozessdaten stehen soziodemografische Basisdaten wie Geschlecht, Alter, Schulbildung, Staatsangehörigkeit, Einreisedatum und Aufenthaltsstatus sowie erwerbsbiografische Daten für die Zeit in Deutschland

zur Verfügung. Zusätzlich werden aus den Befragungsdaten Angaben zur beruflichen Bildung, zur Bildung der Eltern und zum Zuzugsgrund verwendet. Eine Auflistung der Variablen ist in Kapitel 7 des Anhangs enthalten. Dort sieht man auch, wie sich die Stichproben der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden vor und nach dem Matching unterscheiden.

Mit dem Matching-Verfahren werden, wie in Kapitel 9 des Anhangs beschrieben, Teilnehmende und Nichtteilnehmende zum selben Zeitpunkt nach dem Ende des Integrationskurses verglichen. Das Ende des Integrationskurses dient damit als zeitlicher Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung der Sprachkenntnisse. Wie in Abschnitt 6.1.2 beschrieben wurde, werden die sprachlichen Ergebnisse zum Zeitpunkt der letzten Welle gemessen. Personen, die nur einmal befragt wurden, gehen mit der Messung der ersten Welle in die Analyse ein. Für 90 % aller Teilnehmenden liegt eine Messung sechs Monate nach Beginn des Sprachkurses oder später vor.⁵¹

6.2.2 Ergebnisse für die deutschen Sprachkenntnisse

In Tabelle 6-1 bis Tabelle 6-3 sind die geschätzten Effekte des Besuchs eines Berufssprachkurses auf die eigenen Sprachkenntnisse enthalten. Sie beziehen sich auf den Mittelwert für den Sprachscore, der auf einer Skala von null bis 37 gemessen wird (siehe Abschnitt 8.5 im Anhangband). Ein Anstieg um drei Punkte bedeutet gemäß der Konstruktion der Skala einen Zuwachs der Sprachkenntnisse von B1 (oberes Niveau) zu B2 (unteres Niveau). Ein Zuwachs von B1 (oberes Niveau) auf B2 (oberes Niveau) würde einem Anstieg um neun Punkte auf der Skala entsprechen. Allerdings zeigt sich empirisch, dass der Abstand zwischen den Sprachkenntnissen von Teilnehmenden in B1- und B2-Kursen im Mittelwert geringer ist und bei ca. sechs Punkten liegt (vgl. Abbildung 5-8).

Es werden drei Koeffizienten wiedergegeben. Die Koeffizienten in der ersten Spalte geben die Unterschiede ohne Berücksichtigung weiterer Faktoren wieder. In den beiden folgenden Spalten werden Merkmale der Person berücksichtigt, und zwar in der zweiten Spalte Merkmale aus den Prozessdaten der BA, in der dritten Spalte auch Merkmale aus der CATI-Befragung. Von links nach rechts wird also eine zunehmende Anzahl von Faktoren aus den Ergebnissen herausgerechnet, so dass sich deren Validität erhöht. Die vierte Spalte enthält die Anzahl der Beobachtungen (Teilnehmende und Nichtteilnehmende) in der jeweiligen Teilgruppe.

Tabelle 6-1 zeigt den Effekt auf den Sprachstand, wobei hinsichtlich des zeitlichen Abstands zum Integrationskurs differenziert wird. Die erste Gruppe hat den Berufssprachkurs innerhalb von zwei Monaten nach dem Ende des Integrationskurses begonnen. Bei der zweiten Gruppe lag der Abstand von drei und bis einschließlich fünf Monaten, bei der dritten zwischen sechs und acht und bei der vierten zwischen neun und 24 Monaten. Diese Unterschiede dienen im Matching zur Bildung von Vergleichsgruppen. Teilnehmende, die z. B. innerhalb von zwei Monaten nach dem Integrationskurs einen Berufssprachkurs begonnen haben, werden mit Nichtteilnehmenden verglichen, die in demselben zeitlichen Abstand zum Ende des Integrationskurses an einem Berufssprachkurs hätten teilnehmen können und bis dahin noch keine Beschäftigung aufgenommen haben.

Die Ergebnisse zeigen, dass der geschätzte Effekt eines Berufssprachkurses, verglichen mit dem Sprachstand ohne Berufssprachkurs, in der Größenordnung erheblich ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn sich der Berufssprachkurs direkt an den Integrationskurs anschließt. Ohne Berücksichtigung weiterer Merkmale haben diese Teilnehmenden einen um 5,57 Punkte höheren Sprachstand. Das

⁵¹ Die Ergebnisse verändern sich nur unwesentlich, wenn nur Ergebnisse, die in der zweiten Welle gemessen wurden, in die Analyse einbezogen werden.

entspricht fast exakt dem durchschnittlichen Unterschied zwischen dem Sprachstand der Teilnehmenden in B1- und B2-Kursen von 5,7 (vgl. Abbildung 5-8).

Mit zunehmendem zeitlichem Abstand zum Ende des Integrationskurses nimmt der Effekt des Berufssprachkurses auf den Sprachindex ab. Bei wem bis zur Aufnahme des Berufssprachkurses zehn Monate oder länger vergingen, war ein um 46 % geringerer positiver Effekt des Berufssprachkurses auf den Sprachstand zu verzeichnen als bei denjenigen, die ihren Berufssprachkurs innerhalb von zwei Monaten nach Ende des Integrationskurses begannen, also mehr oder weniger nahtlos an diesen anschlossen. Das könnte teilweise mit einem möglichen Rückgang der deutschen Sprachkenntnisse nach dem Ende des Integrationskurses erklärt werden, wenn sich kein weiterer Sprachkurs anschließt.

Die Ergebnisse unterscheiden sich, je nachdem ob weitere Merkmale der Befragten einbezogen werden. Bereinigt man um den Effekt, dass der Übergang vom Integrations- zum Berufssprachkurs auch von den Eigenschaften der Personen beeinflusst wird, findet man etwas geringere Unterschiede in der Wirkung des Berufssprachkurses nach Eintrittszeitpunkt. Die Abstufungen in der Größe der Effekte bleibt prinzipiell erhalten, fällt jedoch im Matching mit dem vollen Kovariateumfang zwischen dem kürzesten und längsten Abstand mit minus 27 % nur halb so groß aus wie bei der einfachen Differenz. Insgesamt zeigen die Ergebnisse übereinstimmend: Gelingt ein schneller Übergang vom Integrationskurs in den Berufssprachkurs, ist der Effekt des Berufssprachkurses auf die Sprachkenntnisse größer.

Tabelle 6-1 Geschätzte Effekte auf den Sprachstand nach Abstand zum Integrationskurs

Abstand zum Ende des Integrationskurses in Monaten	einfache Differenz	Matching mit reduziertem Kovariateumfang	Matching mit vollem Kovariateumfang	Anzahl der Beobachtungen
0-2	5,57 ***	4,40 ***	5,13 ***	1.977
3-5	3,73 ***	2,47 ***	3,76 ***	1.971
6-8	3,43 ***	2,85 ***	4,20 ***	1.717
9-24	3,03 ***	2,92 ***	3,72 ***	1.611

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Im Folgenden werden die Ergebnisse nach Teilgruppen und nach Umsetzungsvarianten differenziert. Tabelle 6-2 zeigt die geschätzten Ergebnisse für ausgewählte Teilgruppen unter den Teilnehmenden. Es zeigen sich durchgängig positive Effekte auf den Sprachstand in allen Teilgruppen.

Tabelle 6-2 Geschätzte Effekte auf den Sprachstand nach Teilgruppen

Teilstichprobe	einfache Differenz	Matching mit reduziertem Kovariateumfang	Matching mit vollem Kovariateumfang	Anzahl der Beobachtungen
Alle	4,01 ***	3,47 ***	3,75 ***	2.601
Frauen	4,46 ***	3,01 ***	4,56 ***	1.406
Männer	3,36 ***	3,76 ***	4,47 ***	1.195
bis 35	2,87 ***	2,43 ***	3,17 ***	1.055
35 und älter	4,85 ***	4,34 ***	5,27 ***	1.546

Teilstichprobe	einfache Differenz	Matching mit reduziertem Kovariateumfang	Matching mit vollem Kovariateumfang	Anzahl der Beobachtungen
Kein Bildungsabschluss	2,98 ***	3,98 ***	3,93 ***	744
Einfacher Bildungsabschluss	1,60 ***	0,99 ***	2,50 ***	571
Mittlerer Bildungsabschluss	2,56 ***	2,17 ***	2,62 ***	480
Hochschulreife	2,75 ***	3,23 ***	4,03 ***	806
Aufenthalt \geq 5 Jahre	3,00 ***	2,55 ***	3,39 ***	1.471
Aufenthalt < 5 Jahre	4,60 ***	4,21 ***	5,23 ***	1.130
Befristeter Aufenthaltstitel	1,98 ***	2,46 ***	3,64 ***	622

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %, 5 % und 10 %-Niveau.

Differenzierungen im geschätzten Effekt gibt es insbesondere zwischen den Altersgruppen, zwischen unterschiedlichen schulischen Bildungsabschlüssen sowie nach Aufenthaltsdauer in Deutschland. Ältere Teilnehmende ab 35 Jahren verbessern ihre deutschen Sprachkenntnisse durch den Berufssprachkurs in deutlich stärkerem Umfang (um 66 % mehr, gemessen am Matching mit vollem Kovariateumfang) als jüngere Teilnehmende. Einen ähnlichen Unterschied gibt es zwischen bis zu fünf Jahre in Deutschland ansässigen Teilnehmenden und solchen, die schon länger in Deutschland sind. Die erste Gruppe hat gegenüber der zweiten einen um 54 % höheren Treatmenteffekt. Hinsichtlich der Bildungsabschlüsse profitieren sowohl Personen ohne schulischen Bildungsabschluss als auch Personen mit Hochschulzugangsberechtigung stärker von den Berufssprachkursen als die mittleren Bildungskategorien. Dagegen ist der Effekt des Berufssprachkurses auf das Sprachniveau bei Männern und Frauen kaum unterschiedlich.

In Tabelle 6-3 wird nach Umsetzungsfaktoren der Kursdurchführung differenziert. Dabei zeigt sich sehr prägnant, dass der Spracherwerb je nach empfundenem Schwierigkeitsgrad des Kurses unterschiedlich ist. Teilnehmende, die ihren Kurs als zu schwer einschätzten, realisieren durch den Berufssprachkurs im Unterschied zu anderen Teilnehmenden einen deutlich geringeren Zuwachs der gemessenen Sprachkenntnisse. An dieser Stelle muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass den Unterschieden zwischen Kausaleffekten zwischen Gruppen von Teilnehmenden keine eindeutige kausale Interpretation zukommt (siehe Abschnitt 6.1.1). In diesem Fall könnte es sein, dass eine schlechte Passung Lernfortschritte verhindert. Mit den Ergebnissen ist aber auch zu vereinbaren, dass das unterschiedliche Lernvermögen die Ursache für die Einschätzung einiger Teilnehmender ist, dass der Kurs zu schwer ist, und zugleich für die geringe Zunahme ihrer Deutschkenntnisse.

Auch im Hinblick auf die weiteren Umsetzungsvariablen sind Unterschiede festzustellen, die jedoch weniger ausgeprägt sind. So hat eine Verpflichtung zum Besuch des Berufssprachkurses durch das Jobcenter offenbar einen negativen Effekt auf den Zuwachs der Sprachkenntnisse, was damit erklärt werden könnte, dass Verpflichtete eine geringe Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache haben. Auch die sozialpädagogische Begleitung fördert möglicherweise den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, da Teilnehmende in Kursen mit einer solchen Begleitung einen höheren Effekt auf den

deutschen Sprachstand aufweisen als Teilnehmende in anderen Kursen.⁵² Der Kontakt zur Fachkraft im Jobcenter oder in der Agentur für Arbeit ist dagegen offenbar nicht dafür wesentlich.

Tabelle 6-3 Geschätzte Effekte auf den Sprachstand – Umsetzungsfaktoren

Umsetzungsfaktor	einfache Differenz	Matching mit reduziertem Kovariateumfang	Matching mit vollem Kovariateumfang	Anzahl der Beobachtungen
Berechtigung	4,68 ***	3,48 ***	4,83 ***	2.296
Verpflichtung	2,22 ***	1,95 ***	3,38 ***	1.965
Kurs zu schwer	2,09 ***	2,32 ***	3,03 ***	2.069
Kurs nicht zu schwer	5,34 ***	3,71 ***	5,48 ***	2.189
Kontakt zum JC: ja	4,95 ***	3,06 ***	3,45 ***	1.918
Kontakt zum JC: nein	3,76 ***	3,13 ***	4,38 ***	2.447
Soz.-päd Begleitung: ja	5,29 ***	3,51 ***	5,49 ***	2.093
Soz.-päd Begleitung: nein	2,47 ***	2,98 ***	3,64 ***	1.989
Zielniveau: B2	5,56 ***	4,14 ***	4,99 ***	2.198
Zertifikat: Mit Zertifikat abgeschlossen	5,84 ***	4,10 ***	5,12 ***	2.054
Zertifikat: Ohne Zertifikat abgeschlossen	1,89 ***	1,92 ***	3,87 ***	1.982

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Wie zu erwarten ist, haben Personen, die ein Sprachzertifikat erlangt haben, einen höheren Treatmenteffekt als solche, die kein Zertifikat erlangt haben. Auch diese profitieren jedoch signifikant vom Besuch eines Berufssprachkurses. Die Tabelle zeigt zudem, dass Teilnehmende in B2-Kursen tendenziell einen höheren Treatmenteffekt auf das Sprachniveau haben als Teilnehmende insgesamt. Separate Analysen für die anderen Kursniveaus sind aus Fallzahlengründen nicht möglich.

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Insgesamt haben die Berufssprachkurse deutliche Wirkungen auf die Sprachkenntnisse. Diese sind unter den verschiedenen Teilgruppen relativ gleichmäßig verteilt, wobei die Älteren und noch nicht lange in Deutschland ansässigen Personen die höchsten Wirkungen haben. Der Zuwachs an deutschen Sprachkenntnissen ist insbesondere mit dem Schwierigkeitsgrad des Kurses relativ zu den eigenen Kenntnissen, einem zügigen Anschluss an den Integrationskurs sowie einer Unterstützung durch sozialpädagogische Fachkräfte verbunden.

⁵² Hier ist zu berücksichtigen, dass die sozialpädagogische Begleitung bei A2- und B1-Kursen obligatorisch ist. Der Unterschied zwischen Kursen mit und ohne sozialpädagogischer Begleitung könnte damit auch durch das Kursniveau hervorgerufen werden, wenn die sprachlichen Fortschritte in den A2- und B1-Kursen im Mittelwert höher wären als z. B. in den B2-Kursen. Dagegen spricht allerdings, dass die Wirkungen auf dem B2-Sprachniveau höher sind, als wenn alle Sprachniveaus zusammen betrachtet werden, wie die Ergebnisse in der Zeile „Zielniveau: B2“ zeigen.

6.3 Wirkung der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration

Gemäß §3 der DeuFöV dient die „...berufsbezogene Deutschsprachförderung (...) dem Spracherwerb, um die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu verbessern“. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration dargestellt.

6.3.1 Matching-Ergebnisse auf der Basis von IEB- und CATI-Daten

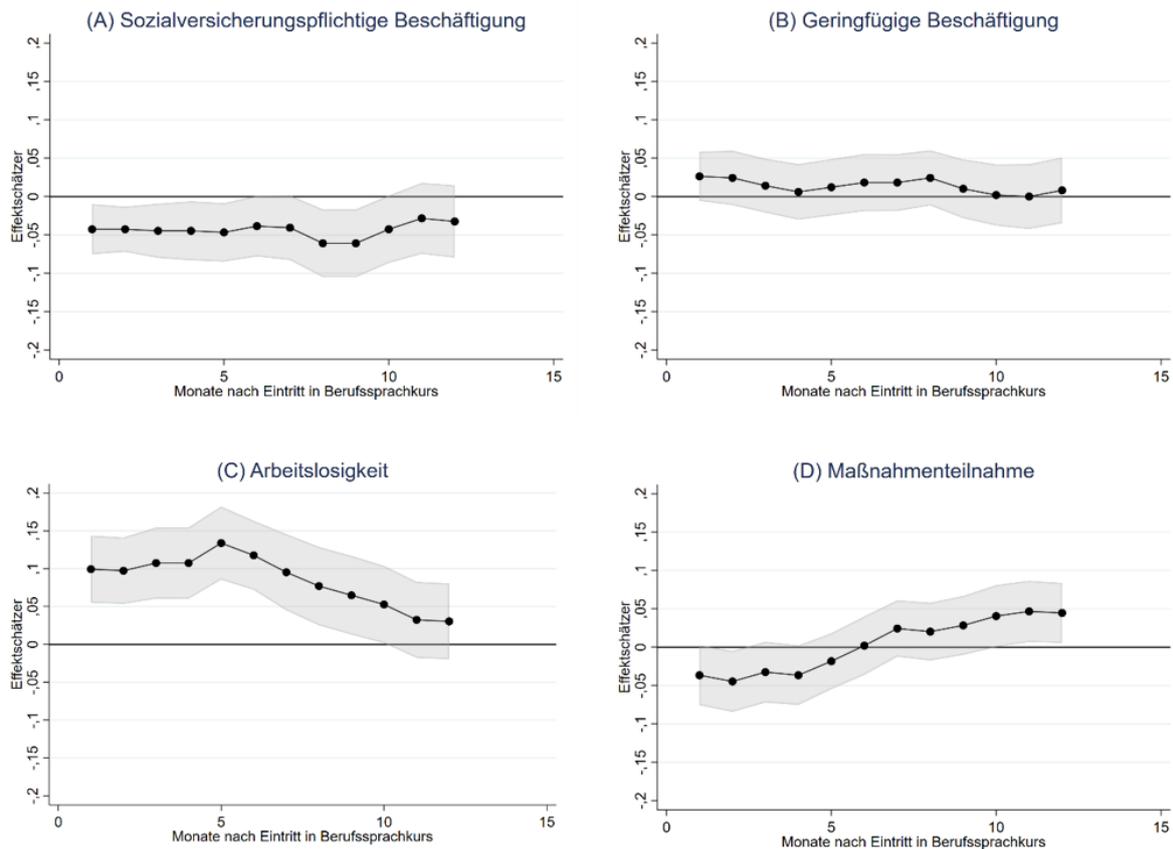
Der Erwerbsstatus wird in den kombinierten Daten der CATI-Erhebung und der IEB unterschiedlich gemessen: einmal durch die sogenannten erweiterten Verbleibsnachweise, zum anderen durch die eigenen Angaben in der CATI-Befragung.

Die erweiterten Verbleibsnachweise sind monatlich verfügbar, wodurch die Entwicklung der Ergebnisvariablen im Zeitverlauf dargestellt werden kann. Abbildung 6-1 zeigt die Effekte auf vier Outcomes, die in den Verbleibsnachweisen enthalten sind: sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung, Arbeitslosigkeit (im Folgenden stets einschließlich dem Status arbeitsuchend, aber nicht arbeitslos) und Teilnahme an einer Maßnahme im Bereich der Agentur für Arbeit bzw. des Jobcenters.

Die Grafiken geben den Effekt des Besuchs eines Berufssprachkurses im zeitlichen Abstand zum Eintritt in den Sprachkurs auf die Wahrscheinlichkeit (in Prozentpunkten) an, den jeweiligen Arbeitsmarktstatus zu realisieren (Punkte und durchgezogene Linie). Ferner wird das 95 %-Konfidenzintervall um den geschätzten Effekt angezeigt (grau unterlegt). Die Ergebnisse gelten für alle Teilnehmenden zusammengenommen. Zur besseren Übersichtlichkeit wird im Unterschied zu Abschnitt 6.2 nur die Schätzvariante des Matchings mit vollem Kovariateumfang gezeigt.

Gemäß den erweiterten Verbleibsnachweisen sind im Beobachtungszeitraum bis neun Monate nach dem Kursbeginn signifikant negative Effekte in der Größenordnung von ca. 5 Prozentpunkten auf die Wahrscheinlichkeit einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung festzustellen. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass die Teilnehmenden während der Dauer des Kurses keine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung ausüben können, da der Kurs in der Regel ein Vollzeitangebot darstellt. Während des Kurses sind damit sogenannte „Lock-in-Effekte“ festzustellen, die Teilnehmenden sind in den Kurs „eingeschlossen“ in dem Sinne, dass sie den Kurs in der Regel nicht vorzeitig beenden, um eine Beschäftigung aufzunehmen. Solche Effekte wurden auch häufig für andere Arbeitsmarktprogramme dokumentiert (siehe z.B. Lechner et al., 2011). Der Lock-in-Effekt ist dabei in diesem Fall intendiert, da das primäre Ziel des Sprachkurses der Erwerb des Zertifikats ist. Die Grafik zeigt jedoch auch, dass sich die negativen Beschäftigungseffekte nach dem Ende des Kurses, der in der Regel sechs Monate dauert, nicht zurückbilden. Auch am Ende des Beobachtungszeitraums ist noch ein – allerdings nicht mehr statistisch signifikanter – negativer Beschäftigungseffekt festzustellen.

Abbildung 6-1 Wirkungen (in Prozentpunkten) auf die Arbeitsmarktintegration



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Die Ausübung einer geringfügigen Beschäftigung wird dagegen vom Besuch eines Berufssprachkurses weder positiv noch negativ beeinflusst. Dies könnte z.B. daran liegen, dass die Personen bereits während des Sprachkurses ein geringfügiges Beschäftigungsverhältnis ausüben und dieses auch nach dem Kurs fortführen.

Die Wahrscheinlichkeit des Status Arbeitslosigkeit (einschließlich der Arbeitssuchenden) ist bei den Teilnehmenden im Vergleich zu den vergleichbaren Nichtteilnehmenden mit 15 Prozentpunkten deutlich erhöht. Bemerkenswert ist, dass dieser Effekt bereits fünf Monate nach Kursbeginn deutlich zurückgeht. Der Effekt fällt nach dem Ende des Kurses auf zehn und bis zum Ende des Beobachtungszeitraums auf fünf Prozentpunkte. Da zur Arbeitslosigkeit auch der Status „arbeitsuchend“ gezählt wird, sind die meisten Teilnehmenden während der Teilnahme in diesem Status.⁵³ Der Effekt auf die Maßnahmenteilnahme (nur Maßnahmen bei Jobcentern oder Agenturen für Arbeit) ist während des Kurses negativ, was daran liegt, dass der gleichzeitige Besuch einer Maßnahme, insbesondere einer Vollzeitmaßnahme, und eines Berufssprachkurses zeitlich in der Regel nicht realisierbar ist. Der Effekt steigt und wird zum Ende der Beobachtungszeit signifikant positiv. Der Besuch eines Berufssprachkurses hat also für einige Teilnehmende zur Folge, dass sie

⁵³ Nach der Weisung der BA wird bei der Erstellung eines Lebenslaufeintrags „Integrationskurs“ oder „Berufsbezogene Deutschsprachförderung“ mit 15 Stunden und mehr pro Woche der Status während der Maßnahme auf arbeitsuchend gesetzt, nach Beendigung der Maßnahme auf den Status wie vor der Maßnahme, sofern keine Änderung festzustellen ist, beispielsweise durch den Eintritt in eine Maßnahme (BA 2020, S. 29).

nach dem Ende des Kurses eine Trainings- oder ähnliche Maßnahme aufnehmen, die sie andernfalls nicht besucht hätten.

In den folgenden Tabellen werden die dargestellten Effekte zur Integration in den Arbeitsmarkt nach dem zeitlichen Abstand zum Integrationskurs, den persönlichen Merkmalen und den Umsetzungsfaktoren differenziert. Dabei werden die Ergebnisse zum Zeitpunkt 12 Monate nach Beginn des Berufssprachkurses dargestellt. Tabelle 6-4 zeigt die geschätzten Effekte für unterschiedliche zeitliche Abstände zum Ende des Integrationskurses (vgl. Tabelle 6-1 für die entsprechende Darstellung der Effekte auf den Sprachstand). Die Effekte deuten darauf hin, dass Personen, die direkt aus dem Integrationskurs in den Berufssprachkurs gehen, nach dem Berufssprachkurs keine negativen Effekte auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit haben und häufiger an einer Maßnahme teilnehmen. Dagegen sind Teilnehmende, bei denen der Übergang länger (drei bis fünf Monate) dauert, nach dem Kurs seltener sozialversicherungspflichtig beschäftigt und häufiger arbeitslos bzw. arbeitsuchend. Die Ergebnisse für noch längere Übergangsdauern sind zumeist insignifikant und sollten nicht interpretiert werden.

Tabelle 6-4 Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten

Abstand zum Ende des Integrationskurses in Monaten	sv-pfl. Beschäftigung	geringfügige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
0-2	-0,01	-0,05	0,04	0,08 **	1.507
3-5	-0,12 **	0,02	0,07 *	0,03	1.351
6-8	-0,07	0,02	0,03	0,07	1.114
9-24	0,06	0,00	0,00	0,04	472

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Die Unterschiede nach Merkmalen der Teilnehmenden werden in Tabelle 6-5 dargestellt. Auch hier finden sich überwiegend insignifikante Ergebnisse. Aufschlussreich ist allerdings der Vergleich zwischen jüngeren und älteren Teilnehmenden. Personen im Alter von 35 Jahren oder mehr haben 12 Monate nach Kursbeginn durch den Berufssprachkurs eine um neun Prozentpunkte niedrigere Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Dagegen ist der Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos einschließlich arbeitsuchend zu sein, positiv und mit fünf Prozentpunkten vergleichsweise hoch. In der jüngeren Gruppe sind alle Effekte dagegen statistisch insignifikant.

Tabelle 6-5 Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten

Teilstichprobe	sv-pfl. Beschäftigung	geringfügige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Alle	-0,03	0,01	0,03	0,04 **	1.863
Frauen	0,00	0,00	0,05 **	0,03	956
Männer	-0,07	0,00	-0,03	0,07 **	907
bis 35	0,02	0,03	0,02	0,05	748
35 und älter	-0,09 ***	-0,02	0,05 **	0,03	1.115
Kein Bildungsabschluss	0,02	0,04	0,02	0,05	533

Teilstichprobe	sv-pfl. Beschäftigung	geringfügige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Einfacher Bildungsabschluss	-0,07	0,02	0,04	-0,04	421
Mittlerer Bildungsabschluss	-0,03	0,04	0,01	0,07	346
Hochschulreife	-0,04	-0,02	0,06 *	0,06 **	563
Aufenthalt ≥ 5 Jahre	-0,03	0,00	0,04	0,05 **	1.132
Aufenthalt < 5 Jahre	-0,02	0,01	0,06 *	0,06 *	731
Befristeter Aufenthaltstitel	-0,04	-0,01	0,02	0,04 *	1.409

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Bei den Unterschieden nach Umsetzungsfaktoren gibt es ebenfalls einige Unterschiede (siehe Tabelle 6-6). Eine geringere Beschäftigungswahrscheinlichkeit und eine höhere Wahrscheinlichkeit der Arbeitslosigkeit (einschließlich des Arbeitsuchendenstatus) haben Personen, die angeben, dass ihnen der Kurs zu schwer ist, und die während des Kurses keinen Kontakt zum Jobcenter oder der Agentur für Arbeit oder keine sozialpädagogische Begleitung hatten.

Tabelle 6-6 Geschätzte Effekte auf die Integration nach 12 Monaten

Umsetzungsfaktor	sv-pfl. Beschäftigung	geringfügige Beschäftigung	Arbeitslosigkeit	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Berechtigung	-0,05 *	0,00	0,04	0,06 ***	1.692
Verpflichtung	-0,10 **	0,02	0,03	-0,02	1.497
Kurs zu schwer	-0,11 *	0,02	0,05 **	0,04	1.556
Kurs nicht zu schwer	-0,03	0,01	0,00	0,05 *	1.631
Kontakt zum JC: ja	-0,02	0,04	0,03	-0,03	1.457
Kontakt zum JC: nein	-0,07 **	0,00	0,04 *	0,06 ***	1.776
Soz.-päd Begleitung: ja	-0,09 **	0,00	0,02	0,06 **	1.568
Soz.-päd Begleitung: nein	-0,07 *	0,02	0,09 **	0,01	1.512
Zielniveau: B2	-0,05	0,00	-0,01	0,06 ***	1.637
Zertifikat: Mit Zertifikat abgeschlossen	-0,10 **	0,04	-0,01	0,05 *	1.546
Zertifikat: Ohne Zertifikat abgeschlossen	-0,07	-0,01	0,04	0,02	1.506

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Mangelnde Passgenauigkeit des Kurses oder mangelnde Betreuung haben insofern Konsequenzen für die Arbeitsmarktintegration. Eine höhere Wahrscheinlichkeit, nach dem Kurs eine Maßnahme der Bundesagentur für Arbeit oder des Jobcenters zu absolvieren, haben Personen, die eine Berechtigung im Gegensatz zu einer Verpflichtung erhalten haben, eine sozialpädagogische Begleitung oder keinen Kontakt zum Jobcenter oder zur Agentur für Arbeit hatten. Der letztgenannte Befund ist dabei überraschend, da ein fortdauernder Kontakt auch zur Folge haben könnte, dass die Teilnehmenden im Anschluss an den Berufssprachkurs schneller in eine Maßnahme übergeleitet werden.

Die folgenden Darstellungen zeigen die geschätzten Wirkungen der Berufssprachkurse auf die Erwerbsintegration auf Basis der CATI-Befragung. Dabei werden im Unterschied zur Darstellung in Abschnitt 6.2 lediglich Ergebnisse aus der zweiten Befragungswelle verwendet, um zu vermeiden, dass die Indikatoren zur Beschäftigung direkt durch den Besuch des Berufssprachkurses zum Befragungszeitpunkt beeinflusst werden.

In der CATI-Befragung wird der Erwerbsstatus zum Befragungszeitpunkt durch eine Reihe von Fragen erhoben. Dabei wird nach dem Status „Arbeit“ (sozialversicherungspflichtige und geringfügige Beschäftigung zusammengenommen) und „Berufsausbildung“ unterschieden; gegenüber Tabelle 6-4 bis Tabelle 6-6 kommt hier also die Berufsausbildung als zusätzliches Outcome dazu.

Ferner wird erfasst, ob die Befragten eine Weiterbildung oder andere Bildungsmaßnahme besucht haben. Im Unterschied zu den BA-Daten werden hier alle Maßnahmen erfasst, nicht nur diejenigen, die von der BA organisiert werden. Die Anzahl der Befragten, die ein Studium absolvieren, sind jedoch für eine Verwendung im Matching zu gering. Tabelle 6-7 zeigt die geschätzten Effekte des Besuchs eines Berufssprachkurses auf diese Outcomes.

