



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Das Integrationspanel

Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit
und Nachhaltigkeit von Integrationskursen

Forschungsbericht 11



www.bamf.de

Forschungsbericht
bericht
bericht
bericht
bericht
bericht
bericht

Forschungsbericht
Forschungsbericht
Forschungsbericht
Forschungsbericht

Das Integrationspanel

Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur
Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von
Integrationskursen

Karin Schuller
Susanne Lochner
Dr. Nina Rother



Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011



Vorwort

Seit Beginn der bundesweit angebotenen Integrationskurse im Jahr 2005 besuchten bis Ende 2011 knapp unter 800.000 Personen einen Integrationskurs. Die Integrationskurse bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, Grundkenntnisse der deutschen Sprache bis zur Erreichung des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu erlernen. Sie ermöglicht den Teilnehmenden darüber hinaus im Rahmen des integrierten Orientierungskurses auch, Einblicke in die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands zu bekommen. Letztlich trägt die Teilnahme an einem Integrationskurs dazu bei, möglichst viele Angelegenheiten des täglichen Lebens in Deutschland selbstständig angehen zu können.

Die Integrationskurse werden seit ihrer Einführung durch Experten der Bewertungskommission begleitet, deren Aufgabe es ist, die Integrationskurse fachlich und inhaltlich zu bewerten und fortzuentwickeln. Die Bewertungskommission setzt sich aus Vertretern des Bundes, der Länder und Kommunen und aus Repräsentanten von Wissenschaft und Praxis zusammen. In enger Zusammenarbeit mit der Bewertungskommission hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge das Forschungsprojekt „Integrationsverlauf von Integrationskursteilnehmenden (Integrationspanel)“ konzipiert und durchgeführt.

Mit diesem Projekt liegt nun zum ersten Mal eine Wirkungsevaluation der Integrationskurse vor – und damit eine bedeutsame Erweiterung der formalen Evaluation durch Rambøll im Jahr 2006. Neben der Untersuchung, ob die Integrationskurse selbst wirksam und nachhaltig sind, können Prozesse der Integration in den Bereichen der Sprache, der Arbeitsmarktintegration, sozialer Netzwerke und Verbundenheitsgefühle näher beschrieben werden. Im Ergebnis zeigt die Studie, dass Integrationskurse wirksam und nachhaltig sind – Kursteilnehmende verbessern ihre Deutschkenntnisse durch die Kursteilnahme stärker als Personen ohne Kursteilnahme und stabilisieren ihre Deutschkenntnisse auch nach Ende des Integrationskurses. Integrationskurse geben vor allem denjenigen Zuwanderern die Möglichkeit Deutsch zu lernen, die in ihrem Alltag selten die Möglichkeit haben, die Sprache zu praktizieren und die mit nachteiligen Voraussetzungen nach Deutschland kamen.

Detaillierte Informationen über die Zusammensetzung und die Rahmenbedingungen der Kurse sowie die subjektive Beurteilung der Kurse durch die Teilnehmenden sind weitere wichtige Erkenntnisse, um die Wirkung und den Erfolg der Integrationskurse zu prüfen und eine Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen und Ausgestaltung zu ermöglichen. Die durch das Integrationspanel gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen der Bewertungskommission Handlungsempfehlungen für eine optimierte Gestaltung der Integrationskurse abzuleiten und die Kurse noch stärker an die Bedürfnisse der Teilnehmenden anzupassen.

Dr. Manfred Jelenich

Präsident des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge

Zentrale Ergebnisse



Integrationskurse sind wirksam: Verbesserung der Sprachkenntnisse

- Integrationskursteilnehmende konnten ihre Sprachkompetenz im Kursverlauf deutlicher steigern als Befragte der Kontrollgruppe in derselben Zeitspanne. 93 % der Kursteilnehmenden erlebten im Laufe des Integrationskurses eine positive Entwicklung der Deutschkompetenz. Bei den übrigen 7 % stagnierten die Sprachkenntnisse oder verschlechterten sich.
- Differenzierte Auswertungen hinsichtlich der verschiedenen Sprachfertigkeiten zeigen, dass die Kursteilnehmenden sich im Verlauf des Integrationskurses in allen fünf Sprachfertigkeiten (Schreiben, zusammenhängendes Sprechen, Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen) deutlich verbessern. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigt sich bei Kursteilnehmenden in jeder Sprachfertigkeit ein stärkerer Kenntniszuwachs zwischen erster und zweiter Befragung. Den deutlichsten Zuwachs erreichten Kursteilnehmende im Vergleich zur Kontrollgruppe in den Sprachfertigkeiten „zusammenhängendes Sprechen“, „Hören“ und „Schreiben“.
- Von einer Kursteilnahme konnten besonders Personen mit niedrigem Bildungsniveau, Altzuwanderer, Zuwanderer, die als Ehepartner durch Familiennachzug nach Deutschland kamen oder als Flüchtlinge nach Deutschland migrierten, und Personen ohne deutsches Umfeld profitieren.

Integrationskurse sind wirksam: häufigere Kontakte zu Deutschen

- Kursteilnehmende haben zu Beginn des Integrationskurses häufiger Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland als zu Deutschen. Die Kontakte zu einheimischen Deutschen nehmen zu Ende des Kurses jedoch zu. Insofern scheinen Integ-

rationskurse einen Beitrag dazu zu leisten, sich im Kursverlauf zunehmend auch Deutschen zuzuwenden.

Integrationskurse sind nachhaltig: Die Mehrheit behält die im Kurs erlernten Sprachkenntnisse bei

- Die Mehrheit der Kursteilnehmenden konnte ihre Sprachkenntnisse bis zu einem Jahr nach Kursabschluss verbessern (51%) oder konstant halten (7%). Bei 42% ist hingegen eine negative Entwicklung zu verzeichnen, sie verlernten also teilweise die im Integrationskurs vermittelten Sprachkenntnisse im Jahr nach dem Kursabschluss. Eine vertiefende Analyse dieser Fälle zeigt, dass diese Personen überproportional häufig aus Ost-/Südostasien stammen, seltener zu Hause Deutsch sprechen und insgesamt seltener Kontakt zu Deutschen haben. Unter jenen Personen, deren Sprachkenntnisse sich weiterhin verbesserten, absolvierten einige einen anderweitigen Sprachkurs (25%).
- Integrationskursteilnehmende verbessern sich ein Jahr nach Kursabschluss geringfügig insbesondere bei den drei Sprachfertigkeiten „an Gesprächen teilnehmen“, „zusammenhängendes Sprechen“ sowie „Hören“. Die stärker auf die Schriftsprache bezogenen Fertigkeiten „Lesen“ und „Schreiben“ bleiben durchschnittlich auf dem Niveau, welches am Ende des Kursbesuches durch die Integrationskurse erreicht wurde.

Integrationskurse sind nachhaltig: Häufigkeit der Kontakte zu Deutschen bleibt stabil

- Auch ein Jahr nach Kursabschluss haben die ehemaligen Kursteilnehmenden genauso viel Kontakt zu Deutschen wie schon zur Befragung am Ende des Integrationskurses.

Integrationskurse sind nachhaltig: Verbundenheit mit Deutschland nimmt zu

- Am Ende des Integrationskurses berichteten 56% der Kursteilnehmenden von einer hohen Verbundenheit mit

Deutschland. Ein Jahr später stieg der Anteil auf 70 % an. Bessere Sprachkenntnisse und vermehrter Kontakt zu Deutschen wirken sich positiv auf die Verbundenheit mit Deutschland aus.

- Auch der Anteil der Personen mit der Absicht, in Deutschland zu bleiben, steigt von 79 % auf 87 % an. Zudem nahm der Anteil der Personen, die schon die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, von 13 % auf 19 % und der Anteil der Personen, die vorhaben, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erlangen, von 47 % bei Ende des Integrationskurses auf 49 % ein Jahr später zu.

Ein weiteres Ergebnis: Zunahme der Erwerbstätigkeit

- Während sich bei der Kontrollgruppe der Anteil der Erwerbstätigen nur geringfügig steigerte, nahm bei Kursteilnehmenden im Zweijahresvergleich die Erwerbstätigkeit deutlich zu. Bei männlichen Kursteilnehmenden zeigt sich der Zuwachs insbesondere bei Vollzeitstätigkeiten, wohingegen bei Frauen eine deutliche Zunahme von Teilzeitbeschäftigungen vorliegt. So stieg bei männlichen Kursteilnehmenden der Anteil der Vollzeitbeschäftigten von 10 % auf 34 % und bei Kursteilnehmerinnen der Anteil der Teilzeiterwerbstätigen von 7 % auf 19 %.
- Je höher der Zuwachs der Deutschkenntnisse von der ersten zur zweiten Befragung ausfällt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Befragte ein Jahr nach Kursende einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nachgeht.

Positive Bewertung der Integrationskurse durch die Kursteilnehmenden

- Die Mehrheit der Teilnehmenden schätzt sowohl zu Kursbeginn (72 %) als auch nach Kursbesuch (60%) die Lernprogression der Kurse als genau richtig ein.

- Der großen Mehrheit der Teilnehmenden macht der Kurs zu Kursbeginn bzw. Kursende sehr viel oder viel Spaß (78 % bzw. 72 %). Dabei haben zur Kursteilnahme verpflichtete Personen genauso viel Spaß am Kurs wie Nicht-Verpflichtete.
- 81 % der Teilnehmenden sprechen dem Kurs bereits zu Kursbeginn einen Nutzen zu. Zu Kursende steigert sich dieser Anteil sogar auf 93 %.
- Die Mehrheit (59 %) der Befragten gibt rückblickend an, viel oder sehr viel Deutsch im Integrationskurs gelernt zu haben, und rund drei Viertel der Teilnehmenden sehen ihre Erwartungen an den Integrationskurs erfüllt. Der Nutzen des Kurses besteht aus Sicht der Teilnehmenden besonders in einem besseren Zurechtfinden im Alltag und dem Erlernen der deutschen Sprache.
- Als wesentlich stellt sich der Integrationskurs für Teilnehmende mit Kindern heraus. Diese berichten von einem Mehrwert des Integrationskurses für den Schulbesuch ihrer Kinder, etwa bei Gesprächen mit den Lehrern oder anderen Eltern, beim Elternabend oder bei Hausaufgaben und Elternbriefen.

Orientierungskurse: interessant und nützlich

- Der Orientierungskurs kommt bei der Mehrheit der Kursteilnehmenden gut an. Die Kursteilnehmenden haben überwiegend viel oder sehr viel Spaß am Orientierungskurs (67 %), schätzen die Schwierigkeit als genau richtig ein (55 %) und können durch die Kursteilnahme das Leben in Deutschland besser verstehen (66 %). Das größte Interesse bringen die Teilnehmenden Themen zur deutschen Alltagskultur entgegen. Es zeichnet sich ab, dass Orientierungskurse, die nach dem am 1. Januar 2008 eingeführten Curriculum durchgeführt wurden, noch einmal etwas besser in der Bewertung der Teilnehmenden abschneiden.

Integrationskursteilnehmende: jung und weiblich

- Das Durchschnittsalter der Kursteilnehmenden im Integrationspanel liegt mit rund 35 Jahren im Jahre 2007 deutlich unter dem Durchschnittsalter der Bevölkerung in Deutschland. Mehr Frauen (63 %) als Männer nehmen an Integrationskursen teil. Drei Viertel der Kursteilnehmenden sind verheiratet, die meisten haben Kinder.

Integrationskurse: heterogen zusammengesetzt

- In Integrationskursen sind oft mehrere Religionszugehörigkeiten vertreten. 40 % der Befragten im Integrationspanel sind Christen verschiedener Ausprägung, 32 % zählen sich zu den verschiedenen Strömungen des Islams, 9 % sehen sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig, etwa 5 % sind Buddhisten, während andere Religionen (Hinduismus 2 %, Judentum 1 %) vergleichsweise gering vertreten sind.
- Auch die Zugangsgründe nach Deutschland zeigen die Heterogenität der Kursteilnehmenden: Als Migrationsmotive – Mehrfachnennungen waren möglich – nannten 61 % die Familienzusammenführung, 19 % kamen im Zuge der Spätaussiedlerzuwanderung, 19 % im Rahmen eines Asylverfahrens und 7 % nannten mit einer Arbeitsmigration zusammenhängende Gründe.
- Mit deutlich mehr als 100 verschiedenen Staatsangehörigkeiten wird die sehr heterogene Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Herkunft deutlich. Die meisten Kursteilnehmenden stammen aus der Türkei, aus Russland, weiteren GUS-Staaten, Ost-/Südostasien und Vorder-/Zentral-/Südasiens.

Sprachenvielfalt und heterogene Lernvoraussetzungen

- Entsprechend der verschiedenen Herkunftshintergründe sind auch die Sprachvoraussetzungen vielschichtig. Russisch (29 %) und Türkisch (14 %) sind die häufigsten Erstsprachen. Es folgen Arabisch (5 %) und Polnisch (5 %).

- Auch bezüglich der Bildungsabschlüsse sind die Kursteilnehmenden keine homogene Gruppe. Zwar gab mehr als die Hälfte der Befragten an, dass sie eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Hochschulabschluss erreichten, jedoch hat auf der anderen Seite fast jeder Achte nach eigenen Angaben gar keinen Schulabschluss vorzuweisen. Weitere 17 % verfügen nur über einen Pflichtschulabschluss aus dem Herkunftsland.
- Einerseits wird die Heterogenität bezüglich der Lernvoraussetzungen von der Mehrheit der Kursleitenden als wenig wünschenswert beurteilt.
- Andererseits wird eine große Heterogenität bezüglich der Erstsprachen von 79 % der Kursleitenden befürwortet, da die Teilnehmenden untereinander dann eher auf Deutsch als Kommunikationssprache zurückgreifen. Bestätigend zeigen vertiefende Analysen, dass in Kursen mit wenigen Erstsprachen häufiger die Muttersprache zur Kommunikation untereinander verwendet wird.

Kursleitende: weiblich, in Deutschland geboren, unterrichtserfahren

- Die Kursleitenden sind mehrheitlich weiblich (80 %) und weisen ein Durchschnittsalter von 45 Jahren auf. Fast zwei Drittel wurde in Deutschland geboren – die häufigsten Geburtsländer nach Deutschland sind Russland, Polen und die Türkei. Dementsprechend sind auch die vier häufigsten Erstsprachen Deutsch (68 %), Russisch (11 %), Polnisch (7 %) und Türkisch (5 %). Der Großteil der Integrationskursleitenden beherrscht durchschnittlich noch zwei bis drei weitere Sprachen. 77 % der Kursleitenden verfügt über eine Unterrichtserfahrung von mindestens fünf Jahren Praxis bzw. 2.500 Unterrichtsstunden.

Inhaltsübersicht



	Zentrale Ergebnisse	6
1	Einleitung	20
2	Methodische Beschreibung der Studie	34
3	Soziodemographie und Migrationsbiographie	53
4	Kursbezogene Ergebnisse	75
5	Kulturelle Integration	123
6	Strukturelle Integration	202
7	Soziale Integration	231
8	Emotionale Integration	241
9	Zusammenfassung und Fazit	254
10	Literatur	276
	Glossar	288
	Verzeichnisse	292
	Anhang	304

Inhaltsverzeichnis



1	Einleitung	20
1.1	Hintergrund und Zielsetzung des Projekts	20
1.2	Die bundesweiten Integrationskurse	23
1.2.1	Rechtsgrundlage, Ziel und Zielgruppen	23
1.2.2	Umfang und Inhalte	25
1.2.3	Statistik der Integrationskurse	27
1.3	Forschungsstand	30
2	Methodische Beschreibung der Studie	34
2.1	Fragestellungen	34
2.2	Forschungsdesign	36
2.3	Inhalte der Befragungen	39
2.3.1	Fragenprogramm	39
2.3.2	Erfassung der Deutschkenntnisse	40
2.4	Erhebung der Datenbasis	42
2.4.1	Kursteilnehmende	42
2.4.1.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	42
2.4.1.2	Durchführung der ersten Befragung der Kursteilnehmenden	43
2.4.1.3	Durchführung der zweiten Befragung der Kursteilnehmenden	44
2.4.1.4	Durchführung der dritten Befragung der Kursteilnehmenden	45
2.4.1.5	Analyse der Panelmortalität von Kursteilnehmenden	45
2.4.2	Kontrollgruppe	48
2.4.2.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	48
2.4.2.2	Durchführung der ersten Befragung der Kontrollgruppe	50
2.4.2.3	Durchführung der zweiten Befragung der Kontrollgruppe	51
2.4.2.4	Analyse der Panelmortalität der Kontrollgruppe	52

3	Soziodemographie und Migrationsbiographie	53
3.1	Soziodemographische Struktur	54
3.1.1	Geschlecht und Alter	54
3.1.2	Familienstand und Partner	56
3.1.3	Kinder und Haushaltszusammensetzung	60
3.2	Migrationsbiographie	63
3.2.1	Geburtsland, Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit	63
3.2.2	Migrationsmotive und Einreisejahr	67
3.3	Vergleichbarkeit von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe	73
4	Kursbezogene Ergebnisse	75
4.1	Kurscharakteristika und -zusammensetzung	75
4.1.1	Charakteristika der befragten Kurse	75
4.1.2	Zusammensetzung der befragten Kurse	77
4.1.3	Profil der Lehrkräfte	80
4.1.4	Hintergrund der Kursteilnahme	85
4.1.5	Kurswahl und Erwartungen an den Integrationskurs	86
4.1.6	Gründe für einen Kursabbruch	92
4.2	Beurteilung der Integrationskurse durch die Teilnehmenden	93
4.2.1	Lerngeschwindigkeit	93
4.2.2	Spaß am Kurs	97
4.2.3	Wahrgenommener Nutzen	99
4.2.4	Zugewinn der Deutschkenntnisse	104
4.2.5	Allgemeine rückblickende Bewertung	106
4.2.6	Beurteilung der Erfüllung der Erwartungen an den Integrationskurs	108

4.3	Bewertung des Orientierungskurses durch die Teilnehmenden	110
4.3.1	Spaß am Orientierungskurs	111
4.3.2	Schwierigkeit des Orientierungskurses	112
4.3.3	Interesse an Themen des Orientierungskurses	114
4.3.4	Änderungswünsche zur Konzeption von Orientierungskursen	117
4.3.5	Wahrgenommener Nutzen des Orientierungskurses	119
4.3.6	Rückblickende Bewertung des Orientierungskurses	121
5	Kulturelle Integration	123
5.1	Sprachhintergrund und Sprachniveau	124
5.1.1	Erstsprache	124
5.1.2	Alphabetisierungssprache	127
5.1.3	Weitere Sprachkenntnisse	130
5.1.4	Deutschkenntnisse bei der Einreise	137
5.1.5	Besuch weiterer Sprachkurse	141
5.2	Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der Sprachkompetenz	143
5.2.1	Die Entwicklung der alltagsrelevanten Sprach- kompetenz	144
5.2.1.1	Generierung eines Maßes zur Messung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz	144
5.2.1.2	Ergebnisse zur Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz	146
5.2.1.3	Diskussion der Kontrollgruppen-Ergebnisse zur Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz	152
5.2.2	Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten	155
5.2.3	Determinanten der Entwicklung der Sprachkompetenz	158
5.2.3.1	Bivariate Zusammenhänge	158
5.2.3.2	Multivariate Analysen	174

5.3	Nachhaltigkeit der Integrationskurse im Bereich Sprachkompetenz	177
5.3.1	Die Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz	178
5.3.2	Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten	180
5.3.2.1	Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Hören“	181
5.3.2.2	Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Lesen“	183
5.3.2.3	Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „an Gesprächen teilnehmen“	185
5.3.2.4	Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „zusammenhängendes Sprechen“	187
5.3.2.5	Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Schreiben“	188
5.3.3	Determinanten der Entwicklung der Sprachkompetenz	189
5.3.3.1	Bivariate Analysen	190
5.3.3.2	Multivariate Analysen	194
5.4	Nutzung der deutschen Sprache	196
5.4.1	Veränderung der Nutzung der deutschen Sprache in der Familie	196
5.4.2	Veränderung der Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden	199
6	Strukturelle Integration	202
6.1	Bildungsniveau	203
6.1.1	Schulbildung	203
6.1.2	Berufsausbildung	210
6.1.3	Anerkennung von Ausbildungs- und Studienabschlüssen	212
6.2	Erwerbstätigkeit	213
6.2.1	Einkunftsarten	213
6.2.2	Erwerbstätigkeit im Herkunftsland	215
6.2.3	Erwerbstätigkeit in Deutschland	217
6.2.4	Die Entwicklung der strukturellen Integration	218

6.3	Nutzung von Beratungsangeboten	228
6.4	Teilnahme an Maßnahmen von Arbeitsämtern/ Arbeitsagenturen bzw. ARGEN	229
7	Soziale Integration	231
7.1	Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der sozialen Integration	232
7.2	Nachhaltigkeit von Integrationskursen im Bereich der sozialen Integration	236
7.3	Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen	237
8	Emotionale Integration	241
8.1	Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der emotionalen Integration	242
8.1.1	Verbundenheit mit Deutschland und/oder dem Herkunftsland	242
8.1.2	Zufriedenheit mit gegenwärtigem Leben	244
8.2	Nachhaltigkeit der Integrationskurse im Bereich der emotionalen Integration	245
8.2.1	Verbundenheit mit Deutschland und/oder dem Herkunftsland	245
8.2.2	Zufriedenheit mit gegenwärtigem Leben	247
8.2.3	Bleibe-, Aus- und Rückwanderungsabsichten	247
8.2.4	Einbürgerungsabsichten	249

9	Zusammenfassung und Fazit	254
9.1	Zusammenfassung	254
9.2	Fazit und Ausblick	274
10	Literatur	276
Glossar		288
Abkürzungsverzeichnis		292
Tabellenverzeichnis		293
Abbildungsverzeichnis		301
Anhang		304

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Zielsetzung des Projekts

Das Zuwanderungsgesetz von 2005 legte erstmals die Einführung von staatlichen Integrationsangeboten für Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland fest. Damit wurde ein wichtiger Schritt in der Integrationspolitik unternommen. 600 Unterrichtsstunden Sprachkurs und 30 Unterrichtsstunden Orientierungskurs zur Rechtsordnung, Kultur und Geschichte Deutschlands sollten Zugewanderte befähigen, sich im Alltag verständigen zu können und die deutsche Gesellschaft besser zu verstehen. Gute Deutschkenntnisse und Kenntnisse des deutschen Rechts- und Gesellschaftssystems sind unabdingbare Voraussetzungen der Integration von Personen mit Migrationshintergrund. Sie steigern die Chancen zur Integration in den Arbeitsmarkt, erleichtern das Zurechtfinden in der neuen Gesellschaft und schaffen Identifikationsmöglichkeiten. Sie sind somit – so der Konsens in Deutschland – eine der wichtigsten Voraussetzungen für Integration.

Schon 2006, also im zweiten Jahr des Bestehens der Integrationskurse, fand eine umfassende Evaluation durch die Firma Rambøll Management statt. Diese bildete u.a. zusammen mit den Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Integrationskurse verbessern“ im Rahmen des Nationalen Integrationsplans die Grundlage für eine neue Integrationskursverordnung, die im Dezember 2007 in Kraft trat. Damit konnten wichtige Verbesserungen der Integrationskurse erzielt werden. So wurde beispielsweise die Höchstteilnehmendenzahl pro Kursgruppe von 25 auf 20 verringert, es kam zu einer Erhöhung der Stundenzahl in den speziellen Integrationskursen von 600 auf 900 Unterrichtsstunden im Sprachkursteil, es wurde ein spezieller „Förderkurs“ für schon länger in Deutschland lebende Kursteilnehmende und ein Wiederholungsmodul von 330 Unterrichtsstunden für alle Teilnehmenden der Integrationskurse eingeführt, die Zahl der Unterrichtsstunden im Orientierungskurs wurde von 30 auf 45 angehoben und der Orientierungskurs erfuhr insgesamt eine Aufwertung durch die Einführung

eines Curriculums, einer standardisierten Prüfung und Lehrkräftequalifizierung. Das Konzept der Integrationskurse erfährt auch seitdem eine ständige Weiterentwicklung und Verbesserung.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat nach § 75 Nr. 4 Aufenthaltsgesetz (AufenthG) den Auftrag, wissenschaftliche Forschung über Migrationsfragen (Begleitforschung) zur Gewinnung analytischer Aussagen für die Steuerung der Zuwanderung zu betreiben. Im Rahmen dieser Begleitforschung und im Kontext der Durchführung der Integrationskurse wurde das Evaluationsprojekt „Integrationsverlauf von Integrationskursteilnehmern (Integrationspanel)“ in die Agenda der Forschungsgruppe des BAMF aufgenommen. Das Projekt wurde Anfang 2007 in Absprache mit der Bewertungskommission der Integrationskurse¹ und der Abteilung „Integration“ des Bundesamtes in Form einer empirischen Längsschnittstudie konzipiert.

Studien, die bisher Sprachkursprogramme für Zugewanderte evaluierten, legten den Schwerpunkt vor allem auf die Evaluation der formalen Ausgestaltung der Kurse oder der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit dem Kurs. Es fehlen daher Kenntnisse über die Wirkung und Nachhaltigkeit der Integrationskurse, wie sie seit 2005 bestehen, und darüber ob sich die Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden im Vergleich zu Personen, die nicht an einem Integrationskurs teilnahmen, verbessern. Eine Ergebnisevaluation im Sinne einer Wirkungskontrolle ist ein wichtiger Schritt, um die Integration von Migranten und Migrantinnen durch das Angebot effektiverer Kurse unterstützen zu können. Zielsetzung des Integrationspanels ist daher die Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Hierzu sind auch der Einfluss der Teilnahme an einem Integrationskurs auf die allgemeine gesellschaftliche Teilhabe sowie Unterschiede im Integrationsverlauf verschiedener Teilnehmendengruppen von Interesse. Aus diesen Ergebnissen können Erfolgs- und Misserfolgskriterien abgeleitet werden, die in die weitere Verbesserung der Integrationskurse bzw. in die Entwicklung weiterer Fördermaßnahmen einfließen können.

1 An dieser Stelle möchten wir uns ausdrücklich bei den Mitgliedern der Bewertungskommission für ihre hilfreichen Anmerkungen zur Studie bedanken.

Zur Bearbeitung der genannten Forschungsfragen wurde zu vier Erhebungszeitpunkten — zu Kursbeginn (2007), zu Kursende (2007/2008), ein Jahr nach Kursabschluss (2009) und drei Jahre nach Kursabschluss (2011) — bundesweit eine Stichprobe von zu Beginn ca. 4.000 Kursteilnehmenden und dazu einer Gruppe von insgesamt ca. 3.700 Nicht-Teilnehmenden als Kontrollgruppe befragt. Die befragten Kursteilnehmenden wurden aus allen allgemeinen, Eltern-/Frauen- und Jugendintegrationskursen ausgewählt.² In jedem so ausgewählten Kurs wurden alle Kursteilnehmenden befragt, ebenso die jeweiligen Kursleitenden und Regionalkoordinatoren.³ Für die Gruppe der Nicht-Teilnehmenden, die die Kontrollgruppe bilden soll, kamen für die Befragung alle in Deutschland lebenden, aber nicht in Deutschland geborenen, Ausländerinnen und Ausländer in Frage, die (noch) nicht an einem Integrationskurs nach § 43 AufenthG teilgenommen hatten und ein ähnlich niedriges Sprachniveau wie das der Kursteilnehmenden zu Kursbeginn vorweisen konnten. Die Befragung umfasste die Themenbereiche sprachlicher Hintergrund, Ausbildung und Beruf, Wahrnehmung und Bewertung der Integrationskursteilnahme, Leben in Deutschland und die Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass sich die Ergebnisse der Analysen auf die Ausgestaltung der Integrationskurse zum Zeitpunkt des Jahres 2007 beziehen. Seitdem erfolgte eine ständige Weiterentwicklung der Konzepte.

Der vorliegende Forschungsbericht geht zunächst auf die Ausgestaltung der Integrationskurse sowie auf den Stand der Forschung ein. Bei der methodischen Beschreibung der Studie (Kapitel 2) werden die Konzeption des Integrationspanels und die zentralen Fragestellungen sowie das Forschungsdesign beschrieben. Darüber hinaus wird auf das Stichprobenverfahren sowie auf die Durchführung der einzelnen

2 Die Alphabetisierungskurse waren Gegenstand eines eigenen Forschungsprojektes (siehe hierzu Rother 2010).

3 Die Außenstellen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge werden im Integrationsbereich als Regionalstellen bezeichnet. Die Regionalkoordinatoren des Bundesamtes sind Ansprechpartner für die Träger von Integrationsmaßnahmen und verantwortlich für die Integrationsarbeit vor Ort.

Befragungen eingegangen. Es folgt die ausführliche Beschreibung der Ergebnisse dieser Studie. Zunächst werden die befragten Kursteilnehmenden und die Kontrollgruppe nach soziodemographischen Merkmalen charakterisiert (Kapitel 3). Diesem Kapitel folgen kursbezogene Ergebnisse, die auf die Kurszusammensetzung, die Kursleitenden, die Kursbewertung der Teilnehmenden sowie auf die Bewertung speziell des Orientierungskurses eingehen (Kapitel 4).

Der Nutzen von Integrationskursen wird anhand des Ansatzes von Esser (1980, 2001) analysiert, wobei nicht der in Deutschland negativ behaftete Begriff der Assimilation verwendet wird, sondern die Bezeichnung Integration nach Heckmann (2001). Dementsprechend orientiert sich die Struktur der folgenden Kapitel an der Unterscheidung der Integrationsdimensionen, wie sie bei Analysen, die auf dem Konzept von Esser basieren, gängig sind (siehe auch Kalter 2008).

Das Kapitel der kulturellen Integration (Kapitel 5) stellt Erkenntnisse zum Sprachhintergrund der Kursteilnehmenden und zur Entwicklung der Deutschkenntnisse und -nutzung während der Kursbeteiligung (Wirksamkeit) sowie ein Jahr nach Kursabschluss (Nachhaltigkeit) vor. Es folgen Darstellungen der strukturellen Integration im Zeitverlauf, insbesondere der Integration auf dem Arbeitsmarkt (Kapitel 6). Das Kapitel zur sozialen Integration (Kapitel 7) analysiert die Kontakthäufigkeit zu Personen aus dem Herkunftsland sowie zu Personen aus Deutschland im Kursverlauf und ein Jahr nach Kursabschluss. Abschließend geht das Kapitel zur emotionalen Integration (Kapitel 8) auf die Verbundenheit mit Deutschland und dem Herkunftsland, die Zufriedenheit der Befragten mit ihrem Leben in Deutschland sowie auf die Absicht ein, sich einbürgern zu lassen.

1.2 Die bundesweiten Integrationskurse

1.2.1 Rechtsgrundlage, Ziel und Zielgruppen

Die zentrale Integrationsmaßnahme des am 1. Januar 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes stellt der in § 43 Aufenthaltsgeregelter Integrationskurs dar, mit dessen Konzeption und Durchführung das BAMF beauftragt wurde. Die Einzelheiten des Integrationskurses werden in der Integrationskursverordnung (IntV) geregelt und

im Kurskonzept (BAMF 2008a) erläutert. Ausgehend von der Evaluati- on der Integrationskurse durch die Firma Rambøll Management (Ram- bøll Management 2006) und von den Ergebnissen der Arbeitsgruppe „Integrationskurse verbessern“ des Nationalen Integrationsplans (Bundesregierung 2007) fand eine Weiterentwicklung der Integrati- onskurse statt, die in einer überarbeiteten und am 8. Dezember 2007 in Kraft getretenen Integrationskursverordnung mündeten.⁴ Basis für das Integrationspanel und folglich auch für die Darstellungen im Text des vorliegenden Forschungsberichtes ist jedoch noch die Integra- tionskursverordnung vom Dezember 2004, da die neue Verordnung erst nach Abschluss des Großteils der Befragungen in Kraft getreten ist und umgesetzt wurde. Im Folgenden wird daher die Rechtslage darge- stellt, die zum Zeitpunkt der ersten Befragung der Kursteilnehmenden in 2007 aktuell war.

Ziel der Integrationskurse ist, Zugewanderte an die Sprache, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands so heranzuführen, dass sie ohne Hilfe oder Vermittlung Dritter in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbstständig handeln können (§ 43 Abs. 2 AufenthG). Dies ist im Hinblick auf die Sprache mit dem Erreichen des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Refe- renzrahmens für Sprachen (GER) gegeben. Kursteilnehmende, die das Sprachniveau B1 erreicht haben, können das Wichtigste verstehen,

-
- 4 Die wichtigsten Änderungen der Integrationskursverordnung betreffen u.a. folgende Punkte:
- Verringerung der Höchstteilnehmerzahl pro Kursgruppe auf 20 (bisher 25)
 - Erhöhung der Stundenzahl der speziellen Integrationskurse auf 900 im Sprachkursteil (bisher 600)
 - Einführung einer neuen speziellen Kursart: Förderkurs (für Teilnehmer mit erhöhtem sprachpädagogischen Förderbedarf) mit bis zu 945 Unterrichtsstunden
 - Einführung von Intensivkursen mit insgesamt 430 Unterrichtsstunden
 - Erstattung von Fahrtkosten für Teilnehmer, die von den Trägern der Grund- sicherung zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet wurden, und für kostenbefreite Teilnehmer
 - Zahlung eines Fahrtkostenzuschusses für Teilnehmer, die von den Auslän- derbehörden zur Teilnahme verpflichtet wurden
 - Wiederholungsmöglichkeit für den Aufbausprachkurs
 - Rückerstattung von 50 % des Kostenbeitrages bei Bestehen des Abschluss- tests innerhalb von zwei Jahren nach Ausstellen der Teilnahmeberechtigung

wenn einfache Sprache verwendet wird und es um vertraute Themen (Arbeit, Schule etc.) geht. Sie können außerdem einfach und zusammenhängend über vertraute Themen sprechen, über Erfahrungen, Ereignisse, Träume und Wünsche berichten und kurze Erklärungen geben (Europarat 2001b).

§ 44 und § 44a AufenthG legen fest, welche Personen einen Anspruch auf Teilnahme am Kurs haben, also eine Teilnahmeberechtigung erhalten, und welche Personen zur Teilnahme verpflichtet werden. Eine Teilnahmeberechtigung erhalten grundsätzlich alle Neuzuwanderer mit dauerhaftem Aufenthalt, sofern sie nicht schon über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, in Deutschland zur Schule gehen oder ein erkennbar geringer Integrationsbedarf besteht. Altzuwanderer, Deutsche und EU-Bürger können im Rahmen verfügbarer Kursplätze ebenfalls zur Teilnahme am Kurs zugelassen werden.⁵ Falls man sich nicht innerhalb eines Jahres zu einem Kurs angemeldet hat, erlischt diese Zulassung wieder. Zur Teilnahme verpflichtet werden diejenigen Neuzuwanderer mit Anspruch auf Teilnahme, die nicht über einfache Deutschkenntnisse verfügen. Auch Altzuwanderer können zur Teilnahme verpflichtet werden, wenn Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch bezogen werden oder von einer besonderen Integrationsbedürftigkeit auszugehen ist. Spätaussiedler erhalten eine Teilnahmeberechtigung, werden aber nicht zur Teilnahme verpflichtet.

1.2.2 Umfang und Inhalte

Sowohl der allgemeine Integrationskurs als auch die Integrationskurse für spezielle Zielgruppen umfassten nach der zum Zeitpunkt der Befragung gültigen IntV pro Teilnehmendem maximal 630 Unterrichtsstunden à 45 Minuten und bildeten eine Einheit aus Sprachkurs mit 600 Unterrichtsstunden und Orientierungskurs mit 30 Unterrichtsstunden (BAMF 2007a, BAMF 2007b, BAMF 2007c). Weiterhin

5 Als Altzuwanderer werden nach der gängigen Definition alle Zuwanderer bezeichnet, die vor 2005 nach Deutschland zuwanderten. Neuzuwanderer sind dementsprechend Zuwanderer, die seit 2005 nach Deutschland migrierten.

gilt auch noch für das heutige Konzept: Der Sprachkurs besteht dabei aus einem Basissprachkurs mit 300 Unterrichtsstunden und einem Aufbausprachkurs mit ebenfalls 300 Unterrichtsstunden. Sowohl der Basis- als auch der Aufbausprachkurs teilen sich in drei Kursabschnitte auf, sodass der Integrationskurs aus sechs Kursabschnitten Sprachkurs plus Orientierungskurs bestand. Teilnehmende ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache absolvieren normalerweise alle sechs Kursabschnitte des Sprachkurses unter Inanspruchnahme ihres Kontingents von 600 Unterrichtsstunden. Teilnehmende mit Vorkenntnissen können ihrem Ergebnis im Einstufungstest entsprechend in einen höheren Kursabschnitt einsteigen. Sofern sie das Lernziel B1 nicht schneller erreichen, haben sie die Möglichkeit, ihr Kontingent von 600 Unterrichtsstunden auszuschöpfen. Da das Ziel der Integrationskurse das selbstständige Leben im Alltag ist, liegt der thematische Schwerpunkt im Sprachkurs auf der Alltagsorientierung und auf der Vermittlung von Alltagswissen. Im Orientierungskurs wird zudem Wissen über Rechtsordnung, Kultur und Geschichte in Deutschland vermittelt. Die im Basissprachkurs behandelten Themen entsprechen den wichtigsten alltäglichen Lebensbereichen. Zu ihnen zählen: „Zur Person/soziale Kontakte“, „Wohnen“, „Einkaufen/Handel/Konsum“, „Essen und Trinken“, „Orte“, „Menschlicher Körper/Gesundheit“, „Alltag“, „Dienstleistungen/Ämter/Behörden“, „Arbeit und Beruf“, „Erziehung/Ausbildung/Lernen“, „Mobilität und Verkehr“, „Freizeit“, „Natur und Umwelt“. Die Themen des Basissprachkurses werden im Aufbausprachkurs aufgegriffen, erweitert und durch die Themen „Medien/Moderne Informationstechniken“, „Gesellschaft/Staat/ Internationale Organisationen“ und „Beziehung zu anderen Menschen, Kulturen und Weltanschauungen“ ergänzt. Die erfolgreiche Teilnahme am Integrationskurs wird mit einem Abschlusstest nachgewiesen. Dieser bestand bis zum 1. Juli 2009 aus einer Sprachprüfung (Zertifikat Deutsch), in der geprüft wurde, ob das Sprachniveau B1 erreicht wurde, und einem Test zum Orientierungskurs.⁶ Bei einer ausreichenden Anzahl an Interessenten können auch Kurse für besondere Zielgruppen angeboten werden, z.B. Kurse für Eltern und Frauen, für Jugendliche und für Personen mit

6 Seit dem 01.07.2009 besteht die Abschlussprüfung aus einer skalierten Sprachprüfung (Deutsch-Test für Zuwanderer, DTZ).

Alphabetisierungsbedarf. Für diese Spezialkurse liegen jeweils eigene Kurskonzepte vor, die auf die Besonderheiten der jeweiligen Teilnehmendengruppen eingehen (BAMF 2007b, BAMF 2007c, BAMF 2007d, BAMF 2009a, BAMF 2009b, BAMF 2009c, BAMF 2010).

1.2.3 Statistik der Integrationskurse

Im folgenden Kapitel wird die Bedeutung der Integrationskurse durch eine Übersicht über Teilnehmenden- und Absolventenzahlen verdeutlicht. Dargestellt wird zum einen die Situation im Jahr 2007, also zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung dieser Studie, sowie zum anderen eine Übersicht über den Stand 2010.

Seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes am 1. Januar 2005 haben bis zum 31. Dezember 2010 918.000 Personen eine Berechtigung zur Teilnahme an einem Integrationskurs erhalten. Insgesamt besuchen oder besuchten 690.000 Personen einen Integrationskurs (BAMF 2011a). Die Bestehensquote, also der Anteil der Personen, die an der Abschlussprüfung teilnahmen und das Sprachniveau B1 erreichten, betrug im Jahr 2007 44 %. Im Jahr 2010 erreichten 51 % das Sprachniveau B1 im neuen skalierten Deutsch-Test für Zuwanderer.

Während 2007 noch mehr als die Hälfte der Teilnehmenden freiwillig an den Integrationskursen teilnahm (56 %), waren im Jahr 2010 54 % zur Teilnahme verpflichtet. Die große Mehrheit der Kursteilnehmenden besuchte sowohl 2007 als auch 2010 einen allgemeinen Integrationskurs (vgl. Tabelle 1-1). Allerdings ist von Beginn der Befragung 2007 bis 2010 ein verstärkter Trend hin zu Spezialkursen zu beobachten.

An Integrationskursen nehmen generell Personen aus vielen Nationalitäten teil. Die mit Abstand größte Gruppe der Kursteilnehmenden waren 2007 Personen aus der Türkei, gefolgt von Personen aus der Russischen Föderation (siehe auch Kapitel 3.2.1). Der Anteil der Personen aus dem Irak ist jedoch bis 2010 stetig angestiegen und übersteigt nun den der Personen aus der Russischen Föderation. Der deutliche Zuwachs des Anteils der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit ist mit dem vermehrten Interesse von teilweise eingebürgerten Altzuwanderern an Integrationskursen zu erklären, die ihre

Teilnahmeberechtigungen nun verstärkt in Anspruch nehmen. Bei der Mehrzahl der Absolventen und Teilnehmenden handelte es sich 2007 wie 2010 um Altzuwanderer, EU-Bürger oder deutsche Staatsangehörige. Bei der Gruppe der Spätaussiedler kann jedoch ein Rückgang von 2007 bis 2010 um ca. drei Prozentpunkte festgestellt werden, was auf den rückläufigen Zuzug dieser Gruppe zurückzuführen ist (siehe hierzu BAMF 2011b). Weiter fällt die hohe Anzahl weiblicher Kursteilnehmender auf, die mit 68 % bzw. 64% deutlich über der der männlichen Teilnehmenden liegt (siehe Kapitel 3.1.1).

Tabelle 1-1: Statistik zu Integrationskursen der Jahre 2007 und 2010 im Überblick

	2007		2010	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Kursteilnehmende insgesamt				
Neue Kursteilnehmende	114.365	99,9	88.629	79,0
Zuzüglich Kurswiederholer	142	0,1	23.567	21,0
Gesamt	114.507	100	112.196	100
Neue Kursteilnehmende nach Kursarten				
Allgemeiner Integrationskurs	87.545	76,5	60.191	67,9
Alphabetisierungskurs	12.546	11,0	12.093	13,6
Eltern-/Frauenkurs	13.070	11,4	12.151	13,7
Förderkurs	12	0,0	1.476	1,7
Intensivkurs	---	---	142	0,2
Jugendkurs	1.064	0,9	1.551	1,7
Sonstiger Integrationskurs	128	0,1	1.025	1,2
Gesamt	114.365	100	88.629	100
Neue Kursteilnehmende nach Statusgruppen				
Neuzuwanderer	43.895	38,4	33.268	37,5
Spätaussiedler	5.084	4,4	1.492	1,7
Altzuwanderer/EU-Bürger/Deutsche	49.061	42,9	32.579	36,8
ALG II-Bezieher	1.490	1,3	19.565	22,1
Altzuwanderer (verpflichtet durch ABH)	14.835	13,0	1.725	1,9
Gesamt	114.365	100	88.629	100
Neue Teilnehmende nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten				
Türkei	27.832	24,3	12.088	13,6
Russische Föderation	6.810	6,0	3.116	3,5
Polen	4.330	3,8	3.178	3,6
Irak	3.619	3,2	4.019	4,5
Ukraine	3.494	3,1	1.715	1,9
Serbien	2.941	2,6	---	---
Thailand	2.650	2,3	---	---
Vietnam	2.454	2,2	1.571	1,8
Marokko	2.225	1,9	1.490	1,7
Kasachstan	2.110	1,8	---	---
Kosovo	---	---	2.076	2,3
Afghanistan	---	---	1.400	1,6
Deutschland	3.662	3,2	7.993	9,0
Sonstige Staatsangehörigkeiten	47.154	41,2	48.491	54,7
Spätaussiedler	5.084	4,4	1.492	1,7
Gesamt	114.365	100	88.629	100

1.3 Forschungsstand

Das Projekt „Integrationspanel“ baut auf früheren Studien zur Evaluation von Sprachkursen bzw. Teilnehmendenbefragungen auf. Zu Sprachkursen für Zugewanderte oder den seit 2005 bundesweit eingeführten Integrationskursen existierten bereits vor der Durchführung des Integrationspanels Studien, die den Schwerpunkt jedoch auf die Evaluation der formalen Ausgestaltung oder auf die Zufriedenheit der Kursteilnehmenden mit diesen Kursen legten. Die Wirkung dieser Kurse auf die Teilnehmenden wurde bisher nur selten, für das seit 2005 bestehende Konzept der Integrationskurse noch gar nicht untersucht.

Social Consult GmbH führte 1998 und 1999 zwei Evaluationen der damals angebotenen Sprachkurse für Spätaussiedler bzw. ausländische Arbeitnehmer anhand einer Teilnehmerbefragung sowie eines Sprachtests durch (Social Consult GmbH 1998, 1999). Weitere Studien in diesem Zusammenhang, die jedoch keine Evaluierung der Wirksamkeit beinhalten, sind unter anderem die regionalen Integrationskursevaluationen für die Gebiete München (Erlner et al. 2003), Frankfurt (Büttner et al. 2004) und Nordrhein-Westfalen (Gruber 2004), die vor allem auf die Kurskonzepte und die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit den Kursen eingehen. Auf die Evaluation sozialkundlicher Kurse für länger Ansässige beziehungsweise an einer Einbürgerung interessierten Ausländerinnen und Ausländern in Nürnberg, die Politik, Geschichte und Alltagswissen vermittelten, bezieht sich ein Bericht des Europäischen Forums für Migrationsstudien (efms) (Wolf/Heckmann 2003). Einen Überblick über die Evaluation der institutionellen Umsetzung hinsichtlich einer Vielzahl von Angeboten zur Förderung der Integration von Zuwanderern gibt die Studie von Will und Bosswick (2002), in der bisherige Erfahrungen systematisch ausgewertet werden, um daraus Empfehlungen und Handreichungen zur institutionellen Koordinierung der Integrationskursangebote zu entwickeln.

Die Forschungsgruppe Fokus (2003) evaluierte die Pilotmaßnahmen der aktuellen Integrationskurse hinsichtlich der Kurskonzeption, der fachlichen und verwaltungstechnischen Umsetzung und der Akzeptanz und Zufriedenheit der Teilnehmenden. Eine Untersuchung von Schönwälder et al. (2005) konzentrierte sich in vergleichender

Weise auf die konzeptionelle Bewertung und Ausgestaltung der Integrationskurse in Schweden, den Niederlanden und Deutschland. Die Wirksamkeit der Maßnahme wurde jedoch auch hier nicht untersucht. In der 2005 vom BAMF durchgeführten Teilnehmerbefragung von Integrationskursteilnehmenden (Haug/Zerger 2006) standen die Bewertung der Integrationskurse durch die Teilnehmenden und die Erhebung ihrer Wünsche und Erwartungen im Mittelpunkt. Die Ergebnisse dieser Befragung flossen in die Verbesserung und Überarbeitung der Kurskonzepte ein. 2007 wurden im Auftrag des Niedersächsischen Ministeriums für Inneres und Sport die Integrationskurse, die speziell für Spätaussiedler in Friedland durchgeführt werden, begutachtet (Casper-Hehne 2007). Hier erfolgte hauptsächlich eine Analyse der Rahmenbedingungen der Kurse.

Die von der Firma Rambøll Management im Jahr 2006 im Auftrag des Bundesministeriums des Innern (BMI) durchgeführte Evaluation untersuchte das Instrument der Integrationskurse umfassend als ein Angebot zur Integration im Rahmen der deutschen Integrationspolitik. Der Schwerpunkt lag damit auf der Evaluation des formalen Erfolgs des damals noch jungen Systems (Rambøll Management 2006). Die Autoren der Studie mahnten an, dass eine Analyse der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse notwendig sei, da die Durchführung von Integrationsmaßnahmen nur bei nachgewiesener Wirksamkeit sinnvoll sei (Rambøll Management 2006: 213). Eine solche Wirkungsevaluation liefere auch steuerungsrelevante Informationen zur weiteren Verbesserung von Integrationsmaßnahmen. Auch Schönwälder et al. (2005) sowie Esser (2006) und Joppke (2007) konstatieren, dass keine systematischen Evaluierungen von Integrationskursen vorliegen, die über die Wirksamkeit der Kurse Aufschluss geben. Auch Deeke (2011) spricht sich in einer Verbleibs- und Wirkungsanalyse zu den damaligen ESF-BA-Kursen für berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung (Vorläufer der ESF-BAMF-Kurse) für wirkungsanalytische Forschung bezüglich der Integrationskurse aus.

Auch auf internationaler Ebene liegen so gut wie keine Arbeiten zu Wirkungsweisen von staatlichen Sprachkursen für Migranten und

Migrantinnen vor. Wie der Bericht des Sachverständigenrats für Zuwanderung (2004) bemängelt, fehlen bisher gesicherte Evaluationsdaten zu Sprachkursangeboten in den EU-Ländern. So beziehen sich die Evaluationen, die sich zu Integrationskursen in Europa finden lassen (Regioplan 2002, Spycher et al. 2005), oder Studien, die verschiedene Ansätze und Konzepte der Integrationspolitik zwischen verschiedenen europäischen Ländern vergleichen (Council of Europe, Parliamentary Assembly 2003, Entzinger 2004, ICPMD 2005, Schönwälder et al. 2005), auf formale Aspekte wie die konzeptionelle Bewertung und Ausgestaltung der Kurse. Das Projekt „Integrationspanel“ des BAMF geht damit erstmals über eine Analyse formaler Aspekte hinaus.

Neben Studien zu Kurskonzepten sind für diese Untersuchung auch allgemeine Studien zur Entwicklung der Sprachkompetenz von Zugewanderten bzw. Personen mit Migrationshintergrund relevant. Studien zu Sprachkenntnissen bei erwachsenen Zugewanderten untersuchen anhand größerer Datensätze wie zum Beispiel dem Sozio-Ökonomischen Panel (SOEP), welche Faktoren (Alter, Aufenthaltsdauer, Bildungsniveau etc.) das Niveau der Sprachkenntnisse positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Braun 2009, Carnevale et al. 2001, Chiswick et al. 2005, Dustmann 1994, Dustmann/van Soest 2002, Espenshade/Fu 1997, Esser 2009, Heckmann 2007, Jasso/Rosenzweig 1990, Lopez 1999, Reich et al. 2002, van Tubergen/Kalmijn 2005, van Tubergen/Wierenga 2011). Dabei werden die potenziellen Faktoren des Zweitspracherwerbs oft in drei Kategorien aufgeteilt: ökonomische Anreize, Erfahrungen mit der Sprache des Aufnahmelandes oder Gelegenheit, die Zweitsprache zu sprechen (bzw. Aufenthaltsdauer), und die Fähigkeit, eine Zweitsprache zu erlernen (Chiswick/Lee/Miller 1995). Dazu kommen teilweise noch vier weitere Bereiche: Familie und Migrationsbiographie, Herkunftskontext, Kontext im Aufnahmeland und ethnischer Kontext (Esser 2006).

Wie bereits von Esser (2006) angemerkt, gibt es in Deutschland bislang allerdings keine empirischen Studien, die den Einfluss eines gesteuerten Spracherwerbs (z.B. bei einem Besuch von Integrationskursen) auf die Deutschkenntnisse untersuchen. Die wenigen Studien hierzu beziehen sich nur auf die USA (Gonzalez 2000), Norwegen

(Hayfron 2001) und Israel (Beenstock 1996). Diese Studien zeigen den positiven Effekt der Teilnahme an einem Sprachkurs der jeweiligen Landessprache auf den Zweitspracherwerb. Zudem wurde bisher der mögliche Einfluss von kursbezogenen Faktoren auf den Erfolg der Teilnehmenden einer Fördermaßnahme und damit auf deren Deutschkenntnisse noch nicht untersucht. Die vorliegende Studie trägt somit zur Schließung einer bedeutsamen empirischen Lücke der bereits vorhandenen Erkenntnisse bei.

2 Methodische Beschreibung der Studie

In den folgenden Kapiteln wird das methodische Vorgehen des Integrationspanels beschrieben. Dazu wird auf die konkreten Forschungsfragen, das Design der Studie, die Inhalte der Befragung sowie auf die Grundgesamtheit, die Stichprobe, den Rücklauf und die Durchführung der einzelnen Befragungen eingegangen.

2.1 Fragestellungen

Das Integrationspanel untersucht die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit der Integrationskurse. Der Terminus „Wirksamkeit“ bezieht sich dabei auf die Entwicklungen der Teilnehmenden während des Kurses, während der Terminus „Nachhaltigkeit“ auf die Entwicklungen nach Kursende abzielt. Im Einzelnen liegen den Auswertungen folgende Schwerpunkte zu Grunde:

1. Entwicklung der Deutschkenntnisse

Zentrale Fragestellung der Studie ist, wie sich die Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden während und nach Ablauf des Kurses im Vergleich zu Nicht-Kursteilnehmenden entwickeln. Es wird vermutet, dass die Teilnahme am Integrationskurs einen positiven Effekt auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse hat. Teilnehmende sollten also nach der Kursteilnahme über bessere Deutschkenntnisse verfügen als zu Beginn des Kurses bzw. als Personen, die an keinem Integrationskurs teilgenommen haben, sich aber sonst nicht von den Kursteilnehmenden unterscheiden. Weiter soll untersucht werden, ob die Wirksamkeit der Integrationskurse im Sinne der Verbesserung der Deutschkenntnisse auch nachhaltig ist. Eine Nachhaltigkeit liegt dann vor, wenn die im Verlauf des Integrationskurses erworbenen Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden nach Abschluss des Kurses stabil bleiben oder sich noch weiter verbessern.

2. Einfluss der Integrationskursteilnahme auf die gesellschaftliche Teilhabe

Ein Unterziel der Studie ist die Untersuchung des Einflusses der Kursteilnahme auf weitere Integrationsindikatoren. Es wird angenommen, dass Teilnehmende nach der Kursteilnahme über einen höheren Integrationsstand verfügen als Nicht-Kursteilnehmende bei sonst gleichen Ausgangsbedingungen. Die Kurse sollten also auch im Hinblick auf die allgemeine gesellschaftliche Teilhabe wirksam sein. Variablen, die die allgemeine gesellschaftliche Teilhabe messen, beziehen sich dabei auf die drei Bereiche der sozialen, strukturellen und emotionalen Integration (Esser 2006). So kann beispielsweise die soziale Integration durch die Häufigkeit von Kontakten zu Deutschen gemessen werden. Die Indikatoren der strukturellen Integration umfassen das Bildungsniveau und vor allem die Teilnahme am Arbeitsmarkt, während der Stand der emotionalen Integration durch die Verbundenheit mit Deutschland, die Rückkehrabsichten und die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erlangen, erhoben wird.⁷ Ziel ist somit der Vergleich zweier Gruppen (Kursteilnehmende vs. Nicht-Kursteilnehmende) hinsichtlich ihres allgemeinen Integrationsstandes.

3. Integrationsverläufe in verschiedenen Teilnehmendengruppen

Eine weitere Fragestellung betrifft mögliche unterschiedliche Verläufe der Integration in verschiedenen Teilnehmendengruppen und damit die Frage, wer am stärksten von den Kursen profitiert. Ziel ist die Analyse von Faktoren, die zu einer schnelleren bzw. stärkeren Integration führen. So ist beispielsweise zu erwarten, dass Personen mit einem höheren Bildungsniveau schneller und besser Deutsch lernen als Personen mit einem niedrigeren Bildungsniveau, da hier bessere Lernvoraussetzungen vorliegen. Auch ist anzunehmen, dass Personen, die in einem eher deutschen Umfeld leben (Partner ist Deutscher, häufige Verwendung der deutschen Sprache im Alltag, zahlreiche deutsche Freunde etc.), schneller und nachhaltiger Deutsch lernen, da das Umfeld sowohl die Gelegenheit zur Anwendung des Ge-

⁷ Zur tieferen Analyse der Effekte des Integrationskurses auf verschiedene Integrationsdimensionen wurden auch qualitative Interviews geführt (siehe hierzu Schuller 2011).

lernten bietet als auch entsprechende Motivation gibt. Ebenso werden Unterschiede zwischen verpflichteten und freiwilligen Teilnehmenden dahingehend analysiert, ob verpflichtete Teilnehmende weniger motiviert sind, Deutsch zu lernen.

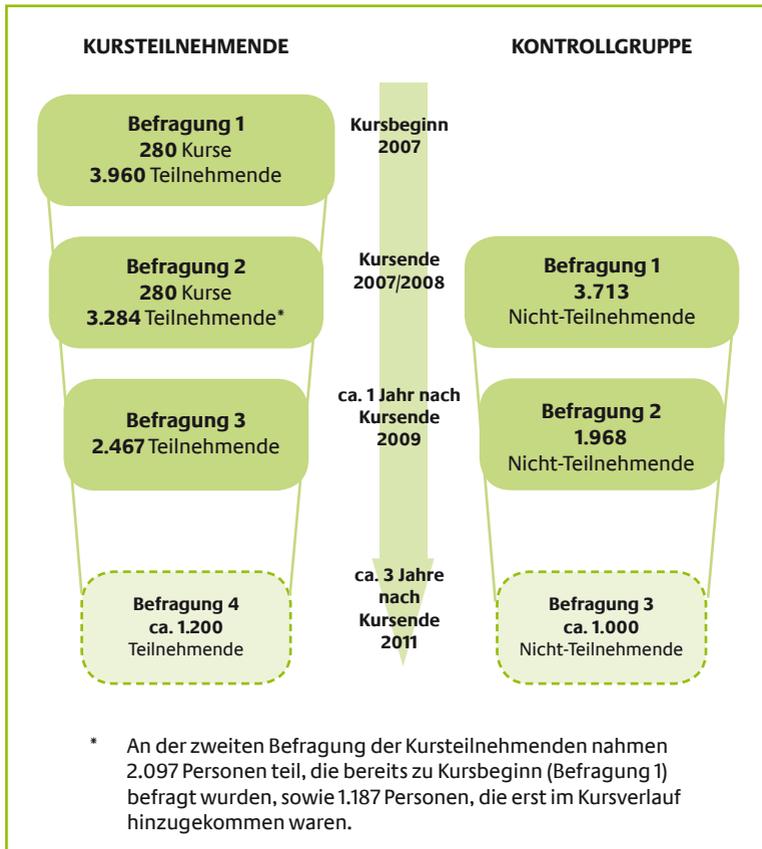
4. Beurteilung der Integrationskurse durch die Kursteilnehmenden

Neben der Untersuchung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse sowie von unterschiedlichen Integrationsverläufen der Kursteilnehmenden sollen im Integrationspanel auch Einstellungen und Erwartungen der Kursteilnehmenden zum Kurs auf rein explorativer Basis erhoben werden. Diese subjektive Bewertung der Kurse rundet die Evaluation ab. Zentral ist hierbei die Einschätzung des Nutzens der Kurse hinsichtlich der Verbesserung der Deutschkenntnisse durch die Teilnehmenden selbst. Darüber hinaus soll auch die von den Teilnehmenden wahrgenommene Bedeutung der Integrationskurse für eine Verbesserung der allgemeinen Integration und Lebensqualität analysiert werden. Weiter wird geprüft, inwieweit eine positivere Einstellung zu den Kursen – wie vermutet – auch mit einem höheren Kurserfolg einhergeht.

2.2 Forschungsdesign

Zur Überprüfung der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse wurde ein Design für eine Längsschnittstudie entworfen. Die Begleitung der Kursteilnehmenden folgt dabei den Empfehlungen der Evaluationsforschung (vgl. Bortz/Döring 2003). Abbildung 2-1 gibt eine Übersicht über den Ablauf und die Stichprobengröße der unterschiedlichen Wellen der Panelbefragung.

Abbildung 2-1: Projektablauf des Integrationspanels



Eine erste Befragung der Untersuchungsgruppe (Kursteilnehmende) fand zu Beginn des Kurses zwischen Mai und Juli 2007 statt, um die Ausgangslage zu messen (ex-ante Messung). Die zweite Befragung erfolgte am Ende des Kurses zwischen Oktober 2007 und Mai 2008, um die Veränderungen im Rahmen des Kursverlaufs abzubilden (ex-post Messung). Um darüber hinaus die Nachhaltigkeit der Integ-

rationskurse zu untersuchen, wurde eine dritte Erhebung ca. zwölf Monate nach Kursende zwischen Februar und Juni 2009 durchgeführt. Langfristige Integrationsprozesse wurden durch eine zusätzliche vierte Befragung zwischen März und August 2011 erhoben.⁸

Die ersten beiden Befragungen wurden mit Unterstützung der Regionalkoordinatoren des BAMF durch die Kursleitenden im Kurs selbst durchgeführt. Da diese nach Abschluss des Integrationskurses keinen regelmäßigen Kontakt mehr mit den Teilnehmenden hatten, wurde die dritte und vierte Befragung der Kursteilnehmenden von einem externen Erhebungsinstitut, MARPLAN, durchgeführt.

Das Heranziehen einer Kontrollgruppe von Personen ist bei Evaluationen der Wirksamkeit von Maßnahmen unerlässlich (vgl. Cook/Campbell 1979, Rossi/Freeman/Lipsey 2004). Für die Evaluation der Integrationskurse sollte somit ebenfalls ein Panel aufgebaut werden, das aus Personen besteht, die (noch) nicht an einem Integrationskurs teilgenommen haben, sich aber sonst nicht wesentlich von der Gruppe der Kursteilnehmenden unterscheiden. Der Aufbau einer geeigneten Kontrollgruppe stellt jedoch in den meisten Fällen methodisch die größte Herausforderung dar. Beispiele für Wirkungsanalysen im sprachlichen Bereich mit Kontrollgruppenvergleich und den dabei auftretenden Problemen zeigen die Studien von Hofmann et al. (2008) und Becker (2010) zu Sprachförderungsmaßnahmen im Vorschulbereich.

Dem der Studie zugrunde liegenden Forschungsdesign zufolge sollte die Kontrollgruppe idealerweise ebenfalls zu vier Zeitpunkten befragt werden. Um eine Parallelisierung der Kontrollgruppe hinsichtlich zentraler Merkmale der Kursteilnehmenden gewährleisten zu können (siehe Kapitel 2.4.2.1), wurde auf eine zur ersten Befragung der Kursteilnehmenden zeitlich parallele Befragung der Kontrollgruppe verzichtet. Die erste Befragung der Kontrollgruppe fand daher erst etwa ein Jahr nach der ersten Befragung der Teilnehmenden

8 Die Ergebnisse der vierten Befragung zu langfristigen Integrationsprozessen werden in einem eigenständigen Bericht dargestellt.

im Integrationskurs statt. Die zweite Befragung der Kontrollgruppe fand ein Jahr danach, die dritte Befragung drei Jahre danach statt und damit parallel zu den Befragungen der Kursteilnehmenden. Die Untersuchung der Wirksamkeit sowie der Nachhaltigkeit ist trotz des Verzichts auf eine der Befragungen der Kontrollgruppe zwar gewährleistet, allerdings können einige wenige tiefergehende Analysen und Schlussfolgerungen nicht durchgeführt werden. Die Befragungen der Kontrollgruppe wurden ebenfalls von einem externen Erhebungsinstitut, MARPLAN, erhoben.

2.3 Inhalte der Befragungen

2.3.1 Fragenprogramm

Um Veränderungen abbilden und die beiden Gruppen (Teilnehmende und Kontrollgruppe) vergleichen zu können, sollten die gleichen Frageformulierungen in jeder Befragung verwendet werden. Die Fragebögen stimmen daher in den Kernfragen überein, weisen dennoch leichte Unterschiede zwischen den Befragungswellen bzw. den beiden Befragungsgruppen auf, da jeweils andere Themen relevant bzw. manche Fragen erst zu einem späteren Zeitpunkt sinnvoll waren. Ebenfalls sollten Aufwand und Zeitbedarf für das Ausfüllen der Fragebögen möglichst niedrig gehalten werden, um eine hohe Rücklaufquote zu gewährleisten. Aus diesem Grund wurden manche Fragen nur zu einem Zeitpunkt gestellt. Im Mittelpunkt der Befragungen steht der Integrationsstand der Kursteilnehmenden sowohl im Bereich der Deutschkenntnisse als auch der gesellschaftlichen Teilhabe. Mittels dieser Fragen werden die Wirksamkeit und die Nachhaltigkeit der Kurse überprüft. Darüber hinaus werden auch wichtige Hintergrundinformationen erhoben, so z.B. biographische Daten, der Bildungshintergrund und die berufliche Situation. Weitere Fragen zur Einschätzung des Kurses dienen der Analyse der subjektiven Bewertung der Kurse durch die Teilnehmenden. Tabelle A-1 im Anhang gibt einen Überblick über die in der jeweiligen Befragungswelle gestellten Fragen. Hinzu kamen noch eigene Fragebögen für die Kursleitenden und die Regionalkoordinatoren. Die einzelnen Fragebögen können im Internet abgerufen werden.⁹

9 http://www.bamf.de/SharedDocs/Projekte/DE/Das_BAMF/Forschung/Integration/integrationspanel.html?nn=1363666

Wegen zu erwartender Schwächen bei den Deutschkenntnissen besonders der Kursbeginner wurden die Fragebögen in die am meisten verbreiteten Sprachen der Kursteilnehmenden (Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Kroatisch, Persisch, Polnisch, Russisch, Spanisch, Thailändisch, Türkisch, Vietnamesisch) übersetzt, so dass sich die Befragten beim Ausfüllen des Fragebogens an der Version in ihrer Muttersprache bzw. in einer ihnen bekannten Sprache orientieren konnten.

2.3.2 Erfassung der Deutschkenntnisse

Eine valide und umfassende Erhebung der Deutschkenntnisse ist Voraussetzung, um Schlussfolgerungen über die Veränderung der Deutschkenntnisse durch den Kurs bzw. ohne Kurs zu ziehen. Die besten Gütekriterien weisen dabei objektive Sprachtests (z.B. standardisierte Sprachstandsmessungen) auf. Die Ergebnisse der Kursteilnehmenden aus den Einstufungs-, Zwischen- und Abschlusstests konnten aufgrund fehlender Rechtsgrundlage nicht verwendet werden. Darüber hinaus lägen solche Ergebnisse auch nicht für die Kontrollgruppe vor, so dass in dieser Gruppe ohnehin eine eigene Erfassung stattfinden müsste und somit keine Vergleichbarkeit gegeben wäre.

Die Durchführung eines eigenen objektiven Tests zur Sprachstandsermittlung im Rahmen des Integrationspanels war aus zwei Gründen nicht möglich. Zum einen gibt es bislang noch keinen validierten Test, der eine Einstufung in ein bestimmtes Sprachniveau als Ergebnis hat. Einsetzbare Tests (z.B. Zertifikat Deutsch) prüfen nur, ob ein bestimmtes Sprachniveau erreicht wurde, Veränderungsmessungen sind damit allerdings nur sehr grob möglich. Der seit 2009 vom Goethe-Institut neu entwickelte Einstufungstest mit skaliertem Sprachtest misst ebenfalls nur, ob Niveau A2 und B1 vorliegt und hätte vor allem zu Kursbeginn für eine detaillierte Analyse des Sprachniveaus nicht eingesetzt werden können. Jenseits eines fehlenden objektiven Messinstrumentes wäre ein Einsatz eines objektiven Tests im Rahmen der Befragung zu zeit- und kostenaufwändig, da solche umfassenden Sprachstandserhebungen ca. vier Stunden in Anspruch nehmen und nur von zertifizierten Prüfern abgenommen werden können.

Da objektive Verfahren aufgrund ihres Umfangs und ihrer Voraussetzungen nicht eingesetzt werden können, wird, wie in vielen Bevölkerungsbefragungen bevorzugt, auf eine subjektive Einschätzung der Sprachkenntnisse zurückgegriffen (Babka von Gostomski 2010, Beisenherz 2006, Haug 2005, Haug 2007, Haug 2008, Venema/Grimm 2002). Das in dieser Studie gewählte, vom Projekt Milestone im Rahmen des vom Europarat zertifizierten „Europäischen Sprachportfolios (ESP)“ speziell für Personen mit Migrationshintergrund entwickelte Instrument zur detaillierten Selbstevaluation bietet hierbei einige Vorteile (Europarat 2001a, Haug/Rother 2011). Das ESP beinhaltet Checklisten zur eigenständigen Einstufung der eigenen Deutschkenntnisse anhand von Deskriptoren. Dabei erfolgt durch den Befragten eine differenzierte Selbsteinschätzung der fünf Sprachfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „an Gesprächen teilnehmen“, „zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“. Bei der Sprachfertigkeit „Hören“ wird die eigene Einschätzung zum Hörverständnis erfasst, bei „Lesen“ die Einschätzung zum Leseverständnis. Während es bei „zusammenhängendes Sprechen“ um mündliche Äußerungen der Person zu einem Thema geht, stehen bei der Sprachfertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“ Interaktionen mit anderen Personen im Rahmen eines Gesprächs im Mittelpunkt der Deskriptoren. Die Sprachfertigkeit „Schreiben“ bezieht sich auf die eigene Einschätzung zur Schreibkompetenz. Pro Sprachniveau (A1, A2, B1, B2, C1, C2) des GER und pro Sprachfertigkeit liegt jeweils eine Checkliste mit vier bis sechs Deskriptoren vor.¹⁰ Es handelt sich bei diesem Verfahren um eine subjektive, aber sehr detaillierte Einschätzung, die vom Befragten selbst ausgefüllt werden kann und eine höhere Validität aufweist als die in anderen Bevölkerungsbefragungen eingesetzten einfachen Fragen.

Da ein Ausfüllen der Checklisten auf Deutsch für die Befragten vor allem zu Kursbeginn schwierig sein könnte, wurden ihnen die Checklisten auch in übersetzter Form vorgelegt. Pro Befragungswelle wurde zudem nur eine Auswahl der Checklisten vorgegeben, um die Befragten nicht zu überfordern und zu entmutigen. So waren bei der ersten Befragung der Kursteilnehmenden die Checklisten für A1, A2

¹⁰ Tabelle A-12 im Anhang können die jeweiligen Deskriptoren entnommen werden.

und B1 ausreichend. Bei der zweiten Befragung wurden zusätzlich die Checklisten bis C1 vorgelegt, da bei manchen Befragten bei einzelnen Sprachfertigkeiten durchaus ein Niveau über B1 vorliegen könnte. Darüber hinaus wurden Instruktionen gegeben, dass von der Bearbeitung weiterer Checklisten abzusehen ist, wenn bereits das darunter liegende Niveau nicht mehr erreicht wurde.

Verschiedene Untersuchungen, die die Validität von subjektiven Sprachstandsmessungen oder mögliche Fehlinterpretationen analysieren, zeigen, dass Selbsteinschätzungen durchaus für diese Art von Analysen mit größeren Fallzahlen anwendbar sind (Charette/Meng 1994, Dustmann/van Soest 2001, Esser 1985, Esser 2006). Danach verursacht die subjektive Einschätzung der Sprachkenntnisse keine Fehleinschätzungen bezüglich der Kausalstrukturen mit einflussnehmenden Variablen. Es kann allerdings zu Über- oder Unterschätzungen des Sprachniveaus kommen. Ebenso kann bei dieser Art der Sprachstandsmessung auch nicht analysiert werden, ob es sich um eine grammatikalisch korrekte Sprachbeherrschung handelt oder um „fließend falsch Sprecher“.

2.4 Erhebung der Datenbasis

Getrennt für die beiden Gruppen der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe werden im Folgenden die einzelnen Elemente des Befragungsprozesses beschrieben. Der Beschreibung der Grundgesamtheit sowie der Stichprobenziehung folgen Erläuterungen zur Durchführung der Befragung und zu den jeweiligen Befragtenquoten.

2.4.1 Kursteilnehmende

2.4.1.1 Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Grundgesamtheit der Kurse, aus denen die Stichprobe der zu befragenden Kurse gezogen wurde, bestand aus allen allgemeinen, Eltern-/Frauen- und Jugendintegrationskursen, die im April und Mai 2007 begannen und mindestens 20 Wochenstunden umfassten (366 Kurse). Integrationskurse mit Alphabetisierung wurden in einer separaten Untersuchung befragt (Rother 2010).

Die Grundgesamtheit pro Kurs bestand aus allen Personen, die am Kurs teilnahmen. Bei der zweiten Befragung der Kursteilnehmenden sollten nicht nur Personen, die bereits an der ersten Befragung teilgenommen hatten, sondern auch Kursneueinsteiger befragt werden. Dies waren zum Beispiel Personen, die einen oder mehrere Kursabschnitte wiederholt oder übersprungen haben, Teilnehmende aus den Alphabetisierungskursen nach dem Übergang in den allgemeinen Integrationskurs oder auch andere Quereinsteiger. Bei der dritten Befragung der Kursteilnehmenden sollten alle Personen befragt werden, die bereits an einer oder beiden vorherigen Befragungen teilgenommen hatten. Die Grundgesamtheit der dritten Befragung bestand somit aus Personen, die nur an der ersten, nur an der zweiten oder an beiden Befragungen teilgenommen haben.

Aus der Integrationsgeschäftsdatei (InGe) aller befragbaren Kurse wurde eine Stichprobe von 284 Kursen gezogen, von denen 280 befragt werden konnten.

2.4.1.2 Durchführung der ersten Befragung der Kursteilnehmenden

Die erste Befragung der Kursteilnehmenden fand zwischen Mai und Juli 2007 statt. Zudem wurden auch der Kursleitende sowie der Regionalkoordinator gebeten, einen speziellen Fragebogen auszufüllen, um Hintergrundinformationen über den Kurs und die Person des Kursleitenden zu gewinnen. An der ersten Befragung nahmen 3.960 Kursteilnehmende teil.

Da für die Stichprobenziehung der Ablauf des jeweiligen Monats und damit die Eintragung der Kurse in die InGe abgewartet werden musste, kam es zwangsläufig zu einer Verzögerung zwischen Kursbeginn und Befragung. Im Durchschnitt betrug diese Verzögerung 38 Tage, der geringste Abstand waren sieben Tage; ein Kurs konnte aufgrund von Ferienzeiten erst nach 100 Tagen befragt werden. In den meisten Fällen lag eine Verzögerung zwischen 20 und 50 Tagen vor, so dass die Teilnehmenden in einigen Fällen zum Befragungszeitpunkt bereits den ersten Kursabschnitt abgeschlossen hat-

ten. Der mögliche Einfluss der Verzögerung auf das gemessene Ausgangsniveau der Deutschkenntnisse wird bei den folgenden Analysen entsprechend kontrolliert (siehe Kapitel 5.2).

2.4.1.3 Durchführung der zweiten Befragung der Kursteilnehmenden

Die zweite Befragung der Kursteilnehmenden wurde am jeweiligen Kursende, genauer am Ende des Orientierungskurses, d.h. knapp vor Ende der 630 Unterrichtsstunden durchgeführt. Aufgrund unterschiedlicher Laufzeiten bei Voll- und Teilzeitkursen endeten die Kurse zu sehr unterschiedlichen Zeiten, so dass die zweite Befragungswelle zwischen Oktober 2007 und Mai 2008 stattfand.

An der zweiten Befragung haben insgesamt 3.284 Kursteilnehmende teilgenommen, darunter 2.097 Personen, die bereits in der ersten Befragung erfasst worden waren, sowie 1.187 Teilnehmende, die erst nach der ersten Befragung in den Kurs gewechselt waren oder lediglich nur einen Orientierungskurs absolvierten (Tabelle 2-1).

Tabelle 2-1: Teilnahme der Kursteilnehmenden an erster und zweiter Befragung (absolute Anzahl)

		Teilnahme an Welle 2		Gesamt
		ja	nein	
Teilnahme an Welle 1	ja	2.097	1.863	3.960
	nein	1.187	0	1.187
Gesamt		3.284	1.863	5.147

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden.

53 % aller Teilnehmenden an der ersten Befragung (2.097 Personen) haben auch an der zweiten Befragung teilgenommen. Entsprechend wurden ca. 47 % der Teilnehmenden der ersten Welle an der zweiten Befragung nicht mehr erhoben. Die Teilnehmenden an der zweiten Befragung setzen sich somit aus 36 % neuen Teilnehmenden und 64 % Wiederholungsteilnehmenden zusammen.

2.4.1.4 Durchführung der dritten Befragung der Kursteilnehmenden

Die dritte Befragung der Kursteilnehmenden fand zwischen Ende März und Ende August 2009 statt, also ca. ein Jahr nach Kursende. Da die Kurse bereits beendet waren, konnte die Befragung nicht mehr im Kurskontext durchgeführt werden, sondern erfolgte bei den Befragten zu Hause durch 218 Interviewer der MARPLAN Forschungsgesellschaft.

Insgesamt haben an der dritten Befragung 2.467 ehemalige Kursteilnehmende teilgenommen. Von den 2.467 Teilnehmenden an Welle 3 haben 1.162 Personen (47 %) an beiden vorherigen Befragungen teilgenommen. 679 (28 %) haben nur an der ersten, 626 (25 %) haben nur an der zweiten Befragung teilgenommen (Tabelle 2-2).

Tabelle 2-2: Teilnahme der Kursteilnehmenden an erster, zweiter und dritter Befragung (absolute Anzahl)

Teilnahme an Welle 3			Keine Teilnahme an Welle 3			Gesamt
Davor: nur Teilnahme an Welle 1	Davor: nur Teilnahme an Welle 2	Davor: Teilnahme an Welle 1+2	Davor: Teilnahme an Welle 1	Davor: nur Teilnahme an Welle 2	Davor: Teilnahme an Welle 1+2	
679	626	1.162	1.184	561	935	5.147
2.467			2.680			

Quelle: Integrationspanel, 1. bis 3. Befragung von Kursteilnehmenden.

Über die genaue Ausschöpfung bei der dritten Befragung gibt Tabelle A-2 im Anhang Auskunft (siehe ausführlich MARPLAN 2010).

2.4.1.5 Analyse der Panelmortalität von Kursteilnehmenden

Bei Längsschnittstudien besteht grundsätzlich die Gefahr, dass Analysen durch den Austritt von Teilnehmenden aus dem Panel, der sogenannten Panelmortalität, verzerrt werden (Haunberger 2011). Eine Verzerrung findet jedoch nur dann statt, wenn sich die ausgetretenen Teilnehmenden systematisch in inhaltlich bedeutsamen Merk-

malen von denjenigen unterscheiden, die an drei, an zwei oder nur an einer Befragung teilgenommen haben. Bei der Analyse der Panelmortalität ist zu beachten, dass eine Nicht-Teilnahme an der zweiten Befragung nicht zwangsläufig auch einen Kursausstieg bedeutet. So könnte die Person aufgrund einer Krankheit etc. nur am Befragungstag nicht anwesend gewesen sein oder auch beispielsweise aufgrund einer Schwangerschaft den Kurs für einen längeren Zeitraum unterbrochen, nicht aber abgebrochen haben.

Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben, sind mit durchschnittlich 33 Jahren jünger als Personen, die an beiden Befragungen anwesend waren (35 Jahre) (siehe Anhang Tabelle A-3).¹¹ Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben, haben seltener Kinder (55 % zu 64 %). Der Anteil an Neuzuwanderern ist unter den Teilnehmenden an beiden Befragungen niedriger als unter den Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben (55 % zu 61 %). Unterschiede im Bildungsniveau zeigen sich nicht bei Betrachtung der durchschnittlichen Schuldauer, jedoch im höchsten erreichten Schulabschluss, der stark vom Schulsystem der einzelnen Länder abhängt. Da in der Gruppe der Personen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, weniger türkische, aber mehr russische Teilnehmende sind (deren Schulsystem in zehn Jahren zum Abitur führt), ist auch der Anteil an Personen mit Abitur höher (29 %) als in der Gruppe der Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben (21 %). Die Deutschkenntnisse zu Kursbeginn von Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben, sind nicht signifikant schlechter als diejenigen von Personen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Insgesamt zeigt sich die Tendenz, dass jüngere, türkei- oder vorderasienstämmige Neuzuwanderer ohne Kinder mit etwas geringerer Bildung etwas häufiger nicht an der zweiten Befragung teilgenommen haben.

