



S Y S
P O N S

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

**Evaluation,
Monitoring und
Vernetzung der
Erstorientie-
rungskurse**

Synthese des Begleitvorha-
bens 2017-2020

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

Evaluation, Monitoring und Vernetzung der Erstorientierungs- kurse

Synthese des Begleitvorhabens
2017-2020

Syspons GmbH
Prinzenstraße 84
10969 Berlin

Projektverantwortliche:

Dr. Christoph Emminghaus, Shari Heuer, Johanna
Renz

Team: David Arens, Teresa Bremberger, Shari
Heuer, Henrike Junge, Erik Kemmling, Franziska
Lammers, Milena Nikolaus, Johanna Renz, Hanna
Tesfay, Lukas Verfürden, Dr. Jenni Winterhagen,
Simon Wallisch

Kontakt:

Johanna Renz

0151/26460489

Johanna.renz@syspons.com

Inhalt

Inhalt	3
1 Übersicht des Begleitvorhabens	1
1.1 Hintergrund und Ziele.....	1
1.2 Zentrale Ergebnisse.....	3
1.2.1 Begleitendes Monitoring.....	3
1.2.2 Evaluation.....	6
1.2.3 Vernetzung	10
1.2.4 Weitere Prozessbegleitung	12
1.3 Fazit	13
2 Anhänge.....	14

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Design und Elemente des Begleitvorhabens	2
Abbildung 2: Neu begonnene Kurse nach Bundesländern (Gesamtbetrachtung).....	3
Abbildung 3: Verteilung der Module (Gesamtbetrachtung)	4
Abbildung 4: Teilnehmende nach Bundesland (Gesamtbetrachtung)	4
Abbildung 5: Teilnehmende nach Geschlecht (Gesamtbetrachtung)	5
Abbildung 6: Teilnehmende nach Herkunftsland (TOP 10) (Gesamtbetrachtung)	5
Abbildung 7: Altersstruktur der Teilnehmenden (Gesamtbetrachtung).....	6
Abbildung 8: Handlungsempfehlungen	9

1 Übersicht des Begleitvorhabens

1.1 Hintergrund und Ziele

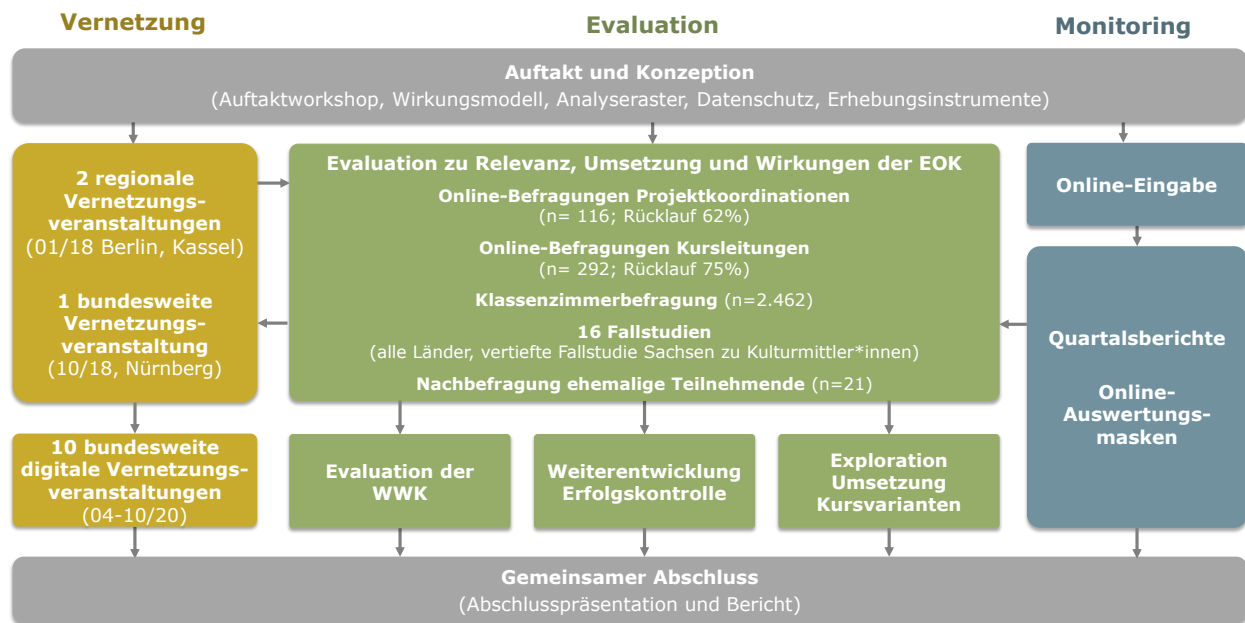
Die Fluchtmigration der vergangenen Jahre hat Strukturen und Inhalte von Orientierungsangeboten vorangetrieben. So wurde u.a. ein niederschwelliges Kursangebot für Geflüchtete mit unklarer Bleibeperspektive geschaffen: der Erstorientierungskurs (EOK). Der Fokus des EOK liegt auf der praktischen Alltagsorientierung und der Vermittlung erster Deutschkenntnisse.

Das **Konzept** basiert auf einem Modellprojekt des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) entwickelte das Konzept weiter und trug 2017 die EOK nach einer bundesweiten Testphase in die Fläche. Damit besteht für Asylbewerber und Asylbewerberinnen mit unklarer Bleibeperspektive erstmalig ein bundesweit einheitliches Angebot.

Ziel des Konzepts ist es, Geflüchteten landeskundliches Wissen und Deutschkenntnisse für den Alltag zu vermitteln. Es besteht aus insgesamt elf Modulen, die Themen wie Einkaufen, öffentliche Verkehrsmittel oder Gesundheit behandeln. Aus dem Konzept können für einen Kurs fünf Module entsprechend der Interessen und Bedarfe der Teilnehmenden ausgesucht werden. Zusätzlich muss das Modul „Werte und Zusammenleben“ immer behandelt werden. Jedes Modul umfasst 50 Unterrichtseinheiten, sodass der EOK insgesamt aus 300 Unterrichtseinheiten besteht. Die Teilnahme ist freiwillig und kostenfrei. Das BAMF realisiert die EOK in Zusammenarbeit mit den Bundesländern, die u.a. Träger für die Kursdurchführung vor Ort auswählen.

Für die Umsetzung der EOK in der Fläche förderte das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ein **Begleitvorhaben**, welches das Programm in den Jahren 2017-2020 mit Hilfe von Vernetzungsveranstaltungen, einem Online-Monitoring und einer Evaluation unterstützte (siehe Abbildung 1). In diesem Rahmen hat die Syspons GmbH die Wirksamkeit der Kurse geprüft, Umsetzungsspezifika unter Trägern und Bundesländern untersucht und Erfolgs- und Hemmfaktoren identifiziert. Zudem wurde die erste Modellphase der ergänzend konzipierten Wegweiskurse evaluiert. Vernetzungsveranstaltungen förderten den Erfahrungsaustausch unter den Trägern und Lehrkräften, die den EOK umsetzen, und zeigten aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen sowie Lösungsansätze in der Praxis auf. Ein umfassendes Online-Monitoring-System ermöglicht dem BAMF, die Durchführung der Kurse sowie die Teilnahme nachzuvollziehen. Das Zusammenspiel von Evaluation, Vernetzung und Monitoring lieferte steuerungsrelevante Erkenntnisse, die Weiterentwicklungspotenziale aufzeigten.

Abbildung 1: Design und Elemente des Begleitvorhabens



Während der Laufzeit wurden die EOK durch das verantwortliche Referat 81C im BAMF kontinuierlich **weiterentwickelt** – auch auf Basis der Evaluationsergebnisse:

Dabei testeten BAMF und Träger beispielsweise neue administrative Formate wie die Verwaltung der EOK über Zentralstellen. Außerdem passte das BAMF die Kursstruktur an die teilweise hohe Fluktuation der Kursteilnehmenden an, indem das Modul „Werte und Zusammenleben“ im Querschnitt zu den anderen Kursmodulen unterrichtet werden kann. Um die Zielerreichung der EOK kontinuierlich zu prüfen, wird eine trägerübergreifende Form der Erfolgskontrolle eingerichtet, die sich aktuell in der Pilotierung befindet.

Seit Juli 2018 werden die EOK auch in sogenannten Ankunfts-, Entscheidungs- und Rückkehr-Einrichtungen (AnKER-Einrichtungen) bzw. funktionsgleichen Einrichtungen durchgeführt und probeweise in einigen Bundesländern durch Wegweiserkurse ergänzt.

Zudem reagierte das BAMF auf die globale COVID-19 Pandemie, aufgrund derer der Unterricht zunächst pausieren musste. So führte das BAMF im Juli 2020 neue Lernformate der EOK ein, sodass die EOK zeitweise als Präsenz-, als Online- oder als geteilter Kurs mit synchronen und asynchronen Lernanteilen unterrichtet werden können.

Auch Aspekte der weiteren Begleitelemente wurden in der ersten Förderphase angepasst. So wurde das Monitoring-System umfassend erweitert, so dass z.B. auf Basis der Eintragung der Anwesenheiten der Kursteilnehmer*innen durch die Träger tagesaktuelle Auswertungen zugänglich sind.

Der vorliegende Kurzbericht fasst die Ergebnisse der Begleitung der von 2017-2020 durch Syspons zusammen. Hierbei handelt es sich um eine Zusammenstellung der Ergebnisse, wie sie zum jeweiligen Zeitpunkt verfasst wurden. Dementsprechend beziehen sich die einzelnen Abschnitte auf unterschiedliche Zeiträume. Dies ist in den jeweiligen Abschnitten vermerkt. Die ausführlichen Einzelberichte sind in den entsprechenden Anhängen einsehbar.

1.2 Zentrale Ergebnisse

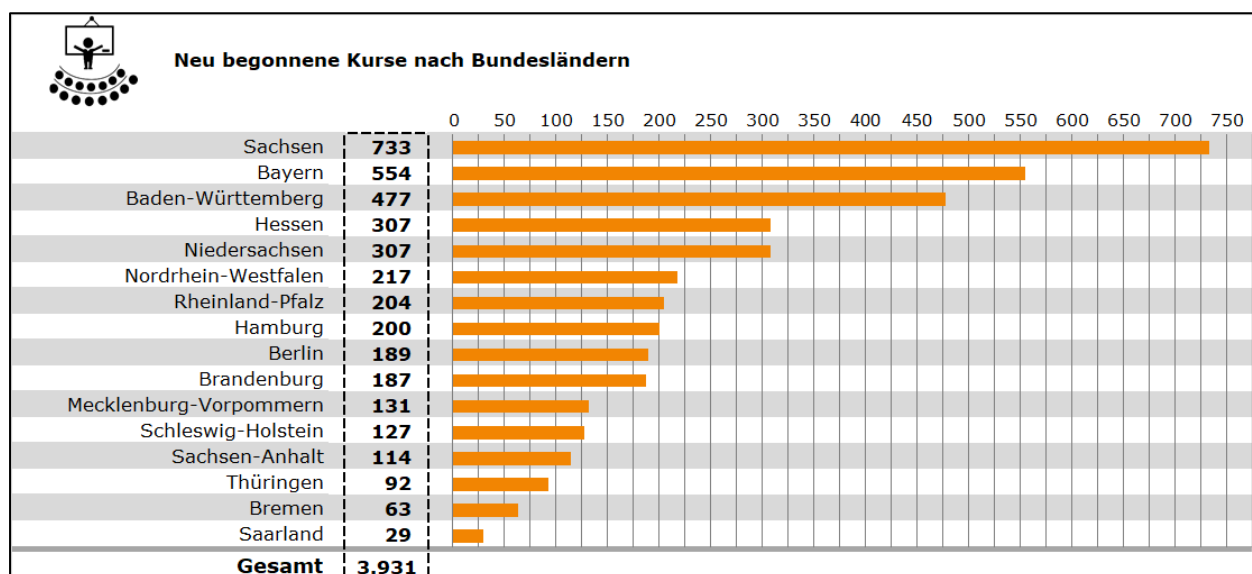
1.2.1 Begleitendes Monitoring

Ein Ziel des Begleitvorhabens war es, die Datenübermittlung und -auswertung bzgl. der Teilnehmenden-Statistik durch ein Online-Monitoring zu erleichtern und zu beschleunigen. Dazu wurde ein Online-Tool mit gesonderter Datenbank programmiert, in dem die einzelnen Träger Kurs- und Teilnehmendendaten eintragen können. Auswertungsmasken erlauben dem Bundesamt eine Auswertung der Daten in Echtzeit. Von Syspons verfasste Quartalsberichte basieren auf dem Online-Monitoring und fassen die Daten zusammen. Das Monitoringsystem wurde während der Laufzeit wiederholt an die Entwicklungen der EOK angepasst und entsprechend der Informationsbedarfe erweitert.

Im Folgenden sind statistische Ergebnisse zur Umsetzung der Erstorientierungskurse in der ersten Förderphase im Zeitraum 01.07.2017 bis 30.09.2020 dargestellt.¹ Die Daten wurden im Zuge der Quartalsstatistik von den Trägern übermittelt. Für diesen Bericht wurden die Daten am 16.11.2020 heruntergeladen und anschließend ausgewertet.

Im Gesamtzeitraum wurden bundesweit insgesamt 3.931 Kurse neu begonnen. Die meisten Kurse wurden in Sachsen, Bayern und Baden-Württemberg begonnen. Die Verteilung der Kurse auf die Bundesländer zeigt Abbildung 2.

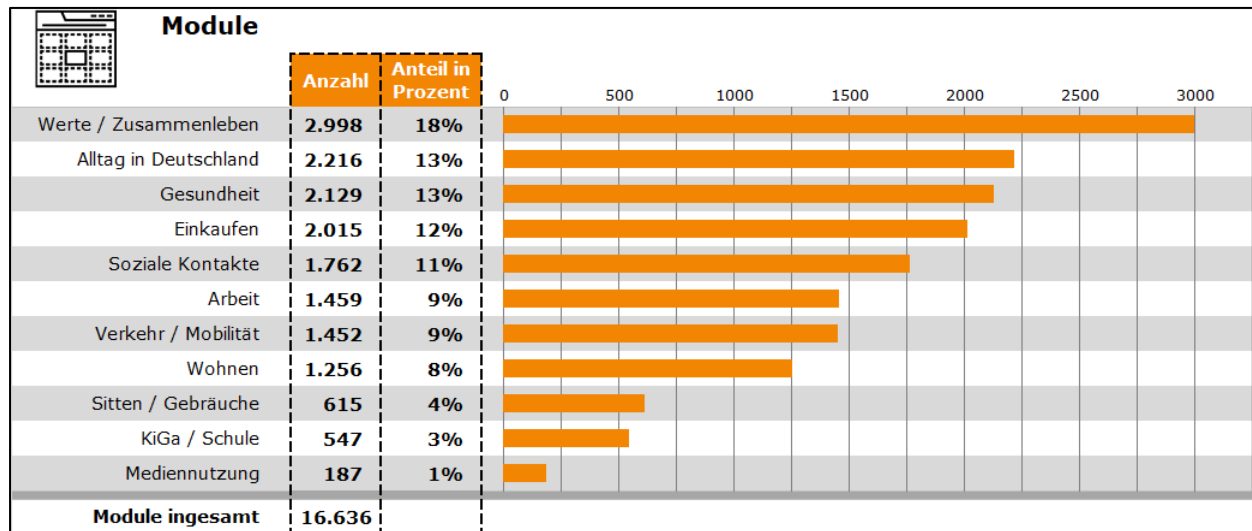
Abbildung 2: Neu begonnene Kurse nach Bundesländern (Gesamtbetrachtung)



Im Rahmen des Erstorientierungskurses können die Träger sechs Module aus den folgenden elf Modulen wählen: Alltag in Deutschland, Arbeit, Einkaufen, Gesundheit/Medizinische Versorgung, Kindergarten/Schule, Mediennutzung in Deutschland, Orientierung vor Ort/Mobilität, Sitten und Gebräuche in Deutschland/Lokale Besonderheiten, Sprechen über sich und andere Personen/Soziale Kontakte, Werte und Zusammenleben und Wohnen. Als einziges verpflichtend umzusetzendes Modul wurde das Modul Werte und Zusammenleben von den Kursträgern am häufigsten durchgeführt (n = 2.998). Danach folgen die Module Alltag in Deutschland (n = 2.216) und Gesundheit/Medizinische Versorgung (n = 2.129). Abbildung 3 zeigt die Verteilung der umgesetzten Module.

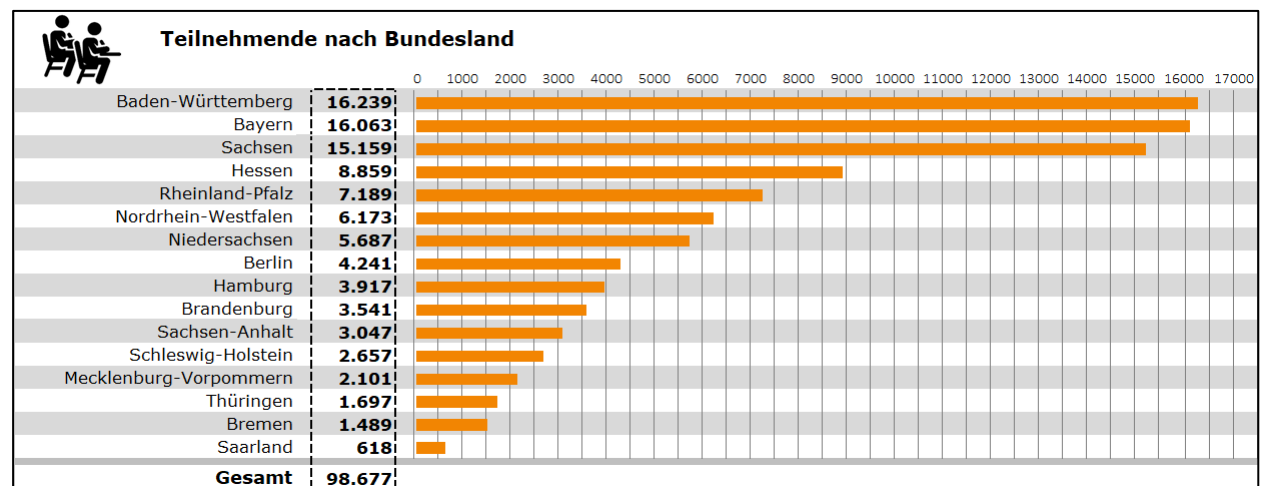
¹ Die Förderung des hier dargestellten Begleitvorhabens endete im Oktober 2020. Da die Auswertung der Monitoring-Daten quartalsweise erfolgt, ist der Monat Oktober 2020 nicht in den Daten enthalten. Zudem ist zu beachten, dass das Monitoringsystem auf Basis der gewonnenen Erfahrungen stetig optimiert wird, wodurch sich die Datenqualität weiter steigern lässt.

Abbildung 3: Verteilung der Module (Gesamtbetrachtung)



Bundesweit haben im Gesamtzeitraum bis zum 30.09.2020 insgesamt 98.677 Personen einen Erstorientierungskurs besucht. Die Verteilung auf die Bundesländer zeigt Abbildung 4.

Abbildung 4: Teilnehmende nach Bundesland (Gesamtbetrachtung)



Von den Teilnehmenden der Erstorientierungskurse werden auch Angaben zu Geschlecht, Herkunftsland und Alter erfasst. Von insgesamt 95.502 Personen wurden Angaben zum Geschlecht übermittelt. Wie Abbildung 5 zeigt, waren insgesamt 62% der Teilnehmenden männlich.²

² Die Option „divers“ wurde 2020 im Monitoringsystem ergänzt.

Abbildung 5: Teilnehmende nach Geschlecht (Gesamtbetrachtung)

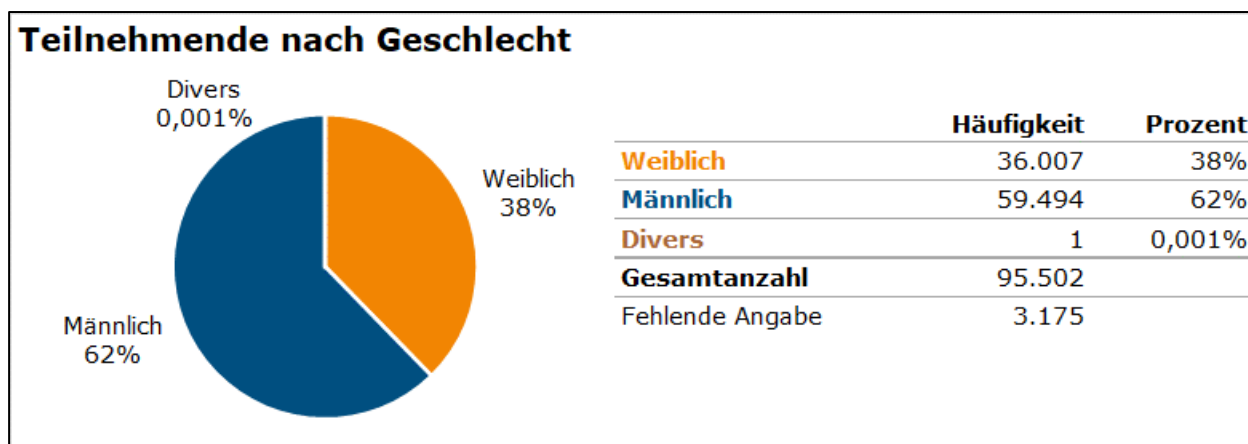
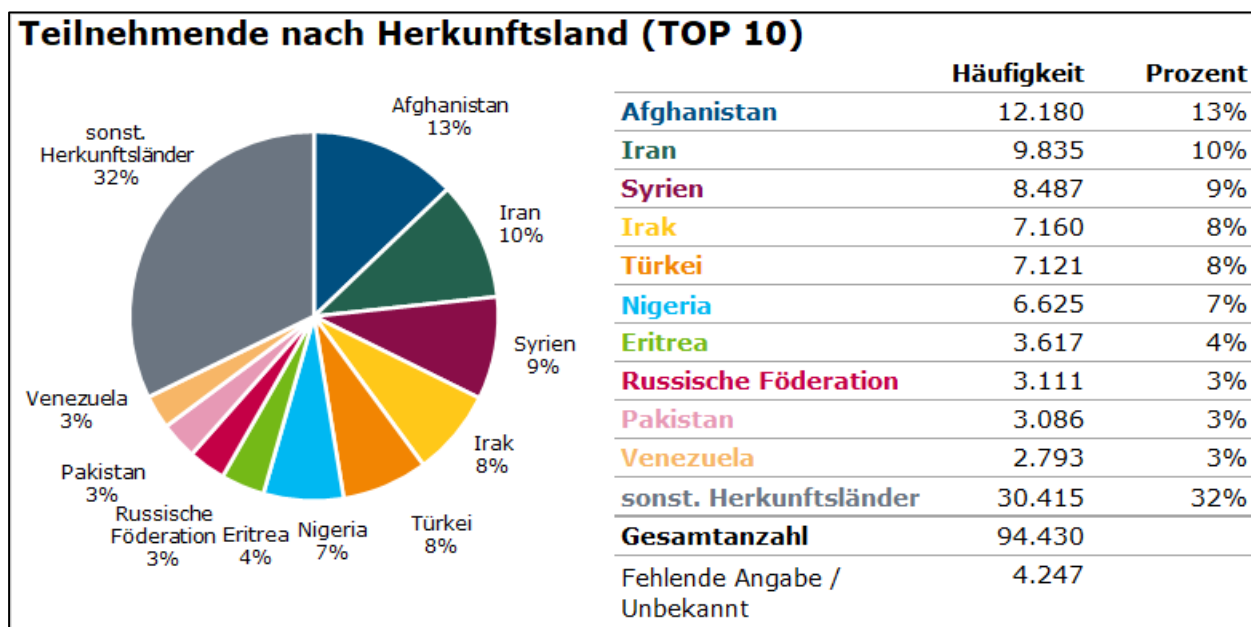


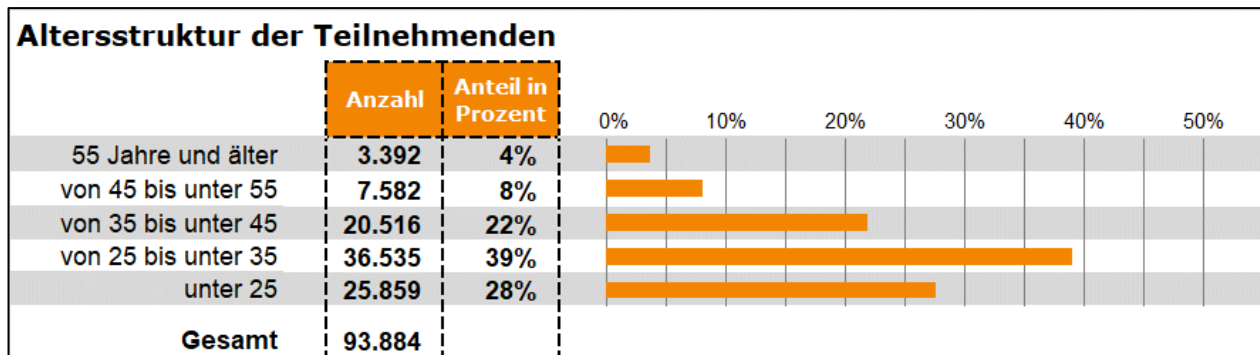
Abbildung 6 stellt die zehn häufigsten Länder dar, die Teilnehmende der EOK als ihr Herkunftsland angeben. Mit 13% stellen Teilnehmende aus Afghanistan die größte Gruppe dar. Danach folgen Teilnehmende aus Iran (10%) und Syrien (9%).

Abbildung 6: Teilnehmende nach Herkunftsland (TOP 10) (Gesamtbetrachtung)



Bundesweit wurde von 93.884 Personen das Geburtsdatum übermittelt. Insgesamt waren 67% der Teilnehmenden unter 35 Jahre alt. Die Altersstruktur der Teilnehmenden ist in Abbildung 7 ersichtlich.

Abbildung 7: Altersstruktur der Teilnehmenden (Gesamtbetrachtung)



1.2.2 Evaluation

Das Bundesamt hat die bundesweite Einführung der Erstorientierungskurse mit einer Evaluation begleitet. Ziel war, die Wirksamkeit der Kurse zu prüfen, Umsetzungsspezifika unter Trägern und Bundesländern zu untersuchen und insbesondere steuerungsrelevante Erkenntnisse zu liefern. Dabei sollten auch Erfolgs- und Hemmfaktoren, Herausforderungen und Lösungsansätze sowie Weiterentwicklungspotenziale identifiziert werden.

Die Daten zur Evaluation wurden zwischen 2017 und 2018 erhoben und setzen sich aus standardisierten Erhebungen (Online-Befragungen, Klassenzimmerbefragung) mit Kursteilnehmenden, Kursleitungen und Trägern sowie qualitativen Erhebungen (Fallstudien pro Bundesland, telefonische Nachbefragungen) mit Landesvertretungen, Trägern, Kursleitungen, Umfeldakteuren und Kursteilnehmenden zusammen. Alle Daten und Angaben beziehen sich auf diesen Zeitraum. Basierend auf der Datenanalyse wurde ein Evaluationsbericht erfasst, der im Anhang I einsehbar ist und dessen zentrale Ergebnisse hier zusammengefasst sind.

Die Kurse sind erfolgreich bundesweit eingeführt worden. Hierbei profitiert das Bundesamt von den Erfahrungen der Modellprojekte zuvor. Es hat Strukturen aufgebaut, die die bundesweite Kurseinführung begünstigt haben. Insbesondere die Einbeziehung der Länder war zielführend. Diese haben zum Teil die Möglichkeit genutzt, die Kurse in die Bildungslandschaften ihrer Länder einzupassen. Die Präsenz der Kurse im ländlichen und insbesondere sehr ländlichen Raum ist als großer Erfolg zu werten.

Das **Konzept** beruht auf Freiwilligkeit sowie Teilnehmenden- und Handlungsorientierung. Für die Zielgruppe hat sich dieses Konzept bewährt. Die Teilnehmenden befinden sich in einer Übergangsphase, die mit Belastungssituationen einhergeht, die Lernprozesse erschweren können. Das Prinzip der Freiwilligkeit vermeidet, dass ein weiterer Stressfaktor den Lernprozess behindert. Zudem begünstigt die freiwillige Teilnahme den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu Kursleitungen: Eine vertrauensvolle Kursatmosphäre trägt dazu bei, dass Wertevermittlung gelingt, da auch heikle Themen besprochen werden können. Darüber hinaus wirkt die freiwillige Teilnahme im Sinne einer Qualitätssicherung: Kursleitungen und Träger müssen immer wieder prüfen, wie sie Bedarfen und Möglichkeiten der Teilnehmenden gerecht werden können, um eine Kursdurchführung zu sichern.

Die Orientierung an den Bedarfen der jeweiligen Lerngruppe ist für die EOK zentral, da diese sehr heterogen mit Blick auf Vorkenntnisse, Aufenthaltsdauer, Lebenssituation und Bildungserfahrung sind. Die Teilnehmendenorientierung führt dazu, dass die Kurse abhängig von Bedarfen und Umfeld verschiedene Funktionen verstärkt einnehmen können: Kurse, die den Spracherwerb oder lebensweltliche Integration ins Zentrum stellen bzw. die Funktion von Alltagsstrukturierung und ein gutes Zusammenleben in Unterkünften fokussieren. Diese Flexibilität hat sich vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Lernumgebungen und der Heterogenität der Teilnehmenden bewährt.

Die Kurse setzen auf Erstorientierung sowie Alltags- und Handlungsrelevanz: Sie sollen die Teilnehmenden unterstützen, sich im Alltag zurechtzufinden. Dies ist der Lebenssituation sowie dem Kursumfang

angemessen. Dabei erwarten Teilnehmende häufig, vor allem schnell Deutsch zu lernen. Gleichzeitig schildern ehemalige Teilnehmende, dass sie die anderen Lernziele im Kursverlauf zunehmend wichtiger empfunden haben. Vor allem für Teilnehmende mit weniger Schulbildung sind Aspekte der Erstorientierung wichtig. Exkursionen stellen ein wichtiges Kurselement dar.

Gleichzeitig bewegt sich die Umsetzung des Kurskonzeptes in einem widersprüchlichen Kontext: Der Kurs kann für viele am Anfang eines Integrationsprozesses stehen. Gleichzeitig ist die Bleibeperspektive vieler Teilnehmender ungewiss. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis von Erwartungen und Möglichkeiten, mit dem die Beteiligten konstruktiv umgehen müssen.

Die Evaluation weist nach, dass die Kurse **wirksam sind** und ihre **intendierten Ziele** weitgehend erreichen. Die EOK leisten einen Beitrag dazu, dass die Teilnehmenden ihren Alltag besser bewältigen können. Sie verbessern die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden. Sie wirken sich positiv auf die Interaktion von Teilnehmenden mit der Außenwelt, aber insbesondere innerhalb von Unterkünften aus. Darüber hinaus leisten sie einen wichtigen Beitrag in der Alltagsstrukturierung der Teilnehmenden in einer häufig schwierigen Übergangsphase, was Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit unterstützt.

Darüber hinaus lassen sich folgende **weitere Evaluationsergebnisse** zusammenfassen:

- Die Kurse sind erfolgreich, Frauen zu erreichen. Der Frauenanteil variiert zwischen den Bundesländern jedoch stark. Die Daten der Evaluation zeigen, dass in der Tendenz die Länder einen höheren Frauenanteil haben, die in besonderem Maße Frauenkurse bzw. Kinderbeaufsichtigung fördern. Kurse mit Kinderbeaufsichtigung erreichen einen deutlich höheren Frauenanteil.
- In den Kursen besteht hohe Fluktuation: Im Schnitt besuchen die Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Evaluation gut drei von sechs Modulen. Die Fluktuation ist dabei am höchsten in Unterkünften und am geringsten bei Bildungsträgern und im ländlichen Raum. Das Kurskonzept mit seinem modularen Aufbau greift an dieser Stelle: Trotz der Übergangssituationen, in denen sich viele Teilnehmende befinden und die von Umzug, familiären und gesundheitlichen sowie psychologischen Belastungssituationen geprägt sind, können im EOK Lernprozesse während dieser Zeit angestoßen werden.
- Kurse im sehr ländlichen Raum stehen vor besonderen Herausforderungen. Es ist schwieriger, eine ausreichende Anzahl an Teilnehmenden zu gewinnen. Dass Fahrtkosten nicht erstattet werden, spielt im ländlichen Raum eine besonders große Rolle, ist aber auch im urbanen Raum herausfordernd. Gleichzeitig zeigt die Evaluation, dass die Kurse im ländlichen Raum auch Chancen aufweisen: Die Kurse sind kleiner, die Fluktuation ist geringer und eine Kinderbeaufsichtigung wird häufiger umgesetzt.
- Die Vermittlung von Werten, Regeln und Gepflogenheiten des Zusammenlebens ist ein wichtiges Lernziel der Kurse. Die Evaluation zeigt, dass das Wertemodul dazu ein wirksames Instrument ist. Gleichzeitig stellen Inhalte und methodische Umsetzung die Kursleitungen vor Herausforderungen. Hier werden Reflexions- und Unterstützungsbedarfe sowie Konkretisierungsbedarfe des Curriculums deutlich.³ Muttersprachliche Ansätze, der Einsatz von Kultur- und Sprachmittlern sowie mehrsprachigen Materialien sind hilfreiche Ergänzungen des Kurskonzeptes.
- Die Kurse sollen auch ein Übergangsmanagement leisten. Übergangsmanagement zielt darauf, Teilnehmenden nach dem Kurs weitere Perspektiven zu eröffnen, sodass angestoßene Lern- und Entwicklungsprozesse weitergeführt werden (z.B. weitere Kurs- und Bildungsangebote, Möglichkeiten der Teilhabe durch freiwilliges Engagement oder erste Schritte im Arbeitsmarkt). Bei Teilnehmenden weckt der Besuch eines EOK teilweise Erwartungen, die nach Abschluss des Kurses enttäuscht werden. Falls die Teilnehmenden nach dem Kursbesuch kein Anschlussangebot wahrnehmen dürfen, ist zu befürchten, dass dies Frustration und Resignation auslöst. Insgesamt wird deutlich, dass das Übergangsmanagement oft nicht stattfindet. Deutlich wird, dass

³ In Reaktion auf diese Ergebnisse wurden Möglichkeiten für Fortbildungen in diesem Themenbereich gestärkt, eine Handreichung für Lehrkräfte auf den Weg gebracht und Vernetzungsveranstaltungen mit einem Fokus auf das Modul „Werte und Zusammenleben“ angeboten.

wenig weiterführende Angebote der Zielgruppe offenstehen. Gleichzeitig besteht wenig Wissen bei den Trägern zur Umsetzung. Es bestehen Hinweise, dass das Übergangsmanagement überwiegend als Vermittlung in weiterführende Kursangebote verstanden wird und andere soziale Settings weniger wahrgenommen werden.










- Die Kurse finden an unterschiedlichen Orten statt: bei Bildungsträgern, gefolgt von kommunalen Unterkünften, Erstaufnahmen sowie anderen Kursstandorten. Diese Vielfalt an Kursorten ist gewünscht und ermöglicht, die Zielgruppe gut zu erreichen. Jeder Standort weist dabei Besonderheiten auf:

(1) Bildungsträger führen besonders häufig Übergangsmanagement in weiterführende Kursangebote durch. Sie verfügen deutlich seltener über eine Kinderbeaufsichtigung. (2) Kurse in Unterkünften haben eine besonders hohe Fluktuation. Gleichzeitig bieten sich hier Chancen: Es ist leichter, Teilnehmende zu erreichen. Auch bestehen häufiger eine Kinderbeaufsichtigung bzw. die Voraussetzungen, um eine einzurichten. Insgesamt findet in Unterkünften weniger Übergangsmanagement statt. In kommunalen Unterkünften, nicht in Erstaufnahmen, nehmen häufig auch Teilnehmende von außerhalb teil. Dadurch werden die Unterkünfte für das Umfeld geöffnet. (3) Bei sonstigen Kursen handelt es sich um Orte im Sozialraum (z.B. Kirchengemeinen, Schulen, Bürger- bzw. Bildungstreffe). Der Frauenanteil ist hier besonders hoch. Sie können den Teilnehmenden in besonderem Maße soziale Kontakte ermöglichen und bieten damit auch Sprachanlässe.

- Inhalte, Methoden und Zielgruppe stellen hohe Anforderungen an die Kursleitungen. Das Bundesamt hat darauf reagiert, indem es zeitweise Trauma-Schulungen finanziert hat. Die Kursleitungen nehmen Möglichkeiten zur Fortbildung und zum Austausch wahr. Sie formulieren einen weiterhin bestehenden hohen Fortbildungsbedarf.
- Die Umsetzungsstrukturen, insbesondere die Einbindung der Länder, werden positiv beschrieben. Gleichzeitig wird von Trägerseite der Wunsch geäußert, dass die Länder sich stärker einbringen, einerseits mit Blick auf die Information über die EOK, andererseits auf die Information über weiterführende Angebote sowie Einbettung in Bildungsketten.
- Konzept und Themenfelder haben sich bewährt. Dabei ergibt die Evaluation, dass das Curriculum der Kurse von der Praxiserfahrung der Träger und Kursleitung profitieren kann. Hier besteht das Potential, das Curriculum z.B. über spezifische Materialien zu ergänzen und damit zu konkretisieren.

Basierend auf den dargelegten Ergebnissen hat die Evaluation **Empfehlungen** zu den Erstorientierungskursen gegeben, von denen einige bereits umgesetzt wurden. Eine Auswahl der Empfehlungen ist in Abbildung 8 zusammengefasst.

Abbildung 8: Handlungsempfehlungen

	Erstorientierungskurse fortführen <ul style="list-style-type: none"> - Prinzipien der Niederschwelligkeit, freiwillige Teilnahme, Teilnehmenden- und Handlungsorientierung beibehalten
	Einbindung von Ländern und Trägern fortsetzen <ul style="list-style-type: none"> - partizipative Arbeitsweise in der weiteren Umsetzung und Fortentwicklung beibehalten
	Frauenanteil erhöhen <ul style="list-style-type: none"> - Möglichkeiten zur Erhöhung des Frauenanteils sowie Erreichung von Frauen gemeinsam mit Trägern prüfen - Wirksame Instrumente: Kinderbeaufsichtigung und Frauenkurse
	Vielfalt der Kursorte und sozialräumliche Ansätze ausbauen <ul style="list-style-type: none"> - besondere Eignung, um niederschweligen Kursansatz umzusetzen, Frauen zu erreichen und soziale Kontakte zu fördern - sozialräumlich arbeitende Träger stärken, Träger und Kursleitungen über Fördermöglichkeiten von Exkursionen informiert halten
	Übergangsmanagement stärken <ul style="list-style-type: none"> - Übergangsmanagement in partizipativem Prozess konzeptionell und strukturell weiterentwickeln: breiter denken & lebensweltliche Ansätze stärken - Träger seitens BAMF und Ländern in der Umsetzung des Übergangsmanagements unterstützen (Angebote prüfen, Herausforderungen identifizieren, laufend informieren)
	Curriculum konkretisieren <ul style="list-style-type: none"> - Curriculum mit erfahrenen Trägern und Kursleitungen konkretisieren: ggf. über ergänzende Materialien u.a. grammatikalische Anforderungen anpassen, Zielsetzungen für nicht alphabetisierte Personen einbinden, Unterstützungsangebote bei Diskriminierungserfahrungen thematisieren → 2020/21 wurde eine Handreichung zur Kursumsetzung entwickelt, deren Anwendung aktuell pilotiert wird.
	Mehrsprachige Ansätze ergänzend nutzen <ul style="list-style-type: none"> - Personen mit eigener Migrationsgeschichte in die Umsetzung der EOK einbinden - mehrsprachige Ansätze ergänzend in den EOK integrieren → Mit der Einführung und Ausweitung des ergänzenden Angebots der Wegweiskurse in AnKER-Einrichtungen wurde diese Empfehlung bereits umgesetzt.
	Präsenz der Kurse im (sehr) ländlichen Raum fördern <ul style="list-style-type: none"> - Bedarf eines verstärkten Kursangebots im (sehr) ländlichen Raum prüfen - Möglichkeiten der Förderung von Fahrtkosten seitens des Bundes prüfen - Nutzung möglicher Fahrtkostenerstattungen auf Landesebene stärken
	Handlungsorientierung in Erstaufnahmen stärken <ul style="list-style-type: none"> - Exkursionen, Einbindung von freiwillig Engagierten & Initiativen stärken - Möglichkeiten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit in EAE prüfen: Kenntnisse & Fähigkeiten der Teilnehmenden in den Kurs integrieren, Binnendifferenzierung stärken, peer-learning fördern
	Fortbildungsbedarfe der Kursleitungen analysieren <ul style="list-style-type: none"> - Fortbildungsbedarfe der Kursleitungen regelmäßig abfragen und Angebote ermöglichen - Kursleitungen mit Fortbildungen und kollegialer Beratung unterstützen (seitens der Träger)

Teilevaluation der Wegweiserkurse

Zusätzlich zur Evaluation der Erstorientierungskurse evaluierte Syspons die **Wegweiserkurse (WWK)**. Diese sind ein muttersprachliches Ergänzungsangebot zu den Erstorientierungskursen. Als Grundlage zur Kursdurchführung wird das bundesweit einheitliche „Curriculum für herkunftssprachliche Wegweiserkurse in AnKER und funktionsgleichen Einrichtungen“ genutzt, welches im Rahmen eines Modellprojekts in Sachsen durch den Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration im Sächsischen Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. in Kooperation mit ARBEIT UND LEBEN Sachsen e.V. entwickelt wurde. Dieses wurde für die bundeslandübergreifende Anwendung durch das BAMF im Juli 2019 angepasst. Ziel des Angebots ist es, Geflüchteten nach ihrer Ankunft unabhängig von ihrer Bleibeperspektive wichtige Informationen und Grundlagen für den Alltag in Deutschland zu vermitteln. In 15 Unterrichtseinheiten werden Inhalte u.a. zum Leben in AnKER-Einrichtungen, dem Asylsystem, Zusammenleben und Arbeiten in Deutschland, Orientierung vor Ort und Mobilität sowie medizinischer Versorgung und Selbstlernmöglichkeiten besprochen. Die Kurse werden von Kulturmittler*innen durchgeführt, die über Kenntnisse der Herkunftssprache und Kultur der Kursteilnehmenden verfügen. Zudem haben sie oft selbst Migrations- oder Fluchterfahrungen und werden in einer speziell für sie entwickelten Schulung auf die Durchführung der WWK vorbereitet.

Syspons untersuchte die WWK in zwei Erhebungsphasen, die 2019 und 2020 durchgeführt wurden. Die jeweiligen Erhebungsphasen hatten unterschiedliche methodische und inhaltliche Schwerpunkte, sodass die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sich ergänzen und aufeinander aufbauen. Insgesamt wurden die Themen Curriculum, Wirkungen, sowie Kulturmittler*innen und ihre Schulungsbedarfe betrachtet. Die ausführlichen Ergebnisse sind in Anhang II einsehbar.

Mit Blick auf das Curriculum ergibt sich aus der Evaluation, dass dieses eine gute Basis zur Durchführung der WWK darstellt. In der ersten Erhebungsphase wurde festgestellt, dass einige inhaltliche Punkte anzupassen und die Struktur in diesem Sinne zu verändern sei. Diese Aspekte wurden bei der Bearbeitung des Curriculums durch das Bundesamt berücksichtigt. In der zweiten Erhebungsphase wurden keine grundlegenden Veränderungsbedarfe erfasst.

Zudem gab die Evaluation erste Hinweise darauf, dass die WWK ihre angestrebte Wirkung auf Ebene der Teilnehmenden erzielten. Teilnehmende nahmen durch die Kurse Wissen zu Regeln und gesellschaftlichen Normen in Deutschland auf. Dabei wurde die herkunftssprachliche Vermittlung als förderlich wahrgenommen. Die Analyse der Wirkungen auf Ebene der Teilnehmenden sollte weiter vertieft werden.

Bezüglich der Profile von Kulturmittler*innen kam die Evaluation zu dem Schluss, dass die Profile der befragten Personen sich durch heterogene Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen auszeichnen: Dies bezieht sich auf eigene Migrations- oder Fluchterfahrungen, die Länge der Lebenserfahrung in Deutschland sowie berufliche Hintergründe und Vorerfahrungen in der Lehre. Auch hierzu kann eine vertiefte Erhebung weitere Einblicke ermöglichen.

Mit Blick auf die Schulungen für Kulturmittler*innen kam die Evaluation zu dem Schluss, dass diese zentral sind, um Kulturmittler*innen auf ihre Tätigkeiten vorzubereiten. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung nutzten die Bundesländer unterschiedliche Konzepte, die jeweils positiv bewertet wurden. Jedoch wurden auch Bedarfe deutlich, die ggf. erfordern, Konzepte leicht anzupassen oder zu ergänzen. Übergeordnete Bedarfe bezogen sich zum einen auf den methodisch-didaktischen Schulungsteil, mit dem Wunsch diesen insgesamt stärker und praxisnah zu fokussieren. Zum anderen bestand der Bedarf, dass mehr Informationen zur Lebenssituation und Kontext der Teilnehmenden bereitgestellt werden und ggf. auch ein persönlicher Kontakt zu AnKER- und funktionsgleichen Einrichtungen im Rahmen der Schulung ermöglicht wird, um sich auf die Bedingungen am Kursstandort einstellen zu können.

1.2.3 Vernetzung

Zur Unterstützung der kursdurchführenden Träger war es Teil des Begleitvorhabens, Vernetzungstreffen zu konzipieren, zu organisieren und durchzuführen. Die Absicht lag darin, durch eine **gezielte Vernetzung der Träger**, die im Programm angelegten Potentiale besser zu nutzen und gute Umsetzungsbeispiele in die Breite zu tragen. Gleichzeitig kann eine Vernetzung die Identifikation mit dem Programm stärken. Für das Begleitvorhaben boten die Vernetzungsveranstaltungen darüber hinaus die Möglichkeit,

die Evaluation partizipativ auszugestalten, für die Evaluation zu lernen und Evaluationsergebnisse zu diskutieren und gemeinsam zu reflektieren.

Im Rahmen der präventiven Maßnahmen zur Ausbreitung der COVID-19-Pandemie erhielten die Vernetzungstreffen den weiteren Zweck, die Träger und Kursleitungen über aktuelle Entwicklungen und Möglichkeiten der Kursdurchführung zu informieren, Handlungssicherheit während der Pausierung der Kurse zu bieten und gemeinsam Lösungen für die Sicherung des Kursangebots zu entwickeln.

2018 wurden drei Präsenzveranstaltungen zur Vernetzung durchgeführt und 2020 statt der geplanten regionalen Treffen im März insgesamt zehn themenspezifische Online-Treffen sowie zwei Sprechstunden mit dem Bundesamt veranstaltet. Insgesamt konnten etwa 310 Personen erreicht werden, viele Teilnehmende der digitalen Veranstaltungen nahmen wiederholt teil. 2019 gab es keine Vernetzungsveranstaltungen.

Konkret wurden folgende Veranstaltungen durchgeführt:

- **Januar 2018:** zwei regionale Vernetzungstreffen (Kassel und Berlin, mit je rund 60 Teilnehmenden)
- **Oktober 2018:** ein bundesweites Vernetzungstreffen (Nürnberg, mit rund 130 Teilnehmenden)
- **April 2020:** zwei bundesweite digitale Vernetzungstreffen mit dem Titel „EOK remote – Austausch zu Angeboten der Erstorientierung in räumlicher Distanz“ (mit je rund 60 Teilnehmenden), zwei bundesweite digitale Vernetzungstreffen zum Thema Erfolgskontrolle in den Erstorientierungskursen (mit je rund 80 Teilnehmenden) sowie eine Sprechstunde mit den zuständigen Sachbearbeitern des Bundesamts (mit rund 60 Teilnehmenden)
- **Mai 2020:** ein zweitägiges, aufeinander aufbauendes, digitales Vernetzungstreffen mit dem Titel „EOK remote II – Konzepte zur Erstorientierung in räumlicher Distanz“ (mit insgesamt rund 150 Teilnehmenden) sowie eine Veranstaltung zum Thema Methoden und Materialien in den EOK (mit rund 170 Teilnehmenden)
- **Juni 2020:** eine bundesweite digitale Vernetzungsveranstaltung zu EOK in Aufnahmeeinrichtungen (mit 90 Teilnehmenden) sowie eine Veranstaltung zur Umsetzung des Moduls „Werte und Zusammenleben“ im Querschnitt (mit rund 110 Teilnehmenden)
- **Juli 2020:** ein bundesweites digitales Vernetzungstreffen zum Thema Teilnehmendenakquise und Öffentlichkeitsarbeit (mit rund 120 Teilnehmenden) sowie eine weitere Sprechstunde mit den zuständigen Sachbearbeitern des Bundesamts zur Einführung der EOK-Kursvarianten (mit rund 90 Teilnehmenden)
- **Oktober 2020:** eine bundesweite digitale Vernetzungsveranstaltung mit dem Titel „Medienkompetenz der EOK-Teilnehmenden“ (mit rund 90 Teilnehmenden)

Zur Evaluation der remote EOK Vernetzungsveranstaltungen 2020 wurde eine standardisierte **Feedback-Befragung** durchgeführt. Die Datenerhebung erfolgte zwischen dem 24. August und 13. September 2020. Es nahmen 90 Personen an der Befragung teil.

Insgesamt ist die Zufriedenheit mit den Vernetzungsveranstaltungen sehr hoch. Über 80 % der Befragten drückten ihre Zufriedenheit aus. Drei Viertel der Befragten bestätigten, dass die Inhalte für ihre Arbeit relevant waren und ihre Fragen beantwortet wurden. Zudem geben über 65 % der Befragten an, dass sie neue Impulse erhalten haben und sie vom Zweck der Veranstaltungen, dem Austausch mit anderen Teilnehmenden profitiert haben.

Besonders hilfreich waren für Lehrkräfte die Impulse zu „Materialien und Methoden in den EOK“ sowie die „Umsetzung des Moduls ‚Werte und Zusammenleben‘ im Querschnitt“. Eine vergleichbar starke Resonanz hatte bei Lehrkräften und Vertreter*innen des Koordinierungsteams der EOK bzw. Personen in anderer leitender Funktion Impulse für „Konzepte der Erstorientierung in räumlicher Distanz“.

Durchweg positive Bewertungen mit Zustimmungsraten weit über 80 % gab es zur Moderation, Organisation und Dokumentation sowie technischen Umsetzung der Veranstaltungen. Verbesserungspotential wird vor allem in mehr Zeit für kollegialen Austausch in kleineren Runden identifiziert.

1.2.4 Weitere Prozessbegleitung

Neben den bisher genannten Ergebnissen unterstützte die Syspons GmbH das Bundesamt mit formativen Evaluationsteilen zu speziellen Fragestellungen, der Konzeption, Organisation und Durchführung von Austauschrunden der Zentralstellen sowie zur Durchführung der EOK während der Pandemie-Situation und bei der Entwicklung einer trägerübergreifenden Erfolgskontrolle der EOK.

Den neuen Herausforderungen im Rahmen der globalen COVID-19 Pandemie begegnete das BAMF mit verstärkter Vernetzungsarbeit der Träger und Kursleitungen sowie der Entwicklung von **neuen Lernformaten der EOK**. Dabei unterstützte das Begleitvorhaben bei der Organisation und Moderation einer Vorrunde zentraler Stakeholder zum „Weiteren Vorgehen bei den EOK – Austausch zur Wiederaufnahme der EOK unter eingeschränkten Bedingungen“.

In der Folge führte das Bundesamt im Juli 2020 die Ermöglichung der EOK-Durchführung in Kursvarianten ein, sodass die EOK zeitweise als Präsenz-, als Online- oder als geteilter Kurs mit synchronen und asynchronen Lernanteilen unterrichtet werden können, flankiert von einer Pandemie-Zulage für zusätzliche Aufwände. Die Einführung und Umsetzung dieser Kursvarianten begleitete Syspons mit einer explorativen, qualitativen Erhebung, um erste Hinweise und Handlungsempfehlungen zur Weiterführung und Anpassungen der Kursvarianten abzuleiten.

Die Exploration lieferte Hinweise dahingehend, dass (1) es einer Unterstützung der Kursleitungen in Hinblick auf digitale Methoden und Materialien bedarf, (2) bestimmte Kursvarianten Potential haben, spezifische Zielgruppen besser zu erreichen, (3) die Träger einer längerfristigen Planungssicherheit bedürfen, um Investitionen in die digitale Kursumsetzung vorzunehmen. Diese Erhebung sollte Basis für eine vertiefende Untersuchung sein.

Die Erstorientierungskurse werden in den Bundesländern in verschiedenen Modellen umgesetzt. In den Ländern Schleswig-Holstein, Hamburg, Niedersachsen, Hessen und Thüringen sind **Zentralstellen** zur landesweiten Koordination der kursdurchführenden Träger eingesetzt. Ziel ist neben der bedarfsgerechten Koordinierung der EOK u.a. die stärkere Verbreitung der Kurse und Stärkung der Vernetzung mit Länderprogrammen.

Zur Förderung des Austausches und der kollegialen Beratung zwischen den Zentralstellenteams und der Identifikation guter Praxis wurde ein Vernetzungstreffen der Zentralstellen konzipiert, organisiert und durchgeführt. Im Kontext der Leitfragen, inwiefern der Rolle als bedarfsgerechte Koordinierung der EOK im Bundesland nachgekommen werden kann, wie die Kommunikation mit den Trägern, Land und Bundesamt funktioniert sowie welche Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in den verschiedenen Handlungsfeldern der Zentralstellen bestehen, konnten gute Betreuungsansätze für die Träger, mögliche Vernetzungspartner*innen sowie Ideen zur Handhabung zukünftiger Herausforderungen zusammengetragen werden.

Im Rahmen der weiteren Prozessbegleitung unterstützte Syspons das BAMF zudem darin, Möglichkeiten für eine **Erfolgskontrolle** zu entwickeln. Hierbei arbeitet die Syspons GmbH mit den Trägern, die derzeit die EOK-Handreichung für Lehrkräfte erarbeiten, zusammen. Eine enge Abstimmung ist u.a. deshalb sinnvoll, weil die Handreichung konkrete Ideen und Hinweise zur Überprüfung der Lernziele anbieten wird. Die Erfolgskontrolle soll direkt in den Kursen durchgeführt werden und aufzeigen, inwiefern die Teilnehmenden die Lernziele der EOK erreichen. Im Rahmen des Projekts fanden dazu erste Beratungen statt. Zudem wurden in einer Vernetzungsveranstaltung Projektkoordinatoren und Lehrkräfte eingebunden, um ein erstes Stimmungsbild abzufragen.

1.3 Fazit

Die Erstorientierungskurse wurden erfolgreich in die Breite getragen und sind in mehreren Dimensionen wirksam: Als bedarfs- und praxisorientiertes Angebot erreichen sie die Zielgruppe, tragen zur Alltagsbewältigung der Teilnehmenden bei, verbessern ihre Deutschkenntnisse, stärken die soziale Interaktion und sind wichtiges Element in der Alltagsstrukturierung der Teilnehmenden.

Die Umsetzung der EOK wird in Zusammenarbeit mit den kursdurchführenden Trägern stetig weiterentwickelt. Dabei hat das Begleitvorhaben über die drei Säulen Monitoring, Evaluation und Vernetzung an unterschiedlichen Stellen unterstützt.

Zwischen 2017 und 2020 hat das BAMF mehrere Anpassungen vorgenommen:

- Die Wegweiserkurse werden als ergänzendes Angebot in vier Bundesländern vom Bundesamt gefördert,
- das Zentralstellenmodell soll in den teilnehmenden Bundesländern u.a. die Flächendeckung der EOK und den landesweiten Austausch zwischen Trägern stärken,
- Fortbildungsmöglichkeiten für Kursleitungen wurden erweitert,
- auf die Herausforderungen der Corona-Pandemie reagierte das BAMF zeitnah mit der Einführung alternativer Kursvarianten und einer verstärkten Vernetzung der Träger und Kursleitungen.
- Zudem wurde das Monitoring-System stetig erweitert, sodass ein regelmäßiger Überblick über die bundesweite Kursumsetzung und die Erreichung von Teilnehmenden vorliegt.

Weiterhin wird 2021 eine Handreichung pilotiert, die das rahmengebende Curriculum der EOK konkretisiert, eine umfangreiche Materialsammlung anbietet sowie eine Orientierungshilfe für eine bundesweit einheitliche Erfolgskontrolle für Träger und Kursleitungen bereitstellt. Aspekte der während der Pandemie eingeführten Kursvarianten werden aktuell auf ihre Zukunftsfähigkeit geprüft. Dies betrifft vor allem das digitale und Online-Lernen sowie Formen des betreuten, selbstständigen Lernens. Dabei unterstützt das BAMF Modellprojekte einiger Träger.

Die Erstorientierungskurse haben sich in diesem Sinne als flexibel und vielseitig bewiesen: Sie werden datenbasiert und im Austausch mit den Trägern kontinuierlich an Kontextbedingungen und Bedarfe von Trägern und Zielgruppen angepasst. So werden Wirksamkeit und Umsetzbarkeit der Kurse kontinuierlich gestärkt.

2 Anhänge

I. Evaluationsbericht der EOK

II. Evaluationsbericht der WWK



S Y S
P O N S

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

**Evaluation,
Monitoring und
Vernetzung der
Erstorientierungs-
kurse**

Evaluationsbericht EOK

Stand Oktober 2018

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

Evaluation, Monitoring und Vernetzung der Erstorientierungskurse

Evaluationsbericht EOK

Stand Oktober 2018

Syspons GmbH
Prinzenstraße 84
10969 Berlin

Projektverantwortliche:

Dr. Christoph Emminghaus, Shari Heuer, Johanna Renz

Team: David Arens, Teresa Bremberger, Shari Heuer, Henrike Junge, Erik Kemmling, Franziska Lammers, Milena Nikolaus, Johanna Renz, Hanna Tesfay, Lukas Verfürden, Dr. Jenni Winterhagen, Simon Wallisch

Kontakt:

Johanna Renz
0151/26460489
johanna.renz@syspons.com

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	5
2 Evaluationsdesign	6
2.1 Explorative Interviews mit den Bundesländern	6
2.2 Standardisierte Erhebungen: Lernende, Kursleitungen und Träger	6
2.3 Fallstudien.....	7
2.4 Nachbefragung ehemaliger Teilnehmender	7
3 Evaluationsgegenstand	9
3.1 Programmkonzept EOK.....	9
3.2 Wirkungsmodell der EOK	9
4 Evaluationsergebnisse	12
4.1 Bildungsketten und Relevanz der EOK	12
4.2 Umsetzung der Erstorientierungskurse	16
4.2.1 Umsetzungsstrukturen und Länderspezifika.....	16
4.2.2 „Klassische“ Umsetzungstypen	18
4.2.3 Zielgruppenerreichung.....	20
4.2.4 Kurszusammensetzung und Heterogenität	32
4.2.5 Kursinhalte und -methodik.....	36
4.2.6 Koordination und Netzwerkarbeit	45
4.2.7 Übergangsmanagement in weiterführende Angebote	47
4.2.8 Besonderheiten im ländlichen Raum	50
4.2.9 Besonderheiten in Unterkünften.....	52
4.3 Wirkungen der EOK	56
4.3.1 Erstorientierung.....	56
4.3.2 Werte, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens	58
4.3.3 Spracherwerb.....	62
4.3.4 Soziales Umfeld	66
4.3.5 Weitere Wirkungen	68
4.3.6 Zusammenfassende Einschätzung zu den Wirkungen der EOK	69
5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	72
5.1 Schlussfolgerungen	72
5.2 Handlungsempfehlungen.....	75

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsmodell EOK.....	10
Abbildung 2: „Gibt es in Ihrem Bundesland für die Zielgruppe der EOK ein sinnvolles Lernangebot vorlaufend zum EOK? Gibt es in Ihrem Bundesland für die Zielgruppe der EOK ein sinnvolles Lernangebot nachlaufend zum EOK- neben dem Integrationskurs?“ Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen.	13
Abbildung 3: „Über welche Kanäle erfahren die Teilnehmenden vom Kurs?“ Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=271.	21
Abbildung 4: Wichtigste Gründe für schwierige TN-Akquise, Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen, N=73.....	21
Abbildung 5: Motivationen der Teilnehmenden für die Kursteilnahme, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N=2420.	23
Abbildung 6: Teilnehmende nach Geschlecht und Bundesland. Quelle: Monitoring der EOK, Stand September 2018.	27
Abbildung 7: „Wie schwierig ist es, eine ausreichende Teilnehmendenzahl für den Beginn eines Kurses zu akquirieren?“, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=145.	27
Abbildung 8: Herausforderungen in der Umsetzung einer Kinderbeaufsichtigung zum Kurs, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=92.....	29

Abbildung 9: Finanzierungsquellen für Fahrtkosten, Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen, N=15.	30
Abbildung 10: Teilnehmendenanzahl und -anteil nach Geschlecht, Altersgruppe und Herkunftsland. Quelle: Monitoring der EOK, Stand September 2018.....	33
Abbildung 11: Aufenthaltsdauer in Deutschland und vorherige Schulbildung nach Selbstauskunft der Teilnehmenden, Quelle: Klassenzimmerbefragung der Teilnehmenden (N = 2322, N = 1978). .	34
Abbildung 12: Durchführung des Wertemoduls nach Aussage der Projektkoordinationen (N = 96) und der Kursleitungen (N = 261), Quelle: Online-Befragung.....	38
Abbildung 13: "Arbeiten Sie in der Kursumsetzung mit anderen Organisationen zusammen (nicht Ihre Kooperationspartner in der Antragstellung)?" Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen.	45
Abbildung 14: Umsetzung des Übergangsmanagements, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=128.....	48
Abbildung 15: Gründe, warum kein Übergangsmanagement durchgeführt wird, Quelle: Online-Befragung der Projektkoordinationen, N=68.....	49
Abbildung 16: Siedlungsstrukturelle Kreistypen.....	50
Abbildung 17: Beurteilung der Schwierigkeit der Akquise nach Raum, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=151.	51
Abbildung 18: Beurteilung der Fluktuation nach Kursort, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=274.....	53
Abbildung 19: Beispiel Erstaufnahme	54
Abbildung 20: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Angeboten in ihrer Nähe, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 1750.....	57
Abbildung 21: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihren Alltagsfähigkeiten, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 2057, N = 2089.	58
Abbildung 22: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Werten, Normen und Gepflogenheiten im Modulverlauf, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 1991, N = 1857.	59
Abbildung 23: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Werten, Normen und Gepflogenheiten, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 959, N = 1032, N = 899, N = 958.	60
Abbildung 24: Situationsbeurteilung durch die Teilnehmenden, Klassenzimmerbefragung, N = 1541, N = 1997, N = 1756, N = 1508.	61
Abbildung 25: Einschätzungen der Kursleitungen zu den Deutschkenntnissen ihrer Teilnehmenden zur Kursbeginn, im laufenden Kurs sowie zu Kursende, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N = 267, N = 28, N = 212. Durchschnittliche Zustimmung der drei höchsten Werte auf einer 6er-Skala.....	63
Abbildung 26: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihren Deutschkenntnissen, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 2082, N = 2071, N = 2045.....	64
Abbildung 27: Kursleitung in Niedersachsen	66
Abbildung 28: Wirkungseinschätzung auf Erstaufnahmeeinrichtungen und Unterkünfte, Quelle: Online-Befragung der Kursleitungen, N = vgl. Grafik.	67

1 Einleitung

Innerhalb des von Syspons durchgeführten Begleitvorhaben sollte die Evaluation die Wirksamkeit der Kurse prüfen, Umsetzungsspezifika unter Trägern und Bundesländern untersuchen und insbesondere steuerungsrelevante Erkenntnisse liefern, auch mit Blick auf Erfolgs- und Hemmfaktoren, Herausforderungen und Lösungsansätze sowie Weiterentwicklungspotenziale.