Deutlich wird daraus, dass die Berufssprachkurse einen Impuls in Richtung Qualifizierung setzen. Während die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung zum Befragungszeitpunkt um acht Prozentpunkte geringer ist als bei vergleichbaren Nichtteilnehmenden, ist die Wahrscheinlichkeit einer Berufsausbildung um sechs Prozentpunkte höher. Besonders bei den männlichen Teilnehmenden ist zu erkennen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung sinkt (dies entspricht den Ergebnissen in Tabelle 6-5) und einer Berufsausbildung steigt.

Den Ergebnissen zufolge gelingt es offenbar besonders, Personen ab 35 Jahren noch zu einer Ausbildung zu bewegen. Nach den in Kapitel 5 berichteten Ergebnissen machen nur 6 % der Teilnehmenden in der Altersgruppe zwischen 35 und 44 Jahren eine Berufsausbildung (vgl. Tabelle 5-10). Der geschätzte Effekt von fünf Prozentpunkten in Tabelle 6-7 bedeutet, dass ohne den Berufssprachkurs kaum eine dieser Personen ihren Weg in die Ausbildung eingeschlagen hätte. In eine Ausbildung integriert werden infolge der Berufssprachkurse insbesondere Personen mit einem bisherigen Aufenthalt in Deutschland von weniger als fünf Jahren.

Tabelle 6-7 **Geschätzte Effekte auf die Integration nach dem Berufssprachkurs, nach Merkmalen**

Teilstichprobe	Beschäftigung	Ausbildung	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Alle	-0,08 ***	0,06 ***	0,02 **	1.785
Frauen	0,02	0,05 ***	0,01	981
Männer	-0,22 ***	0,06 ***	0,02	804
bis unter 35	0,04	0,02	0,02 **	693
35 und älter	-0,13 ***	0,05 ***	0,01	1.092
Kein Bildungsabschluss	-0,10 *	0,03 **	0,02	493

Teilstichprobe	Beschäftigung	Ausbildung	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Einfacher Bildungsabschluss	-0,13 **	0,04 *		391
Mittlerer Bildungsabschluss	-0,16 ***	0,04	0,02	331
Hochschulreife	-0,04	0,04 *	0,02	570
Aufenthalt ≥ 5 Jahre	-0,12 ***	0,03 **	0,02 **	988
Aufenthalt < 5 Jahre	-0,01	0,06 ***	0,01	797
Befristeter Aufenthaltstitel	-0,04	0,05 ***	0,01	1.325

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

In Tabelle 6-8 werden die Effekte nach Varianten der Umsetzung dargestellt. Ähnlich wie in Abschnitt 6.2.2 erweist sich auch hier als wichtige Unterscheidung, ob die Teilnahme durch eine Berechtigung oder eine Verpflichtung erfolgte; ein positiver Effekt auf die Ausbildung ist nur bei einer Berechtigung festzustellen. Hier könnte allerdings ein Selektionseffekt zum Tragen kommen, der dadurch entsteht, dass Berechtigungen durch das BAMF im Vorfeld einer bereits vertraglich vereinbarten Ausbildung erteilt werden können. Zu den weiteren Faktoren, die mit einem überdurchschnittlichen Übergang in eine Berufsausbildung verbunden sind, gehören eine gute Passung gemessen am subjektiv empfundenen Schwierigkeitsniveau, Kontakt zum Jobcenter während des Sprachkurses, eine sozialpädagogische Begleitung und das Bestehen der Zertifikatsprüfung. Bei den in Tabelle 6-8 enthaltenen Angaben zur Beschäftigung und zu den Maßnahmen ist darauf hinzuweisen, dass diese in der CATI-Befragung anders definiert sind und zu anderen Zeitpunkten gemessen werden als die Verbleibsnachweise. Daher ergeben sich in einigen Teilgruppen, insbesondere solchen mit wenigen Beobachtungen, Unterschiede zwischen den Tabellen.

Tabelle 6-8 Geschätzte Effekte auf die Integration nach dem Berufssprachkurs, nach Umsetzungsfaktoren

Umsetzungsfaktor	Beschäftigung	Ausbildung	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Berechtigung	-0,06 **	0,07 ***	0,01	1.567
Verpflichtung	-0,09 **	0,01	0,02	1.334
Kurs zu schwer	-0,05	0,03 *	0,01	1.398
Kurs nicht zu schwer	-0,08 **	0,07 ***	0,01	1.502
Kontakt zum JC: ja	-0,22 ***	0,12 ***	0,04 *	1.292
Kontakt zum JC: nein	-0,04	0,04 ***	0,01	1.685
Soz.-päd. Begleitung: ja	-0,07 **	0,07 ***	0,00	1.504
Soz.-päd. Begl.: nein	-0,09 **	0,03	0,04 **	1.404
Zielniveau: B2	-0,05	0,07 ***	0,00	1.502
Mit Zertifikat abgeschlossen	-0,06 *	0,09 ***	0,02 *	1.474

Umsetzungsfaktor	Beschäftigung	Ausbildung	Maßnahme	Anzahl der Beobachtungen
Ohne Zertifikat abgeschlossen	-0,08 **	0,02	0,01	1.400

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Wiedergegeben sind die Ergebnisse eines Nearest Neighbour Matching mit vollem Kovariate-Umfang.

Insgesamt geben die Ergebnisse, die von den Befragten berichtet werden, und die in den Daten der BA verzeichneten Erwerbszustände ein schlüssiges Bild. Im relativ kurzen Zeitraum von einem Jahr nach Kursbeginn oder etwas darüber hinaus ist – abgesehen von bestimmten Teilgruppen – keine vermehrte Integration in Beschäftigung festzustellen. Ein Teil der Teilnehmenden verlässt in diesem Zeitraum den Status der Arbeitslosigkeit bzw. der Arbeitsuche. Zugleich ist ein zunehmender Eintritt in Qualifizierungsphasen wie berufliche Ausbildungen oder arbeitsmarktpolitische Maßnahmen festzustellen. Begünstigende Umstände sind dabei unter anderem das Alter und Sprachunterricht auf dem richtigen Anforderungsniveau.

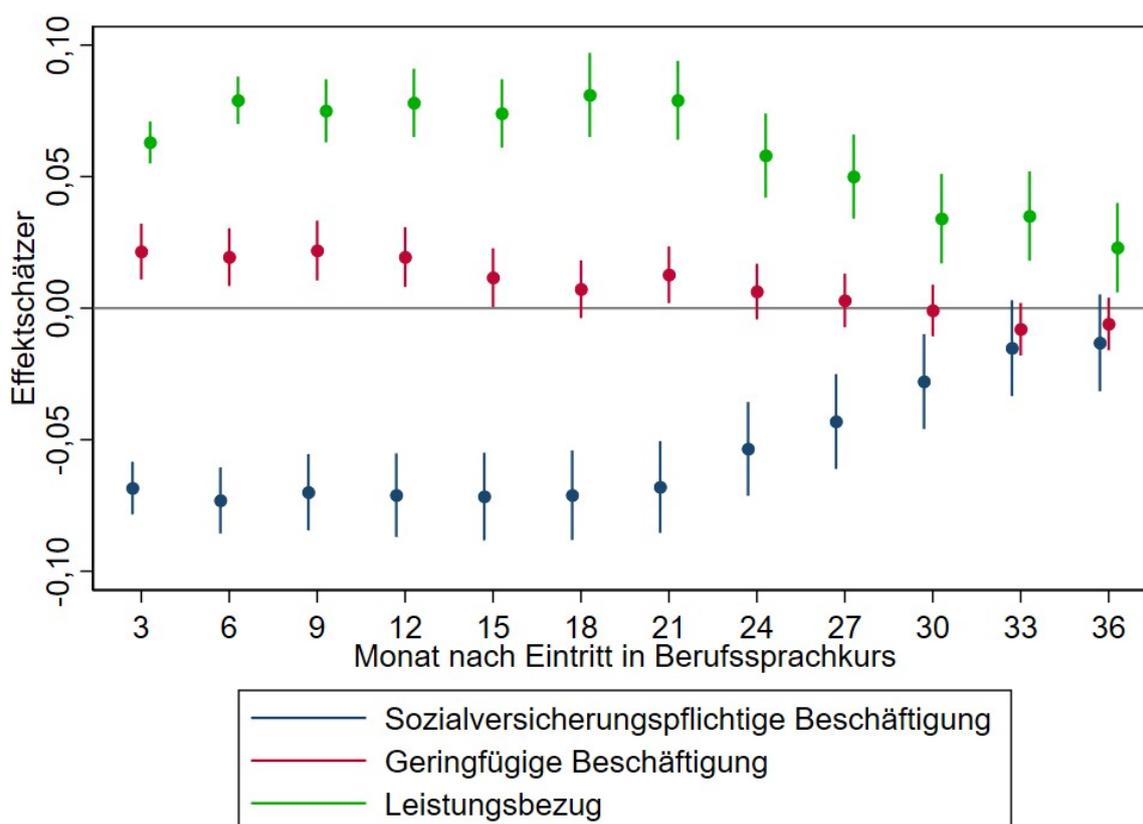
6.3.2 Matching mit Prozessdaten für die Eintrittskohorte 2017-2018

Abschnitt 6.3.1 zeigt, dass es im Zeitraum von 12 bis 18 Monaten nach Kursbeginn tendenziell negative Beschäftigungseffekte gibt. Hingegen lassen sich positive Effekte im Hinblick auf die Teilnahme an einer Ausbildung oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahme feststellen. Wie verhält es sich über einen längeren Zeitraum? Hierzu werden im Folgenden die beruflichen Wege der Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden an Berufssprachkursen in den Jahren 2017 und 2018 auf Basis der BA-Untersuchungstichprobe analysiert. Die Wirkungsanalyse, basierend auf den administrativen Prozessdaten, liefert hierbei Einblicke in die Beschäftigungseffekte über einen Zeitraum von 36 Monaten nach Kursbeginn. Abbildung 6-2 zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf sozialversicherungspflichtige und geringfügige Beschäftigung sowie den Bezug von Leistungen nach dem Zweiten oder Dritten Buch Sozialgesetzbuch (ALG II bzw. ALG I) im Zeitverlauf auf Basis des Matching-Verfahrens. Hierbei werden – wie im vorherigen Abschnitt – Teilnehmende und Nichtteilnehmende in Berufssprachkursen verglichen, welche beide zuvor einen Integrationskurs besucht haben und sich in Bezug auf ihre beobachtbaren Merkmale, wie z.B. soziodemografische Faktoren, ihren Aufenthaltsstatus und ihre Erwerbsbiografien, stark ähneln.

Die Ergebnisse zeigen, dass Teilnehmende der Eintrittskohorte 2017-2018 über einen Zeitraum von mehr als zwei Jahren nach Kursbeginn – im Vergleich zu Nichtteilnehmenden – eine reduzierte Wahrscheinlichkeit für sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufweisen. Dieser Effekt ist besonders ausgeprägt in den ersten sechs Monaten nach Beginn der Sprachförderung. Angesichts der Tatsache, dass Berufssprachkurse typischerweise über einen Zeitraum von 4-5 Monaten stattfinden, deutet die reduzierte Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Teilnehmenden auf Lock-in Effekte hin, wie sie für die spätere Kohorte auch in Abschnitt 6.3.1 festgestellt wurden. Darüber hinaus lassen sich für die Kohorte 2017-2018 auch im weiteren Zeitverlauf noch statistisch signifikante negative Beschäftigungseffekte feststellen. Beispielsweise weisen Teilnehmende 24 Monate nach Beginn der Sprachförderung eine um 5,4 Prozentpunkte reduzierte Wahrscheinlichkeit auf, sozialversicherungspflichtig beschäftigt zu sein. Lediglich gegen Ende des Beobachtungszeitraum nimmt der negative Effekt spürbar ab. Drei Jahre nach Kursbeginn lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden mehr feststellen.

Gleichzeitig sind vor allem in den ersten 12 Monaten nach Kursbeginn leichte positive Effekte auf geringfügige Beschäftigung erkennbar. Diese Effekte lassen sich in der BA-Untersuchungsstichprobe aufgrund der höheren Beobachtungszahlen eher statistisch nachweisen als in der CATI-Stichprobe. Des Weiteren ist bei den Teilnehmenden eine Zunahme des Leistungsbezugs zu verzeichnen, die im zeitlichen Verlauf in etwa der Abnahme sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung entspricht. Zum Beispiel zeigt sich bei den Teilnehmenden – im Vergleich zu Nichtteilnehmenden – zwei Jahre nach Kursbeginn eine um 5,8 Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit, ALG II oder ALG I zu beziehen. Im weiteren zeitlichen Verlauf reduzieren sich auch hier die Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden. Zum Ende des Beobachtungszeitraums nach 36 Monaten beträgt der Unterschied im Leistungsbezug zwischen den beiden Gruppen noch 2,3 Prozentpunkte.

Abbildung 6-2 Beschäftigungseffekte und Leistungsbezug im Zeitverlauf, Eintrittskohorte 2017-2018



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis Integrierter Erwerbsbiografien (IEB).

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung und Leistungsbezug (ALG II oder ALG I) für die ersten 36 Monate nach Kursbeginn inklusive 95%-Konfidenzintervalle.

Die in Abbildung 6-2 dargestellten Effekte für die einzelnen Quartale lassen sich über den gesamten Beobachtungszeitraum kumulieren und Tabelle 6-9 zeigt die resultierenden Gesamteffekte. Über den Zeitraum von 36 Monaten lässt sich so eine Reduktion der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung um ca. neun Wochen feststellen (Teilnehmende vs. Nichtteilnehmende). Gleichzeitig ist das erzielte Gesamteinkommen aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung für Teilnehmende in diesem Zeitraum um 3.600 Euro niedriger als für Nichtteilnehmende. Diese Zahlen entsprechen einem Rückgang des Beschäftigungs- und Lohnniveaus um 26%, beziehungsweise um 22% verglichen mit den durchschnittlichen Werten der Nichtteilnehmenden. Demgegenüber steht

ein signifikanter Anstieg geringfügiger Beschäftigung um ca. zwei Wochen, wobei das hierdurch generierte zusätzliche Einkommen nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Es ist denkbar, dass die Teilnehmenden am Berufssprachkurs den Einkommensverlust im Laufe ihres Berufslebens aufgrund potentiell verbesserter Sprachkenntnisse wieder aufholen. Unter der Annahme eines monatlichen Lohnaufschlags von 5 % für Teilnehmende in der Zukunft würde es neun zusätzliche Jahre dauern, bis diese ihren kurzfristigen Einkommensverlust ausgleichen könnten. Nach diesen neun Jahren würden positive Effekte auf das Einkommen entstehen.

Tabelle 6-9 Effekte der Deutschsprachförderung auf kumulierte Zielvariablen über 36 Monate nach Beendigung des Integrationskurses, Eintrittskohorte 2017-2018

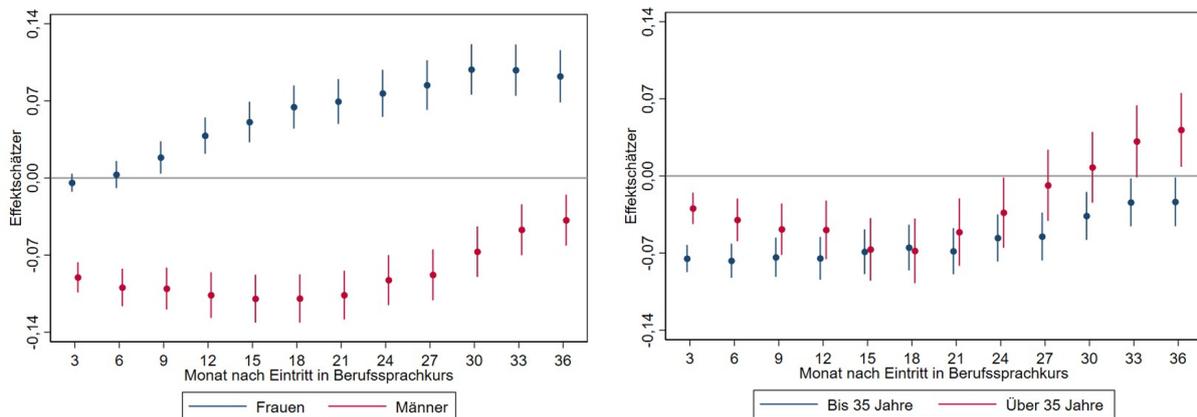
Zielvariablen	kumulierter Effekt
Einkommen aus sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung in €	-3.601***
Sozialversicherungspflichtige Beschäftigung in Wochen	-8,95***
Einkommen aus geringfügiger Beschäftigung in €	67**
Geringfügige Beschäftigung in Wochen	2,20**
Leistungsbezug in Wochen	10,20***
Anzahl der Beobachtungen	16.782

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis Integrierter Erwerbsbiografien (IEB).

Anmerkungen: Die Tabelle zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf kumulierte Zielvariablen über die ersten 36 Monate nach Kursbeginn.

Neben den durchschnittlichen Beschäftigungs- und Einkommenseffekten zeigt die Analyse der BA-Untersuchungstichprobe wichtige heterogene Effekte der Berufssprachkurse auf unterschiedliche Gruppen. Abbildung 6-4 zeigt separate Effekte auf die Ausübung einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung getrennt nach Geschlecht und Alter. Besonders erwähnenswert ist hierbei, dass die Berufssprachkurse sehr unterschiedliche Auswirkungen auf den Erwerbsstatus von Männern und Frauen in der Eintrittskohorte 2017-2018 hatten. Für männliche Teilnehmende ergeben sich starke negative Effekte, die sich im Zeitverlauf nur leicht abschwächen. Nach drei Jahren weisen teilnehmende Männer eine um immer noch 3,8 Prozentpunkte verringerte Beschäftigungswahrscheinlichkeit gegenüber männlichen Nichtteilnehmenden auf. Im Gegensatz dazu erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung unter weiblichen Teilnehmenden bereits in den ersten 12 Monaten nach Kursbeginn. Zum Ende des Beobachtungszeitraums lässt sich für teilnehmende Frauen ein signifikanter positiver Beschäftigungseffekt von 9,2 Prozentpunkten feststellen.

Abbildung 6-3 Effekte auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung nach Geschlecht und Alter, Eintrittskohorte 2017-2018



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis Integrierter Erwerbsbiografien (IEB).

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung für die ersten 36 Monate nach Kursbeginn inklusive 95%-Konfidenzintervalle separat nach Geschlecht (linke Abbildung) und Alter (rechte Abbildung).

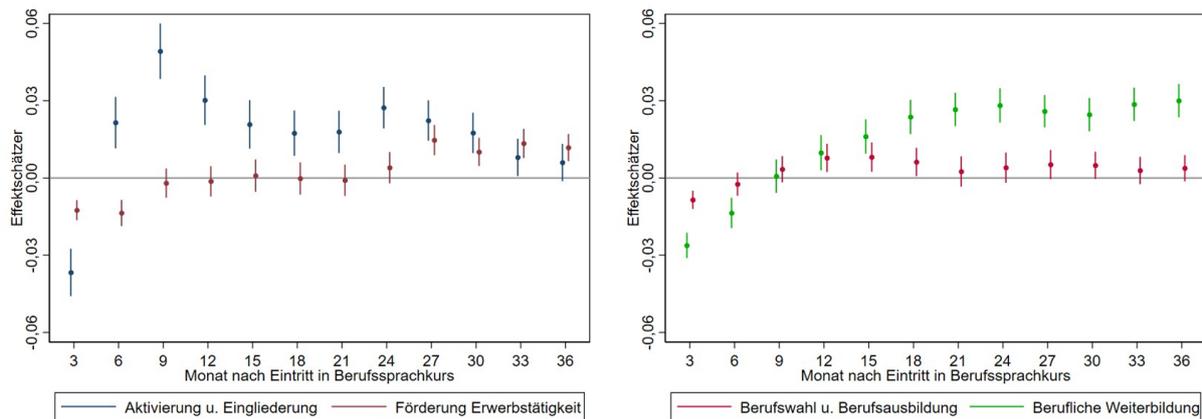
Dass weibliche Teilnehmende im Hinblick auf ihre Arbeitsmarktintegration stärker von der Teilnahme an Kursen bzw. Maßnahmen profitieren können, zeigen auch die Ergebnisse der Evaluation arbeitsmarktpolitischer Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete: weibliche Teilnehmende profitieren hier stärker von der Teilnahme an Maßnahmen wie etwa dem Eingliederungszuschuss und den Arbeitsgelegenheiten (Bonin et al., 2021).

Daneben lassen sich auch heterogene Effekte für jüngere (bis einschließlich 35 Jahre) und ältere (über 35 Jahre) Personen feststellen. Es zeigen sich zwar in beiden Gruppen Lock-in-Effekte in den ersten Monaten nach Kursbeginn, jedoch fallen diese deutlich stärker unter jüngeren Teilnehmenden aus. Des Weiteren bleiben die negativen Beschäftigungseffekte auf jüngere Teilnehmende über den gesamten Beobachtungszeitraum bestehen. Im Gegensatz dazu kehrt sich der Effekt für ältere Personen im Zeitverlauf um. In dieser Gruppe weisen Teilnehmenden nach drei Jahren eine um 4,2 Prozentpunkte erhöhte Beschäftigungswahrscheinlichkeit auf.

Neben der Aufnahme einer Beschäftigung besteht die Möglichkeit, dass Personen nach Abschluss des Berufssprachkurses an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teilnehmen. Ergänzend zu den Verbleibsnachweisen, welche in Abschnitt 6.3.1 herangezogen wurden, bieten die Prozessdaten der IEB hierbei detaillierte Einblicke bezüglich der Teilnahme an verschiedenen Maßnahmenarten. Analog zur Analyse der Beschäftigungseffekte zeigt Abbildung 6-4 die Effekte der Berufssprachkurse auf vier Maßnahmenarten im Zeitverlauf. In Einklang mit den in Abbildung 6-1 dokumentierten Effekten, ist eine verringerte Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen während der Kursdauer festzustellen. Dies zeigt sich insbesondere in dem negativen Effekt drei Monate nach Kursbeginn. Nach Abschluss des Berufssprachkurses weisen Teilnehmende jedoch eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, an Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik teilzunehmen als Nichtteilnehmende. Im Zeitverlauf zeigen sich hierbei jedoch deutliche Unterschiede für die verschiedenen Maßnahmenarten. Auf kürzere Sicht zeigt sich unter Teilnehmenden insbesondere eine erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Teilnahme an Maßnahmen der Aktivierung und Eingliederung. Offensichtlich sind diese für viele Teilnehmende der nächste Schritt nach Beendigung des Berufssprachkurses. Im weiteren Zeitverlauf lässt sich ein vermehrter Zugang in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung feststellen. Der kausale Effekt des Berufssprachkurses auf die Wahrscheinlichkeit, in einer von der BA geförderten beruflichen Weiterbildungsmaßnahme zu sein,

beträgt im weiteren Zeitverlauf zwischen 18 und 36 Monaten nach Kursbeginn unverändert drei Prozentpunkte.

Abbildung 6-4 Effekte auf Maßnahmenteilnahme im Zeitverlauf, Eintrittskohorte 2017-2018



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis Integrierter Erwerbsbiografien (IEB).

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf die Teilnahme an verschiedenen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen für die ersten 36 Monate nach Kursbeginn inklusive 95%-Konfidenzintervalle.

Die positiven Effekte der Berufssprachkurse auf die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen sind aus zwei Gründen von besonderem Interesse. Einerseits deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der erhöhte Leistungsbezug und die damit einhergehende Reduktion sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung größtenteils durch die verstärkte Aufnahme anderer Maßnahmen unter den Teilnehmenden am Berufssprachkurs erklärt werden kann. Beispielsweise entspricht der Anstieg im Leistungsbezug nach 24 Monaten in etwa den positiven Effekten auf die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. Andererseits ist der vermehrte Zugang in Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung insbesondere vor dem Hintergrund der positiven Ausbildungseffekte, welche in Abschnitt 6.3.1 dokumentiert wurden, interessant. Insgesamt deuten diese Effekte daraufhin, dass die Berufssprachkurse die Teilnehmenden ermutigen oder in die Lage versetzen, ihre Qualifikationen zu verbessern. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die verschiedenen Kohorten aufgrund ihrer potentiell unterschiedlichen Zusammensetzung nur bedingt miteinander vergleichbar sind. Dies ist insofern von besonderer Bedeutung, da sich stark unterschiedliche Beschäftigungseffekte auf verschiedene Personengruppen feststellen lassen. Vor diesem Hintergrund gewinnt insbesondere eine weitere Evaluierung der langfristigen Effekte der Berufssprachkurse für jüngere Kohorten an Bedeutung.

6.3.3 Wirkungen nach dem IV-Ansatz für alle Teilnehmenden seit 2017

Die oben dargestellten Ergebnisse der Matching-Analyse sind nur unter der strengen Annahme kausal zu interpretieren, dass alle Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit, an einem Berufssprachkurs teilzunehmen, und die abhängige Variable, also z. B. eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, gleichzeitig beeinflussen, im Modell enthalten sind. Um Vergleichsergebnisse zu gewinnen, die nicht auf dieser Annahme beruhen, wird die Wirkung der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration im Folgenden zusätzlich mit einem Instrumentvariablenansatz geschätzt. Ein Instrument ist eine Messgröße, welche die Wahrscheinlichkeit an einem Berufssprachkurs teilzunehmen stark beeinflusst und dabei nur (bedingt auf beobachtbare Charakteristika) einen indirekten Effekt auf die Arbeitsmarktintegration über die höhere Teilnahmewahrscheinlichkeit hat.

Im Rahmen dieser Analyse wird die Anzahl der durch Jobcenter ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen relativ zur Anzahl der ausländischen, erwerbsfähigen Leistungsberechtigten als Instrument genutzt. Die Bezugsgröße approximiert die Anzahl der potenziellen Teilnehmenden. Damit die ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen ein valides Instrument sind, müssen sie einen starken Einfluss auf die individuelle Teilnahmewahrscheinlichkeit haben (Relevanz des Instruments) und dürfen gegeben anderer beobachtbarer Eigenschaften die individuelle Arbeitsmarktintegration nur durch die individuelle Teilnahmewahrscheinlichkeit beeinflussen (bedingte Unabhängigkeit). Inwieweit beide Annahmen erfüllt sind, wird im Anhang detailliert diskutiert. Es zeigt sich, dass es sich bei der Anzahl an ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen um ein in hohem Maße valides Instrument handelt.

Durch einen Instrumentvariablen-Ansatz können zwar Annahmen gegenüber dem Matching abgeschwächt werden, die identifizierten Effekte sind jedoch kaum vergleichbar, da sie sich auf unterschiedliche Gruppen beziehen. Während ein klassischer Matching-Ansatz den durchschnittlichen Effekt der Teilnahme bestimmt, ermittelt der Instrumentvariablen-Ansatz einen durchschnittlichen Effekt für diejenigen Personen, die durch das Instrument zur Teilnahme gebracht werden (sogenannte Complier). Die im Folgenden dargestellten Effekte beziehen sich also auf Personen, die durch eine höhere Anzahl an ausgestellten Berechtigungen und Verpflichtungen pro ausländischen, erwerbsfähigen Leistungsberechtigten an einem Sprachkurs teilnehmen. Um die Ergebnisse besser einordnen zu können, ist es sinnvoll die Complier näher zu charakterisieren (siehe Marbach und Hangartner, 2020). In der gesamten Stichprobe werden rund 6% der Personen durch eine zusätzliche Ausstellung von Berechtigungen bzw. Verpflichtungen in einen Berufssprachkurs gebracht. In Hinblick auf das Geschlecht unterscheiden sich die Complier nicht von der gesamten Stichprobe. Sie waren jedoch seltener in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, länger arbeitslos und haben einen geringeren Bildungsabschluss.

Tabelle 6-10 **Eigenschaften der Complier**

Merkmal	Gesamte Stichprobe	Complier
Weiblich	0,40	0,41
Dauer in SV Beschäftigung	1,25	0,91
Dauer in Arbeitslosigkeit	17,92	24,37
Bildungsabschluss: Keine Angabe	0,77	0,88
Bildungsabschluss: Hauptschule	0,05	0,08
Bildungsabschluss: Mittlere Reife	0,03	0,02
Bildungsabschluss: Fachhochschulreife	0,02	0,02
Bildungsabschluss: Allgemeine Hochschulreife	0,12	0,01

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis Integrierter Erwerbsbiografien (IEB).

Anmerkungen: Die Tabelle zeigt wie sich die Complier von der gesamten Stichprobe in Hinblick auf persönliche Eigenschaften unterscheiden (n=29.620).

