

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

S Y S
P O N S

Deutscher
Volkshochschul-Verband
e.V.

**Wissenschaftliche
Begleitung und
Evaluation des
Projekts „Einstieg
Deutsch“**

Abschlussbericht

März 2019

Deutscher
Volkshochschul-Verband
e.V.

**Wissenschaftliche
Begleitung und Evaluation
des Projekts „Einstieg
Deutsch“**

Abschlussbericht

März 2019

Syspons GmbH
Prinzenstr. 84 – Aufgang 1
10969 Berlin

Dr. Jenni Winterhagen (Syspons)
Franziska Lammers (Syspons)
In Zusammenarbeit mit:
Prof. Dr. Constanze Niederhaus (Universität Paderborn)
Amra Havkic (Universität Paderborn)

© Syspons 2019. All rights reserved.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Evaluation und Methodik	4
2.1	Evaluationsgegenstand	4
	Inhalte	4
	Konzept	4
	Zusätzliche Angebote	5
	Steuerung und Administration	5
	Konzeptänderungen	6
	Wirkungslogik	6
2.2	Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation	10
2.3	Erhebungsmethoden	10
2.3.1	Fallstudien	11
2.3.2	Online-Befragungen	13
2.3.3	Dokumentenanalyse	15
3	Ergebnisse der Evaluation	16
3.1	Relevanz	16
3.1.1	Vergleichende Einordnung zu anderen niederschweligen Sprachförderangeboten	16
3.1.2	Die Themen von „Einstieg Deutsch“ im Vergleich (Universität Paderborn)	19
	Themen bzw. Lerninhalte des Curriculums „Einstieg Deutsch“	20
	Themen bzw. Lerninhalte der Print-Materialien	20
	Themenvergleich Curriculum „Einstieg Deutsch“ vs. Print-Materialien	21
	Zwischenfazit	22
3.1.3	Bedarfe der Zielgruppe	22
3.1.4	Bedarfe von Trägern, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen	25
3.2	Umsetzungsvoraussetzungen und -modalitäten vor Ort	27
3.2.1	Verfügbare Ausstattung und Infrastruktur vor Ort	27
	Zusammensetzung der Träger	27
	Unterrichtsorte	28
	Vernetzung vor Ort	28
	Zielgruppenerreichung und -zusammensetzung	30
	Digitale Infrastruktur	32
	Kinderbetreuung	34
	Zwischenfazit	35
3.2.2	Umsetzung des „Einstieg Deutsch“-Konzepts	37
	Zwischenfazit	39
3.2.3	Einsatz ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen	39
	Vorerfahrungen der Träger und Akquise von Ehrenamtlichen	40
	Charakteristika und Vorerfahrungen der ehrenamtlich Engagierten in „Einstieg Deutsch“	41
	Ziele und Eignung der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen in verschiedenen Rollen	42
	Einbindung und Abstimmung mit den ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen	43
	Zwischenfazit	44
3.2.4	Einsatz digitaler Lernmedien	47
	Auswahl des Lernmediums	47
	Das Lernportal „ich-will-deutsch-lernen.de“ (idwl.de)	49
	Die Lern-App „Einstieg Deutsch“	50
	Der A1-Deutschkurs im vhs-Lernportal und seine App	51
	Lösungsansätze für Herausforderungen	52
	Zwischenfazit	53
3.2.5	Heterogenität & Binnendifferenzierung	56
	Zwischenfazit	57
3.2.6	Vertiefungsschwerpunkt 1: Umgang mit Frauen in „Einstieg Deutsch“	58
	Frauen für eine Teilnahme gewinnen	58
	Frauen die regelmäßige Teilnahme ermöglichen	60
	Lernerfolge bei Frauen erzielen	61
	Schlaglicht: Die Bedeutung von Kinderbetreuung	62

3.2.7	Vertiefungsschwerpunkt 2: Umgang mit lernungsgewohnten Teilnehmenden in „Einstieg Deutsch“	66
	Lernungsgewohnte Teilnehmende für die Teilnahme gewinnen.....	66
	Lernungsgewohnte Teilnehmende zur regelmäßigen Teilnahme motivieren.....	67
	Lernerfolge bei lernungsgewohnten Teilnehmenden erzielen.....	68
3.3	Effektivität	72
3.3.1	Wirkungen auf Ebene der Teilnehmenden	72
	Deutschkenntnisse.....	72
	Alltagsbewältigung.....	73
	Regeln des Zusammenlebens in Deutschland.....	76
	Digitale Lernmedien.....	77
	(Lern-)Strategien und autonomes Lernen.....	78
	Übergang in und Vorbereitung auf nachfolgende Angebote.....	80
	Zwischenfazit.....	81
3.3.2	Wirkungen auf Ebene der Träger, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen	83
	Aus „Einstieg Deutsch“ lernen.....	83
	Schlaglicht: Wirkungen im Bereich digitale Lernmedien.....	84
	Schlaglicht: Wirkungen im Bereich der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen.....	84
	Weitere Wirkungen auf Ebene der Durchführenden von „Einstieg Deutsch“.....	85
3.4	Ausblick auf die Situation nach „Einstieg Deutsch“	86
4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	88
5	Handlungsempfehlungen	95
6	Anhang	100
	I. Analyse der Universität Paderborn zu Schulungsbedarfen des Ehrenamts.....	100

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsgefüge des Projekts „Einstieg Deutsch“ geordnet nach Wirkungen auf Träger-, Lehrenden- und Teilnehmendenebene	9
Abbildung 2: Erhebungsmethoden und Zeitplan der wissenschaftlichen Evaluation und Begleitung. ..	11
Abbildung 3: Befragungsgruppen der ersten Online-Befragung und entsprechende Erkenntnisinteressen.	13
Abbildung 4: Merkmale der Sprachförderangebote „Einstieg Deutsch“, der Erstorientierungskurse des BAMF und einem Durchschnitt der Länderprogramme im Vergleich.	19
Abbildung 5: Einschätzung der Relevanz von Faktoren, um Teilnehmende für ein Lernangebot zu gewinnen, nach Aussagen der Online-Befragung 2017.	23
Abbildung 6: Prioritäten der Zielsetzung in „Einstieg Deutsch“ von Trägern (innerer Ring) und Zielgruppe (äußerer Ring) nach Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	24
Abbildung 7: Trägerstruktur im Projekt „Einstieg Deutsch“ basierend auf der Trägerliste mit Stand September 2018.	27
Abbildung 8: Verteilung der Unterrichtsorte nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	28
Abbildung 9: Zusammenarbeit mit anderen Organisationen, Netzwerken oder Initiativen, um Lernangebote in „Einstieg Deutsch“ durchzuführen, nach Aussage der Träger in der Online-Befragung 2017 (N = 143).	29
Abbildung 10: Zusammensetzung der Lernangebote nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017 (N = 155, 155, 153, 153).	31
Abbildung 11: Teilnehmendenbezogene Herausforderungen nach Aussage von Verantwortlichen, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.	32
Abbildung 12: In „Einstieg Deutsch“ genutzte Hardware nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018 (N = 168).	33
Abbildung 13: Beispiel guter Praxis 1 Zielgruppenerreichung im ländlichen Raum.	36
Abbildung 14: Mögliche Zusammenstellung von Unterrichtseinheiten aus Unterricht, Vertiefendem Lernen und Exkursionen im Rahmen des Konzepts von „Einstieg Deutsch“.	37
Abbildung 15: Gesamtzahl und Verteilung der Unterrichtseinheiten auf Unterricht (U), Vertiefendes Lernen (VL) und Exkursionen (EX) nach Angaben in den finanziellen Verwendungsnachweisen bis November 2018 sowie der Online-Befragung 2017.	38
Abbildung 16: Ziele des Einsatzes von ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen und Erfolg dieses Einsatzes laut Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	42
Abbildung 17: Einbezug von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen in Unterricht und Vertiefendes Lernen laut Aussagen der Online-Befragung 2017.	43
Abbildung 18: Beispiel guter Praxis 2 Ehrenamtsakademie zur bedarfsgerechten Fortbildung von Lernbegleiter/innen und Lehrkräften.	45
Abbildung 19: Beispiel guter Praxis 3 Zusammenarbeit Lehrkraft und ehrenamtliche Lernbegleiter/innen.	46
Abbildung 20: Software und Apps, die in „Einstieg Deutsch“ eingesetzt werden, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	48
Abbildung 21: Nutzung des Lernportals iwdl.de nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.	49
Abbildung 22: Nutzung der Lern-App nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.	50
Abbildung 23: Wahrgenommene Herausforderungen beim Einsatz digitaler Lernmedien nach Aussagen der Verantwortlichen, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.	52
Abbildung 24: Beispiel guter Praxis 4 Einsatz des Lernportals „Ich will Deutsch lernen“ und Chromebooks	55
Abbildung 25: Wichtige Aspekte, um Frauen eine Teilnahme an einem Lernangebot zu ermöglichen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	59
Abbildung 26: Wichtige Aspekte, um Frauen für eine regelmäßige Teilnahme an einem Lernangebot zu motivieren, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	60
Abbildung 27: Wichtige Aspekte, um Lernerfolge bei Frauen zu erzielen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	61
Abbildung 28: Frauenanteil in Lernangeboten mit und ohne Kinderbetreuung, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	62
Abbildung 29: Beispiel Guter Praxis 5 Lokale Strukturen für die Kinderbetreuung nutzen.	64
Abbildung 30: Beispiel Guter Praxis 6 Kinderbetreuung als Zugangspunkt für die ganzheitliche Integration von Frauen und ihren Kindern.	65
Abbildung 31: Wichtige Aspekte, um lernungewohnten Teilnehmenden eine Teilnahme an einem Lernangebot zu ermöglichen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	67

Abbildung 32: Wichtige Aspekte, um lernungewohnte Teilnehmende für eine regelmäßige Teilnahme an einem Lernangebot zu motivieren, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	68
Abbildung 33: Wichtige Aspekte, um Lernerfolge bei lernungewohnten Teilnehmenden zu erzielen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	70
Abbildung 34: Beispiel Guter Praxis 7 Niederschwelliger EDV-Unterricht für lernungewohnte Teilnehmende.....	71
Abbildung 35: Stand der Deutschkenntnisse der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.	73
Abbildung 36: Stand der Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.	74
Abbildung 37: Beispiel Guter Praxis 8 Exkursionen als Mittel zu mehr Lebensweltorientierung.	75
Abbildung 38: Stand des Wissens zu Regeln des Zusammenlebens in Deutschland der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.....	76
Abbildung 39: Stand der digitalen Medienkompetenzen der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.	77
Abbildung 40: Stand der Kenntnisse zu Diskursstrategien der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.	79
Abbildung 41: Rolle einzelner Elemente des „Einstieg Deutsch“-Konzepts in der Vorbereitung auf den Integrationskurs. Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	81
Abbildung 42: Stand der Kenntnisse auf allen Wirkungsebenen der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.	82
Abbildung 43: Pläne der Träger, Aspekte von „Einstieg Deutsch“ auch in folgenden Lernangeboten anzubieten, laut eigener Aussage in der Abschlussbefragung 2018.....	83
Abbildung 44: Entwicklung des Bedarfs an niederschwelligen Sprachlernangeboten in den nächsten fünf Jahren nach Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	86
Abbildung 45: Planung, nach „Einstieg Deutsch“ weitere niederschwellige Lernangebote durchzuführen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.	86

1 Einleitung

Die Fluchtmigration der vergangenen Jahre hat die Frage, wie einer möglichst großen Anzahl von Menschen effizient Deutschkenntnisse vermittelt werden kann, mit erneuter Dringlichkeit gestellt. Zentraler Baustein in der Beantwortung bildet der Integrationskurs. Der Zugang zum Integrationskurs ist jedoch an Voraussetzungen geknüpft. Dies sowie die hohe Anzahl von Neuzugewanderten haben dazu geführt, dass ein Integrationskurs häufig nicht sofort nach der Zuweisung in eine Kommune begonnen werden kann.

Um die Zeit nach Ankunft möglichst sinnvoll zu nutzen, hat zum einen der Gesetzgeber den Zugang zum Integrationskurs für Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive geöffnet. Zum anderen haben verschiedene Akteure, insbesondere die Länder, niederschwellige Angebote zur sprachlichen Erstförderung entwickelt. Zusätzlich ist eine Reihe von Applikationen entstanden, um die Möglichkeiten der digitalen Medien zum Sprachenlernen zu nutzen.

Diese Bedarfslage hat das BMBF mit seinem Projekt „Einstieg Deutsch“ aufgegriffen, mit dem es von Juni 2016 bis Dezember 2018 Lernangebote gefördert hat. Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) hat hierfür ein einheitliches Konzept entwickelt und die Umsetzung betreut. Gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen (im Folgenden: Träger) haben die Angebote bundesweit durchgeführt und eine sprachliche Erstförderung von Geflüchteten ermöglicht. Das Angebot richtete sich dabei an Geflüchtete mit klarer oder unklarer Bleibeperspektive. Damit bestand erstmalig ein bundesweit einheitliches Angebot vorlaufend zum Integrationskurs für diese Zielgruppen bzw. für die Zielgruppe ohne Zugang zum Integrationskurs. Die Förderung lief zum 31. Dezember 2018 aus.

Dabei erprobte das Projekt zwei Ansätze: Erstens setzte „Einstieg Deutsch“ auf das Blended-Learning-Konzept. So zielten die Angebote auch darauf, die Lernenden an autonomes Lernen und die Nutzung digitaler Medien heranzuführen. Dabei nutzte das Projekt mehrere sich ergänzende Online-Medien und baute auf bestehenden Ansätzen auf. Zweitens band das Projekt ehrenamtlich Engagierte systematisch ein, um die Potentiale des Engagements in der Zusammenarbeit mit professioneller Sprachvermittlung zu nutzen. Auf diese Weise hatten die Träger die Möglichkeit, Engagierte im Rahmen vertiefender Lernphasen (im Folgenden: Vertiefendes Lernen) einzubinden und mit einer Aufwandsentschädigung zu entlohnen.

Diese innovativen Ansätze boten ein hohes Potential, um Lernenden das Aneignen von Deutsch als Zweitsprache erfolgreich zu ermöglichen. Gleichzeitig bestand zu Beginn des Projekts wenig Handlungswissen über Gelingensbedingungen, Hemmfaktoren und relevante Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Kombination dieser Elemente.

Um das im Projekt Gelernte zu sichern sowie die Wirksamkeit des Projekts zu prüfen, hat der Deutsche Volkshochschul-Verband die Syspons GmbH mit einer Evaluation beauftragt. Syspons hat hierfür die Professur für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit, Prof. Dr. Constanze Niederhaus, und ihre wissenschaftliche Mitarbeiterin, Amra Havkic, der Universität Paderborn für eine Zusammenarbeit gewinnen können. Die Aufgabe der Universität Paderborn bestand darin, vertiefende Analysen zur Verfügung zu stellen und Erhebungsinstrumente der Evaluation aus einer fachlichen Perspektive qualitätszusichern.