Die Daten zur Evaluation wurden zwischen 2017 und 2018 erhoben. Basierend auf der Datenanalyse wurde der vorliegende Evaluationsbericht 2018 verfasst und alle Daten und Angaben beziehen sich auf diesen Zeitraum. Dieser Evaluationsbericht gliedert sich wie folgt:

- Kapitel 2 fasst das Evaluationsdesign zusammen;
- Kapitel 3 beschreibt den Evaluationsgegenstand, nämlich die das Programmkonzept und Wirkungsmodell der EOK;
- Kapitel 4 stellt die Ergebnisse dar und geht dabei auf die Relevanz, Umsetzung und Wirkungen ein;
- Kapitel 5 zieht ein Fazit und schließt mit Handlungsoptionen.

2 Evaluationsdesign

2.1 Explorative Interviews mit den Bundesländern

Explorative Interviews dienen dazu, wichtige Stakeholder frühzeitig in eine Evaluation einzubinden und deren Perspektiven und Wissen zur Konzeption der Evaluation zu nutzen. Im Fall der EOK sind dies insbesondere die zuständigen Vertreterinnen und Vertreter der Länder. Diese spielten im Programm von Anfang an eine wichtige Rolle. So wurde das Konzept in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration entwickelt. Der bundesweite Roll-Out wird mit den Ländern umgesetzt, die u. a. die Träger für ihr Land auswählen und die Förderrichtlinie mit eigenen Regelungen ergänzen können. Neben dem BAMF sieht Syspons auch die Länder als Adressaten der Evaluationsergebnisse. So führte Syspons weitgehend mit allen Bundesländern Interviews entlang eines Leitfadens. Dieser war an Länderspezifika angepasst und beruhte auf Dokumentenanalysen.

2.2 Standardisierte Erhebungen: Lernende, Kursleitungen und Träger

Ziel der standardisierten Befragungen von Lernenden, Lehrenden und Trägern war es, Wirkungen und Umsetzungsmodalitäten zu erfassen. Vergleichsebenen – z. B. Dauer des Kursbesuchs, Art der besuchten Module – erlauben Aussagen darüber, wie wirksam die Kurse insgesamt sind bzw. welche Kurselemente wie wirken. Ergänzend zum Monitoring wurden zusätzliche Umsetzungsaspekte abgefragt wie beispielsweise der Verweis auf freiwillige Rückkehrberatungen, die Kursorte oder der Einsatz von Kinderbeaufsichtigung etc.

Die Träger und die Lehrenden haben wir online im April und Mai 2018 befragt. Zentrales Thema war die Art der Kursumsetzung und die dabei entstehenden Herausforderungen. Die Kursleitungen wurden zusätzlich dazu befragt, wie sie die Wirkungen und Lernerfolge der Teilnehmenden einschätzen.

Die Lernenden wurden im Juli und August 2018 mit einem klassischen Papierfragebogen befragt, der neben dem Deutschen in acht Sprachen vorlag (Arabisch, Englisch, Farsi, Französisch, Kurmanci, Russisch, Tigrinya und Türkisch). Zentrales Ziel der Befragung war es, die Selbsteinschätzung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kursteilnehmenden zu erheben. Die Fragebögen wurden niederschwellig gestaltet: So haben wir beispielsweise die Sätze und den Fragebogen insgesamt kurzgehalten sowie die Antwortkategorien auf das Wesentliche reduziert. Der Fragebogen wurde in zwei Kursen getestet und anschließend überarbeitet.

Die Fragebögen wurden an die Träger versandt, die diese an die Kursleitungen weiterleiteten. Die Kursleitungen erhielten mit den Fragebögen ein „Drehbuch“, das kurz schilderte, wie sie die Befragung durchführen sollen. Der Rücklauf der Fragebögen lag bei 2.462 Bögen, die ausgewertet werden konnten.

Da es nicht möglich war, die Teilnehmenden im Rahmen dieses Projekts kontinuierlich zu begleiten, wurde über die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden ein approximierter Längsschnitt gebildet. Das bedeutet, dass Angaben von Teilnehmenden, die an einem, zwei, drei, vier, fünf oder sechs¹ Modulen teilgenommen haben, zueinander in Bezug gesetzt werden, um einen zeitlichen Verlauf zu rekonstruieren. Ähnlich wurden bei der Befragung der Kursleitungen Beurteilungen von Kursleitungen in aktuell laufenden Kursen mit denen verglichen, die bereits einen Kurs abgeschlossen haben und diesen bewerteten.

¹ Kursteilnehmende können bis zu sechs Module besuchen. 460 Befragte (21 %) gaben an, mehr als sechs Module absolviert bzw. Themen behandelt zu haben. Dies lässt sich u. a. dadurch erklären, dass einige Lehrkräfte mehrere Themen in einem Modul zusammengefasst haben und dadurch mehr als sechs Themen behandelt worden sind. Aus diesem Grund wurden diese Teilnehmenden unter Teilnehmenden, die sechs Module besucht haben, gefasst.

2.3 Fallstudien

Ziel der Fallstudien war es, Umsetzungsprozesse vor Ort vertieft zu betrachten. Dabei interessierten insbesondere Umsetzungsspezifika in den Ländern, Herausforderungen und Lösungsansätze sowie Einschätzungen von Umfeldakteuren. Die Fallstudien dienten darüber hinaus dazu, die aus den Fragebogen-Erhebungen gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen.

Pro Bundesland wurde deswegen eine Fallstudie durchgeführt, um Umsetzungsunterschiede zu analysieren. Die Fallstudien wählten wir nach folgendem Verfahren aus: Basierend auf der Online-Befragung wurde zunächst pro Bundesland ein Träger ausgewählt. Vom Träger wurde dann erfragt, welche Kurse zum Erhebungszeitraum laufen sowie einzelne Charakteristika zu den Kursen (Zusammenarbeit mit Ehrenamt, Kinderbetreuung, Kursort). Ziel dieses zweistufigen Verfahrens war es, die Heterogenität unter den Trägern abzubilden und möglichst verschiedene Umsetzungsaspekte zu erheben. So lässt sich die Zusammensetzung der Fallstudien wie folgt beschreiben:

- Trägerart: 3 VHS, 13 andere Träger
- Kursort: 4 in einer Erstaufnahmeeinrichtung, 2 in einer kommunalen Unterkunft, 5 bei einem Bildungsträger, 5 in einem sozialräumlichen Ort (Kirche, Migrantenorganisation etc.)
- Raumzuordnung: 4 im sehr ländlichen, 2 im ländlichen, 5 im eher urbanen, 5 im sehr urbanen Raum
- Kinderaufsicht: 5 Kurse mit Kinderaufsicht
- Zusammenarbeit mit Ehrenamt: 5 Kurse mit einer Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt
- Frauenkurse: 4 Frauenkurse
- Freiwillige Rückkehr: 6 Kurse, die das Thema freiwillige Rückkehr behandeln

In den Fallstudien wurden Kurse besucht, mit Teilnehmenden in Kleingruppen gesprochen, die Kursleitungen und Projektkoordinatoren der Träger sowie Umfeldakteure interviewt (Heimleitungen und weiteres Personal in Unterkünften, kommunale Akteure der Integrationsarbeit, etc.). Die Fallstudie in Sachsen wurde erweitert, um die dortige spezifische Umsetzung des EOK (u.a. mit stark reduzierter Stundenzahl² und das Modell der Kulturmittler) vertieft zu betrachten. Dazu wurde eine Fokusgruppe mit den Kulturmittlerinnen und -mittlern durchgeführt und ein erweiterter Kreis von Akteuren der Träger interviewt. Alle Interviews wurden protokolliert und inhaltsanalytisch ausgewertet.

2.4 Nachbefragung ehemaliger Teilnehmender

Um langfristige Wirkungen und insbesondere Bildungsverläufe zu erheben, Wirkungsmechanismen aus Sicht der Teilnehmenden nachzuzeichnen und eine Reflektion mit zeitlichem Abstand zum Kurs zu ermöglichen, wurden ehemalige Teilnehmende befragt. Die Befragung erfolgte telefonisch und erlaubte auch, die soziale Erwünschtheit zu minimieren, die bei den Gruppengesprächen innerhalb des Kurses, insbesondere auch in Erstaufnahmen, ersichtlich wurde.

Über die Projektkoordinatoren und Kursleitungen wurden im Frühjahr insgesamt 600 Postkarten inklusive vorfrankierter Briefumschläge an die Teilnehmenden verteilt. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, auf der Postkarte ihre Kontaktdaten zu vermerken und an Syspons zurück zu senden. Über dieses Verfahren erhielten wir ca. 150 Postkarten mit Namen, E-Mail und/oder Handynummern der Teilnehmenden zurück. Im Juli wurden 50 ehemalige Teilnehmende zur Kontaktaufnahme ausgewählt, 21 Interviews wurden erfolgreich durchgeführt. Von den befragten ehemaligen Teilnehmenden waren 19 von 21 männlich und in der Regel seit ca. 1-2 Jahren in Deutschland. Mindestens 12 der 21 Befragten lebten zum Zeitpunkt der Nachbefragung noch in einer Sammelunterkunft.

Die Nachbefragung wurde von den Teilnehmenden positiv angenommen. Für das Gespräch und ein offenes Antwortverhalten war es wichtig, das Interview deutlich von Gesprächsterminen mit dem BAMF abzugrenzen. Dabei half, dass sich die Teilnehmenden in den meisten Fällen an die Postkarten erinnern

² In Sachsen wurden die EOK aufgrund der Bedingungen vor Ort mit 15 UE (statt 300 UE in den anderen Bundesländern) durchgeführt.

konnten, über welche Syspons ihre Daten erhalten hatte. Eine Herausforderung der Interviews war es, sich sprachlich zu verständigen. Die Deutschkenntnisse der Befragten waren in der Regel nicht ausreichend, die Gespräche wurden daher in den Brückensprachen Französisch und Englisch geführt.

Es ist hervorzuheben, dass die Nachbefragung einen deutlichen Erkenntnisgewinn geleistet hat. Ausschlaggebend ist hierfür sowohl die zeitliche Distanz zum Lernangebot sowie eine reduzierte soziale Erwünschtheit im Antwortverhalten der Teilnehmenden. Vor diesem Hintergrund wird der verstärkte Einsatz von Nachbefragungen auch für zukünftige Evaluationen von Lernangeboten empfohlen.

3 Evaluationsgegenstand

Im Folgenden wird das Programm in seinen Elementen, Zielen und seiner Umsetzung näher dargestellt.

3.1 Programmkonzept EOK

Um Asylbewerberinnen und Asylbewerber dabei zu unterstützen, sich in Deutschland zurechtzufinden, fördert das Bundesamt seit Juli 2017 flächendeckend Erstorientierungskurse, die auf dem Konzept „Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber“ basieren.

In diesen Kursen erhalten Asylbewerberinnen und Asylbewerber wesentliche Informationen über das Leben in Deutschland und erwerben erste Deutschkenntnisse. Folgende Themen werden behandelt:

- Alltag in Deutschland
- Arbeit
- Einkaufen
- Gesundheit/Medizinische Versorgung
- Kindergarten/Schule
- Mediennutzung in Deutschland
- Orientierung vor Ort/Verkehr/Mobilität
- Sitten und Gebräuche in Deutschland/Lokale Besonderheiten
- Sprechen über sich und andere Personen/Soziale Kontakte
- Wohnen
- Werte und Zusammenleben

Für den Unterricht sucht der Kursanbieter aus den Themen des Konzeptes fünf Module aus, die zu den Bedarfen der Teilnehmenden passen. Das Modul „Werte und Zusammenleben“ ist für jeden Teilnehmenden verpflichtend.

Ein Kurs besteht damit in der Regel aus sechs Modulen zu je 50 Unterrichtseinheiten (= 45 Minuten) und umfasst insgesamt 300 Unterrichtseinheiten. Ergänzt wird der Unterricht um Exkursionen, z. B. zu Behörden, einer Bibliothek oder zum Markt. Dies soll den Teilnehmenden zusätzlich helfen, sich in Ihrer Umgebung zu orientieren und das Gelernte gleich in der Praxis auszuprobieren.

Die Erstorientierungskurse richten sich primär an Asylbewerberinnen und -bewerber, die weder aus einem Land mit hoher Anerkennungsquote (gute Bleibeperspektive) noch aus einem sicheren Herkunftsland stammen. Sind darüber hinaus Plätze frei, können auch Asylbewerberinnen und -bewerber mit guter Bleibeperspektive einen Erstorientierungskurs besuchen, vorausgesetzt die Teilnahme an einem Integrationskurs ist (noch) nicht möglich.

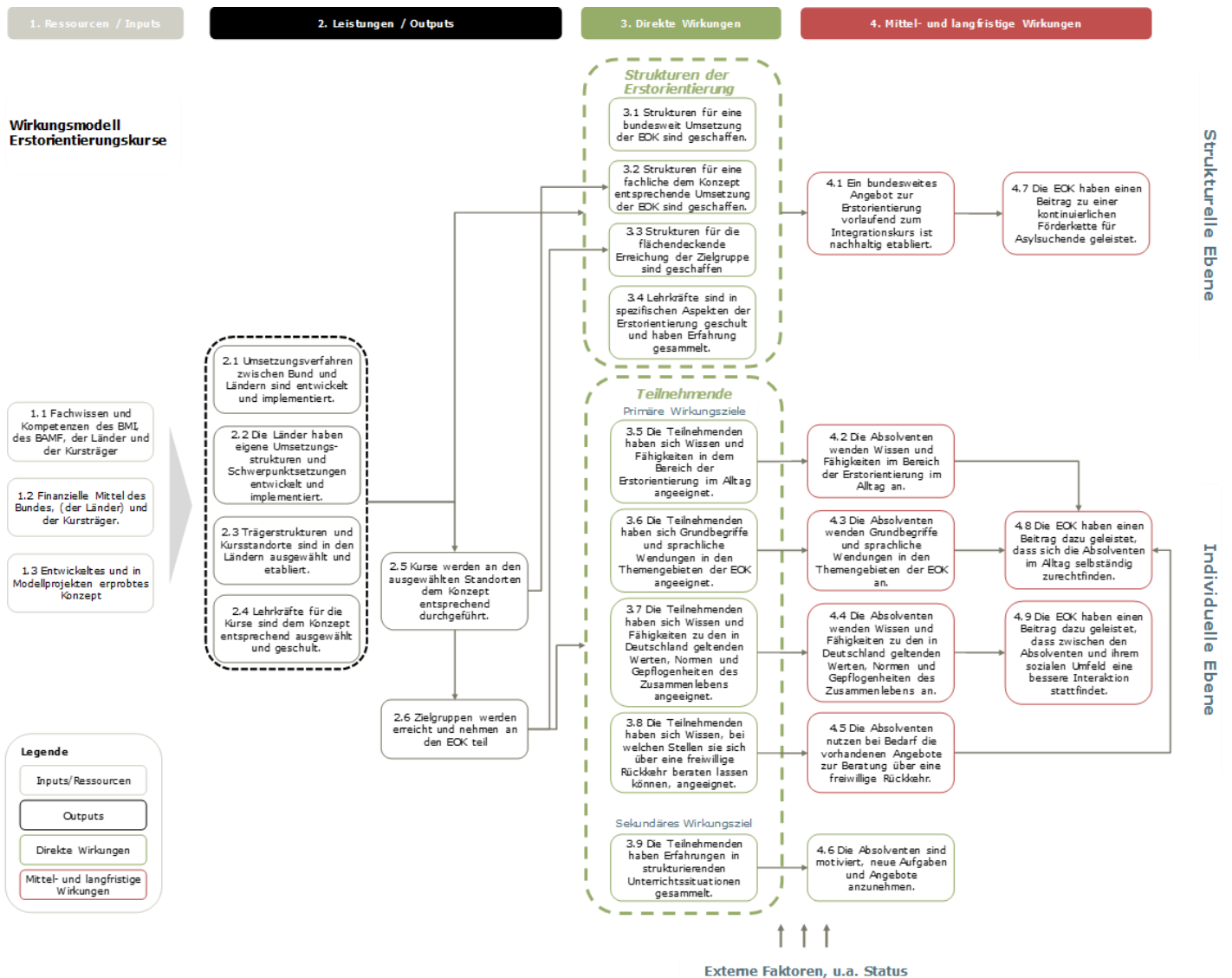
Zielsetzungen und Wirkmechanismen des Kurses sind im Wirkungsmodell abgebildet und werden im folgenden Abschnitt näher beschrieben.

3.2 Wirkungsmodell der EOK

Ein Wirkungsmodell bildet ab, wie ein Programm soziale Realität verändern will. Dabei stellt es konkretisiert dar, welche Wirkungsziele ein Projekt verfolgt. Dies betrifft die Ebene der direkten Wirkungen und die Ebene der mittel- und langfristigen Wirkungen. Die angestrebten Wirkungen verknüpft ein Wirkungsmodell mit Leistungen eines Programms und beschreibt damit den Weg, den ein Programm zu bestimmten Wirkungen beschreitet.

Ein Wirkungsmodell bildet die Grundlage von theoriegeleiteten Evaluationen bzw. sogenannte Kontributionsanalysen, die datenbasiert beurteilen, ob die angestrebten Wirkungen auf dem angestrebten Wege erreicht wurden. Abbildung 1 zeigt das Wirkungsmodell der EOK.

Abbildung 1: Wirkungsmodell EOK



Das Wirkungsmodell der EOK zeichnet sich durch folgende Charakteristika aus (vgl. Abbildung 1):

Das Modell unterscheidet auf der Wirkungsebene zwischen einer strukturellen und individuellen Ebene. Die **strukturelle Ebene** zielt auf den Strukturaufbau im Bereich Erstorientierung und umfasst organisationale (vgl. Kasten 3.1 in der Abbildung), konzeptionelle und fachliche (3.2) sowie personelle Kapazitäten (3.4) sowie Netzwerke und Kommunikationsstrukturen (3.3).

Die **individuelle Ebene** beschreibt den Lernprozess bei den Teilnehmenden mit Blick auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen (3. Spalte: direkte Wirkungen) und die Anwendung dieser Wirkungen (4. Spalte: mittel- und langfristige Wirkungen). Zu berücksichtigen ist dabei, dass das Programm beeinflussen kann, ob eine Person Kompetenzen erwirbt. Ob diese zur Anwendung kommen, hängt allerdings auch von externen Faktoren ab, die vertikale Pfeile am Rand des Wirkungsmodells visualisieren.

Externe Faktoren sind insbesondere der Ausgang des Asylverfahrens und der damit verknüpfte rechtliche Status (Aufenthaltstitel oder Gestattung bzw. Duldung), der Transfer aus einer Erstaufnahme in eine Kommune, der Wechsel aus einer Unterkunft in eine Privatwohnung, die Möglichkeit, weitere Bildungsangebote zu nutzen oder eine Arbeit bzw. Ausbildung aufzunehmen etc.

Die angestrebten Kompetenzen und Fähigkeiten umfassen folgende **primäre Wirkungsziele** (3.5 bis 3.8): Erstorientierung im Alltag, sprachliche Orientierung, Werte, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens sowie Wissen über Beratungsmöglichkeiten zu freiwilliger Rückkehr. Als sekundäres **Wirkungsziel** wird das Sammeln von Erfahrungen in Unterrichtssituationen aufgeführt – auch mit Blick auf die vorbereitende Funktion der EOK für weiterführende Angebote (3.9).

4 Evaluationsergebnisse

4.1 Bildungsketten und Relevanz der EOK

Um niederschwellige Angebote nachhaltig zu gestalten, ist es meist zielführend, diese in Bildungsketten zu verorten, damit begonnen Lern- und Entwicklungsprozesse weitergeführt werden könnten.³ Der folgende Abschnitt betrachtet, inwiefern und wo die EOK in Bildungsketten eingebunden sind. Dazu werden zunächst die zentralen Bundesangebote vorgestellt, die neben den oben dargestellten Länderangeboten bestehen. Anschließend wird dargestellt, ob vorlaufende bzw. weiterführende Angebote bestehen. Zuletzt werden Schlussfolgerungen zur Relevanz der EOK zusammengeführt.

Angebotslandschaft des Bundes

Mit Blick auf die Integrationsangebote des Bundes sind für die EOK insbesondere folgende Maßnahmen relevant: das Projekt „Einstieg Deutsch“⁴ und das Programm „Migrantinnen einfach stark im Alltag“ (MiA-Kurse) des BAMF als weitere niederschwellige Ansätze. Zusätzlich kann der Integrationskurs in Ausnahmefällen ein weiterführendes Angebot bilden.⁵

Das MiA-Programm besteht aus bis zu 3 Kursen mit jeweils 34 Stunden. Er richtet sich an Frauen mit Migrationshintergrund, die seit längerem oder erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben. Der Kurs wurde für geflüchtete Frauen teilweise geöffnet und hat das Ziel, die Teilnehmerinnen in der Alltagsbewältigung zu unterstützen und weiterführende Perspektiven zu entwickeln.

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte niederschwellige Angebot „Einstieg Deutsch“ wurde vom Deutschen Volkshochschul-Verband entwickelt. Übergeordnetes Ziel war es, Geflüchteten grundlegende Sprachkenntnisse und Erstorientierung im Alltag zu vermitteln. Das Angebot richtete sich an Geflüchtete ab 16 Jahre mit klarer oder unklarer Bleibeperspektive, die noch keinen Zugang zum Integrationskurs bzw. noch keinen Kursplatz erhalten hatten. Die Träger konnten zwischen 60 und 300 Unterrichtseinheiten Deutschunterricht anbieten. Diesen ergänzten mindestens 30 und bis zu 100 Unterrichtseinheiten Vertiefendes Lernen und 20 Unterrichtseinheiten Exkursionen, Letzteres war optional. Der Austausch zu Regeln des alltäglichen Zusammenlebens war Teil des Curriculums. Besonderheit des Angebots war sein *Blended-Learning*-Konzept. So zielte das Projekt auch darauf ab, die Lernenden (und Träger) an die Nutzung digitaler Medien heranzuführen. Zusätzlich legte es einen besonderen Fokus auf die Einbindung von freiwillig Engagierten in der Sprachförderung.

Der Integrationskurs stellt den zentralen Baustein der Integrationsmaßnahmen des Bundes dar, der allerdings primär auf eine andere Zielgruppe als die EOK abzielt. Während die vorrangige Zielgruppe der EOK Menschen mit unklarer Bleibeperspektive sind, bilden Menschen mit sicherer Bleibeperspektive die Zielgruppe des Integrationskurses. Dieser besteht aus einem Sprach- und einem Orientierungskurs und umfasst in der Regel 700 Unterrichtseinheiten. Der Kurs schließt mit dem Deutsch-Test für Zuwanderer ab. Neuzugewanderte können – u. a. durch die Ausländerbehörde oder das Jobcenter – zur Teilnahme verpflichtet werden.

Positionierung der EOK in Bildungsketten der Bundesländer

Die Evaluation zeigt, dass die EOK vorwiegend am Anfang einer Bildungskette eingesetzt werden, wie dies auch konzeptionell vorgesehen ist. So geben nur 19 % der Projektkoordinationen an, dass vor dem EOK ein sinnvolles Lernangebot bestehe. Dies sind überwiegend Angebote der Länder. Diese Angebote werden nach überwiegender Einschätzung der Projektkoordinationen nur von wenigen Teilnehmenden genutzt. Vorlaufend bestehen darüber hinaus ehrenamtliche Angebote, wie in Fallstudien deutlich wurde.

³ Für ein Beispiel siehe die idealtypischen Bildungs- und Förderketten des Landes Schleswig-Holsteins, verfügbar unter: https://www.vhs-schleswig.de/fileadmin/user_upload/FoI_rderketten.pdf.

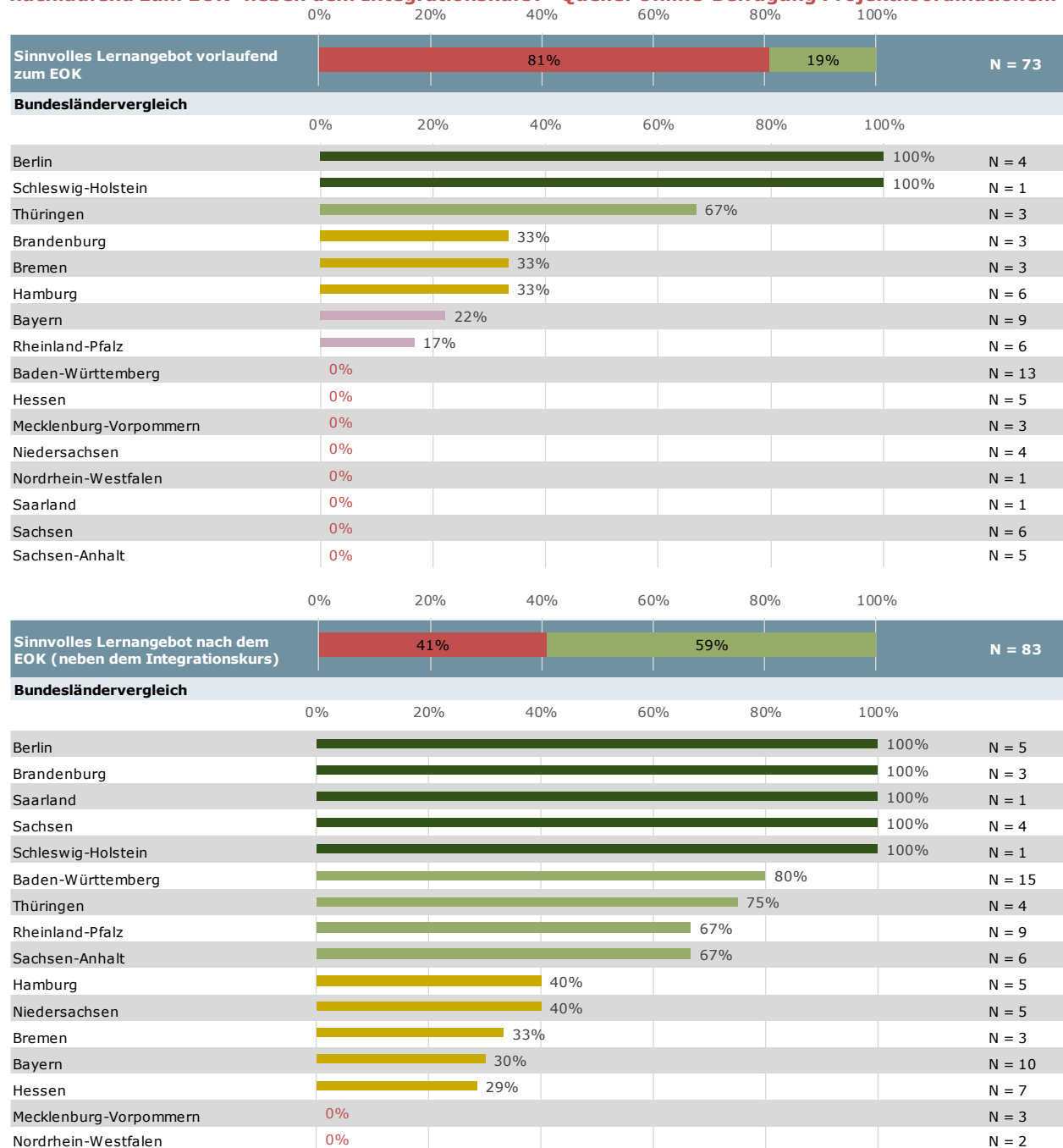
⁴ Laufzeit: Juni 2016 bis Dezember 2018

⁵ Integrationskurs-Berechtigte sollen nur am EOK teilnehmen, wenn in Ausnahmefällen der Zugang zu einem Integrationskurs (noch) nicht möglich ist. In diesen Fällen kann der Integrationskurs als nachfolgendes Angebot betrachtet werden.

Anders ist das Bild mit Blick auf die nachfolgenden Angebote: 59 % der Projektkoordinationen geben an, es gäbe neben dem Integrationskurs weiterführende Angebote. Auch hier handelt es sich überwiegend um Landesprogramme, die nur von Teilen der Zielgruppe wahrgenommen werden können.

Dabei zeigt sich auch, dass die Situation in den Bundesländern sich sehr unterschiedlich gestaltet: In den Bundesländern Schleswig-Holstein, Berlin, Baden-Württemberg, Thüringen und Sachsen beurteilen die Projektkoordinationen die Angebotssituation für die Zielgruppe deutlich besser als beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern, Bayern oder Nordrhein-Westfalen (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: „Gibt es in Ihrem Bundesland für die Zielgruppe der EOK ein sinnvolles Lernangebot vorlaufend zum EOK? Gibt es in Ihrem Bundesland für die Zielgruppe der EOK ein sinnvolles Lernangebot nachlaufend zum EOK- neben dem Integrationskurs?“ Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen.⁶



⁶ In beiden Grafiken gibt der oberste grüne Balken die Zustimmung aller Projektkoordinator*innen an. Die Zustimmung ist danach nach Bundesländern aufgeschlüsselt.

Somit erfüllt der EOK bei der überwiegenden Mehrheit der Träger die Funktion als Einstiegskurs. Die Bildungskette kann jedoch in vielen Fällen nicht weitergeführt werden, wenn sich die Bleibeperspektive nicht ändert und damit der Zugang zum Integrationskurs eröffnet. Dies gilt insbesondere für die Bundesländer, in denen wenige oder keine Angebote für die Zielgruppe bestehen. Aber auch in den Ländern, in denen es Angebote gibt, sind diese meist nicht flächendeckend und für alle Bedarfe vorhanden.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Träger den EOK flexibel einsetzen und nicht starr am Anfang positionieren, um beispielsweise Wartezeiten zu überbrücken oder mit Landesprogrammen zu kombinieren, u. a. für nicht-alphabetisierten Personen.

Relevanz und Einschätzung künftiger Relevanz

Viele Interviewpartnerinnen und -partner betonen, dass es keine Konkurrenz um die Zielgruppe geben sollte. Deswegen sei eine Angebotskoordination zentral. Dass Koordination gelingt, ist dabei stark abhängig von der Existenz koordinierender Stellen auf kommunaler Ebene. Gleichzeitig wird in den Befragungen von Konkurrenzsituationen berichtet. So geben 43 % der Projektkoordinationen an, die Gewinnung von Teilnehmenden sei schwierig, weil konkurrierende Angebote bestünden (vgl. Abbildung 4). Eine Kursleitung schreibt z. B., die Finanzierung von Fahrtkosten sei wichtig, „um vor Ort gegen andere Anbieter stark zu bleiben.“ So bestehen Konkurrenzsituationen zu Angeboten des Bundes, der Länder und der Kommunen. Häufig aber kombinieren Träger Angebote, um beispielsweise zwischen Leistungsniveaus zu differenzieren, Bedarfen nicht-alphabetisierter Personen gerecht zu werden oder Lernprozesse über einen Kurs weiterzuführen.

Da „Einstieg Deutsch“ 2018 auslief, bleiben die EOK das einzige niederschwellige Angebot auf Bundesebene. Nur die MiA-Kurse, die das BAMF auch für geflüchtete Frauen teilweise geöffnet hat, sind hier zu nennen. Sie werden jedoch in den Erhebungen kaum erwähnt, sind deutlich kürzer und fokussieren auf die besonderen Bedarfe von Frauen. Mit Blick auf die Integrationskurse berichten die Träger an den Standorten, an denen sich die Wartezeiten verkürzt haben, einen Rückgang der Nachfrage an den EOK. Insgesamt steht dies im Zusammenhang mit zurückgehender Neuzuwanderung, die sich auch in einem leichten Rückgang der Kurse bzw. Teilnehmendenzahlen ausdrücken (vgl. Abschnitt 4.2).

Auch ist die Lebenssituation vieler Geflüchteter direkt nach der Ankunft häufig mit einer hohen Stresssituation verbunden, die Lernen erschwert: mit der Trennung von Familienmitgliedern, Unsicherheit der Aufenthaltsperspektive sowie Aufarbeitung von traumatischen Erlebnissen, viele, nicht selbst terminierbare Termine in Behörden, das Leben in einer Unterkunft in Mehrbettzimmern, wodurch die Schlafqualität als Voraussetzung für gutes Lernen beeinträchtigt wird. In dieser Situation sind die EOK passende Angebote: Die Freiwilligkeit des Lernens ohne Prüfung vermeidet, dass durch Leistungsdruck ein weiterer Stressor das Lernen erschwert. Auch ist so die Barriere geringer, sich auf den Kurs einzulassen: Wenn an manchen Tagen eine Teilnahme nicht möglich ist, beispielsweise weil Kinder krank sind oder Behördentermine anstehen, hat dies keine Konsequenzen. Die Flexibilität des Curriculums erlaubt den Lehrkräften, auf das zu fokussieren, was an dem Tag bzw. in der Gruppe derzeit möglich ist.



The asylum procedure is a problem. When you arrive, you are traumatized. You don't know if you have to go back, if the police is looking for you because of the Dublin rule. This is no good atmosphere to study. However, during the course I still learned much. It was helpful. I learned grammar, but also how to greet people and how to communicate with people – this was most important.”

Lionel, ehemaliger Teilnehmer EOK, Kamerun, seit 10 Monaten in Deutschland, Wirtschaftsstudent

Gleichzeitig verdeutlichen die Zahlen, dass es für viele Teilnehmende keine weiteren Angebote gibt: Dass rund 40 % der Projektkoordinationen angeben, dass es keine weiterführenden Angebote gebe, ist ein deutlicher Beleg für die Relevanz der EOK. Dies gilt besonders für den ländlichen Raum. Auch sehen Interviewpartnerinnen und -partner die EOK als ein ideales Instrument für Erstaufnahmen und andere Unterkünfte, um das Ankommen zu erleichtern.

Fazit

Die EOK sind an vielen Standorten einziges umfangreicheres Erstorientierungsangebot für die Zielgruppe Asylsuchende mit unklarer Bleibeperspektive. Damit füllen die EOK einen wichtigen Bedarf und eine Angebotslücke. Für die häufig schwierige und instabile Lebenssituation von neuzugewanderten Geflüchteten sind sie so ein angemessenes, ergänzendes und ggf. vorlaufendes Angebot.

Sie stehen meist, aber nicht zwingend am Anfang einer Bildungskette. Für viele Teilnehmende bricht der Lernprozess nach dem EOK jedoch ab, da weiterführende Angebote für Personen mit unklarer Bleibeperspektive oder Duldung fehlen (vgl. zum Übergangsmanagement auch Abschnitt 4.2.7).

So besteht in der Zielgruppe und der besonderen Kursgestaltung die weiterhin hohe Relevanz des Angebots. Die Bewertung der künftigen Relevanz hängt stark von der Situation im jeweiligen Land der

Interviewpartnerinnen und -partner ab: Umso weniger weitere Landesangebote für diese Zielgruppe bestehen, umso höher wird die Relevanz eingeschätzt.

4.2 Umsetzung der Erstorientierungskurse

Das folgende Kapitel beschreibt, wie die Erstorientierungskurse umgesetzt werden. Dabei stellen wir zunächst unterschiedliche Umsetzungstypen vor und gehen dann auf Zielgruppenerreichung, Kurszusammensetzung und Heterogenität sowie Kursinhalte und Methodik ein. Abschließend schildert das Kapitel die Ergebnisse zu den Themen Netzwerkarbeit und Koordination sowie Übergangsmanagement.

4.2.1 Umsetzungsstrukturen und Länderspezifika

Mit einer Ausnahme haben alle Länder in den Jahren seit 2013 Integrationsangebote für Geflüchtete entwickelt, die mitunter ähnliche Zielstellungen verfolgen wie die EOK: die Vermittlung erster Deutschkenntnisse und die Orientierung im sozialen Alltagsleben. Dabei legen die Bundesländer unterschiedliche Schwerpunkte: Bayern bietet für Asylsuchende ausschließlich Alphabetisierungskurse mit bis zu 300 Unterrichtseinheiten an. Niedersachsen hat ergänzende verschiedene Sprachangebote eingeführt. Andere Länder setzen auf deutlich kürzere Maßnahmen, wie z. B. Sachsen mit den Wegweiserkursen oder Schleswig-Holstein mit Wi.SH und STAFF.SH.

Vor diesem Hintergrund realisiert das Bundesamt die Kurse in enger Zusammenarbeit mit den Bundesländern. Gleichzeitig beschränkt das BAMF die Anzahl der Bildungsträger pro Bundesland. Damit geht das BAMF einen besonderen Weg, der im Folgenden näher beschrieben wird.

Die Rolle der Länder in der Umsetzung der EOK

Die Bundesländer konnten pro Bundesland im Regelfall bis zu maximal fünf Träger auswählen.⁷ Darüber hinaus haben sie weitere Möglichkeiten, die EOK an die spezifische Situation in ihrem Land anzupassen, um ggf. Synergien zu bestehenden Landesprogrammen herzustellen. Mit dem Bundesamt besteht ein Austausch durch regelmäßige Koordinierungsrunden.

Mit der Beschränkung auf bis zu fünf Träger pro Bundesland geht einher, dass diese über eine gewisse Größe verfügen müssen, um ganze Regionen abdecken zu können. Falls dies nicht möglich ist, können sie Kooperationen eingehen, bleiben aber Hauptträger. Die Träger bzw. die Länder legen zu Beginn die Standorte, an denen die EOK stattfinden, fest.

In Fallstudien und Online-Befragung wurden die Projektkoordinationen gefragt, ob sie Anregungen und Wünsche für die Zusammenarbeit mit Land oder Bund haben. Mit Blick auf die Zusammenarbeit mit den Ländern wird folgendes deutlich:

- Eine enge Zusammenarbeit mit dem Land wird durchgehend als erstrebenswert gesehen und in einigen Fällen deutlich positiv bewertet. Gleichzeitig scheint sich die Zusammenarbeit in einigen Fällen auf die Anfangsphase, das heißt die Auswahl der Träger, begrenzt zu haben. Hier wünschen sich die Träger mehr Kontinuität in der Abstimmung. Eine Projektkoordination erwähnt, dass das analoge Landesprogramm sich in der Zuständigkeit eines anderen Ministeriums befindet, sodass eine gute Abstimmung der Programme aufeinander schwierig möglich war.
- Der Austausch wird auch deswegen als wichtig erachtet, da Bedarfe sich dynamisch ändern. Es müsse die Möglichkeit geben, zu Beginn festgelegte Kursstandorte flexibel zu ändern.



Wir haben teilweise keine Kenntnis ..., welche Möglichkeiten bestehen, für unsere Teilnehmer nachfolgend ein sinnvollen Plan zum Spracherwerb, zu Freizeitangeboten, zum Praktikum/ Berufsleben zu entwickeln. In unserer Zentrale bemühen wir uns, eine Übersicht ... zu erstellen, weil wir hier auch ein kleines Netzwerk und Ansprechpartner haben. Das gelingt jedoch nicht für alle Standorte, teilweise, weil es keine Angebote gibt oder diese bzw. die bestehenden Netzwerke nicht bekannt sind."

Projektkoordination, Online-Befragung

⁷ In Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen konnten die Bundesländer bis zu sechs Träger auswählen.

- Gewünscht wird, dass das Land die EOK stärker bewirbt und die relevanten Akteure (Landratsämter, Beratungsstellen etc.) informiert.
- Die Projektkoordinationen wünschen sich mehr Informationen über weiterführende Angebote, wie sie die Teilnehmenden weiter fördern und wohin sie diese vermitteln können.
- In zwei Kommentaren wird auch deutlich, dass die Zusammenarbeit verschiedener Träger vor Ort nicht konkurrenzfrei ist. So schreibt eine Projektkoordination, dass die EOK nicht „als Konkurrenzangebot“ zu einem Landesprogramm gesehen werden sollten, sondern „ineinander übergehend sinnvoll genutzt werden“ sollten.

Deutlich wird, dass die Träger die Einbindung der Länder begrüßen und wünschen, diese zu verstärken.

Zusammenarbeit zwischen den Ländern bzw. den Trägern und dem Bundesamt

Alle Ländervertreter und -vertreterinnen heben die Zusammenarbeit mit dem Bundesamt positiv hervor und beschreiben sie als effizient, kollegial und pragmatisch. Die Beschränkung der Träger wird teils positiv hervorgehoben, weil es dies erleichtert, das Kursangebot abzustimmen, insbesondere im ländlichen Raum. Dies sei beispielsweise bei anderen Kursangeboten mit einer Vielzahl an Trägern deutlich schwieriger. Die administrative Abwicklung der Kurse erfolgt zwischen dem Bundesamt und den Trägern. Über diese Zusammenarbeit äußern sich die Projektkoordinationen äußerst positiv und betonen, wie effizient, schnell und engagiert die Zusammenarbeit mit dem Bundesamt sei.

Wünsche betreffen die Erstattung von Fahrtkosten sowie Kinderbeaufsichtigung, die Verringerung von Mindestteilnehmendenzahlen, insbesondere im ländlichen Raum (vgl. Abschnitt 4.2.3 und 4.2.8). Die Vernetzung zwischen den Projektkoordinationen wird positiv hervorgehoben, hier sei ähnliches für die Kursleitungen mit Blick auf methodische Fragen sinnvoll. Aufgeworfen wird, ob ein grundsätzliches Fortbildungsangebot für die Kursleitungen von Seiten des Bundesamtes einzuführen wäre, um niederschwellige Ansätze in der Kursarbeit und interkulturelle Kommunikation zu behandeln.

Spezifische Umsetzungen in einzelnen Bundesländern

Einige Länder haben die EOK spezifisch umgesetzt, wie im Folgenden kurz erläutert wird:

Sachsen: Sachsen hat in seiner Richtlinie Integrative Maßnahmen ein Förderangebot für niederschwellige Sprachkurse in den Kommunen für die Zielgruppe entwickelt (Deutsch sofort, Alphabetisierungskurs, Deutsch qualifiziert und Deutsch Beruf). Vor diesem Hintergrund finden die EOK ausschließlich in den Erstaufnahmen des Landes statt. Dabei wurden die EOK auf eine Woche (15 Unterrichtseinheiten) verkürzt, da der Aufenthalt in einer Erstaufnahme sich auf kurze Zeit beschränken sollte. Der EOK fokussiert sich hierbei auf die soziale bzw. sprachliche Orientierung. Kombiniert und ergänzt werden die Kurse durch ein Angebot des Landes, in dem Erstorientierung und die Vermittlung von Regeln des alltäglichen Zusammenlebens, Normen und Werte stattfindet. Kulturmittlerinnen und -mittler, Kursleitungen mit eigener Migrationsbiographie und entsprechenden Sprachkenntnissen, übernehmen diese Aufgabe. Diese 15 Stunden dauernden Kurse finden nicht auf Deutsch, sondern in den Sprachen der Teilnehmenden statt, sodass die Kurszusammensetzung sich an den Sprachkenntnissen orientiert. Aufgrund der verkürzten Kursdauer finden keine Exkursionen statt.

Schleswig-Holstein: Schleswig-Holstein hat sich zum einen entschieden, die EOK zusätzlich zu fördern: So erstattet das Land Kosten von Kinderbeaufsichtigung und Fahrtkosten. Zusätzlich hat es durch die Auswahl der Träger dafür gesorgt, dass das Landesangebot STAFF.SH und die EOK koordiniert werden können, da hier der VHS-Landesverband für beide Programme die Koordinierungsstelle innehat. An Standorten, wo EOK angeboten werden, sollten so keine STAFF.SH-Kurse stattfinden bzw. nur ergänzend mit Blick auf Alphabetisierungs- bzw. Fortgeschrittenen-Kurse. Mit dem Landesprogramm fülle man somit die Lücken, die um die EOK noch vorhanden seien.

Thüringen: Auch Thüringen erstattet Fahrtkosten.

Saarland: Im Saarland finden die EOK ausschließlich in der ersten Erstaufnahme des Landes statt. Hintergrund ist, dass es in den Kommunen nicht und nur sehr schwierig möglich war, ausreichende Teilnehmendenzahlen zu erreichen. Dies liegt an fehlendem öffentlichen Personennahverkehr sowie an

der Tatsache, dass Teilnehmende bereits in der Erstaufnahme den EOK besucht haben oder bereits einen Integrationskurs besuchen. Der Kurs wurde in der Erstaufnahme auf 200 UE verkürzt, da die Aufenthaltsdauer in der Erstaufnahmeeinrichtung relativ kurz ist. Exkursionen finden nicht statt. Eine Kinderbetreuung ist in der Erstaufnahme vorhanden. Lange Zeit kam die überwiegende Mehrheit der Geflüchteten im Saarland aus Syrien, weswegen die meisten Asylverfahren schnell abgeschlossen wurden.

Bremen: Hier besteht die Möglichkeit, aus kommunalen Mitteln eine Kinderbetreuung und die Einbindung von Freiwilligen zu finanzieren. Kinderbetreuung ist zusätzlich in den Unterkünften selbst vorhanden.

Brandenburg: In Brandenburg legt das Land einen besonderen Fokus auf Frauenkurse.

Fazit

Das Bundesamt hat mit der Einbindung der Länder und der Beschränkung der Trägeranzahl eine Umsetzungsstruktur etabliert, die sich bewährt hat. Die Zusammenarbeit wird positiv von allen Seiten beschrieben. Einige Länder nutzen die Möglichkeit, die EOK organisatorisch an die Situation im Land anzupassen. Andere tun dies nicht und überlassen den Trägern den Spielraum und die Aufgabe, Angebote aufeinander abzustimmen und für die Teilnehmenden in einen sinnvollen Zusammenhang zu stellen. Mit Blick auf die sich dynamisch ändernden Zuwanderungssituationen vor Ort, die Einrichtung oder Schließung von Unterkünften etc. begrüßen die Träger teils diese Flexibilität, wünschen sich manchmal jedoch eine stärkere Abstimmung und Information über weiterführende Angebote.

4.2.2 „Klassische“ Umsetzungstypen

Die Erstorientierungskurse zeichnen sich durch Teilnehmenden- und Bedarfsorientierung aus. Um auf Teilnehmende und Bedarfe eingehen zu können, sieht das Konzept eine flexible Umsetzung der EOK vor. Gleichzeitig finden die Kurse in sehr unterschiedlichen Kontexten statt. Konsequenterweise unterscheiden sich somit die EOK – im Rahmen des vorgegebenen Curriculums – in ihrer Umsetzung. Folgende vier Hauptfaktoren beeinflussen die Umsetzung:

Bedarfe und Vorkenntnisse der Zielgruppe: Die Zielgruppe der EOK ist sehr heterogen und die jeweilige Zusammensetzung der Lerngruppen prägt, wie die Kursleitungen den Kurs ausgestalten. Entscheidend sind dabei Vorkenntnisse der Teilnehmenden, Aufenthaltsdauer und -perspektiven in Deutschland, Alter, Bildungserfahrung sowie der Grad der Heterogenität in der Lerngruppe. Dabei äußern viele Teilnehmenden den Wunsch, schnell Deutsch zu lernen und Zertifikate zu erwerben. Die Bedeutung der Erstorientierung und Wertevermittlung ist häufig weniger präsent. Ehemalige Teilnehmende erzählen jedoch, dass im Kursverlauf die Bedeutung dieser Aspekte stärker bewusst geworden ist.

Kursort: Die EOK werden an unterschiedlichen Kursorten durchgeführt: Von der Erstaufnahme über kommunale Unterkünfte und Bildungsträger hin zu sozialräumlichen Akteuren wie beispielsweise Kirchengemeinden. Der Kursort prägt die Gestaltung und die Bedarfe der Teilnehmenden.

Raum: Ländlicher oder urbaner Raum geben den EOK unterschiedliche Rahmenbedingungen: Im urbanen Raum können Träger Angebote spezifischer gestalten bzw. Teilnehmende zwischen verschiedenen Angeboten wählen. Im ländlichen Raum müssen Träger häufig das nutzen, was vor Ort gegeben ist mit Blick auf Unterrichtsorte, Vorkenntnisse bei Teilnehmenden und Vorerfahrungen von Kursleitungen.

Trägerart: Welcher Träger mit welchem Selbstverständnis, Vorerfahrungen, Personal und Netzwerken die Kurse umsetzt, prägt deren Ausgestaltung. Der professionelle Hintergrund der Kursleitungen beeinflusst, wie Bedarfe von Teilnehmenden wahrgenommen und interpretiert werden.

Fast alle Träger sind gemeinnützig mit Ausnahme einer GmbH, die Unterkünfte betreibt. Darüber hinaus unterscheiden sich die Träger wie folgt:

- Häufigster Träger sind die Volkshochschulen. Dieser etablierte Träger in der Erwachsenenbildung ist in nur fünf Bundesländern nicht vertreten.

- Hinzu kommen neuere Akteure in der Bildungsarbeit für Geflüchtete, darunter die Rettungsorganisationen wie Malteser, Johanniter sowie das Deutsche Rote Kreuz. Diese haben sich durch das Betreiben von Unterkünften stärker in die Bildungsarbeit für Geflüchtete eingebracht. Zählt man die als einzelne Träger agierenden Rettungsorganisationen zusammen, so machen sie die zweitstärkste Gruppe unter den Trägern aus, da sie in der überwiegenden Mehrheit der Bundesländer vertreten sind.
- Vertreten sind auch Bildungsträger, die sonst stärker auf berufliche Bildungsthemen fokussieren, wie die Deutsche Angestellten Akademie, die in sieben Bundesländern unter den Trägern ist.
- Einzelne Einzelakteure ergänzen die Umsetzung, wie beispielsweise der Freundeskreis Asyl Karlsruhe.

Diese Faktoren sind die Hauptfaktoren, die die Umsetzung der EOK prägen. Im Folgenden ordnen wir das Feld anhand zentraler Funktionen, die die Kurse einnehmen, und konstruieren Umsetzungstypen.

Dabei bestehen in der Realität selbstverständlich fast ausschließlich Mischformen, da eine solche Typologie die soziale Realität notwendigerweise vereinfacht.

Kurstyp Fokus Lebensweltliche Integration

Kurse, die die lebensweltliche Integration der Teilnehmenden in den Fokus stellen, gehen stark bedarfsorientiert und teilnehmendenzentriert vor. Nur ergänzend kommen Lehrbücher zum Einsatz, vorwiegend werden reale Textbeispiele wie Flyer etc. genutzt. Der Schwerpunkt wird auf die Mündlichkeit und alltagsorientierte Sprechsituationen gelegt. Exkursionen werden intensiv durchgeführt und systematisch genutzt, um Vokabular zu erarbeiten und Sprechanlässe zu schaffen. Darüber hinaus wird versucht, Brücken zu Räumen zu schaffen, in denen die Teilnehmenden über den Kurs hinaus sozialen oder anderweitigen Anschluss finden können: Kiez-Treffs, für Geflüchtete offene Vereinsangebote oder gar Praktikantinnen und Praktikanten suchende Unternehmen werden besucht. Übergangsmanagement wird hier weniger als der Übergang in weiterführende Kursangebote verstanden, sondern als Übergang in andere lebensweltliche Systeme, in denen Weiterentwicklung und sozialer Kontakt möglich werden. Ein Denken in Bildungsketten und die Weitervermittlung in weiterführende Kurse ist weniger stark verbreitet.

Träger sind eher neue Akteure in der Bildungsarbeit mit Geflüchteten, die häufig einen eher sozialen oder beruflich orientierten Schwerpunkt haben. Die Kursleitenden kommen verstärkt aus der Sozialarbeit oder anderen sozialen Berufen, haben Erfahrung in der Arbeit mit Geflüchteten, aber nicht notwendigerweise einen DaZ-/DaF-Hintergrund. Die Kurse finden auch in Räumen statt, die in der Nähe der Wohnumgebung, in Unterkünften der Teilnehmenden oder anderen sozialräumlichen Akteuren sind. Kinder von teilnehmenden Müttern werden mit in den Kurs gebracht oder es wird versucht, eine (ehrenamtliche) Beaufsichtigung sicherzustellen.

Kurstyp Fokus Spracherwerb

EOK dieser Art legen einen Schwerpunkt auf den Spracherwerb und gestalten den Kurs dementsprechend. Meist wird mit einem Lehrbuch gearbeitet. Insbesondere im urbanen Raum werden mehrere EOK parallel angeboten, um Teilnehmende nach Vorkenntnissen und Vorbildung differenzieren zu können. Der Unterricht sieht eine sprachliche Progression vor und baut systematisch aufeinander auf.

Bei den Trägern handelt es sich häufig um erfahrene Träger der Sprachvermittlung wie Volkshochschulen im urbanen Raum, da Differenzierung nur bei hoher Nachfrage möglich ist. Aber auch ohne diese Möglichkeit zur Differenzierung gibt es Kurse, die Spracherwerb anhand eines Lehrbuchs fokussieren. Heterogenität sowie der Aufbau in Modulen – da nicht dem Aufbau von Lehrbüchern entsprechend – werden kritisch betrachtet. Kursleitungen haben meist eine Qualifikation in DaZ-/DaF und häufig Lehrerfahrung in Integrationskursen. Verbreitet ist die Ansicht, dass die „beste Hilfe ein systematischer Sprachunterricht“ mit dem „konsequenten Einsatz eines Lehrwerks“ sei.

Die Träger verfügen oft über weiterführende Angebote, in die sie, wenn möglich, die Teilnehmenden professionell weitervermitteln. Die Kurse finden häufig in den Räumen der kommunalen Volkshochschulen statt, die über eine gute Ausstattung und didaktisch gut geschultes Personal verfügen.

Kurstyp Fokus Gutes Zusammenleben

EOK, deren wichtigste Funktion es ist, ein „gutes Zusammenleben“ zu ermöglichen, finden fast ausschließlich in Unterkünften, insbesondere Erstaufnahmen, statt. Die Kursleitungen fokussieren darauf, den Teilnehmenden ein erstes Ankommen und Verständnis des Lebensumfeldes zu ermöglichen.

Zentrale Funktion wird den Kursen beigemessen, um innerhalb von Unterkünften etwas „zu tun“ anzubieten – eine Tagesstruktur, die eine sinnvolle Beschäftigung und soziale Kontakte bietet. Spracherwerb findet in dem Rahmen statt, in dem es den Teilnehmenden möglich ist. Die Kurse erfüllen so eine wichtige soziale Funktion in den Unterkünften. Sie vermitteln Regeln des Zusammenlebens, um Konflikte und Missverständnisse innerhalb der Unterkunft aber auch mit dem Umfeld zu vermeiden. Sie schaffen soziale Kontakte über die verschiedenen „Communities“ hinweg. Exkursionen wird eine wichtige Funktion zugesprochen, um das Umfeld gemeinsam zu erkunden. Träger der Kurse sind häufig Träger von Unterkünften und in der Tendenz weniger erfahrene Akteure der Bildungsarbeit mit Geflüchteten.

Kurstyp Kontextgesteuerte und ressourcenbedingte Umsetzung im ländlichen Raum

Im ländlichen Raum hängt die Schwerpunktsetzung und Umsetzung der Kurse stark davon ab, was an Ressourcen – Räumen, Nachfrage an Teilnehmenden, mögliches Personal für die Kursleitungen etc. – verfügbar ist. So können sich hier alle genannten Typen von Kursen wiederfinden. Eine Umsetzung wie bei manchen großen urbanen Trägern, die mehrere Kurse parallel und differenziert anbieten, ist im ländlichen Raum jedoch oft kaum möglich.

Gleichzeitig stellt die Knappheit an Ressourcen auch eine Chance dar. Dazu zeigen Beispiele aus dem ländlichen Raum, dass verstärkt auf Koordination von Angeboten und Trägern gesetzt wird und individuellere Betreuung und Vermittlung der Teilnehmenden möglich ist. Auch die geringere Fluktuation der Teilnehmenden macht deutlich, dass hier eine Chance der Kurse im ländlichen Raum liegt.

Fazit

So legen Kursleitungen und Träger – abhängig von der professionellen Prägung des Personals, Rahmenbedingungen und Bedarfen der Zielgruppe – unterschiedliche Schwerpunkte in der Kursumsetzung. Damit ist der EOK ein Instrument, das flexibel an unterschiedliche Voraussetzungen angepasst werden kann. Dass die Träger diese Flexibilität annehmen und die Kurse mit unterschiedlichen Schwerpunkten ausgestalten, zeigt, dass die Flexibilität den sehr unterschiedlichen Situationen vor Ort angemessen ist.

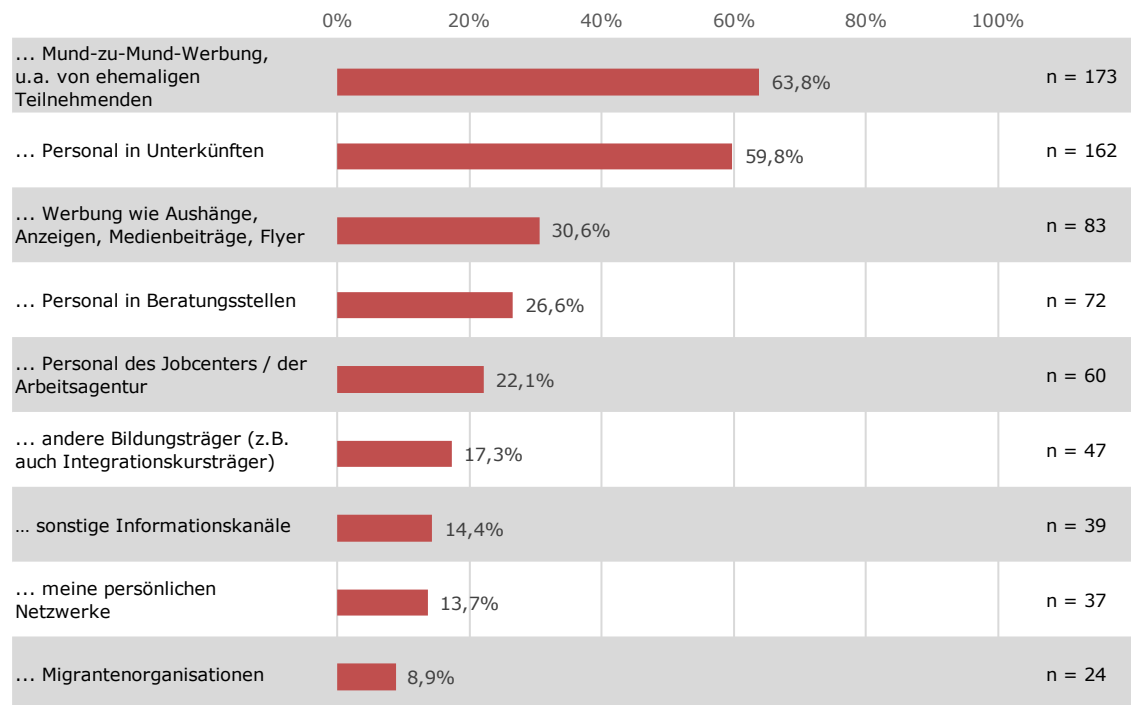
4.2.3 Zielgruppenerreichung

Dem Programm ist es innerhalb eines knappen Jahres (ab 2017) gelungen, weit über 30.000 Personen zu erreichen. Folgender Abschnitt stellt dar, wie dies den Trägern gelingt und was die Zielgruppe zur Teilnahme motiviert. Geschildert werden auch Herausforderungen in der Zielgruppenerreichung und mit welchen Lösungsstrategien Träger und Kursleitungen diesen begegnen.