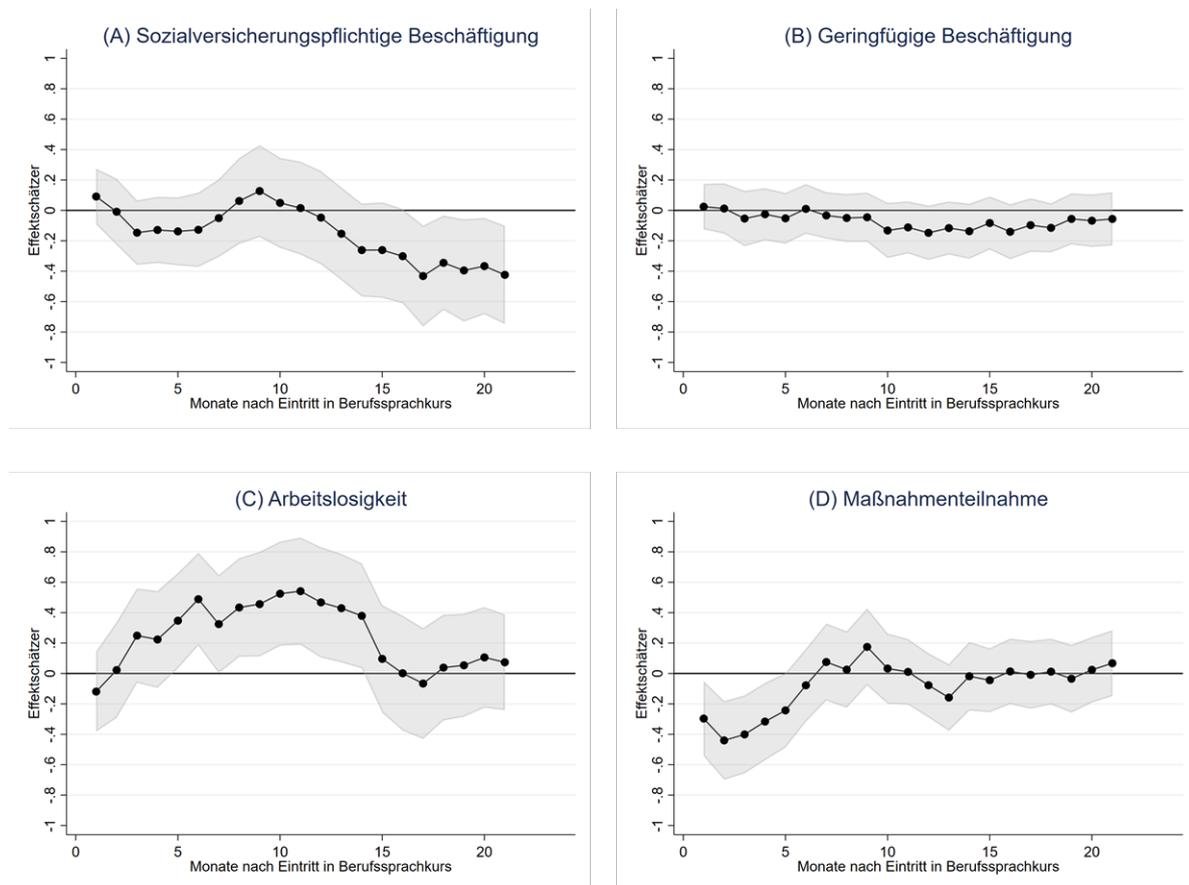
Die Ergebnisse der Instrumentvariablenanalyse werden in Abbildung 6-5 dargestellt. Sie zeigt den Verlauf des Erwerbsstatus von Eintritt in den Sprachkurs bis 21 Monaten danach. Panel A stellt den Verlauf der Wahrscheinlichkeit der Teilnehmenden gegenüber der Nichtteilnehmenden einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung nachzugehen dar. Der Verlauf während des Sprachkurses (die ersten 6 Monate) zeigt einen U-förmigen Verlauf, der auf einen Lock-in-Effekt hindeutet. Zuerst wird durch eine Teilnahme am Berufssprachkurs die Wahrscheinlichkeit einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung geringer, nach dem Ende des Kurses jedoch wieder höher. Die Effekte bewegen sich dabei zwischen 0,15 und -0,2 und sind nicht statistisch signifikant

verschieden von Null. Nach neun Monaten nach Eintritt in den Berufssprachkurs nimmt die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung im Vergleich zur Kontrollgruppe jedoch wieder ab und bleibt negativ.

Im Gegensatz dazu zeigt Panel C die Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu sein. Arbeitslosigkeit folgt der gleichen Definition wie der in Abschnitt 6.3.1 – enthält also auch Arbeitsuche ohne gemeldete Arbeitslosigkeit. Während die Wahrscheinlichkeit während des Sprachkurses und die Monate kurz danach für Teilnehmende höher als für Nichtteilnehmende ist, wird die Wahrscheinlichkeit 15 Monate nach Eintritt in den Berufssprachkurs Null. Dieser Verlauf lässt sich mit der Arbeitslosigkeit als einem transitorischen Phänomen erklären – die Teilnehmenden benötigen Zeit, bis sie eine Beschäftigung gefunden haben.

Die Wahrscheinlichkeit, eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme zu absolvieren, ist wie zu erwarten für Teilnehmende während des Sprachkurses geringer als für Nichtteilnehmende. Nach dem Sprachkurs unterschieden sich die Wahrscheinlichkeiten zwischen Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden nicht mehr. Panel B zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, in geringfügiger Beschäftigung zu sein, sich für Teilnehmende und Nichtteilnehmende über die gesamte Zeit nicht unterscheidet.

Abbildung 6-5 Wirkung der Berufssprachkurse auf die Arbeitsmarktintegration (IV-Ergebnisse)



Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der IEB.

Anmerkungen: Die Abbildung zeigt die Effekte der Deutschsprachförderung auf sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, geringfügige Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Maßnahmenteilnahme für die ersten 24 Monate nach Kursbeginn inklusive 95%-Konfidenzintervalle.

Die Ergebnisse der Matchinganalyse zeigen in den ersten 21 Monaten ebenfalls negative Effekte auf die sozialversicherungspflichtige Beschäftigung, welche jedoch nach 36 Monaten nicht mehr statistisch signifikant von Null verschieden sind. Die Analyse zeigt jedoch zugleich, dass die Effekte sehr heterogen sind. Während die Effekte für Frauen positiv sind, sind sie für Männer negativ. Zudem scheinen ältere Teilnehmende eher von einer Teilnahme zu profitieren als jüngere.

Die Instrumentvariablenschätzungen zeigen, dass die untersuchte Personengruppe bis 13 Monate nach Beginn eines Berufssprachkurses infolge des Berufssprachkurses eine höhere Wahrscheinlichkeit hat, arbeitslos zu sein. Zudem ist der Effekt auf die Wahrscheinlichkeit beschäftigt zu sein nach dem Beginn des Berufssprachkurses über einen weiten Zeitraum negativ. Diese Ergebnisse entsprechen tendenziell denen der Matching-Analysen. Bei der Interpretation ist allerdings zu beachten, dass sich die Effekte anders als beim Matching nicht auf alle Teilnehmenden beziehen, sondern nur auf jene Teilnehmenden, die deshalb an einem Berufssprachkurs teilnehmen, weil das für sie zuständige Jobcenter Berechtigungen und Verpflichtungen besonders häufig ausstellt. Die Ergebnisse sind insofern nicht unmittelbar zu vergleichen, weil Unterschiede der in die Analyse einbezogenen Teilnehmenden berücksichtigt werden müssen. Die Complieranalyse in Tabelle 6-10 zeigt, dass die vom Instrument betroffenen Personen im Vergleich zur Grundgesamtheit kürzere Zeit in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung waren sowie längere Dauern der Arbeitslosigkeit und geringere Schulabschlüsse hatten. Die dargestellten Effekte können somit nur als lokale Effekte interpretiert werden und sind nicht auf die Grundgesamtheit aller Personen übertragbar.

6.4 Wirkung der Berufssprachkurse auf weitere Ergebnisse

Die Ziele der Evaluation sind vor allem die Ermittlung der Wirkungen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung auf die deutschen Sprachkenntnisse und die Integration in den Arbeitsmarkt. Für die nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt und den Erfolgswert der Berufssprachkurse sind jedoch auch weitere Aspekte wichtig, die ebenfalls durch die Wirkungsanalyse erfasst werden sollen. Dabei geht es insbesondere um Faktoren im sozialen Umfeld und der sozialen Teilhabe. Zu berücksichtigen sind hier Dimensionen wie zum Beispiel die Dichte und Qualität der persönlichen Netzwerke und sozialen Beziehungen, darunter die Kontaktdichte mit der deutschsprachigen Bevölkerung, aber auch mit der eigenen ethnischen oder nationalen Gruppe, die Wohnsituation und das Wohnumfeld, das Freizeitverhalten, die selbst wahrgenommene Zugehörigkeit zum gesellschaftlichen Leben, die Stellung in der Gesellschaft sowie persönliche Werte als Indikatoren für den Grad der sozialen Akkulturation (siehe die in Abschnitt 5.4 zitierte Literatur).

Wie sich die Teilnehmenden in dieser Hinsicht deskriptiv auf die verwendeten Dimensionen der sozialen Integration verteilen, wurde bereits in Abschnitt 5.4 dargestellt. Im Folgenden geht es um die Frage, welche kausalen Effekte die Berufssprachkurse auf diese Dimensionen und Aspekte haben. Hierzu wird derselbe Ansatz herangezogen wie in Abschnitt 6.2 und in Abschnitt 6.3.1, nämlich ein Matching-Verfahren auf der Basis der kombinierten BA-Prozessdaten und CATI-Befragungsdaten. Diese Datenbasis enthält nicht nur eine Vielzahl von individuellen Merkmalen beim Vergleich von Teilnehmenden und Nichtteilnehmenden, sondern ermöglichen überhaupt erst die Messung der sozialen Integration durch entsprechende Messkonzepte.

Zunächst werden die Wirkungen auf die soziale Integration mit acht Indikatoren gemessen (vgl. Abschnitt 5.4), die in den Zeilen von Tabelle 6-11 dargestellt werden. Die Indikatoren „Wie oft haben Sie Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen?“, „Wie oft sprechen Sie zur Zeit Deutsch?“, „Wie oft sprechen Sie bei der Arbeit Deutsch?“ sowie „Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in zehn Jahren noch in Deutschland leben?“, die in den Originaldaten vier Kategorien haben, wurden zu Dummy-Variablen vergrößert, die anderen Indikatoren wurden bereits als binäre Alternativen erhoben. Die Indikatoren

sind alle in der Richtung identisch, der Wert eins bedeutet eine positive Aussage zur sozialen Integration und der Wert null ein negative.

Die Ergebnisse des Matching in Tabelle 6-11 zeigen, dass die Berufssprachkurse im Hinblick auf die Nutzung der deutschen Sprache allgemein und im Arbeitsleben einen positiven Effekt haben. Infolge des Berufssprachkurses nimmt die Wahrscheinlichkeit, die deutsche Sprache im Alltag oder bei der Arbeit „immer“ oder „häufig“ zu verwenden, um neun bzw. um zehn Prozentpunkte zu. Allerdings nimmt der Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen, durch den Berufssprachkurs nicht zu. Dies scheint zunächst widersprüchlich zu sein, jedoch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass ca. ein Fünftel der Befragten angibt, zwar täglich oder mehrmals die Woche Kontakt zu Deutschsprechenden zu haben, aber nur selten oder manchmal Deutsch zu sprechen. Vermutlich wird in diesen Fällen das Deutsche nicht aktiv benutzt.

Darüber hinaus ist ein signifikant positiver Effekt auf die Mitgliedschaft in einem Verein, einer religiösen Gemeinde oder einer anderen festen Gruppe festzustellen. Die Größenordnung beträgt sieben Prozentpunkte. Auf Indikatoren, die die subjektive Zugehörigkeit zu Deutschland oder im Gegenteil den Ausschluss oder Benachteiligungen messen, haben die Berufssprachkurse dagegen keinen statistisch signifikanten Einfluss. Dies gilt auch für die Bleibewahrscheinlichkeit („Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in zehn Jahren noch in Deutschland leben?“).

Tabelle 6-11 Geschätzte Effekte auf die soziale Integration: Einzelindikatoren

Frage zur Integration	geschätzter Effekt	Anzahl der Beobachtungen
Wie oft haben Sie Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen?	-0,07	2.595
Wie oft sprechen Sie zur Zeit Deutsch?	0,09 ***	2.598
Wie oft sprechen Sie bei der Arbeit Deutsch?	0,10 ***	1.792
Ich fühle mich wohl in Deutschland.	0,01	2.592
Ich fühle mich benachteiligt, weil ich Ausländer*in bin.	0,02	2.584
Ich fühle mich ausgeschlossen, weil ich nicht so gut Deutsch kann.	-0,01	2.584
Ich habe das Gefühl in Deutschland dazuzugehören.	-0,03	2.520
Wie wahrscheinlich ist es, dass Sie in zehn Jahren noch in Deutschland leben?	0,03	2.569
Sind Sie in Ihrer Freizeit in einem Verein [o. a. Organisation] aktiv?	0,07 ***	2.599

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Tabelle 6-12 und Tabelle 6-13 enthalten für die drei Indikatoren, für im Hinblick auf alle Teilnehmenden zusammen statistisch signifikante Effekte festgestellt wurden, weitere Aufgliederungen nach Teilgruppen und Umsetzungsfaktoren.⁵⁴

Die Berufssprachkurse haben insbesondere bei Frauen einen Effekt auf die Nutzung der deutschen Sprache und die Mitgliedschaft in Vereinen und festen Gruppen, während bei Männern deutlich kleinere und teilweise statistisch insignifikante Ergebnisse vorliegen. Dies unterstreicht die bereits in Abschnitten 6.2 und 6.3 festgestellte Tendenz, dass bei weiblichen Teilnehmenden die größeren positiven Wirkungen der Berufssprachkurse festzustellen sind. Auch bei Teilnehmenden ab 35 Jahren führt die Teilnahme an einem Berufssprachkurs eher zu einer verstärkten Nutzung der deutschen

⁵⁴ Für die übrigen Indikatoren wurde auch in den Unterstichproben nur in sehr seltenen Fällen statistisch signifikante Effekte ermittelt.

Sprache im Alltag und zur sozialen Integration in Vereinen oder anderen Gruppen. Im Hinblick auf den Bildungsstand haben die Berufssprachkurse bei Personen ohne Bildungsabschluss und mit Hochschulzugangsberechtigung die größten Effekte auf den deutschen Sprachgebrauch. Auch dieser Befund entspricht den Ergebnissen zur Wirkung der Kurse auf den Sprachstand (siehe Tabelle 6-2).

Tabelle 6-12 Geschätzte Effekte auf die soziale Integration nach Teilgruppen

Teilstichprobe	Deutsch sprechen allgemein	Deutsch sprechen bei der Arbeit	Aktiv in Verein usw.	Anzahl der Beobachtungen
Frauen	0,16 ***	0,22 ***	0,05 *	1.403
Männer	0,08 *	0,12 ***	0,04	1.192
bis 35	0,06	0,13 ***	0,05	1.055
35 und älter	0,11 ***	0,16 ***	0,06 **	1.540
Bildung: Kein Bildungsabschluss	0,11 ***	0,15 ***	0,04	743
Bildung: Einfacher Bildungsabschluss	0,00	0,09	0,04	571
Bildung: Mittlerer Bildungsabschluss	0,09 *	0,12 *	0,07	478
Bildung: Hochschulreife	0,11 **	0,16 ***	0,05	803
Aufenthalt ≥ 5 Jahre	0,06 *	0,14 ***	0,05 **	1.468
Aufenthalt < 5 Jahre	0,12 ***	0,20 ***	0,07 **	1.127
Befristeter Aufenthaltstitel	0,12 ***	0,21 ***	0,07 ***	1.975

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Deutliche Unterschiede in den geschätzten Wirkungen auf die soziale Integration gibt es auch bei den Umsetzungsbedingungen (siehe Tabelle 6-13).

Tabelle 6-13 Geschätzte Effekte auf die soziale Integration nach Teilgruppen

Umsetzungsfaktor	Deutsch sprechen allgemein	Deutsch sprechen bei der Arbeit	Aktiv in Verein usw.	Anzahl der Beobachtungen
Berechtigung	0,14 ***	0,20 ***	0,07 **	2.293
Verpflichtung	-0,01	0,05	0,04	1.959
Kurs zu schwer	0,07 *	0,11 **	0,02	2.065
Kurs nicht zu schwer	0,12 ***	0,19 ***	0,08 ***	2.183
Kontakt zum JC: ja	0,12 **	0,21 ***	0,04	1.914
Kontakt zum JC: nein	0,11 ***	0,16 ***	0,06 **	2.441
Soz.-päd Begleitung: ja	0,17 ***	0,21 ***	0,12 ***	2.087
Soz.-päd Begleitung: nein	0,06	0,07	0,01	1.985
Zielniveau: B2	0,12 ***	0,21 ***	0,07 ***	2.193
Zertifikat: Mit Zertifikat abgeschlossen	0,20 ***	0,22 ***	0,11 ***	2.050

Umsetzungsfaktor	Deutsch sprechen allgemein	Deutsch sprechen bei der Arbeit	Aktiv in Verein usw.	Anzahl der Beobachtungen
Zertifikat: Ohne Zertifikat abgeschlossen	0,03	0,07	0,01	1.976

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis von IEB und Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau.

Dabei ergeben sich ähnliche Differenzierungen wie bei den sprachlichen Ergebnissen und Arbeitsmarktergebnissen. Der Zugang zum Kurs durch eine Verpflichtung, das Fehlen einer sozialpädagogischen Begleitung sowie das Verfehlen des Zertifikats sind mit geringeren Wirkungen der Berufssprachkurse assoziiert, da auf die hier berücksichtigten Dimensionen der sprachlichen und sozialen Integration in diesen Konstellationen keine signifikanten Effekte ermittelt werden können. Bei einem zu hohen Schwierigkeitsniveau des Kurses ist die Größe der geschätzten Wirkungen geringer, wobei die Koeffizienten zumindest für den Sprachgebrauch und das 10-%-Niveau statistisch signifikant bleiben.

6.5 Effekte der Kursgröße und -zusammensetzung

In Abschnitt 4.3.1 wurden die Kursgröße und -zusammensetzung als wichtige institutionell-organisatorische Gelingensbedingung herausgestellt. Im Gegensatz dazu bezieht der vorliegende Abschnitt beide Faktoren auf die Teilnehmenden, indem der Einfluss der Kursgröße und -zusammensetzung auf die Sprachkenntnisse, Kursergebnisse und -bewertung, die Integration in den Arbeitsmarkt sowie die soziale Integration der Teilnehmenden analysiert wird. Die Analyse nutzt die Daten der Teilnehmendenbefragung. Dabei werden jene Teilnehmende in die Analyse einbezogen, die entweder an beiden Wellen der Befragung teilnahmen, oder solche, die zwar nur in der ersten Welle erreicht wurden, deren Interviewdatum jedoch mindestens sieben Monate nach Beginn des Sprachkurses stattfand.⁵⁵ Insgesamt umfasst die Analyse 2.678 Personen.

6.5.1 Wirkungen der Kursgröße

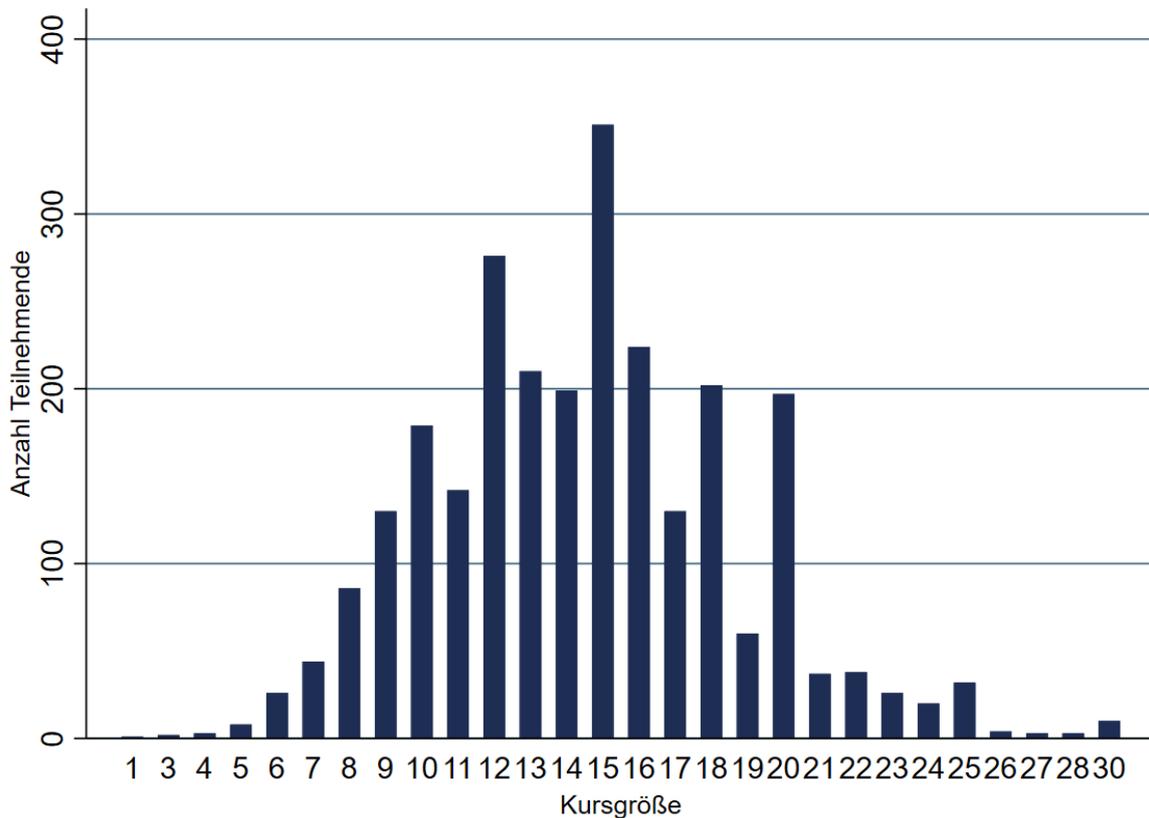
Im ersten Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Kursgröße den Kurserfolg der Teilnehmenden beeinflusst. Im Kontext von Sprachkursen ist nicht klar, ob dieser Zusammenhang positiv oder negativ ist. Eine kleinere Kursgröße kann den Teilnehmenden eine geeignetere Lernumgebung bieten und folglich den Kurserfolg in allen Erfolgsdimensionen positiv beeinflussen. Demnach bestünde eine negative Beziehung zwischen der Kursgröße und Kursleistung (vgl. u.a. Glass et al., 1979). Wie von Scheible et al. (2017) gezeigt wird, könnte auch eine Entlastung der Lehrperson durch eine kleinere Arbeitsgruppe zu dieser positiven Wirkung beitragen. Andererseits stellt Morawietz (2015) im Schulkontext erst ab einer Kursgröße von 60 Personen einen negativen Effekt auf die Lernenden fest. Gerade bei Sprachkursen könnten größere Kursgruppen auch eine vermehrte Gelegenheit des gegenseitigen Austausches mit Gleichgesinnten bieten und könnten folglich durch das Sprechen in der zu erlernenden Sprache nicht nur die soziale Integration fördern, sondern sich auch positiv auf die Deutschkenntnisse auswirken.

Die Kursgrößen der Berufssprachkurse wurden über die Angaben der Teilnehmendenbefragung erhoben. Abbildung 6-6 veranschaulicht die Verteilung der Kursgröße. Die Hälfte der befragten

⁵⁵ Die ersten Personen der zweiten Welle wurden ungefähr 7 Monate nach dem Beginn des Sprachkurses befragt.

Teilnehmenden besuchte einen Kurs mit 12 bis 17 Personen. Nur jeweils 10% geben an, einen Kurs mit weniger als 9 bzw. mehr als 20 Personen besucht zu haben.

Abbildung 6-6 Histogramm zur Verteilung der Kursgröße in Berufssprachkursen



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: Dargestellt ist die Verteilung der Kursgröße über verschiedene Kurse. Die Höchstteilnehmendenzahl der Berufssprachkurse liegt grundsätzlich bei 25. Angaben von über 25 Teilnehmenden sind sehr wahrscheinlich auf einen Messfehler zurückzuführen.

Bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen der Kursgröße und dem Kurserfolg muss berücksichtigt werden, dass die Kursgröße von Faktoren abhängen könnte, die gleichzeitig den Kurserfolg beeinflussen. Zusätzlich ist davon auszugehen, dass die Teilnehmenden die Kursgröße häufig nicht genau kennen. Das hat einen Messfehler zur Folge, der die Ergebnisse gegen Null verzerrt (attenuation bias). Um beide Probleme zu lösen, wird auf einen Instrumentvariablenansatz zurückgegriffen. Die folgende Analyse nutzt die durch das BAMF vorgenommene Einstufung von Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial (RmgTP) als Instrument. Ein Jobcenterbezirk wird hierbei als RmgTP klassifiziert, wenn innerhalb einer vier-Wochen-Frist regelmäßig keine B2-Kurse mit 15 Teilnehmenden starten können.

Der Schätzansatz wird im Anhangband (Abschnitt 9.3.3) genauer dargestellt. Die aus dem Modell resultierenden Effekte sind zwar als kausal zu interpretieren, jedoch muss bei der Interpretation darauf geachtet werden, dass nicht der durchschnittliche Effekt wie bei konventionellen linearen Regressionen identifiziert wird. Instrumentenvariablenansätze identifizieren den Effekt nur für Personen, die durch das Instrument betroffen sind. Hier beziehen sich die Ergebnisse somit auf Personen, die in einem kleinen Kurs sind, weil sie in einer RmgTP leben. Der Effekt ist somit nicht auf Personen übertragbar, die kleine Kurse besuchen, obwohl sie nicht in einer RmgTP leben.

Die Ergebnisse der Wirkung der Klassengröße auf die Ergebnisvariablen werden in Tabelle 6-14 zusammengefasst. Der Effekt der Klassengröße auf die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden wird mit dem in der Sprachstandsmessung erhobenen Score geschätzt. Die Methodik der Sprachstandsmessung wird in Kapitel 8 des Anhangs erläutert. Der Instrumentvariablen-schätzung folgend ergibt sich ein Effekt von -0,30. Das bedeutet, dass eine zusätzlich am Kurs teilnehmende Person den Sprachstand im Mittelwert um 0,30 Punkte verringert. Der Effekt ist jedoch nicht signifikant von Null verschieden. Die Kursgröße hat also diesen Ergebnissen zufolge keinen Effekt auf den Sprachstand.

Tabelle 6-14 Effekt der Klassengröße auf unterschiedliche Ergebnisse

Gruppe	Ergebnisvariable	Koeffizient gemäß IV-Ansatz	Anzahl der Beobachtungen
Sprachstand	Sprachstand	-0,30	2.136
Arbeitsmarkt-integration	Beschäftigung	-0,01	2.136
	Ausbildung	-0,00	2.136
	In gleicher Bildungsmaßnahme wie nach dem Kurs	-0,01	2.136
	Weder erwerbstätig noch in Ausbildung	0,01	2.136
	Erwerbstätig als Fachkraft	-0,04	2.136
	Erwerbstätig ohne berufliche Ausbildung	0,01	2.136
	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	-0,04**	2.136
	Berufswunsch	-0,07***	2.132
	Kenntnis über Kompetenzlücken	0,05	2.101
	Soziale Integration	Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen	0,04
Wie oft sprechen Sie zur Zeit Deutsch?		0,01	2.136
Wie oft sprechen Sie Deutsch bei der Arbeit?		0,01	2.136
Ich fühle mich wohl in Deutschland		0,02	2.135
Ich fühle mich benachteiligt		-0,04	2.133
Ausgrenzung aufgrund fehlender Deutschkenntnisse		-0,01	2.133
Gefühl in Deutschland dazuzugehören		-0,00	2.133
In zehn Jahren noch in Deutschland leben		-0,02	2.133
Kursbewertung	In Freizeit in einem Verein	-0,05	2.136
	Beendigung mit Zertifikat	0,00	1.900
	Kursabbruch	0,00	2.122
	Kursbewertung allgemein	0,04	2.131
	Wunsch nach kleinerer Lerngruppe	0,01	2.119
	Deutschkenntnisse für Beruf verbessert	-0,01	2.109
	Chancen auf Arbeit verbessert	-0,04	2.125
Weiterempfehlung des Kurses	0,01	2.093	

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Wiedergegeben sind die Ergebnisse des Effekts der Klassengröße auf unterschiedliche Erfolgsdimensionen von Berufssprachkursen.

Der zweite Abschnitt der Tabelle zeigt den Effekt der Klassengröße auf die Arbeitsmarktintegration. Die Kursgröße hat hierbei jeweils einen negativen statistisch signifikanten Effekt auf die beruflichen Ziele in den nächsten drei Jahren sowie den Berufswunsch der Teilnehmenden. Das könnte darauf hindeuten, dass in kleineren Kursen individueller auf die berufliche Situation der Teilnehmenden eingegangen werden kann, was die berufliche Orientierung positiv beeinflusst.

Der Effekt der Klassengröße auf die soziale Integration der Teilnehmenden wird im dritten Abschnitt von Tabelle 6-14 dargestellt. Die Häufigkeit des Kontakts mit deutschsprachigen Personen, die Kommunikation auf Deutsch und die empfundene Integration werden nicht von der Klassengröße beeinflusst. Dies spiegelt sich auch in der Bleibeintention wider. Der letzte Abschnitt zeigt den Effekt der Klassengröße auf die Bewertung des Kurses. Hierbei konnte kein signifikanter Effekt der Kursgröße auf die unterschiedlichen Dimensionen der Kursbewertung ermittelt werden.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass die Kursgröße der Berufssprachkurse keinen Einfluss auf die Sprachkenntnisse, soziale Integration und Kursbewertung hat. Obwohl kleinere Kurse nicht zu einer besseren Integration in den Arbeitsmarkt führen, beeinflussen sie die berufliche Orientierung der Teilnehmenden positiv. Inwieweit die berufliche Orientierung das zukünftige Erwerbsleben der Teilnehmenden beeinflusst, lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht abschätzen, sollte jedoch vor allem für junge Teilnehmende eine wichtige Rolle spielen.

Die Nulleffekte decken sich mit den in Abschnitt 4 vorgestellten Ergebnissen zur aus Sicht der Lehrkraft optimalen Kursgröße, die meist mit der tatsächlichen Kursgröße übereinstimmt. Das zeigt, dass eine Variation der Kursgröße innerhalb der gewöhnlichen Kursgrößen der Berufssprachkurse das Kursergebnis weder verbessert noch verschlechtert. Die Ergebnisse lassen allerdings keinen Rückschluss darauf zu, inwieweit kleinere bzw. größere Kurse außerhalb der typischen Kursgrößen (weniger als 7 bzw. mehr als 25 Teilnehmende) die Kursergebnisse beeinflussen würden.

6.5.2 Wirkungen der Zusammensetzung der Teilnehmenden

Im zweiten Teil des vorliegenden Abschnitts wird der Frage nachgegangen, inwieweit die Kurszusammensetzung der Berufssprachkurse den Kurserfolg der Teilnehmenden beeinflusst. Gemessen wird der Kurserfolg wie in Abschnitt 6.5.1 anhand der Sprachkenntnisse, der Kursbewertungen, der Arbeitsmarktintegration sowie der sozialen Integration der Befragten.