Personen, die im Kursverlauf neu zum Kurs hinzu gekommen sind und damit nur an der zweiten Befragung teilgenommen haben,

¹¹ Die Unterschiede beziehen sich auf die Angaben der soziodemographischen Merkmale zur ersten Befragung.

sind häufiger Frauen, haben ebenfalls häufiger Kinder, sind seltener Neuzuwanderer und weisen ein höheres Bildungsniveau auf. Es kann daher vermutet werden, dass viele dieser Personen aufgrund besserer Deutschkenntnisse direkt in einen höheren Kursabschnitt eingestiegen sind. Dies ist im Kurskonzept auch so vorgesehen. Ansonsten zeigen sich keine systematischen Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppen, so dass insgesamt gesehen nur eine geringe selektive Panelmortalität vorliegt. Zu beachten ist auch, dass aufgrund der Größe der Stichprobe Unterschiede zwischen den Teilnehmendengruppen häufig zwar signifikant, aber nicht sehr hoch sind, so dass sich nur Tendenzen zeigen, die nicht überinterpretiert werden dürfen.

Zur Überprüfung, ob durch die Nicht-Teilnahme an der dritten Befragung des Integrationspanels eine inhaltlich bedeutsame Verzerrung stattgefunden hat, wird ein Vergleich der Teilnehmenden an der dritten Befragung mit denen, die nicht an der dritten Befragung teilgenommen haben, durchgeführt. Auch hier unterscheiden sich die beiden Gruppen nur geringfügig voneinander (siehe Anhang Tabelle A-4). Der Anteil an Personen mit Kindern ist in der Gruppe der Teilnehmenden an der dritten Befragung höher (67% zu 54%). Dies liegt möglicherweise an einer besseren Erreichbarkeit der Personen zu Hause im Gegensatz zu Personen ohne Kinder, die seltener zu Hause sind. Der Anteil an Neuzuwanderern ist unter den Teilnehmenden an der dritten Welle niedriger als unter Nicht-Teilnehmenden. Dies liegt vor allem daran, dass unter den Personen, die nur an der ersten Welle teilgenommen haben, anteilig viele Neuzuwanderer waren, die schon für die zweite Befragung nicht mehr zur Verfügung standen und auch für die dritte Welle nicht mehr erreicht werden konnten. Weitere bedeutsame Unterschiede, etwa hinsichtlich des Alters, des Geschlechts, des Herkunftslandes, des Bildungsniveaus, aber auch der Deutschkenntnisse und der Nutzung der deutschen Sprache finden sich nicht, so dass nur von einer geringen selektiven Panelmortalität auszugehen ist.

2.4.2 Kontrollgruppe

2.4.2.1 Grundgesamtheit und Stichprobe

Die Befragungsgrundgesamtheit der Kontrollgruppe von Nicht-Kursteilnehmenden bilden zunächst die in Deutschland lebenden, aber nicht in Deutschland geborenen Ausländerinnen und Ausländer, die (noch) nicht an einem Integrationskurs nach § 43 AufenthG teilgenommen haben. Ebenso gehören Spätaussiedler mit deutscher Staatsangehörigkeit zur Grundgesamtheit. Die Grundgesamtheit der Kontrollgruppe muss darüber hinaus in ihrer Struktur mit der der Kursteilnehmenden hinsichtlich relevanter Merkmale übereinstimmen, da nur so belastbare Vergleiche zwischen beiden Gruppen gezogen werden können.

Ideal im Sinne eines experimentellen Designs wäre eine zufällige Zuweisung zu beiden Gruppen (Untersuchungsgruppe bzw. Kontrollgruppe). Diese sogenannte randomisierte Zuweisung ist in diesem Fall jedoch nicht möglich, da Personen eine Teilnahme an einem Integrationskurs nicht verweigert werden kann. Um jedoch die Kontrollgruppe und die Untersuchungsgruppe so ähnlich wie möglich zu gestalten, wurde eine Parallelisierung beider Gruppen hinsichtlich relevanter Variablen (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Zuzugsjahr und Deutschkenntnisse) angestrebt. Dies wurde im vorliegenden Projekt dadurch erreicht, dass der MARPLAN Forschungsgesellschaft, die für die Ziehung der Stichprobe der Kontrollgruppe über die Melderegister verantwortlich war, genaue Quoten auf Ebene der Regierungsbezirke für die Stratifizierung der Zufallsstichprobe vorgegeben wurden. Durch die zeitversetzte Durchführung der ersten Kontrollgruppen-Befragung war es möglich, die Quoten der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden aus deren erster Befragung zu generieren. Da die Merkmale Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit in den Melderegistern enthalten sind, war eine diesbezügliche Quotierung möglich.

Das Merkmal *Aufenthaltsdauer* oder *Zuzugsjahr* nach Deutschland ist in den Melderegistern nicht enthalten, sondern nur das Merkmal Zuzugsjahr in die Gemeinde. Bei Personen, die nach ihrer

Ankunft in Deutschland noch nicht oder nur innerhalb der Gemeinde umgezogen sind, fallen Zuzugsjahr nach Deutschland und in die Gemeinde zusammen. Bei den anderen Personen besteht zwischen den Daten eine Diskrepanz - je nachdem wie viel Zeit zwischen Zuzug nach Deutschland und Umzug in eine andere Gemeinde lag. Näherungsweise wird somit zur Stichprobenziehung das Merkmal *Zuzugsjahr in die Gemeinde* verwendet und mit dem später im Interview erhobenen Zuzugsjahr nach Deutschland abgeglichen. Vermutlich wird sich jedoch hinsichtlich des Zuzugsjahres keine perfekte Parallelität zu den Kursteilnehmenden erzielen lassen (siehe Kapitel 3.2).

Die einzige Variable, bei der eine Vorab-Parallelisierung über die Melderegister auch nicht näherungsweise möglich war, sind die Deutschkenntnisse. Da Zuwanderer ein Sprachniveau unter B1 aufweisen müssen, um für einen Integrationskurs zugelassen zu werden, wurde für Befragte der Kontrollgruppe vorausgesetzt, dass maximal das Sprachniveau A2 vorliegen darf. Zur Identifikation des Sprachniveaus wurde bei der Kontrollgruppe dem eigentlichen Interview ein Screening vorgeschaltet. In den Befragungen selbst wurde der Sprachstand dann noch genauer erhoben, so dass Informationen über die Vergleichbarkeit der Strukturen auch hinsichtlich der Deutschkenntnisse vorliegen und entsprechend berücksichtigt werden können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der gesetzliche Rahmen, der seit 2005 zumindest theoretisch vorgibt, jeden Neuzuwanderer mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen zur Teilnahme an einem Integrationskurs zu verpflichten, es erschwerte, eine den Kursteilnehmenden entsprechende Gruppe von Nicht-Teilnehmenden als Vergleichsgruppe aufzubauen, da verpflichtete Neuzuwanderer nicht von der Kursteilnahme abgehalten werden konnten. Altzuwanderer sind demgegenüber nicht zu der Teilnahme verpflichtet. Um eine Vergleichbarkeit mit Integrationskursteilnehmenden zu erreichen, wurde die Kontrollgruppe daher anhand wichtiger soziodemographischer Merkmale (unter anderem Geschlecht, Alter, Nationalität) parallel zu den Kursteilnehmenden modelliert; in multivariaten Analysen und einem Propensity Score Matching konnte der Einfluss

von weiteren, nicht in den Melderegistern enthaltenen Merkmalen, wie das Bildungsniveau, kontrolliert werden. Trotz dieser erreichten Vergleichbarkeit könnten sich Personen der Kontrollgruppe hinsichtlich latenter Eigenschaften, die nicht gemessen wurden oder nicht gemessen werden konnten (Selbstständigkeit, Motivation, Charakter, Interesse an Integrationskursteilnahme), von den Kursteilnehmenden unterscheiden – zudem die Kontrollgruppe im Schnitt deutlich längere Aufenthaltszeiten in Deutschland aufweist (siehe Kapitel 3.2.2).

2.4.2.2 Durchführung der ersten Befragung der Kontrollgruppe

Die erste Befragung der Kontrollgruppe erfolgte durch Interviewer der Firma MARPLAN anhand von persönlich-mündlichen Interviews mit PC-Unterstützung (CAPI). Die Interviews wurden durch insgesamt 233 besonders geschulte Interviewer zwischen Februar und August 2008 realisiert. An der ersten Befragung haben 3.713 Personen teilgenommen. Über die Ausschöpfung der ersten Befragung der Kontrollgruppe gibt Tabelle A-5 im Anhang Auskunft (siehe ausführlich MARPLAN 2008).

Eine weitgehende Übereinstimmung mit den Quotenmerkmalen Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Deutschkenntnisse mit den Kursteilnehmenden konnte erreicht werden. Die realisierte Nettostichprobe weist jedoch Abweichungen beim Merkmal Einreisejahr auf. Es wurden über alle Regierungsbezirke hinweg verhältnismäßig mehr Menschen befragt, die vor 2001 nach Deutschland zugezogen sind, als sich unter den Kursteilnehmenden befanden. Entsprechend konnte die Quote der nach 2005 nach Deutschland eingereisten Personen nicht erfüllt werden. Eine Erklärung dafür ist in dem Umstand zu finden, dass seit dem Jahr 2005 die Teilnahme an einem Integrationskurs für nach Deutschland Zugezogene, die keine einfachen Deutschkenntnisse aufweisen, verpflichtend ist. Mit Inkrafttreten dieser Regelung dürfte sich der Anteil der Neuzugezogenen in den Integrationskursen deutlich erhöht und somit die Gruppe derer, die trotz Teilnahmepflicht den Besuch eines Integrationskurses verweigern, entsprechend verringert haben. Darüber hinaus sind auch bewusste Fehlangaben von Personen, die nach 2005 zugezogen sind, sich jedoch

der Teilnahme am Integrationskurs bisher verweigerten, nicht auszuschließen. Somit reduzierte sich in der Gruppe der Neuzuwanderer die Anzahl an Personen, die für die Kontrollgruppe befragt werden konnten. Im Rahmen der Feldsteuerung wurde auf das Problem der Quotenerfüllung beim Einreisejahr reagiert, indem bei der Nachziehung von Adressen darauf geachtet wurde, dass ausschließlich Adressen mit der Kennung *Zuzugsjahr ab 2005* zum Einsatz kamen. Dies bewirkte jedoch nur wenig, da die Kennung des Zuzugsjahres in der Adressstichprobe sich auf das *Zuzugsjahr in die Gemeinde* bezog und mit dem Einreisejahr nach Deutschland, wie bereits beschrieben, nicht immer übereinstimmte. In der Divergenz zwischen *Einreisejahr nach Deutschland* und *Zuzugsjahr in die Gemeinde* liegt somit ein weiterer Grund für die Abweichung der Nettostichprobe. Dieser Unterschied zwischen der Kontroll- und Teilnehmendengruppe wird in den Analysen entsprechend berücksichtigt.

2.4.2.3 Durchführung der zweiten Befragung der Kontrollgruppe

Die zweite Befragung der Kontrollgruppe erfolgte analog zur ersten Befragung der Kontrollgruppe und zeitlich parallel zur dritten Befragung der Kursteilnehmenden. Da die Zielpersonen für die zweite Befragung aus allen Personen, die auch an der ersten Befragung teilgenommen hatten, bestand, musste keine Screening-Phase mehr durchgeführt werden. Die Interviews wurden zwischen Ende März 2009 und Ende August 2009 realisiert, also ca. ein Jahr nach der ersten Befragung der Kontrollgruppe.

Basis für die zweite Befragung der Kontrollgruppe waren alle 3.713 Personen, die bereits an der ersten Befragung teilgenommen hatten. 1.968 Personen, also 53 % der Teilnehmenden der ersten Kontrollgruppen-Befragung, haben auch an der zweiten Befragung teilgenommen. Die Antwortangaben von 115 Personen fließen nicht in die Auswertung mit ein, beispielsweise da diese angaben, im Laufe der Panelbefragung an einem Integrationskurs teilgenommen zu haben. Die Kontrollgruppe umfasst somit 1.853 Befragte. Über die genaue Ausschöpfung gibt Tabelle A-6 im Anhang Auskunft (siehe ausführlich MARPLAN 2010).

2.4.2.4 Analyse der Panelmortalität der Kontrollgruppe

Zur Überprüfung, ob bei der Wiederholungsbefragung der Kontrollgruppe eine selektive Panelmortalität stattgefunden hat, wird wieder ein Vergleich der Personen, die an der zweiten Befragung teilgenommen haben, mit denen, die nicht an der zweiten Befragung teilgenommen haben, durchgeführt.

Die Analyse der Panelmortalität zeigt, dass sich die beiden Untergruppen der Kontrollgruppe nur geringfügig voneinander unterscheiden (siehe Anhang Tabelle A-7). Der Anteil an Frauen sowie an Personen mit Kindern ist in der Gruppe der Teilnehmenden an der zweiten Befragung höher (67 % zu 59 % bzw. 78 % zu 70 %). Dies spricht dafür, dass Frauen und insbesondere Mütter im Gegensatz zu Personen ohne Kinder öfter zu Hause angetroffen werden. Der Anteil an Neuzuwanderern ist in der Kontrollgruppe unter den Teilnehmenden an der zweiten Welle ebenfalls niedriger als unter den Nicht-Teilnehmenden. Darüber hinaus haben Personen mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss häufiger an der zweiten Kontrollgruppenbefragung teilgenommen als Personen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss. Weitere bedeutsame Unterschiede, etwa hinsichtlich des Alters, des Herkunftslandes, des Bildungsniveaus, aber auch hinsichtlich der Deutschkenntnisse und der Nutzung der deutschen Sprache finden sich nicht, so dass auch in der Kontrollgruppe nur von einer geringen selektiven Panelmortalität auszugehen ist.

Unterschiede in der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe zeigen sich auch bei der Folgebefragung nur hinsichtlich des Anteils an Neuzuwanderern, der aufgrund der in Kapitel 2.4.2.1 beschriebenen Schwierigkeiten bei der Stichprobenziehung in der Kontrollgruppe niedriger liegt als in der Gruppe der Kursteilnehmenden.

3 Soziodemographie und Migrationsbiographie



Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die soziodemographische Struktur sowie den Migrationshintergrund der Integrationskursteilnehmenden. Angaben zu Geschlecht, Alter, Familienstand, Partner, Kinder und Haushaltszusammensetzung werden im Folgenden dargestellt und beschreiben die soziodemographischen Voraussetzungen der Befragten. Die Migrationsbiographie wurde über Faktoren der Herkunft (Geburtsland, Staatsangehörigkeit, Religionszugehörigkeit) sowie über Migrationsmotive und Einreisejahre erhoben. Variablen zum schulischen und beruflichen Hintergrund werden hingegen in Kapitel 6.1 dargestellt.

Basis für die folgenden Analysen zur Soziodemographie und Migrationsgeschichte der Kursteilnehmenden bilden die Angaben aller Kursteilnehmenden, die sowohl an der ersten Befragung zu Kursbeginn als auch an der zweiten Befragung zu Kursende teilgenommen haben. Diese Gruppe umfasst 2.097 Kursteilnehmende (siehe Kapitel 2.4.1.3).

Kursteilnehmende und Kontrollgruppe sollten sich aufgrund der quotierten Stichprobenziehung der Kontrollgruppe in Hintergrundvariablen wie Alter, Geschlecht und Staatsangehörigkeit ähnlich sein. Treten deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auf, so sollte für diese Variablen in den multivariaten Analysen kontrolliert werden. Um Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe herauszufinden, wird im Folgenden daher auch die Soziodemographie und Migrationsbiographie der Kontrollgruppe dargestellt. Basis für die Kontrollgruppe bilden alle 1.853 Personen, die an beiden Kontrollgruppen-Befragungen teilgenommen haben und zwischen den beiden Befragungen keinen Integrationskurs besucht hatten (siehe Kapitel 2.4.2.3).

Das Auswahlverfahren für die Kontrollgruppe strebte eine Parallelisierung bezüglich relevanter Variablen mit den befragten Kursteilnehmenden an. Wie in Kapitel 2.4.2.1 beschrieben, war es nicht möglich, das exakte Zuzugsjahr nach Deutschland vor der Befragung zu erfahren. Trotz der präzisen Auswahl der Kontrollgruppe zeigt sich im Einreisejahr eine Diskrepanz: In der Kontrollgruppe finden sich 85 % Altzuwanderer, während es unter den Kursteilnehmenden nur knapp 50 % sind. Im Folgenden sollen daher auch Unterschiede in der Soziodemographie zwischen Alt- und Neuzuwanderern innerhalb der Kontrollgruppe analysiert werden, um mögliche Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden zu erklären.

3.1 Soziodemographische Struktur

3.1.1 Geschlecht und Alter

Der Anteil an Frauen ist sowohl unter den befragten Teilnehmenden der Integrationskurse als auch in der Kontrollgruppe relativ hoch. Dies entspricht der allgemeinen Struktur der Integrationskurs teilnehmenden (vgl. BAMF 2007b). Sowohl bei den Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe liegt der Anteil an Frauen bei ca. zwei Dritteln (Tabelle 3-1).

Kursteilnehmende sind im Durchschnitt etwas jünger als Befragte der Kontrollgruppe. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden liegt bei 35 Jahren mit einer mittleren Abweichung vom Mittelwert von elf Jahren. Der jüngste Befragte ist 14 Jahre, der älteste 78 Jahre alt (Tabelle 3-1). Die Befragten der Kontrollgruppe weisen ein Durchschnittsalter von 39 Jahren auf (Standardabweichung: 13 Jahre). Das Minimum liegt hier bei 18 Jahren, das Maximum bei 91 Jahren. Nach Altersgruppen gestaffelt analysiert, fällt auf, dass der Anteil der Unter-25-Jährigen bei den Kursteilnehmenden fast um das Doppelte höher ist als bei der Kontrollgruppe. Der Anteil der Kursteilnehmenden über 45 Jahre fällt dagegen um einiges geringer aus. Die Hälfte der Kursteilnehmenden sind 33 Jahre oder jünger. Die Kontrollgruppe besteht zu 50 % aus Personen, die 37 Jahre oder jünger sind.

Tabelle 3-1: Geschlecht und Alter der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Männlich	37,0	33,7
Weiblich	63,0	66,3
Gesamt	100	100
Anteil der Altersgruppen: bis unter 25	16,9	8,9
25 bis unter 30	20,2	16,8
30 bis unter 35	18,1	17,1
35 bis unter 45	25,3	29,4
ab 45	19,6	27,9
Durchschnittsalter	34,8 Jahre	38,9 Jahre

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=2.094$, $n_{KG}=1.853$.¹²

In allen Gruppen sind befragte Frauen tendenziell jünger als befragte Männer. Durchschnittlich sind Frauen, die an einem Integrationskurs teilgenommen haben, bei Teilnehmenden mit 35 Jahren ca. ein Jahr jünger als die befragten Männer. Auch in der Kontrollgruppe sind Frauen mit 39 Jahren um etwa ein Jahr jünger als Männer.

Um den Unterschied zwischen beiden Gruppen zu erklären, werden nun in der Kontrollgruppe die Unterschiede zwischen Alt- und Neuzuwanderern analysiert. Altzuwanderer in der Kontrollgruppe sind mit 40 Jahren im Durchschnitt acht Jahre älter als die befragten Neuzuwanderer mit 32 Jahren. Der Anteil der Befragten unter 25 Jahren liegt bei Neuzuwanderern sehr viel höher, der Anteil der Befragten über 45 dagegen niedriger. Die Hälfte der Neuzuwanderer sind 28 Jahre oder jünger, während 50 % der Altzuwanderer 38 Jahre oder jünger ist. Das hohe Durchschnittsalter der Altzuwanderer erklärt somit

12 n_{TN} : Fallzahl Integrationskursteilnehmende; n_{KG} : Fallzahl Kontrollgruppe (siehe Abkürzungsverzeichnis).

auch das im Vergleich zu Kursteilnehmenden höhere Alter der Kontrollgruppe insgesamt. Tabelle 3-2 zeigt die Altersstruktur der Neu- und Altzuwanderer in der Kontrollgruppe.

Tabelle 3-2: Altersstruktur der Kontrollgruppe nach Neu- und Altzuwanderern (in Prozent)

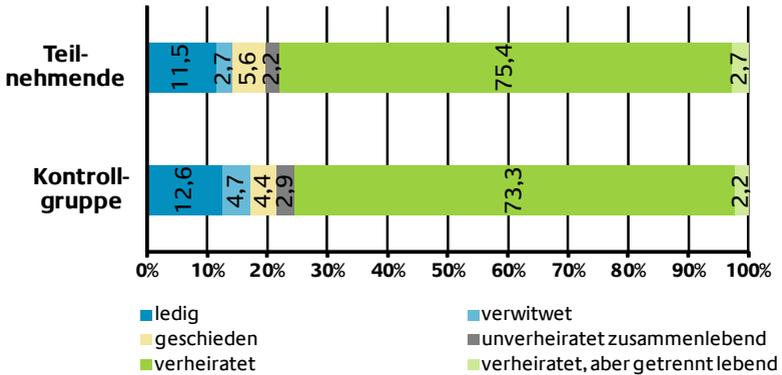
	Kontrollgruppe Gesamt	Neuzu- wanderer	Altzu- wanderer
Anteil der Altersgruppen: bis unter 25	8,9	25,4	5,8
25 bis unter 30	16,8	28,2	14,8
30 bis unter 35	17,1	18,3	16,8
35 bis unter 45	29,4	16,5	31,7
ab 45	27,9	11,6	30,9
Durchschnittsalter	38,9 Jahre	32,1 Jahre	40,2 Jahre

Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung der Kontrollgruppe; n(Gesamt)=1.847, n(Neuzuwanderer)=284, n(Altzuwanderer)=1.563.

3.1.2 Familienstand und Partner

Kursteilnehmende und Kontrollgruppe unterscheiden sich bezüglich ihres Familienstandes nur geringfügig. Durchschnittlich sind ca. drei Viertel aller Befragten verheiratet (Abbildung 3-1). Unter den Kursteilnehmenden ist der hohe Anteil an Verheirateten relativ altersunabhängig. Schon in der Gruppe der 20- bis 24-Jährigen sind knapp 80 % verheiratet. Lediglich in der Gruppe der Unter-20-Jährigen ist nur ein gutes Drittel verheiratet. Es besteht hierbei besonders in den jüngeren Altersgruppen ein deutlicher Zusammenhang zwischen Familienstand und Migrationsmotiv. So sind unter den verheirateten 20- bis 24-Jährigen 74 % aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner nach Deutschland ausgewandert (siehe Kapitel 3.2.2). Befragte der Kontrollgruppe heiraten später: In der Gruppe der 20- bis 24-Jährigen sind nur 39 % verheiratet. In der Kontrollgruppe ist der Anteil der Verwitweten mit ca. 5 % höher als bei Teilnehmenden der Integrationskurse mit ca. 3%.

Abbildung 3-1: Familienstand der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=2.067$, $n_{KG}=1.849$.

Personen mit Partner wurden zu Aufenthaltsland, Herkunft und Staatsangehörigkeit des Partners befragt. Nur ein kleinerer Teil der Partner von befragten Integrationskursteilnehmenden sowie von Befragten der Kontrollgruppe lebt nicht in Deutschland (Tabelle 3-3). Etwa 5% bis 6% der Partner wohnen im Herkunftsland der befragten Person.

Tabelle 3-3: Wohnort des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Deutschland	91,2	93,6
Herkunftsland	6,0	4,6
In einem anderen Land	2,8	1,8
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.555$, $n_{KG}=1.450$.
Basis: Befragte, die angaben, einen Partner zu haben.

Der Großteil der Befragten mit Partner gibt an, dass dieser nicht in Deutschland geboren sei. 28% der Partner von Kursteilnehmenden

sind in Deutschland geboren, wohingegen nur 16 % der Partner in der Kontrollgruppe einen Geburtsort in Deutschland aufweisen. In der Kontrollgruppe zeigt sich, dass mit 57 % ein größerer Teil der Partner im Herkunftsland der befragten Person geboren wurde (Tabelle 3-4).

Tabelle 3-4: Geburtsort des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Deutschland	28,3	15,5
Herkunftsland	49,3	56,7
Anderes Land	22,4	27,7
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.547$, $n_{KG}=1.431$.
 Basis: Personen, dieangaben, einen Partner zu haben.

Auch in Bezug auf die Staatsangehörigkeit des Partners zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe. Während 57 % der Partner von Kursteilnehmenden die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, haben diese in der Kontrollgruppe lediglich 27 %. Mit 68 % ist der Großteil der Partner der Befragten aus der Kontrollgruppe weder Deutscher noch EU-Bürger (Tabelle 3-5).

Tabelle 3-5: Staatsangehörigkeit des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Deutscher	56,9	27,2
EU-Bürger	4,6	4,4
Staatsbürger eines weiteren Landes	38,5	68,4
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.530$, $n_{KG}=1.432$.
 Basis: Personen, dieangaben, einen Partner zu haben.

Ob es sich um eine deutsch-ausländische oder ausländisch-ausländische Partnerschaft handelt, kann mit Hilfe einer Kreuzung des Geburtsorts mit der Staatsangehörigkeit analysiert werden. Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe. Etwa 28 % der Partner von Integrationskursteilnehmenden wurden in Deutschland geboren und besitzen die deutsche Staatsangehörigkeit.¹³ In der Kontrollgruppe hingegen finden sich nur 12 % deutsch-ausländische Partnerschaften. Ein Drittel der Partner von Kursteilnehmenden ist im Ausland geboren und in Deutschland eingebürgert oder Spätaussiedler. Befragte der Kontrollgruppe haben in nur 16 % der Fälle einen in Deutschland eingebürgerten Partner mit eigener Migrationserfahrung. In der Kontrollgruppe hat mit 73 % der Großteil der Partner eine ausländische Staatsangehörigkeit und einen ausländischen Geburtsort. Eine differenzierte Auswertung nach Alt- und Neuzuwanderern in der Kontrollgruppe kann den Unterschied der beiden Gruppen nicht erklären. Sowohl bei Alt- als auch Neuzuwanderern der Kontrollgruppe liegt der Anteil der Befragten mit deutschem Partner bei 12 %.

Differenziert man die Partnerwahl nach Herkunftsland, so zeigt sich, dass Befragte mit deutschem Partner insbesondere aus der Türkei und Ost-/Südostasien stammen. Im Gegensatz dazu kommen Befragte mit einem nicht-deutschen Partner eher aus Russland oder einem anderen GUS-Staat. Diese Verteilung bezieht sich auf alle Befragtengruppen. Eine Einbeziehung des Geschlechts zeigt, dass primär Frauen aus Ost-/Südostasien und Männer aus der Türkei einen deutschen Partner haben. Frauen aus der Türkei haben zu etwa gleichen Teilen einen deutschen und einen nicht-deutschen Partner.

Die Analysen heben einen deutlichen Unterschied zwischen Teilnehmenden an Integrationskursen und der Kontrollgruppe hervor: Kursteilnehmende haben etwa doppelt so häufig einen deutschen Partner wie Befragte der Kontrollgruppe. Um den Einfluss eines deutschen Partners auf die Entwicklung der Sprachkompetenz zu berücksichtigen,

13 Diese Partner sind zwar Deutsche, ein Migrationshintergrund kann jedoch nicht völlig ausgeschlossen werden.

sichtigen, wird in den multivariaten Analysen das Vorhandensein eines deutschen Partners kontrolliert.

3.1.3 Kinder und Haushaltszusammensetzung

Während etwa zwei Drittel der Kursteilnehmenden Kinder haben, sind es in der Kontrollgruppe mehr als drei Viertel (Tabelle 3-6). Somit zeigt sich auch in der Kontrollgruppe eine etwas höhere durchschnittliche Kinderanzahl von 2,3 Kindern. Männer geben durchschnittlich seltener an, Kinder zu haben als Frauen. Bei Männern und Frauen zeigt sich ein deutlicher Alterseffekt: Jüngere Befragte haben grundsätzlich seltener Kinder. 25- bis 29-Jährige haben etwa doppelt so häufig Kinder wie 20- bis 24-Jährige.

Tabelle 3-6: Anteil von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe mit Kindern (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Befragte ohne Kinder	36,2	21,9
Befragte mit Kindern	63,8	78,1
Gesamt	100	100
Durchschnittliche Anzahl	2,1	2,3

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=2.057$, $n_{KG}=1.849$.

Um die Unterschiede durch die ungleiche Verteilung von Alt- und Neuzuwanderern in Teilnehmenden- und Kontrollgruppe zu erklären, wird die Kontrollgruppe nach Zuwanderergruppen differenziert betrachtet. Tabelle 3-7 verdeutlicht, dass der Anteil der Befragten mit Kindern unter Altzuwanderern mit 82% deutlich höher ist als unter Neuzuwanderern mit 57%. Auch die Kinderanzahl bei Altzuwanderern liegt mit 2,4 Kindern höher als unter Neuzuwanderern. Die hohe Kinderanzahl und Quote von Personen mit Kindern ist in der Kontrollgruppe somit auf den hohen Anteil an Altzuwanderern, die wiederum ein höheres Alter aufweisen, zurückzuführen.

Tabelle 3-7: Anteil von Neu- und Altzuwanderern der Kontrollgruppe mit Kindern (in Prozent)

	Kontrollgruppe Gesamt	Neu- zuwanderer	Alt- zuwanderer
Befragte mit Kindern	78,1	57,0	81,9
Befragte ohne Kinder	21,9	43,0	18,1
Gesamt	100	100	100
Durchschnittliche Kinderzahl	2,3	1,8	2,4

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung der Kontrollgruppe; n(Gesamt) =1.843, n(Neuzuwanderer) =284, n(Altzuwanderer) =1.559.

Lediglich ein gutes Viertel der Integrationskursteilnehmenden mit Kindern benötigte eine Kinderbetreuung während des Kursbesuches.¹⁴ Vor allem bei jüngeren Müttern und Vätern besteht ein erhöhter Betreuungsbedarf für die Kinder: Fast die Hälfte der 20- bis 24-jährigen gab an, eine Betreuung für die Kinder während des Kursbesuchs zu benötigen.

Ein Drittel der Kursteilnehmenden wohnt in einem Zweipersonenhaushalt. In der Kontrollgruppe wohnt mit 27% der größte Anteil in Vierpersonenhaushalten, was sich durch den höheren Anteil an Paaren mit Kindern in der Kontrollgruppe erklären lässt. In der Kontrollgruppe leben durchschnittlich drei bis vier Personen in einem Haushalt, während unter den Kursteilnehmenden rund drei Personen zusammenwohnen (Tabelle 3-8). Beiden Gruppen ist gemein, dass ca. 80% mit ihrem (Ehe-)Partner zusammenwohnen. Mehr als die Hälfte der Kursteilnehmenden lebt zudem gemeinsam mit den eigenen Kindern. In der Kontrollgruppe wohnen sogar rund 79% mit ihren Kindern zusammen, was auf den hohen Anteil an Befragten mit Kindern in der Kontrollgruppe zurückgeführt werden kann.

14 Fragetext: Brauchen Sie eine Kinderbetreuung, um den Kurs zu besuchen? (1) Ja (2) Nein.

Tabelle 3-8: Haushaltgröße bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

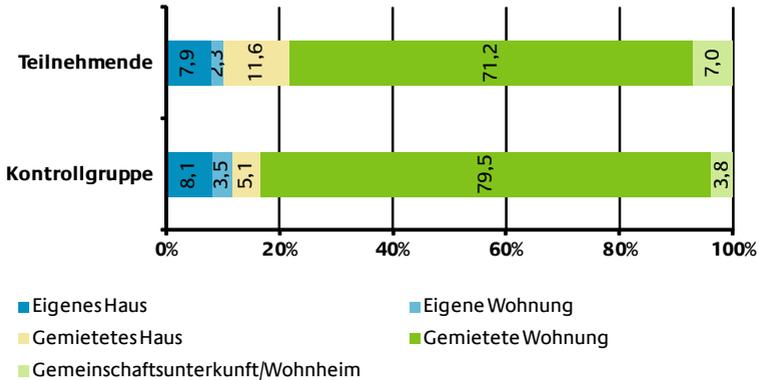
	Teilnehmende	Kontrollgruppe
1 Person	8,4	9,8
2 Personen	34,1	20,9
3 Personen	22,6	20,4
4 Personen	19,6	26,8
5 und mehr Personen	15,3	22,1
Gesamt	100	100
Durchschnittshaushaltsgröße	3,2	3,5

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.979$, $n_{KG}=1.853$.

Gefragt nach ihrer Wohnsituation gaben in etwa 70% der Teilnehmenden und 80% der Kontrollgruppe an, in einer Mietwohnung zu leben (Abbildung 3-2). Nur 5% der Kontrollgruppe wohnt in einem gemieteten Haus im Gegensatz zu 12% der Kursteilnehmenden. Bezogen auf Wohneigentum zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe: Etwa 8% der Befragten besitzen ein eigenes Haus, 2% bis 4% eine Wohnung. 4% der Kontrollgruppe gaben an, in einer Gemeinschaftsunterkunft oder einem Wohnheim zu leben. Teilnehmende an Integrationskursen wohnen mit 7% häufiger in einer Gemeinschaftsunterkunft oder einem Wohnheim. Dies erklärt sich dadurch, dass einige der Befragten an den Integrationskursen im Grenzdurchgangslager Friedland teilnahmen und somit in einer Gemeinschaftsunterkunft untergebracht waren.¹⁵

15 Für Spätaussiedler, die im Rahmen ihrer Wohnortzuweisung nach Nordrhein-Westfalen oder Bayern (ab 2008 auch nach Rheinland-Pfalz) zugewiesen werden, besteht die Möglichkeit, den (für Spätaussiedler freiwilligen) Integrationskurs direkt nach Einreise in dem zum Integrationszentrum ausgebauten Grenzdurchgangslager Friedland zu absolvieren.

Abbildung 3-2: Wohnsituation bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.956$, $n_{KC}=1.809$.

3.2 Migrationsbiographie

3.2.1 Geburtsland, Staatsangehörigkeit und Religionszugehörigkeit

Die Herkunft der Befragten ist sehr heterogen. Generell zeigen auch Castles/Miller (2003) und Rühl (2009) sehr heterogene Migrationsströme in die Bundesrepublik Deutschland auf. Zur besseren Übersichtlichkeit werden die Herkunftsländer zu Regionen zusammengefasst. Lediglich die drei wichtigsten Herkunftsländer (Türkei, Russland, Polen) werden weiter separat ausgewiesen.

Knapp die Hälfte aller Befragten wurde in der Türkei oder den GUS-Staaten (inkl. Russland) geboren (Tabelle 3-9, für genaue Fallzahlen siehe Anhang Tabelle A-8). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass in der Kontrollgruppe mit 24% im Vergleich zu den Kursteilnehmenden ein etwas höherer Anteil an Personen aus der Türkei stammt. Unter den Teilnehmenden an Integrationskursen hingegen stammen mit 17% geringfügig mehr Personen aus den GUS-Staaten (ohne Russland) als in der Kontrollgruppe mit 14%. Aus den Ländern Ost- und Südostasiens (vor allem aus Thailand, Vietnam, China und Sri Lanka) kommen ca. 10% aller Befragten. Auch in den Ländern Vorder-/Zentral- und

Südasiens (hier im Besonderen aus Irak, Afghanistan und Iran) sind ca. 10% aller Befragten geboren. Die Länder Nordamerikas und Australiens sind sowohl bei den Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe als Geburtsland fast gar nicht vertreten.

Tabelle 3-9: Herkunftsländer/-regionen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht (in Prozent)

	Teilnehmende			Kontrollgruppe		
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich
Russland	18,0	40,9	59,1	19,2	39,7	60,3
Türkei	17,1	39,5	60,5	24,2	32,1	67,9
GUS (ohne Russland)	16,4	44,7	55,3	13,7	43,5	56,5
Ost-/Südostasien	10,2	17,6	82,4	10,4	21,2	78,8
Vorder-/Zentral-/Südasiens	10,0	41,1	58,9	10,8	34,2	65,8
Afrika (ohne Nordafrika)	6,5	44,0	56,0	4,4	32,5	67,5
Ehem. Jugoslawien + Albanien	6,2	28,6	71,4	6,2	30,4	69,6
Polen	4,6	22,3	77,7	3,1	21,4	78,6
Mittel-/Südamerika	4,1	21,4	78,6	3,1	28,3	71,7
Nordafrika	3,6	54,1	45,9	1,8	51,5	48,5
EU-12 (ohne Polen)	2,0	17,5	82,5	1,3	8,7	91,3
EU-15	1,2	50,0	50,0	1,9	34,3	65,7
Gesamt	100	37,0	63,0	100	33,7	66,3

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}(\text{Gesamt})=2.036$, $n_{TN}(\text{Männlich})=751$, $n_{TN}(\text{Weiblich})=1.297$;

$n_{KG}(\text{Gesamt})=1.815$, $n_{KG}(\text{Männlich})=621$, $n_{KG}(\text{Weiblich})=1.217$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Die Geschlechterverteilung nach Herkunftsland zeigt, dass sowohl in der Kontrollgruppe als auch bei den Teilnehmenden der Anteil der weiblichen Befragten aus der Türkei, aus Ost-/Südostasien, Polen und Mittel-/Südamerika höher ist als der der Männer (Tabelle 3-9). Hingegen übersteigt der Anteil der männlichen Befragten aus Nordafrika den der Frauen in beiden Befragtengruppen.

Betrachtet nach Herkunftsland sind unter den Kursteilnehmenden Personen aus den EU-15-Ländern mit einem Durchschnittsalter von 39 Jahren am ältesten, gefolgt von Personen aus Russland und den anderen GUS-Staaten. Unter den Russlandstämmigen und den Personen aus den weiteren GUS-Staaten sind über die Hälfte der Befragten 35 Jahre und älter, unter Personen aus den EU-15-Ländern liegt der Anteil sogar bei 71%. In der Kontrollgruppe kommen die ältesten Befragten aus Russland und den GUS-Staaten. Ca. zwei Drittel aller Russlandstämmigen und Personen aus den restlichen GUS-Staaten sind 35 Jahre und älter. Das niedrigste Durchschnittsalter haben Kursteilnehmende aus Nordafrika und Befragte der Kontrollgruppe aus Afrika (ohne Nordafrika) (Tabelle 3-10).

Tabelle 3-10: Durchschnittsalter nach Herkunftsländern/-regionen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (Mittelwert)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Russland	38,6	43,5
Türkei	32,4	36,6
GUS (ohne Russland)	38,3	43,2
Ost-/Südostasien	34,3	38,1
Vorder-/Zentral-/Südasien	34,3	37,7
Afrika (ohne Nordafrika)	32,7	34,2
Ehem. Jugoslawien+Albanien	31,7	35,4
Polen	31,9	38,8
Mittel-/Südamerika	31,9	38,1
Nordafrika	31,2	35,8
EU-12 (ohne Polen)	32,7	38,2
EU-15	39,3	38,8
Gesamt (Durchschnittsalter)	34,8	38,9

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=2.051$, $n_{KG}=1.838$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Die Staatsangehörigkeit der Befragten zeigt ein ähnlich heterogenes Bild wie die Herkunftsländer. Es wurden mehr als 120 Staats-

angehörigkeiten sowie doppelte Staatsangehörigkeiten genannt. Etwa die Hälfte aller Befragten weist die türkische, russische, deutsche oder die Staatsangehörigkeit eines weiteren GUS-Landes auf (Tabelle 3-11). Am häufigsten ist sowohl unter Kursteilnehmenden mit 16 % wie auch in der Kontrollgruppe mit 23 % die türkische Staatsangehörigkeit vertreten. In der Kontrollgruppe finden sich somit mehr türkische Staatsangehörige und weniger Personen mit polnischer Staatsangehörigkeit sowie der Staatsangehörigkeit eines afrikanischen, mittel- oder südamerikanischen Landes. Der Anteil an Personen mit einer russischen Staatsangehörigkeit oder einer Staatsangehörigkeit eines der weiteren GUS-Staaten ist niedriger als der Anteil der dort Geborenen, da ein Teil dieser Personen als Spätaussiedler die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt.

Tabelle 3-11: Staatsangehörigkeit der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Türkisch	16,2	23,3
Russisch oder Russisch und andere	11,3	14,2
Deutsch oder Deutsch und andere	15,1	12,5
aus GUS (ohne Russland)	9,9	9,2
aus Ost-/Südostasien	8,9	9,3
aus Vorder-/Zentral-/Südasien	9,4	9,7
aus Afrika (ohne Nordafrika)	5,9	4,0
aus ehem. Jugoslawien + Albanien oder doppelt: ehem. Jugoslawien + Albanien	5,3	5,8
aus Mittel-/Südamerika	3,9	2,7
Polnisch	3,7	2,6
aus Nordafrika	3,4	1,6
aus EU-15	1,7	1,9
aus EU-12 (ohne Polen)	1,7	1,1
aus Nordamerika	0,4	0,2
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=2.095$, $n_{KG}=1.822$.

Anmerkung: Staatsangehörigkeiten mit einer zu geringen Fallzahl werden nicht dargestellt.

Auch die Religionszugehörigkeit spiegelt die Vielfalt der Befragten wider (Tabelle 3-12). Unter allen Befragten bilden Muslime und Christen die größten Gruppen. Unter 5% der Kursteilnehmenden sind buddhistischen Glaubens, in der Kontrollgruppe finden sich 3% Buddhisten. Juden sind in beiden Gruppen mit etwa 1% bis 2% vertreten. In der Kontrollgruppe sehen sich 13% der Befragten keiner Religion zugehörig, hingegen fühlen sich Kursteilnehmende mit 9% seltener mit keiner Religion verbunden.

Tabelle 3-12: Religionszugehörigkeit der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Christentum	40,3	38,0
Islam	32,2	37,8
Buddhismus	4,5	3,3
Hinduismus	1,7	2,7
Judentum	1,3	2,1
Andere Religionen	1,2	1,1
Keine Religion	8,8	13,4
Keine Angabe	9,9	1,5
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=2.097$, $n_{KG}=1.853$.

3.2.2 Migrationsmotive und Einreisejahr

Eine weitere wichtige Hintergrundvariable ist das Migrationsmotiv der Befragten. Für alle Gruppen stellte der Familiennachzug als Ehepartner/in den primären Grund dar, nach Deutschland zu migrieren (Tabelle 3-13). Das gilt für knapp die Hälfte der Kursteilnehmenden, während in der Kontrollgruppe nur 36% der Antworten auf diesen Migrationsgrund entfallen. Knapp zwei Drittel der Kursteilnehmenden kamen insgesamt im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland. Hingegen fällt in der Kontrollgruppe nur etwa die Hälfte der Antworten in diese Kategorie. Betrachtet man

die Kontrollgruppe nach Zuwanderergruppen differenziert, so zeigt sich, dass sowohl Alt- als auch Neuzuwanderer nur zu 37% bzw. 34% aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner nach Deutschland auswanderten. Der Unterschied zwischen Kontrollgruppe und Teilnehmenden kann also nicht durch die Ungleichverteilung der Zuwanderergruppen in der Stichprobe des Panels erklärt werden. Asyl zu beantragen oder als Spätaussiedler nach Deutschland einzuwandern, stellt sowohl unter Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe fast jede fünfte Antwort dar.

Bei einer Betrachtung der Migrationsmotive nach Alt- und Neuzuwanderern zeigen sich einige Unterschiede, die die Migrationsgeschichte Deutschlands sowie die Entwicklung der Zuwanderungszahlen in Vergangenheit und Gegenwart widerspiegeln: Sowohl unter den Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe sind deutlich mehr Altzuwanderer als Flüchtlinge/Asylbewerber nach Deutschland gekommen als Neuzuwanderer (32% zu 6%). In der Kontrollgruppe zeigt sich die Differenz zwischen Alt- und Neuzuwanderern nicht so drastisch (23% zu 17%). Bei den Kursteilnehmenden zeigt sich auch, dass unter den Altzuwanderern nur 11% der Befragten als Spätaussiedler nach Deutschland gekommen sind; unter Neuzuwanderern geben 24% der Kursteilnehmenden an, als Spätaussiedler migriert zu sein.

Tabelle 3-13: Migrationsmotive der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Familienzusammenführung als Ehepartner/in	48,9	36,3
Familienzusammenführung als Kind	3,1	5,3
Familienzusammenführung als anderer Familienangehöriger	8,7	7,9
Summe Familienzusammenführung	60,7	49,5
Spätaussiedler	19,0	18,9
Asylantrag/Verfolgung in einem anderen Land/Flüchtling/Kontingentflüchtling	18,6	20,9
Arbeitssuche, -verhältnis	5,8	8,2
Studium, Ausbildung, Akademikeraustausch	0,9	4,2
Selbstständige Tätigkeit	0,0	0,5
Summe Arbeitsmigration	6,7	12,9
in Deutschland geboren*	0,3	1,1
EU-Bürger/in, Au-Pair, Tourist/in	0,0	0,2

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung der Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.162$ (1.243 Antworten), $n_{KG}=1.853$ (1.988 Antworten). Basis: Personen, die an der dritten Befragung der Kursteilnehmenden oder der 2. Befragung der Kontrollgruppe teilnahmen.

*Diese Personen sind zwar in Deutschland geboren, aber nach der Geburt ausgewandert und nun wieder nach Deutschland zurückgekehrt.

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.¹⁶

Differenzierte Analysen zeigen zum Teil deutliche Geschlechts- und Altersunterschiede. Sowohl unter Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe wanderten Frauen häufiger als Ehepartner zu, Männer hingegen geben als Zuwanderungsmotiv häufiger einen Spätaussiedlerstatus oder die Motive Asylantrag/Flucht an. Zudem ist der Anteil der männlichen Befragten, die aus Gründen der Ar-

16 Fragetext: Was waren die Gründe für Ihre Zuwanderung nach Deutschland? (Mehrfachangaben möglich) (1) Ich wurde in Deutschland geboren, (2) Ich bin als Spätaussiedler oder Angehöriger eines Spätaussiedlers gekommen, (3) Arbeitssuche/-verhältnis (z.B. Anwerbung als „Gastarbeiter/in“), (4) Asylantrag/Verfolgung in einem anderen Land/Flüchtling, (5) Familienzusammenführung als Ehepartner/in, (6) Familienzusammenführung als Kind, (7) Familienzusammenführung als anderer Familienangehöriger, (8) Studium/Ausbildung/Akademikeraustausch, (9) Selbstständige Tätigkeit, (10) Sonstiges.

beitssuche nach Deutschland ausgewandert sind, doppelt so hoch wie der der Frauen. Erwartungsgemäß geben überdurchschnittlich viele Unter-25-Jährige die Familienzusammenführung als Kind als Zuwanderungsgrund an. Die Altersgruppe der Über-45-Jährigen gibt demgegenüber unterdurchschnittlich häufig den Grund Familienzusammenführung als Ehepartner an; in dieser Altersgruppe finden sich häufiger Spätaussiedler. Als Ehepartner nach Deutschland zugewandert sind überdurchschnittlich viele 40- bis unter 45-Jährige. Zudem sind eher jüngere Befragte nach Deutschland zugewandert, um hier ein Studium oder eine Ausbildung zu beginnen. Der Schulbesuch zeigt hingegen keinen signifikanten Einfluss auf das Zuwanderungsmotiv.

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland differiert stark zwischen Kursteilnehmenden und Befragten der Kontrollgruppe (Tabelle 3-14). Mit 85 % ist der Großteil der Kontrollgruppe bis 2004 nach Deutschland eingewandert; diese Personen werden als Altzuwanderer bezeichnet. Lediglich 284 der 1.853 Befragten der Kontrollgruppe (15 %) kamen seit 2005 nach Deutschland. Unter den Kursteilnehmenden sind deutlich häufiger Neuzuwanderer vertreten als in der Kontrollgruppe: mehr als die Hälfte der befragten Kursteilnehmenden sind zwischen 2005 und 2007 eingewandert. Durchschnittlich leben die Kursteilnehmenden seit fünf Jahren in Deutschland, Personen der Kontrollgruppe bereits seit zehn Jahren.

Wie bereits bei der Stichprobenziehung der Kontrollgruppe erläutert (siehe Kapitel 2.4.2.1), konnte keine Quotierung der Befragten nach Einreisedatum vorgenommen werden, da dieses nicht aus den zugrundeliegenden Melderegisterdaten hervorgeht. Lediglich das Zuzugsdatum in die Gemeinde ist dort festgehalten. Somit konnte die Kontrollgruppe in Bezug auf die Aufenthaltsdauer in Deutschland nicht an die befragten Integrationskursteilnehmenden angepasst werden. Die unterschiedliche Aufenthaltsdauer wird daher im Rahmen des Propensity Score Matching als Hintergrundvariable und in den multivariaten Analysen zum Spracherwerb (siehe Kapitel 5.2) durch die Aufnahme der unabhängigen Variable „Aufenthaltsdauer in Deutschland“ kontrolliert.

Tabelle 3-14: Zeitraum der Einreise der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Bis 2004 (Altzuwanderer)	44,5	84,7
2005-2007 (Neuzuwanderer)	55,5	15,3
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=2.015$, $n_{KG}=1.847$.

Differenziert nach Herkunftsland fällt auf, dass Kursteilnehmende und Befragte der Kontrollgruppe aus der Türkei und den EU-15-Ländern durchschnittlich am längsten bereits in Deutschland leben, während Russlandstämmige und Befragte aus den EU-12-Ländern (ohne Polen) die kürzeste Aufenthaltsdauer aufweisen (Tabelle 3-15). Dies spiegelt auch die Zuwanderungsbevölkerung in Deutschland insgesamt wider. So zeigt Rühl (2009), dass insbesondere Personen aus den ehemaligen Anwerbeländern eine langjährige Aufenthaltsdauer in Deutschland haben.

Tabelle 3-15: Herkunftsländer/-regionen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Aufenthaltsdauer in Deutschland (in Jahren)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Russland	2,8	6,9
Türkei	9,1	15,1
GUS (ohne Russland)	3,4	7,6
Ost-/Südostasien	6,3	10,9
Vorder-/Zentral-/Südasion	7,0	9,4
Afrika (ohne Nordafrika)	5,5	8,1
Ehem. Jugoslawien+Albanien	5,2	11,4
Polen	3,7	8,2
Mittel-/Südamerika	3,2	7,3
Nordafrika	4,1	8,4
EU-12 (ohne Polen)	2,4	6,1
EU-15	9,3	13,4
Gesamt	5,2	10,2

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.984$, $n_{KG}=1.831$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Bis 2004 bilden sowohl unter den Kursteilnehmenden als auch unter der Kontrollgruppe türkische Migranten und Migrantinnen mit ca. einem Viertel die größte Gruppe der Einreisenden. In der Kontrollgruppe ist der Anteil an Personen aus den GUS-Staaten (inkl. Russland) mit 33 %, die bis 2004 nach Deutschland gekommen sind, deutlich höher als unter den Kursteilnehmenden mit 23 %. In beiden Gruppen sind zwischen 2005 und 2007 deutlich weniger Personen aus der Türkei zugewandert: Unter Neuzuwanderern stammen nur noch in etwa ein Achtel der Befragten aus der Türkei. Gut ein Viertel der Befragten stammt in beiden Gruppen aus einem GUS-Staat (inkl. Russland). Während somit bei Altzuwanderern in beiden Gruppen der Anteil an Personen aus den GUS-Staaten (inkl. Russland) dominiert, zeigt sich bei Neuzuwanderern eine differenziertere Herkunftsstruktur.

Tabelle 3-16: Durchschnittsalter der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Alt- und Neuzuwanderer (in Jahren)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Altzuwanderer	40,5	40,2
Neuzuwanderer	34,8	32,1
Gesamt	34,8	38,9

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN} = 1.008$, $n_{KG} = 1.847$.

Die Gruppe der Neuzuwanderer ist erwartungsgemäß sowohl unter den Kursteilnehmenden (Durchschnittsalter: 35 Jahre) als auch in der Kontrollgruppe (Durchschnittsalter: 32 Jahre) jünger als die Altzuwanderer (Tabelle 3-16). Altzuwanderer sind durchschnittlich 40 bis 41 Jahre alt. Geschlechtsunterschiede lassen sich bei Alt- und Neuzuwanderern in der Kontrollgruppe und bei Teilnehmenden nicht feststellen.

Von Bedeutung ist auch das Alter der Befragten bei der Einreise nach Deutschland: Kursteilnehmende waren im Durchschnitt 30 Jahre alt, Personen der Kontrollgruppe 29 Jahre. Die bei der Ankunft

in Deutschland jüngsten befragten Zuwanderer wurden kurz vor der Einreise geboren, wohingegen der älteste Zuwanderer bei der Einreise nach Deutschland 86 Jahre alt war. Männliche Zuwanderer sind durchschnittlich ca. zwei Jahre älter als weibliche. Personen aus der Türkei waren bei der Einreise mit 24 Jahren am jüngsten. Am ältesten waren Personen aus Russland mit 37 Jahren Durchschnittsalter bei der Einreise.

3.3 Vergleichbarkeit von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe

Die Auswertung der soziodemographischen Struktur und der Migrationsbiographie von Kursteilnehmenden zeigt in großen Teilen Übereinstimmung mit den Merkmalen der Kontrollgruppe. Unterschiede gibt es vor allem in dem Anteil der Alt- und Neuzuwanderer bei den Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe. Grund dafür ist, dass das Einreisedatum nach Deutschland nicht in den Melderegistern, das für die Quotierung der Kontrollgruppe herangezogen wurde, enthalten ist. In diesem Bereich zeigt sich bei der Auswertung auch ein Unterschied zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, der auch durch ein Screening vor der eigentlichen Befragung der Kontrollgruppe nicht vermieden werden konnte, da vermutlich ein zu hoher Anteil an Neuzuwanderern mit entsprechend schlechten Deutschkenntnissen auch bereits zu einem Integrationskurs verpflichtet wurde.

Neben den Unterschieden im Einreisejahr zeigten sich auch Unterschiede der beiden Gruppen bezüglich des Alters und des Anteils an Befragten mit Kindern. Durch eine differenzierte Betrachtung nach Zuwanderergruppen in der Kontrollgruppe lassen sich diese Unterschiede jedoch vollständig durch den größeren Anteil an Altzuwanderern in der Kontrollgruppe und die damit längere Aufenthaltsdauer in Deutschland erklären.

Nicht erklären lassen sich hingegen die Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe bezüglich des Zuwande-

rungsgrunds der Familienzusammenführung als Ehepartner und des Vorhandenseins eines deutschen Partners: Kursteilnehmende sind häufiger aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner nach Deutschland eingereist und haben im Vergleich zu der Kontrollgruppe doppelt so häufig einen deutschen Partner. Möglicherweise hat das Vorhandensein eines deutschen Partners die Motivation für einen Kursbesuch gestärkt.

Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ist daher hinsichtlich dieser Variablen eingeschränkt. Anhand von Propensity Score Matching und multivariaten Analysen können diese Unterschiede jedoch kontrolliert werden, sodass valide Aussagen zur Wirksamkeit der Kurse getroffen werden können.

4 Kursbezogene Ergebnisse



Das folgende Kapitel stellt die Konzeption und Durchführung der Integrationskurse vor Ort in den Mittelpunkt der Betrachtung. Nach einer Beschreibung der befragten Kursteilnehmenden und der typischen Zusammensetzung der Kurse wird auf die Kursleitenden eingegangen. Anschließend wird die subjektive Bewertung, die die befragten Kursteilnehmenden gegenüber dem Integrationskurs und speziell dem Orientierungskurs abgegeben haben, analysiert.

Bei den folgenden Auswertungen werden auf Individualebene die Angaben der einzelnen Kursteilnehmenden und auch auf Kursebene Angaben der Kursleitenden und der Regionalkoordinatoren herangezogen.

4.1 Kurscharakteristika und -zusammensetzung

Zur Beschreibung der Kurscharakteristika der befragten Kurse werden Angaben der Regionalkoordinatoren und der Kursleitenden herangezogen. Für den Zeitpunkt des Kursbeginns liegen von den befragten 280 Kursen neben den Angaben der Teilnehmenden auch Angaben der Regionalkoordinatoren zu Kurscharakteristika und Kurszusammensetzung vor. Zum Zeitpunkt des Kursendes liegen von insgesamt 253 Kursen Angaben vor. Zur Beschreibung der Kurszusammensetzung der befragten Kurse werden hingegen die Angaben der Befragten selbst herangezogen. Die Basis hierfür stellen alle 2.097 Personen dar, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben.

4.1.1 Charakteristika der befragten Kurse

Aus den Fragebögen, die von den Regionalkoordinatoren zu Kursbeginn zu Kursart, Lernprogression, Zeitmodell und Teilnehmendenzahl des befragten Kurses ausgefüllt wurden, ergeben sich erste Basisinformationen zu den befragten Kursen. Die Mehrheit, nämlich 257 oder 92% der befragten Kurse waren allgemeine Integrations-

kurse. Daneben wurden 20 Eltern-/Frauenintegrationskurse und drei Jugendintegrationskurse befragt. Die Verteilung der befragten Kurse entspricht damit der Verteilung der Gesamtheit aller Kurse im Bundesgebiet zum Befragungszeitpunkt (vgl. BAMF 2008b).

82% aller befragten Kurse wiesen eine normale Lernprogression auf, während 16% mit einer langsamen und 2% mit einer schnellen Progression unterrichtet wurden.¹⁷ Bei den befragten Kursen überwogen die Vollzeitkurse, die eine wöchentliche Unterrichtsstundenzahl von 24 oder 25 Stunden aufwiesen. Insgesamt wurden 192 Vollzeitkurse und 88 Teilzeitkurse mit einer wöchentlichen Stundenzahl zwischen 16 und 22 Unterrichtsstunden befragt. Ferner unterschieden sich die befragten Kurse nach ihrem Ferienmodell: Gut drei Viertel aller Kurse werden für Ferienzeiten unterbrochen, wohingegen ein Viertel aller Kurse durchgehend unterrichtet wurde. Zwischen den drei Kurstypen (allgemeine, Eltern-/Frauen-, Jugendintegrationskurse) gab es keine Unterschiede hinsichtlich Lernprogression, wöchentlicher Stundenanzahl und Ferienmodell.

An einem Integrationskurs können sowohl vom Bundesamt geförderte Teilnehmende¹⁸ als auch, im Rahmen noch verfügbarer Kursplätze, reine Selbstzahler teilnehmen. Die Anzahl der Teilnehmenden an einem Kurs variiert beträchtlich. Laut Angaben der Kursleitenden zu Kursbeginn befanden sich zwischen 6 und 25 Personen in den befragten Kursen. Im Durchschnitt nahmen zu Kursbeginn etwa 17 Personen an einem Kurs teil. In den drei Jugendintegrationskursen lag die Teilnehmendenzahl mit durchschnittlich 11 Personen deutlich niedriger als in den allgemeinen und Eltern-/Frauenintegrationskursen – was im Kurskonzept auch so vorgesehen ist.

17 Je nach persönlichen Voraussetzungen gab es zum Zeitpunkt der Befragung die Möglichkeit an Kursen mit langsamer, durchschnittlicher und schneller Progression teilzunehmen. Nach Inkrafttreten der neuen Integrationskursverordnung 2007 werden nun neben den normalen Kursen mit einem Stundenkontingent von 600 Unterrichtsstunden Intensivkurse mit einem Stundenkontingent von 430 Stunden und Förderkurse mit einem Stundenkontingent von 900 Unterrichtsstunden angeboten.

18 Teilnahmeberechtigte haben lediglich 1 Euro pro Unterrichtsstunde an das Bundesamt zu entrichten. Gänzlich von den Kosten befreit werden können Teilnahmeberechtigte, die Leistungen nach dem Zweiten Buch Sozialgesetzbuch erhalten (§ 9 Abs. 1, 2 IntV).

Am Kursende befanden sich nach Angaben des Kursleitenden zwischen 5 und 27 Teilnehmende in den befragten Kursen. Der mittlere Wert liegt bei etwas mehr als 16 Personen. Im Vergleich zum Kursbeginn zeigt sich somit am Kursende wenig Veränderung in der Anzahl der Kursteilnehmenden pro Kurs. In den Jugendintegrationskursen lag die Teilnehmendenzahl mit durchschnittlich knapp 14 Personen wieder niedriger als in den allgemeinen, Eltern- und Frauenintegrationskursen. Der Anteil an Selbstzahlern lag im Durchschnitt bei knapp zwei Personen pro Kurs. In jedem Kurs wurden durchschnittlich rund vier Personen zur Kursteilnahme verpflichtet.

4.1.2 Zusammensetzung der befragten Kurse

Basierend auf den Angaben der Befragten selbst kann nicht nur das soziodemographische Profil der Teilnehmenden insgesamt beschrieben werden, sondern auch die durchschnittliche Kurszusammensetzung. Hinsichtlich der Aspekte Geschlecht, Alter, Aufenthaltsdauer, Geburtsland und Bildung wird im Folgenden untersucht, ob diesbezüglich eher heterogene oder homogene Kurse vorherrschend sind.

Zu Kursbeginn liegt der Frauenanteil pro Kurs im Durchschnitt bei 64 %, am Kursende bei 66 %. Bei rund 5 % der Kurse handelt es sich um Kurse, die ausschließlich von Frauen besucht werden. Bei der Hälfte der Kurse liegt der Frauenanteil über 65 %. Die Kurse sind somit in Bezug auf den Frauenanteil in sich recht homogen.

Die Kurszusammensetzung unter Altersgesichtspunkten zeigt, dass das durchschnittliche Alter der Teilnehmenden pro Kurs zu Kursbeginn bei 34 Jahren liegt. In 50 % der Kurse liegt das Durchschnittsalter zwischen 31 und 36 Jahren. Die durchschnittliche Standardabweichung, also die Streuung um den Altersmittelwert im Durchschnitt aller betrachteten Kurse, beträgt gut neun Jahre. Dies bedeutet beispielsweise für einen Kurs mit einem Altersmittelwert von 30 Jahren, dass rund 68 % der Teilnehmenden an diesem Kurs zwischen 21 und 39 Jahre alt sind. Es gibt jedoch auch Kurse, in denen die Standardabweichung niedriger oder höher ist. In 50 % der Kurse liegt die Standardabweichung zwischen acht und elf Jahren. Eine Analyse nach Altersgruppen zeigt, dass durchschnittlich 44 % der Teilnehmenden

pro Kurs zwischen 30 und 35 Jahren sind. Weitere 43 % sind durchschnittlich zwischen 35 und 45 Jahren und 10 % der Teilnehmenden sind zwischen 25 und 30 Jahren. Unter-25-Jährige und Über-45-Jährige sind durchschnittlich pro Kurs sehr viel seltener vertreten (2 % bzw. 1 %). Die Kurse sind somit in Bezug auf die Alterszusammensetzung meist recht heterogen.

Im Kursdurchschnitt beträgt die Aufenthaltsdauer in Deutschland zum Befragungszeitpunkt fünf bis sechs Jahre. 10 % der Kurse bestehen fast ausschließlich aus Neuzuwanderern. In weiteren 5 % der Kurse liegt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer hingegen bei zehn oder mehr Jahren. Die durchschnittliche Standardabweichung, also die Streuung der Aufenthaltsdauer um den jeweiligen Kursmittelwert, liegt bei knapp fünf Jahren. Insgesamt ist die Kurshomogenität hinsichtlich der Aufenthaltsdauer etwas höher als die hinsichtlich des Alters.

Der Homogenität hinsichtlich der Bildungsvoraussetzungen wird häufig eine bedeutsame Rolle zugemessen (siehe auch Forschungsgruppe Fokus 2003, Rambøll Management 2006). Die Auswertungen ergeben, dass die Kurse sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende von Teilnehmenden besucht werden, die im Durchschnitt etwas mehr als zehn Jahre zur Schule gegangen sind. In 10 % der Kurse liegt der Mittelwert des Schulbesuchs unter neun Jahren, bei weiteren 10 % der Kurse über zwölf Jahren. Es sind also recht unterschiedliche Kursniveaus vertreten, da davon ausgegangen werden kann, dass bereits ein Schuljahr mehr oder weniger die Bildungsvoraussetzungen entsprechend stark beeinflusst. In Kursen mit einer schnellen Progression liegen im Durchschnitt etwas höhere Bildungsvoraussetzungen (gut elf Jahre Schulbesuch) vor als in Kursen mit einer langsamen Progression (knapp zehn Jahre Schulbesuch). Die Streuung der Bildungsvoraussetzungen pro Kurs liegt im Durchschnitt sowohl zu Kursbeginn als auch bei Kursende bei drei Jahren. Dies bedeutet beispielsweise für einen Kurs mit einem Mittelwert der besuchten Schuljahre von zehn Jahren, dass 68 % der Teilnehmenden zwischen sieben und dreizehn Jahre die Schule besucht haben. In 50 % der Kurse liegt die Standardabweichung zwischen ein und vier Jahren. Die Kurse sind somit häufig

sehr heterogen, was die Dauer des Schulbesuchs der Teilnehmenden angeht.

Ein weiterer Aspekt der Kurszusammensetzung bezieht sich auf die Herkunftsländer der Teilnehmenden. Im Durchschnitt wird ein Kurs von Teilnehmenden aus acht verschiedenen Ländern besucht mit einer mittleren Abweichung vom Mittelwert von drei Ländern. In weniger als 5 % der Kurse sind drei oder weniger Länder vertreten. In etwa 7 % der Kurse sind mehr als dreizehn Herkunftsländer vertreten. Ein relativ hohes Ausmaß an Heterogenität ist somit die Norm.

Die Kommunikationssprache der Teilnehmenden untereinander außerhalb des eigentlichen Unterrichtsgeschehens ist bei etwa drei Viertel der Teilnehmenden an beiden Befragungen sowohl zu Kursbeginn als auch am Kursende gleichbleibend am häufigsten Deutsch (78 % bzw. 75 %). 18 % der Teilnehmenden sprechen zu Kursbeginn die Muttersprache, um mit anderen Kursteilnehmenden zu kommunizieren, zu Kursende sind dies 22 %. Englisch oder eine andere Sprache nutzen hingegen nur sehr wenige Befragte. Personen, die im Kursverlauf in den Kurs gewechselt sind, sprechen noch häufiger Deutsch (87 %) und seltener die Muttersprache (12 %).

Männer und Frauen sprechen sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende in etwa gleich häufig Deutsch mit anderen Kursteilnehmenden. Ein Alterseffekt zeigt sich nur für die Gruppe der Über-55-Jährigen. Während alle anderen Altersgruppen zu Kursbeginn und -ende gleich häufig die deutsche Sprache verwenden, tun dies zu Kursbeginn nur 69 % und zu Kursende nur 65 % der Über-55-Jährigen – entsprechend häufiger wird dafür die Muttersprache genutzt.

Deutliche Unterschiede zeigen sich auch bei differenzierter Betrachtung nach Herkunftsland der Teilnehmenden. Während Teilnehmende aus Afrika, EU-15-Ländern, EU-12-Ländern ohne Polen, Mittel-/Südamerika, Vorder-/Zentral-/Südasiens und dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien sowohl zu Kursbeginn als auch Kursende in ca. 90 % der Fälle mit den anderen Kursteilnehmenden am häufigsten auf Deutsch kommunizieren, ist dies bei Teilnehmenden aus Russland und den weiteren GUS-Staaten nur bei etwa 60 % der Fall. Teilneh-

mende aus diesen beiden Regionen sowie aus der Türkei geben dafür signifikant häufiger an, die Muttersprache zu verwenden. Da Türkisch und Russisch die beiden am häufigsten vertretenen Sprachen in den Kursen sind, ist es für Teilnehmende mit diesen Sprachkenntnissen auch einfacher, entsprechende Kommunikationspartner zu finden. Im Verlauf des Integrationskurses scheinen sich Personen mit den am häufigsten vertretenen Sprachen Russisch und Türkisch häufiger zusammenzufinden und miteinander in ihrer Muttersprache zu kommunizieren. Personen in heterogen zusammengesetzten Integrationskursen sprechen somit auch im Verlauf des Kurses häufiger Deutsch als Personen in muttersprachlich homogenen Kursen.

Ein Bildungseffekt zeigt sich ebenfalls: Teilnehmende, die im Kurs am häufigsten Deutsch sprechen, haben im Durchschnitt länger die Schule besucht als Teilnehmende, die häufiger die Muttersprache verwenden. Darüber hinaus findet sich auch ein Einfluss der Verpflichtung zur Kursteilnahme. Sowohl zu Kursbeginn als auch am Kursende sprechen verpflichtete Teilnehmende häufiger Deutsch und seltener die Muttersprache mit den anderen Teilnehmenden als Nicht-Verpflichtete.

Die Betrachtung des Einflusses der Herkunftsländer auf die Kommunikationssprache mit anderen Kursteilnehmenden im Kurs lässt vermuten, dass die Homogenität der Zusammensetzung des Kurses hinsichtlich der Erstsprachen der Kursteilnehmenden von Bedeutung ist. Dies bestätigt sich auch: In Kursen, in denen nur wenige Erstsprachen vertreten sind, wird die Muttersprache als Kommunikationssprache signifikant häufiger verwendet als in Kursen mit sehr heterogener Erstsprachenzusammensetzung.

4.1.3 Profil der Lehrkräfte

Aus den Kursleiterfragebögen liegen zu Kursbeginn auch Informationen über die Person der Kursleitenden selbst vor. Somit kann ein Überblick über den Hintergrund der Lehrenden in Integrationskursen erstellt werden. Die folgenden Informationen basieren auf der Befragung aller 280 Kursleiter der befragten und verwertbaren Kurse zu Kursbeginn.

Die Mehrheit der Kurse wird von Frauen unterrichtet, männliche Kursleiter finden sich nur in 20 % der befragten Kurse. Die Kursleitenden sind im Durchschnitt 45 Jahre alt, wobei die wenigen männlichen Kursleiter mit 49 Jahren durchschnittlich etwas älter sind als ihre Kolleginnen. Rund zwei Drittel der Kursleitenden (64 %) sind in Deutschland geboren; 36 % der Kursleitenden sind nicht in Deutschland geboren. 29 % der Kursleitenden, die nicht in Deutschland geboren sind, stammen aus Russland, 20 % aus Polen, 10 % aus der Türkei und 9 % aus Kasachstan. Die verbleibenden 32 % verteilen sich auf 16 weitere vor allem osteuropäische und nordafrikanische Länder. 58 % der Kursleitenden, die nicht in Deutschland geboren wurden, besitzen die deutsche Staatsbürgerschaft. Im Durchschnitt leben die zugewanderten Kursleitenden seit 1992 in Deutschland, wobei der Kursleitende mit dem kürzesten Aufenthalt in Deutschland erst 2006 zuwanderte. Das früheste Einreisedatum unter den Kursleitenden liegt im Jahr 1962.

Neben dem soziodemographischen Hintergrund der Kursleitenden wurden auch der sprachliche Hintergrund, d.h. die Erstsprache, weitere Sprachkenntnisse sowie Sprachen, die für die Vorbereitung des Unterrichts herangezogen werden, erfragt. 68 % der Kursleitenden gaben Deutsch als Erstsprache an, gefolgt von 11 % mit russischer und 7 % mit polnischer Erstsprache. Türkisch wird von 5 % als Erstsprache genannt. Die restlichen 10 % der befragten Kursleitenden gaben vierzehn weitere Erstsprachen an.

Neben ihrer Erstsprache beherrschen die Kursleitenden im Mittel noch zwei bis drei weitere Sprachen. Nur 1 % spricht keine weitere Sprache, 18 % geben eine weitere, 36 % zwei weitere und 27 % drei weitere Sprachen an. Insgesamt wurden 33 verschiedene Sprachen genannt. Die am weitesten verbreitete Sprache ist Englisch (von 83 % der Kursleitenden beherrscht), gefolgt von Französisch (38 %), Russisch (37 %), Deutsch (33 %, von Kursleitenden, die nicht in Deutschland geboren wurden, genannt) und Spanisch (17 %). Die weiteren 28 genannten Sprachen werden jeweils von weniger als 7 % der Kursleitenden gesprochen.

Von den Kursleitenden liegen auch Angaben zu ihrer Ausbildung¹⁹ und Unterrichtserfahrung²⁰ vor. Gut ein Fünftel der Kursleitenden (21 %) haben einen Magister der Germanistik, Romanistik, Anglistik oder einer anderen modernen Fremdsprache. Eine Lehrbefähigung oder ein 2. Staatsexamen für Deutsch oder moderne Fremdsprachen haben 15 %. Ein Hochschulabschluss und andere DaF-Zertifikate (außer Typ A und B des Goethe-Instituts) liegen bei 10 % vor. Den Abschluss in Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache haben hingegen 9 % der Kursleitenden. Alle anderen Abschlüsse liegen bei weniger als 8 % der Kursleitenden vor.

14 % der befragten Kursleitenden haben an einer verkürzten (60-70 Unterrichtsstunden) und 6 % an einer unverkürzten Zusatzqualifizierung (120-140 Unterrichtsstunden) teilgenommen, während 80 % ohne Zusatzqualifizierung unterrichten.²¹ Von den Kursleitenden, die an keiner Zusatzqualifizierung teilgenommen haben, geben 12 % an,

-
- 19 Fragetext: Über welche Ausbildung verfügen Sie? (1) Abschluss in Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, (2) Deutschlehrerqualifikation (DaF)/Lehrbefähigung für moderne Fremdsprachen im Ausland erworben, (3) Lehrbefähigung/2. Staatsexamen Deutsch oder moderne Fremdsprachen, (4) Abschluss Germanistik und Fernstudium Goethe-Institut (Typ B), (5) Magister Germanistik, Romanistik, Anglistik u.a. moderne Fremdsprachen, (6) Hochschulabschluss Übersetzer, (7) Abschluss Diplompädagogik/Sozialpädagogik, (8) Abschluss Erwachsenenbildung (Andragogik), (9) Hochschulabschluss und Zertifikat Fernstudium Goethe-Institut (Typ A), (10) Lehrbefähigung für andere Schulfächer, (11) Hochschulabschluss und andere DaF-Zertifikate, (12) Zusatzqualifizierung Goethe-Institut (UPS), (13) Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache/Universität Hamburg, (14) Ohne formalen Hochschulabschluss, aber mit sprachlichem Berufsabschluss, (15) Andere nicht aufgeführte Studienabschlüsse.
- 20 Fragetext: Wie viel Unterrichtserfahrung haben Sie? (1) Wenig/ohne Praxis, (2) Ab 1 Jahr Praxis/500 UE, (3) Ab 3 Jahre Praxis/1500 UE, (4) Ab 5 Jahre Praxis/2500 UE.
- 21 § 15 der Integrationskursverordnung legt fest, dass Lehrkräfte, die im Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache unterrichten, ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen müssen. Wenn dies nicht der Fall ist, ist eine Zulassung zur Lehrtätigkeit nur möglich, wenn die Lehrkraft an einer vom Bundesamt vorgegebenen Qualifizierung teilgenommen hat. Bis zum 31.12.2009 konnte das Bundesamt jedoch auf Antrag des Kursträgers Lehrkräfte zulassen, die diese Voraussetzungen nicht erfüllen.

noch an einer unverkürzten und 34 % an einer verkürzten Zusatzqualifizierung teilnehmen zu müssen, während bei 43 % die Kriterien für eine endgültige Zulassung bereits erfüllt sind. 12 % von ihnen wissen hingegen nicht, ob sie noch an einer Zusatzqualifizierung teilnehmen müssen oder nicht. Der Großteil (77 %) der befragten Kursleitenden verfügt über eine Unterrichtserfahrung von mindestens fünf Jahren Praxis bzw. 2.500 Unterrichtsstunden. 14 % haben mindestens drei Jahre Praxiserfahrung bzw. 1.500 Unterrichtsstunden. Bei nur 9 % liegt eine Unterrichtspraxis von einem Jahr bzw. 500 Unterrichtsstunden vor und lediglich 1 % verfügen über noch weniger Praxis.

Die Kursleitenden wurden gebeten, die Homogenität der Kursteilnehmenden hinsichtlich der Lernvoraussetzungen und der Erstsprachen einzuschätzen und gleichzeitig anzugeben, welche Zusammensetzung sie jeweils präferieren würden. Die Zusammensetzung der Kurse bezüglich der Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden wird von den Kursleitenden im Durchschnitt als eher heterogen beurteilt (Tabelle 4.1). 28 % schätzen eine sehr heterogene, 45 % einer eher heterogenen, 25 % eine eher homogenen und nur 3 % eine sehr homogenen Zusammensetzung des Kurses bezüglich der Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden. Idealerweise sollte die Zusammensetzung nach Meinung der Kursleitenden jedoch sehr oder eher homogen sein (86 %). Nur 11 % würden eine eher und 3 % eine sehr heterogene Zusammensetzung bevorzugen. Zwischen Realität und den Präferenzen der Kursleitenden besteht hier somit eine deutliche Diskrepanz.

Tabelle 4-1: Einschätzung und Präferenz der Kursleitenden hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen (in Prozent)

	Einschätzung des Ist-Zustands	Präferenz
Sehr heterogen	27,6	3,2
Eher heterogen	44,7	10,8
Eher homogen	25,1	70,9
Sehr homogen	2,5	15,1
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, Kursleiterbefragung zu Kursbeginn; n(Einschätzung des Ist-Zustands)=275, n(Präferenz)=278.

Dies gilt weniger stark für die Zusammensetzung hinsichtlich der Erstsprachen (Tabelle 4.2). Als sehr homogen werden 6 %, als eher homogen 14 % der Kurse beurteilt. Mit rund 50 % wird die Zusammensetzung der Hälfte der Kurse als eher heterogen bezeichnet, eine sehr hohe Heterogenität liegt den Kursleitenden zu Folge bei 31 % der Kurse vor. Hinsichtlich der Erstsprachen sind die Kurse somit noch heterogener als hinsichtlich der Lernvoraussetzungen. Dies wird von den Kursleitenden aber auch so gewünscht: Eine sehr heterogene Zusammensetzung finden 26 % der Kursleitenden ideal, eine eher heterogene Zusammensetzung sogar 53 %. Nur 19 % der Kursleitenden bevorzugen eine eher homogene und nur 2 % eine sehr homogene Zusammensetzung. Somit entspricht die reale Zusammensetzung der Kurse hinsichtlich der Erstsprachen auch weitgehend den Idealvorstellungen der Kursleitenden.

Tabelle 4-2: Einschätzung und Präferenz der Kursleitenden hinsichtlich der Heterogenität der Erstsprachen (in Prozent)

	Einschätzung des Ist-Zustands	Präferenz
Sehr heterogen	31,3	26,4
Eher heterogen	49,3	52,9
Eher homogen	13,7	18,8
Sehr homogen	5,8	1,8
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, Kursleiterbefragung zu Kursbeginn;
n(Einschätzung des Ist-Zustands) = 278, n(Präferenz) = 276.

Bei der zweiten Befragung kurz vor Ende des Kurses gaben die Regionalkoordinatoren an, dass bei 39 % der befragten Kurse seit Anfang des Kurses nur eine Lehrkraft im Kurs unterrichtet hat. Bei 47 % der Kurse wurde der Kurs von insgesamt zwei Lehrkräften unterrichtet, bei weiteren 11 % der Kurse gab es drei Lehrkräfte. Vier oder fünf Lehrkräfte gab es nur in 4 % der Fälle. In mehr als 85 % der Kurse gab es also ein oder zwei Lehrkräfte.

Wurde ein Kurs von mehr als einer Lehrkraft unterrichtet, so wurde danach gefragt, ob in dem Kurs dauerhaft mehrere Lehrkräfte eingesetzt waren oder ob ein kompletter Wechsel einer Lehrkraft stattgefunden hat. Es zeigt sich, dass nur bei 24 % aller Kurse mit mehr als einer Lehrkraft ein kompletter Wechsel stattgefunden hat. In den übrigen 76 % der Kurse wurden dauerhaft mehrere Lehrkräfte eingesetzt. Ein kompletter Wechsel der Lehrkraft fand vor allem bei Kursen statt, in denen vier oder mehr Lehrkräfte unterrichteten. Bei zwei oder drei Lehrkräften hingegen kam es deutlich häufiger vor, dass diese Lehrkräfte dauerhaft abwechselnd unterrichtet haben.

Es lassen sich leichte regionale Unterschiede finden. So wurde in Sachsen-Anhalt im Durchschnitt pro Kurs nur rund eine Lehrkraft eingesetzt, in Berlin und Rheinland-Pfalz liegt dieser Wert hingegen bei rund zwei Lehrkräften.