Zielgruppengewinnung

Bevor ein Kurs beginnen kann, muss eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden gewonnen werden. Träger und Kursleitungen nutzen verschiedene Wege, um Teilnehmende zu erreichen (vgl. Abbildung 3). Auffällig ist, welche zentrale Rolle dabei die persönliche Ansprache – durch ehemalige Teilnehmende und Personal in Unterkünften – spielt. Kursleitungen nehmen in der Ansprache eine zentrale Rolle ein, da sie an den Standorten vor Ort und direkt werben können. Unter den anderen Informationsarten wurde in den Fallstudien das gezielte Anschreiben der Zielgruppe über die Kommunen, die die Zielgruppe in der Fläche erreichen können, hervorgehoben.

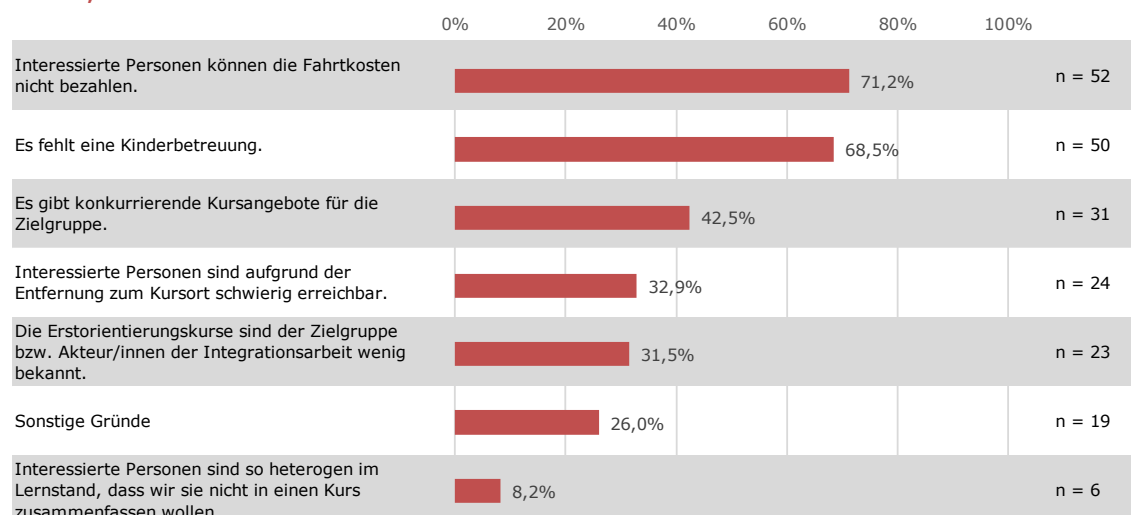
Abbildung 3: „Über welche Kanäle erfahren die Teilnehmenden vom Kurs?“ Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=271.



Dabei wird die Teilnehmendengewinnung als Herausforderung wahrgenommen: 62 % der Projektkoordinatoren und knapp 50 % der Kursleitungen beurteilen es als schwierig bis sehr schwierig, eine ausreichende Teilnehmendenanzahl für den Beginn eines Kurses zu gewinnen. Dabei werden als wichtigste Barriere Fahrtkosten genannt, die interessierte Personen nicht bezahlen könnten, sowie eine fehlende Kinderbetreuung (vgl. Abbildung 4).

Hervorzuheben ist, dass rund 43 % der Projektkoordinatoren angeben, die Gewinnung von Teilnehmenden erschwere die Tatsache, dass konkurrierende Angebote für die Zielgruppe bestehen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit von Abstimmung und Koordination (vgl. Abschnitt 4.2.3).

Abbildung 4: Wichtigste Gründe für schwierige TN-Akquise, Quelle: Online-Befragung Projektkoordinatoren, N=73.



Betrachtet man die Zusammensetzung der Teilnehmenden fällt auf, dass männliche Teilnehmende überwiegen: Der Frauenanteil liegt bei 36 %. Dies entspricht zum einen ungefähr der Zusammensetzung der Zielgruppe, da deutlich mehr Männer als Frauen in den letzten Jahren in Deutschland Schutz gesucht haben. Diesbezüglich bestehen leichte Unterschiede je nachdem, welche Daten man heranzieht. Nach Daten aus 2016, die Schutzsuchende mit offenem, anerkannten sowie abgelehnten Schutzstatus in

Deutschland umfassen, liegt der Frauenanteil bei 36 %.⁸ Nach jüngeren Daten, die sich jedoch nur auf neuzugewanderte Schutzsuchende bezieht, liegt der Frauenanteil von Januar bis August 2018 bei 43 %, im Jahr 2017 bei 40 %.⁹

Gleichzeitig sind niederschwellige Angebote in besonderer Weise geeignet, Frauen und speziell Mütter zu erreichen, da sie leichter mit familiären Verpflichtungen vereinbar sind. So bieten sie mehr Potentiale als andere Angebote, Frauen zu erreichen. Auch zeigt sich ein unterschiedlicher Frauenanteil unter den Bundesländern.

Um den geschilderten Herausforderungen zu begegnen, haben die Träger Lösungsansätze entwickelt. Als besonders hilfreich werden lokale Netzwerke des Trägers genannt. Insbesondere die Projektkoordinatinnen heben hervor, wie wichtig eine Abstimmung der Angebote zwischen den Trägern verschiedener Angebote sei, um Konkurrenzsituationen zu vermeiden. Die Netzwerkarbeit hat darüber hinaus Bedeutung, da beispielsweise ehrenamtliche Initiativen die Zielgruppe erreichen können. Ein „guter Ruf“ des Trägers sei insgesamt hilfreich, da so Angebote weiterempfohlen werden.

Bildungsträger häufigster Kursstandort, gefolgt von kommunalen Unterkünften

Die meisten Kurse finden in Räumen von Bildungsträgern statt (39 %, Online-Befragung der Kursleitungen). Es folgen Kurse in kommunalen Unterkünften, Erstaufnahmen und sonstigen Räumlichkeiten (27 %; 17 %; 17 %). Zum Befragungszeitpunkt findet nur ein Kurs bei einer Migrantenorganisation statt.

Bei den sonstigen Räumen handelt es sich um Orte im Sozialraum, die die Träger nutzen, um Zielgruppen niederschwellig zu erreichen: Hierbei handelt es vor allem um Kirchengemeinen, Schulen und Bürger- bzw. Bildungstreffe. Es zeigt sich eine breite Variation an Orten vom Mütterzentrum hin zum Studierendenwohnheim, das gewählt wurde, weil es räumlich zwischen zwei Unterkünften liegt.

Vergleicht man Kursstandorte, so wird deutlich, dass es insbesondere in sonstigen Räumen gelingt, Frauen zu gewinnen: So liegt hier der Anteil an Teilnehmerinnen bei 47 %. (Vergleichszahlen: Erstaufnahme: 34 %, kommunale Unterkunft: 42 %, Bildungsträger 36 %). Dies kann u.a. daran liegen, dass Bildungsorte der Kinder (Schulen) genutzt werden.

Motivation, regelmäßige Teilnahme, Fluktuation und Kursabbruch

Dieser Abschnitt stellt dar, was die Zielgruppe zur Teilnahme motiviert, wie groß die Lerngruppen sind und welcher Fluktuation sie unterliegen. Auch thematisiert er, welche Gründe für Kursabbrüche bestehen und Strategien Träger entwickeln, um Verbindlichkeit zu erhöhen bzw. Teilnehmende zu motivieren.

Motivationen für die Kursteilnahme

Im Folgenden werden die Daten, die zur Motivation von der Evaluation erhoben wurden, zusammenfassend dargestellt. Dabei stößt deren Aussagekraft an Grenzen: Befragt wurden ausschließlich (ehemalige) Teilnehmende. Eine Befragung der Zielgruppe insgesamt konnte nicht durchgeführt werden.

Betrachtet man, welche Kursaspekte die Teilnehmenden als besonders wichtig erachten, zeigt sich, dass insbesondere das Lernen der deutschen Sprache hervorgehoben wird (vgl. Abbildung 5). Alle Erhebungen ergeben, dass der Spracherwerb als besonders wichtig erachtet wird – um im Alltag kommunizieren zu können und einen ersten Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden.

Eine ebenfalls wichtige Motivation ist das Lernen über das Leben in Deutschland. Ehemalige Teilnehmende erzählen, für sie seien zu Kursbeginn Wertevermittlung und Erstorientierung nicht so wichtig

⁸ Migrationsstruktur und Demografie der Schutzsuchenden nach Ländern am 31.12.2016“ Statistisches Bundesamt, Fachserie 1 Reihe 2.4, 2016, verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Schutzsuchende2010240167004.pdf?__blob=publicationFile.

⁹ Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Aktuelle Zahlen zu Asyl (August 2018 und Dezember 2017), verfügbar unter <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html>.

gewesen. Die Bedeutung dieser Ziele sei ihnen im Kursverlauf bewusster geworden. Hier findet offensichtlich eine Sensibilisierung für die Themen statt.

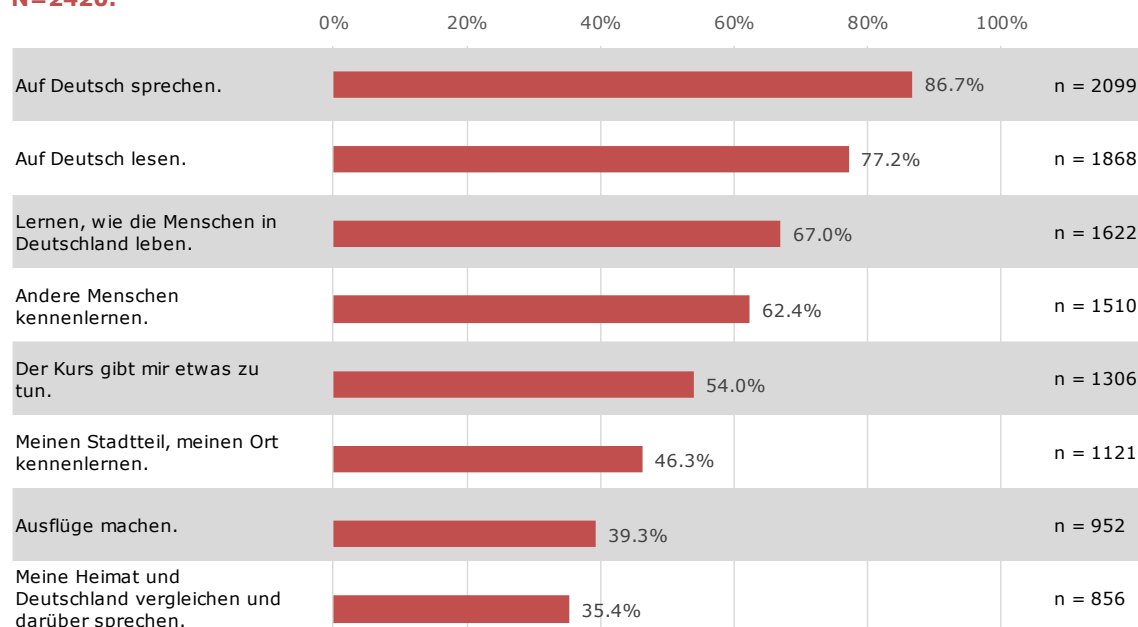
Darüber hinaus motiviert, im Kurs andere Menschen kennenzulernen. Auch bestätigt sich, dass der EOK als sinnvolle Beschäftigung, die den Alltag strukturiert, wahrgenommen wird.

Aspekte der Erstorientierung vor Ort und durch Exkursionen heben die Befragten in der Klassenzimmerbefragung weniger hervor. Das Ergebnis ist ggf. dadurch verzerrt, als dass Teilnehmende diese Aspekte nicht als Teil des Kurses wahrnehmen, da in ihrem Kurs beispielsweise Exkursionen nicht stattfinden. Kursleitungen als auch Teilnehmende in den Fallstudien betonen hingegen Aspekte der Erstorientierung. So berichten Teilnehmerinnen, dass sie nach langer Zeit zuhause nun selbstständiger und mobiler werden wollten. Hier wird allerdings eine Brücke über den Spracherwerb geschlagen: Deutsch lernen, um sich im Umfeld besser bewegen zu können. In diesem Rahmen seien Exkursionen besonders hilfreich.

Dabei lassen sich aus der Klassenzimmerbefragung Tendenzen zwischen unterschiedlichen Gruppen der Teilnehmenden ablesen: Umso länger Teilnehmende in Deutschland leben, umso wichtiger werden alle Kursaspekte bewertet. Dies zeigt, dass die Relevanz der EOK nicht abnimmt, wenn Personen bereits länger in Deutschland leben. Es ist auch ein Hinweis darauf, dass die Kursleitungen auf die Bedarfe der Teilnehmenden eingehen und die Kursinhalte entsprechend anpassen.

Besonders hervorzuheben ist darüber hinaus folgendes Ergebnis: Teilnehmenden mit weniger Schulbildung sind die Aspekte, die sich nicht auf den Unterricht selbst beziehen (u. a. andere Menschen kennenzulernen oder Ausflüge machen), tendenziell wichtiger als den lerngewohnten Teilnehmenden, wobei das „auf Deutsch lesen“ von allen ähnlich wichtig erachtet wird. Teilnehmenden, die in Erstaufnahmen oder kommunalen Unterkünften leben, ist das Erlernen der deutschen Sprache und die Tatsache, dass der Kurs ihnen „etwas Sinnvolles zu tun“ gibt, besonders wichtig.

Abbildung 5: Motivationen der Teilnehmenden für die Kursteilnahme, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N=2420.



Motivationen der regelmäßigen Teilnahme am EOK

Für die Motivation zu einer regelmäßigen Kursteilnahme ist laut der Online-Befragung der Kursleitungen einerseits besonders eine gute Atmosphäre im Kurs wichtig (95 %). Darunter kann auch der Aufbau sozialer Kontakte im Kurs zählen. Zentrale Bedeutung kommt der Kursleitung als Vertrauensperson zu: „Wir sind nicht nur Sprachlehrer, sondern ebenso Psychologen, Soziologen, Erzieher, Kinderbetreuer, Ratgeber und Übersetzer,“ äußerte eine Gruppe von Kursleitungen. Eine positive Bindung zur Kursleitung wird hervorgehoben als zentrale Voraussetzung für eine regelmäßige Teilnahme. Auch in den Gesprächen mit den Teilnehmenden wurde klar, dass die Kursleitungen eine zentrale Rolle dabei spielen, Teilnehmende zu erreichen und zu motivieren. Hierbei steht weniger ihre pädagogische Qualifikation als

vielmehr zwischenmenschliche Kompetenzen im Vordergrund. In vielen Fällen werden Kursleitungen zu Personen, mit denen die Teilnehmenden regelmäßig interagieren, und so zu engen Vertrauenspersonen. Auch stellen sie – in manchen Fällen – eine Brücke zur Gesellschaft dar und sind Schlüssel zu weiteren Angeboten: Sie unterstützen z. B. bei Bewerbungen, vermitteln Praktika, verweisen an soziale Einrichtungen etc. Dies scheint insbesondere bei Frauenkursen verstärkt der Fall zu sein.

Diese sozialen Aspekte tragen dazu bei, dass im Kurs Schutzräume entstehen. Insbesondere in Frauenkursen tragen diese Schutzräume zur Motivation der Teilnehmerinnen bei. Weiterhin betonen die Kursleitungen in Bezug auf die regelmäßige Teilnahme von Frauen auch die Flexibilität der Kurse. Falls persönliche oder familiäre Gegebenheiten dazu führen, dass sie eine Sitzung ausfallen lassen oder erst später kommen, bestehen dafür Verständnis und die Möglichkeit, im Kurs wieder Anschluss zu finden.

Darüber hinaus ist die Behandlung von Themen, die für die Teilnehmenden relevant für ihren Alltag sind (88 %), ein zentraler Aspekt. Dies führt zu Erfolgserlebnissen, wenn Gelerntes angewandt werden kann, was zusätzlich motiviert. Dabei zwingt die Tatsache, dass die Teilnahme an den Kursen freiwillig ist, die Kursleitungen dazu, die Teilnehmenden „an der Stange zu halten“ und zu motivieren. Das, was im Unterricht behandelt wird, muss damit besonders relevant für die Teilnehmenden sein und für sie in ihrem alltäglichen Leben hilfreich sein. So führt die Freiwilligkeit der Teilnahme dazu, dass Kursleitungen verstärkt an den Bedarfen der Teilnehmenden orientiert arbeiten.

Gleichzeitig können eine unklare Bleibeperspektive und die damit verbundene Unsicherheit, ob der Lernprozess weitergeführt werden kann, stark demotivieren. Die Aussicht, dass man nach dem Kurs „wieder in den Zustand der Untätigkeit vor dem Kurs“ zurückfalle, ist entmutigend und kann zu Resignation führen. Wenn Kursleitungen und Träger sich im Übergangsmanagement engagieren und den Teilnehmenden deutlich wird, dass sich an den Kurs weitere Maßnahmen anschließen können, wirkt dies hingegen stark motivierend. Manche Kursleitungen arbeiten deswegen mit impliziten „Belohnungssystemen“: Teilnehmende, die kontinuierlich zum Kurs kommen, erhalten mehr Unterstützung, wenn es um Themen wie Vermittlung zu Praktika, Herstellung von hilfreichen Kontakten zu anschließenden Möglichkeiten der Weiterentwicklung und beruflichen Integration geht.

Darüber hinaus berichten viele Kursleitungen, dass es Teilnehmende demotiviert, wenn sie erfahren, dass sie im Kurs kein Zertifikat erwerben. Die Träger reagieren darauf, indem sie Teilnahmebescheinigungen nach einer regelmäßigen Teilnahme ausgeben, in manchen Fällen auch nach Abschluss jeden Moduls. Gleichzeitig wird erwähnt, dass es wichtig sei, dabei ein gutes Erwartungsmanagement mit Bezug auf die Bedeutung und Erreichbarkeit eines solchen Zertifikats zu führen.

Kursgröße und Fluktuation

Die durchschnittliche Kursgröße liegt bei 24 Teilnehmenden, wobei die Anzahl der Teilnehmenden an einem typischen Kurstag im Schnitt rund 12 Teilnehmende beträgt. Die Differenz zwischen diesen beiden Zahlen ist auf die hohe Fluktuation zurückzuführen.

So schätzen knapp zwei Drittel der Kursleitungen die Fluktuation in den Kursen als tendenziell bzw. sehr hoch ein. Die Fluktuation wird auch in der durchschnittlich besuchten Anzahl an Modulen deutlich: So besuchen die Teilnehmenden im Schnitt gut drei Module (sechs könnten besucht werden). Hier bestehen keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Unterschiede bestehen hingegen zwischen verschiedenen Kursorten (vgl. Abschnitt 4.2.9) sowie zwischen urbanem und ländlichen Raum (vgl. Abschnitt 4.2.8).

Dabei ist die Fluktuation auch eine Folge des Konzeptansatzes der EOK: Sie sollen ein niederschwelliges Angebot sein, um Übergangsphasen sinnvoll zu nutzen und jederzeit einen Einstieg in weiterführende Angebote zu ermöglichen. Auch die Möglichkeit des Wiedereinstiegs nach einer Unterbrechung (z. B. für ein Praktikum oder aus gesundheitlichen Gründen) entspricht dem Konzept. Damit ist ein gewisses Maß an Fluktuation ein Zeichen dafür, dass der Ansatz greift.

Gründe für Kursabbrüche und Fluktuation

Zentraler Grund für den Kursabbruch ist laut der Online-Befragung der Kursleitungen die fehlende Motivation (59 %). Hier heben die Kursleitungen hervor, dass die Situation der Zielgruppe häufig stark

demotivierend wirke: Die Zielgruppe der EOK sind Personen, deren Bleibeperspektive in Deutschland unsicher ist. Dies bedeutet, dass damit auch ihre Perspektive auf weiteres Lernen sowie von Möglichkeiten der Anwendung des Gelernten unklar ist. Hinzu kommen emotionale Auswirkungen, wie Konzentrationsschwäche, die einerseits durch die genannten Unsicherheiten, andererseits durch Situationen der Unterbringung sowie noch nicht aufgearbeitete Fluchterfahrungen hervorgerufen werden. Dies betonen insbesondere ehemalige Teilnehmende und unterstreichen dabei, wie wichtig es sei, dass Kursleitungen Verständnis für diese Situation und das Lernen unter diesen Umständen haben.

Weiter werden verschiedene Gründe für den Kursabbruch etwa gleichwertig (zwischen 42 und 50 %) angeführt. Dazu zählen Umzüge sowie familiäre oder gesundheitliche Gründe, außerdem der Einstieg in den Arbeitsmarkt (z. B. durch Praktika oder Aushilfsjobs) oder auch der Wechsel in den Integrationskurs.

Weniger bedeutsam scheinen zu langsames oder zu schnelles Lerntempo, Desinteresse an den Kursinhalten oder fehlende Zertifikate zu sein. In der Kategorie „Sonstiges“ wurden zusätzlich mehrfach Abschiebungen oder der Transfer in andere Einrichtungen sowie die fehlende Übernahme von Fahrtkosten aufgeführt.

Verbindlichkeit in den EOK

Einige Projektkoordinatoren sowie vereinzelte Kursleitungen sprechen sich dafür aus, die Teilnahme am EOK verpflichtend zu gestalten. Dies wäre hilfreich, um die EOK flächendeckend und wirtschaftlich anbieten zu können und die Fluktuation zu reduzieren. Da eine Verpflichtung nicht Teil des Kurskonzeptes ist, versuchen sie eine höhere Verbindlichkeit auf anderen Wegen zu erreichen. Kursleitungen üben mit den Teilnehmenden ein, nicht unentschuldig zu fehlen. Dazu gehört u. a. die bereits erwähnte Ausgabe von Bescheinigungen, aber auch Anmeldebestätigungen für einen stärkeren offiziellen Charakter sowie sogenannte „Schulausweise“ (vgl. Abbildung 19).

Andere Projektkoordinatoren und insbesondere Kursleitungen betonen hingegen die Vorteile, die die freiwillige Teilnahme habe. Dies zeichne die EOK aus. Die Atmosphäre in den Kursen sei viel besser, es entstehe kein zusätzlicher Druck und die Motivation der Teilnehmenden sei intrinsisch, was die Voraussetzung für Lernerfolge sei. Die Freiwilligkeit ermutige Menschen, die traumatische Fluchterfahrungen haben oder vor familiären Herausforderungen stehen. Dabei ist die Bedarfsorientierung des Unterrichts entscheidend, die die Kursleitungen gestalten, aber auch immer wieder herstellen müssen: Sie müssen prüfen, ob es ihnen gelingt, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Eine zentrale Qualitätssicherung ginge somit im Fall einer Verpflichtung verloren.

Insbesondere Träger weisen auf praktische Fragen hin. Eine Verpflichtung ziehe notwendigerweise viel Bürokratie nach sich: Wer verpflichtet, müsse die Teilnahme überprüfen und ggf. sanktionieren.

Erweiterung der Zielgruppe

Durch die gesunkene Fluchtmigration verkleinert sich die Zielgruppe der EOK. Gleichzeitig findet Neuzuwanderung über den Familiennachzug statt. Vor diesem Hintergrund werfen einige Projektkoordinatoren und Kursleitungen die Frage auf, ob die Kurse für nachziehende Familienmitglieder geöffnet werden sollten. Zwar hätten diese sofortigen Zugang zum Integrationskurs, könnten diesen jedoch aufgrund von bestehenden Kapazitäten, gesundheitlicher oder familiärer Situation nicht sofort nutzen. Die EOK könnten auch für diese Zielgruppe eine gute Möglichkeit sein, Übergangsphasen zu nutzen.

Frauenanteil der Kurse und Bedeutung von Kinderbeaufsichtigung

Der Frauenanteil bei den EOK liegt im Durchschnitt bei rund 36 % und damit nur leicht unter dem Frauenanteil unter den Schutzsuchenden. Gleichzeitig macht ein Vergleich zwischen Bundesländern deutlich, dass der Frauenanteil stark variiert. Im Folgenden wird dies näher dargestellt und erläutert, welche Bedeutung Kinderbeaufsichtigung hat und wie sie umgesetzt wird.

Dabei nutzen wir den Begriff der Kinderbeaufsichtigung für sowohl die Form der Kinderbeaufsichtigung und der Kinderbetreuung. Erstere ist ein niedrigschwelliges Format, das kein Bildungsangebot ist und deswegen weniger Auflagen zu erfüllen hat (kindergerechte Räumlichkeiten, Qualifikation des Personals).

Eine Kinderbeaufsichtigung findet in der Regel in räumlicher Nähe statt und die Eltern bleiben während der Beaufsichtigung weiter für ihre Kinder verantwortlich.

Hingegen müssen bei der Kinderbetreuung bestimmte Vorgaben erfüllt sein, die auf Bundesebene im Sozialgesetzbuch VIII festgelegt sind und landesspezifisch sowie in kommunalen Richtlinien konkretisiert werden. Hierzu gehören Regelungen zur Gestaltung der Räumlichkeiten, Aufsichtspflicht von sozialpädagogischen Fachkräften sowie Unfallversicherungsschutz während der Betreuungszeiten. In der Mehrheit der Fälle wird von den Trägern die niedrigschwellige Kinderbeaufsichtigung genutzt. Wenn es explizit um Kinderbetreuung geht, wird dies so benannt.

Anteil an Kursteilnehmerinnen nach Bundesländern

Der Anteil an Frauen unter Schutzsuchenden mit offenem, anerkannten sowie abgelehnten Schutzstatus variiert leicht in den Bundesländer zwischen 38 % und 32 %.¹⁰ Der Teilnehmerinnenanteil in den EOK variiert deutlich stärker und liegt zwischen 45 und 26 % (vgl. Abbildung 6). Auch ist in den Bundesländern, in denen der Frauenanteil unter Schutzsuchenden hoch bzw. niedrig ist, der Teilnehmerinnenanteil in den EOK nicht entsprechend hoch bzw. niedrig.¹¹ So müssen weitere Faktoren den Frauenanteil beeinflussen. Nach den Evaluationsergebnissen sind dies Kinderbeaufsichtigung, die Umsetzung von Frauenkursen und Kursen im Sozialraum. Im Folgenden beschreiben wir dies anhand der Länder, die einen hohen bzw. niedrigen Frauenanteil in den Kursen erreichen.

Brandenburg und Niedersachsen haben einen hohen Frauenanteil (45 bzw. 44 %). Hier scheint es plausibel, dass dies in Brandenburg zumindest in Teilen auf eine Vereinbarung zwischen Land und Träger zurückzuführen sei, speziell Frauenkurse anzubieten. Ähnliches gilt für Niedersachsen. So beträgt der Anteil an Frauenkursen an allen Kursen in Brandenburg 15 % und in Niedersachsen 11 %. Der Bundesdurchschnitt liegt mit 4 % deutlich niedriger.

Hamburg und Schleswig-Holstein finanzieren eine Kinderbeaufsichtigung und erreichen so auch einen hohen Frauenanteil (45 bzw. 44 %). Auch in Rheinland-Pfalz werden seitens des Landes Kosten für die Kinderbeaufsichtigung übernommen, hier ist der Frauenanteil weniger auffällig, liegt mit 39 % aber ebenfalls über dem Bundesdurchschnitt. Hier wäre auch zu prüfen, in welchem Umfang die prinzipielle Finanzierungsmöglichkeit von den Trägern genutzt wird.

In Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Brandenburg kommt hinzu, dass vergleichsweise viele Kurse im Sozialraum durchgeführt werden.

Bremen und Sachsen-Anhalt haben den geringsten Frauenanteil in den Kursen. Es scheint plausibel, dass folgende Faktoren hierauf einen Einfluss haben: Sachsen-Anhalt hat insgesamt einen leicht unterdurchschnittlichen Frauenanteil unter Schutzsuchenden, Sachsen-Anhalt und Bremen arbeiten nicht im Sozialraum, führen nicht verstärkt Frauenkurse durch und finanzieren keine Kinderbeaufsichtigung.

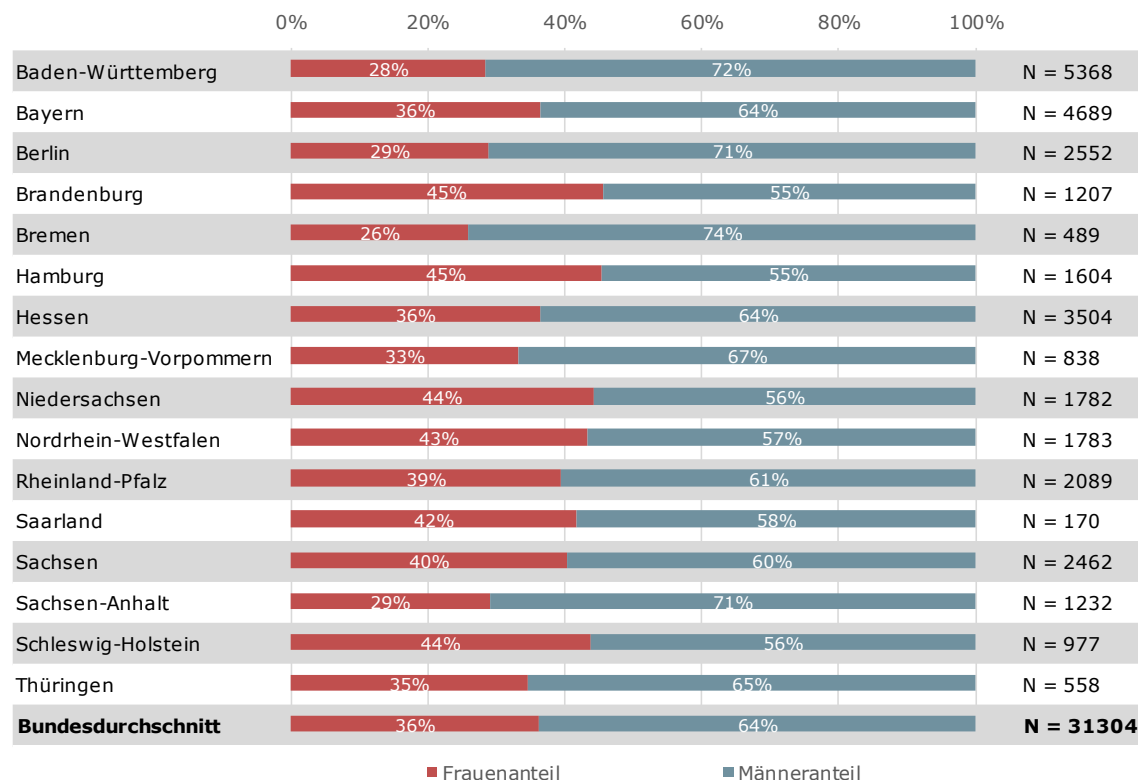
Weitere Faktoren beeinflussen den Frauenanteil: Im Saarland, das die EOK nur in einer Erstaufnahme anbietet, besteht beispielsweise in der Unterkunft eine Beaufsichtigung. Gleichzeitig ist der Frauenanteil niedrig. In der Fallstudie wird dies mit dem hohen Anteil an Schutzsuchenden aus Syrien erklärt und einem insgesamt geringen Frauenanteil unter den Bewohnern. Baden-Württemberg hat einen überdurchschnittlichen Anteil an Frauenkursen (8 %), der Frauenanteil liegt jedoch rund 2 % unter dem Bundesdurchschnitt. In Baden-Württemberg werden dabei kaum Kurse im Sozialraum durchgeführt.

¹⁰ Quelle: „Migrationsstruktur und Demografie der Schutzsuchenden nach Ländern am 31.12.2016“ Statistisches Bundesamt, Fachserie 1 Reihe 2.4, 2016, verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Schutzsuchende2010240167004.pdf?__blob=publicationFile.

¹¹ Der Frauenanteil an Schutzsuchenden mit offenem, anerkannten sowie abgelehnten Schutzstatus in Deutschland im Jahr 2016 liegt im Durchschnitt bei 36 %. Dabei sind die jeweiligen Anteile in den einzelnen Bundesländern wie folgt: Niedersachsen (38 %), Berlin (38 %), Nordrhein-Westfalen (37 %), Bremen (37 %), Hamburg (37 %), Rheinland-Pfalz (36 %), Schleswig-Holstein (36 %), Hessen (36 %), Mecklenburg-Vorpommern (35 %), Thüringen (35 %), Baden-Württemberg (34 %), Brandenburg (33 %), Saarland (33 %), Bayern (33 %), Sachsen-Anhalt (33 %) und Sachsen (32 %). Quelle: siehe vorherige Fußnote.

So zeigt der Vergleich zwischen den Ländern, dass Frauenkurse, Kurse im Sozialraum und Kinderbeaufsichtigung wirksam sind. Der Vergleich zwischen Kursen mit und ohne Kinderbeaufsichtigung (siehe unten) bekräftigt diese Tendenz des Ländervergleichs.

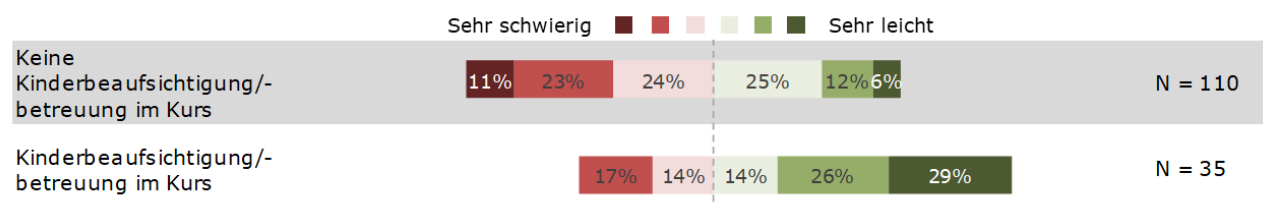
Abbildung 6: Teilnehmende nach Geschlecht und Bundesland. Quelle: Monitoring der EOK, Stand September 2018.



Bedeutung von Kinderbeaufsichtigung für die Gewinnung von Teilnehmerinnen

Die Relevanz von Kinderbeaufsichtigung wird insgesamt als hoch eingeschätzt. So geben zwei Drittel der Projektkoordinationen an, dass zwischen 40 und 80 % der Zielgruppe Bedarf an Kinderbeaufsichtigung habe. Kursleitungen und Projektkoordinationen, die auf eine Kinderbeaufsichtigung in ihren Kursen zurückgreifen können, beurteilen es deutlich leichter, Teilnehmende zu gewinnen (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: „Wie schwierig ist es, eine ausreichende Teilnehmendenzahl für den Beginn eines Kurses zu akquirieren?“, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=145.



Dass Kinderbeaufsichtigung tatsächlich dazu führt, dass die Kurse mehr Frauen erreichen, belegen alle von der Evaluation erhobenen Daten. So haben Kurse mit Kinderbeaufsichtigung einen Frauenteil von 49 %, Kurse ohne Kinderbetreuung hingegen 36 %.

Kursleitungen, die die Evaluation im Rahmen der Fallstudien interviewt hat, betonten dabei, dass Kinderbeaufsichtigung insbesondere bei Kindern unter drei Jahren relevant sei. Hier seien die Plätze für die kommunale Kindertagesbetreuung besonders knapp.

Auch die Teilnehmerinnen unterstreichen die Bedeutung einer Kinderbeaufsichtigung. In besuchten Kursen mit Kinderbeaufsichtigung bestätigten sie, dass eine Teilnahme ohne Kinderbeaufsichtigung für sie nicht möglich sei. Dies trifft besonders auf Alleinerziehende und Mütter zu, die Kinder mit Behinderung

betreuen. Die Mehrheit der interviewten Teilnehmerinnen an Kursen, in denen Kinderbeaufsichtigung angeboten wurde, nutzt diese. In einem ausschließlich von Männern besuchten Kurs antwortet ein Teilnehmer auf die Frage, warum keine Frauen teilnahmen, mit dem Hinweis: „Die Frauen haben Kinder.“

Anteil und Umsetzung der Kinderbeaufsichtigung in den EOK

Ein Fünftel der Projektkoordinationen kann eine Kinderbeaufsichtigung (fast) immer anbieten. Zwei Drittel der Kursleitungen geben hingegen an, dass sie den Bedarf nach Kinderbeaufsichtigung (fast) nie decken können. Nimmt man Erstaufnahmen aus, verringert sich der Anteil deutlich, da in den Erstaufnahmen fast die Hälfte der Kursleitungen auf eine Kinderbeaufsichtigung zurückgreifen kann.

Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen Kursorten. Kursleitungen an Unterkünften, insbesondere Erstaufnahmen, können deutlich häufiger auf Kinderbeaufsichtigung zurückgreifen. Am wenigsten Kinderbeaufsichtigung gibt es in Kurse, die bei Bildungsträgern stattfinden (11 %). In anderen Räumen liegt der Anteil immerhin bei 16 %.

Die Befragung der Kursleitungen, die auf eine Kinderbeaufsichtigung im Kurs zurückgreifen können, zeigt, wie unterschiedlich diese umgesetzt wird. Das einfache Mitbringen der Kinder in den Kurs – im engeren Sinne eigentlich keine Beaufsichtigung – ist dabei die häufigste Lösung (45 %). Weitere Umsetzungsformen sind die Beaufsichtigung im selben Gebäude (43 %) oder in einem anderen Gebäude (27 %), durch das Personal der Unterkunft (39 %), Honorarkräfte (22 %) und sonstige Formen der Beaufsichtigung (27 %).¹² In 18 % der Fälle kümmern sich die Teilnehmenden selbst abwechselnd um die Kindergruppe. In nur einem Fall wurde die Zusammenarbeit mit einer ehrenamtlichen Initiative angegeben. Insgesamt dominiert eindeutig die Form der Kinderbeaufsichtigung (78 %), während eine Kinderbetreuung in lediglich vier Fällen (7 %) angegeben wird.

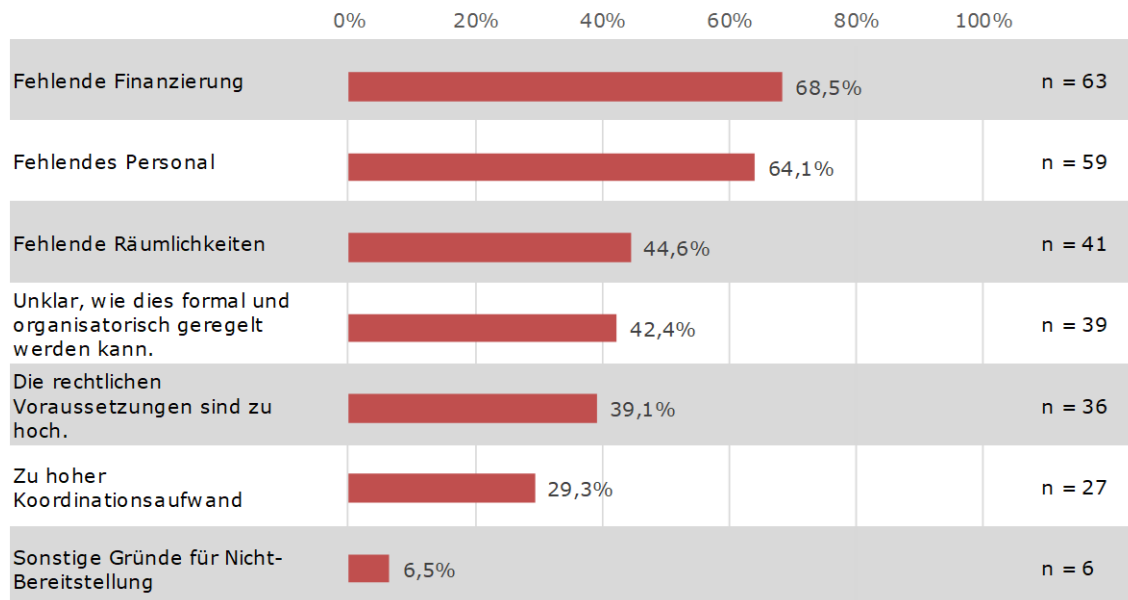
Herausforderungen in der Umsetzung der Kinderbeaufsichtigung

Die Umsetzung einer Kinderbeaufsichtigung wird als Herausforderung beschrieben. Hindernisse sind fehlende Finanzierung sowie fehlendes Personal und Räumlichkeiten. Deutlich wird auch, dass Unsicherheiten bestehen, wie Kinderbeaufsichtigung umgesetzt und rechtliche Voraussetzungen erfüllt werden können. Auch der zusätzliche Aufwand wird als Hindernis beschrieben (vgl. Abbildung 8).

Wenn eine Kinderbeaufsichtigung umgesetzt wird, indem Mütter ihre Kinder in den Kurs mitbringen, beeinträchtigt dies die Lernatmosphäre. Kursleitungen und Teilnehmende weisen darauf hin, dass es Müttern oft nicht möglich sei, dem Kurs zu folgen. Der hohe Geräuschpegel und Ablenkungen seien für alle herausfordernd. Teilweise mussten Frauen mit Kindern den Kurs verlassen, was für die Kursleitungen und die Mütter eine schwierige Situation sei. So resümiert eine Kursleitung, die versucht, mit anwesenden Kindern zu unterrichten: "Mal geht es, mal geht es nicht."

¹² Mehrfachantworten waren möglich, sodass die Summe 100% überschreitet.

Abbildung 8: Herausforderungen in der Umsetzung einer Kinderbeaufsichtigung zum Kurs, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=92.



Umsetzung von Kinderbeaufsichtigung in den Ländern und Kommunen

Drei Bundesländer flankieren die EOK, indem sie eine Kinderbeaufsichtigung fördern. In Schleswig-Holstein können die Träger eine Kinderbeaufsichtigung über dieselbe Richtlinie finanzieren wie die Fahrtkosten (siehe unten). Ab drei Kindern kann der Träger eine Honorarkraft für die Beaufsichtigung in unmittelbarer Nähe des Kursraums beauftragen. Ab sechs Kindern muss eine zusätzliche Kraft hinzugekommen werden. Dabei bleiben die Eltern weiterhin für ihre Kinder verantwortlich.

Ein in den Fallstudien besuchter Träger hat so für einen Frauenkurs drei Honorarkräfte als Minijobberinnen engagiert. Sie kümmern sich im Nebenraum und dem Außengelände um die Kinder von Teilnehmenden und Kursleitung. Zwei der Aufsichtskräfte haben eine eigene Fluchtgeschichte. Dies schafft zusätzliches Vertrauen und überwindet ggf. Sprachbarrieren. Der Kursort liegt zentral neben der örtlichen Schule und Kindertagesstätte, so dass die Mütter nach Kursende die älteren Kinder abholen können. Die Kurszeiten sind an die Betreuungszeiten angepasst.

Ähnlich wird dies in Hamburg über einen Beschluss des Zentralen Koordinierungstabs der EOK geregelt. Das Land Rheinland-Pfalz bietet ebenfalls eine Finanzierungsmöglichkeit der Kinderbeaufsichtigung. Hier wird jeder Kurs durch nur eine Kraft unterstützt und die Beaufsichtigung findet oft im gleichen Raum statt.

Aber auch in den Bundesländern, in denen eine Finanzierung besteht, kann Kinderbeaufsichtigung nicht immer umgesetzt werden. Häufige Gründe sind hier fehlende Räume oder die Fragen der Versicherung. Dabei bestehen Hinweise, dass Fragen der Versicherung und der Zuständigkeit für Kinder als Träger der Erwachsenenbildung insbesondere in den Volkshochschulen sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Von Trägern und Gemeinden werden in den übrigen Bundesländern individuelle Lösungen gesucht, um mindestens punktuell Kinderbeaufsichtigung anzubieten. So werden beispielsweise Spenden gesammelt, um Aufsichtskräfte zu engagieren. Kooperationen mit Kirchengemeinden, beispielsweise mit Mutter-Kind-Gruppen, werden genutzt. In einigen Fällen organisieren sich Eltern untereinander, um im Wechsel die Beaufsichtigung im Kursraum oder anderen Räumen zu übernehmen. In Erstaufnahmeeinrichtungen wird, wenn vorhanden, eine Kinderbetreuung bzw. -beaufsichtigung über die Einrichtung gestellt. Dies birgt Konfliktpotential, wenn der Kurs für Nicht-Bewohnerinnen und -Bewohner zugänglich ist, die Kinderbeaufsichtigung jedoch nicht.

Bedeutung der Fahrtkostenerstattung

Ein Großteil der Zielgruppe der EOK bezieht Leistungen aus dem Asylbewerberleistungsgesetz. Fahrtkosten zu einem Kursort zu bezahlen, ist somit für viele Teilnehmende schwierig. Das Programm der EOK sieht grundsätzlich keine Erstattung von Fahrtkosten vor. Allerdings haben einige Länder entschlossen, die EOK durch Landesmittel zu flankieren und Fahrtkosten zu erstatten. Folgender Abschnitt stellt Bedeutung und Umsetzung von Fahrtkostenerstattung dar.

Fahrtkostenerstattung und Zielgruppengewinnung

In der Online-Befragung der Projektkoordinationen (75 %) und Kursleitungen (44 %) geben viele an, dass interessierte Teilnehmende sich die Fahrtkosten nicht leisten können und dies einer der wichtigsten Gründe für eine schwierige Teilnehmendengewinnung sei. Dies bestätigen Teilnehmende, die betonen, dass die Übernahme von Fahrtkosten wichtig sei. Einige erwähnen, dass sie ohne die Übernahme der Fahrtkosten nicht am Kurs teilnehmen könnten oder auch, dass sie Interessierte kennen, die jedoch zu weit entfernt wohnen. Weniger gilt dies für Großstädte, da dort in vielen Fällen – insbesondere bei Unterbringungen in kommunalen Unterkünften – vergünstigte Sozialtickets finanziert werden.

Besonders deutlich wird die Relevanz der Fahrtkostenübernahme, wenn Teilnehmende den Kurs aufgrund eines Umzuges an Orte, die weitere Wege und Nutzung des ÖPNV erfordern, abrechnen. Auch wird berichtet, dass Teilnehmende im zweiten Monat wegbleiben, da ihnen die Finanzierung einer weiteren Monatskarte nicht möglich sei. Es bestehen Hinweise, dass entstehende Kosten insbesondere für Frauen eine Herausforderung darstellten. Dabei verweisen einige Teilnehmenden darauf, dass in anderen Kursen Fahrtkosten übernommen würden.

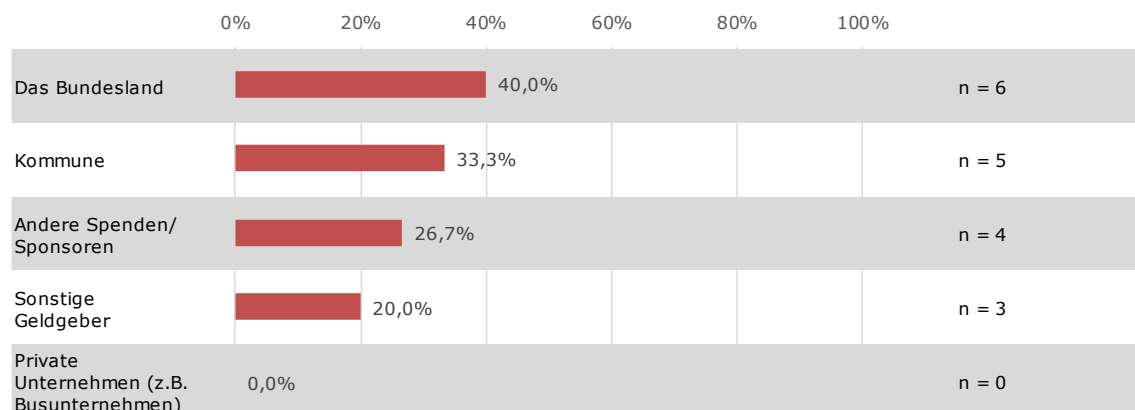
Einige Träger begegnen der Herausforderung, indem sie Kurse an Orten anbieten, die für möglichst viele Teilnehmende leicht erreichbar sind. Dies spiegelt sich auch in den insgesamt möglichst geringen Anfahrtszeiten vom Wohnort zum Kursort. 85 % der Kursleitenden geben an, dass (fast) keine Teilnehmenden länger als 45 Minuten Anfahrtsweg zum Kursort haben. Dies gilt auch für Kurse außerhalb von Unterkünften.

Finanzierung von Fahrtkosten

Ein Teil der Träger kann auf Möglichkeiten zurückgreifen, Fahrtkosten zu erstatten. So geben 17 % der Projektkoordinationen an, Fahrtkosten erstatten zu können. Mehr als die Hälfte dieser kann die Erstattung jedoch nur für wenige Teilnehmende gewährleisten. Im Durchschnitt geht es dabei um Kosten von 4,60 € pro Kurstag in einem Spektrum von 2,70 € bis 8,00 €.

Wichtigste Finanzierungsquelle sind dabei die jeweiligen Bundesländer (vgl. Abbildung 9). Dies geben Projektkoordinationen in Schleswig-Holstein, Thüringen, Rheinland-Pfalz sowie Hamburg an. Nach den Ländern sind auch die Kommunen eine wichtige Finanzierungsmöglichkeit. Einigen Trägern gelingt es, darüber hinaus Sponsoren zu werben (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Finanzierungsquellen für Fahrtkosten, Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen, N=15.



Die Bundesländer Thüringen und Schleswig-Holstein haben sich entschlossen, die EOK durch die Finanzierung von Fahrtkosten zu flankieren. Sie setzen dies wie folgt um.

In Schleswig-Holstein werden Fahrtkosten über die „Richtlinie über die Förderung von Sprache und Erstorientierung von erwachsenen Zugewanderten in Schleswig-Holstein“ des Landesministeriums für Inneres, ländliche Räume und Integration finanziert. Diese wurde im Rahmen der STAFF.SH – Kurse ("Starterpaket für Flüchtlinge in Schleswig-Holstein") entwickelt. In der Praxis melden Teilnehmende den Bedarf ihren Kursleitungen, die die Information an den Träger weitergeben. Dieser informiert den koordinierenden Träger in Schleswig-Holstein. Es wird dann geprüft, ob die Teilnehmenden mehr als 3 km vom Kursort entfernt wohnen. Bei positiver Prüfung überweist das Ministerium dem koordinierenden Träger zu Kursbeginn sowie Kursende eine entsprechende Pauschale. Die genutzten Fahrscheine müssen nicht (mehr) eingereicht werden. Falls die Fahrkarte von den Teilnehmenden vorfinanziert werden muss, geht der Träger vor Ort in Vorleistung.

In Thüringen existiert ein Zusatzprojekt des Landesministeriums für Migration, Justiz und Verbraucherschutz in Kooperation mit dem in Thüringen koordinierenden Träger. Auch hier werden Fahrtkosten ab 3 km Entfernung gezahlt. In der Umsetzung kaufen die regionalen Projektkoordinierenden mit den Teilnehmenden die Fahrscheine. Sind diese entwertet, geben die Teilnehmenden die Fahrscheine an die lokale Koordination, die diese beim Landesministerium einreichen und abrechnen. Die Erstattung der Fahrtkosten ist an die Kursteilnahme geknüpft.

In anderen Bundesländern werden verschiedene Lösungen gesucht. Teils werden Fahrtkosten durch Kommunen oder Landkreise getragen, vereinzelt durch Träger selbst finanziert. Außerdem werden Spenden z. B. der Kirchen oder ehrenamtliche Fahrdienste organisiert. In Großstädten besteht teils der Zugang zu vergünstigten Sozialtickets, die aber nicht mit der Kursteilnahme zusammenhängen.

Insgesamt fällt auf, dass die Erstattung von Fahrtkosten, dort wo sie durch die Bundesländer ermöglicht wird, nach der Datenlage der Evaluation wenig in Anspruch genommen wird. Dies wirft die Frage auf, warum die Träger das Potential der Finanzierungsquellen nicht ausschöpfen. Als hemmende Faktoren werden hier komplizierte Vorgänge der Fahrtkostenerstattung angegeben.

Kursleitungen, die auf eine Fahrtkostenerstattung zurückgreifen können, berichten, dass dies positive Nebeneffekte habe. So werde der Kurs – da die Erstattung der Fahrtkosten meist an eine regelmäßige Teilnahme geknüpft ist – verbindlicher wahrgenommen. Auch unterstützt die erhöhte Mobilität der Teilnehmenden die Erstorientierung und Anwendung der Kursinhalte.

Zusammenfassung

Dem Programm ist es innerhalb eines knappen Jahres (ab 2017) gelungen, weit über 30.000 Personen zu erreichen. Dies ist als Erfolg, insbesondere der Träger, zu werten. In der Gewinnung von Teilnehmenden ist die persönliche Ansprache zentral. Kursleitungen, Personal in Unterkünften und ehemalige Teilnehmende spielen dabei eine wichtige Rolle.

Die Gewinnung einer ausreichenden Anzahl von Teilnehmenden wird von Kursleitungen und Projektkoordinationen als herausfordernd wahrgenommen: Insbesondere Fahrtkostenerstattung und Kinderbetreuung fehlten oftmals. Gleichzeitig werden Konkurrenzsituationen zu anderen Angeboten beschrieben. Die Angebotskoordination gewinnt vor diesem Hintergrund an Bedeutung, um eine Konkurrenz um die Zielgruppe zwischen Trägern und Angeboten zu vermeiden. Ob dies gelingt, ist stark von der Netzwerkarbeit der Träger sowie von koordinierenden kommunalen Stellen abhängig. Bedeutsam ist dabei auch, wie sich die Zuwanderung von Schutzsuchenden entwickelt. Da sich die Zahlen insgesamt verringert haben, wird von einigen Trägern diskutiert, ob eine Erweiterung der Zielgruppe sinnvoll sei. Hierbei wird vor allem auf nachziehende Familienangehörige verwiesen.

Die Fluktuation in den Kursen ist hoch: Im Schnitt werden gut drei Module besucht. Damit greift das Kurskonzept, das darauf zielt, Übergangssituationen sinnvoll zu nutzen. Gründe für die Fluktuation und Kursabbrüche sind Umzüge, familiäre und gesundheitliche Gründe sowie der Einstieg in weiterführende Angebote oder berufliche Tätigkeit. Neben diesen Gründen stellt es eine Herausforderung dar, die Teilnehmenden kontinuierlich zu motivieren. Dies liegt einerseits an der speziellen Situation der Zielgruppe:

Die Unsicherheit der Bleibeperspektive und die Aussicht, nach dem EOK keine anschließenden Entwicklungsmöglichkeiten zu haben, wirken demotivierend. Darüber hinaus sind die Lernbedingungen kurz nach der Flucht nicht ideal: Die Unterbringung in Mehrbettzimmern, wenig aufgearbeitete Fluchterfahrungen oder die Unsicherheit, wie es zurückgebliebenen Familienangehörigen geht, belasten Konzentrationsvermögen und Motivation.

Auch in der kontinuierlichen Motivation der Teilnehmenden spielen die Kursleitungen eine zentrale Rolle. Zudem hilft es, wenn Träger die Kurse in Förder- und Bildungsketten einordnen: Die Perspektive, dass sich nach dem EOK etwas anschließt, wird als sehr motivierend beschrieben.

Der Frauenanteil unter den Teilnehmenden liegt bei 36 %, variiert aber zwischen den Bundesländern deutlich. Fast alle Bundesländer, die Kinderbeaufsichtigung fördern oder Frauenkurse verstärkt anbieten, erreichen einen deutlich höheren Frauenanteil. Die Wirksamkeit von Kinderbeaufsichtigung zeigt sich auch auf Kursebene: Kurse mit Kinderbeaufsichtigung haben einen deutlich höheren Frauenanteil.

Darüber hinaus wünschen die Träger, dass Fahrtkosten der Teilnehmenden zum Kurs erstattet werden. So könnten mehr und kontinuierlicher Teilnehmende erreicht werden. Einige Bundesländer ergänzen die Förderung des Bundes durch eine Fahrtkostenerstattung. Hier fällt auf, dass nach Daten der Evaluation diese Möglichkeit überraschend wenig genutzt wird. Die Gründe dafür wären vertieft zu prüfen.

4.2.4 Kurszusammensetzung und Heterogenität

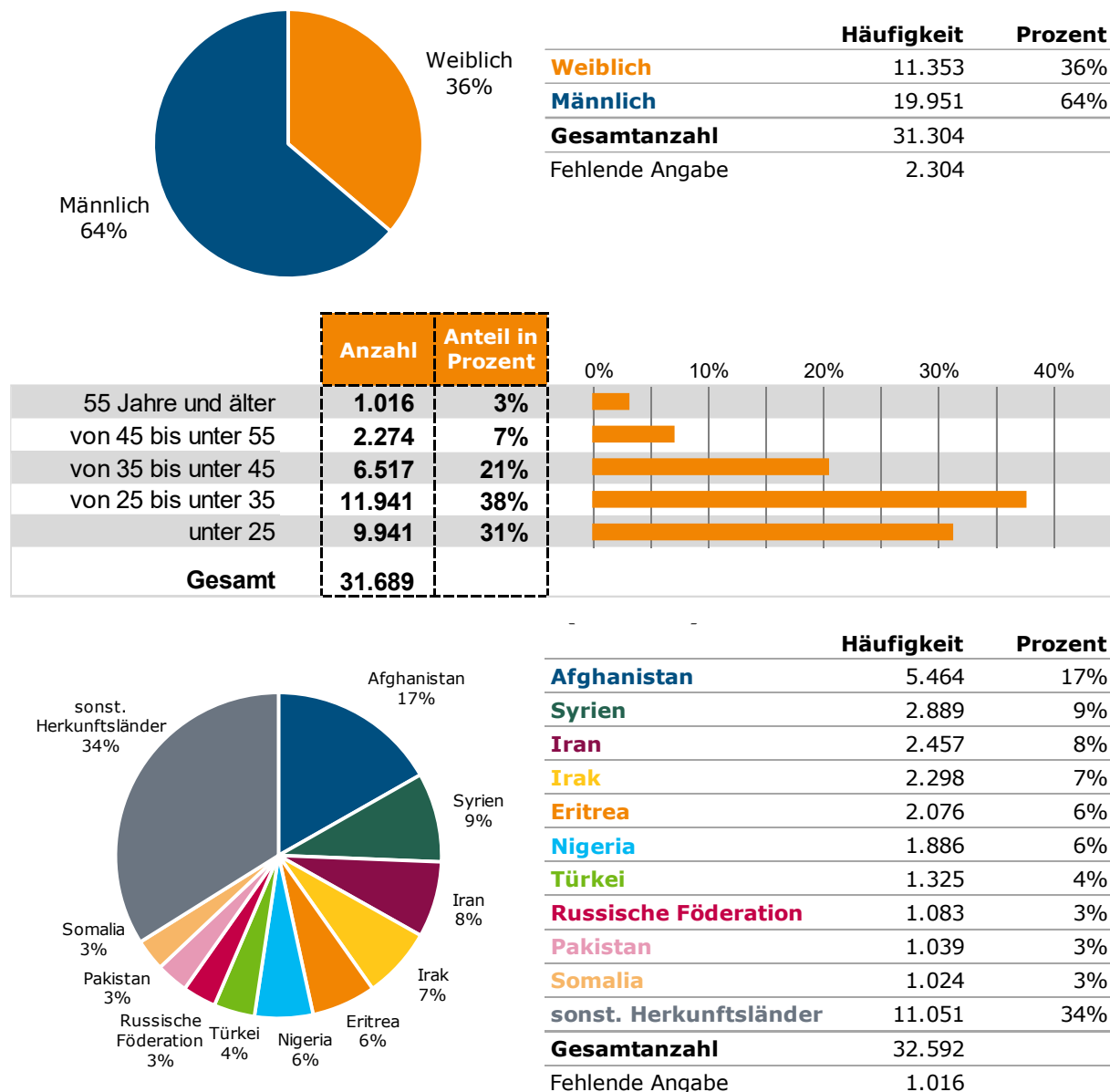
Niederschwellige Kurse zeichnen sich durch niedrige Zugangsbarrieren und breite Zielgruppen aus. Dies ist auch bei den EOK der Fall und führt dazu, dass die Kurse heterogen zusammengesetzt sind. Charakteristika der Teilnehmenden und Umgang mit Heterogenität in den Kursen werden folgend beschrieben.

Die Teilnehmenden der EOK sind überwiegend männlich und jung. Frauen und Teilnehmende über 35 machen je rund ein Drittel der Teilnehmenden aus. Im Bundesvergleich stellt sich heraus, dass „im Zeitraum Januar – August 2018 [...] 74 % der einen Asylerstantrag stellenden Personen jünger als 30 Jahre [waren]. 57 % der Erstantragsstellenden waren männlich.“¹³ Auch wenn die Zahlen Antragsstellende unter 18 Jahren mitberücksichtigen, sind Frauen in den EOK entsprechend unterrepräsentiert (vgl. Abschnitt 4.2.3).