Die folgende Untersuchung widmet sich der Zusammensetzung der Teilnehmenden in Bezug auf das Geschlecht und das Herkunftsland. In diesem Zuge könnte eine ausgewogene Geschlechterzusammensetzung zu einer ausgeglichenen Lernatmosphäre beitragen. Dieser Argumentation folgend würde ein hoher Frauen- oder Männeranteil negative Gruppendynamiken begünstigen. Gleichzeitig könnten ein hoher Frauenanteil oder reine Frauenkurse einen geschützten Lernraum für Frauen schaffen und folglich deren Lernerfolg steigern.⁵⁶

Auch eine ausgewogene Zusammensetzung der Herkunftsländer der Teilnehmenden könnte zu einem höheren Kurserfolg führen. Untersuchungen zeigen, dass Herkunftsland und -sprache die Sprachfertigkeit beim Erlernen einer neuen Sprache beeinflussen können (Beenstock et al., 2001). Darüber hinaus könnte die Heterogenität in Bezug auf die Herkunftsländer zu einem verstärkten

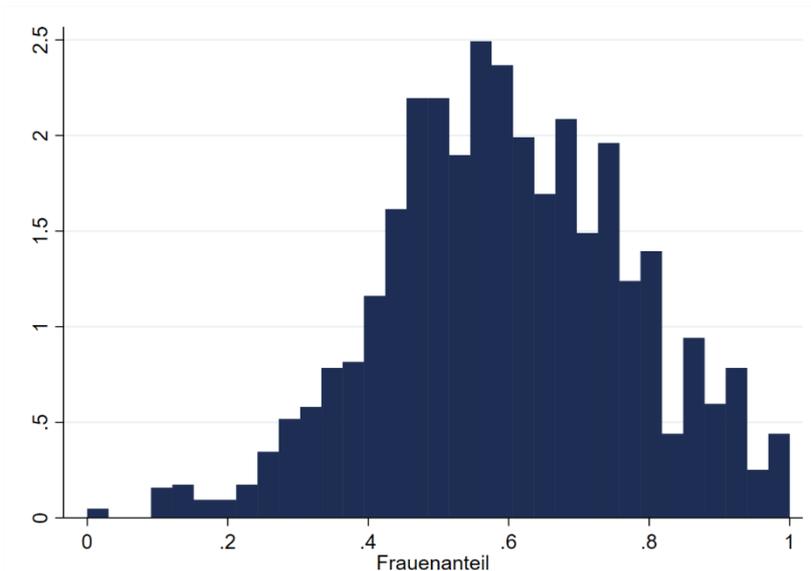
⁵⁶ Die Zusammensetzung von Schulklassen nach dem Geschlecht ist in der Bildungsforschung und Bildungsökonomie vielfach untersucht worden, teilweise auch in Kausalanalysen (siehe z. B. Anelli und Peri, 2019). Nach Kenntnis der Verfasser*innen gibt es aber noch keine entsprechenden Beiträge im Kontext von Sprachkursen.

interkulturellen Austausch der Teilnehmenden untereinander beitragen. Somit würde nicht nur das Sprechen in der neu erlernten Sprache intrinsisch motiviert, sondern auch die Integration der Menschen untereinander durch eine geringere Herkunftsgruppenbildung verstärkt. Entgegengesetzt hierzu könnte es in homogenen Kursen jedoch verstärkt möglich werden, auch auf linguistische Gegeben- und Besonderheiten einer Sprache gezielter einzugehen und folglich den Spracherwerb zu vereinfachen sowie das Sprachergebnis zu verbessern.

Untersuchung der Zusammensetzung nach Geschlecht

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, inwieweit der Frauenanteil den Kurserfolg in Berufssprachkursen beeinflusst. Hierbei wird der Anteil der Frauen im Kurs durch die Anzahl der Frauen im Kurs und die Kursgröße berechnet. Beide Messzahlen wurden über die Teilnehmerbefragung erhoben. Da die Angaben der Teilnehmenden innerhalb desselben Kurses voneinander abweichen, unterliegen die Daten einem Messfehler. Dieser Messfehler führt dazu, dass die Koeffizienten gegen Null verzerrt sind. Um diese Verzerrung abzuschwächen, wird im Folgenden der Mittelwert des individuell angegebenen Frauenanteils innerhalb eines Kurses betrachtet.⁵⁷ Bei diesem ist davon auszugehen, dass Unter- und Überschätzungen des Frauenanteils sich zum Teil ausgleichen und die Ergebnisse folglich einer schwächeren Verzerrung unterliegen.

Abbildung 6-7 Histogramm zur Veranschaulichung der gemittelten Frauenquote in Berufssprachkursen



Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: Dargestellt ist die Verteilung des Frauenanteils über verschiedene Kurse.

Abbildung 6-7 stellt die Verteilung des Frauenanteils in Berufssprachkursen, die von den Befragten besucht wurden, dar. Erkennbar ist, dass die meisten Berufssprachkurse ein ausgeglichenes Verhältnis in der Geschlechterzusammensetzung aufweisen. So haben nur 25% der Kurse einen Frauenanteil, welcher geringer als 48% oder höher als 72% ist.

⁵⁷ Wie für die Robustheitsanalysen in Abschnitt 6.5.1 werden die Kurse über Träger-ID, Datum des Kursbeginns und Niveau des Kurses identifiziert.

Der Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil und Kursergebnissen wird mit einer linearen Regression geschätzt.⁵⁸ Die Zusammenhänge sind nur unter strengen Annahmen als kausal zu interpretieren, nämlich dass alle Faktoren, die sowohl die Frauenquote als auch die Ergebnisvariable beeinflussen beobachtet werden (Exogenität der Frauenquote). Diese Annahme wäre beispielsweise verletzt, falls die Zusammensetzung der Kurse nach dem Geschlecht vom persönlichen Netzwerk der Teilnehmenden abhängen würde und dieses gleichzeitig auch Spracherwerb und Arbeitsmarktaspirationen beeinflusst.

Gegliedert nach den Erfolgsgrößen Sprachkenntnisse, Kursbewertungen, Arbeitsmarktintegration und soziale Integration wird der Effekt des Frauenanteils auf das Kursergebnis in Tabelle 6-15 dargestellt. Die erste Spalte zeigt jeweils den Effekt des Frauenanteils auf den Kurserfolg an, ohne weitere beeinflussende Faktoren der Frauenquote und des Kurserfolges, wie die individuellen Eigenschaften einer Person (z.B. Bildung, Alter) oder die Art des Kurses, zu berücksichtigen. Die zweite Spalte kontrolliert diese Eigenschaften und zeigt folglich einen bereinigten Effekt der Frauenquote auf den Kurserfolg auf. In den folgenden Beschreibungen wird hauptsächlich auf die zweite Spalte eingegangen.

Die Ergebnisse der linearen Regression zeigen, dass eine Erhöhung des Frauenanteils um 10 Prozentpunkte den Sprachstand im Durchschnitt um 0,21 erhöht. Das Ergebnis ist statistisch signifikant verschieden von Null. Der zweite Abschnitt von Tabelle 6-15 zeigt die Effekte des Frauenanteils auf die Arbeitsmarktintegration. Ein höherer Frauenanteil kann dazu beitragen, dass Teilnehmende in derselben Bildungsmaßnahme bleiben. Eine Korrelation mit der Erwerbstätigkeit und Berufsbildung, beruflichen Vorstellungen und Zielen kann nicht gefunden werden.

Der Effekt des Frauenanteils auf die soziale Integration der Teilnehmenden wird im dritten Abschnitt dargestellt. Weder der Kontakt zu Teilnehmenden des Kurses oder zu Deutschsprachigen noch die Zufriedenheit, das Wohlfühlempfinden oder die individuelle Wahrnehmung in Bezug auf Ausgrenzung und Zugehörigkeit hängt signifikant vom Frauenanteil des Kurses ab. Folglich ist kein Effekt des Frauenanteils in Berufssprachkursen auf die soziale Integration der Teilnehmenden erkennbar.

Der letzte Abschnitt zeigt den Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil und der Kursbewertung. Hinsichtlich des erfolgreichen Abschließens zeigt sich bei einem steigenden Frauenanteil ein höherer Anteil an Sprachkursbeendigungen mit einem Zertifikat. Hinsichtlich der Kursbewertung wirkt sich ein höherer Frauenanteil negativ aus. Dennoch ist bei einem erhöhten Frauenanteil auch eine höhere Weiterempfehlung des entsprechenden Kurses zu beobachten. Auch zeigt sich, dass die Teilnehmenden eher der Meinung sind, die für ihren Beruf relevanten Deutschkenntnisse verbessert zu haben.

⁵⁸ Die Schätzung erfolgt für Männer und Frauen gemeinsam. Ergebnisse getrennter Schätzungen nach dem Geschlecht zeigen, dass kaum signifikante Unterschiede in den Effekten zwischen Männern und Frauen bestehen, weshalb diese Ergebnisse hier nicht dargestellt werden.

Tabelle 6-15 Effekt des Frauenanteils auf unterschiedliche Ergebnisse

		Einfache Differenz	Lineare Regression	Anzahl der Beobachtungen
Sprachstand	Sprachstand	9,44***	2,10***	2.066
Arbeitsmarkt	Beschäftigung	0,013	-0,04	1.910
	Ausbildung	0,04	0,03	1.910
	In gleicher Bildungsmaßnahme wie nach dem Kurs	0,04**	0,05**	1.910
	Erwerbstätig als Fachkraft	-0,05	-0,07	1.910
	Erwerbstätig ohne berufliche Ausbildung	0,06	0,03	1.910
	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	0,19***	0,05	2.066
	Berufswunsch	0,09*	-0,02	2.062
	Kenntnis über Kompetenzlücken	0,04	0,01	2.033
Soziale Integration	Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen	-0,68***	-0,19	2.064
	Wie oft sprechen Sie zur Zeit Deutsch?	0,34***	0,07	2.064
	Wie oft sprechen Sie Deutsch bei der Arbeit?	0,36***	0,07	1.920
	Ich fühle mich wohl in Deutschland	-0,01	0,03	2.065
	Ich fühle mich benachteiligt	0,10*	0,00	2.059
	Ausgrenzung aufgrund fehlender Deutschkenntnisse	-0,07	-0,01	2.063
	Gefühl in Deutschland dazuzugehören	-0,09*	0,02	2.051
	In zehn Jahren noch in Deutschland leben	0,01	-0,03	2.060
Kursbewertung	In Freizeit in einem Verein	0,01	-0,01	2.065
	Beendigung mit Zertifikat	0,40***	0,14**	1.698
	Kursabbruch	0,01	0,04	1.932
	Kursbewertung allgemein	-0,55***	-0,23*	1.908
	Wunsch nach kleinerer Lerngruppe	0,02	0,06	1.895
	Deutschkenntnisse für Beruf verbessert	0,50***	0,16*	1.956
	Chancen auf Arbeit verbessert	0,56***	0,17	1.916
Weiterempfehlung des Kurses	0,25***	0,14**	1.866	

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Wiedergegeben sind die Ergebnisse des Effekts des Frauenanteils auf unterschiedliche Erfolgsdimensionen von Berufssprachkursen.

Die bisherigen Analysen legen einen linearen Zusammenhang zwischen dem Frauenanteil und den Ergebnisvariablen zugrunde und gingen folglich davon aus, dass ein höherer Frauenanteil sich positiv auf die Sprache, die Weiterempfehlung des Kurses, die Arbeitsmarktintegration und die soziale Integration auswirkt. Jedoch sind auch nichtlineare Wirkweisen denkbar. In diesem Zuge könnte man von einem umgekehrten U-förmigen Verlauf ausgehen. Dieser Verlauf kann sowohl bei einem sehr

hohen als auch einem sehr geringen Frauenanteil eine negative Auswirkung auf die Ergebnisvariablen abbilden. Beide Extremfälle resultieren in einer sehr homogenen Geschlechterzusammensetzung im Kurs.

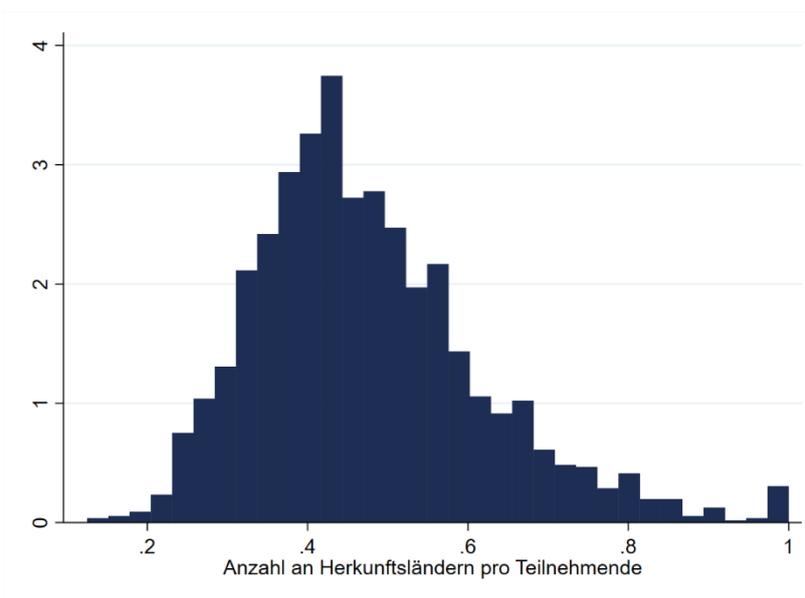
Zur Prüfung dieser These wurden die Frauenanteile in fünf Gruppen unterteilt. Die erste Gruppe umfasst hierbei das 10-Prozent-Quantil, welches Kurse mit bis zu einem Dritten Frauenanteil beinhaltet. Die zweite Gruppe umfasst alle Kurse mit einem Frauenanteilen zwischen 33 % und 45 % (25 %-Quantil). Gruppe drei umfasst diejenigen Kurse mit einem Frauenanteil zwischen 45 % und 60 % (50 %-Quantil, Median), während Gruppe vier alle Kurse mit einem Frauenanteil zwischen 60 % und 75 % (75 % Quantil) abbilden. Die letzte Gruppe schließt alle Kurse mit einem Frauenanteil ein, der höher als 75 % ist. Die Ergebnisse geben keinen Hinweis auf einen umgekehrten U-förmigen Zusammenhang. Folglich kommt es zu keiner Änderung der bisherigen Resultate.

Aufgrund der Verzerrung gegen Null durch den Messfehler in den Angaben der Teilnehmenden wurde in der obigen Auswertung der Mittelwert des angegebenen Frauenanteils von Teilnehmenden innerhalb eines Kurses herangezogen. Wird der angegebene Frauenanteil direkt verwendet, lassen sich ähnliche Effekte feststellen. Die Effekte sind meist etwas näher an der Null, was darauf hindeutet, dass diese Effekte stärker durch den attenuation bias betroffen sind. Da der Messfehler die Ergebnisse jedoch gegen Null verzerrt, kann davon ausgegangen werden, dass die gezeigten Effekte der linearen Regression die untere Grenze möglicher Zusammenhänge aufzeigen. Verzerrungen durch unbeobachtbare Faktoren, die die Frauenquote und die Ergebnisvariablen beeinflussen, können nicht vollständig ausgeschlossen werden, auch wenn das Modell viele wichtige Faktoren enthält.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass Teilnehmende in Kursen mit einem höheren Frauenanteil bessere Sprachkenntnisse aufweisen, den Kurs häufiger mit einem Zertifikat abschließen und häufiger weiterempfehlen. Jedoch wird der Kurs in Bezug auf die Lehrkraft schlechter bewertet und häufiger weiterempfohlen. Trotzdem glauben die Teilnehmenden aus Kursen mit einem höheren Frauenanteil häufiger, dass sie die für eine Arbeit relevanten Sprachkenntnisse verbessert haben und gehen häufiger davon aus, durch den Sprachkurs eine bessere Arbeit zu finden. Mit der Arbeitsmarktintegration und der sozialen Integration ist die Frauenquote nicht korreliert.

Untersuchung der Zusammensetzung nach Herkunftsland

Auch die Untersuchung der Zusammensetzung nach Herkunftsland hat zum Ziel, die Effekte auf Sprachkenntnisse, Kurserfolg und -bewertungen, Integration in die Gesellschaft sowie den Arbeitsmarkt zu ermitteln. Als Maß für der Heterogenität der Herkunftsländer in einem Kurs dient die Anzahl der Herkunftsländer pro am Kurs teilnehmender Person. Das Maß wird auf Basis der Angaben aus der Befragung der Teilnehmenden berechnet (Division zwischen der angegebenen Anzahl an Herkunftsländern in einem Kurs und der Anzahl der Teilnehmenden dieses Kurses). Wie Abbildung 6-8 zeigt, kommen in 50 % der Fälle auf eine teilnehmende Person zwischen 0,37 und 0,55 Herkunftsländer. Das bedeutet, dass in den meisten Kurse jeweils aus Teilnehmenden bestehen, die aus sechs bis acht unterschiedlichen Herkunftsländern stammen.

Abbildung 6-8 Verteilung der Anzahl an Herkunftsländer pro Teilnehmer

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: Dargestellt ist die Verteilung der Anzahl an Herkunftsländer pro Teilnehmer über verschiedene Kurse.

Tabelle 6-16 fasst die Ergebnisse von linearen Regressionen zusammen, die den Zusammenhang zwischen der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmende und unterschiedlichen Kursergebnissen untersuchen. Wie auch bei der Wirkung der Klassengröße und des Frauenanteils sind die Effekte nur unter der strengen Annahme als kausal zu interpretieren, dass es keine unbeobachteten Einflüsse gibt, die die Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmenden und die Ergebnisvariablen gleichzeitig beeinflussen. Wie bei den vorangegangenen Analysen ist von Falschangaben der Teilnehmenden, welche zu einer Verzerrung gegen Null führen, auszugehen. Aufgrund dessen werden die Mittelwerte des Anteils an Herkunftsländern betrachtet.

Die erste Spalte von Tabelle 6-16 zeigt die Ergebnisse der linearen Regression, ohne individuelle Eigenschaften wie Bildung, Alter oder Kursart zu kontrollieren. Die Effekte in der zweiten Spalte werden bereinigt, indem für individuelle Eigenschaften kontrolliert wird. Auch hier werden im Folgenden hauptsächlich die Ergebnisse der zweiten Spalte beschrieben.

Der erste Abschnitt der Tabelle zeigt den Effekt der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmenden im Kurs auf die Sprachkenntnisse. Die erste Spalte verdeutlicht, dass eine um 10 Prozentpunkte erhöhte Anzahl der Herkunftsländer relativ zu der Anzahl an Teilnehmenden eines Kurses den Sprachstand unbereinigt um 1,07 erhöht. Bei einem aus 20 Teilnehmenden bestehenden Kurs entsprechen 10 Prozentpunkte hierbei einer Steigerung von neun auf elf Herkunftsländer bei gleichbleibender Teilnehmendenzahl. Kontrolliert man zudem für individuelle Eigenschaften, so reduziert sich der Effekt auf den Sprachstand auf 0,22. Beide Effekte der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmenden auf die Sprachkenntnisse sind positiv und statistisch signifikant. So könnte eine höhere Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmenden dazu führen, dass auch innerhalb der Gruppe vermehrt Deutsch gesprochen wird, da eine anderweitige Verständigung nicht möglich ist.

Tabelle 6-16 Effekt der Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmer

		Einfache Differenz	Lineare Regression	Anzahl der Beobachtungen
Sprachstand	Sprachstand	10,73***	2,19**	2.066
Arbeitsmarkt	Beschäftigung	0,35***	0,18**	1.909
	Ausbildung	-0,03	-0,06	1.909
	In gleicher Bildungsmaßnahme wie nach dem Kurs	-0,00	-0,01	1.909
	Erwerbstätig als Fachkraft	0,26***	0,20***	1.909
	Erwerbstätig ohne berufliche Ausbildung	-0,09	-0,01	1.909
	Berufliche Ziele in den nächsten drei Jahren	0,12***	-0,02	2.066
	Berufswunsch	0,22***	0,05	2.062
	Kenntnis über Kompetenzlücken	-0,14*	-0,08	2.033
	Soziale Integration	Kontakt zu Personen, die Deutsch sprechen	-0,10***	-0,24
Wie oft sprechen Sie zur Zeit Deutsch?		0,42***	0,02	2.064
Wie oft sprechen Sie Deutsch bei der Arbeit?		0,43***	0,00	1.919
Ich fühle mich wohl in Deutschland		0,02	0,05	2.065
Ich fühle mich benachteiligt		0,04	-0,08	2.058
Ausgrenzung aufgrund fehlender Deutschkenntnisse		-0,09	-0,05	2.063
Gefühl in Deutschland dazuzugehören		-0,19***	-0,10	2.051
In zehn Jahren noch in Deutschland leben		-0,07	-0,15**	2.060
In Freizeit in einem Verein		0,03	-0,19***	2.065
Kursbewertung	Beendigung mit Zertifikat	0,33***	-0,03	1.697
	Kursabbruch	-0,082**	-0,05	1.931
	Kursbewertung allgemein	-0,69***	-0,20	1.907
	Bewertung der Lehrkraft	-0,69***	-0,25***	1.956
	Wunsch nach kleinerer Lerngruppe	-0,23***	-0,25***	1.894
	Deutschkenntnisse für Beruf verbessert	0,53***	0,03	1.915

Chancen auf Arbeit verbessert	0,64***	-0,00	1.939
Weiterempfehlung des Kurses	0,14**	-0,04	1.865

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Basis der Befragungsdaten.

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Wiedergegeben sind die Ergebnisse des Effekts der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmer auf unterschiedliche Erfolgsdimensionen von Berufssprachkursen.

Der Effekt der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmenden auf die Arbeitsmarktintegration wird im zweiten Abschnitt der Tabelle dargestellt. Hinsichtlich der beruflichen oder berufsqualifizierenden Situation scheint eine höhere Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmenden mit einer signifikant höheren Wahrscheinlichkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, assoziiert zu sein. Betrachtet man die Qualifikation hinter der Erwerbstätigkeit spezifischer, so sind Teilnehmende häufiger als Fachkraft tätig.

Der dritte Abschnitt von Tabelle 6-16 zeigt den Zusammenhang mit der sozialen Integration. So reduziert eine höhere Anzahl der Herkunftsländer relativ zu der Anzahl an Teilnehmenden signifikant die Wahrscheinlichkeit, in Vereinen, religiösen Gemeinschaften oder festen Gruppen aktiv zu sein. Auch die Bleibeintention ist in Kursen mit einer höheren Herkunftsländeranzahl pro Teilnehmendem geringer.

Die Effekte der Anzahl an Herkunftsländern pro Teilnehmenden auf die Kursbewertung werden im letzten Abschnitt von Tabelle 6-16 zusammengefasst. Erkennbar ist, dass eine höhere Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmenden den Wunsch nach einer kleineren Lerngruppe reduziert. Auch zeigt sich eine negative Wirkung auf die Kursbewertung der Lehrkraft durch die Teilnehmenden. So zeigt sich, dass Lehrkräfte in Kursen mit einer hohen Anzahl an Herkunftsländern pro teilnehmender Person tendenziell schlechter bewertet werden – möglicherweise, weil sie aufgrund der hohen Heterogenität nicht allen Teilnehmenden gerecht werden können.

Auch in diesem Fall wurde, wie im vorhergehenden Unterabschnitt, eine mögliche Nichtlinearität der Wirkung der Anzahl der Herkunftsländer geprüft. Die Ergebnisse geben jedoch keinen Hinweis auf einen umgekehrten U-förmigen Zusammenhang. Um die Stabilität der Ergebnisse weiter zu prüfen, wurden die Analysen auf Basis der tatsächlich angegebenen Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmenden wiederholt. Dabei lassen sich ähnliche Effekte feststellen, die systematisch ein wenig näher bei Null liegen als unter der Verwendung des Mittelwertes. Das deutet darauf hin, dass Teile der Verzerrung durch den Messfehler mit Hilfe der Berechnung des Mittelwerts bereinigt werden können. Da der Messfehler die Effekte der linearen Regression gegen Null verzerrt, ist davon auszugehen, dass die wahren Effekte nicht unterhalb der gezeigten Effekte liegen. Verzerrungen durch unbeobachtbare Faktoren, die die Anzahl der Herkunftsländer pro Teilnehmenden und die Ergebnisvariablen beeinflussen, können natürlich nicht ausgeschlossen werden. Um Verzerrungen entgegen zu wirken, sind im Modell viele wichtige Faktoren enthalten.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass heterogenere Kurse mit besseren Sprachkenntnissen der Teilnehmenden assoziiert sind. Zudem sind die Teilnehmenden in heterogeneren Kursen häufiger beschäftigt und gehen damit auch häufiger einer Tätigkeit als Fachkraft nach. Auch hier ist wieder darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse nur kausal interpretiert werden können, wenn es keine Merkmale gibt, die mit der Kurszusammensetzung und zugleich mit den Ergebnissen in einem Zusammenhang stehen.

6.6 Wirkung auf die Motivation – ein Feldexperiment

6.6.1 Hintergrund

Die Eigenmotivation der Teilnehmenden wird von allen Befragten Gruppen der Kursträger-, Lehrkräfte- sowie Arbeitsverwaltungsbefragung als einer der wichtigsten Faktoren für die Kursdurchführung und den individuellen Kurserfolg angegeben (vgl. etwa Abschnitt 4.4). Motivation sowie die Kenntnis über die zu erwartenden Renditen des Spracherwerbs stehen auch im Zentrum vieler theoretischer Modelle des Spracherwerbs (siehe etwa Chiswick und Miller, 1995). In der hier untersuchten Situation könnten hohe Abbruchquoten bzw. ausbleibender Lernerfolg durch falsche Vorstellungen darüber hervorgerufen werden, wie sehr Sprachbarrieren einer späteren erfolgreichen Beschäftigung im Wege stehen.

Ein Strang der jüngeren volkswirtschaftlichen Literatur beschäftigt sich mit der Möglichkeit, das Verhalten von Individuen durch Korrektur falscher Vorstellungen (beliefs) durch Informationsgabe zu korrigieren (z. B. Dhar et al., 2022, Bursztyn et al. 2020, für einen Überblick siehe Haaland et al., im Erscheinen). Vor diesem Hintergrund wurde eine Feldstudie durchgeführt, die darauf abzielt, der Motivationsbarriere durch eine kombinierte Rollenmodell- und Informationsintervention entgegenzuwirken. Hierzu wurden Teilnehmende einer zufällig ausgesuchten Gruppe von B1- und B2-Sprachkursen (die Treatment-Gruppe) einer Intervention (einem Treatment) unterzogen. Das Treatment umfasste zunächst einen vom Projektteam produzierten Film. In diesem wurden Informationen zur Bedeutung deutscher Sprachfähigkeiten im Arbeitsleben in einfacher Form vermittelt. Anschließend wurde erfolgreichen Absolvent*innen von Sprachkursen als positive Rollenmodelle in Interviews die Möglichkeit gegeben, über ihre eigenen Erfahrungen und Motivationen zu berichten. Die Inhalte des Films wurden durch Unterrichtsmaterial, das DaF-Expert*innen des f-bb erstellt hatten, vertieft und wiederholt.⁵⁹

Ziel der Feldstudie ist es, die Wirkung der Filmpräsentation und der Erarbeitung des Unterrichtsmaterials auf die Kenntnisse über die Bedeutung der deutschen Sprache für das künftige Erwerbseinkommen (und damit die wirtschaftliche Rendite des Spracherwerbs), auf die Motivation und auf den mittelfristigen beruflichen Erfolg festzustellen. Die Arbeitshypothese der Rollenmodell- und Informationsintervention ist, dass die Darstellung erfolgreicher Alumni in sprachbasierten Situationen sowie Erzählungen über die Notwendigkeit des Spracherwerbs zu einer Korrektur von Vorstellungen über Renditen des Spracherwerbs führen, und somit Motivation, Kurs- sowie späteren Arbeitsmarkterfolg erhöhen. Die Wirkungsanalyse der Rollenmodellintervention erfolgt durch ein randomisiertes Kontrollstudiendesign: Der zufällig ausgewählten Gruppe von Sprachkursen, denen der Film gezeigt wird, steht eine ebenfalls zufällig ausgewählte Gruppe von Kontrollkursen gegenüber, deren Teilnehmende das übliche Kurscurriculum ohne Filmdarbietung durchlaufen. Zur Bestimmung des kausalen Effekts der Intervention werden umfragebasierte Ergebnisvariablen (Erwartungen über Sprachrenditen, Motivation) sowie beruflicher Erfolg zwischen der Treatment-Gruppe und der Kontrollgruppe verglichen. Detaillierte Informationen zur Feldphase finden sich im Anhang in Kapitel 9.4.

6.6.2 Ergebnisse

Insgesamt liegen 260 Beobachtungen mit 126 Beobachtungen aus der Treatment-Gruppe und 134 aus der Kontrollgruppe vor. In der zweiten Welle sind noch 83 Beobachtungen aus der Treatment-

⁵⁹ Hierbei handelt es sich um denselben Film, der bereits in Abschnitt 4.4.1 vor dem Hintergrund der Fallstudie zur Motivation thematisiert wurde.

Gruppe und 93 Beobachtungen aus der Kontrollgruppe vorhanden, also 176 Beobachtungen insgesamt. Vergleiche der Treatment- und der Kontrollgruppe anhand ausgewählter Randomisierungskriterien auf Kursträger- und Personen-Ebene zeigen keine statistisch signifikanten Unterschiede (ohne Abbildung). Die Ergebnisse dieser Balancing-Tests geben zunächst Hinweise dafür, dass die Treatment- und Kontrollgruppe vor der Durchführung des Experiments hinreichend ähnlich und somit vergleichbar sind, um die Wirkungen des Treatments zu untersuchen. Gleiches gilt für das „balanced sample“, also diejenigen Personen, für die sowohl in der ersten als auch der zweiten Befragungswelle Informationen vorliegen und die demnach in die Auswertungen der Ergebnisvariablen zur Arbeitsmarktintegration eingehen.⁶⁰

Zur Bestimmung der Auswirkungen der Intervention werden umfragebasierte Ergebnisvariablen (Erwartungen über Sprachrenditen, Motivation) sowie beruflicher Erfolg zwischen der Treatment-Gruppe und der Kontrollgruppe verglichen. Zunächst werden in Tabelle 6-17 die Auswertungen der Einschätzungen der Bedeutung des Spracherwerbs für die Erwerbstätigkeit dargestellt.⁶¹ Dabei werden die Gesamtstichprobe sowie die Treatment- und Kontrollstichprobe in den verschiedenen Wellen unterschieden. Die Antworten aus Welle 1 können als sogenannte Baseline verstanden werden, also als Einschätzung vor dem Treatment. Die Antworten aus Welle 2 stellen die Einschätzungen nach der Videointervention dar. In der ersten Zeile der Tabelle befindet sich die korrekte Antwort auf die Frage, ob Einwanderer, die gut Deutsch sprechen, mehr oder weniger als 50 % oder gleich viel arbeiten. Etwas mehr als ein Drittel in der Gesamtstichprobe hat die Frage also korrekt beantwortet. Ein relativ hoher Anteil von mehr als einem Fünftel (22 %) hat die Frage mit „Weiß nicht“ beantwortet. Gleichzeitig gibt es eine belastbare Korrelation zwischen dem Bildungsniveau und der korrekten Beantwortung der Frage: Personen mit Hochschulabschluss geben häufiger die korrekte Antwort (ohne Abbildung), was bei dieser Art von Frage zu erwarten ist und wiederum für das allgemeine Verständnis der Frage spricht. Es gibt allerdings keine Hinweise darauf, dass etwaige Verständnisprobleme systematisch häufiger bei der Treatment- oder Kontrollgruppe auftreten.