Weiterhin wurden die Regionalkoordinatoren gefragt, ob die Kursgruppe Teile des Kurses (z.B. Orientierungskurs) bei einem anderen Kursträger besuchte (z.B. aufgrund einer Trägergemeinschaft). Dies war bei 94 % der befragten Kurse nicht der Fall. Nur bei 14 der befragten 280 Kurse wurde ein gesamter Kursteil bei einem anderen Kursträger besucht.

4.1.4 Hintergrund der Kursteilnahme

Zunächst zeigt sich, dass 44 % der an beiden Befragungen teilgenommenen Personen nach eigenen Angaben zur Teilnahme verpflichtet wurden.²² Bei Männern ist der Anteil der Verpflichteten mit 47 % etwas höher als bei Frauen (43 %). Der Anteil der Verpflichteten ist unter Teilnehmenden an Jugendintegrationskursen besonders niedrig (29 %). Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich der Geburtsländer der Teilnehmenden. Während die Mehrheit aller Teilnehmenden aus der Türkei (55 %), dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien (61 %) sowie Afrika (ohne Nordafrika) (58 %) angibt, zur

22 Fragetext: Sind Sie zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet worden? (1) Ja, ich wurde von der Ausländerbehörde dazu verpflichtet, (2) Ja, ich wurde von der Ausländerbehörde auf Anregung der Arbeitsagentur dazu verpflichtet, (3) Nein.

Teilnahme verpflichtet worden zu sein, ist dies bei Personen aus den EU-12-Ländern (ohne Polen) nur bei 17% der Befragten der Fall. Signifikante Alterseffekte hinsichtlich der Verpflichtung zeigen sich nicht. Zwischen Teilnehmenden, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben, und solchen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, zeigen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Verpflichtung zur Kursteilnahme. Dies bedeutet, dass verpflichtete Teilnehmende genauso häufig im gleichen Kurs bleiben wie nicht verpflichtete Teilnehmende. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist aber zu berücksichtigen, dass die Verpflichtung zur Kursteilnahme subjektiv von den Teilnehmenden beantwortet wurde und nicht mit den offiziellen Daten überprüfbar ist. Darüber hinaus kann es bei der Angabe der Verpflichtung zur Kursteilnahme auch möglich sein, dass der Kursteilnehmende auch ohne Verpflichtung freiwillig an einem Integrationskurs teilgenommen hätte.

Die Kursteilnehmenden wurden zu Kursbeginn weiter danach gefragt, welchen Kostenbeitrag sie für den Kurs zahlen. Drei Viertel der Befragten, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, gaben an, von den Kosten befreit zu sein (85% aller Männer und 69% aller Frauen). Den Normalsatz von einem Euro pro Unterrichtseinheit zahlen 21%, der Anteil der kompletten Selbstzahler liegt nach Angaben der Teilnehmenden nur bei 4%. Der Anteil der von den Kosten befreiten Personen ist erwartungsgemäß am höchsten bei Personen aus Russland und den weiteren GUS-Staaten, da sich unter ihnen viele Spätaussiedler befinden, die per Gesetz von den Kosten befreit sind. Darüber hinaus zeigt sich, dass mehr Personen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben, von den Kosten befreit sind (75%) als Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben (58%). Vermutlich waren jedoch auch kurz nach Kursbeginn noch nicht alle Anträge auf Befreiung beschieden.

4.1.5 Kurswahl und Erwartungen an den Integrationskurs

Zu Kursbeginn wurden die Teilnehmenden nach den Gründen für die Wahl des besuchten Kurses gefragt. Hauptgrund für die Wahl des Kurses bzw. des Kursträgers war die Nähe des Kurses zum Wohnort

der Teilnehmenden (44 %) ²³, gefolgt von der Empfehlung des Kurses durch Familienangehörige/Freunde (35 %) oder durch die Ausländerbehörde (33 %). Eine gute Verkehrsanbindung wurde von 20 % als Grund für die Kurswahl genannt, während das Vorhandensein von Zusatzangeboten sowie das Fehlen eines anderen Kursträgers in der Nähe nur von 9 % der Teilnehmenden angegeben wurden.

Teilnehmenden ab 45 Jahren war die Nähe zum Wohnort besonders wichtig (46 %), während Zusatzangebote wie Internetanschluss oder Kinderbetreuung am häufigsten in der Gruppe der 25- bis 29-Jährigen genannt wurden (12 %). Die Empfehlung des Kurses durch Familienangehörige oder Freunde als Grund für die Kurswahl wurde hingegen am häufigsten von der jüngsten Teilnehmendengruppe angegeben (41 %). Zwischen Männern und Frauen zeigen sich bis auf die größere Bedeutung von Zusatzangeboten wie einer Kinderbetreuung bei Frauen (Frauen: 11 %; Männer: 6 %) keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der angegebenen Gründe für die Kurswahl.

Tabelle 4-3 zeigt, dass die Nähe des Kurses zum Wohnort vor allem für Teilnehmende aus den EU-15-Ländern besonders wichtig ist (67 %), während sie für Teilnehmende aus Polen deutlich weniger Bedeutung hat. Hierbei ist jedoch zu erwähnen, dass Personen aus den EU-15-Staaten, wie bereits in Kapitel 3.2.1 gezeigt, das höchste Durchschnittsalter verglichen mit Personen aus anderen Herkunftsländern haben und ältere Personen, wie erwähnt, durchschnittlich häufiger als Grund für die Kurswahl die Nähe zum Wohnort angeben. Zudem sollten die Angaben der Personen aus den EU-15-Ländern nicht überbewertet werden, da diese Gruppe eine vergleichsweise geringe Fallzahl aufweist. Personen aus Polen und den GUS-Staaten ohne Russland geben durchschnittlich am häufigsten die Empfehlung von Familienangehörigen oder Freunden an. Für Teilnehmende aus der Türkei und

²³ Zum Zeitpunkt der Befragung gab es nur für verpflichtete Altzuwanderer die Möglichkeit einen Fahrtkostenzuschuss zu erhalten. Nach Inkrafttreten der neuen Integrationskursverordnung am 08.12.2007 haben alle von einem Träger der Grundsicherung verpflichteten Ausländer sowie die vom Bundesamt vom Kostenbeitrag befreiten Teilnahmeberechtigten einen Anspruch auf Erstattung der notwendigen Fahrtkosten (BAMF 2009d).

aus Mittel-/Südamerika ist die Empfehlung durch die Ausländerbehörde von größter Bedeutung für die Kurswahl.

Tabelle 4-3: Gründe für die Kurswahl nach Herkunftsland (in Prozent)

	Russland	Türkei	GUS (ohne Russland)	Ost-/Südostasien	Vorder-/Zentral-/Südostasien	Afrika (ohne Nordafrika)	Ehem. Jugoslawien + Albanien	Polen	Mittel-/Südamerika	Nordafrika	EU-12 (ohne Polen)	EU-15	Gesamt
Der Kurs ist in der Nähe meines Wohnortes	43,4	41,0	40,3	52,2	48,9	40,8	54,7	35,9	41,0	47,1	50,0	66,7	44,2
Der Kurs/Kursträger wurde mir von Familienangehörigen/Freunden empfohlen	36,4	24,5	43,4	36,3	33,9	28,8	27,4	46,7	38,6	29,4	42,5	33,3	34,7
Der Kurs/Kursträger wurde mir von der Ausländerbehörde empfohlen	35,0	44,0	32,4	28,9	22,0	32,0	29,1	27,2	43,4	38,2	27,5	12,5	33,3
Die Verkehrsanbindung zum Kursort ist gut	14,7	21,5	14,2	22,9	17,7	35,2	22,2	18,5	13,3	27,9	25,0	16,7	19,5
Es gibt keinen anderen Träger in meiner näheren Umgebung	8,1	10,9	8,2	8,5	11,3	7,2	6,0	14,1	6,0	10,3	12,5	8,3	9,0
Es gibt interessante Zusatzangebote (z.B. Internetanschluss, Kinderbetreuung)	10,1	7,1	7,9	8,0	10,2	16,0	6,8	9,8	3,6	4,4	17,5	4,2	8,8

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.939 (2.977 Antworten).
Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt. Angabe in Spaltenprozenten.

74 % aller zu beiden Zeitpunkten befragten Teilnehmenden würden am liebsten einen allgemeinen Kurs besuchen.²⁴ 17 % würden einen Kurs mit Alphabetisierung bevorzugen. Die beiden Spezialkurse für Jugendliche bzw. Frauen würden nur von 5 % bzw. 4 % bevorzugt. Es überrascht, dass auch 68 % der Teilnehmenden an Frauenintegrationskursen lieber an einem allgemeinen Integrationskurs teilnehmen würden. Im Jugendintegrationskurs hingegen fühlen sich 85 % der Jugendintegrationskursteilnehmenden auch am besten aufgehoben. Unter der Gruppe der Teilnehmerinnen würden nur 6 % am liebsten in einen Frauenintegrationskurs gehen. Der besuchte Kurstyp und die Präferenz für einen Kurstyp stimmen somit in den meisten, aber nicht allen Fällen überein.

Diese Erkenntnisse ergänzen die Ergebnisse der Studie von Haug und Zerger (2006), nach der sich zu diesem Zeitpunkt kein eindeutiges Fazit zum Bedarf an spezifischen Frauenkursen aufstellen ließ. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass sich die Interessenlagen von Frauen und Männern hinsichtlich der gewünschten Themen und inhaltlichen Interessenschwerpunkten in mancher Hinsicht unterscheiden, andererseits wird von Frauen aber nicht explizit ein deutlicher Wunsch nach Frauenkursen geäußert. Jedoch gäbe es bei islamischen Frauen einige Auffälligkeiten, die spezielle Kursangebote begründen könnten.

Zu Kursbeginn wurden auch die Erwartungen, die die Kursteilnehmenden an ihren Kurs haben, erhoben. Am häufigsten wurde von den zu beiden Zeitpunkten befragten Teilnehmenden genannt, dass sie ihre Deutschkenntnisse verbessern möchten (82 %) (Tabelle 4-4). Weitere Ziele waren, das eigene Leben in Deutschland selbstsicher und eigenständig zu meistern (81 %) sowie die Erwartung, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden (69 %). Bei Männern besteht häufiger die Erwartung, durch den Kurs einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden (72 % zu 68 %) sowie sich selbstständig zu machen

24 Fragetext: Welchen Kurs würden Sie am liebsten besuchen? (1) Einen allgemeinen Integrationskurs, (2) Einen spezifischen Frauenkurs, (3) Einen spezifischen Jugendkurs, (3) Einen spezifischen Alphabetisierungskurs.

(32% zu 15%). Bei jüngeren Teilnehmenden besteht, wie vermutet, häufiger die Hoffnung, einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden oder ein Studium zu absolvieren als bei Älteren. So möchten 31% der Unter-25-Jährigen nach dem Kurs ein Studium absolvieren, während dies bei Über-45-Jährigen nur bei 8% der Fall ist. Soziale Erwartungen, wie Kontakte zu Deutschen zu finden oder das Leben selbstsicher und eigenständig zu meistern, variieren kaum zwischen den verschiedenen Altersgruppen.

Tabelle 4-4 gibt interessante Unterschiede in den Erwartungen an den Kurs zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen wieder. Vor allem bei Teilnehmenden aus den EU-15-Ländern, Polen und Mittel-/Südamerika besteht die höchste Motivation, die eigenen Deutschkenntnisse zu verbessern. Mit Abstand am geringsten ausgeprägt ist diese bei Personen aus der Türkei; hier gaben nur 61% der Teilnehmenden an, die eigenen Deutschkenntnisse durch den Kurs verbessern zu wollen. Personen aus der Türkei erwarten sich dafür am häufigsten zu lernen, das Leben in Deutschland zu meistern. Insgesamt haben Personen aus Polen die umfangreichsten Erwartungen an die Kursteilnahme, Befragte aus der Türkei dagegen im Vergleich die geringsten.

Tabelle 4-4: Erwartungen an den Kurs nach Herkunftsland (in Prozent)

	Russland	Türkei	GUS (ohne Russland)	Ost-/Südostasien	Vorder-/Zentral-/Südostasien	Afrika (ohne Nordafrika)	Ehem. Jugoslawien+ Albanien	Polen	Mittel-/Südamerika	Nordafrika	EU-12 (ohne Polen)	EU-15	Gesamt
Meine Deutschkenntnisse verbessern	88,4	61,2	80,8	85,2	89,6	87,8	77,5	96,7	94,0	87,7	84,6	95,8	82,0
Lernen, mein Leben in Deutschland zu meistern	87,5	77,8	84,1	79,4	73,6	67,9	70,8	97,8	76,2	87,7	84,6	83,3	80,5
Einen Ausbildungs-/Arbeitsplatz finden	72,9	63,6	70,0	61,2	64,2	79,4	65,0	73,9	73,8	83,6	71,8	70,8	69,1
Kontakte zu Deutschen finden	53,7	65,0	51,4	60,8	66,8	64,9	67,5	70,7	66,7	68,5	61,5	75,0	61,1
Kontakte zu anderen Personen/Vereinen finden	50,1	30,0	45,3	58,4	49,2	55,7	48,3	63,0	59,5	47,9	59,0	54,2	48,0
Ein eigenes Geschäft aufmachen, mich selbstständig machen	15,5	25,9	15,9	22,0	32,1	28,2	15,0	15,2	22,6	27,4	20,5	12,5	21,3
Ein Studium absolvieren	18,0	19,2	15,0	25,8	24,9	30,5	8,3	12,0	35,7	16,4	30,8	12,5	20,0

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden; n=2.056 (7.920 Antworten).

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt. Angabe in Spaltenprozenten.

Darüber hinaus ist auch festzustellen, dass Neuzuwanderer, die nach 2005 nach Deutschland gekommen sind, signifikant mehr Erwartungen an den Kurs haben als Zuwanderer, die bis 2004 nach Deutschland kamen.

4.1.6 Gründe für einen Kursabbruch

1.863 Personen, die an der ersten Befragung teilgenommen haben, haben nicht mehr an der zweiten Befragung teilgenommen. Für 332 dieser Personen (also 18 %), die nicht mehr an der zweiten Befragung teilnahmen, wurde durch die Regionalkoordinatoren eine Begründung auf individueller Ebene für die Nicht-Teilnahme an der zweiten Befragung übermittelt. Etwa 200 Personen haben den Integrationskurs abgebrochen (z.B. aufgrund Arbeitsaufnahme, Heimkehr ins Herkunftsland, Schwangerschaft) und 56 Personen wechselten den Kurs. 65 Personen waren lediglich am Tag der zweiten Befragung nicht im Kurs anwesend (z.B. aufgrund von Krankheit). Weitere sechs Personen waren noch im Kurs, wollten aber an der Befragung nicht teilnehmen. Da diese Gründe für die Nicht-Teilnahme nur für einen kleinen Teil der Befragten vorliegen und von den Regionalkoordinatoren nicht systematisch erhoben und weitergegeben wurden, sind Verallgemeinerungen bezüglich der Abbruchgründe auf die anderen Nicht-Teilnehmenden der zweiten Befragung jedoch nicht möglich.

Die Teilnehmenden an der dritten Befragung wurden gefragt, ob sie einen Integrationskurs zu Ende besucht haben und falls nicht, welche Gründe für den Kursabbruch vorlagen. Von allen Befragten der dritten Welle gaben 84 % an, dass der Kurs bis zu Ende besucht wurde. Der Kurs war zum Zeitpunkt der dritten Befragung bei 3 % noch nicht beendet. Nur 13 % der Befragten haben also den Kurs abgebrochen. Der Kursabbruch erfolgte hauptsächlich nach dem ersten bis vierten Kursabschnitt (15 % nach dem 1. Abschnitt, 20 % nach dem 2. Abschnitt, 29 % nach dem 3. Abschnitt, 19 % nach dem 4. Abschnitt). Die häufigsten Gründe für den Kursabbruch war eine Schwangerschaft bzw. die Geburt eines Kindes (25 % aller Abbrecher), gefolgt von der Aufnahme einer Arbeit (24 %). Familiäre Gründe wie Kinderbetreuung oder Pflege der Eltern waren bei 8 % für den Kursabbruch ausschlaggebend. Alle weiteren Abbruchgründe kamen bei weniger als 5 % der Kursabbrecher vor.

4.2 Beurteilung der Integrationskurse durch die Teilnehmenden

Die bisher analysierten Fragen betrafen die Zusammensetzung der Kurse sowie die Person des Kursleitenden. Darüber hinaus stand bei der Befragung aber auch eine Bewertung der Kurse durch die Teilnehmenden im Mittelpunkt. Da die Kurse im Leben der Kursteilnehmenden einen hohen zeitlichen Stellenwert einnehmen, ist davon auszugehen, dass die positive oder negative Wahrnehmung der Kurse auch einen Einfluss auf die allgemeine Lebensqualität der Teilnehmenden hat. Weiter ist anzunehmen, dass sich die Kurse positiver auf den Lernzuwachs und die allgemeine gesellschaftliche Teilhabe auswirken, wenn sie von den Teilnehmenden auch positiv bewertet werden und sie gerne am Kurs teilnehmen. Aus diesem Grund wurden zunächst zu Kursbeginn Hintergrundinformationen zur Kursteilnahme erhoben, bevor die Teilnehmenden sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende den Kurs und seinen Nutzen einschätzen sollten. In der dritten Befragung, etwa ein Jahr nach Kursende, wurden die Teilnehmenden gebeten, eine rückblickende Bewertung der Kursteilnahme abzugeben.

Die Basis für die folgenden Auswertungen stellen wieder alle 2.097 Personen dar, die sowohl an der ersten als auch an der zweiten Befragung teilgenommen haben. Basis für die rückblickenden Bewertungen sind alle 2.010 Personen, die an der dritten Befragung teilgenommen und die den Integrationskurs auch abschlossen haben.

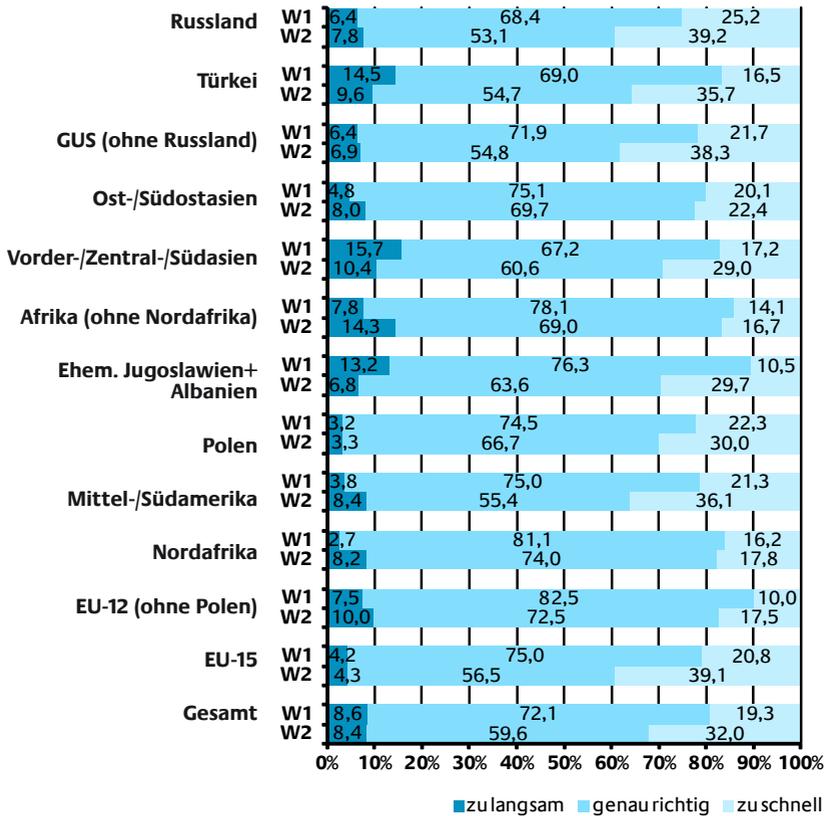
4.2.1 Lerngeschwindigkeit

Die Lerngeschwindigkeit im Kurs wird zu Kursbeginn von 72 % der Teilnehmenden als genau richtig eingeschätzt (Abbildung 4-1). Am Kursende ist nach wie vor die Mehrheit, wenn auch weniger als zu Kursbeginn, der Meinung, dass die Lerngeschwindigkeit genau richtig war (60 %). Der Anteil an Personen, denen es zu schnell ging, ist dementsprechend von der ersten zur zweiten Befragung von 19 % auf 32 % angestiegen.

Interessanterweise finden sich bei der Gruppe der Teilnehmenden an der ersten Welle, die nicht mehr an der zweiten Befragung teilgenommen haben, eher Teilnehmende, denen es zu Kursbeginn zu langsam als zu schnell ging. Es ist daher zu vermuten, dass diese Kursabschnitte übersprungen haben oder in einen Kurs mit schneller Progression gewechselt sind. Teilnehmende, die später neu in den Kurs dazu kamen und nur an der zweiten, nicht aber an der ersten Befragung teilgenommen haben, bewerten die Lerngeschwindigkeit als passender (69 %) als Teilnehmende an beiden Befragungen.

Die Bewertungen von Männern und Frauen unterscheiden sich kaum – weder zu Kursbeginn noch zu Kursende. Ein Alterseffekt lässt sich dahingehend finden, dass jüngere Teilnehmende deutlich seltener angeben, dass es ihnen zu schnell gehe als ältere Teilnehmende. So bewerten zu Kursbeginn 13 % und zu Kursende 23 % der Unter-25-Jährigen die Lerngeschwindigkeit als zu schnell. Bei den Über-45-Jährigen hingegen sind dies zu Kursbeginn 25 % und zu Kursende 39 %. Der Anteil an Teilnehmenden, denen es zu schnell geht, steigt somit in jeder Altersklasse von der ersten zur zweiten Befragung an. Andererseits bleibt der Anteil an Teilnehmenden, denen es zu langsam geht, konstant und variiert auch nicht signifikant zwischen den Altersstufen.

Abbildung 4-1: Bewertung der Lerngeschwindigkeit zu Kursbeginn und -ende nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; Kursbeginn (W1): n=1.988, Kursende (W2): n=1.961.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.²⁵

Abbildung 4-1 zeigt, dass auch zwischen Teilnehmenden unterschiedlicher Herkunftsländer Unterschiede in der Einschätzung

²⁵ Fragetext: Wie finden Sie die Lerngeschwindigkeit im Kurs? (1) Zu schnell, (2) Zu langsam, (3) Genau richtig.

der Lerngeschwindigkeit vorherrschen. Teilnehmende aus Russland und den weiteren GUS-Staaten geben sowohl zu Kursbeginn als auch zum Kursende häufiger an, dass es ihnen zu schnell ginge. Diese Personen sind im Durchschnitt älter. Zu Kursende geht es darüber hinaus auch Teilnehmenden aus der Türkei, den EU-15-Ländern und Mittel-/Südamerika häufiger zu schnell. Teilnehmende aus Afrika, Ost-/Südostasien sowie den EU-12-Ländern ohne Polen schätzen hingegen im Vergleich zu den anderen Herkunftsländern sowohl zu Kursbeginn als auch –ende die Lerngeschwindigkeit seltener als zu schnell an. Umgekehrt finden sich unter den Teilnehmenden aus Vorder-/Zentral-/Süd-asien, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien sowie der Türkei zur ersten Befragung am Kursbeginn überdurchschnittlich viele, denen es zu langsam ging. Zur zweiten Befragung geben vor allem Personen aus Afrika ohne Nordafrika an, dass es ihnen zu langsam gehe.

Die Schulerfahrung hat nur einen geringen Einfluss auf die Bewertung der Lerngeschwindigkeit: Teilnehmende, die die Lerngeschwindigkeit zu Kursbeginn als zu schnell bezeichnen, haben signifikant ein Jahr kürzer eine Schule besucht als Teilnehmende, die die Lerngeschwindigkeit als genau richtig beurteilt haben. Zwischen Teilnehmenden, denen die Geschwindigkeit zu Kursbeginn genau recht bzw. zu langsam war, bestehen hingegen keine signifikanten Unterschiede. Hingegen wirkt sich die Beherrschung weiterer Sprachen positiv auf die Einschätzung der Lerngeschwindigkeit aus: Personen, die die Lerngeschwindigkeit als genau richtig empfinden, sprechen im Durchschnitt mehr Sprachen als Personen, die die Unterrichtsprogression als zu schnell einschätzen.

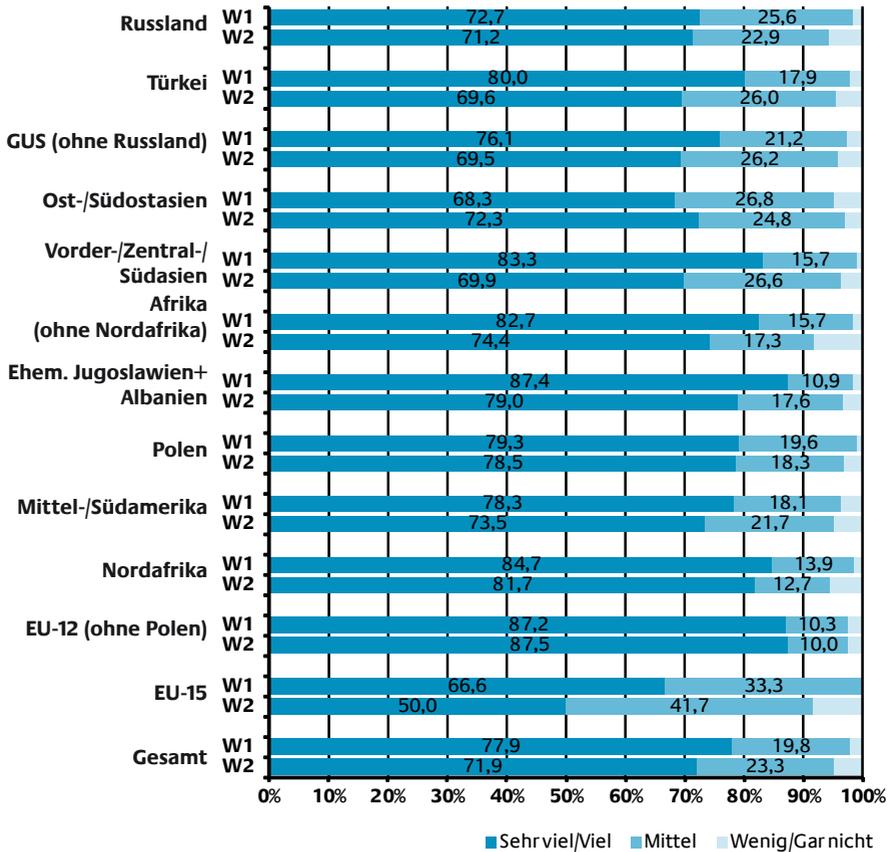
71% aller Teilnehmenden an einem Frauenintegrationskurs zu Kursbeginn und 65% zu Kursende schätzen die Lerngeschwindigkeit zu Kursbeginn als genau richtig ein und liegen damit über dem Durchschnitt der allgemeinen Integrationskurse. Die Lernprogression hat ebenfalls Einfluss auf die Bewertung der Lerngeschwindigkeit – in Kursen mit schneller Progression wird die Lerngeschwindigkeit häufiger als genau richtig eingeschätzt (84% zu Kursbeginn und 68% zu Kursende) als in Kursen mit normaler oder langsamer Progression.

4.2.2 Spaß am Kurs

Anhand einer fünfstufigen Skala wurden die Teilnehmenden gefragt, wie viel Spaß sie an der Kursteilnahme hatten. Der großen Mehrheit der Teilnehmenden an beiden Befragungen (78 %) macht der Kurs zu Kursbeginn sehr viel oder viel Spaß (Abbildung 4-2). Eine mittelmäßige Beurteilung gaben 20 % der Befragten ab, so dass nur 2 % der Teilnehmenden verbleiben, denen der Kurs nur wenig oder gar keinen Spaß macht. Am Kursende hat die große Mehrheit der Teilnehmenden ebenfalls noch sehr viel oder viel Spaß (72 %), auch wenn sich eine leichte Verschiebung hin zu einer mittleren (23 %) und negativen Bewertung (5 %) zeigt. Personen, die erst im Kursverlauf zum Kurs dazu gekommen sind, haben am Kurs signifikant mehr Spaß als Teilnehmende, die seit Kursbeginn dabei sind. Weiter zeigt sich, dass sich die weiblichen Teilnehmenden sowohl zu Kursbeginn als auch Kursende im Kurs etwas wohler fühlen als Männer. Auch jüngeren Personen macht der Kurs vor allem am Kursende mehr Spaß als älteren Teilnehmenden.

Abbildung 4-2 macht Unterschiede zwischen den Ländern deutlich. Während überdurchschnittlich viele Teilnehmende aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien und den EU-12-Staaten sowohl zu Kursbeginn als auch Kursende viel oder sehr viel Spaß am Kurs haben, ist dies am Kursende nur unterdurchschnittlich bei Teilnehmenden aus den EU-15-Ländern, den GUS-Staaten mit Russland, der Türkei, Vorder-/Zentral-/Südasiens und Ost-/Südostasiens der Fall. Das Durchschnittsalter der ersten drei Gruppen ist jedoch überdurchschnittlich hoch. Insgesamt überwiegt aber bei jeder Teilnehmendengruppe der Spaß am Kurs deutlich.

Abbildung 4-2: Spaß am Kurs zu Kursbeginn und –ende nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden;
Kursbeginn (W1): n=1.976, Kursende (W2): n=1.989.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.²⁶

26 Macht Ihnen der Sprachkurs Spaß? (1) Sehr viel, (2) Viel, (3) Mittel, (4) Wenig, (5) Gar nicht.

Teilnehmende, die länger zur Schule gegangen sind, haben mehr Spaß am Kurs als Teilnehmende mit einem kürzeren Schulbesuch. Zu Kursende zeigt sich dieser Effekt ebenfalls, allerdings finden sich in der Gruppe der Personen, die gar keinen Spaß am Kurs haben, auch überdurchschnittlich viele mit einer hohen Schulbildung. Während also in der Regel davon ausgegangen werden kann, dass sich Teilnehmende mit einer niedrigeren Schulbildung eher überfordert fühlen und weniger Spaß am Kurs haben, kommt es am Kursende wahrscheinlich auch vor, dass sich Teilnehmende mit einer höheren Schulbildung unterfordert fühlen und daher weniger Spaß am Kurs haben.

Unterschiede zwischen den drei Kurstypen und den drei Kursprogressionen sind weder zu Kursbeginn noch zu Kursende festzustellen. Auch unterscheidet sich der Spaß am Kurs nicht signifikant danach, ob die Befragten zur Teilnahme am Kurs verpflichtet wurden oder nicht. Dies widerspricht der oft geäußerten Befürchtung, dass eine Kursverpflichtung mit einer niedrigeren Teilnahmemotivation sowie einem niedrigeren Kurserfolg einhergeht.

4.2.3 Wahrgenommener Nutzen

Zur Erhebung der durch die Teilnehmenden wahrgenommenen Wirksamkeit der Kurse wurden die Teilnehmenden zu Kursbeginn, Kursende und ein Jahr nach Kursende gefragt, ob ihnen der Kurs helfe, sich in Deutschland besser zurechtzufinden.

81% der Teilnehmenden zu Kursbeginn bzw. 93% zu Kursende sprechen dem Kurs bereits einen Nutzen zu. In 59% der Fälle wurde zu Kursbeginn genannt, dass sich der Teilnehmende jetzt eher traut, Deutsch zu sprechen (Tabelle 4-5). Am Kursende sind dies nur noch 46%. Allerdings wurde am Kursende noch eine weitere Antwortalternative angeboten, die für den Rückgang verantwortlich sein dürfte: Denn 62% der Teilnehmenden an beiden Befragungen gaben am Kursende an, dass sie jetzt besser mit der deutschen Sprache zurecht kämen. In den Antworten auf die Alternative „ich traue mich jetzt eher, Deutsch zu sprechen“ sind zu Kursbeginn also zwei Aspekte zusam-

mengefasst: das generell bessere Zurechtkommen mit der deutschen Sprache sowie das aktive sich Trauen, Deutsch zu sprechen.

Rund 55 % der Befragten hilft der Kurs zu Kursbeginn und Kursende im Alltag. Für die zukünftige Berufsplanung hat der Kurs für rund 30 % einen Nutzen. Ämtergänge erleichtert er bei rund 25 % und Freizeitaktivitäten bei ebenfalls ca. 25 % der Teilnehmenden. Eine signifikante Zunahme des eingeschätzten Nutzens findet sich im Kursverlauf bei den Freizeitaktivitäten, eine signifikante Abnahme des eingeschätzten Nutzens findet sich bei der zukünftigen Berufswegplanung. Alle anderen Antwortalternativen unterscheiden sich zwischen Kursbeginn und –ende nicht signifikant.

Personen, die erst im Kursverlauf in den Kurs gekommen sind und nur an der zweiten Befragung teilgenommen haben, bewerten den Kursnutzen am Kursende positiver als Teilnehmende an beiden Befragungen. Hingegen beurteilen Personen, die nur an der ersten Befragung teilgenommen haben, den Nutzen des Kurses zu Kursbeginn niedriger als Teilnehmende an beiden Befragungen. Der geringere wahrgenommene Nutzen mag mit ein Grund für den Kurswechsel oder das Ausscheiden der jeweiligen Teilnehmenden gewesen sein. Insgesamt zeigt sich aber, dass dem Kurs sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende ein hoher Nutzen zugeschrieben wird. Besonders aussagekräftig ist hier aber vor allem die rückblickende Einschätzung ein Jahr nach Kursbesuch (siehe Kapitel 4.2.5). Denn erst zu diesem Zeitpunkt können von den Teilnehmenden Aussagen dazu getroffen werden, ob und wie der Kurs vor allem im beruflichen Bereich geholfen hat.

Tabelle 4-5: Wahrgenommener Nutzen des Kurses zu Kursbeginn, Kursende und ein Jahr nach Kursende (in Prozent)

	Kursbeginn	Kursende	Ein Jahr nach Kursende
Ich komme besser mit deutscher Sprache klar	-	61,5	75,4
Ich traue mich jetzt eher Deutsch zu sprechen	59,0	46,2	66,7
Ich kann mich im Alltag (beim Einkaufen etc.) besser zurechtfinden	55,4	54,5	72,4
Der Kurs hilft mir bei der künftigen Berufswegplanung/Stellensuche	31,2	28,2	29,2
Der Kurs hilft mir bei Ämtergängen	25,3	25,3	50,2
Der Kurs hilft mir bei meinen Freizeitaktivitäten	21,6	25,0	41,1
Der Kurs hilft mir bei der künftigen Schulwahl/Berufsausbildungs-/Studienplatzwahl	14,0	13,2	18,6
Kein Nutzen	1,0	0,7	3,5
Kann ich noch nicht sagen	18,4	6,8	-

Quelle: Integrationspanel, 1. bis 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
 n(Kursbeginn)=2.034 (4.594 Antworten), n(Kursende)=2.081 (5.438 Antworten),
 n(Ein Jahr nach Kursende)=1.973 (7.207 Antworten).
 Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Insgesamt zeigt sich, dass der Nutzen des Kurses ein Jahr nach Kursende noch einmal deutlich positiver eingeschätzt wird als während des Kurses selbst (Tabelle 4-5). Über drei Viertel der Befragten gibt ein Jahr nach Kursende im Vergleich zu 62 % am Kursende an, dass sie jetzt besser mit der deutschen Sprache zurecht kämen. Auch trauen sich nun mehr Teilnehmende Deutsch zu sprechen (67 % zu 46 % am Kursende). Die größte Steigerung zeigt sich bei dem Nutzen des Kurses bei Ämtergängen, hier hilft der Kurs 50 % der ehemaligen Teilnehmenden ein Jahr nach Kursende, während dies direkt am Kursende nur bei 25 % der Fall war. Aus Sicht der Teilnehmenden hatte der Kurs also einen nachhaltigen Nutzen.

Von Männern wird zu Kursbeginn häufiger als von Frauen angegeben, dass der Kurs bei Ämtergängen helfe (31 % zu 22 %). Auch am Kursende zeigt sich dieser Unterschied (30 % zu 23 %). Männern nutzt der Kurs am Kursende und ein Jahr nach Kursabschluss auch häufiger als Frauen bei der künftigen Berufswegplanung (32 % zu 26 % bzw. 39 % zu 29 %). Frauen hingegen geben in Bezug auf den Alltag eine höhere Verwendbarkeit des Gelernten an (56 % zu 52 % bzw. 72 % zu 70 %).

Insgesamt sehen jüngere Teilnehmende einen höheren Nutzen in der Kursteilnahme als ältere – über alle Antwortalternativen hinweg. Besonders deutlich sind die Unterschiede hinsichtlich des Nutzens des Kurses bei Schulwahl oder Berufsausbildung, aber auch bei den Freizeitaktivitäten.

Teilnehmende aus den EU-12-Staaten ohne Polen sowie aus Mittel-/Südamerika messen zu Kursbeginn und Kursende dem Kurs im Durchschnitt den höchsten Nutzen bei; sie bejahen durchschnittlich zu Kursbeginn knapp drei der sechs Angaben und zu Kursende über drei der sieben Angaben. Teilnehmende aus Russland und den weiteren GUS-Staaten nennen durchschnittlich weniger als zwei Nutzenaspekte des Kurses. Ein Jahr nach Kursende äußern sich besonders ehemalige Teilnehmende aus Polen, aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, aus Vorder-/Zentral-/Südasiens sowie aus Afrika ohne Nordafrika und Mittel-/Südamerika hinsichtlich des Nutzens des Kurses für die Verbesserung der Deutschkenntnisse sehr positiv. Diese Personengruppen attestieren dem Kurs auch im Durchschnitt den größten Nutzen (ca. vier Angaben). Den geringsten Nutzen weisen Personen aus der Türkei und aus Russland dem Kurs zu.

Unterschiede im wahrgenommenen Nutzen durch den Kurs zeigen sich auch bei Betrachtung des Einreisejahres. Teilnehmende, die schon vor 2001 nach Deutschland kamen, sehen sowohl zu Kursbeginn als auch Kursende einen stärkeren Vorteil bei Ämtergängen. Neuzuwanderer, die nach 2005 nach Deutschland kamen, sehen sowohl zu Kursbeginn als auch Kursende einen stärkeren Nutzen des Kurses für den Alltag.

Darüber hinaus zeigt sich auch wieder ein deutlicher Zusammenhang zu den erworbenen Deutschkenntnissen. Teilnehmende mit besseren Deutschkenntnissen am Kursende oder auch ein Jahr nach Kursende weisen dem Kurs einen höheren Nutzen zu als Teilnehmende mit schwächeren Deutschkenntnissen.

Diejenigen 802 Teilnehmenden mit Kindern, die in Deutschland zur Schule gehen, wurden gefragt, ob der Kursbesuch hilfreich für verschiedene Aspekte des Schulbesuchs der Kinder war, z.B. für die Hausaufgaben, für Elternabende oder für Gespräche mit anderen Eltern.

Tabelle 4-6 zeigt, dass der Kursbesuch von der großen Mehrheit der ehemaligen Teilnehmenden mit Kindern als hilfreich für den Schulbesuch gesehen wird. Der größte positive Effekt zeigt sich im Bereich Gespräche mit den Lehrern (87%), gefolgt von Elternabenden (84%). Aber auch für Gespräche mit anderen Eltern (82%), Hausaufgaben (78%) und Elternbriefe (72%) hat der Kurs einen hohen Nutzen. Mütter bescheinigen dem Kurs durchgängig einen etwas größeren Mehrwert als Väter, es zeigen sich aber keine unterschiedlichen Schwerpunkte. Zwischen jüngeren und älteren Teilnehmenden finden sich diesbezüglich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 4-6 zeigt weiter, dass Teilnehmende aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, Afrika ohne Nordafrika und Mittel-/Südamerika den meisten Nutzen für den Schulbesuch der Kinder sehen. Unterdurchschnittlich sehen dies dagegen Personen aus der Türkei, Polen, Russland und den weiteren GUS-Staaten. Während Teilnehmende aus der Türkei aber einen überdurchschnittlich hohen Nutzen des Kurses für Gespräche mit den Lehren sehen, ist der Kurs für Teilnehmende aus den GUS-Staaten ohne Russland vor allem beim Elternabend hilfreich, für Teilnehmende aus Polen vor allem bei Gesprächen mit anderen Eltern.

Tabelle 4-6: Wahrgenommener Nutzen des Kurses für den Schulbesuch der Kinder ein Jahr nach Kursende nach Herkunftsland (in Prozent)

	Russland	Türkei	GUS (ohne Russland)	Ost-/Südostasien	Vorder-/Zentral-/Südostasien	Afrika (ohne Nordafrika)	Ehem. Jugoslawien+ Albanien	Polen	Mittel-/Südamerika	Gesamt
Bei Gesprächen mit den Lehrern	82,9	89,4	81,6	90,9	88,1	89,2	87,9	81,6	92,0	87,1
Beim Elternabend	78,9	85,4	83,9	87,3	80,7	86,5	87,9	78,9	92,0	83,8
Bei Gesprächen mit anderen Eltern	73,7	80,8	77,0	87,3	81,7	89,2	87,9	84,2	84,0	81,5
Hausaufgaben/Lernhilfe	80,3	72,2	73,6	81,8	76,1	86,5	93,9	81,6	84,0	77,7
Bei Elternbriefen	75,0	64,2	69,0	70,9	75,2	73,0	75,8	71,1	80,0	71,5

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=660 (2.715 Antworten).

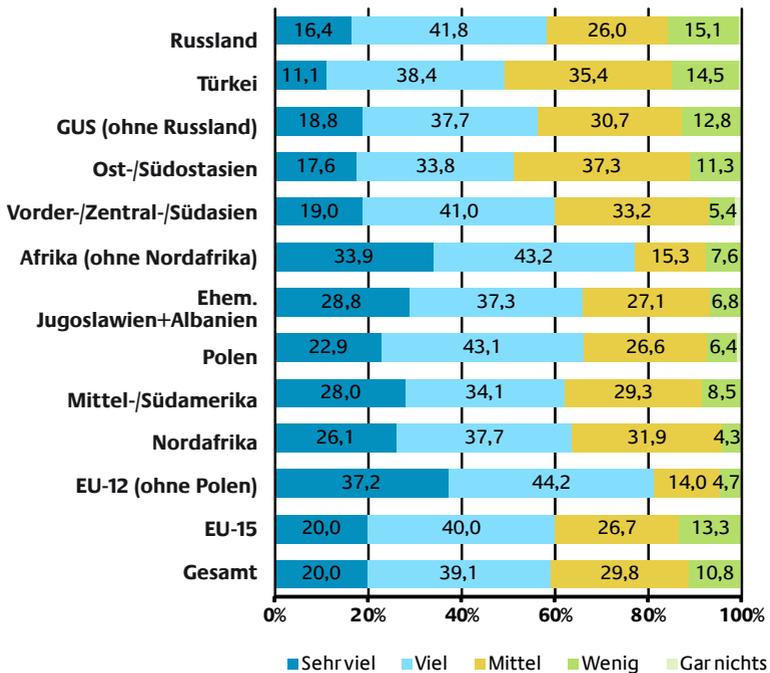
Basis: Personen, die an der dritten Befragung teilgenommen haben und angaben, den Integrationskurs zu Ende besucht zu haben, und ein Kind haben, das in Deutschland zur Schule geht.
Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt, Mehrfachnennungen möglich.

4.2.4 Zugewinn der Deutschkenntnisse

59% gaben rückblickend an, viel bis sehr viel Deutsch im Integrationskurs gelernt zu haben (Abbildung 4-3). Darüber hinaus geben 30% der Befragten einen mittleren Zugewinn an, so dass lediglich 11% rückblickend angeben, wenig oder gar nichts gelernt zu haben. Frauen schätzen ihren Zugewinn an Deutschkenntnissen leicht positiver ein als die befragten Männer. Hingegen zeigen sich deutliche altersspezifische Unterschiede: Jüngere Personen schätzen einen größeren Deutschzugewinn als ältere Personen. So gaben nur 4% der Unter-25-Jährigen, aber 19% der Über-45-Jährigen einen geringen Zugewinn an.

Zwischen den einzelnen Herkunftsregionen zeigen sich ebenfalls Unterschiede (Abbildung 4-3). Circa 80 % der Personen aus den EU-12-Ländern ohne Polen und aus Afrika ohne Nordafrika schätzen ihren Zugewinn positiv bis sehr positiv ein. Den niedrigsten Zugewinn hingegen geben Befragte aus Ost-/Südostasien und der Türkei an.

Abbildung 4-3: Rückblickende Bewertung des Deutschzugewinns durch den Integrationskurs nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.942.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.²⁷

²⁷ Fragetext: Wenn Sie nun an Ihren Integrationskurs zurückdenken: Wie viel Deutsch haben Sie rückblickend gelernt? (1) Sehr viel, (2) Viel, (3) Mittel, (4) Wenig, (5) Gar nichts.

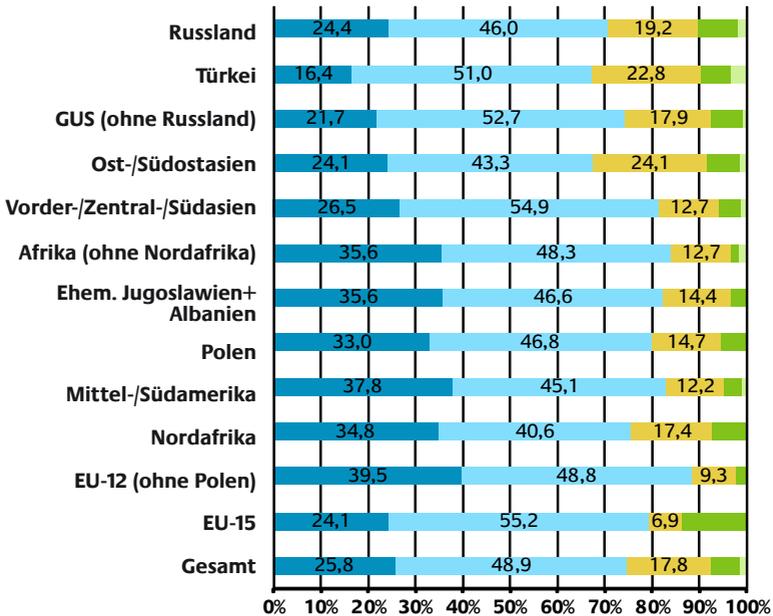
Neuzuwanderer beurteilen ihre Verbesserung der Deutschkenntnisse etwas positiver als Altzuwanderer. Der Zugewinn wird von Teilnehmenden an Eltern-/Frauenintegrationskursen sowie von Teilnehmenden an Kursen mit schneller Progression etwas positiver beurteilt als von Teilnehmenden an allgemeinen Integrationskursen bzw. von Teilnehmenden an Kursen mit langsamer oder normaler Progression.

4.2.5 Allgemeine rückblickende Bewertung

Auch die allgemeine rückblickende Bewertung des Sprachkurses fällt positiv aus. 75 % der Befragten fanden den Sprachkurs sehr gut bis gut (Abbildung 4-4). Weniger gut fanden ihn lediglich 6 % und überhaupt nicht gut 2 %. Frauen gaben wieder eine geringfügig bessere Beurteilung ab als Männer. Auch der bei der Bewertung des Deutschzugewinns festzustellende Alterseffekt zeigt sich wieder: Jüngere Teilnehmende bewerten den Sprachkurs im Rückblick etwas besser als ältere Teilnehmende. Unterschiede nach Einreisejahr lassen sich hingegen nicht feststellen.

Ehemalige Teilnehmende aus den EU-12-Ländern ohne Polen, Afrika (ohne Nordafrika) und Mittel-/Südamerika bewerten den Sprachkurs im Rückblick am positivsten (Abbildung 4-4) – mehr als 80 % stellen dem Sprachkurs ein gutes oder sehr gutes Zeugnis aus. Zurückhaltender bewerten Teilnehmende aus der Türkei, Russland und aus Ost-/Südostasien den Sprachkurs. Allerdings überwiegt auch in diesen Herkunftsregionen die positive Bewertung.

Abbildung 4-4: Allgemeine rückblickende Bewertung des Sprachkurses nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.938.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.²⁸

Weiter bewerteten ehemalige Teilnehmende an Eltern-/Frauenintegrationskursen den Sprachkurs etwas positiver als Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen. 30 % aller Teilnehmenden an Kursen mit schneller Progression fanden den Sprachkurs sehr gut, während dies bei Teilnehmenden an Kursen mit langsamer Progression nur 21 % waren.

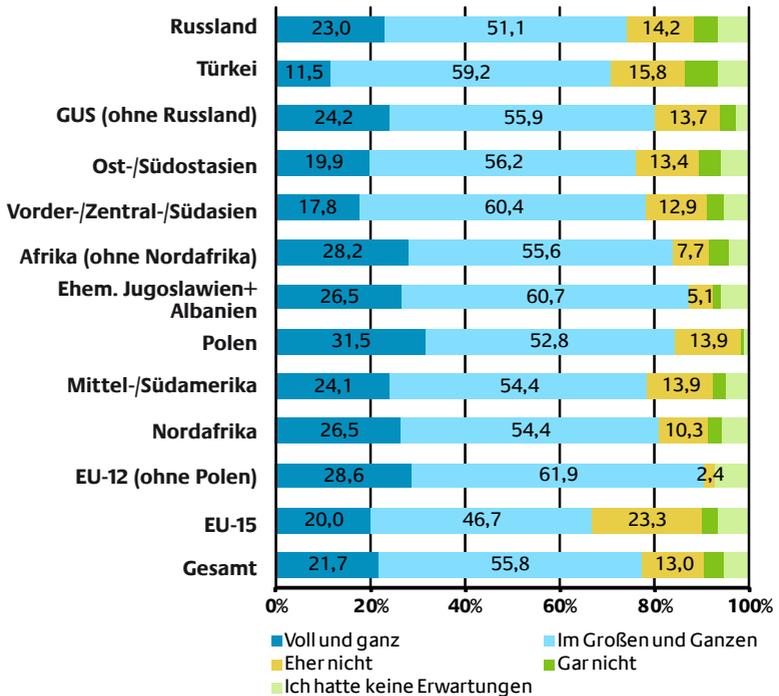
²⁸ Fragetext: Wie fanden Sie den Sprachkurs rückblickend? (1) Sehr gut, (2) Gut, (3) Mittel, (4) Weniger gut, (5) Überhaupt nicht gut.

Die rückblickende Sprachkursbewertung korreliert wiederum mit den im Kursverlauf erworbenen Deutschkenntnissen. Diejenigen Teilnehmenden, die angaben, ihre Deutschkenntnisse stark oder sehr stark verbessert zu haben, stellen dem Sprachkurs rückblickend auch ein besseres Zeugnis aus als Teilnehmende, die ihre Deutschkenntnisse weniger stark verbessert zu haben glauben.

4.2.6 Beurteilung der Erfüllung der Erwartungen an den Integrationskurs

Eine weitere Frage bezog sich darauf, ob sich die Erwartungen an den Integrationskurs rückblickend erfüllt haben. 22% der ehemaligen Kursteilnehmenden gaben an, dass sich ihre Erwartungen voll und ganz erfüllt haben, bei weiteren 56% ist dies „im Großen und Ganzen“ der Fall (Abbildung 4-5). Somit kommen über drei Viertel zu einer positiven Einschätzung. Bei weiteren 13% haben sich die Erwartungen eher nicht und bei 4% gar nicht erfüllt. 5% hatten hingegen keine Erwartungen an den Integrationskurs. Zwischen Männern und Frauen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, dagegen haben sich bei den Jüngeren die Erwartungen häufiger erfüllt als bei den Älteren. So gaben 28% der 25- bis 29-Jährigen, aber nur 18% der 35- bis 44-Jährigen an, dass sich die Erwartungen voll und ganz erfüllt hätten.

Abbildung 4-5: Erfüllung der Erwartungen an den Integrationskurs nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.907.
Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.²⁹

Unterschiede zeigen sich wieder hinsichtlich der Herkunftsregionen (Abbildung 4-5). Bei Teilnehmenden aus den EU-12-Ländern ohne Polen und dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien haben sich die Erwartungen am häufigsten erfüllt. Bei Teilnehmenden aus der Türkei und den EU-15-Ländern war dies mit ca. 70 % Personen mit „voll und ganz“ oder „im Großen und Ganzen“ erfüllten Erwartungen am seltensten der Fall. Zwischen Neu- und Altzuwanderern gibt es keine

²⁹ Fragetext: Haben sich Ihre Erwartungen an den Integrationskurs erfüllt? (1) Voll und ganz, (2) Im Großen und Ganzen, (3) Eher nicht, (4) Gar nicht, (5) Ich hatte keine Erwartungen, (6) Ich weiß nicht.

Unterschiede in Bezug auf den Erfüllungsgrad der Erwartungen an den Integrationskurs.

Auch der besuchte Kurstyp sowie die Lernprogression haben keinen Einfluss darauf, ob die Erwartungen an den Kurs erfüllt wurden. Zur Kursteilnahme verpflichtete Teilnehmende geben darüber hinaus etwas häufiger an, dass sich die Erwartungen voll und ganz erfüllt hätten als nicht verpflichtete Teilnehmende (23 % zu 19 %). Diejenigen Teilnehmenden, die angaben, ihre Deutschkenntnisse stark oder sehr stark verbessert zu haben, äußern sich positiver hinsichtlich der Erfüllung ihrer Erwartungen als Teilnehmende, die ihre Deutschkenntnisse weniger stark verbessert haben.

4.3 Bewertung des Orientierungskurses durch die Teilnehmenden

Speziell zum Orientierungskurs wurde ebenfalls ein kurzes Feedback der Teilnehmenden bezüglich Spaß, Schwierigkeit und Interesse an den Themen des Orientierungskurses eingeholt. Änderungswünsche an der Konzeption oder an Inhalten, der wahrgenommene Nutzen und eine rückblickende Bewertung wurden desweiteren erhoben. Da der Orientierungskurs einen eher kleinen Raum im Rahmen des Integrationskurses einnimmt, hat auch seine Evaluation nur einen geringen Umfang.

Die folgende Auswertung der Bewertung der Orientierungskurse durch die Teilnehmenden basiert auf Personen, die an der zweiten Befragung teilgenommen haben – unabhängig davon, ob sie auch an der ersten Befragung teilgenommen haben oder nicht. Somit liegen von 3.041 Personen verwertbare Angaben zum Orientierungskurs vor.

Am 19. Dezember 2007 wurde das „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ veröffentlicht (Hoffmann/Langwald 2009). Am 1. Januar 2008 ist das Curriculum verbindlich in Kraft getreten. Seitdem müssen Orientierungskurse auf der Grundlage dieses Curriculums durchgeführt werden. Da die Mehrheit der Befragten der zweiten Welle (2.440 Personen) vor Einführung des Curriculums noch

im Jahr 2007 befragt wurden, ist nur eine Minderheit nach dem neuen Curriculum unterrichtet worden.

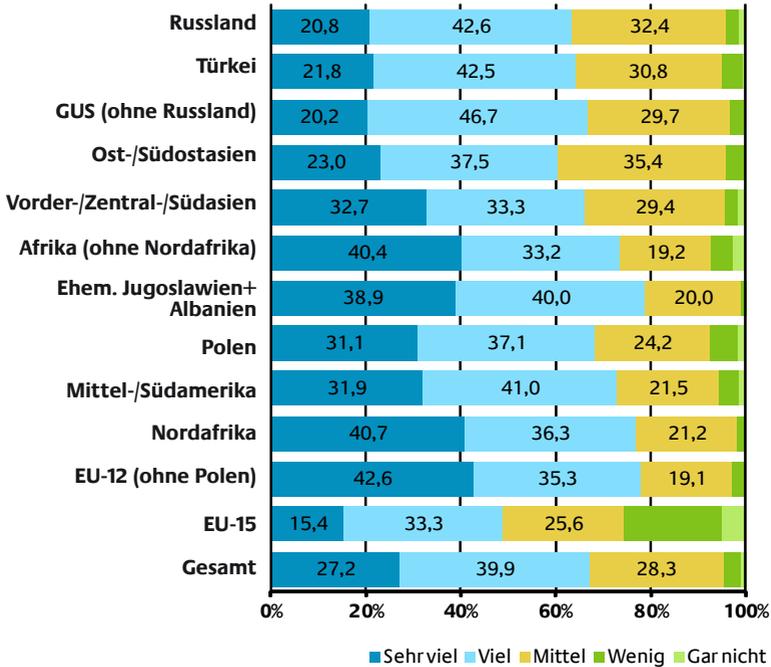
Laut Angaben der Kursleitenden zur ersten Befragung wurden 86 % der Teilnehmenden noch nicht nach dem Curriculum unterrichtet, 14 % hingegen schon. Bei Personen, die 2007 befragt wurden, fand der Unterricht bei so gut wie allen noch nicht nach dem Curriculum statt, wohingegen der Anteil bei den Befragten aus dem Jahr 2008 bei über 60 % liegt. Es zeigt sich, dass unter den 378 Personen, die 2008 befragt wurden, der Anteil derjenigen, die nach dem neuen Curriculum unterrichtet wurden, von Monat zu Monat steigt und im Mai 2008 100 % umfasst. Vergleichende Auswertungen zeigen, dass Orientierungskurse, die nach dem neuen Curriculum durchgeführt wurden, besser in der Bewertung der Teilnehmenden abschneiden als Orientierungskurse, die noch nicht nach dem neuen Curriculum durchgeführt wurden. Die folgenden Auswertungen beziehen sich aufgrund der geringen Anzahl an Personen, die schon nach dem neuen Curriculum unterrichtet wurden, jedoch auf die Gesamtheit aller befragten Personen.

4.3.1 Spaß am Orientierungskurs

Bezüglich der Frage, ob der Orientierungskurs Spaß mache, zeigt sich, dass die große Mehrheit, nämlich 67 % der Teilnehmenden viel oder sehr viel Spaß am Kurs haben. Nur 5 % haben wenig oder gar keinen Spaß. Zwischen Männern und Frauen sowie den Altersgruppen gibt es keinen signifikanten Unterschied (Abbildung 4-6).

Zwischen den verschiedenen Herkunftsländern hingegen gibt es mäßig starke Unterschiede. So zeigt Abbildung 4-6, dass Teilnehmende aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, aus den nordafrikanischen Ländern und den EU-12-Ländern am meisten Spaß am Kurs haben. Teilnehmende, die im Vergleich zu den anderen Herkunftsländern am wenigsten Spaß am Kurs haben, kommen aus den EU-15-Ländern aus Ost- und Südostasien, Russland und der Türkei. Die letzten beiden Länder sind andererseits unter den Teilnehmenden relativ stark vertreten.

Abbildung 4-6: Spaß am Orientierungskurs nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=2.866.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

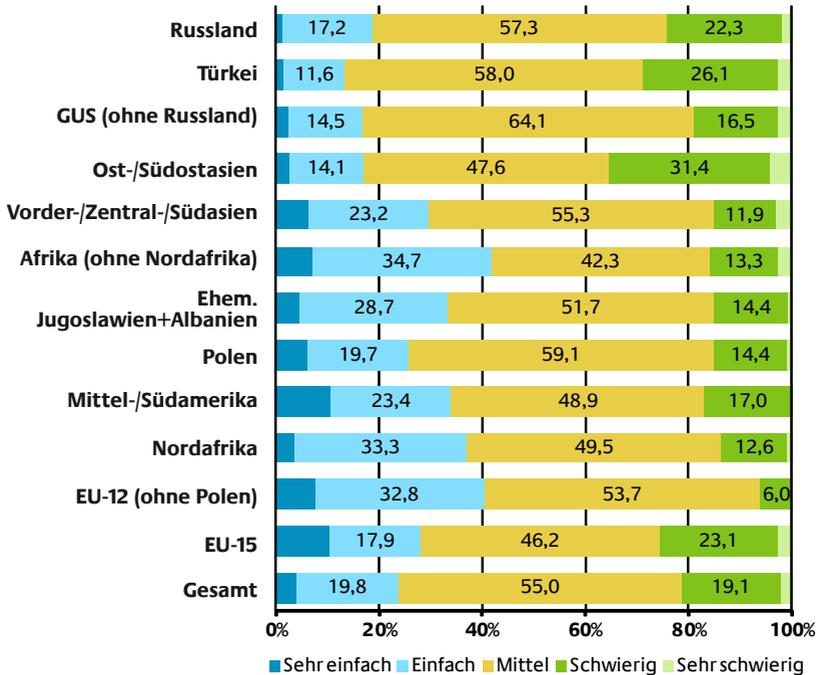
Ein Zusammenhang zwischen der Schulbildung und der Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden und der Angabe, Spaß am Orientierungskurs zu haben, besteht hingegen nicht.

4.3.2 Schwierigkeit des Orientierungskurses

Der Schwierigkeitsgrad des Orientierungskurses wird von der Mehrheit der Teilnehmenden (55 %) als weder zu einfach noch zu schwer eingestuft. Ungefähr gleich große Anteile beurteilen den Kurs als (sehr) schwierig (21 %) bzw. (sehr) einfach (24 %), so dass sich ein breit gefächertes Bild ergibt (Abbildung 4-7). Männer geben etwas häufiger als Frauen an, den Kurs einfach oder sehr einfach zu finden (26 %

zu 22%). Es zeigen sich geringe Unterschiede in der Beurteilung der Kursschwierigkeit in den verschiedenen Altersstufen: Vor allem ältere Teilnehmende beurteilen den Kurs eher als schwierig.

Abbildung 4-7: Bewertung des Schwierigkeitsgrades des Orientierungskurses nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung von Kursteilnehmenden, n=2.841.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.³⁰

Tendenziell haben Teilnehmende aus Ost-/Südostasien, den EU-15-Ländern, der Türkei und Russland mehr Schwierigkeiten als Teilnehmende aus den EU-12-Ländern inklusive Polen, Afrika, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien sowie Vorder-/Zentral- und

³⁰ Wie einfach oder schwierig finden Sie den Orientierungskurs? (1) Sehr einfach, (2) Einfach, (3) Mittel, (4) Schwierig, (5) Sehr schwierig.

Südasiens (Abbildung 4-7). Teilnehmende aus den EU-15-Ländern und Russland haben jedoch das höchste Durchschnittsalter im Vergleich zu den anderen Herkunftsländern.

Ein geringer, aber signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Anzahl der Schuljahre und dem empfundenen Schwierigkeitsgrad des Kurses: Je weniger Jahre die Schule besucht wurde, desto schwieriger erscheint der Kurs. Dieser Zusammenhang ist auch aus der Spracherwerbsforschung bekannt (Braun 2009, Carnevale et al. 2001, Chiswick et al. 2005, Dustmann 1994, Dustmann/van Soest 2002, Esser 2009, Espenshade/Fu 1997, Jasso/Rosenzweig 1990, Lopez 1999, Reich et al. 2002, van Tubergen/Kalmijn 2005, Heckmann 2007): Für lerngewohnte Teilnehmende mit höherem Bildungsabschluss ist das Lernen meist weniger schwierig als für Teilnehmende ohne diese Voraussetzungen.

Betrachtet man den Zusammenhang zwischen der eingeschätzten Schwierigkeit des Orientierungskurses mit den am Kursende erreichten Deutschkenntnissen, so zeigt sich ein klarer Zusammenhang. Je besser die Deutschkenntnisse des Teilnehmenden am Kursende, desto einfacher erschien der Orientierungskurs den Befragten. Ein Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer und eingeschätzter Kurschwierigkeit ergibt sich hingegen nicht.

4.3.3 Interesse an Themen des Orientierungskurses

Der Orientierungskurs umfasst die drei Bereiche Politik, Geschichte und Kultur (Alltagskultur). Pro Bereich werden zwischen drei und fünf Themengebiete behandelt. Die Kursteilnehmenden wurden gebeten, aus der Liste der zwölf Themenbereiche diejenigen auszuwählen, die für sie von besonderem Interesse sind (Tabelle 4-7). Das Thema „Grundrechte und staatsbürgerliche Pflichten“ wurde am häufigsten, nämlich von 60 % der Befragten, als besonders interessant eingestuft. Diesem folgen „Erziehung und Bildung in Deutschland“ und „Leben in Deutschland nach der Wiedervereinigung“. Als eher uninteressant kristallisieren sich die Themen „Nationalsozialismus und seine Folgen“, „Religiöse Vielfalt“ und „Politische Beteiligung und Teilhabe“ heraus. Inhaltlicher Schwerpunkt des letztgenannten Themas ist das

Wahlrecht. Zusammengefasst findet sich das größte Interesse am Bereich Alltagskultur. „Demokratische Struktur des deutschen Staates“ sowie „Politische Beteiligung und Teilhabe“ sind tendenziell Themen, die eher für Männer interessant sind, während das Thema „Erziehung und Bildung in Deutschland“ häufiger von Frauen genannt wurde (Tabelle 4-7).

Tabelle 4-7: Interesse an Kursinhalten nach Geschlecht (in Prozent)

Themengebiet	Bereich	Gesamt	Männlich	Weiblich
Grundrechte und staatsbürgerliche Pflichten	Politik	60,1	63,0	58,8
Erziehung und Bildung in Deutschland	Alltagskultur	58,2	53,2	61,0
Leben in Deutschland nach der Wiedervereinigung	Geschichte	58,2	57,6	58,6
Familie und andere Lebensgemeinschaften	Alltagskultur	54,8	52,3	56,3
Sozialstaat, z.B. Krankenversicherung	Politik	52,8	49,8	54,5
Geschichte Deutschlands nach 1945	Geschichte	50,3	53,4	48,5
Demokratische Struktur des deutschen Staates	Politik	44,8	55,4	39,2
Interkulturelles Zusammenleben	Alltagskultur	42,8	46,1	41,0
Parteien und Staatssymbole, Bundestag, Bundesrat usw.	Politik	27,7	31,4	25,8
Nationalsozialismus und seine Folgen	Geschichte	23,1	25,9	21,5
Religiöse Vielfalt	Alltagskultur	21,2	21,8	21,0
Politische Beteiligung und Teilhabe	Politik	18,5	24,5	15,2

Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n(Gesamt) = 2.919 (14.964 Antworten), n(Männlich) = 1.014, n(Weiblich) = 1.896.

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Bezüglich des Alters ergeben sich wiederum nur geringe Abweichungen. Lediglich die Themen „Sozialstaat, z.B. Krankenversicherung“ und „Demokratische Struktur des deutschen Staates“ inter-

essiert eher Ältere und „Erziehung und Bildung in Deutschland“ eher Jüngere.

Mit längerer Schuldauer steigt das Interesse an den politischen Themen leicht an. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland beeinflusst das Interesse an den verschiedenen Themengebieten durchaus. Befragte, die schon länger in Deutschland leben, interessieren sich stärker für die Themen „Demokratische Struktur des deutschen Staates“, „Religiöse Vielfalt“ und „Politische Beteiligung und Teilhabe“.

Während Teilnehmende aus Polen, den GUS-Staaten ohne Russland, Nordafrika und Mittel-/Südamerika sich am stärksten für die drei Themenbereichen „Grundrechte und staatsbürgerliche Pflichten“, „Erziehung und Bildung in Deutschland“ und „Leben in Deutschland nach der Wiedervereinigung“ interessieren, liegt der Schwerpunkt der Interessen von Personen aus den EU-15-Ländern sowie Afrika ohne Nordafrika vor allem auf dem Thema „Geschichte Deutschlands nach 1945“. Teilnehmende aus der Türkei interessieren sich stärker für das Thema „Interkulturelles Zusammenleben“, Teilnehmende aus Russland hingegen überdurchschnittlich für das Thema „Familie und andere Lebensgemeinschaften“.

Ob der Teilnehmende Kinder hat, hat keinen Einfluss auf das Interesse am Thema „Erziehung und Bildung in Deutschland“. Auch die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft hat kaum Einfluss auf das Interesse am Thema „Religiöse Vielfalt“. Lediglich Hindus und Befragte ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft haben weniger Interesse an diesem Thema. Die eigene Religiosität steht – konfessionsunabhängig – in leichtem Zusammenhang mit dem Interesse an diesem Thema: Je religiöser Teilnehmende sind, desto mehr Interesse haben sie am Thema „religiöse Vielfalt“.

4.3.4 Änderungswünsche zur Konzeption von Orientierungskursen

Teilnehmende wurden auch gefragt, ob sie Änderungswünsche an der Konzeption und Inhalten oder Themen der Orientierungskurse hätten. Tabelle 4-8 zeigt, dass rund ein Fünftel der Befragten am Orientierungskurs nichts ändern würde. Dies bedeutet aber auch, dass vier Fünftel einen Änderungswunsch haben. Am häufigsten (44 %) wird eine Ausweitung der Kursdauer gewünscht.³¹ Eine Kursverkürzung hingegen wird nur von 4 % gewünscht. Inhaltlich dominiert vor allem der Wunsch, mehr über Alltagskultur in Deutschland zu sprechen (37%), mehr Exkursionen durchzuführen (31%) sowie mehr über den Bereich Geschichte zu sprechen (25 %). Der Bereich Politik hingegen steht weniger im Fokus der Befragten. Eine Verringerung des Gesprächsanteils von Themengebieten wird nur sehr selten gewünscht.

Tabelle 4-8: Änderungswünsche am Orientierungskurs (in Prozent)

	Gesamt
Nichts	22,0
Orientierungskurs länger als 30 Unterrichtsstunden	43,5
Orientierungskurs kürzer als 30 Unterrichtsstunden	4,1
Stärkerer Fokus auf Politik	14,4
Geringerer Fokus auf Politik	5,6
Stärkerer Fokus auf Geschichte	25,4
Geringerer Fokus auf Geschichte	2,3
Stärkerer Fokus auf Alltagskultur	36,8
Geringerer Fokus auf Alltagskultur	1,7
Stärkerer Fokus auf Exkursionen	31,3

Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=2.780 (5.383 Antworten).

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, Angabe in Spaltenprozenten.³²

31 Dies wurde mit der überarbeiteten und am 05.12.2007 in Kraft getretenen neuen Integrationskursverordnung bereits umgesetzt. Der Orientierungskurs umfasst nun 45 Unterrichtsstunden.

32 Fragetext: Was würden Sie am Orientierungskurs verändern?

Während Männer und Frauen etwa genauso häufig einen längeren Kurs und Exkursionen wünschen, gibt es hingegen Unterschiede bei der gewünschten Intensität einiger Themenbereiche: Männer würden gerne mehr über Politik und Geschichte sprechen als Frauen, Frauen tendenziell etwas mehr über Alltagskultur als Männer. Während Jüngere tendenziell seltener Änderungswünsche haben, wünscht sich ein größerer Teil der Älteren überdurchschnittlich häufig einen kürzeren Kurs. Diejenigen, die sich eine weniger ausführlichen Fokus auf einzelne Themenbereiche wünschen, sind signifikant jünger als diejenigen, die sich eine intensivere Auseinandersetzung mit den Themenbereichen wünschen.

Bei der Schulbildung zeigt sich ein ähnlicher Effekt: Diejenigen Befragten, die gerne mehr über einen Themenbereich sprechen möchten, haben die Schule signifikant länger besucht als diejenigen, die sich für eine Verkürzung der Themenbereiche aussprechen. Vermutlich fühlen sich weniger Gebildete leichter überfordert und wünschen Kürzungen, da sie über weniger Vorbildung und über weniger ausgeprägte Lernstrategien verfügen.

Ebenfalls zeigt sich ein Effekt der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Befragte, die schon länger in Deutschland leben, plädieren häufiger für eine kürzere Kursdauer und Verkürzungen bei den Themenbereichen als Teilnehmende, die erst seit kurzem in Deutschland leben – hier ist zu vermuten, dass Altzuwanderer bereits über Vorkenntnisse verfügen. Exkursionen werden vor allem von Neuzuwanderern gewünscht.

Unterschiede zwischen den Herkunftsländern lassen sich ebenfalls finden. So haben fast 40 % der Teilnehmenden aus Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Albanien, aber nur 13 % der Teilnehmenden aus den afrikanischen Ländern (ohne Nordafrika) keine Änderungswünsche. Bei letzteren ist vor allem der Wunsch nach einem generell längeren Kurs dominant. Mehr über den Bereich Alltagskultur zu sprechen wird überdurchschnittlich häufig von Befragten aus der Türkei, aus Ost-/Südostasien und Mittel-/Südamerika gewünscht.

Exkursionen werden von Befragten aus Russland und den weiteren GUS-Staaten stark nachgefragt. Vor allem Personen aus afrikanischen Ländern (ohne Nordafrika) wünschen sich überdurchschnittlich häufig eine Verlängerung des Orientierungskurses über 30 Unterrichtsstunden hinaus und mehr über Politik und Geschichte zu sprechen.

4.3.5 Wahrgenommener Nutzen des Orientierungskurses

Die Kursteilnehmenden wurden weiterhin zu Kursende und rückblickend ein Jahr nach Kursabschluss gefragt, inwieweit der Kurs hilft, Deutschland und das Leben in Deutschland besser zu verstehen.³³ 61% geben zu Kursende an, dass ihnen der Kurs viel oder sehr viel helfen würde. Wenig oder gar nicht hilft er nur 5%. Insgesamt wird der Nutzen des Kurses also von der Mehrheit der Befragten als positiv beurteilt. 7% geben an, dass sie dies noch nicht beurteilen könnten. Ein Jahr nach Kursabschluss geben 66% der Befragten rückblickend an, dass der Kurs viel oder sehr viel dabei geholfen hätte, Deutschland besser zu verstehen. Wenig oder gar nicht hat er nur 9% geholfen. Im Vergleich zu den Angaben direkt am Kursende zeigt sich, dass der Nutzen des Kurses ein Jahr nach Kursende noch etwas positiver eingeschätzt wird als direkt zu Kursende.

Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beurteilung des Kursnutzens zeigen sich nicht. Jüngere Befragte beurteilten jedoch den Nutzen des Orientierungskurses ein Jahr nach Kursabschluss positiver als ältere Teilnehmende. Ein Zusammenhang des eingeschätzten Nutzens mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie mit der Schulbildung lässt sich nicht finden.

Während zu Kursende Befragte aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Albanien, den EU-12-Ländern ohne Polen, aus Vorder-/Zentral-/Südasiens, Afrika ohne Nordafrika und Mittel-/Südamerika dem Orientierungskurs einen sehr hohen Nutzen attestieren, ist dies bei Teilnehmenden aus Polen und den EU-15-Ländern unterdurchschnittlich der Fall. Hier geben weniger als die Hälfte der Befrag-

³³ Fragetext: Hilft Ihnen der Orientierungskurs dabei, Deutschland und das Leben in Deutschland besser zu verstehen? (1) Sehr viel, (2) Viel, (3) Mittel, (4) Wenig, (5) Gar nicht, (6) Kann ich noch nicht sagen.

ten an, dass der Kurs viel oder sehr viel helfen würde, Deutschland und das Leben in Deutschland zu verstehen. Die Gründe dafür sind unklar, möglicherweise aber kannten die Befragten Deutschland auch schon vor dem Kurs aus ihrer Sicht gut genug, so dass sich aus dem Kurs kein großer Erkenntnisgewinn ergeben hat.

Besonders positiv haben ein Jahr nach Kursabschluss wiederum ehemalige Teilnehmende aus Vorder-/Zentral-/Südasiens und aus Afrika sowie aus Polen rückblickend den Nutzen des Orientierungskurses diesbezüglich beurteilt. Unterdurchschnittlich positiv urteilten hingegen Personen aus der Türkei und aus den EU-15-Ländern, von denen nur knapp über die Hälfte fanden, dass der Kurs viel oder sehr viel dabei geholfen hätte, Deutschland und das Leben in Deutschland besser zu verstehen.

Bezüglich der Bewertung des Nutzens des Orientierungskurses wurden Kursteilnehmende zu Kursende und ein Jahr nach Kursabschluss auch nach einer möglichen aktivierenden Wirkung des Kursbesuchs befragt, also ob der Orientierungskurs dabei hilft, bei Aktivitäten in der Stadt oder der Gemeinde mitzumachen.³⁴ Unter den Befragten findet sich zu Kursende mit 27 % ein hoher Anteil an Personen, die dies noch nicht beantworten können. Es ist somit zu vermuten, dass gerade die aktivierende Wirkung der Kurse etwas mehr Zeit benötigt und sich nicht schon während oder kurz nach Ende des Kurses einstellt. Allerdings zeigt sich dennoch ein positives Bild: 33 % der Befragten geben an, dass der Orientierungskurs ihnen viel oder sehr viel bei

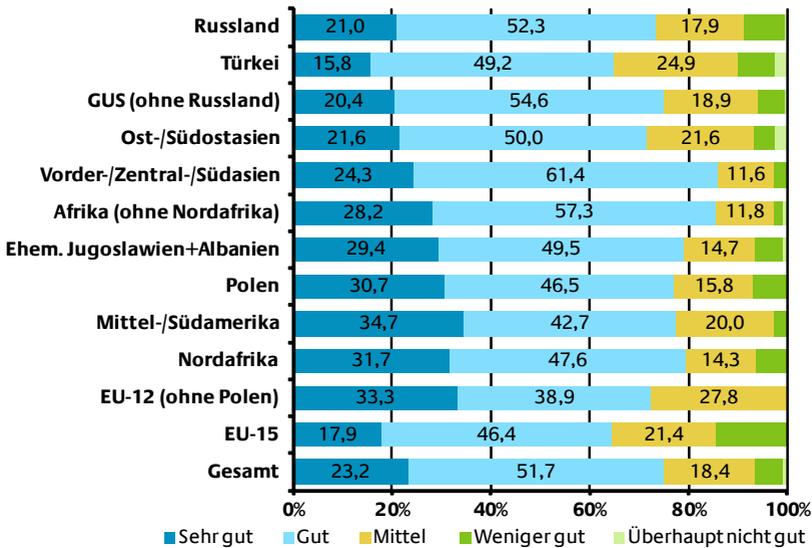
34 Fragetext: Hilft Ihnen der Orientierungskurs dabei, bei Aktivitäten in Ihrer Stadt oder Ihrer Gemeinde mitzumachen? (1) Sehr viel, (2) Viel, (3) Mittel, (4) Wenig (5) Gar nicht, (6) Kann ich noch nicht sagen.

Aktivitäten helfen würde – im Gegensatz zu nur 14%, bei denen dies wenig oder gar nicht der Fall ist. Ein Jahr nach Kursabschluss geben 37% der ehemaligen Teilnehmenden rückblickend an, dass der Kurs sehr viel oder viel dabei geholfen hätte. Wenig oder gar keinen Nutzen sehen 37%. Damit ist die Bewertung ein Jahr nach Kursende zwar leicht positiver als direkt am Kursende, liegt aber hinter dem rein informativen Nutzen zurück. Eine umfassende aktivierende Wirkung durch den Orientierungskurs kann somit für die Mehrheit der ehemaligen Teilnehmenden nicht festgestellt werden. Ältere sehen zu Kursende einen leicht höheren Nutzen als Jüngere. Insgesamt sind die Altersunterschiede aber eher gering. Ein Zusammenhang des eingeschätzten Nutzens mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie mit der Schulbildung zeigt sich nicht. Zu Kursende geben Befragte aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens und Albanien, aus Vorder-/Zentral-/Südasiens und Mittel-/Südamerika den höchsten Nutzen an, den geringsten Teilnehmende aus Polen. Insbesondere Teilnehmende aus Afrika sowie aus Mittel-/Südamerika schätzen die Hilfe durch den Orientierungskurs rückblickend (ein Jahr nach Kursabschluss) besonders positiv ein. Zurückhaltender sind die Einschätzungen bei ehemaligen Teilnehmenden aus Russland und der Türkei.

4.3.6 Rückblickende Bewertung des Orientierungskurses

In der dritten Befragung ein Jahr nach Kursende wurden die Befragten gebeten, auch über den Orientierungskurs eine rückblickende Gesamtbewertung abzugeben.