¹³ Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Aktuelle Zahlen zu Asyl (August 2018)

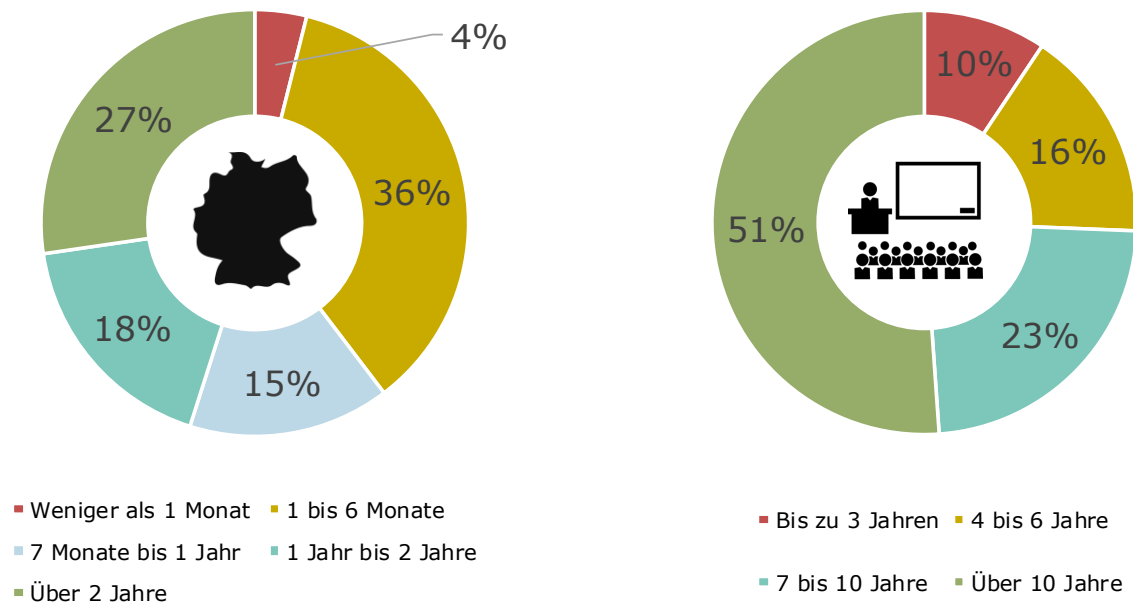
Die Herkunftsländer sind sehr unterschiedlich: Selbst die größte Gruppe macht nur 17 % der Teilnehmenden aus (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: Teilnehmendenanzahl und -anteil nach Geschlecht, Altersgruppe und Herkunftsländ.
Quelle: Monitoring der EOK, Stand September 2018.



In der Klassenzimmerbefragung wird darüber hinaus deutlich, dass sich die Teilnehmenden auch stark hinsichtlich ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland und ihrer schulischen Vorbildung unterscheiden (vgl. Abbildung 11). Den größten Anteil der Teilnehmenden stellen Personen dar, die zwischen einem und sechs Monaten in Deutschland leben (36 %). Jedoch sind auch viele vertreten, die bereits seit über zwei Jahren hier leben (27 %). Der überwiegende Anteil der Teilnehmenden verfügt über mehr als zehn Jahre Schulbildung (51 %). Jedoch waren 16 % vier bis sechs und 10 % nur bis zu drei Jahre in der Schule.

Abbildung 11: Aufenthaltsdauer in Deutschland und vorherige Schulbildung nach Selbstauskunft der Teilnehmenden, Quelle: Klassenzimmerbefragung der Teilnehmenden (N = 2322, N = 1978).



Somit können die Vorkenntnisse der Teilnehmenden zu Kursbeginn stark variieren. Personen, die lange in Deutschland leben, wissen ggf. deutlich mehr über ihre Umgebung und haben etwas Deutsch gelernt. Personen mit höherer Schulbildung sind in der Regel lerngewohnter, finden sich in Unterrichtssituationen besser zurecht und können ggf. besser autonom lernen.

Heterogenität der Lerngruppen

Die Evaluation zeigt, dass Kurse selten so zusammengestellt werden können, dass homogene Lerngruppen entstehen. In Ausnahmefällen, in denen die Zielgruppe vor Ort groß genug ist, dass eine Differenzierung möglich ist, werden Kurse nach Vorkenntnissen eingeteilt. Laut Aussage der Projektkoordinatoren ist dies selten möglich: 22 % geben an, dass dies bei ihnen nie passiert, nur 6 % können immer nach Lernstand differenzieren. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Träger mehrere EOK gleichzeitig durchführen oder auf alternative Landesprogramme (z. B. für Nicht-Alphabetisierte) zurückgreifen können. Die Fallstudien zeigen, dass Kursdifferenzierung besonders bei urbanen Trägern angestrebt wird. Hier werden beispielsweise hausinterne Einstufungstests durchgeführt.

In der Summe zeigt sich aber, dass das Gros der Kurse aus sehr heterogenen Lerngruppen besteht. Dies ist auf der einen Seite die Beschreibung, die die meisten Kursleitungen in den Fallstudien für ihre Kurse wählen. Darüber hinaus befinden sich 75 % der Befragten der Klassenzimmerbefragung in Kursen, die von den Kursleitungen als Kurse mit „äußerst hoher“ oder „hoher“ Heterogenität hinsichtlich ihres Lernstands beschrieben werden.

Hohe Heterogenität bedeutet für den Kursalltag, dass der Unterricht im Extremfall gleichermaßen primären Analphabeten und Menschen mit Hochschulabschluss gerecht werden muss. Aus den verschiedenen Bildungshintergründen ergeben sich jedoch sehr verschiedene Bedarfe ans Lernen sowie auch sehr unterschiedliche Erwartungshaltungen an den Kurs von Seiten der Teilnehmenden.

Dieser Sachverhalt wird so von Kursleitungen beschrieben und spiegelt sich in der Klassenzimmerbefragung wider: Zwar zeigt sich, dass allen Teilnehmenden „Deutsch Sprechen“ das wichtigste Anliegen ist. Dabei sind bildungsferneren Teilnehmenden jedoch die Aspekte, die sich nicht direkt auf Sprachenlernen beziehen wie z. B. andere Menschen kennenlernen, Ausflüge machen oder ihre Umgebung kennenlernen, deutlich wichtiger als Teilnehmenden mit mindestens zehn Jahren Schulbildung.

Didaktische Herausforderungen in heterogenen Kursen

Heterogene Lerngruppen bergen didaktische Herausforderungen für die Kursleitungen. Es gilt, weder lernungsgewohntere Teilnehmenden zu überfordern noch Fortgeschrittene zu unterfordern. Beides kann die Motivation der Teilnehmenden senken. Im Extremfall führt dies nach Aussage der Kursleitungen dazu, dass Teilnehmende den Kurs ganz abbrechen. Bleiben die Teilnehmenden im Kurs, kann sich die Unzufriedenheit negativ auf die Kursatmosphäre auswirken.

Insbesondere herausfordernd gestaltet sich der Unterricht, wenn sich (auch) primäre oder funktionale Analphabeten oder Zweitschriftlerner im Kurs befinden. Viele Kursleitungen bemängeln hier die grundsätzliche Schwierigkeit, gleichzeitig alphabetisierte und nicht-alphabetisierte Personen zu unterrichten. Sie monieren, dass ihnen hierzu die passende Ausbildung fehle. Sie seien einerseits nicht dazu ausgebildet, systematische Alphabetisierung durchzuführen, andererseits aber auch nicht Unterricht ohne Schrifteinsatz bzw. rein mündlich durchzuführen. Auch gehe das Konzept nicht darauf ein, welche Lernziele bei Nicht-Alphabetisierten verfolgt werden (sollen).

Lösungsansätze im Umgang mit heterogenen Lerngruppen

Um gar nicht erst in die Situation zu kommen, mit solch heterogenen Gruppen arbeiten zu müssen, differenzieren manche Träger schon vor der Zuteilung in die Kurse. Insbesondere Kurse, die sich ausschließlich an Nicht-Alphabetisierte richten und so deren besonderen Bedarf gezielt berücksichtigen, erscheinen Trägern hier hilfreich. Wie eingangs erläutert ist eine Aufteilung nach Lernstand jedoch in den meisten Fällen nicht möglich.

Im Umkehrschluss ist in der Regel Binnendifferenzierung innerhalb des Kurses nötig. Kursleitungen setzen hierbei zumeist auf Material- und Aufgabenvielfalt: Zusätzliche Aufgaben zum Fördern oder Fordern, an den Kenntnisstand angepasste Materialien oder aber auch Gruppenarbeiten zu verschiedenen Themen helfen, die verschiedenen Bedürfnisse zu berücksichtigen. So würden individuelle Erfolgserlebnisse möglich, die die Motivation der einzelnen Teilnehmenden hochhalten und so auch für ein positives Kursklima sorgen.

Hilfreich empfinden es die Kursleitungen auch, nicht nur zu differenzieren, sondern gezielt Tandems oder Gruppen aus stärkeren und schwächeren Teilnehmenden zu bilden. Durch die gegenseitige Unterstützung würden beide Seiten profitieren: Lernschwächere erhalten so zusätzliche Hilfestellungen, bereits Fortgeschrittenere vertiefen ihr Wissen durch Erklären und Anwenden. Manche Kursleitungen schaffen hierzu gezielt Lernpatenschaften.

Wenn zusätzliches Personal zur Verfügung steht, wird auch die Möglichkeit, die Gruppe zeitweise aufzuteilen als sehr positiv hervorgehoben. Eine systematische Einbindung weiterer Personen zur Binnendifferenzierung könnte daher förderlich sein. Bisher zeigt sich, dass die Minderheit der Träger mit ehrenamtlich Engagierten zusammenarbeitet. Wiederum nutzt nur ein Teil dieser Träger diese dann auch dazu, im Unterricht bei der Binnendifferenzierung zu unterstützen (vgl. Abschnitt 4.2.6). Hier besteht noch Potenzial für stärkere Kooperationen.

Fazit

Heterogenität ist in niederschweligen Kursangeboten aus praktischen Gründen nicht zu vermeiden, da nur so eine schnelle Kursumsetzung möglich ist. Heterogenität ein Merkmal niederschwelliger Angebote, dem mit angemessenen Methoden zu begegnen ist.

Verschiedenen Formen von Binnendifferenzierung sind hier anzuwenden. Wenn Binnendifferenzierung gut gelingt, sind unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten bereichernd und stützen Lernprozesse.

Erste Beobachtungen deuten darauf hin, dass sich in Zeiten sinkender Zuwanderung die Kernzielgruppe der EOK leicht verschiebt. Personen mit Integrationskursberechtigung erhalten schneller einen Platz im Kurs, wodurch die Relevanz der EOK als Brückenangebot für diese Zielgruppe sinkt. Stattdessen zeigt sich, dass die Kurse vor allem von denjenigen wahrgenommen werden, die sich noch im Verfahren oder in der Duldung befinden. Hiermit einher geht eine leichte Verschiebung von Herkunftsländern, Frauenanteil und Altersstruktur.

4.2.5 Kursinhalte und -methodik

Die Erstorientierungskurse unterscheiden sich von anderen Integrationsangeboten durch ihre methodische Gestaltung sowie durch einige Inhalte.

So richten sich die Methoden „an den grundsätzlichen Prinzipien der Erwachsenenbildung aus“, beruhen auf Freiwilligkeit sowie „Teilnehmer-, Praxis- und Handlungsorientierung.“¹⁴ Wie Praxis- und Handlungsorientierung in den Kursen umgesetzt wird, betrachtet der folgende Abschnitt. Die anschließenden zwei Abschnitte fokussieren auf thematische Besonderheiten: Die Umsetzung des Moduls Werte und Zusammenleben sowie die Art und Weise, wie das Thema freiwillige Rückkehr in den Kursen thematisiert wird. Abschließend wird auf Exkursionen als ein besonderes Mittel der Erstorientierungskurse eingegangen und Fortbildungsbedarfe der Kursleitungen werden aufgezeigt.

Alltags- und Handlungsorientierung

Die EOK zeichnen sich durch Alltags- und Handlungsorientierung aus: Sie sollen die Teilnehmenden unterstützen, sich in ihrem Alltag „zurechtzufinden“ und über Strategien zu verfügen, wie sie ggf. auftretende Herausforderungen lösen können.

Die Erhebungen zeigen, dass der Einsatz authentischer Materialien die am meisten genutzte Möglichkeit ist, Praxisorientierung umzusetzen. So gaben über 91 % der Kursleitungen an, authentisches Material, u. a. Broschüren, Flyer, Fahrpläne, Formulare und ähnliches im Unterricht zu nutzen. Zusätzlich geben 85 % an, Alltagssituationen zu üben. Rund drei Viertel der Kursleitungen üben insbesondere Hören und Sprechen, arbeiten mit Rollenspielen und Exkursionen.

Rund ein Drittel der Kursleitungen gibt an, mit aufwändigeren Methoden zu arbeiten: Die Verbindung von Sprachorientierung mit gemeinsamen Aktivitäten im Kurs (z. B. das Kochen), die Einbindung anderer deutschsprachiger Personen in den Unterricht (z. B. bei Exkursionen, Besuchen in Kurs) oder die Bitte an die Teilnehmenden, Dokumente und Briefe in den Unterricht mitzubringen.

Gleichzeitig gibt rund die Hälfte der Kursleitungen an, insbesondere Lesen und Schreiben zu üben und mit lebensweltlich orientierten Lehrbüchern zu arbeiten. Dies kann als Hinweis interpretiert werden, dass es sich hier um Kursleitungen handelt, die sich ganz oder teilweise dem Kurstypus Fokus Spracherwerb zuordnen lassen. Ob ein Schwerpunkt auf das Üben von Lesen und Schreiben sowie Arbeiten mit Lehrbüchern, wenn auch lebensweltlich orientiert, als besondere handlungsorientierte Unterrichtspraxis interpretiert werden kann, ist kritisch zu hinterfragen.

Gestaltung von Exkursionen

Exkursionen werden von allen Beteiligten als hochrelevant und -wirksam erachtet, um Alltagsorientierung zu stärken. Dabei werden sie mit unterschiedlichen Schwerpunkten eingesetzt:

So werden Exkursionen genutzt, um eine **bessere Orientierung im Umfeld** zu ermöglichen. Typisch sind hier Stadtrundgänge, um Teilnehmenden relevanten Stellen zu zeigen (z. B. Ärzte, Ämter, Beratungsangebote). Dies sehen die Kursleitungen als deutlich effektiver an, als nur im Kurs zu informieren. Die Gespräche mit Teilnehmenden zeigen, dass diese Besuche ihnen besonders in Erinnerung bleiben.

Exkursionen verknüpfen **Spracherwerb mit Handlung**. Sie schaffen Sprachanlässe und Gelegenheit, das Gelernte konkret anzuwenden und bauen Hemmschwellen ab. Besonders häufig gehen Kurse gemeinsam einkaufen. Manchmal teilen Kursleitungen ihren Teilnehmenden hier bestimmte Aufgaben und Rollen zu, um alle zu motivieren. Während der Exkursion können Wörter, die Teilnehmende interessieren, gesammelt und nachfolgend aufgearbeitet werden.

Exkursionen haben auch eine **soziale Funktion** für die Lerngruppe. Sie schaffen Abwechslung zum Lernort Klassenzimmer und eine andere Lernatmosphäre. Der Gruppenzusammenhalt wird gestärkt. In der Praxis können dies gemeinsame Ausflüge zu kulturellen Angeboten, eine Weihnachtsfeier oder gemeinsames Kochen sein. In manchen Fällen können Kinder teilnehmen. Dass Eltern und insbesondere

¹⁴ Kurskonzept, S.7.

Mütter die Gelegenheit bekommen, ihre Kinder zu Exkursionen mitzubringen, wird mehrfach als eine wichtige Voraussetzung genannt, um diese Zielgruppe nicht zu verlieren.

Exkursionen durchzuführen, wird auch als herausfordernd beschrieben. Sie seien ein Aufwandstreiber für Projektkoordination und Kursleitung, da sie organisiert und abgerechnet werden müssen. In Sachsen und im Saarland wurde auf Exkursionen verzichtet, solange dort verkürzte Maßnahmen durchgeführt wurden. Dies wird mit dem Verweis auf die Wirksamkeit von Exkursionen bedauert.

Bei größeren Gruppen ist es für eine Kursleitung herausfordernd, Exkursionen allein durchzuführen. In einigen Fällen unterstützen hier freiwillig Engagierte. In einer Fallstudie werden Exkursionen von mehreren Kursen gemeinsam durchgeführt, sodass sich die Kursleitungen gegenseitig unterstützen können.

Dabei zeigt sich in Fallstudien, dass Träger und Kursleitungen über die Möglichkeiten, Exkursionen zu finanzieren, sehr unterschiedlich informiert sind. Nicht alle kennen die ihnen gegebenen Möglichkeiten und machen daher nicht von ihnen Gebrauch.

Herausforderung in der Umsetzung von Alltags- und Handlungsorientierung

In den Fallstudien beschreiben die Kursleitungen und Projektkoordinatoren insbesondere, dass die Teilnehmenden häufig hohe Erwartungen an den Kurs hätten, was die Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse angehe. Es bestehe weniger Bewusstsein für die Bedeutung der anderen Lernziele in den Erstorientierungskursen. So schreibt eine Kursleitung: „... dass die EOK jedoch eine sehr gute Möglichkeit bieten, erstes Vokabular ohne Grammatik (!) kennenzulernen und so mit Freude und ohne Überlastung eine Basis zu schaffen, verstehen die meisten Teilnehmenden nicht, da sie bereits von der offiziellen Bewertung A1-C2 gehört haben.“ Oft werde ein Zertifikat gewünscht bzw. Hoffnungen gehegt, schnell das B1-Niveau zu erreichen. Auch erlebten die Teilnehmenden die Arbeit mit einem Lehrbuch als hilfreich – einerseits werde der Erhalt eines Buches als Wertschätzung erlebt und gleichzeitig gäbe es ihnen eine Struktur.¹⁵ Hier reagieren manche Kursleitungen und Träger darauf, dass sie den Schwerpunkt auf Spracherwerb legen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Arbeit mit Lehrbuch den Vorbereitungsaufwand für die Kursleitung reduziert. So arbeiten viele Kursleitungen mit einer Mischung aus eigenen Materialien und den Lehrbüchern.

So zeigt sich, dass abhängig von der Lerngruppe sehr unterschiedliche Erwartungen an den Kurs herangetragen werden, die teilweise mit den Zielen des EOK nicht übereinstimmen. Hier müssen die Kursleitungen eine gute Balance finden zwischen den Zielen der EOK, realistischen Kursmöglichkeiten und den Wünschen der Teilnehmenden.

Wertevermittlung

Das Modul „Werte und Zusammenleben“ ist das einzige Modul, das von den Trägern im Kurs zwingend durchzuführen ist. Bei den anderen fünf Modulen können die Träger im Curriculum frei wählen. Bereits daran zeigt sich, dass dem Modul besondere Bedeutung zugemessen wird.

Inhalte

Lernziel des Moduls ist es, dass die Teilnehmenden „die wichtigsten Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland“ kennen und „wissen, auf welche fundamentalen Werte sich diese gründen.“ Das Curriculum konkretisiert dieses Lernziel wie folgt: Die Teilnehmenden kennen...

- ... die grundlegenden Regeln des Zusammenlebens in ihren Unterkünften.
- ... die grundlegenden Regeln des Zusammenlebens im öffentlichen Leben.
- ... die wichtigsten Prinzipien des Grundgesetzes.
- ... die wesentlichen Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit.
- ... die Rolle der Frau in der deutschen Gesellschaft.

Das Modul können die Träger kompakt oder als „Querschnittsmodul“ durchführen. Letzteres bedeutet, dass die 50 Unterrichtseinheiten über einen längeren Zeitraum gestreckt werden, indem sie integriert

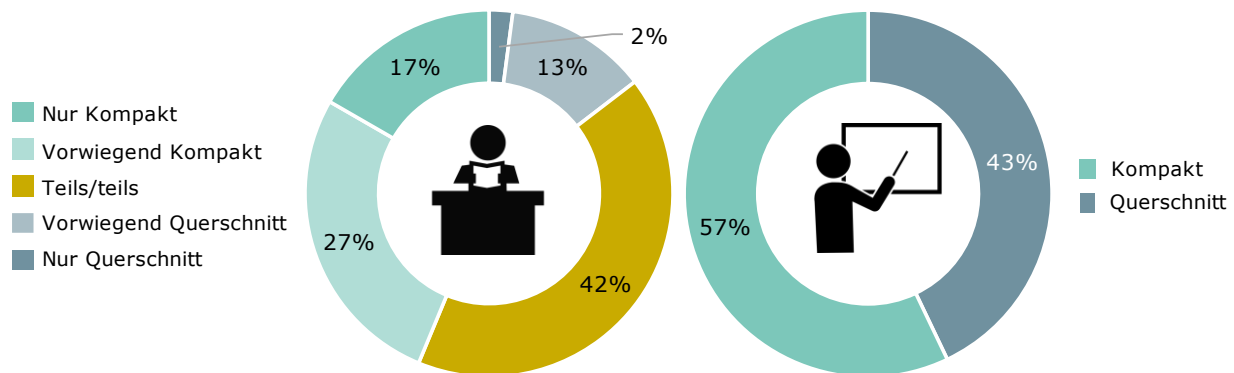
¹⁵ Es können in der Summe bis zu 1.000€ für Unterrichtsmaterialien und Exkursionen beantragt werden.

in die restlichen Module unterrichtet werden. Hintergrund dafür ist, dass die Themen der Wertevermittlung von den Kursleitungen häufig gerne anlassbezogen durchgeführt werden. Ein Querschnittsmodul gibt dazu die nötige zeitliche Flexibilität.

Umsetzungsformen des Moduls

Die Träger setzen das Modul flexibel um. So geben 42 % der Projektkoordinatoren an, dass sie das Wertemodul sowohl als Querschnitts- als auch als Kompaktmodul durchführen. Hier scheinen die Träger den Kursleitungen die Entscheidung zu überlassen, wie sie das Wertemodul umsetzen wollen. Die Kursleitungen selbst geben an, das Wertemodul häufiger kompakt umzusetzen (vgl. Abbildung 12).

Abbildung 12: Durchführung des Wertemoduls nach Aussage der Projektkoordinatoren (N = 96) und der Kursleitungen (N = 261), Quelle: Online-Befragung.



In den Befragungen insbesondere der Kursleitungen zeigt sich, dass diese dem Modul eine hohe Bedeutung und Relevanz zuordnen. So haben wir den Kursleitungen online eine offene Frage nach guten Ansätzen und Methoden in der Wertevermittlung gestellt.¹⁶ Offene Fragen werden meist nur von einem kleinen Anteil der Befragten genutzt, da das Formulieren von eigenen Texten und Antworten aufwändig ist. In diesem Fall nahmen aber 142 Kursleitungen die Möglichkeit wahr, sich zum Thema ausführlicher zu äußern. Dies zeigt die Relevanz, die dem Thema zugeordnet wird. Folgende Aspekte heben die Kursleitungen als wichtig in der Umsetzung hervor:

Gemeinsamkeiten herausarbeiten: Als wichtigen Ansatz, um Grenzen nicht zu vertiefen und einen Dialog auf Augenhöhe zu beginnen, wird das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten gesehen. So schreibt eine Kursleitung: „Ich rege die Teilnehmenden an, selbst zu erzählen, z. B. aus ihrem eigenen Erleben, sodass die Gemeinsamkeiten erkennbar sind und das Verbindende zwischen den Menschen.“ Ausgehend von gemeinsam geteilten Werten könne man dann erarbeiten, dass dies im Alltag unterschiedliche Verhaltensweisen begründen kann. So schreibt eine Kursleitung, dass „frei über sich und seine Kultur zu sprechen“ eine wichtige „Gelegenheit für die Klasse“ sei, um „die Gemeinsamkeiten in der Vielfalt zu finden.“ Als Ergebnisse beschreibt sie, dass mehr „Respekt und Toleranz zwischen den Teilnehmenden“ bestünde und es zu weniger Vergleichen „zwischen ‚wir‘ und ‚sie.‘“ käme. Auch könne man so ein Verständnis erarbeiten, dass „Werte gleich sind,“ aber der Umgang damit unterschiedlich sein kann. Diese Einsicht sei sehr hilfreich, um Gepflogenheiten in Deutschland leichter zu akzeptieren.

Insgesamt gehe es darum, einen Dialog auf Augenhöhe herzustellen. Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten helfe den Eindruck zu vermeiden, Werte würden „aufoktroziert“. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Wertevermittlung kritisch hinterfragt: „Werte kann man nicht vermitteln“, schreibt eine Kursleitung, „Man kann sich darüber austauschen.“ Auch vermittele der Begriff den Eindruck, dass die

¹⁶ Die Frage lautete: „Haben Sie eine Methode oder einen Ansatz, den Sie zur Wertevermittlung eingesetzt haben und den Sie als besonders gut empfunden haben? Wenn ja, haben Sie hier die Möglichkeit, dies in Stichpunkten zu beschreiben.“

Teilnehmenden vor dem Kurs keine Werte hätten. Das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten wird vor diesem Hintergrund als zentral beschrieben.

Gleichzeitig wird auch deutlich, dass viele Kursleitungen vergleichend arbeiten, um Unterschiede zwischen dem Verhalten oder den Rahmenbedingungen in den Herkunftsländern und Deutschland hervorzuheben. Daran anknüpfend könne dann thematisiert werden, welches Verhalten in Deutschland erwartet werde etc. Hier bestehen unterschiedliche Herangehensweisen.

Angemessene Methoden nutzen: Fast alle Kursleitungen beschreiben es als Herausforderung, die Themen des Wertemoduls mit Teilnehmenden zu behandeln, die wenig Deutsch sprechen. Hierbei sei es zentral, sich angemessene Methoden zu erarbeiten und anzuwenden.

Einzelne Kursleitungen nehmen die Sprachkenntnisse als kaum überwindbare Barriere wahr, anders als im Orientierungskurs. So schreibt eine Kursleitung: „Problematisch hat sich jedoch erwiesen, dass das Sprachniveau oft nicht ausreicht, um sich wirklich inhaltlich mit dem teils sehr abstrakten Thema 'Werte' auseinander zu setzen und eine Diskussion im Unterricht anzuregen, wie das z. B. in einem Orientierungskurs möglich wäre.“ Eine andere Kursleitung schreibt, eine Vermittlung von Grundrechten im Kurs sei nicht möglich, da dies „für die Teilnehmer überhaupt nicht greifbar oder erfassbar wäre“ und auch „anschauliches Bildmaterial an seine Grenzen“ stieße.

Andere Kursleitungen sehen hingegen geringe Sprachkenntnisse als Schwierigkeit, die man mit den richtigen Methoden überwinden könne: „Ich bin als Lehrkraft ein ‚Fan‘ vom EOK-Programm geworden. Wobei ich leider mit ... Kolleginnen sehr kontrovers darüber diskutiert habe ‚Menschenrechte‘ seien zu schwierig für Flüchtlinge zu verstehen; aber ‚Hausordnung‘ verständlicher. ... Selbstverständlich kann man Flüchtlingen aus verschiedenen Ländern ‚Menschenrechte‘, Grundrechte und die Verfassung je nach Lernniveau sehr gut vermitteln, in dem man die richtigen Methoden dafür erarbeitet.“

Vom Konkreten ins Abstrakte: Fast alle Kursleitungen erzählen, dass sie Anlässe wie Feiertage und alltägliche, konkrete Situationsbeispiele nutzen. Es gehe darum, die abstrakten Themen anschaulich und konkret zu machen. Hier werden auch Wünsche geäußert, dass die bereitgestellten Materialien dies näher aufnehmen sollen. Es fehle an Beispielen, wie aus konkreten Situationen heraus die abstrakten Themen eingeführt und behandelt werden könnten. Auch müsse man die Themen als Kursleitung auf das Wesentliche reduzieren, was das Curriculum noch stärker berücksichtigen könne.

In den Beschreibungen gibt es vereinzelte Beiträge, die zeigen, dass Inhalte des Wertemoduls mit dem Modul Sitten und Gebräuche vermischt werden. So schreibt eine Kursleitung, sie habe es als guten Ansatz der Wertevermittlung empfunden, gemeinsam Weihnachtskarten zu basteln, um die „deutsche Kultur“ nahe zu bringen.

Inhalt und Form des Unterrichts koppeln: Häufig wird darauf verwiesen, dass die Art des Unterrichts und des Umgangs miteinander die entscheidende Möglichkeit sei, um die Inhalte des Wertemoduls umzusetzen. So achte man auf einen respektvollen Umgang miteinander. Auch wird beispielsweise erwähnt, dass für Berufsbezeichnungen sowohl die männliche als auch weibliche Form geübt werde und dass Teilnehmerinnen den gleichen Raum hätten, sich im Unterricht zu äußern, wie Teilnehmer. Abstimmung im Unterricht und die Akzeptanz der beschlossenen Mehrheitsmeinung werden beschrieben.

Für manche Kursleitungen ist dies die einzige Möglichkeit, das Thema bei geringen Sprachkenntnissen umzusetzen. Die meisten Kursleitungen betrachten es als eine zentrale Methode in der Wertevermittlung.

Eine vertrauensvolle und respektvolle Atmosphäre schaffen: Wichtige Fragen und Diskussionen kommen dann auf, wenn die Kursleitung eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft. Ein solch „entkrampfter Umgang“ miteinander sei entscheidend, damit die sensiblen Nachfragen gestellt werden und dann direkt geklärt werden könnten.

Anlässe nutzen: Fast alle Kursleitungen erzählen, dass sie Anlässe wie Feiertage und alltägliche Beispiele nutzen, um situationsbedingt zu arbeiten. So schreibt eine Kursleitung: „Das Thema Frauenrechte fällt besonders schwer. Wir hatten Glück das Modul in der Zeit des Karnevals durchzuführen. Der Weißberdonnerstag mit seiner Bedeutung hat mir ‚geholfen‘ das Thema in lustiger Art und Weise abzuschlie-

Ben, da wir, Frauen, tatsächlich die Krawatten (von mir mitgebracht) bei Männern abgeschnitten haben!“ Es sei insgesamt wichtig, aus kleinen Anlässen heraus, aus dem konkreten in die abstrakten Themen wie Grundrechte etc. zu gehen.

Einsatz von Materialien: Es wird eine Vielzahl an Materialien genannt, die die Kursleitungen einsetzen. Diese sind teils in mehreren Sprachen ausgeführt.¹⁷

Exkursionen nutzen: Viele Kursleitungen beschreiben, dass sie die Themen des Wertemoduls mit Exkursionen verknüpfen. So beschreibt eine Kursleitung den Besuch bei der freiwilligen Feuerwehr als Möglichkeit, die Themen Freundlichkeit, Gleichberechtigung, ehrenamtliche Tätigkeit, lebenslanges Lernen, Umgangsformen, Rechte und Pflichten zu behandeln. Eine andere Kursleitung beschreibt, dass ein Ausflug in ein Altenzentrum hilfreich war, um vieles einfacher zu erklären. Der Besuch eines Landtages wird geschildert, das Beobachten und Besprechen einer Demonstration etc.

Einsatz von Herkunftssprachen und ergänzenden Angeboten: In manchen Kursen kommen mehrsprachige Materialien zum Einsatz, eine Kursleitung bindet dies systematisch in den Kurs ein, auch für nicht alphabetisierte Personen: Sie lässt einen Teilnehmenden in seiner Herkunftssprache Broschüren, Plakate und Arbeitsblätter auf verschiedenen Sprachen vorlesen. Darüber hinaus bestehenden in manchen Bundesländern Landesprogramme, in denen Richter und Staatsanwälte rechtsstaatliche Prinzipien mit den Teilnehmenden diskutieren. Häufig haben diese Angebote eine Sprachmittlung und werden als sehr fruchtbares Angebot wahrgenommen, das von den Teilnehmenden sehr gut angenommen wird. Ein besonderer mehrsprachiger Ansatz besteht im Einsatz von Kulturmittlerinnen und -mittlern in Sachsen, der unten näher erläutert wird.

Diskriminierungserfahrungen und andere negative Erfahrungen aufgreifen: Einige Kursleitungen beschreiben, dass es wichtig sei, Negativerfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen und zu besprechen. Es sei wichtig, die Teilnehmenden darin zu unterstützen, das Erlebte richtig einzuordnen, auch, um sich angemessen verhalten zu können. So schreibt eine Kursleitung: „Im Kurs geht es [auch] darum, über unverständliche und enttäuschende Situationen im Alltag im neuen Land sich auszutauschen, um sie besser verstehen zu können und zu lernen, wie man mit einer neuen Situation gut umgehen kann.“ Eine andere Kursleitung beschreibt, dass es z. B. zu Auseinandersetzungen oder Polizeieinsätzen in der Unterkunft Bedarf gebe, dies zu besprechen, auch um beispielsweise zu verstehen, warum ein Kochverbot besteht. Eine Kursleitung erzählt in der Fallstudie, sie habe gemeinsam mit den Teilnehmenden einen Brief an das örtliche Busunternehmen geschrieben, nachdem die Teilnehmenden mehrfach erlebt hätten, dass sie nicht mitgenommen worden seien. Prinzipien wie Grund- und Menschenrechte und Gleichberechtigung könne man nicht besprechen, wenn nicht auch dazu diskrepante Erfahrungen thematisiert würden.

Kulturmittlerinnen und -mittler in der Wertevermittlung

Im Bundesland Sachsen werden die EOK in verkürzter und besonderer Form umgesetzt: Die Kurse finden ausschließlich in fünf Erstaufnahmen des Landes statt. Der Spracherwerb wird mit dem Kurs zur Sozialen Orientierung umgesetzt. Dieser dauert eine Woche und umfasst 15 Unterrichtseinheiten.

Die Wertevermittlung geschieht in einem gesonderten Kurs der Alltagsorientierung. Auch dieser umfasst 15 Unterrichtseinheiten. Besonderheit der Alltagsorientierung ist, dass diesen Kurs Kursleitungen mit eigener Migrationserfahrung in den jeweiligen Herkunftssprachen oder den Teilnehmenden geläufigen Zweitsprachen unterrichten. Die Kurse zur Alltagsorientierung werden insbesondere an den Wochenenden durchgeführt, da hier die als Honorarkräfte tätigen Kulturmittlerinnen und -mittler verfügbar sind. Der Kurs beruht auf einem Vorgängerkurs des Landes Sachsen, den Wegweiskursen.

Umgesetzt werden die Kurse zum einen von dem Träger Arbeit und Leben, der für die Auswahl der Kursleitungen, deren Qualifizierung und Vermittlung an die Erstaufnahmen zuständig ist. Die Kursträger

¹⁷ Dies sind u. a.: Ankommen in Deutschland (App und Broschüre), Grundrechte-Comic von Tavis e.V., Tagesschau-App, Film „Demokratie für mich: Werte und Normen in Deutschland, das Grundgesetz (mehrsprachige Ausgabe des BAMF), Materialien der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung (Leben in Deutschland).

sind die Träger der Erstaufnahmen, die mit den Kulturmittlern Honorarverträge abschließen. Die Aufgabe der Erstaufnahmen ist es, die Kurse zu organisieren, die Räume zur Verfügung zu stellen und bei den Bewohnerinnen und Bewohnern für die Kurse zu werben.

Wirkweise der Kulturmittlerinnen und -mittler

Der Einsatz von Personen mit eigener Migrationserfahrung wird als sehr wirksam beschrieben. So besteht weniger die Gefahr, dass es zu einer Grenzziehung („Wir hier die Deutschen“ und „Ihr, die Neuzugewanderten“) komme, auch sei es einfacher, eine „Lehrmeisterhaftigkeit“ zu vermeiden. Dies sei insbesondere deswegen möglich, weil die Kursleitungen an persönlichen Erfahrungen ansetzen können. So können die Kulturmittlerinnen und -mittler schildern, wie es ihnen ergangen sei, als sie die erste Zeit in Deutschland lebten, welche Erfahrungen sie gemacht hätten, welche „Fehler“ ihnen unterlaufen seien und was ihre Erfahrung ist, wie es nun für sie „besser klappen“ kann.

So können die Kulturmittler in besonderer Weise konkret und an anschaulichen Beispielen arbeiten, erzählen, welche Strategien sich für sie bewährt haben, und dadurch besonders überzeugend, persönlich, mitnehmend und vertrauensschaffend wirken. Dem wird eine hohe Wirksamkeit zugeschrieben, so berichten Kulturmittler und Träger, dass die Teilnehmenden so Kursinhalte leichter nachvollziehen könnten.

Dabei sei es die erste zentrale Funktion der Kulturmittler, Zuständigkeiten der Akteure zu erklären (Träger, Erstaufnahmen, BAMF, Sicherheitsdienst, Zuständigkeit für Transferentscheidung etc.). Fragen hier früh zu klären, könne helfen, Missverständnisse zu vermeiden und Frustrationspotentiale mindern. Auch komplexere Inhalte können schnell und klar kommuniziert werden, da die Sprachbarriere entfällt.

Zusätzlich eröffnet sich über den Kulturmittler ein weiterer Kommunikationsweg zwischen dem Personal des Trägers sowie des Sicherheitsdienstes und den Bewohnerinnen und Bewohnern der Unterkunft. Dies ist besonders wichtig in großen Einrichtungen. So sagt ein erfahrener Mitarbeiter eines Trägers: „Wenn eine Unterkunft mehrere Hundert Personen überschreitet, dann wird es irgendwann schwierig, jeden zu erreichen“. Über die Kulturmittler kann die Heimleitung Regeln und Probleme adressieren, beispielsweise, wenn es um Konflikte in der Nachbarschaft gibt. So kann der Kulturmittler erläutern, warum es beispielsweise wichtig ist, im Nachbarviertel nach 22 Uhr auf die Lautstärke zu achten. Gleichzeitig kann der Kulturmittler Fragen und Sorgen der Bewohnerinnen und Bewohner aufnehmen und dem Träger kommunizieren.

Welchen Unterschied ein Kulturmittler machen kann, zeigt das Beispiel einer Konfliktsituation in einer Erstaufnahme, von der in einem Interview berichtet wird: So sei es zu großer Missstimmung und Unruhen unter den eritreischen Bewohnern gekommen. Zufällig sei der Kulturmittler an diesem Tag da gewesen, er habe dann einen mit 50 Personen voll besuchten Kurs gehabt, aber es konnten viele Missverständnisse geklärt werden.

Erfolgsfaktoren

Folgende Aspekte wurden als wichtig beschrieben, um den Kulturmittler-Ansatz erfolgreich umzusetzen:

- Die Kulturmittler sollten eine eigene Migrationserfahrung haben. Personen der zweiten Generation z. B. verfügten zwar über die relevanten Sprachkenntnisse, die eigene Migrationserfahrung sei jedoch sehr hilfreich, um Nähe und Verständnis zu ermöglichen. Darüber hinaus müssen die Kulturmittler über Deutschkenntnisse, Reflexionsfähigkeit und Belastbarkeit in Stresssituationen verfügen.
- Das Curriculum gibt den Kulturmittlern sehr konkret und detailliert vor, welche Themen in welcher Zeit behandelt werden sollten. Es gibt den Kulturmittlern Sicherheit und einen festen Rahmen, in dem sie agieren. Gleichzeitig wurde durch die Einbeziehung der Kulturmittler sichergestellt, dass das Curriculum bedarfsorientiert und praxistauglich ist sowie flexibel genug, um es an Zielgruppen anzupassen.
- Die Kulturmittler erhalten eine einmalige gemeinsame Fortbildung, die einen Umfang von rund 40 Stunden hat.

- Die Träger der Einrichtungen sind aktiv eingebunden: Die Träger organisieren die Kurse und haben ein eigenes Interesse, dass diese stattfinden. So bleiben die Kurse keine „Fremdkörper“ in den Einrichtungen.
- Die Durchführung der Kurse an Wochenenden: Hier haben die Bewohnerinnen und Bewohner keine anderweitigen Termine (Taschengeldausgabe, Behördentermine, Arttermine etc.). Auch können so die Kulturmittler ihre Tätigkeit besser mit anderen beruflichen Pflichten vereinbaren.
- Eine Teilnahmebescheinigung stärkt die Motivation. So erzählt das Personal der sozialen Betreuung einer Einrichtung, wie sich die Bewohnerinnen und Bewohner freuen, wenn sie die Bescheinigung erhalten: „Das ist das erste, was man erreicht hat in Deutschland.“

Herausforderungen

Als Herausforderungen werden folgende Aspekte geschildert:

- Die Ausstattung in den Einrichtungen sei nicht immer ideal. Es fehle an Karten, Beamer und Internet. Insbesondere Beamer und Internet seien besonders wichtig. Es sei nie im Voraus klar, wer teilnehmen werde. Mit Beamer und Internet könne man sich flexibel an die Informationsbedarfe der Teilnehmenden anpassen. Auch veralteten Informationen sehr schnell und es sei vor allem zentral zu zeigen, wo sich die Teilnehmenden informieren könnten.
- Eine Hospitation der Koordination ist aufgrund von sprachlichen Barrieren nur begrenzt durchführbar. Hier ist es hilfreich, wenn das koordinierende Personal relevante Sprachkenntnisse habe.
- Eine Supervision ist durch das koordinierende Personal nur eingeschränkt machbar, da ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Honorarkräften und Träger besteht. Hier ist davon auszugehen, dass die Honorarkräfte nicht immer alle Herausforderungen äußern und besprechen wollen aufgrund der Sorge, als nicht qualifiziert zu erscheinen. Eine externe, neutrale Supervisionsstelle könnte hier angeboten werden als Möglichkeit, schwierige Situationen professionell zu reflektieren.
- Die Einbindung der Kulturmittler in den Einrichtungskontext ist häufig gering, da diese für drei Tage unterrichten und dann ggf. erst wieder nach Monaten in derselben Einrichtung eingesetzt werden. So entsteht wenig Kontakt zur sozialen Betreuung, zu Sprachdozenten und zum Sicherheitsdienst. Damit wird das Potential der Kulturmittler nicht völlig ausgenutzt. Möglichkeiten zum Austausch unter diesen Personalgruppen sollten somit geprüft und gefördert werden.
- Für die Akquise der Teilnehmenden reichen Aushänge in verschiedenen Sprachen nicht aus. Insbesondere Empfehlungen über die Communities in den Einrichtungen sowie die persönliche Einladung sind hilfreich. Die Kulturmittler haben jedoch vor dem Kurs wenig Kontakt zu den Bewohnern, auch deswegen ist eine Zusammenarbeit mit den sozialen Betreuungen der Unterkunft wichtig.
- Die Rekrutierung geeigneter Kulturmittler wird als wenig herausfordernd beschrieben. Ausnahme stellten einzelne Sprachgruppen dar. Hier müssten flexible Lösungen gefunden werden, indem beispielsweise Personen im Studium zugelassen werden oder ähnliches.

Freiwillige Rückkehr

Die Erstorientierungskurse sollen „in geeigneter Form auf Angebote der Rückkehr hinweisen.“¹⁸ Dabei sind Beratungsangebote gemeint, die zur freiwilligen Rückkehr bestehen. So könnten Personen, die rückkehren wollen, Fördermittel von verschiedenen Organisationen in nicht unwesentlicher Höhe beantragen (u. a. IOM). Die Erhebungen zeigen, dass Kursleitungen und Projektkoordinationen diesem Teilaspekt der Kurse weniger Bedeutung zumessen. So empfinden 64 % der Projektkoordinationen respektive 66 % der Kursleitungen dies als tendenziell weniger bedeutsames Thema. Die Interviews zeigen jedoch, dass Träger und Kursleitungen weniger die Relevanz als die Umsetzbarkeit hinterfragen.

¹⁸ Förderrichtlinie, Abschnitt 8.

So gibt rund ein Drittel der Projektkoordinationen respektive 17 % der Kursleitungen an, das Thema in den Kursen zu behandeln. Die Diskrepanz zwischen Projektkoordinationen und Kursleitungen führen wir darauf zurück, dass die Projektkoordinationen die Behandlung des Themas tendenziell überschätzen.

Die Kursleitungen, die das Thema aufgreifen, tun dies unterschiedlich: Die Hälfte legt Informationsmaterialien zum Thema freiwillige Rückkehr aus. Es folgt die Durchführung einer eigenen Unterrichtseinheit zum Thema und schließlich das Einladen einer Beratungsstelle in den Kurs. Häufig scheint auch das Vermitteln einzelner interessierter Personen an die zuständigen Stellen zu sein.

Die Fallstudien zeigen, dass die Kursleitungen unsicher sind, wie das Thema freiwillige Rückkehr gut behandelt werden kann und was genau behandelt werden soll. Für viele ist das Thema zu nah an den Fragen von Asyl und Rückführung, sodass sie sich scheuen, es zu behandeln. Dazu seien sie nicht ausgebildet, auch sehen viele Kursleitungen darin eine Rollenvermischung. Sie befürchten, das Vertrauensverhältnis zu Teilnehmenden zu belasten. Die Kursleitungen reagieren auf diese Herausforderungen, indem sie sich auf das Auslegen von Informationen beschränken und externe Beratungsstellen involvieren. Darüber hinaus wird die Gelegenheit in Einzelgesprächen vor oder nach dem Kurs ergriffen.

Fortbildungsbedarfe der Kursleitungen

Knapp zwei Drittel der Kursleitungen verfügen über mehr als 500 Unterrichtseinheiten persönliche Sprachlehrerfahrung, knapp je 40 % verfügen über einen pädagogischen oder philologischen Hochschulabschluss oder eine Zulassung als Lehrkraft zum Integrationskurs. Die Lehrkräfte kommen somit zu einem großen Teil aus dem Arbeitsfeld Sprachvermittlung.

Die Anforderungen an die Lehrkraft seien, so die wiederholte Aussage von Kursleitungen, höher als in „normalen“ Sprachkursen. Genannt werden folgende Faktoren:

- Die Heterogenität der Zielgruppe von primär nicht alphabetisierten Personen bis hin zu akademisch Gebildeten;
- die Alltagsprobleme der Teilnehmenden mit Blick auf die Abschiebungsperspektive, das Wohnen in einer Unterkunft;
- teils sehr junge Eltern und schwangere Frauen, die in der Situation sehr gefordert sind;
- psychische Belastungen der Teilnehmenden und zu wenige psycho-soziale Angebote, in die vermittelt werden kann;
- hohe Erwartungen der Teilnehmenden an den Kurs, die damit verbundenen Enttäuschungen und bitteren Reaktionen sowie ggf. dadurch entstehende Konflikte zwischen den Teilnehmenden, da Lernziele und -möglichkeiten unterschiedlich sind.



Als Kursleiterin erfahre ich viel von psychischen Problemen bis hin zu Zusammenbrüchen, als auch von großen Schwierigkeiten im Alltag. Die psychosoziale Versorgung für Geflüchtete ist in unserer Stadt noch viel zu wenig ausgebaut. Oft kann ich den Teilnehmerinnen keine Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb weniger Monate aufzeigen. Punkt 2 und 3 stellen auch für mich als Kursleiterin eine sehr große Belastung dar.

Kursleitung, Online-Befragung

Dies führt dazu, dass die Kursleitungen einerseits viele Fortbildungen besuchen und andererseits Fortbildungsbedarfe äußern. Nur 10 % der Kursleitungen geben an, dass sie im Rahmen der EOK keine Fortbildungen oder Austauschmöglichkeiten unter Kollegen wahrgenommen haben. Die Hälfte hat an einem Vernetzungstreffen von Kursleitungen ihres Trägers teilgenommen, fast die Hälfte hat eine einführende Schulung ihres Trägers erhalten und 38 % haben an der vom Bundesamt ermöglichten Trauma-Schulung teilgenommen. Hinzu kommt die Nutzung von Materialbörsen unter Kursleitungen (35 %), die Nutzung anderer Schulungsangebote des Trägers (28 %) und die Hospitation in einem anderen EOK-Kurs (26 %).

Gleichzeitig äußern 91 % der Kursleitungen, dass sie sich für die EOK weiter fortbilden möchten. Die Fortbildungsinteressen sind breit gestreut. Der Schwerpunkt liegen auf der Methodik niederschwelliger Angebote mit Blick auf nicht alphabetisierte Personen, Binnendifferenzierung etc. sowie Wertevermittlung und Handlungsorientierung.

Darüber hinaus ist es für die Kursleitungen oft schwer, ihre eigene Rolle zu definieren und abzugrenzen. Zusätzliche Aufgaben (vgl. Abschnitt 4.2.5) werden zwar gerne übernommen, aber auch zum Teil als starke zeitliche und emotionale Belastung wahrgenommen. Entsprechend wünschen sich hier einige Kursleitungen mehr Unterstützung.

Zusammenfassung

Die EOK zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich an zentralen Prinzipien der Erwachsenenbildung orientieren: Sie basieren auf Freiwilligkeit und sind teilnehmer-, handlungs- und praxisorientiert. Dies setzen die Kursleitungen unterschiedlich um. Der Einsatz von authentischen Materialien, Rollenspielen sowie das Fokussieren auf Sprechen und Hören sind dabei wichtige Aspekte.

Die Exkursionen werden sowohl für die Umsetzung von Handlungsorientierung als auch für die Wertevermittlung als zentrales Element häufig und kreativ eingesetzt. Dabei fällt in den Fallstudien auf, dass nicht alle Kursleitungen über die Möglichkeiten, Exkursionen zu finanzieren, informiert sind.

Neben niederschwelligem und handlungsorientiertem Spracherwerb sind Erstorientierung und Wertevermittlung Lernziele des Programms. Die Evaluation zeigt, dass Teilnehmende, Träger und Lernende den Lernzielen unterschiedliche Bedeutung zumessen. Insbesondere Teilnehmende als auch Akteure aus der DaZ/DaF-Arbeit betonen die Bedeutung, die der Spracherwerb habe.

Die Befragungen von Kursleitungen zeigen, dass diese das Wertemodul kreativ und mit hohem Engagement umsetzen. Dabei werden sehr unterschiedliche Herangehensweisen deutlich. Dies ist in einem gewissen Maße angemessen, damit die Kursleitungen authentisch und glaubhaft agieren können. Gleichzeitig wird deutlich, dass ein einheitlicherer Rahmen mit Blick auf das Themenverständnis, ein konkreteres Curriculum und eine methodische Basis gewünscht wird.

Die Kursleitungen heben dabei folgende Prinzipien hervor, die eine erfolgreiche Umsetzung des Wertemoduls ausmachen. Es sei fundamental, das Gespräch über Werte, Normen und Rechte auf einer Basis zu führen, die Gemeinsamkeiten zwischen den Herkunftsgesellschaften und Deutschland betont. Zentral sei es, Inhalte des Wertemoduls in der formalen Gestaltung der Unterrichtssituation umzusetzen: durch einen respektvollen, gleichberechtigten und demokratischen Umgang miteinander. Eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, sei dabei Voraussetzung, damit auch heikle Fragen gestellt werden können. Zentral sei ein Austausch auf Augenhöhe.

Die Kursleitungen nutzen Anlässe, um daran die abstrakten Themen wie Grundrechte und Werte anzuknüpfen und zu konkretisieren. Sie setzen eine Vielzahl von Materialien ein, nutzen insbesondere Exkursionen und greifen teils auf mehrsprachige Ansätze zurück. Darüber hinaus beschreiben sie es als produktiv, auch negative Erlebnisse, wie beispielsweise Diskriminierungserfahrungen der Teilnehmenden aufzugreifen und im Rahmen des Wertemoduls zu behandeln. Es gehe darum, diese Erfahrungen richtig zu deuten, auch um angemessen reagieren zu können.

Insgesamt wird ein Bedarf deutlich, das Curriculum zu konkretisieren bzw. Kursleitungen mit spezifischem Material bei der Umsetzung der Module zu unterstützen. Dies gilt vor allem für das Modul „Werte und Zusammenleben“. Auch ist an dieser Stelle über begriffliche Neufassungen zu sprechen, insbesondere mit Blick auf den Terminus „Wertevermittlung.“¹⁹

Es bestehen verschiedene Ansätze, um Sprachen, die den Teilnehmenden geläufig sind, in der Erstorientierung und Wertevermittlung zu nutzen. So werden in Sachsen Kulturmittlerinnen und -mittler in den EOK eingesetzt. In einigen Ländern können die Kurse auf sogenannte Rechtsstaatsklassen zurückgreifen, in denen Richter oder Staatsanwälte mit Geflüchteten diskutieren – häufig mit Sprachmittlung. Einige Kursleitungen nutzen mehrsprachige Materialien. Diese Ansätze werden als sehr wirksam bewertet.

Insbesondere im Zusammenhang von Wertevermittlung und Alltagsorientierung geben die Kursleitungen an, häufig digitale Medien einzusetzen. Dies wird als sehr wirksam bewertet. Die teilweise nicht vorhandene Ausstattung, insbesondere in Erstaufnahmen und kommunalen Unterkünften, das fehlende

¹⁹ Anmerkung Stand 2021: Der Begriff „Wertevermittlung“ wurde in mehreren Runden diskutiert und man ist zu dem Schluss gekommen, an diesem Terminus im Falle der EOK festzuhalten.

Internet und fehlende Beamer stellen dabei Herausforderungen dar. Derweilen scheinen die Finanzierungsmöglichkeiten durch das Programm nicht flächendeckend genutzt worden zu sein.

Die Analyse von Methoden und Inhalten der EOK zeigt, dass diese hohe pädagogische Anforderungen an die Kursleitungen stellen. Die Kursleitungen nehmen deswegen Möglichkeiten zur Fortbildung und zum Austausch stark wahr, was ein Hinweis für ein insgesamt hohes Engagement der Lehrkräfte ist. Sie formulieren einen weiterhin bestehenden hohen Fortbildungsbedarf. Einzelne Kursleitungen fordern dabei ein einheitliches Angebot des Bundesamts mit dem Fokus auf Niedrigschwelligkeit und Umsetzung von Basisbildungsangeboten.

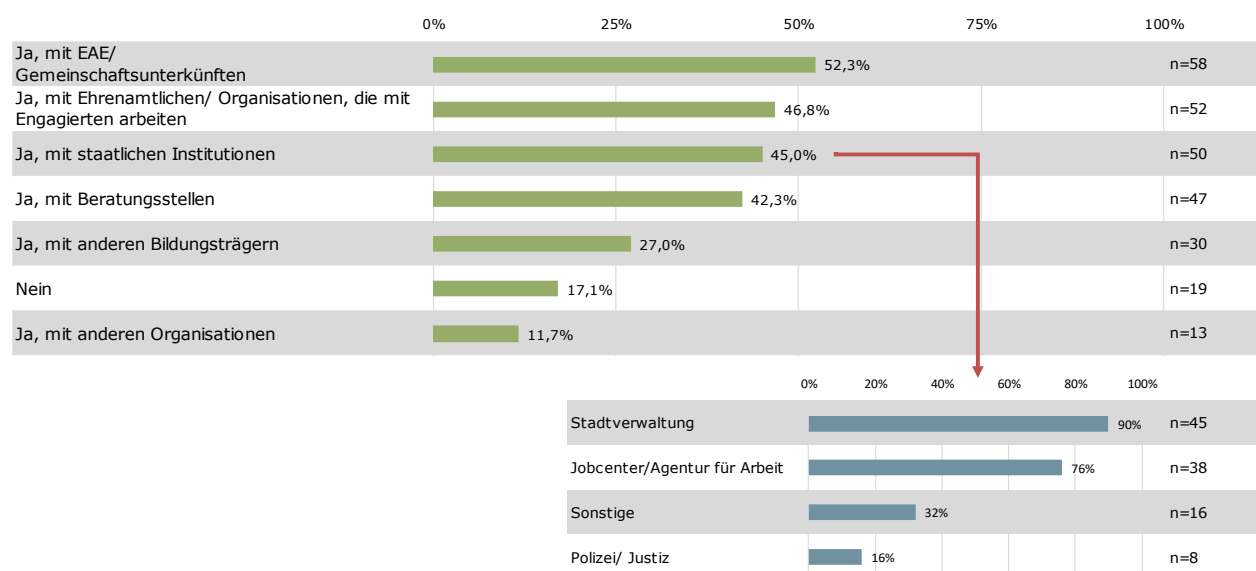
4.2.6 Koordination und Netzwerkarbeit

Fast alle Träger (83 %) kooperieren in der Kursumsetzung mit anderen Akteuren. Im Folgenden wird näher dargestellt, mit welchen Einrichtungen und Organisationen kooperiert wird und im Besonderen, wie sich die Zusammenarbeit mit dem Ehrenamt gestaltet.

Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Organisationen

Die Online-Befragung zeigt, dass die meisten Träger bereits mit Kooperationspartnern zusammenarbeiten, die nicht ihre Kooperationspartner bei Antragsstellung waren. Über die Hälfte kooperiert mit den umliegenden Erstaufnahmeeinrichtungen oder kommunalen Unterkünften. Nur knapp weniger als die Hälfte gibt an, mit staatlichen Institutionen zusammenzuarbeiten. In 90 % dieser Fälle handelt es sich dabei um die lokale Stadtverwaltung (vgl. Abbildung 13). Aus den Fallstudien geht hervor, dass der Hauptzweck dieser Kooperationen die Akquise der Teilnehmenden für die EOK ist, aber auch beim Übergangsmanagement verstärkt auf Vernetzung gesetzt wird.

Abbildung 13: "Arbeiten Sie in der Kursumsetzung mit anderen Organisationen zusammen (nicht Ihre Kooperationspartner in der Antragstellung)?" Quelle: Online-Befragung Projektkoordinationen.



Förderliche Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit vor Ort sind zum einen motivierte Einzelpersonen bei den Trägern, zum anderen kommunale Ressourcen, die hauptberuflich in der Netzwerkarbeit agieren (z. B. Integrationsmanager). Größere und etabliertere Träger haben es dabei leichter, so die Aussagen in den Fallstudien, Umfeldakteure an einen Tisch bringen.

In den Fallstudien sind insbesondere Träger im ländlichen Raum Vorreiter in der Netzwerkarbeit. Hier wird deutlich, wie Dezentralität und weite Strecken zwischen den Kursstandorten die Notwendigkeit einer guten Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteuren erhöhen und die Bemühungen fördern.

Aus einer erfolgreichen Netzwerkarbeit ergibt sich eine Vielzahl von Vorteilen. Zum einen erhalten die Projektkoordinationen einen besseren Überblick über die aktuelle Situation in ihrer Region, z. B. bezüglich der neu ankommenden Geflüchteten und Transfers im Austausch mit der Stadtverwaltung. Dadurch

erreichen sie auch eine größere Zielgruppe über beispielsweise Infoschreiben über das EOK-Angebot durch die Kommunen und Jobcenter. Zum anderen können Kursleitungen in einen Informationsaustausch mit z. B. Beratungsstellen treten, um ihre Kurse bedarfsorientiert zu gestalten. Integrationsmanager und Beratungsstellen können die relevanten Themen der Teilnehmenden für die Gestaltung des Kurses an die Kursleitung zurückspiegeln. Dies ist vor allem von Bedeutung, da sich in den Fallstudien gezeigt hat, dass die Bedarfe der Teilnehmenden teilweise auch regionenabhängig sind und dadurch bestimmte Module in den EOK von höherer oder geringerer Wichtigkeit sind.

Netzwerke von Ehrenamtskoordinatoren dienen darüber hinaus der Gewinnung des Ehrenamts als Unterstützung bei der Umsetzung der EOK. Die Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten wird im folgenden Abschnitt vertieft dargestellt.

Einbindung von freiwillig Engagierten in die Umsetzung der EOK

Wie oben abgebildet (vgl. Abbildung 13), bezieht bereits fast die Hälfte der Träger (47 %) freiwillige Engagierte in die Umsetzung der EOK ein. Die Engagierten werden primär in der Sprachförderung außerhalb des Unterrichts eingesetzt (59 %) und es werden ehrenamtliche Organisationen im Rahmen von Exkursionen besucht (57 %). Wichtigstes Ziel der Zusammenarbeit ist es, Sprachanlässe zu schaffen und Teilnehmende zu motivieren. Letzteres bestätigen die Fallstudien, die aber auch zeigen, dass der Einsatz der Engagierten je nach Träger und Kurs unterschiedlich und meist nicht systematisch geschieht.

In den Fallstudien hat sich gezeigt, dass einige Träger freiwillig Engagierte zur Hausaufgabenbetreuung, Vertiefung und Üben (Sprachanlässe schaffen) einsetzen, vor allem jedoch in der Gewinnung von Teilnehmenden. Auch werden Organisationen besucht, die Möglichkeiten zum Engagement für die Teilnehmenden selbst, auch im Sinne eines Übergangsmanagements, bieten könnten. Bei 29 % der Träger kommen Engagierte auch direkt im Unterricht zum Einsatz. Sie wirken vor allem unterstützend und erleichtern die Binnendifferenzierung im Kurs. Während die Kursleitung mit den etwas langsameren Kursteilnehmenden einfachere Aufgaben bearbeitet, kann die andere Person mit den schnelleren Teilnehmenden des Kurses anspruchsvollere Aufgaben bearbeiten. Besonders die Einbindung von Engagierten mit Sprachkenntnissen der Herkunftsländer kann als Best-Practice-Beispiel angeführt werden.

Unabhängig vom Einsatz inner- oder außerhalb des Unterrichts, können Engagierte eine wichtige Brückenfunktion beim Aufbau des Kontakts zwischen Kursteilnehmenden und deutschsprachigen Menschen sein. In einer Fallstudie wurde der Wunsch nach Kontakt zu Deutschen in einer Gruppendiskussion von Teilnehmenden stark betont. Viele Teilnehmenden haben auch den Wunsch etwas an die Aufnahmegesellschaft „zurückzugeben“. Eine Einbindung der Teilnehmenden in Freiwilligen-Gruppen kann dafür eine gute Möglichkeit sein, wenn dieses Bedürfnis vorhanden ist. Darüber hinaus ermöglicht das Einbringen in ehrenamtliche Strukturen für Teilnehmende, niederschwellig Verpflichtungen zu übernehmen und dabei Kompetenzen zu erwerben, die u. a. für das Berufsleben von Bedeutung sein könnten.