Tabelle 6-17 Einschätzung zur Bedeutung der deutschen Sprachfähigkeit für Erwerbstätigkeit

	Gesamt Welle 1	Treat Welle 1	Kontroll Welle 1	Treat Welle 1 Balanced	Kontroll Welle 1 Balanced	Treat Welle 2	Kontroll Welle 2
Von den Einwanderern, die gut Dt. sprechen, arbeiten mehr als 50%	34%	40%	37%	45%	35%	35%	39%
Von den Einwanderern, die gut Dt. sprechen, arbeiten weniger als 50%	19%	20%	23%	17%	27%	22%	19%
Deutschkenntnisse haben keinen Einfluss	23%	15%	18%	16%	22%	23%	18%

⁶⁰ Eine Analyse der Nicht-Teilnahme („attrition“) an der zweiten Welle und inwieweit diese selektiv ist, zeigt, dass innerhalb der Treatment-Gruppe keine selektive Nicht-Teilnahme vorliegt, also das Geschlecht, Alter oder die Bildung keinen Einfluss darauf haben, ob an der zweiten Welle teilgenommen wurde. Innerhalb der Kontrollgruppe zeigt sich, dass Frauen seltener und Ältere sowie Personen mit höherer Schulbildung häufiger an der zweiten Welle teilnehmen. Dies führt allerdings im Ergebnis nicht dazu, dass Treatment- und Kontrollgruppe in der zweiten Welle nicht mehr vergleichbar sind.

⁶¹ In der Befragung wurde eine ähnliche Frage in Bezug auf die Entlohnung gestellt. Die Ergebnisse sind qualitativ ähnlich zu den hier dargestellten.

	Gesamt Welle 1	Treat Welle 1	Kontroll Welle 1	Treat Welle 1 Balanced	Kontroll Welle 1 Balanced	Treat Welle 2	Kontroll Welle 2
Weiß nicht	22%	22%	21%	20%	15%	17%	18%
Keine Antwort	1%	2%	1%	2%	1%	4%	5%
Anzahl Beobachtungen	7.765	126	134	83	93	83	93

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2.

Anmerkungen: Wortlaut der Frage: „Es ist bekannt, dass von allen Einwanderern, die nicht gut Deutsch können, etwa 50% arbeiten, also etwa die Hälfte. Glauben Sie, dass von den Einwanderern, die gut Deutsch sprechen, mehr oder weniger arbeiten oder dass die Deutschkenntnisse hierauf keinen Einfluss haben?“ Die Antwortmöglichkeit in der ersten Zeile der Tabelle ist die korrekte Antwort.

Die Werte zeigen außerdem, dass die erwartete Korrektur der Einschätzungen über Sprachrenditen der Treatment-Gruppe nicht eingetreten ist. Die Arbeitshypothese war hier, dass es in Welle 1 keinen Unterschied zwischen der Treatment- und Kontrollgruppe gibt und in Welle 2 die Treatment-Gruppe aufgrund des Treatments „korrektere“ Antworten gibt. Die Treatment-Gruppe weist in der zweiten Welle sogar niedrigere Zustimmungswerte in Bezug auf die korrekte Antwort auf. Keiner der Level-Vergleiche, unabhängig davon welche Welle betrachtet wird, zwischen Treatment- und Kontroll-Gruppe weist statistische signifikante Unterschiede auf. Werden die Differenzen zwischen den beiden Wellen untersucht, zeigt sich, dass die Treatment-Gruppe eine statistisch signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit aufweist, in Welle 2 die korrekte Antwort zu geben. Eine Korrektur von Vorstellungen über Renditen des Spracherwerbs bei der Treatment-Gruppe hat somit nicht stattgefunden oder konnte aufgrund der geringen Fallzahlen nicht festgestellt werden.

In Tabelle 6-18 sind die Ergebnisse der Wirkungsanalyse dargestellt. Hierzu wurden bi- und multivariate Regressionen mit einer binären Variable, die die Zugehörigkeit zur Treatment-Gruppe („Treatment-Dummy“) identifiziert, geschätzt. Es wurden verschiedene Spezifikationen mit und ohne Kontrollvariablen sowie verschiedenen Versionen der Standardfehler gerechnet. Die Ergebnisse des Treatment-Dummies, die in Tabelle 6-18 dargestellt sind, zeigen in den ersten zwei Zeilen zunächst die Ergebnisse zu den Einschätzungen der Bedeutung des Spracherwerbs für die Erwerbstätigkeit und die Entlohnung (Sprachrendite). Wie schon anhand der Werte in Tabelle 6-17 festgestellt wurde, kann die erwartete Korrektur der Einschätzungen über Sprachrenditen in der Treatment-Gruppe nicht festgestellt werden. Hierfür hätte ein statistisch signifikant positiver Koeffizient sichtbar werden müssen. Weitergehende Auswertungen zeigen, dass dies in einer Korrektur der Einschätzungen der Kontrollgruppe liegt und dass bei der Treatment-Gruppe keine Veränderung stattgefunden hat.

Tabelle 6-18 Regressionsergebnisse Feldexperiment (OLS-Regressionen)

Abhängige Variable:	(1)	(2)	(3)
Sprachrendite Erwerbstätigkeit: Inkorrekte Antwort in W1, Korrekte Antwort in W2 (ohne „keine Angabe“)	-0,15	-0,12*	-0,03
Sprachrendite Entlohnung: Inkorrekte Antwort in W1, Korrekte Antwort in W2 (ohne „keine Angabe“)	-0,08	-0,08	-0,15
Motivation (Differenz W1 zu W2): In den nächsten 3 Jahren beruflich weiterqualifizieren	0,05	0,07*	0,16***
Motivation (Differenz W1 zu W2): Ich weiß, in welchem Beruf ich in Deutschland arbeiten möchte.	-0,01	-0,02	-0,04
Motivation (Differenz W1 zu W2): Ich weiß, welche Kenntnisse mir noch fehlen, um in Deutschland erfolgreich zu arbeiten.	-0,03	-0,02	0,00

Abhängige Variable:	(1)	(2)	(3)
Sprachentwicklung (Differenz W1 zu W2)	0,32	0,34	-0,33
Abschluss mit Zertifikat	0,00	-0,03	0,11
Kursabbruch	-0,07	-0,08**	-0,13**
Kursbewertung allgemein ‚sehr gut‘	-0,06	-0,05	-0,07
Erwerbstätigkeit	0,12*	0,12**	0,04
Berufsausbildung	0,03	0,02	0,03
Studium	-0,02	-0,03	-0,03
Stundenlohn	3,30	7,50*	16,07
Weitere Kontrollvariablen	Nein	Ja	Ja
Bundesland-Dummies	Nein	Nein	Ja
Standardfehler gruppiert (nach Kurs)	Nein	Ja	Ja

Quelle: Teilnehmendenbefragung Welle 1 und 2 (Die Anzahl der Beobachtungen in den jeweiligen Regressionen variiert zwischen 48 (Stundenlohn mit Kontrollvariablen) und 176 (Sprachstand ohne Kontrollvariablen)).

Anmerkungen: ***, ** und * bedeuten statistische Signifikanz auf dem 1 %-, 5 % und 10 %-Niveau. Ergebnisse des Treatment-Dummies aus OLS-Regressionsanalysen. Jeder Koeffizient stammt aus einer separaten Regression (Spalten (1) bis (3)). Die Spezifikationen der Modelle sind in den letzten drei Zeilen dargestellt. Weitere Kontrollvariablen umfassen: Zufallspaare der Randomisierung, Geschlecht, Alter, Bildung, Großstadt-Dummy.

Inwieweit unterscheiden sich die Treatment- und Kontroll-Gruppe im Hinblick auf ihre Motivation und den Kurs- und Arbeitsmarkterfolg, auch wenn etwaige Effekte nicht auf einen Informationsmechanismus zurückzuführen sind? Tabelle 6-18 zeigt, dass auf die meisten der Ergebnisvariablen kein Effekt der Videointervention zu erkennen ist. So gibt es keinen Effekt auf die Sprachentwicklung zwischen den zwei Befragungswellen, auf den Zertifikatserwerb, die allgemeine Kursbewertung oder die Wahrscheinlichkeit, sich nach dem Kurs in einer Berufsausbildung oder einem Studium zu befinden.

Hinsichtlich einiger Ergebnisvariablen sind jedoch statistisch signifikante Effekte zu erkennen. So gibt die Treatment-Gruppe mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an, sich in den nächsten drei Jahren weiterqualifizieren zu wollen (im Vergleich von Welle 2 zu Welle 1), was einen der zu erwartenden Effekte des Treatments hinsichtlich der Motivation darstellt. Dieser Befund kann anhand der anderen beiden Variablen zur Motivation jedoch nicht repliziert werden. Die Treatment-Gruppe hat zudem eine geringere Wahrscheinlichkeit, den Kurs abzubrechen. Zudem ist sie in Welle 2 (also nach dem Treatment) öfter erwerbstätig und hat in Welle 2 tendenziell einen höheren Stundenlohn. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Videointervention positive Auswirkungen auf ausgewählte Indikatoren des Kurserfolgs und der Arbeitsmarktintegration hatte, obwohl eine Verbesserung der Kenntnisse der Sprachrendite über die Befragung nicht nachgewiesen werden konnte. Zu berücksichtigen ist, dass eine kombinierte Rollenmodell- und Informationsintervention eingesetzt wurde. Möglicherweise sind positive Effekte direkt durch die Rollenmodelle entstanden, ohne dass eine Korrektur der Einschätzungen zur Sprachrendite stattgefunden hat.

Einschränkend muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse nicht robust im Hinblick auf die gewählte Spezifikation sind. Insbesondere die Berücksichtigung von Bundesland-Dummies und damit der Vergleich von Personen innerhalb eines Bundeslandes, verändert die Größe der Koeffizienten in den meisten Fällen recht stark. Die Ergebnisse zur Erwerbstätigkeit scheinen beispielsweise mit solch regionalen Gegebenheiten zusammenzuhängen, da bei Hinzunahme von Bundesland-Dummies der Koeffizient deutlich kleiner wird und der statistisch signifikante Effekt verschwindet. Dieser Effekt kann damit zusammenhängen, dass die Erwerbstätigkeit in gewissen

Regionen bzw. Bundesländern grundsätzlich höher ist als in anderen und nur aufgrund dessen ein statistischer signifikanter Treatment-Effekt auf die Erwerbstätigkeit gefunden wird.

Somit lässt sich nicht abschließend feststellen, ob die teils positiven Effekte tatsächlich als Treatment-Effekte interpretiert werden können. Dies liegt zum einen daran, dass aufgrund der wenigen Kursträger, die für die Randomisierung zur Verfügung standen, die regionale Ebene (also Bundesländer) nicht noch zusätzlich zu den bereits berücksichtigten Merkmalen wie die Anzahl der Einwilligungserklärungen berücksichtigt werden konnte (siehe den Methodenbericht im Anhang 9.4). Die dargestellten Ergebnisse der Regressionsanalyse und die Bedeutung des Bundeslandes für die Robustheit der Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich Treatment- und Kontrollgruppe systematisch auf der regionalen Ebene unterscheiden und dass diese Unterschiede in der Randomisierung hätten berücksichtigt werden müssen.

Insgesamt macht es die kleine Stichprobe schwierig, zufällige Schwankungen in den Daten von tatsächlichen Treatment-Effekten zu trennen. Die Ergebnisse der Auswertungen bestätigen die Vermutung, dass das Feldexperiment aufgrund der geringen Fallzahlen an analytische Grenzen stößt, insbesondere vor dem Hintergrund der geringen Eingriffstiefe des Experiments. Das Treatment umfasste lediglich zwei aus insgesamt 400 bis 500 Unterrichtseinheiten. Möglicherweise hätte eine umfassendere Intervention zu deutlicheren Effekten geführt. Die Sicherstellung hinreichender Fallzahlen und eine damit zusammenhängende belastbare Randomisierung stellen für die kausale Interpretation des Treatment-Effekts auch für zukünftige Feldexperimente unabdingbare Faktoren dar.

7. Wirtschaftlichkeitsanalyse

Die folgenden Ausführungen gehen der Frage nach, ob die durch die berufsbezogene Deutschsprachförderung erzielten Wirkungen und Ergebnisse mit möglichst geringem Mitteleinsatz erzielt wurden (Sparsamkeitsprinzip) und ob die eingesetzten Mittel das bestmögliche Ergebnis erzielten (Ergiebigkeitsprinzip). Dazu werden in einem ersten Schritt die Kostenstrukturen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung erörtert, um davon ausgehend die Vollzugswirtschaftlichkeit, die auf der Bewertung der Planungstreue und einer Analyse der Verwaltungsausgaben gründet, zu beleuchten. Anschließend wird eine Beurteilung der Maßnahmenwirtschaftlichkeit vorgenommen, die der Frage nachgeht, welche Wirkungen die berufsbezogene Deutschsprachförderung entfalten konnte, welche Einsparungen oder aber Folgekosten damit verbunden sind und wie diese Posten im Vergleich zu einem Szenario ohne die berufsbezogene Deutschsprachförderung zu beurteilen sind.

Da die berufsbezogene Deutschsprachförderung als Baustein des Gesamtprogramms Sprache neben der vorrangigen Arbeitsmarktintegration auch eine Integration in das soziale, gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Leben in Deutschland unterstützen soll und damit gesamtgesellschaftliche Ziele verfolgt, sollten in die Überlegungen zur Beurteilung der Wirtschaftlichkeit nicht-monetäre Größen einbezogen werden (z. B. die Zukunftschancen und die Lebenszufriedenheit von Menschen, die an einem Berufssprachkurs teilgenommen haben). Dies würde allerdings Befragungsdaten erfordern, die über den Befragungszeitraum der CATI-Befragung der Teilnehmenden hinausreichen.

7.1 Kostenstrukturen der berufsbezogenen Deutschsprachförderung

Nach § 25 der DeuFöV (Kostenerstattung) legt das BAMF unter Berücksichtigung der bundesweiten Preisentwicklung angemessene, den Grundsätzen der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit genügende Kostenerstattungssätze (KES) fest. Die Einzelheiten zu diesen Sätzen und zum Abrechnungsverfahren zwischen BAMF und den Trägern sind in einer Abrechnungsrichtlinie (AbrRL) festgehalten.⁶² Danach erstattet das BAMF den zugelassenen Kursträgern die Kosten, die im Zusammenhang mit der Durchführung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung entstehen (Kursdurchführung, ggf. Erstattung von Fahrtkosten oder Kosten einer Kinderbetreuung).

Das Verfahren zur Erstattung der Ausgaben, die dem BAMF für die Administration der Berufssprachkurse entstehen, ist in einer Verwaltungsvereinbarung zwischen dem BMAS und dem BAMF geregelt.

Als zentrale Größe zur Ermittlung der für die Berufssprachkurse anfallenden Ausgaben wird der KES herangezogen, der festhält, welche Ausgaben den Kursträgern pro Teilnehmenden und Unterrichtseinheit vergütet werden. Der KES ist für die Berufssprachkurse einheitlich und unterscheidet sich nicht hinsichtlich des mit den Kursen verbundenen Sprachniveaus.

Tabelle 7-1 zeigt die pro Unterrichtseinheit und teilnehmenden Personen gezahlten KES und die seit Beginn der DeuFöV vorgenommenen Anpassungen. Die Erhöhungen zum Januar 2021 gehen auf einen Beschluss des Haushaltsausschusses zurück, in dem hervorgehoben wurde, dass eine

⁶² Die AbrRL kann unter folgendem Link eingesehen werden: [BAMF - Bundesamt für Migration und Flüchtlinge - Infothek - Abrechnungsrichtlinie DeuFöV ab 20. März 2022](#). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Richtlinie regelmäßig überarbeitet und aktualisiert wird (z.B. Anpassung der KES etc.)

angemessene Vergütung der Lehrkräfte zur Umsetzung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung sichergestellt sein muss. Die Erhöhungen des KES in den Jahren 2022 und 2023 wurden auch unter Berücksichtigung der Tarifierhöhungen im Mindestlohnvertrag für das pädagogische Personal in der Weiterbildung nach dem SGB II und III vorgenommen.

Tabelle 7-1 Kostenerstattungssätze der DeuFöV zur Berechnung der Auszahlungen an die Kursträger

	Kostenerstattungssatz	Mindesthonorarvergütung für freiberufliche Lehrkräfte
2016-2020	4,14 €	35,00 €
ab 01.01.2021*	4,64 €	41,00 €
ab 01.08.2022**	4,84 €	42,23 €
ab 01.11.2023**	5,12 €	43,92 €

Quelle: Dokumentation Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

*für alle Kurse, die ab dem 1. Januar.2021 begonnen haben **für zu diesem Stichtag laufende bzw. ab diesem Tag beginnende Kurse.

Mit dem KES werden die Kosten für die Vergütung der Lehrkraft und die Kosten der Kursträger für die Kursdurchführung pauschal abgedeckt. § 9 der AbrRL hält die Kursträger dazu an, Lehrkräfte, die als freiberufliche Honorarlehrkräfte eingesetzt werden, mit mindestens 42,23 Euro (bzw. 43,92 Euro ab 01.11.2023) pro Unterrichtseinheit zu vergüten (sog. Mindesthonorarvergütung).⁶³

Da die Höhe der Kostenerstattung pro UE von der Teilnehmendenzahl abhängig ist, wurden für Regionen mit geringem Teilnehmendenpotential (RmgTp), die quartalsweise vom BAMF festlegt werden, abweichende Regelungen aufgestellt: Hier werden Kurse mit weniger als 15 Teilnehmenden (aber mindestens sieben Teilnehmenden) mit einer Garantievergütung von 15 Teilnehmenden abgerechnet (§ 6, § 23 AbrRL), um eine rasche Teilnahme an den Berufssprachkursen auch in diesen Regionen zu ermöglichen.

Einen weiteren Kostenpunkt im System der berufsbezogenen Deutschsprachförderung bilden die Aufwanderstattungen für die sozialpädagogische Begleitung in Berufssprachkursen (§ 9 AbrRL). Eine solche Begleitung ist für Kurse mit dem Zielsprachniveau A2 und B1 verpflichtend, für Kurse mit Zielsprachniveau B2 nach Ermessen des Kursträgers möglich. Hierfür werden im Rahmen der Schlussabrechnungen für die genannten Berufssprachkurse mit 400 UE 2.670 Euro und mit 500 UE 3.300 Euro (Stand 1. August 2022; Anlage 3 AbrRL) erstattet. Zum 1. November 2023 stiegen diese Sätze auf 2.850 bzw. 3.550 Euro.

Als zusätzliche Posten fallen Fahrkostenzuschüsse an, die den Teilnehmenden für Fahrten zu den Berufssprachkursen gewährt werden (§ 10 DeuFöV).⁶⁴ Sofern die Entfernung zwischen Kursort und Wohnort drei Kilometer übersteigt, können die Teilnehmenden einen Zuschuss zu den Fahrkosten beantragen. Einzelheiten dazu sind den §§ 39 bis 42 der AbrRL zu entnehmen. Da die Auszahlung

⁶³ Sofern die Vergütung, die der Träger seinen Lehrkräften zahlt, unter diesem Wert liegt, wird die Zulassung als Kursträger für Berufssprachkurse für maximal ein Jahr erteilt.

⁶⁴ Die Fahrtkostenzuschüsse werden Teilnehmereberechtigten, die Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch, nach dem Zwölften Buch Sozialgesetzbuch, nach dem Asylbewerberleistungsgesetz, nach § 56 oder § 136 Absatz 1 Nummer 1 des Dritten Buches Sozialgesetzbuch beziehen, gewährt.

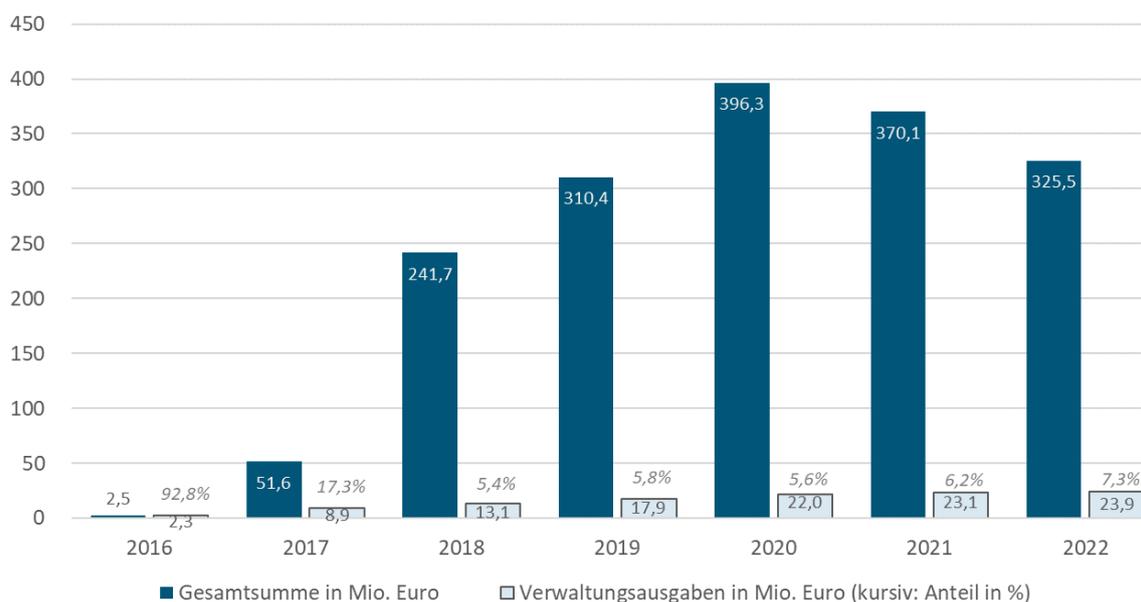
durch die zuständigen Kursträger erfolgt (§ 41 Abs. 2 AbrRL), fallen die entsprechenden Beträge voll in die Ausgabenerstattungen, die das BAMF den Kursträgern überweist.

Weitere Sonderregelungen wie z.B. KES für beschäftigte Teilnehmende, die unter bestimmten Voraussetzungen einen Teil der Kosten der Berufssprachkurse selbst tragen müssen (vgl. § 4 DeuFöV) oder für Kinderbetreuung (im Falle von drei oder mehr betreuungspflichtigen Kindern), werden aufgrund des nach Auskunft des BAMF marginalen Ausmaßes in den weiteren Analysen vernachlässigt.

7.2 Ausgaben für die berufsbezogene Deutschsprachförderung

In absoluten Zahlen betrachtet verursachte die berufsbezogene Deutschsprachförderung im ersten Jahr (2016) Ausgaben in Höhe von 2,5 Millionen Euro (vgl. Abbildung 7-1). Im Jahr 2017 vervielfachte sich dieser Wert auf 51,6 Millionen Euro, auch im Folgejahr 2018 war nahezu eine Verfünfachung gegenüber dem Vorjahr zu verzeichnen. Bis 2020 erhöhte sich der Betrag der Gesamtausgaben auf 396,3 Millionen Euro und sank danach über 2021 (370,1 Millionen Euro) auf 325,5 Millionen Euro im Jahr 2022.

Abbildung 7-1 Gesamtausgaben und Verwaltungskosten der DeuFöV in Millionen Euro; Anteil der Verwaltungskosten in Prozent



Quelle: Angaben des BAMF.

Setzt man die Ausgaben für die Durchführung der Berufssprachkurse ins Verhältnis zu den Verwaltungskosten (Abbildung 7-1) ergibt sich insbesondere zu Beginn der berufsbezogenen Deutschsprachförderung ein sehr hoher Verwaltungskostenanteil von 92,8 %. In den Folgejahren sinkt der Anteil der Verwaltungskosten deutlich (2017: 17,3 %; 96.762 Kurseintritte) auf 5,4 % (2018; 165.876 Kurseintritte) und verbleibt (mit leichten Schwankungen) bis 2021 (102.983 Kurseintritte) unter einem Anteil von 7 %. Zuletzt wurde diese Marke leicht überschritten (2022: 7,3 %; 110.208 Kurseintritte).

Eine Betrachtung der Entwicklung der für die berufsbezogene Deutschsprachförderung anfallenden Ausgaben bezogen auf die Zahl der Teilnehmenden kann aufgrund der Abrechnungsmodalitäten nicht vorgenommen werden, da Abrechnungen oftmals erst nach Abschluss der Kurse von den Trägern eingereicht werden und dann ggf. in das nachfolgende Haushaltsjahr fallen können. Auch

eine Häufung von eingehenden Abrechnungen beim BAMF kann dazu führen, dass Kurse (auch wenn sie recht früh im Kalenderjahr begonnen hatten) erst im darauffolgenden Kalenderjahr abgerechnet werden. Bspw. betragen an Träger überwiesene Auszahlungen im Jahr 2020 für Kurse, die im Jahr 2019 begonnen hatten, rd. 155,5 Mio. €. Dagegen betragen die Auszahlungen für Kurse, die im Jahr 2020 gestartet waren, lediglich rd. 84,6 Mio. €.

Die Anteile für Fahrkostenzuschüsse konnten nicht exakt ermittelt werden, da sie nicht separat, sondern als Bestandteil des abgerechneten Gesamtbetrags, der im Rahmen der Schlusszahlung an die Kursträger übermittelt wird, verrechnet werden. Berechnungen des BAMF auf Grundlage verfügbarer Daten zu Fahrkostenzuschüssen ergaben einen Anteil von 7,2 % (B2-Kurse) bis 9,3 % (C1-Kurse) der Gesamtkosten für Kurse, die bis einschließlich 21.12.2019 endeten bzw. von 3,6 % (B2-Kurse) bis 5,4 % (A2-Kurse) für alle Kurse, die 2021 oder 2022 starteten. Dabei handelt es sich um Schätzwerte, da sie auf nur rd. 14.200 (vor 2020) bzw. 13.400 Schlussrechnungen (ab 2021) gründen (vgl. Tabelle 7-2).⁶⁵ Die angegebenen Obergrenzen („bis“) geben einen Orientierungswert für den Fall von Nachberechnungen an (die bislang nicht nach Kostenarten separat auswertbar sind) und darin ggf. enthaltenen weiteren Fahrkostenbestandteilen.

Tabelle 7-2 Anteile der Fahrkosten am gesamten an Träger übermittelten Auszahlungswert

	Mindestwert (Kursstart 2018 oder 2019)	Höchstwert (Kursstart 2018 oder 2019)	Mindestwert (Kursstart 2021 oder 2022)	Höchstwert (Kursstart 2021 oder 2022)
Berufssprachkurs - A2	7,8 %	9,2 %	5,4 %	7,0 %
Berufssprachkurs - B1	7,3 %	8,9 %	5,0 %	7,1 %
Berufssprachkurs - B2	7,2 %	8,6 %	3,6 %	5,3 %
Berufssprachkurs - C1	9,3 %	11,1 %	3,9 %	6,0 %

Quelle: Angaben des BAMF.

Anmerkung: * ohne von Sonderabschlagszahlungen betroffene Kurse.

⁶⁵ Aufgrund der Ausnahmesituation in Folge der Maßnahmen gegen die Corona-Pandemie wurden Kurse, die ganz oder teilweise im 2020 stattfanden aus den Berechnungen ausgeschlossen.

7.3 Ermittlung der Vollzugswirtschaftlichkeit

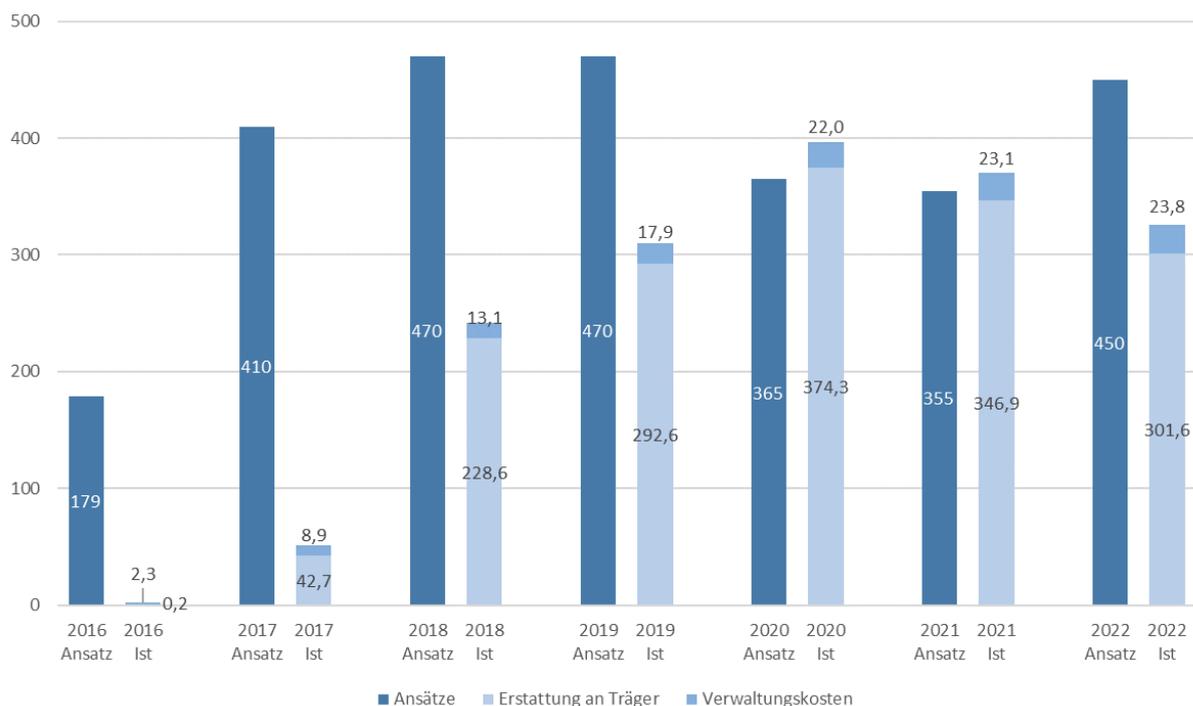
Eine zentrale Größe zur Beurteilung der Vollzugswirtschaftlichkeit ist der Vergleich der tatsächlichen Ausgaben für die Durchführung der Berufssprachkurse mit dem geplanten Ressourcenverbrauch (Prüfung der Planungstreue). Bei dieser Prüfung wird im Sinne eines Soll-Ist-Vergleichs kontrolliert, ob die Maßnahme mit dem ursprünglich veranschlagten Ressourcenverbrauch umgesetzt und damit die vorab als wirtschaftlich eingestufte Planung eingehalten wurde (vgl. BMF 2017, S. 32 f.). Unberücksichtigt bleiben Ausgaben, die nicht unmittelbar mit der Durchführung der Berufssprachkurse zusammenhängen (u.a. für Veranstaltungen oder Forschungsvorhaben). Dieser Teil der Analyse gründet auf folgenden Daten:

- Höhe der geplanten Haushaltsansätze (Soll-Ausgaben entsprechend Einzelplan 11 des BMAS - Titel 1101/684 04)
- Höhe der tatsächlichen Ausgaben (Verwaltungskosten und an die Träger übermittelte Ausgaben zur Durchführung der Kurse).