Der vorliegende Abschlussbericht fasst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation zusammen. Die Teile des Berichts, die von der Universität Paderborn erstellt wurden, sind in Zwischenüberschriften entsprechend gekennzeichnet.

Im Folgenden gehen wir zunächst auf die Methodik der Evaluation ein, um anschließend die Ergebnisse zu den Bereichen Relevanz, Umsetzungsmodalitäten sowie Wirksamkeit darzustellen. Beispiele guter Praxis ergänzen die Analysen und werden – um den Lesefluss nicht zu unterbrechen – jeweils am Ende der Kapitel dargestellt.

2 Evaluation und Methodik

2.1 Evaluationsgegenstand

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung reagierte auf den steigenden Bedarf an niederschweligen Sprachangeboten mit dem Projekt „Einstieg Deutsch“, in dessen Rahmen im Zeitraum von Juni 2016 bis Dezember 2018 bundesweit Lernangebote gefördert wurden. Das Angebot „Einstieg Deutsch“, welches gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen durchführten, beruhte auf einem vom Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) entwickelten Konzept und Curriculum.

Inhalte

Übergeordnetes Ziel war es, Geflüchteten grundlegende Sprachkenntnisse für die Verständigung und Erstorientierung im Alltag zu vermitteln. Dabei standen Sprechfähigkeit und Hörverstehen im Vordergrund. Das Angebot richtete sich an Geflüchtete ab 16 Jahren mit klarer oder unklarer Bleibeperspektive, die noch keinen Zugang zum Integrationskurs bzw. noch keinen Kursplatz erhalten hatten. Die Träger konnten die Dauer des Lernangebots flexibel gestalten und zwischen 60 und 300 Unterrichtseinheiten (UE) Deutschunterricht anbieten. Diesen ergänzten mindestens 30 und bis zu 100 UE Vertiefendes Lernen und 20 UE Exkursionen, wobei Letzteres optional war.

Das Curriculum bildete die Grundlage der Unterrichtsgestaltung und beinhaltete die für die Erstorientierung der Geflüchteten wichtigsten Themen (u.a. Begrüßung, Vorstellung und Verabschiedung, Gesundheit und Notfall melden, Einkaufen, Termine und Behörden, Unterwegs, Essen und Trinken, Familie, Kinder und Lernen, Freizeit, Wohnen und Beruf). Der Austausch über Werte und Regeln des Zusammenlebens war Teil des Curriculums und integraler Bestandteil des Unterrichts. Jedes Angebot sollte zwischen sechs und zehn der Themen im Unterricht behandeln.

Konzept

Im Konzept vorgesehen waren eine Strukturierung des Lernangebots in Unterricht und Vertiefendes Lernen sowie der Einsatz (ehrenamtlicher) Lernbegleiter/innen. Klassische Unterrichtsformate sollten durch Phasen des Vertiefenden Lernens, welche im Idealfall durch ein bis zwei ehrenamtliche Lernbegleiter/innen unterstützt wurden, ergänzt werden. Die Verzahnung von Unterricht und Vertiefendem Lernen konnte flexibel gestaltet und an die Bedarfe der Teilnehmenden und des Lehrpersonals angepasst werden. Darüber hinaus bot das Projekt die Möglichkeit zu Exkursionen, die das im Unterricht Gelernte greifbarer machen sollten.

Eine Besonderheit des Projekts war sein Blended-Learning-Ansatz. Mit diesem Baustein zielte das Projekt auch darauf ab, die Lernenden an autonomes Lernen und die Nutzung digitaler Medien heranzuführen. Dabei wurden verschiedene sich ergänzende Online-Medien genutzt und u.a. auf bestehenden Ansätzen des DVV aufgebaut, z.B. auf der umfassenden Lernplattform „ich-will-deutsch-lernen.de“ (iwdl.de), die seit 2014 kostenlos zugänglich ist.

Hinzu kam seit dem letzten Quartal 2017 der A1-Deutschkurs im neuen vhs-Lernportal, das die Lernplattform iwdl.de sukzessive ablösen wird. Das neue vhs-Lernportal ist auch offline und auf mobilen Endgeräten wie dem Smartphone nutzbar. Einen anderen Ansatz verfolgte die schlank gehaltene und neu entwickelte Smartphone-App „Einstieg Deutsch“. Diese beruht auf dem sogenannten Chunk-Learning, wonach der Einsatz von bzw. die Arbeit mit Chunks die Aneignung einer Sprache unterstützen kann. Visualisierungen und die Fokussierung auf mündliche Übungen unterstützten die Handhabung durch nicht-alphabetisierte Personen bzw. Zweitschriftlernende (im Folgenden: lernungewohnte Personen ohne Schriftsprachkenntnisse).

Abgesehen davon, dass verpflichtend mindestens ein digitales Lernmedium im Lernangebot einzusetzen war, stand die konkrete Auswahl den Lehrkräften frei. Neben den Lernmedien des DVV konnten somit auch andere vergleichbare digitale Lernmedien genutzt werden.

Zusätzliche Angebote

Jeder Träger hatte die Möglichkeit, Angebote auf bestimmte Zielgruppen (Frauen, lernungewohnte Personen ohne Schriftsprachkenntnisse oder Jugendliche) auszurichten und den Stundenumfang dementsprechend anzupassen. Zusätzlich bestand die Möglichkeit der Inanspruchnahme einer Fahrtkostenpauschale für die Teilnehmenden und die Bezuschussung einer Kinderbetreuung.

Sowohl den Lehrkräften als auch den ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen stand frei, Schulungen wahrzunehmen.

Für Fragen zu Antragstellung und Abrechnung als auch zu inhaltlichen und administrativen Fragen der Durchführung der Lernangebote stand den Trägern ein Projektteam mit mehreren Ansprechpartner/innen zur Verfügung, die die Träger individuell beraten und im Dialog spezifische Lösungen entwickeln konnten.

Um einheitliche Standards bei der Durchführung der Lernangebote zu gewährleisten und um Lehrkräfte, Lernbegleiter/innen sowie Verantwortliche in den Bildungseinrichtungen bei der Umsetzung von „Einstieg Deutsch“ zu unterstützen, hat der DVV darüber hinaus diverse Dokumente zur Verfügung gestellt: das Curriculum, eine Handreichung zum Einsatz digitaler Lernmedien, eine Handreichung zur Binnendifferenzierung, eine Handreichung zum Einsatz ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen, eine Arbeitshilfe zur Planung und Durchführung von Exkursionen und einen Leitfaden zur Pressearbeit. Die am häufigsten auftretenden Fragestellungen zu administrativen und konzeptspezifischen Themen wurden in einer FAQ-Liste zusammengefasst. In Info-Mails informierte der DVV regelmäßig alle an „Einstieg Deutsch“ beteiligten Träger über Konzeptanpassungen, administrative Neuerungen sowie neue Arbeitshilfen und Praxisbeispiele.

Um den fachlichen Austausch zwischen den bundesweit agierenden Trägern zu ermöglichen, hat der DVV zudem zwei Netzwerktagungen durchgeführt, zu denen alle beteiligten Weiterbildungsträger eingeladen waren. Diese Plattform ermöglichte es den Mitarbeiter/innen der Träger, wechselseitig von den Praxiserfahrungen der anderen zu lernen und sich in Workshops und Fachvorträgen zu den zentralen Themen von „Einstieg Deutsch“ fortzubilden. Die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase wurden auf einer Netzwerktagung im April 2018 vorgestellt.

Steuerung und Administration

Der DVV hat als Erstzuwendungsempfänger Fördergelder des BMBF für die Durchführung der Lernangebote in Höhe von 27 Millionen Euro an 295 Bildungsträger bundesweit weitergeleitet. Die geförderten Weiterbildungseinrichtungen mussten gemeinnützig sein, über eine Zertifizierung in einem Qualitätsmanagement verfügen und Erfahrungen in der Integration oder Geflüchtetenhilfe sowie Erfahrungen im DaF-/DaZ-Bereich bzw. in der Erwachsenenbildung mitbringen.

Der gesamte administrative Prozess von der Registrierung als „Einstieg Deutsch“-Träger, über die Beantragung und Bewilligung der Fördergelder bis zum Einreichen und Prüfen der Verwendungsnachweise wurde über ein für diesen Zweck entwickeltes Online-Administrationssystem abgewickelt. Dadurch wurden Abläufe verschlankt und die Vorlaufzeiten von der Beantragung bis zur Bewilligung eines „Einstieg Deutsch“-Lernangebots auf maximal vier Wochen reduziert. Noch während des Durchführungszeitraums war es den Trägern möglich, über einen Änderungsantrag im Online-System ihre Planungen für das Lernangebot anzupassen, z.B. das Stundenkontingent zu erhöhen oder zusätzlich eine Kinderbetreuung zu beantragen. So konnten die Träger sowohl in der Beantragung als auch im laufenden Prozess zeitnah und bürokratiearm auf die jeweils aktuelle Situation und den akuten Bedarf an Sprachangeboten in ihrem Einzugsgebiet reagieren.

Wesentlich für den Projektsteuerungsprozess war ferner die Rückkopplung an die Praxiserfahrungen der durchführenden Träger. Der regelmäßige Austausch mit den Projekt-Verantwortlichen auf Seiten der Bildungsträger sowie die stetige Auswertung von Sachberichten und Projektbesuchen bildeten die Grundlage für Anpassungen des ursprünglichen Konzepts an die Bedarfe der Zielgruppe und der Bildungsträger vor Ort. Anregungen aus Projektbesuchen wurden zudem in Form von Beispielen Guter Praxis auf der Projektwebsite allen Trägern zugänglich gemacht und fanden Eingang in Handreichungen und Arbeitshilfen.

Konzeptänderungen

Das Konzept wurde während der Projektlaufzeit mehrfach überarbeitet. Grundlage für die Anpassungen waren Rückmeldungen aus der Praxis von Seiten der durchführenden Träger sowie die Auswertung von Sachberichten und Projektbesuchen durch den DVV. Nachfolgend sind die wichtigsten Änderungen aufgelistet:

- **Erweiterung der Zielgruppe:** Im Verlauf des ersten Projektjahres wurde die Zielgruppe erweitert. Nachdem zuerst nur Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive Zugang zu den Lernangeboten hatten, wurden auch Geflüchtete mit unklarer Bleibeperspektive zu den Lernangeboten zugelassen.
- **Erhöhung des Honorars für Lehrkräfte:** Das Honorar für Lehrkräfte wurde von 20,70 Euro auf 31,50 Euro pro Unterrichtseinheit erhöht, angelehnt an die Erhöhung der Honorarsätze für Lehrkräfte in Integrationskursen. Um keine Lehrkräfte aus dem Integrationskurs abzuwerben, lag das Honorar stets mindestens zehn Prozent unter der Mindesthonorarhöhe für Integrationskurse.
- **Absenken der Mindestteilnehmendenzahl:** Zu Projektbeginn mussten mindestens zehn Teilnehmende an drei aufeinanderfolgenden Unterrichtstagen anwesend sein, damit ein Lernangebot weitergeführt werden konnte. Dies wurde auf eine Mindestgröße von zehn Teilnehmenden am ersten Unterrichtstag angepasst. Im Verlauf des Lernangebots durfte die Zahl von fünf Teilnehmenden nicht dauerhaft unterschritten werden.
- **Erhöhung der Fahrtkostenpauschale:** Die Fahrtkosten wurden sukzessive von zwei Euro auf drei und letztendlich fünf Euro pro Teilnehmendem/r und Unterrichtstag erhöht.
- **Erhöhung der Unterrichtseinheiten für Unterricht und Vertiefendes Lernen:** Die Anzahl an UE für Unterricht wurde von 60 bis 100 UE auf 60 bis 200 UE für „reguläre“ Lernangebote und 200 bis 300 UE für Angebote für Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse erhöht. Die UE für das Vertiefende Lernen erhöhten sich von 30 bis 60 UE auf 30 bis 100 UE in allgemeinen Lernangeboten und auf 60 bis 100 UE für Angebote für lernungewohnte Personen ohne Schriftsprachkenntnisse.
- **Verlängerung der Unterrichtsdauer:** Kongruent zur Erhöhung der UE konnten Lernangebote zu Projektende zwischen vier und zehn Wochen sowie bei Angeboten für lernungewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse zwischen zehn bis 15 Wochen (zzgl. Unterbrechungen) umfassen.
- **Einführung der Kinderbetreuungspauschale:** Nicht zuletzt wurde im Mai 2017 die Kinderbetreuungspauschale von sechs Euro pro Kind und UE eingeführt, die mit sofortiger Wirkung für neue Lernangebote beantragt werden konnte.

Wirkungslogik

„Einstieg Deutsch“ verfolgte nicht nur Ziele auf Ebene der Teilnehmenden, sondern zielte auch darauf ab, strukturelle Wirkungen auf der Ebene der Träger und der Lehrkräfte bzw. Lernbegleiter/innen zu erzielen (siehe Abbildung 1). Gemeinsam mit dem Projektteam des DVV wurde die folgende Wirkungslogik erarbeitet, die der Evaluation zugrunde gelegt wurde:

1) Ebene der Träger

Die Träger von „Einstieg Deutsch“ sollten durch Hilfestellungen und Bereitstellung technischer Ausstattung (Chromebooks) befähigt werden, Lernangebote an ihren Standorten mit digitalen Medien umzusetzen. Dies und die Weiterbildung der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen im Bereich digitale Medien durch den DVV zielten darauf ab, den Trägern die Gelegenheit zu geben, sich mit der Nutzung digitaler Lernmedien vertraut zu machen. Weiterführend sollten die Technik und die (neuen) Computerfähigkeiten des Lehrpersonals auch in anderen Lernangeboten immer häufiger und effektiver genutzt werden.

Langfristig war dies als Beitrag zur Vielseitigkeit, Modernisierung und Stärkung des Bildungsträgers und zur Digitalisierung in der Erwachsenenbildung vorgesehen.

2) Ebene der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen

Der DVV bot im Rahmen des Lernangebots „Einstieg Deutsch“ Fortbildungen zur Nutzung der digitalen Lernplattformen sowie über die vhs-Landesverbände die „vhs Lehrkräftequalifizierung Deutsch“, eine Fortbildung für angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte, an.

Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen sollten durch die iwdl-Schulung und die vom DVV entwickelte Handreichung zu digitalen Lernmedien Kenntnisse erwerben, die sie im Unterricht und im Vertiefenden Lernen anwenden und an die Teilnehmenden weitergeben können. Auf diese Weise sollten sie sicherer im Umgang mit digitalen Medien werden und die Teilnehmenden beim Ausbau ihrer Medienkompetenz unterstützen.