Abbildung 4-8: Rückblickende Bewertung des Orientierungskurses nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.746.
Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.³⁵

Knapp drei Viertel der Befragten gaben auch im Nachhinein eine gute oder sehr gute Bewertung des Orientierungskurses ab (Abbildung 4-8). Weitere 18 % bewerteten ihn durchschnittlich und nur etwas mehr als 6 % fanden ihn weniger oder überhaupt nicht gut. Zwischen Männern und Frauen gibt es hinsichtlich der rückblickenden Bewertung keine Unterschiede. Jüngere Teilnehmende gaben im Durchschnitt eine bessere Bewertung des Orientierungskurses ab als ältere Teilnehmende. Zwischen den einzelnen Herkunftsländern zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Abbildung 4-8 zeigt, dass vor allem Teilnehmende aus Vorder-/Zentral-/Südasien sowie aus Afrika den Orientierungskurs rückblickend als sehr gut oder gut beurteilen (80 % und mehr). Bei Teilnehmenden aus der Türkei ist dies nur bei knapp 65 % der Fall, bei Teilnehmenden aus den EU-15-Ländern bei 64 %.

35 Fragetext: Wie fanden Sie den Orientierungskurs rückblickend? (1) Sehr gut, (2) Gut, (3) Mittel, (4) Weniger gut, (5) Überhaupt nicht gut, (6) Habe keinen Orientierungskurs besucht.

5 Kulturelle Integration



Der Grad der Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes gilt als wichtiger Schlüssel zur Integration (Unabhängige Kommission, Zuwanderung 2001, Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004, BAMF 2010). Unter „kultureller Integration“ wird angelehnt an Esser (1980) der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten des Aufnahmelandes verstanden, wobei die Sprachkenntnisse einen wichtigen Aspekt darstellen. Daher soll im Folgenden der Erwerb von Deutschkenntnissen und die Entwicklung der Kenntnisse über die Teilnahme hinaus unter der Bezeichnung „kulturelle Integration“ geführt werden.

Hauptsächliches Ziel dieses Forschungsberichts ist die Analyse der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse in Bezug auf die Deutschkenntnisse. Die Wirksamkeit wird daran gemessen, ob sich die Sprachkompetenz bei Teilnehmenden während der Kursteilnahme im Vergleich zur Kontrollgruppe verbessert. Die Nachhaltigkeit von Integrationskursen wird anhand der Entwicklung der Sprachkompetenz bis zu einem Jahr nach Kursende analysiert.

Die Auswertungen zur Wirksamkeit der Integrationskurse basieren auf den Angaben aller Kursteilnehmenden, die sowohl an der ersten Befragung zu Kursbeginn als auch an der zweiten Befragung zu Kursende teilgenommen haben. Diese Gruppe umfasst 2.097 Kursteilnehmende (siehe Kapitel 2.4.1.3). Basis für die Kontrollgruppe bilden alle Personen, die an beiden Kontrollgruppen-Befragungen teilgenommen haben und zwischen den beiden Befragungen keinen Integrationskurs besucht haben. Die Kontrollgruppe umfasst somit 1.853 Befragte (siehe Kapitel 2.4.2.3). Basis für die Auswertungen zur Nachhaltigkeit sind alle 1.588 Kursteilnehmenden, die sowohl an der zweiten Befragung zu Kursende als auch an der dritten Befragung zwölf Monate nach Kursende teilgenommen und den Integrationskurs zu Ende besucht haben.

Um die Befragten diesbezüglich besser einschätzen zu können, wird zunächst der Sprachhintergrund sowohl der Kursteilnehmenden als auch der Kontrollgruppe analysiert. Anschließend wird die Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kursbeginn bis Kursende (Wirksamkeit) aufgezeigt. Darauf folgt die Analyse der Sprachkompetenz ein Jahr nach Kursabschluss (Nachhaltigkeit) sowohl detailliert für einzelne Alltagssituationen als auch auf aggregierter Ebene. Abschließend wird die Nutzung der deutschen Sprache in der Familie und unter Freunden im Zeitverlauf untersucht.

5.1 Sprachhintergrund und Sprachniveau

Zur Analyse des Sprachhintergrunds der Befragten wurde die Erstsprache (Muttersprache) erhoben und auch, wie gut diese von ihnen beherrscht wird. Weiterhin wurde gefragt, ob und in welcher Sprache die Kursteilnehmenden Schreiben und Lesen gelernt haben. Die mündlichen und schriftlichen Kenntnisse weiterer Sprachen wurden abgefragt, so dass sich insgesamt recht differenzierte Auswertungsmöglichkeiten zum sprachlichen Hintergrund der Kursteilnehmenden ergeben. Diese sind notwendig, um die Entwicklung der Deutschkenntnisse in Zusammenhang mit dem Besuch eines Integrationskurses zu bewerten.

5.1.1 Erstsprache

Betrachtet man die Erstsprachen der Befragten, also die Sprache, die in der Kindheit hauptsächlich verwendet wird, so zeigt sich eine sehr große Heterogenität. Von der Kontrollgruppe wurden insgesamt 135 unterschiedliche Erstsprachen angegeben, mehr als die Angaben der Kursteilnehmenden (97 Erstsprachen). Sowohl bei den Kursteilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe ist am häufigsten Russisch vertreten, gefolgt von Türkisch (Tabelle 5-1). Der Anteil derjenigen, die Türkisch als Erstsprache angeben, liegt bei der Kontrollgruppe mit 22 % deutlich höher als bei den Kursteilnehmenden (14 %). Wie bereits in Kapitel 3.2.1 festgestellt wurde, stammen anteilig mehr Personen der Kontrollgruppe aus der Türkei als bei Kursteilnehmenden. Weitere bedeutende Erstsprachen sind bei den Kursteilnehmenden Arabisch (5 %) und Polnisch (5 %). Weitere Sprachen, die zu jeweils weniger als 5 % angegeben werden, werden von weniger als der Hälfte der Befragten gesprochen (Kursteilnehmende: 47 %, Kontrollgruppe:

43%). Mehr als die Hälfte der Befragten gehört somit sprachlich sehr stark vertretenen Gruppen an. Die Verteilung der Erstsprachen entspricht den vorherrschenden Sprachen in den jeweiligen Geburtsländern der Befragten. Zwischen Männern und Frauen zeigen sich leichte Unterschiede in der Angabe der Erstsprachen, die auch den Unterschieden in den Geburtsländern entsprechen. Sowohl in der Gruppe der Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe geben Männer häufiger Russisch, Arabisch und Kurdisch als Erstsprache an, Frauen hingegen häufiger Polnisch und asiatische Sprachen. Spanisch wird von Frauen in Integrationskursen häufiger als Erstsprache angegeben als von Männern, in der Kontrollgruppe ist dies jedoch umgekehrt.

Tabelle 5-1: Häufigste Erstsprachen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht und Alter

	Teilnehmende				Kontrollgruppe			
	Ø Alter	Prozent Gesamt	Prozent Männlich	Prozent weiblich	Ø Alter	Prozent Gesamt	Prozent Männlich	Prozent Weiblich
Russisch	37,5	28,6	34,1	25,4	42,6	28,3	33,8	25,5
Türkisch	32,0	14,2	13,3	14,7	36,7	22,3	21,4	22,7
Arabisch	32,4	5,4	7,2	4,4	35,9	6,7	7,9	6,0
Polnisch	32,1	5,1	3,2	6,3	38,9	3,1	1,9	3,7
Spanisch	33,6	3,2	2,0	3,9	38,8	2,2	2,9	1,8
Kurdisch	33,1	4,4	7,6	2,5	33,9	3,6	3,5	3,6
Albanisch	30,5	4,2	3,2	4,7	33,7	2,2	2,3	2,1
Thailändisch	32,6	3,4	-	5,1	37,1	1,7	-	2,5
Persisch	36,6	2,4	2,4	2,4	40,5	2,0	1,8	2,1
Vietnamesisch	34,7	2,5	2,0	2,9	38,0	2,5	1,4	3,0
Englisch	33,4	2,1	3,4	1,4	36,6	1,0	-	1,1
Ukrainisch	36,5	1,8	1,9	1,7	51,9	2,3	2,7	2,0
Deutsch ³⁶	48,5	2,0	2,3	1,9	57,9	0,5	-	-

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}(MW\ Alter)=1.524$, $n_{TN}(Gesamt)=1.926$, $n_{TN}(Männlich)=698$, $n_{TN}(Weiblich)=1.226$; $n_{KG}(MW\ Alter)=1.445$, $n_{KG}(Gesamt)=1.847$, $n_{KG}(Männlich)=621$, $n_{KG}(Weiblich)=1.226$.

Anmerkung: Angabe in Spaltenprozent.³⁷

³⁶ Bei Spätaussiedlern.

³⁷ Fragetext: Was ist Ihre Erstsprache (Muttersprache)?

Bei Über-45-Jährigen dominiert Russisch als Erstsprache, während bei jüngeren Personen Türkisch gleich häufig, wenn nicht sogar häufiger vertreten ist. Diese Tendenz besteht auch in der Kontrollgruppe, ist jedoch nicht so stark ausgeprägt. Bei jüngeren Teilnehmenden und bei Kontrollgruppen-Befragten liegt demnach eine höhere Heterogenität der Erstsprachen vor als bei älteren Kursteilnehmenden, deren Erstsprache mehrheitlich Russisch ist.

Sowohl bei den Kursteilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe geben in etwa drei Viertel aller Befragten an, ihre Erstsprache sehr gut zu beherrschen (Teilnehmende 72%; Kontrollgruppe: 76%).³⁸ Weitere 22% der Kursteilnehmenden und 21% der Kontrollgruppe beherrschen ihre Erstsprache gut. Nur eine sehr kleine Gruppe der Kursteilnehmenden (6%) und 4% der Kontrollgruppe geben an, mittelmäßige bis gar keine Kenntnisse in ihrer Erstsprache zu haben – möglicherweise wurden hier nur schriftsprachliche Kenntnisse angegeben. Zwischen den Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe besteht in dieser Hinsicht somit kein Unterschied.

Unter den Kursteilnehmenden beherrschen Frauen ihre Erstsprache tendenziell etwas besser als Männer, bei der Kontrollgruppe zeigen sich in dieser Hinsicht keine Unterschiede. Ebenso geben jüngere Personen unter den Kursteilnehmenden tendenziell häufiger an, ihre Erstsprache sehr gut zu beherrschen als ältere. In der Kontrollgruppe zeigen sich jedoch auch hier keine signifikanten Unterschiede. Kursteilnehmende aus Polen und spanischsprachigen Ländern beherrschen ihre Erstsprache am häufigsten sehr gut. Am seltensten wird dies bei den Sprachen Kurdisch und Vietnamesisch angegeben. Am besten werden in der Kontrollgruppe die Sprachen Thailändisch (91%), Albanisch (90%), Polnisch (90%) und Spanisch (88%) beherrscht. Unterdurchschnittlich schneiden hingegen in der Kontrollgruppe die Sprachen Englisch (56%) und Kurdisch (64%) ab.

³⁸ Fragetext: Wie gut beherrschen Sie Ihre Erstsprache (Muttersprache)? (1) Sehr gut, (2) Gut, (3) Mittelmäßig, (4) Schlecht, (5) Sehr schlecht, (6) Gar keine Kenntnisse.

Sowohl bei Kursteilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Einreisalter und Beherrschung der Erstsprache. Personen, die zum Zeitpunkt der Einreise älter waren, beherrschen ihre Erstsprache schlechter als Personen, die zum Zeitpunkt der Einreise jünger waren.

5.1.2 Alphabetisierungssprache

Da es möglich ist, dass sich Erst- und Alphabetisierungssprache unterscheiden, wurde neben der Erstsprache auch die Alphabetisierungssprache erhoben, also die Sprache, in der Lesen und Schreiben gelernt wurde. Auch hier wird bei über 90 genannten Sprachen wieder die sehr große Sprachenvielfalt der Befragten deutlich. Die häufigsten Alphabetisierungssprachen sind wie die Erstsprachen Russisch und Türkisch (Tabelle 5-2). Bei den Kursteilnehmenden folgen an weiteren Stellen Englisch, Arabisch, Deutsch und Polnisch. Personen aus der Kontrollgruppe gaben nach Russisch und Türkisch als Alphabetisierungssprache am häufigsten Arabisch und Polnisch an.

Tabelle 5-2: Häufigste Alphabetisierungssprachen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht und Alter (in Prozent)

	Teilnehmende			Kontrollgruppe		
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich
Russisch	30,5	34,7	28,6	29,0	35,4	25,7
Türkisch	15,9	16,7	15,6	21,3	20,5	21,7
Englisch	9,1	8,5	9,9	2,0	1,6	2,0
Arabisch	7,1	10,0	5,6	6,4	7,5	5,8
Deutsch	4,6	4,7	4,7	1,5	1,8	1,2
Polnisch	4,5	2,6	5,7	3,1	1,9	3,6
Französisch	3,6	4,4	3,1	2,2	2,3	1,8
Albanisch	4,2	2,3	3,9	2,2	2,1	2,3
Spanisch	3,0	1,5	3,8	2,2	2,9	1,9
Ukrainisch	3,0	2,9	3,1	2,0	2,1	1,9
Kurdisch	2,3	3,9	1,4	1,9	1,9	1,9
Thailändisch	3,0	-	4,6	1,7	-	2,5
Persisch	2,8	2,1	2,2	1,8	1,6	1,9
In keiner Sprache Schreiben und Lesen gelernt	1,4	1,4	1,3	3,1	2,4	3,4

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}(\text{Gesamt})=2.053$ (2.579 Antworten), $n_{TN}(\text{Männlich})=759$ (937 Antworten), $n_{TN}(\text{Weiblich})=1.291$ (1.638 Antworten), $n_{KG}(\text{Gesamt})=1.835$ (1.846 Antworten), $n_{KG}(\text{Männlich})=616$ (618 Antworten), $n_{KG}(\text{Weiblich})=1.219$ (1.228 Antworten).
Anmerkung: Angabe in Spaltenprozent. Mehrfachnennungen möglich.³⁹

Analog zu den Herkunftsländern zeigen sich auch wieder geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl bei Teilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe. So wurden männliche Kursteilnehmende häufiger in den Sprachen Russisch, Türkisch, Arabisch oder Kurdisch

³⁹ Fragetext: In welcher Sprache haben Sie als kleines Kind Schreiben und Lesen gelernt?

alphabetisiert, Frauen dagegen häufiger in den Sprachen Englisch, Polnisch, Spanisch, Thailändisch oder Albanisch. In der Kontrollgruppe zeigen sich weniger Unterschiede. So wurden Männer der Kontrollgruppe häufiger in der russischen oder arabischen Sprache alphabetisiert, Frauen häufiger in den Sprachen Polnisch oder Thailändisch. Darüber hinaus bestehen bei der Angabe der Alphabetisierungssprache altersspezifische Unterschiede, die denen der Erstsprache entsprechen.

Wie aus Tabelle 5-2 ersichtlich, gab unter den Kursteilnehmenden 1% der Befragten an, in keiner Sprache Schreiben und Lesen gelernt zu haben.⁴⁰ In der Kontrollgruppe haben 3% in keiner Sprache Lesen und Schreiben gelernt. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei den Kursteilnehmenden nicht, aber in der Kontrollgruppe haben Frauen häufiger in keiner Sprache Lesen und Schreiben gelernt. Der Altersdurchschnitt dieser Gruppe liegt sowohl bei Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe über dem Durchschnitt (Teilnehmende: 35 Jahre, Kontrollgruppe: 41 Jahre).

Vergleicht man nun die Häufigkeiten der Erstsprachen mit den eben analysierten Häufigkeiten der Alphabetisierungssprachen, so zeigt sich zunächst, dass diese nicht vollkommen identisch sind. Die meisten Abweichungen ergeben sich dadurch, dass die Kursteilnehmenden mehrere Alphabetisierungssprachen angaben. Bei Personen mit unterschiedlicher Erst- und Alphabetisierungssprache kommen in der Gruppe der Kursteilnehmenden am häufigsten folgende Kombinationen vor: Erstsprache Kurdisch und Alphabetisierungssprache Türkisch (34 Personen) oder Erstsprache Deutsch und Alphabetisierungssprache Russisch (17 Personen). In der Kontrollgruppe weisen die Abweichungen am häufigsten folgende Sprachkombinationen auf:

40 Für diese Teilnehmenden wäre eigentlich der Integrationskurs mit Alphabetisierung gedacht. In seltenen Fällen ist es jedoch möglich, dass primäre Analphabeten an einem allgemeinen Integrationskurs teilnehmen. Integrationskurse mit Alphabetisierung werden in einer getrennten Studie untersucht (Rother 2010).

Erstsprache Türkisch und Alphabetisierungssprache Deutsch (16 Personen), Erstsprache Kurdisch und Alphabetisierungssprache Türkisch (14 Personen) oder Erstsprache Kurdisch und Alphabetisierungssprache Arabisch (8 Personen).

Von 22 % der Kursteilnehmenden wurde mehr als eine Alphabetisierungssprache angegeben.⁴¹ In den meisten Fällen wurden zwei Sprachen genannt, selten drei oder mehr Sprachen. Im Gegensatz dazu gaben nur 1 % der Kontrollgruppe mehr als eine Alphabetisierungssprache an. Die häufigsten Kombinationen bestehen aus Englisch und einer weiteren Sprache (darunter häufig Arabisch, Russisch, Thailändisch, Türkisch, Deutsch und Französisch), Russisch zusammen mit Deutsch und Ukrainisch oder Arabisch in Kombination mit Englisch, Französisch und Kurdisch.

5.1.3 Weitere Sprachkenntnisse

Auch bei den weiteren Sprachkenntnissen wird die große Sprachenvielfalt der Befragten mit über 80 verschiedenen mündlich zumindest rudimentär beherrschten Sprachen und über 70 schriftlich beherrschten Sprachen deutlich. So geben zwei Drittel der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe in der ersten Befragung an, neben der Erstsprache und der Alphabetisierungssprache, falls diese von der Erstsprache abweicht, eine oder mehrere weitere Sprachen sprechen und/oder schreiben zu können.

Der Großteil der Kursteilnehmenden beherrscht dabei nur eine weitere Sprache mündlich (61 %) und schriftlich (66 %), ein sehr viel geringerer Anteil der Teilnehmenden beherrscht zwei weitere Sprachen mündlich (25 %) oder schriftlich (23 %). Auch in der Kontrollgruppe

41 Die Häufigkeit des Vorhandenseins mehrerer Alphabetisierungssprachen überrascht zunächst. Möglicherweise wurde die Frage nach der Alphabetisierungssprache von manchen Teilnehmenden so verstanden, dass hier alle jemals gelernten Sprachen mit abweichendem Schriftsystem genannt werden sollten. Andererseits ist auch möglich, dass in manchen Ländern schon von der Grundschule an eine weitere Sprache (meist Englisch) unterrichtet wird oder in manchen Ländern mehrere Sprachen verwendet werden (z.B. Französisch und Arabisch in Tunesien).

geben die meisten der Befragten an, eine weitere Sprache mündlich (42 %) oder schriftlich (42 %) zu beherrschen. Die Personen der Kontrollgruppe geben hingegen im Gegensatz zu den Kursteilnehmenden häufiger zwei weitere Sprachen im Mündlichen (39 %) bzw. Schriftlichen (40 %) an. Das Maximum an mündlichen Sprachkenntnissen liegt unter den Teilnehmenden bei 14 Sprachen, bei den schriftlichen dagegen bei 9 Sprachen. Die Personen der Kontrollgruppe geben maximal 12 weitere mündlich und 11 schriftlich beherrschte Sprachen an.

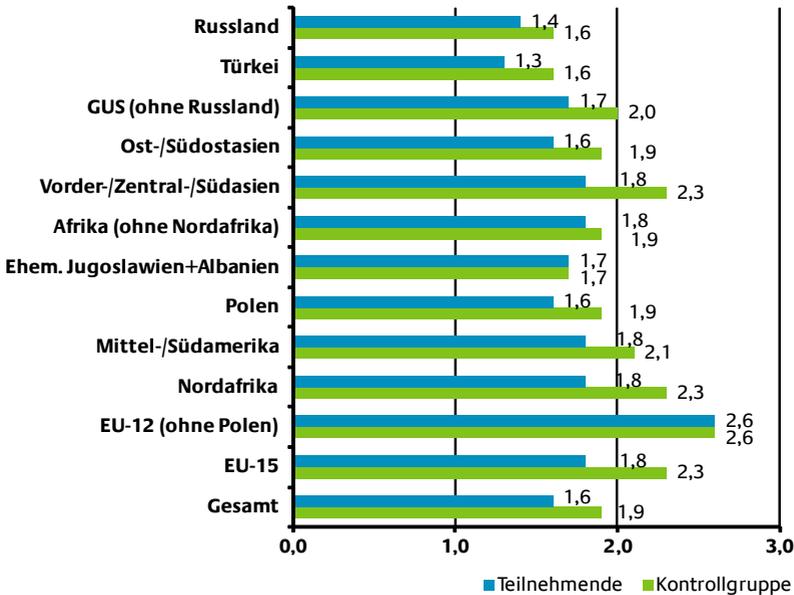
Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei der Häufigkeit der beherrschten Sprachen bei den Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nicht. Dagegen beherrschen jüngere Teilnehmende häufiger mindestens eine weitere Sprache: 74 % der Unter-25-Jährigen; dagegen nur 65 % der Über-45-Jährigen. Bei der Kontrollgruppe zeigen sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede. Darüber hinaus besteht ein Zusammenhang mit der Schulbildung: Personen, die länger die Schule besucht haben, weisen häufiger weitere zumindest rudimentäre Sprachkenntnisse auf.

Befragte der Kontrollgruppe beherrschen somit im Durchschnitt etwas mehr Sprachen sowohl mündlich als auch schriftlich. Während Kursteilnehmende durchschnittlich 1,6 Sprachen mündlich und 1,5 Sprachen schriftlich angeben, beherrschen Befragte der Kontrollgruppe im Durchschnitt 1,9 Sprachen mündlich und 1,8 schriftlich. Eine differenzierte Betrachtung der Kontrollgruppe nach Zuwanderergruppen löst den Unterschied auch nicht auf: Der Mittelwert der mündlich beherrschten Sprachen liegt bei Neuzuwanderern mit 2,2 Sprachen höher als der der Altzuwanderer (1,8). Die Tatsache, dass die Kontrollgruppe mehrheitlich aus Altzuwanderern besteht, erklärt demnach nicht den Unterschied zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der mündlich beherrschten Sprachen. Dieser Unterschied zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe wird in den folgenden Auswertungen durch Propensity Score Matching kontrolliert (siehe Kapitel 5.2.1.2).

Betrachtet man die Beherrschung weiterer Sprachen nach Geburtsland, zeigen sich deutliche Unterschiede (siehe Abbildung 5-1). Unter den Kursteilnehmenden beherrschen vor allem Befragte aus

den EU-12-Ländern ohne Polen mehr als zwei weitere Sprachen rudimentär, während Teilnehmende aus der Türkei und Russland häufig nur eine weitere Sprache sprechen. In der Kontrollgruppe beherrschen am häufigsten Personen aus EU-12-Ländern ohne Polen, EU-15-Ländern, aus Vorder-/Zentral-/Südasien und aus Nordafrika mehr als zwei weitere Sprachen. Unterdurchschnittlich schneiden auch hier Personen aus der Türkei und Russland ab.

Abbildung 5-1: Anzahl der mündlich beherrschten weiteren Sprachen der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwerte)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.348$, $n_{KG}=1.214$.

Basis: Personen, die mindestens eine weitere Sprache sprechen.⁴²

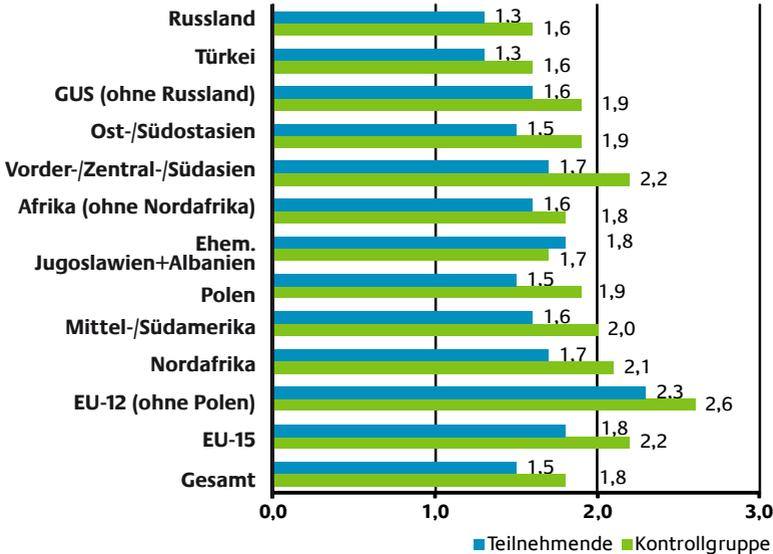
Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

42 Fragetext: Ich spreche (1) Arabisch, (2) Deutsch, (3) Englisch, (4) Französisch, (5) Kurdisch, (6) Italienisch, (7) Persisch (Farsi/Dari), (8) Polnisch, (9) Russisch, (10) Spanisch, (11) Türkisch, (12) Ukrainisch, (13) Andere, je (a) sehr gut, (b) gut, (c) mittel, (d) schlecht, (e) sehr schlecht, (f) gar nicht.

Die Anzahl der zumindest rudimentär schriftlich beherrschten Sprachen liegt bei Kursteilnehmenden und Personen der Kontrollgruppe der verschiedenen Herkunftsländer so gut wie immer unter der der mündlich beherrschten Sprachen. Ansonsten zeigt sich bei den schriftlichen Sprachkenntnissen die gleiche tendenzielle Verteilung nach Herkunftsländern wie bei den mündlich beherrschten weiteren Sprachen (Abbildung 5-2). Eine differenzierte Betrachtung der Kontrollgruppe nach Zuwanderergruppen bietet auch keine Erklärung für diesen Unterschied: Der Mittelwert der schriftlich beherrschten Sprachen liegt bei Neuzuwanderern mit 2,1 Sprachen sogar höher als der der Altzuwanderer (1,7). Die Tatsache, dass die Kontrollgruppe mehrheitlich aus Altzuwanderern besteht, erklärt demnach nicht den Unterschied zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe hinsichtlich der durchschnittlichen Anzahl der mündlich beherrschten Sprachen.



Abbildung 5-2: Anzahl der schriftlich beherrschten weiteren Sprachen der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwerte)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=1.294$, $n_{KG}=1.143$.

Basis: Personen, die mindestens eine weitere Sprache schreiben können.⁴³

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Weiterhin interessiert auch, welche Sprachen von den Kursteilnehmenden am häufigsten gesprochen und geschrieben werden. Tabelle 5-3 zeigt, dass unter Kursteilnehmenden, die angeben, mindestens eine weitere Sprache mündlich zumindest rudimentär zu

43 Fragetext: Ich schreibe (1) Arabisch, (2) Deutsch, (3) Englisch, (4) Französisch, (5) Kurdisch, (6) Italienisch, (7) Persisch (Farsi/Dari), (8) Polnisch, (9) Russisch, (10) Spanisch, (11) Türkisch, (12) Ukrainisch, (13) Andere, je (a) sehr gut, (b) gut, (c) mittel, (d) schlecht, (e) sehr schlecht, (f) gar nicht.

beherrschen, Deutsch mit 69% an erster Stelle steht. Darauf folgen Englisch (41%), Russisch (7%) bzw. Französisch (6%). Die schriftlich beherrschten Sprachen haben unter den Kursteilnehmenden die gleiche Reihenfolge. Personen der Kontrollgruppe geben am häufigsten an, in Deutsch mündlich (92%) und schriftlich (93%) mindestens Basiskenntnisse vorweisen zu können. Damit ist der Anteil an Personen, die angeben, Deutsch als weitere Sprache mindestens rudimentär zu beherrschen, unter Befragten der Kontrollgruppe um einiges höher. An zweiter Stelle steht hier ebenfalls Englisch, gefolgt von Französisch und Russisch. Da sich sowohl bei den Kursteilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe bezüglich des Geschlechts nur geringe Unterschiede in den beherrschten Sprachen zeigen, wird hier auf eine detailliertere Analyse verzichtet.

Tabelle 5-3: Häufigste mündlich und schriftlich (mindestens rudimentär) beherrschte Sprachen (in Prozent)

	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	Mündlich	Schriftlich	Mündlich	Schriftlich
Deutsch	68,6	72,9	92,0	92,7
Englisch	41,1	36,6	44,4	45,2
Russisch	6,6	5,4	8,3	8,6
Französisch	6,0	5,6	8,6	8,1
Arabisch	5,0	4,4	4,7	3,4
Italienisch	3,7	2,4	1,7	1,5
Spanisch	2,9	2,2	3,0	3,1
Ukrainisch	2,7	2,5	5,4	4,4
Kurdisch	2,4	1,4	3,9	3,7
Türkisch	2,1	1,4	4,4	4,0
Polnisch	1,5	0,8	2,6	2,4
Persisch	0,7	-	1,5	1,5

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 n_{TN} (Mündlich)=1.348 (2.194 Antworten), n_{TN} (Schriftlich)=1.294 (1.968 Antworten),
 n_{KC} (Mündlich)=1.206 (2.263 Antworten), n_{KC} (Schriftlich)=1.135 (2.092 Antworten)
 Basis: Personen, die mindestens eine weitere Sprache sprechen oder schreiben können.

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich, Angabe in Spaltenprozent.

Besonders auffällig ist unter den Kursteilnehmenden sowie in der Kontrollgruppe, dass die englische Sprache in allen Herkunftsregionen weit verbreitet ist. Zu erklären ist dieser Umstand mit der Funktion von Englisch als lingua franca und der damit einhergehenden Bedeutung und Verbreitung innerhalb der verschiedenen Herkunftsländer.

Zusätzlich zur Angabe von weiteren Sprachkenntnissen sollten Befragte auf einer fünfstufigen Skala selbst einschätzen, wie gut sie die jeweils angegebene Sprache beherrschen. Diese Einschätzung konnte mit den Werten eins bis fünf differenziert werden, wobei „eins“ für eine sehr gute Beherrschung der Sprache und „fünf“ für eine sehr schlechte steht. Die folgende Auswertung erfolgt über eine Betrachtung der jeweiligen Mittelwerte, jedoch nur für die Sprachen, die mit einer Häufigkeit von mindestens 5 % als beherrscht angegeben wurden. Unter Kursteilnehmenden ist Arabisch die Sprache, die von den Kursteilnehmenden, die diese Sprache sprechen gelernt haben, am besten beherrscht wird (Tabelle 5-4). Unter Befragten der Kontrollgruppe wird dagegen Russisch mündlich und schriftlich am besten beherrscht. Am schlechtesten wird von den Teilnehmenden sowie auch von Befragten der Kontrollgruppe zur ersten Befragung Deutsch beherrscht, eine Einschätzung, die zu Beginn des Integrationskurses nicht überrascht.⁴⁴

44 Auf eine Analyse von Altersunterschieden muss aufgrund der geringen Fallzahlen verzichtet werden.

Tabelle 5-4: Mündliche und schriftliche Beherrschung der häufigsten Sprachen (Mittelwerte)

	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	Mündlich	Schriftlich	Mündlich	Schriftlich
Arabisch	2,8	2,6	3,1	3,4
Französisch	3,3	3,3	3,5	3,6
Russisch	3,2	3,2	2,7	2,9
Englisch	3,3	3,1	3,3	3,4
Deutsch	3,5	3,3	3,5	3,8

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}(\text{Mündlich})=1.348$, $n_{TN}(\text{Schriftlich})=1.294$,
 $n_{KG}(\text{Mündlich})=1.206$, $n_{KG}(\text{Schriftlich})=1.135$.

Basis: Personen, die mindestens eine weitere Sprache sprechen oder schreiben.

Anmerkung: Einschätzung anhand einer fünfstufigen Skala: 1=sehr gut, 2=gut, 3=mittel, 4=schlecht, 5=sehr schlecht, diese Auswertung schließt nur Sprachen mit ein, die mit einer Häufigkeit von mindestens 5 % angegeben wurden.

5.1.4 Deutschkenntnisse bei der Einreise

Neben den Sprachkenntnissen in der Muttersprache und der Beherrschung weiterer Sprachen interessieren bei Kursteilnehmenden und bei der Kontrollgruppe vor allem die Deutschkenntnisse bei der Einreise. Da sowohl die Kursteilnehmenden als auch die Kontrollgruppe bereits in Deutschland leben, konnte zur Erhebung der Deutschkenntnisse bei der Einreise nur eine retrospektive Frage gestellt werden. Daher wurden die Befragten gebeten, einzuschätzen, wie gut sie bei der Einreise nach Deutschland die deutsche Sprache beherrschten.

Sowohl Kursteilnehmende als auch die Kontrollgruppe hatten überwiegend keine oder schlechte bis sehr schlechte Deutschkenntnisse bei der Einreise (Tabelle 5-5). Während 42 % der Kursteilnehmenden angeben, bei der Einreise nach Deutschland keinerlei Kenntnisse in der deutschen Sprache gehabt zu haben, liegt dieser Anteil bei Personen der Kontrollgruppe bei 64 %. Als sehr gut bis gut schätzen nur wenige der Kursteilnehmenden ihre Deutschkenntnisse ein (5 %), was aber noch vergleichsweise viel gegenüber der Kontrollgruppe ist (1%).

Zwischen Männern und Frauen bestehen keine signifikanten Unterschiede. Auch für das Alter zeigt sich bei Kursteilnehmenden kein signifikanter Unterschied bezüglich der Deutschkenntnisse bei der Einreise. Allerdings lassen sich Altersunterschiede für die Kontrollgruppe erkennen: Jüngere Personen hatten tendenziell bessere Deutschkenntnisse bei der Einreise.

Auch zwischen den Herkunftsländern zeigen sich in der Beherrschung der deutschen Sprache bei der Einreise deutliche Unterschiede (Tabelle 5-5). So hatten Kursteilnehmende aus der Türkei, aus Vorder-/Zentral-/Südasiens, Polen, Afrika (ohne Nordafrika) und den EU-15-Ländern die schlechtesten Deutschkenntnisse bei der Einreise im Vergleich zu anderen Herkunftsländern. Überdurchschnittlich gute Deutschkenntnisse hatten dagegen besonders Personen aus den EU-12-Ländern (ohne Polen) und Personen aus Nordafrika. Unter Befragten der Kontrollgruppe zeigt sich ein ähnliches Bild. Während Personen aus der Türkei, aus Vorder-/Zentral-/Südasiens oder den EU-12-Ländern vergleichsweise schlechte Deutschkenntnisse bei der Einreise zeigen, schneiden hier vor allem Personen aus Polen, Russland und den weiteren GUS-Staaten überdurchschnittlich gut ab. Die Deutschkenntnisse bei der Einreise sind besser, je länger eine Person die Schule besucht hat.

Tabelle 5-5: Selbsteingeschätzte Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe bei der Einreise nach Deutschland nach Herkunftsland (Mittelwert)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Russland	2,5	2,0
Türkei	1,8	1,4
GUS (ohne Russland)	2,4	1,8
Ost-/Südostasien	2,4	1,5
Vorder-/Zentral-/Südasien	1,9	1,2
Afrika (ohne Nordafrika)	2,0	1,5
Ehem. Jugoslawien+Albanien	2,2	1,5
Polen	2,0	1,8
Mittel-/Südamerika	2,6	1,7
Nordafrika	2,7	1,7
EU-12 (ohne Polen)	2,7	1,7
EU-15	2,1	1,4
Gesamt	2,2	1,6

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=1.945$, $n_{KG}=1.831$.

Anmerkung: Selbsteinschätzung anhand einer sechsstufigen Skala: 1=gar keine Kenntnisse, 2=sehr schlecht, 3=schlecht, 4=mittel, 5=gut, 6=sehr gut.⁴⁵ Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Gerade für die Kontrollgruppe ist es auch interessant zu analysieren, wie diese Gruppe Deutsch gelernt hat, um ihren weiteren sprachlichen Hintergrund und ihre Vorkenntnisse einschätzen zu können. Tabelle 5-6 gibt einen Überblick diesbezüglich.

⁴⁵ Fragetext: Wie gut waren Ihre Deutschkenntnisse zu dem Zeitpunkt als Sie nach Deutschland gezogen sind? (1) Sehr gut, (2) Gut, (3) Mittelmäßig (4) Schlecht, (5) Sehr schlecht, (6) Gar keine Kenntnisse.

Tabelle 5-6: Arten des Deutscherwerbs in der Kontrollgruppe (in Prozent)

	Herkunftsland	Deutschland
Familie	37,0	47,4
Sprachkurs in Ausbildung/Studium	26,2	5,6
Freiwilliger Sprachkurs	24,5	26,4
Alltag	23,4	60,5
Selbststudium	22,3	33,8
Arbeitsplatz	12,3	34,5
Schulbesuch in Deutschland	-	9,5
Sonstiges	15,6	4,4
Gesamt	19,6	80,2

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung der Kontrollgruppe; n(Herkunftsland)=359 (579 Antworten), n(Deutschland)=1.457 (3.234 Antworten).
 Basis: Befragte der Kontrollgruppe, die angaben, im Herkunftsland bzw. Deutschland Deutsch gelernt zu haben
 Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.⁴⁶

Insgesamt haben Befragte der Kontrollgruppe deutlich mehr Möglichkeiten in Deutschland genutzt, die deutsche Sprache zu lernen, als im Herkunftsland. Nur 20 % der Kontrollgruppe geben an, sich schon in ihrem Herkunftsland geringe Vorkenntnisse in Deutsch angeeignet zu haben. Die häufigste Gelegenheit im Herkunftsland Deutsch gelernt zu haben, ergibt sich laut den Befragten in der Familie oder in einem freiwilligen Sprachkurs während der Ausbildung oder des Studiums. Auch freiwillige Sprachkurse, das Erlernen im Alltag oder das Selbststudium spielen eine Rolle.⁴⁷ In Deutschland wurde die deutsche

- 46 Fragetext: Wo haben Sie Ihre deutschen Sprachkenntnisse erworben? (Mehrfachangaben möglich) (1) In der Familie, (2) Im Alltag (durch deutsche Freunde, Bekannte), (3) Am Arbeitsplatz, (4) Habe ich mir selbst beigebracht, (5) Habe in Verbindung mit meiner Ausbildung/meinem Studium einen Sprachkurs absolviert, (6) Freiwilliger Besuch eines Sprachkurses z.B. am Abend, (7) Sonstiges.
- 47 Da Einreise der Befragten im bzw. vor dem Jahr 2007 stattfand, waren die Befragten noch nicht von der seit 28.08.2007 bestehenden Regelung zum Nachweis einfacher Deutschkenntnissen beim Nachzug von Ehegatten aus dem Ausland betroffen.

Sprache vor allem im Alltag, in der Familie, am Arbeitsplatz, durch Selbststudium oder in einem Sprachkurs erlernt. Ein Schulbesuch in Deutschland oder das Absolvieren eines Sprachkurses während einer Ausbildung oder eines Studiums wurden deutlich seltener genannt.

Männer der Kontrollgruppe haben sowohl im Herkunftsland als auch in Deutschland häufiger den Versuch unternommen, sich Kenntnisse in der deutschen Sprache anzueignen als Frauen. Die Befragten, die angaben, in Deutschland bereits auf eine der angegebenen Weisen Deutsch zu lernen, sind mit durchschnittlich 38 Jahren rund vier Jahre jünger als Befragte, die das nicht taten. Auf das Erlernen der deutschen Sprache im Herkunftsland hat das Alter jedoch keinen signifikanten Einfluss. Hingegen zeigt sich die Bedeutung der Schulbildung: Befragte, die bereits Vorkenntnisse in der deutschen Sprache aus dem Herkunftsland mitbringen oder sich in Deutschland aneigneten, haben durchschnittlich ein Jahr länger die Schule besucht als Personen, die keine Vorkenntnisse haben. Nach Herkunftsland betrachtet zeigt sich, dass besonders Russlandstämmige und Befragte aus den weiteren GUS-Staaten bereits Vorkenntnisse in der deutschen Sprache aus dem Herkunftsland mitbringen.

5.1.5 Besuch weiterer Sprachkurse

In der dritten Befragung wurden die ehemaligen Kursteilnehmenden und die Kontrollgruppe auch gefragt, ob sie weitere Sprachkurse besucht haben. Für die ehemaligen Kursteilnehmenden liegt zudem die Information darüber vor, ob dies jeweils vor oder nach der Teilnahme am Integrationskurs geschah.

Wie Tabelle 5-7 zeigt, gaben 21% der ehemaligen Kursteilnehmenden an, einen weiteren Sprachkurs besucht zu haben. Unter Befragten der Kontrollgruppe waren dies in etwa doppelt so viele Personen. Die Mehrheit der Befragten hat einen Sprachkurs auf freiwilliger Basis, beispielsweise abends an der Volkshochschule, besucht, wobei der Anteil unter den ehemaligen Kursteilnehmenden etwas größer ist. Die Sprachkurse, die am zweithäufigsten in beiden Befragtengruppen genannt wurden, sind Sprachkurse speziell für Spätaussiedler, die vor der Einführung der Integrationskurse als SGBIII-Kurse angeboten wur-

den. Weniger häufig wurde an einem Sprachkurs im Rahmen von Arbeit, Arbeitssuche, Studium, Schule oder Ausbildung teilgenommen. Nur in Einzelfällen nahmen Befragte Privat- oder Einzelunterricht.

Die Rangliste der besuchten Arten von Sprachkursen ist in beiden Gruppen gleich, jedoch nannten Befragte der Kontrollgruppe häufiger Sprachkurse speziell für Spätaussiedler und niederschwellige Sprachkurse für Frauen (z.B. Mama lernt Deutsch), während Kursteilnehmende öfter Sprachkurse im Zusammenhang mit Arbeit und Arbeitssuche angaben.

Tabelle 5-7: Besuch von Sprachkursen in Deutschland bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Freiwilliger Sprachkurs	81,0	71,2
Sprachkurs speziell für Spätaussiedler	26,6	33,2
Niederschwelliger Sprachkurs für Frauen	8,7	12,7
Sprachkurs vom Arbeitsamt/ Jobcenter/ Arbeitgeber/ Zusammenhang mit Arbeit	7,0	3,2
Sprachkurs im Zusammenhang mit Studium oder Ausbildung/Schule	3,1	2,7
Privat- oder Einzelunterricht	0,9	1,0
Gesamt	20,7	43,2

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.157$ (299 Antworten), $n_{KG}=1.850$ (973 Antworten).
Basis: Befragte, die angaben, einen Sprachkurs in Deutschland besucht zu haben:
Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.⁴⁸

Geschlechts- und altersspezifische Unterschiede bei der Tendenz, weitere Sprachkurse zu besuchen, liegen nicht vor. In der Kon-

48 Fragetext: Was war das für ein Kurs bzw. für Kurse? (1) Sprachkurs speziell für Spätaussiedler (aber kein Integrationskurs), (2) Niederschwelliger Sprachkurs für Frauen (z.B. Mama lernt Deutsch), (3) Freiwilliger Sprachkurs (z.B. abends an der Volkshochschule, aber kein Integrationskurs), (4) Sonstiger Kurs (bei der Kontrollgruppe, z.B. ein Integrationskurs).

trollgruppe steht der Schulbesuch in signifikantem Zusammenhang mit der Teilnahme an weiteren Sprachkursen: Befragte der Kontrollgruppe, die an einem Sprachkurs (kein Integrationskurs) teilnahmen, haben durchschnittlich ein Jahr länger die Schule besucht als Personen, die dies nicht taten. Für Kursteilnehmende gilt dieser Zusammenhang nicht.

Es zeigen sich zum Teil deutliche herkunftslandspezifische Unterschiede in der Tendenz, einen weiteren Sprachkurs besucht zu haben. Sowohl in der Kontrollgruppe als auch unter Kursteilnehmenden sind unter Personen, die einen weiteren Sprachkurs absolvierten, besonders viele Befragte aus Russland und den weiteren GUS-Staaten (Besuch von Kursen speziell für Spätaussiedler), Vorder-/Zentral-/Südasien und Mittel-/Südamerika. Nur in der Kontrollgruppe schneiden auch Personen aus Ost-/Südostasien und Afrika (ohne Nordafrika) überdurchschnittlich ab. Seltener haben in der Kontrollgruppe Befragte aus Polen einen weiteren Sprachkurs belegt, unter Kursteilnehmenden haben Personen aus den EU-Ländern seltener einen weiteren Sprachkurs absolviert.

5.2 Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der Sprachkompetenz

Durch die Teilnahme an einem Integrationskurs soll zweierlei erreicht werden: Zum einen soll die Sprachkompetenz der Kursteilnehmenden verbessert werden, zum anderen soll zusammenhängend mit dieser Verbesserung im Alltag häufiger Deutsch gesprochen werden. Im Folgenden wird zunächst der erste Punkt beleuchtet und die Veränderungen der einzelnen Sprachfertigkeiten und der allgemeinen Sprachkompetenz untersucht. Die daran anschließende Analyse von Einflussfaktoren auf die Deutschkenntnisse der Befragten erfolgt anhand von bi- und multivariaten Analysen, bei denen für die Unterschiede zwischen den Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe kontrolliert wird.

Basis der folgenden Analysen sind zunächst nur die Befragten, die an der ersten und zweiten Befragung teilgenommen haben und die die Deskriptoren-Listen zur Selbsteinschätzung der Deutschkennt-

nisse vollständig ausgefüllt haben. Des Weiteren werden – wie bei entsprechenden Analysen üblich – Fälle als Ausreißer aus der Analyse ausgeschlossen, die unplausible Werte lieferten. Für die Analyse verbleiben somit bei den Kursteilnehmenden 1.929 Personen. In der Kontrollgruppe sind die Angaben von 1.765 Personen auswertbar.

5.2.1 Die Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz

Ziel des Integrationspanels ist es, vor allem die quantitativen Verbesserungen der Deutschkenntnisse von Integrationskursteilnehmenden abzubilden und Faktoren herauszustellen, die einen Einfluss auf diesen Zuwachs haben. Um diese Analysen durchführen zu können, wird auf der Basis der zur Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse verwendeten Deskriptorenlisten ein abstraktes, globales Maß für die Erfassung der Sprachkompetenz benötigt, das die Entwicklung der Sprachkompetenz auf einfache Weise abbilden kann. Mit Hilfe dieses Maßes werden die Fortschritte in der Entwicklung der Deutschkenntnisse bei Teilnehmenden und der Kontrollgruppe berechnet und miteinander verglichen. Zur Berechnung des direkten Effektes der Kursteilnahme wird ein Propensity Score Matching durchgeführt, das statistische Paare von Teilnehmenden und der Kontrollgruppe mit ähnlichen Ausgangsbedingungen bildet. Durch das Matching können somit die bestehenden Unterschiede zwischen den beiden Gruppen insbesondere in der Aufenthaltsdauer kontrolliert werden. Auf Basis des Matching wird die Entwicklung der Deutschkenntnisse zwischen Teilnehmenden und Kontrollgruppe berechnet. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion der Ergebnisse.

5.2.1.1 Generierung eines Maßes zur Messung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz

Anhand des vom Europarat zertifizierten „Europäischen Sprachenportfolios“ (ESP) schätzten Befragte ihre Sprachfertigkeiten zu den unterschiedlichen Befragungszeitpunkten selbst ein (siehe Kapitel 2.3.2). Jede der fünf Sprachfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, „an Gesprächen teilnehmen“, „zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“ wurde mittels detaillierter Deskriptoren abgefragt (z.B. ein Deskriptor aus dem Bereich Schreiben: „über mich und meinen Alltag schreiben“).

Bei jedem Deskriptor sollte der Befragte angeben, ob der jeweilige Inhalt beherrscht wird.⁴⁹

Für jedes Sprachniveau A1 bis C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) wurde eine Liste zusammengestellt, die die fünf Sprachfertigkeiten zusammenfasst. Je fortgeschrittener die Liste, desto höher ist dabei das Sprachniveau. Die Listen 1 bis 3, die ungefähr den Sprachniveaus A1 bis B1 des GER entsprechen, sind Inhalt der Integrationskurse, die Listen 4 und 5 entsprechen in etwa den Sprachniveaus B2 und C1 und sind daher anspruchsvoller.

Da in der ersten Befragung sowohl bei Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe das Sprachniveau B1 nicht überschritten werden konnte,⁵⁰ wurden zu Beginn pro Sprachfertigkeit jeweils nur drei Listen mit insgesamt 75 Deskriptoren abgefragt. In der zweiten Befragung wurden alle fünf Sprachniveaus mit insgesamt 125 Deskriptoren vorgelegt, da einzelne Befragte bei einer Sprachfertigkeit möglicherweise bereits ein Sprachniveau über B1 erreicht haben. Darüber hinaus wurde die Beantwortung der fortgeschrittenen Listen vom Interviewer abgebrochen, sobald ersichtlich war, dass die Fertigkeiten einer vorherigen Liste von den Befragten nicht beherrscht wurden.

Als globales Maß für die Erfassung der Sprachkompetenz wird nun auf der Basis der Deskriptorenlisten ein Summenindex erstellt. Dieser Summenindex gibt über alle fünf Bereiche und fünf Schwierigkeitsstufen hinweg an, wie viele der 75 (1. Befragung) bzw. 125 (2. Befragung) Deskriptoren der Kursteilnehmende beherrscht, also bei wie vielen er angibt, den jeweiligen Inhalt bereits zu können. Der Wer-

49 Die einzelnen Deskriptorenlisten können dem Fragebogen im Internet und auch Tabelle A-12 im Anhang entnommen werden.

50 Ein Screening-Bogen, der der Befragung der Kontrollgruppe vorausging, kontrollierte, dass Befragte der Kontrollgruppe nicht über dem Sprachniveau A2 angesiedelt sind. Den Kursteilnehmenden wurden zu Kursbeginn pro Sprachfertigkeit jeweils nur drei Listen (entsprechend der Sprachniveaus A1, A2 und B1) mit insgesamt 75 Deskriptoren vorgelegt, da ein Einstufungstest vor Kursbeginn sicherstellt, dass das Sprachniveau unter B1 des GER angesiedelt ist und es sehr unwahrscheinlich ist, dass auch auf einzelnen Sprachfertigkeiten zu Kursbeginn ein Niveau über B1 vorhanden ist.

tebereich des Summenindex liegt zwischen 0 und 125 (bzw. 75 bei der ersten Befragung). Je höher der Wert des Summenindex, desto höher ist die allgemeine Sprachkompetenz. Der Zuwachs an Sprachkompetenz von der ersten zur zweiten Befragung ergibt sich durch die Differenz der beiden Summenindizes. Dieser Differenzwert gibt an, wie viele Deskriptoren der Befragte bei der zweiten Befragung mehr oder weniger als bei der ersten Befragung als beherrscht angegeben hat.

5.2.1.2 Ergebnisse zur Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz

Die folgenden Auswertungen verwenden als globales Maß zur Messung der Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenzen Summenindizes. Dabei werden jeweils drei verschiedene Indizes betrachtet: der Summenindex der ersten Befragung, der das Ausgangssprachniveau abbildet, der Summenindex der zweiten Befragung, der das Sprachniveau zur zweiten Befragung, für Kursteilnehmende zu Kursende, darstellt und der Differenz-Index, der den Zuwachs an Sprachkompetenz wiedergibt.

Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, die Mehrheit der Integrationskursteilnehmenden exakt zu Kursbeginn zu befragen (siehe Kap. 2.4.1.2). Im Durchschnitt lagen 38 Tage zwischen Kursbeginn und Befragungstag. Maximal lagen bis zu 100 Tage zwischen den beiden Zeitpunkten, da ein Kurs erst nach dieser Zeitspanne befragt werden konnte. In dieser Zeit haben die Kursteilnehmenden ihre Sprachkenntnisse bereits verbessern können. Somit ist der bei der ersten Befragung gemessene Summenindex höher als das tatsächliche Ausgangssprachniveau der Kursteilnehmenden zum echten Kursbeginn. Es zeigt sich auch empirisch, dass das Sprachniveau bei der ersten Befragung mit der Anzahl der Tage zwischen Kursbeginn und erster Befragung zunimmt. Es kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die erst Tage, Wochen oder Monate nach Kursbeginn befragt wurden, ein deutlich niedrigeres Ausgangssprachniveau zu Kursbeginn aufgewiesen haben.

Zur Schätzung des tatsächlichen Ausgangssprachniveaus direkt zu Kursbeginn wurde für jeden Kursteilnehmenden ein Koeffizient be-

rechnet, der den durchschnittlichen Sprachzuwachs pro Tag zwischen erster und zweiter Befragung darstellt. Dieser tägliche Sprachzuwachs wird ausgehend vom ersten Befragungszeitpunkt mit der Anzahl der Tage, die zwischen Kursbeginn und erster Befragung vergangen sind, multipliziert, um das Sprachniveau zu Kursbeginn zu schätzen. Es wird von einem linearen Sprachzuwachs ausgegangen, obwohl es durchaus plausibel erscheint, dass gerade zu Beginn eines Sprachkurses die Lernkurve besonders steil ist und nach und nach abflacht. Die sich daraus ergebende logistische Lernkurve hätte zur Folge, dass das Sprachniveau der betrachteten Personen deutlich niedriger wäre als im gewählten linearen Lernkurvenmodell angenommen. Insofern kann die gewählte Handhabung als eher konservativ eingeschätzt werden. Die folgenden Analysen des Kapitels basieren auf diesem geschätzten Ausgangssprachniveau zu Kursbeginn bei den Kursteilnehmenden.

Tabelle 5-8 zeigt die Verteilung der drei Summenindizes der Integrationskursteilnehmenden. Zu Beginn des Integrationskurses waren die Kursteilnehmenden nach eigener Einschätzung in der Lage, durchschnittlich 29 der insgesamt 75 Deskriptoren auf Deutsch auszuführen. Dies entspricht in etwa dem Niveau A1 des GER. 6 % der Kursteilnehmenden hatten zu Kursbeginn keinerlei Deutschkenntnisse, sodass sie kein Element der Listen beantworten konnten. 68 % der Befragten gaben zwischen 11 und 47 Elemente der Listen an.

Zu Kursende konnten die Kursteilnehmenden ihre Sprachkompetenz im Kursverlauf um 36 Deskriptoren auf 65 beherrschte Elemente steigern. Ein ungefährender Vergleich mit der Sprachstandsmessung des GER zeigt somit, dass der Durchschnitt der Integrationskursteilnehmenden bei Kursende in etwa im Sprachniveau B1 angesiedelt ist. Lediglich ein Befragter konnte keine der Deskriptoren in der deutschen Sprache anwenden. 30 Personen (2 %) gaben an, bei Kursende bereits alle 125 Deskriptoren und somit ein Selbsteinschätzungsniveau von C1 zu beherrschen. Die Standardabweichung bei Kursende ist mit 28 Deskriptoren deutlich höher als noch zu Kursbeginn. Der Kenntnisstand der deutschen Sprache war also zu Kursbeginn homogener als zu Kursende. 68 % der Kursteilnehmenden gaben an, zwischen 37 und 93 Elemente der Selbsteinschätzungslisten zu beherrschen.

Der Differenz-Index beschreibt die Entwicklung der Sprachfertigkeiten im Kursverlauf. Die Kursteilnehmenden konnten ihre Deutschkenntnisse im Kursverlauf um durchschnittlich 36 Deskriptoren steigern, was einer Verbesserung um deutlich mehr als ein Sprachniveau nach GER entspricht. Der maximale Zuwachs lag bei 124 Deskriptoren. Manche Kursteilnehmenden haben sich zu Kursende auch schlechter bewertet als zu Kursbeginn, ein Kursteilnehmender schätzte sich um 49 Deskriptoren schlechter ein als noch bei der ersten Befragung. Gut zwei Drittel der Kursteilnehmenden gab an, zwischen 9 und 63 Deskriptoren dazugelernt zu haben. Somit konnte sich ein guter Teil der Integrationskursteilnehmenden sogar um mehr als zwei Sprachniveaus im Kursverlauf verbessern. Die Teilnehmenden haben im Durchschnitt ihre Sprachkompetenz von Kursbeginn zu Kursende um mehr als ein Sprachniveau des GER signifikant positiv verbessert.

Tabelle 5-8: Entwicklung der Sprachkompetenz im Kursverlauf unter Kursteilnehmenden (in Deskriptoren)

Summenindex	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Kursbeginn	28,8	17,8	0	75
Kursende	64,9	27,8	0	125
Differenz	36,2	26,8	-49	124

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.929.

Weiterführende Analysen zeigen, dass bei knapp 93% der befragten Kursteilnehmenden in der Selbsteinschätzung eine Verbesserung der Sprachkompetenz im Laufe des Integrationskurses auftrat. Bei den übrigen 7% war eine Stagnation oder Verschlechterung festzustellen. Diese Personen berichteten somit, dass sie bei der zweiten Befragung am Kursende entweder gleich viele oder sogar weniger Deskriptoren als bei der ersten beherrschten. Das Vorliegen einer negativen Entwicklung der Sprachkompetenz ist vermutlich vor allem kontext- und persönlichkeitsbedingt (siehe hierzu Charette/Meng 1994, Dustmann/van Soest 2001, Esser 1985, Esser 2006). Diese äußerst selbstkritische Einschätzung der Sprachkenntnis kann darauf basie-

ren, dass Kursteilnehmende erst im Verlauf des Kurses durch Fehlerkorrekturen und Absolvieren des Abschlusstestes so für ihre Sprachkompetenz sensibilisiert wurden, dass sie sich zu Kursende schlechter als zu Kursbeginn einschätzten.

Tabelle 5-9 zeigt die Entwicklung der Sprachkompetenz zwischen erster und zweiter Befragung in der Kontrollgruppe. Auch bei Befragten der Kontrollgruppe konnte bei der ersten Befragung aufgrund des vorgeschalteten Screenings sichergestellt werden, dass die Befragten unter dem Sprachniveau B1 angesiedelt waren (siehe Kap. 2.4.2.3). Befragte der Kontrollgruppe weisen bezüglich ihres Ausgangssprachniveaus mit 36 beherrschten Deskriptoren eine ähnliche, wenn auch etwas bessere Selbsteinschätzung auf als Kursteilnehmende. Das unterschiedliche Ausgangssprachniveau von Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe wird im Folgenden durch Propensity Score Matching und in den multivariaten Analysen kontrolliert und der reine Zuwachs an Sprachkompetenz analysiert. 2% der Befragten der Kontrollgruppe gaben an, keine der Deskriptoren zu beherrschen. Zwei Drittel der Kontrollgruppe vermochten zwischen 17 und 56 Deskriptoren in der ersten Befragung als beherrscht auszufüllen.

Ein Jahr später beantwortete die Kontrollgruppe durchschnittlich 63 Elemente der Selbstevaluierungslisten positiv. Somit wurden in der zweiten Befragung durchschnittlich zwei Deskriptoren weniger als unter den Kursteilnehmenden als beherrscht angegeben. 6% der Befragten der Kontrollgruppe gaben an, alle 125 Deskriptoren in Deutsch zu beherrschen und somit auf dem Sprachniveau C1 angesiedelt zu sein. Ein Anteil von 68% der Kontrollgruppe vermochte zum zweiten Befragungszeitpunkt zwischen 28 und 98 Elemente der Selbsteinschätzungslisten positiv zu beantworten.

Im Durchschnitt haben Kontrollgruppen-Befragte einen Zuwachs zwischen beiden Befragungen von 27 Deskriptoren vorzuweisen. In der zweiten Befragung haben sich Befragte mit der niedrigsten Differenz um 55 Deskriptoren schlechter eingeschätzt als zum ersten Befragungszeitpunkt. Maximal konnten sich Befragte der Kontrollgruppe um 120 Elemente verbessern. Die durchschnittliche Abwei-

chung vom Mittelwert der Differenz-Indizes ist in der Kontrollgruppe etwas größer ausgeprägt als unter Kursteilnehmenden; die Kontrollgruppe ist somit deutlich heterogener hinsichtlich des Sprachzuwachses als die Gruppe der Kursteilnehmenden. Die Spannweite, in der sich 68 % der Differenz-Indizes befinden, reicht in der Kontrollgruppe von -3 bis 56 Deskriptoren.

Tabelle 5-9: Entwicklung der Sprachkompetenz in der Kontrollgruppe (in Deskriptoren)

Summenindex	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
1. Befragung	36,3	19,2	0	75
2. Befragung	63,0	35,0	0	125
Differenz	26,6	29,6	-55	120

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe, n=1.765.

Weiterführende Analysen in der Kontrollgruppe zeigen, dass in etwa jeder Fünfte angab, seine Deutschkenntnisse im Laufe der Befragung nicht zu verbessern – bei den Kursteilnehmenden war dies nur bei unter 8 % der Fall. Im Gegenzug konnten nur 81 % der Kontrollgruppe zwischen den beiden Befragungen eine positive Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse verzeichnen, während dies bei den Kursteilnehmenden bei 93% der Fall war. Somit konnten signifikant mehr Kursteilnehmende ihre Deutschkenntnisse verbessern als Personen aus der Kontrollgruppe.

Ein direkter Vergleich der Entwicklung der Deutschkenntnisse zwischen Teilnehmenden und der Kontrollgruppe verdeutlicht, dass Kursteilnehmende ihre Sprachkenntnisse um 9,5 Elemente mehr steigern konnten als Nicht-Teilnehmende (Tabelle 5-10, Zeile „ohne Matching“).

Da sich bei einem Vergleich der wichtigsten soziodemographischen und migrationsbiographischen Merkmale deutliche Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe insbesondere

re in der Aufenthaltsdauer in Deutschland, der Anzahl der beherrschten Sprachen, dem Vorhandensein eines deutschen Partners und dem Ausgangssprachniveau zeigten (siehe Kapitel 3 und 5), müssen diese Hintergrundvariablen vor der Interpretation des direkten Vergleichs von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe durch ein sogenanntes Propensity Score Matching kontrolliert werden. Bei diesem Verfahren werden „statistische Zwillinge“ von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe gebildet, sodass diese Unterschiede reduziert und kontrolliert werden können (Gangl 2010, Heckman et al. 1997, Rosenbaum/Rubin 1985). Jedem Kursteilnehmenden wird mindestens ein Nicht-Teilnehmender als Vergleichsperson zugeordnet. Dabei müssen die Nicht-Teilnehmenden den Kursteilnehmenden in den ausgewählten Charakteristika möglichst ähnlich sein. Durch einen Vergleich aller verfügbaren Paare kann der kausale Effekt der Teilnahme an einem Integrationskurs ermittelt werden.

Die Ergebnisse des Balancierungstests lassen darauf schließen, dass das auf Basis des logistischen Modells vorgenommene Matching als gelungen angesehen werden kann. Die Mittelwerte aller Hintergrundvariablen waren vor dem Matching signifikant voneinander verschieden, nach dem Matching zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Teilnehmenden und der Kontrollgruppe mehr. Im Anhang sind die Mittelwertunterschiede der Hintergrundvariablen, die für die Berechnung der Propensity Scores herangezogen wurden, dargestellt (Anhang Tabelle A-9).

Durch das Propensity Score Matching sind somit zwei geeignete Vergleichsgruppen gebildet worden. Tabelle 5-10 stellt die Differenz der durchschnittlichen Entwicklung der Deutschkenntnisse bei Teilnehmenden und der Kontrollgruppe ohne und mit Propensity Score Matching dar. Das Ergebnis des Matchings liegt mit einem Zuwachs um 8 Deskriptoren etwas niedriger als die Ausgangsdifferenz ohne Matching von 10 Deskriptoren. Durch das Matching konnten aber die bestehenden Unterschiede zwischen Teilnehmenden und Kontrollgruppe, insbesondere die längere Aufenthaltszeit in der Kontrollgruppe, kontrolliert werden. Werden nun Teilnehmende direkt mit Personen der Kontrollgruppe mit ähnlichen Voraussetzungen verglichen,

so konnten Teilnehmende ihre Deutschkenntnisse im Kursverlauf um 8 Deskriptoren steigern.

Tabelle 5-10: Vergleich der Mittelwerte der Entwicklung der Sprachkompetenz bei Teilnehmenden und Kontrollgruppe (in Deskriptoren)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe	Differenz
Ohne Matching	36,2	26,6	9,5
Mit Matching	35,6	27,6	8,0

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; Unmatched: n_{TN} : 1.929, n_{KG} : 1.765; Matched: n_{TN} : 1.833; n_{KG} : 1.765
Anmerkung: Propensity Score Matching mit Nearest Neighbour =10 und Caliper=0,01.

Integrationskursteilnehmende konnten im Laufe des Kurses ihre Deutschkenntnisse um 36 Deskriptoren der Selbstevaluierungsklisten, und damit um 8 Elemente mehr als die Kontrollgruppe, steigern. Kursteilnehmende haben somit ihre Sprachkompetenz im Kursverlauf deutlicher steigern können als Befragte der Kontrollgruppe in derselben Zeitspanne.

5.2.1.3 Diskussion der Kontrollgruppen-Ergebnisse zur Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz

Das Ergebnis, dass sich die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse auch in der Kontrollgruppe im Laufe der Befragung derart verbessern, ist zunächst überraschend. Bei genauerer Betrachtung der jeweiligen Umstände des Kursbesuchs ist davon auszugehen, dass auch nicht zu kontrollierende Effekte einen Einfluss auf die Einschätzung der Sprachkompetenz in der Kontrollgruppe haben.

Zunächst unterscheidet sich die Kontrollgruppe zwangsläufig von Kursteilnehmenden darin, dass sie keinen Integrationskurs besucht hat. Dies könnte nicht nur auf Zufall beruhen, sondern auf einer bewussten Entscheidung, keinen Integrationskurs besuchen zu wollen. Man könnte also Vermutungen darüber anstellen, weshalb die Kontrollgruppe sich dazu entschlossen hat, nicht an einem Integrationskurs teilzunehmen, ob hier etwa mehr Mut vorhanden ist, selbstständig Deutsch zu lernen oder ob man das Instrument Integrati-

onskurs als für sich selbst nicht geeignet ansieht. Die durchschnittlich höhere Anzahl an beherrschten Fremdsprachen in der Kontrollgruppe (siehe Kapitel 5.1.3) lässt auf eine höhere Selbstlernkompetenz durch bereits erworbene Lernstrategien im Bereich Fremdspracherwerb schließen. Es kann somit nicht davon ausgegangen werden, dass Kursteilnehmende auch ohne Besuch eines Integrationskurses ebenso einen starken Zuwachs der Deutschkenntnisse verzeichnet hätten.

Zudem kann die Sprachkompetenzmessung, wie sie in dieser Studie eingesetzt wurde, nur über die Quantität der Sprachverbesserung Aussagen treffen (Anzahl der beherrschten Deskriptoren), nicht jedoch über qualitative Verbesserungen wie die Korrektheit, die Angemessenheit oder die Differenziertheit der sprachlichen Äußerungen. Es ist anzunehmen, dass der Zuwachs der Kursteilnehmenden durch den Kurs bezüglich des korrekten Einsatzes der Grammatik oder des Wortschatzes ein qualitativ anderer ist als der der Kontrollgruppe.

Bei beiden Gruppen ist zudem von einem Paneleffekt auszugehen: Befragte können unter Einfluss der Teilnahme am Panel ihr Verhalten ändern (Diekmann 2005, Haunberger 2011). Personen, die sich subjektiv schlechte Deutschkenntnisse zuschreiben, könnte dies durch die Befragung bewusst gemacht werden, wodurch sie sich in der Pflicht fühlen, ab diesem Zeitpunkt wieder aktiv an der Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse zu arbeiten. Zum Anderen kann der Effekt der „sozialen Erwünschtheit“ dazu führen, dass die Befragten zur zweiten Befragung angeben, ihre Deutschkenntnisse verbessert zu haben, ohne dass dies der Fall ist (Diekmann 2005). Dies würde bei beiden Gruppen zu einer Überschätzung der Deutschkenntnisse bei der zweiten Befragung führen.

Auf der Seite der Kursteilnehmenden hingegen spricht vieles für das Wirksamwerden eines gegenläufigen Effektes. Durch Fehlerkorrektur und Arbeiten mit metasprachlichen Themen können Personen im Laufe eines Kurses soweit sensibilisiert werden, dass sie ihre eigenen Deutschkenntnisse kritischer einschätzen und sich am Ende eines Kurses somit selbst schlechter einschätzen als Menschen, denen – wie bei der Kontrollgruppe – diese Rückmeldung fehlt. So haben sich 57% der Kursteilnehmenden, die den Abschlusstest bestanden und

somit ein objektiv nachgewiesenes Niveau von B1 aufweisen, selbst unterhalb dieses Niveaus eingeschätzt. 25% aller Kursteilnehmenden, die an einem Abschlusstest teilnahmen und diesen bestanden, ordnen sich selbst sogar nur in ein Sprachniveau bis zu A2 ein. Ein weiteres starkes Indiz für diese These ist auch das Ergebnis, dass Kursteilnehmende in der Fertigkeit Schreiben im Vergleich deutlichere Verbesserungen aufweisen können als die Kontrollgruppe. Bei der Produktion von schriftlichen Texten spielen wohlwollende Gesprächspartner keine Rolle mehr, Hilfsmittel wie Gestik und Mimik sind nicht einsetzbar, wodurch sich die Schreibenden wesentlich stärker auf sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit konzentrieren müssen als bei den mündlichen Sprachfertigkeiten. Damit ist auch die Sensibilität für eigene sprachliche Schwächen stärker ausgeprägt und die Bewertung der eigenen Fähigkeiten am realistischsten. Das kann erklären, dass sich die Kontrollgruppe in dieser Fertigkeit offensichtlich realistischer (und damit schlechter) beurteilt.

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt, lassen sich auch in der wissenschaftlichen Literatur Hinweise auf systematische Verzerrungen bei der subjektiven Einschätzung von Sprachkenntnissen finden (Charette/Meng 1994, Dustmann/van Soest 2001, Esser 1985, Esser 2006). Zwar verursacht die subjektive Einschätzung der Sprachkenntnisse keine Fehleinschätzungen bezüglich der Kausalstrukturen mit einflussnehmenden Variablen, es kann aber dennoch zu Über- oder Unterschätzungen kommen. Dabei zeigen die Untersuchungen gewisse Regelmäßigkeiten in der Fehleinschätzung: Mit der Aufenthaltsdauer und mit dem Alter steigt die Überschätzung, während Unterschätzungen mit dem Einreise- oder Lernalter, mit der Anwesenheit von Kindern und der Bildung im Aufnahmeland zunehmen. Diese Verzerrungen in der subjektiven Einschätzung kommen danach vor allem in den ersten Befragungen und somit in der Kontrollgruppe mit einem hohen Anteil an Altschwabern vor.⁵¹

51 Umso wichtiger wird die Relativierung dieser Einschätzungen durch die bis Herbst 2011 laufende vierte Welle des Integrationspanels drei Jahre nach Kursabschluss sein.

Alles in allem deutet vieles darauf hin, dass der Unterschied der Entwicklungen der Deutschkenntnisse von Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe in der Realität größer sein könnte als er durch die im Integrationspanel verwendeten Selbsteinschätzungslisten nachgewiesen werden konnte.

5.2.2 Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten

Haug (2008) stellte in ihrer Studie Unterschiede in der Beherrschung der Kompetenzbereiche der deutschen Sprache fest. So fällt Migranten das Verstehen und Sprechen am leichtesten, die größten Probleme zeigen sich beim Schreiben und Lesen.

Eine Analyse der Entwicklung der Sprachfertigkeiten in einzelnen Alltagssituationen wurde für die Gruppe der Kursteilnehmenden in einer früheren Publikation nach Abschluss der zweiten Befragung detailliert vorgenommen (Rother 2009). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse dieser Analyse der alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe verglichen.

Die Analyse der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten erfolgt wieder über einen Summenindex, der für jede Sprachfertigkeit angibt, wie viele Elemente aller Listen im Durchschnitt beherrscht werden. Pro Sprachfertigkeit wurden jedoch unterschiedlich viele Deskriptoren abgefragt (vier bei „Hören“ bis zu sechs bei „Lesen“). Zur Gewährleistung der Vergleichbarkeit des Kenntnisstandes zwischen den einzelnen Sprachfertigkeiten wird der errechnete Mittelwert des Summenindex durch die Division mit der Maximalanzahl an Deskriptoren einer Sprachfertigkeit standardisiert und in Prozent angegeben. Der Kenntnisstand je Sprachfertigkeit zeigt somit an, wie viel Prozent der Deskriptoren einer Sprachfertigkeit von dem Durchschnitt der Befragten als beherrscht angegeben werden.

Einen Vergleich der Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten bei Kursteilnehmenden zeigt Tabelle 5-11. Kursteilnehmende sind bereits zu Beginn des Kurses im Bereich „Hören“ besonders stark. Durchschnittlich werden 29% der Deskriptoren als beherrscht angegeben. In den Sprachfertigkeiten „Sprechen“ (gemessen durch

„an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“) und „Lesen“ werden 23% bis 24% der Listenelemente zu Kursbeginn gekonnt. Am schlechtesten schneiden die schriftsprachlichen Kenntnisse mit einer Beherrschung von 17% der Deskriptoren ab. Im Verlauf des Integrationskurses fand der größte Anstieg an Deskriptoren im Bereich „Hören“ statt. Obwohl in dieser Sprachfertigkeit bereits zu Kursbeginn deutliche Kenntnisse vorlagen, konnte die Anzahl an beherrschten Deskriptoren um mehr als das Doppelte auf 60% gesteigert werden. Auch in den Sprachfertigkeiten „Schreiben“ und „an Gesprächen teilnehmen“ konnten sich Kursteilnehmende um weit mehr als das Doppelte der Deskriptoren im Kursverlauf verbessern. In den Bereichen „Lesen“ und „Zusammenhängendes Sprechen“ ist zu Kursende ein Zuwachs um 28 Prozentpunkte zu verzeichnen. In allen Sprachfertigkeiten können Kursteilnehmende im Kursverlauf eine Steigerung um mehr als ein Sprachniveau des Europäischen Referenzrahmens aufweisen.

Tabelle 5-11: Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit bei Kursteilnehmenden (in Prozent)

	Ausgangssprachniveau	Kursende	Differenz
Hören	29,4	59,6	+30,1
Lesen	23,3	51,7	+28,4
An Gesprächen teilnehmen	23,7	52,7	+28,9
Zusammenhängendes Sprechen	24,3	51,9	+27,6
Schreiben	16,7	45,3	+28,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.929.

Befragte der Kontrollgruppe weisen in allen Sprachfertigkeiten ein höheres Ausgangsniveau auf als Kursteilnehmende (Tabelle 5-12). Auch in der Kontrollgruppe ist die Sprachfertigkeit „Hören“ am stärksten ausgeprägt: 38% der Deskriptoren wurden zu Beginn der Studie als beherrscht angegeben. Im Befragungszeitraum gelingt der Kontrollgruppe in diesem Bereich mit 23 Prozentpunkten auch die größte Stei-

gerung. Trotz des höheren Ausgangsniveaus der Kontrollgruppe konnten die Kursteilnehmenden ihr Hörverständnis im Deutschen durch ihre Teilnahme am Integrationskurs an das Niveau der Kontrollgruppe zur zweiten Befragung angleichen. Auch der Bereich „Sprechen“ (bestehend aus „an Gesprächen teilnehmen“ und „zusammenhängendes Sprechen“) ist zu Beginn der Befragung mit 32% an beherrschten Deskriptoren relativ stark. Befragte der Kontrollgruppe konnten die Sprachfertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“ um 22 Prozentpunkte und die Sprachfertigkeit „zusammenhängendes Sprechen“ um 19 Prozentpunkte steigern. Die Kompetenz im Bereich „Schreiben“ wird auch in der Kontrollgruppe mit 19% beherrschten Deskriptoren als niedrigster Wert angegeben. Die Kontrollgruppe verzeichnet jedoch in der zweiten Befragung einen signifikant geringeren Wert als die Kursteilnehmenden. Generell zeigen sich bei der Kontrollgruppe in allen Sprachfertigkeiten Steigerungen, jedoch nicht in dem Ausmaß wie bei den Kursteilnehmenden.

Tabelle 5-12: Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit in der Kontrollgruppe (in Prozent)

	1. Befragung	2. Befragung	Differenz
Hören	38,2	60,8	+22,5
Lesen	27,4	48,9	+21,5
An Gesprächen teilnehmen	31,5	53,3	+21,8
Zusammenhängendes Sprechen	31,6	50,9	+19,3
Schreiben	18,7	39,8	+21,1

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe; n=1.765.

Ein direkter Vergleich der Entwicklung der Sprachkompetenz in den einzelnen Sprachfertigkeiten unter Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe wird in Tabelle 5-13 angestellt. Dargestellt wird hier die Differenz der Summenindizes von erster zu zweiter Befragung. In jeder Sprachfertigkeit zeigt sich bei Kursteilnehmenden im Vergleich zur Kontrollgruppe ein stärkerer Kenntniszuwachs im Kursverlauf. Den deutlichsten Zuwachs erreichten Kursteilnehmende

im Vergleich zur Kontrollgruppe in den Sprachfertigkeiten „zusammenhängendes Sprechen“, „Schreiben“ und „Hören“. In allen Sprachfertigkeiten zeigt sich bei Kursteilnehmenden ein Zuwachs um 28 bis 30 Prozentpunkte. Befragte der Kontrollgruppe konnten in dieser Zeitspanne ihre Kenntnisse in den einzelnen Sprachfertigkeiten lediglich um 19 bis 23 Prozentpunkte steigern. Kursteilnehmende konnten somit im Kursverlauf ihre Kenntnisse in den einzelnen Sprachfertigkeiten im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant stärker steigern.

Tabelle 5-13: Vergleich der Entwicklung der Sprachfertigkeiten unter Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Differenz		Unterschied Teilnehmende zu Kontrollgruppe in Prozentpunkten
	Teilnehmende	Kontrollgruppe	
Zusammenhängendes Sprechen	+27,6	+19,3	+8,3***
Schreiben	+28,7	+21,1	+7,6***
Hören	+30,1	+22,5	+7,6***
An Gesprächen teilnehmen	+28,9	+21,8	+7,1***
Lesen	+28,4	+21,5	+6,9***

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.929$, $n_{KG}=1.765$.

Anmerkung: Signifikanzniveau (T-Test auf Mittelwertunterschiede): *: signifikant auf 0,05-Niveau; **: signifikant auf 0,01-Niveau; ***: signifikant auf 0,001-Niveau.

5.2.3 Determinanten der Entwicklung der Sprachkompetenz

5.2.3.1 Bivariate Zusammenhänge

Zur Bestimmung der Wirksamkeit von Integrationskursen bei bestimmten Teilnehmendengruppen werden nun bivariate Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenz von erster zu zweiter Befragung mit unterschiedlichen Variablen berechnet. Faktoren, die zu einer schnelleren bzw. höheren kulturellen Integration führen, werden sowohl für die Kursteilnehmenden als auch für die Kontrollgruppe ermittelt. Somit kann festgestellt werden, wer von der Teilnahme an Integrationskursen am meisten profitiert und welche

Faktoren neben dem Integrationskurs die Entwicklung der Sprachkompetenz beeinflussen.

Geschlecht und Alter

Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich weder unter Kursteilnehmenden noch in der Kontrollgruppe feststellen. Frauen und Männer haben somit eine ähnliche Lernprogression. Ein signifikanter Zusammenhang besteht jedoch zwischen der Zunahme der Sprachkompetenz und dem Alter in beiden Gruppen. Befragte, die älter als 39 Jahre sind, geben sowohl in der Kontrollgruppe als auch unter Kursteilnehmenden schon bei der ersten Befragung im Durchschnitt ein geringeres Ausgangssprachniveau an als jüngere Befragte. Auch nimmt der Zuwachs an Sprachkompetenz im Laufe der Befragung mit dem Alter nach eigener Einschätzung ab. Ältere Befragte haben somit ein niedrigeres Ausgangsniveau und können ihre Sprachkompetenz im Laufe der Befragung weniger steigern als jüngere Befragte.

Bildungsniveau

Der Einfluss der Schulbildung bzw. der Lerngewohnheit auf den Spracherwerb wurde bereits in einigen Studien nachgewiesen (Braun 2009, Carnevale et al. 2001, Chiswick et al. 2005, Dustmann 1994, Dustmann/van Soest 2002, Esser 2009, Espenshade/Fu 1997, Heckmann 2007, Jasso/Rosenzweig 1990, Lopez 1999, Reich et al. 2002, van Tubergen/Kalmijn 2005). Daher kann angenommen werden, dass die schulische Bildung auch einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz hat. Es zeigt sich generell auch ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen absolvierten Schuljahren und dem Zuwachs der Deutschkenntnisse im Laufe der Befragung. Dieser Zusammenhang ist in der Kontrollgruppe stärker ausgeprägt als unter den Kursteilnehmenden. In der Kontrollgruppe ist daher die Dauer der bisherigen Schulbildung bedeutsamer für die Entwicklung der Deutschkenntnisse als bei Kursteilnehmenden.