Die geplanten Haushaltsansätze beruhen auf Einschätzungen des BMAS zur erwarteten Teilnehmendenzahl und geben einen Rahmen für die Fördermöglichkeiten (einschließlich Verwaltungskosten) im entsprechenden Haushaltsjahr vor. Eine Überschreitung der Ansätze ist im Rahmen der haushaltsrechtlichen Vorgaben (z. B. durch Heranziehung von Ausgabenresten aus Vorjahren) möglich. Eine Gegenüberstellung der Ansätze und Ausgaben für die Jahre 2016 bis 2022 ist in Abbildung 7-2 zusammengefasst.

Auffallend ist, dass die Haushaltsansätze der Jahre 2016 und 2017 um ein Vielfaches über den tatsächlichen Ausgaben liegen. Auch die Ansätze der Jahre 2018 und 2019 übersteigen die letztlich angefallenen Ausgaben deutlich. Zum einen kommt hier zum Tragen, dass die Berufssprachkurse bei 300 bis 500 UE jahresübergreifend mindestens drei bis fünf Monate dauern (Teilzeitkurse noch länger) und damit zu einem bedeutenden Teil erst im nachfolgenden Haushaltsjahr abgerechnet werden. Zudem hat das BAMF nur eingeschränkt Einfluss auf das Einreichungsverhalten der Abrechnungen durch die Träger. Daher wurden die Zahlungen an die Träger der Kurse, die 2016 gestartet sind, vor allem 2017 ausgezahlt. Auch die Kurse mit Start 2017 wurden zu einem hohen Anteil erst 2018 ausgezahlt.

Weiterhin verweist das BAMF darauf, dass zum Start der Berufssprachkurse nach DeuFöV 2016 – dem Höhepunkt der humanitären Zuwanderung und hohen Kapazitätsengpässen im Bereich der Integrationskurse – keine Erfahrungswerte zur Teilnehmendenentwicklung für Berufssprachkurse vorlagen und zugleich eine finanzielle Ausstattung erforderlich war, die die Kapazitäten für die berufsbezogene Sprachförderung nicht von vornherein limitieren und damit die Arbeitsmarktintegration der Zugewanderten behindern würde. Die Planung der Haushaltsansätze und der Kurseintrittszahlen wurde erst im Laufe der Umsetzung der Berufssprachkurse verfeinert, insbesondere auf Grundlage von wachsenden Erfahrungswerten zum Übergang aus Integrations- in Berufssprachkurse.

Abbildung 7-2 Gegenüberstellung der Haushalts-Ansätze (Soll-Kosten) zu Ist-Kosten

Quelle: Angaben des BAMF.

Eine weitere Größe zur Beurteilung der Vollzugswirtschaftlichkeit liegt im Anteil der Verwaltungskosten gemessen an den Gesamtausgaben eines Programms (Verfahrenseffizienz). Unter Berücksichtigung der Zeit, die die berufsbezogene Deutschsprachförderung brauchte, um anzulaufen (z. B. über entsprechende Verbreitungen der neuen Möglichkeiten bei Fachkräften in Jobcentern und Arbeitsagenturen oder über die Zulassung einer ausreichenden Zahl an Kursträgern) kann den Berufssprachkursen insgesamt ein Verwaltungskostenanteil im Rahmen der üblichen Vorgaben zugesprochen werden – insbesondere, wenn die ebenso unvorhersehbaren wie großen Herausforderungen in Folge der Infektionsschutzmaßnahmen in den Jahren 2020 bis 2022 in die Beurteilung einbezogen werden.

Der sehr hohe Verwaltungskostenanteil in den Jahren 2017 und (vor allem) 2016 wird nach Auskunft des BAMF nachvollziehbar, wenn man berücksichtigt, dass zu diesem frühen Zeitpunkt der Verordnung einerseits bereits die komplette Infrastruktur (hierunter fällt v.a. der Außendienst, der vor Beginn des ersten Berufssprachkurses die Trägerzulassungen durchführen muss, Kursmeldungen entgegennimmt, prüft und bestätigt etc.) aufgebaut und dementsprechend zu finanzieren war, andererseits jedoch die Kurseintritte in Berufssprachkurse nur langsam anstiegen. Vor allem für 2016 schlägt außerdem zu Buche, dass die Berufssprachkurse erst ab 1. Juli 2016 starteten und die Kosten zum stark überwiegenden Teil erst 2017 an die Träger ausgezahlt wurden.

Nachdem die Kostenerstattungen an die Kursträger infolge einer relevanten Zahl an Teilnehmenden (2018: 165.876 Kurseintritte) eine gewisse Ausprägung erreicht hatten, verblieb der Verwaltungskostenanteil in den folgenden Jahren in einem Intervall zwischen 5,4 % und 6,2 %. Einzig 2022 überschreitet der Anteil die 7 %-Marke, was an den rückläufigen Auszahlungen an Träger (also ohne Verwaltungskosten) von rd. 203 Mio. Euro (2021) auf rd. 203 Mio. Euro (2022) liegt. Die absolute Höhe der Verwaltungskosten blieb annähernd unverändert (23,1 Mio. Euro in 2021 vs. 23,8 Mio. Euro in 2022). Dies spiegelt den Umstand wider, dass auch bei rückläufigen Ausgaben die Fixkosten zur Erhaltung der Berufssprachkurs-Infrastruktur nicht proportional sinken können.

Über den gesamten evaluierten Zeitraum betrachtet ergeben sich – gemessen an anderen Förderrichtlinien des Bundes, bei denen die abschließende Wirtschaftlichkeitskontrolle jeweils Programmkostenanteile in der Größenordnung von 5-6% ergab (vgl. z.B. Hammer et al., 2015; Bauer et al., 2020) – Werte, die auf eine Verfahrenseffizienz im erwartbaren Rahmen hindeuten.

Eine genauere Betrachtung verdient die Ausnahmesituation in Folge der Corona-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021. Zum ersten Jahr der damit verbundenen Einschränkungen ist mit 374 Millionen Euro eine deutliche Spitze der Ausgaben für die berufsbezogene Deutschsprachförderung zu verzeichnen. Vor dem Hintergrund, dass von 2019 auf 2020 die Zahl der Kurseintritte um ca. ein Drittel rückläufig war und zahlreiche Kurse unterbrochen oder gar abgebrochen wurden, bedarf diese Entwicklung einer genaueren Erklärung. Dabei müssen folgende Hintergründe berücksichtigt werden:

1. Sozialdienstleister-Einsatzgesetz (SodEG): Das am 27. März 2020 verabschiedete Gesetz verpflichtete Leistungserbringer u. a. aus dem Bereich der Flüchtlingshilfe, ihre Ressourcen zur Bekämpfung der Corona-Pandemie einzusetzen. Im Gegenzug erhielten die Leistungserbringer Kompensationsleistungen, um die Einnahmehausfälle infolge des Wegfalls sozialer Angebote auszugleichen. Auf diese Weise sollte die Trägerlandschaft im Sozialwesen erhalten bleiben und verhindert werden, dass Leistungserbringer Insolvenz anmelden müssen. Das BAMF hat 2020 rund 74 Millionen Euro für SodEG-Zahlungen verausgabt.
2. Einen weiteren Posten bilden die Pandemiezulagen, die im Falle von Einschränkungen für die Kursdurchführung, die durch landes- und kommunalrechtliche Infektions- und Hygieneauflagen entstanden sind, beantragt werden konnten. Sie sollten insbesondere zum Strukturaufbau, z.B. für digitale Infrastruktur oder Unterricht in parallelen Räumen, eingesetzt werden. Für diese Zulagen fielen über das Jahr 2020 insgesamt rd. 8,6 Millionen Euro an.
3. Je später im Jahr Berufssprachkurse starten, desto höher wird aufgrund der Kursdauer sowie der Einreichungs- und Bearbeitungszeiten der Abrechnungen der Anteil der Kurse, die erst im folgenden Kalenderjahr durch das BAMF abgerechnet werden. Während Kurse, die im ersten Quartal starten, i. d. R. im gleichen Jahr abgerechnet und ausgezahlt werden, werden mindestens 63 % der Kurse mit Startzeitpunkt im dritten bzw. mindestens 94 % der Kurse mit Startzeitpunkt im vierten Quartal erst im Folgejahr abschließend abgerechnet und ausgezahlt. Für die Pandemiejahre bedeutet das, dass ein Großteil der Zahlungen von 2019 erst 2020 abgegolten wurde (rd. 155 Millionen Euro) – einem Jahr, in dem einerseits viele Kurse abgesagt, gleichzeitig aber massive Zahlungen zur Abfederung der Einschnitte durch die Corona-Schutzmaßnahmen geleistet wurden. Andererseits wurden Maßnahmen ergriffen, die die wirtschaftliche Handlungsfähigkeit der Träger erhalten sollten, indem Eingangsrechnungen verkürzt geprüft und Sonderabschlagszahlungen noch im Jahr 2020 ausgezahlt wurden. Mit der Schlussabrechnung erfolgte 2021 eine tiefergehende Prüfung.

Auch die hohen Ausgaben im Jahr 2021 (mit 346,9 Millionen Euro der zweithöchste Wert seit Inkrafttreten der DeuFöV) sind mit den Sonderleistungen durch die Corona-Pandemie zu erklären. Die Zahlungen im Rahmen des SodEG betragen 36,9 Millionen Euro, die Pandemiezulagen 30,2 Millionen Euro. Im folgenden Jahr fielen über beide Posten insgesamt nur 21,7 Millionen Euro an, so dass 2022 zwar weiterhin Mittel zur Eindämmung der Herausforderungen in Folge der Maßnahmen zum Gesundheitsschutz flossen, aber bereits eine Durchführung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung nahezu „im Regelbetrieb“ gegeben war.

Die Spitzenwerte der an die Träger übermittelten Ausgaben 2020 und 2021 lassen sich also mit den Einschränkungen im Rahmen der Corona-Pandemie und damit zusammenhängenden Sonderhilfen

erklären. Die Frage, ob ein Szenario ohne Pandemiebeschränkungen zu einem höheren Anteil der Verwaltungskosten geführt hätte, führt zum Ergebnis, dass das Gegenteil der Fall gewesen wäre: SodEG-Zahlungen stellen Ersatzleistungen für nicht durchführbare Kurse dar, d.h. diese Ausgaben wären auch im Falle einer regulären Durchführung der Kurse angefallen. Da sie an 75% der eigentlichen Ausgaben orientiert wurden, müssten die Kosten, die für die Ersatzleistungen angefallen sind, um ca. ein Drittel hochgerechnet werden, um rund die Ausgaben für die regulären Kosten der Durchführung von Berufssprachkursen zu erhalten. Dementsprechend wäre der Anteil der Verwaltungskosten in diesem Szenario niedriger und deutlich innerhalb jener Grenzen, die für Wirtschaftlichkeitsanalysen angelegt werden.

Hinsichtlich der Einordnung der Fahrkostenzuschüsse, sind deren deutlich gesunkenen Anteile nach dem Corona-Jahr 2020 hervorzuheben. Ursächlich dafür sind nach Einschätzung des BAMF und nach Einblicken, die die Evaluation der berufsbezogenen Deutschsprachförderung zu Tage förderten, vor allem die stark ausgeweitete Durchführung virtueller Berufssprachkurse. Was aus der Not in Folge der Kontaktbeschränkungen durch die Vorgaben zum Infektionsschutz auf- und ausgebaut wurde, bot auch nach den aufgehobenen Einschränkungen weitreichende Vorteile, so dass ein Teil der Kurse auch heute in virtueller und hybrider Form durchgeführt wird. Damit bestehen mittlerweile zahlreiche Berufssprachkurse, die ortsunabhängig wahrgenommen werden können – dementsprechend fallen An- und Abfahrten insgesamt betrachtet seltener an, was nicht nur der Kostenstruktur zuträglich ist, sondern auch eine zeitliche Entlastung für die Teilnehmenden (und ggf. der Kursleitungen) mit sich bringt (siehe Abschnitt 4.3.2).

7.4 Ermittlung der Maßnahmenwirtschaftlichkeit

7.4.1 Methodik

Nach der Beurteilung der Vollzugswirtschaftlichkeit wird im folgenden Kapitel die Maßnahmenwirtschaftlichkeit der berufsbezogenen Deutschsprachförderung dargestellt. Entscheidend für die Wirtschaftlichkeit ist, dass der erzielte Nutzen durch den Einsatz des Instruments die damit verbundenen Kosten übersteigt. Die Erstellung von Kosten-Nutzen-Bilanzen für sozialpolitische Instrumente stellt eine komplexe Herausforderung dar, wie von Layard und Glaister (1994) betont wird. Dabei ist erforderlich, alle Veränderungen der Zielgrößen zu erfassen und monetär zu bewerten, die durch die Umsetzung der jeweiligen Maßnahme verursacht wurden. Gleichzeitig ist der mit der Maßnahmendurchführung verbundene Aufwand zu quantifizieren.

Die folgende vergleichende Bewertung der Wirtschaftlichkeit der berufsbezogenen Deutschsprachförderung konzentriert sich auf die geschätzten Wirkungen auf die Beschäftigung und das Einkommen sowie auf die Wirkungen hinsichtlich der Teilnahme in aktiven Arbeitsmarktmaßnahmen und orientiert sich in der Herangehensweise an der Bewertung der Wirtschaftlichkeit der Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete (Bonin et al. 2021). Dabei werden die durchschnittlichen Einnahmen und Ausgaben gegeben die Erwerbsbeteiligung und Teilnahme an Arbeitsmarktmaßnahmen der Teilnehmenden an Berufssprachkursen und deren Kontrollgruppe miteinander verglichen, um feststellen zu können, wie wirtschaftlich der Einsatz der Berufssprachkurse momentan ist. Im Einzelnen basiert die Bewertung auf den Veränderungen der Anzahl der Monate in Beschäftigung, differenziert nach sozialversicherungspflichtiger und geringfügig entlohnter Beschäftigung, des Einkommens aus abhängiger und geringfügiger Beschäftigung sowie der Anzahl der Wochen im Bezug von Transferleistungen. Durch die Verknüpfung des Einkommens mit der Gesamtzahl der Beschäftigungsmonate kann das

durchschnittliche Bruttoeinkommen pro Monat für jeden beschäftigten Monat ermittelt werden.⁶⁶ Auf dieser Grundlage ist es möglich, die monatliche Einkommensteuer und die Sozialversicherungsbeiträge zu berechnen.⁶⁷ Darüber hinaus wird geschätzt, wie hoch die monatlichen Steuern auf den Konsum basierend auf dem verfügbaren Einkommen sind.⁶⁸ Um sicherzustellen, dass die ermittelten monatlichen Beträge vergleichbar sind, werden sie in den Gegenwartswert zum Zeitpunkt des Eintritts in die Maßnahme umgerechnet.⁶⁹ Um die zusätzlichen Kosten durch eine Berufssprachkurs-bedingte Verlängerung der Zeit im Leistungsbezug zu bewerten, wird ein Durchschnittswert der monatlich erhaltenen ALG II-Leistungen herangezogen, der auf dem durchschnittlichen Leistungsanspruch im Jahr 2018 basiert und aus Daten der Bundesagentur für Arbeit abgeleitet wurde. Für die Kosten pro Kursteilnehmenden wird auf Daten aus Abschnitt 0 zurückgegriffen und die Kosten der berufsbezogenen Deutschsprachförderung pro Teilnehmer*in je Kurseintritt im Jahr 2018 verwendet. Für die Ausgaben für arbeitsmarktpolitische Integrationsmaßnahmen werden Durchschnittswerte pro Förderung verwendet, die sich aus den Gesamtausgaben für fünf verschiedene Arten von Maßnahmen im Jahr 2019 im Verhältnis zur Gesamtzahl der Teilnehmenden in den einzelnen Maßnahmen desselben Jahres ableiten.

7.4.2 Einnahmen-Ausgaben-Bilanzen über 12, 24 und 36 Monate

Tabelle 7-3 stellt die kurz- und mittelfristigen Einnahmen-Ausgaben-Bilanzen pro Berufssprachkurs-Teilnehmer*in dar. Diese basieren auf den oben genannten Annahmen und sind für den Durchschnitt der Teilnehmenden und im Vergleich zu deren Kontrollgruppe (die zum jeweiligen Referenzzeitpunkt nicht in einen BSK eingetreten sind) berechnet. Die Einnahmen-Ausgaben-Bilanzen werden für die Zeitpunkte zwölf, 24 und 36 Monate nach Eintritt in den Berufssprachkurs dargestellt und basieren auf den Ergebnissen aus Abschnitt 6.3.2. Nach zwölf Monaten sind mit 215 Euro etwas geringere Einnahmen aufgrund der Berufssprachkurs-Teilnahme zu verzeichnen, wobei zumindest die Minijob-Abgaben mit 3 Euro geringfügig im positiven Bereich liegen. Mit erhöhten ALG II-Zahlungen sowie den Kosten des Berufssprachkurses ergibt sich jedoch eine negative Bilanz zwölf Monate nach Eintritt in den Berufssprachkurs von -3693 Euro.⁷⁰ Nach 24 bzw. 36 Monaten fallen die Einnahmen noch geringer aus, da über die mittlere Frist weniger Sozialabgaben und Steuern eingenommen werden und nach 36 Monaten auch die Minijob-Abgaben in einen negativen Bereich fallen. Die Nettobilanz

⁶⁶ In diesem Zusammenhang wurde angenommen, dass das monatliche Einkommen bei sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung mit zunehmender Anstellungszeit steigt. Hierfür wird von einer gleichbleibenden monatlichen Wachstumsrate von einem Prozent ausgegangen. Die Ergebnisse, die in diesem Bericht präsentiert werden, bleiben in qualitativer Hinsicht unverändert, wenn diese Annahmen innerhalb eines realistischen Bereichs variiert werden.

⁶⁷ In Bezug auf die Einkommensteuer wird für Vereinfachungszwecke durchgehend der Steuertarif des Jahres 2019 sowie die Steuerklasse I angewendet. Bei der Berechnung des zu versteuernden Jahresgehalts werden die pauschalen Steuerfreibeträge berücksichtigt. Wenn es um Einkommen aus geringfügig entlohnter Beschäftigung geht, werden die pauschale Einkommensteuer und die Sozialbeiträge einbezogen, die vom Arbeitgeber zu entrichten sind. Einige Teilnehmer könnten verheiratet sein und würden daher in der Regel von den Vorteilen des Ehegattensplittings profitieren. Dadurch würde durch die Anwendung der Steuerklasse I die Einkommensteuer, die für den Durchschnittsfall berechnet wird, systematisch überbewertet. Diese Verzerrung ist jedoch von geringer Bedeutung, da die durchschnittliche Zielgruppe in Steuerklasse I im Allgemeinen nur sehr geringe Einkommensteuer zahlt.

⁶⁸ Hierfür wird unterstellt, dass Dreiviertel des zusätzlich verfügbaren Einkommens für weiteren Konsum ausgegeben werden. Dieser Konsum wird jeweils zur Hälfte mit dem ermäßigten und dem vollen Mehrwertsteuersatz (7 % und 19 %) belegt. Das übrige zusätzlich verfügbare Einkommen kann etwa der Ersparnis dienen und entfällt damit für die weitere Bemessung der monetären Beurteilung der Maßnahmenwirtschaftlichkeit.

⁶⁹ Hierzu wird ein Diskontsatz von einem Prozent pro Jahr angenommen. Die vorgestellten Ergebnisse bleiben qualitativ unverändert, wenn dieser Wert über ein plausibles Spektrum variiert wird.

⁷⁰ Die Rechnung in Tabelle 7-3 nimmt gleichbleibende Ausgaben für Sozialleistungen in den ersten 12, 24 und 36 Monaten an, obwohl der Wert von 2022 Euro Mehrausgaben der Gesamtwert für 36 Monate ist. Wird angenommen, dass sich die Mehrausgaben über die drei Jahre gleich verteilen (also nach 12 Monaten nur ein Drittel Mehrausgaben von 674 Euro anstehen und nach 24 Monaten Mehrausgaben von 1348 Euro) ergibt sich eine etwas bessere, aber immer noch eindeutig negative Gesamtbilanz von -2345 Euro nach 12 Monaten und -3274 Euro nach 24 Monaten.

liegt nach 24 Monaten bei -3948 Euro und nach 36 Monaten bei -5318 Euro. Durch im Durchschnitt geringere Sozialversicherungsbeiträge, Steuern und Minijob-Abgaben sowie höhere Ausgaben für Arbeitslosengeld II durch längere Verweildauer im Hilfebezug ergibt sich für den hier betrachteten Beobachtungszeitraum demnach keine positive Bilanz des Besuchs eines Berufssprachkurses. Die langsamere Integration in den Arbeitsmarkt im Vergleich zur Kontrollgruppe, die aus den negativen Treatment-Effekten auf die Beschäftigung in den 36 Monaten nach Berufssprachkurseintritt aus Kapitel 6.3.2 hervorgehen, untermauert diesen Befund.

Berücksichtigt man zudem noch erhöhte Kosten durch die Teilnahme an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen verschlechtert sich die Bilanz auf -6212 Euro nach 36 Monaten. Bei diesen Kosten ist allerdings eine interessante zeitliche Dynamik zu beobachten: Nach zwölf Monaten sind noch keine erhöhten Kosten zu beobachten, weil nur für die Teilnahme an Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung zusätzliche Kosten anfallen. Für die anderen Maßnahmen fallen entweder keine Kosten oder weniger Kosten an. Diese Aufteilung dreht sich nach 24 und 36 Monaten dahingehend, dass nach 36 Monaten für alle Maßnahmen erhöhte Kosten anfallen, insbesondere für Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung und für berufliche Weiterbildungsmaßnahmen.

Tabelle 7-3 Durchschnittliche Einnahmen-Ausgaben-Bilanz pro BSK-Teilnahme über die ersten 12, 24 und 36 Monate nach Kursbeginn (in Euro)

	12 Monate	24 Monate	36 Monate
Einnahmen (a), davon:	-215	-470	-1.840
SV-Beiträge	-167	-352	-1.341
EK-Steuer	-19	-52	-231
Minijob-Abgaben	3	1	-11
Mehrwertsteuer	-31	-67	-256
Ausgaben Sozialleistungen (b)			
Arbeitslosengeld II	2.022	2.022	2.022
Kosten BSK (c)	1.456	1.456	1.456
Einnahmen-Ausgaben-Bilanz I = (a-b-c)	-3.693	-3.948	-5.318
Berücksichtigung Kosten arbeitsmarktpolitische Integrationsmaßnahmen (d), davon:			
Aktivierung und berufliche Eingliederung	104	239	326
Berufswahl und Berufsausbildung	0	14	26
Berufliche Weiterbildung	-83	184	492
Förderung der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit	-55	-48	45
Beschäftigung schaffende Maßnahmen	-14	-10	5
Einnahmen-Ausgaben-Bilanz II = (a-b-c-d)	-3.646	-4.328	-6.212

Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage der geschätzten durchschnittlichen Effekte der BSK-Teilnahme.

Anmerkungen: Dargestellt sind die Differenzen im Vergleich zu den durchschnittlichen Einnahmen und Ausgaben für Sozialtransfers der Kontrollgruppe.

Die vorläufigen Berechnungen deuten darauf hin, dass eine positive Einnahmen-Ausgaben-Bilanz auch drei Jahre nach Eintritt in einen Berufssprachkurs im Mittelwert noch nicht erreicht ist. Längerfristige Bilanzen können ein anderes Bild ergeben, insbesondere, da sowohl die Teilnahme an

der berufsbezogenen Deutschsprachförderung als auch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen einen Investitionscharakter haben und positive Effekte damit womöglich erst in der langen Frist zu Tage treten. Die Ergebnisse von Foged et al. (2023) zeigen beispielsweise, dass der Besuch eines Sprachkurses positive Effekte auf die Bildungsteilnahme und in längerer Sicht positive Wirkungen auf das Einkommen der Teilnehmenden hat (siehe Abschnitt 1.3.3). Diese Effekte entstehen zum einen durch eine höhere Erwerbsbeteiligung, zum anderen aber aufgrund höherer Arbeitsentgelte, die auch durch eine geänderte Berufswahl zustande kommen. Daher wäre es für eine vollständige Analyse der Maßnahmenwirtschaftlichkeit unabdingbar, längerfristige Analysen durchzuführen.

Zudem wurden bei diesen Berechnungen mögliche – nicht monetarisierbare – Verbesserungen der Teilnehmenden hinsichtlich der sozialen Integration (die auch monetär positive Folgen haben kann) nicht berücksichtigt, so dass der tatsächliche mittelfristige Nutzen der Teilnahme an einem Berufssprachkurs womöglich unterschätzt wird. Dies betrifft zum einen die Nutzung der deutschen Sprache, zum anderen die verbesserte soziale Teilhabe, wie sie sich an den signifikant positiven Wirkungen auf die Mitgliedschaft in Vereinen und ähnlichen festen sozialen Gruppen zeigt (vgl. Abschnitt 6.4).

8. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Die Ergebnisse der Evaluation ergeben insgesamt ein differenziertes Bild. Zum einen zeigen die Ergebnisse die Erfolge der Teilnehmenden beim Spracherwerb sowie beim Zugang in eine anschließende berufliche Ausbildung, in Maßnahmen und Weiterbildungen. Dabei profitieren unterschiedliche Teilgruppen in unterschiedlicher Stärke von den Berufssprachkursen. Die unterschiedlichen Kursarten einschließlich der neu pilotierten Formate eröffnen den heterogenen Gruppen von Teilnehmenden Chancen der Weiterentwicklung ihrer sprachlichen und sozialen Integration. Zum anderen entfaltet die berufsbezogene Deutschsprachförderung im hier betrachteten Zeitraum die gewünschten Wirkungen im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration insgesamt nur teilweise. Im Zeitraum bis 12 Monate nach Beginn eines Berufssprachkurses haben die Teilnehmenden nicht mehr sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse aufgenommen als vergleichbare Nichtteilnehmende. Eine „Refinanzierung“ der Kurskosten durch geringere Transferleistungen und höhere Steuereinnahmen findet innerhalb dieses Zeitraums nicht statt. Dies stellt jedoch aufgrund des investiven Charakters der Berufssprachkurse, der sich auch an der höheren Bildungspartizipation zeigt, nicht unbedingt einen Mangel dar.

Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie die Wirksamkeit der berufsbezogenen Deutschsprachförderung erhöht, hemmende Faktoren beseitigt und erfolgreiche Ansätze verbreitert werden können. Dazu wurden alle Ergebnisse der Evaluation systematisch auf Handlungsbedarfe überprüft. Ausgangspunkt hierzu waren zum einen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse. Die Differenzierungen nach Umsetzungsfaktoren (siehe insbesondere Abschnitte 6.2 bis 6.5 zeigen fördernde und hemmende Bedingungen für die Zielerreichung der berufsbezogenen Deutschsprachförderung auf. Maßgeblich für den Zuwachs an deutschen Sprachkenntnissen sind insbesondere Unterricht auf dem angemessenen Schwierigkeitsniveau sowie ein zügiger Anschluss an die Integrationskurse. Günstige Umstände für den Übergang in eine Berufsausbildung sind darüber hinaus der Kontakt zum Jobcenter während des Sprachkurses, eine sozialpädagogische Begleitung und das Bestehen der Zertifikatsprüfung. Wichtige weitere Handlungsbedarfe ergeben sich zum anderen aus der Analyse des Zugangs in die Berufssprachkurse (Kapitel 3) und besonders aus der Analyse der Umsetzung (Kapitel 4).

Zu den Handlungsbedarfen wurden – gestützt auf die Analyse von unterschiedlichen Umsetzungsformen und zusätzlich informiert durch die im Rahmen der Evaluation geführten Gespräche mit Expert*innen – unterschiedliche Handlungsalternativen formuliert. Diese wurden mit jeweils ca. zehn Stakeholdern in zwei Workshops diskutiert, die im September 2023 stattfanden und sich mit der Umsetzung sowie den Ergebnissen und Wirkungen der Berufssprachkurse beschäftigten.

Die im Folgenden dargestellten Handlungsempfehlungen sollen dabei helfen, die Umsetzung der Berufssprachkurse zu verbessern und ihre Zielgenauigkeit und Wirksamkeit zu erhöhen. Die Zielgruppe der Empfehlungen ist einerseits die Programmgestaltung durch das BMAS und das BAMF. In einzelnen Fällen ergeben sich auch Handlungsempfehlungen für die Kursträger. Die Umsetzung auch dieser Handlungsempfehlungen hätte allerdings Rückwirkungen auf die Programmgestaltung, z. B. in Form erhöhter Finanzierungsbedarfe.

Die Empfehlungen sind im Folgenden entlang von vier Themenfeldern sortiert:

Den Weg in die Kurse optimieren:

1. Information und Beratung zu Berufssprachkursen ausbauen und weiter professionalisieren
2. Anschlussfähigkeit an den Integrationskurs erhöhen und Zugang in die Berufssprachkurse beschleunigen

3. Passgenauigkeit der Berufssprachkurse erhöhen
4. Zugang von Frauen zu den Berufssprachkursen verbessern

Verbesserungen beim Angebot der Berufssprachkurse:

5. Angebote von Berufssprachkursen für Erwerbstätige ausbauen und Betriebe über die Kurse informieren
6. Weiter Ausweitung der Pilotkurse für Auszubildende
7. Fachpraxis-BSK (derzeit in Pilotierung) ausbauen
8. Neue Kursformate ab Zielniveau B2 professionalisieren und ausbauen

Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme:

9. Gesicherte Kinderbetreuung für Teilnehmende mit familiären Pflichten bereitstellen
10. Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern

Arbeitsmarktintegration beschleunigen:

11. Arbeitsmarktintegration beschleunigen und zielgenauer gestalten.

Während der Evaluierung wurden eine Reihe von Änderungen an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung vorgenommen, die im Zusammenhang mit den im Folgenden adressierten Handlungsbedarfen stehen, beispielsweise durch den im Oktober 2023 vorgestellten „Jobturbo zur Arbeitsmarktintegration für Geflüchtete“. Hierauf wird im Folgenden jeweils eingegangen.