Durch die „vhs Lehrkräftequalifizierung Deutsch“ und die DVV-Handreichung „Binnendifferenzierung“ sollten die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, ihren Unterricht optimal an die Bedarfe der Teilnehmenden anzupassen und in der oft heterogenen Lerngruppe jeden Teilnehmenden bestmöglich zu unterstützen.

Langfristig war die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Rahmen des Lernangebots „Einstieg Deutsch“ als Beitrag zur Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrenden vorgesehen.

Ein weiteres Qualifizierungsangebot bildete die interkulturell-didaktische Zusatzqualifizierung „Curriculum interculturALE“, die im Laufe des Projektes konzipiert wurde. Die ersten Schulungen fanden im Sommer 2018 statt.¹ Die Zusatzqualifizierung richtete sich spezifisch an Lehrkräfte und ehrenamtliche Lernbegleiter/innen, die mit Geflüchteten in der Erwachsenenbildung arbeiten, insbesondere in niedrigschwelligen Deutschkursen wie „Einstieg Deutsch“. Die Fortbildung sollte sie für die Herausforderungen und Chancen sensibilisieren, die sich in der Arbeit mit kulturell diversen Gruppen ergeben, und unterschiedliche Sichtweisen auf interkulturelles Lernen und auf Bildung von Menschen mit Fluchterfahrung fördern.

3) Teilnehmende

Durch die regelmäßige Teilnahme an Lernangeboten von „Einstieg Deutsch“ sollten die Teilnehmenden ihre Orientierung im Alltag und ihre Deutschsprachkenntnisse verbessern.

In Unterricht und Vertiefendem Lernen sollten sich die Teilnehmenden erste Deutschkenntnisse aneignen, um sie dazu zu befähigen, sich auf einfache Art und Weise in Alltagssituationen auf Deutsch zu verständigen. Sie sollten sich darüber hinaus alltagsrelevantes Wissen über ihr Umfeld aneignen und mit anderen Lernenden, den Lehrkräften und Lernbegleiter/innen in Austausch über Regeln des

¹ Da hier keine Aussagen der Lehrkräfte mehr miteinbezogen werden konnten, wurde diese Schulung in der Evaluation nicht gezielt betrachtet.

alltäglichen Zusammenlebens treten. Sie sollten somit lernen, wichtige Alltagssituationen selbständig zu meistern und sich in ihrem Verhalten nach diesen (informellen) Regeln auszurichten.

Auch den Umgang mit digitalen Medien sollten die Teilnehmenden im Rahmen des Lernangebots üben, wobei sie den selbstständigen Gebrauch praktizieren und Gelerntes autonom vertiefen sollten. Die Erweiterung ihres Repertoires an Lernstrategien wurde so angelegt, dass sie sie erfolgreich in weiteren Lernangeboten anwenden und mittels ihrer Kenntnisse zum autonomen Lernen auch außerhalb von Bildungsangeboten ihre Deutschkenntnisse weiterentwickeln können.

Übergeordnet sollte so ein Beitrag zur sprachlichen und gesellschaftlichen Teilhabe der Teilnehmenden geleistet werden. Auch sollten sie langfristig dazu befähigt werden, ihren Integrationsprozess selbstständig weiterzuführen und zu gestalten.

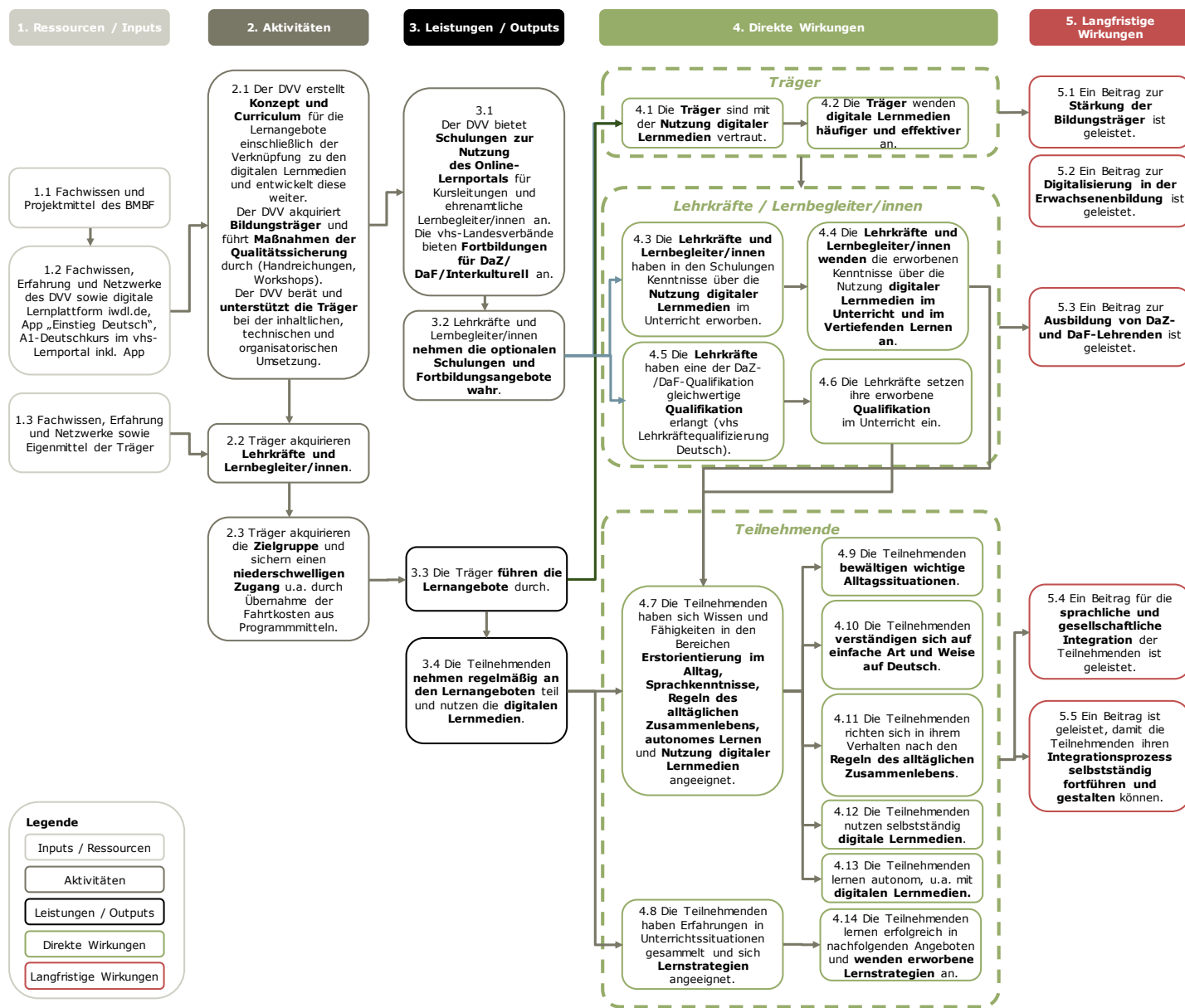


Abbildung 1: Wirkungsgefüge des Projekts „Einstieg Deutsch“ geordnet nach Wirkungen auf Träger-, Lehrenden- und Teilnehmendenebene

2.2 Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Der innovative Ansatz des Projekts bot ein hohes Potential, um Lernenden das Aneignen von Deutschkenntnissen erfolgreich zu ermöglichen. Gleichzeitig bestand zu Beginn des Projekts wenig Handlungswissen über Gelingensbedingungen, Hemmfaktoren und relevante Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Kombination der verschiedenen Elemente.

Vor diesem Hintergrund gab der DVV eine wissenschaftliche Begleitung und Evaluation in Auftrag. Diese verfolgte zwei Ziele:

- **Gemeinsames Lernen im Projekt:** Das Projekt setzte innovative Elemente in der Sprachvermittlung um und befand sich in einem dynamischen Umfeld. Dadurch bedurfte es einer flexiblen Steuerung. Somit war es ein Ziel der Begleitung und Evaluation, Erfolge und Herausforderungen zu identifizieren. Dies sollte dem DVV eine datenbasierte Projektsteuerung ermöglichen. Aus diesem Grund wurden im Rahmen eines Zwischenberichts erste Handlungsempfehlungen für die Projektlaufzeit entwickelt.
- **Legitimation nach außen:** Das Projekt bewegte sich in einem Handlungsfeld, in dem in den letzten Jahren eine Vielzahl von Angeboten und Projekten entstanden war. Vor diesem Hintergrund galt es für den DVV als einem der zentralen Akteure der Erwachsenenbildung in Deutschland, sein Projekt zu kommunizieren und zu legitimieren. Auch deshalb sollte die Evaluation Wirkungen des Projekts messen und sichtbar machen.

Da das Projekt im Dezember 2018 auslief, kam im Rahmen der zweiten Erhebungsphase ein weiteres Ziel hinzu:

- **Aus „Einstieg Deutsch“ lernen:** Angesichts des Projektendes wollte der DVV sicherstellen, dass die in „Einstieg Deutsch“ gewonnenen Lernerfahrungen systematisch aufbereitet werden. Die Evaluation sollte daher auch darauf abzielen, bewährte Ansätze übertragbar zu machen und Bedingungen für eine erfolgreiche Übertragung aufzeigen.

2.3 Erhebungsmethoden

Das methodische Konzept der Evaluation sah vor, quantitative und qualitative Methoden zu kombinieren, um Vorteile beider Methoden zu nutzen. Qualitative Methoden boten einen tiefen Einblick in die Umsetzung und Herausforderungen in einzelnen Fällen. Auf diese Weise konnten Herausforderungen verstanden, sowie Beispiele guter Praxis herausgearbeitet werden. Ein Überblick über verschiedene Aspekte der Relevanz, Umsetzung und Wirkung konnte hingegen mit quantitativen Methoden gewonnen werden. Im Gegensatz zu qualitativen Methoden erlaubten sie Aussagen über die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Für die Evaluation von „Einstieg Deutsch“ wurden Primärdaten in Fallstudien mit semi-strukturierten Interviews und Fokusgruppen (qualitativ) und in zwei Online-Befragungen (quantitativ) erhoben. Außerdem wurden die quantitativen Primärdaten durch Sekundärdaten aus den Verwendungsnachweisen² der bereits durchgeführten Lernangebote ergänzt (siehe Abbildung 2). Hierbei wurde das Zusammenspiel der verschiedenen Datenquellen wie folgt verstanden: Zuerst wurde eine Pilotfallstudie durchgeführt, um das Fallstudienkonzept zu testen. Außerdem konnten mit den Erkenntnissen der Pilotfallstudie die Formulierungen im Fragebogen für die erste Online-Befragung an die Beobachtungen angepasst werden, sodass die Online-Befragung an Qualität gewann. Die weiteren Fallstudien der ersten Erhebungsphase wurden parallel zu der Online-Befragung und der Analyse der Verwendungsnachweise durchgeführt. In der Auswertung und Synthese der Ergebnisse konnten so die drei unabhängigen Datenquellen trianguliert werden, um robuste und valide Ergebnisse zu ermitteln.

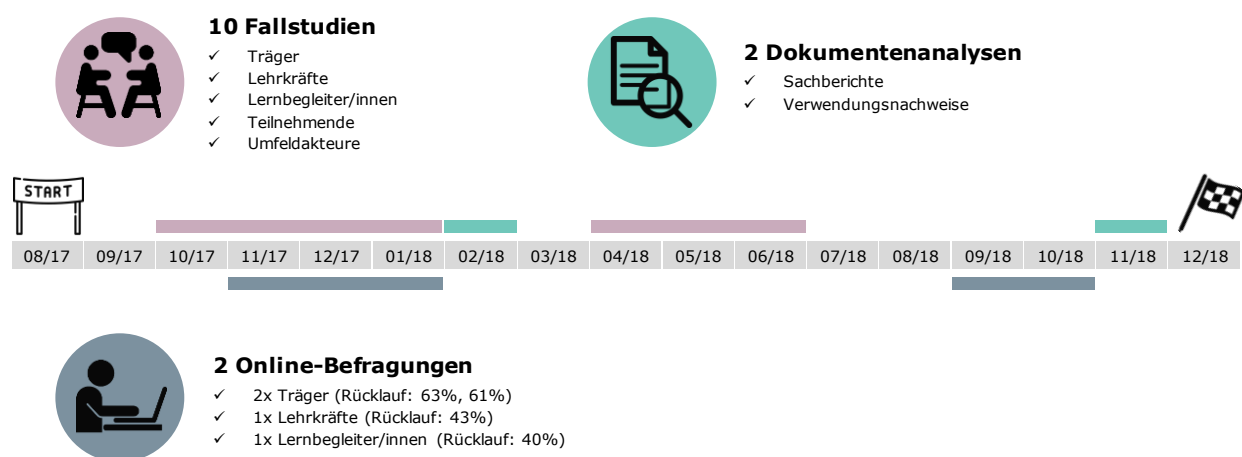


Abbildung 2: Erhebungsmethoden und Zeitplan der wissenschaftlichen Evaluation und Begleitung.

In einer zweiten Erhebungsphase wurden vier weitere Fallstudien durchgeführt. Im Anschluss daran wurden in einer zweiten Online-Befragung die Träger erneut befragt. Dabei wurde der Fragebogen aus der ersten Online-Befragung auf einige Fragen zu Schwerpunktthemen und zu Lernerfahrungen aus „Einstieg Deutsch“ fokussiert. So konnten die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase ergänzt und Hypothesen aus den Fallstudien der zweiten Erhebungsphase in der Breite validiert werden.

2.3.1 Fallstudien

Ziel der Fallstudien war es, zu verstehen, wie die Träger die Lernangebote in der Praxis umsetzten. Dabei wurde besonders darauf geachtet, Erfolgs- und Hemmfaktoren zu identifizieren. Um dieses Ziel zu erreichen, führten wir insgesamt zehn Fallstudien durch. Diese Anzahl war hinreichend, um den unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Umsetzungsformen gerecht zu werden. In der Fallstudienauswahl wurden verschiedene Faktoren berücksichtigt, die Wirkungen sowie Erfolgs- und Hemmfaktoren beeinflussen konnten. Die Fallstudien wurden so ausgewählt, dass insgesamt folgende Aspekte in Betracht gezogen wurden:

- **Geografische Verteilung:** Bei diesem Kriterium wurde darauf geachtet, dass sich die besuchten Lernangebote über ganz Deutschland verteilten. Des Weiteren war es wichtig,

² Alle geförderten Träger waren verpflichtet, spätestens zwei Monate nach Ende des Lernangebots einen Verwendungsnachweis einzureichen. Dieser bestand stets aus einem Sachbericht und einem zahlenmäßigen Nachweis. Die Erhebungen berücksichtigten dabei sowohl Daten aus dem inhaltlichen Sachbericht als auch aus dem zahlenmäßigen Nachweis.