Vor allem von Trägern, die nicht mit freiwillig Engagierten zusammenarbeiten, wurde in den Fallstudien wiederholt auf Herausforderungen aufmerksam gemacht, die eine Einbindung dieser mit sich bringen. Zum einen werden die EOK als Konkurrenzangebot zu ehrenamtlichen Angeboten gesehen, zum anderen ist der Einsatz spezifisch bei der Sprachvermittlung nicht immer möglich, da nicht alle freiwillig Engagierten die nötige didaktische Ausbildung hierfür mitbringen. Im Kontext eines abnehmenden freiwilligen Engagements in der Gesellschaft - nach einer großen Einsatzbereitschaft in den Jahren 2015 und 2016 - erweist es sich zudem als schwieriger, Freiwillige in den Gemeinden für den Einsatz in den EOK zu mobilisieren. Besonders schwierig gestaltet sich die Akquise für Unterstützung durch Engagierte in den Erstaufnahmen und kommunalen Unterkünften, da viele Freiwillige die zuweilen konfliktive Atmosphäre in den Sammelunterkünften scheuen.

Es zeigt sich, dass Träger, die weniger Jahre Erfahrung in der Sprachvermittlung für Migrantinnen und Migranten haben und ihren Fokus stärker auf die Erstorientierung der Teilnehmenden legen, eher Freiwillige einbinden. Insbesondere neuen Trägern scheint es gut zu gelingen, Engagierte für ihre EOK zu mobilisieren. Insgesamt scheinen gute Verknüpfungsmöglichkeiten der EOK mit freiwillig Engagierten zu bestehen, die jedoch noch nicht systematisch angelegt sind.

Zusammenfassung

Ein Großteil der Träger nutzt Netzwerkarbeit und Koordination als wichtige Chance. Gleichzeitig erstaunt dabei, dass 17 % der Projektkoordinationen angeben, dass sie mit keiner anderen Organisation in der Umsetzung der Kurse zusammenarbeiten. Hier besteht Potential, Koordination und Netzwerkarbeit auszubauen und zu vertiefen.

Fast die Hälfte der Projektkoordinationen gibt an, mit freiwillig Engagierten bzw. ehrenamtlichen Organisationen zu kooperieren. Dies ist eine erstaunlich hohe Zahl und zeigt, dass Träger hier Möglichkeiten wahrnehmen. Wichtigstes Ziel der Zusammenarbeit ist es, Sprachanlässe zu schaffen. Die Einbindung geschieht jedoch meist nicht systematisch und beruht auf persönlichem Engagement von Kursleitungen und Projektkoordinationen. Auch hier besteht Potential, dies systematischer anzulegen. Dies erscheint insbesondere bedeutsam, als dass die Schaffung von sozialen Kontakten als wichtige Voraussetzung von Teilnehmenden wahrgenommen wird, im Kurs Gelerntes anzuwenden und zu vertiefen.

4.2.7 Übergangsmanagement in weiterführende Angebote

Im Folgenden wird dargestellt, wie Träger und Kursleitungen das Übergangsmanagement umsetzen. Übergangsmanagement zielt darauf, Teilnehmenden nach dem Kurs weitere Perspektiven zu eröffnen, sodass angestoßene Lern- und Entwicklungsprozesse weitergeführt werden. Dies können weitere Kurs- und Bildungsangebote sein, aber auch Möglichkeiten der Teilhabe in sozialen Settings, wie des freiwilligen Engagements oder erste Schritte im Arbeitsmarkt, etwa durch Praktika.

Umsetzung des Übergangsmanagement in den EOK

In zwei Dritteln der Kurse findet ein Übergangsmanagement statt. Dieses setzen verschiedene Akteure um. Am häufigsten führen dies die Kursleitungen aus. Mit deutlichem Abstand folgen hauptberufliches Personal des Trägers sowie Beratungsstellen (vgl. Abbildung 14).

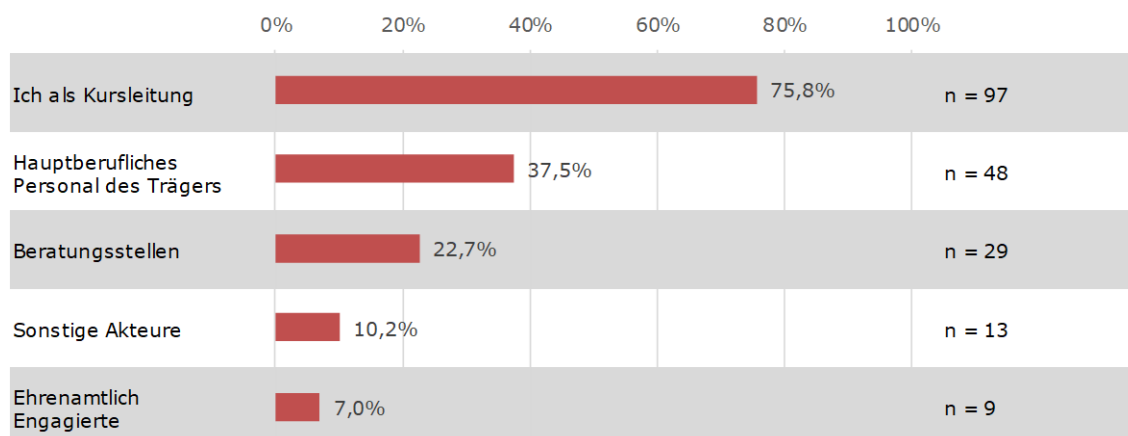
In den Erhebungen wurde deutlich, dass diese drei Akteure im Übergangsmanagement zur Umsetzung unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen:

Die Kursleitungen können auf ein hohes Vertrauen zu den Teilnehmenden zurückgreifen. Sie kennen die einzelnen Personen mit ihren Fähigkeiten und Interessen und können direkt und regelmäßig mit ihnen kommunizieren. Durch den engen Kontakt haben sie eine hohe intrinsische Motivation, die Teilnehmenden zu fördern. Jedoch mangelt es ihnen an Zeit für das Übergangsmanagements. Zudem fehlt den Kursleitungen Wissen über Angebote und sie sind in der Beratung und Vermittlung nicht geschult.

Projektkoordinationen bzw. Träger haben den Vorteil, vor Ort meist gut vernetzt zu sein und so die Angebotslandschaft meist gut zu kennen. Personelle Ressourcen für die „Extraaufgabe“ Übergangsmanagement fehlen jedoch, es sei denn, es gibt Beratungsstellen im Haus. Im Gegensatz zu den Kursleitungen sind sie weniger motiviert, Teilnehmende in trägerexterne Angebote zu vermitteln, denn sie kennen die Teilnehmenden nicht so gut.

Die notwendigen fachlichen Ressourcen besitzen hauptberufliche Koordinations- und Beratungsstellen vor Ort. Diese wiederum kennen die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten weniger und können nicht auf ein langfristig aufgebautes Vertrauensverhältnis zurückgreifen. Auch erreichen sie die Zielgruppe schlechter, da diese erst den Weg in die Beratung finden muss.

Abbildung 14: Umsetzung des Übergangsmanagements, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N=128.



Vielen Kursleitungen sind ihre begrenzten Möglichkeiten bewusst. Teils versuchen sie daher, Beratungsstellen systematisch einzubinden. So wird das Übergangsmanagement wie folgt umgesetzt:

Im Kurs wird das Thema der Anschlussplanung angesprochen und Informationen durch Kursleitungen oder Projektkoordinationen (u. a. auch zum selbstständigen Lernen mit digitalen Lernmedien) gegeben. Teils werden Bewerbungstrainings in Kursmodule integriert oder Exkursionen zu potentiellen Arbeitgebenden organisiert. In Abhängigkeit der zeitlichen Ressourcen vermitteln Projektkoordinationen oder Kursleitungen auch individuell in Kurse, Praktika oder Jobs.

Entsprechend gestalten Kursleitungen und Projektkoordinationen den Übergang auch, indem sie Teilnehmende an Beratungs- oder Koordinierungsstellen weitervermitteln. So arbeiten beispielsweise die Kursleitungen der EOK in Baden-Württemberg eng mit den vom Land geförderten Integrationsmanagerinnen und -managern zusammen. Mitunter sorgen die Kursleitungen bzw. Träger am Ende eines EOK dafür, dass alle Teilnehmenden einen Termin bei einer Beratung haben. Hier bauen Projektkoordinierende teilweise Kooperationen mit Beratungsstellen auf, die vom Kurs besucht werden oder Informationsrunden in den Kursen anbieten (beispielsweise das Flüchtlingszentrum in Hamburg).

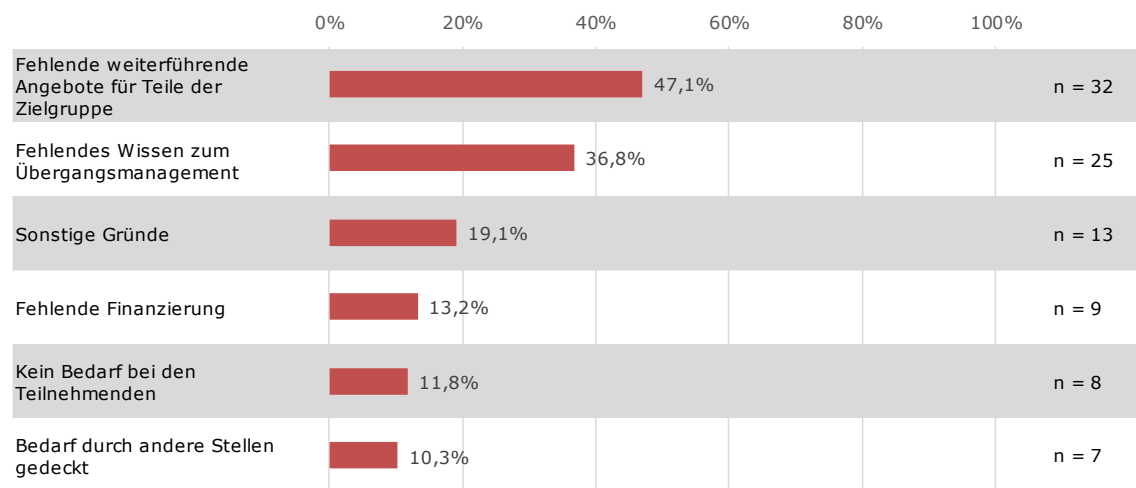
Wenn der Träger weitere Kurse für die Zielgruppe anbietet (z. B. Landesprogramme oder Einstieg Deutsch) oder Teilnehmende Zugang zu Integrationskursen erhalten, wird versucht, diese einzeln oder in der geschlossenen Kursgruppe in Folgekurse zu vermitteln. In einigen Bundesländern vernetzen sich die Träger untereinander, um das Wissen zur Angebotslandschaft zu sammeln und verbreiten. Bestehen für Teilnehmende keine weiteren Anschlussmöglichkeiten und existieren freie Plätze in weiteren EOK, können einzelne Teilnehmenden als Gäste den EOK weiterbesuchen.

Herausforderungen für das Übergangsmanagement

Als zentrale Herausforderung im Übergangsmanagement wird von den Projektkoordinationen die Tatsache wahrgenommen, dass wenig weiterführende Angebote für die Zielgruppe der EOK bestehen (vgl. Abbildung 15). Dies hängt – wie oben dargestellt – stark von Bundesland und Standort ab (vgl. Kapitel 4). So verblieben, wenn kein Zugang zum Integrationskurs bestände, häufig nur Angebote für Selbstzahlende, die meist nicht finanziert werden können. Insgesamt wird deutlich, dass das Übergangsmanagement insbesondere als ein Übergang in weiterführende Kurse und Bildungsangebote im engeren Sinne verstanden wird.

Die Projektkoordinationen sehen darüber hinaus als Herausforderung, dass zu wenig Wissen besteht, wie Übergangsmanagement gestaltet werden könne. Dies geben 37 % der Projektkoordinationen als Grund an, warum kein Übergangsmanagement stattfindet. Dies ist – auch vor dem Hintergrund von sozialer Erwünschtheit in Befragungen – eine erstaunlich hohe Zahl und weist auf ein hohes Entwicklungspotential hin. Die Unsicherheit betrifft die Frage, wohin vermittelt (beispielsweise Sprachförderung, Arbeitsmarkteinstieg, Sozialberatung) und wie vermittelt werden soll (angefangen von Einzelfallvermittlung bis hin zum Verweis an Beratungsstellen).

Abbildung 15: Gründe, warum kein Übergangsmanagement durchgeführt wird, Quelle: Online-Befragung der Projektkoordinatoren, N=68.



Herausforderung und Chancen durch „neue“ Träger in der Sprachvermittlung

Sowohl in den Online-Befragungen als auch in den Fallstudien wird deutlich, dass etablierte Träger in der Sprachvermittlung von Migranten und Migrantinnen häufiger ein Übergangsmanagement durchführen. So geben 64 % der Träger, die weniger als ein Jahr in der Sprachvermittlung tätig sind, an, dass sie tendenziell nie ein Übergangsmanagement durchführen, während 71 % der Träger mit zehn oder mehr Jahren Erfahrung dieses tendenziell immer umsetzen. Gleichzeitig sind es die „neuen“ Träger (bis zu maximal 6 Jahren Tätigkeit in der Sprachvermittlung für Migranten), die auf neue Bildungsorte im Sozialraum setzen und damit ggf. stärker soziale Kontakte, Interaktions- und Sprachanlässe ermöglichen (39 % zu 27 %). An diesen Kursstandorten findet jedoch deutlich seltener ein Übergangsmanagement statt als bei Bildungsträgern (56 % zu 72 %).

Dies zeigt beispielhaft eine Fallstudie bei einem Kurs in einer Kirchengemeinde: Hier werden Angebote der Gemeinde (z. B. Feste und soziale Treffen) von Teilnehmenden des EOK wahrgenommen. Ein solches soziales Umfeld kann somit ggf. in verstärkter Weise eine soziale Integration und die Bildung von sozialen Netzwerken befördern, die wiederum wichtig für eine strukturelle und kulturelle Integration sind sowie ggf. Anschlussmöglichkeiten nach dem EOK-Besuch aufzeigen.

Gleichzeitig findet in dem erwähnten Kurs kein Übergangsmanagement in weiterführende Kursangebote statt und eine Wahrnehmung von EOK als Teil einer Förderkette ist wenig ausgeprägt.

“
Wir haben teilweise keine Kenntnis ..., welche Möglichkeiten bestehen, für unsere Teilnehmer nachfolgend ein sinnvollen Plan zum Spracherwerb, zu Freizeitangeboten, zum Praktikum/ Berufsleben zu entwickeln. In unserer Zentrale bemühen wir uns, eine Übersicht ... zu erstellen, weil wir hier auch ein kleines Netzwerk und Ansprechpartner haben. Das gelingt jedoch nicht für alle Standorte, teilweise, weil es keine Angebote gibt oder diese bzw. die bestehenden Netzwerke nicht bekannt sind.”

Projektkoordination, Online-Befragung

Fazit

In rund zwei Dritteln der EOK findet ein Übergangsmanagement statt. In der Regel sind es die Kursleitungen, die es durchführen. Es mangelt ihnen jedoch an zeitlichen und fachlichen Ressourcen dazu. Art und Qualität des Übergangsmanagements hängen auch davon ab, welche beratenden Stellen bei Kommunen oder dem Träger bestehen, in die die Kursleitungen vermitteln können. Im Idealfall arbeiten Kursleitungen und beratende Stellen eng zusammen: So können im Übergangsmanagement das Vertrauensverhältnis zwischen Kursleitung und Teilnehmenden, das Wissen der Kursleitung über die Teilnehmenden und die Fachlichkeit der Beratungsstellen einfließen.

In rund einem Drittel der Kurse findet kein Übergangsmanagement statt. Als wichtigster Grund dafür werden fehlende, weiterführende Angebote für die Zielgruppe genannt. Auch wird deutlich, dass Übergangsmanagement mitunter ausschließlich als der Übergang von einem Kurs in ein anderes Bildungsangebot verstanden wird. Andere Kursleitungen folgen einem breiteren Ansatz im Übergangsmanagement, der den Anschluss in verschiedene soziale Kontexte – wie dem freiwilligen Engagement, soziale Kontakte etc. – beinhaltet.

Insgesamt wird deutlich, dass zum Übergangsmanagement noch wenig Wissen unter den Trägern besteht. Dies wird als wichtiges Hindernis in der Umsetzung beschrieben. So besteht hier für das Programm Entwicklungspotential, um die Nachhaltigkeit des Kursangebots zu verstärken.

4.2.8 Besonderheiten im ländlichen Raum

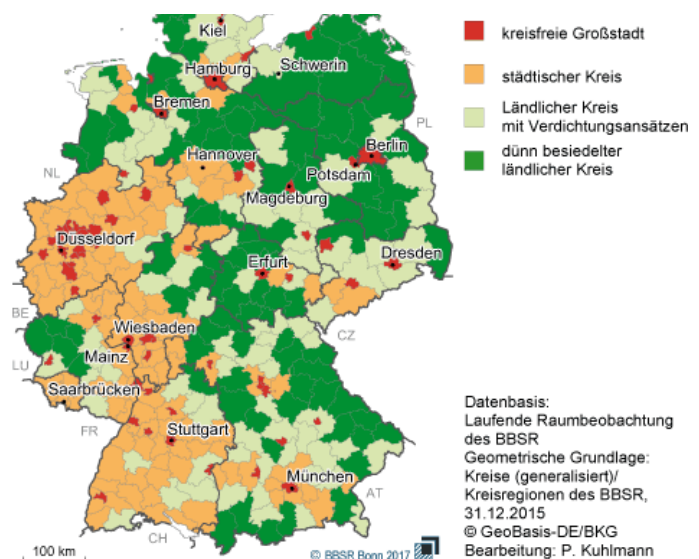
Wie Träger die Erstorientierungskurse umsetzen (können), unterscheidet sich zwischen dem sogenannten ländlichen und urbanen Raum. Die Evaluation hat deswegen diesen Aspekt differenziert betrachtet. Die Ergebnisse werden im Folgenden geschildert. Dazu gehen wir zunächst darauf ein, wie ländlicher bzw. urbaner Raum definiert wird. Anschließend stellen wir dar, welche Umsetzungsaspekte sich in unterschiedlichen Raumkategorien wesentlich unterscheiden.

Gewählte Raumkategorien

Die Evaluation nutzt anschlussfähige Raumkategorien des Bundesinstituts für Bau-, Raum- und Stadtforschung basierend auf dem Stand von 2015.²⁰ Dieses teilt Landkreise (bzw. kreisfreie Städte) in einen der folgenden vier Typen ein (vgl. Abbildung 16):

- **Kreisfreie Großstädte** mit mind. 100.000 Einwohnern
- **Städtische Kreise** mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten von mind. 50 % und einer Einwohnerdichte von mind. 150 E./km² sowie Kreise mit einer Einwohnerdichte ohne Groß- und Mittelstädte von mind. 150 E./km²
- **Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen:** Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten von mind. 50 %, aber einer Einwohnerdichte unter 150 E./km², sowie Kreise mit einem Bevölkerungsanteil in Groß- und Mittelstädten unter 50 % mit einer Einwohnerdichte ohne Groß- und Mittelstädte von mind. 100 E./km²

Abbildung 16: Siedlungsstrukturelle Kreistypen.



Die Evaluation nutzt die Kategorien in folgender Weise: Jeder Kurs kann über seine Postleitzahl einer Kategorie zugeordnet werden. Die Fallstudien wurden u. a. nach den Raumtypen gewählt. Die Kursleitungen haben in der Online-Befragung verschiedene Fragen zu einem spezifischen Kurs beantwortet. Zu diesem Kurs haben sie die Postleitzahl angegeben. Auch hier können die Angaben nach Raumkategorien analysiert werden. Die gilt auch für die Klassenzimmerbefragung.

Gleichmäßige Verteilung der Kurse auf Stadt und Land

²⁰ Vgl. <https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/Kreistypen4/kreistypen.html>. Wir danken Antonia Milbert Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) für die Beratung.

Hierbei ist hervorzuheben, dass die Präsenz im ländlichen Raum weitgehend ohne Kurse in Erstaufnahmen und kommunalen Unterkünften gelingt, in denen häufig hohe Kurszahlen erreicht werden können. Dies liegt daran, dass die Unterkünfte, in denen EOK stattfinden, vorwiegend im urbanen Raum liegen.²² Dabei gibt es Hinweise, dass die Begrenzung der Träger der Präsenz im ländlichen Raum förderlich war, weil eine Angebotskoordination leichter möglich war.

Eine ausreichende Anzahl von Teilnehmenden für einen Kursbeginn zu gewinnen, wird in den sehr ländlichen Kreisen als deutlich schwieriger eingeschätzt (vgl. Abbildung 17). Hervorzuheben ist dabei die unterschiedliche Situation im ländlichen Raum: In den ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen wird die Teilnehmendengewinnung ähnlich leicht eingeschätzt wie im urbanen Raum.

Kommunaltyp	Sehr schwierig	Schwierig	Mäßig schwierig	Mäßig einfach	Einfach	Sehr einfach	n
Kreisfreie Großstädte	18%	23%	25%	18%	11%		44
Städtische Kreise	9%	22%	16%	18%	18%	16%	55
Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen	12%	28%	24%	12%	20%		25
Dünn besiedelte ländliche Kreise	15%	22%	26%	22%	11%		27

Das Zusammenspiel der Herausforderungen lässt sich gut an folgendem Beispiel aus einer Fallstudie illustrieren: Über Erzählungen hätten fünf Frauen in einer abseits gelegenen Ortschaft von einer EOK-Frauengruppe erfahren und sich für eine Teilnahme interessiert. Obwohl das Land Fahrtkosten zu einem anderen Kursort übernehmen würde, führt die schlechte Anbindung an den ÖPNV dazu, dass die Kurs Teilnahme den gesamten Tag der Frauen einnehmen würde. Dieser Umstand kann nicht mit ihren familiären Aufgaben in Einklang gebracht werden. Für diese Frauen wäre ein EOK an ihrem Wohnort wichtig, doch dort kann der Träger die Mindestteilnehmendenanzahl nicht erfüllen.

²² Kurse in Erstaufnahmen finden mit starkem Schwerpunkt in den städtischen Kreisen statt (55 %), gefolgt von den Großstädten (29 %), folglich kaum auf dem Land (ländliche Kreise mit VA: 10 %, dünn besiedelt: 7 %. EOK in kommunalen Unterkünften finden am meisten in städtischen Kreisen (38 %) und Großstädten statt (32 %), aber auch in ländlichen Kreisen: 17 % und dünn besiedelt: 13 %. Alle Angaben nach Online-Befragung Kursleitungen.

dass die Teilnehmendengewinnung schwierig ist. Dies kann einerseits in der ländlichen Raumprägung begründet sein, andererseits auch am geringen Fokus der Kursstandorte in Erstaufnahmen.

Bedenken bestehen, inwieweit eine Fahrtkostenübernahme im ländlichen Raum im Angesicht mangelnder ÖPNV-Verbindungen eine Lösung darstellen kann. Die Fallstudien zeigen, dass dies nicht zwingend der Fall ist. Zwar werden hier ungünstige Verbindungen und schlechte Anbindungen genannt, dies trifft aber nicht auf den ländlichen Raum per se zu. Weiterhin werden Kurszeiten an die Fahrzeiten des ÖPNV angepasst. Außerdem besteht oft auch die Bereitschaft bei einer Kostenübernahme in Kommunikation mit den Verkehrsverbünden zu treten, um Lösungen zu finden.

Weniger Fluktuation und mehr Kinderbetreuung im ländlichen Raum

In Bezug auf die Raumkategorien weisen die Daten des Monitorings darauf hin, dass die Fluktuation im ländlichen Raum deutlich geringer ist. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass eine höhere Verbindlichkeit hergestellt werden kann und/oder weniger andere Angebote vorhanden sind.

So besuchen die Teilnehmenden im ländlichen Raum in der Tendenz mehr Module (Kreisfreie Großstadt: 2,5 Module, Städtische Kreise: 3,2 Module, Ländliche Kreise mit Verdichtungsansätzen: 3,9 Module, Dünn besiedelte Kreise: 3,5 Module). Betrachtet man nur die Kurse außerhalb von Erstaufnahmeeinrichtungen, dann beurteilen die Kursleitungen die Fluktuation besonders in kreisfreien Großstädten als hoch. In den anderen drei Raumkategorien ist die Fluktuation weniger stark, wobei die dünn besiedelten Kreise am wenigsten Fluktuation aufweisen.

Gleichzeitig gibt es im ländlichen Raum deutlich mehr Kurse mit Kinderbetreuung: 26 % haben hier eine Kinderbetreuung im Vergleich zu 20 % bzw. 18 %. Dementsprechend zeigt sich eine Tendenz, dass im ländlichen Raum ein höherer Frauenanteil besteht (von Stadt nach Land: 35; 37; 36; 38 %). Dies kann als Reaktion darauf gewertet werden, dass die Träger im ländlichen Raum stärker darauf angewiesen sind, auch Frauen zu mobilisieren, um die Mindestteilnehmendenzahlen zu erfüllen.

Fazit

Die Kurse sind anteilig und in Relation zum dort lebenden Bevölkerungsanteil gleichmäßig verteilt. Dies ist ein Erfolg insbesondere mit Blick auf den ländlichen Raum, auch, da hier die Kurszahlen nicht durch große Erstaufnahmen getrieben werden. Erstaufnahmen und kommunale Unterkünfte liegen vorwiegend im urbanen Raum. Gleichzeitig gibt es bereits mehr andere Angebote im urbanen Raum, sodass den EOK im ländlichen Raum eine besondere Relevanz zukommt.

Die Umsetzung der Kurse bringt besondere Herausforderungen insbesondere mit Blick auf die Teilnehmendengewinnung und Fahrtwege der Teilnehmenden. Gleichzeitig bieten sich damit auch Chancen: Kinderbetreuung wird verstärkt umgesetzt, sodass Mütter besser teilnehmen können und ein höherer Frauenanteil zu verzeichnen ist. Die Fluktuation ist deutlich geringer, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass weniger andere Angebote bestehen.

4.2.9 Besonderheiten in Unterkünften

Die Erstorientierungskurse finden an unterschiedlichen Kursorten statt: bei Bildungsträgern, in kommunalen Einrichtungen und Erstaufnahmen sowie in anderen Räumlichkeiten (vgl. Abschnitt 4.2.2). Nimmt man die Unterkünfte zusammen, so machen Kurse in Unterkünften die meisten Kurse aus (44 %). Dabei ergeben sich Besonderheiten, die im Folgenden geschildert werden.

Unterkünfte: Mehr Kurstage, einfachere Teilnehmendengewinnung und hohe Fluktuation

In Erstaufnahmen und Unterkünften finden die Kurse in der Regel fünf Tage die Woche, bei Bildungsträgern hingegen vier Tage die Woche statt.

Zentraler Unterschied in der Umsetzung in Unterkünften ist, dass die Gewinnung von Teilnehmenden naturgemäß einfacher ist, gleichzeitig aber eine hohe Fluktuation besteht. Das Thema Fahrtkostenerstattung spielt erwartungsgemäß für die Kurse in den Unterkünften kaum eine Rolle. So wird die Teilnehmendengewinnung von Kursleitungen in Unterkünften als weniger schwierig beurteilt: 71 % der in

ten anders gestalten. Es überrascht, dass Exkursionen von den Befragten in den Unterkünften als weniger wichtig erachtet werden. Eine mögliche Erklärung ist, dass Exkursionen seltener stattfinden und nicht bekannt ist, dass Exkursionen Teil der Kurse sein können. In den Interviews bestätigt sich dieses Ergebnis nicht, sondern die Bedeutung von Exkursionen wird unterstrichen.

Mehr Kinderbetreuung, weniger Übergangsmanagement

In Erstaufnahmen können Kursleitungen deutlich häufiger auf eine Kinderbetreuung zurückgreifen. So liegt der Anteil an Kursen mit Beaufsichtigung hier bei 47 %. Auch in kommunalen Unterkünften liegt der Anteil an Kursen mit Kinderbeaufsichtigung höher als bei Bildungsträgern (18 zu 11 %). Dies liegt einerseits an bestehenden Angeboten in den Unterkünften. Gleichzeitig sind die Möglichkeiten, eine Kinderbeaufsichtigung niederschwellig einzurichten, besser: Meistens gibt es Räume, Versicherungsfragen sind wenig komplex und ggf. können Personal der Unterkunft, Freiwillige oder Bewohner bzw. Bewohnerinnen eingebunden werden.

Das Übergangsmanagement aus Erstaufnahmen heraus ist hingegen stark eingeschränkt. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, wie vor einer Zuweisung in eine Kommune sinnvolles Übergangsmanagement aussehen kann. In der Erstaufnahme im Saarland ist mittlerweile eine zentrale und automatische Zuweisung in einen Integrationskurs bei einem Träger in der Kommune gegeben, in die der Transfer erfolgt. Diese zentrale Zuweisung wird insofern kritisiert, als dass sie die Trägerwahl der Teilnehmenden aufhebt. Die häufig auf persönlichen Empfehlungen erfolgende Trägersauswahl (Welche Lehrkraft ist gut, wo wird der Kurs gut umgesetzt) stellt dabei einen Mechanismus der Qualitätssicherung dar, der mit der zentralen Zuweisung ausgehebelt wird.

Ein Übergangsmanagement findet deutlich häufiger in Kursen bei Bildungsträgern statt als in Erstaufnahmen. So geben 45 % der Kursleitungen in Erstaufnahmen an, dass ein Übergangsmanagement in ihrem letzten abgeschlossenen Kurs stattgefunden hätte. Im Vergleich dazu sind es 60 % in kommunalen Unterkünften und 72 % bei Bildungsträgern. Dabei überrascht die hohe Zahl in den Unterkünften, Hinweise aus den Fallstudien waren, dass in Erstaufnahmen vor der kommunalen Zuweisung ein sinnvolles Übergangsmanagement kaum möglich sei.

Kurse für Jugendliche in einer Erstaufnahme

In einer Erstaufnahme kann der EOK dazu genutzt werden, um Kinder bzw. Jugendliche zu unterrichten, die von der Schulpflicht in der Erstaufnahme in vielen Bundesländern ausgenommen sind. Von diesen

Schulenausweis und Differenzierung in der Erstaufnahme-einrichtung Hanau

In der Erstaufnahme Hanau wird den Bewohnern und Bewohnerinnen bei der Ankunft in der Einrichtung ein sogenannter Schulausweis ausgeteilt. Zudem erfolgt der Hinweis „Morgen beginnt der Unterricht, da gehst du dann hin.“ Am ersten Unterrichtstag wird der Ausweis von der entsprechenden Kursleitung unterschrieben, was dem Papier eine gewisse Formalität verleiht. Die Intention hinter diesem Vorgehen ist die Erzeugung einer stärkeren Verbindlichkeit, den EOK zu besuchen.

Tatsächlich können viele Personen für die Kurse gewonnen werden, was mehrere parallel laufende Kurse ermöglicht. Dadurch kann eine Differenzierung der Teilnehmenden in verschiedene Gruppen erfolgen (z. B. Alphabetisierung, kreativer Fokus, schnelle Lernende etc.).

Die Gruppeneinteilung und feste Kurseinschreibung erfolgen nicht final am ersten Kurstag, sondern nach einer Vorlaufwoche, wenn Bedarfe und Kenntnisse der Personen festgestellt werden konnten. Bisher kann dies allerdings noch nicht optimal umgesetzt werden, wie die Kursleitungen berichten. Hier spielen u. a. schnelle Bindungen an Kursleitungen eine Rolle. Dennoch wird in der Online-Befragung deutlich, dass Teilnehmende Kurse nicht aus Unter- oder Überforderung abbrechen, was eine gute Anpassung der Kurse unterstützt.

Allerdings existiert dem Modell auch Skepsis gegenüber, da ein so schneller Unterrichtsbeginn die Bewohner und Bewohnerinnen überfordern kann oder der Sinn hinter der „Schule“ im Informationsfluss des Ankunftstages nicht verstanden wird. Daher wurde zum Zeitpunkt der Fallstudie überlegt, ob die Kursleitungen an Ankunftstagen eine Art Informationsstand aufbauen, der mit Ruhe und ausführlich das Modell erklärt und potentielle Teilnehmende motiviert.

Kursen wird sehr positiv berichtet, wenn sie auch in der Evaluation nicht vertieft untersucht werden konnten.²³

Fazit

Die Kurse in Unterkünften unterschieden sich von den Kursen bei Bildungsträgern und an anderen Kursorten. Sie stehen vor besonderen Herausforderungen mit Blick auf Fluktuation und Motivation der Teilnehmenden. Praktische Umstände beeinflussen die Kurse. So kann das Leben in Mehrbettzimmern dazu führen, dass die Konzentrationsfähigkeit eingeschränkt ist. Insgesamt ist die Unterrichtssituation stärker von psychologischen Stresssituationen der Teilnehmenden belastet. Auch haben Kurse in Unterkünften eine deutlich höhere Fluktuation.

Gleichzeitig bieten die Kurse in den Unterkünften Chancen: Es ist leichter, Teilnehmende zu erreichen. Häufiger bestehen eine Kinderbeaufsichtigung bzw. die Voraussetzungen, um eine einzurichten.

Gleichzeitig unterscheiden sich Erstaufnahmen und kommunale Unterkünfte erheblich. An Kursen in kommunalen Unterkünften nehmen auch oft Personen teil, die nicht in der Unterkunft wohnen. Hier findet eine Öffnung der Einrichtung statt. Dies ist in Erstaufnahmen selten der Fall.

In Erstaufnahmen sind Kinder und Jugendliche teils von der Schulpflicht ausgenommen. Hier können die EOK für nicht schulpflichte Kinder eine Lücke füllen.

Das Übergangsmanagement ist in Unterkünften geringer als bei Bildungsträgern ausgeprägt. Gleichzeitig ist es insbesondere in den Erstaufnahmen schwierig, ein sinnvolles Übergangsmanagement zu betreiben, da hier eine Zuweisung in die Kommune noch nicht erfolgt ist.

Gleichzeitig nehmen die Kurse in den Unterkünften eine zentrale Funktion ein, um Alltag zu strukturieren und ein gutes Zusammenleben zu ermöglichen. Die Wirkungen der EOK, u. a. auf das Leben in den Unterkünften, stellen wir im Folgenden dar.

²³ Vgl. „Welchen Zugang haben geflüchtete Kinder zu Schulen?“ Monitoring-Stelle UN-Kinderrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Konzeptpapier, 2017, verfügbar unter: <http://landkarte-kinderrechte.de/downloads/Infos-Bundeslaender-Schule-2017.pdf>

4.3 Wirkungen der EOK

Die EOK streben Wirkungen auf verschiedenen Ebenen an, wie im Wirkungsmodell dargestellt (vgl. Abschnitt 3.2). Das nachfolgende Kapitel beschreibt die in der Evaluation gemessenen Wirkungen entlang dieser Ebenen.²⁴

Im Folgenden werden die Wirkungen der EOK in den Bereichen Erstorientierung, Werte, Normen und Gepflogenheiten und Spracherwerb beschrieben. Darüber hinaus wird erläutert, inwiefern sich Wirkungen beim Lern- und Kursverhalten sowie im sozialen Umfeld der Teilnehmenden, insbesondere im Kontext der Unterkünfte bemerkbar machen. Weitere Veränderungen, die den Kursen zugeschrieben werden, jedoch nicht explizit im Wirkungsmodell vorgesehen waren, werden im Abschnitt zu nicht-intendierten Wirkungen zusammengefasst. Zum Abschluss werden übergeordnete Beobachtungen zur zeitlichen Entwicklung der Wirkungen und dazu, welche Faktoren diese fördern oder hemmen, festgehalten.

4.3.1 Erstorientierung

Wie am Namen des Programms deutlich erkennbar ist, streben die Erstorientierungskurse an, dass ihre Teilnehmenden während des Kurses Wissen und Fähigkeiten erlangen, die ihnen die Orientierung in ihrem Umfeld und Alltag erleichtern. So wird sich einerseits thematisch auf alltägliche Themen fokussiert und der Unterrichtsinhalt kann flexibel an die jeweilige Kursgruppe angepasst werden. Methodisch stehen die mündliche Vermittlung und die Handlungsorientierung, z. B. über Exkursionen oder alltagsnahe Materialien, im Vordergrund (vgl. Abschnitt 4.2.5).

Kenntnisse, die Erstorientierung ermöglichen

Um sich im Alltag orientieren zu können, müssen Teilnehmende zunächst erfahren, was es in ihrer Umgebung gibt und wie sie diese Angebote (selbstständig) nutzen können.

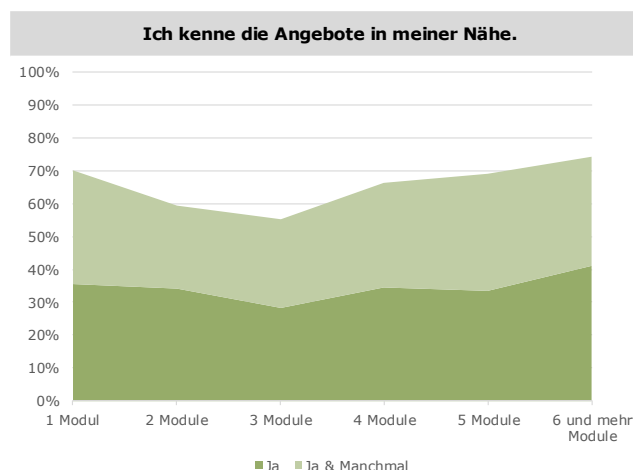
Die Klassenzimmerbefragung zeigt, dass die Teilnehmenden mehr Angebote in ihrer Nähe (z. B. Sportvereine oder Kulturzentren kennen, je länger sie im Kurs sind (vgl. Abbildung 20). Am stärksten zeigt sich dieser Effekt in der Gruppe der Teilnehmenden, die erst zwischen einem und sechs Monaten in Deutschland leben; für sie lässt sich die stärkste Steigerung im Kursverlauf feststellen.

Deutlich wird auch, dass die Selbsteinschätzung nach dem ersten Modul zunächst sinkt. Eine mögliche Erklärung für diesen „Einbruch“ kann darin liegen, dass die Teilnehmenden nach einer anfänglichen Lerneuphorie und schnellen Lernfortschritten zu einer gewissen Ernüchterung übergehen, wenn ihnen bewusst wird, was sie noch nicht wissen. Ein ähnliches Phänomen konnte auch in einer anderen Evaluation eines niederschweligen Kursangebots festgestellt werden.²⁵

²⁴ Auf das Ziel „Freiwillige Rückkehr“ wird nicht eingegangen. In diesem Fall war keine Wirkungsmessung möglich, da sich in der Datenerhebung zeigte, dass dieses Thema nur wenig behandelt worden ist (vgl. Abschnitt 4.2.5).

²⁵ Siehe hierzu die Evaluation der niederschweligen Frauenkurse des BAMF (2015-2016) durch Syspons. Auch in der Evaluation der bundesweiten Modellphase der Erstorientierungskurse durch die Johanniter-Unfall-Hilfe wurde dieser „Erkenntnisknick“ deutlich. Beide Evaluationsberichte sind öffentlich verfügbar unter: <https://www.syspons.com/publikationen/> (abgerufen am 05.07.2021).

Abbildung 20: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Angeboten in ihrer Nähe, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 1750.



Es ist wichtig einen Deutschkurs zu machen damit man alles allein machen kann ohne Hilfe. Früher musste immer jemand mitkommen zum Arzt oder bei der Arbeitssuche. Jetzt kann ich alles allein. Deutschkurse helfen dabei.“

Abid, ehemaliger Teilnehmer EOK, Pakistan, seit 5 Jahren in Deutschland, arbeitet Vollzeit in einer Pizzeria

Der Kursort hat dabei einen Einfluss auf die Kenntnisse, die Teilnehmende über Angebote in ihrer Nähe haben. Sowohl Teilnehmende, die bei einem Bildungsträger unterrichtet werden, als auch solche, bei denen der Kurs „an einem anderen Ort“²⁶ stattfindet, schneiden signifikant besser ab als Teilnehmende, die einen EOK in einer Erstaufnahme besuchen.

Auch die Kursleitungen sehen eine deutliche Steigerung von Kursbeginn zu Kursende: Während zunächst nur 41 % angeben, dass die meisten Kursteilnehmenden wissen, wo sie Unterstützung erhalten können, wenn sie diese brauchen, sind es zu Kursende 92 %. In den Fallstudien berichten Kursleitungen davon, dass sich die Teilnehmenden besser vor Ort auskennen und wichtige Stellen kennen, z. B. Ämter und Beratungsstellen, Ärzte, aber auch kulturelle Angebote, die sie (kostenfrei oder günstig) nutzen können. Insbesondere Exkursionen werden hier als geeignetes Mittel gesehen, um Kenntnisse zu vermitteln und den Wohnort zu erkunden.

Bessere Bewältigung des Alltags

Dieses Wissen übersetzt sich – nach Einschätzung der Kursleitungen – auch in eine gesteigerte Alltagsbewältigung der Teilnehmenden. Während nur 27 % der Kursleitungen angeben, dass die meisten ihrer Teilnehmenden zu Kursbeginn ihren Alltag selbstständig bewältigen können, sind es zu Kursende 92 %.

Auch in den Fallstudien berichten Kursleitungen von mehr Selbstständigkeit der Teilnehmenden im Alltag, z. B. dass Termine nun allein wahrgenommen werden oder sich die Teilnehmenden mehr im öffentlichen Raum bewegen. Einschränkend ist hier jedoch anzumerken, dass ihre Einschätzungen in erster Linie auf einzelnen Erzählungen der Teilnehmenden basieren oder darauf, dass sie merken, dass sie von den Teilnehmenden seltener um Hilfe gebeten werden.

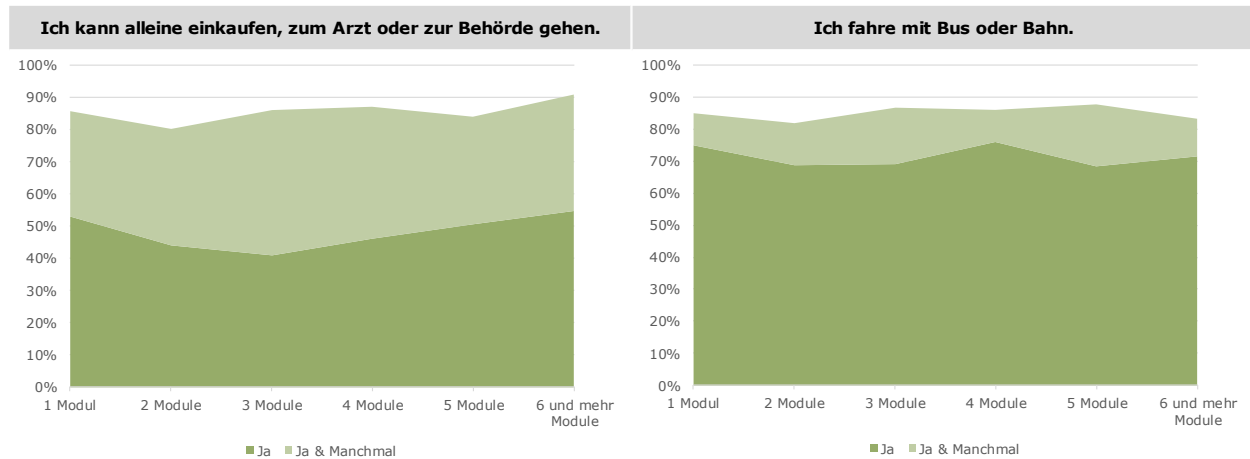
Die Teilnehmenden selbst heben in den Fokusgruppen und der Nachbefragung hervor, dass sie nun alltägliche Aktivitäten selbstständig und besser bewältigen: So können sie nun beispielsweise ans Telefon gehen, Termine beim Arzt vereinbaren und den ÖPNV nutzen. Besonders häufig heben sie hervor, dass sie selbstständig einkaufen können. Mütter betonen den selbstständigen Besuch beim Kinderarzt als besonderen Lerneffekt.

In der Klassenzimmerbefragung bestätigen sich diese Ergebnisse teilweise. Auch hier zeigt sich im Kursverlauf eine Steigerung: Diejenigen, die bereits sechs Module besucht haben, trauen es sich signifikant häufiger zu, allein einkaufen, zum Arzt oder zur Behörde zu gehen, als Teilnehmende aus zwei oder drei Modulen. Keinen Effekt hat die Kursdauer hingegen auf die Nutzung des öffentlichen Nahverkehrs: Dieser wird von allen Teilnehmenden gleichermaßen genutzt. Dies deckt sich mit der Einschätzung der

²⁶ In der Klassenzimmerbefragung wurden Kursleitungen gebeten anzugeben, an welchem Ort ihr Kurs stattfindet. Antwortmöglichkeiten waren in einer Erstaufnahmeeinrichtung des Landes, in einer kommunalen Unterkunft oder ähnlichen Einrichtung, in den Räumen eines Bildungsträgers, in den Räumen einer Migrantenorganisation oder an einem anderen Ort. Die Ergebnisse der Online-Befragungen sowie Fallstudien zeigen, dass es sich hier häufig um Vereinsräume oder Kircheneinrichtungen handelt.

Kursleitungen: Die Mehrheit schätzt ein, dass sich die orientierenden Wirkungen der Kurse schnell und weniger im Kursverlauf entfalten (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihren Alltagsfähigkeiten, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 2057, N = 2089.



Auch hier werden Exkursionen als ein besonders wirkungsvolles Instrument beschrieben, indem sie Orientierung praktisch erfahrbar machen und Hemmschwellen senken, erworbenes Wissen im Alltag anzuwenden.

Darüber hinaus entfalten die EOK für Frauen einen besonderen Effekt im Bereich Alltagsorientierung. Der Besuch von drei Frauenkursen machte deutlich, dass hier die Kursleitungen besonders starke Veränderungen in der Selbstständigkeit ihrer Teilnehmerinnen wahrgenommen haben. So sei nicht nur das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen gestiegen, Aktivitäten sowie Behördengänge eigenständig bewältigen zu können. Hemmschwellen seien abgebaut worden und die Selbstständigkeit und Mobilität der Frauen gestiegen.

4.3.2 Werte, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens

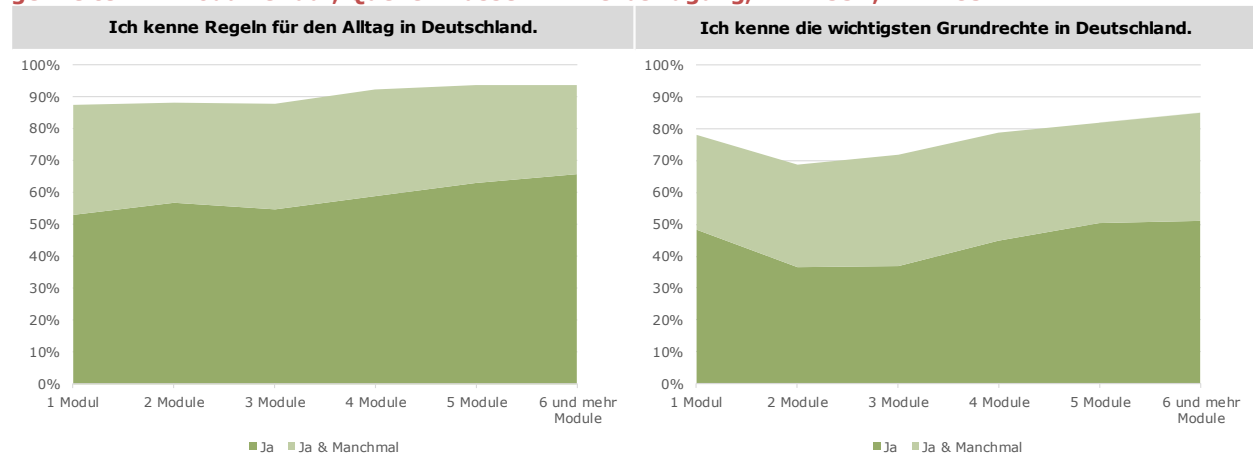
Die EOK haben das Ziel, dass Teilnehmende sich Wissen und Fähigkeiten zu in Deutschland gelebten Werten, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens aneignen. Mittelfristig sollen sie dieses Wissen im Alltag nutzen. Dazu wird in jedem Kurs das Modul „Werte und Zusammenleben“ umgesetzt (vgl. Abschnitt 4.2.5).

Wissen und Kenntnisse der Teilnehmenden zu Werten, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens

Sowohl hinsichtlich des Wissens über Grundrechte als auch über Regeln des alltäglichen Zusammenlebens sehen Kursleitungen bei ihren Teilnehmenden einen starken Wissenszuwachs im Laufe des Kurses. So urteilen 40 % der Kursleitungen, dass die meisten der Teilnehmenden zu Kursbeginn die wichtigsten Regeln für das alltägliche Zusammenleben kannten, vis-à-vis 96 % nach Kursabschluss. Noch stärker sehen sie die Steigerung im Bereich des Wissens über Grundrechte: Hier schätzen 19 % ein, dass die meisten Teilnehmenden anfänglich die wichtigsten Grundrechte kennen und 91 % am Kursende.

Auch hier steigt das Wissen in beiden Bereichen (Grundrechte sowie Alltagsregeln), je länger die Teilnehmenden im Kurs sind (vgl. Abbildung 22). Insbesondere für die Gruppe derjenigen, die erst weniger als ein Jahr in Deutschland leben, ist der Kurs wirksam: Hier steigt das Wissen über die Modullaufzeit am stärksten an.

Abbildung 22: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Werten, Normen und Gepflogenheiten im Modulverlauf, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 1991, N = 1857.



Die Aussagen der ehemaligen Teilnehmenden bestätigen diese Ergebnisse. So gibt mehr als die Hälfte an, mehr über Gesetze, Kultur und übliche Verhaltensweisen gelernt zu haben. Dies sei besonders wichtig, um unnötige Probleme und Missverständnisse zu vermeiden. Ein Teil der Befragten gibt an, dass sie gelernt haben, Menschen zu begrüßen und jetzt aus sich rausgehen und mit ihrer Umgebung in Kontakt kommen können.

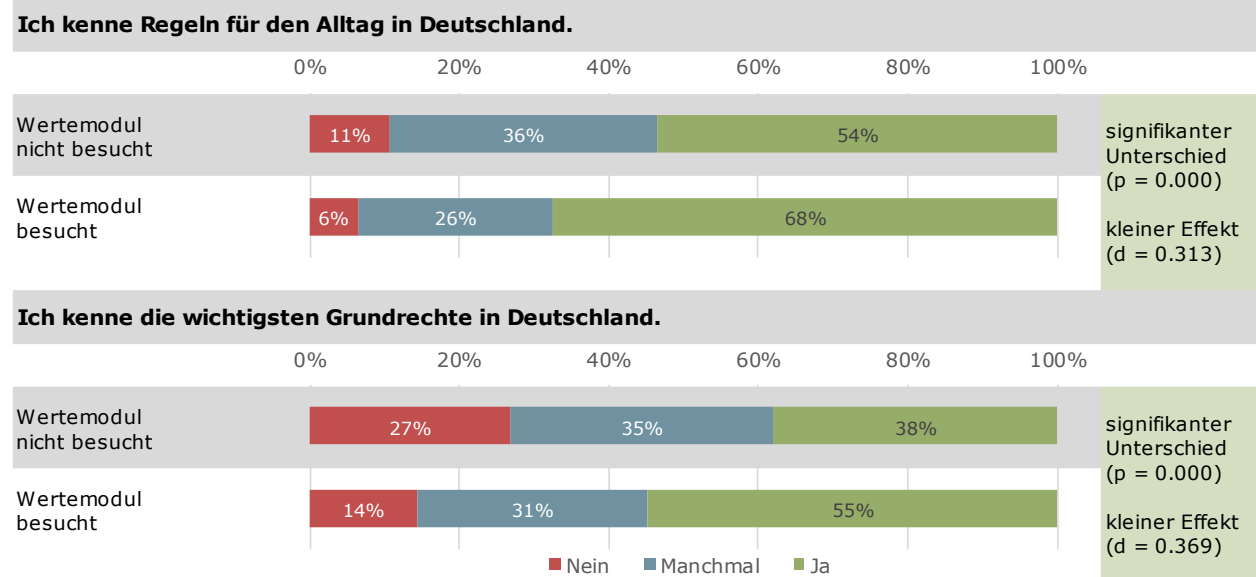
Vor allem macht der Besuch des Wertemoduls für Teilnehmende einen entscheidenden Unterschied, wie die Klassenzimmerbefragung verdeutlicht: Vor Teilnahme sind sich 54 % der Befragten sicher, die wichtigsten Regeln für den Alltag zu kennen (36 % manchmal); nach der Teilnahme sind dies 68 %.

Auch mit Blick auf die Kenntnis der wichtigsten Grundrechte erweist sich das Modul als wirksam: Vor einer Teilnahme geben 38 % der Befragten an, die wichtigsten Grundrechte in Deutschland zu kennen (35 % manchmal); nach der Teilnahme an dem Modul sind es 55 % (31 % manchmal) (vgl. Abbildung 23).

Neben dem Wertemodul beeinflussen weitere Faktoren den individuellen Lernerfolg: Hierzu zählt vor allem die Aufenthaltsdauer in Deutschland. Per se steigt mit einer längeren Aufenthaltsdauer auch das (Vor-)Wissen über alltägliche Regeln und Grundrechte. **Der Besuch des Wertemoduls macht jedoch unabhängig von der Aufenthaltsdauer einen signifikanten Unterschied.** Lediglich bei der Gruppe derjenigen, die bereits mehr als zwei Jahre in Deutschland leben, ist dies nicht der Fall: Hier ist das Wissen vor und nach Besuch des Wertemoduls gleichermaßen hoch.

Ein leichter Unterschied zeigt sich hingegen zwischen Kursteilnehmenden in Erstaufnahmen und kommunalen Unterkünften. Letztere schätzen sich hinsichtlich ihres Wissens über Alltagsregeln besser ein als diejenigen, die den Kurs in einer Erstaufnahme besuchen.

Abbildung 23: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihrem Wissen zu Werten, Normen und Gepflogenheiten, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 959, N = 1032, N = 899, N = 958.



Ergebnisse einer Situationsbeurteilung zu Werten, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens

Die Teilnehmenden wurden in der Klassenzimmerbefragung gebeten, vier fiktive Situationen zu beurteilen. In Anlehnung an das Curriculum wurden vier Themen ausgewählt, die zentrale Lehrinhalte widerspiegeln: Meinungs- bzw. Versammlungsfreiheit, Schulpflicht, Religionsfreiheit bzw. die Freiheit, nicht zu glauben, sowie Geschlechterrollen. Die Befragten sollten jeweils entscheiden, ob die geschilderte Situation mit Normen in Deutschland zu vereinbaren sei.²⁷

In der Summe werden alle vier Situationen von mindestens 70 % der Befragten richtig zugeordnet. Bei den Themen Schulpflicht und Meinungs-/Versammlungsfreiheit unterscheiden sich die Einschätzungen von Personen, die das Wertemodul besucht haben, und denjenigen, die es (noch) nicht absolviert haben, kaum. Bei den Themen Geschlechtergleichberechtigung und Glaubensfreiheit jedoch weichen die Aussagen der Befragten vor und nach Besuch des Wertemoduls signifikant voneinander ab (vgl. Abbildung 24).²⁸

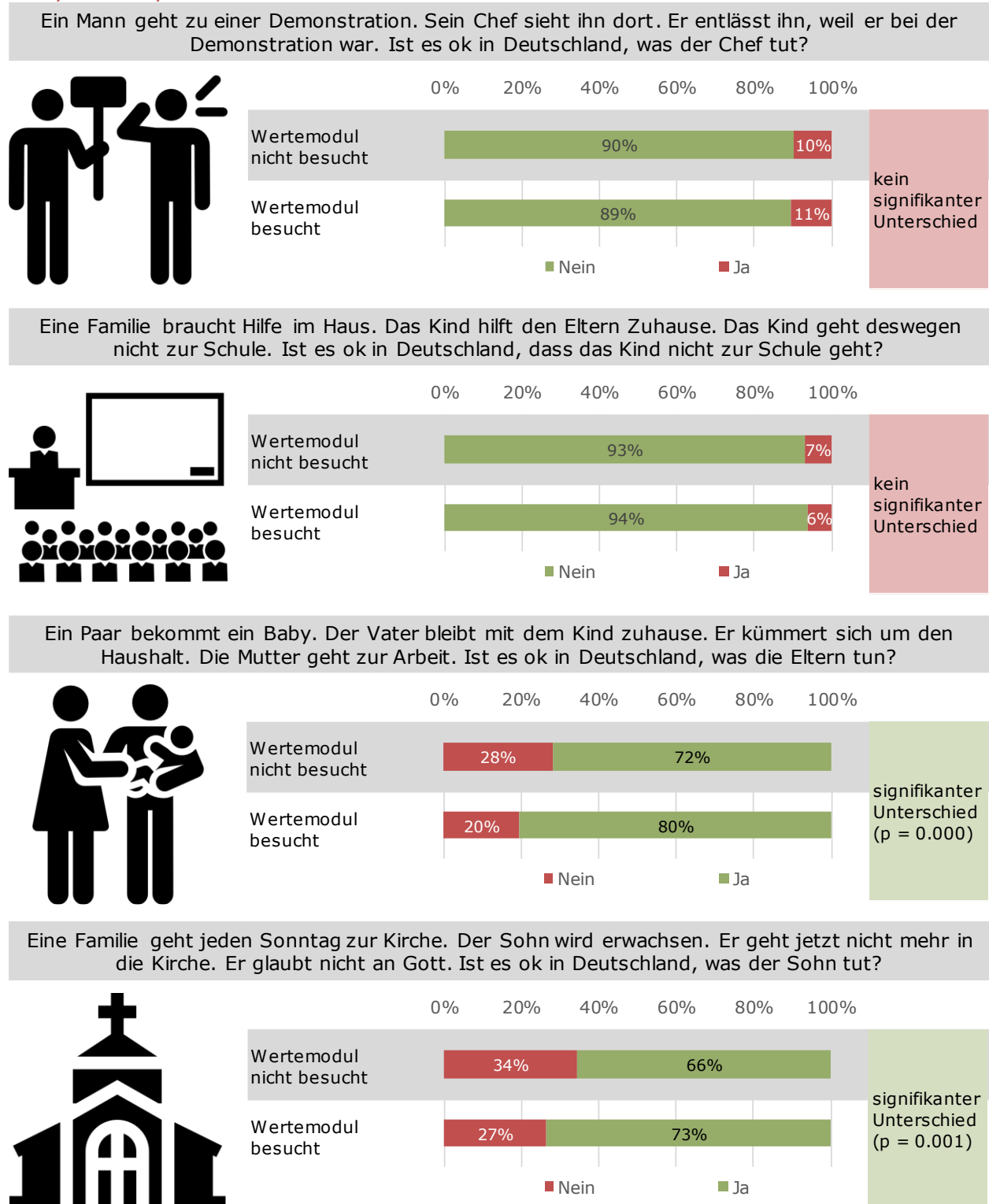
„Decouvrir le mode de vie allemand“. Für mich war es besonders wichtig, die Unterschiede im Leben in Deutschland kennen zu lernen. Auch die Gesetze waren wichtig, um zu wissen was man darf und was nicht. Das verhindert Probleme.“

Jacques, ehemaliger Teilnehmer EOK, Guinea, seit 8 Monaten in Deutschland, lebt im Kirchenasyl

²⁷ Die Frageformulierung „Ist es ok in Deutschland, dass...“ sollte dem Vermittlungsanspruch Rechnung tragen, dass die Kursteilnehmenden Werte zwar kennenlernen, jedoch nicht zwingend verinnerlichen müssen. In diesem Sinne wurde von einer normativen Bewertung (richtig vs. falsch) abgesehen.

²⁸ Dies deckt sich mit den Ergebnissen einer vorlaufenden Evaluation der Erstorientierungskurse im Modellprojekt der Johanniter-Unfall-Hilfe, siehe hierzu: <https://www.syspons.com/publikationen/> (abgerufen am 05.07.2021).

Abbildung 24: Situationsbeurteilung durch die Teilnehmenden, Klassenzimmerbefragung, N = 1541, N = 1997, N = 1756, N = 1508.



Ebenfalls auffällig ist, dass der Anteil derjenigen, die explizit angeben, die Situation nicht beurteilen zu können in allen Themenfeldern außer der Schulpflicht nach dem Besuch des Wertemoduls deutlich sinkt.

Der Besuch des Wertemoduls scheint demnach einen entscheidenden Einfluss auf die subjektive Beurteilung bzw. Einordnung von Situationen zu haben. Hierbei spielt es jedoch eine Rolle, wie stark die Teilnehmenden für Unterschiede sensibilisiert sind. So sind die Ergebnisse dahingehend zu interpretieren, dass die Relevanz von Schulbildung vielen Geflüchteten bereits bekannt zu sein scheint. Auch sind

sich anscheinend gerade diejenigen Personen, die vor (politischer) Verfolgung in ihrem Heimatland fliehen, häufig darüber bewusst, dass in Deutschland Meinungsfreiheit besteht. Insbesondere bei impliziteren Thematiken wie Geschlechterrollen und Religion sind Kurse wirksam.

Verhaltensänderung der Teilnehmenden im Sinne von Werten, Normen und Gepflogenheiten des Zusammenlebens

In Bezug auf das im Kurs beobachtbare Verhalten attestieren die Kursleitungen den Teilnehmenden im Rahmen der Online-Befragung bereits zu Kursbeginn einen hohen Grad an Konformität mit den zu vermittelnden Normen und Gepflogenheiten. So sind 75 % der Ansicht, dass die meisten Teilnehmenden regelmäßig zum Kurs kommen, und 77 %, dass die Teilnehmenden sich tolerant gegenüber unterschiedlichen Lernniveaus anderer Kursteilnehmenden verhalten. Dies steigt nach Kursabschluss auf 87 % und respektive 95 %. Hinsichtlich der Offenheit bzw. dem Mut, Fragen zu stellen, wenn sie etwas nicht verstehen, sehen die Kursleitungen bei den Teilnehmenden einen größeren Fortschritt (55 zu 95 %).