8.1 Den Weg in die Berufssprachkurse optimieren

Handlungs-empfehlung 1	Information und Beratung zu Berufssprachkursen ausbauen und weiter professionalisieren
Was? Beschreibung der Empfehlung	<p>Der Ausbau und die Professionalisierung von Informations- und Beratungsangeboten zu den Berufssprachkursen sollten vorangetrieben werden. So erhalten (potenzielle) Teilnehmende alle wichtigen Informationen zu Prozess und Ablauf; durch eine passgenaue Beratung und Begleitung kann individuell schnell auf Herausforderungen und anschließende Schritte eingegangen werden.</p> <p>Zur Umsetzung der Empfehlung sind mehrere Ansatzpunkte denkbar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das BAMF und die Arbeitsverwaltung sollten ein gemeinsames regelmäßiges (virtuelles) Weiterbildungsangebot für Fachkräfte vorhalten, das Informationen über das Kursportfolio und die Inhalte der berufsbezogenen Deutschsprachförderung gibt. Es könnte mit Informationen zum Thema Anerkennung von Berufsabschlüssen verbunden sein. Auch ein Newsletter mit den aktuellen Informationen aus der DeuFöV könnte den Austausch von aktuellen Informationen fördern. • Einige Jobcenter und Arbeitsagenturen erproben oder nutzen bereits neue Formate der Beratungsarbeit. Dabei finden Gespräche nicht nur in der Einrichtung statt, sondern auch zu Hause bei den Kund*innen, in Stadtteilcafés, bei Spaziergängen oder weniger individuell in sozialen Medien. In Bezug auf die Berufssprachkurse wurde in Interviews und den Fokusgruppen außerdem berichtet, dass einige

	<p>Jobcenter vor Beendigung des Kurses Beratungen beim Kursträger anbieten. Mit den Teilnehmenden werden dann weitere Schritte und Perspektiven besprochen. Jobcenter und Arbeitsagenturen könnten eruieren, ob neue Formate der Beratungsarbeit umsetzbar und zielführend in der Region wären.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es sollten noch weitere Institutionen über die Möglichkeiten der DeuFöV und der Relevanz von Sprache informiert werden, damit sie als Multiplikatoren fungieren können. Hierfür kommen die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE), Jugendmigrationsdienste (JMD), Migrantenorganisationen oder auch die Ausländerbehörden in Betracht. Das BAMF sollte regelmäßige (virtuelle) Informationsveranstaltungen vorhalten und Kooperationen ausbauen. • Informationsmaterialien für potenzielle Teilnehmende sollten in Bezug auf Botschaft, Informationsgehalt und Zielgruppenspezifität geprüft und ggf. überarbeitet werden. Gerade für Menschen mit einem niedrigen Sprachniveau eignet sich bei der Aufbereitung die Verwendung von mehr Bildern oder Videos statt Text.
Adressat	BAMF/BMAS, BA, Jobcenter
Wer?	Teilnehmende bzw. potenzielle Teilnehmende mit Sprachförderbedarf Fachkräfte der Arbeitsverwaltung Beratende Institutionen
Warum? Begründung für die Empfehlung	<p>Zu wissen, welche Relevanz Sprache in Deutschland hat, ist nach Einschätzung der Kursträger (98 %), Lehrkräfte (99 %) und Fachkräfte (95 %) für Teilnehmende eine wichtige Voraussetzung für die Kursteilnahme. Aus der Evaluation der Integrationskurse ist zudem bekannt, dass zumindest bei Geflüchteten nur selten ausreichendes Wissen über entsprechende Spracherwerbs- und Beratungsmaßnahmen vorhanden ist. In der Folge werden Beratungsangebote nur selten in Anspruch genommen (Tissot & Croisier, 2020; Tissot et al., 2019, S. 102 ff.). Daher wäre es sinnvoll, wenn mehr Institutionen als Multiplikatoren über die Relevanz von Sprache in Deutschland informieren und darüber, wie Berufssprachkurse beim Spracherwerb unterstützen können.</p> <p>Da 64 % der Teilnehmenden im Vorfeld von Arbeitsagenturen oder Jobcentern informiert und beraten wurden (vgl. Abschnitt 3.1.2 Zugangswege in den Kurs), ist es wichtig, dass deren Fachkräfte ausreichend professionalisiert und informiert sind.</p> <p>Hinzu kommt, dass die DeuFöV selbst nicht starr ist und daher über neue Kursangebote, Pilotierungen oder Regelungen regelmäßig informiert werden muss, um zielgerichtet informieren und beraten zu können.</p>
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder	Vorteile: Manche Maßnahmen lassen sich relativ schnell umsetzen, wie die Überarbeitung der Informationsmaterialien. In Bezug auf die neuen

<p>absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.</p>	<p>Formate der Beratungs- und Informationsarbeit gibt es zur Orientierung schon einige Good-Practice Beispiele.</p> <p>Nachteile: Der Aufwand für neue Beratungsformate oder eine intensivere Begleitung während der Kurse ist hoch und es müssen entsprechende personelle Kapazitäten bei Jobcentern und Arbeitsagenturen vorgehalten werden. Regelmäßige Veranstaltungsformate für Jobcenter und Arbeitsagenturen sowie für weitere Beratungseinrichtungen erfordern mehr personelle Kapazitäten beim BAMF.</p>
<p>Handlungsempfehlung 2</p>	<p>Anschlussfähigkeit an die Integrationskurse erhöhen und Zugang in die Berufssprachkurse beschleunigen</p>
<p>Was? Beschreibung der Empfehlung</p>	<p>Die zuständigen Akteure sollten darauf hinarbeiten, dass Zugewanderte schneller Berufssprachkurse aufnehmen. Dazu sollten verstärkt Organisationen und Akteure in die Information und Beratung eingebunden werden, die am Beginn des Integrationsprozesses stehen (z.B. Migrantenorganisationen, Ausländerämter, Welcome Center, Integrationslotsinnen und -lotsen). und andere Institutionen sollten dabei einbezogen werden.</p> <p>Die zuständigen Stellen sollten für einen möglichst nahtlosen zeitlichen Anschluss zum Berufssprachkurs hinwirken, unter Berücksichtigung der Vorstellungen und Wünsche der Kund*innen.</p>
<p>Adressat</p>	<p>BAMF</p>
<p>Wer?</p>	<p>Fachkräfte in der Arbeitsverwaltung (Jobcenter und Agenturen für Arbeit)</p> <p>Beratungsinstitutionen, an die sich Zugewanderte wenden</p> <p>Kursträger</p>
<p>Warum? Begründung für die Empfehlung</p>	<p>Mit zunehmendem zeitlichem Abstand zum Ende des Integrationskurses nimmt der Effekt des Berufssprachkurses auf den Sprachstand ab. Bei Teilnehmenden, bei denen es bis zur Aufnahme des Berufssprachkurses seit dem Ende des Integrationskurses zehn Monate oder länger dauert, konnte nur ein deutlich geringerer positiver Effekt des Berufssprachkurses verzeichnet werden (Abschnitt 6.2.2).</p> <p>Teilnehmende, die mehr als fünf Jahre in Deutschland leben, erreichen am Ende des Kurses seltener ein Zertifikat und brechen den Kurs häufiger ab als Teilnehmende, die noch nicht so lange in Deutschland leben (Abschnitt 5.1.1).</p>
<p>Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung,</p>	<p>Abhängig von den individuellen Lebensplänen ist der direkte Anschluss des Berufssprachkurses an den Integrationskurs nicht in allen Fällen sinnvoll.</p> <p>Die Fachkräfte in der Arbeitsverwaltung sollten daher den Einzelfall wie bisher berücksichtigen und ggf. den Wunsch, nach dem Integrationskurs zunächst Arbeitserfahrung sammeln zu wollen, respektieren.</p>

soweit dies aus der Evaluation möglich ist.

**Handlungs-
empfehlung 3****Passgenauigkeit der Berufssprachkurse erhöhen: Zuweisung und ausdifferenzierteres Kursportfolio**

Was?

Für die Verbesserung der Passgenauigkeit gibt es drei wichtige Handlungsbereiche:

Beschreibung der
Empfehlung

- - Die Träger sollten Einstufungstests nach einheitlichen Standards verwenden. Bei der Entwicklung solcher Tests sollte die Expertise der Sprachkursträger eingebunden werden, da viele Träger eigene Tests entwickelt haben. Ein entsprechender Test wird derzeit vom BAMF entwickelt und wurde bereits mit Trägern getestet. Der Test soll ab 2024 zur Verfügung stehen.
 - Die Träger sollten auch bei gültigem Zertifikat einen Einstufungstest vornehmen und die Einstufung entsprechend dem Testergebnis vornehmen, wenn begründete Zweifel bestehen, ob das Zertifikat den aktuellen Sprachstand abbildet.
 - Die Lehrkräfte sollten bei besonders herausfordernden Kursen die Möglichkeit haben, sich zusätzliche Unterstützung für die Binnendifferenzierung dazuzuholen. Hierzu könnten die Lehrkräfte durch Maßnahmen wie das Teamteaching unterstützt werden, z. B. indem eine pädagogische Unterstützungskraft zum Unterricht dazugeholt werden kann, die besonders auf die Teilnehmenden mit höherem Förderbedarf eingeht. Die Binnendifferenzierung sollte auch durch entsprechende Lehrmaterialien sowie erforderlichenfalls Weiterbildung der Lehrkräfte unterstützt werden. Welche Kurse als besonders herausfordernd zu betrachten sind, sollte zusammen mit Trägern und Lehrkräften eruiert werden. Es könnte sich z.B. am Alphabetisierungsgrad orientieren.
 - Es sollte geprüft werden, wie das bestehende Angebot noch weiter differenziert werden kann, um noch mehr Alternativangebote für Teilnehmende mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen zu schaffen. Dabei könnte es sich z.B. um Brückenelemente handeln, die dem eigentlichen Kurs vorgeschaltet werden. Zu erwägen wäre auch eine Leistungsdifferenzierung zwischen Kursen auf demselben Sprachniveau. Zwischen solchen Varianten mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sollten die Teilnehmenden möglichst flexibel wechseln können, um unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten Rechnung zu tragen, wie es bereits bei den Integrationskursen möglich ist.
-

Adressat	Adressaten der Empfehlungen sind zum einen die Kursträger, die die Einstufungen vornehmen und Unterstützungen für die Lehrkräfte wie z. B. Weiterbildungen bereitstellen.
	Zum anderen sind insbesondere beim Ausbau der Binnendifferenzierung die Lehrkräfte angesprochen.
	Die Umsetzung von Teamteaching und einen individuelleren Kursportfolio würde einen erhöhten Aufwand für die Kursträger bedeuten, der entsprechend durch das BAMF abgegolten werden müsste.
Wer?	Teilnehmende
Warum? Begründung für die Empfehlung	Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Passgenauigkeit der Zuweisung insgesamt nicht ausreichend hoch ist: Ein Drittel der Teilnehmenden bewertet den Unterricht als zu schwer. Weniger als die Hälfte der befragten Lehrkräfte ist der Ansicht, dass das Leistungsniveau der überwiegenden Zahl der Teilnehmenden dem Einstufungsniveau auf dem jeweiligen Sprachlevel entspricht (Abschnitt 3.2.2). Das Problem tritt besonders in den B1-Kursen auf, in denen viele Teilnehmende ein niedrigeres Ausgangssprachniveau als A2 haben (siehe dazu Handlungsempfehlung 7).
	Eine mangelnde Passgenauigkeit hat erhebliche negative Folgen. Teilnehmende, die den Kurs als zu schwer empfinden, erhalten seltener das Zertifikat und bewerten den Kurs als deutlich schlechter (Abschnitt 5.1). Die Wirkungsanalyse zeigt, dass sich der gemessene Sprachstand in dieser Gruppe durch den Berufssprachkurs deutlich weniger verbessert als bei einer guten Passung (Abschnitt 6.2.2). Die Wirkungen auf die Arbeitsmarktintegration fallen deutlich schlechter aus als bei denen, die das Kursniveau als passend empfinden (Abschnitt 6.3.1).
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	Die Differenzierung des Angebots ist insbesondere im ländlichen Raum, wo die Teilnehmenden weite Anreisen zum Kursort haben, nicht immer möglich, da in solchen differenzierten Angeboten ggf. keine ausreichend Teilnehmendenzahlen möglich sind.
	Die Umsetzung von Teamteaching und einem individuelleren Kursportfolio würde einen erhöhten Aufwand für die Kursträger bedeuten, der entsprechend durch das BAMF abgegolten werden müsste.
Handlungsempfehlung 4	Zugang von Frauen zu den Berufssprachkursen verbessern
Was? Beschreibung der Empfehlung	Die Jobcenter und Agenturen für Arbeit sollten durch das BMAS / das BAMF darauf hingewiesen werden, dass Frauen von einer Teilnahme an der berufsbezogenen Deutschsprachförderung in besonderem Maße profitieren. Sie sollten in der Beratung weiblicher Kund*innen die Berufssprachkurse besonders berücksichtigen und verstärkt versuchen,

	<p>die Kundinnen zur Teilnahme an Berufssprachkursen zu ermächtigen und mit ihnen ihre berufliche Laufbahn zu planen („Empowerment“).</p> <p>Wenn es sich dabei um Frauen mit Kindern handelt, sollten sie durch die Gewährleistung der Kinderbetreuung darin unterstützt werden, den Kurs erfolgreich abzuschließen (siehe Handlungsempfehlung 9).</p>
Adressat	<p>Fachkräfte in der Arbeitsverwaltung (Jobcenter und Agenturen für Arbeit)</p> <p>BMAS / BAMF-Außendienstmitarbeiter*innen</p>
Wer?	<p>Frauen in der Zielgruppe der Teilnahmeberechtigten, insbesondere Frauen mit Kindern</p>
Warum? Begründung für die Empfehlung	<p>Frauen haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, ihren Berufssprachkurs mit einem Zertifikat abzuschließen (Abschnitt 5.1.1) und nach dem Kurs im Mittelwert einen etwas besseren Sprachstand (Abschnitt 5.2). Frauen sind nach Abschluss des Berufssprachkurses zwar seltener erwerbstätig als Männer (Abschnitt 5.3), was aber nicht auf den Besuch des Kurses zurückzuführen ist. Im Gegenteil sind die Wirkungen auf die Arbeitsmarktintegration bei Frauen eher positiv als bei Männern, was vor allem auf vermiedene Lock-in-Effekte zurückzuführen ist (Abschnitt 6.3.2). Schließlich sind die Wirkungen der Berufssprachkurse auf die soziale Integration bei Frauen deutlich stärker ausgeprägt als bei Männern (Abschnitt 6.4).</p> <p>Darüber hinaus gibt es auch Wirkung auf andere Teilnehmende: In Kursen mit einem hohen Frauenanteil erreicht ein höherer Anteil der Teilnehmenden das Zertifikat (Abschnitt 6.5.2).</p> <p>Fachkräfte der Arbeitsverwaltung halten bei Frauen mit Kindern allgemein eine weniger intensive Betreuung für angemessen als bei Männern mit Kindern (Bähr et al., 2019). Daher sollten sie hinsichtlich der Teilnahme von Frauen speziell sensibilisiert werden.</p>
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	<p>Die besondere Berücksichtigung von Frauen sollte nicht dazu führen, dass männliche Teilnahmeberechtigte weniger guten Zugang zu den Berufssprachkursen erhalten.</p>

8.2 Verbesserungen beim Angebot der Berufssprachkurse

Handlungs- empfehlung 5	Angebote von Berufssprachkursen für Erwerbstätige ausbauen und Betriebe über die Kurse informieren
Was? Beschreibung der Empfehlung	<p>Die Kurse sind größtenteils als Vollzeitkurse ausgelegt, das heißt mindestens 20 und maximal 25 UE. Für Personen, die erwerbstätig sind, ist eine gleichzeitige Teilnahme daher nicht nur organisatorisch schwierig, sondern kann auch zu einer Überforderung führen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Daher sollten mehr Teilzeitangebote geschaffen werden, die weniger Unterrichtseinheiten pro Tag beinhalten, ggf. außerhalb der Arbeitszeiten liegen (Abendkurse) und ggf. auch mit neuen Kursformaten (hybrid, virtuell) kombiniert werden (vgl. Handlungsempfehlung 8). • Parallel dazu müssen Betriebe und Beschäftigte mehr über die Möglichkeiten der Sprachförderung im Rahmen der DeuFöV erfahren und beraten werden. Dabei sollten auch Möglichkeiten zur Freistellung während der Arbeitszeit stärker betont werden. Die Initiative Jobturbo für Geflüchtete (BMAS, BA), die von den Unternehmen eine Flexibilisierung bezüglich sprachlicher Anforderungen an Arbeitnehmer*innen erfordert, verstärkt die Forderung nach Information, Beratung und ggf. auch Begleitung.⁷¹ Der Arbeitgeber-Service der Bundesagentur für Arbeit, Kammern, Verbände und Arbeitnehmervertretungen sollten als Multiplikatoren eingesetzt werden und ihrerseits von BAMF mit Informationen (z.B. über virtuelle Informationsveranstaltungen) und Materialien speziell für Beschäftigte und Betriebe versorgt werden.
Adressat der Maßnahme	BMAS und BAMF BA bzw. Arbeitgeberservice, Kammern, Verbände, Arbeitnehmervertretungen
Wer profitiert?	Erwerbstätige mit Sprachförderbedarf Unternehmen mit Beschäftigten mit Sprachförderbedarf
Warum? Begründung für die Empfehlung	Beschäftigte sind eine ausdrückliche Zielgruppe der DeuFöV. In der Befragung der Teilnehmenden gaben 18 % an, neben dem Kurs beschäftigt zu sein. Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass beschäftigte Teilnehmende auch nach dem Kursende öfter beschäftigt sind (vgl. Abschnitt 5.3), ihre Arbeit also weiterhin ausüben. 49 % der befragten Fachkräfte der Arbeitsverwaltung schätzen hingegen die Berufssprachkurse für Beschäftigte als nicht passgenau ein (keine Unterscheidung zwischen den Curricula und den organisatorischen Rahmenbedingungen) und auch 31 % der Kursträger prognostizieren mehr Bedarf an Teilzeitkursen z.B. für Erwerbstätige. Umgekehrt bieten derzeit lediglich 30 % der befragten Kursträger Berufssprachkurse in

⁷¹ [BMAS - Jobturbo zur Arbeitsmarktintegration](#)

	<p>Teilzeit an (vgl. Abschnitt 4.1.1). Aus dem Konzept des Jobturbo für Geflüchtete geht ebenfalls hervor, dass nach den Integrationskursen Geflüchtete schnellstmöglich eine Beschäftigung aufnehmen sollen und notwendige Qualifizierungen berufsbegleitend umgesetzt werden können. Dazu zählt auch der Spracherwerb über das Integrationskursniveau B1 hinaus. Denn aus anderen Befragungen geht hervor, dass Arbeitgeber eigentlich für eine qualifizierte Beschäftigung ein hohes Sprachniveau fordern, für angelernte Helferjobs erwarten Unternehmen immerhin noch gute Deutschkenntnisse (OECD, 2017). Für die duale Ausbildung wird mindestens B2 empfohlen (IW, 2017).</p>
<p>Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.</p>	<p>Nachteile: Die genannten Beratungseinrichtungen haben oftmals schon ein großes Portfolio an Beratungsthemen, die Beratung zu Sprachförderbedarf von Beschäftigten würde dann extra Kapazitäten erfordern. Da Sprachförderbedarf nur schwer losgelöst von anderen migrationsspezifischen Themen (z.B. Anerkennung von Abschlüssen, Aufenthaltsstatus, Diversity) behandelt werden kann, müsste mit der Informationsveranstaltung auch eine gewissen Einordnung stattfinden.</p> <p>Mehr Informationen für Betriebe und Beschäftigte würde die Nachfrage nach Berufssprachkursen in Teilzeit, Abendkursen und Kursen mit neuen Kursformen vermutlich erhöhen. Es kann aber nicht prognostiziert werden, wie hoch die Nachfrage in einzelnen Regionen tatsächlich sein wird und ob dann die notwendige Teilnehmendenzahl erreicht wird. Zudem sind Berufssprachkurse für Beschäftigte aufwändiger in der Planung und Durchführung (Stichwort Arbeitszeiten, Schichtmodelle).</p> <p>Für Teilnehmende kann die Doppelbelastung zu einer Überforderung führen. Freistellungen können zu einer Erleichterung beitragen, dennoch bleibt es für Teilnehmende eine enorme Herausforderung.</p> <p>Vorteile: Die Information und Beratung von Betrieben zu den Berufssprachkursen soll von Institutionen angeboten werden, die bereits Kontakte zu Betrieben haben. Zudem kann eine frühe Arbeitsmarktintegration durch den regelmäßigen Gebrauch der Sprache auch die Sprachentwicklung fördern, sofern sie vom Arbeitgeber entsprechend begleitet ist und im besten Fall mit Berufssprachkursen kombiniert ist. BAMF und BMAS erarbeiten anlässlich des Jobturbos derzeit ein Konzept für flexiblere, passgenauere und auf die betrieblichen Bedürfnisse zugeschnittene Kurse.</p>
<p>Handlungs- empfehlung 6</p> <p>Was? Beschreibung der Empfehlung</p>	<p>Weitere Ausweitung der Pilotkurse für Auszubildende</p> <p>Nach den Ergebnissen aus der im Rahmen der Evaluation durchgeführten Fallstudie sollte das Angebot verstetigt und weiterentwickelt werden, um die wachsende Nachfrage zu bedienen. Für Ausbildungsberufe, die von verhältnismäßig vielen Auszubildenden erlernt werden, sollten den Trägern spezifische Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Die flexible Ausgestaltung der Kurse ist den unterschiedlichen Problemlagen der Auszubildenden zuträglich und sollte beibehalten</p>

	<p>werden: Damit haben die Lehrkräfte Freiräume, auf die unterschiedlichen Unterstützungsbedarfe der Auszubildenden einzugehen.</p> <p>Zu prüfen ist der Einsatz virtueller Formate und überregionaler Angebote, so dass auch Berufssprachkurse für Ausbildungsberufe mit verhältnismäßig wenigen Auszubildenden angeboten werden können. Hierbei ist allerdings mit weiteren Herausforderungen zu rechnen wie z.B. unterschiedliche Ferienzeiten oder unterschiedlichen Lehrplänen bei der Zusammenlegung miteinander verwandter Ausbildungsberufe. Weiterhin würden derartige Konzepte den Austausch von Kursträgern mit Betrieben bzw. berufsbildenden Schulen auf virtuelle Formate beschränken.</p> <p>Ein besonderer Stellenwert kommt auch der Evaluation der Kurskonzepte und Kursdurchführungen zu: Um die vorliegenden Bedarfe quantitativ und qualitativ passend zu bedienen, kann eine wissenschaftliche Begleitung unverzichtbares Wissen zur verbesserten Ausgestaltung des Konzepts erbringen.</p>
Adressat der Maßnahme	BAMF, BMAS, Kursträger
Wer profitiert?	Teilnehmende in Ausbildung, Träger, Betriebe, berufsbildende Schulen
Warum? Begründung für die Empfehlung	Die pilotierten Berufssprachkurse für Auszubildende bedienen einen wichtigen Bedarf: Personen mit Sprachförderbedarf erhalten zielgerichtete Unterstützung zum Bestehen einer begonnenen beruflichen Ausbildung und beim Erlernen einer fachbezogenen Sprache. Die Zielgruppe hat ein besonderes Engagement und einen starken Willen zur Arbeitsmarktintegration an den Tag gelegt, indem sie sich erfolgreich um einen Ausbildungsvertrag bewerben konnten. Die Förderung dieser Zielgruppe ergab entsprechend den Interviews aus der Fallstudie, dass Ausbildungsabbrüche verhindert werden, Auszubildende Selbstvertrauen und Lernunterstützung gewinnen und ganz allgemein eine zielführende Integrationsunterstützung durch die Kurse gewährt wird. Daher sollte das Konzept ausgebaut und zu Zwecken der Qualitätssicherung evaluiert werden.
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	Das BAMF hat die Berufssprachkurse für Auszubildende bereits umfassend begleitet und evaluiert. Mit dem Berufsschuljahr 2023/2024 startet die zweite Phase der Pilotierung, in der Verfahren teils standardisiert und vereinfacht werden. Im weiteren Verlauf ist besonderes Augenmerk auf die branchen- oder berufsdifferenzierte Ausgestaltung der Kurse zu legen. Insbesondere für seltene Ausbildungsberufe kommen teilweise nur wenige Auszubildende für die Berufssprachkurse in Frage, so dass überregionale Angebote in virtuellem bzw. hybridem Kursformat eine Lösung bieten können. Sollte sich dieser Ansatz als nicht zielführend erweisen, wäre eine Verringerung der Mindestteilnehmendenzahl für seltene Ausbildungsberufe anzudenken.

**Handlungs-
empfehlung 7****Fachpraxis-BSK (derzeit in Pilotierung) ausbauen**

Was? Beschreibung der Empfehlung	<p>Die Fachpraxis-BSK (früher: UB1-Kurse mit fachpraktischem Sprachunterricht) können seit 2020 von Trägern mit geeigneten Lehr- und Lernwerkstätten durchgeführt werden. Dafür ist von den Trägern ein Konzept zu erarbeiten. Die Zielgruppe der Kurse sind gering literalisierte Personen, die kein A2- (oder B1-) Zertifikat im Integrationskurs erworben haben, ggf. ohne Zertifikatsabschluss einen A2- (oder B1-) Berufssprachkurs besucht haben und die keine oder eher wenig Lernerfahrung mitbringen. Das Angebot an diesen Kursen sollte ausgebaut werden, da bisher nur wenige Träger Fachpraxis-BSK anbieten.</p> <p>Folgende Ansätze könnten helfen, das Angebot zu erhöhen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbereitung und Vermarktung von Good-Practice durch das BAMF in Kooperation mit den Trägern. • Erarbeitung einer Orientierung für die Zuweisung zu Fachpraxis-BSK, da der Nachfrage (noch) ein geringes Angebot gegenübersteht • Initiierung eines organisierten Erfahrungsaustauschs zwischen Trägern, die Fachpraxis-BSK anbieten, und interessierten Trägern. Dieser kann auch dazu genutzt werden, sich über mögliche Konzepte, Unterrichtsmaterialien, begleitende Angebote und die methodische Umsetzung auszutauschen. • Der Leitfaden zur Erstellung der Fachpraxis-BSK sollte öffentlich zur Verfügung stehen, damit weitere interessierte Träger einen Einblick erhalten. <p>Ggf. Erprobung ähnlicher Konzepte mit neuen Modellen für praktische Anteile (z. B. Lernortkooperationen von Sprachkursträgern und Trägern mit Lehrwerkstätten)</p>
Adressat der Maßnahme	BAMF, BMAS und Kursträger
Wer?	Gering literalisierte Teilnehmende
Warum? Begründung für die Empfehlung	<p>Insbesondere in den A2- und B1-Kursen schätzen die Teilnehmenden den Berufssprachkurs als zu schwer ein (vgl. Abschnitt 3.2.2). Wer den Kurs als zu schwer einstuft, erlangt auch seltener ein Zertifikat (vgl. Tabelle 5.1). Die Lehrkräfte geben an, dass gering literalisierte Teilnehmende (53 %) und Teilnehmende mit nicht entsprechendem Leistungsniveau (65 %) zu Herausforderungen bei der Kursumsetzung führen (vgl. Abbildung 4-19). Fachkräfte der Arbeitsverwaltung sehen einen hohen Bedarf an Fachpraxis-BSK (vgl. Abschnitt 4.5.2). Die Fallstudie zeigt, dass Teilnehmende, Lehrkräfte, Kursträger und Fachkräfte in dem Konzept einen Ansatzpunkt sehen, um die Teilnehmenden (auf Helferniveau) in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Durch den Verzicht auf die Zertifikatsprüfung, den verstärkten Einsatz der Szenariomethode, das Erlernen und Erleben von Sprache in der Lehr- und Lernwerkstatt und die Konzentration auf die mündlichen</p>

	Fertigkeiten Hören und Sprechen (nicht Schreiben, nicht Lesen) wird angemessen auf den Kompetenzen der Teilnehmenden aufgebaut.
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	<p>Nachteile: Die Anforderungen an den Kursträger, insbesondere das Vorhandensein einer Lehr- und Lernwerkstatt, limitieren den Ausbau des Kursangebotes. Mit den aktuellen Anforderungen werden daher nicht alle Teilnehmenden, für die ein Fachpraxis-BSK geeignet wäre, auch einen Platz erhalten können. Weiterhin entstehen durch das individuellere und praxisorientiertere Angebot höhere Kosten als bei Spezialberufssprachkursen auf A2- und B1-Niveau.</p> <p>Vorteile: Es gibt bereits einige Träger, die erfolgreich Kurse umsetzen, die als Good-Practice aufbereitet werden können. Durch mehr Fachpraxis-BSK könnten die Lehrkräfte von A2- oder B1-Kursen von den spezifischen Anforderungen der Teilnehmenden entlastet werden. Dies würde den Teilnehmenden dieser Kurse zugutekommen.</p>
Handlungs-empfehlung 8	Bestehende Kursangebote ausweiten durch zielgruppenangepasste Verwendung virtueller und hybrider Kursformen
Was? Beschreibung der Empfehlung	<p>Mit den Leitlinien für digitales Lehren und Lernen, die das BAMF im Februar 2023 veröffentlicht hat und die ab 1.1.2024 greifen, sind neben den reinen Präsenzformaten nun auch hybride und virtuelle Formate für Berufssprachkurse (und Integrationskurse) auf Dauer zugelassen. Unter bestimmten Voraussetzungen in Bezug auf die Teilnehmenden, die Lehrkräfte und die technische Ausstattung könnten sich Vorteile für ein vielfältigeres Kursangebot z.B. in Bezug auf Spezialkurse im Rahmen der Anerkennung oder für berufsbegleitende Angebote ergeben., besonders im ländlichen Raum. Denn so können fehlender Nahverkehr oder lange Fahrtzeiten überwunden werden. Durch die Ausweitung des Einzugsgebietes können Mindestteilnehmerzahlen einfacher erreicht werden. Folgende Aspekte sollten hier berücksichtigt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einige Kursträger haben in ihrem Kursportfolio regelmäßig Kurse, die hybrid oder virtuell angeboten werden. Zur Weiterentwicklung der virtuellen und hybriden Kursformen wird empfohlen, regelmäßige Austauschformate zwischen den Lehrkräften einerseits (Schwerpunkt auf methodischer Umsetzung) und zwischen den Trägern andererseits (Schwerpunkt auf technische Ausstattung, Einstufung der Teilnehmenden) zu organisieren sowie Good-Practice-Beispiele aufzubereiten. Die bestehenden Weiterbildungen für Lehrkräfte sollten intensiver bekannt gemacht und regelmäßig vorgehalten werden. • Um die Flexibilität von hybriden Formaten vollständig auszuschöpfen, sollte es leichter möglich sein, dass Präsenzteilnehmende schnell und unkompliziert auch virtuell teilnehmen können. Weiterhin sollten virtuelle und Präsenzphasen flexibler geplant werden können, denn bisher sind die Phasen an vollständige Module der Kurse gebunden.