Lernangebote im ländlichen und im städtischen Raum zu besuchen, da sich die Herausforderungen und Rahmenbedingungen hier maßgeblich unterscheiden können.

- **Angebote für verschiedene Zielgruppen:** Das Konzept von „Einstieg Deutsch“ sah vor, dass für die Durchführung von Lernangeboten für lernungewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse mehr Unterrichtseinheiten zur Verfügung standen. Wegen dieser Umsetzungsmöglichkeit war es wichtig, auch diese Angebote gezielt miteinzubeziehen. Außerdem konnten auch Lernangebote ausschließlich für Frauen angeboten werden. Diese besondere Umsetzungsform wurde in der Auswahl der Fallstudien ebenfalls beachtet.
- **Trägerart und Trägergröße:** Die Fallstudien wurden sowohl bei Volkshochschulen als auch bei freien Bildungsträgern durchgeführt. Auf Wunsch des DVV wurden zwei Drittel Volkshochschulen und ein Drittel freie Träger besucht.
- **Kooperationsprojekt Chromebooks:** Der DVV hat von der Non-Profit-Organisation NetHope 3.500 Chromebooks für die Arbeit mit Geflüchteten erhalten. 3.000 dieser webbasierten Laptops wurden auf Antrag an Träger verteilt, die „Einstieg Deutsch“ durchführten. Diese mobilen Computer konnten beispielsweise genutzt werden, um das Lernportal „ich-will-deutsch-lernen.de“ (iwdl.de) oder den A1-Deutschkurs im vhs-Lernportal im Unterricht bzw. im Vertiefenden Lernen einzusetzen. Es wurden daher gezielt Träger besucht, die über Chromebooks verfügten und diese auch aktiv einsetzten.

Die Fallstudien wurden in zwei Wellen ausgeführt. Die erste Welle fand in der ersten Erhebungsphase von November 2017 bis Januar 2018 statt. Eine weitere Welle folgte im Juni und Juli 2018. In der ersten Welle wurden sechs Fallstudien durchgeführt, inklusive einer vorgeschalteten Pilotfallstudie. Die zweite Welle beinhaltete vier weitere Fallstudien. Mit der Auswahl wurde die Heterogenität der Angebotsumsetzung anhand der oben genannten Kriterien gut abgebildet. Den Fallstudien lag eine breite geografische Verteilung zugrunde, die den ländlichen und städtischen Raum abdeckte. Es wurden fünf spezialisierte Lernangebote für lernungewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse besucht. Außerdem wurden sowohl Volkshochschulen als auch freie Träger besucht. Die Fallstudien umfassten zudem sowohl Träger, die bereits viele Lernangebote durchgeführt haben, als auch solche mit weniger Erfahrung sowie Träger mit Spezialisierung auf den Bereich Migration und Flucht und Träger mit breiteren Angeboten. Zusätzlich wurden Träger mit Chromebooks und Träger, welche keine Chromebooks erhalten hatten, besucht.

Bei den Fallstudien wurden semi-strukturierte, leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Akteuren vor Ort geführt, die in die Umsetzung von „Einstieg Deutsch“ involviert waren. Die Leitfäden der Interviews für die verschiedenen Personengruppen waren so gestaltet, dass sie mit relativ offenen Fragen begannen. Im Interviewverlauf folgten stärker fokussierte Fragen, um sicherzustellen, dass alle im Analyseraster vorgesehenen Aspekte thematisiert wurden. Dabei wurden folgende Personengruppen zu den jeweils nebenstehend aufgelisteten Aspekten befragt:

- **Verantwortliche auf Trägerseite** (beispielsweise Leitung oder für Organisation und Koordination zuständige hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter/innen): Relevanz des Angebots in der lokalen Landschaft, Umsetzung und Organisation der Angebote, Erfahrungen und Umgang mit der Einbeziehung digitaler Lernmedien und ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen, Übergang in weiterführende Angebote, Beschreibung von Zielerreichung und Wirkungen auf übergeordneter Ebene, Einfluss von Konzeptänderungen;
- **Lehrkraft:** Relevanz des Angebots für die Zielgruppe und in der Angebotslandschaft, Umsetzung der Angebote besonders in Hinblick auf digitale Medien, der Zusammenarbeit mit den ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen und im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Beschreibung von Zielerreichung und Wirkungen auf Lernangebotsebene, Beschreibungen von Herausforderungen im Unterricht, Einfluss von Konzeptänderungen;

- **Lernbegleiter/innen:** Relevanz des Angebots für die Zielgruppe, Umsetzung der Lernangebote besonders in Hinblick auf digitale Medien, der Zusammenarbeit mit der Lehrkraft und im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Beschreibung von Zielerreichung und Wirkungen bei Teilnehmenden, Beschreibungen von Herausforderungen im Unterricht/Vertiefenden Lernen, Unterstützungsbedarfe und Schulungen;
- **Umfeldakteur** (beispielsweise Angestellte des Jobcenters, kommunale Integrationsbeauftragte oder Wissensträger in der Arbeit mit Geflüchteten): Relevanz in der lokalen Angebotslandschaft, Passung auf aktuelle Bedarfslagen, Vergleich mit anderen Lernangeboten, Einfluss von Konzeptänderungen;
- **Teilnehmende:** persönliche Relevanz des Lernangebots, Selbsteinschätzung zu Zielerreichung und Wirkungen, Nutzung der digitalen Lernmedien und weitere Lernabsichten.

Die Teilnehmenden wurden dabei in Kleingruppen (Fokusgruppen) befragt. Bei den Kleingruppengesprächen wurden drei bis fünf Personen in einen Nebenraum eingeladen. Dort fand der Austausch in einer informellen Atmosphäre statt, um mögliche Hemmschwellen zu überwinden. Die Gespräche mit den Teilnehmenden wurden auf Deutsch geführt und bei Bedarf durch Übersetzungen stärkerer Teilnehmender ergänzt.

In den Fallstudien setzten wir verschiedene Interviewer/innen ein, um unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen (Forschenden-Triangulation). Die Teammitglieder führten jeweils mehrere Fallstudien durch.

2.3.2 Online-Befragungen

Die Online-Befragungen dienten dazu, quantifizierbare Aussagen zu Umsetzung und Wirkung von „Einstieg Deutsch“ auf Träger- und Lernangebotsebene zu sammeln. Dazu wurden Träger bzw. Verantwortliche wie hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, Lehrende und Lernbegleiter/innen befragt. Diese drei Gruppen hatten verschieden tiefe Einblicke in bestimmte Aspekte der Umsetzung und Wirkung. Beispielsweise konnten Verantwortliche auf der Trägerebene übergeordnete Angaben zur Attraktivität, Planung und Umsetzung von „Einstieg Deutsch“ machen, während Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen die Veränderungen bei den Teilnehmenden besser einschätzen konnten. Daher legten die Fragebögen für verschiedene Personengruppen unterschiedliche Schwerpunkte (siehe Abbildung 3).

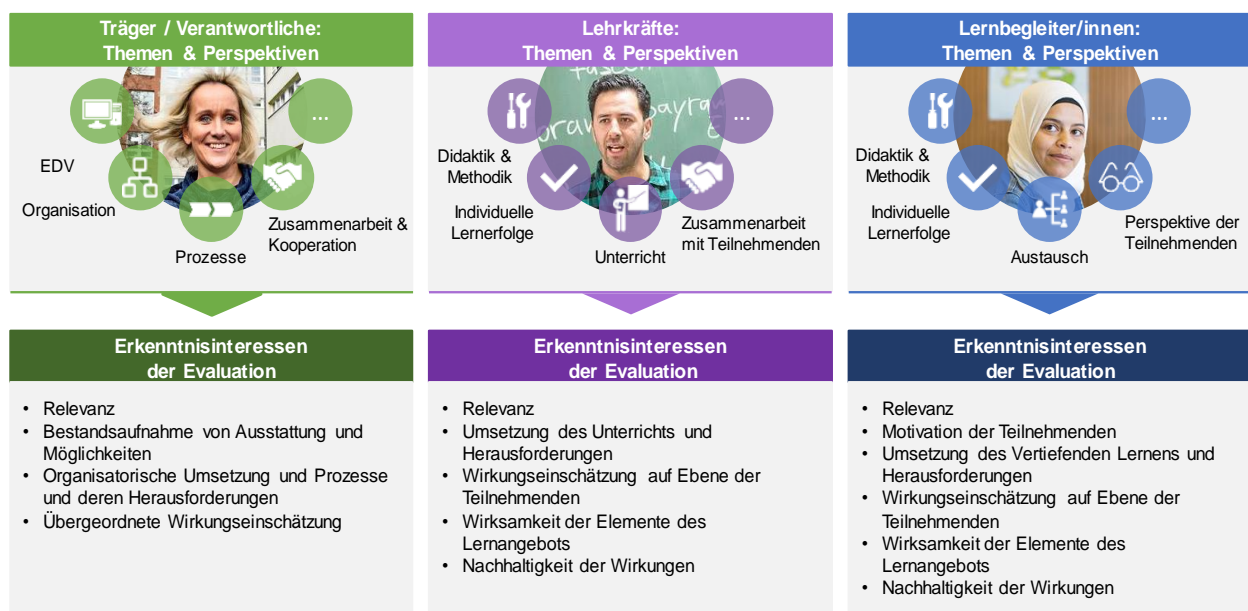


Abbildung 3: Befragungsgruppen der ersten Online-Befragung und entsprechende Erkenntnisinteressen.

Zusätzlich wurden die Aussagen der drei Befragungsgruppen dazu genutzt, die Wirkungseinschätzungen der drei Personengruppen zu vergleichen (Datentriangulation).

Die Fragebögen basierten auf dem Analyseraster der Evaluation und den Erkenntnissen der Pilotfallstudie. Dabei wurden Einschätzungen auf Skalen (beispielsweise „gar nicht wichtig“ bis „sehr wichtig“) mit offenen Fragen kombiniert, um ein möglichst vollständiges Bild der Lernangebote zu gewinnen.

Programmiert wurden die Fragebögen mit der Befragungssoftware SurveyXact. Um die Verständlichkeit, Vollständigkeit und Nutzerfreundlichkeit zu testen, wurden vor der Befragung Pretests mit allen Zielgruppen der Befragung durchgeführt und der Fragebogen wurde entsprechend angepasst.

Die erste Online-Befragung wurde per E-Mail an 252 Träger verschickt. Alle Teilnehmenden bekamen einen personalisierten Link, der es ermöglichte, die Befragung zu jedem Zeitpunkt zu unterbrechen und an einem späteren Zeitpunkt weiterzuführen. Zur Mitte und eine Woche vor Ende des Befragungszeitraums wurden Erinnerungs-E-Mails versandt, um für einen möglichst hohen Rücklauf zu sorgen.

Insgesamt beantworteten 157 Träger bzw. hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende, 72 Lehrkräfte und 36 Lernbegleiter/innen die erste Befragung, was einem Rücklauf von 63 Prozent (Träger oder hauptamtliche pädagogische Mitarbeitende), 43 Prozent (Lehrkräfte) und 40 Prozent (Lernbegleiter/innen) entspricht.^{3,4}

Herausforderungen und Mitigationsstrategien

Für den Versand der ersten Online-Befragung lagen keine Kontaktdaten von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen vor. Um diese Zielgruppen trotzdem zu erreichen, wurden die Träger in der Befragung gebeten, Namen und E-Mail-Adressen nach Rücksprache und Einverständnis der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen weiterzugeben. Dabei wurden die relevanten datenschutzrechtlichen Hinweise kommuniziert, ein Hinweisblatt inkl. schriftlicher Einverständniserklärung und ein Kontakt bei Syspons bereitgestellt, um mit möglichen Bedenken umzugehen. Auf diese Weise wurden Kontaktdaten von 181 Lehrkräften und 94 Lernbegleiter/innen gewonnen.⁵ Nicht alle E-Mail-Adressen waren jedoch gültig und die Einladungs-E-Mail entsprechend zustellbar.

Die zweite Online-Befragung richtete sich ausschließlich an Verantwortliche bei den Trägern. Die Befragung verfolgte dabei das Ziel, einerseits offene Fragen aus der ersten Erhebungsphase zu klären und andererseits die Erkenntnisse der Fallstudien der zweiten Erhebungsphase zu validieren. Letzteres galt insbesondere für die Vertiefungsschwerpunkte der zweiten Phase. Angesichts des Auslaufens des Vorhabens wurde ein weiterer Fokus auf Lernerfahrungen auf Seiten der Träger („Lessons learned“) und eine mögliche Übertragbarkeit dieser Erkenntnisse auf vergleichbare Projekte gelegt.

Alle 278 Träger, die seit Beginn des Projekts Lernangebote durchgeführt hatten, wurden zu einer Teilnahme eingeladen. 170 von ihnen beantworteten die Befragung, was einem Rücklauf von 61 Prozent entspricht.

Die Ergebnisse der Online-Befragungen wurden sowohl univariat als auch bi- und multivariat ausgewertet. Es wurden deskriptive Analysen durchgeführt, in denen beispielsweise der Mittelwert oder die Häufigkeiten von Antworten ermittelt wurden. Außerdem wurde mittels Korrelationen und linearer Regressionen überprüft, inwiefern Variablen zusammenhängen.

³ Träger, die zum Zeitpunkt der Befragung noch kein Lernangebot durchgeführt hatten (z.B. weil die Bewilligung des DVV bereits vorlag, der Kurs jedoch noch nicht begonnen hatte), und Personen, die aufgrund ungültiger E-Mail-Adressen nicht erreicht werden konnten, wurden respektive herausgerechnet.

⁴ In einigen Fällen nehmen Personen Doppelrollen ein: z.B. Lehrkraft und Lernbegleiter/innen oder Verantwortliche und Lehrkraft. Diejenigen Lehrkräfte, die auch Lernbegleiter/innen sind, werden hier zu den Lehrkräften gezählt.

⁵ Siehe Fußnote 4.

2.3.3 Dokumentenanalyse

Als Ergänzung zu den Erkenntnissen der Online-Befragungen wurde eine Analyse der Verwendungsnachweise der Lernangebote durchgeführt. Mit dieser Auswertung sollten die bereits zur Verfügung stehenden Daten und Angaben genutzt werden, um grundlegende Aussagen über die Durchführung von „Einstieg Deutsch“, zum Einsatz der digitalen Lernmedien, zur Zusammenarbeit von Lehrkraft und Lernbegleiter/innen sowie zur Zusammensetzung der Teilnehmenden zu erhalten.

Die Auswertung stützte sich auf eine repräsentative Stichprobe. Es wurden alle abgeschlossenen und vom DVV abschließend geprüften Lernangebote miteinbezogen. In der ersten Erhebungsphase wurden aus 552 abgeschlossenen und geprüften Lernangeboten 200 zufällig ausgewählt. Diejenigen Verwendungsnachweise, die nicht in digitaler Form vorlagen, wurden nachträglich digitalisiert. Von 200 waren dies 72 Verwendungsnachweise, die nur in ausgedruckter Form vorlagen. Die übrigen Lernangebote konnten aus dem Online-Administrationssystem (OAS) exportiert werden.