Transparenter stellt sich dieser Befund bei Betrachtung des höchsten erreichten Abschlusses dar. Tabelle 5-14 veranschaulicht, dass das Ausgangssprachniveau von Personen ohne Schulabschluss in

beiden Gruppen ähnlich gering ist. Mit Anstieg des Abschlusses nimmt das Ausgangssprachniveau in der Kontrollgruppe zu, bei Teilnehmenden bleibt es auf einem geringeren Niveau.

Tabelle 5-14: Ausgangssprachniveau nach höchstem erreichten Abschluss (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Kein Schulabschluss	27,5	29,5
Pflichtschulabschluss	26,3	35,0
Abschluss weiterführender Schulen	31,8	35,8
Hochschulzugangsberechtigung	28,7	38,8
Hochschulabschluss	30,7	42,5

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.785$, $n_{KG}=1.728$.

Die Entwicklung der Deutschkenntnisse verdeutlicht einen signifikanten Einfluss des höchsten erreichten Abschlusses unter allen Befragten. Eine Analyse nach Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden offenbart jedoch, dass dieser Effekt allein auf die Kontrollgruppe zurückzuführen ist (Tabelle 5-15). Personen mit einem höheren Schulabschluss schneiden in der Kontrollgruppe deutlich besser ab als Personen ohne Schulabschluss oder mit einem Pflichtschulabschluss. Lernerfolge sind demnach vermutlich besonders bei Personen zu verzeichnen, die bereits im Laufe ihres Lebens erfolgreich Lernstrategien angewandt haben. Bei den Kursteilnehmenden ist dieser Zusammenhang nicht signifikant.

Tabelle 5-15: Entwicklung der Sprachkompetenz bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach höchstem erreichten Abschluss (Mittelwert des Differenz-Index)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Kein Schulabschluss	36,0	24,1
Pflichtschulabschluss	34,5	24,9
Abschluss weiterführender Schulen	37,4	28,2
Hochschulzugangsberechtigung	35,7	28,5
Hochschulabschluss	37,6	30,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.785$, $n_{KG}=1.728$.

Diese Befunde zeigen, dass die Teilnahme an einem Integrationskurs Defizite in der Bildungsbiographie abschwächen kann. Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau können in Integrationskursen in ähnlicher Art Fortschritte erzielen wie Kursteilnehmende mit einem höheren Bildungsniveau. Hingegen gelingt Personen der Kontrollgruppe mit einem niedrigen Bildungsniveau kein derartiger Fortschritt. Integrationskurse befähigen daher auch Personen zum Erlernen der deutschen Sprache, die über eine geringe Schulbildung verfügen und bisher wenig Erfahrung mit Lernstrategien sammeln konnten.

Eine Vermutung ist, dass Personen mit Fremdsprachenkenntnissen bereits über linguistische Lernstrategien verfügen und ihnen das Erlernen der deutschen Sprache somit leichter fällt. Dieser Effekt ist anhand des Integrationspanels auch empirisch nachweisbar, obwohl er relativ gering ausfällt. Festgehalten werden kann: Je mehr Fremdsprachen Personen beherrschen, desto höher ist der Zuwachs der Sprachkompetenz im Laufe der Befragungen. Da Befragte der Kontrollgruppe im Durchschnitt mehr Fremdsprachen beherrschen als Kursteilnehmende (Kapitel 5.1.3), kann aus diesem Befund geschlossen werden, dass bei dem verzeichneten Zuwachs der Deutschkenntnisse in der Kontrollgruppe bereits beherrschte Sprachlernstrategien einen positiven Einfluss ausübten.

Aufenthaltsdauer in Deutschland

Ein weiterer Faktor, der auf die Entwicklung der Sprachkompetenz einwirken kann, ist die bisherige Aufenthaltsdauer in Deutschland. Es kann angenommen werden, dass die bisher in Deutschland verbrachte Zeit einen Einfluss zumindest auf das Sprachniveau zu Kursbeginn hat. Diese Annahme wird sowohl unter Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe bestätigt: Altzuwanderer haben ein deutlich höheres Ausgangssprachniveau im Deutschen als Neuzuwanderer.

Die Auswertung nach Alt- und Neuzuwanderern zeigt signifikante Unterschiede bei der Entwicklung der Sprachkompetenz im Laufe der Befragung. Neuzuwanderer haben in beiden Gruppen einen signifikant stärkeren Lernzuwachs zu verzeichnen (Tabelle 5-16). Personen mit einem deutlich niedrigeren Ausgangsniveau ist es einfacher möglich, eine Steigerung der Sprachkenntnisse zu erzielen.

Tabelle 5-16: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Alt- und Neuzuwanderern (Mittelwert des Differenz-Index)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Altzuwanderer (bis 2004)	33,3	26,0
Neuzuwanderer (2005 bis 2007)	38,0	30,1

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.861$, $n_{KG}=1.760$.

Die Aufenthaltsdauer in Deutschland hat somit einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz. Dies kann wohl auch auf eine ausgeprägte Lernmotivation bei Neuzuwanderern zurückgeführt werden, da der Wunsch, sich in der neuen Heimat verständigen und einbringen zu können, groß ist. Ein weiterer Faktor, der einen Einfluss auf diesen Zusammenhang hat, ist die Altersstruktur von Alt- und Neuzuwanderern (siehe Kapitel 3.2.2). Altzuwanderer sind deutlich älter als Neuzuwanderer. Wie bereits festgestellt, besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und Zuwachs der Deutschkenntnisse. Der höhere Altersdurchschnitt der Altzuwanderer

kann somit den geringeren Zuwachs der Sprachkompetenz erklären. Es zeigt sich jedoch, dass Altzuwanderer, die einen Integrationskurs besuchen, einen stärkeren Zuwachs der Deutschkenntnisse verzeichnen als Altzuwanderer der Kontrollgruppe. Integrationskurse können somit auch Altzuwanderer befördern, ihre Deutschkenntnisse auch nach langer Zeit des nicht korrekten Sprachgebrauchs zu verbessern.

Migrationsmotiv

Von Interesse ist, ob das Migrationsmotiv einen Einfluss auf den Erwerb der deutschen Sprache hat. Lernen Personen, die nach Deutschland zur Arbeitsaufnahme einwanderten, schneller Deutsch als Personen, die im Rahmen des Familiennachzugs oder als Flüchtling kamen? Die deskriptive Auswertung (Kapitel 3.2.2) verdeutlicht vier Hauptmotive der Zuwanderung nach Deutschland: Migration als Spätaussiedler, Arbeitsmigration, Familiennachzug als Ehepartner und Beantragung von Asyl (Tabelle 5-17). Das Ausgangssprachniveau von Spätaussiedlern unterscheidet sich zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe deutlich. Spätaussiedler der Kontrollgruppe haben ein deutlich höheres Ausgangssprachniveau im Vergleich zu Kursteilnehmenden. Eine Erklärung für diesen Sachverhalt ist in der unterschiedlichen Aufenthaltsdauer der beiden Gruppen zu finden. Spätaussiedler der Kontrollgruppe leben im Durchschnitt bereits acht Jahre in Deutschland, während Spätaussiedler, die einen Integrationskurs besuchen, erst vor etwa vier Jahren migrierten. Die vorangegangene Analyse der Sprachkompetenz von Alt- und Neuzuwanderern wies nach, dass Altzuwanderer ein höheres Ausgangssprachniveau aufweisen als Neuzuwanderer. Das höhere Ausgangssprachniveau unter Spätaussiedlern der Kontrollgruppe kann somit auf die längere Aufenthaltsdauer in Deutschland zurückgeführt werden.

Personen, die als Migrationsmotiv Arbeitsmigration angeben, haben unter Kursteilnehmenden mit 32 Deskriptoren ein deutlich geringeres Ausgangssprachniveau als Befragte der Kontrollgruppe (40 Deskriptoren). Auch bei einer Migration aus Gründen des Familiennachzugs weist die Kontrollgruppe ein höheres Ausgangssprachniveau auf als die Kursteilnehmenden.

Tabelle 5-17: Ausgangssprachniveau nach Migrationsmotiv (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Spätaussiedler	26,6	37,6
Arbeitsmigration	31,8	40,2
Familiennachzug Ehepartner	28,4	35,0
Asyl	32,8	32,4

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=989$, $n_{KG}=1.507$.

Die Entwicklung der Sprachkenntnisse wird differenziert nach Personen mit unterschiedlichen Zuwanderungsgründen untersucht (Tabelle 5-18). Bei Zuwanderern, die als Ehepartner durch Familiennachzug nach Deutschland kamen, entwickeln sich die Deutschkenntnisse ohne Integrationskurs stark unterdurchschnittlich. Somit profitiert diese Gruppe der Ehepartner, die im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland kamen, besonders von der Teilnahme an einem Integrationskurs. Integrationskurse wirken ausgleichend auf den Befund, dass Personen, die im Rahmen des Familiennachzugs als Ehepartner nach Deutschland kamen, ein schlechteres Ausgangssprachniveau aufweisen.

Das Migrationsmotiv, als Flüchtling nach Deutschland zu kommen, zeigt unter allen Befragten einen signifikant negativen Zusammenhang mit dem Lernfortschritt. Eine getrennte Auswertung nach den beiden Gruppen offenbart, dass dieser Effekt bei Kursteilnehmenden ausgeglichen werden kann und nur in der Kontrollgruppe signifikant bleibt. Personen, die als Flüchtlinge nach Deutschland gekommen sind, profitieren somit stark von der Teilnahme an Integrationskursen.

Die Gruppe der Arbeitsmigranten in der Kontrollgruppe gibt an, ihre Deutschkenntnisse im Befragungszeitraum deutlicher zu steigern als Kursteilnehmende. Arbeitsmigranten in der Kontroll-

gruppe haben mit durchschnittlich 14 Jahren eine deutlich längere Aufenthaltszeit in Deutschland als der Rest der Kontrollgruppe mit zehn Jahren und doppelt so lange wie Arbeitsmigranten, die an einem Integrationskurs teilnehmen. Basierend auf den Untersuchungen von Charette/Meng (1994) kann angenommen werden, dass diese Gruppe mit einer langen Aufenthaltsdauer in Deutschland ihre Deutschkenntnisse deutlich überschätzt.

Spätaussiedler in Integrationskursen haben einen signifikant geringeren Sprachzuwachs als Kursteilnehmende, die als Ehepartner oder durch einen Asylantrag nach Deutschland einwanderten. Dies trifft jedoch nicht auf die Kontrollgruppe zu. Ein Faktor, der dieses Ergebnis beeinflussen dürfte, ist die Alterszusammensetzung der Gruppe der Spätaussiedler. Spätaussiedler sind mit durchschnittlich 38 Jahren signifikant älter als Personen, die aus einem anderen Grund nach Deutschland migrierten und an einem Integrationskurs teilnehmen (34 Jahre). Wie bereits nachgewiesen werden konnte, besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und der Entwicklung der Sprachkompetenz. Somit kann das schlechtere Abschneiden von Spätaussiedlern in Integrationskursen im Vergleich zu den restlichen Kursteilnehmenden primär auf das höhere Alter in dieser Gruppe zurückgeführt werden.

Tabelle 5-18: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Migrationsmotiv (Mittelwert des Differenz-Index)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Spätaussiedler	33,4	28,2
Arbeitsmigration	29,2	31,8
Familiennachzug Ehepartner	37,6	23,0
Asyl	35,9	22,3

Quelle: Integrationspanel, 1. bis 3. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=989$, $n_{KG}=1.507$.

Insgesamt können Personen, die mit dem Motiv als Ehepartner im Rahmen von Familiennachzug oder als Flüchtling nach Deutsch-

land migrierten, während des Integrationskurses ihre Deutschkenntnisse am deutlichsten verbessern (Tabelle 5-19). Vergleichbare Gruppen in der Kontrollgruppe konnten ihr Sprachniveau nicht so deutlich steigern.

Herkunftsregion

Von Interesse ist zudem, ob Personen aus bestimmten Herkunftsländern ihre Deutschkenntnisse stärker verbessern konnten. Hierzu wird das Ausgangssprachniveau sowie die Entwicklung der Sprachkompetenz in den drei am häufigsten vertretenen Herkunftsregionen Türkei, GUS-Staaten (inkl. Russland) sowie Ost-/Südostasien analysiert. Das Ausgangssprachniveau von Personen aus diesen drei Herkunftsregionen liegt im Durchschnitt etwas niedriger als bei allen Kursteilnehmenden. Auch andere Studien stellten bereits die niedrige Einschätzung von Deutschkenntnissen seitens Türkeistämmiger fest (Babka von Gostomski 2010, Haug 2008). Ein Vergleich der Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden zeigt nur bei Personen aus der Herkunftsregion Ost-/Südostasien einen Unterschied. Zu Kursbeginn schnitten Kursteilnehmende aus Ost-/Südostasien schlechter ab als Kontrollgruppen-Befragte. Das unterschiedliche Ausgangssprachniveau bei Befragten aus Ost-/Südostasien kann womöglich auf die ungleiche Länge des Aufenthalts zurückgeführt werden. Kontrollgruppen-Befragte aus Ost-/Südostasien weisen durchschnittlich eine Aufenthaltsdauer von zehn Jahren auf, Kursteilnehmende aus Ost-/Südostasien sind vor etwa sechs Jahren nach Deutschland eingewandert. Wie bereits analysiert wurde, weisen Altzuwanderer ein höheres Ausgangssprachniveau auf.

Die Entwicklung der Sprachkompetenz nach Herkunftsregion zeigt signifikant schlechtere Ergebnisse in den drei ausgewählten Gruppen im Vergleich zu allen Befragten (Tabelle 5-19). Personen aus der Türkei weisen bei einer Gesamtauswertung aller Befragten einen signifikant geringeren Sprachzuwachs auf als nicht türkeistämmige Personen. Bei einer getrennten Analyse ist dieser Befund in der Kontrollgruppe noch höchst signifikant, während sich der Zusammenhang unter Kursteilnehmenden nur leicht signifikant darstellt. Aus Tabelle 5-19 wird deutlich, dass türkeistämmige Personen stark von der Teil-

nahme an Integrationskursen profitieren. Trotz des generell unterdurchschnittlichen Sprachzuwachses bei türkeistämmigen Personen konnten türkeistämmige Kursteilnehmende ihre Sprachkompetenz um zehn Deskriptoren stärker verbessern als Türkeistämmige der Kontrollgruppe.

Auch Personen aus Ost-/Südostasien profitieren von Integrationskursen im besonderen Maße. Unter allen Befragten ist der Zusammenhang zwischen der Herkunftsregion Ost-/Südostasien und der Sprachentwicklung leicht signifikant. Integrationskursteilnehmende aus Ost-/Südostasien konnten ihre Sprachkompetenz im Kursverlauf um 13 Deskriptoren mehr im Vergleich zu Personen der Kontrollgruppe aus Ost-/Südostasien steigern.

Tabelle 5-19: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Herkunftsland (Mittelwert des Differenz-Index)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Türkei	31,0	21,4
Russland	33,0	28,8
Ost-/Südostasien	34,1	21,3

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.174$, $n_{KG}=1.169$.

Deutsches Umfeld

Es ist anzunehmen, dass die Entwicklung der Sprachkompetenz durch ein deutsches Umfeld begünstigt wird. Der Kontakt zu Deutschen ermöglicht, das Gelernte in der Praxis anzuwenden und sollte sich somit verstärkend auf den Zuwachs der Deutschkenntnisse auswirken. Daher wird nun der Einfluss der Kontakthäufigkeit zu Deutschen in der Familie und am Arbeitsplatz sowie der Faktor, ob zu Hause Deutsch gesprochen wird, auf die Sprachkompetenz untersucht.

Das Vorhandensein eines deutschen Partners hat in beiden Gruppen einen signifikant positiven Einfluss auf das Ausgangssprachniveau (Tabelle 5-20). Befragte mit deutschem Partner weisen insbesondere in der Kontrollgruppe überdurchschnittlich positive Werte

auf. Somit haben Kursteilnehmende mit deutschem Partner bereits zu Kursbeginn deutlich bessere Deutschkenntnisse als Personen ohne deutschen Partner.

Tabelle 5-20: Ausgangssprachniveau nach Partner (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Deutscher Partner	31,7	44,1
Kein oder nicht-deutscher Partner	28,0	35,3

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.912$, $n_{KG}=1.762$.

Ein deutscher Partner hat in beiden Gruppen zudem einen signifikant positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz (Tabelle 5-21). Der Unterschied zwischen Personen mit und ohne deutschen Partner fällt unter Kursteilnehmenden etwas geringer aus als in der Kontrollgruppe.

Tabelle 5-21: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Partner (Mittelwert des Differenz-Index)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Deutscher Partner	40,0	31,9
Kein oder nicht-deutscher Partner	35,0	25,9

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.912$, $n_{KG}=1.762$.

Einen wichtigen Einflussfaktor sowohl auf das Ausgangssprachniveau als auch auf die Entwicklung der Sprachkompetenz stellt die Nutzung der deutschen Sprache im Alltag dar. Tabelle 5-22 hebt diesen Zusammenhang hervor. Personen, die immer oder häufig zu Hause oder mit Freunden Deutsch sprechen, weisen ein deutlich höheres Ausgangssprachniveau zum Zeitpunkt der ersten Befragung auf.

Personen der Kontrollgruppe, die häufig zu Hause und unter Freunden Deutsch sprechen, haben ein signifikant höheres Ausgangssprachniveau als Kursteilnehmende, die auch häufig zu Hause und unter Freunden Deutsch nutzen. Dies kann auf die durchschnittlich längere Aufenthaltsdauer der Kontrollgruppe in Deutschland zurückgeführt werden, in der diese Personen deutlich mehr Zeit hatten, Deutsch im Alltag zu praktizieren.

Tabelle 5-22: Ausgangssprachniveau nach Deutschnutzung (Mittelwert des Summenindex 1.Befragung)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Zu Hause		
häufig/immer	34,3	46,8
seltener/nie	25,6	32,8
Unter Freunden		
häufig/immer	35,9	48,5
seltener/nie	25,0	32,1

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.873$, $n_{KG}=1.760$.

Die Deutschnutzung im Alltag hat auch eine deutliche Auswirkung auf die Entwicklung der Sprachkompetenz (Tabelle 5-23). Es zeigt sich jedoch auch, dass Kursteilnehmende, die zu Hause und unter Freunden nicht die Möglichkeit haben, Deutsch zu praktizieren, ihre Sprachkompetenz deutlicher steigern können als Personen der Kontrollgruppe mit einer ähnlichen Situation. Integrationskurse verhelfen somit im Besonderen Personen Deutsch zu erlernen, die in ihrem Alltag keine unterstützenden Möglichkeiten dazu haben.

**Tabelle 5-23: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Deutschnutzung
(Mittelwert des Differenz-Index)**

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Zu Hause		
häufig/immer	42,1	38,0
selten/nie	31,8	17,5
Unter Freunden		
häufig/immer	43,2	39,1
selten/nie	29,2	17,6

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe, $n_{TN}=1.895$, $n_{KG}=1.763$.

Verschiedene Kursfaktoren

Neben den generellen Faktoren, die auf Kursteilnehmende sowie die Kontrollgruppe einwirken können, gibt es auch integrationskurspezifische Faktoren, die nur auf die Gruppe der Kursteilnehmenden Einfluss haben können. Daher soll untersucht werden, welche Ausgestaltungselemente in den Kursen einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz haben.

Eine Analyse der angebotenen Kurstypen belegt wieder, dass das Alter einen deutlichen Einfluss auf die Lernerfolge hat (Tabelle 5-24). Demzufolge wurde in Jugendintegrationskursen mit einem Sprachzuwachs um 55 Deskriptoren mit Abstand die größte Steigerung erzielt. Diese Aussage kann jedoch nicht auf Jugendintegrationskurse an sich verallgemeinert werden, da die Fallzahl von 15 Teilnehmenden an einem Jugendintegrationskurs keine repräsentativen Schlüsse zulässt. Teilnehmende an Eltern- und Frauenintegrationskursen verbessern ihre Deutschkenntnisse im selben Maße wie Teilnehmende an allgemeinen Integrationskursen. Befragte in Eltern- und Frauenintegrationskursen weisen ein geringeres Ausgangssprachniveau auf.

Tabelle 5-24: Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Kurstypen (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)

	Ausgangssprachniveau	Sprachzuwachs
Allgemeiner Integrationskurs	28,9	36,2
Eltern-/Frauenintegrationskurs	27,2	33,6
Jugendintegrationskurs	33,4	54,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.922, n (Allg. Integrationskurs)=1.739, n(Eltern-/Frauenintegrationskurs)=168, n(Jugendintegrationskurs)=15.

Zwischen Voll- und Teilzeitkurs ergeben sich keine signifikanten Unterschiede des Sprachzuwachses.

In Kapitel 4.1.1 wurde bereits angeführt, dass Integrationskurse nach der früheren Integrationskursverordnung mit unterschiedlicher Lernprogression angeboten wurden. Wie Tabelle 5-25 zeigt, deckt sich die Zuordnung von Personen zu Kursbeginn in Kurse der verschiedenen Lernprogression mit dem Ausgangssprachniveau der Kursteilnehmenden. So haben Teilnehmende von Kursen mit einer langsamen Progression durchschnittlich geringere Deutschkenntnisse zu Kursbeginn als Teilnehmende an Kursen mit normaler Progression. Die 25 befragten Personen, die Kurse mit einer schnellen Progression besuchen, weisen ein deutlich höheres Ausgangssprachniveau auf. Ein Vergleich der Kurse mit unterschiedlichen Lernprogressionen zeigt, dass Teilnehmende an Kursen mit einer normalen Progression den größten Sprachzuwachs erreichen.

Tabelle 5-25: Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Lernprogression (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)

	Fallzahl	Ausgangssprachniveau	Sprachzuwachs
Langsame Progression	304	26,8	31,0
Normale Progression	1.590	29,0	37,2
Schnelle Progression	25	37,7	35,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.919.

Von Interesse ist zudem, ob eine Verpflichtung zur Teilnahme an einem Integrationskurs einen Einfluss auf die Entwicklung der Sprachkompetenz hat. Verpflichtete Teilnehmende unterscheiden sich von freiwilligen Teilnehmenden in einem signifikant niedrigeren Ausgangssprachniveau (Tabelle 5-26). Hingegen haben beide Gruppen einen ähnlich hohen Sprachzuwachs zu verzeichnen. Mit diesem Ergebnis kann die These widerlegt werden, dass eine Verpflichtung zur Teilnahme an einem Integrationskurs demotivierend wirkt und somit negative Auswirkungen auf den Lernerfolg hat. Im Gegenteil profitieren verpflichtete Personen⁵² genauso wie freiwillig Teilnehmende von einem Integrationskurs.

Tabelle 5-26: Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Verpflichtung zur Kursteilnahme (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)

	Ausgangssprachniveau	Sprachzuwachs
Verpflichtende Teilnahme	27,6	36,4
Freiwillige Teilnahme	30,1	36,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.809.

52 Verpflichtete Teilnehmende können trotz Verpflichtung selbst den Wunsch gehabt haben, einen Integrationskurs zu besuchen. Eine Unterscheidung zwischen Personen, die nur aufgrund der Verpflichtung an einem Integrationskurs teilnehmen, und Personen, die trotz Verpflichtung auch freiwillig teilnehmen würden, kann aufgrund der Datenlage nicht getroffen werden.

Eine weitere Forschungsfrage befasst sich mit dem Einfluss von Spaß an der Kursteilnahme auf die Entwicklung der Sprachkompetenz. Bereits zu Kursbeginn weisen Personen, die am Kursende angeben, (sehr) viel Spaß an der Kursteilnahme zu haben, ein signifikant höheres Sprachniveau auf als Personen, die wenig bis gar keinen Spaß am Kurs hatten (Tabelle 5-27). Insbesondere wirkt sich die interessierte Teilnahme auf den Sprachzuwachs im Kursverlauf aus. Im Durchschnitt erreichen Personen mit Spaß am Kurs ein Sprachniveau, das um neun Deskriptoren über dem der Personen liegt, die keinen besonderen Spaß am Kurs verspüren. Somit wirkt sich der Spaß an der Kursteilnahme positiv auf die selbsteingeschätzte Entwicklung der Sprachkompetenz aus.

Tabelle 5-27: Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Spaß am Integrationskurs (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)

	Ausgangssprachniveau	Sprachzuwachs
(Sehr) viel Spaß	29,8	38,9
Wenig bis gar kein Spaß	26,3	29,8

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.887.

Von Interesse ist des Weiteren, inwieweit sich die von den Kursteilnehmenden wahrgenommene Lerngeschwindigkeit im Integrationskurs auf die Entwicklung der Sprachkompetenz auswirkt. Bereits das Ausgangssprachniveau veranschaulicht deutlich, dass Personen, die die Lerngeschwindigkeit als zu schnell empfanden, mit sehr geringen Deutschkenntnissen den Kurs begannen (Tabelle 5-28). Verständlicherweise verzeichnen Personen, denen die Lerngeschwindigkeit im Kurs zu hoch war, einen geringeren Sprachzuwachs als Personen, die die Progression als genau richtig empfanden.

Tabelle 5-28: Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Einschätzung der Lerngeschwindigkeit (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)

	Ausgangssprachniveau	Sprachzuwachs
Zu langsam	26,5	33,5
Genau richtig	30,1	40,8
Zu schnell	27,1	28,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n = 1.862.

5.2.3.2 Multivariate Analysen

Regressionsanalysen als multivariate Auswertungsmethode erlauben es, den Einfluss mehrerer Faktoren unter Kontrolle der jeweils anderen Faktoren auf eine zu erklärende Variable zu ermitteln. In diesem Fall stellt der Summenindex der zweiten Befragung zu Kursabschluss die zu erklärende Variable dar. Diese Regression untersucht, welche Faktoren einen Einfluss auf die Sprachkompetenz zur zweiten Befragung (Kursende) haben, also welche Befragten am Kursende das höchste Niveau aufweisen. Die Analysen werden für die Gesamtheit der Befragten, für die Kursteilnehmenden und für die Kontrollgruppe separat abgebildet.

Als Faktoren, von denen angenommen werden kann, dass sie einen Einfluss auf die Sprachkompetenz und ihre Entwicklung haben könnten, werden einige Elemente aus Kapitel 5.2.3.1 berücksichtigt. Neben den Erklärungsfaktoren werden auch die soziodemographischen Merkmale, die sich zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe unterscheiden, kontrolliert (siehe Kapitel 3). Da sich bei den Variablen Haushaltsgröße, Kinderanzahl und weitere Fremdsprachenkenntnisse unter Kontrolle soziodemographischer, struktureller und sozialer Determinanten keine signifikanten Effekte auf die abhängige Variable zeigen, sind diese in den Regressionsgleichungen aus Gründen der Übersichtlichkeit nicht separat dargestellt.

Um jeweils die Auswirkungen einzelner Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz bei Kursabschluss zu analysieren, wurden diese

blockweise in das Regressionsmodell einbezogen. Das letzte Modell enthält abschließend alle Einflussfaktoren (siehe Anhang Tabelle A-10).

Zunächst zeigt Modell 1 nur den bivariaten Zusammenhang zwischen der Kursteilnahme und dem Sprachniveau zum Zeitpunkt der zweiten Befragung. Die Teilnahme an einem Integrationskurs hat somit einen positiven Einfluss auf das Sprachniveau.

Unter Einbeziehung des Alters und des Geschlechts in Modell 2 ist der Effekt der Kursteilnahme zunächst nicht mehr signifikant. Männer und jüngere Befragte haben demnach bis zur zweiten Befragung ein besseres Sprachniveau erreicht als Frauen und ältere Personen.

Der Effekt des Geschlechts verliert sich jedoch bei Hinzunahme der Deutschkenntnisse zur ersten Befragung in Modell 3. Der Alterseffekt bleibt hier und auch bei der Einbeziehung weiterer Einflussfaktoren stabil. Bezüglich der Deutschkenntnisse gilt: je besser das Sprachniveau zur ersten Befragung, desto besser die Einschätzung der Sprachkenntnisse zur zweiten Befragung. Dieser Effekt bleibt auch stabil unter Berücksichtigung der strukturellen Merkmale.

In Modell 4 werden Variablen der strukturellen Integration mit aufgenommen. Die Länge des Schulbesuches hat in beiden Befragten-Gruppen einen positiven Einfluss auf das Sprachniveau der zweiten Befragung: Wie vermutet haben Personen, die länger eine Schule besucht haben, zur zweiten Befragung ein höheres Sprachniveau. Auch eine Berufstätigkeit in Deutschland und damit verbundene Kontakte zu Deutschen am Arbeitsplatz haben einen signifikant positiven Einfluss auf die Sprachkenntnisse zur zweiten Befragung.

Nicht signifikant ist in Modell 5 zunächst noch der Einfluss eines deutschen Partners. Jedoch beeinflusst der Kontakt zu Deutschen in der Nachbarschaft oder unter Freunden das Sprachniveau positiv. Der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland wirkt sich dagegen negativ auf das Sprachniveau aus.

In Modell 6 wird zusätzlich die Migrationsbiographie der Befragten berücksichtigt, wobei der Einfluss eines deutschen Partners und die Teilnahme am Integrationskurs an Bedeutung gewinnen. Je länger eine Person bereits in Deutschland lebt, desto besser sind die Deutschkenntnisse zur zweiten Befragung. Der Zuwanderungsgrund der Arbeitssuche zeigt keinen signifikanten Einfluss, d.h. allein dieser Zuwanderungsgrund erhöht die Chancen auf gute Deutschkenntnisse zur zweiten Befragung nicht, wenn die Person älter ist, eine niedrige Schulbildung und selten Kontakt zu einheimischen Deutschen aufweist. Demgegenüber haben Befragte, die aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner nach Deutschland auswanderten, auch unter Kontrolle von Alter, Schulbildung und Kontakthäufigkeit zu Deutschen schlechtere Deutschkenntnisse als Befragte, die aus anderen Gründen zuwanderten.

Unter Einbezug der Herkunftsregionen in Modell 7, dem Gesamt-Modell mit allen Determinanten, ergeben sich zusammenfassend folgende Einflüsse auf das Sprachniveau der zweiten Befragung: Zur zweiten Befragung weisen diejenigen Befragten eine höhere Sprachkompetenz auf, die bereits zur ersten Befragung bessere Deutschkenntnisse hatten, jünger sind, bereits länger in Deutschland leben, eine höhere Bildung aufweisen, häufig Kontakte zu Deutschen und wenig Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland haben, die nicht aus der Türkei oder aus Ost-/Südostasien stammen und nicht aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner zugewandert sind. Kursteilnehmende weisen zudem nach dem Absolvieren des Integrationskurses bessere Deutschkenntnisse auf als die Kontrollgruppe. Auch Personen aus den GUS-Staaten haben signifikant bessere Deutschkenntnisse als Personen aus anderen Herkunftsländern.

Die Modelle zur Erklärung des Sprachniveaus der zweiten Befragung können 37% der Varianz erklären. Dies ist vor allem auf den hohen Einfluss der Sprachkompetenz in der ersten Befragung zurückzuführen. Die wichtigsten Faktoren sind die Sprachkompetenz zur ersten Befragung, das Alter, die Aufenthaltsdauer und die Kontakte zu Deutschen unter Freunden oder in der Nachbarschaft.

Um Unterschiede in den Determinanten der Deutschkenntnisse zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe vergleichen zu können, wurden zudem getrennte Regressionen für beide Gruppen gerechnet (siehe Anhang Tabelle A-11). Die Effekte des Alters, der Bildung, der Kontakte zu Deutschen und der Aufenthaltsdauer haben bei Befragten der Kontrollgruppe jeweils eine größere Bedeutung als bei Kursteilnehmenden. Der Besuch eines Integrationskurses schwächt somit Defizite in Bezug auf den Spracherwerb ab. Der Einfluss des deutschen Partners und der Kontakte zu Deutschen am Arbeitsplatz spielen bei Kursteilnehmenden keine Rolle, während sich bei Befragten der Kontrollgruppe ein positiver Zusammenhang zeigt. Dies bedeutet, dass es bei der Kontrollgruppe noch mehr auf die vorteilhafte Ausgestaltung dieser Faktoren ankommt, um bei der zweiten Befragung bessere Ergebnisse zu erzielen.

5.3 Nachhaltigkeit der Integrationskurse im Bereich Sprachkompetenz

Zentrales Ziel des Forschungsprojektes ist neben der Überprüfung der Wirksamkeit der Integrationskurse die Analyse der Nachhaltigkeit. Dabei meint Nachhaltigkeit den möglichst stabilen oder ansteigenden Grad der sprachlichen Entwicklung der Teilnehmenden von Kursende bis zwölf Monate nach Kursteilnahme. Eine Nachhaltigkeit liegt beispielsweise dann vor, wenn die Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden nach Abschluss des Kurses stabil bleiben oder sich noch weiter verbessern, die Lernenden also durch den Kurs in die Lage versetzt wurden, ihr Wissen selbst weiter zu vermehren.

Basis für die folgenden Analysen sind diejenigen Kursteilnehmenden, die an der zweiten und dritten Befragung teilgenommen, den Kurs bis zum Schluss besucht und die Deskriptoren-Checklisten vollständig ausgefüllt haben. Für beide Befragungen können also 1.547 Personen für die Analysen berücksichtigt werden.

Im Folgenden wird zunächst die Entwicklung der Kursteilnehmenden nach Kursteilnahme auf der aggregierten Ebene der allgemeinen Sprachkompetenz und anschließend detaillierter nach

Sprachfertigkeiten analysiert. Über die Analyse der einzelnen Fertigkeiten hinaus interessiert, in welchem Ausmaß die Kursteilnehmenden insgesamt ihre Deutschkenntnisse verbessert haben und welche weiteren Faktoren neben dem Integrationskurs einen Einfluss auf diesen Zuwachs haben. Im Vordergrund steht, welche Teilnehmenden ihre Deutschkenntnisse nachhaltig verbessern konnten und welche Teilnehmenden weniger.

5.3.1 Die Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz

Um die Entwicklung der Deutschkenntnisse darstellen zu können, wurde sowohl für die zweite als auch dritte Befragung aus den im Fragebogen enthaltenen 125 Deskriptoren heraus wieder je ein Summenindex generiert (siehe Kapitel 5.2.1.1). Bei der Betrachtung der Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz unmittelbar zu Kursende bis ein Jahr nach Kursabschluss werden jeweils drei verschiedene Indizes betrachtet: der Summenindex der zweiten Befragung, der das Sprachniveau zu Kursende wiedergibt, der Summenindex der dritten Befragung, der das Sprachniveau ein Jahr nach Kursabschluss zeigt, und der Differenz-Index, der die Entwicklung der Sprachkompetenz von zweiter zu dritter Befragung wiedergibt.

Tabelle 5-29 zeigt die Verteilung der drei Summenindizes. Im Durchschnitt wurden bei der zweiten Befragung 68 Deskriptoren als beherrscht angegeben, die Spannweite liegt dabei zwischen 3 und 125 als beherrscht angegebenen Deskriptoren. Bei der dritten Befragung wurden im Durchschnitt 70 Deskriptoren als beherrscht angegeben, die Spannweite liegt hier ebenfalls zwischen 3 und 125 beherrschten Deskriptoren. Im Durchschnitt fand von der zweiten zur dritten Befragung ein Zuwachs um zwei Deskriptoren statt. Der maximale Zuwachs lag bei 113 Deskriptoren. Durchschnittlich konnten die Kursteilnehmenden also ihre im Kurs erlernten Fähigkeiten bis zu einem Jahr nach Kursende erhalten und teilweise erweitern. Der Kenntniszuwachs ist dabei deutlich geringer als der von der ersten Befragung zu Kursbeginn bis zur zweiten Befragung zu Kursende.

Tabelle 5-29: Entwicklung der Sprachkompetenz nach Kursende (Summenindizes)

Summenindex	Mittelwert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
2. Befragung	68,1	28,8	3	125
3. Befragung	70,3	31,8	3	125
Differenz	2,3	31,9	-101	113

Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.547.

Eine nähere Auswertung des Differenz-Index zeigt, dass die Mehrheit der Kursteilnehmenden ihre Deutschkenntnisse im Verlauf bis zu einem Jahr nach Kursabschluss verbessern (51 %) oder konstant beibehalten konnte (7 %).⁵³ Bei 653 Teilnehmenden (42 %) ist eine negative Entwicklung zu verzeichnen. Diese Personen gaben somit an, dass sie bei der dritten Befragung weniger Deskriptoren als bei der zweiten beherrschten. Diese Fälle wurden zunächst einer weiteren Analyse unterzogen, um herauszufinden, welche Gründe dafür ausschlaggebend waren. Personen, deren Deutschkenntnisse sich innerhalb eines Jahres nach Kursabschluss verschlechtern, unterscheiden sich im Vergleich zu Personen, deren Deutschkenntnisse sich verbessern, insofern signifikant, als dass sie häufiger aus Ost-/Südostasien stammen, seltener zu Hause Deutsch sprechen und insgesamt seltener Kontakt zu Deutschen haben. Unter den Personen, deren Deutschkenntnisse sich weiterhin verbesserten, absolvierten einige einen weiteren Sprachkurs (25 %).

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Kurs einen guten Ausgangspunkt für eine stabile Entwicklung oder auch nachhaltige Verbesserung der Deutschkenntnisse bildet. Die Beibehaltung der erworbenen Kenntnisse setzt jedoch auch ein gewisses Maß selbstständigen Lernens oder Übens voraus.

⁵³ Es wird von konstanten Sprachkenntnissen gesprochen, wenn der Differenz-Index im Bereich -2 bis 2 liegt.

5.3.2 Entwicklung der einzelnen Sprachfertigkeiten

Die Tendenz der in der zweiten Befragung erhobenen Schwächen und Stärken im Gesamtdurchschnitt aller Sprachbereiche besteht auch ein Jahr nach Kursbesuch zur dritten Befragung weiterhin fort (Tabelle 5-30). Vor allem im Bereich „Hören“ sind die Befragten weiterhin sehr gut, im Bereich „Schreiben“ zeigen sie im Vergleich dazu noch Schwächen. Während sie sich in den Bereichen „Hören“, „an Gesprächen teilnehmen“ und „Sprechen“ im Gesamtdurchschnitt zur dritten Befragung leicht verbessert haben, zeigen sie sich in den Bereichen „Lesen“ und „Schreiben“ insgesamt durchschnittlich gleichbleibend. Vor allem die Fertigkeiten „Hören“, „an Gesprächen teilnehmen“ und „Sprechen“ werden im Alltag sehr viel häufiger geübt als Lesen und Schreiben.

Tabelle 5-30: Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit bei Kursteilnehmenden (in Prozent)

	2. Befragung	3. Befragung	Differenz
Hören	61,8	64,4	+2,6
Lesen	54,5	54,4	-0,1
An Gesprächen teilnehmen	55,0	58,8	+3,8
Zusammenhängendes Sprechen	54,1	57,0	+2,9
Schreiben	48,3	48,1	-0,2

Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.547.

Im Folgenden soll detaillierter auf Stärken und Schwächen bei den einzelnen Sprachfertigkeiten eingegangen und untersucht werden, wo ein besonders großer Zuwachs zu verzeichnen war. Wie bereits erwähnt, wurden den Befragten fünf Listen mit insgesamt 125 Deskriptoren vorgelegt, wobei jede Liste einer jeden Sprachfertigkeit ein Sprachniveau zusammenfassen soll. Je höher die Werte auf der Liste, desto höher ist dabei das Sprachniveau. Die Beherrschung der Listen 1 bis 3 ist sowohl Inhalt als auch Ziel der Integrationskurse, während die Listen 4 und 5 bereits sehr anspruchsvoll sind.

Bei jedem Deskriptor sollte der Befragte einschätzen, ob er den jeweiligen Inhalt schon könne oder nicht könne. Wurde ein Deskriptor vom Befragten überhaupt nicht beantwortet, also kein Kreuz gemacht, so wurde diese Antwort als „kann ich nicht“ codiert, ebenso wie die Antwortmöglichkeit „keine Angabe“. Die Betrachtung der Antwortalternative „keine Angabe“ oder der nicht beantworteten Deskriptoren sollte nicht ausgeklammert werden, da dies ein Indikator für Probleme mit dem Deskriptor sein könnte.

Im Vergleich der einzelnen Deskriptoren miteinander kann festgestellt werden, bei welchen Deskriptoren und damit bei welchen Inhalten im Durchschnitt über alle Kursteilnehmenden hinweg besondere Stärken, aber auch besondere Probleme liegen. Im Vergleich zu der Befragungswelle am Ende des Kursbesuchs kann festgestellt werden, wo besonders starke bzw. schwache Zuwächse zwölf Monate danach zu verzeichnen sind. Dazu wird immer wieder Bezug auf die Auswertung zu den Sprachfertigkeiten zu Kursbeginn und Kursende genommen (Rother 2009).

Insgesamt lässt sich über alle Listen feststellen, dass der Anteil derer, die angeben, die Deskriptoren der jeweiligen Liste zu beherrschen, sinkt, je höher man sich auf der Liste bewegt. Dies ist nicht verwunderlich, da die Listen nach Schwierigkeitsgrad aufgeteilt sind. Da sich der jeweilige Kenntniszuwachs je nach Fertigkeit und Liste unterschiedlich entwickelt, werden die einzelnen Bereiche im Folgenden im Detail gezeigt. Eine Übersicht über alle Entwicklungen zeigt Tabelle A-12 im Anhang.

5.3.2.1 Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Hören“

Im Bereich Hören wurden pro Liste jeweils vier Deskriptoren vorgegeben. Es zeigt sich, dass alle Deskriptoren der Listen 1 (A1)⁵⁴ und 2 (A2) bei der dritten Befragung, also ein Jahr nach Kursbesuch, signi-

54 Das in Klammern angegebene Sprachniveau wird zur Verständlichkeit des Schwierigkeitsgrads der einzelnen Listen angegeben. Es sollte jedoch bedacht werden, dass dieses Sprachniveau von den Befragten selbst eingeschätzt wurde und objektiv nicht überprüfbar ist (siehe Kapitel 2.3.2).

fikant häufiger als beherrscht angegeben werden als bei der zweiten Befragung. Die beherrschten Deskriptoren der dritten (B1) und vierten (B2) Liste zeigen keinen signifikanten Anstieg. Die Liste 5 (C1) wird ein Jahr nach der Kursteilnahme geringfügig seltener als beherrscht angegeben.

Der jeweilige Kenntniszuwachs ist je nach Deskriptor unterschiedlich stark. Dabei ist der Zuwachs natürlich auch abhängig vom Ausgangsniveau der Sprachfertigkeiten bei der ersten Befragung. So kann der Zuwachs z.B. bei einem Deskriptor, der bei der zweiten Befragung bereits von über 80 % der Kursteilnehmenden beherrscht wird, nicht mehr so groß sein wie bei einem Deskriptor, der zur zweiten Befragung von nur 60 % der Kursteilnehmenden beherrscht wird.

Die bereits von Rother (2009) für die zweite Befragung beschriebenen leicht unterdurchschnittlich beherrschten Deskriptoren der ersten Liste (A1) „*eine einfache Mitteilung am Telefon verstehen*“ und „*eine einfache Wegklärung verstehen*“ haben bei der dritten Befragung die deutlichsten Zuwächse zu verzeichnen, sodass ein Jahr nach Kursteilnahme kaum noch ein Unterschied in der Beherrschung der einzelnen Deskriptoren besteht.

Die Deskriptoren der zweiten Liste (A2), die sich bei der zweiten Befragung als schwierig herausstellen („*einem Telefongespräch wesentliche Informationen entnehmen*“; „*die Hauptnachrichten im Radio- oder TV-Programm verstehen*“), liegen bei der dritten Befragung zwar tendenziell durchschnittlich noch etwas zurück, gleichen sich hier aber durch einen deutlichen Zuwachs fast den anderen beiden Deskriptoren an.

Betrachtet man die einzelnen Deskriptoren der dritten Liste (B1), so ergibt sich ein recht uneinheitliches Bild. Während bei der zweiten Befragung im Vergleich zu den anderen Deskriptoren die Kenntnisse „*einer alltäglichen Unterhaltung folgen und ihr alle wichtigen Informationen entnehmen*“ und „*einfache technische Informationen verstehen*“ schwächer ausgeprägt sind, zeigt sich bei der dritten Befragung ein recht ausgewogenes Bild.

Darüber hinaus wurde den Befragten auch eine vierte (B2) und fünfte (C1) Liste vorgelegt, die bereits über das Zielniveau der Integrationskurse hinausgehen.

Bei beiden Befragungen zeigen sich Schwächen bei den Deskriptoren der vierten Liste (B2) *„Radio- oder Fernsehsendungen verfolgen und gleichzeitig das Gehörte kommentieren“* und *„Meinungen und Einstellungen, z.B. in Kritiken, Kommentaren, Stellungnahmen, unterscheiden“*. Weiterhin auffällig ist der deutliche signifikante Rückgang der Beherrschung des Deskriptors *„einem Vortrag folgen und die Hauptinformationen heraushören, wenn das Thema bekannt ist“*. Auch hier zeigen sich insgesamt Schwächen im Bereich *„Radio- oder Fernsehsendung hören, verstehen und kommentieren“*. Der Durchschnitt der Fertigkeit *„das meiste von dem verstehen, was zu mir gesagt wird, auch wenn es rundherum laut ist“* erhielt in der dritten Befragung dagegen einen signifikanten Anstieg.

Insgesamt zeigt sich über die einzelnen Deskriptoren der fünften Liste (C1) hinweg bei beiden Befragungen ein recht ausgewogenes Bild ohne große Veränderungen zwischen den beiden Befragungswellen. Einzig der Deskriptor *„in Redebeiträgen Wechsel im Stil und Ton erkennen“* wird im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten während der zweiten Befragung etwas häufiger beherrscht, hatte aber in der dritten Befragung einen signifikanten Rückgang von acht Prozentpunkten im Vergleich zur zweiten Befragung.

5.3.2.2 Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Lesen“

Im Bereich Lesen wurden pro Liste sechs Deskriptoren abgefragt. Ebenfalls zeigt sich, dass alle Deskriptoren der Liste 1 (A1) bei der dritten Befragung, also ein Jahr nach Kursbesuch, signifikant etwas häufiger als beherrscht angegeben werden als bei der zweiten Befragung. Liste 2 (A2) und 3 (B1) weisen keine signifikante Veränderung auf. Die Listen 4 (B2) und 5 (C1) werden ein Jahr nach der Kursteilnahme durchschnittlich geringfügig seltener als beherrscht angegeben.

Als inhaltlich schwierig innerhalb der Liste 1 (A1) bei der zweiten Befragung stach der Deskriptor *„eine schriftliche Verabredung lesen und verstehen“* heraus, der nur von rund 71 % als beherrscht angegeben wurde. Hier könnte aber auch die Formulierung *„schriftliche Verabredung“* nicht eindeutig sein. Bei der dritten Befragung kann dieser Deskriptor jedoch einen deutlichen Zuwachs von rund 20 Prozentpunkten verzeichnen und gleicht sich somit den anderen Deskriptoren an. Die Deskriptoren *„Bus-/Bahn-Fahrpläne lesen und verstehen“*, *„Straßenschilder und einfache öffentliche Hinweise lesen und verstehen“* und *„Öffnungszeiten lesen und verstehen“* werden am häufigsten als beherrscht angegeben.

Die im Vergleich schwächste Fertigkeit in der zweiten Liste (A2) ist sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Befragung der Deskriptor *„grundlegende Informationen zu einem für mich interessanten Thema herausuchen“*. Den größten Zuwachs zwischen den beiden Befragungen hatte der Deskriptor *„Vorschriften verstehen, wenn sie in einfacher Sprache ausgedrückt sind“*. Signifikante leicht negative Entwicklungen sind ein Jahr nach Kursbesuch in den Bereichen Lesen und Verstehen von Bedienungshinweisen und einfachen Briefen sowie Informationsblättern zu beobachten.

Insgesamt zeigt sich über die einzelnen Deskriptoren der dritten Liste (B1) hinweg bei beiden Befragungen ein recht ausgewogenes Bild ohne Ausreißer. Es findet zudem kaum eine signifikante Veränderung statt. Auffällig ist die Fertigkeit *„arbeitsbezogene Texte lesen und verstehen“*, die in der dritten Befragung signifikant um sieben Prozentpunkte seltener als beherrscht angegeben wird als in der zweiten Befragung.

Sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Befragung liegen die größten Schwächen in Liste 4 (B2) bei dem Deskriptor *„eine große Auswahl von Zeitungsartikeln lesen und verschiedene Schreibstile erkennen“* und *„Kritiken (Theater, Film) lesen und die Hauptaussagen erfassen“*. Diese Fähigkeit setzt jedoch neben guten Sprachkenntnissen auch ein höheres Bildungsniveau voraus und es kann angenommen

werden, dass bei einigen Kursteilnehmenden das Ausführen der entsprechenden Aktivitäten in den Herkunftsländern nicht möglich war.

Im Vergleich zu den anderen Deskriptoren der fünften Liste (C1) wird der Bereich „*unter gelegentlicher Zuhilfenahme eines Wörterbuchs sämtliche Korrespondenz verstehen*“ am häufigsten als beherrscht angegeben. Im Vergleich zu den anderen Deskriptoren wird dieser Bereich im Alltag der meisten Befragten am häufigsten Anwendung finden.

5.3.2.3 Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „an Gesprächen teilnehmen“

Im Bereich „*an Gesprächen teilnehmen*“ wurden pro Liste ebenfalls sechs Deskriptoren abgefragt. Bei der Betrachtung der Entwicklung der Deutschkenntnisse von der zweiten zur dritten Befragung zeigt sich, dass alle Deskriptoren der Listen 1 (A1), 2 (A2) und 4 (B2) bei der dritten Befragung, also ein Jahr nach Kursbesuch, signifikant häufiger als beherrscht angegeben werden als bei der zweiten Befragung. Bei Liste 3 (B1) und 5 (C1) zeigt sich keine signifikante Veränderung. Die ehemaligen Kursteilnehmenden konnten also die im Integrationskurs erlernten Kenntnisse behalten und sogar weiter ausbauen. Wie in den beiden anderen Bereichen auch, ist der Zuwachs zwischen erster und zweiter Befragung je nach Deskriptor und Liste unterschiedlich stark.

Während bei der zweiten Befragung der Deskriptor der ersten Liste (A1) „*andere begrüßen und mich vorstellen*“ als Stärke hervorsticht und die Bereiche „*nach einfachen Wegbeschreibungen fragen und sie geben*“ und „*am Telefon eine einfache Unterhaltung führen, wenn es um etwas mir Bekanntes geht*“ schwächer ausgeprägt sind, ergibt sich bei der dritten Befragung eine Angleichung in der Beherrschung der Deskriptoren, wobei die Tendenz der Stärken und Schwächen bestehen bleibt.

Bei der zweiten Befragung zeigt sich der Bereich der zweiten Liste (A2) „*genaue Auskünfte über etwas, das mich interessiert, einholen*“ als Schwäche. Dieser Bereich kann zwar in der dritten Befragung einen großen Zuwachs an Kenntnissen verzeichnen, ist jedoch immer noch

schwächer ausgeprägt als die anderen Deskriptoren. Demgegenüber fällt die Kategorie „*beim Einkaufen nach einer bestimmten Größe, Farbe usw. fragen*“ positiv auf, womöglich, da dieser Bereich im Alltag besonders häufig Anwendung findet.

Als inhaltlich schwierig stellen sich zur zweiten Befragung unmittelbar nach Kursbesuch die Bereiche der dritten Liste (B1) „*zuverlässig zu Themen, die nicht alltäglich sind, Fragen stellen*“ und „*über Einstellungen, die in Zeitungen und im Fernsehen zur Sprache kommen, diskutieren*“ heraus. Bei der dritten Befragung liegt der zuletzt genannte Bereich immer noch überdurchschnittlich weit hinten. Hier ist aber auch zu bedenken, dass bei beiden Bereichen neben der Gesprächsteilnahme auch weitere kognitive Dimensionen angesprochen werden, so dass das etwas niedrigere Niveau erklärbar ist. Besonders positiv stechen bei beiden Befragungen der Bereich „*in Gesprächen Gefühle (z.B. Freude, Trauer, Interesse) ausdrücken*“ heraus. Dies lässt sich eventuell dadurch erklären, dass diese Fertigkeit im Alltag im Vergleich zu den anderen Deskriptoren häufiger Anwendung findet und auch auf non-verbaler Ebene ausgedrückt werden kann. Während bei der zweiten Befragung der Deskriptor „*flüssig über mich, meine Familie, meine Interessen, meinen Beruf sprechen*“ überdurchschnittlich als beherrscht angegeben wird, hat dieser Bereich bei der dritten Befragung deutlich abgenommen und liegt damit im Durchschnitt.

Bei einem sonst recht ausgewogenen Verhältnis der Deskriptoren der vierten Liste (B2), zeigt sich bei beiden Befragungen eine Schwäche im Bereich „*an einer anspruchsvollen Unterhaltung teilnehmen, auch wenn es um ein unbekanntes Thema geht*“.

In beiden Befragungen zeigen sich bei Liste 5 (C1) tendenziell die gleichen Stärken und Schwächen. Unterdurchschnittlich als beherrscht angegeben wurden die Bereiche „*in Diskussionen meine Gedanken und Meinungen klar und präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen von anderen reagieren*“, „*die Sprache in Gesellschaft wirksam und flexibel für soziale Zwecke einsetzen*“ und „*flüssig und korrekt über ein weites Spektrum von Themen*“.

allgemeiner oder beruflicher Art sprechen“. Dies lässt sich eventuell dadurch erklären, dass diese Bereiche im Alltag im Vergleich zu dem Deskriptor *„die Sprache verwenden, um Gefühle auszudrücken, Anspielungen zu machen oder zu scherzen*“ nicht so häufig vorkommen.

5.3.2.4 Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „zusammenhängendes Sprechen“

Im Bereich „zusammenhängendes Sprechen“ wurden pro Liste jeweils vier Deskriptoren vorgegeben. Es zeigt sich, dass bei der dritten Befragung die Listen 1 (A1) bis 3 (B1) durchschnittlich häufiger als beherrscht angegeben werden als bei der zweiten Befragung unmittelbar nach Kursbesuch. Bei Liste 4 (B2) ergibt sich keine Veränderung des Gesamtdurchschnitts und die Deskriptoren der Liste 5 (C1) werden bei der dritten Befragung durchschnittlich etwas seltener als beherrscht angegeben. Die unterschiedlich starken Zuwächse sowie Stärken und Schwächen zeigen sich wieder bei folgender Einzelitemanalyse.

Während bei der zweiten Befragung die Fertigkeiten des Deskriptors der ersten Liste (A1) *„eine einfache Mitteilung machen*“ unterdurchschnittlich als beherrscht angegeben werden, hat sich diese Schwäche bei der dritten Befragung ein Jahr nach Kursbesuch durch eine deutliche Steigerung des Gesamtdurchschnitts ausgeglichen, sodass nun ein recht ausgewogenes Bild ohne Ausreißer vorliegt.

Bei beiden Befragungen zeigt sich die Fertigkeit des Deskriptors der Liste 2 (A2) *„meine Fähigkeiten oder früheren Erfahrungen einer Amtsperson beschreiben*“ als inhaltliche Schwäche. Dieser Bereich hat zwar in der dritten Befragung den größten Zuwachs erhalten, liegt aber durchschnittlich immer noch leicht unter den Mittelwerten der anderen Bereiche.

Die Schwächen bei beiden Befragungen liegen innerhalb der Liste 3 (B1) bei den Fertigkeiten *„ein Ereignis in seinem Handlungsablauf folgerichtig beschreiben*“ und *„einen Film, ein Buch, eine Nachricht zusammenfassen und vortragen (mit Vorbereitung)“*. Während der erste Bereich in der dritten Befragung einen deutlichen Zuwachs zu ver-

zeichnen hat, wobei er immer noch unter dem Durchschnitt liegt, verbessert sich der zweite Bereich bis zur dritten Befragung ein Jahr nach Kursbesuch nicht signifikant.

Als inhaltlich schwierig stellen sich sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Befragung die Fertigkeiten der Deskriptoren der vierten Liste (B2) „*gut überlegte und aufeinander aufbauende Argumente vorbringen*“ und „*zu einer aktuellen Streitfrage aus verschiedener Perspektive argumentieren*“ heraus. Dies kann zum einen daran liegen, dass diese beiden Bereiche im Alltag im Durchschnitt seltener geübt werden und zum anderen bedarf es für diese Fertigkeiten auch eines gewissen Allgemeinwissens. Eine Stärke liegt sowohl bei der zweiten als auch bei der dritten Befragung im Bereich „*ein Problem in der Schule, der Ausbildung oder am Arbeitsplatz mit wenigen Worten deutlich machen*“. Hier zeigt sich eine moderate negative Entwicklung.

Sowohl zur zweiten als auch zur dritten Befragung wird innerhalb der fünften Liste (C1) der Deskriptor „*meine Aussagen umformulieren, um die Bedeutung der Aussage noch einmal zu verdeutlichen*“ überdurchschnittlich als beherrscht angegeben. Unterdurchschnittlich schneiden dabei die beiden Fertigkeiten „*komplexe Sachverhalte ausführlich und strukturiert darstellen und wichtige Inhalte besonders hervorheben*“ und „*lange anspruchsvolle Texte mündlich zusammenfassen*“ ab.

5.3.2.5 Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachfertigkeit im Bereich „Schreiben“

Im Bereich Schreiben wurden pro Liste jeweils fünf Deskriptoren vorgegeben. Der Bereich Schreiben fällt im Vergleich zu den anderen Bereichen der Sprachkenntnisse schlechter aus. Nur die Deskriptoren der ersten Liste (A1) werden im Gesamtdurchschnitt etwas häufiger als beherrscht angegeben, alle anderen Listen werden bei der dritten Befragung durchschnittlich seltener beherrscht oder zeigen wie die zweite und dritte Liste keine signifikanten Veränderungen.

Insgesamt zeigt sich über die einzelnen Deskriptoren der ersten Liste (A1) hinweg bei beiden Befragungen ein recht ausgewogenes Bild

ohne Auffälligkeiten, allein die Fertigkeit „*eine kurze Mitteilung schreiben*“ verzeichnet zur dritten Befragung einen deutlichen Anstieg.

Bei beiden Befragungen zeigt sich innerhalb der zweiten Liste (A2) der Deskriptor „*einen kurzen und einfachen Bericht über ein Ereignis schreiben*“ als inhaltlich schwieriger. Zur zweiten Befragung fällt den Teilnehmenden die Fertigkeit „*über mich und meinen Alltag schreiben*“ besonders leicht, dieser Vorsprung verliert sich jedoch bis zur dritten Befragung, sodass der Durchschnitt um rund 15 Prozentpunkte im Vergleich zur zweiten Befragung sinkt.

Der bei der zweiten Befragung als inhaltlich besonders schwierig eingeschätzte Deskriptor der dritten Liste (B1) „*einen förmlichen oder offiziellen Brief schreiben oder beantworten*“ bleibt auch während der dritten Befragung unterdurchschnittlich beherrscht.

Bei fast allen Deskriptoren der vierten Liste (B2) ist ein Rückgang zu erkennen. Unterdurchschnittlich als beherrscht wird die Fertigkeit „*einen zweckgebundenen, formellen Brief (Reklamation, Bewerbung usw.) verfassen*“ angegeben. Diese Fertigkeit wurde auch schon in der dritten Liste als Schwäche erkannt. Überdurchschnittlich beherrscht wurde die Fertigkeit „*mit einem angemessenen Lebenslauf auf ein Jobangebot antworten*“.

Aus der fünften Liste (C1) wurde die Fertigkeit „*in persönlichen Briefen ausführlich über meine Erfahrungen und Gefühle schreiben*“ überdurchschnittlich als beherrscht angegeben. Diese Fertigkeit könnte im Alltag besonders häufig Anwendung finden.

5.3.3 Determinanten der Entwicklung der Sprachkompetenz

Neben der Betrachtung der deskriptiven Verteilung der Summenindizes wird auch analysiert, welche Faktoren einen Einfluss auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse nach Kursteilnahme und auf das Niveau der Deutschkenntnisse ein Jahr nach Kursabschluss haben. Um Aussagen darüber treffen zu können, wie nachhaltig die Deutschkenntnisse durch den Integrationskurs bei bestimmten

Gruppen verbessert werden konnten, werden im Folgenden bivariate Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Sprachkompetenz von zweiter Befragung zu Kursende zu dritter Befragung ein Jahr nach Kursabschluss und dem Niveau der Deutschkenntnisse ein Jahr nach Kursabschluss mit unterschiedlichen Einflussfaktoren berechnet. Somit können Aussagen darüber getroffen werden, welche Gruppen auch nachhaltig von der Integrationskursteilnahme profitieren und von dieser Basis ausgehend ihre Deutschkenntnisse weiterhin selbstständig verbessern können.

5.3.3.1 Bivariate Analysen

Geschlecht und Alter

Bezüglich des Geschlechts und des Alters lassen sich unter den ehemaligen Kursteilnehmenden keine Unterschiede in der Entwicklung der Deutschkenntnisse nach Kursabschluss feststellen. Jedoch zeigt sich, dass jüngere Personen einen signifikant höheren Sprachstand zur dritten Befragung haben.

Bildung

Der Integrationskurs befähigt sowohl Personen mit einem Pflichtschulabschluss als auch Personen mit höheren Abschlüssen, ihre Deutschkenntnisse nachhaltig zu verbessern, wobei Personen mit einem weiterführenden Abschluss, einer Hochschulzugangsberechtigung oder einem Hochschulabschluss mehr dazu lernen als Personen ohne Abschluss oder einem Pflichtschulabschluss. Das eigentliche Niveau der Deutschkenntnisse ist unter Befragten mit Hochschulzugangsberechtigung, einem Hochschulabschluss oder einem Abschluss einer weiterführenden Schule ein Jahr nach Kursabschluss signifikant höher als bei Befragten, die keinen Abschluss oder einen Pflichtschulabschluss vorweisen (Tabelle 5-31).

Tabelle 5-31: Summenindex der Deutschkenntnisse von ehemaligen Kursteilnehmenden zur dritten Befragung nach höchstem erreichtem Schulabschluss (Mittelwert)

	Fallzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Kein Abschluss	166	67,6	32,1
Pflichtschulabschluss	231	59,6	32,0
Abschluss weiterführende Schule	200	71,4	30,6
Hochschulzugangsberechtigung	403	70,1	32,4
Hochschulabschluss	433	78,3	30,2

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.433.

Aufenthaltsdauer in Deutschland

Während das Ausgangssprachniveau der Neuzuwanderer zu Kursbeginn noch niedriger lag als das der Altzuwanderer, zeigen sich zu Kursende und ein Jahr nach Kursabschluss keine signifikanten Unterschiede mehr im durchschnittlichen Sprachniveau. Auch hier wirkt der Integrationskurs auf lange Sicht gesehen ausgleichend. Neuzuwanderer, die sich dem Erlernen der neuen Sprache durch den Integrationskurs widmen, können innerhalb kürzester Zeit das Sprachniveau von Befragten erlangen, die sich bereits sehr viel länger in Deutschland aufhalten. Auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse nach Kursende hat die Aufenthaltsdauer ebenfalls keinen Einfluss.

Migrationsmotiv

Von Interesse ist weiterhin, ob das Migrationsmotiv einen Einfluss auf die nachhaltige Sprachentwicklung hat. Die deskriptive Auswertung in Kapitel 3.2.2 verdeutlichte vier Hauptmotive der Zuwanderung nach Deutschland: Migration als Spätaussiedler, Arbeitsmigration, Familiennachzug als Ehepartner und Beantragung von Asyl. Es zeigen sich zwischen den unterschiedlichen Migrationsmotiven keine signifikanten Unterschiede in der Sprachentwicklung nach Kursteilnahme. Das Niveau der Deutschkenntnisse unterscheidet sich zwischen den Migrationsmotiven ebenfalls nicht signifikant voneinander, allein Spätaussiedler weisen einen leicht niedrigeren Mittelwert der durchschnittlich beherrschten Deskriptoren auf (65) als andere Befragte (71).

Diesbezüglich könnte die Alterszusammensetzung der Gruppe der Spätaussiedler wieder einen Einfluss auf das Ergebnis haben. Spätaussiedler sind mit durchschnittlich 38 Jahren signifikant älter als Personen, die aus einem anderen Grund nach Deutschland migrierten und an einem Integrationskurs teilnehmen (34 Jahre). Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und dem Sprachniveau zur dritten Befragung. Somit kann das schlechtere Abschneiden von Spätaussiedlern im Vergleich zu den restlichen Teilnehmenden primär auf das höhere Alter in dieser Gruppe zurückgeführt werden.

Unterschiede nach Herkunftsregion

Auch das Herkunftsland könnte einen Einfluss auf die nachhaltige Entwicklung der Deutschkenntnisse haben. Im Folgenden werden die Entwicklungen der Sprachkompetenz sowie der Sprachstand zur dritten Befragung in den drei am häufigsten vertretenen Herkunftsregionen Türkei, GUS-Staaten (inkl. Russland) sowie Ost-/Südostasien analysiert. Zur Analyse der Unterschiede zwischen den Herkunftsregionen wurden drei Dummy-Variablen berechnet und für diese die Mittelwerte der Differenz-Indizes verglichen.

Befragte aus der Türkei oder Ost-/Südostasien weisen zur dritten Befragung ein signifikant niedrigeres Sprachstandsniveau als andere Gruppen auf (Mittelwerte: 63 bzw. 60). Befragte aus Russland unterscheiden sich diesbezüglich nicht von anderen Herkunftslandgruppen.

Bezüglich der Entwicklung der Deutschkenntnisse zwischen zweiter und dritter Befragung unterscheiden sich nur Befragte aus Ost-/Südostasien signifikant von anderen Gruppen. Ehemalige Kursteilnehmende aus Ost-/Südostasien weisen im Unterschied zu anderen Gruppen durchschnittlich eine negative Entwicklung der Deutschkenntnisse nach Kursteilnahme auf (Mittelwert: -5).

Deutsches Umfeld

Es kann angenommen werden, dass die weitere selbstständige Sprachverbesserung nach Kursteilnahme oder die Beibehaltung des Erlernten durch ein deutsches Umfeld begünstigt wird. Im Folgenden wird daher die Nutzung der deutschen Sprache in der Familie,

am Arbeitsplatz und unter Freunden sowie das Vorhandensein eines deutschen Partners und der Einfluss auf die Entwicklung des Sprachniveaus bis zur dritten Befragung analysiert.

Das Vorhandensein eines deutschen Partners hat in beiden Gruppen einen signifikant positiven Einfluss auf den Sprachstand in der dritten Befragung. Befragte mit deutschem Partner weisen mit einem durchschnittlichen Mittelwert von 77 beherrschten Deskriptoren deutlich bessere Deutschkenntnisse zur dritten Befragung auf als Befragte ohne deutschen Partner (68). Auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse zwischen zweiter und dritter Befragung hat das Vorhandensein eines deutschen Partners jedoch keinen Einfluss.

Ähnliches gilt für den Einfluss der Deutschnutzung zu Hause und unter Freunden. Personen, die immer oder häufig zu Hause oder mit Freunden Deutsch sprechen, weisen ein deutlich höheres Sprachniveau zur dritten Befragung auf (Mittelwert: 78 zu 63 bzw. 78 zu 62). Auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse zwischen erster und zweiter Befragung zeigen unterschiedliche Ausprägungen der Deutschnutzung jedoch keinen signifikanten Einfluss.

Persönliche Eigenschaften

Zur dritten Befragung wurden auch Persönlichkeitseigenschaften der Person berücksichtigt. Abgefragt wurde, für wie extrovertiert oder offen sich eine Person hält. Dies ist in diesem Zusammenhang interessant, da man davon ausgehen kann, dass auch Persönlichkeitseigenschaften eine Rolle beim Erwerb der Sprache spielen können. Bezüglich der Persönlichkeitseigenschaft Extraversion zeigt sich auch tatsächlich ein signifikanter Zusammenhang mit dem Sprachzuwachs zwischen zweiter und dritter Befragung. Je extrovertierter sich ein Befragter einschätzt, desto stärker ist der Zuwachs der Deutschkenntnisse.

Teilnahme an Maßnahmen von Arbeitsämtern/Arbeitsagenturen bzw. ARGEN

Von Interesse ist weiterhin, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an einer Maßnahme der Arbeitsämter/Ar-

beitsagenturen oder ARGen und der Deutschkenntnisse beziehungsweise deren Entwicklung besteht. Zur dritten Befragungswelle wurde für Integrationskursteilnehmende sowohl erhoben, ob sie bereits in Deutschland an einem vom Arbeitsamt, einer Arbeitsagentur oder ARGE finanzierten oder geförderten Programm teilgenommen haben, wie beispielsweise eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, ein Bewerbungstraining oder ein 1-Euro-Job. Wie Tabelle 5-32 zeigt, haben Personen, die eine solche Maßnahme besuchten, ein Jahr nach Kursende ein signifikant höheres Sprachniveau. Auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse nach Kursbesuch hat eine Teilnahme an einer der Maßnahmen jedoch keinen Einfluss.

Tabelle 5-32: Summenindex der Deutschkenntnisse zur dritten Befragung bei Kursteilnehmenden mit und ohne Teilnahme an Maßnahme der BA (Mittelwert)

	Fallzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Ja	247	66,4	31,1
Nein	907	61,7	32,1

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.154.

5.3.3.2 Multivariate Analysen

Bei der folgenden multivariaten linearen Regressionsrechnung stellt der Summenindex der dritten Befragung die zu erklärende Variable dar. Im Folgenden wird also analysiert, welche Faktoren einen Einfluss auf die Sprachkompetenz ein Jahr nach Kursabschluss haben.

Um den jeweiligen Effekt jedes Faktors auf die Sprachkompetenz sehen zu können, werden alle Faktoren blockweise in die Analysen mit aufgenommen. Das letzte Modell umfasst alle berücksichtigten Faktoren (Anhang Tabelle A-13).

Modell 1 zeigt zunächst die Effekte des Alters und des Geschlechts auf die Deutschkenntnisse. Jüngere Befragte haben demnach bis zur dritten Befragung ein besseres Sprachniveau erreicht als ältere Personen. Das Geschlecht hat keinen signifikanten Einfluss.

Bezüglich der Deutschkenntnisse gilt: je besser das Sprachniveau zur zweiten Befragung, desto besser die Einschätzung der Deutschkenntnisse zur dritten Befragung (Modell 2).

Dieser Effekt bleibt auch stabil unter Berücksichtigung der strukturellen Merkmale (Modell 3). Die Länge des Schulbesuches hat bei den ehemaligen Kursteilnehmenden einen positiven Einfluss auf das Sprachniveau der dritten Befragung: Wie vermutet haben Personen, die länger eine Schule besucht haben, ein höheres Sprachniveau. Eine Berufstätigkeit in Deutschland und damit verbundene Kontakte zu Deutschen am Arbeitsplatz haben ein Jahr nach Kursabschluss keinen signifikanten Einfluss auf die Deutschkenntnisse.

Nicht signifikant ist in Modell 4 zunächst noch der Einfluss eines deutschen Partners und Kontakte zu Deutschen unter Freunden und in der Nachbarschaft. Der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland wirkt sich dagegen negativ auf das Sprachniveau aus.

In Modell 5 wird zusätzlich die Migrationsbiographie der Befragten berücksichtigt. Je länger eine Person bereits in Deutschland lebt, desto besser sind die Deutschkenntnisse ein Jahr nach Kursabschluss. Der Zuwanderungsgrund der Arbeitssuche zeigt keinen signifikanten Einfluss, d.h. allein dieser Zuwanderungsgrund erhöht die Chancen auf gute Deutschkenntnisse zur dritten Befragung nicht, wenn die Person älter ist, eine niedrige Schulbildung hat und selten Kontakt zu einheimischen Deutschen. Demgegenüber haben Befragte, die aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner nach Deutschland auswanderten, auch unter Kontrolle von Alter, Schulbildung und Kontakthäufigkeit zu Deutschen schlechtere Deutschkenntnisse als Befragte, die aus anderen Gründen zuwanderten.

Unter Einbezug der Herkunftsregionen in Modell 6, dem Gesamt-Modell mit allen Determinanten, ergeben sich zusammenfassend folgende Einflüsse auf das Sprachniveau der dritten Befragung: Ein Jahr nach Kursabschluss weisen diejenigen Befragten eine höhere Sprachkompetenz auf, die bereits zu Kursabschluss bessere Deutsch-

kenntnisse hatten, jünger sind, bereits länger in Deutschland leben, eine höhere Bildung aufweisen, wenig Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland und einen deutschen Partner haben, die nicht aus Ost-/Südostasien stammen und nicht aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner zugewandert sind.

Die Modelle zur Erklärung des Sprachniveaus der dritten Befragung können 26 % der Varianz erklären. Dies ist vor allem auf den hohen Einfluss der Sprachkompetenz in der zweiten Befragung zurückzuführen. Die wichtigsten Faktoren sind die Sprachkompetenz zur zweiten Befragung, das Alter, die Aufenthaltsdauer und die Bildung.

5.4 Nutzung der deutschen Sprache

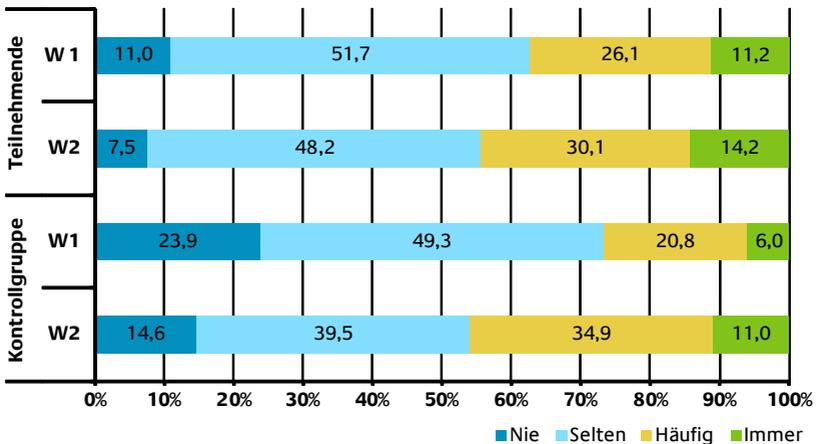
Neben den subjektiv eingeschätzten Deutschkenntnissen wird nun analysiert, wie sich die Häufigkeit der Deutschnutzung außerhalb des Kurses verändert. Es kann angenommen werden, dass Kursteilnehmende durch die Vermittlung von Deutschkenntnissen während der Kursteilnahme auch außerhalb des Kurses dazu angeregt werden, die deutsche Sprache häufiger als die Herkunftssprache zu verwenden. Diesbezüglich ist von Bedeutung, welche Sprache die Befragten in ihrer Familie und mit ihren Freunden sprechen. Zur Analyse der Veränderung in der Deutschnutzung außerhalb des Kurses wurden die Befragten bei allen Befragungswellen gebeten anzugeben, wie häufig Deutsch in der Familie und mit Freunden gesprochen wird. Im Folgenden wird zunächst die Veränderung der Nutzungshäufigkeit der deutschen Sprache zu Hause und unter Freunden untersucht.

5.4.1 Veränderung der Nutzung der deutschen Sprache in der Familie

Im Verlauf des Integrationskurses zeigt sich ein erheblicher Zuwachs in der Nutzungshäufigkeit der deutschen Sprache in der Familie (Abbildung 5-3). Während unter Kursteilnehmenden bei der ersten Befragung zu Kursbeginn nur 37 % immer oder häufig zu Hause Deutsch sprechen, ist dies bei Kursende schon bei 44 % der Fall. Auch die Kontrollgruppe zeigt einen deutlichen Zuwachs in der Nutzungshäufigkeit der deutschen Sprache in der Familie. Während zur ersten Befragung 27 % der Personen der Kontrollgruppe häufig oder immer

zu Hause Deutsch sprechen, sind es zur zweiten Befragung bereits 46 %. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass der Anteil der Personen der Kursteilnehmenden, die zu Hause häufig oder immer Deutsch sprechen, bereits zur ersten Befragung höher war als der Anteil der Personen aus der Kontrollgruppe, die die deutsche Sprache zu Hause verwenden. Wie bereits in Kapitel 3.1.2 beschrieben, haben Personen der Kontrollgruppe im Vergleich zu Kursteilnehmenden auch seltener einen deutschen Partner.

Abbildung 5-3: Nutzung der deutschen Sprache in der Familie bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe von erster zu zweiter Befragung (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}(W1)$: 2.030, $n_{TN}(W2)$: 2.046, $n_{KG}(W1)$: 1.848, $n_{KG}(W2)$: 1.850.⁵⁵

Es zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Nutzung der deutschen Sprache in der Familie. Sowohl bei Personen der Kontrollgruppe als auch bei den Kursteilnehmenden spricht die Altersgruppe der 30- bis 35-jährigen überdurchschnittlich häufig Deutsch zu Hause. Bezüglich der Aufenthaltsdauer zeigt sich bei den Kursteilnehmenden ein positiver Zusammenhang: Je länger die Auf-

55 Fragetext: Wie oft sprechen Sie zu Hause Deutsch? (1) Immer, (2) Häufig, (3) Selten, (4) Nie.

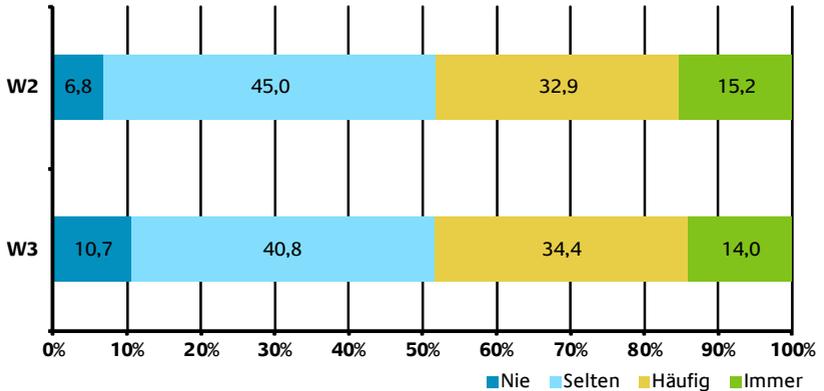
enthaltensdauer, desto häufiger wird zu Hause Deutsch gesprochen. Bei der Kontrollgruppe spielt die Aufenthaltsdauer jedoch keine Rolle. Auch die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse haben bei beiden Befragtengruppen einen signifikant positiven Einfluss auf die Nutzung der deutschen Sprache in der Familie. Die Schulbildung hat demgegenüber keinen signifikanten Effekt bei den Kursteilnehmenden, bei Befragten der Kontrollgruppe spielt die Schulbildung jedoch eine Rolle: Personen, die länger zur Schule gingen, nutzen Deutsch häufiger zu Hause.

Für beide Befragtengruppen gilt weiterhin: Kontakte zu Deutschen haben einen positiven Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit, Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland einen negativen. Besonders Befragte, die einen deutschen Partner haben, sprechen häufiger zu Hause Deutsch.

Differenziert nach Herkunftsland analysiert zeigt sich, dass besonders Kursteilnehmende aus den EU-12-Ländern (ohne Polen), aus Afrika (inklusive Nordafrika), aus Mittel-/Südamerika und aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien überdurchschnittlich häufig Deutsch in der Familie sprechen. Seltener ist dies bei befragten Kursteilnehmenden aus Polen der Fall. Bei Befragten der Kontrollgruppe sind es auch Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, aus Nordafrika und Mittel-/Südamerika, die eine überdurchschnittliche Nutzungshäufigkeit vorweisen. Hier schneiden jedoch auch Polnischstämmige überdurchschnittlich ab. In der Kontrollgruppe sind es besonders Türkeistämmige, die unterdurchschnittlich häufig Deutsch in der Familie nutzen.