Die Teilnehmenden selbst schätzen ihr Verhalten im Kurs, unabhängig davon wie lange sie bereits am Kurs teilgenommen haben, ähnlich ein. So geben (fast) alle an, dass sie regelmäßig zum Kurs kommen. Ebenso meinen alle gleichermaßen, dass sie nachfragen, wenn sie etwas nicht verstehen.

In den Fallstudien hingegen berichten Gesprächspartner insbesondere zu Wirkungen bei den Umgangsformen der Teilnehmenden: So würden die (meisten) Teilnehmenden im Laufe des Kurses pünktlicher. Auch schildern sie, dass Teilnehmende mehr der in Deutschland üblichen Höflichkeitsformen beherrschten, z. B. indem sie häufiger grüßen oder klopfen, bevor sie den Raum betreten.

Diese Ergebnisse lassen sich insgesamt dahingehend interpretieren, dass auf Ebene des Verhaltens, sich viele Teilnehmende schon bereits zu Kursbeginn in vielen Aspekten so verhalten wie es von ihnen erwartet wird. Veränderungen zeigen sich hingegen insbesondere im zwischenmenschlichen Umgang zwischen Kursteilnehmenden und ihren Kursleitungen sowie dem Personal der Unterkünfte.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass sich der Fokus der Befragungen von Kursleitungen und Teilnehmenden auf das Einhalten von Konventionen im Kursalltag beschränkt hat und damit niederschwellig operationalisiert worden ist. Akzeptanz gegenüber weiblichen Kursleiterinnen und deren Berufstätigkeit sind beispielsweise in den quantitativen Erhebungen nicht betrachtet worden. Jedoch berichten in den Fallstudien sowohl weibliche Kursleitungen als auch Projektkoordinatorinnen, die ihre Kurse regelmäßig besuchen, von einer stärkeren Sensibilisierung der männlichen Teilnehmenden im Umgang ihnen gegenüber. Hierbei betonen sie, dass dies insbesondere als ein Resultat aus dem täglichen Umgang mit den Teilnehmenden zu werten ist.

4.3.3 Spracherwerb

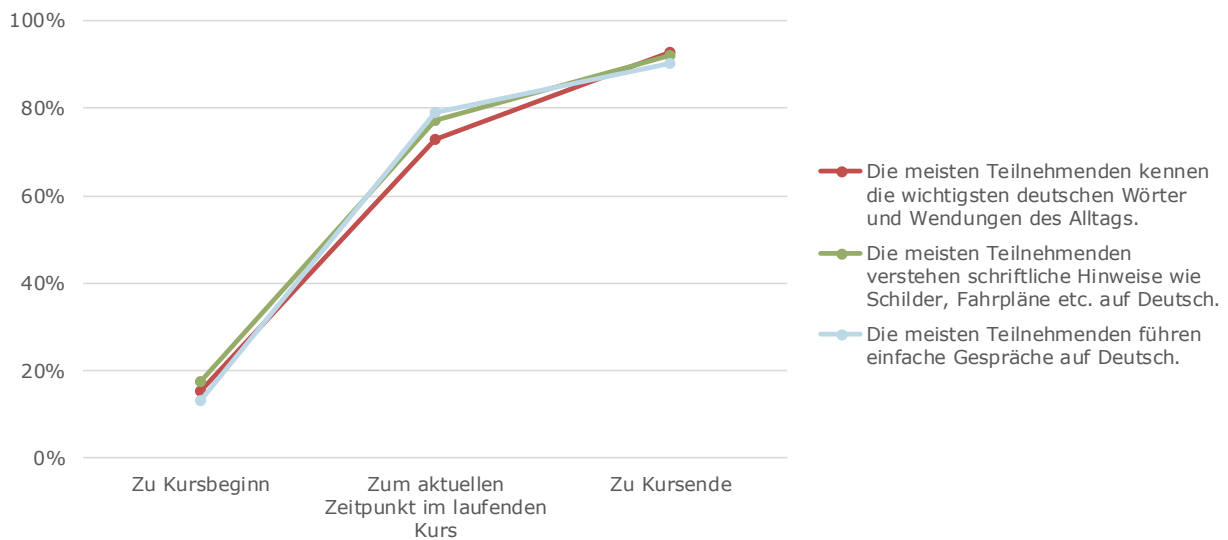
Auch der Erwerb von praxisorientierten Deutschkenntnissen ohne vertieftes Grammatikverständnis steht im Fokus der Erstorientierungskurse. Ein zu erreichendes Sprachniveau ist explizit nicht vorgesehen, da es bei den EOK „primär nicht um das Erlernen der deutschen Sprache [geht], sondern darum, bei der Orientierung in Deutschland zu unterstützen“. ²⁹ In welchem Umfang die Teilnehmenden im Rahmen der EOK Deutsch gelernt haben und wie sie dies im Alltag anwenden, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Spracherwerb im Kursverlauf

Sowohl Kursleitungen, Umfeldakteure als auch die Teilnehmenden selbst sehen die größten Fortschritte durch den Kurs bei ihren Deutschkenntnissen. Im Vergleich zu anderen Kenntnissen bewerten Kursleitungen die Startvoraussetzungen ihrer Teilnehmenden zu Kursbeginn am niedrigsten: Nur 15 % glauben, dass die meisten Teilnehmenden bereits zu Kursbeginn die wichtigsten Wörter für ihren Alltag kennen; 17 %, dass sie schriftliche Hinweise wie Schilder o. ä. verstehen; und 13 %, dass sie Gespräche auf Deutsch führen können (vgl. Abbildung 25). Diese Einschätzung steigt in laufenden Kursen auf 73; 77 und 79 %. Zu Kursende trauen es fast alle Kursleitungen ihren Teilnehmenden zu (93; 92; 90 %).

²⁹ Quelle: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. FAQ Erstorientierungskurse (März 2018), verfügbar unter: www.bamf.de/eok-traeger (abgerufen am 05.07.2021).

Abbildung 25: Einschätzungen der Kursleitungen zu den Deutschkenntnissen ihrer Teilnehmenden zur Kursbeginn, im laufenden Kurs sowie zu Kursende, Quelle: Online-Befragung Kursleitungen, N = 267, N = 28, N = 212. Durchschnittliche Zustimmung der drei höchsten Werte auf einer 6er-Skala.



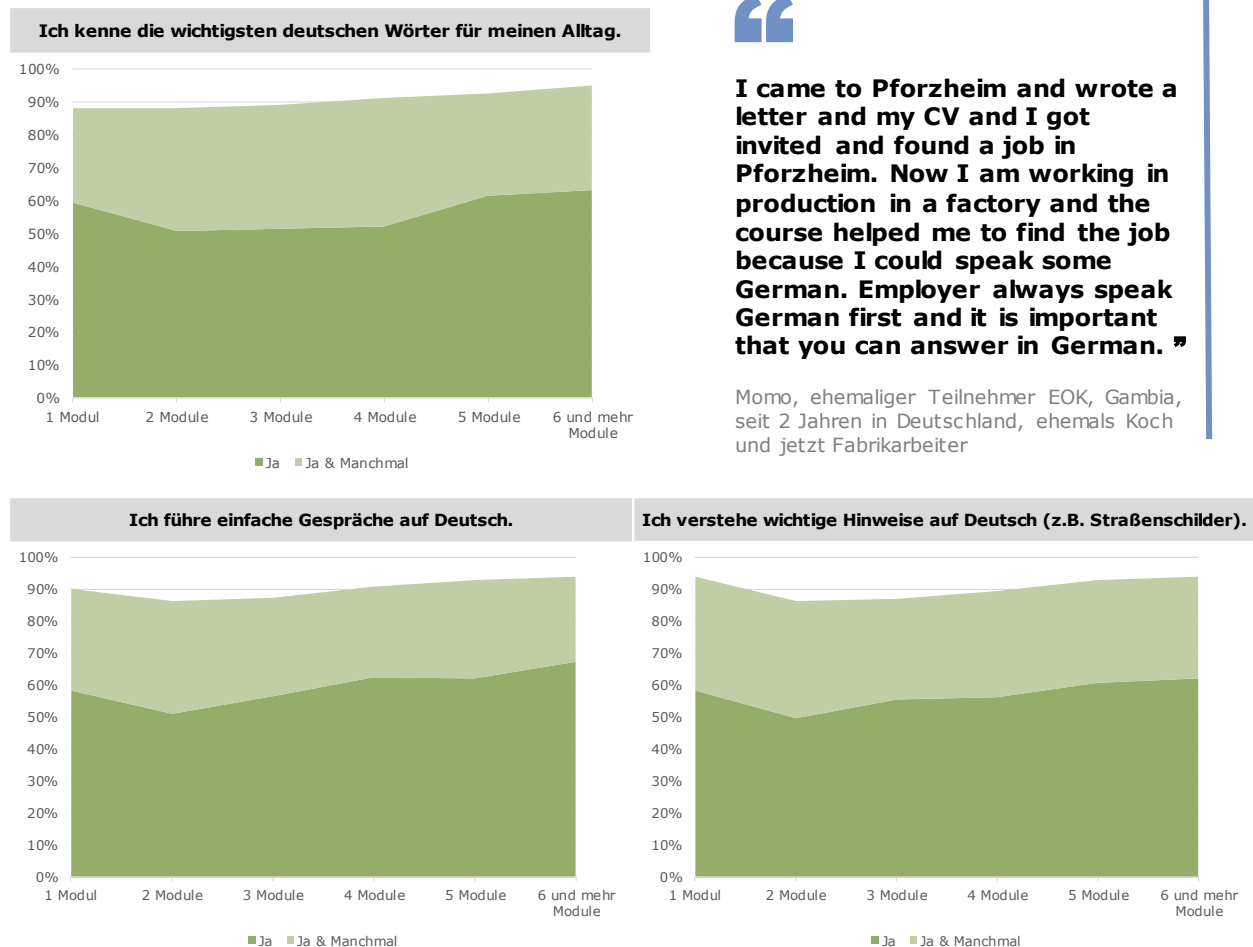
Diese Einschätzung wird in den Fallstudien bestätigt: Fortschritte zeigen sich laut Aussage der Kursleitungen besonders bei den Grundlagen der deutschen Sprache. Teilnehmende würden im Rahmen der Kurse ihren Wortschatz erweitern, ein Gefühl für die deutsche Sprache bekommen und grundlegende Grammatik erlernen. Vor allem würden aber Hemmschwellen abgebaut: Teilnehmende würden im Laufe des Kurses mehr und eigenständiger sprechen und auch außerhalb des Kurses häufiger Deutsch sprechen, auch untereinander. Auch das Personal der Unterkünfte sieht hier direkte Wirkungen: (Ehemalige) Teilnehmende hätten einerseits weniger Hemmungen, Gespräche auf Deutsch zu führen, und andererseits hätte sich die Kommunikation mit dem Personal der sozialen Betreuung und den Sicherheitsdiensten durch die besseren Deutschkenntnisse vereinfacht.

In der Klassenzimmerbefragung lässt sich eine Steigerung der Deutschkenntnisse im Modulverlauf ebenfalls nachweisen. Teilnehmende, die bereits an sechs (oder mehr) Modulen teilgenommen haben, schätzen ihren Wortschatz, ihre Konversationsfähigkeit und ihr Hör- und Leseverstehen signifikant höher ein als Teilnehmende in früheren Modulen (vgl. Abbildung 26). Es fällt jedoch auf, dass die Teilnehmenden selbst ihr Deutschniveau zu Kursbeginn als deutlich höher einstufen als ihre Kursleitungen.

Auch im Rückblick steht für die ehemaligen Teilnehmenden Deutsch gelernt zu haben im Fokus der Kurse. Für sie ist es im Nachhinein besonders wichtig, Vokabeln und Redewendungen für die grundsätzlichen Dinge des Alltags gelernt zu haben.

Die deutsche Sprache wenden Teilnehmende am ehesten an, wenn sie das Heim verlassen und in die Stadt gehen, z. B. im Café oder beim Einkaufen. Die Befragten, die in einem Arbeitsverhältnis stehen, geben an, sich mit ihren Mitarbeitenden auf Deutsch zu unterhalten. Manche der Befragten haben deutsche Freunde und sprechen mit ihnen Deutsch. Einige Eltern geben an, mit ihren Kindern innerhalb der Familie Deutsch zu sprechen. Auch in den Unterkünften wird mehr Deutsch gesprochen, sowohl mit dem Personal als auch untereinander, wenn es keine gemeinsame Muttersprache gibt.

Abbildung 26: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden zu ihren Deutschkenntnissen, Quelle: Klassenzimmerbefragung, N = 2082, N = 2071, N = 2045.



Herausforderungen in der Sprachvermittlung

Strukturell bemängeln Kursleitungen insbesondere die hohe Fluktuation in den Kursen. Dies habe negative Auswirkungen auf die Fortschritte beim Spracherwerb, die erzielt werden könnten. Dadurch, dass immer wieder neue Teilnehmende in den Kurs integriert werden müssten, sei es schwer, den verbleibenden Teilnehmenden gerecht zu werden. So müsste häufig langsamer vorangeschritten werden.

Bei Teilnehmenden mit umfassenderen Bildungserfahrungen kann es in heterogenen Kursgruppen außerdem zu Unterforderung und Frustration über den Kurs kommen. Personen, die bisher nicht alphabetisiert sind, sind hingegen häufiger von Überforderung und Frustration betroffen. In solch heterogenen Gruppen sind die Lernfortschritte entsprechend geringer bzw. werden weniger stark von den Teilnehmenden wahrgenommen. Auch wird die Maximalstundenanzahl von 300 Unterrichtseinheiten häufig als nicht ausreichend erachtet, um den erwarteten Umfang an Deutschkenntnissen zu vermitteln. Wie zuvor beschrieben verfolgen die EOK laut Konzept kein explizites Sprachniveau wie beispielsweise das A1-Niveau. Nichtsdestoweniger haben Träger, Kursleitungen und insbesondere die Teilnehmenden selbst Erwartungen an den Lernfortschritt, die innerhalb dieser 300 Unterrichtseinheiten nicht immer erfüllt werden können. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn viele Teilnehmende primäre oder funktionale Analphabeten oder aber auch Zweitschriftlerner sind.

Nicht zuletzt müssen auch Sprachanlässe vorhanden sein, um Gelerntes zu festigen. Anders als bei den anderen Wirkungsebenen schätzen Teilnehmende an allen Unterrichtsorten ihre Deutschkenntnisse ähnlich ein. Dies könnte einerseits dahingehend interpretiert werden, dass Deutschunterricht unabhängig vom Kursort Wirkung entfaltet. Andererseits muss auch beachtet werden, dass die Teilnehmenden ihre Deutschkenntnisse immer im Kontext ihres eigenen Lebensumfeldes bewerten. In diesem Sinne kann

der Bewertungsmaßstab für Geflüchtete, die in einer Erstaufnahme leben, ein anderer sein als für diejenigen, die selbstständig Termine in den Schulen der Kinder o. ä. wahrnehmen müssen. Die Erkenntnisse der Fallstudien deuten darauf hin, dass eher letztere Interpretation zutrifft.

Sprechgelegenheiten, das heißt die Anwendung von Deutsch im Alltag und/oder mit Muttersprachlern, werden von Kursleitungen und vor allem den Teilnehmenden selbst als wichtige Voraussetzung zum Deutsch lernen erachtet. Viele Teilnehmende bemängeln, dass sie in der Unterkunft keine bis wenig Gelegenheiten haben, Deutsch zu sprechen. Sie könnten Deutsch vor allem anwenden, wenn sie in Kontakt mit Deutschen kommen.



„In the camp you have nobody to practice it [German] with. Maybe when you are transferred, and you meet German people you interact and learn. Than you will be forced to speak German and you will learn. In the camp we speak mostly English.”

Eze, ehemaliger Teilnehmer EOK, Student aus Nigeria, seit 10 Monaten in Deutschland, lebt in einer Sammelunterkunft

Lernen Lernen als Voraussetzung für weiteren Spracherwerb

Als sekundäres Wirkungsziel verfolgen die Erstorientierungskurse den Anspruch, Teilnehmende an strukturierte Unterrichtssituationen zu gewöhnen, um sie auf weiterführende Angebote vorzubereiten und zu motivieren.

Für die Kursleitungen ist wichtige Voraussetzungen für effektives Lernen von Seiten der Teilnehmenden in den meisten Fällen gegeben. Sie attestieren den Teilnehmenden in der Online-Befragung bereits zu Beginn des Kurses, im Verlauf und nach Abschluss hohe Motivation und Freude am Lernen. Dies wird in den (meisten) Fallstudien bestätigt: Die Kursleitungen beschreiben diejenigen Teilnehmenden, die regelmäßig zum Kurs kommen, als sehr motiviert, im EOK, aber auch in nachfolgenden Kursen weiter zu lernen. Auch die Fokusgruppen in den Fallstudien zeigen, dass (fast) alle Teilnehmenden nach Abschluss des EOK planen, weitere Angebote zu besuchen oder generell weiter Deutsch zu lernen.

Insbesondere für Teilnehmende mit wenig oder keiner Schulbildung sehen die Kursleitungen es als wichtig an, ans Lernen heranzuführen. Hierzu sei der EOK geeignet, weil er Zeit und Flexibilität gebe, dass die Teilnehmenden Lernstrategien entwickeln. So würden auch die Grundlagen dafür gelegt, dass sich Teilnehmende selbstständig Wissen aneignen können. In einigen Fokusgruppen berichten dazu die Teilnehmenden, dass sie auch außerhalb des Unterrichts, entweder mit dem Buch, dem Smartphone (z. B. mit Übersetzungsprogrammen, Youtube oder Sprachlernapps) oder mithilfe deutscher Medien (Fernsehen, Radio) Deutsch lernen.

In einigen Kursen, die in den Fallstudien besucht wurden, werden regelmäßig kurze Tests durchgeführt, um Teilnehmende an Prüfungssituationen zu gewöhnen, Stress abzubauen sowie die eigenen Lernfortschritte sichtbar zu machen. Die verantwortlichen Kursleitungen empfinden dies als erfolgreich.

4.3.4 Soziales Umfeld

Dadurch, dass Teilnehmende mit den Regeln des alltäglichen Lebens besser vertraut sind und über verbesserte Sprachkenntnisse verfügen, soll mittelfristig erreicht werden, dass zwischen Absolventen der EOK und ihrem sozialen Umfeld eine bessere Interaktion stattfindet.

Bessere Kommunikation

Deutlich wird dies insbesondere in der Nachbefragung. So erzählen ehemalige Teilnehmende, welche Bedeutung der Kurs für sie hatte, um besser soziale Kontakte aufnehmen zu können. Dies macht sich beispielsweise bereits bei der Kontaktaufnahme bemerkbar: Sie hätten gelernt, Menschen zu begrüßen und könnten jetzt aus sich herausgehen und mit ihrer Umgebung in Kontakt kommen. Dadurch, dass sie sich besser ausdrücken können, wären sie nun in der Lage, ihre Probleme besser zu kommunizieren und Missverständnisse zu vermeiden.

Erweiterung des sozialen Umfelds

Darüber hinaus zeigen die Fallstudien, dass es in einigen Fällen durch die Kurse zu einer Erweiterung des sozialen Umfelds und mehr sozialer Teilhabe gekommen ist. Teilnehmende wären ermutigt gewesen, zusätzlich zum EOK auch an anderen Angeboten teilzunehmen (z. B. Mutter-Kind-Gruppen oder Kirchengemeinden). Hier haben sich Kooperationen im Rahmen der EOK oder Besuche bei Einrichtungen und Angeboten besonders bewährt. Dadurch, dass Teilnehmende im Rahmen von Exkursionen mehr mit ihrem sozialen Umfeld und im öffentlichen Raum in Kontakt treten und dabei von einer Kursleitung begleitet werden, z. B. beim Einkaufen, würden sie mehr und vor allem positiver wahrgenommen.

Verbesserung des sozialen Klimas in den Unterkünften

Insbesondere für die Erstaufnahmen und kommunalen Unterkünfte haben die Kurse eine wichtige Bedeutung für die Verbesserung des sozialen Klimas. So geben die Kursleitungen an, dass dies das Zusammenleben in den Unterkünften und dabei insbesondere in Erstaufnahmeeinrichtungen verbessert: 93 % der Kursleitungen, die



The course helps you to be able to communicate and interact with people. The teacher knows it is really important, for example if you want to make German friends. When I meet someone in the street I have to know how to approach the person, I can say something like "Hallo, ich bin John. Und du?"

John, ehemaliger Teilnehmer EOK, Sierra Leone, spricht drei Sprachen und wartet auf einen weiterführenden Kurs

Abbildung 27: Kursleitung in Niedersachsen

Fallstudie Niedersachsen

Die Fallstudie im sehr ländlichen Raum Niedersachsens hat gezeigt, welche positive Rolle die Kursleitung bei der Integration der Teilnehmenden in ihr näheres Umfeld spielen kann. Die Kursleitung kommt selbst aus der kleinen Gemeinde, in der der Kurs stattfindet und ist vor Ort bestens vernetzt. Da sie die Umgebung und die Bevölkerung gut kennt, gelingt es ihr für ihre Teilnehmenden Praktikumsplätze und kleinere Jobs zu vermitteln. Einen Teilnehmer hat sie z. B. in der Bücherei der Gemeinde als Aushilfe untergebracht. Sie macht von der Möglichkeit Gebrauch, Exkursionen durchzuführen oder lädt Organisationen und Vereine aus dem Umkreis ein, welche ihre Arbeit vorstellen oder einen Workshop geben. Z. B. kommt ein Mitarbeiter des DRK, um einen Erste-Hilfe-Kurs anzubieten.

Auf diese Weise werden den Teilnehmenden die Strukturen und Engagementmöglichkeiten vor Ort nähergebracht. Gerade am Anfang war es nicht einfach, auch das Vertrauen der einheimischen Bevölkerung gegenüber den neu Hinzugezogenen zu gewinnen: Die Stimmung in der Gemeinde war zunächst eher misstrauisch bis ablehnend. Über die Kursleitung wurden jedoch viele Begegnungspunkte geschaffen, die dafür sorgen, Vorurteile abzubauen. Gleichzeitig vermittelt sie im EOK deutsche Eigen- und Gepflogenheiten, welche den Teilnehmenden wiederum helfen, in der Öffentlichkeit positiv von ihren einheimischen Mitbürgern wahrgenommen zu werden. Dieses engagierte Abbauen von Barrieren über die Kursleitung schafft eine vertrauensvolle Grundlage für erfolgreiche Job- und Praktikumsvermittlungen.



Ich habe im Kurs viel über Deutschland gelernt, was man in Deutschland tut und was man nicht tun darf. Wie man Deutsch spricht, wie man mit den Deutschen lebt ... Das hat mir gefallen. Im Kurs haben wir den Lehrer gefragt, warum Sachen so sind wie sie sind. Er hat uns erklärt, warum und was in Deutschland normal ist. So habe ich auch die Regeln in der Unterkunft besser verstanden.“

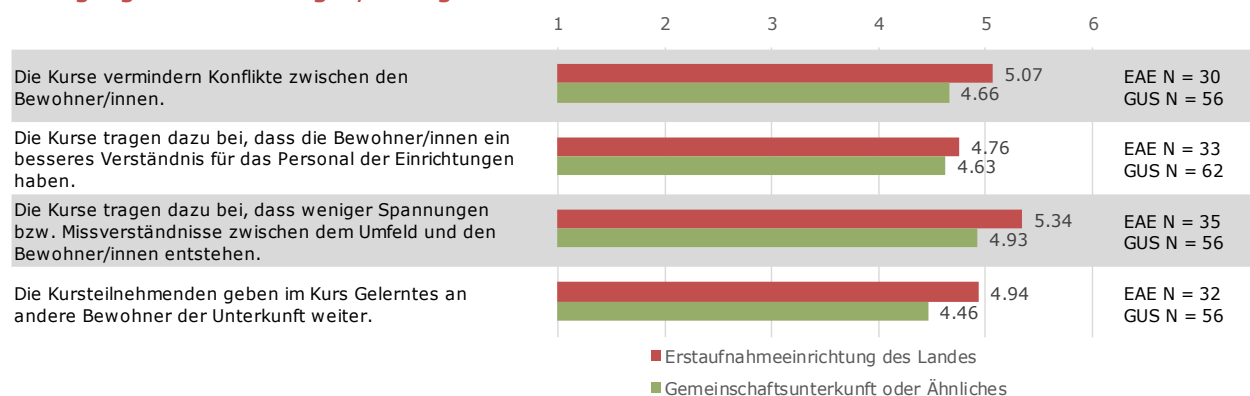
Emmanuel, ehemaliger Teilnehmer EOK, Sierra Leone, seit fast 2 Jahren in Deutschland, möchte eine Ausbildung im Baubereich anfangen

in Erstaufnahmen unterrichten, und 80 % derjenigen, die in kommunalen Unterkünften Kurse durchführen, geben an, dass durch die Kurse Konflikte innerhalb der Unterkünfte vermindert wurden (vgl. Abbildung 28).

Darüber hinaus sind alle befragten Kursleitungen der Ansicht, dass weniger Spannungen und Missverständnisse zwischen dem sozialen Umfeld und den Bewohnern von Erstaufnahmeeinrichtungen entstehen (91 % der Kursleitungen in kommunalen Unterkünften). Auch würden die Teilnehmenden durch den Kurs ein besseres Verständnis für das Personal entwickeln. In manchen Fällen und insbesondere in Erstaufnahmen wird das im Kurs Gelernte auch an andere Bewohner der Unterkunft weitergegeben. Insbesondere aber wird für die Teilnahme am Kurs geworben, was u. a. dadurch deutlich wird, dass die persönliche Ansprache durch ehemalige Teilnehmende ein wichtiger Weg ist, Teilnehmende zu gewinnen.

Auch in der Nachbefragung berichten ehemalige Teilnehmende, dass sie durch den Kurs die Regeln in der Unterkunft besser verstanden haben und mehr soziale Kontakte entstanden seien. Dies habe sich positiv auf ihr Zusammenleben in der Unterkunft ausgewirkt.

Abbildung 28: Wirkungseinschätzung auf Erstaufnahmeeinrichtungen und Unterkünfte, Quelle: Online-Befragung der Kursleitungen, N = vgl. Grafik.



Diese positiven Effekte werden in den Fallstudien bestätigt: Die Kurse ermöglichen eine bessere Kommunikation mit dem Personal, wodurch es zu weniger Missverständnissen kommt. Nicht nur mit dem Personal, aber auch untereinander werde mehr Deutsch gesprochen. Einige Teilnehmende in den Fokusgruppen bekräftigen, dass sie sich erst jetzt mit den anderen Teilnehmenden verständigen können. Hierdurch und durch den Kurszusammenhalt konnte das soziale Umfeld innerhalb der Einrichtung gestärkt werden. Sozialer Frieden, weniger Konflikte zwischen Bewohnern, aber auch die Überwindung von negativen psychologischen Effekten des Lebens in Unterkünften („Lagerkoller“) verbessern nach Ansicht einiger Kursleitungen, Projektkoordinierenden sowie Personal der Unterkünfte das soziale Umfeld der Teilnehmenden. In Erstaufnahmen werden diese positiven Wirkungen leicht stärker betont.

Auch berichtet in einer Fallstudie das Personal der Erstaufnahme, dass die Kurse für sie eine erhebliche Bedeutung gehabt hätten: Während sie vor den Kursen die Zimmer zumeist nach Nationalitäten verteilt haben, sind sie mit den positiven Erfahrungen innerhalb der gemischten Kurse dazu übergegangen, Mehrbettzimmer auch unabhängig der Kurse „durchmischer“ zu belegen.

Neben dem besseren Verständnis von Werten, Normen und Gepflogenheiten ist nämlich auch das grundsätzliche Angebot eines Kurses für Bewohner der Unterkunft ein wichtiger Friedensstifter. Kursleitungen und Personal der Unterkünfte heben stark hervor, dass die Möglichkeit, (endlich) an einem Angebot

teilzunehmen, bereits viel bewirkt: Bewohner erhalten eine regelmäßige Beschäftigung und damit Ablenkung, Tagesstruktur, Erfolgserlebnisse und Perspektiven (vgl. Abschnitt 4.2.9). Allein dieser Umstand verbessere bereits das Unterkunfts-klima.

Hierbei ist einschränkend anzumerken, dass solch positive Effekte nicht in jeder Unterkunft sichtbar wurden. Träger, die Kurse in verschiedenen Unterkünften anbieten, bestätigen, dass die Effekte des Kurses stark variieren können. Die Art der Unterbringung und das vorherrschende Klima dort beeinflussen, wie stark sich Wirkungen entfalten können. Insbesondere von Unterkünften, in denen hohes Konfliktpotenzial besteht, wird berichtet, dass sich am sozialen Umfeld wenig bis nichts geändert habe. Dies wird einerseits auf die schwierigen Rahmenbedingungen zurückgeführt, aber auch angemerkt, dass ggf. ein zu kleiner Teil der Bewohnerinnen und Bewohner am Kurs teilgenommen habe, um merkbaren Einfluss auf die gesamte Unterkunft auszuüben.

4.3.5 Weitere Wirkungen

Wie eingangs erläutert, verfolgen die EOK im Rahmen ihres Wirkungsmodells spezifische Wirkungsziele. Mithilfe der qualitativen Methoden wurden jedoch auch Veränderungen erhoben, die laut den Gesprächspartnern den EOK zugeschrieben werden, auch wenn sie keine expliziten Ziele im Sinne des Wirkungsmodells des Programms darstellen. Diese können sowohl positiv als auch negativ sein. Der folgende Abschnitt beschreibt, welche weiteren Wirkungen in der Evaluation beobachtet werden konnten.

Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit

Eng verknüpft mit den intendierten Wirkungszielen ist die Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit. Dies stellt neben den erworbenen Kenntnissen eine wichtige Voraussetzung für die Anwendung von Wissen dar: Nur so trauen sich Teilnehmende mehr zu sprechen, Deutsch im Alltag anzuwenden, oder aber Angebote oder Termine außerhalb des Kurses allein wahrzunehmen. Daher wird in vielen Fallstudien explizit hervorgehoben, dass mehr Selbstbewusstsein eine wichtige „Begleiterscheinung“ der Kurse darstellt. Besonders wird dies im Kontext von Frauenkursen hervorgehoben: Hemmschwellen konnten abgebaut werden und so die Mobilität, Selbstständigkeit und Interaktion der Frauen mit ihrem Umfeld gestärkt werden.

Alltagsstruktur und Vorbildfunktionen

Im vorherigen Abschnitt wurde bereits aufgezeigt, dass sich im Rahmen der EOK positive Wirkungen im sozialen Umfeld der Unterkünfte entwickeln. Doch zeigen die Fallstudien auch, dass insbesondere in den Unterkünften wichtige individuelle Wirkungen erzielt werden.

Während für alle Teilnehmenden das Erlernen der deutschen Sprache wichtig ist, zeigte sich, dass insbesondere diejenigen, die schon länger in Deutschland leben, die anderen Aspekte des Kurses stärker zu schätzen wissen. So ist es für sie besonders wichtig, dass der Kurs ihnen „etwas zu tun“ gibt. Dass der EOK insbesondere denjenigen, die sich im Asylverfahren befinden und keinen oder wenig Zugang zu anderen Angeboten haben, sinnvolle Beschäftigung und Alltagsstruktur bietet, ist für viele Kursleitungen und Projektkoordinatoren ein wichtiger Erfolg des Programms. Dies wirke sich einerseits, wie bereits genannt, positiv auf das soziale Umfeld, aber auch auf das Selbstwertgefühl der Teilnehmenden aus. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass die Zeit nach der Ankunft in Deutschland durch viele Stresssituationen und Belastungen geprägt ist (vgl. Abschnitt 4.3.4).

Finden die Kurse in den Unterkünften selbst statt, kann darüber hinaus die Besetzung des Kurses positive Auswirkungen haben: Kursleitungen, Freiwillige und Kulturmittlerinnen und -mittler, die über einen eigenen Migrationshintergrund verfügen, werden als Vorbilder wahrgenommen und können Perspektiven aufzeigen.

Soziale Kontakte



I went to the course every day. You know, if you've got nothing to do at home and want to have something that takes you out of there. The fact that the course took place every day was very important to me. And not just for me, it was very positive for so many people in the course."

Akin, ehemaliger Teilnehmer EOK, Nigeria,
seit 15 Monaten in Deutschland,
Softwareingenieur

Die EOK bieten neben Wissensvermittlung und Alltagsstruktur auch ein Forum für sozialen Kontakt. Teilnehmende – insbesondere in den Unterkünften – kommen miteinander in Kontakt und aus der sozialen Isolation heraus. Einerseits wird durch die „Verkehrssprache“ Deutsch die Möglichkeit zur Interaktion geschaffen (vgl. Abschnitt 4.3.3), andererseits schafft der Kurs oder auch Exkursionen Sprachanlässe, miteinander in Kontakt zu kommen. So entstehen Bekanntschaften/Freundschaften zwischen Teilnehmenden, in den Unterkünften, aber auch außerhalb, da mehr Kommunikation und Kontakt mit dem Umfeld möglich wird (vgl. Abschnitt 4.3.4).

Wecken „falscher“ Hoffnungen

Die EOK sind konzeptionell nicht als „klassische“ Sprachkurse angelegt. Jedoch zeigt sich, dass die Schwerpunktsetzung je nach Träger unterschiedlich interpretiert wird: So sehen einige Träger die lebensweltliche Integration im Vordergrund, während sich andere mehr auf den Spracherwerb fokussieren (vgl. Abschnitt 4.2.2). Auch wurde deutlich, dass für den Großteil der Teilnehmenden das Erlernen der Sprache die Hauptmotivation zum Besuch der Kurse darstellt (vgl. Abschnitt 4.2.3).

Entsprechend wurde in einigen Fallstudien hervorgehoben, dass dort, wo der Sprachunterricht in den Hintergrund gestellt wird, es schwieriger ist, neue Teilnehmende zu gewinnen oder Personen zu Beginn im Kurs zu halten. Im Kontrast dazu, berichteten jedoch auch Kursleitungen, dass Teilnehmende ihre Erwartungshaltung anpassten, sobald sie regelmäßig am Kurs teilnehmen und einen Mehrwert für sich erkennen.

Für viele Teilnehmende, die sich noch im Asylverfahren befinden, fehlen jedoch nach Beendigung des EOK Anschlussmöglichkeiten (vgl. Abschnitt 4.2.7). Insbesondere die Nachbefragung zeigt deutlich, wie gravierend es Teilnehmende erleben, wenn begonnene Lernprozesse nicht fortgeführt werden können und nach Kursabschluss die Zeit der „Perspektivlosigkeit“ und Untätigkeit erneut beginnt.



“After you tasted going out and getting things done you get mad when you suddenly have to sit at home all the time and are not able, not allowed to do more. You wonder, what was it worth that I learned all this when I now cannot move on. Taking the first step is easy, but taking the next, second step is even more important – and more difficult.”

Akin, ehemaliger Teilnehmer EOK, Nigeria, seit 15 Monaten in Deutschland, Softwareingenieur

4.3.6 Zusammenfassende Einschätzung zu den Wirkungen der EOK

Zusammenfassend lassen sich Wirkungen auf allen intendierten Ebenen des Wirkungsmodells – mit Ausnahme des Ziels der freiwilligen Rückkehr – feststellen.

Die EOK leisten einen Beitrag dazu, dass die Teilnehmenden ihren Alltag besser bewältigen können. Dies äußert sich insbesondere im Wissen um Angebote und dass selbstständig Termine wahrgenommen werden können. Diese Wirkungen sind in Kursen außerhalb von Erstaufnahmeeinrichtungen stärker. Dies weist daraufhin, dass die Möglichkeit der Anwendung von erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, eine entscheidende Rolle für deren Vertiefung und Festigung spielt. Vor diesem Hintergrund erscheinen Exkursionen bei der Vermittlung von Erstorientierung besonders hilfreich. Einerseits vermitteln sie konkrete Kenntnisse, andererseits helfen sie auch dabei, Hemmschwellen zu senken und die neu gewonnene Orientierung auch zu nutzen. In diesem Fall werden Informationen nicht nur bereitgestellt, sondern Alltagssituationen und Sprachanlässe geschaffen.

Wirkungen im Bereich Wertevermittlung werden im gesteigerten Wissen über Alltagsregeln und Grundrechte ersichtlich. Je konkreter dabei der Lerninhalt ist, desto stärkere Wirkungen lassen sich messen. Das Wertemodul hat hierbei einen messbaren Einfluss: Es zeigen sich Effekte sowohl in der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden als auch bei einem Situationstest. Auf Verhaltensebene machen sich Veränderungen insbesondere in den Umgangsformen der Teilnehmenden bemerkbar.

Dass sich die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden im Laufe eines EOK verbessern, wird als eine der zentralen Kurswirkungen beurteilt. Grundlegende Kenntnisse hinsichtlich Wortschatzes und Grammatik werden vermittelt und Hemmschwellen zur Anwendung der Sprache abgebaut. Hierbei stellen insbesondere Sprachgelegenheiten eine wichtige Voraussetzung dar, um das Erlernte zu verfestigen.

Soziale Wirkungen lassen sich einerseits in der Interaktion von Teilnehmenden mit der Außenwelt, aber insbesondere innerhalb der Unterkünfte feststellen. Verbesserte Kommunikation und das Wissen um Umgangsformen vermeiden Missverständnisse und erleichtern soziale Beziehungen. In den Unterkünften spielt darüber hinaus die strukturgebende Funktion der Kurse eine große Rolle. Wie stark dieser Effekt ist, hängt jedoch von der Teilnehmendenquote und den Charakteristika der Unterkunft selbst ab.

Neben den intendierten Zielen entfalten die EOK eine Reihe weiterer Wirkungen. Es fällt dabei auf, dass für verschiedene „Untergruppen“ von Teilnehmenden verschiedene Wirkungen als zentral hervorgehoben werden. Die Schaffung von Strukturen und Perspektiven erscheinen hierbei besonders relevant für Teilnehmende in Unterkünften, im Verfahren oder in der Duldung und mit bereits langem Aufenthalt in Deutschland; für Frauen insbesondere das Thema Selbstwirksamkeit.

Dabei ist insbesondere anzumerken, dass der Besuch eines EOK teilweise auch Erwartungen weckt, die nach Abschluss des Kurses enttäuscht werden. Falls die Teilnehmenden nach dem Kursbesuch kein Anschlussangebot wahrnehmen dürfen, ist zu befürchten, dass dies Frustration und Resignation auslöst. Wenngleich dies nicht die Relevanz der Kurse schmälert, hebt es jedoch ihre Sonderstellung und die Bedeutung von Übergangsmanagement und der Schaffung weiterer Perspektiven hervor.

Die stärksten Effekte innerhalb der intendierten Zielebenen zeigen sich bei denjenigen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben. Sie haben geringere Vorkenntnisse und lernen im Kursverlauf dadurch am meisten hinzu. Die Teilnehmendenstatistiken zeigen aber, dass (inzwischen) andere Zielgruppen einen großen Anteil der Teilnehmenden ausmachen. Für diejenigen, die schon lange in Deutschland leben und zuvor keine Angebote nutzen konnten, sind andere Elemente des Kurses (insbesondere die Strukturierung des Alltags) besonders wichtig. Die Flexibilität des Kurses erlaubt den Kursleitungen, auf diese unterschiedlichen Bedarfe und vorhandenen Kenntnisse einzugehen.

Darüber hinaus scheinen sich Wirkungen nicht linear zu entfalten. Die Online-Befragung deutet darauf hin, dass die Kenntnisse der Teilnehmenden nach Beginn stark anstiegen und gegen Ende des Kurses der Fortschritt langsamer bzw. nicht mehr so stark bemerkbar war. Dies wird auch von einigen Kursleitungen in den Fallstudien entsprechend eingeschätzt: Es gäbe schnell sichtbare Lernerfolge (insbesondere bei der Befähigung zu sprechen), infolgedessen auch die Motivation weiter zu lernen gesteigert werde. Jedoch gibt es hier sehr abweichende Meinungen. Andere Kursleitungen sehen eher einen regelmäßigen Fortschritt oder die Wirkungen am Schluss des Kurses am höchsten an. Wieder andere trauen sich eine Einschätzung nicht zu, beispielsweise weil durch die hohe Fluktuation die Teilnehmenden häufig gewechselt hätten. Besonders häufig wird jedoch hervorgehoben, dass Lernerfolge sehr personenabhängig sind und daher eine Beurteilung des gesamten Kurses schwer zu leisten sei. Betrachtet man die Progression der Teilnehmenden anhand der Modulkohorten, zeigt sich tendenziell ein eher kontinuierlicher Fortschritt. Es fällt auf, dass sich Teilnehmende – ähnlich wie in anderen Befragungen in niederschweligen Kursformaten³⁰ – zu Beginn des Kurses deutlich positiver einschätzen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass Teilnehmende nach einer gewissen Anfangseuphorie feststellen, was sie möglicherweise noch nicht wissen oder können.

³⁰ Siehe hierzu die Evaluierung der niederschweligen Frauenkurse des BAMF und die Evaluation der Erstorientierungskurse der Johanniter-Unfall-Hilfe in der bundesweiten Modellphase.

Die verschiedenen Effekte je nach Aufenthaltsdauer, die verschiedene Relevanz der Kursziele für die Teilnehmenden und die Betonung, dass Lernerfolge vor allem individuell beurteilt werden müssen, legt nahe, dass nicht alle Wirkungsziele für alle Zielgruppen gleichermaßen bedeutsam sind.

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

5.1 Schlussfolgerungen

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge fördert Erstorientierungskurse (EOK) für Asylbewerberinnen und -bewerber mit unklarer Bleibeperspektive. Ziel ist es, landeskundliches Wissen und Deutschkenntnisse für den Alltag zu vermitteln. Das Bundesamt hat die bundesweite Einführung der Kurse mit einer Evaluation begleitet, deren Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

Der Kurs besteht aus elf Modulen, die Themen wie Einkaufen, öffentliche Verkehrsmittel oder Gesundheit behandeln. Daraus können fünf Module entsprechend der Bedarfe der Teilnehmenden für einen Kurs ausgesucht werden. Zusätzlich muss das Modul „Werte und Zusammenleben“ unterrichtet werden. Jedes Modul umfasst 50 Unterrichtseinheiten. Der Kurs besteht damit insgesamt aus 300 Unterrichtseinheiten. Die Teilnahme ist freiwillig und kostenfrei.

Insgesamt haben seit Programmbeginn im Bund im Juli 2017 bis Ende Juni 2018 knapp 34.000 Personen an einem Erstorientierungskurs teilgenommen. Männer und Teilnehmende unter 35 Jahren machen je rund zwei Drittel aus. Damit entspricht die Zusammensetzung der Teilnehmenden ungefähr der Struktur der Zielgruppe. Die Herkunftsländer sind heterogen: Selbst die größten Gruppen machen nur 17 % bzw. 9 % der Teilnehmenden aus (Afghanistan und Syrien).

Die Teilnehmenden leben unterschiedlich lang in Deutschland. So lebt einerseits über die Hälfte bis zu maximal einem Jahr in Deutschland. Andererseits halten sich 27 % bereits länger als zwei Jahre in Deutschland auf. Damit erreichen die Kurse einerseits diejenigen, die neu zugewandert sind. Sie sind aber gleichzeitig ein relevantes Angebot für Personen, die bereits länger in Deutschland leben.

Die Teilnehmenden verfügen über unterschiedliche Bildungserfahrungen: Jeder Zehnte hat nicht mehr als drei Jahre lang eine Schule besuchen können. Gleichzeitig verfügt ungefähr die Hälfte der Teilnehmenden über mehr als zehn Jahre Schulbildung.

Die gut 1.300 Kurse, die zwischen Juli 2017 und Ende Juni 2018 umgesetzt wurden, finden im Bundesgebiet verteilt statt. Die meisten Kurse werden in den süddeutschen Flächenstaaten durchgeführt, in den ostdeutschen Ländern – entsprechend der geringeren Flüchtlingszahlen dort – sind es deutlich weniger. Die Kurse verteilen sich – setzt man sie in Bezug dazu, wie die Gesamtbevölkerung verteilt ist – relativ gleichmäßig auf den urbanen und ländlichen Raum.

Die Evaluation kommt zu folgender übergeordneter Bewertung:

Die Kurse sind erfolgreich bundesweit eingeführt worden. Hierbei profitiert das Bundesamt von den Erfahrungen der Modellprojekte zuvor. Es hat Strukturen aufgebaut, die die bundesweite Kurseinführung begünstigt haben. Insbesondere die Einbeziehung der Länder war zielführend. Diese haben zum Teil die Möglichkeit genutzt, die Kurse in die Bildungslandschaften ihrer Länder einzupassen. Die Präsenz der Kurse im ländlichen und insbesondere sehr ländlichen Raum ist als großer Erfolg zu werten.

Das **Konzept** beruht auf Freiwilligkeit sowie Teilnehmenden- und Handlungsorientierung. Für die Zielgruppe hat sich dieses Konzept bewährt:

Die **Freiwilligkeit der Teilnahme** als zentrales Prinzip in der Erwachsenenbildung ist insbesondere für die Zielgruppe der EOK angemessen. Die Teilnehmenden befinden sich in einer Übergangsphase, die mit Belastungssituationen einhergeht. Die Unsicherheit der Bleibeperspektive, ggf. verknüpft mit noch wenig aufgearbeiteten Erfahrungen auf der Flucht und die Sorge um zurückgebliebene Familienmitglieder stellen psychische Belastungen dar, die Lernprozesse erschweren können. Das Prinzip der Freiwilligkeit vermeidet, dass ein weiterer Stressfaktor den Lernprozess behindert.

Auch ist es bei freiwilliger Teilnahme leichter, ein Vertrauensverhältnis zu Kursleitungen aufzubauen. Dies ist besonders für die Wertevermittlung relevant. Eine vertrauensvolle Kursatmosphäre trägt dazu bei, dass Wertevermittlung gelingt, da auch heikle Themen besprochen werden können. Darüber hinaus

entspricht eine freiwillige Teilnahme der praktischen Lebenssituation der Teilnehmenden. Sie leben zum großen Teil noch in Unterkünften und der Mangel an Privatsphäre kann die Konzentrationsfähigkeit negativ beeinflussen. Dies wiederum erschwert es, einer schnellen Kursprogression zu folgen sowie ggf. regelmäßig teilzunehmen. Darüber hinaus wirkt die freiwillige Teilnahme im Sinne einer Qualitätssicherung: Kursleitungen und Träger müssen immer wieder prüfen, wie sie Bedarfen und Möglichkeiten der Teilnehmende gerecht werden können, um eine Kursdurchführung zu sichern.

Die Orientierung an den Bedarfen der jeweiligen Lerngruppe ist für die EOK zentral, da diese sehr heterogen mit Blick auf Vorkenntnisse, Aufenthaltsdauer, Lebenssituation und Bildungserfahrung sind. Die **Teilnehmendenorientierung** führt dazu, dass die Kurse abhängig von Bedarfen und Umfeld verschiedene Funktionen verstärkt einnehmen können: Kurse, die den Spracherwerb oder lebensweltliche Integration ins Zentrum stellen bzw. die Funktion von Alltagsstrukturierung und ein gutes Zusammenleben in Unterkünften fokussieren. Diese Flexibilität hat sich vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Lernumgebungen und der Heterogenität der Teilnehmenden bewährt.

Die Kurse setzen auf **Erstorientierung sowie Alltags- und Handlungsrelevanz**: Sie sollen die Teilnehmenden unterstützen, sich im Alltag zurechtzufinden. Dies ist der Lebenssituation sowie dem Kursumfang angemessen. Dabei erwarten Teilnehmende häufig, vor allem schnell Deutsch zu lernen. Gleichzeitig schildern ehemalige Teilnehmende, dass sie die anderen Lernziele im Kursverlauf zunehmend wichtiger empfunden haben. Vor allem für Teilnehmende mit weniger Schulbildung sind Aspekte der Erstorientierung wichtig. Exkursionen stellen ein wichtiges Kurselement dar.

Gleichzeitig bewegt sich die Umsetzung des Kurskonzeptes in einem **widersprüchlichen Kontext**: Der Kurs kann für viele am Anfang eines Integrationsprozesses stehen. Gleichzeitig ist die Bleibeperspektive vieler Teilnehmender ungewiss. Dies führt zu einem Spannungsverhältnis von Erwartungen und Möglichkeiten, mit dem die Beteiligten konstruktiv umgehen müssen.

Die Evaluation weist nach, dass die Kurse **wirksam sind und ihre Ziele weitgehend erreichen**. Die EOK leisten einen Beitrag dazu, dass die Teilnehmenden ihren Alltag besser bewältigen können. Sie verbessern die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden. Sie wirken sich positiv auf die Interaktion von Teilnehmenden mit der Außenwelt, aber insbesondere innerhalb von Unterkünften aus. Darüber hinaus leisten sie einen wichtigen Beitrag in der Alltagsstrukturierung der Teilnehmenden in einer häufig schwierigen Übergangsphase, was Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit unterstützt.

Zentrale Evaluationsergebnisse sind darüber hinaus:

Die Kurse sind erfolgreich, Frauen zu erreichen. Der **Frauenanteil** variiert zwischen den Bundesländern jedoch stark. Die Daten der Evaluation zeigen, dass in der Tendenz die Länder einen höheren Frauenanteil haben, die in besonderem Maße Frauenkurse bzw. Kinderbeaufsichtigung fördern. Kurse mit Kinderbeaufsichtigung erreichen einen deutlich höheren Frauenanteil.

In den Kursen besteht **hohe Fluktuation**: Im Schnitt besuchen die Teilnehmenden gut drei von sechs Modulen. Dies ist ein Hinweis, dass das Kurskonzept greift: Es soll Übergangssituationen, die von Umzug, familiären und gesundheitlichen sowie psychologischen Belastungssituationen geprägt sind, für Lernprozesse nutzen. Die Fluktuation ist dabei am höchsten in Unterkünften und am geringsten bei Bildungsträgern und im ländlichen Raum.

Kurse im **sehr ländlichen Raum** stehen vor besonderen Herausforderungen. Es ist schwieriger, eine ausreichende Anzahl an Teilnehmenden zu gewinnen. Dass Fahrtkosten nicht erstattet werden, spielt im ländlichen Raum eine besonders große Rolle, ist aber auch im urbanen Raum herausfordernd. Gleichzeitig zeigt die Evaluation, dass die Kurse im ländlichen Raum auch Chancen aufweisen: Die Kurse sind kleiner, die Fluktuation ist geringer und eine Kinderbeaufsichtigung wird häufiger umgesetzt.

Die **Vermittlung von Werten, Regeln und Gepflogenheiten des Zusammenlebens** ist ein wichtiges Lernziel der Kurse. Die Evaluation zeigt, dass das Wertemodul dazu ein wirksames Instrument ist. Gleichzeitig stellen Inhalte und methodische Umsetzung die Kursleitungen vor Herausforderungen. Hier werden Reflexions- und Unterstützungsbedarfe sowie Weiterentwicklungspotentiale des Curriculums,

auch mit Blick auf Begrifflichkeiten, deutlich. Muttersprachliche Ansätze, der Einsatz von Kultur- und Sprachmittlern sowie mehrsprachigen Materialien sind hilfreiche Ergänzungen des Kurskonzeptes.

In der Durchführung des Wertemoduls und in der Erstororientierung nutzen Kursleitungen teils **digitale Medien**, um es Teilnehmenden zu ermöglichen, sich aktuell zu informieren. Insbesondere für das Wertemodul werden häufig digitale Medien herangezogen. Einsatz und Nutzung begrenzen fehlende Infrastruktur vor Ort, insbesondere in Erstaufnahmen.

Die **freiwillige Rückkehr** mit Blick u. a. auf Unterstützungsmöglichkeiten und Beratungsstellen wird in den Kursen bisher wenig thematisiert. Dies ist vor allem auf Unsicherheit der Kursleitenden zurückzuführen, wie dies geschehen kann, ohne dass sie das Vertrauensverhältnis im Kurs stören.

Die Kurse sollen auch ein **Übergangsmanagement** leisten. Übergangsmanagement zielt darauf, Teilnehmenden nach dem Kurs weitere Perspektiven zu eröffnen, sodass angestoßene Lern- und Entwicklungsprozesse weitergeführt werden. Dies können weitere Kurs- und Bildungsangebote sein, aber auch Möglichkeiten der Teilhabe in sozialen Settings, wie im freiwilligen Engagement oder erste Schritte im Arbeitsmarkt, etwa durch Praktika. Insgesamt wird deutlich, dass das Übergangsmanagement oft nicht stattfindet. Deutlich wird, dass wenig weiterführende Angebote der Zielgruppe offenstehen. Gleichzeitig besteht wenig Wissen bei den Trägern zur Umsetzung. Es bestehen Hinweise, dass das Übergangsmanagement überwiegend als Vermittlung in weiterführende Kursangebote verstanden wird. Andere soziale Settings weniger wahrgenommen werden.

Die Kurse finden an **unterschiedlichen Orten** statt: bei Bildungsträgern, gefolgt von kommunalen Unterkünften, Erstaufnahmen sowie anderen Kursstandorten. Diese Vielfalt an Kursorten ist gewünscht und ermöglicht, die Zielgruppe gut zu erreichen. Jeder Standort weist dabei Besonderheiten auf:

Bildungsträger führen bei den dortigen Kursen besonders häufig Übergangsmanagement in weiterführende Kursangebote durch. Sie verfügen deutlich seltener über eine Kinderbeaufsichtigung.

Kurse in **Unterkünften** haben eine besonders hohe Fluktuation. Psychologische Belastungen der Teilnehmenden beeinträchtigen die kontinuierliche Teilnahme und Motivation der Teilnehmenden. Gleichzeitig bieten sich hier Chancen: Es ist leichter, Teilnehmende zu erreichen. Auch bestehen häufiger eine Kinderbeaufsichtigung bzw. die Voraussetzungen, um eine einzurichten. Insgesamt findet in Unterkünften weniger Übergangsmanagement statt.

In **kommunalen Unterkünften**, nicht in Erstaufnahmen, nehmen häufig auch Teilnehmende von außerhalb teil. Dadurch werden die Unterkünfte für das Umfeld geöffnet. In **Erstaufnahmen** sind Kinder und Jugendliche teils von der Schulpflicht ausgenommen, sodass die EOK für nicht schulpflichtige Kinder ggf. eine Lücke füllen können.

Bei sonstigen Kursen handelt es sich um **Orte im Sozialraum**, wie Kirchengemeinen, Schulen und Bürger- bzw. Bildungstreffe. Diese weisen besondere Charakteristika auf: Der Frauenanteil ist hier besonders hoch. Sie können den Teilnehmenden in besonderem Maße soziale Kontakte ermöglichen und bieten damit auch Sprachanlässe.

Inhalten, Methoden und Zielgruppe stellen hohe Anforderungen an die Kursleitungen. Das Bundesamt hat darauf reagiert, indem es zeitweise Trauma-Schulungen finanziert hat. Die Kursleitungen nehmen Möglichkeiten zur Fortbildung und zum Austausch wahr. Sie formulieren einen weiterhin bestehenden hohen **Fortbildungsbedarf**.

Die **Umsetzungsstrukturen**, insbesondere die Einbindung der Länder, werden positiv beschrieben. Gleichzeitig wird von Trägerseite der Wunsch geäußert, dass die Länder sich stärker einbringen, einerseits mit Blick auf die Information über die EOK, andererseits auf die Information über weiterführende Angebote sowie Einbettung in Bildungsketten.

Konzept und Themenfelder haben sich bewährt. Dabei ergibt die Evaluation, dass das Curriculum der Kurse von den fünf Jahren Praxiserfahrung der Träger und Kursleitungen profitieren kann. Hier besteht das Potential, das Curriculum weiterzuentwickeln bzw. mit spezifischem Material zu konkretisieren.

5.2 Handlungsempfehlungen

Basierend auf den oben dargelegten Ergebnissen hat die Evaluation dem **Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)**, den **Ländern, Trägern** und anderen **Akteuren der Integrationsarbeit** folgende Empfehlungen zu den Erstorientierungskursen gegeben, von denen einige bereits umgesetzt wurden:

- 1. Erstorientierungskurse fortführen:** Die EOK werden als sinnvoller und wirksamer Ansatz für eine niederschwellige Erstorientierung von Asylbewerberinnen und -bewerbern erachtet.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF, das Programm fortzuführen. Dabei sollte es die Prinzipien Niederschwelligkeit, freiwillige Teilnahme, Teilnehmenden- und Handlungsorientierung beibehalten.

- 2. Einbindung von Ländern und Trägern fortsetzen:** Die Einbindung der Bundesländer hat sich auch aufgrund unterschiedlicher Angebotslandschaften bewährt. Die Zusammenarbeit zwischen Trägern, Ländern und Bundesamt wird als äußerst effektiv beschrieben.

Die Evaluation bestärkt das BAMF in seinem Vorgehen und empfiehlt, die partizipative Arbeitsweise in der weiteren Umsetzung und Fortentwicklung des Programms beizubehalten.

- 3. Zielgruppe überprüfen:** Die Fluchtmigration ist zurückgegangen. Dies drückt sich leicht in sinkenden Teilnehmendenzahlen aus. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass durch Familiennachzug Neuzuwanderung weiter stattfinden wird. Diesen Personen stehen die Integrations- und Orientierungskurse sofort offen. Die Teilnahme kann jedoch aufgrund familiärer oder gesundheitlicher Gründe nicht immer möglich sein.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF zu prüfen, ob die Zielgruppe auf Personen, die im Familiennachzug gekommen sind, zu erweitern ist.

- 4. Frauenanteil erhöhen:** Niederschwellige Kursformate sind in besonderer Weise für Frauen geeignet. Der Vergleich zwischen den Bundesländern, die sehr unterschiedliche Frauenanteile in den EOK erreichen, zeigt die Potentiale des Programms.

Die Evaluation empfiehlt dem Bundesamt mit den Bundesländern zu prüfen, wie sie den Frauenanteil erhöhen können. Wirksame Instrumente dazu sind Kinderbeaufsichtigung und Frauenkurse.

Die Evaluation empfiehlt den Ländern mit einem hohen Frauenanteil zu reflektieren, wie dies gelungen ist, dies weiterzuführen und an das BAMF sowie andere Länder zu kommunizieren. Träger, die Kinderbeaufsichtigung oder Frauenkurse anbieten, gilt es, darin zu bestärken.

Ländern mit niedrigem Frauenanteil empfiehlt die Evaluation, die Gründe dafür zu analysieren und den Austausch mit anderen Ländern zu suchen. Sie sollten prüfen, wie niederschwellige Kinderbeaufsichtigung und Frauenkurse umgesetzt werden können. Hierbei gilt es, die Träger insbesondere in organisatorischen Fragen zu unterstützen, beispielsweise mit Blick auf Versicherungslösungen. Möglicherweise ist es zielführend, Träger mit pragmatischen Lösungsansätzen einzubinden.

Den Trägern empfiehlt die Evaluation zu prüfen, wie sie Frauen besser erreichen können. Insbesondere etablierte Bildungsträger bieten derzeit selten Kinderbeaufsichtigung an.

- 5. Vielfalt der Kursorte und sozialräumliche Ansätze ausbauen:** Die Kurse zeichnen sich u. a. dadurch aus, dass Länder und Träger sie an verschiedenen Kursorten einsetzen. Dabei sind Kursorte im Sozialraum – Kulturtreffs, Mütterzentren, Schulen, Kirchengemeinden etc. – besonders geeignet, den niederschweligen Kursansatz umzusetzen. Sie erreichen einen hohen Frauenanteil. Auch bieten diese Kurse Möglichkeiten des sozialen Kontaktes, beispielsweise durch freiwillig Engagierte an diesen Orten. Es eröffnen sich den Teilnehmenden Möglichkeiten, sich zu engagieren.

Die Evaluation empfiehlt dem Bundesamt, die Vielfalt der Kursorte beizubehalten und dabei sozialräumliche Ansätze zu stärken.

Die Evaluation empfiehlt den Ländern, sozialräumlich arbeitende Träger zu stärken und andere Träger aufzufordern, dies mehr zu tun.

Die Evaluation empfiehlt den Trägern, verstärkt sozialräumlich zu arbeiten. Dies gilt insbesondere für etablierte Bildungsträger, die dies bisher weniger tun. Kursleitungen, die lebensweltliche Integration fördern, sind darin zu unterstützen. Träger und Kursleitungen sollten dabei über die Fördermöglichkeiten von Exkursionen gut informiert sein.

Trägern von Unterkünften empfiehlt die Evaluation, Kurse in den Räumen der Unterkunft und einen begleitenden Austausch zwischen Lehr- und Heimpersonal zu ermöglichen.

- 6. Übergangsmanagement und Bildungsketten stärken:** Ob die Kurse nachhaltig wirken, hängt auch von einem guten Übergangsmanagement ab. Dieses ist für die Zielgruppe herausfordernd: Der rechtliche Status und die unklare Bleibeperspektive erschweren es, Zugang zu Angeboten, Arbeitsmarkt und Ausbildung zu finden.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF, das Übergangsmanagement in einem partizipativen Prozess konzeptionell und strukturell weiterzuentwickeln. Es bedarf eines konkretisierten, gemeinsamen Verständnisses, was ein Übergangsmanagement umfasst und wie es umgesetzt wird. Ausgehend davon sollte das BAMF prüfen, wie es die Träger im Übergangsmanagement unterstützen kann.