In der zweiten Erhebungsphase wurde die Stichprobe um alle (digitalen) Verwendungsnachweise ergänzt, die bis November 2018 abgeschlossen und final geprüft vorlagen. Um die Gewichtung zwischen digitalisierten Berichten aus dem OAS und den früheren PDF-Berichten repräsentativ zu gestalten, wurden die Ergebnisse der 72 PDF-Verwendungsnachweise aus der ersten Phase so gewichtet, dass sie dem repräsentativen Anteil der PDF-Verwendungsnachweise entsprachen. Der Analyse lag somit – inklusive der approximierten Berichte – eine Stichprobe von 1.941 Nachweisen zugrunde. Alle Auswertungen wurden entsprechend aktualisiert.

Die Daten aus den Verwendungsnachweisen wurden ähnlich wie die Ergebnisse der Online-Befragungen mit deskriptiven Statistiken analysiert. Außerdem wurden die Auswirkungen der Konzeptänderung (Erhöhung der Unterrichtseinheiten im März 2017) auf die Durchführung von „Einstieg Deutsch“ mit einem t-test überprüft.

Herausforderungen und Mitigationsstrategien

Bei der Datenanalyse ergab sich die Schwierigkeit, dass viele Aspekte in den Sachberichten auf Ebene der Lernangebote und nicht der desaggregierten Ebene der Teilnehmenden abgefragt wurden. Deswegen können in Bezug auf die Teilnehmenden nur Aussagen auf Lernangebotsebene gemacht werden, beispielsweise: „In xx% der Lernangebote stammten die meisten Teilnehmenden aus Syrien und aus Eritrea“. Um mit dieser Herausforderung umzugehen, wurde die Online-Befragung so konzipiert, dass auch desaggregierte Daten auf Teilnehmenden-Ebene erhoben wurden.

Auch Daten aus Verwendungsnachweisen sind nicht immer direkt vergleichbar. So ist zu beachten, dass nur abschließend geprüfte Verwendungsnachweise in die Stichprobe und somit die Beurteilung eingeflossen sind. Gegenstand sind damit Verwendungsnachweise von Lernangeboten, die ab dem 29.05.2016 begonnen haben und zwischen dem 08.07.2016 und dem 31.10.2018 abgeschlossen worden sind. Durch die große Spannweite sind sie nicht immer direkt mit den in den Online-Befragungen gemachten Angaben vergleichbar. Diese fokussieren sich zumeist auf den aktuellen Wissensstand zum Befragungszeitpunkt (November-Januar 2017 bzw. Oktober 2018). Aus diesem Grund werden – sofern sinnvoll – Angaben aus beiden Datenquellen herangezogen. Hierdurch kann auch eine Entwicklung im Zeitverlauf angedeutet werden.

Darüber hinaus sind in den Verwendungsnachweisen möglicherweise auch frühzeitig beendete Lernangebote enthalten. Darauf deuten Daten hin, die z.B. null abgerechnete UE für Vertiefendes Lernen postulieren. Hierdurch könnten einige Angaben verzerrt sein. Ferner gibt es Fälle, in denen Lernbegleiter/innen auf ein Honorar verzichteten, sodass keine Abrechnung erfolgte. Durch die Datentriangulation mit den Online-Befragungen und den Fallstudien werden alle Angaben zueinander in Bezug gesetzt, validiert und Unterschiede kenntlich gemacht.

3 Ergebnisse der Evaluation

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Evaluation dar. Dabei orientiert sich die Gliederung an den gängigen Evaluationskriterien Relevanz und Effektivität.⁶

3.1 Relevanz

Das Evaluationskriterium Relevanz zielt auf die übergeordnete Frage, ob die zu betrachtende Maßnahme auf eine relevante gesellschaftliche Herausforderung zielt und Bedarf danach bei den jeweilig anvisierten Zielgruppen besteht. Die Evaluation hat diese Fragestellungen für die Betrachtung von „Einstieg Deutsch“ wie folgt konkretisiert:

Erstens behandeln wir die Frage, wie sich das Konzept von „Einstieg Deutsch“ in die Landschaft des bestehenden Sprachförderangebots einpasste. Dabei analysieren wir, welche anderen Angebote an ähnlicher Stelle der Sprachförderkette ansetzen und vergleichen diese mit dem Ansatz von „Einstieg Deutsch“. Ziel ist es hier, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Konzepte in der sprachlichen und alltäglichen Erstorientierung zu erfassen und das Konzept von „Einstieg Deutsch“ diesbezüglich einzuordnen.

Zweitens betrachten wir – basierend auf einer umfassenden Analyse der Universität Paderborn – die Themen des Lernangebots und des Curriculums im Vergleich zu aktuellen Print-Lehrwerken für Deutschkurse für Geflüchtete. Unsere Leitfrage ist, ob die von „Einstieg Deutsch“ gewählten Themen den aktuell gängigen Schwerpunktsetzungen der Lehrwerke entsprechen und ob sich Besonderheiten feststellen lassen.

Drittens gehen wir darauf ein, inwiefern das Konzept Bedarfen der Zielgruppe sowie der Träger, Lehrenden und ehrenamtlich Engagierten entsprach. Dabei greifen wir auf die Ergebnisse unserer empirischen Erhebungen im Rahmen der Evaluierung zurück. Für die gesonderte Betrachtung der Bedarfe von Frauen und lernungsgewohnten Teilnehmenden wird auf die Sonderkapitel zu den Vertiefungsschwerpunkten verwiesen (3.2.6 und 3.2.7).

3.1.1 Vergleichende Einordnung zu anderen niederschweligen Sprachförderangeboten

Mit der Öffnung der Integrationskurse für Asylbewerber/innen und Geduldete mit jeweils guter Bleibeperspektive im Jahr 2015 ist der Bund dem akuten Bedarf nachgekommen, diesen Zielgruppen eine schnelle Sprachaneignung zu ermöglichen. Der zeitnahe Zugang zu Integrationskursen hängt jedoch von verschiedenen Faktoren ab, beispielsweise von der Zahl vorhandener, passgenauer Kursplätze.

Vor diesem Hintergrund haben die Bundesländer 2015 und insbesondere 2016 eine Reihe niederschwelliger Sprachangebote geschaffen, um die Zeit der Geflüchteten vor dem Integrationskurs effektiv zu nutzen. Ab dem Sommer 2016 bestand mit „Einstieg Deutsch“ erstmals ein einheitliches Angebot des Bundes, das in der Sprachförderkette vor dem Integrationskurs ansetzte und sich durch besondere Niederschwelligkeit auszeichnete (siehe Evaluationsgegenstand oben).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden dargestellt, wie „Einstieg Deutsch“ im Vergleich zu den genannten anderen niederschweligen Angeboten einzuordnen ist. In welchen Merkmalen unterscheidet sich die Maßnahme von den bestehenden Landesangeboten und den 2017 bundesweit

⁶ Vgl. OECD-DAC Kriterien für Evaluation.

eingeführten Erstorientierungskursen? Hat sich in einigen Aspekten unter den Angeboten ein Standard in der Durchführung entwickelt, den weitgehend alle Angebote einhalten?

Zur Beantwortung dieser Fragen haben wir basierend auf einer Netzrecherche im September 2017 Programme und Projekte zur Erstorientierung, die aktuell laufen bzw. in den letzten zwei Jahren durchgeführt wurden, analysiert. Den Angeboten ist gemeinsam, dass sie für die Zielgruppe kostenlos sind und in der Sprachförderkette vorlaufend zum Integrationskurs ansetzen. Sie setzen keine Sprachkenntnisse voraus und sind vom Bund oder einem Bundesland finanziert. Angebote der Kommunen, von Universitäten oder gemeinnützigen Organisationen wurden nicht berücksichtigt.

Insgesamt wurden einschließlich „Einstieg Deutsch“ 25 Angebote identifiziert, von denen drei Angebote des Bundes (neben „Einstieg Deutsch“ die Erstorientierungskurse sowie die niederschweligen Frauenkurse) waren bzw. sind. Mit 22 Angeboten der Länder sind alle Bundesländer außer Mecklenburg-Vorpommern unter den analysierten Angeboten vertreten. Die Analyse umfasst dabei alle online verfügbaren Informationen zum Angebot, insbesondere Curricula, Kurskonzepte und Förderrichtlinien. Diese wurden anhand von rund 30 Kriterien und Fragen analysiert, wobei die Datenlage häufig keine umfassende Beantwortung aller Fragen erlaubte.

Trotz der genannten Gemeinsamkeiten handelt es sich um sehr heterogene Angebote, die von sehr kurzen Wegweiserkursen bis hin zu Intensivsprachkursen reichen. Einzelne Angebote verfolgen neben Zielsetzungen der Erstorientierung und Sprachvermittlung Ziele im Bereich Integration in den Arbeitsmarkt. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu einzelnen Merkmalen im Überblick dargestellt.

Zugang zum Angebot nach Status: Die Zugangsbedingungen der Kursangebote sind sehr heterogen und schließen unterschiedliche Zielgruppen ein/aus, wie etwa Zugewanderte mit unsicherem Aufenthaltsstatus ohne Anspruch auf einen Integrationskurs; Asylsuchende in Erstaufnahmeeinrichtungen; Geduldete oder Staatsangehörige eines sicheren Herkunftslands. Der zentrale Unterschied zwischen den Angeboten der Länder und des Bundes besteht darin, dass erstere einen breiteren Zugang, insbesondere mit Blick auf Geduldete, anbieten. Sechs Länderangebote sind offen für alle Geflüchteten und vollkommen unabhängig von ihrem rechtlichen Status bzw. ihrer Bleibeperspektive. „Einstieg Deutsch“ unterschied sich insofern von den Erstorientierungskursen, als dass der Status weitgehend irrelevant war. Geklärt werden musste ausschließlich, dass die Personen als Geflüchtete registriert sind, nicht aus sicheren Herkunftsländern kommen und nicht über einen Platz im Integrationskurs verfügen.

Dauer des Angebots: Die analysierten Angebote liegen in der Spannweite zwischen 15 Unterrichtseinheiten (Wegweiserkurse für Asylsuchende in Niedersachsen und Sachsen) und 1.000 Unterrichtseinheiten (Intensivsprachkurs für höherqualifizierte Geflüchtete in Niedersachsen). In der Regel umfassen die Angebote etwa 300 Unterrichtseinheiten. Bei den Länderangeboten liegt die Anzahl der Unterrichtseinheiten bei durchschnittlich 276 (unter Einbezug des Intensivsprachkurses für höherqualifizierte Geflüchtete aus Niedersachsen bei 310 UE). Wenn die Möglichkeit besteht, spezielle Alphabetisierungskurse anzubieten, sind diese im Vergleich etwas länger. Damit lag „Einstieg Deutsch“ mit seinen maximal 300 Unterrichtseinheiten sowie bis zu 100 Einheiten Vertiefendes Lernen und 20 Einheiten Exkursion im oberen Mittelfeld.

Zertifizierung: Sechs der 25 analysierten Angebote bieten die Möglichkeit einen Sprachtest (z.B. telc-Test) durchzuführen bzw. teilweise zu finanzieren. Die meisten Angebote arbeiten jedoch mit Teilnahmebescheinigungen. Eine Prüfung und Zertifizierung – beispielsweise eine A1-Prüfung – wird zum Teil als Widerspruch zur Niederschwelligkeit betrachtet. Mit dem Angebot an die Träger, die A1-Prüfung zu bezuschussen, ging „Einstieg Deutsch“ somit über den durchschnittlichen Standard hinaus.

Zielsetzungen: In den Zielsetzungen fokussieren sich die Angebote der Länder auf das Thema Sprachvermittlung bzw. sprachliche Orientierung. Rund die Hälfte der Angebote nennt Erstorientierung als explizite Zielsetzung. Der Austausch über Grundrechte, Regeln des alltäglichen Zusammenlebens und Normen spielt in einer Minderheit der Angebote eine Rolle. Die kurzen Wegweiserkurse in Sachsen

haben mit dem Fokus auf diese Zielsetzung bei gleichzeitiger Verwendung der Herkunftssprachen der Teilnehmenden unter den Kursen ein Alleinstellungsmerkmal. „Einstieg Deutsch“ ordnet sich diesbezüglich in das obere Mittelfeld der Angebote ein, u.a. da es explizit auf die Vermittlung von Regeln des alltäglichen Zusammenlebens abzielt.

Sprachniveau: Viele Angebote benennen ein Sprachniveau (15 von 25), das als Zielvorstellung dient und orientieren sich dabei am Europäischen Referenzrahmen. Einige geben – wie auch „Einstieg Deutsch“ – A1 als Sprachniveau an, auf dem das Lernangebot stattfindet. In der Mehrheit der Angebote wird jedoch eine mögliche Spanne angegeben, die im Extremfall von A1 bis C1 reicht und somit den Trägern maximale Flexibilität erlaubt (etwa MitSprache – Deutsch 4U in Hessen). In den meisten Fällen aber liegt das anvisierte Niveau bei A1 bis A2 (neun von 25 haben das Ziel A1/A2).

Angebote für spezifische Zielgruppen: Eine heterogene Zusammensetzung der Teilnehmenden ist ein häufiges Merkmal niederschwelliger Lernangebote, die sich meist durch eine Offenheit für verschiedene Zielgruppen und den Verzicht auf aufwendige Einstufungssysteme auszeichnen. Viele der analysierten Angebote ermöglichen es, besondere Kurse für lernungewohnte Personen bzw. Personen ohne Schriftsprachkenntnisse einzurichten. Auch „Einstieg Deutsch“ ist hier einzuordnen. Frauenkurse werden seltener als Option angeboten. So können 13 von 25 Angeboten als Alphasprachkurse und vier von 25 als reine Frauenkurse gestaltet werden. Bayern verfügt über ein besonderes Alphabetisierungsangebot.

Das Land Niedersachsen nimmt diesbezüglich mit seinem Konzept der Intensivsprachkurse für höherqualifizierte Geflüchtete eine Sonderstellung unter den analysierten Angeboten ein.

Systematischer Einsatz digitaler Lernmedien: Keines der analysierten Lernangebote sieht den Einsatz digitaler Lernmedien in einem umfassenden Maße vor, sodass hier ein zentrales Alleinstellungsmerkmal des Lernangebots „Einstieg Deutsch“ liegt. Fortbildungen zum Einsatz digitaler Lernmedien sind bzw. waren dementsprechend auch nur bei „Einstieg Deutsch“ vorgesehen.