Wie nachhaltig das häufigere Nutzen des Deutschen auch nach Kursende ist, wird anhand der Entwicklung zwischen der zweiten und dritten Befragung (ein Jahr nach Kursende) deutlich. Der Anteil der ehemaligen Kursteilnehmenden, die die deutsche Sprache häufig oder immer in der Familie nutzen, bleibt über die Zeit nahezu konstant (Abbildung 5-4). Allerdings steigt der Anteil der Personen, die nie zu Hause Deutsch sprechen, um vier Prozentpunkte an.

Abbildung 5-4: Nutzung der deutschen Sprache in der Familie bei ehemaligen Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)

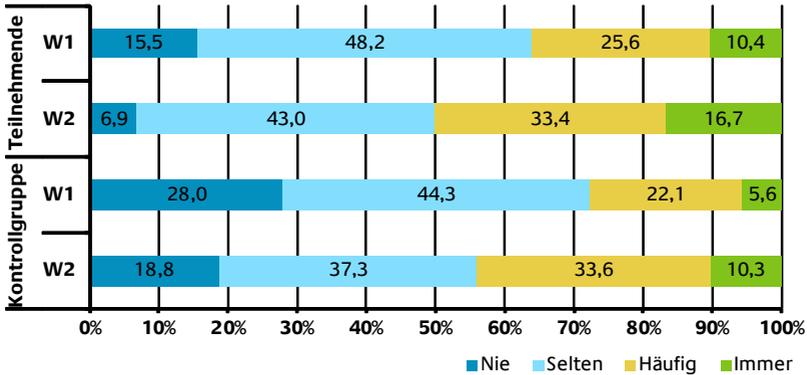


Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
 $n_{TN}(W2): 1.545, n_{TN}(W3): 1.548.$

5.4.2 Veränderung der Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden

Auch die Nutzungshäufigkeit der deutschen Sprache unter Freunden zeigt einen Anstieg zwischen erster und zweiter Befragung. Während unter Kursteilnehmenden zu Kursbeginn (erste Befragung) 36 % der Befragten häufig oder immer unter Freunden Deutsch sprechen, liegt der Anteil zu Kursende (zweite Befragung) bereits bei 50 % (Abbildung 5-5). Ebenso verwendet auch die Kontrollgruppe bei der zweiten Befragung häufiger die deutsche Sprache unter Freunden (44 %) als noch bei der ersten Befragung (28 %), jedoch seltener als die Kursteilnehmenden.

Abbildung 5-5: Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe von erster zu zweiter Befragung (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}(W1): 1.978$, $n_{TN}(W2): 2.050$, $n_{KG}(W1): 1.845$, $n_{KG}(W2): 1.848$.⁵⁶

Differenziert nach Geschlecht betrachtet fällt auf, dass männliche Befragte zur ersten Befragung häufiger unter Freunden Deutsch sprechen. Dieser Unterschied löst sich bei Kursteilnehmenden nach Teilnahme am Integrationskurs auf, während er bei Personen der Kontrollgruppe bestehen bleibt. Außerdem gilt: Je jünger eine Person, desto häufiger spricht sie Deutsch unter Freunden. Auch bei der Nutzungshäufigkeit der deutschen Sprache unter Freunden hat die Aufenthaltsdauer in Deutschland bei Kursteilnehmenden einen positiven Einfluss, bei der Kontrollgruppe zeigen sich auch hier keine signifikanten Unterschiede. Ebenfalls spielen auch die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse eine Rolle: Personen, die ihre Deutschkenntnisse besser einschätzen, nutzen die deutsche Sprache zu beiden Zeitpunkten häufiger unter Freunden. Die Schulbildung spielt auch hier bei Kursteilnehmenden keine Rolle; bei Personen der Kontrollgruppe steigt demgegenüber die Nutzungshäufigkeit, je höher die Schulbildung ist. Für beide Befragtengruppen gilt: Je häufiger Kontakte zu deutschen Personen und je seltener zu Personen aus dem Herkunfts-

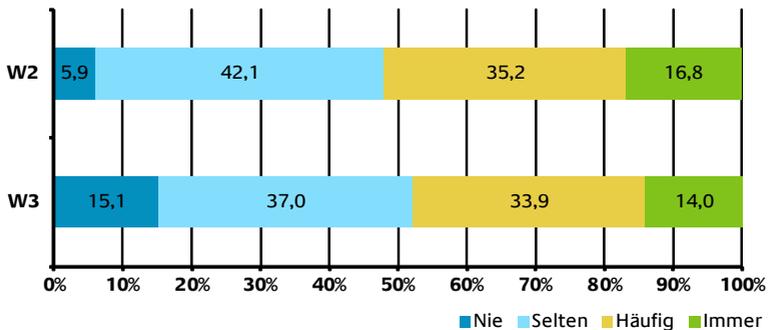
⁵⁶ Fragetext: Wie oft sprechen Sie Deutsch mit Ihren Freunden? (1) Immer, (2) Häufig, (3) Selten, (4) Nie.

land gepflegt werden, desto häufiger wird Deutsch unter Freunden gesprochen. Auch der deutsche Partner hat einen deutlichen positiven Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit.

Nach Herkunftsländern betrachtet, nutzen Kursteilnehmende aus Afrika (inklusive Nordafrika), Mittel-/Südamerika und dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien überdurchschnittlich häufig Deutsch unter Freunden. Seltener geschieht dies bei Kursteilnehmenden aus Russland und den weiteren GUS-Staaten. Bei Kontrollgruppen-Befragten aus Mittel-/Südamerika, Nordafrika, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien und Polen liegt die Nutzungshäufigkeit am höchsten. Unterdurchschnittlich selten ist dies bei Türkei- und Russlandstämmigen der Fall.

Auch hier zeigt eine Analyse der Nachhaltigkeit (Entwicklung zwischen zweiter und dritter Befragung) nahezu keine Veränderung bei den ehemaligen Kursteilnehmenden (Abbildung 5-6). So liegt der Anteil derjenigen, die unter Freunden häufig oder immer Deutsch sprechen, bei der zweiten Befragung bei 52 %, bei der dritten Befragung noch bei 48 %. Jedoch steigt auch in diesem Bereich der Anteil derjenigen, die nie unter Freunden Deutsch sprechen, von 6 % auf 15 % zur dritten Befragung an.

Abbildung 5-6: Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden bei ehemaligen Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
 $n_{TN}(W2): 1.540, n_{TN}(W3): 1.581.$

6 Strukturelle Integration



Ausgehend von der Entwicklung der Deutschkenntnisse werden in den folgenden Kapiteln Entwicklungen in den verschiedenen Dimensionen der Integration untersucht. In diesem Kapitel steht die strukturelle Integration der Kursteilnehmenden vor der Teilnahme an einem Integrationskurs und danach im Mittelpunkt. Die strukturelle Integration von Zuwanderern wird über das Bildungsniveau, die Berufsausbildung und die Erwerbstätigkeit analysiert. Da die Verteilung der Zuwanderergruppen (Alt-/Neuzuwanderer) in der Kursteilnehmenden- und Kontrollgruppe ungleich ausfällt, ergeben sich auch in den Bereichen Bildung, Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit Unterschiede, auf die im folgenden Kapitel eingegangen werden soll. Deshalb werden die Unterschiede zwischen Alt- und Neuzuwanderern in der Kontrollgruppe analysiert, um die Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden insgesamt zu erklären.

Nach Siegert (2009) verfügen Personen mit Migrationshintergrund deutlich häufiger über keinen beruflichen Bildungsabschluss als Personen ohne Migrationshintergrund. Eine Übersicht über den Stand der Integration in den Arbeitsmarkt von Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur deutschen Bevölkerung gibt auch der Bericht des IAB (Brück-Klingenberg et al. 2009). Insgesamt haben Personen mit Migrationshintergrund geringere Erwerbsquoten und eine höhere Erwerbslosigkeit im Vergleich zur deutschen Bevölkerung (siehe hierzu auch OECD 2005, Seebaß und Siegert 2011). Wie sich die Teilnahme am Integrationskurs auf diese Situation auswirkt, wird im Folgenden analysiert.

Es wird zunächst die Ausgangssituation in den Bereichen Bildung, Berufsausbildung und Berufstätigkeit für beide Befragten-
gruppen (Kursteilnehmende und Kontrollgruppe) dargestellt, um daraufhin die Entwicklung von erster zu dritter Befragung ein Jahr nach Kursabschluss aufzuzeigen. Thema dieses Kapitels ist auch die

Kenntnis und Nutzung von Beratungsangeboten und die Teilnahme an Maßnahmen von Arbeitsämtern/-agenturen bzw. ARGEN.

6.1 Bildungsniveau

6.1.1 Schulbildung

Kursteilnehmende sowie Kontrollgruppe wurden in der ersten Befragung nach ihrem erworbenen Schulabschluss und der Länge ihrer Schulausbildung befragt. Kursteilnehmende gaben mit 97% mehrheitlich an, nur in ihrem Herkunftsland die Schule besucht zu haben. Nur 1% der Kursteilnehmenden ist sowohl in ihrem Herkunftsland als auch in Deutschland zur Schule gegangen. In der Kontrollgruppe zeigt sich ein ähnliches Bild: 92% der Befragten sind im Herkunftsland zur Schule gegangen. Jedoch haben mit 6% mehr Kontrollgruppen-Befragte in Deutschland und ihrem Herkunftsland die Schule besucht. 2% der Kontrollgruppe sind nur in Deutschland zur Schule gegangen. Unter allen Befragten hat nur ein geringer Prozentsatz weder in Deutschland noch im Herkunftsland eine Schule besucht. Darunter sind auch Personen, die eine Schule in einem anderen Land neben Deutschland oder dem Herkunftsland besuchten.

Befragte der Kontrollgruppe haben mit durchschnittlich neun Schuljahren eine etwas kürzere Ausbildung erhalten als Kursteilnehmende mit zehn Jahren (Tabelle 6-1). Die Hälfte der Kursteilnehmenden gibt an, zwischen neun und zwölf Jahren die Schule besucht zu haben. Wie bereits aus dem niedrigeren Mittelwert der Schuljahre in der Kontrollgruppe geschlossen werden kann, ging die Hälfte dieser Personen nur zwischen acht und elf Jahren zur Schule. Auffällig ist in der Kontrollgruppe der etwas höhere Anteil von Personen (2%), die nie zur Schule gegangen sind. Unter Kursteilnehmenden gab lediglich 1% an, nie eine Schule besucht zu haben. Jedoch lässt der höhere Prozentsatz an „keine Angabe“ unter Kursteilnehmenden darauf schließen, dass Personen, die nie zur Schule gingen, diese Frage aufgrund von Scham- oder Schuldgefühlen nicht beantwortet haben. Somit ist womöglich der Anteil an Kursteilnehmenden, die nie zur Schule gegangen sind, höher als angegeben.

Tabelle 6-1: Durchschnittlicher Schulbesuch der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Nie eine Schule besucht	0,9	2,4
1 bis 5 Jahre	7,1	11,4
6 bis 10 Jahre	39,6	54,3
11 bis 15 Jahre	37,9	29,1
Mehr als 15 Jahre	4,9	2,3
Keine Angabe	9,5	0,5
Gesamt	100	100
Durchschnittliche Anzahl der besuchten Schuljahre	10,4 Jahre	9,2 Jahre

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=2.097$, $n_{KG}=1.853$.

Um die Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden eventuell durch die Dominanz von Altzuwanderern in der Kontrollgruppe zu erklären, werden Unterschiede in der Soziodemographie zwischen Neu- und Altzuwanderern in der Kontrollgruppe analysiert. Neuzuwanderer der Kontrollgruppe gingen mit durchschnittlich zehn Jahren ähnlich lange zur Schule wie Kursteilnehmende. Da aber der hohe Anteil von 85 % an Altzuwanderern in der Kontrollgruppe nur neun Jahre lang eine Schule besucht hat, ergibt sich in der Kontrollgruppe insgesamt die vergleichsweise niedrige Anzahl an Schuljahren von durchschnittlich neun Jahren. Die Betrachtung des Alters zeigt über beide Gruppen hinweg einen signifikant negativen Effekt auf die Länge des Schulbesuchs. Somit haben ältere Personen deutlich kürzer die Schule besucht als jüngere. Dies muss bei der folgenden länderspezifischen Auswertung berücksichtigt werden.

Differenziert man die durchschnittliche Länge der Schulausbildung der Befragten nach deren Herkunftsländern, so lassen sich klare Unterschiede feststellen (Abbildung 6-1). Kursteilnehmende aus Polen gingen mit durchschnittlich dreizehn Jahren am längsten zur Schule, gefolgt von Kursteilnehmenden aus Mittel-/Südamerika, die

zwölf Jahre lang eine Schule besuchten.⁵⁷ Auch befragte Kursteilnehmende aus den EU-12-Staaten (ohne Polen) erhielten mit zwölf Jahren eine lange Schulausbildung. Unter Kursteilnehmenden stellen die genannten Gruppen auch die jüngsten dar. Kursteilnehmende aus den EU-15-Staaten sind hingegen nur durchschnittlich neun Jahre zur Schule gegangen; auch dies ist durch den Alterseffekt zu erklären, da Kursteilnehmende aus EU-15-Ländern die älteste Gruppe darstellen.⁵⁸ Türkische Kursteilnehmende verließen nach durchschnittlich acht Jahren die Schule. Dieses Ergebnis reiht sich in die Ergebnisse von anderen Studien ein (Babka von Gostomski 2010, Haug et al. 2009, Kalter 2007, Noll/Weick 2011, Siegert 2008, Seibert 2008, Tucci 2008). Die Schul- und Ausbildungssysteme der Herkunftsländer sind hier von wesentlicher Bedeutung. Es zeigt sich bei türkischen Befragten eine Geschlechtsspezifität des Schulbesuchs. Frauen haben mit durchschnittlich acht Jahren kürzer die Schule besucht als Männer mit neun Jahren.⁵⁹

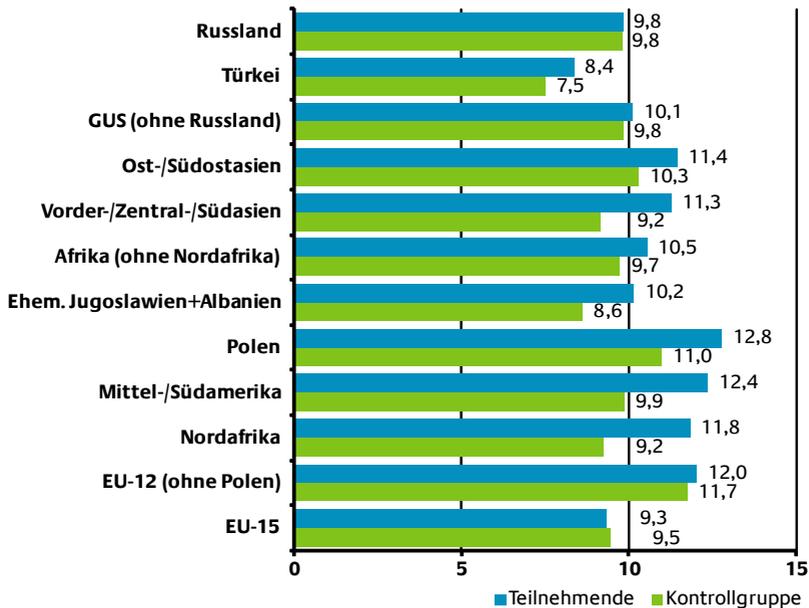
In der Kontrollgruppe gingen Befragte aus den EU-12-Staaten (ohne Polen) mit zwölf Jahren am längsten zur Schule, gefolgt von polnischen Befragten mit elf Jahren. Eine kurze Schuldauer hingegen weisen in der Kontrollgruppe nordafrikanische Befragte und Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien mit einem Durchschnitt von neun Jahren auf. Türkische Befragte erhielten auch in der Kontrollgruppe mit acht Jahren die kürzeste Schulausbildung. Auch in der Kontrollgruppe verwundert dieses Ergebnis, da Türken eine recht junge Befragtengruppe darstellen. Wie bei Kursteilnehmenden zeigt sich ein Geschlechterunterschied: Frauen haben mit sieben Jahren im Durchschnitt um 1,4 Jahre kürzer die Schule besucht als männliche Landsleute. Eine genauere Betrachtung der Personen, die nie zur Schule gegangen sind, zeigt, dass es sich überwiegend um Frauen handelt, die aus der Türkei oder aus Vorder-/Zentral-/Südasiens stammen.

57 Die teilweise hohen Mittelwerte erklären sich dadurch, dass sowohl die besuchten Schuljahre im Herkunftsland als auch die in Deutschland insgesamt dargestellt werden.

58 EU-15: Die genannten durchschnittlichen Schuljahre unterscheiden sich stark von jenen aus Rother 2008, vermutlich da Befragte mit einer hohen Anzahl an Schuljahren aus der ersten Welle den Kurs abgebrochen oder unterbrochen haben oder in einen anderen Kursabschnitt gewechselt sind.

59 Siehe hierzu auch die Ergebnisse von Stichs (2008).

Abbildung 6-1: Durchschnittlich absolvierte Schuljahre der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwert in Jahren)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.868$, $n_{KG}=1.844$.
 Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

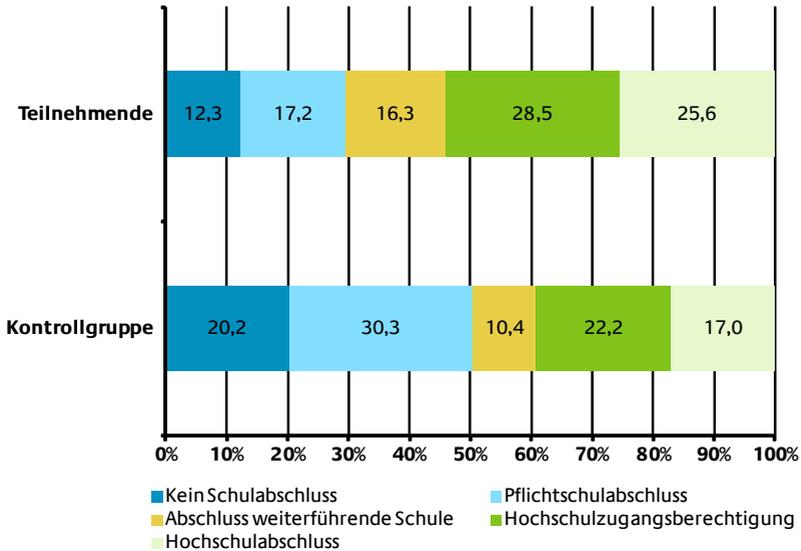
Neben den absolvierten Schuljahren muss auch der höchste erreichte Bildungsabschluss betrachtet werden, da die Schuldauer einerseits länderabhängig ist (so variiert die Schulpflicht zwischen den Ländern erheblich) und andererseits ein höherer Schulabschluss je nach Schulsystem in manchen Ländern schon früher erreicht wird. Da der größte Teil der Befragten ausschließlich in ihrem Herkunftsland zur Schule gegangen ist, ist es stimmig, dass bei Kursteilnehmenden 80 % und in der Kontrollgruppe 72 % der Befragten angaben, in ihrem Herkunftsland auch einen Abschluss gemacht zu haben. Nur ein geringer Prozentsatz hat in Deutschland oder in einem dritten Land einen Abschluss erworben. Allerdings können die erzielten Abschlüsse zwischen den Ländern nicht direkt verglichen werden, da beispielsweise

eine in Russland nach neun bzw. zehn Jahren erworbene Hochschulzugangsberechtigung nicht dem deutschen Abitur entspricht und auch als solche nicht in Deutschland anerkannt wird.⁶⁰ Um eine weitestmögliche Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu gewährleisten, wurde daher nur grob nach vier Stufen (Pflichtschulabschluss, Abschluss einer weiterführenden Schule, Hochschulzugangsberechtigung, Hochschulabschluss) unterschieden.

Etwa die Hälfte der Kursteilnehmenden erreichte eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Hochschulabschluss (54 %), allerdings nur 39 % der Befragten aus der Kontrollgruppe (Abbildung 6-2). Bis auf einen kleinen Bruchteil (2 %) haben alle Akademiker unter den Kursteilnehmenden ihr Studium in ihrem Herkunftsland abgeschlossen. In der Kontrollgruppe absolvierte mit 93 % ebenfalls die Mehrheit der Befragten mit Universitätsabschluss ihr Studium im Herkunftsland. Der Anteil derjenigen, die ein Studium in Deutschland abgeschlossen haben, ist in der Kontrollgruppe mit 4 % höher als unter den Kursteilnehmenden. Weitere 3 % der Personen der Kontrollgruppe, die einen Universitätsabschluss vorweisen können, absolvierten ein Studium in einem dritten Land. Einen Abschluss einer weiterführenden Schule erzielte knapp jeder Sechste unter den Kursteilnehmenden (16 %), unter Kontrollgruppen-Befragten liegt der Anteil bei 10 %. Ein klarer Unterschied zwischen den befragten Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe zeigt sich bei Betrachtung der Pflichtschulabschlüsse: Unter den Kursteilnehmenden erhielten nur 17 % einen Pflichtschulabschluss, allerdings ein Großteil der Kontrollgruppe mit 30 %. Ohne Schulabschluss haben 12 % der Kursteilnehmenden, dagegen 20 % der Kontrollgruppe die Schule verlassen. Abbildung 6-2 verdeutlicht die Verteilung der höchsten erreichten Abschlüsse unter den Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe. Differenziert nach Geschlecht betrachtet lassen sich keine bedeutenden Unterschiede feststellen.

⁶⁰ Siehe hierzu auch das Informationssystem zur Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse: <http://www.anabin.de/> (Zugriff am 23.1.2011).

Abbildung 6-2: Höchster erreichter Bildungsabschluss bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.930$, $n_{KG}=1.811$.

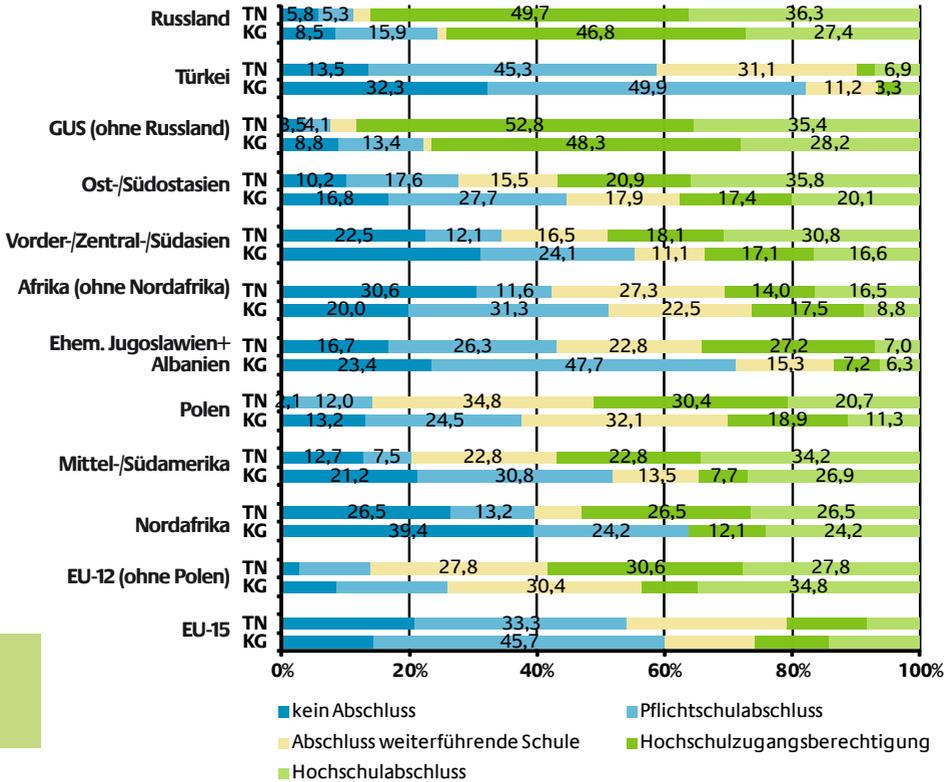
Die Merkmale, bei denen Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe festgestellt wurden, werden nun wieder differenziert nach Alt- und Neuzuwanderern betrachtet. Hinsichtlich der höchsten erreichten Bildungsabschlüsse ist auffallend, dass 20% der Befragten aus der Kontrollgruppe keinen Schulabschluss erreicht haben – im Vergleich zu 12% der Kursteilnehmenden ohne Schulabschluss. Nur 14% der Neuzuwanderer in der Kontrollgruppe haben die Schule ohne Abschluss verlassen, wohingegen 21% der Altzuwanderer keinen Schulabschluss erworben haben. Der Anteil der Neuzuwanderer in der Kontrollgruppe, die keinen Schulabschluss erreichten, ist demnach fast so niedrig wie der der Kursteilnehmenden ohne Schulabschluss. Während in der Kontrollgruppe 30% einen Pflichtschulabschluss erreichten, haben dies nur 17% der Kursteilnehmenden. Der Anteil an Neuzuwanderern in der Kontrollgruppe mit Pflichtschulabschluss liegt mit 23% ähnlich niedrig wie unter Kursteilnehmenden. Auch die Anteile der Befragten mit Hochschulzugangsberechtigung

oder Hochschulabschluss sind wie eben festgestellt unter Kursteilnehmenden höher als in der Kontrollgruppe. Unter den Neuzuwanderern der Kontrollgruppe liegt der Anteil an Befragten mit Hochschulzugangsberechtigung (27%) jedoch wieder höher als unter den Altzuwanderern (21%). Auch der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss ist in der Kontrollgruppe unter Neuzuwanderern mit 21% fast so hoch wie der der Kursteilnehmenden.

Die anfänglich angenommenen Bildungsunterschiede unter Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe ergeben sich also aus dem hohen Anteil an Altzuwanderern in der Kontrollgruppe. Da Altzuwanderer im Vergleich zu Neuzuwanderern schlechter gebildet sind, entsteht insgesamt der hohe Anteil an Pflichtschulabschlüssen sowie der niedrigere Anteil an Hochschulzugangsberechtigungen und Hochschulabschlüssen in der Kontrollgruppe. Die Unterschiede sind demnach nicht systematischer Art.

Nach Herkunftsländern lassen sich deutliche Unterschiede beobachten (Abbildung 6-3). Von den russlandstämmigen Befragten haben ca. die Hälfte als höchsten Abschluss eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Auch Befragte aus den weiteren GUS-Staaten haben häufig diesen Abschluss erreicht. Am häufigsten haben Personen aus der Türkei einen Pflichtschulabschluss erworben. Bei Befragten der Kontrollgruppe ist der Anteil der Personen mit Pflichtschulabschluss unter Befragten aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien und aus den EU-15-Ländern ähnlich hoch wie bei Türkeistämmigen. Ohne Schulabschluss verließen hauptsächlich afrikanische Kursteilnehmende die Schule. Unter Befragten der Kontrollgruppe fällt auf, dass fast ein Drittel aller befragten Personen türkischer Herkunft und Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasiens und 39% aller Befragten aus Nordafrika keinen Abschluss erreicht hat. Unter Kursteilnehmenden haben Personen aus Ost-/Südostasien und aus Mittel-/Südamerika am häufigsten einen Hochschulabschluss. In der Kontrollgruppe liegt hier der Anteil unter Befragten aus den EU-12-Ländern am höchsten.

Abbildung 6-3: Höchster erreichter Bildungsabschluss unter Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=1.879, n_{KG}=1.775.$

Anmerkung: Angaben in Zeilenprozent. Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

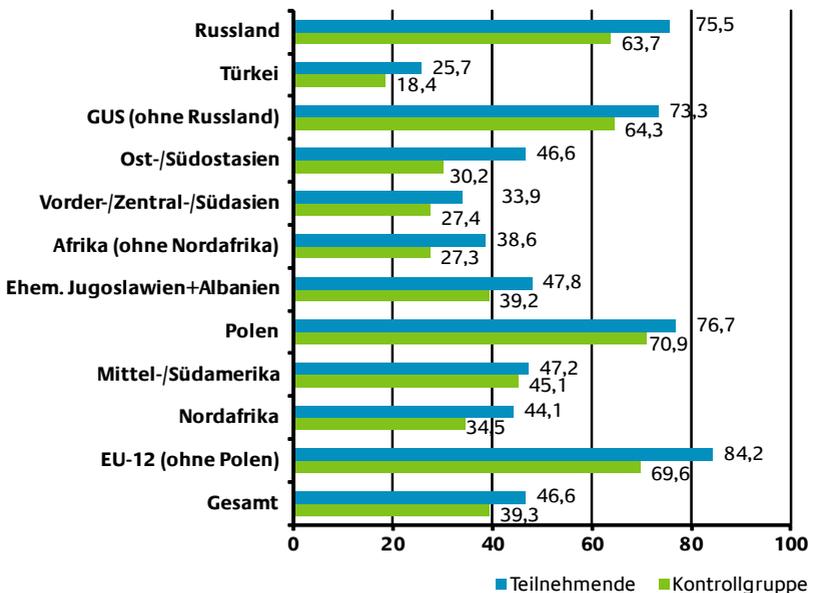
6.1.2 Berufsausbildung

Nahezu die Hälfte der Kursteilnehmenden erreichte einen beruflichen Ausbildungsabschluss (47%). Der diesbezügliche Anteil bei Personen der Kontrollgruppe ist mit 39% etwas geringer. Unter denjenigen, die einen beruflichen Ausbildungsabschluss vorweisen können, geben fast alle Befragten an, diesen im Herkunftsland absolviert zu haben (99% der Kursteilnehmenden und 93% der Kontrollgruppe).

Bei Kursteilnehmenden zeigen sich bei der Angabe, eine berufliche Ausbildung absolviert zu haben, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. In der Kontrollgruppe weisen 49% der Männer einen beruflichen Ausbildungsabschluss vor, hingegen nur 37% der Frauen.

Abbildung 6-4 gibt eine Übersicht über die Verteilung der beruflichen Ausbildungsabschlüsse nach Herkunftsland. Sowohl unter Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe ist der Anteil der Personen, die einen beruflichen Ausbildungsabschluss haben, unter Befragten aus Polen und den restlichen EU-12-Ländern, Russland und den weiteren GUS-Staaten am höchsten. Am geringsten ist der Anteil an Personen mit einer Berufsausbildung unter türkeistämmigen Befragten.

Abbildung 6-4: Berufliche Ausbildungsabschlüsse unter Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;

$n_{TN}=1.789$, $n_{KG}=1.762$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

6.1.3 Anerkennung von Ausbildungs- und Studienabschlüssen

In der dritten Befragung wurde nach der Anerkennung von Ausbildungs- und Studienabschlüssen gefragt. Basis für die folgenden Analysen sind demnach alle Befragten, die an der dritten Befragung teilnahmen und einen Berufsabschluss vorweisen können.

Der im Ausland erworbene Berufsabschluss wurde bei 23 % der Kursteilnehmenden und 25 % der Kontrollgruppe in Deutschland anerkannt (Tabelle 6-2). Nach Aussage der Befragten erfolgte bei rund 60 % von ihnen keine Anerkennung. Die restlichen 20 % der Kursteilnehmenden und 16 % der Kontrollgruppe haben die Anerkennung (noch) nicht beantragt. Es ergeben sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.⁶¹

Tabelle 6-2: Anerkennung des im Ausland erworbenen Berufsabschlusses bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Nein	56,8	58,6
Ja	23,0	25,1
Anerkennung noch nicht beantragt, habe es aber vor	11,1	6,7
Ich will die Anerkennung nicht beantragen	5,1	6,9
Ich weiß nicht, wo ich die Anerkennung beantragen kann	4,1	2,7
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=984$, $n_{KG}=989$.
Basis: Personen mit im Ausland erworbenem Berufsabschluss.

⁶¹ Aufgrund der geringen Fallzahl ist eine differenzierte Auswertung nach Herkunftsregionen nicht möglich.

Eine Anerkennung des Studienabschlusses in Deutschland der Personen, die einen Studienabschluss aus dem Ausland vorweisen können, erfolgte bei 23 % der Kursteilnehmenden und 22 % der Kontrollgruppe (Tabelle 6-3). Über die Hälfte der Studienabschlüsse wurde in Deutschland nicht anerkannt. 18 % der Kursteilnehmenden und 14 % der Kontrollgruppe haben eine Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Studienabschlüsse (noch) nicht beantragt. Auch hier zeigen sich keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Tabelle 6-3: Anerkennung des im Ausland erworbenen Studienabschlusses bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Nein	59,5	65,0
Ja	22,7	21,5
Ich habe die Anerkennung noch nicht beantragt, habe es aber vor	11,6	5,8
Ich will die Anerkennung nicht beantragen	3,1	5,4
Ich weiß nicht, wo ich die Anerkennung beantragen kann	3,0	2,3
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=576$, $n_{KG}=554$.
Basis: Personen mit im Ausland erworbenem Studienabschluss.

6.2 Erwerbstätigkeit

6.2.1 Einkunftsarten

Bei der dritten Befragung (für Kursteilnehmende ein Jahr nach Kursabschluss) wurden alle Befragten auch gebeten, Angaben über ihre persönlichen Einkunftsarten oder die einer anderen Person im selben Haushalt zu machen. Basis folgender Analysen sind alle Kursteilnehmenden, die an der dritten Befragung teilnahmen (1.588 Personen), sowie die 1.853 Befragten der Kontrollgruppe.

Tabelle 6-4: Einkunftsarten der Befragten oder einer anderen Person im Haushalt bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Erwerbseinkommen	62,1	64,5
Kindergeld	46,0	43,3
Arbeitslosengeld II/Sozialgeld (Hartz IV)	36,3	23,1
Wohngeld	15,5	11,5
Arbeitslosengeld	6,5	4,7
Rente, Pension	2,0	6,1
Mutterschaftsgeld, Elterngeld	3,1	2,2
BAföG, Stipendium, Berufsausbildungsbeihilfe	1,9	2,4
Sonstige Unterstützung von Personen, die nicht im Haushalt leben	1,8	3,0
Unterhaltsgeld bei Fortbildung/ Umschulung; Übergangsgeld, Sonstiges	1,4	1,1
Eigenes Vermögen, Ersparnisse, Zinsen, Vermietung, Verpachtung, Altenteil	1,3	1,8
Gesetzliche Unterhaltszahlungen vom früheren (Ehe-) Partner (auch Unterhaltsvorschusskasse)	0,8	0,5
Witwenrente/-pension, Waisenrente	0,6	0,6
Vorruhestandszahlungen des (ehemaligen) Arbeitgebers	0,1	0,1
Leistungen aus einer Pflegeversicherung	0,1	0,4
Nichts davon	1,8	4,8

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.588$ (2.889 Antworten), $n_{KG}=1.853$ (3.159 Antworten).
Anmerkungen: Mehrfachnennungen möglich.

Das Erwerbseinkommen steht bei etwa zwei Drittel aller Befragten an erster Stelle, gefolgt vom Kindergeld und dem Arbeitslosengeld II/Sozialgeld (Hartz IV) (Tabelle 6-4).

Letzteres wird von Kursteilnehmenden deutlich häufiger bezogen als von Personen der Kontrollgruppe. Dies könnte daher rühren, dass sich unter Kursteilnehmenden mehr Neuzuwanderer befinden, die sich beruflich noch in einer Orientierungsphase befinden oder wegen Bezug von Sozialleistungen zur Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet wurden. Rente oder Pensionsgelder werden dagegen häufiger von Personen der Kontrollgruppe bezogen. Dies erklärt sich unter anderem durch das höhere Durchschnittsalter der Kontrollgruppe. Während männliche Befragte im Vergleich zu Frauen häufiger Arbeitslosengeld als Einkunftsarten angeben, nennen Frauen häufiger den Bezug von Kindergeld. Eine detaillierte Analyse nach Herkunftsländern ist aufgrund der geringen Fallzahlen nicht möglich.

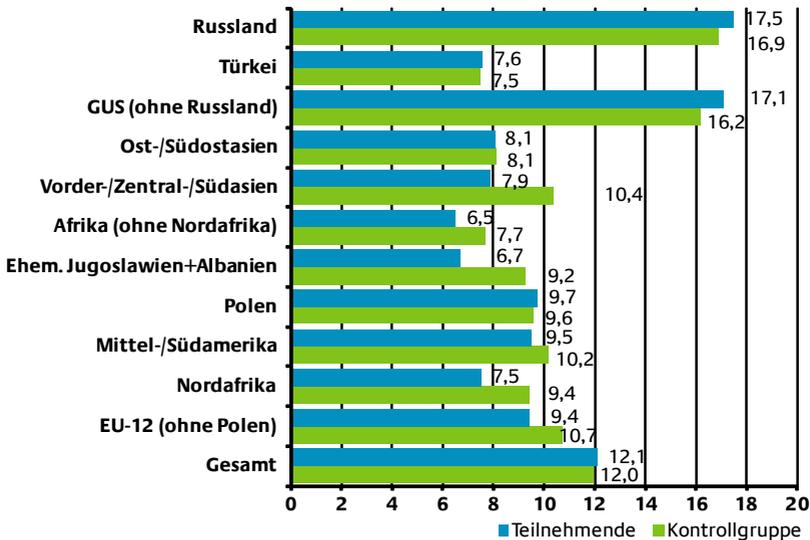
6.2.2 Erwerbstätigkeit im Herkunftsland

Erwerbstätigkeit ist ein wichtiger Indikator für die strukturelle Integration von Zuwanderern. Im folgenden Abschnitt wird daher zunächst die Erwerbstätigkeit der Befragten in ihrem Herkunftsland betrachtet. Dabei stellt sich heraus, dass fast drei Viertel (74 %) der Integrationskursteilnehmenden bereits in ihrem Herkunftsland gearbeitet haben. In der Kontrollgruppe waren 66 % in ihrem Herkunftsland beruflich tätig. Durchschnittlich sind Kursteilnehmende zwölf Jahre einer beruflichen Tätigkeit in ihrem Herkunftsland nachgegangen. Unter allen Kursteilnehmenden liegen die Extremwerte sehr weit auseinander: Minimal wurde im Herkunftsland ein Jahr gearbeitet und maximal 52 Jahre. Nahezu die Hälfte der befragten Kursteilnehmenden ist in ihrem Herkunftsland zwischen fünf und 17 Jahre lang einem Beruf nachgegangen. Durchschnittlich hat die Kontrollgruppe ebenfalls zwölf Jahre im Herkunftsland gearbeitet. Allerdings liegen die Extremwerte bei Befragten der Kontrollgruppe noch weiter auseinander: Das Minimum beträgt ebenfalls ein Jahr, das Maximum hingegen liegt bei 65 Jahren. Knapp die Hälfte der Kontrollgruppe ist zwischen vier und 16 Jahre in ihrem Herkunftsland erwerbstätig gewesen.

Außerdem zeigt sich, dass männliche Befragte sowohl unter den Kursteilnehmenden als auch in der Kontrollgruppe vor ihrer Ein-

reise nach Deutschland durchschnittlich bereits länger als dreizehn Jahre gearbeitet haben, wohingegen Frauen nur knapp über elf Jahre in ihrem Herkunftsland erwerbstätig waren. Entsprechend ihrem höheren Einreisearcher von durchschnittlich über 34 Jahren waren Befragte aus Russland und den weiteren GUS-Staaten in ihrem Herkunftsland mit im Durchschnitt 17 Jahren auch schon am längsten berufstätig (Abbildung 6-5).

Abbildung 6-5: Durchschnittliche Dauer der Erwerbstätigkeit im Herkunftsland bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Jahren)



Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe;
 $n_{TN}=1.325$, $n_{KG}=1.206$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

Eine Analyse der Branchen, in denen die Befragten in ihrem Herkunftsland erwerbstätig waren, stellt heraus, dass dies vor allem die Bereiche „sonstige Dienstleistungen“ (25% der Kursteilnehmenden und 20% der Kontrollgruppe), verarbeitendes Gewerbe (17% der Kursteilnehmenden und 22% der Kontrollgruppe) sowie Handel (15%

der Teilnehmenden und 13 % der Kontrollgruppe) waren.⁶² Rund 80 % der Kursteilnehmenden mit Berufserfahrung im Herkunftsland gaben geschlechtsunabhängig an, im Herkunftsland in ihrem erlernten Beruf gearbeitet zu haben. In der Kontrollgruppe waren 84 % in ihrem erlernten Beruf tätig.

6.2.3 Erwerbstätigkeit in Deutschland

Die Betrachtung der Erwerbstätigkeit der Befragten in Deutschland zeigt Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Während in der ersten Befragung zu Kursbeginn unter Integrationskursteilnehmenden 73 % angaben, noch nie in Deutschland gearbeitet zu haben, waren es in der Kontrollgruppe nur 45 %. Von den Kursteilnehmenden waren 19 % mehr als ein Jahr und 8 % weniger als ein Jahr in Deutschland erwerbstätig. Im Unterschied dazu waren in der Kontrollgruppe 52 % der Befragten länger als ein Jahr und 3 % weniger als zwölf Monate berufstätig. Im Durchschnitt haben erwerbstätige Kursteilnehmende vier Jahre lang gearbeitet, wohingegen Berufstätige in der Kontrollgruppe im Mittel sieben Jahre einer Arbeit nachgingen. Die Extremwerte liegen bei allen Befragten bei einem Minimum von einem Monat und einem Maximum bei Kursteilnehmenden von 22 Jahren und bei Nicht-Teilnehmenden von 42 Jahren.

Um die Unterschiede zu erklären, erfolgt eine nach Alt- und Neuzuwanderern differenzierte Analyse. Auffällig ist, dass 84 % der Neuzuwanderer in der Kontrollgruppe noch keiner Berufstätigkeit in Deutschland nachgegangen sind, während nur halb so viele Altzuwanderer (43 %) noch nie in Deutschland berufstätig waren. Neuzuwanderer der Kontrollgruppe waren mit 9 % häufiger unter einem Jahr erwerbstätig als Altzuwanderer mit 6 %. Über ein Jahr waren 52 % der Altzuwanderer, jedoch nur 7 % der Neuzuwanderer in Deutschland berufstätig. Diese Unterschiede spiegeln sich auch in der durchschnittlichen Länge der Erwerbstätigkeit in Deutschland wider: Altzuwanderer waren demnach im Durchschnitt genau sieben Jahre berufstätig, wohingegen Neuzuwanderer lediglich zwei Jahre lang in Deutschland

62 Die Einordnung in Wirtschaftszweige erfolgte anhand der Klassifikation des Statistischen Bundesamts.

einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Der Unterschied zwischen Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden bezüglich der Erwerbstätigkeit in Deutschland ergibt sich demnach aus dem ungleichen Verhältnis von Alt- und Neuzuwanderern in beiden Gruppen.

Durchschnittlich haben männliche Befragte länger in Deutschland gearbeitet als weibliche Befragte: Unter Kursteilnehmenden haben Männer im Durchschnitt fünf, Frauen vier Jahre gearbeitet und in der Kontrollgruppe gingen männliche Befragte acht und Frauen sechs Jahre lang einer Erwerbstätigkeit in Deutschland nach. Eine differenzierte Analyse nach Herkunftsländern ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Während Befragte in ihrem Herkunftsland vorrangig in der Branche „sonstige Dienstleistungen“, im verarbeitenden Gewerbe und im Handel tätig waren, zeigt sich in Deutschland eine Verschiebung hin zum Hotel- und Gaststättengewerbe. Etwa jeder dritte Befragte arbeitet in Deutschland in der Branche „sonstige Dienstleistungen“. Weiterhin häufig sind das schon erwähnte Hotel- und Gaststättengewerbe (unter Kursteilnehmenden 25 % und in der Kontrollgruppe 13 %) und das verarbeitende Gewerbe (unter Kursteilnehmenden 15 % und in der Kontrollgruppe 27 %). Personen, die schon im Herkunftsland berufstätig waren und jetzt im Hotel- und Gaststättengewerbe tätig sind, haben zuvor entweder auch schon im Hotel- und Gaststättengewerbe oder in den Branchen verarbeitendes Gewerbe, „sonstige Dienstleistungen“ oder Handel gearbeitet.

6.2.4 Die Entwicklung der strukturellen Integration

Die Entwicklung der strukturellen Integration der Kursteilnehmenden am deutschen Arbeitsmarkt kann erst zeitversetzt nach Kursende erfolgen und stellt somit einen wichtigen Faktor der Nachhaltigkeit der Integrationskurse dar. Zur Analyse der nachhaltigen Integration in den Arbeitsmarkt werden bei den folgenden Auswertungen die Angaben der Befragten zu Kursbeginn mit den Angaben ein Jahr nach Kursende verglichen. Als Basis werden somit alle Angaben der 1.162 Kursteilnehmenden herangezogen, die an der ersten, zweiten und dritten Befragung des Integrationspanels teilgenommen haben. Obwohl die Kontrollgruppe lediglich zur zweiten und dritten Befra-

gung der Kursteilnehmenden befragt wurde, kann aufgrund einiger retrospektiv erhobener Daten ein Vergleich mit den Angaben der Kontrollgruppe angestellt werden. Somit kommen für die Auswertung der Kontrollgruppe 1.853 Befragte in Betracht, die an der zweiten und dritten Befragung teilgenommen haben.

Zur Erfassung der Erwerbstätigkeit wurden Kursteilnehmende zu Kursbeginn und ein Jahr nach Kursende nach ihrer momentanen Situation (z.B. Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit, Hausarbeit) gefragt. In der ersten Befragung zu Kursbeginn findet sich ein hoher Anteil an Kursteilnehmenden in Ausbildungsmaßnahmen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass manche Befragte den Besuch des Integrationskurses unter Ausbildung eingeordnet haben. Ein knappes Drittel ist arbeitslos und 1% der Kursteilnehmenden ist bereits in (Früh)Rente. Lediglich 5% der Kursteilnehmenden gehen einer bezahlten Vollzeittätigkeit und 7% einer Teilzeittätigkeit nach (Tabelle 6-5). An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass eine Vollzeittätigkeit in vielen Fällen nicht mit dem Besuch eines (Vollzeit-)Integrationskurses vereinbar ist. Folglich war ein niedrigerer Prozentsatz auch zu erwarten und ebenso ein Anstieg nach Kursabschluss, da erst dann die zeitlichen Kapazitäten für eine Vollzeittätigkeit gegeben sind. Daher wurden die Kursteilnehmenden auch gefragt, ob sie vor Besuch des Integrationskurses jemals in Deutschland gearbeitet haben (siehe Kapitel 6.2.3). 23% der Kursteilnehmenden war bereits im Laufe des Aufenthalts in Deutschland erwerbstätig.

Bereits ein Jahr nach Kursende sind 18% der Kursteilnehmenden in Vollzeit tätig. Auch bei den Teilzeitbeschäftigungen zeigt sich ein deutlicher Zuwachs – wenn auch nicht so deutlich wie bei den Vollzeittätigkeiten: 17% der Befragten gehen bereits ein Jahr nach Kursende einer Teilzeitbeschäftigung nach. Knapp ein Drittel der Befragten bleibt weiterhin arbeitslos.⁶³ In der dritten Befragung ordnen sich mehr Kursteilnehmende in den Bereich Hausarbeit und Betreuung ein

63 Der Anteil an Arbeitslosen liegt sowohl unter Kursteilnehmenden als auch bei der Kontrollgruppe weit über dem Gesamtdurchschnitt aller Ausländer in Deutschland (2007 und 2009 rund 15%) (Bundesagentur für Arbeit 2011).

als noch zur ersten Befragung. Dieser Effekt ist wohl darauf zurückzuführen, dass sich einige ehemalige Kursteilnehmende nun nicht mehr im Bereich Ausbildung/Integrationskurse wiederfinden. Auch hat der Anteil der Personen, die sich nicht eingeordnet haben und somit unter die Kategorie keine Angabe fallen, zwischen erster und dritter Befragung deutlich abgenommen. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass Kursteilnehmende in der ersten Befragung den Fragebogen eigenständig ausgefüllt haben und einige es somit bevorzugt haben könnten, die Frage nicht zu beantworten. Personen der Kontrollgruppe und auch Kursteilnehmende zur dritten Befragung hingegen wurden von Personen eines Marktforschungsinstituts befragt.

Tabelle 6-5: Entwicklung der Erwerbstätigkeit bei Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)

	Befragung 1 (Kursbeginn)	Befragung 3 (ein Jahr nach Kursende)
Bezahlte Vollzeitätigkeit	4,7	17,6
Bezahlte Teilzeitätigkeit	7,0	16,5
Arbeitslos	31,2	29,8
In Rente/Frührente/Ruhestand	1,3	1,3
Hausarbeit, Betreuung Kinder/ andere Personen	16,2	28,6
Sonstiges/Schule/Ausbildung	25,7	5,5
Keine Angabe	13,9	0,7
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung der Kursteilnehmenden; n=1.162.

Die Entwicklung der Erwerbstätigkeit bei Kursteilnehmenden wird nun in Relation zur Erwerbstätigkeit in der Kontrollgruppe gesetzt. Wie bereits erwähnt, wurde die Kontrollgruppe erst zum zweiten Befragungszeitpunkt der Kursteilnehmenden befragt. Um die Entwicklung der Erwerbstätigkeit mit gleichem zeitlichen Abstand den Befragungswellen vergleichbar abbilden zu können, wurde die Kontrollgruppe in der ersten Befragung retrospektiv nach ihrer Situation ein Jahr zuvor befragt. Der Abstand der Entwicklungsphasen beider Gruppen beträgt also in etwa zwei Jahre. Aus Tabelle 6-6 wird

ersichtlich, dass ein knappes Viertel der Kontrollgruppe zur ersten Befragung einer Vollzeitbeschäftigung nachging. Daran änderte sich auch in etwa zwei Jahre später, zur dritten Befragung, nicht viel. Lediglich der Anteil an Personen in Teilzeitbeschäftigung stieg um drei Prozentpunkte auf 16 % an.

Tabelle 6-6: Entwicklung der Erwerbstätigkeit in der Kontrollgruppe (in Prozent)

	Befragung 1 (retrospektiv)	Befragung 2
Bezahlte Vollzeittätigkeit	24,2	25,8
Bezahlte Teilzeittätigkeit	12,7	15,9
Arbeitslos	16,6	18,2
In Rente/Frührente/Ruhestand	5,8	6,2
Hausarbeit, Betreuung Kinder/ andere Personen	29,8	26,6
Sonstiges/Schule/Ausbildung	10,6	6,5
Keine Angabe	0,3	0,8
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe; n=1.853.

Ein Vergleich zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe zeigt, dass im Gegensatz zur Kontrollgruppe bei Kursteilnehmenden ein deutlicher Anstieg der Erwerbstätigen zu verzeichnen ist. Gingen zu Kursbeginn 12 % der Befragten einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nach, so waren es ein Jahr nach Kursende 34 %. In der Kontrollgruppe zeigt sich in demselben Zeitraum keine nennenswerte Veränderung des Erwerbstätigenanteils. Ein direkter Vergleich der Entwicklung des Erwerbstätigenanteils zwischen Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe ist nicht ohne weiteres möglich, da der Anteil an Neuzuwanderern unter Kursteilnehmenden deutlich höher ist. Die Länge des Aufenthalts in Deutschland hat einen deutlichen Einfluss auf den Erwerbstätigenstatus. Die Entwicklung des Erwerbstätigenanteils fällt bei Neuzuwanderern generell deutlich positiver aus, da es unwahrscheinlich ist, dass diese kurz nach der Einreise bereits einer bezahlten Tätigkeit nachgehen. Durch die niedrigere Ausgangserwerbsquote unter Neuzuwanderern ist in dieser Gruppe auch die größte Steigerung des Erwerbstätigenanteils zu erwarten.

Von den Personen, die angaben, nicht erwerbstätig zu sein, suchen 57% der Kursteilnehmenden, jedoch nur 37% der Kontrollgruppe zur dritten Befragung nach einer Arbeit. Männer gaben häufiger als Frauen an, eine Arbeit zu suchen.

Eine detaillierte Auswertung der Beschäftigungssituation von Kursteilnehmenden zeigt einen deutlichen Geschlechterunterschied. Tabelle 6-7 und Tabelle 6-8 stellen die Entwicklung der Erwerbstätigkeit für Männer und Frauen getrennt dar. Männliche Kursteilnehmende verzeichnen den größten Zuwachs insbesondere bei Vollzeitstätigkeiten, wohingegen bei Frauen eine deutliche Zunahme von Teilzeitbeschäftigungen vorliegt.

Der Anteil an vollbeschäftigten männlichen Kursteilnehmenden hat sich zwischen Kursbeginn und ein Jahr nach Kursende um mehr als das Dreifache von 10 % auf 34 % gesteigert. Auch der Anteil an Teilzeitbeschäftigten ist gestiegen, von 7 % auf 12 %. Der Anteil an arbeitslosen Männern stagniert, wohingegen der Anteil derer, die eine Ausbildung (u.a. Integrationskurs) absolvieren, und Personen ohne Angabe deutlich zurück ging.

Tabelle 6-7: Entwicklung der Erwerbstätigkeit von männlichen Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)

	Befragung 1 (Kursbeginn)	Befragung 3 (ein Jahr nach Kursende)
Bezahlte Vollzeitstätigkeit	9,5	33,9
Bezahlte Teilzeitstätigkeit	7,0	11,6
Arbeitslos	41,2	42,5
In Rente/Frührente/Ruhestand	1,5	2,5
Hausarbeit, Betreuung Kinder/ andere Personen	0,5	1,8
Sonstiges/Schule/Ausbildung	27,9	7,0
Keine Angabe	12,3	0,8
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=398.
Basis: Männliche Kursteilnehmende, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben.

Weibliche Integrationskursteilnehmende haben in den Jahren zwischen erster und dritter Befragung deutlich mehr Teilzeittätigkeiten aufgenommen. Hatten zu Kursbeginn noch 7% der Kursteilnehmerinnen eine Teilzeitbeschäftigung, waren es ein Jahr nach Kursende bereits 19%. Auch der Anteil an Frauen, die einer bezahlten Vollzeittätigkeit nachgehen, hat sich von 2% auf 9% gesteigert.

Tabelle 6-8: Entwicklung der Erwerbstätigkeit von weiblichen Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)

	Befragung 1 (Kursbeginn)	Befragung 3 (ein Jahr nach Kursende)
Bezahlte Vollzeittätigkeit	2,2	9,2
Bezahlte Teilzeittätigkeit	6,9	19,1
Arbeitslos	25,9	23,2
In Rente/Frühere/Ruhestand	1,2	0,7
Hausarbeit, Betreuung Kinder/ andere Personen	24,3	42,5
Sonstiges/Schule/Ausbildung	24,6	4,7
Keine Angabe	14,8	0,7
Gesamt	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=764.
Basis: Weibliche Kursteilnehmende, die an allen drei Befragungen teilgenommen haben.

Personen, die zum Zeitpunkt der letzten Befragung einer bezahlten Voll- oder Teilzeittätigkeit nachgehen, zur Schule gehen oder eine Ausbildung absolvieren, haben mit durchschnittlich elf Jahren den längsten Schulbesuch genossen. Momentan Arbeitslose, Rentner oder Personen, die Hausarbeit nachgehen, haben die Schule etwas kürzer besucht.

In Bezug auf die Herkunftsregionen werden interessante Unterschiede ersichtlich (Tabelle 6-9). Unter Kursteilnehmenden sind es Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, gefolgt von Personen aus Ost-/Südostasien und Nordafrika, die am häufigsten teil- oder vollzeitbeschäftigt sind. Bei Befragten der Kontrollgruppe ist

diesbezüglich der Anteil der Personen aus Mittel-/Südamerika, Polen und den GUS-Staaten (ohne Russland) am höchsten.

Tabelle 6-9: Anteil an Erwerbstätigen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen ein Jahr nach Kursende (in Prozent)

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Russland	26,9	41,4
Türkei	33,3	38,9
GUS (ohne Russland)	30,3	48,0
Ost-/Südostasien	45,4	47,6
Vorder-/Zentral-/Südasion	32,4	29,3
Afrika (ohne Nordafrika)	37,8	32,9
Ehem. Jugoslawien + Albanien	46,6	45,5
Polen	34,9	51,8
Mittel-/Südamerika	36,6	64,2
Nordafrika	40,6	38,7
Gesamt	34,4	42,2

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=390$, $n_{KG}=769$.

Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt. Angaben in Spaltenprozent.

Basis: Erwerbstätige Personen.

Integrationskursteilnehmende mit einem deutschen Partner üben signifikant häufiger eine Erwerbstätigkeit aus als Personen mit ausländischem Partner oder keinem Partner. Während 46% der Kursteilnehmenden mit deutschem Partner ein Jahr nach Kursende einer Erwerbstätigkeit nachgehen, haben nur 32% der Personen ohne deutschen Partner eine Anstellung. Dieser Effekt zeigt sich auch in der Kontrollgruppe, jedoch nicht annähernd so stark. 50% der Befragten mit deutschem Partner haben eine Festanstellung, wohingegen 41% der restlichen Befragten angestellt sind.

Insgesamt gesehen steigt bei Personen der Kontrollgruppe die Wahrscheinlichkeit erwerbstätig zu sein mit der Aufenthaltsdauer. Die Tatsache, dass in der Kontrollgruppe überproportional viele Altzuwanderer vorhanden sind, erklärt demnach den höheren Anteil der Erwerbstätigen in der Kontrollgruppe im Vergleich zu den Kursteilnehmenden.

Auch bei der Betrachtung der Deutschkenntnisse in Zusammenhang mit der Erwerbstätigkeit zeigen sich signifikante Ergebnisse. Sowohl Kursteilnehmende als auch Personen der Kontrollgruppe, die erwerbstätig sind, haben zu allen Befragungszeitpunkten bessere Deutschkenntnisse als Personen, die nicht erwerbstätig sind. Zudem gilt: Je höher der Zuwachs der Deutschkenntnisse von der ersten zur zweiten Befragung, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass der Befragte einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nachgeht.

Nach beruflicher Stellung betrachtet fällt auf, dass über die Hälfte der erwerbstätigen Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe in die Kategorie Arbeiter(in) fallen und ein großer Teil davon ungelernt ist (Tabelle 6-10). Auch aus anderen Studien und Statistiken ist bereits bekannt, dass unter Migranten der Anteil der Arbeiter sehr viel höher ist als bei einheimischen Erwerbstätigen (Kalter 2007, Seibert 2008, Tucci 2008). Weniger als ein Drittel der Personen sind Angestellte, davon übt ein großer Teil einfache Tätigkeiten ohne Ausbildungsabschluss aus. Nur ein geringer Anteil der Personen ist selbstständig (4 % der Kursteilnehmenden, 6 % der Kontrollgruppe). Bezüglich der beruflichen Stellung unterscheiden sich Kursteilnehmende und Kontrollgruppe nur marginal. Nach Geschlecht differenziert fällt weiterhin auf, dass ungelernete Arbeiter häufiger weiblich, angelernte Arbeiter, gelernte Facharbeiter, Industrie- und Werkmeister und Angestellte mit hoch qualifizierten Tätigkeiten oder Leitungsfunktionen dagegen häufiger männlich sind. Mithelfende Familienangehörige sind ausschließlich weiblich.

Tabelle 6-10: Berufliche Stellung der Erwerbstätigen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe zur dritten Befragung (in Prozent)

	Teilnehmende			Kontrollgruppe		
	Gesamt	Männlich	Weiblich	Gesamt	Männlich	Weiblich
Arbeiter(in)	62,0	68,3	56,4	56,4	68,1	46,9
Davon: Ungelernte(r) Arbeiter(in)	49,0	40,2	58,5	40,9	27,2	57,0
Angelernte(r) Arbeiter(in)	42,9	46,5	39,0	47,4	53,2	40,5
Gelernte(r) und Facharbeiter(in)	7,8	12,6	2,5	11,5	19,1	2,5
Vorarbeiter(in), Kolonnenführer(in)	0,4	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Meister, Polier	0,0	0,0	0,0	0,2	0,4	0,0
Angestellte	29,0	22,0	35,1	32,9	22,3	41,5
Davon: Einfache Tätigkeit ohne Ausbildungsabschluss	67,0	65,9	67,6	55,2	42,1	60,8
Einfache Tätigkeit mit Ausbildungsabschluss	19,1	17,1	20,3	21,4	23,7	20,5
Qualifizierte Tätigkeit	10,4	9,8	10,8	15,5	14,5	15,9
Industrie- und Werkmeister	1,7	4,9	0,0	2,8	7,9	0,6
Hoch qualifizierte Tätigkeit oder Leitungsfunktion	1,7	2,4	1,4	4,4	9,2	2,3
Angestellte(r) mit umfassenden Führungsaufgaben	0,0	0,0	0,0	0,8	2,6	0,0
Beamte(r)	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2
Selbstständige	3,8	3,2	4,3	5,6	5,8	5,4
Davon: Sonstige Selbstständige	53,3	100,0	22,2	53,5	50,0	56,5
Mithelfende Familienangehörige	33,3	0,0	55,6	7,0	0,0	13,0
Freie Berufe, selbstständige Akademiker	13,3	0,0	22,2	32,6	45,0	21,7
Selbstständige Landwirte	0,0	0,0	0,0	7,0	5,0	8,7
Auszubildende und Praktikanten	5,3	6,5	4,3	4,9	3,8	5,9
Davon: Auszubildende, gewerblich-technisch	70,6	80,0	57,1	44,1	54,5	39,1
Auszubildende, kaufmännisch	17,6	10,0	28,6	38,2	27,3	43,5
Volontäre, Praktikanten u.ä.	11,8	10,0	14,3	17,6	18,2	17,4
Gesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}(\text{Gesamt})=397$, $n_{TN}(\text{Männlich})=186$, $n_{TN}(\text{Weiblich})=211$,
 $n_{KG}(\text{Gesamt})=771$, $n_{KG}(\text{Männlich})=345$, $n_{KG}(\text{Weiblich})=426$.
 Basis: Erwerbstätige Personen.

Personen, die bereits in Deutschland gearbeitet haben, gaben selten in der ersten Befragung an, in ihrem erlernten Beruf erwerbstätig gewesen zu sein: Bei Kursteilnehmenden waren es nur 14 %, in der Kontrollgruppe dagegen 29 % (Tabelle 6-11). Zum Vergleich: Im Herkunftsland waren 79 % der Kursteilnehmenden und 84 % der Kontrollgruppe im erlernten Beruf tätig.

In der dritten Befragung ein Jahr nach Kursende wurde die Frage nach dem erlernten Beruf erneut gestellt. Von den Kursteilnehmenden, die ein Jahr nach Kursende einer Voll- oder Teilzeiterwerbstätigkeit nachgehen, arbeiten 79 % in Deutschland ihrer Aussage nach nicht in ihrem erlernten Beruf (Tabelle 6-11). 21 % der erwerbstätigen ehemaligen Kursteilnehmenden arbeiten nun in ihrem erlernten Beruf. Einige ehemalige Kursteilnehmende, die nun einer Erwerbstätigkeit nachgehen, haben also eine Anstellung passend zu ihrer Ausbildung gefunden.

In der Kontrollgruppe geben 32 % an, in Deutschland in ihrem erlernten Beruf zu arbeiten. Da sich der Anteil der Erwerbstätigen unter den Personen der Kontrollgruppe innerhalb der zwei Jahre nur geringfügig veränderte, ist es auch nicht verwunderlich, dass nicht mehr Personen in ihrem erlernten Beruf arbeiten. In beiden Gruppen zeigen sich keine gravierenden geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Tabelle 6-11: Erwerbstätige Kursteilnehmende und Kontrollgruppe nach Arbeit in erlerntem Beruf (in Prozent)

	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	Befragung 1	Befragung 3	Befragung 1 (retrospektiv)	Befragung 2
Arbeit in erlerntem Beruf	13,7	20,7	29,0	32,2
Keine Arbeit in erlerntem Beruf	86,3	79,3	71,0	67,8
Gesamt	100	100	100	100

Quelle: Integrationspanel, 1. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}(W1) = 410$, $n_{TN}(W3) = 294$,
 $n_{KG}(W1) = 589$, $n_{KG}(W3) = 571$.
 Basis: Erwerbstätige Personen.

6.3 Nutzung von Beratungsangeboten

Sowohl in der zweiten als auch in der dritten Befragung wurde erhoben, ob die Befragten die Beratungsangebote der Migrations-(erst)beratung (MBE) für erwachsene Neuzuwanderer oder die der Jugendmigrationsdienste (JMD) für jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund kennen und gegebenenfalls auch nutzen.⁶⁴

In der zweiten Befragung geben 32 % der Kursteilnehmenden und 17 % der Kontrollgruppe an, die Beratungsangebote (MBE/JMD) zu kennen. Genutzt wurden die Angebote zu diesem Zeitpunkt von 48 % jener Kursteilnehmenden und von 21 % der Befragten der Kontrollgruppe, die angaben, die Beratungsangebote zu kennen. In der dritten Befragung kannten 27 % der Kursteilnehmenden und 24 % der Kontrollgruppe die Angebote. Genutzt wurden diese seit Ende des Integrationskurses bzw. seit der letzten Befragung von 29 % der Kursteilnehmenden und von 18 % der Kontrollgruppe, die zuvor angegeben haben, die Angebote zu kennen.

Es zeigt sich, wie vermutet, ein signifikanter Zusammenhang der Nutzung der Beratungsangebote mit der Aufenthaltsdauer. Neuzuwanderer nutzen Angebote mit größerer Wahrscheinlichkeit. Eine differenzierte Betrachtung der Nutzung der Beratungsangebote nach Herkunftsländern ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Insgesamt ist der Bekanntheitsgrad der Beratungsangebote demnach zu beiden Befragungszeitpunkten bei Kursteilnehmenden größer als bei Personen der Kontrollgruppe und wird von Kursteilnehmenden auch häufiger genutzt. Bei beiden Befragtengruppen sinkt zur dritten Befragung der Anteil derjenigen, die die Beratungsangebote nutzen. Vor allem unter Kursteilnehmenden ist dies deutlich zu erkennen.

⁶⁴ Für nähere Informationen zu den Beratungsangeboten siehe: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/InformationBeratung/informationberatung-node.html> (Zugriff am 23.11.2011).

Ein Grund für dieses Ergebnis könnte sein, dass die Beratungsangebote eher auf Neuzuwanderer zugeschnitten sind und deshalb von Personen der Kontrollgruppe, die mehrheitlich Altzuwanderer sind, seltener genutzt werden. Auch für Kursteilnehmende könnten die Beratungsangebote nun mit längerer Aufenthaltsdauer in der dritten Befragung weniger notwendig sein.

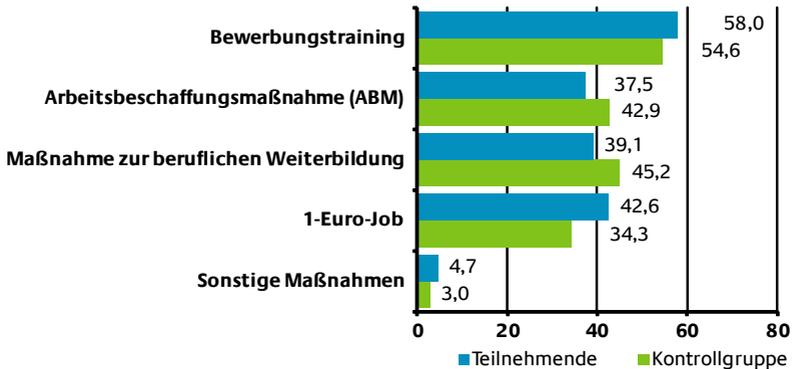
6.4 Teilnahme an Maßnahmen von Arbeitsämtern/Arbeitsagenturen bzw. ARGEn

Zur dritten Befragung liegen Angaben der Befragten dazu vor, inwieweit sie in Deutschland bereits an einem von Arbeitsamt/Arbeitsagentur bzw. ARGEn finanzierten oder geförderten Programm teilgenommen haben. Ein kleiner Teil der Kursteilnehmenden (20%) und der Kontrollgruppe (14%) haben bisher an einer der abgefragten Maßnahmen teilgenommen. Kursteilnehmende absolvierten demnach geringfügig häufiger eine Maßnahme als Personen der Kontrollgruppe.

Es zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede insofern, als dass Männer in etwa doppelt so häufig angaben, an einer Maßnahme teilgenommen zu haben als Frauen. Zudem ist die Teilnahmequote bei Personen über 30 Jahren signifikant höher als bei jüngeren Befragten. Eine Analyse differenziert nach Herkunftsländern ist aufgrund der geringen Fallzahl nicht möglich.

Unter den Befragten, die angaben, an einer Maßnahme teilgenommen zu haben, absolvierten die meisten Befragten ein Bewerbungstraining (Abbildung 6-6). Signifikant mehr Kursteilnehmende nahmen an einem 1-Euro-Job-Programm teil als Personen der Kontrollgruppe.

Abbildung 6-6: Teilnahme an Maßnahmen des Arbeitsamts/Arbeitsagentur bzw. ARGEn bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=488$ (888 Antworten), $n_{KC}=266$ (478 Antworten).⁶⁵

Basis: Personen, die an einer Maßnahme des Arbeitsamts/Arbeitsagentur bzw. ARGEn teilgenommen haben.

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Alle erwähnten Maßnahmen wurden von Kursteilnehmenden mehrheitlich nach Besuch des Integrationskurses absolviert.

65 Fragetext: Arbeitsämter bzw. Arbeitsagenturen und ARGEn verfügen über verschiedene Möglichkeiten, einen bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu unterstützen. Haben Sie irgendwann einmal in Deutschland an einem von Arbeitsamt oder ARGEn finanzierten oder geförderten Programm teilgenommen, wie z.B. eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme, ein Bewerbungstraining oder an einem Programm, das Ihnen eine Beschäftigungsmöglichkeit gegeben hat, wie z.B. ein 1-Euro-Job? (1) Ja, (2) Nein.

Fragetext: Was waren das für Maßnahmen? (1) Arbeitsbeschaffungsmaßnahme (ABM), (2) Maßnahme zur beruflichen Weiterbildung, (3) Bewerbungstraining, (4) 1-Euro-Job, (5) Sonstige Maßnahmen.

7 Soziale Integration

Neben der Einbindung in den Arbeitsmarkt bzw. das Bildungssystem und dem Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes ist die soziale Integration wesentlich für die Gesamtintegration. Voraussetzung für soziale Netzwerke in der Aufnahmegesellschaft sind aber gerade auch Sprachkenntnisse und Gelegenheiten, mit der Aufnahmegesellschaft in Kontakt treten zu können. Andererseits sind soziale Netzwerke auch Voraussetzung für weitere Dimensionen der Integration und können beispielsweise bei der Arbeitsplatzsuche helfen oder für die emotionale Integration (siehe Kapitel 8) relevant sein (Esser 2001).

Zwei Indikatoren, die in dieser Studie erfragt wurden, um die soziale Integration zu messen, sind die Kontakthäufigkeit zu Deutschen oder zu Personen aus dem Herkunftsland in der Familie oder Verwandtschaft, unter Freunden, am Arbeitsplatz und in der Nachbarschaft sowie die Mitgliedschaft in Vereinen mit überwiegend einheimischen Deutschen oder Personen aus dem Herkunftsland. Im Folgenden werden die Entwicklungen bezüglich der sozialen Integration bei Kursteilnehmenden zu Kursbeginn und zu Kursende mit der Kontrollgruppe verglichen, um Aussagen über die Wirksamkeit der Integrationskurse anstellen zu können. Anschließend zeigt das Unterkapitel „Nachhaltigkeit“ den weiteren Prozess der sozialen Integration von Integrationskursteilnehmenden von Kursende bis ein Jahr nach Kursabschluss.

Basis für die Analyse der Entwicklung der sozialen Integration von Kursbeginn zu Kursende sind zum einen alle Kursteilnehmenden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben und den Integrationskurs zu Ende besuchten (2.097 Personen). Zum anderen steht als Vergleich zu den Kursteilnehmenden eine Kontrollgruppe zur Verfügung (1.853 Personen, siehe Kapitel 2.4.1.3 und 2.4.2.3). Für die Analyse der Nachhaltigkeit, also der Entwicklungen von der zweiten Befragung am Kursende zur dritten Befragung ein Jahr nach Kursabschluss, dienen als Basis alle Kursteilnehmenden, die an der zweiten

und dritten Befragung teilgenommen und den Integrationskurs zu Ende besucht haben (1.588 Personen, siehe Kapitel 2.4.1.4).

7.1 Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der sozialen Integration

Zunächst wird die Kontakthäufigkeit zu Deutschen und Personen aus dem Herkunftsland als ein Indikator für die soziale Integration beschrieben.⁶⁶ Eine detaillierte Analyse der einzelnen Kontaktgelegenheiten zeigt, dass Kursteilnehmende sowohl zur ersten als auch zur zweiten Befragung am häufigsten am Arbeitsplatz täglich Kontakt zu einheimischen Deutschen haben (47 % bzw. 49 %). Sehr viel seltener ist dies im Freundeskreis der Fall (15 % bzw. 16 %). Ein anderes Bild zeigt sich bei der Kontakthäufigkeit zu Personen aus dem Herkunftsland. Hier liegt der Arbeitsplatz als tägliche Kontaktmöglichkeit in der Häufigkeit der Angaben zwar immer noch weit oben (43 % bzw. 36 %), jedoch dicht gefolgt von Familie und Verwandtschaft (42 % bzw. 31 %).

Auch Personen der Kontrollgruppe haben zu beiden Befragungszeitpunkten am häufigsten am Arbeitsplatz Kontakt zu Deutschen (26 % bzw. 31 %). Am seltensten ist dies auch hier im Freundeskreis der Fall (10 % bzw. 12 %). Für die Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland ergibt sich hier ein umgekehrtes Bild. Während die meisten Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland in der Familie oder Verwandtschaft bestehen, haben nur wenige Befragte der Kontrollgruppe am Arbeitsplatz Kontakt zu Personen aus ihrem Herkunftsland.

66 Fragetext: Wie häufig haben Sie Kontakt zu einheimischen Deutschen (d.h. Personen ohne Migrationshintergrund)? (Gemeint sind Treffen, keine Grußkontakte) ...in Ihrer eigenen Familie/Verwandtschaft? (1) Gar nicht, (2) Selten, (3) Mehrmals im Monat, (4) 1x wöchentlich, (5) Mehrmals wöchentlich, (6) Täglich; ...an Ihrem Arbeitsplatz (bzw. in der Schule, Universität)?, ...in Ihrer Nachbarschaft?, ...in Ihrem Freundeskreis?
Und wie häufig haben Sie Kontakt zu Personen aus Ihrem Herkunftsland? (Gemeint sind persönliche Treffen, keine Grußkontakte) ...in Ihrer eigenen Familie/Verwandtschaft? (1) Gar nicht, (2) Selten, (3) Mehrmals im Monat, (4) 1x wöchentlich, (5) Mehrmals wöchentlich, (6) Täglich; ...an Ihrem Arbeitsplatz (bzw. in der Schule, Universität)?, ...in Ihrer Nachbarschaft?, ...in Ihrem Freundeskreis?.

Aufschlussreicher als die Betrachtung der einzelnen Kontaktbereiche ist eine zusammenfassende Analyse der Kontakte. Für die folgenden Auswertungen wurde daher aus den Angaben zur Häufigkeit der persönlichen Treffen, die über Grußkontakte hinausgehen, ein Index der durchschnittlichen Kontakthäufigkeit erstellt. Je höher dieser Index ausfällt, desto häufiger ist der Kontakt im jeweiligen Bereich. Es liegen also zwei Indizes vor, von denen einer die Kontakthäufigkeit zu Deutschen, der andere die Kontakthäufigkeit zu Personen aus dem Herkunftsland misst. Sowohl der Index für die Kontakthäufigkeit zu Deutschen als auch der zu Personen aus dem Herkunftsland umfasst die Bereiche Arbeitsplatz, Familie und Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundeskreis.

Tabelle 7-1 gibt eine Übersicht über die Entwicklung der sozialen Integration von der ersten Befragung zu Kursbeginn bis zur zweiten Befragung zu Kursende bei Kursteilnehmenden. Zu Kursbeginn überwiegt bei den Kursteilnehmenden der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland (3,9 zu 3,4). Nach Teilnahme am Integrationskurs haben Kursteilnehmende häufiger Kontakt zu Deutschen als zu Kursbeginn, der Index der Kontakthäufigkeit zu einheimischen Deutschen verzeichnet einen signifikanten Anstieg. Der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland ist demgegenüber gesunken, sodass zu Kursende nun ein ausgeglichenes Verhältnis der Kontakthäufigkeit zu Deutschen und zu Personen aus dem Herkunftsland vorliegt.

Tabelle 7-1: Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden (Summenindex)

		Mittelwert	Standardabweichung
Kontakt zu Deutschen	1. Befragung	3,4	1,6
	2. Befragung	3,6	1,5
Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland	1. Befragung	3,9	1,6
	2. Befragung	3,6	1,5

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n(Deutsche)=2.001, n(Personen aus Herkunftsland)=1.983.

Parallel hierzu wird nun die Entwicklung der Gruppe von Personen gezeigt, die nicht an einem Integrationskurs teilnahmen (Tabelle 7-2). Im Vergleich zu den Kursteilnehmenden haben Personen der Kontrollgruppe bei der ersten Befragung seltener Kontakt zu Deutschen (3,0). Zur zweiten Befragung zeigt sich für die Kontakthäufigkeit zu Deutschen ein signifikanter Anstieg. Aber auch der Index der Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland steigt leicht an. Personen der Kontrollgruppe haben also im Vergleich zur ersten Befragung sowohl zu Deutschen als auch zu Personen aus dem Herkunftsland häufiger Kontakt, der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland überwiegt hier jedoch immer noch.

Tabelle 7-2: Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland in der Kontrollgruppe (Summenindex)

		Mittelwert	Standardabweichung
Kontakt zu Deutschen	1. Befragung	3,0	1,5
	2. Befragung	3,3	1,5
Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland	1. Befragung	3,6	1,3
	2. Befragung	3,7	1,3

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe; n(Deutsche)=1.844, n(Personen aus Herkunftsland)=1.846.

Die Studie von Haug (2010) kommt zu dem Schluss, dass die Häufigkeit der Freundschaftskontakte zu einheimischen Deutschen über die Alters- und Herkunftslandgruppen hinweg variieren, jedoch insgesamt auf einem hohen Niveau liegen. Die folgenden Ergebnisse aus dem Integrationspanel ergänzen die bisherigen Ergebnisse um den Effekt des Integrationskurses.

Zwischen männlichen und weiblichen Befragten zeigen sich keine Unterschiede in der Häufigkeit ihrer sozialen Kontakte zu Deutschen oder Personen aus dem Herkunftsland. Betrachtet man jedoch

die sozialen Kontakte nach Altersgruppen, so zeigt sich auch hier bei der ersten Befragung, dass jüngere Altersgruppen im Vergleich zu älteren häufiger Kontakt zu Deutschen haben. Zu Kursende hat sich dieser Unterschied zwischen den Altersgruppen jedoch insoweit ausgeglichen, dass hier keine signifikanten Unterschiede mehr bestehen. Diese Unterschiede zwischen den Altersgruppen bestehen nicht für Befragte der Kontrollgruppe.

Nach Herkunftsländern analysiert zeigen sich einige interessante Unterschiede. Zur ersten Befragung zu Kursbeginn haben Kursteilnehmende aus den EU-12-Ländern (ohne Polen), Afrika (ohne Nordafrika) und vor allem Mittel-/Südamerika bereits häufiger Kontakt zu Deutschen als zu Personen aus ihrem Herkunftsland; bei Befragten der Kontrollgruppe gilt das nur für Personen aus Mittel-/Südamerika. Bei allen anderen Herkunftsländern überwiegt der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland, besonders deutlich bei Personen aus der Türkei, Russland und den weiteren GUS-Staaten. Die Befragten dieser Herkunftsländer sind im Durchschnitt jedoch auch älter als Befragte anderer Herkunftsländer und stellen in Deutschland die größten Herkunftsgruppen dar, sodass die Gelegenheit zum Kontakt mit Personen aus dem Herkunftsland auch besonders groß ist.

Diese Ergebnisse der Gruppenunterschiede reihen sich ein in die Erkenntnisse anderer Studien. Eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (2009) ergab, dass russisch- und türkeistämmige Migranten von allen Zuwanderern die wenigsten deutschen Freunde haben, während gleichzeitig der Wunsch nach mehr deutschen Freunden vorliegt (siehe hierzu auch Babka von Gostomski 2010).