•

Adressat der Maßnahme	BAMF, BMAS Kursträger Lehrkräfte
Wer profitiert?	Teilnehmende im ländlichen Raum Teilnehmende von Berufssprachkursen im Rahmen der Anerkennung beschäftigte Teilnehmende
Warum? Begründung für die Empfehlung	Hybride und virtuelle Durchführungsformen können ein Ansatzpunkt für ein differenziertes Kursangebot sein, da sich der Kreis der potenziellen Teilnehmenden vergrößert: Lange Anfahrtswege fallen weg, Erwerbstätige können organisatorisch leichter zusätzlich zum Beruf oder während der Arbeitszeit (mit Freistellung) teilnehmen und auch familiäre Pflichten und eine Teilnahme sind leichter zu vereinbaren. Da sich Lebenssituationen häufig ändern, ist es auch wichtig, die Durchführungsformate so flexibel wie nötig zu gestalten und Formatwechsel der Teilnehmenden zuzulassen. Jeder Kurs hat unterschiedliche Dynamiken und Anforderungen, die von den einzelnen Teilnehmenden, der Kurszusammensetzung, aber auch von den Lehrkräften beeinflusst werden. Daher sollten die Präsenz- und virtuellen Phasen flexibel angepasst werden können (siehe Abschnitt 4.3.2).
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	<p>Nachteile: Die Kursformate 2a, 2b und 3 (Wechsel von Präsenzunterricht und virtuellem Klassenzimmer, Präsenzunterricht mit virtuellen Zuschaltmöglichkeiten sowie virtuelles Klassenzimmer) sind nicht für alle Kurse und für alle Zielgruppen nützlich. Die Einstufung der Teilnehmenden erfordert erhöhte zeitliche Kapazitäten. Neben den Lehrkräften muss im Idealfall auch eine Person für den technischen Support zur Verfügung stehen, was zusätzliche personelle Kapazitäten erfordert. Für eine reibungslose Umsetzung müssen Hard- und Software für Teilnehmende und Lehrkräfte zur Verfügung stehen, d.h. Träger müssen investieren.</p> <p>Für die Akquise und Zuweisung der Teilnehmenden besteht weiter das Regionalprinzip, ohne das ggf. weitaus größere Effekte durch Bündelung der Teilnehmenden für Spezialkurse im Rahmen der Anerkennung oder Kurse für Beschäftigte erreicht werden könnten. Da es organisatorisch schwierig bzw. aufwändig ist, Teilnehmende außerhalb der Zielregion in virtuelle Kurse einzubinden (Koordinierung der Bedarfsmeldungen, unterschiedliche Zuständigkeiten Arbeitsverwaltung und Außendienstmitarbeiter*innen des BAMF), wird das nur in dringenden Ausnahmefällen gelingen. Vorteile: Durch die Corona-Pandemie liegen bei den meisten Trägern und auch bei vielen Lehrkräften bereits Erfahrungen zur Umsetzung von hybriden und virtuellen Kursen vor, auf denen aufgebaut werden kann. Digitale Methoden sind vielfach verfügbar und dazugehörige Weiterbildungen zugänglich.</p>

8.3 Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Teilnahme

Handlungs- empfehlung 9	Gesicherte Kinderbetreuung für Teilnehmende mit familiären Pflichten bereitstellen
Was? Beschreibung der Empfehlung	<p>Eltern von betreuungspflichtigen Kindern muss eine Vereinbarkeit von Kinderbetreuung und Teilnahme an Berufssprachkursen ermöglicht werden. Um die Zielgruppe über die Möglichkeiten und den bestehenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz aufzuklären, sollten die Beratungsstrukturen verbessert werden, indem Integrations- und Vermittlungsfachkräfte in Jobcentern und Arbeitsagenturen über die Beratungsmöglichkeiten vor Ort (z.B. Fachberatungsstelle Kindertagesstätten) informiert werden. Über eine Verweisberatung könnten Eltern mit Sprachförderbedarf an die kommunalen Fachberatungsstellen für Kinderbetreuung weiter verwiesen werden.</p> <p>Da bereits spezifische Ansätze zur Lösung des Problems bestehen, sollten diese akzentuierter an die Träger kommuniziert werden. Weiterhin ist zu eruieren, ob Wege wie z.B. die Bereitstellung einer Kinderbetreuung über die Träger (bspw. durch Zusammenarbeit mit zugelassen Kindertagespflege-Personen über beim Träger angesiedelte Großtagespflegestellen nach §43 SGB VIII – vgl. AbrRL Teil K § 45 (2) auch zur Anwendung kommen.</p> <p>Neben den bereits erprobten Eltern-Kind-Kursen sollten weitere flexible und eigens auf die Zielgruppe zugeschnittene Formate (unter Nutzung virtueller und hybrider Formate etc.) erarbeitet werden. Eine Pilotierung und wissenschaftliche Begleitung erster Konzepte kann fundierte Antworten auf die genaue und zielgruppengerechte Ausgestaltung liefern.</p>
Adressat der Maßnahme	BAMF, BMAS, Kursträger
Wer profitiert?	Teilnehmende Eltern in Berufssprachkursen.
Warum? Begründung für die Empfehlung	<p>Sämtliche Akteure aus dem Feld der DeuFöV (Arbeitsvermittlung, Träger, Lehrkräfte) betonen die zentrale Rolle, die einer Kinderbetreuung für einen erfolgreichen Besuch eines Berufssprachkurses zukommt. Die statistische Analyse zeigt, dass Frauen mit betreuungspflichtigen Kindern häufiger an Berufssprachkursen teilnehmen, je höher die kommunale Betreuungsquote ist (vgl. Abschnitt 4.4.2). Die Verbesserung der Kinderbetreuung ist daher ein Ansatzpunkt für die verstärkte Teilnahme sowohl von Frauen als auch von Eltern (siehe Handlungsempfehlung 4). Hier kann eine wirkungsvolle Verbesserung nur über einen weiteren Ausbau des kommunalen Angebotes realisiert werden.</p> <p>Gleichzeitig äußern 86 % der befragten Fachkräfte der Arbeitsverwaltung, dass eine Kinderbetreuung im Bedarfsfall nicht immer sichergestellt werden kann. Die Literatur zeigt eindeutig, dass Familien mit Migrationshintergrund bei der Inanspruchnahme von institutioneller</p>

	<p>Kinderbetreuung gegenüber anderen Familien benachteiligt sind (vgl. Abschnitt 4.4.2).</p> <p>Auch die Evaluation der Integrationskurse ermittelte, dass die Kinderbetreuung ein bedeutender Erfolgsfaktor für den Spracherwerb ist.</p>
<p>Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.</p>	<p>Nachteile: Zuständig zur Bereitstellung der einer ausreichenden Zahl an Betreuungsplätzen sind nach §24 SGB VIII die Kommunen, d.h. eine Bereitstellung von Betreuungsplätzen kann nicht ohne die Berücksichtigung von deren Rolle als Träger der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe gelingen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer seit Jahren dynamisch steigenden Nachfrage (BMFSFJ, 2022) nach Kinderbetreuung (v.a. im frühkindlichen Bereich) stellt die Umsetzung der Empfehlung eine besondere Herausforderung dar.</p> <p>Vorteile: Eltern mit Sprachförderbedarf können Berufssprachkurse besuchen und erhalten so Unterstützung beim Spracherwerb und für eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt.</p>

Handlungs- empfehlung 10

Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte verbessern

Was?

Beschreibung der
Empfehlung

Die Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte in Berufssprachkursen müssen attraktiv genug sein, um Anreize zur Aufnahme des Berufes zu bieten. Neben einer leistungsgerechten Vergütung, die sich an den Gehältern der DaZ-Lehrkräfte orientiert,⁷² sind hier Gestaltungsspielräume und attraktive Beschäftigungsmodelle zu nennen. Träger sollten also zum einen dafür sensibilisiert werden, die Bedürfnisse der bei ihnen beschäftigten Lehrkräfte wahrzunehmen und andererseits dazu informiert werden, dass entsprechend der Erkenntnisse aus der Evaluation z.B. Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung und Kurszusammensetzung (auch für Honorarkräfte) oder auch die Möglichkeit zu virtuellen Kursformaten die Motivation erhöhen (vgl. Abschnitt 4.4.1).

Hinsichtlich des Umfangs der Beschäftigung haben sich (soweit möglich) Wahlmöglichkeiten als hilfreich erwiesen, z.B. derart, dass Teilzeit- oder Vollzeitumfänge je nach Vorlieben und Lebenssituation möglich sind. Dabei ist auch das Verhältnis von Vorbereitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten im Blick zu behalten. Eine hierfür im Rahmen des Expertengremiums berufsbezogenes Deutsch eingerichtete Arbeitsgruppe „AG maximale Unterrichtseinheiten“ erarbeitet derzeit Empfehlungen, die für die Gestaltung von Arbeitsverhältnissen wertvolle Orientierungsansätze bieten.

Hinsichtlich der Wege in den Beruf als Lehrkraft in Berufssprachkursen sorgten die geänderten Zulassungsvoraussetzungen im Feld der tätigen

⁷² [Lehrer/in - Deutsch als Fremdsprache - Entgeltatlas - Bundesagentur für Arbeit \(arbeitsagentur.de\)](https://www.arbeitsagentur.de/leistungen/berufshilfe/berufshilfe/lehre/lehre-in-deutsch-als-fremdsprache-entgeltatlas)

	Lehrkräfte teils für Irritationen. Hier sind feste Standards empfehlenswert. Sollte aus nachvollziehbaren Gründen (z.B. aufgrund geänderter Rahmenbedingungen) eine Änderung dieser Standards erforderlich sein, müssen sie weiterhin gut begründet ins Feld kommuniziert werden.
Adressat der Maßnahme	BAMF, BMAS, Kursträger
Wer profitiert?	Lehrkräfte, Teilnehmende
Warum? Begründung für die Empfehlung	Ein Großteil der Lehrkräfte ist bereits 50 Jahre und älter und steht der berufsbezogenen Deutschsprachförderung aufgrund von Übergängen in den Ruhestand in absehbarer Zeit nicht mehr zur Verfügung. Weiterhin zeigen sich eben die älteren Lehrkräfte mit den Beschäftigungsbedingungen zufrieden, während jüngere Lehrkräfte verstärkt Unzufriedenheit an ihrem Beruf äußerten. Vor dem Hintergrund der hohen Bedarfe zur Deckung der Nachfrage im Bereich der Sprachförderung und aufgrund der hohen Bedeutung erfahrener Lehrkräfte sollten die Arbeitsbedingungen verbessert werden.
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	<p>Nachteile: Vor allem hinsichtlich der Beschäftigungsbedingungen können in manchen Dimensionen keine eindeutigen Empfehlungen gegeben werden. Stattdessen empfiehlt es sich, die Attraktivität von Freiheitsgraden in der Ausgestaltung des Beschäftigungsverhältnisses für Lehrkräfte an die Träger zu kommunizieren, z.B. hinsichtlich des Umfangs (Vollzeit vs. Teilzeit) oder hinsichtlich virtueller Kursformate.</p> <p>Vorteile: Die Kapazitäten zur Durchführung der Berufssprachkurse werden dauerhaft sichergestellt, durch im Beruf verbleibende Lehrkräfte steigt der Anteil der erfahrenen Lehrkräfte. Zudem ließe sich eine höhere Motivation und ein höheres Engagement und damit eine verbesserte Vermittlung im Unterricht erwarten.</p>

8.4 Arbeitsmarktintegration beschleunigen

Handlungs- empfehlung 11	Arbeitsmarktintegration beschleunigen
Was? Beschreibung der Empfehlung	Durch die Arbeitsverwaltung sollte frühzeitig, im besten Fall noch vor Ende des Kurses, ein Absolventenmanagement einsetzen. Regelungen hierzu sind in den Verfahrensvereinbarungen der Agenturen für Arbeit zwar schon vorhanden, allerdings startet der Prozess zur Arbeitssuche in der Regel erst nach dem Kurs. Ein zentral organisierter und frühzeitiger Ansatz direkt vor Ort beim Träger könnte die Anschlussfähigkeit erhöhen. So wird empfohlen, dass die zuständigen Fachkräfte der Jobcenter und Agenturen für Arbeit sechs bis acht Wochen vor Kursende in den Kurs zum Träger kommen, um zum weiteren Vorgehen nach Kursende zu beraten. Dabei sollten keine Pauschal-, sondern Individuallösungen angestrebt werden. Die Folgetätigkeit nach dem Kurs kann je nach Bedarf eine Pause, eine Qualifizierung, ein Coaching, einen weiteren Berufssprachkurs, aber

auch ein Praktikum, die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums oder die direkte Arbeitsmarktintegration umfassen und auch etwa die Wartezeit bis zum Erhalt des Zertifikats überbrücken. Der Vor-Ort-Termin sollte fester Bestandteil des Kurses sein und in Absprache mit den Trägern schon vor Kursstart terminiert werden. Hierbei sollten die Träger, die einen besseren Überblick über die Kursstarts und -termine haben dürften, vor Kursstart mit den Agenturen für Arbeit und Jobcentern in Kontakt treten, um einen passenden Termin zu finden. Beim Termin selbst sollte Zeit für Individualgespräche eingeplant werden, aber auch zeitnahe Anschlusstermine für detailliertere Diskussionen sollten möglich sein.

Die Bedeutung von Praktika und die gute Erfahrung damit im Rahmen der ESF-BAMF-Kurse wurden von verschiedenen Stakeholdern in beiden Workshops hervorgehoben. (Teilzeit-)Praktika während des Kurses können zu einer Einmündung in eine Beschäftigung im Praktikumsbetrieb führen und damit den Übergang aus dem Kurs in den Arbeitsmarkt beschleunigen. Eine Kombination der Berufssprachkurse mit einem Praktikum sollte aufgrund der Prüfungsvorbereitung nicht in der Endphase des Berufssprachkurses stattfinden.

Der Arbeitsmarktbezug in den Kursen wird als ausreichend erachtet. Allerdings wird aus methodisch-didaktischer Sicht den Lehrkräften empfohlen, die Teilnehmenden verstärkt zur Anwendung der deutschen Sprache im Alltag zu motivieren, Exkursionen mit Arbeitsmarktbezug durchzuführen, Arbeitserfahrungen und Perspektiven der Teilnehmenden in den Kursen einzubinden sowie echte Rollenmodelle und ihren Werdegang nach Kursende im Unterricht einzusetzen, die die Vielfalt der Teilnehmendenstruktur abdecken.

Adressat der Maßnahme	Arbeitsagenturen und Jobcenter Träger/Lehrkräfte
Wer profitiert?	Teilnehmende
Warum? Begründung für die Empfehlung	Bis zur Aufnahme einer Beschäftigung nach dem Berufssprachkurs dauert es in den meisten Fällen relativ lange. So werden in Abschnitt 6.3 Lock-in-Effekte für die Teilnehmenden von bis zu 30 Monaten nach Beginn des Berufssprachkurses festgestellt.
Vor- und Nachteile Erörterung von Vor- und Nachteilen oder absehbaren Folgen in der Umsetzung, soweit dies aus der Evaluation möglich ist.	Nachteile: Träger und Arbeitsverwaltung müssen sich dabei gut abstimmen und in diese zusätzlichen Termine investieren, damit die Vorteile sich entfalten können und z.B. die Wartezeiten auf das Zertifikat effektiver genutzt werden. Bei der Nutzung der Praktika ist nicht klar, in wessen Zuständigkeit die Vermittlung von Praktikumsplätzen liegt. Vorteile: Der Vorteil eines zentralisierteren Ansatzes des Absolventenmanagements, der klar in die Struktur des Berufssprachkurses eingebaut ist, liegt darin, dass alle Teilnehmenden frühzeitig dort abgeholt werden, wo sie stehen, und dass Zeiten zur Anschlussfähigkeit verkürzt werden.

Literaturverzeichnis

- Ahonen, E.Q., Benavides, F.G., Benach, J. (2007). Immigrant populations, work and health. A systematic literature review. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 33 (2), 96-104.
- Anelli, M., Peri, G. (2019). The Effects of High School Peers' Gender on College Major, College Performance and Income. *Economic Journal*, 129 (618), 553-602.
- Arbel, Y., Tobol, Y., Siniver, E. (2014). Social involvement and level of household income among immigrants. New evidence from the Israeli experience. *International Journal of Manpower*, 35 (6), 798-816.
- Åslund, O., Engdahl, M. (2018). The value of earning for learning: Performance bonuses in immigrant language training. *Economics of Education Review*, 62 (C), 192-204.
- Bähr, H., Kirchmann, A., Schafstädt, C., Sippli, K., Späth, J., Boockmann, B. (2019). Bedarfsgemeinschaften und ihre Mitglieder in der Beratungs- und Vermittlungsarbeit der Jobcenter, IAB-Forschungsbericht 06/2019. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.
- Bärenfänger, O., Nitsche, N., Plassmann, S. (2019). Berufsbezogene Deutschsprachförderung. Lernziele Spezialberufssprachkurse A2 und B1, Basisberufssprachkurse B2 und C1. Frankfurt am Main: telc gmbH.
- Bauer, P., Pfeiffer, I., Rothaug, E., Wittig, W. (2020). Evaluation der Förderung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten und ihrer Weiterentwicklung zu Kompetenzzentren. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Beckmann-Schulz, I., Kleiner, B. (2011). Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Koordinierungsstelle berufsbezogenes Deutsch, Hamburg: IQ-Netzwerk
- Beenstock, M., Chiswick, B.R., Repetto, G.L. (2001). The effect of linguistic distance and country of origin on immigrant language skills: Application to Israel. *International Migration*, 39, 33-60.
- Boeckmann, K.-B. (2009). Sprachen der Bildung statt „Deutsch als Zweitsprache. ÖDaF Mitteilungen, 25/2 (Sonderheft zur IDT 2009: Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich), 16-28.
- Bonin, H., Boockmann, B., Brändle, T., Bredtmann, J., Brussig, M., Demir, G., Kamb, R., Frings, H., Glemser, A., Haas, A., Höckel, L. S., Huber, S., Kirchmann, A., Kirsch, J., Klee, G., Krause-Pilatus, A., Kühn, J., Kugler, P., Kusche, M., Maier, A., Rinne, U., Rossen, A., Scheu, T., Schilling, K., Teichert, C., Wapler, R., Wolf, K., Zühlke, A. (2021). Begleitevaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Geflüchtete – Schlussbericht, BMAS Forschungsbericht 587, Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS)..
- Bonin, H., Rinne, U. (2017). Machbarkeitsstudie zur Durchführung einer Evaluation der arbeitsmarktpolitischen Integrationsmaßnahmen für Flüchtlinge. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, IZA Research Report Nr. 94, Bonn.
- Boockmann, B., Osiander, C., Stops, M., Verbeek, H. (2013). Effekte von Vermittlerhandeln und Vermittlerstrategien im SGB II und SGB III (Pilotstudie). IAB Forschungsbericht 7/2013. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg.

- Brücker, H., Kroh, M., Bartsch, S., Goebel, J., Kühne, S., Liebau, E., Trübswetter, P., Tucci, I., Schupp, J. (2014). The new IAB-SOEP Migration Sample: an introduction into the methodology and the contents. SOEP Survey Papers 216: Series C. Berlin: DIW/SOEP.
- 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. IAB Forschungsbericht 13/2017.
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2020). Fachliche Weisungen für Agenturen für Arbeit (AA) für die Umsetzung der Deutschförderung: Integrationskurse und Berufssprachkurse, Anlage 1 zur Weisung, Gültig ab: 02.11.2020.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2018). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2018. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2020). BAMF-Newsletter Nr. 03/2020. URL: https://www.bamf.de/DE/Service/Abonnieren/Newsletter/newsletter_node.html (letzter Aufruf: 05.05.2020).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022). Kindertagesbetreuung Kompakt Ausbaustand und Bedarf 2022. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/228470/dc2219705eeb5b8b9c117ce3f7e7bc05/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2022-data.pdf>
- Bursztyn, L., González, A. L., Yanagizawa-Drott, D. (2020). Misperceived social norms: Women working outside the home in Saudi Arabia. *American Economic Review*, 110(10), 2997-3029.
- 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. (2014). International Migration and the Economics of Language. In: Chiswick, B., Miller, P. W. (Hrsg.). *Handbook of the Economics of International Migration*. Burlington: Elsevier Science, S. 211-269.
- Daase, A. (2020): Zweitsprachaneignung für den Beruf – Erkenntnisse soziokulturell fundierter empirischer Zweitsprachenerwerbsforschung, in: Gryszko, A., Lammers, C., Pelikan, P., Ro-elcke, T. (Hrsg.) *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 101, 197-214.
- Demmig, S. (2007). *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung*. München: Iudicium.
- Dhar, D., Jain, T., Jayachandran, S. (2022). Reshaping adolescents' gender attitudes: Evidence from a school-based experiment in India. *American Economic Review*, 112 (3), 899-927.
- Dong, R., Wu, H., Ni, S., Lu, T. (2021). The nonlinear consequences of working hours for job satisfaction: The moderating role of job autonomy. *Current Psychology*, 42, 11849-11870.
- Eilert-Ebke, G., Sass, A. (2014). *Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ.

- Ek, S., Hammarstedt, M., Skedinger, P. (2023). Low skilled jobs, language proficiency and job opportunities for refugees: An experimental study. *Scandinavian Journal of Economics*, im Erscheinen.
- Eurac Research (2019). Materialpaket 5: Sprachenlernen erfahren. Didaktische Materialien für Lehrer*innen. Institut für Angewandte Sprachforschung (Eurac Research), Bozen.
- Foged, M., Hasager, L. Peri, G., Arendt, J.N., Bolvig, I. (2023). Intergenerational spillover effects of language training for refugees. *Journal of Public Economics*, 220, 104840.
- Foged, M., van der Werf, C. (2023). Access to language training and the local integration of refugees. *Labour Economics*, 84, 102366.
- Glass, G. V., Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (1), 2-16.
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachkursleitende*. Reihe: Qualifiziert unterrichten. Ismaning: Hueber Verlag.
- Grein, M. (2021). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Resch, C. M., Grein, M. (Hrsg.) *Multi-kodalität und Digitales Lehren und Lernen. DaF / DaZ in Forschung und Lehre*. Band 4, 35-53. Berlin.
- Grin, F. (1996). The economics of language: survey, assessment, and prospects, *International Journal of the Sociology of Language*, 121(1), 17-44.
- Haaland, I., Roth, C., Wohlfahrt, J. (2023). Designing Information Provision Experiments. *Journal of Economic Literature*, 61 (1), 3-40.
- Hammer, F., Michels, J., Wallau, F., Werner, J., Zinke, G. (2015). *Evaluierung des Programms Förderung der Teilnahme junger innovativer Unternehmen an internationalen Leitmesse in Deutschland nach § 7 BHO*. Endbericht. Düsseldorf: Kienbaum Management Consultants GmbH.
- Hammermann, A., Stettes, O. (2013). Qualität der Arbeit – zum Einfluss der Arbeitsplatzmerkmale auf die Arbeitszufriedenheit im europäischen Vergleich. *IW-Trends, Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 40 (2), 93-109.
- Hanglberger, D. (2010). Arbeitszufriedenheit und flexible Arbeitszeiten – Empirische Analyse mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels. In: Meran, G., Wagner, G., Frick, J., Schupp, J. (Hrsg.). *SOEPpapers*. DIW Berlin
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heilmann, L., Grotlüschen, A. (2020). Literalität, Migration und Mehrsprachigkeit. In: Grotlüschen, A., Buddeberg, K. (Hrsg.). *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. wbv Verlag, 115-142.
- Heller, B.H., Slungaard Mumma, K. (2023). Immigrant Integration in the United States: The Role of Adult English Language Training. *American Economic Journal: Economic Policy*, 15(3), 407-437.
- Holm, U. (2013). Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Reihe: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Texte online.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (Hrsg.) (2017). *Handlungsempfehlung. Ausbildung von Flüchtlingen*. Online verfügbar unter: www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Handlungsempfehlungen/Handlungsempfehlung-Ausbildung-von-Fluechtlingen.pdf

- 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.
- Kleinert, C., Ruland, M., Trahms, A. (2013). Bias in einem komplexen Surveydesign. Ausfallprozesse und Selektivität in der IAB-Befragung ALWA. FDZ-Methodenreport 02/2013. Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg.
- Krause-Pilatus, A., Rinne, U., Schneider, H. (2019). Arbeitszufriedenheit in der modernen Arbeitswelt. IZA Standpunkte Nr. 94, Institut Zukunft der Arbeit, Bonn.
- Krumm, H.-J. (2015), Standardisierung oder individualisierte Sprachenprofile: Ist der Sprachunterricht auf dem Weg von einer Lern- zur Prüfungskultur? In: Ehlich, K., Albert, M. (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches (S. 133–145). Münster, New York: Waxmann.
- Krumm, H.-J., Reich, H.H. (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit. Wien, Koblenz-Landau.
- Kuhn, C. (2007). Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Diss, Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Lang, J. (2022). Employment effects of language training for unemployed immigrants. *Journal of Population Economics*, 35, 719-754.
- Lange, I. (2020). Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS). Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 2020 (1), 103-108.
- Laxczkowiak, J. (2020). Anforderungen an Sprachbildung im Kontext der beruflichen Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration. Fachgespräch „Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen als kooperativer Prozess am Beispiel der Sprachförderung“.
- Layard, R., Glaister, S. (Hrsg.) (1994). *Cost-Benefit-Analysis*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Lechner, M., Miquel, R., Wunsch, C. (2011). Long-run effects of public sector sponsored training in West Germany. *Journal of the European Economic Association*, 9(4), 742-784.
- Marbach, M., Hangartner, D. (2020). Profiling compliers and noncompliers for instrumental-variable analysis. *Political Analysis*, 28 (3), 435-444.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mazza, F., Steger, A. (2023). Zum Potenzial von Mehrsprachigkeit für die Grundbildung. In: Löffler, C., Koppel, I. (Hrsg.). *Professionalisierung in der Grundbildung Erwachsener*. wbv Verlag, S. 103-116.
- Morawietz, H. (2015). Sind kleine Klassen wirklich effektiver? Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Lernen in der Schule. *Die Ökonomisierung der Welt und das Schicksal des Humanum*, 32, 41.
- Olszenka, N., Meiner Teubner, K. (2020). Von der Kita bis zur Hochschule: Junge Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. In: Lochner, S., Jähnert, A. (Hrsg.) *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. Bielefeld: wbv.

- Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2017). Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit. Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen in Deutschland. Online verfügbar unter: [Labour Market Integration of Refugees in Germany 2017 GER.indb \(oecd.org\)](#).
- Radspieler, A. (2014). Ermittlung relevanter berufssprachlicher Kompetenzen aus der Subjektperspektive über Critical Incidents. In: Tramm, T., Fischer, M. und Naeve-Stoß, N. (Hrsg.), Berufliche Bildungsprozesse aus der Perspektive der Lernenden, bwp Ausgabe 26.
- Rajiman, R. (2013). Linguistic Assimilation of First-Generation Jewish South African Immigrants in Israel. *Journal of International Migration and Integration*, 14 (4), 615-636.
- Rohr, V. (2018). Der Zusammenhang zwischen akkurater Selbsteinschätzung und Performanz im wirtschaftswissenschaftlichen Kontext. Dissertation, Universität Mannheim.
- Rohrbach-Schmidt, D., Uhly, A. (2015). Determinanten vorzeitiger Lösung von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67 (1), 105-135.
- Romiti, A., Brücker, H., Fendel, T., Kosyakova, Y., Liebau, E., Rother, N., Schacht, D., Scheible, J.A., Sigert, M. (2016). Bildung und Sprache, In: Brücker, H., Rother, N., Schupp, J. (Hrsg.) IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung: Politikberatung kompakt, 116, 39-56.
- Roth, G. (2003). Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Friedrich, M. (2017). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sarvimäki, M., Hämäläinen, K. (2016). Integrating Immigrants: The Impact of Restructuring Active Labor Market Programs. *Journal of Labor Economics*, 34 (2), 479-508.
- Sass, A. (2019). Szenarien ermöglichen, inszenieren und auswerten. Die Szenario-Methode in der Unterrichtspraxis Deutsch als Zweitsprache. In: Für die Praxis - Materialien für die berufsbezogene Sprachbildung, Band 9, Hamburg: passage gGmbH, IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.
- Scheible, J.A., Rother, N. (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Working Paper 72 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Schreyer, Franziska (2022): Menschen mit Duldung als Potenziale für Ausbildung und Arbeitsmarkt: Was die Ampelregierung ändern will, In: IAB-Forum 23. Mai 2022, <https://www.iab-forum.de/menschen-mit-duldung-als-potenziale-fuer-ausbildung-und-arbeitsmarkt-was-die-ampelregierung-aendern-will/> , Abrufdatum: 24. November 2023.
- Sprietsma, M., Pfeil, L. (2015). Peer effects in language training for migrants, ZEW Discussion Papers No. 15-033, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW), Mannheim
- Statistisches Bundesamt (2018). Erwerbstätige im Durchschnitt 44 Jahre alt. Pressemitteilung 448 vom 19. November 2018. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2018/11/PD18_448_122.html
- Tassinari, M. (2010): Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten, Kompetenzen, Strategien. Frankfurt, Main: Lang.

- Tissot, A., Croisier, J. (2020). Problemlagen geflüchteter Integrationskursteilnehmender. Bedarfe und Nutzung von Migrationsberatungsangeboten. BAMF-Kurzanalyse 03|2020. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Tissot, A., Croisier, J., Pietrantuono, G., Baier, a., Ninke, L., Rother, N., Babka von Gostomski, C. (2019). Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- 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.

Diese Publikation wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales kostenlos herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerbern oder Wahlhelfern während des Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Europa-, Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Publikation dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte. Außerdem ist diese kostenlose Publikation - gleichgültig wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Publikation dem Empfänger zugegangen ist - nicht zum Weiterverkauf bestimmt.

Alle Rechte einschließlich der fotomechanischen Wiedergabe und des auszugsweisen Nachdrucks vorbehalten.