Fortbildung der Lehrenden: Dass Angebote eine Fortbildung der Lehrenden zu Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache oder methodischen Fragen mit Blick auf Erstorientierung, Grundbildung etc. vorsehen, ist sehr selten. Auch hier nahm „Einstieg Deutsch“ daher mit dem zuvor dargestellten Fortbildungsangebot für die Lehrenden bzw. Lernbegleiter/innen (siehe 2.1) eine Sonderstellung ein. Die Erstorientierungskurse adressieren beispielsweise durch Schulungen zum Thema Trauma einen besonderen Bedarf von Lehrenden.

Förderung Zielgruppenerreichung: Rund ein Drittel der Angebote (acht von 25) bezuschussen oder erstatten die Kosten einer Kinderbetreuung bzw. -beaufsichtigung, wie dies auch bei „Einstieg Deutsch“ der Fall war. Knapp die Hälfte der Angebote (zwölf von 25) bezuschusst oder erstattet den Teilnehmenden die Fahrtkosten – so stellte es sich auch bei „Einstieg Deutsch“ dar. Beides ist in den Erstorientierungskursen nicht gegeben.

Exkursion: Nur wenige Angebote auf Länderebene ermöglichen Exkursionen, bei denen die Teilnehmenden ihr erlerntes Wissen praktisch anwenden können. Auch hier lag somit eine Besonderheit von „Einstieg Deutsch“ im Vergleich zu Länderangeboten, wobei auch die Erstorientierungskurse des Bundes Exkursionen vorsehen. Insgesamt bieten fünf von 25 Angeboten die Möglichkeit zu Exkursionen.

Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten: Die systematische Einbindung ehrenamtlich Engagierter und deren Fortbildung stellt eine Besonderheit des Lernangebots „Einstieg Deutsch“ dar. Nur vereinzelt wird die Einbindung Engagierter in den Förderrichtlinien als Möglichkeit explizit genannt. Eine Aufwandsentschädigung und systematische Einbindung sowie Schulung von Ehrenamtlichen erfolgte nur bei „Einstieg Deutsch“.

Sozialpädagogische Begleitung: Im Gegensatz zu den Angeboten des Bundes ist eine sozialpädagogische Begleitung der Teilnehmenden nur bei wenigen Lernangeboten der Länder vorgesehen (vier von 25 Angeboten).

Abbildung 4 stellt die Ergebnisse des Vergleichs dar, wobei es sich um eine vereinfachende Visualisierung handelt, die einen schnellen Überblick und eine zügige Orientierung erlauben soll:

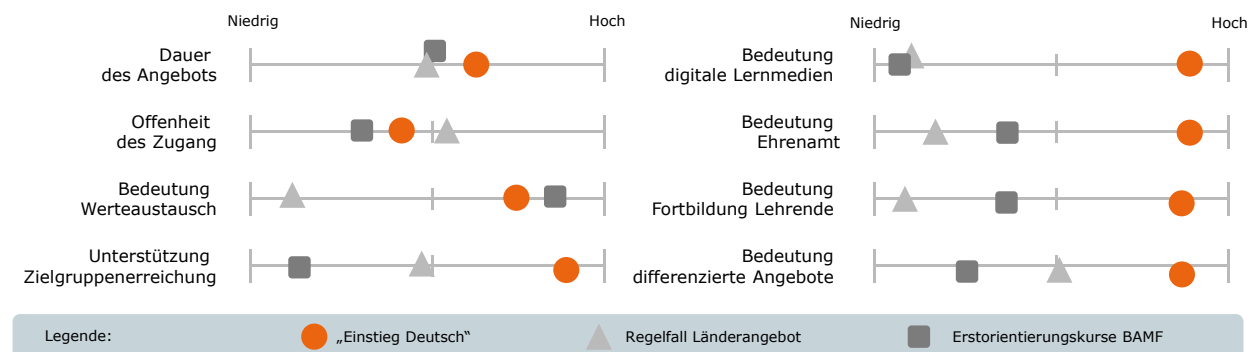


Abbildung 4: Merkmale der Sprachförderangebote „Einstieg Deutsch“, der Erstorientierungskurse des BAMF und einem Durchschnitt der Länderprogramme im Vergleich.

3.1.2 Die Themen von „Einstieg Deutsch“ im Vergleich (Universität Paderborn)

Um zu beurteilen, wie sich die für das Curriculum von „Einstieg Deutsch“ ausgewählten Themen im Vergleich zu aktuellen Print-Materialien für Geflüchtete einordnen, hat die Universität Paderborn eine vertiefte Analyse durchgeführt. Unter der Leitung der Professur für Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit im Institut für Germanistik und Vergleichende Literaturwissenschaft wurde betrachtet, inwiefern die von „Einstieg Deutsch“ gewählten Themen den aktuell gängigen Schwerpunktsetzungen der Lehrwerke entsprechen und ob sich Besonderheiten feststellen lassen. Die Ergebnisse werden im Folgenden dargestellt.

Die vorliegende Analyse nimmt die Themenauswahl des Curriculums „Einstieg Deutsch“ in den Blick und vergleicht diese mit zwölf gängigen Print-Materialien, die als Einstiegs- bzw. Vorkurse für junge und erwachsene Geflüchtete und Neuzugewanderte konzipiert sind. Diese zwölf Lehrwerke sind zwischen 2008 und 2017 erschienen und richten sich an Sprachlernanfänger/innen.⁷ Ausgewählt wurden Lehrwerke, die sich an die gleiche Zielgruppe richten, an die auch „Einstieg Deutsch“ gerichtet war, d.h. Geflüchtete (ab 16 Jahren), und der sprachlichen Erstförderung Geflüchteter dienen. Sowohl die Lerninhalte der Materialien als auch des Curriculums „Einstieg Deutsch“ behandeln Themen auf dem Sprachniveau A1.1. nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER)⁸ und sind für Einstiegs- bzw. Vorkurse konzipiert.⁹ Print-Materialien wurden als Basis des Vergleichs genutzt, da diese nach Einschätzung der Verfasserin in Vorbereitungskursen das von Sprachlehrkräften am häufigsten eingesetzte Lernmedium darstellen.

Die Erfassung der Themen der in der Fußnote 7 aufgeführten Print-Materialien erfolgte mittels einer Häufigkeitsanalyse der Lerninhalte. Dabei wurde erfasst, ob bzw. wie häufig die Themen des

⁷ Einstiegskurs DaZ. Beste Freunde (Hueber 2017); Langenscheidt Komm rein! (Langenscheidt 2016); Einfach los! Deutsch für Asylbewerber (telc 2016); Herzlich willkommen! Einstiegskurs Deutsch (Cornelsen 2016), Erste Schritte plus Neu (Hueber 2016), Ein guter Start!: Einstiegskurs Deutsch: Sprache – Werte – Tipps (Ernst Klett 2016), Erste Hilfe Deutsch. Kursmaterial für Flüchtlinge & Asylsuchende (Hueber 2015), Basis Deutsch für Willkommenskurse (telc 2015), Berliner Platz neu Einsteigerkurs. Deutsch im Alltag (Klett-Langenscheidt 2013), Der Vorkurs – Einführung ins Deutsch lernen (Ernst Klett Sprachen 2009), Ihr Start ins Deutsche, Teil 1. Alphabetisierungskurs für Erwachsene (Hempfen Verlag 2009), Der Einstieg: Vorkurs – Deutsch als Fremdsprache (Cornelsen 2008).

⁸ <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>

⁹ Siehe Curriculum „Einstieg Deutsch“

Curriculums „Einstieg Deutsch“ in den Print-Materialien behandelt werden. Die einzelnen Lehrinhalte des Curriculums wurden in einer Excel-Tabelle erfasst, die im Anhang abgebildet ist. So konnten die Häufigkeiten der jeweiligen Lerninhalte mit denen der ausgewählten Materialien abgeglichen werden. Anschließend wurden die in den Print-Medien behandelten Inhalte mit den Inhalten des Curriculums verglichen. Dieser Vergleich stellt dar, ob das Curriculum „Einstieg Deutsch“ die in den Print-Materialien am häufigsten auftretenden Themen ebenfalls aufgreift und inwiefern es sich mit Blick auf seine Lerninhalte von den Materialien unterscheidet.

Themen bzw. Lerninhalte des Curriculums „Einstieg Deutsch“

Das Curriculum des Konzepts „Einstieg Deutsch“ greift in chronologischer Reihenfolge die folgenden Themen auf:

- Begrüßung, Vorstellung und Verabschiedung	- Unterwegs	- Wohnen
- Gesundheit und Notfall melden	- Essen und Trinken	- Beruf
- Einkaufen	- Familie, Kinder und Lernen	- Diskursstrategien
- Termine und Behörden	- Freizeit	- Digitale Kompetenz

Insgesamt deckt das Curriculum damit zwölf übergeordnete Lerninhalte ab, die verschiedene Lernziele umfassen. Beispielsweise umfasst der Lerninhalt „Begrüßung, Vorstellung und Verabschiedung“ die Lernziele „ein Gespräch beginnen und beenden“ sowie „sich und andere vorstellen“. Die Lernziele wiederum sind mithilfe von Kann-Beschreibungen bestimmt.

Des Weiteren werden im Curriculum zwei Bereiche aufgeführt, die als themenübergreifend charakterisiert werden und sich auf alle der oben genannten Lerninhalte beziehen: der übergeordnete Themenbereich „Diskursstrategien“ beinhaltet die Lernziele „Verständnis- und Verstehenssicherung“ sowie „nonverbale Kommunikation (Kompensation)“; der themenübergreifende Bereich „Digitale Kompetenz“ beinhaltet das Lernziel „grundlegende Mediennutzung“.

Themen bzw. Lerninhalte der Print-Materialien

In den oben aufgeführten Print-Materialien sind folgende Themen zu finden:

- Alphabet	- Wochentage und Fächer	- Unterwegs in der Stadt/ Orientierung
- Begrüßungen/ sich vorstellen	- Aktivitäten und Tageszeiten	- Uhrzeit
- Formulare ausfüllen	- Freizeit	- Öffnungszeiten
- Zahlen	- Essen und Trinken	- Mobilität
- Farben	- Telefonnummern und Adressen	- Deutschland
- Schulsachen	- Einkaufen und Geld	- Wohnen
- Kindergarten und Schule	- Familie	- Wetter
- In der Schule/ im Studium	- Körper	- Arbeit bzw. Berufe
- Im Klassenzimmer/ im Kursraum	- Beim Arzt/ Krankheiten	- Medien
- Ausbildung	- Kleidung	- Deutsch lernen
- Im Unterricht		

Alle Materialien behandeln das Thema „Begrüßungen“ bzw. „sich vorstellen“. Von den analysierten zwölf Materialien greifen mindestens zehn Materialien folgende Themen auf: „Zahlen“, „Essen und Trinken“, „Familie“, sowie „unterwegs in der Stadt“ und „Arbeit bzw. Berufe“. Die Themen „beim Arzt bzw. Krankheiten“ werden von elf und das Thema „Körper“ von acht Materialien behandelt. Acht Materialien greifen in einem eigenen Themenabschnitt das „Alphabet“ auf sowie Inhalte zu „Aktivitäten und Tageszeiten“. Zwischen fünf und neun Materialien behandeln die Themen „Einkaufen und Geld“,

„Kleidung“, „Uhrzeit“, „Mobilität“, „Wohnen“ und „Wetter“. Bei mindestens vier bzw. vereinzelt Materialien werden auch folgende Inhalte als eigene Themenabschnitte angesprochen: „Freizeit“, „Formulare ausfüllen“, „Farben“, „Kindergarten und Schule“ bzw. „Schulsachen“, „im Klassenzimmer bzw. im Kursraum“, „in der Schule bzw. im Studium“, „Ausbildung“, „im Unterricht“, „Wochentage und Fächer“, „Telefonnummern und Adressen“, „Öffnungszeiten“, „Deutschland“, „Medien“ und „Deutsch lernen“.

Themenvergleich Curriculum „Einstieg Deutsch“ vs. Print-Materialien

Vergleicht man die Themenauswahl von „Einstieg Deutsch“ mit den analysierten Materialien ist festzustellen, dass das Curriculum wie auch die Materialien zunächst das Thema „Begrüßungen“ bzw. „Vorstellung“ und „Verabschiedung“ beinhalten. Hier ist jedoch hervorzuheben, dass die „Verabschiedung“ nicht in allen Materialien explizit behandelt wird, sondern in anderen Bereichen, wie beispielsweise dem Gespräch mit dem Arzt, vorkommt oder nicht zu Beginn mit der „Vorstellung“ behandelt wird, doch aber am Ende des Lehrwerks. Die von zehn Materialien behandelten Themen „Zahlen“, „Essen und Trinken“ sowie „Familie“ werden ebenfalls im Curriculum thematisiert. Allerdings wird nur das Thema „Essen“ als eigenständige Einheit „Essen und Trinken“ dargestellt. Das Thema „Familie“ wird unter der Überschrift „Familie, Kinder und Lernen“ thematisiert. Der Lerninhalt „Zahlen“ wird im Curriculum nicht als eigenes Thema eingeführt; die Zahlen werden im Rahmen der Lerninhalte „Einkaufen“ sowie „Essen und Trinken“ behandelt. In den Lerninhalten „Termine und Behörden“ und unter dem Abschnitt „Gesundheit und Notfall melden“ werden Öffnungszeiten und Uhrzeiten geübt.

Die von acht Materialien behandelten Themen zu „Körper“, „beim Arzt bzw. Krankheiten“ werden in „Einstieg Deutsch“ unter der Überschrift „Gesundheit und Notfall melden“ thematisiert, und zwar ausführlich innerhalb von vier formulierten Lernzielen. Das in acht der analysierten Materialien behandelte Thema „Alphabet“ wird im Curriculum „Einstieg Deutsch“ nicht als eigenständiges Thema aufgegriffen. Die Themen „Aktivitäten und Tageszeiten“, „unterwegs in der Stadt bzw. Orientierung“ werden in „Einstieg Deutsch“ in den Themenbereichen „Termine und Behörden“ und „unterwegs“ bearbeitet. Dem Thema „Arbeit und Berufe“ lässt sich im Curriculum dem Abschnitt „Beruf“ zuordnen.

Knapp die Hälfte der Print-Materialien behandelt die Themen „Schulsachen“, „Freizeit“, „Einkaufen und Geld“, „Kleidung“, „Uhrzeit“, „Mobilität“, „Wohnen“ und „Wetter“. Das Curriculum „Einstieg Deutsch“ greift von diesen Themen folgende auf: „Freizeit und Einkaufen“, „Kleidung“, „Wohnen“, das Thema „Mobilität“ unter dem Kapitel „unterwegs“ sowie das Thema „Uhrzeit“ unter dem Kapitel „Termine und Behörden“. Die Themen „Schulsachen“ und „Wetter“ werden nicht explizit als eigene Einheiten im Curriculum angeboten; das Thema „Geld“ wird im Curriculum nicht ausgeführt, Preise werden jedoch thematisiert.