Zur zweiten Befragung zu Kursende steigt die Anzahl der Herkunftsländer, aus denen Personen stammen, deren Kontakte zu Deutschen gegenüber den Kontakten zu Personen aus dem Herkunftsland überwiegen. Nun haben auch Kursteilnehmende aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, den EU-15-Ländern, Vorder-/Zentral-/Südasiens, Ost-/Südostasien und Nordafrika, zusätzlich zu den in der ersten Befragung erwähnten, häufiger Kontakt zu Deutschen als zu Personen aus ihrem Herkunftsland. Bei Befragten der Kontrollgruppe gilt dies

bei der zweiten Befragung weiterhin nur für Personen aus Polen und den restlichen EU-12-Ländern und Nordafrika.

7.2 Nachhaltigkeit von Integrationskursen im Bereich der sozialen Integration

Ein Jahr nach Kursabschluss ist die Kontakthäufigkeit der ehemaligen Kursteilnehmenden zu einheimischen Deutschen konstant geblieben (Tabelle 7-3). Der Trend des abnehmenden Kontaktes zu Personen aus dem Herkunftsland setzt sich weiter fort. Ein Jahr nach Kursende haben die Kursteilnehmenden nun sogar häufiger Kontakt zu einheimischen Deutschen als zu Personen aus ihrem Herkunftsland.

Tabelle 7-3 Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden nach Kursende (Summenindex)

		Mittelwert	Standardabweichung
Kontakt zu Deutschen	2. Befragung	3,6	1,5
	3. Befragung	3,6	1,6
Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland	2. Befragung	3,6	1,5
	3. Befragung	3,5	1,3

Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n(Deutsche)=1.560, n(Personen aus Herkunftsland)=1.551.

Nach Geschlecht zeigt sich auch ein Jahr nach Kursabschluss bei den sozialen Kontakten kein Unterschied. Nach Altersgruppen getrennt betrachtet fällt auch hier zur dritten Befragung auf, dass die Häufigkeit der Kontakte zu einheimischen Deutschen in den höheren Altersstufen abnimmt (Mittelwert bei Über-45-Jährigen: 3,3).

Eine Analyse nach Herkunftsländern zur dritten Befragung zeigt, dass bei weniger Herkunftsländern Befragte vorhanden sind, deren Kontakthäufigkeit zu Deutschen gegenüber den Kontakten zu

Personen aus dem Herkunftsland überwiegt als noch zur zweiten Befragung. Diese Personen stammen aus den EU-Ländern, Ost-/Südostasien, Afrika und Mittel-/Südamerika.

Der Arbeitsplatz bildet bei der dritten Befragung immer noch die häufigste Kontaktmöglichkeit zu Deutschen (36% haben hier täglich Kontakt zu einheimischen Deutschen). Auch ein Jahr nach Kursabschluss sind die Kontakte zu einheimischen Deutschen im Freundeskreis noch vergleichsweise selten. Für die Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland bieten auch hier Familie und Verwandtschaft die häufigste Möglichkeit mit Personen eigener Herkunft in Kontakt zu treten (53%), der Arbeitsplatz hat im Gegensatz zur zweiten Befragung jedoch als Kontaktmöglichkeit stark abgenommen (13%).

7.3 Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen

Ein weiterer Aspekt der sozialen Integration, der zum zweiten bzw. dritten Befragungszeitpunkt abgefragt wurde, ist die Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen. Dabei interessiert – neben der Erfassung derer, die überhaupt in Vereinen oder Organisationen organisiert sind –, inwieweit die Befragten Vereinen oder Organisationen mit überwiegend einheimischen Deutschen oder mit überwiegend Personen aus dem Herkunftsland angehören.

Der Anteil an Personen, die zur dritten Befragung angaben, in einem Verein oder einer Organisation mit vorwiegend deutschen Mitgliedern zu sein, liegt bei ehemaligen Kursteilnehmenden mit 16% etwas höher als in der Kontrollgruppe mit 15% (Tabelle 7-4). Personen der Kontrollgruppe sind häufiger als Kursteilnehmende Mitglied in Zusammenschlüssen, die überwiegend von Personen des Herkunftslandes besucht werden. Während Personen der Kontrollgruppe in von einheimischen Deutschen vertretenen und in herkunftslandspezifischen Vereinen oder Organisationen etwa gleich oft organisiert sind, zeigt sich bei ehemaligen Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kursende eine höhere Mitgliedschaft in deutschen Vereinen.

Tabelle 7-4: Mitgliedschaft in Vereinen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Kursteilnehmende	Kontrollgruppe
Vereine mit überwiegend einheimisch Deutschen	16,4	14,8
Vereine mit überwiegend Personen aus dem Herkunftsland	12,7	14,6

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.588$, $n_{KG}=1.853$.

Am beliebtesten unter deutschen Vereinen sind bei Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe Sportvereine, Kirchen oder religiöse Organisationen und Kultur-, Bildungs- oder Freizeitvereine (Tabelle 7-5). Während ehemalige Kursteilnehmende stärker in Kirchen oder religiösen Vereinigungen mit überwiegend deutschen Personen Mitglied sind, beteiligen sich Befragte der Kontrollgruppe häufiger in deutschen Kultur-, Bildungs- und Freizeitvereinen und Gewerkschaften.

Tabelle 7-5: Mitgliedschaft in Vereinen mit überwiegend einheimischen deutschen Mitgliedern bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)

	Kursteilnehmende	Kontrollgruppe
Sportverein	47,9	51,1
Kirche oder religiöse Organisation	38,3	24,8
Kultur-, Bildungs- oder Freizeitverein	15,3	25,2
Gewerkschaft oder Berufsvereinigung	5,0	11,7
Wohlfahrtsverbände (AWO, Caritas, Diakonie etc.)	5,7	4,4
Politische Vereinigung/Gruppe oder Interessenvertretung	2,3	1,8
Andere Vereinigung oder Gruppe	1,9	0,4

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN}=261$ (304 Antworten), $n_{KG}=274$ (327 Antworten).

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Basis: Personen, die Mitglied in einem Verein sind.

Auch bei den Vereinen oder Organisationen mit überwiegend nicht einheimisch deutschen Mitgliedern haben Sportvereine, Kultur-, Bildungs- oder Freizeitvereine und Kirchen oder religiöse Organisationen die höchsten Anteile an Mitgliedern (Tabelle 7-6). In diesem Bereich stehen jedoch Kirchen oder religiöse Organisationen an erster Stelle, wohingegen Sportvereine einen geringeren Stellenwert einnehmen als Mitgliedschaften in Vereinen mit überwiegend einheimischen deutschen Mitgliedern. In Bezug auf herkunftslandspezifische Vereinigungen zeigen sich zwischen ehemaligen Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe keine bedeutsamen Unterschiede.

Tabelle 7-6: Mitgliedschaft in Vereinen mit überwiegendem Anteil an Mitgliedern aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe (in Prozent)

	Kursteilnehmende	Kontrollgruppe
Kirche oder religiöse Organisation	50,5	49,8
Kultur-, Bildungs- oder Freizeitverein	40,6	43,2
Sportverein	19,3	17,3
Gewerkschaft oder Berufsvereinigung	2,0	2,2
Politische Vereinigung/Gruppe oder Interessenvertretung	5,4	4,4
Wohlfahrtsverbände	4,5	3,3
Andere Vereinigung oder Gruppe	0,5	0,0

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden und 2. Befragung der Kontrollgruppe; $n_{TN} = 202$ (248 Antworten), $n_{KG} = 271$ (326 Antworten).

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Basis: Personen, die Mitglied in einem Verein sind.

Männer sind häufiger als Frauen Mitglied eines Vereins oder einer Organisation und überdurchschnittlich häufig in Sportvereinen organisiert. Frauen sind häufiger in Kirchen oder religiösen Organisationen vertreten. Dies zeigt sich sowohl für deutsche als auch für herkunftslandspezifische Zusammenschlüsse. Eine Analyse nach Altersgruppen zeigt keine signifikanten Unterschiede. Personen aus

Afrika (ohne Nordafrika) sind überdurchschnittlich in Vereinen oder Organisationen mit überwiegend deutschen, aber auch in Gemeinschaften mit überwiegend Personen aus dem Herkunftsland organisiert. Befragte aus der Türkei dagegen sind am seltensten Mitglied in einem Verein oder einer Organisation mit überwiegend deutschen Mitgliedern, Personen aus Polen am seltensten in Zusammenschlüssen mit überwiegend Personen aus dem Herkunftsland.

Eine Analyse der Prioritäten der Mitgliedschaft nach Altersgruppen oder Nationalität kann aufgrund der geringen Fallzahlen nicht durchgeführt werden.

8 Emotionale Integration



In diesem Kapitel wird die emotionale Integration oder die Identifikation als gedankliche und gefühlte Beziehung zwischen dem einzelnen Akteur und einem sozialen System als Kollektiv betrachtet. Nach Esser (1980, 2001) kommt es zu einer Gruppenidentität oder einem „Wir-Gefühl“ eher, wenn die soziale Integration in die Aufnahmegesellschaft erfolgte. Dazu ist ein Mindestmaß an kulturellen Fertigkeiten, unter anderem gute Sprachkenntnisse, erforderlich. Es wird untersucht, welche Bedeutung die durch den Integrationskurs erlernten Sprachkenntnisse in Bezug auf eine Identifikation mit Deutschland haben.

Dazu wird ein Vergleich der Kursteilnehmenden zur ersten Befragung zu Kursbeginn und zur zweiten Befragung zu Kursende angestellt, um die Entwicklung der emotionalen Integration während des Kursbesuchs darzustellen. Wieder steht die Gruppe von Nicht-Teilnehmenden als Vergleichsgruppe zur Verfügung. Da aber eine Identifikation mit Deutschland einem längeren Prozess unterworfen ist, ist besonders die Entwicklung ein Jahr nach Kursabschluss interessant. In dieser Studie erfasste Indikatoren der emotionalen Integration sind die Verbundenheit mit Deutschland, die Zufriedenheit mit dem Leben in Deutschland und Rückkehr- sowie Einbürgerungsabsichten.

Basis für folgende Auswertungen sind für die Analyse der Entwicklungen von der ersten Befragung zu Kursbeginn bis zur zweiten Befragung zu Kursende alle 2.097 Kursteilnehmenden, die an beiden Befragungen teilgenommen haben. Die Kontrollgruppe besteht aus allen 1.853 Befragten, die an der ersten und zweiten Befragung teilnahmen und zwischenzeitlich keinen Integrationskurs besucht haben (siehe Kapitel 2.4.1.3 und 2.4.2.3). Für die Entwicklungen von Kursende bis ein Jahr nach Kursende sind alle 1.588 Kursteilnehmenden, die an der zweiten und dritten Befragung teilgenommen und den Integrationskurs zu Ende besucht haben, Basis der Auswertungen (siehe Kapitel 2.4.1.4).



8.1 Wirksamkeit von Integrationskursen im Bereich der emotionalen Integration

8.1.1 Verbundenheit mit Deutschland und/oder dem Herkunftsland

Ein Indikator zur Messung der emotionalen Integration ist die Verbundenheit primär zu Deutschland oder dem Herkunftsland. Die Verbundenheit mit beiden Ländern wurde zu allen Befragungszeitpunkten jeweils anhand einer fünfstufigen Skala abgefragt.⁶⁷ Die individuellen Zugehörigkeitsmuster zeigen, ob eine Person sich weder dem Herkunftsland noch Deutschland stark verbunden fühlt oder zu beiden Ländern einen starken Bezug zeigt. Wenn eine Präferenz auf ein Land gelegt wurde, kann analysiert werden, welches Land bevorzugt wird und wie stark diese Ausprägung ist.

Zu Kursbeginn hat ein Drittel der Kursteilnehmenden sowohl zum Herkunftsland als auch zu Deutschland einen starken Bezug (Abbildung 8-1). 25 % fühlen sich mit dem Herkunftsland wenig und mit Deutschland stark verbunden. Die restlichen Kursteilnehmenden teilen sich zu fast gleichen Teilen auf die Kategorien mit Deutschland wenig und mit dem Herkunftsland stark verbunden und weder mit dem Herkunftsland noch mit Deutschland stark verbunden auf. Zur zweiten Befragung zu Kursende zeigen sich diesbezüglich kaum Veränderungen. Nur der Anteil derjenigen, die sich weder mit dem Herkunftsland noch mit Deutschland stark verbunden fühlen, steigt leicht an.

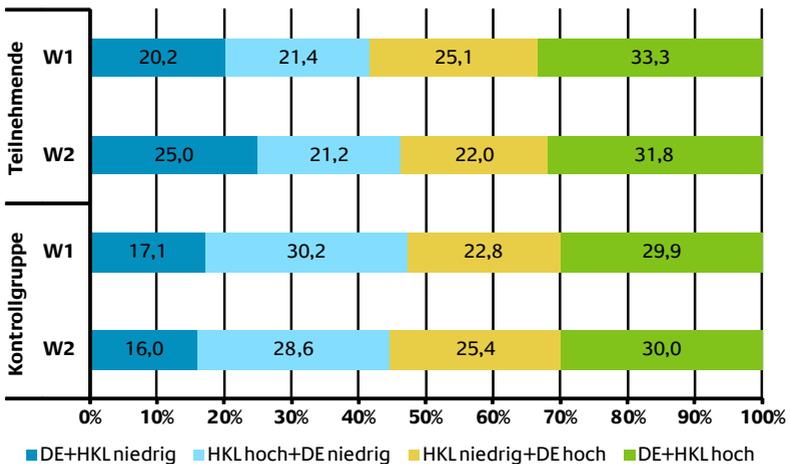
Diese Entwicklungen sollen nun der Gruppe gegenübergestellt werden, die nicht an einem Integrationskurs teilnahm. Im Vergleich zu den Kursteilnehmenden fühlen sich mehr Personen der Kontrollgruppe mit dem Herkunftsland stark und mit Deutschland nur wenig verbunden. Auch bei der Kontrollgruppe liegen im Verlauf der ersten zur zweiten Befragung kaum Veränderungen in der Stärke und der Präferenz der Verbundenheit zu beiden Ländern vor. Es zeigt sich lediglich eine sehr leichte Verschiebung von der ersten zur zweiten Be-

67 Fragetext: Wie stark fühlen Sie sich Deutschland verbunden? (1) Gar nicht, (2) Wenig, (3) Teils/Teils, (4) Stark, (5) Sehr stark.
Wie stark fühlen Sie sich ihrem Herkunftsland verbunden? (1) Gar nicht, (2) Wenig, (3) Teils/Teils, (4) Stark, (5) Sehr stark.

fragung hin zu einer geringeren Verbundenheit mit dem Herkunftsland und einer stärkeren Verbundenheit zu Deutschland.

Insgesamt liegen zum Zeitpunkt der ersten Befragung bezüglich der Verbundenheit zu Deutschland und dem Herkunftsland keine gravierenden Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Kursteilnehmenden vor. Allein der Anteil derjenigen, die sich zur ersten Befragung stark mit dem Herkunftsland und nur gering mit Deutschland identifizieren, ist bei Befragten der Kontrollgruppe größer als unter der Kursteilnehmenden.

Abbildung 8-1: Verbundenheit zum Herkunftsland und zu Deutschland der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe zur ersten (W1) und zweiten (W2) Befragung (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; Kursbeginn (W1): $n_{TN}=1.991$, $n_{KG}=1.830$, Kursende (W2): $n_{TN}=1.947$, $n_{KG}=1.830$.

Eine differenzierte Betrachtung der Einflüsse auf die Verbundenheit mit Deutschland zeigt in beiden Befragtengruppen zu allen Befragungszeitpunkten einen höheren Bezug zu Deutschland bei Personen mit besseren Deutschkenntnissen, die häufiger Kontakt zu Deutschen pflegen und bereits länger in Deutschland leben.

Signifikante Unterschiede zeigen sich auch bei Betrachtung der Herkunftsländer. Eine überdurchschnittlich starke oder sehr starke Verbundenheit zu beiden Ländern haben vor allem Personen aus Afrika, Ost-/Südostasien, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien und der Türkei. Eine hohe Verbundenheit zu Deutschland, nicht aber zum Herkunftsland liegt tendenziell bei Personen aus Vorder-/Zentral-/Süd-asien vor. Umgekehrt fühlen sich besonders Polen sehr stark oder stark mit dem Herkunftsland, aber nur wenig mit Deutschland verbunden. Ein großer Anteil von Personen aus Russland und den weiteren GUS-Staaten und aus Mittel-/Südamerika fühlt sich mit keinem der beiden Länder stark oder sehr stark verbunden.

Personen der Kontrollgruppe zeigen ein etwas anderes Bild: Hier sind es vor allem Personen aus Mittel-/Südamerika, Vorder-/Zentral-/Süd-asien, Polen und Afrika (ohne Nordafrika), die sich sowohl Deutschland als auch ihrem Herkunftsland stark oder sehr stark zugehörig fühlen. Bei Befragten aus Russland und den weiteren GUS-Staaten, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien und aus Nordafrika findet sich ein hoher Anteil an Personen, die sich mit Deutschland stark oder sehr stark, mit dem Herkunftsland dagegen kaum verbunden fühlen. Im Gegensatz zu den Kursteilnehmenden fühlen sich in der Kontrollgruppe vor allem Türken stark oder sehr stark mit ihrem Herkunftsland, dagegen nicht mit Deutschland verbunden.

8.1.2 Zufriedenheit mit gegenwärtigem Leben

Ein weiterer wichtiger Indikator ist die Zufriedenheit der Befragten mit ihrem gegenwärtigen Leben.⁶⁸ Diesbezüglich zeigt sich, dass die Zufriedenheit der Kursteilnehmenden sowohl zur ersten Befragung mit einem Mittelwert von 7,4 als auch zur zweiten Befragung mit einem etwas geringeren Mittelwert von 7,2 recht hoch liegt. Zur ersten Befragung zu Kursbeginn gab die Hälfte der Befragten einen Wert zwischen fünf und zehn an, zu Kursende zwischen fünf und neun. Durch die Kursteilnahme und die Stärkung der Sprachkompe-

⁶⁸ Fragetext: Wie zufrieden sind Sie – alles in allem – mit Ihrem gegenwärtigen Leben? Bitte antworten Sie anhand dieser Skala. 0 bedeutet äußerst unzufrieden und 10 äußerst zufrieden.

tenzen ergaben sich jedoch zu diesem Zeitpunkt noch keine positiven Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit. Die befragten Personen der Kontrollgruppe waren zur ersten Befragung im Mittel etwas unzufriedener als die befragten Kursteilnehmenden (6,8), gleichen sich jedoch zur zweiten Befragung an den Mittelwert der Kursteilnehmenden mit 7,2 an. Die Hälfte der befragten Personen der Kontrollgruppe gab zur ersten Befragung einen Wert zwischen fünf und acht an, zur zweiten Befragung zwischen sechs und neun. Auch die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2009) kommt zu dem Schluss, dass sich die Mehrheit der Zuwanderer in Deutschland wohlfühlt.

Weibliche Kursteilnehmende sind zur ersten Befragung zufriedener als ihre männlichen Kollegen. Nach Herkunftsländern unterschieden sind unter Kursteilnehmenden sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien am zufriedensten (Kursbeginn: 8,1/Kursende: 8,2). Den niedrigsten Mittelwert bei Kursteilnehmenden weisen Personen aus Polen (6,8/6,7), der Türkei (7,0/6,9), Russland (7,3/6,9) und aus den weiteren GUS-Staaten (7,2/7,0) auf, wobei auch diese Mittelwerte eher von einer Zufriedenheit zeugen. Auch in der Kontrollgruppe zeigen sich Unterschiede zwischen den Herkunftsländern, jedoch nur zur ersten Befragung. Während auch hier Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien am zufriedensten sind (7,2), äußerten sich hier Personen aus der Türkei und Afrika (ohne Nordafrika) zurückhaltender.

8.2 Nachhaltigkeit der Integrationskurse im Bereich der emotionalen Integration

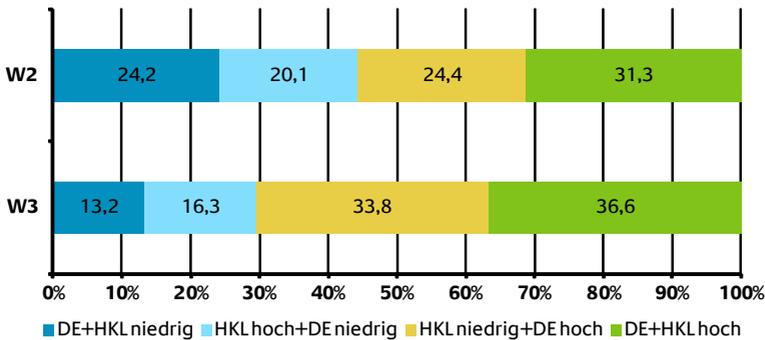
8.2.1 Verbundenheit mit Deutschland und/oder dem Herkunftsland

Eine Verbundenheit zum Aufnahmeland zu entwickeln, stellt einen längeren Prozess dar. Daher wird nun die Nachhaltigkeit der Verbundenheit zum Herkunftsland und zu Deutschland ein Jahr nach Kursabschluss im Vergleich zu Kursende analysiert. Zu diesem Zeitpunkt ist eine deutliche Verschiebung zu einer stärkeren Verbundenheit zu Deutschland zu erkennen (Abbildung 8-2). Während sich zur zweiten Befragung noch 20 % stark oder sehr stark zum Herkunftsland und wenig zu Deutschland zugehörig fühlen, sind es zur dritten Befra-

gung nur noch 16 %. Im Gegensatz dazu steigt zur dritten Befragung der Anteil der Personen, die sich stark oder sehr stark Deutschland verbunden fühlen, nicht aber dem Herkunftsland um zehn Prozentpunkte. Über 70 % der ehemaligen Kursteilnehmenden fühlen sich ein Jahr nach Ende des Integrationskurses mit Deutschland stark oder sehr stark verbunden.

Wie angenommen, ist das Gefühl der Verbundenheit zu Deutschland eine langfristige Entwicklung, die erst ein Jahr nach Kursabschluss zu erkennen ist. Dies zeigt auch die Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2009), in der ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Aufenthaltsdauer und dem Zugehörigkeitsgefühl festgestellt wurde.

Abbildung 8-2: Verbundenheit zum Herkunftsland und zu Deutschland der Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
 $n_{TN}(W2) = 1.585$, $n_{TN}(W3) = 1.572$.

Auch für diese Gruppe gilt nach einer detaillierten Betrachtung: Bessere Sprachkenntnisse und vermehrter Kontakt zu Deutschen wirkt sich positiv auf die Verbundenheit zu Deutschland aus.

Unter Personen, die sich sowohl zu Deutschland als auch dem Herkunftsland stark oder sehr stark verbunden fühlen, stechen wie auch zur zweiten Befragung Personen aus Nordafrika heraus. Eben-

falls fühlen sich besonders Personen aus den GUS-Staaten (ohne Russland) und aus Afrika (ohne Nordafrika) stark mit Deutschland und weniger mit dem Herkunftsland verbunden. Personen aus Polen sind ein Jahr nach Kursabschluss noch anteilig am stärksten unter den Personen vertreten, die angeben, sich mit ihrem Herkunftsland stark oder sehr stark, weniger jedoch mit Deutschland verbunden zu fühlen.

8.2.2 Zufriedenheit mit gegenwärtigem Leben

Die Zufriedenheit der Kursteilnehmenden mit ihrem Leben ein Jahr nach Kursabschluss steigt gering, aber signifikant von 7,3 bei der zweiten Befragung zu Kursende auf 7,5 bei der dritten Befragung ein Jahr nach Kursabschluss an. Während zur zweiten Befragung 50 % der Befragten einen Wert zwischen fünf und neun angaben, lag dieser Wert bei der Hälfte der Befragten zur dritten Befragung zwischen sechs und neun.

Auch ein Jahr nach Kursabschluss haben gute Sprachkenntnisse einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Leben in Deutschland. Zusammenhänge zwischen Alter oder Geschlecht mit der Lebenszufriedenheit liegen nicht vor. Auch zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsländern. Jedoch sind erwerbstätige Personen insgesamt signifikant zufriedener mit ihrem gegenwärtigen Leben als nicht Erwerbstätige.

8.2.3 Bleibe-, Aus- und Rückwanderungsabsichten

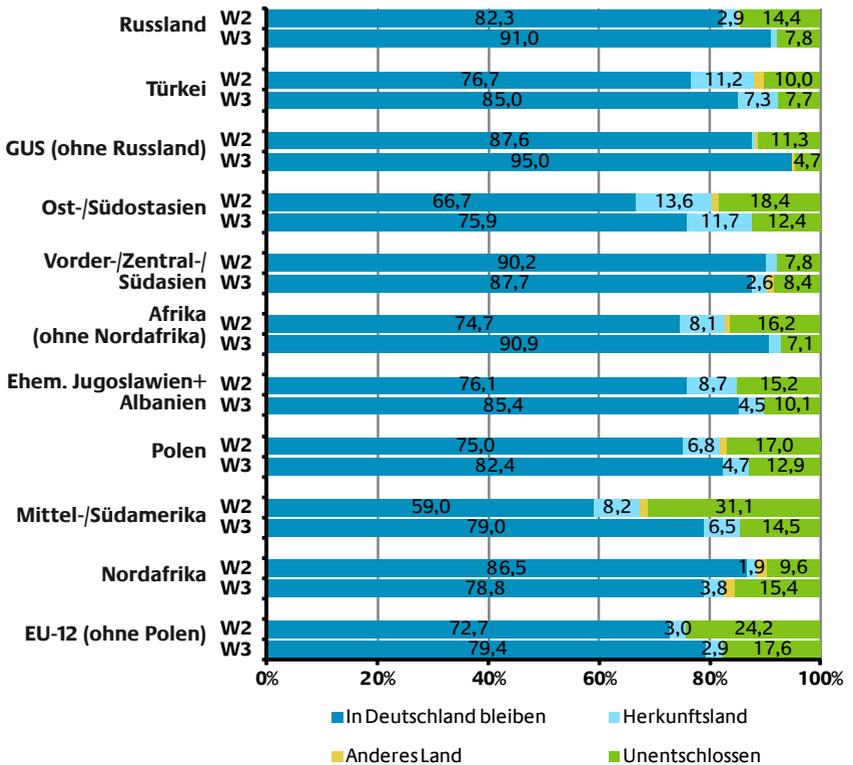
In der zweiten und dritten Befragung wurden die Kursteilnehmenden auch nach ihren Bleibe-, Aus- und Rückwanderungsabsichten gefragt.⁶⁹ Die überwiegende Mehrheit hat zu beiden Befragungszeitpunkten die Absicht, in Deutschland zu bleiben. Dieser Anteil steigt von 79 % in der zweiten auf 87 % in der dritten Befragung an. Parallel dazu sinkt der Anteil derjenigen, die in ihr Herkunftsland zurückkehren möchten, von 6 % in der zweiten Befragung auf 4 % in der dritten

69 Fragetext: Haben Sie vor, für immer in Deutschland zu bleiben? Wenn nein, wohin möchten Sie gehen? (1) Ja, ich habe vor, für immer in Deutschland zu bleiben, (2) Nein. Ich habe vor, wieder in mein Herkunftsland zu gehen, (3) Nein, ich habe vor, in ein anderes Land zu gehen, nämlich nach..., (4) Ich bin unentschieden.

Befragung. In ein anderes Land möchte nur ein sehr geringer Anteil beziehungsweise keiner der Befragten zu beiden Befragungszeitpunkten auswandern (1%/0%). Zur zweiten Befragung sind 14% bezüglich ihrer Bleibe- oder Rückkehrabsichten unentschlossen, zur dritten Befragung sinkt dieser Anteil auf 9%.

Der Anteil der Personen, die zur zweiten Befragung in Deutschland bleiben möchten, ist unter den Über-45-Jährigen besonders hoch, dagegen sind diejenigen, die wieder ins Heimatland zurückkehren möchten, am häufigsten Personen zwischen 25 und 45 Jahren. Unter den Unentschlossenen befinden sich überdurchschnittlich viele Unter-25-Jährige. Bei der dritten Befragung hingegen zeigen sich bezüglich des Alters keine signifikanten Unterschiede in den Bleibe- oder Rückkehrabsichten. Männliche Befragte äußern darüber hinaus etwas häufiger Bleibeabsichten als Frauen (83% zu 77%). Nach Herkunftsländern differenziert betrachtet, planen vor allem Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasien, Russland, den weiteren GUS-Staaten und aus Nordafrika zu beiden Befragungen überdurchschnittlich häufig, für immer in Deutschland zu bleiben (Abbildung 8-3). Rückkehrabsichten werden dagegen am häufigsten von Personen aus Mittel-/Südamerika, Ost-/Südostasien und der Türkei geäußert. Im Verlauf der beiden Befragungswellen steigt der Anteil der Personen mit Bleibeabsicht bei fast allen Herkunftsgruppen an, allein bei Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasien und aus Nordafrika sinkt die Bleibeabsicht etwas. Auffällig ist auch der sehr starke Anstieg der Bleibeabsicht zur dritten Befragung bei Personen aus Mittel-/Südamerika und Afrika (ohne Nordafrika).

Abbildung 8-3: Bleibe-, Auswanderungs- und Rückkehrabsichten der Kursteilnehmenden nach Kursende nach Herkunftsland (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden;

$n_{TN}(W2)=1.510$, $n_{TN}(W3)=1.508$.

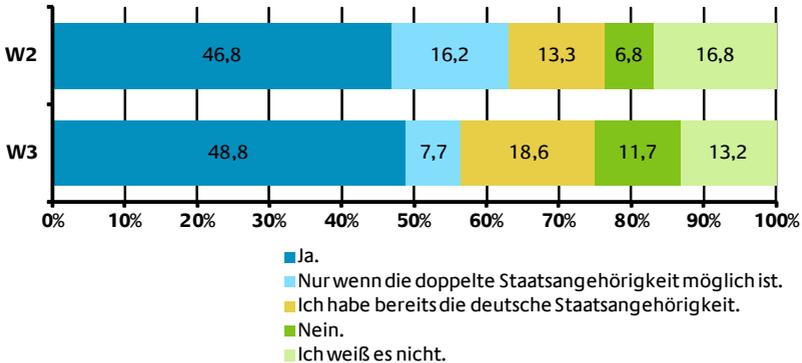
Anmerkung: Herkunftsländer/-regionen mit einer zu geringen Befragtenzahl werden nicht dargestellt.

8.2.4 Einbürgerungsabsichten

Zu Kursende haben 13 % der Kursteilnehmenden bereits die deutsche Staatsangehörigkeit (Abbildung 8-4). Zur dritten Befragung ein Jahr nach Kursabschluss sind es schon 19 %. Weiterhin hat rund die Hälfte der Kursteilnehmenden die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen, zu Kursende 47 %, ein Jahr nach Kursabschluss

49 %. Allerdings steigt zur dritten Befragung auch der Anteil derjenigen, die kein Interesse an der deutschen Staatsangehörigkeit haben.

Abbildung 8-4: Absicht der Kursteilnehmenden nach Kursende, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erwerben (in Prozent)



Quelle: Integrationspanel, 2. und 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
 $n_{TN}(W2)=1.469$, $n_{TN}(W3)=1.578$.

Männer und Personen mit besseren Deutschkenntnissen, häufigerem Kontakt zu Deutschen, die sich Deutschland stark und dem Herkunftsland gering verbunden fühlen, äußern häufiger die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen als Frauen und Personen mit schlechteren Deutschkenntnissen, die selten Kontakt zu Deutschen haben und sich dem Herkunftsland stark und Deutschland geringer verbunden fühlen.

Besonders Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien (Kursende: 59%/ein Jahr nach Kursende: 61%), Vorder-/Zentral-/Südasiern (82%/72%), Nordafrika (77%/56%) und Afrika (65%/64%) äußern häufiger die Absicht, Deutsche werden zu wollen. Unterdurchschnittlich häufig tun dies Personen aus Polen (29%/35%) und Russland (25%/33%), wobei die letzte Gruppe am häufigsten bereits durch den Spätaussiedlerstatus die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt (39%). Zu diesem Schluss kommt auch die Studie von Worbs (2008), da EU-

Bürger nur wenig Anreize für den Erwerb des deutschen Passes hätten. Türken, Polen, Personen aus den restlichen EU-12-Ländern und Mittel-/Südamerikaner äußern häufiger als Personen aus anderen Herkunftsländern die Tendenz, die deutsche Staatsangehörigkeit nur bei Beibehaltung der Staatsangehörigkeit des Herkunftslandes anzunehmen.

Personen, die die Absicht äußerten, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erwerben, wurden nach ihren Motiven gefragt. Am häufigsten wurde als Motiv für eine Einbürgerung das dauerhafte Aufenthaltsrecht in Deutschland, gefolgt von der rechtlichen Gleichstellung mit Deutschen, genannt (Tabelle 8-1), letzteres besonders häufig von Befragten aus Nordafrika (73 %). Weiterhin nennen 42 % der Befragten als Einbürgerungsabsicht den Wunsch der Familie, Eltern, Ehe- oder Lebenspartner, besonders häufig wird dies von Personen aus den GUS-Staaten (ohne Russland, 52 %) geäußert. An vierter Stelle steht der Wunsch, in Deutschland alle politischen Rechte ausüben zu können, was am häufigsten von Personen aus Nordafrika (42 %) geäußert wurde. Dem folgt das Ziel, Reisefreiheit in allen Ländern der Europäischen Union und vielen anderen Ländern zu haben. Besonders häufig wird dies auch von Personen aus Nordafrika genannt (38 %). Mit Deutschland verwurzelt zu sein, nennen 24 % der befragten Personen, davon am häufigsten Personen aus Polen (27 %) und Afrika (ohne Nordafrika) (31 %). Die beiden am seltensten genannten Gründe für die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen, sind das Ziel, auch in anderen Ländern der Europäischen Union arbeiten und leben zu können (20 %), was besonders häufig von Personen aus Nordafrika und männlichen Befragten angegeben wurde (38 %), und die Angabe, nur noch eine geringe oder gar keine Bindung zum Herkunftsland zu haben (17 %). Letzteres wurde am häufigsten von Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien (21 %) und aus den GUS-Staaten (ohne Russland) geäußert (19 %).

Tabelle 8-1: Gründe für eine beabsichtigte Einbürgerung unter Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kursteilnahme (in Prozent)

	Teilnehmende
Aufenthaltsrecht in Deutschland	66,1
Rechtliche Gleichstellung mit Deutschen	60,2
Weil meine Familie/Eltern/Ehepartner/Lebenspartner dies will/wollen	42,4
Politische Gleichstellung mit Deutschen	36,1
Reisefreiheit in allen Ländern der Europäischen Union und anderen Ländern	32,4
Wurzeln in Deutschland	24,2
Arbeit und Leben auch in anderen Ländern der Europäischen Union	19,6
Geringe oder gar keine Bindungen zum Herkunftsland	16,7
keine Nennung von Gründen	1,4

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n = 1.137 (3.421 Antworten).
 Basis: Kursteilnehmende, die die Absicht haben, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen.
 Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

Der stärkste Grund gegen eine Einbürgerung ist, die jetzige Staatsangehörigkeit behalten zu wollen oder die Befürchtung, die bisherige Staatsangehörigkeit dadurch zu verlieren (Tabelle 8-2). Eine Rolle spielt auch das Ziel, wieder ins Herkunftsland zurückzugehen, ein ohnehin gesicherter Aufenthaltsstatus und der Einbürgerungstest als Hürde. 12 % der Befragten ohne Einbürgerungsabsicht sind EU-Bürger und an einer deutschen Staatsangehörigkeit nicht interessiert, weitere 11 % erfüllen nach ihrer Einschätzung nicht die gesetzlich geforderten Voraussetzungen für eine Einbürgerung. Weitere Begründungen, die von weniger als 10 % der Befragten angegeben wurden, sind die Angabe, die Familie oder der Ehepartner wollten dies nicht, erbrechtliche und wirtschaftliche Nachteile im Herkunftsland und die Dauer des Verfahrens der Einbürgerung. Weniger als 5 % der Befrag-

ten würden sich auch bei einer Einbürgerung in Deutschland nicht als gleichberechtigter Bürger anerkannt fühlen, beklagen erschwerte Auflagen, um aus der bisherigen Staatsangehörigkeit entlassen zu werden oder geben an, die Art, in Deutschland zu leben, gefalle ihnen nicht. Unterschiede zwischen den Herkunftsländern, Geschlechtern oder Altersgruppen lassen sich aufgrund der geringen Fallzahlen nur unzureichend interpretieren.

Tabelle 8-2: Gründe gegen eine Einbürgerung unter Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kursteilnahme (in Prozent)

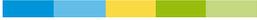
	Teilnehmende
Beibehaltung jetziger Staatsangehörigkeit	59,0
Verlust bisheriger Staatsangehörigkeit	27,9
Rückkehr ins Herkunftsland geplant	23,1
Gesicherter Aufenthalt in Deutschland	18,5
Einbürgerungstest zu schwierig	17,1
EU-Bürger	12,0
Gesetzlich geforderte Voraussetzungen für eine Einbürgerung nicht erfüllt	10,8
Weil Familie/Ehepartner dies nicht wollen	9,7
Befürchtung erbrechtlicher Nachteile im Herkunftsland	9,7
Lange Dauer des Einbürgerungsverfahrens	9,1
Befürchtung wirtschaftlicher Nachteile im Herkunftsland	5,7
Auch durch Einbürgerung keine Wahrnehmung als gleichberechtigter Bürger	4,6
Heimatland entlässt nur unter erschwerenden Auflagen aus aktueller Staatsangehörigkeit	4,0
Kein Gefallen an der Art, in Deutschland zu leben	3,7

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=351 (760 Antworten).

Basis: Kursteilnehmende, die angaben, keine Einbürgerungsabsichten zu haben.

Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich.

9 Zusammenfassung und Fazit



9.1 Zusammenfassung

Das Integrationspanel liefert erstmalig fundierte Daten und Analysen zu Integrationskursen und deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit. Die empirischen Analysen zeigen, welche Migrantengruppen deutlich bzw. weniger von Integrationskursen profitieren. Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Befragungen von Kursteilnehmenden, die Integrationskurse vor Einführung der neuen Integrationskursverordnung im Dezember 2007 besucht haben. Seitdem erfolgte bereits eine stetige Weiterentwicklung der Konzepte. Die aus diesen Untersuchungen abgeleiteten Erkenntnisse werden in die weitere Verbesserung der Integrationskurse bzw. in die Entwicklung zusätzlicher Fördermaßnahmen eingehen bzw. sind bereits eingegangen. Insgesamt bestätigen die vorliegenden Ergebnisse die Integrationskurse als passgenaues und hilfreiches Angebot, um die Sprachkenntnisse wirksam und nachhaltig zu verbessern.

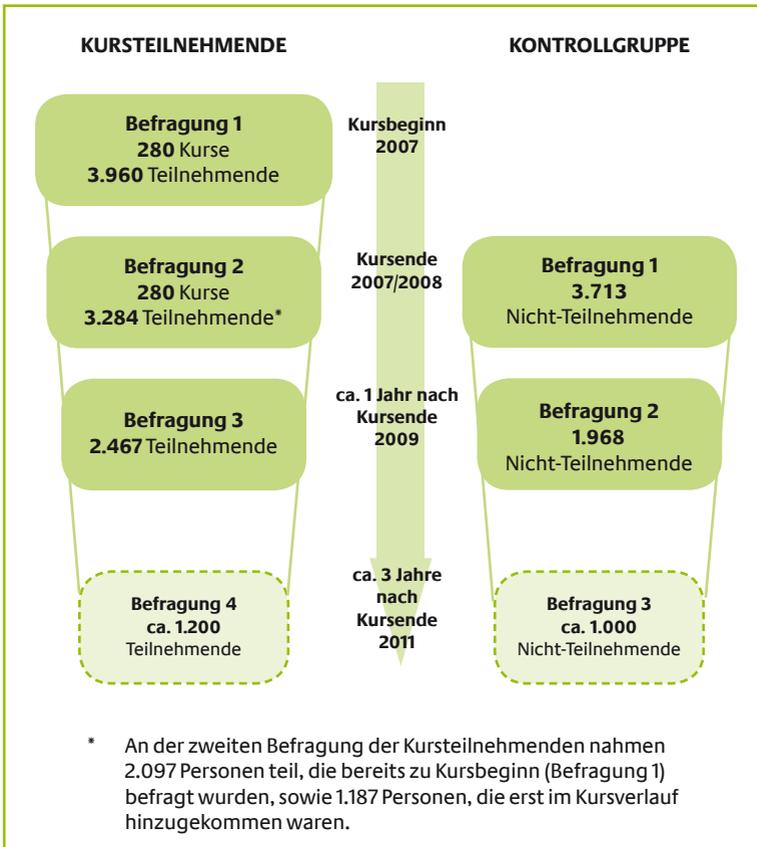
Methodik

■ Paneldesign

Zur Analyse der Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen wurde eine Längsschnittstudie (Panel) konzipiert. Die jeweils gleichen Kursteilnehmenden an einer zufälligen Auswahl von Integrationskursen wurden zu drei Zeitpunkten befragt. 3.960 Integrationskursteilnehmende beteiligten sich zu Kursbeginn im Mai bis Juli 2007 an der Befragung. Am Ende des Integrationskurses (Oktober 2007 – Mai 2008) wurden rund 3.300 der sich im Kurs befindenden Kursteilnehmenden befragt. Etwa ein Jahr nach Kursende (Februar – Juni 2009) wurden 2.467 ehemalige Kursteilnehmende ein drittes Mal im Integrationspanel interviewt.

■ Kontrollgruppe

Die Analyse der Wirksamkeit von Maßnahmen wie den Integrationskursen sollte möglichst durch eine Gegenüberstellung mit einer Vergleichsgruppe, die nicht an der Maßnahme teilgenommen hat, erfolgen. Diese so genannte Kontrollgruppe sollte den befragten Kursteilnehmenden so ähnlich wie möglich sein. Deshalb wurde eine quotierte Stichprobe aus allen in Deutschland gemeldeten Ausländern und Spätaussiedlern gezogen, die nicht an einem Integrationskurs teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Durch eine Quotierung der in den Melderegistern enthaltenen Variablen wie Geschlecht, Alter und Staatsangehörigkeit konnte eine den Kursteilnehmenden sehr ähnliche Gruppe gezogen werden. Ein weiteres wichtiges Merkmal, das nicht über die Angaben in den Melderegistern abgeglichen werden konnte, sind die Deutschkenntnisse. Diese wurden vor der Befragung durch ein Screening eruiert. Personen, die Deutschkenntnisse über dem Ausgangsniveau der Integrationskursteilnehmenden (also in etwa über A2 des GER) besitzen, wurden nicht befragt. Somit konnte ein ähnliches Ausgangssprachniveau in den beiden Untersuchungsgruppen gesichert werden. Ein Kriterium, das sich in beiden Gruppen deutlich unterscheidet, ist das Zuzugsjahr nach Deutschland. Dieses konnte bei der Stichprobenziehung nicht berücksichtigt werden, da in den Melderegistern lediglich das Zuzugsdatum in die Gemeinde festgehalten wird. Während die Kontrollgruppe zu 85 % aus Altzuwanderern, die bis 2004 nach Deutschland kamen, besteht, ist das Verhältnis von Alt- und Neuzuwanderern unter Integrationskursteilnehmenden ausgeglichen. Dies liegt vor allem daran, dass Neuzuwanderer mit geringen Deutschkenntnissen zu der Teilnahme an einem Integrationskurs verpflichtet werden.



■ Integrationsprozess

Der Nutzen von Integrationskursen wird anhand der vier Dimensionen der Integration nach Esser (1980) analysiert:

- **Kulturelle Integration:** Aneignung von kulturellem Wissen der Aufnahmegesellschaft (Sprachkenntnisse)
- **Strukturelle Integration:** Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft
- **Soziale Integration:** Kontaktaufnahme zur Aufnahmegesellschaft

— **Emotionale Integration:** Verbundenheit mit der Aufnahmegesellschaft, Bleibeabsicht

■ **Wirksamkeit**

Die Wirksamkeit der Integrationskurse wird anhand der Entwicklung der unterschiedlichen Integrationsprozesse im Kursverlauf gemessen. Hierzu werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Befragung von knapp 2.000 Integrationskursteilnehmenden mit den Ergebnissen von rund 1.800 Personen der Kontrollgruppe, die nicht an einem Integrationskurs teilgenommen haben, verglichen.

■ **Nachhaltigkeit**

Auch längerfristige Wirkungen von Integrationskursen werden durch das Integrationspanel aufgezeigt. Die dritte Befragung von ehemaligen Integrationskursteilnehmenden ein Jahr nach Kursende ermöglicht die Analyse der Nachhaltigkeit von in Integrationskursen angestoßenen Integrationsprozessen. Hierbei konnten die Angaben von 1.500 Kursteilnehmenden ausgewertet werden, die an der zweiten und dritten Befragung partizipierten. Eine vierte Befragungswelle, die bis Herbst 2011 durchgeführt wird, wird Daten zu langfristigeren Prozessen liefern, die sich bis drei Jahre nach Kursende entwickelt haben.

Kurszusammensetzung und Lehrkräfte

- An einem Integrationskurs nehmen zu Beginn durchschnittlich jeweils 17 Personen teil. Zu Kursbeginn liegt der Frauenanteil pro Kurs im Durchschnitt bei 64 %, am Kursende bei 66 %. Die Kurse sind in Bezug auf das vorherrschende Bildungsniveau, das Alter, die Aufenthaltsdauer in Deutschland sowie die Herkunft recht heterogen zusammengesetzt. Die Heterogenität hinsichtlich des Bildungsniveaus wird von den Kursleitenden meist jedoch nicht gewünscht, da diese Faktoren zu sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen führen und differenzierte Unterrichtsstrategien erforder-

lich machen. Diese Umstände wurden bereits zum Anlass genommen, mit der Aktualisierung der Integrationskursverordnung eine weitere Differenzierung der Kursarten, wie den Intensivkurs, einzuführen.

- Integrationskurse sind mit 97 genannten Erstsprachen der Kursteilnehmenden linguistisch äußerst vielfältig. Hier wird die Heterogenität der Kurse von den Kursleitenden befürwortet, da bei einer großen Vielfalt der Erstsprachen eher auf Deutsch als Kommunikationssprache zwischen den Kursteilnehmenden zurückgegriffen wird. Die Auswertungen zeigen, dass in Kursen mit wenigen Erstsprachen diese häufiger zur Kommunikation untereinander verwendet werden. Dies bestätigt die Ausrichtung der Integrationskurse in Richtung auf eine heterogene Zusammensetzung der Kursteilnehmenden bezüglich ihrer Herkunft.
- Die staatliche Verpflichtung von Zuwanderern zum Besuch eines Integrationskurses vermindert weder den Spaß am Kurs noch erhöht sie die Abbruchquote. Die empirischen Analysen belegen, dass verpflichtete Kursteilnehmende genauso häufig einen Kurs abschließen wie nicht verpflichtete Zuwanderer.
- Drei Viertel der befragten Kursteilnehmenden sind von den Kosten der Teilnahme befreit. Die Ergebnisse machen deutlich, dass von den Kosten befreite Teilnehmende den Kurs mit höherer Wahrscheinlichkeit auch beenden.
- Kursleitende sind zu 80 % weiblich und im Durchschnitt 45 Jahre alt. 64% der Lehrkräfte sind in Deutschland geboren. Neben Deutsch beherrschen die Kursleitenden meist noch zwei bis drei weitere Sprachen. Die vier häufigsten Erstsprachen sind Deutsch (68 %), Russisch (11 %), Polnisch (7 %) und Türkisch (5 %). 77% der Lehrkräfte verfügen zum Befragungs-

zeitpunkt über eine Unterrichtspraxis von mindestens fünf Jahren.

Soziodemographie und Migrationsbiographie

- In Übereinstimmung mit der Statistik der Integrationskurse (InGe) ist der Frauenanteil unter allen Befragten mit 63 % sehr hoch. Der Frauenanteil ist unter Befragten aus den EU-12-Ländern (ohne Polen) (83%), Ost-/Südostasien (82%), Mittel-/Südamerika (79%), Polen (78 %) und der Türkei (61 %) besonders hoch. Hingegen besuchen überdurchschnittlich viele Männer aus Nordafrika (54 %) einen Integrationskurs.
- Im Durchschnitt sind Kursteilnehmende 35 Jahre alt; Frauen sind durchschnittlich ein Jahr jünger als Männer.
- Personen aus den EU-15-Ländern und Russland sind mit einem Durchschnittsalter von 39 Jahren am ältesten. Am jüngsten sind Personen aus Nordafrika mit durchschnittlich 31 Jahren, gefolgt von Personen aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, Polen und Mittel-/Südamerika mit 32 Jahren.
- Die Herkunft der Kursteilnehmenden ist äußerst heterogen: Insgesamt wurden mehr als 120 Geburtsländer angegeben. Die größten Herkunftsgruppen stellen Personen aus der Türkei, Russland und den weiteren GUS-Staaten dar. Aus den Ländern Ost-/Südostasiens und Vorder-/Zentral-/Südasiens stammt jeweils jeder zehnte Befragte.
- Drei Viertel der Integrationskursteilnehmenden sind verheiratet; rund 70 % der (Ehe)Partner leben auch in Deutschland. Die meisten Befragten haben Kinder.
- Lediglich ein gutes Viertel der Kursteilnehmenden mit Kindern benötigte eine Kinderbetreuung während des Kursbesuches. Vor allem bei jüngeren Müttern und Vätern besteht

ein erhöhter Betreuungsbedarf für die Kinder: Fast die Hälfte der 20- bis 24-jährigen Eltern gab an, eine Betreuung für die Kinder während des Kursbesuchs zu benötigen.

- Die größte Glaubensgemeinschaft stellen unter Integrationskursteilnehmenden die verschiedenen Strömungen und Konfessionen des Christentums mit 40 % dar. 32 % fühlen sich den verschiedenen Strömungen des Islam verbunden. 5 % sind Buddhisten und 10 % fühlen sich keiner Religion zugehörig. Andere Religionen wie der Hinduismus (2 %) und das Judentum (1 %) sind selten vertreten.
- Das Hauptmigrationsmotiv von Kursteilnehmenden stellte die Familienzusammenführung (61 %) dar, insbesondere der Familiennachzug als Ehepartner/in (49 %). Jeweils 19 % der Kursteilnehmenden kamen als Flüchtling oder Spätaussiedler nach Deutschland. Ein geringer Anteil von 7 % der Kursteilnehmenden ist im Zuge von Arbeitsmigration nach Deutschland gekommen.
- Die Aufenthaltsdauer von Integrationskursteilnehmenden in Deutschland liegt im Durchschnitt bei fünf Jahren. 56 % sind als Neuzuwanderer zu klassifizieren, da sie zwischen 2005 und 2007 nach Deutschland migrierten. Altzuwanderer (Personen, die bis 2004 nach Deutschland zuwanderten) stellen demnach einen Anteil von 44 % an den Kursteilnehmenden.
- Kursteilnehmende aus der Türkei und aus den EU-15-Ländern halten sich mit einer durchschnittlichen Aufenthaltsdauer von neun Jahren am längsten in Deutschland auf. Personen aus den EU-12-Ländern (ohne Polen) (zwei Jahre) und Personen aus Russland (drei Jahre) haben die kürzeste Aufenthaltsdauer in Deutschland.
- Grundsätzlich zeigt die Auswertung der soziodemographischen Struktur und der Migrationsbiographie von Integrati-

onskursteilnehmenden in großen Teilen eine Übereinstimmung mit der Kontrollgruppe. Bestehende Unterschiede lassen sich auf das höhere Durchschnittsalter der Personen der Kontrollgruppe zurückführen. Das höhere Alter erklärt sich wiederum durch die durchschnittlich längere Aufenthaltsdauer der Kontrollgruppe und den im Vergleich zu Kursteilnehmenden sehr viel höheren Anteil an Altzuwanderern. Für alle Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe wird durch Propensity Score Matching und in den multivariaten Analysen kontrolliert, so dass belastbare Ergebnisse erzielt werden.

Sprachhintergrund

- Die am häufigsten vertretenen Erstsprachen bei Integrationskursteilnehmenden sind Russisch (29 %) und Türkisch (14 %). Mit Arabisch und Polnisch sind jeweils 5 % aufgewachsen. Etwa die Hälfte der Kursteilnehmenden nennt Spanisch, Kurdisch, Albanisch, Thailändisch, Persisch, Vietnamesisch oder Englisch als Erstsprache.
- Zusätzlich zur Erstsprache können zwei Drittel der Kursteilnehmenden eine oder mehrere weitere Sprachen mindestens rudimentär sprechen (61 %) oder schreiben (66 %). Dies ist bei jüngeren und schulisch besser gebildeten Befragten sogar noch häufiger der Fall. Die häufigsten Zweitsprachen sind Deutsch (69 %)⁷⁰, Englisch (41 %), Russisch (7 %) und Französisch (6 %). Die Befragten der Kontrollgruppe beherrschen im Durchschnitt deutlich mehr Sprachen zusätzlich zu ihrer Erstsprache zumindest rudimentär in Wort und Schrift.
- Die überwiegende Mehrheit aller Befragten hatte zum Zeitpunkt ihrer Einreise keine oder nur schlechte bis sehr schlechte Deutschkenntnisse. 42 % der Kursteilnehmenden

⁷⁰ Da hier nur nach Grundkenntnissen gefragt wurde und die Kursteilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung bereits an einem Integrationskurs teilnahmen, verwundert es nicht, dass viele Befragte auch Deutsch angeben.

den gaben retrospektiv an, bei der Einreise über keinerlei Deutschkenntnisse verfügt zu haben. Jüngere Personen und Zuwanderer aus EU-12-Ländern (ohne Polen) sowie aus Nordafrika hatten bei der Einreise etwas bessere Deutschkenntnisse als der Durchschnitt, während Befragte aus der Türkei, Polen, den EU-15-Ländern, Vorder-/Zentral-/Südasiens und aus Afrika (ohne Nordafrika) durchschnittlich schlechtere Deutschkenntnisse bei der Einreise angaben.

Wirksamkeit von Integrationskursen: Deutschkenntnisse

- Integrationskursteilnehmende haben im Kursverlauf ihre Deutschkenntnisse durchschnittlich um mindestens ein Sprachniveau steigern können. 93 % der Kursteilnehmenden gaben zu Kursende mehr Deskriptoren als beherrscht an als zu Kursbeginn. Hingegen konnten nur 81 % der Kontrollgruppe von einer Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse berichten. Im Vergleich zur Kontrollgruppe konnten also insgesamt mehr Kursteilnehmende eines Integrationskurses ihre Sprachkenntnisse verbessern und dies in einem größeren Ausmaß (um durchschnittlich acht alltagsrelevante Sprachfertigkeiten).
- In allen alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten (Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen, Hören, zusammenhängendes Sprechen) haben Integrationskursteilnehmende deutliche Steigerungen zwischen 28 und 30 Prozentpunkten erzielt. Besonders in den Bereichen „Zusammenhängendes Sprechen“, „Schreiben“ und „Hören“ konnten die Kursteilnehmenden gegenüber der Kontrollgruppe ihre Fähigkeiten signifikant verbessern.
- Das Alter hat einen signifikanten Einfluss auf den Spracherwerb: Ältere Befragte haben bereits ein niedrigeres Ausgangssprachniveau und können ihre Sprachkompetenz weniger steigern als jüngere Befragte. Auch das Bildungsniveau hat einen signifikanten Einfluss auf den Spracherwerb.

- Die Aufenthaltsdauer in Deutschland hat einen deutlichen Einfluss auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse. Die Gruppe der Neuzuwanderer zeigt den größten Lernerfolg. Dabei können Neuzuwanderer, die einen Integrationskurs besuchten, ihre Deutschkenntnisse in kurzer Zeit stärker verbessern als jene, die nicht teilnahmen. Integrationskurse bieten Neuzuwanderern die Möglichkeit, in kurzer Zeit die Sprache des Aufnahmelandes in Grundzügen zu beherrschen.
- Altzuwanderer, die einen Integrationskurs besuchen, haben deutlich höhere Sprachzuwächse zu verzeichnen als Altzuwanderer, die nicht an einem Integrationskurs teilnahmen. Altzuwanderer werden durch die Teilnahme an einem Integrationskurs befähigt, ihre Deutschkenntnisse auch nach langer Zeit eines möglicherweise nicht korrekten Sprachgebrauchs zu verbessern.
- Das Migrationsmotiv beeinflusst das Ausgangssprachniveau wie auch die Entwicklung der Sprachkompetenz. Personen, die als Ehepartner im Rahmen von Familiennachzug nach Deutschland migrierten, verbessern ihre Deutschkenntnisse mit der Kursteilnahme so weit, dass sie ihr vergleichsweise niedriges Ausgangssprachniveau an andere Zuwanderergruppen angleichen können. Auch Personen, die als Flüchtling nach Deutschland kamen, können ihre Deutschkenntnisse im Integrationskurs im Vergleich zur Kontrollgruppe deutlicher verbessern.
- Personen, die aus der Türkei oder aus Ost-/Südostasien stammen, profitieren von Integrationskursen im besonderen Maße. Diese Gruppen hatten im Vergleich das geringste Ausgangssprachniveau und konnten ihre Deutschkenntnisse mit Hilfe des Integrationskurses deutlich steigern. Personen dieser Herkunftsgruppen, die in diesem Zeitraum keinen Integrationskurs besuchten, haben eine deutlich geringere Entwicklung zu verzeichnen.

- Ein deutsches Umfeld ermöglicht es, das Gelernte in die Praxis umzusetzen. Die empirischen Ergebnisse bestätigen, dass das Vorhandensein eines deutschen Partners das Ausgangssprachniveau positiv beeinflusst. Auch die Nutzung der Sprache im Alltag hat einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse. Es zeigt sich auch, dass Integrationskursteilnehmende, die zu Hause oder mit Freunden nicht die Möglichkeit haben, Deutsch zu praktizieren, ihre Sprachkompetenz deutlicher steigern können als Personen der Kontrollgruppe in ähnlicher Situation. Integrationskurse verhelfen also besonders Migranten Deutsch zu erlernen, die in ihrem täglichen Umfeld selten mit Deutschen in Kontakt kommen und somit nicht oft die Gelegenheit haben, die deutsche Sprache anzuwenden. Diese Erkenntnisse wurden bereits in Integrationslotsen-Programmen implementiert (Haug/Seebaß 2011).⁷¹

- Integrationskurse gleichen nachteilige Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Sprache aus. Für Personen ohne deutsches Umfeld, mit geringer Schulbildung, die schon lange in Deutschland leben, als Flüchtling oder als Ehepartner im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland gekommen sind, ist der Integrationskurs eine Chance, die Sprache des Aufnahmelandes in kurzer Zeit zu erlernen. Ein Vergleich der Entwicklung der Deutschkenntnisse von Integrationskursteilnehmenden mit Personen, die nie an einem Integrationskurs teilgenommen haben, zeigt, dass diese ohne Integrationskurs nicht dazu in der Lage sind, das im Integrationskurs erlernte Sprachniveau zu erreichen. Gerade für die angesprochenen Zielgruppen ist der Besuch eines Integrationskurses unerlässlich.

- Verpflichtete Teilnehmende profitieren genauso wie freiwillige Teilnehmende von dem Besuch eines Integrations-

71 Siehe hierzu auch: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/Integrationsprojekte/Engagement/engagement-node.html>

kurses. Personen, die zur Teilnahme verpflichtet wurden, weisen ein signifikant niedrigeres Ausgangssprachniveau auf, verzeichnen jedoch einen ähnlichen Sprachzuwachs wie andere Teilnehmende.

- Die empirischen Ergebnisse belegen, dass besonders interessierten Teilnehmenden eine deutliche Steigerung ihrer Deutschkenntnisse gelingt. Spaß am Kurs ist somit eine wichtige Determinante für den Spracherwerb, da dieser die Motivation zum Kursbesuch und zum Lernen der deutschen Sprache steigert.

Nachhaltigkeit von Integrationskursen: Deutschkenntnisse

- Im Gesamtdurchschnitt konnten die ehemaligen Kursteilnehmenden ihre erlernten Fähigkeiten bis zu einem Jahr nach Kursabschluss stabilisieren und teilweise sogar noch leicht verbessern. Somit wirkt der Integrationskurs nachhaltig auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse. Kursteilnehmende, die sich überdurchschnittlich stark verbessern, haben oft auch einen Folgesprachkurs besucht. In diesem Zusammenhang sind die speziellen Kurse des ESF-BAMF-Programmes zur „Stärkung der berufsbezogenen Sprachkompetenz für Personen mit Migrationshintergrund“ zu erwähnen, die am durch den Integrationskurs erreichten Sprachniveau (B1 GER) ansetzen und eine Möglichkeit zur weiteren Verbesserung bieten.
- Analog zur Befragung direkt nach Kursabschluss fallen die Ergebnisse der Kursteilnehmenden im Bereich „Hören“ weiterhin am besten aus. In diesem Bereich sowie in den Bereichen „an Gesprächen teilnehmen“ und „Sprechen“ gab es durchschnittlich ein Jahr nach Kursende leichte Verbesserungen. Wie schon in der zweiten Befragung deutlich wurde, fällt der Bereich „Schreiben“ den Kursteilnehmenden offensichtlich am schwersten; die Kompetenzen in dieser Teilfertigkeit haben sich, wie im Bereich „Lesen“, innerhalb des an das Kursende anschließenden Jahres nicht verändert.

- Alltagswissen wie Fahrpläne oder Straßenschilder zu verstehen oder beim Einkaufen nach einer bestimmten Größe oder Farbe zu fragen, wird häufiger als beherrscht angegeben. Schwierigkeiten bestehen noch in den Bereichen Weg-erklärungen geben, Telefonieren, Verstehen von Radio- oder TV-Programmen, Umgang mit offiziellen Briefen und Amtspersonen, Heraussuchen von Informationen, Diskussionen/Meinungsaustausch und Zusammenfassen von Themen und Inhalten. Als Erkenntnis für den Unterricht im Integrationskurs kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass diese Themenbereiche, die den Kursteilnehmenden offensichtlich größere Schwierigkeiten bereiten, verstärkt behandelt werden sollten. Dies gilt insbesondere für die im Alltag häufig anzuwendenden Inhalte „Wegerklärungen geben und verstehen“, „Umgang mit Medien“, „Umgang mit offiziellen Briefen und Amtspersonen“.
- Zum Zeitpunkt der dritten Befragung zeigen diejenigen Befragten eine höhere Sprachkompetenz, die bereits zu Kursabschluss bessere Deutschkenntnisse aufwiesen, jünger sind, bereits länger in Deutschland leben, eine höhere Bildung haben, geringeren Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland und einen deutschen Partner haben, die nicht aus Ost-/Südostasien stammen und nicht aus Gründen der Familienzusammenführung als Ehepartner zugewandert sind.

Die Nutzung der deutschen Sprache

- Während der Kursteilnahme zeigt sich ein erheblicher Anstieg der Deutschnutzung in der Familie und unter Freunden. Nach Ende des Integrationskurses bleibt die Nutzung der deutschen Sprache in der Familie und unter Freunden bei den ehemaligen Kursteilnehmenden nahezu konstant.
- 30- bis 35-jährige Kursteilnehmende und Kursteilnehmende, die bereits länger in Deutschland leben, sprechen sehr häufig zu Hause Deutsch. Einen positiven Einfluss haben

auch gute Deutschkenntnisse, häufige Kontakte mit einheimischen Deutschen, eine Partnerschaft mit einem einheimischen Deutschen und – nur bei Befragten der Kontrollgruppe – die Schulbildung.

- Männliche Befragte sprechen häufiger zur ersten Befragung unter Freunden Deutsch. Nach der Kursteilnahme besteht dieser Unterschied bei den Kursteilnehmenden nicht mehr. Außerdem gilt für Kursteilnehmende: Je jünger eine Person, je länger sie bereits in Deutschland lebt, je besser die Deutschkenntnisse, je häufiger Kontakte zu deutschen Personen und je seltener zu Personen aus dem Herkunftsland gepflegt werden, desto häufiger sprechen die Befragten Deutsch unter Freunden. Auch der deutsche Partner hat einen deutlich positiven Einfluss auf die Nutzungshäufigkeit.

Strukturelle Integration: Schul- und Berufsausbildung, Erwerbstätigkeit

- Die Mehrheit der Befragten besuchte die Schule bereits in ihrem Heimatland. Integrationskursteilnehmende haben im Durchschnitt mit zehn Jahren ein Jahr länger die Schule besucht als Befragte der Kontrollgruppe. Auffällig ist auch, dass zwar ein geringer, aber unter Nicht-Teilnehmenden im Vergleich zu Kursteilnehmenden doppelt so hoher Anteil nie eine Schule besucht hat. Unter Kursteilnehmenden haben über 80 % der Befragten im Herkunftsland einen Schulabschluss erhalten, während nur knapp über 70 % der Kontrollgruppe dieselbe Angabe machten. Betrachtet man die erreichten Schulabschlüsse, so zeichnen sich auch hier Unterschiede zwischen Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe ab: Insgesamt gesehen sind die Kursteilnehmenden besser gebildet als Personen der Kontrollgruppe. Dies ist jedoch auf den höheren Anteil an Altzuwanderern in der Kontrollgruppe zurückzuführen. In der Kontrollgruppe haben Altzuwanderer durchschnittlich ein Jahr kürzer die Schule besucht als Neuzuwanderer.

- 47% der Integrationskursteilnehmenden haben einen beruflichen Ausbildungsabschluss, der meist im Herkunftsland erworben wurde. 57% der Kursteilnehmenden mit einem im Ausland erworbenen Berufsausbildungsabschluss gaben an, dass dieser in Deutschland nicht anerkannt wurde. Ein Studium haben 24% der Kursteilnehmenden abgeschlossen. Auch hier gaben 60% der Befragten mit Universitätsabschluss an, dass dieser in Deutschland bisher nicht anerkannt wurde.
- Im Herkunftsland haben drei Viertel der Integrationskursteilnehmenden sowie zwei Drittel der Kontrollgruppe bereits Arbeitserfahrung gesammelt, im Durchschnitt zwölf Jahre. Ein Großteil der Befragten gab an, im Herkunftsland in ihrem erlernten Beruf gearbeitet zu haben. Ein gegensätzliches Bild zeigt die Arbeitserfahrung in Deutschland: 70% der Kursteilnehmenden und 45% der Kontrollgruppe gaben an, noch nie in Deutschland gearbeitet zu haben. Befragte der Kontrollgruppe waren mit durchschnittlich sieben Jahren in Deutschland deutlich länger erwerbstätig als Kursteilnehmende mit vier Jahren. Dieser Sachverhalt ist auf die längere Aufenthaltsdauer der Kontrollgruppe in Deutschland zurückzuführen.
- Sehr positiv entwickelt sich die Erwerbstätigkeit von Kursteilnehmenden: Zwischen erster und dritter Befragung ein Jahr nach Kursende vollzieht sich ein deutlicher Anstieg des Erwerbstätigenanteils. Zu Kursbeginn gaben 12% der Kursteilnehmenden an, einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nachzugehen. Ein Jahr nach Kursende waren 34% der ehemaligen Kursteilnehmenden erwerbstätig. In der Kontrollgruppe zeigt sich in derselben Zeitspanne keine nennenswerte Veränderung des Erwerbstätigenanteils. Das Beschäftigungsverhältnis ist geschlechtsspezifisch. Männliche Kursteilnehmende sind häufiger in Vollzeit angestellt, während Frauen primär in Teilzeittätigkeiten vertreten sind.

- Die Entwicklung der Sprachkompetenz im Kursverlauf hat einen deutlich positiven Einfluss auf die Erwerbstätigkeit: Je höher der Zuwachs der Deutschkenntnisse im Kursverlauf, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, nach Kursende einer Voll- oder Teilzeitbeschäftigung nachzugehen.
- Die Beratungsangebote der Migrations(erst)beratung für erwachsene Neuzuwanderer (MBE) sowie die Jugendmigrationsdienste für jugendliche und junge erwachsene Zuwanderer (JMD) sind 32 % der Kursteilnehmenden bekannt, wohingegen diese Angebote lediglich 17 % der Kontrollgruppe kennen. Zu Kursende nutzen 48 % der Personen mit Kenntnis der Einrichtung deren Angebot. Ein Jahr nach Kursende nimmt der Anteil der Nutzer deutlich ab, was mit der Ausrichtung der Beratungsangebote auf Neuzuwanderer begründet werden kann.
- An Programmen, die von Arbeitsämtern/Arbeitsagenturen bzw. ARGen gefördert werden, partizipierten 20 % der Integrationskursteilnehmenden; meist handelte es sich um ein Bewerbungstraining. Signifikant mehr Kursteilnehmende als Kontrollgruppen-Befragte haben schon einmal am 1 Euro-Job-Programm teilgenommen.

Soziale Integration: Kontakte zu Deutschen und Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen

- Der Kontakt zu Personen aus dem Herkunftsland ist bei allen Befragten zunächst ausgeprägter als der Kontakt zu Deutschen. Allerdings ist bei beiden Gruppen zur zweiten Befragung ein signifikanter Anstieg der Kontakthäufigkeit zu Deutschen zu verzeichnen, bei Kursteilnehmenden sinken analog dazu die herkunftslandbezogenen Kontakte leicht. Ein Jahr nach Abschluss des Integrationskurses weisen die ehemaligen Kursteilnehmenden sogar noch häufigere Kontakte zu einheimischen Deutschen als zu Personen aus dem Herkunftsland auf.

- Der Arbeitsplatz stellt die häufigste Kontaktmöglichkeit zu Deutschen dar, am seltensten bietet sich im Freundeskreis die Möglichkeit, Deutsche kennenzulernen.
- 13 % der ehemaligen Kursteilnehmenden partizipieren an den Aktivitäten eines Vereins mit Mitgliedern aus dem Herkunftsland, hingegen sind 16 % ein Jahr nach Kursende Mitglied eines deutschen Vereins. Ehemalige Integrationskursteilnehmende sind im Vergleich zur Kontrollgruppe häufiger in deutschen Vereinen Mitglied. Sport-, Kultur-, Bildungs- und Freizeitvereine sowie Kirchen oder religiöse Organisationen sind am beliebtesten.

Emotionale Integration: Verbundenheit mit Deutschland und Einbürgerungsabsicht

- 33 % der Befragten fühlen sich zu Kursbeginn sowohl mit Deutschland als auch mit dem Herkunftsland stark verbunden. 25 % geben sogar an, sich zu Deutschland stark und zum Herkunftsland wenig verbunden zu fühlen. 21 % fühlen sich stärker mit dem Herkunftsland als mit Deutschland verbunden. 20 % identifizieren sich mit keinem der beiden Länder stark. Im zeitlichen Verlauf zwischen erster und zweiter Befragung verändern sich die Stärke und Präferenz der Verbundenheit kaum. Ein Jahr nach Kursabschluss hingegen zeigt sich eine deutliche Verschiebung zu einer stärkeren Verbundenheit mit Deutschland. Der Anteil der Personen, die sich stark mit Deutschland verbunden fühlen, steigt in dieser Zeitspanne von 56 % auf über 70 % an. Es bedarf somit einer längeren Zeitspanne bzw. eines längeren Aufenthaltes in Deutschland, um ein Verbundenheitsgefühl aufzubauen.
- Sowohl zu Kursbeginn als auch zu Kursende sind die Kursteilnehmenden durchschnittlich recht zufrieden mit ihrem Leben. Die ehemaligen Kursteilnehmenden verzeichnen bei der dritten Befragung einen leichten Zuwachs hinsichtlich ihrer Lebenszufriedenheit. Generell gilt, dass gute Deutsch-

kennnisse die Zufriedenheit fördern. Die im Durchschnitt höchste Lebenszufriedenheit geben Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien an, die sich bereits überdurchschnittlich stark mit Deutschland verbunden fühlen.

- 79 % der Kursteilnehmenden haben bei Kursende die Absicht, in Deutschland zu bleiben. Dieser Anteil steigt ein Jahr nach Kursende sogar noch einmal deutlich auf 87 % an. Besonders Über-45-Jährige und Personen aus Vorder-/Zentral-/Südasiens, den GUS-Staaten und Nordafrika geben sehr häufig an, in Deutschland bleiben zu wollen.
- Zu Kursende haben bereits 13 % die deutsche Staatsangehörigkeit, ein Jahr danach sind es schon 19 % der ehemaligen Kursteilnehmenden. 47 % der Befragten äußern zu Kursende eine Absicht zur Einbürgerung, dieser Anteil steigt ein Jahr danach geringfügig auf 49 % an. Als Hauptmotive für eine Einbürgerung werden ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht, eine rechtliche Gleichstellung mit Deutschen und der Wunsch der Familie, der Eltern oder des Partners genannt. Als Gründe für eine nicht gewünschte Einbürgerung werden am häufigsten die Beibehaltung der momentanen Staatsangehörigkeit bzw. die Befürchtung, diese zu verlieren sowie das Ziel, ins Herkunftsland zurückzukehren, angegeben.
- Männer und Personen mit besseren Deutschkenntnissen, häufigerem Kontakt zu Deutschen, die sich Deutschland stark und dem Herkunftsland wenig verbunden fühlen, äußern besonders häufig die Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen. Dies gilt zudem für Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien, Vorder-/Zentral-/Südasiens, Nordafrika und Afrika, die schon eine besonders hohe Verbundenheit zu Deutschland zeigten. Die doppelte Staatsangehörigkeit wird besonders häufig von Türken, Polen, Befragten aus den restlichen EU-12-Ländern und aus Mittel-/Südamerika gewünscht.

Bewertung der Integrationskurse insgesamt

- Die Erwartung der Teilnehmenden an einen Integrationskurs richtet sich besonders auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse (82%), gefolgt von der Hoffnung, das eigene Leben in Deutschland selbstsicher und eigenständig zu meistern (81%) sowie einen Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz zu finden (69%). Dies wird in den Integrationskursen durch die ständige Weiterentwicklung der Curricula, die die Vermittlung der Sprache an alltägliche Situationen und Aufgaben knüpfen, umgesetzt.
- Die Lerngeschwindigkeit der Integrationskurse wird von 72% der Kursteilnehmenden als genau richtig eingestuft. 78% bereitet die Kursteilnahme viel bis sehr viel Spaß. Verpflichtete geben dabei genauso häufig an, Spaß am Kurs zu haben wie nicht verpflichtete Personen.
- Bereits zu Beginn des Integrationskurses sehen 81% der Befragten einen großen Nutzen in der Teilnahme. Zu Kursende beträgt dieser Anteil sogar 93%. Den größten Nutzen sehen die Befragten im wachsenden „Mut, Deutsch zu sprechen“ bzw. im „besseren Klarkommen mit der deutschen Sprache“ und im „besseren Zurechtfinden im Alltag“. Außerdem schätzen die Teilnehmenden den Kurs mehrheitlich als hilfreich bezüglich des Schulbesuches ihrer Kinder ein (Lehrergespräche, Elternabend, Hausaufgaben etc.).
- Allgemein fällt die rückblickende Bewertung des Sprachkurses, auch hinsichtlich der Erfüllung vorangegangener Erwartungen, positiv aus. Tendenziell positiver beurteilt wird der Integrationskurs von jüngeren und schulisch besser gebildeten Personen, Neuzuwanderern und Migrant*innen aus Afrika (ohne Nordafrika), den EU-12-Ländern, Mittel-/Südamerika und dem ehemaligen Jugoslawien und Albanien.

Bewertung des Orientierungskurses

- 67% der Kursteilnehmenden haben viel bis sehr viel Spaß am Orientierungskurs. Das Schwierigkeitsniveau wird von 55% der Befragten als genau richtig eingestuft. Weitere 24% empfinden den Kurs als (sehr) einfach, 21% als (sehr) schwierig. Auch hinsichtlich des Nutzens geben 61% der Kursteilnehmenden an, dass ihnen der Kurs (sehr) viel dabei helfe, Deutschland und das Leben in Deutschland besser zu verstehen. Allerdings wird meist mehr Zeit für die Entfaltung einer aktivierenden Wirkung der Kurse (wie z.B. stärkere Mitwirkung an Aktivitäten in Stadt oder Gemeinde) benötigt. Auch hier geben rund ein Drittel der Befragten zum dritten Befragungszeitpunkt an, der Kurs habe ihnen in diesem Bereich viel bis sehr viel geholfen. Aus diesen Erkenntnissen heraus ist die Einrichtung spezieller Programme zu empfehlen, die Migranten in Vereine oder Aktivitäten in die Stadt oder Gemeinde integrieren, um die aktivierende Wirkung der Kurse zu beschleunigen und zu verbessern.
- Besonders interessant am Orientierungskurs finden die Kursteilnehmenden Aspekte der Alltagskultur in Deutschland. Außerdem werden von vielen Befragten eine Ausweitung des Stundenkontingents und mehr Exkursionen gewünscht.
- Orientierungskurse nach dem am 1. Januar 2008 in Kraft getretenen Curriculum schneiden bei der Bewertung bereits noch besser ab. Mit Inkrafttreten der neuen Integrationskursverordnung am 8. Dezember 2007 sind viele der hier angeführten Wünsche der Kursteilnehmenden bereits umgesetzt worden. So wurde beispielsweise die Stundenanzahl der Orientierungskurse auf 45 Unterrichtsstunden angehoben. Nichtsdestotrotz gibt es einige Anregungen, die in den nächsten Jahren verstärkt in Angriff genommen werden

könnten. Die von den Kursteilnehmenden gewünschte Vertiefung der Themenbereiche Alltagskultur und Geschichte könnte durch die vermehrte Durchführung von Exkursionen realisiert werden. Auch der verstärkte Einsatz digitaler Medien könnte sich vorteilhaft auf die Lernphase auswirken.

9.2 Fazit und Ausblick

Das Integrationspanel stellt eine bisher einmalige Studie zur Evaluation von Integrationskursen dar. Die Größe der Stichprobe von zu Beginn 3.900 Integrationskursteilnehmenden sowie die Befragung einer Kontrollgruppe von 3.700 Personen sprechen für die Erzielung belastbarer Erkenntnisse im Integrationspanel. Seit Einführung von Integrationskursen wurde von wissenschaftlicher wie auch politischer Seite eine Evaluierung der Kurse gewünscht, die die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit dieser Maßnahme untersuchen soll. Die hier vorliegenden Ergebnisse beziehen sich dabei auf die Ausgestaltung der Kurse im Jahre 2007. Seither unterstanden die Konzepte bereits stetiger Weiterentwicklung. Rückwirkend können die bereits seit 2007 umgesetzten Veränderungen durch die Erkenntnisse des Integrationspanels bestätigt werden. Die vorliegenden Auswertungen geben jedoch auch Hinweise für weitere Verbesserungen.

Die Ergebnisse des Integrationspanels bestätigen den Integrationskurs als wichtiges Angebot, um nachhaltig Basiskenntnisse für grundlegende Bereiche des Alltags zu erwerben und damit in kurzer Zeit eine erfolgreiche Integration zu erreichen.

Zuwanderer können durch die Teilnahme an einem Integrationskurs eine deutliche Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse erreichen. Auch eine nachhaltige Beibehaltung des Gelernten ist gegeben. Der Integrationskurs befähigt die Kursteilnehmenden aber auch, Kontakte zu Deutschen zu knüpfen, sich mit Deutschland verbunden zu fühlen und bietet die Basis für eine spätere Integration in den Arbeitsmarkt. Die empirischen Ergebnisse zeigen demnach eine deutliche Unterstützungsfunktion von Integrationskursen für den Integrationsprozess in die deutsche Gesellschaft.

Der Integrationskurs befähigt vor allem auch Zuwanderer Deutsch zu lernen, die ohne Kursteilnahme ihre Sprachkenntnisse kaum weiterentwickelt hätten: Personen mit einem niedrigen Bildungsniveau, Altzuwanderer, Zuwanderer, die als Ehepartner durch Familiennachzug nach Deutschland kommen, Personen, die als Flüchtlinge nach Deutschland migrieren, Personen ohne deutsches Umfeld.

Grundsätzlich zeigt das Integrationspanel, dass durch die Teilnahme an einem Integrationskurs deutliche Steigerungen in allen Dimensionen der Integration erreicht werden. Der Kurs befähigt Zuwanderer, sich schneller und nachhaltiger in der Aufnahmegesellschaft zurecht zu finden und zu etablieren. Neuzuwanderer, die sich dem Erlernen der neuen Sprache mit Hilfe eines Integrationskurses widmen, können innerhalb kürzester Zeit das Sprachniveau von Befragten erlangen, die sich bereits sehr viel länger in Deutschland aufhalten.