Dabei sollte das BAMF Folgendes berücksichtigen: Das Übergangsmanagement sollte sich bei dieser Zielgruppe nicht darauf beschränken, in weitere Bildungsangebote zu vermitteln. Es ist anzuerkennen, dass die Zielgruppe heterogen ist und über verschiedene Möglichkeiten verfügt. Ein Übergangsmanagement sollte deswegen breit aufgestellt sein. Ziel kann es sein, dass die Teilnehmenden in lokale Netzwerke eingebunden sind, sich durch freiwilliges Engagement einbringen, erste Schritte auf dem Arbeitsmarkt durch Praktika machen oder weitere Bildungsangebote wahrnehmen. Dies umzusetzen, ist herausfordernd. Die Kursleitungen, die das Übergangsmanagement derzeit weitgehend übernehmen, sind darin wenig geschult. Es bedarf eines klugen Konzepts, wie Beratungsstellen, Kursleitungen und Träger zusammenwirken können.

In diesem Zusammenhang sollten das BAMF und die Länder prüfen, wie es verstärkt gelingen kann, die EOK in Bildungs- und Förderketten einzubetten.

Die Evaluation empfiehlt den Ländern zu prüfen, wie das Übergangsmanagement in ihrem Bundesland aufgestellt ist, welche spezifischen Möglichkeiten sowie Herausforderungen bestehen und wie die Träger hierin unterstützt werden können. Sie sollten die Träger und Kursleitungen über die Angebotslandschaft, insbesondere über weiterführende Angebote, gut und laufend informieren.

Den etablierten Bildungsträgern empfiehlt die Evaluation, ihr Übergangsmanagement beizubehalten und auszubauen. Sie sollten das Übergangsmanagement breiter denken und nicht auf weitere Kursteilnahmen beschränken. Die neuen Träger sollten ihre lebensweltlichen Ansätze verstärken und systematisieren. Gleichzeitig sollten sie Bildungs- und Förderketten stärker einbeziehen. Dabei können etablierte und neue Träger voneinander lernen.

Beratungsstellen und Vermittlungsinitiativen empfiehlt die Evaluation, die EOK zu nutzen, um ihre Zielgruppe zu erreichen. Dabei sollten sie prüfen, wie die das Wissen der Kursleitungen und das Vertrauensverhältnis, das die Kursleitungen zu den Teilnehmenden entwickelt haben, nutzen können. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass Kursleitungen über zeitlich begrenzte Ressourcen verfügen.

- 7. Curriculum konkretisieren:** Das Curriculum kann auf eine erfolgreiche fünfjährige Umsetzung zurückblicken. Es hat sich in seiner Grundstruktur bewährt. Die gesammelte Praxiserfahrung bietet gleichzeitig Potential, das Curriculum weiterzuentwickeln bzw. mit spezifischem Material zu konkretisieren.

Die Evaluation empfiehlt dem Bundesamt, in der Weiterentwicklung erfahrene Träger und Kursleitungen einzubeziehen. Es sollte reflektiert werden, ob ein höherer Detailgrad für die Kursleitungen hilfreich ist. Auch sollte das Niveau – beispielsweise mit Blick auf Grammatik – diskutiert werden. Das Curriculum sollte konkretisieren, was Zielsetzungen der EOK für nicht alphabetisierte Personen sind. Ein Schwerpunkt sollte auf das Modul „Werte und Zusammenleben“ gelegt werden. Hierbei sollten Begrifflichkeiten überprüft werden. Es sollte reflektiert werden, inwiefern Diskriminierungserfahrungen und der Umgang damit in das Curriculums einfließen können.

- 8. Mehrsprachige Ansätze ergänzend nutzen:** Mehrsprachige Ansätze haben sich bewährt und können die EOK gut ergänzen. Dies trifft insbesondere auf die Kulturmittlerinnen und -mittler zu, die Sachsen einsetzt. Die Wirksamkeit des Ansatzes beruht u. a. darauf, dass die Kulturmittler über eine Migrationserfahrung verfügen.

Die Evaluation empfiehlt dem Bundesamt zu prüfen, inwiefern mehrsprachige Ansätze die EOK in der Fläche ergänzen können. Personen mit Migrationserfahrung sollten dabei eingebunden werden.

Auch empfiehlt die Evaluation dem Bundesamt, Ländern und Trägern zu prüfen, inwiefern Migrantenorganisationen und Initiativen der Communities in die Kurse eingebunden werden können.

- 9. Präsenz der Kurse im (sehr) ländlichen Raum fördern:** Die Präsenz der EOK im (sehr) ländlichen Raum ist ein großer Erfolg des Programms.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF und den Ländern zu prüfen, ob es eines verstärkten Kursangebotes im (sehr) ländlichen Raum bedarf. Diese Prüfung umfasst die Fragen, ob sie Fahrtkosten erstatten und wie Mobilität in Räumen, in denen der ÖPNV nicht ausreicht, fördern können.

Dabei ist zunächst mit Ländern und Trägern zu analysieren, inwiefern Fahrtkostenerstattung in den Ländern, die dies bereits finanziell fördern, erfolgt und welche Erfahrungen bestehen. Die Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass die Fahrtkostenerstattung teils wenig genutzt wird.

- 10. Handlungsorientierung in Erstaufnahmen stärken:** Die Wirksamkeit der Kurse hängt auch davon ab, dass die Teilnehmenden erworbene Kenntnisse anwenden, dabei vertiefen und festigen können. Dies ist in Erstaufnahmen schwieriger, da häufig wenig soziale Kontakt aus der Unterkunft zur ansässigen Bevölkerung besteht. Auch ist die Situation in den Unterkünften von psychologischen Belastungen geprägt. Beides erschwert es, die Kursziele zu erreichen.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF zu prüfen, wie die Handlungsorientierung der Kurse in Erstaufnahmen umgesetzt werden kann. Hierbei ist ein verstärkter Einsatz von Exkursionen zielführend. Zusätzlich wäre zu prüfen, inwiefern vermehrt mit freiwillig Engagierte bzw. Initiativen in die Kurse einbeziehen werden können. Damit Belastungssituationen sich weniger auf den Lernprozess auswirken, empfiehlt die Evaluation dem BAMF zu prüfen, wie die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden gestärkt werden kann. Dies kann dadurch geschehen, dass Teilnehmenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten verstärkt im Kurs weitergeben, auch im Sinne der Binnendifferenzierung. Darüber hinaus ist zu prüfen, wie die Teilnehmenden ihre Kenntnisse und Fähigkeiten beispielsweise an andere Bewohner weitergeben und dazu ermutigt und gestärkt werden können. Zusätzlich wären Impulse zum Lernen in Lerngruppen auch für die Zeit nach dem Kurs, gesetzt werden könnten.

- 11. Einsatz digitaler Medien prüfen:** Der Einsatz digitaler Medien entspricht der Handlungs- und Praxisorientierung der Kurse. Er stützt Erstorientierung, Wertevermittlung sowie Sprachpraxis. Digitale Lernmedien können vertiefendes und autonomes Lernen ermöglichen.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF mit den Ländern und Trägern zu prüfen, inwiefern ein systematischer Einsatz von digitalen Medien zielführend ist und verstärkt werden kann.

Den Trägern empfiehlt die Evaluation, die Fördermöglichkeiten verstärkt zu nutzen, die das Bundesamt im Programm bietet (z.B. Finanzierung von Beamern).

- 12. Fortbildungsbedarfe der Kursleitungen analysieren:** Die Tätigkeit als Kursleitung in den EOK ist herausfordernd. Das Bundesamt hat darauf mit der Einführung von Trauma-Schulungen für die Kursleitungen reagiert. Diese sollte das Bundesamt weiterführen. Gleichzeitig äußern die Kursleitungen Fortbildungsbedarfe insbesondere zu Basisbildung bzw. Niederschwelligkeit, Umgang mit Heterogenität, nicht alphabetisierten Zielgruppen und Übergangsmanagement.

Die Evaluation empfiehlt dem BAMF, diese Fortbildungsbedarfe zu prüfen und ggf. weitere Fortbildungen zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere für Kursleitungen, die in Erstaufnahmen unterrichten und dort verstärkt mit psychologischen Belastungen der Teilnehmenden konfrontiert sind. Den Trägern empfiehlt die Evaluation, Kursleitungen weiterhin mit Fortbildungen und kollegialer Beratung zu unterstützen.



S Y S
P O N S

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

**Zwischen-
ergebnisse
Evaluation Weg-
weiserkurse**

Bericht

Stand November 2020

Bundesamt für
Migration und Flüchtlinge

Zwischenergeb- nisse Evaluation Weg- weiskurse

Bericht

Stand November 2020

Syspons GmbH
Prinzenstraße 84
10969 Berlin

Milena Nikolaus, Johanna Renz, Saskia Röhle

Kontakt:
Johanna Renz
0151/26460489
johanna.renz@syspons.com

Inhalt

1	Einleitung.....	2
2	Untersuchungsgegenstand: WWK	3
3	Methodisches Vorgehen	6
4	Ergebnisse	8
4.1	Curriculum der Wegweiserkurse.....	8
4.1.1	Inhalte und Struktur des Curriculums.....	8
4.1.2	Bundeslandübergreifende Anwendung des Curriculums.....	9
4.2	Umsetzung und Wirkung der Wegweiserkurse	10
4.2.1	Praktische Umsetzung	10
4.2.2	Anwendbarkeit und erste Einschätzung zu Wirkung auf Ebene der Teilnehmenden	11
4.3	Profile der Kulturmittler*innen.....	13
4.3.1	Akquise und Auswahl von Kulturmittler*innen	13
4.3.2	Profile und Erfahrungen von Kulturmittler*innen	14
4.3.3	Bedarfe der Kulturmittler*innen.....	16
4.4	Schulung der Kulturmittler*innen	16
4.4.1	Schulungskonzepte der Länder	16
4.4.2	Umsetzungserfahrungen	19
5	Schlussfolgerungen und Empfehlungen.....	22
5.1	Schlussfolgerungen	22
5.2	Empfehlungen, die sich aus der Erhebungsphase 2020 ableiten	23
5.3	Empfehlungen, die sich aus der Erhebungsphase 2019 ableiteten.....	25
Anhang.....		28
	Inhaltliche Anmerkungen Module	28
	Wirkungslogik	30

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprachen der WWK.....	4
Abbildung 2: Geschlecht der Teilnehmenden	5
Abbildung 3: Altersstruktur der Teilnehmenden	5
Abbildung 4: Perspektiven ehemaliger Teilnehmender auf WWK	12

1 Einleitung

Wegweiskurse (WWK) werden durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) seit 2018 in bayerischen AnKER-Einrichtungen erprobt. Nach positiven Evaluationsergebnissen wurde die Erprobung durch das BAMF im Laufe des Jahres 2020 auf die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein ausgeweitet. Somit bilden alle Länder unterschiedliche Umsetzungsstände ab. In Sachsen werden WWK bereits seit 2015 landesfinanziert umgesetzt.

Vor diesem Hintergrund führt Syspons im Auftrag des BAMF eine formative Evaluation der WWK durch.¹ Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse sollen dem Bundesamt zur Weiterentwicklung der WWK dienen. Zwischenergebnisse aus den Datenerhebungsphasen Winter/Frühjahr 2019 und Herbst 2020 werden in diesem Bericht vorgestellt und stellen Teilergebnisse der Evaluation dar, die 2021/22 weitergeführt wird. In der Erhebungsphase 2019 wurde die praktische Umsetzung der WWK in Bayern und Sachsen sowie erste Wirkungen, insbesondere auf Ebene der Teilnehmenden analysiert. In beiden Erhebungsphasen wurde das Curriculum der WWK betrachtet. Hierbei wurden in der ersten Erhebungsphase stärker Inhalte und Struktur, in beiden Phasen die bundeslandübergreifende Anwendung des Curriculums betrachtet. Außerdem wurden die Profile der Kulturmittler*innen² (KM) sowie Akquisestrategien und Auswahlverfahren der Träger für KM untersucht. In der zweiten Erhebungsphase wurde ein besonderes Augenmerk auf die Schulungskonzepte der einzelnen Bundesländer und die Umsetzung der Schulungen gelegt – dazu lieferte die Erhebungsphase im Winter/Frühjahr 2019 bereits erste Erkenntnisse.

Der Bericht gliedert sich wie folgt:

- Kapitel 2 stellt die WWK dar, gibt einen Überblick zur bundesweiten Umsetzung und geht auf den jeweiligen Stand der Kursumsetzung in den Bundesländern ein.
- Kapitel 3 beschreibt das methodische Vorgehen und die Ziele der Datenerhebungen im Winter/Frühjahr 2019 und Herbst 2020.
- Kapitel 4 präsentiert die Ergebnisse der Erhebungen und geht dabei auf das Curriculum der WWK, den Umsetzungsstand und erste Wirkungen der WWK, die Profile der KM und die Schulungskonzepte und -erfahrungen der Bundesländer ein.
- Kapitel 5 fasst die wichtigsten Ergebnisse zusammen und enthält Empfehlungen für die Weiterentwicklung der WWK, insbesondere zum Schulungskonzept.

¹ Syspons unterstützt das BAMF bei der Durchführung der Erstorientierungskurse (EOK) im Rahmen eines Begleitvorhabens. In diesem Zusammenhang werden auch die WWK formativ evaluiert. Die hier dargestellten Ergebnisse stammen aus diesem Projektzusammenhang.

²Kulturmittler*innen verfügen über Kenntnisse der Herkunftssprache und Kultur der Kursteilnehmenden und verfügen selbst über Migrations- oder Fluchterfahrungen und werden in einer speziell für sie entwickelten Schulung auf die Durchführung der WWK vorbereitet (siehe auch Kapitel 2).

2 Untersuchungsgegenstand: WWK

WWK verfolgen das Ziel, Asylsuchenden möglichst unmittelbar nach ihrer Ankunft und unabhängig ihrer Bleibeperspektiven nützliche Informationen für den Alltag und die wesentlichen Grundlagen des kulturellen Zusammenlebens in Deutschland in Form eines Kompaktkurses zu vermitteln. Die Kurse werden in AnKER-Einrichtungen oder funktionsgleichen Einrichtungen durchgeführt. Sie stellen ein ergänzendes Angebot zu den längeren Erstorientierungskursen (EOK) dar (300 UE), die neben Kenntnissen zu Deutschland auch Sprachkenntnisse vermitteln. WWK umfassen insgesamt 15 Unterrichtseinheiten (UE) und sind in 11 Module untergliedert:^{3,4}

- Modul 1: Kurseinstieg
- Modul 2: Leben in der AnKER-Einrichtung/Asylverfahren
- Modul 3: Asylverfahren
- Modul 4: Mobilität
- Modul 5: Zusammenleben in Deutschland
- Modul 6: Werte, Normen, Rechte und Gesetze
- Modul 7: Gesundheit/Medizinische Versorgung
- Modul 8: Einkaufen/Umwelt/Verbraucherschutz/Medien
- Modul 9: Kindergarten und Schule
- Modul 10: Ausbildung, Studium und Beruf
- Modul 11: Chancen/Handlungsimpulse, Selbstlernmöglichkeiten

Die Kurse werden in der Herkunftssprache der Asylsuchenden oder in Brückensprachen – z.B. Englisch – durchgeführt. Auf diese Weise kann über komplexe Inhalte gesprochen werden, ohne dass die Kursteilnehmenden in ihren Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten eingeschränkt werden. Bei der Durchführung der WWK kommen KM zum Einsatz, die die jeweilige Kurssprache auf muttersprachlichem Niveau beherrschen und selbst über Migrationserfahrung verfügen. Neben diesen Voraussetzungen legt das BAMF außerdem fest, dass KM über eine fachspezifische Berufsausbildung oder ein abgeschlossenes Studium und über Deutschkenntnisse auf B2/C1-Niveau des Europäischen Referenzrahmens verfügen und an einer Schulung für KM teilgenommen haben.⁵ Darüber hinaus setzen die Träger im Zuge des Auswahlverfahrens und Aufbau des KM-Pools eigene Schwerpunkte.

Bundesweite Umsetzung

WWK werden in AnKER- oder funktionsgleichen Einrichtungen durchgeführt. Das BAMF arbeitet in der Erprobungsphase in jedem Land mit einem Träger, der für die Akquise, Schulung und Vermittlung von KM zuständig ist. Somit baut jeder Träger einen KM-Pool für die Durchführung der WWK auf und verwaltet diesen. Die Umsetzung der WWK erfolgt durch die EOK-Träger vor Ort. Teilweise sind der EOK-Träger und der Träger, welcher die KM schult und den KM-Pool verwaltet, ein und derselbe.

Als Grundlage zur Kursdurchführung wird das bundesweit einheitliche „Curriculum für herkunftssprachliche Wegweiskurse in AnKER und funktionsgleichen Einrichtungen“ genutzt, welches im Rahmen eines

³Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Informationen zur Förderung von Wegweiskursen für Asylsuchende in Einrichtungen für Ankunft, Entscheidung und Rückkehr (AnKER) bzw. vergleichbaren Einrichtungen. Nürnberg: BAMF.

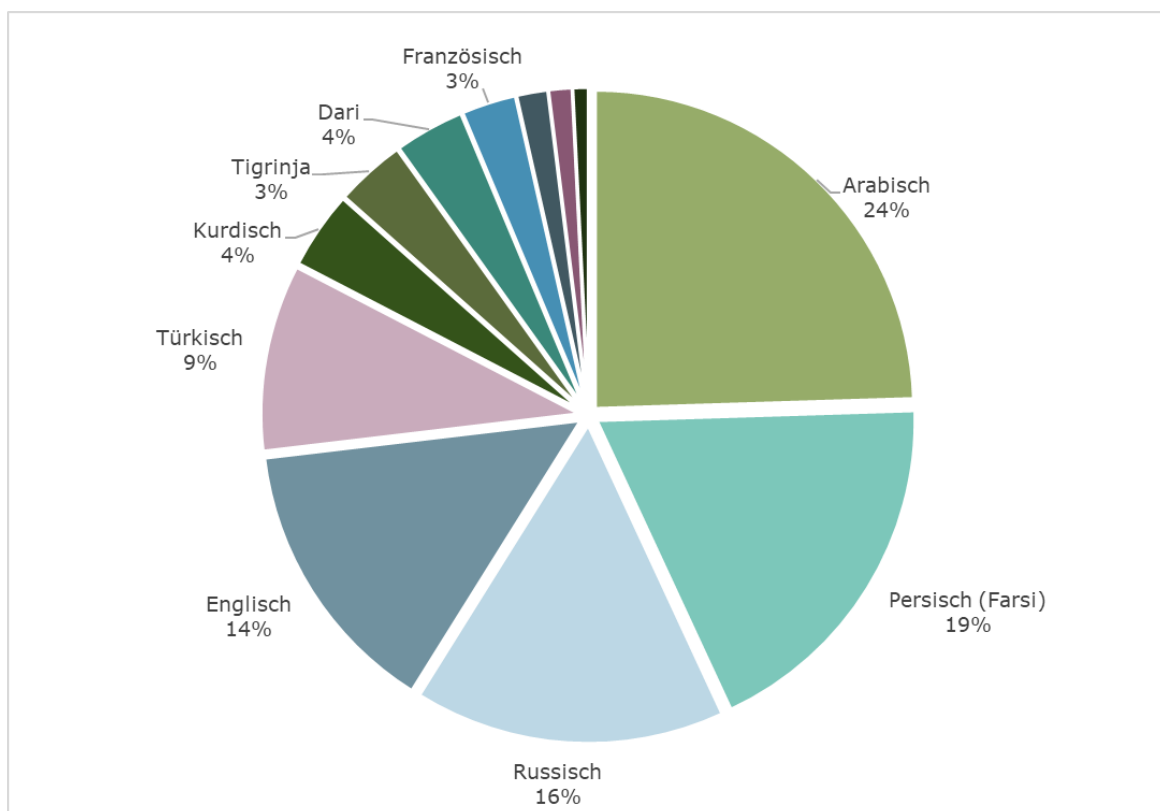
⁴Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020). Wegweiskurse für Asylsuchende. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/ErsteOrientierung/Wegweiskurse/wegweiskurse-node.html>

⁵Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2019). Informationen zur Förderung von Wegweiskursen für Asylsuchende in Einrichtungen für Ankunft, Entscheidung und Rückkehr (AnKER) bzw. vergleichbaren Einrichtungen. Nürnberg: BAMF.

Modellprojekts in Sachsen durch den Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration im Sächsischen Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz und den Sächsischen Volkshochschulverband e. V. in Kooperation mit ARBEIT UND LEBEN Sachsen e.V. entwickelt wurde. Dieses wurde für die bundeslandübergreifende Anwendung durch das BAMF im Juli 2019 angepasst.⁶

Im Zeitraum Oktober 2018 bis Oktober 2020 wurden bundesweit insgesamt 253 durch das BAMF geförderte WWK durchgeführt, davon 229 in Bayern und 24 in Schleswig-Holstein. Die meisten dieser Kurse wurden auf Arabisch durchgeführt, gefolgt von den Sprachen Farsi und Russisch. An nächster Stelle standen die Kurse, die auf Englisch unterrichtet werden. Abbildung 1 zeigt zudem weitere Sprachen.⁷ Dies zeigt, dass der Bedarf an WWK für bestimmte Sprachen in dieser ersten Phase besonders hoch war, unter der Annahme, dass auch für weitere Sprachen KM für den Einsatz zur Verfügung standen. Diese Erkenntnisse können für den weiteren Aufbau des KM-Pools relevant sein (Fokus auf die Akquise von KM mit passenden Sprachprofilen).

Abbildung 1: Sprachen der WWK



Quelle: Syspons Online Monitoring 2020

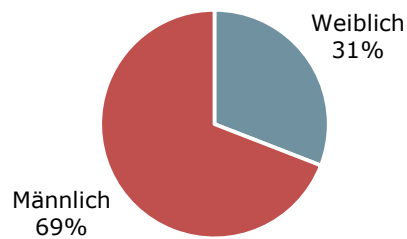
Insgesamt konnten durch die Kurse 2.869 Teilnehmende erreicht werden. Dabei überwog der Anteil männlicher Kursteilnehmer (siehe Abbildung 2).⁸

⁶Ebd.

⁷Nicht in der Legende vermerkt sind die Sprachen Georgisch (2%) sowie Aserbaidzschisch (Aseri) und Somali (jeweils 1 %).

⁸ Keine*r der Teilnehmenden identifizierte sich als divers.

Abbildung 2: Geschlecht der Teilnehmenden



Quelle: Syspons Online Monitoring 2020

Hinsichtlich der Altersstruktur stammten die meisten Teilnehmenden aus der Altersgruppe von 32 bis unter 35 Jahre, gefolgt mit einem ähnlichen Anteil von den Gruppen der unter 25-Jährigen und der 35 bis unter 45-Jährigen (siehe Abbildung 3).

Abbildung 3: Altersstruktur der Teilnehmenden

	Anzahl	Anteil in Prozent	
55 Jahre und älter	116	4%	
von 45 bis unter 55	228	9%	
von 35 bis unter 45	658	25%	
von 25 bis unter 35	944	36%	
unter 25	671	26%	
Gesamt	2.617		

Quelle: Syspons Online Monitoring 2020

Hinsichtlich des Geschlechts und der Altersstruktur der Teilnehmenden lässt sich festhalten, dass weibliche Teilnehmende,⁹ sowie ältere Zielgruppen geringfügiger erreicht wurden. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob dies an der Gesamtzusammensetzung der Zielgruppe lag, also einem insgesamt höheren Anteil an jungen Männern oder ob weitere Faktoren eine Rolle spielten, die in der zukünftigen Ausrichtung der WWK bedacht werden könnten.

Mit Blick auf die Herkunftsländer der Teilnehmenden stehen der Iran, Syrien und die Türkei an den ersten Stellen.¹⁰

Umsetzungsstände in den Bundesländern

Nach der ersten bundesfinanzierten Erprobungsphase in Bayern wurde die Erprobung 2020 auf weitere Bundesländer ausgeweitet: In Schleswig-Holstein startete das Projekt im Januar des Jahres, im Saarland im Februar und in Mecklenburg-Vorpommern im August. Wie die im letzten Abschnitt dargestellte Übersicht zum Umsetzungsstand der WWK im Allgemeinen zeigt, wurden Stand Oktober 2020 bislang nur in Bayern und Schleswig-Holstein Kurse durchgeführt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie verzögerte sich der Start der Kurse. Bayern verfügt bereits über eine etwa zweijährige Umsetzungserfahrung. Schleswig-Holstein schulte 2020 KM und führte erste WWK durch. Zwischen August und September 2020 fand auch die erste Schulung für KM im Saarland statt. Die ersten Kurse sollen zwischen November und Anfang Dezember 2020 durchgeführt werden (4 Kurse). Mecklenburg-Vorpommern führte die erste KM-Schulung im Oktober 2020 durch. Hier ist der erste WWK für November 2020 geplant, bis zum Jahresende sollen vier WWK durchgeführt werden.

⁹Keine Teilnehmenden identifizierten sich als divers.

¹⁰Syspons (2020). Monitoringdaten, Stand November 2020.

3 Methodisches Vorgehen

Dieser Bericht präsentiert **Ergebnisse aus zwei Erhebungsphasen** der formativen Evaluation: Im Winter/Frühjahr 2019 wurden durch Syspons – parallel zu Erhebungen zu den EOK – Daten zu der WWK-Erprobung in Bayern sowie der Umsetzung in Sachsen erhoben. Im Herbst 2020 wurden weitere Teildaten in Bayern sowie Daten in den Ländern Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Schleswig-Holstein erhoben.

Methodische Instrumente und einbezogene Akteure

Die in den zwei Erhebungsphasen eingesetzten methodischen Instrumente umfassten in der ersten Phase vier Fallstudien in drei AnKER-Einrichtungen in Bayern und einer in Sachsen, drei Interviews mit Trägern, die WWK in den weiteren Einrichtungen anboten, 16 Telefoninterviews mit ehemaligen Teilnehmenden der WWK und eine Fokusgruppe mit KM. In der zweiten Phase wurden drei weitere Interviews mit Trägern aus Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein und sechs Interviews mit Referent*innen der KM-Schulungen aus Schleswig-Holstein und dem Saarland geführt. Außerdem wurden drei Fokusgruppen mit KM aus Bayern, dem Saarland und Schleswig-Holstein durchgeführt.

Im Rahmen der Erhebungen einbezogene Akteure waren Einrichtungsleitungen, weitere Akteure in AnKER-Einrichtungen (z.B. Asylberatung) sowie Umfeldakteure (z.B. Nichtregierungsorganisationen im Sozialraum, Integrationsbeauftragte), EOK/WWK-Träger bzw. Projektkoordinator*innen in den jeweiligen Regionen, EOK-Kursleitungen, KM, ehemalige Teilnehmende der WWK und Referent*innen, die KM geschult haben.

Ziele der Erhebungen

In der ersten Erhebungsphase im Winter/Frühjahr 2019 wurde insbesondere in den Blick genommen, was für einen „Roll-Out“ der WWK in anderen Bundesländern zu beachten wäre. Dafür wurden erste Einblicke in die Umsetzungspraxis, hieraus resultierende Verbesserungsvorschläge sowie erste Beobachtungen der Teilnehmenden der WWK zur Wirkung der Kurse gewonnen. Außerdem wurden Inhalte, Struktur und bundeslandübergreifende Anwendung des WWK-Curriculums untersucht. Ebenfalls betrachtet wurden die Profile von KM und die Schulungen für KM in Bayern. Die zweite Erhebungsphase im Herbst 2020 legte ein starkes Augenmerk auf die KM-Schulungen. Es wurden darüber hinaus auch weitere Daten zur Anwendbarkeit des Curriculums in anderen Bundesländern und die Profile der KM sowie Akquisestrategien und Auswahlverfahren der Träger für KM erhoben.

In der nachfolgenden Präsentation der Ergebnisse wird nur dann nach den beiden Erhebungsphasen differenziert, wenn dies von inhaltlicher Relevanz für die daraus abzuleitenden Schlussfolgerungen ist.

Übergeordnet wurden in den beiden Erhebungsphasen folgende **Ziele** verfolgt:

- Hinsichtlich des **Curriculums** der **WWK** wurden Rückmeldungen zu Inhalten und Struktur des Curriculums sowie zur Anwendung dieses in den unterschiedlichen Bundesländern eingeholt, um potenzielle Anpassungsbedarfe zu identifizieren.
- Die praktische **Umsetzung** und Wirkung von **WWK** wurden in Bayern und Sachsen betrachtet, mit einem besonderen Augenmerk auf Herausforderungen, die sich insgesamt und hinsichtlich der Umsetzung in anderen Bundesländern stellen. Darüber hinaus wurden die Perspektiven ehemaliger Teilnehmender eingeholt, um die Wirksamkeit auf individueller Ebene festzustellen. Dabei stellte die Betrachtung der Rahmenbedingungen in den AnKER-Einrichtungen eine wichtige Dimension in der Analyse dar.
- Bezüglich der **Profile** von **KM** wurden zum einen die Biografien der KM betrachtet. Hierbei wurden insbesondere ihre beruflichen Werdegänge und Migrationserfahrungen einbezogen. Außerdem wurden Einschätzungen zur Eignung und Motivation von KM eingeholt. Darüber hinaus wurde betrachtet, welche Akquise-Strategien die Träger verfolgten und wie sie KM auswählten.

- Mit Blick auf die **Schulungen** für **KM** wurde analysiert, wie Schulungskonzepte in den einzelnen Ländern ausgestaltet und umgesetzt wurden. Außerdem wurden Rückmeldungen zu den bereits durchgeführten Schulungen eingeholt, um zu erfassen, inwieweit die Kurse von KM angenommen wurden und inwiefern sich KM durch die Schulungen auf eine Umsetzung vorbereitet fühlen.

Anmerkungen zu den Erhebungen

Festzuhalten ist, dass es sich bei den im Folgenden dargestellten Ergebnisse um Daten handelt, die aus qualitativen Erhebungen stammen. Somit repräsentieren diese Ergebnisse Einschätzungen einer relativ geringen Anzahl von Personen. Quantitative Daten werden voraussichtlich 2021 im Rahmen einer Befragung von KM und Teilnehmenden der WWK erhoben und können breitere Erkenntnisse liefern.

Den unterschiedlichen Umsetzungsständen entsprechend konnten nicht in allen Bundesländern Daten zu allen Analysepunkten erhoben werden: Beispielsweise waren in Mecklenburg-Vorpommern zum Zeitpunkt der Erhebung noch keine Umsetzungserfahrungen auf Ebene der KM-Schulung vorhanden, alle anderen Bundesländer hatten bereits Schulungen durchgeführt. Bayern, Sachsen und Schleswig-Holstein verfügten auch über Erfahrungen in der Umsetzung der WWK.

Zu beachten ist auch der veränderte Umsetzungskontext zwischen der ersten und zweiten Erhebungsphase: Die WWK wurden in der Zwischenzeit weiterentwickelt, beispielsweise indem das Curriculum der Kurse durch das BAMF überarbeitet und weitere Schulungskonzepte entwickelt wurden.

Synthese und Auswertung

Die erhobenen Daten aus den Interviews, Fallstudien und Fokusgruppen wurden protokolliert und ausgewertet. In einem internen Syntheseworkshop haben alle an den Datenerhebungen beteiligten Personen die Ergebnisse reflektiert, trianguliert und diskutiert. Vorliegender Bericht führt die Ergebnisse der Synthese zusammen.

4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der im Winter/Frühjahr 2019 und Herbst 2020 durch Syspons umgesetzten Datenerhebungen präsentiert. Diese sind untergliedert in Erkenntnisse zum Curriculum der WWK, zur Umsetzung und Wirkung der Kurse, zu den Profilen der KM und zu den Schulungskonzepten und -erfahrungen der Bundesländer.

4.1 Curriculum der Wegweiskurse

Insbesondere in der Erhebungsphase 2019 der Evaluation wurde ausgewertet, ob es einer Priorisierung und Fokussierung der Inhalte des Curriculums des WWK bedurfte, um KM optimal zu unterstützen. Zwischen dieser und der Erhebungsphase 2020 wurde das Curriculum überarbeitet. So wurden 2020 lediglich ergänzende Rückmeldungen eingeholt. In beiden Erhebungsphasen wurde – vor dem Hintergrund der Ausweitung der WWK auf weitere Bundesländer – die Möglichkeit einer bundeslandübergreifenden Anwendung des Curriculums analysiert.

4.1.1 Inhalte und Struktur des Curriculums

Die Evaluation stellte in der ersten Erhebungsphase (Stand Frühjahr 2019) fest, dass das **Curriculum** für KM eine gute Arbeitsgrundlage bietet. Jedoch wurden inhaltliche Punkte zu den Modulen, einzelne Ergänzungsbedarfe und Möglichkeiten einer intuitiveren Strukturierung festgestellt. Eine Aufstellung der einzelnen Punkte befindet sich im Anhang. Die Ergänzungsbedarfe sind insbesondere vor dem Hintergrund standortspezifischer Begebenheiten und somit im Kontext der bundeslandübergreifenden Anwendung des WWK-Curriculums zu betrachten (siehe 4.1.2). In diesem Sinne wurde der Wunsch geäußert, einen stärkeren Bezug zu den Begebenheiten in den AnkER-Einrichtungen herzustellen, damit KM die Kurse für Teilnehmende sinnvoll einbetten können. Die Strukturierung des Curriculums betreffend wurde vorgeschlagen, die Themenabfolge und Anordnung zu prüfen und die Module dadurch intuitiver zu strukturieren.

Eine weitere Erkenntnis aus der ersten Erhebungsphase war, dass vonseiten der KM der Bedarf bestand, die **Inhalte** des Curriculums zu **didaktisieren**, um methodische Anregungen zu erhalten. In diesem Sinne sollte geprüft werden, ob ein didaktisches Handbuch für Lehrende zur Verfügung gestellt werden kann, welches die Inhalte des Curriculums beispielhaft behandelt (durch Umsetzungsbeispiele, Übungen, Spiele, etc.). Eine entsprechende Handreichung für die KM wurde inzwischen in Bayern erarbeitet und erprobt. KM aus Bayern meldeten in der letzten Erhebungsphase zurück, dass ihnen die Handreichung eine sehr gute Hilfestellung bietet. Ab Januar 2021 wird die Handreichung für die Nutzung in anderen Bundesländern zur Verfügung stehen.

Aus den Daten der zweiten Erhebungsphase 2020 ergibt sich, dass das **überarbeitete Curriculum** (Stand 9. Juli 2019) eine gute Basis für die Durchführung der WWK darstellt. So wurden die Inhalte von Befragten aller einbezogenen Bundesländer insgesamt als sinnvoll und vollständig eingestuft. KM, Träger und Referent*innen äußerten allerdings Bedenken, dass die im Curriculum erhaltene „Stoffdichte“ für eine Vermittlung in 15 UE sehr hoch sei, was in jedem Falle eine Schwerpunktsetzung erfordere. Zum Beispiel wurde darauf hingewiesen, dass eine Behandlung aller Module wenig Raum lässt für die im Curriculum angestrebte Nutzung verschiedener Methodiken. In diesem Sinne bestand die Sorge, dass eine qualitativ hochwertige Vermittlung der Inhalte in der begrenzten Unterrichtszeit erschwert ist. Darüber hinaus wurde angemerkt, dass durch die inhaltliche Dichte wenig Raum für Austausch und wenige Möglichkeiten für die Teilnehmenden bestehen, z.B. durch Reflexionen die erlernte Information zu verarbeiten. Es wurde darauf verwiesen, dass dies insbesondere Personen überfordern kann, die unter psychischer Belastung leiden. Auch wurde zurückgemeldet, dass der knappe Kursumfang erschwert, Themen zu vertiefen oder auf Unvorhergesehenes im Kursverlauf zu reagieren. In diesem Sinne wurde angeregt, den Kursteilnehmenden ggf. freiwillige Übungen an die Hand zu geben, um die Inhalte des Kurses zu vertiefen und lebendiger zu gestalten, z.B. „Das Verhalten von Leuten in der Stadt beobachten“.

Mit Blick auf die **inhaltliche Tiefe des Curriculums** wurden unterschiedliche Bedarfe deutlich. Einerseits wurde ein geringer Freiraum in der Anwendung des Curriculums bemängelt und der Wunsch geäußert, eher mit einer Art „Rahmensetzung“ für die unterschiedlichen Themen anstatt mit ausformulierten Inhalten zu arbeiten. Andererseits wurde zurückgemeldet, dass die detaillierte Ausgestaltung geschätzt wird und gerade für Personen ohne/mit wenig Vorerfahrung eine gute Orientierung bietet.

Die **Passung** der Curriculumsinhalte zu den Bedarfen der **Zielgruppen** wurde in beiden Erhebungsphasen gleichermaßen thematisiert. Hierbei zeigte sich, dass die Relevanz einzelner Module für verschiedene Zielgruppen stark variiert. Von KM wurde beispielsweise angemerkt, dass es schwierig ist, Personen ohne Bleibeperspektive dazu zu motivieren, sich mit dem deutschen Bildungssystem oder Arbeitsmarkt auseinanderzusetzen. Vor diesem Hintergrund wünschten sich KM eine in hohem Maße flexible und teilnehmendenorientierte Gestaltung der Kurse, ggf. auch mit der Option, einzelne Inhalte nicht zu behandeln, insofern diese für die Zielgruppe nicht relevant sind. Kurserfahrene KM meldeten zurück, dass eine solche Gestaltung in der Praxis unabdingbar ist, um die Motivation der Teilnehmenden aufrechtzuerhalten. Sie gaben an, die Themenwünsche der Teilnehmenden zu Beginn des Kurses abzufragen, um sich darauf einzustellen. Gleichzeitig schilderten sie die Herausforderung, dass bei diesem Vorgehen Teilnehmende ggf. nur zu ihren „Wunschthemen“ und nicht konstant zum Kurs erscheinen könnten.

Bezüglich **weiterer Ergänzungs-, bzw. Anpassungsvorschläge** wurden in der zweiten Erhebungsphase inhaltliche und formelle Anmerkungen gemacht. Auf inhaltlicher Ebene wurde angeraten, die Themen „Strukturelle Gewalt“ und „Umgang mit Diskriminierung im Alltag“ sowie im Rahmen des Moduls „Werte, Normen, Rechte und Gesetze“ nicht nur Rechte und Pflichten, sondern auch den gesellschaftlichen Umgang mit Werten zu behandeln, z.B. den Umgang mit Todesfällen. In dieser Hinsicht wurde auch die Behandlung des Themas „eigene Prägung, kulturelle Werte“ angeregt. Der Wunsch, Themen zu ergänzen, steht in einem gewissen Widerspruch zu der Wahrnehmung, dass das Curriculum inhaltlich bereits sehr umfangreich ist. Ergänzungsvorschläge kamen insbesondere von Referent*innen, für die ggf. die konkrete Umsetzungsperspektive weniger vordergründig war. Eine formelle Anmerkung bezog sich auf sprachliche Formulierungen im Curriculum, mit dem Vorschlag ein größeres Augenmerk auf kultursensible Sprache zu legen. Es wurde darauf hingewiesen, dass einige Formulierungen suggerieren können, dass Teilnehmende der WWK nicht gewillt seien, das Grundgesetz einzuhalten oder sich regelkonform zu verhalten, z.B.: „In einer Warteschlange soll man nicht drängeln“ oder dass sie in gewissen Themen wenig Vorbildung mitbringen, z.B. dem Demokratieverständnis (Modul 5).

4.1.2 Bundeslandübergreifende Anwendung des Curriculums

Hinsichtlich der **bundeslandübergreifenden Anwendung des Curriculums** des WWK-Curriculums ist festzuhalten, dass diese weitgehend möglich ist. Es wurde lediglich darauf verwiesen, dass die Bezüge zu verschiedenen Asylunterkünften und dem Asylverfahren Informationen enthalten, welche länderspezifisch sind. Im Rahmen der ersten Erhebungsphase wurde in diesem Sinne beispielsweise aufgezeigt, dass Asylsuchende in manchen Einrichtungen länger als in anderen verbleiben. So wurde aufgrund der variablen Aufenthaltsdauer der Asylsuchenden angeregt, Informationen zu Angeboten innerhalb sowie zu lokalen Anlaufstellen außerhalb der Einrichtungen für die KM bereitzustellen und regelmäßig zu aktualisieren, damit KM Kursteilnehmende bspw. an passende Beratungsstellen verweisen können. Dieser Punkt kam auch in den 2020 durchgeführten Erhebungen auf (siehe auch 4.4.2).

Das Curriculum in der Fassung Juli 2019 enthält einen Verweis darauf, dass vor dem Hintergrund der Ausweitung der WWK die Angaben bewusst allgemein gehalten sind und durch Träger und KM **bundeslandspezifisch ausgearbeitet** werden müssen. Neben den Anpassungsbedarfen bundeslandspezifischer Inhalte (siehe 4.1.2) wurde in den Interviews auch auf Inhalte hingewiesen, die fortlaufend aktualisiert werden müssen, wie z.B. Angaben zu Höhe des Mindestlohns. Nicht allen befragten Personen schien klar zu sein, dass Aktualisierungen bzw. Anpassungen des Curriculums ausschließlich durch das BAMF erfolgen. Darüber hinaus ist unklar, bei wem die **Verantwortung für Inhalte** liegt, die länderspezifisch ausdifferenziert oder aktualisiert werden sollten. So sah sich z.B. ein*e Referent*in in der

Verantwortung, KM aktualisierte Informationen zu vermitteln, wobei der Person nicht klar war, inwiefern er*sie sich hierbei auf die Vermittlung landesspezifischer Inhalte fokussieren oder auch den Bogen zu den Systemen in anderen Bundesländern schlagen sollte. Das Curriculum verweist darauf, dass KM/Träger Angaben des Curriculums auf die jeweiligen Bundesländer anpassen sollten ohne präzise zu definieren, durch wen diese Spezifika jeweils erarbeitet werden sollten.

4.2 Umsetzung und Wirkung der Wegweiskurse

In der Erhebungsphase 2019 wurde in Bayern und Sachsen untersucht, wie WWK in den jeweiligen Aufnahmeeinrichtungen für Asylsuchende umgesetzt wurden. Dabei wurden insbesondere mögliche Herausforderungen und Anpassungsbedarfe vor dem Hintergrund der WWK-Ausweitung auf andere Standorte berücksichtigt. Ebenso wurden erste Wirkungen der WWK, insbesondere auf Ebene der Teilnehmenden, einbezogen. Betrachtet wurde, ob eine Übertragbarkeit¹¹ des Systems WWK auf andere Bundesländer möglich wäre (u.a. mit Blick auf Trägerstrukturen, den KM-Pool und die Akquise von Teilnehmenden für die Kurse), wie sich der Einsatz von Brückensprachen¹² und der Standort der AnKER-Einrichtung auf die Lernprozesse und Wirkung der Kurse niederschlägt. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die WWK noch in der Etablierung, wobei eine Reihe an Herausforderungen in der Umsetzung festgestellt wurde. Die Einschätzung war, dass die Durchführung weiterer Kurse möglich wäre, wobei dafür möglicherweise Umsetzungsroutinen bzw. Anreize für Kursträger gefunden werden müssten.

4.2.1 Praktische Umsetzung

Die 2019 erhobenen Daten deuten darauf hin, dass **AnKER-Einrichtungen** als **besondere Lernorte** zu betrachten sind. Dabei zeichnet sich jede AnKER-Einrichtung durch spezifische Eigenschaften aus, wie beispielsweise unterschiedliche Betreiber, höhere oder geringere Fluktuation, verschiedene Raumsituationen. Diese Rahmenbedingungen können die Wirksamkeit und Anwendbarkeit der Kurse beeinflussen. Für eine erfolgreiche Umsetzung an verschiedenen Standorten müssen deshalb die Charakteristika von AnKER-Einrichtungen als besondere Lernorte und individuelle Spezifika der Standorte berücksichtigt werden – ein passgenaues Vorgehen ist erforderlich.

Hinsichtlich der konkret festgestellten Herausforderungen lässt sich zum einen festhalten, dass in den betrachteten Einrichtungen in Bayern und Sachsen (nur Dresden) die **Kursträger nicht Unterkunftsbetreiber** sind – eine Doppelrolle auf dieser Ebene wurde jedoch an anderen Standorten in Sachsen eingeführt. Dabei hat sich gezeigt, dass dieses Vorgehen einen geringeren Koordinationsaufwand, bessere Kenntnisse der Einrichtung und einen besseren Zugang zu Bewohner*innen bietet. Besteht keine Doppelrolle, ist die Durchführung der WWK mit Aufwand bei gering erscheinenden Anreizen verbunden. So hat die Evaluation beispielsweise festgestellt, dass Koordinationsaufwände wenig berücksichtigt werden und Herausforderungen wie ein eingeschränkter Zugang der Träger zu den Einrichtungen bestehen. Beispielsweise ist es nicht selbstverständlich, dass Kursträger in den Abstimmungstreffen der Akteure in den Einrichtungen anwesend sind. Auch waren Details zu den WWK bei Einrichtungs-Akteuren wenig bekannt. Eine hohe Präsenz des Kursträgers vor Ort – etwa durch tägliche Kurse, Sprechzeiten vor/nach Kursen, häufige Anwesenheit der Koordination, ggf. dadurch, dass diese auch andere Funktionen in der Einrichtung übernimmt – kann das Gelingen der Kurse erleichtern.

Herausfordernd gestaltete sich auch die **Akquise von Teilnehmenden**: Bei zehn von insgesamt 63 Kursen konnten nicht ausreichend viele Teilnehmende gewonnen werden und die Kurse kamen entsprechend nicht zustande.¹³ Dafür wurden in der Datenerhebung unterschiedliche Gründe identifiziert: So war nicht an allen Standorten eine Koordinierungsstelle vor Ort vorhanden, die die Akquise betreibt. In der bisherigen Praxis beschränkte sich die Akquise häufig auf Teilnehmendengewinnung aus dem EOK

¹¹Hierbei wurde betrachtet inwiefern und mit welchen Strukturen das System WWK auf andere Bundesländer übertragbar ist.

¹²Es handelt sich um Sprachen, die nicht Muttersprache oder Herkunftssprache der Kursteilnehmenden sind, also beispielsweise eine Zweit- oder Drittsprache.

¹³ Monitoringdaten, Stand März 2019.

heraus, womit die WWK nicht wie angestrebt vor, sondern meist nach oder parallel zu dem EOK stattfanden. Auch hatten Kursträger und KM selten Zugang zu den Sozialräumen der Bewohner*innen, womit nur bei Infotagen oder über Aushänge für die Kurse geworben werden konnte. Zudem wurde geäußert, dass die Zielsetzung der WWK schwierig zu erklären sei, beispielsweise im Vergleich zu einem klassischen Sprachkurs. Darüber hinaus gestaltete es sich schwierig, insbesondere Personen mit einem bereits längeren Aufenthalt und schlechter Bleibeperspektive zu gewinnen. Einige KM mussten selbst aktiv werden und sich proaktiv um Teilnehmende bemühen. So baten sie beispielsweise Sozialbetreuung, Sicherheitsdienst und Bewohner*innen, über die WWK zu informieren und suchten Menschen und ähnliche Orte auf, um potenzielle TN persönlich anzusprechen. Persönliche Ansprache und Empfehlung wurden als sehr wichtig eingeschätzt.

Eine weitere Herausforderung stellte die Verfügbarkeit von **Räumlichkeiten** dar: Den Kursträgern standen nicht ausreichend Räume zur Verfügung. Darüber hinaus stand häufig kein W-Lan oder Beamer zur Verfügung, um aktuelle Informationsmöglichkeiten, kleinere Erklärvideos (z.B. über das Asylverfahren, BAMF) zu nutzen und in digitale Lernmedien einzuführen. Letzteres ist besonders für das Selbstlernen nach dem Kurs relevant. Für das Selbstlernen stand teilweise ein „Raum der Stille“ zur Verfügung.

Mit Blick auf **die Vermittlung und Verwaltung** von **KM** über einen Pool kam die Evaluation zu dem Schluss, dass es dieser ermöglicht, KM flexibel bereitzustellen. Jedoch äußerten Befragte der Einrichtungen den Wunsch, kontinuierlich mit derselben Person zusammenzuarbeiten, da dies Formalia und die Gewinnung von Teilnehmenden vereinfacht sowie die Qualität durch bessere Vor-Ort-Kenntnisse der KM verbesserte. KM wünschten sich zum Teil vonseiten der Einrichtungen mehr Gastfreundlichkeit und eine bessere Begleitung für die Umsetzung der Kurse. Darüber hinaus bestand in Bayern und teils auch in Sachsen die Herausforderung, dass die KM-Pools relativ groß sind, sodass jede*r einzelne KM nicht viele Kurse anbieten kann. Die Träger des Pools verteilten die Kurse auf möglichst viele KM, um „alle bei der Stange zu halten.“ Einige KM aus Bayern hätten gerne die Möglichkeit, mehr Kurse anzubieten, insbesondere in Einrichtungen in der Nähe ihres Wohnortes.¹⁴

Hinsichtlich der **zeitlichen Umsetzung** der WWK wurde festgestellt, dass die Durchführung am Wochenende Vor- und Nachteile mit sich bringt. So bestehen für Teilnehmende am Wochenende keine Probleme hinsichtlich der Vereinbarkeit des Kurses mit Behördenterminen. Auch besteht eine bessere Verfügbarkeit von KM. Andererseits kann die Durchführung am Wochenende als Barriere wahrgenommen werden, wenn diese z.B. den Besuch des Gottesdiensts erschwert und keine Kinderbetreuung vorhanden ist. Eine kursbegleitende Kinderbeaufsichtigung gibt es nicht. Manche Einrichtungen verfügen über Kinderbeaufsichtigung, die allerdings teils erst ab 3 Jahren und teils nicht zu Kurszeiten verfügbar ist. Insbesondere alleinreisende Mütter zu erreichen, ist deswegen schwierig. Teils bilden sich Gruppen von Müttern bzw. Vätern, die sich gegenseitig unterstützen, teils werden Kinder mit in den Kurs genommen. In Sachsen wurde die Durchführung unter der Woche erprobt, was aber aufgrund der vielen Termine außerhalb der EAE schwierig war (z.B. Behördentermine).

4.2.2 Anwendbarkeit und erste Einschätzung zu Wirkung auf Ebene der Teilnehmenden

WWK streben als direkte **Wirkungen** auf Ebene der Teilnehmenden an, dass diese ausgewählte Aspekte des Alltags in Deutschland,¹⁵ die AnKER- bzw. funktionsgleiche Einrichtung, in der sie sich aufhalten, und die Grundlagen des kulturellen Zusammenlebens in Deutschland kennen. Mittel- und langfristig sollen die Kurse Beiträge dazu leisten, dass sich die Absolvent*innen in ihrem Alltag und in der AnKER- bzw. funktionsgleichen Einrichtung selbstständig sowie im kulturellen Zusammenleben in Deutschland zurechtfinden (siehe Anhang 2). Im Rahmen der Erhebungen 2019 wurde insbesondere betrachtet, wie

¹⁴Zum Zeitpunkt der Erhebungen 2019 waren in Bayern bereits 95 KM in 26 Sprachen geschult, jedoch erst 10 WWK auf 10 Sprachen durchgeführt wurden.

¹⁵Entsprechend den Themen des Curriculums

Teilnehmende die Anwendbarkeit der Kursinhalte einschätzen und wie die muttersprachliche Vermittlung bzw. der Einsatz von Brückensprachen wirken. Hierbei ist festzuhalten, dass weitere und umfassendere Erhebungen zu den Wirkungen der WWK noch ausstehen. Auch ist an dieser Stelle erneut auf die unterschiedlichen Umsetzungsstände der Bundesländer zu verweisen die Ergebnisse beziehen sich auf Einschätzungen von Teilnehmenden aus Bayern und Sachsen.

Nach Wahrnehmung der Teilnehmenden beziehen sich die **Kursinhalte** vor allem auf Regeln in Deutschland und alltägliche Verhaltensweisen. Einige Teilnehmende berichteten von einem gesteigerten Verständnis für die Regeln der Einrichtung oder den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft an ihr Verhalten. Sie wünschten sich verstärkt Informationen zu den Einrichtungen (Zuständigkeiten, Sprechstunden) und zu Angeboten vor Ort außerhalb der Einrichtung (Angebote, Treffpunkte, Beratungen etc.). Abbildung 4 enthält einige Zitate der befragten Personen.

Mit Blick auf die **Anwendbarkeit** der in den WWK erlernten Inhalte ist festzuhalten, dass die Kurse von Teilnehmenden grundsätzlich positiv aufgenommen und als nützlich empfunden wurden. Jedoch berichteten die befragten Personen, dass sie Gelerntes wenig anwenden konnten. Dies lag daran, dass sie teils für längere Zeit in den AnKER-Einrichtungen lebten sowie daran, dass wenig Kontakt zwischen den Bewohner*innen und Personen außerhalb der Einrichtungen bestand. Dies verringerte u.a. die Motivation zur Teilnahme. Somit besteht eine Herausforderung darin, dass ein großer Teil der Inhalte erst nach dem Transfer aus AnKER-Einrichtungen anwendbar ist.

Positiv zu bewerten ist die **herkunftssprachliche Vermittlung** in den WWK, wobei der Einsatz von **Brückensprachen** eine gemischte Bilanz verzeichnet. Die herkunftssprachliche Vermittlung der WWK-Inhalte wurde von den Teilnehmenden teils explizit– u.a. auch im Gegensatz zum EOK– als positives Merkmal hervorgehoben. Bezüglich der Durchführung der Kurse auf sogenannten Brückensprachen (z.B. Englisch, Französisch) wurde auch die Perspektive von KM erfasst, welche anmerkten, dass es unabdingbar sei, den Kurs auf einer Sprache umzusetzen, die die Teilnehmenden gut verstehen. Auch wurde die herkunftssprachliche Vermittlung von KM positiv eingeschätzt, da sie zum einen Teilnehmenden der Kurse ein gutes Gefühl vermitteln und in diesem Sinne motivierend wirken und zum anderen auch dazu dienen könne, Missverständnisse aufzuheben, die z.B. durch die Konfrontation mit zum Herkunftsland sehr unterschiedlichen Organisationsstrukturen entstehen (z.B. Was ist der Unterschied zwischen dem BAMF und der Ausländerbehörde?). Brückensprachen können in einigen Fällen jedoch nicht ausreichend gut beherrscht werden. So ist z.B. für Kurd*innen häufig Arabisch eine Zweitsprache, die aber nicht unbedingt ausreichend beherrscht wird. In ähnlichem Sinne meldeten befragte Kursteilnehmende aus dem Iran zurück, dass es für sie schwierig war, ihre KM aus Afghanistan zu verstehen.

Abbildung 4: Perspektiven ehemaliger Teilnehmender auf WWK

« In the course I was introduced to the laws and regulations of Germany and the European Union. I had wondered what life in Germany would be like and what would happen. Now I know what awaits me, what the proceedings will be. I could ask any questions about life in Germany or the asylum process. It was a relief for me from the stress caused by my confusion and unawareness of the rules and regulations. »

« I wonder why so many camp inhabitants do not attend the course. If they did so life in the camp would be improved because they would know the rules of the camp and obey them. »

ABER

« My course took place in the camp. It's a pity because I would have liked to have a reason to leave the camp some time. I heard there are courses which happen outside the camp. I would prefer going there. »

« I will only be able to use the things I learned if I can stay in Germany. I want to know how life will be if I can stay. »

4.3 Profile der Kulturmittler*innen

In beiden Datenerhebungsphasen wurden die Profile von KM betrachtet. Hierbei wurde ein besonderes Augenmerk auf die eigene Migrationserfahrung, den beruflichen Hintergrund, die Rolle voriger Lehrer*innen sowie nützliche Fähigkeiten und Qualifizierungen für die Tätigkeit als KM gelegt. Sowohl KM als auch Träger und Referent*innen schilderten im Rahmen der Evaluation, welche Voraussetzungen, Kenntnisse und Fähigkeiten KM aus ihrer Sicht mitbringen sollten. So wurde einerseits eine Selbsteinschätzung durch die KM bzgl. der Eigenschaften, die sie für ihre Tätigkeit als wichtig empfinden, und andererseits eine Fremdeinschätzung durch Träger und Referent*innen erfasst. Darüber hinaus wurden Akquisestrategien und Auswahlverfahren der Träger betrachtet.

4.3.1 Akquise und Auswahl von Kulturmittler*innen

Hinsichtlich der **Akquise und Auswahl von KM** verfolgten Träger unterschiedliche Strategien. Dabei war jedoch ein gemeinsames Merkmal, dass Träger KM im Wesentlichen über eigene Netzwerke akquirierten. Außerdem bestand Einigkeit darin, dass die persönliche Ansprache künftiger KM bedeutsam für die Akquise sei. Diese wurde von Trägern zum Beispiel durch Besuche von Deutschkursen umgesetzt. Im Kontext der COVID-19 Pandemie waren die Möglichkeiten der persönlichen Ansprache eingeschränkt, was ein Träger als Herausforderung für die Akquise von KM beschrieb. So wurde geschildert, dass es zum Teil wenige Rückmeldungen auf die gezielten schriftlichen Anfragen eines Trägers gab.

Strategien zur Akquise von KM waren neben der Aktivierung der eigenen Trägernetzwerke auch durch den Einbezug anderer Organisationen oder Kooperationspartner*innen geprägt (z.B. Fachbereich Integration der VHS, Koordinationsstelle für Integration, Flüchtlingsrat, Vereine oder Universitäten). Zusätzlich wurde auf die Netzwerke bereits akquirierter KM zurückgegriffen. Darüber hinaus wurden auch soziale Netzwerke oder Mailinglisten genutzt, um über Ausschreibungen für KM zu informieren. Über Kooperationspartner*innen konnten weitere Kreise erreicht werden, indem diese Ausschreibungen breiter streuten.

Mit Blick auf die **Auswahlprozesse** von KM wurden unterschiedliche Verfahren umgesetzt. So bestanden Unterschiede hinsichtlich der Gewichtung schriftlicher Auswahlunterlagen und persönlicher Gespräche. Die Voraussetzungen für die Tätigkeit als KM wurden vom BAMF festgelegt. Der Träger kann jedoch die Eignungsfeststellung unterschiedlich handhaben. Ein Träger führte einen rein schriftlichen Auswahlprozess durch. Dabei wurde den Kandidat*innen ein zehnteitiger Fragebogen zur Kompetenzfeststellung zugeschickt. Auf Grundlage dieses wurden von 30 Bewerber*innen zwölf Personen mithilfe eines Punktesystems ausgewählt. Hierbei flossen beispielsweise das Vorwissen im Bereich Pädagogik und zum Asylverfahren, interkulturelle Kompetenzen, und das Sprachprofil in die Bewertung ein. Andere Träger trafen anhand schriftlicher Bewerbungsunterlagen eine Vorauswahl. Außerdem wurden von einem Träger beispielsweise Vorerfahrungen als Sprachmittler*in der potenziellen KM berücksichtigt. Mit den Kandidat*innen wurden dann persönliche (bzw. im Kontext der COVID-19 Pandemie auch telefonische) Gespräche geführt, um die Eignung der KM für die Tätigkeit besser einschätzen zu können. Hierbei betonte ein Träger, dass der persönliche Eindruck sehr wichtig sei und stärker berücksichtigt wurde als Formalia. Beispielsweise wurden Personen ohne Vorerfahrung aufgrund ihrer Persönlichkeit ausgewählt. Auch auf die Deutschkenntnisse wurde im Gespräch geachtet, ebenso wie das Potenzial der Person, eine Vorbildfunktion zu erfüllen, selbstbewusst, offen und zugewandt aufzutreten und sich selbst zu reflektieren.

Träger achteten zudem auch auf ein ausgeglichenes Geschlechterverhältnis. Ein Träger berichtete, dass darüber hinaus auch ein Follow-Up der Auswahlentscheidung im Rahmen einer Kurshospitation erfolgte, wobei davon abgesehen wird, KM bei einem schlechten Eindruck erneut für die Durchführung von WWK anzufragen, z.B. wenn sich die Person als unzuverlässig erweist.

Bei allen Trägern wurden **Herausforderungen** in den Prozessen der **Akquise** identifiziert. So wurde zum Teil festgestellt, dass die Tätigkeit zwar auf großes Interesse stöße, jedoch schlecht vereinbar sei

mit anderen Faktoren. Beispielsweise wurden eine große Entfernung zwischen Einsatz- und Wohnort der KM und schlechte Verkehrsanbindungen als herausfordernd erachtet. Auch stelle sich für alleinerziehende Personen die Herausforderung, bei einer Durchführung am Wochenende eine Kinderbetreuung finden zu müssen. Neben der schlechten Vereinbarkeit wurden auch die schwierige Planbarkeit und geringe Konstanz der Tätigkeit genannt. So zeigen die Ergebnisse aus der Erhebungsphase 2019, dass es für KM beispielsweise nicht immer möglich war, so viele Kurse durchzuführen, wie sie gern mochten (siehe 4.2.1).

Aus diesen Konditionen bei gleichzeitig hohen Anforderungen an die KM ergibt sich eine **Fluktuation** auf Ebene der KM – so berichteten zwei Träger von einem Abbruch der Schulungen durch KM. Darüber hinaus betonte ein Träger, dass geschulte Personen aufgrund ihrer hohen Qualifikationen schwer im Pool zu halten seien, da sie oft schnell attraktivere Arbeitsangebote fänden. Es wurde darauf hingewiesen, dass es mit Blick auf die Vermittlung akquirierter KM hilfreich wäre, auf einen bundeslandübergreifenden Pool von KM zugreifen zu können.