Unter den weiteren Themen, die in den Print-Medien behandelt werden, werden in „Einstieg Deutsch“ ebenfalls die Themen „Formulare ausfüllen“, „Schule“, „Wochentage“, „Telefonnummern und Adressen“ sowie „Öffnungszeiten“ thematisiert.

Neben den genannten Themen bietet das Curriculum im Vergleich zu den Print-Materialien ein eigenes Kapitel zum Thema „Termine und Behörden“. In dem Rahmen werden die Lernziele „sich informieren und Auskünfte geben“ sowie „Formulare ausfüllen“ angestrebt. Diese Inhalte werden in den Print-Medien im Zusammenhang mit anderen Kapitel thematisiert.

Der themenübergreifende Bereich „Diskursstrategien“ des Curriculums „Einstieg Deutsch“ lässt sich keinem bestimmten Kapitel oder Themenbereich der Printmedien zuordnen. Allerdings werden die Verständigung und das Verstehen in vielen Kapiteln der Lehr-Materialien bereichsweise thematisiert und abgedeckt. Das ebenfalls übergreifende Thema „Digitale Kompetenz“ im Curriculum „Einstieg Deutsch“ findet sich in den analysierten Printmedien nicht wieder.

Zwischenfazit

- Das Curriculum von „Einstieg Deutsch“ thematisiert überwiegend die gleichen Inhalte wie gängige, für die entsprechende Zielgruppe konzipierte Print-Materialien.
- Die Themen, die von knapp der Hälfte der genannten Print-Materialien behandelt werden und die somit von zentraler Bedeutung zu sein scheinen („Freizeit“, „Einkaufen und Geld“, „Kleidung“, „Wohnen“, „Mobilität“ und „Uhrzeit“), werden auch im Curriculum von „Einstieg Deutsch“ genannt.
- Lediglich die Themen „Alphabet“, „Zahlen“, „Schulsachen“, „Geld“ und „Wetter“ werden im Curriculum nicht als eigenständige Lerninhalte thematisiert.
- Verständnisstrategien des Curriculums („Diskursstrategien“ und „Digitale Kompetenz“) werden in den Print-Materialien auch thematisiert, sind jedoch in andere Inhalte eingebunden.
- Geht man davon aus, dass die zwölf analysierten Printmedien bzw. die in diesen behandelten Lerninhalte den Bedarf geflüchteter und neu zugewanderter Deutschlernender widerspiegeln, ist zusammenfassend festzuhalten, dass die im Curriculum „Einstieg Deutsch“ behandelten Lerninhalte diesen Bedarf weitestgehend abdecken.
- Das Curriculum hilft somit aufgrund der hohen thematischen Übereinstimmung geflüchteten und davon insbesondere den neu zugewanderten Lernenden bei der ersten Orientierung in Deutschland.

3.1.3 Bedarfe der Zielgruppe

Mit Blick auf die Frage, ob das Angebot von „Einstieg Deutsch“ auf einen Bedarf bei den anvisierten Zielgruppen stieß, lässt sich Folgendes festhalten: Anfänglich brauchte das Projekt Zeit, um ins Laufen zu kommen, wie es bei neuen Angeboten üblich ist. Gleichwohl deutet der Anstieg an Lernangeboten (insbesondere nach der Erweiterung der Zielgruppe) darauf hin, dass ein hoher Bedarf an Angeboten zur Vermittlung erster Deutschkenntnisse an Geflüchtete, die (noch) keinen Zugang zu weiterführenden Angeboten wie dem Integrationskurs besitzen, besteht. Im Projektverlauf wurden so viele Lernangebote beantragt, dass „Einstieg Deutsch“ seine Mittel problemlos ausschöpfen konnte.

Geflüchtete zusammenzubringen und regelmäßig in ein Lernangebot einzubinden ist ein erster wichtiger Schritt zur Deckung des hohen Bedarfs. Ausreichend viele Teilnehmende zusammenzubringen, stieß teils auf Herausforderungen, insbesondere im ländlichen Raum. Die große Zahl an Trägern im kleinstädtischen und ländlichen Raum (siehe 3.2.1 „Zusammensetzung der Träger“) verdeutlicht jedoch, dass hier Lösungsstrategien gefunden werden konnten. Zusätzlich haben sich Konzeptänderungen wie die Erweiterung der Zielgruppe, die Absenkung der Mindestteilnehmendenzahl und Erhöhung der Fahrtkostenpauschale positiv ausgewirkt (siehe 3.2.1 „Zielgruppenerreichung und -zusammensetzung“).

Fragt man Durchführende von „Einstieg Deutsch“, welche Faktoren wichtig waren, um die Zielgruppe für eine Teilnahme zu motivieren, spielte Niederschwelligkeit eine wichtige Rolle. Zentral war für alle Befragten, den Zugang zum Lernangebot so einfach und hindernisfrei wie möglich zu gestalten (siehe Abbildung 5).

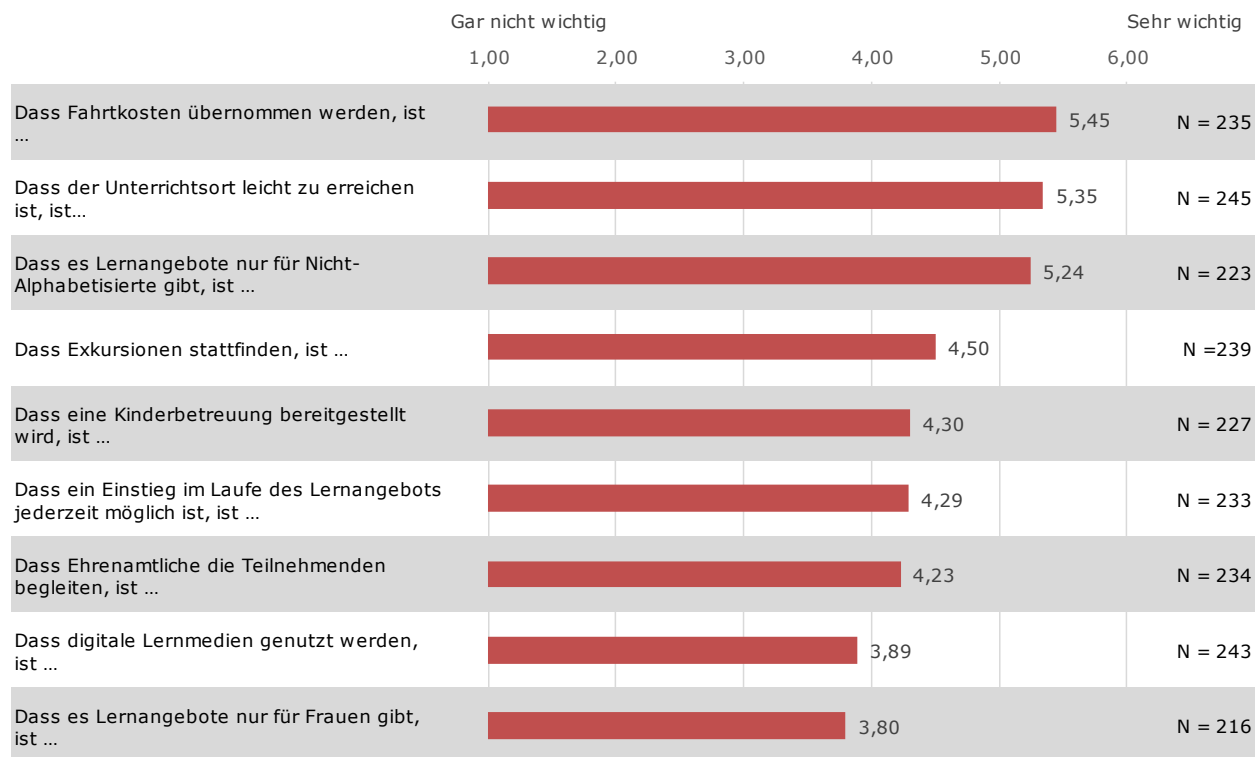


Abbildung 5: Einschätzung der Relevanz von Faktoren, um Teilnehmende für ein Lernangebot zu gewinnen, nach Aussagen der Online-Befragung 2017.

In diesem Sinne wurden Faktoren wie die leichte Erreichbarkeit des Unterrichtsortes und Fahrtkostenerstattung als besonders relevant eingestuft. Dies gilt insbesondere für den ländlichen Raum. Hier gab ein Drittel der Befragten an, dass es schwierig gewesen sei, den Lernangebotsort mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.

Dies lässt sich gut an einem Beispiel aus einer Fallstudie illustrieren: Ein Teilnehmender war aufgrund seines Wohnorts im mehrere Kilometer entfernten Dorf bei einem Tag mit fünf Unterrichtseinheiten bis zu acht Stunden unterwegs. Die Lehrkraft bestätigte, dass nur sehr hoch Motivierte diesen Aufwand auf sich nehmen würden. Jedoch spielte nicht nur die Entfernung, sondern auch die Übernahme von Kosten eine wichtige Rolle. So zeigte sich, dass die Erhöhung der Fahrtkostenpauschale positive Auswirkungen hatte. 63 Prozent aller Befragten nahmen hier eine Veränderung in ihrer Arbeit wahr. Ihnen zufolge konnten mit der Erhöhung Lernangebote leichter zusammengestellt werden und wurden seltener frühzeitig abgebrochen. Die Teilnehmendenzahl sei ebenso gewachsen wie die Regelmäßigkeit der Teilnahme. Für Teilnehmende aus dem erweiterten Umfeld der Lernangebote (besonders in Flächenlandkreisen) wurde teils erst so eine Teilnahme möglich.

Die Möglichkeit, Angebote gezielt auf lernungewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse auszurichten, wurde ebenfalls als hochrelevant eingestuft, um Teilnehmende zu gewinnen (siehe auch 3.2.7). Der hohe Anteil an lernungewohnten Personen ohne Schriftsprachkenntnisse in allen Lernangeboten (siehe 3.2.1 „Zielgruppenerreichung und -zusammensetzung“) bestätigt dies.

Dass eine Kinderbetreuung zur Verfügung gestellt wird, hielten 72 Prozent der Befragten für wichtig, insbesondere Lehrkräfte (94 Prozent) und Lernbegleiter/innen (84 Prozent). Die Träger bezifferten einen Bedarf an Kinderbetreuung bei durchschnittlich 35 Prozent ihrer Teilnehmenden; in 24 Prozent der Fälle lag er bei mehr als der Hälfte der Teilnehmenden. Diejenigen Träger, für die sich mit Einführung der Kinderbetreuung ihre Arbeit verändert hatte, bezeugten zu großen Teilen starke Veränderungen: Mit der Einführung nahmen mehr Eltern vor allem auch regelmäßiger an den Lernangeboten teil. Auch sei der Frauenanteil gestiegen und nur durch Kinderbetreuung sei es vielen Frauen überhaupt erst möglich geworden, teilzunehmen (siehe hierzu auch das Schlaglicht in 3.2.6).

Um die Zielgruppe zu erreichen, wurde den konzeptionellen Besonderheiten von „Einstieg Deutsch“ – wie Exkursionen, kontinuierlichem Einstieg, Begleitung durch Ehrenamtliche oder Einbezug digitaler Medien – eine vergleichsweise weniger hohe Wichtigkeit zugeschrieben. So wurde beispielsweise dem Einsatz digitaler Medien die im Vergleich geringste Wichtigkeit zugeordnet.

Die niedrige Medienkompetenz vieler Teilnehmender, die von Verantwortlichen, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen beschrieben wurde, verdeutlicht andererseits die hohe Relevanz dieser Zielsetzung. Gleiches gilt für die sehr positive Bewertung der Zusammenarbeit mit Lernbegleiter/innen (siehe 3.2.3 und 3.3.2) und der Exkursionen als wirksame Mittel zur Unterstützung der Lernenden in der Umsetzung des Lernangebots (siehe 3.3.1).

In den Fallstudien wurde insbesondere auch die Niederschwelligkeit des Angebots als besonders relevant für die Zielgruppe erachtet. Dadurch, dass keine extern festgelegten Lernziele erreicht werden mussten, konnte man den Unterricht an den Bedarfen der meist sehr heterogenen Lerngruppe ausrichten und individuell definierte Lernziele effektiv erreichen. Ein langsames Fortschreiten und viele Wiederholungen waren insbesondere wichtig, um lernungewohnten und Teilnehmenden ohne Schriftsprachkenntnissen gerecht zu werden. Auch wurde deutlich, dass für viele Teilnehmende ein Zertifikat – wenn auch formlos – sehr wichtig war.

Bei allen Befragten herrschte Konsens darüber, dass der Wunsch, Deutsch zu lernen, um sich zu verständigen und ggf. später in Deutschland arbeiten zu können, die Motivation der Teilnehmenden maßgeblich bestimmte und Hauptgrund für eine Teilnahme am Lernangebot war. So schätzten auch in der Abschlussbefragung 86 Prozent der Träger, dass das Aneignen erster Deutschkenntnisse für die Teilnehmenden die höchste Priorität besaß (siehe Abbildung 6). Für einen kleineren Anteil waren auch die Erstorientierung und das Lernen von Regeln in Deutschland am wichtigsten. Autonomem Lernen und dem Arbeiten mit digitalen Medien wurden verhältnismäßig weniger Priorität zugesprochen. Die Träger richteten ihre Prioritäten dabei zumeist kongruent zu denen der Teilnehmenden aus. Auffällig ist lediglich, dass einige Träger dem Thema Regeln des Zusammenlebens eine höhere Bedeutung zumaßen als die Teilnehmenden. Im Kontrast dazu priorisierten einige die digitalen Lernmedien niedriger als es die Teilnehmenden selbst taten.