Mit diesem Forschungsbericht liegt eine detaillierte Auswertung zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Integrationskurse vor, die durch eine weitere abschließende Befragungswelle im Jahr 2011 ergänzt wird. Da die Wirkung von Integrationskursen sich nicht nur auf die Deutschkenntnisse beschränkt, sondern sich auch auf weitere Dimensionen der Integration bezieht, ist eine ganzheitliche Sicht auf den Integrationsprozess angebracht. Die Auswirkungen des Integrationskurses im Bereich der Erwerbstätigkeit, der Identifikation mit Deutschland sowie das Knüpfen von Kontakten zu Deutschen sind langfristige Prozesse und werden in ihrer Gesamtheit somit erst zeitversetzt messbar. Die vierte Befragungswelle wird daher tiefergreifende Erkenntnisse zu Prozessen im Bereich der strukturellen, sozialen und emotionalen Integration liefern.

10 Literaturverzeichnis



- Babka von Gostomski, Christian** (2010): Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht Nr. 8.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2007a): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2007b): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Frauen- bzw. Elternintegrationskurs, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2007c): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2007d): Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2008a): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs - Überarbeitete Neuauflage, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2008b): Integrationskursbilanz für das Jahr 2007, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2009a): Konzept für einen bundesweiten Frauen- bzw. Elternintegrationskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2009b): Konzept für einen bundesweiten Jugendintegrationskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2009c): Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2009d): Integrationskurse – Eine Erfolgsgeschichte und ein Modell für Europa. Bilanz 2008, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2011a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2010, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge)** (2011b): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Becker, Birgit** (2010): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, 139-163.
- Beenstock, Michael** (1996): The Acquisition of Language Skills by Immigrants: The Case of Hebrew in Israel, in: International Migration, 34 (1), 3-30.
- Beisenherz, Gerhard** (2006): Sprache und Integration, in: Ch. Alt (Hg.): Kinderleben - Integration durch Sprache? Wiesbaden, 39-69.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola** (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. 3. überarbeitete Auflage, Berlin: Springer.
- Braun, Michael** (2009): Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants: A Multilevel Analysis, in: European Sociological Review, 26, 603-617.

- Brück-Klingberg, Andrea/Burkert, Carola/Damelang, Andreas/Deeke, Axel/Haas, Anette/Schweigard, Eva/Seibert, Holger/Wapler, Rüdiger** (2009): Integration von Migranten in Arbeitsmarkt und Bildungssystem. IAB-Bibliothek, 314, Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesagentur für Arbeit** (2011): Arbeitsmarkt 2010. Amtliche Nachrichten der Bundesagentur für Arbeit, 58 (2), Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Bundesregierung** (2007): Erfahrungsbericht der Bundesregierung an den Deutschen Bundestag zu Durchführung und Finanzierung der Integrationskurse nach § 43 Abs. 5 Aufenthaltsgesetz, Berlin: Bundesregierung, Online: <http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/060/1606043.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Büttner, Christian/Kunz, Thomas/Nagel, Helga** (2004): Ankommen in Frankfurt. Orientierungskurse als kommunales Angebot für Neuzuwanderer, HSFK-Report 8, Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung, Online: <http://www.hsfk.de/fileadmin/downloads/report0804.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Carnevale, Anthony/P. Fry, Richard A./Lowell, B. Lindsay** (2001): Understanding, Speaking, Reading, Writing and Earnings in the Immigrant Labor Market, in: *The American Economic Review*, 91, 159-163.
- Casper-Hehne, Hiltrud** (2007): Integrationskurse im Grenzdurchgangslager Friedland. Begutachtung der Konzeption, Hannover: Niedersächsisches Ministerium für Inneres und Sport.
- Castles, Stephen/Miller, Mark J.** (2003): *The Age of Migration*, London: Macmillan.
- Charette, Michael/Meng, Ronald** (1994): Explaining Language Proficiency. Objective Versus Self-Assessed Measures of Literacy, in: *Economics Letters*, 44, 313-321.
- Chiswick, Barry R./Lee, Yew Liang/Miller, Paul W.** (1995): The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses, in: *Journal of Labor Economics*, 13 (2), 246-288.
- Chiswick, Barry R./Lee, Yew Liang/Miller, Paul W.** (2005): Family Matters: The Role of the Family in Immigrants' Destination Language Acquisition, in: *Journal of Population Economics*, 18, 631-647.

- Cook, Thomas D./Campbell, Donald T.** (1979): Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Council of Europe, Parliamentary Assembly** (2003): Policies for the integration of immigrants in Council of Europe member states, Doc. 9888, 24 July 2003, Report, Online: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/WorkingDocs/Doc03/EDOC9888.htm>, Zugriff am 23.11.2011.
- Deeke, Axel** (2011): Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund - eine Verbleibs- und Wirkungsanalyse, in: M. Granato, D. Münk & R. Weiß (Hg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung (Berichte zur beruflichen Bildung), Bielefeld: Bertelsmann, 91-112.
- Diekmann, Andreas** (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dustmann, Christian** (1994): Speaking fluency, writing and earnings of migrants, in: Journal of Population Economics 7, 133-156.
- Dustmann, Christian/van Soest, Arthur** (2001): Language Fluency and Earnings: Estimation with Misclassified Language Indicators, in: The Review of Economics and Statistics, 83, 663-674.
- Dustmann, Christian/van Soest, Arthur** (2002): Language and the Earnings of Immigrants, in: Industrial and Labor Relations Review, 55, 473-492.
- Entzinger, Han** (2004): Integration and orientation courses in a European perspective. Expert report written for the Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER).
- Erler, Wolfgang/Jaeckel, Monika/Spohn, Margret** (2003): Orientierung in München. Evaluation des Pilotprojektes „Orientierungskurse für Neuzuwanderinnen und Neuzuwanderer“, München: Direktorium der Landeshauptstadt München, Online: http://anakonde.de/download/broschuere_orientierung.pdf, Zugriff am 23.11.2011.

- Espenshade, Thomas J./Fu, Haishan** (1997): An Analysis of English-Language Proficiency among U.S. Immigrants, in: *American Social Review*, 62, 288-305.
- Esser, Hartmut** (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie – Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Esser, Hartmut** (1985): Zur Validität subjektiver Sprachkompetenzmessungen bei Arbeitsmigranten, in: Sievering, Ulrich O. (Hg.): *Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung*, Frankfurt am Main: Haag + Herchen, 192-226.
- Esser, Hartmut** (2001): *Integration und ethnische Schichtung*, Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Esser, Hartmut** (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt/New York: Campus.
- Esser, Hartmut** (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten, in: *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 358-378.
- Europarat** (2001a): *European Language Portfolio*, Online: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html, Zugriff am 23.11.2011.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit** (2001b): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*, Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>, Zugriff am 23.11.2011.
- Forschungsgruppe Fokus** (2003): *Evaluation von Pilotmaßnahmen im Jahr 2002 zur Einführung des Gesamtsprachkonzeptes des Bundes. Abschlussbericht*, Mainz: Sprachverband Deutsch e.V.
- Gangl, Markus** (2010): Nichtparametrische Schätzung kausaler Effekte mittels Matching-verfahren, in: Wolf, Christof/ Best, Henning (Hg.): *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse*, Wiesbaden: VS-Verlag, 931-962.

- Gonzalez, Arturo** (2000): The Acquisition and Labor Market Value of four English Skills: New Evidence from NALS, in: *Contemporary Economic Policy*, 18 (3), 259-269.
- Gruber, Sabine** (2004): Neu in Deutschland angekommen - was nun? Soziale Orientierungskurse für Neuzuwanderer in Nordrhein-Westfalen, in: *Migration und Soziale Arbeit: iza*, 26 (3/4), 237-243.
- Haug, Sonja** (2005): Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. Eine Analyse der Ausländer, Aussiedler und Zuwanderer im Sozio-ökonomischen Panel, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 263-284.
- Haug, Sonja/Zerger, Frithjof** (2006): Integrationskurse – Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 5.
- Haug, Sonja** (2007): Der Zweitspracherwerb im Migrationskontext. Eine Analyse der Daten des Sozio-ökonomischen Panels und des Integrations surveys des BiB, in: *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 19-27.
- Haug, Sonja** (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 14, Teil 2 aus der Reihe Integrationsreport.
- Haug, Sonja/Müssig, Stephanie/Stichs, Anja** (2009): Muslimisches Leben in Deutschland - im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Forschungsbericht Nr. 6.
- Haug, Sonja** (2010): Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 33, Teil 7 aus der Reihe Integrationsreport.
- Haug, Sonja/Rother, Nina** (2011): Sprachstandsmessung bei Migranten aus interdisziplinärer Perspektive, in: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, 48(1), 3-12.

- Haug, Sonja/Seebaß, Katharina** (2011): Integrationslotsen – die neuen Brückenbauer? Neue und bessere Wege der Integration, in: Sozialmagazin, 36 (5), 10-21.
- Haunberger, Sigrid** (2011): Teilnahmeverweigerung in Panelstudien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hayfron, John E.** (2001): Language training, language proficiency and earnings of immigrants in Norway, in: Applied Economics, 33 (15), 1971-1979.
- Heckman, James/Ichimura, Hidehiko/Todd, Petra** (1997): Matching As An Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Programme, in: The Review of Economic Studies, 64 (4), 605-654.
- Heckmann, Friedrich** (2001): Integrationsforschung aus europäischer Perspektive, in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 26 (3-4), 341- 356.
- Heckmann, Friedrich** (2007): Empirical research on migrant integration Trends 1995-2004, in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 32, 505-532.
- Hoffmann, Erika/Langwald, Thomas** (2009): Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Hofmann, Nicole/Polotzek, Silvana/Roos, Jeanette/Schöler, Hermann** (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 291-300.
- Institut für Demoskopie Allensbach** (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- International Centre for Migration Policy Development (ICPMD)** (2005): Integration Agreements and Voluntary Measures Compulsion or Voluntary Nature – Comparison of compulsory integration courses, programmes and agreements and voluntary integration programmes and measures in Austria, France, Germany, the Netherlands and Switzerland, Wien: ICPMD.
- Jasso, Guillermina/Rosenzweig, Mark R.** (1990): The new chosen people: immigrants in the United States, New York: Russel Sage.

- Joppke, Christian** (2007): Do obligatory civic integration courses for immigrants in Western Europe further integration? in: Focus Migration, Policy Brief no. 8, Online: http://www.focus-migration.de/uploads/tx_wilpubdb/PB08_IntegrationCourses_02.pdf, Zugriff am 23.11.2011.
- Kalter, Frank** (2007): Ethnische Kapitalien und Arbeitsmarkterfolg Jugendlicher türkischer Herkunft, in: Wohlrab-Sahr, Monika/ Tezcan, Levent (Hg.): Konfliktfeld Islam in Europa. Soziale Welt. Sonderband 17, Baden-Baden: Nomos, 292-418.
- Kalter, Frank** (2008): Einleitung. Stand, Herausforderungen und Perspektiven der empirischen Migrationsforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48. Migration und Integration: 11-36.
- Lopez, David E.** (1999): Social and Linguistic Aspects of Assimilation Today, in: Hirschman, Charles/Kasinitz, Philip/DeWind, Josh (Hg): The Handbook of International Migration: The American Experience. New York: Russell Sage Foundation.
- MARPLAN** (2008): Methodenbericht zum Integrationspanel. Erste Welle Kontrollgruppe. Unveröffentlichtes Skript, Offenbach: MARPLAN.
- MARPLAN** (2010): Methodenbericht zum Integrationspanel. Folgewelle. Kontrollgruppe und Teilnehmer. Unveröffentlichtes Skript, Offenbach: MARPLAN.
- Noll, Heinz-Herbert/Weick, Stefan** (2011): Zuwanderer mit türkischem Hintergrund schlechter integriert, in: Informationsdienst Soziale Indikatoren (ISI), 46, 1-6, Online: <http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/zeitschriften/isi/isi-46.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- OECD** (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland, Paris: OECD Publications, Online: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Rambøll Management** (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotentiale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Berlin: Bundesministerium des Inneren, Online: http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/123076/publicationFile/13279/evaluation_integrationskurse_de.pdf, Zugriff am 23.11.2011.

- Regioplan** (2002): Verscheidenheid in Integratie. Evaluatie van het effectiviteit van de WIN, Amsterdam: Regioplan, Online: http://www.regioplan.nl/publicaties/rapporten/verscheidenheid_in_integratie_win_evaluatie_van_de_effectiviteit_van_de_win, Zugriff am 23.11.2011.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Dirim, Inci/Jorgensen, Jens Norman/List, Gudula/List, Günther/Neumann, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Steinmüller, Ulrich/Teunissen, Frans/Valen, Ton/Wurnig, Vera** (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Online: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Rosenbaum, Paul/Rubin Donald** (1985): Constructing a Control Group Using Multivariate Matched Sampling Methods that incorporate the Propensity Score, in: *The American Statistician*, 39 (1), 33-38.
- Rossi, Peter H./Freeman, Howard E./Lipsey, Mark W.** (2004): *Evaluation. A systematic Approach*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rother, Nina** (2008): Das Integrationspanel – Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 19.
- Rother, Nina** (2009): Das Integrationspanel – Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 23.
- Rother, Nina** (2010): Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 29.
- Rühl, Stefan** (2009): Grunddaten der Zuwandererbevolkerung in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration (Hg.)** (2004): Migration und Integration - Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004 des Sachverständigenrats für Zuwanderung und Integration, Berlin.
- Schönwälder, Karen/Söhn, Janina/Michalowski, Ines/Löbel, Katarina** (2005): Sprach- und Integrationskurse für MigrantInnen. Erkenntnisse über ihre Wirkungen aus den Niederlanden, Schweden und Deutschland. AKI-Forschungsbilanz 3, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Online: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2005/iv05-akibilanz3.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Schuller, Karin** (2011): Der Einfluss des Integrationskurses auf die Integration russisch- und türkischstämmiger Integrationskurs-Teilnehmerinnen. Qualitative Ergänzungsstudie zum Integrationspanel, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 37.
- Seebaß, Katharina/Siegert, Manuel** (2011): MigrantInnen am Arbeitsmarkt in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 36, Teil 9 aus der Reihe Integrationsreport.
- Seibert, Holger** (2008): Junge MigrantInnen auf dem Arbeitsmarkt. Bildung und Einbürgerungen verbessern die Chancen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. IAB Kurzbericht Nr.17, Nürnberg: IAB, Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2008/kb1708.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Siegert, Manuel** (2008): Schulische Bildung von MigrantInnen in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper Nr. 13, Teil 1 aus der Reihe Integrationsreport.
- Social Consult GmbH** (1998): Evaluation der Sprachförderung von Spätaussiedlern. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

- Social Consult GmbH** (1999): Evaluation der Sprachförderung Deutsch für ausländische Arbeitnehmer. Integrierter Endbericht für das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Spycher, Stefan/Künzl, Kilian/Stutz, Heidi** (2005): Sprachförderung in der Zweitsprache für Migrant/innen. Eine Untersuchung des Angebots, Bern: Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien (BASS), Online: <http://www.bfm.admin.ch/content/dam/data/migration/laenderinformationen/forschung/studie-sprachfoerderung-d.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Statistisches Bundesamt** (2007): Fachserie 1, Reihe 2.2, Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus 2005, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stichs, Anja** (2008): Arbeitsmarktintegration von Frauen ausländischer Nationalität in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 20.
- Tucci, Ingrid** (2008): Lebenssituationen von Migranten und deren Nachkommen in Deutschland, in: Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 2008, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, 200-207.
- Unabhängige Kommission "Zuwanderung"** (2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“, Berlin: Bundesministerium des Innern.
- Van Tubergen, Frank/Kalmijn, Matthijs** (2005): Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries, in: *American Journal of Sociology*, 110, 1412-1457.
- Van Tubergen, Frank/Wierenga, Menno** (2011): The Language Acquisition of Male Immigrants in a Multilingual Destination: Turks and Moroccans in Belgium, in: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37 (7), 1039-1057.

- Venema, Mathias/Grimm, Claus (2002):** Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung 2001. Bericht im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Offenbach/München.
- Will, Gisela/Bosswick, Wolfgang (2002):** Integrationsangebote in ausgewählten hessischen Kommunen und ihre institutionelle Umsetzung, Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien, Online: <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/hess.pdf>, Zugriff am 23.11.2011.
- Wolf, Richard/Heckmann, Friedrich (2003):** In Deutschland zu Hause – Politik, Geschichte und Alltagswissen für Zuwanderer und Einbürgerungswillige, Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien.
- Worbs, Susanne (2008):** Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 17.

Glossar



Altzuwanderer

Migranten, die vor 2005 nach Deutschland einwanderten, vgl. → **Neuzuwanderer**.

Balancierungstest

Eine Methode zur Berechnung der standardisierten Verzerrung bei → **Propensity Score Matching**. Ein Vergleich der Mittelwerte vor und nach dem Matching gibt Auskunft, ob es gelungen ist, die Verteilung der Hintergrundvariablen bei Teilnehmenden und der Kontrollgruppe anzugleichen (Rosenbaum/Rubin 1985).

Befragungswelle (Welle)

Eine Bezeichnung für eine Befragung innerhalb einer → **Längsschnittstudie**.

Bivariate Analyse

Statistische Analyse mit zwei → **Variablen**.

Deskriptoren

Eine Bezeichnung, die zur inhaltlichen Beschreibung eines Objektes ausgewählt wird, z.B. die einzelnen Beschreibungen für die Fertigkeit „Hören“.

Dummy-Variable

Eine → **Variable** deren Ausprägungen künstlich in zwei Stufen eingeteilt werden (z.B. Alter: jung – alt) und die damit nur zwei Werte annehmen kann.

Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein didaktisches Instrument, das auf Initiative des Europarats entwickelt wurde und sich am → **Ge-**

meinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)

orientiert. Es beinhaltet neben weiteren Modulen auch Checklisten zur eigenständigen Einstufung der eigenen Sprachkenntnisse anhand von → **Deskriptoren**. Im Projekt Milestone wurde ein Sprachenportfolio speziell für Personen mit → **Migrationshintergrund** entwickelt.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der auf Anregung des Europarats erarbeitet wurde, ist eine tabellarische Übersicht über verschiedene sprachliche Leistungsniveaus und die hierzu korrespondierenden Sprachtests sowie Sprachzertifikate bzw. Sprachdiplome, die das Sprachkönnen in den Bereichen der kommunikativen Kompetenz, der aktiven und rezeptiven Fertigkeiten und der Sprachkompetenz für spezifische Zwecke feststellt. Ziel des GER ist, für das Fremdsprachenlernen eine größere Einheit und Transparenz unter den europäischen Mitgliedsstaaten zu erreichen.

Längsschnittstudie

Untersuchung, bei der Untersuchungseinheiten (meist Personen) wiederholt hinsichtlich derselben → **Variablen** untersucht werden.

Migrationshintergrund

Laut Definition des Statistischen Bundesamtes zählen dazu alle „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007: 6).

Mittelwert (Mittel, Durchschnitt)

Der Mittelwert ist die Summe aller Messwerte dividiert durch die Anzahl der eingehenden Werte.

Multivariate Analyse

Analysen, an denen mehr als zwei → **Variablen** beteiligt sind, beispielsweise → **Regressionsmodell**.

Neuzuwanderer

Migranten, die seit 2005 nach Deutschland einwanderten.

Panel

Eine in regelmäßigen Abständen mehrfach, d.h. in mehreren → **Befragungswellen** untersuchte Stichprobe, vgl. → **Längsschnittstudie**.

Panelmortalität

Von Panelmortalität spricht man, wenn Personen aus der ursprünglichen → **Stichprobe** eines Panels ausfallen und/oder zur weiteren Mitarbeit nicht mehr bereit sind. Sie ist vor allem deshalb problematisch, weil sie zu systematischen Verzerrungen führen kann.

Parallelisierung

Zusammenstellung von möglichst vergleichbaren Untersuchungsgruppen (z.B. Kursteilnehmende und Kontrollgruppe), indem man hinsichtlich wichtiger Hintergrund- oder Störvariablen (z.B. Alter oder Bildungsstand) in → **Stichproben** für annähernd gleiche Verteilungen sorgt (z.B. gleicher Altersdurchschnitt).

Propensity Score Matching

Die Gesamtmenge der Untersuchungsobjekte wird hinsichtlich der relevanten Hintergrundvariablen in möglichst ähnliche Paare gruppiert.

R²

Bestimmtheitsmaß für die Güte eines → **Regressionsmodells**; kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, je höher, desto besser wird die zu erklärende Eigenschaft durch die in das Modell einbezogenen erklärenden Eigenschaften vorhergesagt.

Regressionsmodell

Statistisches Analysemodell, mit dessen Hilfe die Wirkung und Stärke von erklärenden Eigenschaften (z.B. Alter, Geschlecht, Migrationsstatus) auf eine zu erklärende Eigenschaft (z.B. Deutschkenntnisse) untersucht bzw. „vorhergesagt“ wird.

Signifikanz, signifikant

Merkmal für die Aussagekraft einer statistisch empirischen Analyse, Differenzen zwischen → **Variablen/Messgrößen** sind signifikant, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Zufall zustande kommen, gering ist, in der Regel weniger als 5 %.

Standardabweichung

Gebräuchlichstes quantitatives Maß für die Variabilität/Streuung einer → Variable.

Stichprobe

Auswahl aus einer Population, aus einer Grundgesamtheit.

Summenindex

Additive Zusammenfassung mehrerer Einzelindikatoren zu einem Gesamtwert, der die Ausprägung eines komplexen Merkmals repräsentieren soll.

T-Test

Verfahren zur Überprüfung des Unterschiedes zweier Mittelwerte.

Variable

Symbol für eine Menge von Merkmalsausprägungen, z.B. Geschlecht.

Abkürzungsverzeichnis



ABH	Ausländerbehörde
ARGE	Arbeitsgemeinschaft nach dem SGB II
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMI	Bundesministerium des Innern
ESP	Europäisches Sprachenportfolio
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GUS	Gemeinschaft unabhängiger Staaten
InGe	Integrationsgeschäftsdatei
IntV	Integrationskursverordnung
JMD	Jugendmigrationsdienste
MEB (jetzt: MBE)	Migrations(erst)beratung, jetzt: Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer
n_{KG}	Anzahl der Befragten der Kontrollgruppe, die als Auswertungsbasis für die jeweilige Frage herangezogen werden
n_{TN}	Anzahl der befragten Kursteilnehmenden, die als Auswertungsbasis für die jeweilige Frage herangezogen werden
Reko	Regionalkoordinatoren
W1	Befragungswelle 1, bei Kursteilnehmenden zu Kursbeginn
W2	Befragungswelle 2, bei Kursteilnehmenden zu Kursende
W3	Befragungswelle 3, bei Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kursende

Tabellenverzeichnis



Tabelle 1-1:	Statistik zu Integrationskursen der Jahre 2007 und 2010 im Überblick	29
Tabelle 2-1:	Teilnahme der Kursteilnehmenden an erster und zweiter Befragung (absolute Anzahl)	44
Tabelle 2-2:	Teilnahme der Kursteilnehmenden an erster, zweiter und dritter Befragung (absolute Anzahl)	45
Tabelle 3-1:	Geschlecht und Alter der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	55
Tabelle 3-2:	Altersstruktur der Kontrollgruppe nach Neu- und Altzuwanderern (in Prozent)	56
Tabelle 3-3:	Wohnort des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	57
Tabelle 3-4:	Geburtsort des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	58
Tabelle 3-5:	Staatsangehörigkeit des Partners bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	58
Tabelle 3-6:	Anteil von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe mit Kindern (in Prozent)	60
Tabelle 3-7:	Anteil von Neu- und Altzuwanderern der Kontrollgruppe mit Kindern (in Prozent)	61
Tabelle 3-8:	Haushaltsgröße bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	62

Tabelle 3-9:	Herkunftsländer/-regionen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht (in Prozent)	64
Tabelle 3-10:	Durchschnittsalter nach Herkunftsländern/-regionen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (Mittelwert)	65
Tabelle 3-11:	Staatsangehörigkeit der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	66
Tabelle 3-12:	Religionszugehörigkeit der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	67
Tabelle 3-13:	Migrationsmotive der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	69
Tabelle 3-14:	Zeitraum der Einreise der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe (in Prozent)	71
Tabelle 3-15:	Herkunftsländer/-regionen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Aufenthaltsdauer in Deutschland (in Jahren)	71
Tabelle 3-16:	Durchschnittsalter der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Alt- und Neuzuwanderer (in Jahren)	72
Tabelle 4-1:	Einschätzung und Präferenz der Kursleitenden hinsichtlich der Heterogenität der Lernvoraussetzungen (in Prozent)	83
Tabelle 4-2:	Einschätzung und Präferenz der Kursleitenden hinsichtlich der Heterogenität der Erstsprachen (in Prozent)	84

Tabelle 4-3:	Gründe für die Kurswahl nach Herkunftsland (in Prozent)	88
Tabelle 4-4:	Erwartungen an den Kurs nach Herkunftsland (in Prozent)	91
Tabelle 4-5:	Wahrgenommener Nutzen des Kurses zu Kursbeginn, Kursende und ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	101
Tabelle 4-6:	Wahrgenommener Nutzen des Kurses für den Schulbesuch der Kinder ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	104
Tabelle 4-7:	Interesse an Kursinhalten nach Geschlecht (in Prozent)	115
Tabelle 4-8:	Änderungswünsche am Orientierungskurs (in Prozent)	117
Tabelle 5-1:	Häufigste Erstsprachen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht und Alter	125
Tabelle 5-2:	Häufigste Alphabetisierungssprachen der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Geschlecht und Alter (in Prozent)	128
Tabelle 5-3:	Häufigsten mündlich und schriftlich (mindestens rudimentär) beherrschte Sprachen (in Prozent)	135
Tabelle 5-4:	Mündliche und schriftliche Beherrschung der häufigsten Sprachen (Mittelwerte)	137

Tabelle 5-5:	Selbsteingeschätzte Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe bei der Einreise nach Deutschland nach Herkunftsland (Mittelwert)	139
Tabelle 5-6:	Arten des Deutscherwerbs in der Kontrollgruppe (in Prozent)	140
Tabelle 5-7:	Besuch von Sprachkursen in Deutschland bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	142
Tabelle 5-8:	Entwicklung der Sprachkompetenz im Kursverlauf unter Kursteilnehmenden (in Deskriptoren)	148
Tabelle 5-9:	Entwicklung der Sprachkompetenz in der Kontrollgruppe (in Deskriptoren)	150
Tabelle 5-10:	Vergleich der Mittelwerte der Entwicklung der Sprachkompetenz bei Teilnehmenden und Kontrollgruppe (in Deskriptoren)	152
Tabelle 5-11:	Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit bei Kursteilnehmenden (in Prozent)	156
Tabelle 5-12:	Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit in der Kontrollgruppe (in Prozent)	157
Tabelle 5-13:	Vergleich der Entwicklung der Sprachfertigkeiten unter Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	158
Tabelle 5-14:	Ausgangssprachniveau nach höchstem erreichten Abschluss (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)	160

Tabelle 5-15:	Entwicklung der Sprachkompetenz bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach höchstem erreichten Abschluss (Mittelwert des Differenz-Index)	161
Tabelle 5-16:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Alt- und Neuzuwanderern (Mittelwert des Differenz-Index)	162
Tabelle 5-17:	Ausgangssprachniveau nach Migrationsmotiv (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)	164
Tabelle 5-18:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Migrationsmotiv (Mittelwert des Differenz-Index)	165
Tabelle 5-19:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Herkunftsland (Mittelwert des Differenz-Index)	167
Tabelle 5-20:	Ausgangssprachniveau nach Partner (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)	168
Tabelle 5-21:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Partner (Mittelwert des Differenz-Index)	168
Tabelle 5-22:	Ausgangssprachniveau nach Deutschnutzung (Mittelwert des Summenindex 1. Befragung)	169
Tabelle 5-23:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Deutschnutzung (Mittelwert des Differenz-Index)	170
Tabelle 5-24:	Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Kurstypen (Mittelwert des Summen- und DifferenzIndex)	171
Tabelle 5-25:	Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Lernprogression (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)	172

Tabelle 5-26:	Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Verpflichtung zur Kursteilnahme (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)	172
Tabelle 5-27:	Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Spaß am Integrationskurs (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)	173
Tabelle 5-28:	Ausgangssprachniveau und Entwicklung der Sprachkompetenz nach Einschätzung der Lerngeschwindigkeit (Mittelwert des Summen- und Differenz-Index)	174
Tabelle 5-29:	Entwicklung der Sprachkompetenz nach Kursende (Summenindizes)	179
Tabelle 5-30:	Entwicklung des Anteils der beherrschten Deskriptoren je Sprachfertigkeit bei Kursteilnehmenden (in Prozent)	180
Tabelle 5-31:	Summenindex der Deutschkenntnisse von ehemaligen Kursteilnehmenden zur dritten Befragung nach höchstem erreichten Schulabschluss (Mittelwert)	191
Tabelle 5-32:	Summenindex der Deutschkenntnisse zur dritten Befragung bei Kursteilnehmenden mit und ohne Teilnahme an Maßnahme der BA (Mittelwert)	194
Tabelle 6-1:	Durchschnittlicher Schulbesuch der befragten Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe (in Prozent)	204

Tabelle 6-2:	Anerkennung des im Ausland erworbenen Berufsabschlusses bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	212
Tabelle 6-3:	Anerkennung des im Ausland erworbenen Studienabschlusses bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	213
Tabelle 6-4:	Einkunftsarten der Befragten oder einer anderen Person im Haushalt bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe	214
Tabelle 6-5:	Entwicklung der Erwerbstätigkeit bei Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	220
Tabelle 6-6:	Entwicklung der Erwerbstätigkeit in der Kontrollgruppe (in Prozent)	221
Tabelle 6-7:	Entwicklung der Erwerbstätigkeit von männlichen Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	222
Tabelle 6-8:	Entwicklung der Erwerbstätigkeit von weiblichen Kursteilnehmenden von Kursbeginn bis ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	223
Tabelle 6-9:	Anteil an Erwerbstätigen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen ein Jahr nach Kursende (in Prozent)	224
Tabelle 6-10:	Berufliche Stellung der Erwerbstätigen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe zur dritten Befragung (in Prozent)	226
Tabelle 6-11:	Erwerbstätige Kursteilnehmende und Kontrollgruppe nach Arbeit in erlerntem Beruf (in Prozent)	227

Tabelle 7-1:	Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden (Summenindex)	233
Tabelle 7-2:	Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland in der Kontrollgruppe (Summenindex)	234
Tabelle 7-3	Entwicklung der Kontakthäufigkeit zu Deutschen/Personen aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden nach Kursende (Summenindex)	236
Tabelle 7-4:	Mitgliedschaft in Vereinen bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	238
Tabelle 7-5:	Mitgliedschaft in Vereinen mit überwiegend einheimischen deutschen Mitgliedern bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	238
Tabelle 7-6:	Mitgliedschaft in Vereinen mit überwiegendem Anteil an Mitgliedern aus dem Herkunftsland bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	239
Tabelle 8-1:	Gründe für eine beabsichtigte Einbürgerung unter Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kurs teilnahme (in Prozent)	252
Tabelle 8-2:	Gründe gegen eine Einbürgerung unter Kursteilnehmenden ein Jahr nach Kursteilnahme (in Prozent)	253

Abbildungsverzeichnis



Abbildung 2-1:	Projekttablauf des Integrationspanels	37
Abbildung 3-1:	Familienstand der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	57
Abbildung 3-2:	Wohnsituation bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	63
Abbildung 4-1:	Bewertung der Lerngeschwindigkeit zu Kursbeginn und -ende nach Herkunftsland (in Prozent)	95
Abbildung 4-2:	Spaß am Kurs zu Kursbeginn und -ende nach Herkunftsland (in Prozent)	98
Abbildung 4-3:	Rückblickende Bewertung des Deutschzugewinns durch den Integrationskurs nach Herkunftsland (in Prozent)	105
Abbildung 4-4:	Allgemeine rückblickende Bewertung des Sprachkurses nach Herkunftsland (in Prozent)	107
Abbildung 4-5:	Erfüllung der Erwartungen an den Integrationskurs nach Herkunftsland (in Prozent)	109
Abbildung 4-6:	Spaß am Orientierungskurs nach Herkunftsland (in Prozent)	112
Abbildung 4-7:	Bewertung des Schwierigkeitsgrades des Orientierungskurses nach Herkunftsland (in Prozent)	113
Abbildung 4-8:	Rückblickende Bewertung des Orientierungskurses nach Herkunftsland (in Prozent)	122

Abbildung 5-1:	Anzahl der mündlich beherrschten weiteren Sprachen der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwerte)	132
Abbildung 5-2:	Anzahl der schriftlich beherrschten weiteren Sprachen der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwerte)	134
Abbildung 5-3:	Nutzung der deutschen Sprache in der Familie bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe von erster zu zweiter Befragung (in Prozent)	197
Abbildung 5-4:	Nutzung der deutschen Sprache in der Familie bei ehemaligen Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)	199
Abbildung 5-5:	Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe von erster zu zweiter Befragung (in Prozent)	200
Abbildung 5-6:	Nutzung der deutschen Sprache unter Freunden bei ehemaligen Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)	201
Abbildung 6-1:	Durchschnittlich absolvierte Schuljahre der Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsland (Mittelwert in Jahren)	206
Abbildung 6-2:	Höchster erreichter Bildungsabschluss bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	208
Abbildung 6-3:	Höchster erreichter Bildungsabschluss unter Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe nach Herkunftsland (in Prozent)	210

Abbildung 6-4:	Berufliche Ausbildungsabschlüsse unter Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe nach Herkunftsland (in Prozent)	211
Abbildung 6-5:	Durchschnittliche Dauer der Erwerbstätigkeit im Herkunftsland bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Jahren)	216
Abbildung 6-6:	Teilnahme an Maßnahmen des Arbeitsamts/ Arbeitsagentur bzw. ARGEn bei Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe (in Prozent)	230
Abbildung 8-1:	Verbundenheit zum Herkunftsland und zu Deutschland der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe zur ersten (W1) und zweiten (W2) Befragung (in Prozent)	243
Abbildung 8-2:	Verbundenheit zum Herkunftsland und zu Deutschland der Kursteilnehmenden nach Kursende (in Prozent)	246
Abbildung 8-3:	Bleibe-, Auswanderungs- und Rückkehrabsichten der Kursteilnehmenden nach Kursende nach Herkunftsland (in Prozent)	249
Abbildung 8-4:	Absicht der Kursteilnehmenden nach Kursende, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erwerben (in Prozent)	250

Anhang



Tabelle A-1: Übersicht über die Fragebogeninhalte, Teil 1

	Frage	Teilnehmende			Kontrollgruppe	
		W1	W2	W3	W1	W2
Soziodemographie	Alter	X	X	X	X	X
	Geschlecht	X	X	X	X	X
	Familienstand	X			X	
	Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsland, Geburtsland des Partners	X			X	
	Kinder	X			X	
	Kinderbetreuung während Kurs benötigt	X				
	Geburtsland	X			X	
	Staatsangehörigkeit	X	X	X	X	X
	Einreisedatum	X			X	
	Aufenthaltsstatus	X			X	
Migrationsmotive			X		X	
Sprachen	Erstsprache + Sprachkenntnisse in Erstsprache	X			X	
	Alphabetisierungssprache	X			X	
	Sprachkenntnisse in Alphabetisierungssprache				X	
	Weitere später gelernte Sprachen + Kenntnisse in diesen Sprachen	X			X	
	Sprachverwendung zu Hause	X	X	X	X	X
	Deutschnutzung zu Hause	X	X	X	X	X
	Deutschnutzung mit Freunden	X	X	X	X	X
	Deutschkenntnisse bei Einreise	X			X	
	Erwerb von Deutschkenntnissen im Herkunftsland				X	
	Erwerb von Deutschkenntnissen in Deutschland				X	
Teilnahme an sonstigen Sprachkursen			X		X	

Tabelle A-1: Übersicht über die Fragebogeninhalte, Teil 2

	Frage	Teilnehmende			Kontrollgruppe	
		W1	W2	W3	W1	W2
Schule/Beruf	Schulbesuch (Jahre + Land)	X			X	
	Schulabschluss	X			X	
	Beruflicher Ausbildungsabschluss	X			X	
	Studium	X			X	
	Berufserfahrung und Branche im Herkunftsland	X			X	
	Berufserfahrung und Branche in Deutschland	X			X	
	Erwerbstätigkeit	X		X	X	X
	Berufliche Stellung momentan und seit Kursende/letzter Befragung			X		X
	Arbeit im erlernten Beruf momentan und seit Kursende/letzter Befragung			X		X
	Momentan arbeitssuchend			X		X
	Anerkennung von ausländischem Berufs- bzw. Studienabschluss			X		X
	Haushaltseinkünfte			X		X
Teilnahme an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit			X		X	
Leben in DE	Bekanntheit und Nutzung von Migrations(erst)beratung, Jugendmigrationsdienste		X	X	X	X
	Religionsgemeinschaft	X		X	X	X
	Religiosität	X		X	X	X
	Kontakte zu Deutschen	X	X	X	X	X
	Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland	X	X	X	X	X
	Mitglied in Vereinen des Herkunftslandes		X	X	X	X
	Mitglied in deutschen Vereinen		X	X	X	X
	Wohneigentum		X		X	
	Anzahl Personen im Haushalt		X		X	
	Haushaltszusammensetzung		X		X	
	Diskriminierungserfahrungen			X		X
	Verbundenheit mit dem Herkunftsland	X	X	X	X	X
	Verbundenheit mit Deutschland	X	X	X	X	X
	Bleibeabsicht		X	X	X	X
	Absicht, die deutsche Staatsangehörigkeit anzunehmen		X	X	X	X
	Gründe für/gegen Annahme der deutschen Staatsangehörigkeit			X		X
	Lebenszufriedenheit	X	X	X	X	X
Allgemeine Wertvorstellungen			X		X	
Akkulturations-Einstellungen			X		X	
Persönlichkeit			X		X	

Tabelle A-1: Übersicht über die Fragebogeninhalte, Teil 3

	Frage	Teilnehmende			Kontrollgruppe	
		W1	W2	W3	W1	W2
Integrationskurs	Verpflichtung/Zulassung zu Kurs	X				
	Vorherige Teilnahme an Alphakurs	X				
	Ergebnis Einstufungstest	X				
	Gründe für Kurswahl	X				
	Präferenz für Kurstyp	X				
	Bewertung der Lerngeschwindigkeit	X	X			
	Spaß am Sprachkurs	X	X			
	Bewertung der Lehrkraft	X	X			
	Sprache mit Kursteilnehmenden	X	X			
	Erwartungen an Kurs	X				
	Nutzen des Kurses für den Alltag in Deutschland	X	X	X		
	Spaß am Orientierungskurs		X			
	Bewertung der Schwierigkeit des Orientierungskurses		X			
	Interesse an Themen des Orientierungskurses		X			
	Verbesserungsvorschläge für Orientierungskurs		X			
	Hilft Orientierungskurs zum Verständnis des Lebens in Deutschland		X	X		
	Hilft Orientierungskurs bei Aktivitäten in der Gemeinde mitzumachen		X	X		
	Intention zur Teilnahme bzw. Teilnahme an Zertifikat Deutsch		X	X		
	Sprachtest Zertifikat Deutsch B1 bestanden			X		
	Integrationskurs bis zum Ende besucht bzw. Gründe für Kursabbruch			X		
Rückblick: Wie viel Deutsch gelernt?			X			
Rückblick: Bewertung des Sprachkurses			X			
Rückblick: Bewertung des Orientierungskurses			X			
Rückblick: Erwartungen an Kurs erfüllt			X			
Kurs hilfreich für Schulbesuch der Kinder			X			
Sprachniveau	Deutschtest A1	X	X	X	X	X
	Deutschtest A2	X	X	X	X	X
	Deutschtest B1	X	X	X	X	X
	Deutschtest B2		X	X	X	X
	Deutschtest C1		X	X	X	X

Tabelle A-2: Ausschöpfungstabelle für die dritte Befragung der Kursteilnehmenden

	Absolut	Prozent
Basisadressen	5.078	100
Postrückläufer	1.022	20,1
Adressen im Feld (Bruttoadressen)	5.078	100
Adresse falsch, existiert nicht mehr	201	4,0
Zielperson wohnt nicht (mehr) unter der angegebenen Adresse	751	14,8
Aus dem Datensatz entfernte Interviews	87	1,7
Zielperson verstorben	8	0,2
Nicht aufklärbare Postrückläufer	273	5,4
<i>Stichprobenneutrale Ausfälle</i>	<i>1.320</i>	<i>26,0</i>
Tatsächliches Stichprobenbrutto (bereinigte Stichprobe)	3.758	100
Im Haushalt niemanden angetroffen	667	17,8
Zielperson nicht angetroffen	111	3,0
Zielperson aus Zeitgründen nicht zum Interview bereit	154	4,1
Zielperson nicht zum Interview bereit	328	8,7
Zielperson krank, kann dem Interview nicht folgen	20	0,5
Sonstige Ausfälle	11	0,3
<i>Ausfälle insgesamt</i>	<i>1.291</i>	<i>34,5</i>
Interviews im finalen Datensatz	2.467	65,6

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden.

Tabelle A-3: Analyse der Panelmortalität bei Kursteilnehmenden zur zweiten Befragung (in Prozent)

	Teilnahme nur an Welle 1	Teilnahme an beiden Wellen	Teilnahme nur an Welle 2
Anteil Frauen	64,6	62,9	69,0
Anteil der Altersgruppen: bis unter 25	21,4	16,9	15,9
25 bis unter 30	22,7	20,2	20,0
30 bis unter 35	17,4	18,1	22,0
35 bis unter 45	21,4	25,3	26,5
ab 45	17,2	19,6	15,7
Anteil Teilnehmende mit Kindern	54,9	63,8	63,0
Anteil Neuzuwanderer	61,2	55,5	43,6
Anteil Teilnehmende aus Russland	8,4	17,9	12,1
Türkei	23,9	17,2	13,8
GUS (ohne Russland)	8,8	16,4	15,3
Ost-/Südostasien	14,2	10,3	10,0
Vorder-/Zentral-/Südasien	12,0	9,9	13,1
Afrika (ohne Nordafrika)	4,9	6,6	7,3
ehem. Jugoslawien + Albanien	6,1	6,2	6,6
Polen	4,1	4,6	5,8
Mittel-/Südamerika	7,5	4,1	6,5
Nordafrika	3,9	3,6	4,3
EU-12 (ohne Polen)	2,7	2,0	3,3
Anteil Teilnehmende mit Abitur	20,5	28,5	25,2
Anteil Teilnehmende mit beruflichem Ausbildungsabschluss	47,1	53,1	56,7
Anteil Teilnehmende mit Studienabschluss	26,9	25,6	38,2
Mittelwert Alter (in Jahren)	32,8	34,8	33,7

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden;
n(Teilnahme W1) =1.863, n(Teilnahme beide Wellen) =2.097,
n(Teilnahme W2) =1.187.

Tabelle A-4: Analyse der Panelmortalität bei Kursteilnehmenden zur dritten Befragung (in Prozent)

	Keine Teilnahme an Welle 3	Teilnahme an Welle 3
Anteil Frauen	63,1	67,0
Anteil der Altersgruppen: bis unter 25	20,6	15,8
25 bis unter 30	22,2	19,8
30 bis unter 35	18,5	19,0
35 bis unter 45	22,5	25,9
ab 45	16,3	19,4
Anteil Teilnehmende mit Kindern	54,2	67,0
Anteil Neuzuwanderer	59,4	50,0
Anteil Teilnehmende aus Russland	11,9	14,2
Türkei	17,5	19,8
GUS (ohne Russland)	11,6	15,0
Ost-/Südostasien	12,6	10,3
Vorder-/Zentral-/Südasien	11,7	10,8
Afrika (ohne Nordafrika)	6,3	5,9
ehem. Jugoslawien + Albanien	6,1	6,3
Polen	4,1	5,2
Mittel-/Südamerika	7,2	4,3
Nordafrika	4,2	3,4
EU-12 (ohne Polen)	3,0	2,5
Anteil Teilnehmende mit Abitur	24,1	25,6
Anteil Teilnehmende mit beruflichem Ausbildungsabschluss	51,3	52,2
Anteil Teilnehmende mit Studienabschluss	29,9	27,9
Mittelwert Alter (in Jahren)	33,0	34,9

Quelle: Integrationspanel, 3. Befragung von Kursteilnehmenden;
n(Keine Teilnahme)=2.680, n(Teilnahme)=2.467.

Tabelle A-5: Ausschöpfungstabelle für die erste Befragung der Kontrollgruppe

	Absolut	Prozent
An MARPLAN gelieferte Adressen	32.500	100
Nicht benötigte Adressen	9.590	29,5
Adressen im Einsatz	22.910	100
Postrückläufer	2.473	10,8
Adressen im Feld (Bruttoadressen)	20.437	100
Adresse falsch, existiert nicht mehr	1.160	5,7
Zielperson wohnt nicht (mehr) unter der angegebenen Adresse	1.694	8,3
Zielperson spricht zu gut Deutsch	4.669	22,9
Zielperson hat schon einen Integrationskurs besucht	1.066	5,2
Zuzugsjahr wird nicht mehr benötigt	77	0,4
Aus Datensatz entfernte Interviews, da Zielperson nicht zu Zielgruppe gehörig	85	0,4
Zielperson verstorben	23	0,1
Hardwaredefekt	14	0,1
<i>Stichprobenneutrale Ausfälle</i>	<i>8.788</i>	<i>43,0</i>
Tatsächliches Stichprobenbrutto (bereinigte Stichprobe)	11.649	100
Im Haushalt niemand angetroffen	4.082	35,0
Zielperson nicht angetroffen	804	6,9
Zielperson aus Zeitgründen nicht zum Interview bereit	736	6,3
Zielperson nicht zum Interview bereit	2.177	18,7
Interview aus anderen Gründen nach dem Screening beendet	87	0,8
Sonstige Ausfälle	50	0,4
<i>Ausfälle insgesamt</i>	<i>7.936</i>	<i>68,1</i>
Interviews im finalen Datensatz	3.713	31,9

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung der Kontrollgruppe.

- * Ein erheblicher Teil der gezogenen Adressen (30 %) musste nicht in den Einsatz gebracht werden, da in den entsprechenden Gemeinden genügend Interviews realisiert werden konnten, bzw. die Adressen nicht weiter zur Quotenerfüllung benötigt wurden.

Tabelle A-6: Ausschöpfungstabelle für die zweite Befragung der Kontrollgruppe

	Absolut	Prozent
Basis Interviews 2008	3.713	100
Postrückläufer	343	9,2
Adressen im Feld (Bruttoadressen)	3.713	100
Adresse falsch, existiert nicht mehr	129	3,5
Zielperson wohnt nicht (mehr) unter der angegebenen Adresse	443	11,9
Aus dem Datensatz entfernte Interviews	137	3,7
Zielperson verstorben	8	0,2
Nicht aufklärbare Postrückläufer	87	2,3
<i>Stichprobenneutrale Ausfälle</i>	804	21,6
Tatsächliches Stichprobenbrutto (bereinigte Stichprobe)	2.909	100
Im Haushalt niemanden angetroffen	279	9,6
Zielperson nicht angetroffen	101	3,5
Zielperson aus Zeitgründen nicht zum Interview bereit	121	4,2
Zielperson nicht zum Interview bereit	411	14,1
Zielperson krank, kann dem Interview nicht folgen	21	0,7
Sonstige Ausfälle	8	0,3
<i>Ausfälle insgesamt</i>	941	32,3
Interviews im von MARPLAN überlieferten Datensatz	1.968	67,7
Nachträglicher Ausschluss aus dem Datensatz (z.B. da in der Zwischenzeit Integrationskurs besucht wurde)	115	4,0
Interviews im finalen Datensatz	1.853	63,7

Quelle: Integrationspanel, 2. Befragung der Kontrollgruppe.

Tabelle A-7: Analyse der Panelmortalität in der Kontrollgruppe zur zweiten Befragung (in Prozent)

	Keine Teilnahme an Welle 2	Teilnahme an Welle 2
Anteil Frauen	59,0	66,6
Anteil der Altersgruppen: bis unter 25	10,8	9,0
25 bis unter 30	17,0	16,8
30 bis unter 35	16,8	17,3
35 bis unter 45	27,7	29,5
ab 45	27,7	27,4
Anteil Teilnehmende mit Kindern	69,6	77,9
Anteil Neuzuwanderer	22,1	15,4
Anteil Teilnehmende aus Russland	15,0	18,9
Türkei	21,3	23,1
GUS (ohne Russland)	11,9	13,6
Ost-/Südostasien	13,0	10,2
Vorder-/Zentral-/Südasiens	12,6	11,1
Afrika (ohne Nordafrika)	4,6	4,4
ehem. Jugoslawien + Albanien	5,1	5,8
Polen	4,2	3,4
Mittel-/Südamerika	4,0	3,0
Nordafrika	3,2	1,8
EU-12 (ohne Polen)	1,4	1,2
Anteil Teilnehmende mit Abitur	23,0	22,5
Anteil Teilnehmende mit beruflichem Ausbildungsabschluss	36,9	41,6
Anteil Teilnehmende mit Studienabschluss	16,2	17,0
Mittelwert Alter (in Jahren)	38,8	38,8

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung der Kontrollgruppe;
n(Keine Teilnahme)=1.745, n(Teilnahme)=1.968.

Tabelle A-8: Geburtsländer der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen, Teil 1

Herkunftsland	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	n	%	n	%
Russland	367	17,5	348	18,8
Türkei	350	16,7	439	23,7
GUS (ohne Russland)	336	16,0	248	13,4
Armenien		*		2,8
Aserbaidtschan		3,6		4,8
Georgien		1,5		*
Kasachstan		49,4		51,2
Kirgisistan		3,9		3,2
Moldawien		2,1		*
Tadschikistan		*		*
Turkmenistan		*		*
Ukraine		30,1		29,0
Usbekistan		3,3		4,4
Weißrussland		4,5		*
Ost-/Südostasien	208	9,9	188	10,1
China		11,5		13,3
Indonesien		*		*
Japan		*		4,3
Kambodscha		*		-
Laos		*		-
Malaysia		-		4,3
Myanmar		2,4		*
Philippinen		5,3		5,3
Sri Lanka		12,5		23,9
Südkorea		3,9		5,3
Taiwan		*		*
Thailand		1,4		16,0
Vietnam		25,0		24,5

Tabelle A-8: Geburtsländer der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen, Teil 2

Herkunftsland	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	n	%	n	%
Vorder-/Zentral-/Südasien	204	9,7	196	10,6
Afghanistan		20,6		13,3
Bangladesch		*		*
Bhutan		-		*
Indien		12,3		8,7
Irak		31,4		25,5
Iran		10,3		11,2
Israel		*		*
Jemen		-		*
Jordanien		-		*
Kuweit		*		*
Libanon		4,4		18,4
Nepal		*		*
Pakistan		8,8		6,6
Palästina		*		-
Syrien		8,3		10,2
Vereinigte Arabische Emirate		*		*

Tabelle A-8: Geburtsländer der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen, Teil 3

Herkunftsland	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	n	%	n	%
Afrika (ohne Nordafrika)	132	6,3	80	4,3
Angola		*		*
Äthiopien		10,6		10,0
Burkina Faso		*		-
Burundi		-		*
Elfenbeinküste		*		*
Eritrea		11,4		*
Gambia		*		*
Ghana		11,4		15,0
Guinea		*		-
Kamerun		*		7,5
Kapverdische Inseln		*		-
Kenia		5,3		7,5
Kongo		3,8		6,3
Liberia		*		*
Madagaskar		*		-
Mosambik		*		*
Niger		-		*
Nigeria		22,7		6,3
Senegal		*		*
Sierra Leone		*		-
Somalia		4,6		*
Südafrika		*		*
Sudan		-		*
Tansania		*		-
Togo		6,8		16,3
Uganda		*		*
Zimbabwe		*		-

Tabelle A-8: Geburtsländer der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen, Teil 4

Herkunftsland	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	n	%	n	%
Ehem. Jugoslawien + Albanien	126	6,0	112	6,0
Albanien		6,4		*
Bosnien und Herzegowina		14,3		12,5
Kroatien		*		13,4
Mazedonien		9,5		6,3
Montenegro		*		*
Serbien		65,1		63,4
Polen	94	4,5	56	3,0
Mittel-/Südamerika	84	4,0	57	3,1
Argentinien		*		*
Bolivien		*		*
Brasilien		29,8		35,1
Chile		*		*
Dominikanische Republik		10,7		*
Ecuador		*		*
Guatemala		*		-
Guyana		*		-
Jamaika		*		-
Kolumbien		7,1		10,5
Kuba		19,1		*
Mexiko		*		*
Nicaragua		*		-
Panama		*		-
Paraguay		*		*
Peru		6,0		*
Venezuela		*		8,8
Nordafrika	74	3,5	33	1,8
Ägypten		17,6		15,2
Algerien		18,9		*
Libyen		-		*
Marokko		37,8		57,6
Tunesien		25,7		21,2

Tabelle A-8: Geburtsländer der Kursteilnehmenden und der Kontrollgruppe nach Herkunftsregionen, Teil 5

Herkunftsland	Teilnehmende		Kontrollgruppe	
	n	%	n	%
EU-12 (ohne Polen)	40	1,9	23	1,2
Bulgarien		15,0		*
Estland		-		*
Lettland		*		*
Litauen		*		*
Rumänien		57,5		30,4
Slowakei		*		*
Tschechien		*		*
Ungarn		*		*
EU-15 (ohne Deutschland)	24	1,1	35	1,9
Finnland		-		*
Frankreich		-		14,3
Griechenland		16,7		14,3
Großbritannien		*		*
Irland		-		*
Italien		50,0		51,4
Niederlande		*		*
Österreich		*		-
Portugal		*		-
Schweden		-		*
Spanien		*		*
Deutschland	10	0,5	20	1,1
Nordamerika	6	0,3	3	0,2
USA		83,3		*
Kanada		*		-
Australien	*	*	-	-
keine Angabe	41	2,0	15	0,8
Gesamt	2.097	100	1.853	100

Quelle: Integrationspanel, 1. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe.

Anmerkung: *: Befragtenzahl unter 5 Personen

- : keine Befragten

Tabelle A-9: Deskriptive Statistik und Balancierung der einzelnen Hintergrundvariablen des Propensity Score Matching

Variable	Sample	Mittelwert		Standardisierte Differenz		t-Wert	p> t
		Teilnehmende	Kontrollgruppe	% Fehler	% Fehlerreduktion		
Aufenthalt (in Jahren)	Unmatched	8,5	10,3	-12,9		-3,9	0,000
	Matched	8,3	9,0	-5,0	61,3	-1,6	0,109
Ausgangssprachniveau	Unmatched	28,8	36,3	-40,8		-12,4	0,000
	Matched	29,4	28,4	5,4	86,7	1,7	0,092
Deutscher Partner	Unmatched	0,3	0,1	21,8		6,5	0,000
	Matched	0,2	0,2	4,0	81,5	1,1	0,280
Beherrschte Sprachen	Unmatched	1,0	1,1	-15,1		-4,6	0,000
	Matched	1,0	0,9	3,9	74,2	1,3	0,209

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; Unmatched $n_{TN}=1.929$, $n_{KG}=1.765$; Matched $n_{TN}=1.833$; $n_{KG}=1.765$.

Tabelle A-10: Lineare Regression zur Analyse von Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz zur zweiten Befragung unter allen Befragten

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Integrationskursteilnahme	,048*	,015	,029	,010	,018	,038*	,035*
Demographische Dimension							
Alter		-,200***	-,139***	-,125***	-,126***	-,154***	-,189***
Geschlecht		-,061**	-,024	-,013	-,018	,002	,006
Simuliertes Ausgangsprachniveau			,533***	,499***	,464***	,446***	,432***
Strukturelle Dimension							
Schulbesuch Jahre insgesamt				,090***	,078***	,093***	,091***
Kontakte zu Deutschen in der Arbeit (W1)				,066***	,060***	,059***	,059***
Soziale Dimension							
Deutscher Partner					,018	,042*	,065***
Kontakte zu Deutschen unter Freunden , Nachbarschaft (W1)					,116***	,113***	,114***
Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland (W1)					-,086***	-,084***	-,080***
Migrationsbiographie							
Aufenthaltsdauer in Deutschland						,062***	,117***
Arbeitsmigration						,007	,019
Familiennachzug						-,083***	-,063***
Herkunftsland							
Herkunftsland Türkei							-,074***
Herkunftsregion GUS							,043*
Herkunftsregion Ost-/Südostasien							-,088***
R ² korrigiert	,002	,042	,322	,333	,351	,359	,371

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; n=2.591.
 Dargestellt sind standardisierte Beta-Koeffizienten; * : signifikant auf 0,05-Niveau; ** : signifikant auf 0,01-Niveau; *** : signifikant auf 0,001-Niveau.

Tabelle A-11: Lineare Regression zur Analyse von Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz zur zweiten Befragung unter Kursteilnehmenden und in der Kontrollgruppe

	Teilnehmende	Kontrollgruppe
Demographische Dimension		
Alter	-,162***	-,190***
Geschlecht	-,014	-,018
Sprachkompetenz bei 1. Befragung		
	,503***	,398***
Strukturelle Dimension		
Schulbesuch Jahre insgesamt	,066**	,094***
Kontakte zu Deutschen in der Arbeit (W1)	-,019	,079***
Soziale Dimension		
Deutscher Partner	,039	,052*
Kontakte zu Deutschen unter Freunden , Nachbarschaft (W1)	,101***	,119***
Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland (W1)	-,087***	-,048*
Migrationsbiographie		
Aufenthaltsdauer in Deutschland	,077**	,116***
Herkunftsland		
Herkunftsland Türkei	-,118***	-,078**
Herkunftsregion GUS	-,051	,070**
Herkunftsregion Ost-/Südostasien	-,085***	-,085***
R ² korrigiert	,397	,353

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden und Kontrollgruppe; $n_{TN}=1.542$, $n_{KG}=1.711$.

Dargestellt sind standardisierte Beta-Koeffizienten;

* : signifikant auf 0,05-Niveau; ** : signifikant auf 0,01-Niveau;

***: signifikant auf 0,001-Niveau.

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 1

			Befragung 2	Befragung 3
Hören	Liste 1 (A1)	Wochentage und Zeitangaben verstehen	95,1	99,4
		Zahlen und Preise verstehen	96,6	99,7
		Eine einfache Mitteilung am Telefon verstehen	86,6	95,9
		Eine einfache Wegerklärung verstehen	88,8	96,3
		Gesamt	91,8	97,8
	Liste 2 (A2)	Verstehen, was der Arzt sagt, wenn er deutlich und langsam spricht	90,4	92,0
		Einem Telefongespräch wesentliche Informationen entnehmen	69,7	83,6
		Die Hauptnachrichten im Radio- oder TV-Programm verstehen	66,1	79,1
		Einfache Unterhaltungen über vertraute alltägliche Themen verstehen	82,5	86,8
		Gesamt	77,2	85,4
	Liste 3 (B1)	Einer alltäglichen Unterhaltung folgen und ihr alle wichtigen Informationen entnehmen	59,9	68,6
		Der wesentlichen Handlung im Film folgen und den Kommentar im Fernsehen verstehen, wenn die Sprache deutlich und unkompliziert ist	71,9	68,3
		Präzise Fragen zu meiner Person, meinem Job oder meinen Zielen verstehen	76,6	71,4
		Einfache technische Informationen verstehen	61,5	69,0
		Gesamt	67,5	69,3
	Liste 4 (B2)	Das meiste von dem verstehen, was zu mir gesagt wird, auch wenn es rundherum laut ist	44,2	52,6
		Einem Vortrag folgen und die Hauptinformationen heraus hören, wenn das Thema bekannt ist	59,5	48,9
		Eine Radio- oder Fernsehsendung verfolgen und gleichzeitig das Gehörte kommentieren	37,2	38,7
		Meinungen und Einstellungen, z.B. in Kritiken, Kommentaren, Stellungnahmen unterscheiden	38,2	36,8
		Gesamt	44,8	44,3
	Liste 5 (C1)	Längeren Beiträgen und Gesprächen folgen, auch wenn keine klare Struktur vorhanden ist und Zusammenhänge nicht ausdrücklich dargestellt werden	21,3	22,1
		Fernsehsendungen und Radiobeiträge ohne Probleme verstehen, selbst wenn darin viel Umgangssprache und Redewendungen vorkommen	26,8	25,4
		In Redebeiträgen Wechsel im Stil und Ton erkennen	36,7	28,4
Inhaltlich und sprachlich komplexe Vorlesungen, Reden und Berichte über mir vertraute Themen verstehen		25,6	24,9	
Gesamt		27,6	25,2	

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 2

			Befragung 2	Befragung 3
Lesen	Liste 1 (A1)	Bus-/Bahn-Fahrpläne lesen und verstehen	93,1	96,4
		Straßenschilder und einfache öffentliche Hinweise lesen und verstehen	93,2	98,6
		Öffnungszeiten lesen und verstehen	95,3	99,5
		Eine schriftliche Verabredung lesen und verstehen	71,2	91,3
		Einfache Mitteilungen lesen und verstehen	85,9	93,5
		Einfache schriftliche Wegbeschreibungen lesen und verstehen	84,9	92,2
		Gesamt	87,3	95,3
	Liste 2 (A2)	Bedienungshinweise auf einer Verpackung oder einem Gegenstand lesen	79,7	76,3
		Die meisten Anzeigen in Zeitungen und Zeitschriften verstehen	74,8	77,0
		Grundlegende Informationen zu einem für mich interessanten Thema heraussuchen	67,4	70,7
		Vorschriften verstehen, wenn sie in einfacher Sprache ausgedrückt sind	73,6	80,3
		Fragen auf Formularen, die für mich wichtig sind, verstehen	74,2	74,3
		Kurze einfache Briefe oder Informationsblätter verstehen	80,7	78,8
		Gesamt	75,1	76,2
	Liste 3 (B1)	Einen Zeitungsartikel schnell überfliegen und die Hauptpunkte über bekannte Themen verstehen	52,5	48,7
		Öffentliche Bekanntmachungen lesen und verstehen	53,3	55,9
		Zu meinem Vergnügen lesen und der Handlung in Erzählungen folgen	46,9	47,0
		Arbeits- und studienbezogene Texte lesen und verstehen	53,9	46,9
		Informationen lesen, um sie einer anderen Person zu erklären	50,5	49,0
		Privatbriefe so gut verstehen, dass ich mit einem Brieffreund korrespondieren könnte	44,8	47,6
		Gesamt	50,3	49,2
	Liste 4 (B2)	Texte aus meinem Fach- oder Interessensbereich im Detail verstehen	39,8	37,9
		Sachtexte lesen, die nicht meinen Beruf oder mein persönliches Interesse betreffen, wenn ich ab und zu ein Wörterbuch benutze	46,0	37,9
		Relevante Informationen aus speziellen Quellen heraussuchen	34,8	36,7
		Eine große Auswahl von Zeitungsartikeln lesen und verschiedene Schreibstile erkennen	30,2	25,5
		Nachrichten lesen und interpretieren, wobei mich mein Allgemeinwissen unterstützt	39,6	33,9
		Kritiken (Theater, Film) lesen und die Hauptaussagen erfassen	33,5	29,3
		Gesamt	37,3	33,5

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 3

			Befragung 2	Befragung 3
Lesen	Liste 5 (C1)	Zeitgenössische literarische Texte ohne Probleme lesen	26,1	18,0
		Unter gelegentlicher Zuhilfenahme eines Wörterbuchs sämtliche Korrespondenzen verstehen	38,3	29,2
		Längere komplexe technische Anleitungen oder Anweisungen auch außerhalb meines Fachgebiets verstehen	15,6	15,3
		z.B. in anspruchsvollen Zeitungen ausführliche Berichte, Analysen und Kommentare lesen und die enthaltenen komplexen Meinungen und Argumente verstehen	18,0	15,5
		In Texten Nuancen von Meinungen und Einstellungen erfassen und Stilunterschiede wahrnehmen	19,7	15,4
		In einem literarischen Text vom erzählten Geschehen abstrahieren und implizite Aussagen, Ideen und Zusammenhänge erfassen	18,2	12,2
		Gesamt	22,7	17,6
		An Gesprächen teilnehmen	Liste 1 (A1)	Andere begrüßen und mich vorstellen
Danach fragen, wie man etwas in der neuen Sprache sagt	85,6			94,7
Eine einfache Unterhaltung führen, wenn es um ein Thema geht, das mich interessiert	83,1			89,7
Für mich wichtige Fragen stellen und dabei Gesten benutzen	83,1			95,5
Nach einfachen Wegbeschreibungen fragen und sie geben	78,2			92,4
Am Telefon eine einfache Unterhaltung führen, wenn es um etwas mir Bekanntes geht	77,0			87,1
Gesamt	83,9			93,1
Liste 2 (A2)	Eine kurze Unterhaltung zu einem bekannten Thema führen			80,5
	Genaue Auskünfte über etwas, das mich interessiert, einholen		64,3	76,6
	Beim Einkaufen nach einer bestimmten Größe, Farbe usw. fragen		90,0	93,2
	Meinem Arzt ein Problem erklären		80,3	86,4
	Meine Zustimmung oder Ablehnung höflich ausdrücken		78,9	89,5
	Einladungen und Vorschläge, Entschuldigungen und Bitten ausdrücken und empfangen		81,4	85,3
	Gesamt		79,2	85,4

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 4

			Befragung 2	Befragung 3
An Gesprächen teilnehmen	Liste 3 (B1)	Aktiv an einer Diskussion über vertraute Themen teilnehmen	46,8	51,5
		Flüssig über mich, meine Familie, meine Interessen, meinen Beruf sprechen	63,0	48,5
		Meine Ideen und Ansichten genau ausdrücken	39,4	51,3
		Zuverlässig zu Themen, die nicht alltäglich sind, Fragen stellen	35,3	44,0
		Über Einstellungen, die in Zeitungen und im Fernsehen zur Sprache kommen, diskutieren	36,7	39,4
		In Gesprächen Gefühle ausdrücken	64,7	64,6
		Gesamt	47,7	49,9
	Liste 4 (B2)	Ein Gespräch beginnen, in Gang halten und die Gesprächsteilnehmer einbeziehen	43,8	40,9
		An einer anspruchsvollen Unterhaltung teilnehmen, auch wenn es um ein unbekanntes Thema geht	22,2	25,5
		Meine Pläne im Einzelnen diskutieren und kommentieren	38,9	45,6
		Meine Meinung in einer Diskussion vertreten	45,4	47,8
		Verschieden starke Gefühle ausdrücken und benennen sowie diskutieren, was für mich wichtig ist	41,3	42,0
		In einer förmlichen oder lockeren Situation Einzelheiten meiner persönlichen Ausbildung, Erfahrung usw. besprechen	38,5	43,3
		Gesamt	38,4	40,9
	Liste 5 (C1)	Auch in lebhaften Gesprächen mit Muttersprachlern gut mithalten	35,1	30,6
		Meine Gedanken spontan und mühelos in allen möglichen Situationen ausdrücken	27,7	27,9
		In Diskussionen meine Gedanken und Meinungen klar und präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen von anderen reagieren	20,6	21,5
		Die Sprache in Gesellschaft wirksam und flexibel für soziale Zwecke einsetzen	20,8	20,5
		Die Sprache verwenden, um Gefühle auszudrücken, Anspielungen zu machen oder zu scherzen	33,4	29,8
		Flüssig und korrekt über ein weites Spektrum von Themen allgemeiner oder beruflicher Art sprechen	18,1	18,6
		Gesamt	26,0	24,8

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 5

			Befragung 2	Befragung 3
Schreiben	Liste 1 (A1)	Ein Formular mit wichtigen Informationen zu meiner Person ausfüllen	81,5	79,4
		Eine kurze Mitteilung aufschreiben	73,1	86,0
		Eine einfache Postkarte schreiben	80,4	83,3
		Eine Glückwunschkarte schreiben	79,3	81,9
		Mich selbst in einfachen Sätzen beschreiben	83,5	81,8
		Gesamt	79,6	82,5
	Liste 2 (A2)	Die verlangte Information in ein Behördenformular oder einen Fragebogen eintragen	57,3	61,7
		Die wichtigsten Punkte in einem Gespräch/ Telefongespräch notieren	65,9	67,4
		Einen kurzen und einfachen Bericht über ein Ereignis schreiben	50,5	56,8
		Über mich und meinen Alltag schreiben	75,0	60,4
		Einen kurzen Brief verfassen, in dem ich um Informationen bitte	61,8	61,0
		Gesamt	62,1	61,5
	Liste 3 (B1)	Einzelheiten zu einem Lebenslauf zusammentragen	55,0	61,3
		Einen kurzen Text zu einem interessanten Thema schreiben	47,4	46,9
		Auf eine Anzeige schriftlich reagieren und Nachfragen stellen	40,8	48,1
		Einen förmlichen oder offiziellen Brief schreiben oder beantworten	31,6	32,3
		Einen privaten Brief schreiben in dem ich einem Freund ein Ereignis schildere	52,6	49,1
		Gesamt	45,5	47,5

Tabelle A-12: Entwicklung der alltagsrelevanten Sprachkompetenz zwischen zweiter (Kursende) und dritter Befragung (ein Jahr nach Kursabschluss), Teil 6

			Befragung 2	Befragung 3
Schreiben	Liste 4 (B2)	Einen zweckgebundenen, formellen Brief (Reklamation, Bewerbung, usw.) verfassen	29,6	31,0
		In einem persönlichen Brief ein Ereignis beschreiben/jemand etwas genau erklären	35,2	32,6
		Zu einem für mich interessanten Thema Stellung nehmen	41,8	35,0
		Eine kurze Zusammenfassung eines Buchs oder Films, oder eines Sportberichts (z.B. ein Fußballspiel) geben	32,6	27,5
		Mit einem angemessenen Lebenslauf auf ein Jobangebot antworten	42,8	42,0
		Gesamt	36,4	33,6
	Liste 5 (C1)	Mich schriftlich zu den unterschiedlichsten Themen klar und strukturiert ausdrücken und meine Ansichten ausführlich darstellen	17,6	13,4
		In einem Aufsatz oder einem Bericht über einen komplexen Sachverhalt schreiben und die wesentlichen Aspekte hervorheben	13,6	12,7
		In meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist	17,6	13,0
		Formal korrekte Briefe schreiben und Korrespondenz mit Behörden und Firmen führen	13,3	15,1
		In persönlichen Briefen ausführlich über meine Erfahrungen und Gefühle schreiben	27,0	23,2
		Gesamt	17,8	15,5

Tabelle A-13: Lineare Regression zur Analyse von Einflussfaktoren auf die Sprachkompetenz zur dritten Befragung bei ehemaligen Kursteilnehmenden

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Demographische Dimension						
Alter	-,165***	-,083***	-,079**	-,083***	-,114***	-,134***
Geschlecht	-,003	-,005	-,015	-,016	,001	,008
Sprachkompetenz bei 2. Befragung						
		,450***	,427***	,408***	,399***	,382***
Strukturelle Dimension						
Schulbesuch Jahre insgesamt			,145***	,137***	,153***	,163***
Kontakte zu Deutschen in der Arbeit (W2)			-,013	-,013	-,018	-,016
Soziale Dimension						
Deutscher Partner				-,001	,028	,063*
Kontakte zu Deutschen unter Freunden, Nachbarschaft (W2)				,042	,038	,044
Kontakte zu Personen aus dem Herkunftsland (W2)				-,051*	-,045	-,057*
Migrationsbiographie						
Aufenthaltsdauer in Deutschland					,059*	,105***
Arbeitsmigration					,023	,031
Familiennachzug					-,082**	-,072**
Herkunftsland						
Herkunftsland Türkei						-,019
Herkunftsregion GUS						,053
Herkunftsregion Ost-/Südostasien						-,110***
R ² korrigiert	,026	,221	,240	,242	,250	,263

Quelle: Integrationspanel, 1. bis 3. Befragung von Kursteilnehmenden; n=1.250. Dargestellt sind standardisierte Beta-Koeffizienten; * : signifikant auf 0,05-Niveau; ** : signifikant auf 0,01-Niveau; *** : signifikant auf 0,001-Niveau

Publikationen



Working Paper

- 1/2005** Die Datenlage im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung
Verfasserin: Sonja Haug
- 2/2005** Illegalität von Migranten in Deutschland
Verfasserin: Susanne Worbs unter Mitarbeit von Michael Wolf und Peter Schimany
- 3/2005** Jüdische Zuwanderer in Deutschland
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Peter Schimany
- 4/2005** Die alternde Gesellschaft
Verfasser: Peter Schimany
- 5/2006** Integrationskurse
Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung
Verfasser: Sonja Haug und Frithjof Zerger
- 6/2006** Arbeitsmarkteteiligung von Ausländern im Gesundheitssektor in Deutschland
Verfasser: Peter Derst, Barbara Heß und Hans Dietrich von Loeffelholz
- 7/2006** Einheitliche Schulkleidung in Deutschland
Verfasser: Stefan Theuer
- 8/2007** Soziodemographische Merkmale, Berufsstruktur und Verwandtschaftsnetzwerke jüdischer Zuwanderer
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Michael Wolf

- 9/2007** Migration von hoch Qualifizierten und hochrangig Beschäftigten aus Drittstaaten nach Deutschland
Verfasser: Barbara Heß und Lenore Sauer
- 10/2007** Familiennachzug in Deutschland
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
Family Reunification in Germany
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
- 11/2007** Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland
Verfasser: Christian Babka von Gostomski
- 12/2008** Kriminalität von Aussiedlern.
Eine Bestandsaufnahme
Verfasser: Sonja Haug, Tatjana Baraulina, Christian Babka von Gostomski, unter Mitarbeit von Stefan Rühl und Michael Wolf
- 13/2008** Schulische Bildung von Migranten in Deutschland aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1
Verfasser: Manuel Siegert
- 14/2008** Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 2
Verfasserin: Sonja Haug
- 15/2008** Healthy-Migrant-Effect, Erfassungsfehler und andere Schwierigkeiten bei der Analyse der Mortalität von Migranten
Eine Bestandsaufnahme
Verfasser: Martin Kohls
- 16/2008** Leben Migranten wirklich länger?
Eine empirische Analyse der Mortalität von Migranten in Deutschland
Verfasser: Martin Kohls

- 17/2008** Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 3
Verfasserin: Susanne Worbs
- 18/2008** Die Datenlage im Bereich der internationalen Migration in Europa und seinen Nachbarregionen
Verfasser: Kevin Borchers unter Mitarbeit von Wiebke Breustedt
- 19/2008** Das Integrationspanel
Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses
Verfasserin: Nina Rother
- 20/2008** Aspekte der Arbeitsmarktintegration von Frauen ausländischer Nationalität in Deutschland
Eine vergleichende Analyse über türkische, italienische, griechische und polnische Frauen sowie Frauen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens
Verfasserin: Anja Stichs
- 21/2008** Wohnen und innerstädtische Segregation von Zuwanderern in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 4
Verfasserin: Lena Friedrich
- 22/2009** Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 5
Verfasser: Manuel Siegert
- 23/2009** Das Integrationspanel
Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses
Verfasserin: Nina Rother

- 24/2009** Förderung der Bildungserfolge von Migranten:
Effekte familienorientierter Projekte
Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei
Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund
durch Zusammenarbeit mit den Eltern
Verfasser: Lena Friedrich, Manuel Siegert, unter
Mitarbeit von Karin Schuller
- 25/2009** Die Organisation der Asyl- und Zuwanderungspolitik
in Deutschland
Studie I/2008 im Rahmen des Europäischen Migrations-
netzwerks (EMN)
Verfasser: Jan Schneider
- 26/2009** Unbegleitete minderjährige Migranten in Deutschland
Aufnahme, Rückkehr und Integration
Studie II/2008 im Rahmen des Europäischen Migrations-
netzwerks (EMN)
Verfasser: Bernd Parusel
- 27/2009** Grunddaten der Zuwandererbevölkerung in
Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 6
Verfasser: Stefan Rühl
- 28/2009** Zuwanderung von Hochqualifizierten aus Drittstaaten
nach Deutschland
Ergebnisse einer schriftlichen Befragung
Verfasserin: Barbara Heß
- 29/2010** Das Integrationspanel
Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu
Beginn ihres Alphabetisierungskurses
Verfasserin: Nina Rother

- 30/2010** Europäische und nationale Formen der Schutzgewährung in Deutschland
Studie II/2009 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Bernd Parusel
- 31/2010** Rückkehrunterstützung in Deutschland
Programme und Strategien zur Förderung von unterstützter Rückkehr und zur Reintegration in Drittstaaten
Studie I/2009 im Rahmen des Europäischen Migrationsnetzwerks (EMN)
Verfasser: Axel Kreienbrink und Jan Schneider
- 32/2010** Deckung des Arbeitskräftebedarfs durch Zuwanderung
Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Bernd Parusel und Jan Schneider
- 33/2010** Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 7
Verfasserin: Sonja Haug
- 34/2010** Mediennutzung von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 8
Verfasserin: Susanne Worbs
- 35/2011** Zirkuläre und temporäre Migration
Studie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Jan Schneider und Bernd Parusel
- 36/2011** Migranten am Arbeitsmarkt in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 9
Verfasser: Katharina Seebaß und Manuel Siegert

- 37/2011** Der Einfluss des Integrationskurses auf die Integration russisch- und türkischstämmiger Integrationskursteilnehmerinnen
Verfasserin: Karin Schuller
- 38/2011** Sozialversicherungspflichtig beschäftigte Ausländerinnen und Ausländer in qualifizierten Dienstleistungen
Verfasserin: Barbara Heß
- 39/2011** Migranten im Niedriglohnsektor unter besonderer Berücksichtigung der Geduldeten und Bleibeberechtigten
Verfasser: Waldemar Lukas

Forschungsberichte

- 1/2005** Der Einfluss von Zuwanderung auf die Deutsche Gesellschaft
Verfasser: Manfred Kohlmeier und Peter Schimany
- 2/2005** Illegal aufhältige Drittstaatsangehörige in Deutschland
Verfasser: Annette Sinn, Axel Kreienbrink, Hans-Dietrich von Loeffelholz unter Mitarbeit von Michael Wolf
- 3/2007** Abschlussbericht
Zuwanderung und Integration von (Spät-)Aussiedlern - Ermittlung und Bewertung der Auswirkungen des Wohnortzuweisungsgesetzes
Verfasserinnen: Sonja Haug, Lenore Sauer
- 4/2007** Rückkehr aus Deutschland
Verfasser: Axel Kreienbrink, Edda Currle, Ekkehart Schmidt-Fink, Manuela Westphal und Birgit Behrensen unter Mitarbeit von Magdalena Wille und Mirjam Laaser
- 5/2007** Migration und demographischer Wandel
Verfasser: Peter Schimany

- 6/2009** Muslimisches Leben in Deutschland
Verfasserinnen: Sonja Haug, Stephanie Müssig und
Anja Sticks
- 7/2010** Vor den Toren Europas?
Das Potenzial der Migration aus Afrika
Verfasserin: Susanne Schmid unter Mitarbeit von
Kevin Borchers
- 8/2010** Fortschritte der Integration.
Zur Situation der fünf größten in Deutschland
lebenden Ausländergruppen
Verfasser: Christian Babka von Gostomski
- 9/2011** Morbidität und Mortalität von Migranten in Deutschland
Verfasser: Martin Kohls
- 10/2011** Generatives Verhalten und Migration
Verfasser: Susanne Schmid, Martin Kohls



Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

E-Mail: info@bamf.bund.de

Internet: www.bamf.de

Gesamtverantwortung:

Antje Kiss

Verfasser:

Karin Schuller
Susanne Lochner
Dr. Nina Rother

Layout:

Gertraude Wichtrey

Stand:

Dezember 2011
1. Auflage

Bildnachweis:

Katy Otto

Zitat:

Schuller, Karin/Lochner, Susanne/ Rother, Nina (2011): Das Integrationspanel - Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

ISBN:

978-3-9812115-9-7

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge kostenlos herausgegeben. Für nichtgewerbliche Zwecke sind Vervielfältigungen und unentgeltliche Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangaben gestattet. Die Verbreitung, auch auszugsweise, über elektronische Systeme oder Datenträger bedarf der vorherigen Zustimmung des Bundesamtes. Alle übrigen Rechte bleiben vorbehalten.