4.3.2 Profile und Erfahrungen von Kulturmittler*innen

Die Evaluation stellt fest, dass KM über diverse Profile verfügen. Heterogene **Migrationsbiografien** bzw. **Fluchterfahrungen** sind ein Beispiel hierfür. Allen KM gemein ist ein Migrationshintergrund. Die meisten KM sind selbst nach Deutschland eingewandert oder geflüchtet und verfügen somit auch über eigene Migrations- bzw. Fluchterfahrungen. Vereinzelt gab es KM, deren Eltern eingewandert sind. Während manche KM bereits seit sehr langer Zeit in Deutschland lebten, hatten andere erst vor einigen Jahren ihr Herkunftsland verlassen. So waren beispielsweise unter den Befragten Personen, die innerhalb der letzten fünf Jahre nach Deutschland gekommen sind, ebenso wie Personen, die seit über zwanzig Jahren in Deutschland leben. Unter den befragten KM gab es auch einige Personen mit Fluchterfahrung, die meisten verfügten jedoch über Migrationserfahrung.

Die Migrations- bzw. Fluchterfahrung der KM wurde aus eigener Sicht als sehr **wichtig für die Tätigkeit** als KM empfunden. In diesem Sinne wurde sie als Ressource aufgefasst, um Teilnehmenden empathisch und auf Augenhöhe zu begegnen und somit leichter Vertrauen aufzubauen und eine bessere Akzeptanz zu erzielen. Es wurde zudem darauf verwiesen, dass KM durch die eigene Migrationserfahrung im Sinne einer Vorbildfunktion/ Mentor*innenrolle Motivation schaffen können. Auch wurde betont, dass insbesondere bei weiblichen KM ein Migrationshintergrund bedeutsam sein kann, wenn Frauen in ihrem Herkunftsland nicht arbeiten/ sich in der Gesellschaft zeigen können. Bei fehlenden Migrationserfahrungen wurde punktuell von negativen Erfahrungen berichtet: Der Bezug zur Zielgruppe sei geringer, auch sei die Vorbildfunktion eingeschränkt. Es wurde auch erwähnt, dass für einige Teilnehmende der Kurse der Unterschied zwischen Migrations- und Fluchterfahrung von Bedeutung ist, also z.B. ohne geteilte Fluchterfahrung das Identifikationspotenzial ggf. niedriger ist.

Neben diversen Migrations- oder Fluchterfahrungen sind auch die **beruflichen Hintergründe** der KM und der **Bezug zur Lehrtätigkeit** vielfältig. Die meisten der befragten Personen verfügten zwar über einen rechts-, sozialwissenschaftlichen oder pädagogischen Hintergrund, beispielsweise im Lehramt Deutsch oder Englisch, Jura oder sozialer Arbeit. Es waren jedoch auch andere Felder vertreten, z.B. Design und Gestaltung, Buchhaltung, Einzelhandel. Die Mehrzahl der befragten Personen war berufstätig, einige befanden sich in einer Ausbildung oder einem Studium. Mehrere KM haben sich nach ihrer Ankunft in Deutschland beruflich neu orientiert. Bezüglich der Lehrerfahrung der Personen vor Ihrer Tätigkeit als KM war das Bild unter den befragten Personen gemischt – neben den KM, die über einen Hintergrund im Lehramt verfügten, gab es auch KM, die noch nie zuvor unterrichtet hatten. Sowohl bezüglich der beruflichen Hintergründe als auch der Lehrerfahrenungen kann eine für 2021 vorgesehene Onlinebefragung der KM umfassendere Erkenntnisse liefern.

Mit Blick auf die nötige **Vorbildung und Fähigkeiten** von KM lässt sich festhalten, dass unter den Befragten Einigkeit darin bestand, dass KM in der Lage sein müssen, die im Rahmen der Schulung

vermittelten Inhalte zu erfassen und differenziert zu vermitteln. In diesem Sinne müssen KM auch methodisch-didaktische Konzepte erfassen und auf die eigene Tätigkeit übertragen können. Übergeordnet wurde jedoch auch darauf verwiesen, dass nicht zu hohe (formelle) Anforderungen an KM gestellt werden sollten, da ein hohes Engagement und *soft skills*, wie z.B. der zwischenmenschliche Umgang eine sehr wichtige Rolle spielten. So wurden Vorerfahrungen in der Lehre und didaktische Fähigkeiten beispielsweise zwar als positive Kompetenz unterstrichen, vielfach wurde aber darauf hingewiesen, dass diese nicht zwingend notwendig seien und im Rahmen der Schulung vermittelt werden können. Darüber hinaus wurden unterschiedliche Aspekte als ausschlaggebend für die Tätigkeit als KM erachtet.

So wurde festgestellt, dass gute **Sprachkenntnisse** der Kurssprache unabdingbar sind, ebenso wie ausreichende Deutschkenntnisse, um beispielsweise die Inhalte des Curriculums zu verstehen.

Interkulturelle Kompetenzen wurden ebenfalls als essenzielle Qualifikation hervorgehoben. In diesem Sinne wurde vielfach betont, dass KM sowohl über eine umfassende Kenntnis der Herkunftskultur und Gesellschaft als auch der deutschen Kultur und Gesellschaft verfügen sollten, um erfolgreich eine Brückenfunktion zwischen den beiden Kulturen zu erfüllen. Für eine erfolgreiche Vermittlung wurde betont, dass KM über einen gewissen Erfahrungsgrad in der deutschen Gesellschaft und somit über Erfahrungen in den zu vermittelnden Themenfeldern verfügen sollten (z.B. Herausforderungen mit dem Arbeitsamt). Auch wurde auf die Bedeutung einer Sozialisation im Herkunftsland oder der Region der Teilnehmenden verwiesen, um kontextbedingte Unterschiede zu verstehen und erklären zu können.

Darüber hinaus wurden eine gute **Kommunikationsfähigkeit** und Freude an der Vermittlung der Kursinhalte als wichtige Elemente erachtet. Dabei sollte die Fähigkeit vorhanden sein, zielgruppengerecht zu kommunizieren, um diese zu erreichen und motivieren. In diesem Sinne sollten KM auch flexibel reagieren und sich ggf. geduldig auf unterschiedliche Teilnehmende einstellen können.

Betont wurden in diesem Sinne als wichtige Eigenschaften auch eine **offene und souveräne Haltung**. So sollten KM bereit sein, sich Wissen anzueignen, sich weiterzuentwickeln und sich selbst zu hinterfragen. Auch sollte eine Ambiguitätstoleranz vorhanden sein, also die Fähigkeit Unsicherheiten auszuhalten und mit ihnen umzugehen.

Gleichzeitig wurde unterstrichen, dass KM sich von den Teilnehmenden abgrenzen und eine **professionelle Distanz** wahren und in diesem Sinne möglichst objektiv und sachlich in der Vermittlung agieren sollten. Hierfür ist es wichtig, dass KM über eine gefestigte Persönlichkeit verfügen und ggf. selbst erlebte Diskriminierungserfahrungen oder Traumata verarbeitet haben sollten, um die Distanz in schwierigen Situationen wahren bzw. damit umgehen zu können. Es wurde auch betont, dass KM die Grenzen ihrer Rolle in der Umsetzung verstehen sollten, um den Kurs erfolgreich zu planen und Klarheit darüber zu schaffen, welche Themen im Kurs durch sie behandelt werden sollten und wo eine Abgrenzung sinnvoll ist. So sollten sie beispielsweise darauf achten, dass sie nicht als Expert*innen für alle Themen auftreten, sondern auch gezielt an andere Stellen verweisen.

Zudem wurde deutlich, dass KM eine starke **intrinsische Motivation** antreibt. In vielen Fällen wurde der Wunsch, als KM zu arbeiten, mit der eigenen Migrations-/Fluchterfahrung verknüpft: So berichteten KM, dass sie sich selbst bei ihrer Ankunft ein solches Angebot gewünscht hätten und dass sie selbst erfahren haben, wie schwer es ist, ohne unterstützende Orientierung anzukommen. Vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrung möchten die KM Wissen mit Personen teilen, die neu in Deutschland ankommen, um ihnen die Ankunft zu erleichtern. Außerdem möchten KM in einer Brückenfunktion zwischen den neu ankommenden Personen und der deutschen Gesellschaft fungieren. So bezeugten KM beispielsweise ein großes Interesse daran, kulturelle Eigenheiten Deutschlands zu vermitteln. Darüber hinaus waren sie von dem Konzept überzeugt, neu angekommenen Personen Orientierung in der Herkunftssprache anzubieten. Außerdem wurde auch das Interesse daran ausgedrückt, mit Menschen zu arbeiten, selbst Erfahrungen zu sammeln und die eigenen Sprachkenntnisse zu nutzen.

4.3.3 Bedarfe der Kulturmittler*innen

Aus den heterogenen Biografien und unterschiedlichen Vorerfahrungen der KM ergeben sich unterschiedliche **Schulungsbedarfe**. Erstens ist für KM, die erst seit wenigen Jahren in Deutschland leben oder geringere Erfahrungen in den gesellschaftlichen Systemen (Politik, Bildung etc.) haben, eine inhaltliche Schulung zum Curriculum relevanter als für jene KM, die bereits sehr viele Jahre in Deutschland leben und/ oder in vielen gesellschaftlichen Bereichen Erfahrungswerte haben. Zweitens ist mit Blick auf die Kenntnisse des Asylverfahrens festzuhalten, dass beispielsweise KM mit eigener Fluchtbiografie oder auch KM mit einer beruflichen oder ehrenamtlichen Tätigkeit zum Teil bereits über umfängliche Kenntnisse zum Asylverfahren und die Begebenheiten in AnKER-Einrichtungen oder funktionsgleichen Einrichtungen verfügen und keinen bzw. geringeren Schulungsbedarf in diesem Bereich aufweisen, während dieser Schulungsteil für andere KM essentiell ist. Drittens bestehen mit Blick auf Lehrerfahrungen von KM unterschiedliche Bedarfe: Manche KM verfügen über langjährige Lehrerfahrung, während andere KM über keinerlei Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Weitere Erkenntnisse hierzu aus KM-Sicht sind unter 4.4.2 angeführt.

Bezüglich der Herausforderung bei der Akquise von KM wird der Bedarf deutlich, die **Konditionen** für KM bestmöglich zu gestalten, z.B. durch eine möglichst hohe Planbarkeit des Einsatzes und eine möglichst große Nähe des Einsatzortes zum Wohnort. Eine für 2021 vorgesehene Online-Befragung der KM kann dazu dienen, die Bedarfe der KM in der Breite zu erfassen.

4.4 Schulung der Kulturmittler*innen

In der Erprobungsphase der WWK entwickelt bisher **jedes** teilnehmende **Bundesland** ein **eigenes Schulungskonzept** für KM und setzt es entsprechend um. Die Schulungskonzepte und -erfahrungen wurden im Kontext der Evaluation vor allem in der zweiten Erhebungsphase fokussiert. Hierbei wurden neben den Konzepten und der Durchführung betrachtet, wie die Schulungen von den KM angenommen werden und inwieweit sich KM durch die Schulungen auf die Durchführung der WWK vorbereitet fühlen.

4.4.1 Schulungskonzepte der Länder

In **Bayern** wurden seit September 2018 103 Kulturmittler*innen in über 25 Sprachen geschult, von denen aktuell 43 für die Durchführung von WWK auf 17 Sprachen eingesetzt werden können.¹⁶ Ein im Rahmen der ersten Datenerhebungsphase kommentiertes Schulungskonzept wurde mittlerweile überarbeitet. Demnach wird im neuen Konzept die methodisch-didaktische Komponente/Curriculum der WWK gegenüber der interkulturellen Sensibilisierung stärker gewichtet als im alten Konzept.¹⁷ Im Sinne einer Aufbauschulung wurden die neu integrierten Inhalte einmalig mit KM erprobt, die bereits an der ersten Schulung teilgenommen hatten. Die KM-Schulung wurde und wird in Bayern mit zwei unterschiedlichen Konzepten durchgeführt: Eine Kurzschulung (8 UE) ist für KM mit Lehrerfahrungen bestimmt, während eine längere Schulung (32 UE) sich an KM ohne Lehrerfahrung richtet. Hinzu kommt darüber hinaus bei beiden Schulungsvarianten der Schulungsteil zum Asylverfahren. Dieser wird seit Beginn durch das BAMF umgesetzt und variierte bisher hinsichtlich des Umfangs zwischen 4 und 6 UE. Einmalig wurde dieser auch mit einem Umfang von 8 UE vermittelt. Der Träger gibt an, dass die unterschiedliche Länge im Einsatz verschiedener Referent*innen begründet war. Eine 8 UE umfassende Sitzung wurde als zu umfangreich eingestuft. Für die weiteren Schulungsteile wurden zunächst externe Expert*innen eingesetzt, zurzeit übernimmt sie der Träger. Allerdings denkt dieser an, das Modul „interkulturelle Kompetenzen“ wieder extern umsetzen zu lassen.

¹⁶Bayerischer Volkshochschulverband e.V. (2020). Online-Austausch zu den Wegweiserkursen, Videokonferenz, 05.11.2020.

¹⁷Das alte Konzept umfasste im Rahmen der Langschulung 50 % methodisch-didaktische sowie die Erarbeitung der curricularen Inhalte und 50 % Inhalte zur interkulturellen Sensibilisierung, während die Kurzschulung sich gänzlich auf die interkulturelle Sensibilisierung fokussierte. Im neuen Konzept besteht eine Gewichtung von 75% für methodisch-didaktische Inhalte sowie Erarbeitung der curricularen Inhalte gegenüber 25% für Inhalte zur interkulturellen Sensibilisierung, für beide Schulungsformen.



Bayern

Umfang:

- 32 UE (Langschulung) und 8 UE (Kurzschulung) + 4-6 UE (Komponente Asylverfahren, beide Schulungsvarianten, variabel)

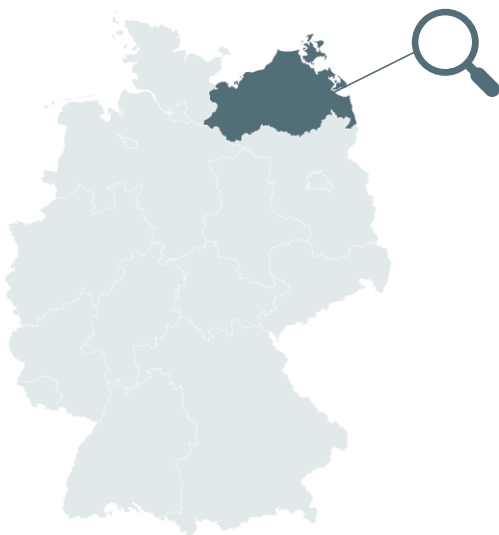
Inhalte:

- Methodik/Didaktik und Curriculum (24 UE Langschulung/6 UE Kurzschulung)
- Interkulturelle Kompetenz (8 UE Langschulung/2 UE Kurzschulung)
- Asylverfahren (4-6 UE, beide Schulungsvarianten, variabel)

Umsetzung:

- Präsenzs Schulung an einem oder zwei Wochenenden
- Kurzschulung Freitagnachmittag und Samstag, Langschulung zweimalig Freitagnachmittag bis Sonntag
- Durchführung durch externe Expert*innen/Träger und das BAMF

In **Mecklenburg-Vorpommern** wurde die Schulung für KM erstmalig im Oktober 2020 durchgeführt. Im Rahmen dieser wurden 11 KM geschult. Die Schulung fand als zweiwöchige Blockveranstaltung statt. Ein zweites Schulungsformat ist geplant, das ab Februar 2021 berufsbegleitend durchgeführt werden soll: Hierbei werden Präsenztermine reduziert und mehr E-Learning und Videokonferenzen eingeplant.¹⁸



Mecklenburg-Vorpommern

Umfang:

- 48 UE

Inhalte:

- Analyse des Curriculums (12 UE)
- Methodik und Didaktik (12 UE)
- Interkulturelle Kompetenzen (12 UE)
- Asylverfahren (6 UE) + Selbstlernmodul „Asyl“ (e-learning)
- Kenntnisse Erstaufnahmeeinrichtung, hier: Exkursion in eine EAE (6 UE)

Umsetzung:

- Schulung 1: 14-tägige Präsenzs Schulung, Schulung 2: berufsbegleitende Schulung (geplant)
- Schulung 1: Sieben Unterrichtstage, 9-16 Uhr + Exkursionstag
- Abschlussprüfung (zusätzlich zu den 48 UE)
- Maximal 12 Teilnehmende
- Analyse des Curriculums von Träger, weitere Module von externen Expert*innen vermittelt

¹⁸Diên Hồng (2020). Online-Austausch zu den Wegweiserkursen, Videokonferenz, 05.11.2020.

Im **Saarland** wurden im Rahmen der ersten KM-Schulung zwischen August und September 2020 fünf Personen geschult, von denen vier KM die Schulung abschlossen. Der Träger wies darauf hin, dass im Kontext der COVID-19-Pandemie Überlegungen zu einer möglichen Onlineschulung angestellt wurden, dazu jedoch die nötige technische Ausrüstung nicht vorhanden war.



Saarland

Umfang:

- 40 UE

Inhalte:

- Curriculum + Methodik und Didaktik (28 UE)
- Interkulturelle Sensibilisierung (8 UE)
- Asylverfahren (4 UE)

Umsetzung:

- Präsenzschiilung
- Freitagnachmittag und Samstagvormittag (10 Termine à 4 UE)
- Externe Referent*innen, Begleitung durch Projektkoordination

In **Schleswig-Holstein** fand zwischen Juli und September 2020 eine Schulung von KM statt. Von 14 zu Beginn ausgewählten Personen haben 11 KM die Schulung abgeschlossen. Die KM-Schulung war zunächst als reine Präsenzschiilung geplant, dann musste aufgrund der COVID-19 Pandemie umdisponiert werden – die fachlichen Module wurden virtuell, die weiteren Module im Rahmen von Präsenzveranstaltungen vermittelt. Der Träger berichtete, dass die virtuelle Komponente über die VHS-eigene Online-Plattform so reibungslos umgesetzt werden konnte, dass sie auch unabhängig von der Pandemie beibehalten werden soll. Eine weitere Schulung ist für das Jahr 2021 geplant.



Schleswig-Holstein

Umfang:

- 54 UE

Inhalte:

- Fachmodule (36 UE)
- Interkulturelles Training (6 UE)
- Rolle als KL/KM (6 UE)
- Handwerkszeug des KM (6 UE)

Umsetzung:

- Fachmodule online, andere in Präsenz
- Fachmodule Freitagnachmittag (9x4 UE) und weitere am Wochenende
- Externe Referent*innen, Begleitung durch Projektkoordination

4.4.2 Umsetzungserfahrungen

Übergeordnet lässt sich festhalten, dass die **Umsetzung und Ausgestaltung** der Schulungen positiv bewertet wurden. Spezifische Rückmeldungen und Bedarfe zur praktischen Umsetzung, den Inhalten und der inhaltlichen Tiefe der Schulungen, dem Schulungsumfang sowie weiteren Bedarfen zur Vorbereitung auf die WWK werden in den nachfolgenden Abschnitten dargestellt. Insgesamt meldeten die KM zurück, dass sie sich durch die Schulungen gut auf die WWK vorbereitet fühlen. Hinsichtlich der Methodik und Didaktik wurden insbesondere interaktive und praktisch orientierte Schulungsformate positiv hervorgegeben. Erwähnt wurden z.B. das *micro teaching* Format¹⁹ und der Wert des persönlichen Kontakts und Austauschs im Rahmen der Schulung – sowohl untereinander als auch mit den Referent*innen. Positiv wahrgenommen wurde in diesem Sinn auch der Einbezug unterschiedlicher Expert*innen, die im Rahmen der Schulung den KM verschiedene Sichtweisen vermitteln konnten.

Die **praktische Umsetzung** der Schulungen durch die Träger wurde insgesamt positiv eingestuft. Hierbei wurde zum einen die gute Vorbereitung, zum Beispiel durch persönliche Vorgespräche oder Materialien, die von den Trägern zu Verfügung gestellt wurden, genannt (z.B. Curriculum oder Schulungskonzept). Zum anderen wurde auch die Durchführung durch die Träger positiv wahrgenommen. Hierbei wurde vor allem die enge Begleitung der Schulungen hervorgehoben. So waren beispielsweise im Saarland und in Schleswig-Holstein die Projektkoordinationen fortlaufend bei den Schulungen anwesend und konnten vermerken, wie die erstmalige Schulungsumsetzung verlief bzw. technisch und moderierend unterstützen. Zusätzlich wurden vor dem Hintergrund der COVID-19 Pandemie die technische Ausstattung eines Trägers bei der Durchführung von Online-Formaten und gute Hygienekonzepte von zwei Trägern für die Präsenztermine positiv erwähnt. KM meldeten vereinzelt zurück, dass es für sie herausfordernd war, die Schulung in ihren Alltag zu integrieren.

¹⁹ Micro teaching wird als Methode in der Ausbildung von Lehrkräften eingesetzt, um eine Reflexion des eigenen Lehrverhaltens zu ermöglichen. Die Lehrkraft bereitet eine Unterrichtssequenz vor und führt diese durch, z.B. vor einer kleinen Gruppe von Schüler*innen und/oder unter Beobachtung anderer Lehrkräfte. Die durchführende Lehrkraft erhält im Anschluss Feedback. Die Sequenz kann auch gefilmt werden, damit die Lehrkraft selbst das eigene Lehrverhalten im Nachgang betrachten und reflektieren kann.

Bezüglich der **Inhalte und inhaltlichen Tiefe** der Schulung waren die Rückmeldungen der KM insgesamt positiv. Während auf individueller Ebene unterschiedliche Bedarfe zur Behandlung der **Curriculumsthemen** bestanden, wurde übergeordnet und länderübergreifend der Bedarf festgestellt, ein besonderes Augenmerk auf **methodisch-didaktische Inhalte** zu legen.

Mit Blick auf den Schulungsteil zum Curriculum meldeten KM aus Bayern in der ersten Erhebungsphase zurück, dass die eintägige Schulung zu wenig Bezug zum WWK-Curriculum aufwies. In der zweiten Erhebungsphase meldeten KM aller einbezogenen Bundesländer zurück, dass die inhaltliche Tiefe, mit der einzelne Themen des Curriculums behandelt werden in manchen Fällen zu gering, in anderen wiederum zu hoch sei. Die Relevanz einzelner Inhalte schwankte stark vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Hintergründe der KM. So berichteten Personen, die schon sehr lange in Deutschland leben, dass sie mit vielen der Themen des Curriculums bereits sehr vertraut seien, während Personen, die weniger Erfahrungen im deutschen System sammeln konnten, den Schulungsteil als sehr hilfreich empfanden. Personen, die über eigene Fluchterfahrung verfügen oder beruflich/ehrenamtlich mit dem Thema „Asyl“ befasst sind, empfanden beispielsweise das Modul zum Asylverfahren als zu langatmig, während es anderen Personen an einer noch intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema fehlte.

Zusammengefasst ergeben sich aus den unterschiedlichen Biografien und Werdegängen verschiedene **Erkenntnisinteressen**. Es lassen sich keine eindeutigen Aussagen dazu treffen, welche Inhalte zu geringfügig oder zu intensiv behandelt werden, da individuell sehr unterschiedliche Inhalte als prioritär eingeschätzt wurden. Übergeordnet lässt sich allerdings festhalten, dass mehrere KM drei Gesichtspunkte gern stärker behandeln würden: Erstens die Situation in den Erstaufnahmeeinrichtungen. Hier waren mehr Informationen zu den konkreten Bedingungen am Unterrichtsort, zum Teil auch ein persönlicher Kontakt gewünscht, um sich auf die Tätigkeit vor Ort einstellen zu können. Zweitens wurde geäußert, dass ausführlichere Informationen zu Angeboten und Anlaufstellen für Teilnehmende der WWK erwünscht wären, um eine zielgerichtete Verweisvermittlung in den Kursen vornehmen zu können. Diese Punkte wurden gleichermaßen in der ersten wie auch der zweiten Erhebungsphase genannt und decken sich mit den Ergänzungsvorschlägen für das Curriculum (siehe 4.1). Drittens lässt sich festhalten, dass ein vielfach von den KM genannter Aspekt war, dass methodisch-didaktische Inhalte und besonders die praktische Anwendung des Erlernten zu kurz kommen bzw. dass sie hier gern mehr Wissen/Praxis erwerben würden. Diese Erkenntnis trifft auf alle Bundesländer zu. Hierbei wurde die Kürze des Schulungsteils explizit in einem Bundesland thematisiert, das eine knappere Anzahl an UE für diese Komponente vorsieht. In allen Bundesländern wurde jedoch betont, wie wichtig eine intensive Behandlung dieses Schulungsteils sei. Zur Frage, ob es sinnvoller ist, die methodisch-didaktischen Schulungselemente verzahnt mit den WWK-Curriculumsinhalten zu behandeln oder alternativ in gesonderten Schulungsblöcke, lässt sich auf Basis der bisherigen Erhebungen noch nicht beantworten.

Hinsichtlich des **Schulungsumfangs** wurde von Trägern und Referent*innen aus zwei Bundesländern zurückgemeldet, dass sie den Schulungsumfang insbesondere für KM ohne Lehrer Erfahrungen als zu gering einschätzten. Beispielsweise wurde von Befragten eines Bundeslands unterstrichen, dass die Vorbereitung auf die WWK eine umfassendere Vermittlung methodisch-didaktischer Inhalte erforderte. So ermögliche der Schulungsumfang zwar die Inhalte des Curriculums zu behandeln, lasse aber keinen Raum zu erlernen, wie die Inhalte erfolgreich vermittelt werden können. Befragte eines weiteren Bundeslands betonten stärker einen allgemeinen „Zeitmangel“ in der Schulung, ohne spezifische Inhalte hervorzuheben.

Darüber hinaus bestand insgesamt ein hoher Bedarf an weiteren **Austauschmomenten** nach ersten Lehrer Erfahrungen und zum Teil auch der Wunsch nach weiteren „**Fortbildungsmomenten**“. Auch Träger und Referent*innen aller Bundesländer unterstrichen den Bedarf, die Lern- und Austauschprozesse von KM nach den Schulungen fortzuführen. Konkret ausgedrückte Bedarfe von KM sind Austauschformate untereinander und mit erfahrenen KM sowie weitere (freiwillige) Fortbildungskomponenten (z.B. praktische Unterrichtsübungen, Fortbildungen zum Umgang mit Konflikten oder dem Umgang mit traumatisierten Menschen). Vonseiten der Träger und Referent*innen wurden ähnliche Vorschläge geäußert, z.B.

der eines Praxistages (3-5 UE), bei dem KM ihre Unterrichtskonzepte vorstellen und dazu Feedback einholen können, und Qualifizierungen zu den Themen „Umgang mit Traumata“ oder „Konfliktmanagement“ (Mediationsschulung). In der nachfolgenden Box sind Beispiele aus der Praxis angeführt, die im Rahmen der Evaluation geäußerte Bedarfe bereits berücksichtigen.

Positive Umsetzungsbeispiele:

- Das Schulungskonzept aus Mecklenburg-Vorpommern sieht den Besuch einer Erstaufnahmeeinrichtung vor – in diesem Rahmen können offene Fragen zum Kursort und den Unterrichtsbedingungen geklärt werden.
- Die Schulung in Schleswig-Holstein umfasst einen Austausch mit erfahrenen KM. Hierbei können KM Fragen äußern, die ggf. nicht von Trägern oder Referent*innen beantwortet werden können, und insgesamt Erfahrungswerte aus der Praxis einholen.
- Träger verschiedener Länder setzen Austausch- oder Fortbildungsformate zusätzlich zu den Schulungen um oder planen diese bereits.
 - KM aus Bayern melden zurück, dass Hospitationen in WWK erfahrener KM als Vorbereitung auf die Kurse eine sehr wertvolle Vorbereitung auf die Kurse darstellen. Auch in Mecklenburg-Vorpommern sind Hospitationen vorgesehen.
 - Das Saarland plant bereits weitere Austausch- und Schulungsformate nach ersten Unterrichtserfahrungen (Online-Konferenz mit Didaktik-Expertin).

Über die gemeinsame Schulung hinaus zeigte sich, dass KM in hohem Maße motiviert sind, sich **selbstständig** auf die Umsetzung der WWK **vorzubereiten**. So wiesen die KM zum Beispiel darauf hin, dass sie Überlegungen dazu anstellten, wie sie den Unterricht spezifisch für ihre Zielgruppe am besten vorbereiten könnten, z.B. mit Blick darauf, wie man Personen aus einem bestimmten Kulturkreis am besten im Curriculum enthaltene Konzepte vermittelt. Die eigenständige Vorbereitung der KM wurde auch dadurch ermöglicht, dass Referent*innen (und Träger) den KM Materialien zur Verfügung stellten, welche diese nach der Schulung zur Vertiefung der Inhalte nutzen können, außerdem blieben Referent*innen ansprechbar für Nachfragen. Träger sehen sich zudem in der Rolle, KM weiter eng zu begleiten – so bestand die Option, z.B. weitere Dokumente anzufordern oder Fragen zu klären. Praxisbeispiele, die die eigenständige Vorbereitung der KM unterstützen sind in der nachfolgenden Box angeführt.

Beispiele, wie die selbstständige Vorbereitung von KM unterstützt werden kann:

- Die methodische Handreichung für KM stellt in Bayern eine wichtige Stütze für KM dar. Außerdem wurde hier ein Dokument erstellt und auf mehrere Sprachen übersetzt, das wichtige lokale Anlaufstellen für TN der WWK erfasst.
- In Mecklenburg-Vorpommern werden über einen Online-Materialpool vertiefende/ergänzende Information zu den Inhalten des Curriculums bereitgestellt (z.B. Gesundheit bei Menschen mit Behinderung).

Bezüglich der **Vorbereitungsanforderungen** an **Referent*innen** zeigt die Datenanalyse, dass diese recht hoch sind, insbesondere mit Blick auf die Rahmenbedingungen. Referent*innen konzipieren selbstständig die Schulungskomponenten, zum Teil einzig mit dem Curriculum als inhaltlicher Orientierung. In diesem Zusammenhang nannten Referent*innen teilweise konkrete Bedarfe, um die Vorbereitung zu erleichtern, wie bereits vor der Schulung die Profile der teilnehmenden KM zu kennen und – ähnlich dem Bedarf der KM – mehr Informationen zu den Erstaufnahmeeinrichtungen zu erhalten (z.B. Unterrichtsbedingungen vor Ort, Zielgruppen der WWK).

5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus den zuvor dargestellten Ergebnissen lassen sich Schlüsse entlang der verschiedenen Analyseaspekte – Curriculum der WWK, praktische Umsetzung und Wirkungen der WWK, Profile der KM und Schulung der KM – ziehen, woraus sich Empfehlungen, unter anderem zu den Anforderungen an ein länderübergreifendes Schulungskonzept ableiten lassen.

5.1 Schlussfolgerungen

Mit Blick auf das **Curriculum** ergibt sich aus der Evaluation, dass dieses eine gute Basis zur Durchführung der WWK darstellt. In der ersten Erhebungsphase wurde festgestellt, dass einige inhaltliche Punkte anzupassen und die Struktur in diesem Sinne zu verändern sei. Diese Aspekte wurden bei der Bearbeitung des Curriculums durch das Bundesamt berücksichtigt. In der zweiten Erhebungsphase wurden keine grundlegenden Veränderungsbedarfe erfasst. Es wurde jedoch thematisiert, dass einige Inhalte des Curriculums noch immer länderspezifisch sind. Darüber hinaus wurde auch auf zu aktualisierende Inhalte verwiesen. Diesbezüglich sollte klar sein, welche Inhalte bundeslandspezifisch auszuarbeiten sind und wer diese anpassen sollte. Verwiesen wurde außerdem darauf, dass die inhaltliche Dichte des Curriculums hoch ist und nicht alle Inhalte für alle Zielgruppen gleichermaßen relevant sind. So muss hinsichtlich der zu behandelnden Themen in der Praxis priorisiert werden. In diesem Sinne wünschen sich KM, das Curriculum möglichst flexibel und passgenau für unterschiedliche Zielgruppen anwenden zu können. Außerdem wurde darauf verwiesen, dass eine kultursensible formelle Überarbeitung des Curriculums sinnvoll sei.

Die Evaluation zeigte in der Erhebungsphase 2019, dass hinsichtlich der bisherigen **Umsetzungsstruktur und Organisation** der Kurse Herausforderungen bestanden. Dabei sind die Einrichtungen jeweils unterschiedlich, was in der Kursumsetzung berücksichtigt werden muss. In der praktischen Umsetzung führte eine getrennte Rolle der Unterkunftsbetreiber und Träger bisweilen zu Koordinierungsproblemen, Informationsdefiziten und erschwerte eine reibungslose Kursumsetzung. Konkret drückten sich Herausforderungen darin aus, dass Teilnehmenden schwer zu akquirieren, zu wenige Räume sowie eine eingeschränkte Infrastruktur für die Kurse verfügbar waren (z.B. Internetzugang). Die Einrichtung eines KM-Pools ermöglichte einerseits, KM flexibel bereitzustellen, andererseits fehlte es Unterkunftsbetreibern an einer konstanteren Zusammenarbeit mit KM. Auch waren zum Zeitpunkt der Erhebung relativ viele KM im Verhältnis zum Kursangebot geschult, sodass der Wunsch vonseiten der KM bestand häufiger, insbesondere in Nähe ihres Wohnortes, Kurse umzusetzen.

Die Evaluation gab erste Hinweise darauf, dass die WWK ihre **angestrebte Wirkung** auf Ebene der Teilnehmenden erzielten. Teilnehmende nahmen durch die Kurse Wissen zu Regeln und gesellschaftlichen Normen in Deutschland auf. Dabei wurde die herkunftssprachliche Vermittlung als förderlich wahrgenommen. Jedoch war es kontextbedingt herausfordernd, die erlernten Inhalte anzuwenden, beispielsweise durch lange Aufenthalte in AnKER-Zentren. Hierzu kann die Befragung der Teilnehmenden der WWK in der anstehenden Erhebungsphase weitere Erkenntnisse liefern.

Bezüglich der **Profile** von **KM** kommt die Evaluation zu dem Schluss, dass die Profile der befragten Personen sich durch heterogene Erfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen auszeichnen: So verfügten manche KM über Migrations- und andere über Fluchterfahrung. Auch lebten eine KM erst seit einigen, andere seit vielen Jahren in Deutschland. Auch hinsichtlich beruflicher Hintergründe und Vorerfahrungen in der Lehre waren die Profile der KM divers. Auch hierzu kann die nächste Erhebungsphase weitere Einblicke ermöglichen. Die Motivation der KM war in allen Fällen sehr ähnlich: Sie möchten neu angekommene Personen unterstützen, indem sie eine Brückenfunktion zwischen der Herkunftskultur und -gesellschaft und der Kultur und Gesellschaft in Deutschland erfüllen. Die Akquise von KM durch Träger gestaltete sich als aufwendig. Hierbei wurden Rahmenbedingungen der KM-Tätigkeit als herausfordernd

festgestellt: Eine schlechte Vereinbarkeit mit anderen Tätigkeiten und Rollen sowie eine geringe Planbarkeit bei gleichzeitig hohen Anforderungen an die KM bedingte Fluktuation. Eine Befragung der KM kann konkrete Bedarfe erfassen.

Die Evaluation kommt mit Blick auf die **Schulungen** für KM zu dem Schluss, dass diese eine zentrale Rolle spielen, um KM zielführend auf ihre Tätigkeit vorzubereiten. Festzuhalten ist, dass die jeweils unterschiedlichen Schulungskonzepte der Bundesländer positiv bewertet wurden, jedoch wurden auch **Bedarfe** deutlich, die ggf. erfordern, Konzepte leicht anzupassen oder zu ergänzen. Übergeordnete Bedarfe stimmten in beiden Erhebungsphasen überein und bezogen sich zum einen auf den methodisch-didaktischen Schulungsteil, mit dem Wunsch diesen insgesamt stärker und praxisnah zu fokussieren. Zum anderen bestand der Bedarf, dass mehr Informationen bereitgestellt werden und ggf. auch ein persönlicher Kontakt zu AnKER- und funktionsgleichen Einrichtungen im Rahmen der Schulung ermöglicht wird, um sich auf die Bedingungen am Kursstandort einstellen zu können. Mit Blick auf Unsicherheiten unerfahrener KM wurden auch Hospitationen in Kursen erfahrener KM als positives Element hervorgehoben. Auch wünschten sich KM aus verschiedenen Ländern mehr Informationen zu Anlaufstellen für Teilnehmende der WWK, um eine erfolgreiche Verweisberatung vornehmen zu können. Vonseiten der befragten KM bestand eine hohe Bereitschaft, sich auch eigenständig nach der Schulung auf die Tätigkeit vorzubereiten, wobei der Wunsch nach unterstützenden Austausch- und Fortbildungsformaten bestand.

Die nachfolgenden **Empfehlungen** fokussieren sich auf die Schulung der KM, unter Berücksichtigung der erfassten Profile und Schulungsbedarfe von KM. Sie enthalten auch ergänzende Empfehlung zur Weiterentwicklung des WWK-Curriculums, die teilweise bereits umgesetzt wurden. Die Empfehlungen aus der Erhebungsphase 2019 werden gesondert angeführt: Sie wurden dem Bundesamt im Frühjahr 2019 vorgelegt und wurden und werden in Teilen bereits umgesetzt. Entsprechende Hinweise sind in Kapitel 5.2 enthalten.

5.2 Empfehlungen, die sich aus der Erhebungsphase 2020 ableiten

1. Bei der Entwicklung des bundeslandübergreifenden Schulungscurriculums an erprobte bundeslandspezifische Schulungskonzepte anknüpfen.

Inhaltliche Gestaltung

- **Module, die bereits in allen Bundesländern umgesetzt werden, sollten beibehalten werden. Zudem sollten Vertiefungswünsche und Bedarfe der KM berücksichtigt werden.** Das Schulungskonzept sollte weiterhin methodisch-didaktische, inhaltliche und interkulturelle Komponenten enthalten. Methodisch-didaktische Komponenten sollten in den Schulungen (stärker) fokussiert und auf die Bedarfe von Personen ohne Lehrererfahrung angepasst werden. Die inhaltliche Komponente sollte gegebenenfalls vor dem Hintergrund unterschiedlicher Schulungsbedarfe angepasst werden. Das Schulungskonzept sollte das Thema Selbstfürsorge (Psychohygiene) der KM behandeln, Einblicke in AnKER-Einrichtungen bzw. funktionsgleiche Einrichtungen im Rahmen der Schulung ermöglichen und Informationen zu Anlaufs- und Beratungsstellen für TN der WWK vermitteln, um eine gezielte Verweisvermittlung sicherzustellen. Zu beachten sind bei einer länderübergreifenden Vermittlung der Inhalte auch eine übergeordnete Behandlung von Themen wie dem Asylverfahren bzw. ein Angebot länderspezifischer Varianten zum Thema.
- **Um methodisch-didaktische und inhaltliche Aspekte zu verflechten, können praktische Übungen wie *micro teaching* genutzt werden.** Wenn inhaltliche und methodisch-didaktische Komponenten in der Schulung gesondert behandelt werden, sollte darauf geachtet werden, dass dem methodisch-didaktischen Teil genügend Raum

gegeben wird. Darüber hinaus sollte eine hohe Praxisorientierung gewährleistet sein. Beispielsweise können im Rahmen der Schulung später anwendbare Unterrichtskonzepte vorbereitet werden, um insbesondere Personen ohne Lehrerfahrung zu unterstützen. Auch kann dies den Aufwand reduzieren, den KM selbst investieren, um die Kurse vorzubereiten.

Organisatorische Gestaltung

- **Bei der Planung und praktischen Umsetzung der Schulung sollte die Berufstätigkeit der KM beachtet werden.** So sollten Schulungen so geplant und umgesetzt werden, dass sie eine höchstmögliche Vereinbarkeit mit beruflichen oder sonstigen Verpflichtungen der KM ermöglichen, beispielsweise durch eine möglichst unkomplizierte Anreise und ggf. durch das Angebot von Online-Komponenten. Wenn KM sich auf einzelne Schulungsteile selbstständig vorbereiten müssen, sollte dies bei der Taktung der Schulung berücksichtigt werden, um den KM genug Zeit zu lassen, um sich vorzubereiten. Es sollte in diesem Sinne angestrebt werden, die Rahmenbedingungen für die Schulungen bestmöglich den Bedarfen der KM anzupassen.
- **Die Vermittlung der Schulungsinhalte, die keine spezifische thematische Expertise erfordern, kann durch Träger erfolgen.** Für Schulungskomponenten wie z.B. das Asylverfahren oder interkulturellen Kompetenzen ist der Einsatz externer Expert*innen sinnvoll, da Träger auch aus eigener Sicht nicht unbedingt über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um diese Module durchzuführen. Vor dem Hintergrund der Perspektivenvielfalt kann es darüber hinaus sinnvoll sein, weitere Module durch externe Expert*innen zu vermitteln.

2. Ergänzende und flexibel gestaltbare Angebote für KM schaffen, um eigenständiges Lernen bedarfsgerecht zu ermöglichen und zu unterstützen.

- **Das „Selbststudium“ und die weitere Vorbereitung der KM sollte gezielt unterstützt werden.** Hierfür sollten ergänzende Materialien zur Verfügung gestellt werden. Zur eigenständigen Vorbereitung der KM sind bereits einige Ressourcen vorhanden. Die in Bayern entwickelte Handreichung mit methodisch-didaktischen Hinweisen für KM sollte zeitnah in weiteren Bundesländern bereitgestellt werden. Ein für alle KM zugänglicher und gestaltbarer Materialpool könnte aufgebaut werden und weitere ergänzende Materialien bereitstellen (z.B. weiterführende Informationen zu den Themen des Curriculums, Arbeitsblätter für WWK in Herkunftssprachen). Dabei ist zu beachten, dass die Nutzung zusätzlicher Materialien für Personen ohne Lehrerfahrung ggf. im Rahmen der Schulung eingeführt werden sollte (beispielsweise die Anwendung der Handreichung).
- **Weitere Räume für den Erfahrungsaustausch neuer KM sollten geschaffen werden.** Diese könnten dazu dienen, dass KM sich zur weiteren Vorbereitung und (ersten) Durchführungserfahrungen austauschen können. Somit könnten Lernprozesse gefördert werden. In diesem Sinne sollten auch Austauschformate mit erfahrenen KM organisiert werden, die bereits weitergreifende Praxiserfahrungen teilen können. Dabei könnte der Austausch auch länderübergreifend stattfinden und vielfältige Perspektiven auf die eigene Tätigkeit ermöglichen. Über die Austauschräume hinaus sollten Hospitationen als wertvolle Ressource für Personen ohne Lehrerfahrung mitgedacht und ermöglicht werden, um Unsicherheiten vor der ersten eigenen Kursumsetzung entgegenzuwirken.
- **Weitere Schulungsbausteine sollten nach ersten Unterrichtserfahrungen der KM angeboten werden.** Träger aus verschiedenen Ländern sehen bereits Formate vor oder planen diese, z.B. Praxistage, bei denen Unterrichtskonzepte vorgestellt und erprobt werden können. Auch Fortbildungen zum Thema „Umgang mit Traumata“ oder „Konfliktmanagement“ könnten ergänzend angeboten werden. Im Dialog mit den KM, Referent*innen und Trägern können geeignete Formate und Inhalte festgestellt werden.

Zudem könnte eine niederschwellige Schulungsevaluation, ggf. über eine Befragung über das Smartphone, in Betracht gezogen werden, um die Bedarfe der KM zu erfassen.

3. Die Vorbereitung der Referent*innen auf die Schulungen erleichtern.

- **Referent*innen sollten Informationen zur Verfügung gestellt werden**, um die Vorbereitung auf die Schulungen zu erleichtern. Das Schulungskonzept sollte in diesem Sinne Rahmen und Ziele der Schulung klar definieren. Referent*innen sollten auch Informationen zu den Konditionen in den Erstaufnahmeeinrichtungen und den Profilen der TN der Schulung erhalten, um sich zielgerichtet vorbereiten zu können. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass den Expert*innen genug Freiraum eingeräumt wird, um die Schulung ihren Kompetenzen und ihrem Erfahrungsschatz entsprechend zu gestalten.

4. Die Anwendbarkeit des Curriculums in verschiedenen Bundesländern und für verschiedene Zielgruppen ermöglichen.

- **Inhalte, die landesspezifische Ergänzungen erfordern, sollten durch das Bundesamt kenntlich gemacht werden, mit dem Hinweis, dass Träger bei Bedarf ergänzende Materialien nutzen können.** Inhalte, die fortlaufend aktualisiert werden, sollten ebenfalls gekennzeichnet werden. Diese sollten von den KM nach aktuellem Stand vermittelt werden.
- **Eine größtmögliche Flexibilität in der Anwendung des Curriculums durch KM in den WWK sollte ermöglicht werden.** Es sollte KM möglich sein, die WWK zielgruppengerechten zu strukturieren und eine geeignete inhaltliche Ausrichtung für die jeweilige Zielgruppe zu erlauben. Hierbei sollte bedacht werden, dass nicht alle Inhalte des Curriculums für alle Zielgruppen relevant sind und es u.U. demotivierend sein kann, Inhalte zu behandeln, die für Teilnehmende der Kurse aufgrund ihrer Situation und Lebensperspektiven keine Rolle spielen.
- **Die kultursensible Ausrichtung des Curriculums sollte geprüft werden.** Da einige Formulierungen so ausgelegt werden könnten, dass sie den Teilnehmenden eine mangelnde Regelkonformität oder geringes Vorwissen zu bestimmten Themenbereichen unterstellen, sollte das Curriculum auf eine kultursensible Sprache geprüft werden.

5.3 Empfehlungen, die sich aus der Erhebungsphase 2019 ableiteten

1. Gute übergreifende Strukturen für die Übertragbarkeit auf verschiedene Bundesländer aufbauen.

- **Das BAMF sollte mit dem jeweiligen Bundesland klären, wie eine effiziente Kursträgerstruktur aussehen könnte, wobei idealerweise eine Doppelrolle Unterkunftsbetreiber-Träger bestehen sollte.** Wenn Kursträger und Betreiber nicht identisch sein können, sollten BAMF, Träger/ Betreiber und Bundesland vorab klären, wie die Koordination verläuft und wie der Kursträger vor Ort so präsent wie möglich sein kann, um einen guten Zugang zu Informationen und den Bewohner*innen zu haben. Zu bestehenden Angeboten in den Einrichtungen sollten wertschätzend Synergien gesucht werden.
- **Das BAMF sollte mit den Ländern und Trägern prüfen, ob eine Anpassung des bestehenden KM-Pool-Modells möglich ist und umgesetzt werden kann.** Lösungen müssen folgende Gesichtspunkte berücksichtigen:
 - Es sollte ein Überblick darüber bestehen, wie viele Einrichtungen mit welchen Hauptsprachen abgedeckt werden sollten und wie viele Kurse in etwa angestrebt

werden. Dementsprechend sollte erfasst werden, wie viele KM ausgebildet werden sollten, um einerseits die Nachfrage bedienen zu können, aber andererseits keinen zu großen Pool aufzubauen.

- Mögliche personelle Synergien zu bestehenden Programmen, wie z.B. herkunftssprachliches Counselling der Malteser; KM ausgebildet im Rahmen des Projekts „Auf Augenhöhe – Wertediskurs von Geflüchteten für Geflüchtete“; kommunale Lotsen-/Sprachmittler-Pools etc., sollten untersucht werden.
- Die Möglichkeit, festangestellte Lehrende als KM einzusetzen, sollte geprüft werden.
- Gegenüber den KM sollten Erwartungen an die Tätigkeit gut gemanagt werden: Insbesondere bei seltenen Sprachen, aber ggf. auch insgesamt sollte zu Beginn deutlich kommuniziert werden, dass der Einsatz begrenzt ist im Umfang.
- **Mit den Bundesländern und Trägern der Einrichtungen sollte geklärt werden, welche Räumlichkeiten und Infrastruktur zur Verfügung stehen und ob diese ausreichend ist, um die Kursziele zu erreichen.** Besprochen werden sollte, wie die Infrastruktur ggf. verbessert werden kann, bspw. durch externe Räume. Dies muss wahrscheinlich mit jeder Einrichtung einzeln geklärt, sollte aber auch mit dem Land thematisiert werden, um Problembewusstsein und Lösungsmöglichkeiten von Anfang an zu kreieren. Neue Lernformate wie offene Lerntreffs oder Lerncafés sollten – insbesondere an Standorten mit sehr hoher Fluktuation – als mögliches Lernformat erprobt werden.

2. Organisatorische Herausforderungen in den Einrichtungen überwinden.

- **Spezifika der Einrichtungen sollten durch Träger und Unterkunftsbetreiber mit Blick auf die passgenaue Ausrichtung der Kurse vorabgeprüft werden.** Es empfiehlt sich, dass Kursträger, die idealerweise auch Einrichtungsbetreiber sind, ein Kurzkonzept erstellen, das folgende Aspekte berücksichtigt: Fluktuation der TN, Verfügbarkeit von Räumen und ggf. externe Räume, Anknüpfungspunkte zu bestehenden Angeboten in der Einrichtung, Möglichkeiten zu Synergien mit dem Personal, TN-Gewinnung (siehe nächste Empfehlung) und mögliche Routinen, die eingeführt werden können (siehe nächste Empfehlung).
- **Es sollte mit Trägern/ Betreibern geprüft werden, wie die TN-Gewinnung bestmöglich organisiert wird.** Verschiedene Optionen sind hierbei denkbar:
 - Ein automatisches Eintragen in Wartelisten für WWK über Umlaufverfahren bei der Ankunft, bei genügend Kursen auch für EOK, wäre möglich.
 - Durchführungsroutinen könnten etablieren werden, indem die vier wichtigsten Sprachen pro Einrichtung monatlich an festen Terminen angeboten werden (erstes Wochenende Russisch, zweites Wochenende Türkisch etc.). Diese Routinen tragen ggf. auch dazu bei, Prozesse zu erleichtern, die Kursdurchführung für die Träger verbindlicher zu gestalten und eine höhere Kursanzahl zu ermöglichen.
 - Eine Kinderbeaufsichtigung könnte eingeführt werden, dabei könnten ggf. Bewohner*innen im Sinne einer Beschäftigungsmöglichkeit in der AnKER-Einrichtung eingebunden werden.
 - Eine hohe Vor-Ort-Präsenz des Kursträgers / der zuständigen Kurskoordination speziell für die WWK sollte sichergestellt werden.
 - Das Einrichtungspersonal/ KM könnten bei der TN-Gewinnung einbezogen werden.

- Es könnten Diskussion mit KM geführt werden, für welche Zielgruppe die Kurse am Wochenende schwierig sind und welche KM ggf. auf Termine unter der Woche ausweichen können.
- **An die Träger und Einrichtungen sollte die Erwartung kommuniziert werden, dass die Kursträger, vertreten durch die Koordination oder eine Lehrkraft, an den Abstimmungstreffen in der Einrichtung teilnehmen.** Dies ermöglicht es, dass die Träger und somit Kurse über Spezifika der Einrichtungen auf dem neusten Stand sind, erhöht die Sichtbarkeit der Kurse für andere Einrichtungs-Akteure und fördert Kooperationsbereitschaft und -potenziale.

3. Qualität sichern, weiterentwickeln und an neue Kontexte anpassen.

- **Anwendungsorientierung der Kursinhalte sicherstellen.** Das BAMF sollte prüfen, ob und wie eine systematisierte Zusammenarbeit mit freiwillig Engagierten möglich ist. Hierbei sollten, wenn möglich, bestehende Initiativen an den Standorten einbezogen werden. Das BAMF sollte den Wunsch unterstreichen, dass die Kursleitungen auch in den WWK Exkursionen nutzen, um Gelerntes anzuwenden und zu vertiefen. Vor dem Hintergrund der hohen inhaltlichen Dichte bei begrenztem Stundenumfang sollten diese jedoch zusätzlich zu den bestehenden Einheiten angeboten und die KM entsprechend vergütet werden.
- **Das Curriculum ergänzen und neu strukturieren, ergänzende Materialien und ein Handbuch für Lehrende zur Verfügung stellen.** *Diese Empfehlung wurde bereits zum Teil umgesetzt. Sie wurde in Kapitel 5.1 aufgegriffen und anhand der Erhebungsergebnisse 2020 erweitert.*
- **Bei der Auswahl und Schulung von KM auf bewährte Auswahlverfahren zurückgreifen, Schulungskonzepte gemeinsam mit Trägern reflektieren und (weiter-)entwickeln.** *Diese Empfehlung wurde bereits zum Teil umgesetzt. Sie wurde in Kapitel 5.1 aufgegriffen und anhand der Erhebungsergebnisse 2020 erweitert.*

Anhang

Inhaltliche Anmerkungen Module

Modul 1-Einstieg

- **Rollenklärung:**
 - Zielsetzung und Inhalte des WWK erläutern
 - Unterschied zwischen BAMF und KM klarstellen
 - Darauf hinweisen, dass der Kurs nicht verpflichtend ist
- **Bedarfe:**
 - Interesse erfragen, gemeinsames Priorisieren von Themen
 - **Trauma vermeiden:** Hinweis aufnehmen, nicht nach den Fluchtgeschichten zu fragen
→ Wichtig, um emotional-schwierige Erinnerungen aus dem Kurs heraus zu halten
 - **Positive Atmosphäre schaffen:**
 - Kurz über Pläne der TN in Deutschland sprechen
 - „Ball an TN zurückgeben“, indem auch Kultur der TN miteinbezogen wird (z.B. Begrüßung)
 - **Zertifikat:**
 - Hinweis auf Zertifikat/ TN-Bestätigung: Wird nicht überall erstellt

Modul 2: Erstorientierung + Bildung

- **Struktur:**
 - Ausbildung + Studium Modul 2 statt 3 zuordnen
 - Erstorientierung und Bildung nicht in einem „Modul“ zusammenfassen
- **Anerkennung von Zeugnissen + Abschlüssen:**
 - Wichtiges Thema, aber Interessensschwerpunkte variieren nach Bleibeperspektive → Schwerpunktsetzung an Gruppe anpassen
 - Zuständigkeiten (insb. in der AnKER-Einrichtung) und Verweismöglichkeiten scheinen nicht klar → standortspezifische Überblickslisten notwendig
- **Erwartungsmanagement:**
 - Realität, Unterschiede und Vorteile von Bildungswegen aufzeigen (Ausbildung/ Realschule werden häufig als nicht erstrebenswert bzw. Sackgassen betrachtet)
 - Entwicklungsmöglichkeiten erläutern, auf Bedeutung von Fortbildungen in D hinweisen

Modul 3: Zusammenleben und Arbeiten in Deutschland

- **Beschäftigungsmöglichkeiten während des Verfahrens aufzeigen:**
 - Ehrenamt und Vereinsleben: Was ist das, was darf man selbst machen, was gibt es vor Ort?
 - Arbeitsgelegenheiten: Gemeinnütziges Arbeiten in der AnKER-Einrichtung: Wie geht das, warum tut man dies?
 - Anlaufstellen: bereits auf Anlaufstellen für Berufsalternativen hinweisen

- **Konsequenzen von „Fehlverhalten“ explizit thematisieren:**
 - Verbote und Straftaten: Grillen, „Jagen“, Schlachten etc.
 - Fristen bei ARGE/Jobcenter/Arbeitgeber: Was bedeutet es, wenn man Fristen nicht einhält?
 - Schwarzarbeit: Was ist das, wie wird es bestraft?
- **Aktivierende Element einbinden:**
 - Nicht auf Vortrag beschränken, sondern Elemente wie (bayrische) Musik, Essen etc. nutzen
 - Auch Feste, Gesten etc. anderer Kulturen einbinden (z.B. mit interkulturellem Kalender)
- **Geld:** Verschieben zu Einkaufen

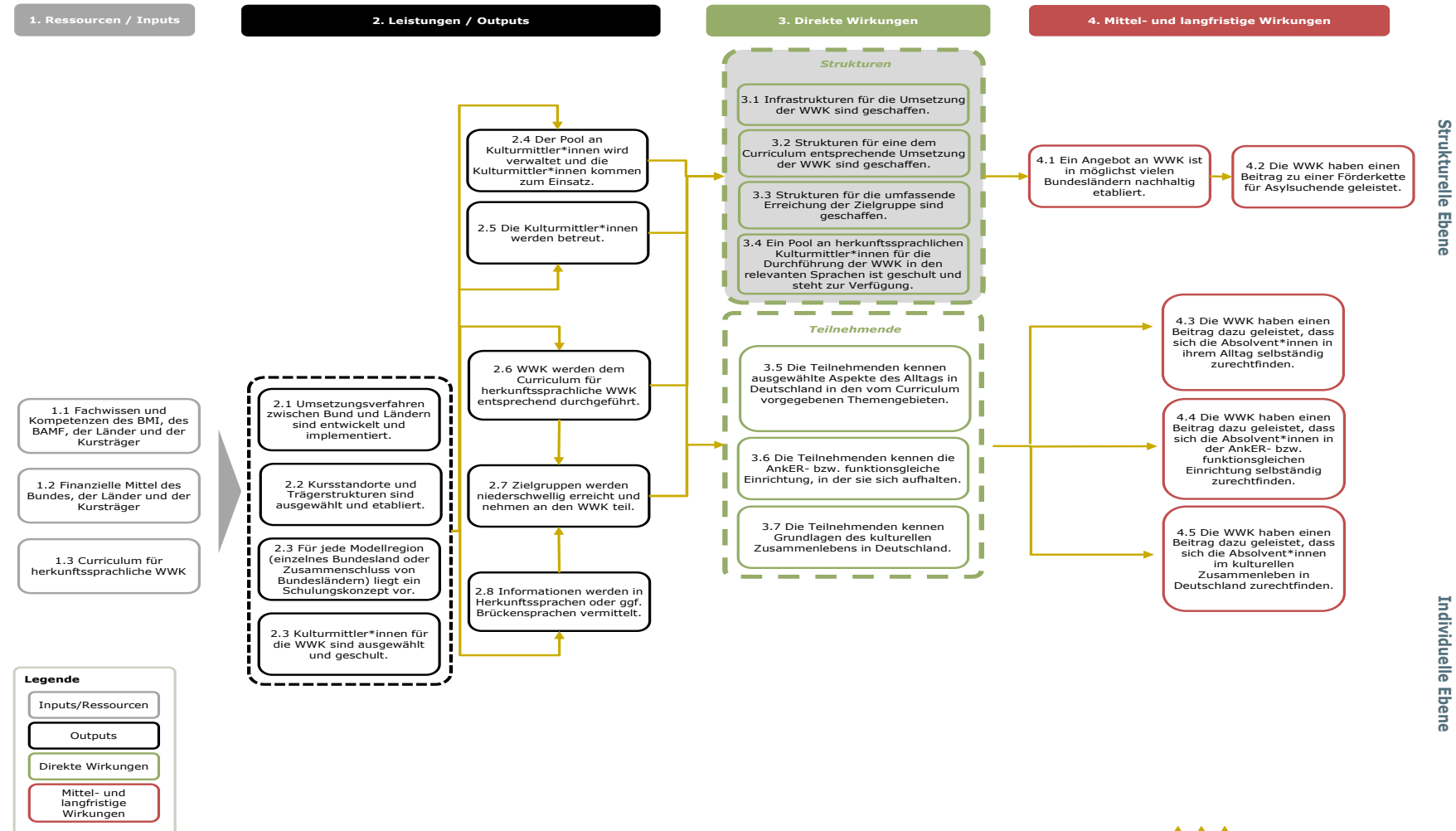
Modul 4: Orientierung vor Ort und Mobilität

- **Detailltiefe an Aufenthaltsdauer anpassen:**
 - Je nach Aufenthaltsdauer ist vieles schon bekannt (z.B. Einkaufen, Ticket kaufen etc.)
- **Exkursionen wo möglich realisieren:**
 - Exkursionen auch nutzen, um sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten aufzuzeigen (siehe M3)
 - Jedoch sind Exkursionen nicht immer möglich (zu wenig Zeit, AnKER zu weit entfernt, Schließungszeiten von besuchten Einrichtungen am Wochenende)
- **Auflagen von Mobilität:**
 - Wann darf man den Landkreis nicht verlassen, wann doch?
 - Wie kann man hier eine Ausnahmeerlaubnis bekommen?


Modul 5: Medizinische Versorgung und Selbstlernmöglichkeiten

- **Sprache lernen vor Ort:**
 - Was für (zertifizierte) Sprachschulen gibt es vor Ort? Welche Sprachangebote sind kostenlos oder gefördert?
- **Sprache online lernen:**
 - Online-Angebote des Curriculums beschränken sich auf Farsi und Arabisch → Welche anderen oder mehrsprachigen Angebote gibt es?
 - Wo kann man das W-Lan zum Selbstlernen nutzen (in der AnKER-Einrichtung, wenn ja wo, in der Bibliothek)?
- **Medizinische Versorgung in der AnKER-Einrichtung:**
 - Wo ist die medizinische Versorgung vor Ort? Wer ist zuständig (konkrete Kontaktdaten)? Zu welchen Zeiten sind die Ärzte erreichbar? Wie läuft das ab?
 - Sonderfall Rezepte: Farben von Rezepten → Wer übernimmt welche Kosten? Was sagt man in der Apotheke?
 - Notruf/ Notfälle: Wann darf man den Notruf selbst anrufen? Muss man sich an das Personal der AnKER wenden? Was, wenn Notfall / nachts? Wer übernimmt Kosten?
- **Mülltrennung:** an konkreten Beispielen im Kurs üben

Wirkungslogik



Wirkungsmodell Wegweiserkurse (WWK)
(3. Entwurf, Stand 27.02.2020)



Syspons GmbH
Prinzenstraße 84
10969 Berlin

© Syspons 2021. All rights reserved.