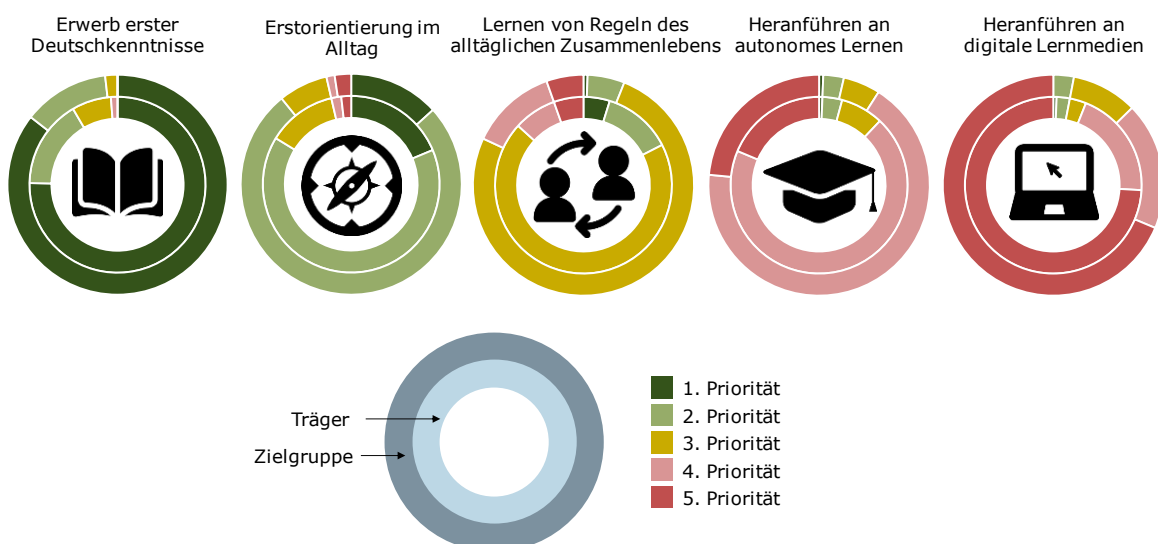


Abbildung 6: Prioritäten der Zielsetzung in „Einstieg Deutsch“ von Trägern (innerer Ring) und Zielgruppe (äußerer Ring) nach Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Nicht zuletzt deckte das Angebot einen Bedarf bei einer zuvor unterversorgten Zielgruppe (Personen mit unklarer Bleibeperspektive). Viele Träger beschrieben, dass sie erst mit „Einstieg Deutsch“ auf einen Bedarf reagieren konnten, der bereits seit 2015 besteht. Die sukzessive Öffnung der Zielgruppe, die in mehreren Konzeptänderungen umgesetzt wurde, wurde daher sehr gelobt. Für 82 Prozent der

Befragten hatte diese einen direkten Einfluss auf ihre Arbeit: Lernangebote konnten leichter zusammengestellt werden und mehr Personen nahmen am Lernangebot teil. Darüber hinaus wiesen Lehrkräfte und Träger darauf hin, dass die Öffnung auch ihrem Gerechtigkeitsempfinden entsprach, da sie so auch Personen mit unklarer Bleibeperspektive ein Lernangebot anbieten konnten. Die zweite Erhebungsphase konnte verdeutlichen, dass der Bedarf an niederschweligen Sprachlernangeboten auch nach Auslaufen von „Einstieg Deutsch“ nicht zurückgehen wird (siehe 3.4). Insbesondere für Geflüchtete mit unklarer Bleibeperspektive und solche mit Duldungsstatus sei der Bedarf weiterhin hoch. Selbst für Angehörige aus dem Familiennachzug, denen der sofortige Zugang zum Integrationskurs offensteht, wurde ein hoher Bedarf an niederschwelligem Lernen attestiert.

Auf besondere Bedarfe der Zielgruppen Frauen und lernungewohnte Teilnehmende wird in gesonderten Vertiefungskapiteln eingegangen (3.2.6 und 3.2.7).

3.1.4 Bedarfe von Trägern, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen

Mit der Einführung von „Einstieg Deutsch“ bestand für Bildungsträger erstmalig ein einheitliches, bundesweites Angebot. Dieses haben die Träger im Zeitverlauf gut angenommen, wie die damals steigende Zahl an Lernangeboten und Trägern verdeutlicht. In den Fallstudien wurde dabei häufig betont, dass sich das Projekt durch sein systematisches Konzept von den 2015-2016 ad hoc entstandenen ehrenamtlichen und landesfinanzierten Angeboten abhob.

Auch wird deutlich, dass das Angebot für die Träger mit der Erweiterung der Zielgruppe besonders attraktiv wurde. So deckte das Projekt auch einen zentralen Bedarf bei den Trägern, ein Sprachförderangebot für eine unterversorgte Zielgruppe anzubieten.

Generell zeigt die Steigerung der Anzahl von Lernangeboten im Projektzeitraum, dass sich das Angebot im Verlauf an die Bedarfe der Träger angepasst hat. Viele Konzeptänderungen reagierten auf die Bedarfe von Trägern, u.a. indem sie es ihnen ermöglichten, einfacher Lernangebote zusammenzustellen und mehr Teilnehmende zu erreichen oder ihren Arbeitsaufwand zu verringern (für einen Überblick siehe 2.1). Dies gilt beispielsweise für die Verlängerung der Angebotsdauer (siehe 3.2.2), die Erhöhung der Fahrtkostenpauschale (siehe 3.2.1 „Zielgruppenerreichung und -zusammensetzung“), die Bezuschussung von Kinderbetreuung (siehe 3.2.1 „Kinderbetreuung“) oder aber die Honorarregelungen für Lehrkräfte (analog zur Honorarerhöhung für Lehrkräfte in Integrationskursen).

Die Lehrkraftakquise stellte für die Hälfte der befragten Träger eine Herausforderung dar. Dies ist angesichts der aktuellen politischen Situation, die von einer starken Fluchtmigration und einer damit verbundenen Nachfrage nach Lehrkräften im DaZ/DaF-Bereich geprägt ist, nicht verwunderlich. Dabei setzte „Einstieg Deutsch“ bei den Lehrkräften keine Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse voraus, auch um die Lehrkräfte mit Zulassung nicht von Integrationskursen „abzuwerben“. Die Möglichkeit, Lehrkräfte auch ohne diese Zulassung einsetzen zu können, vereinfachte Trägern die Suche nach qualifiziertem Lehrpersonal und ermöglichte einer größeren Zahl an Lehrkräften eine Tätigkeit in der Sprachvermittlung für Geflüchtete. Positiv hat sich hier auch die Erhöhung des Honorars für Lehrkräfte ausgewirkt. Für viele Träger wurde es so einfacher, Lehrkräfte, insbesondere solche mit besseren Qualifikationen, zu akquirieren. Dabei wurde auch diesbezüglich darauf geachtet, keine Konkurrenzeffekte zum Integrationskurs als dem zentralen Baustein der Sprachförderung in Deutschland entstehen zu lassen. Die Tatsache, dass eine steigende Anzahl von Lernangeboten durchgeführt werden konnte, zeigt, dass die Lehrkräfteakquise letztendlich gelang.

Für die Lehrkräfte bot „Einstieg Deutsch“ darüber hinaus positive Rahmenbedingungen zum Lehren: So wurde in den Fallstudien besonders betont, wie förderlich es für den Lernangebotsalltag gewesen

sei, dass der Lehrplan an den Teilnehmenden ausgerichtet werden konnte. So sei auch für die Lehrenden viel Druck entfallen, auf ein festgelegtes Lernziel hinzuarbeiten. Ebenfalls gelobt wurde die Möglichkeit, sich im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ an digitale Medien herantasten zu können und Vorurteile gegenüber ihrem Einsatz im Unterricht abzubauen.

Mit Hinblick auf die ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen zeigte sich, dass das Angebot, Ehrenamtliche einzusetzen, nur von einem Teil der Träger genutzt wurde (siehe 3.2.3). Dies lässt sich zum Teil mit dem damit verbundenen Koordinationsaufwand erklären, der von einigen Trägern als erheblich beschrieben wurde.

Für die Lernbegleiter/innen selbst bot das Projekt in erster Linie eine Möglichkeit, ihren Wunsch nach ehrenamtlichem Engagement strukturiert umzusetzen. Auch ermöglichte „Einstieg Deutsch“ ihnen, ihr Ehrenamt durch verschiedene Schulungen zu professionalisieren (siehe hierzu auch 3.2.3 sowie Anhang III). Einige Träger bemerkten jedoch ein abnehmendes Interesse am Engagement vor Ort, was sich in Schwierigkeiten beim Gewinnen von Ehrenamtlichen niederschlug.

3.2 Umsetzungsvoraussetzungen und -modalitäten vor Ort

Der DVV stellte mit seinem Konzept und Curriculum einen Rahmen zur Durchführung von „Einstieg Deutsch“-Lernangeboten zur Verfügung. Dabei ließ er den Trägern viel Freiraum, ihre Lernangebote innerhalb dieses Rahmens auszugestalten. Die Flexibilität des Konzepts ermöglichte eine individuelle Anpassung an lokale Gegebenheiten.

Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen, dass dieses Angebot von den durchführenden Trägern wahrgenommen wurde. Die Evaluation ergab ein diverses Bild an Umsetzungsformaten, lokalen Herausforderungen und individuellen Lösungsansätzen. Im folgenden Kapitel soll dieses Bild skizziert werden. Dabei wird einerseits die den Trägern zur Verfügung stehende Ausstattung und Infrastruktur beschrieben. Andererseits werden die verschiedenen Varianten differenziert, mit denen das Konzept umgesetzt wurde. Auf diese Weise werden die Ansätze, wie Unterricht, Vertiefendes Lernen und Exkursionen eingesetzt und miteinander verknüpft wurden, beleuchtet. Dabei werden Möglichkeiten und Unterschiede vorgestellt, Ehrenamtliche einzubinden und digitale Lernmedien einzusetzen. Nicht zuletzt wird auf mögliche Optionen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen eingegangen. Im Rahmen der Vertiefungsschwerpunkte der Evaluation wird in separaten Kapiteln darauf eingegangen, wie Frauen und lernungewohnte Teilnehmende erreicht und motiviert werden konnten.

3.2.1 Verfügbare Ausstattung und Infrastruktur vor Ort

Zusammensetzung der Träger

„Einstieg Deutsch“ wurde fast gleichermaßen von Volkshochschulen und freien Trägern umgesetzt. So waren mit Stand September 2018 54 Prozent der Träger Volksschulen und 46 Prozent freie Träger. Betrachtet man die Verteilung auf Stadt und Land¹⁰ zeigt sich, dass im ländlichen Raum der Großteil der Träger Volkshochschulen waren (82 Prozent), während in der Stadt andere Bildungsträger überwogen (72 Prozent). Insgesamt wurden jedoch 58 Prozent der Lernangebote von freien Trägern und 42 Prozent von Volkshochschulen umgesetzt.

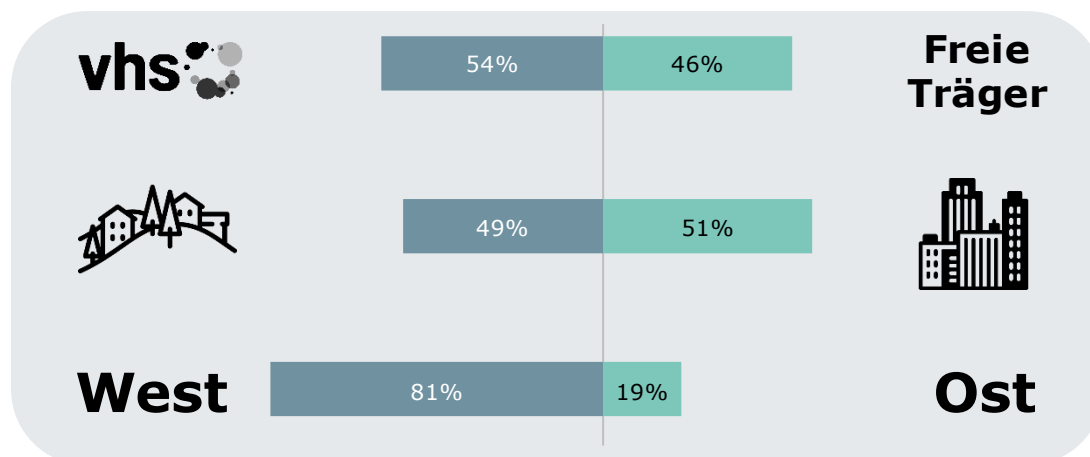


Abbildung 7: Trägerstruktur im Projekt „Einstieg Deutsch“ basierend auf der Trägerliste mit Stand September 2018.

¹⁰ In dieser Evaluation wurde zwischen städtischem Gebiet (Einwohnerzahl ≥ 50.000) und ländlichen Raum (Einwohnerzahl < 50.000) unterschieden. Der Schwellenwert 50.000 wurde gewählt, da diese Bevölkerungsgröße laut Definition des Bundesamts für Bauwesen und Raumordnung den Grenzwert von einer „kleinen Mittelstadt“ zu einer „großen Mittelstadt“ markiert (siehe: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html).

„Einstieg Deutsch“ wurde vor allem in den westlichen Bundesländern durchgeführt. 81 Prozent der Träger waren hier angesiedelt und führten 83 Prozent der Lernangebote durch; die meisten Träger und Lernangebote gab es in Nordrhein-Westfalen (26 bzw. 29 Prozent). 19 Prozent der Träger arbeiteten in den östlichen Bundesländern und führten 17 Prozent der Lernangebote durch; allein vier Prozent der Träger haben ihren Sitz in Berlin.

Unterrichtsorte

Die meisten Träger (85 Prozent) führten ihre Lernangebote zumindest anteilig in ihren eigenen Räumlichkeiten durch; rund die Hälfte ausschließlich dort (52 Prozent). 41 Prozent wichen auch auf externe Räume (wie z.B. Kirchen- oder Vereinsräume) und 19 Prozent der Träger auf die Unterkünfte der Teilnehmenden aus. Nur zwei Prozent der Träger unterrichteten ausschließlich in den Unterkünften. In vielen Fällen führten Träger die Lernangebote anteilig in eigenen und externen Räumlichkeiten durch. Bezieht man diesen Umstand mit ein, zeigt sich, dass Teilnehmende 70 Prozent der Zeit in internen Räumlichkeiten der Träger, 22 Prozent in externen Räumen und acht Prozent in ihren Unterkünften lernten (siehe Abbildung 8).

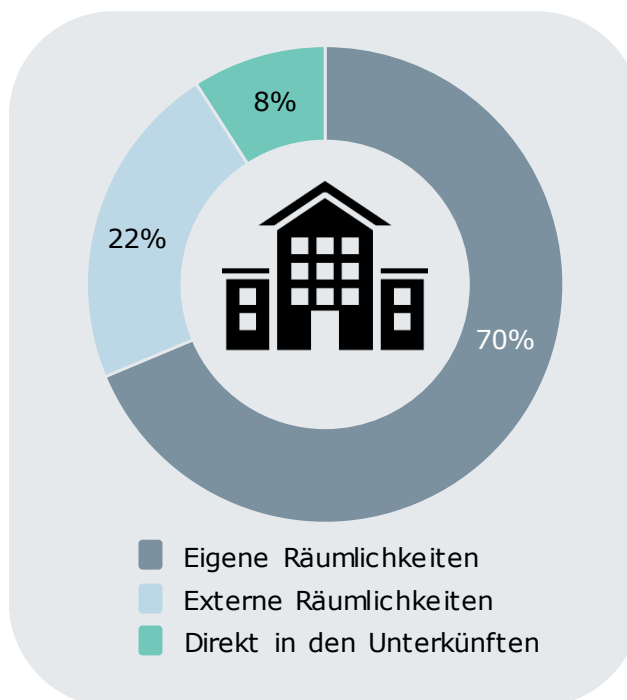


Abbildung 8: Verteilung der Unterrichtsorte nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Die Träger hatten dabei unterschiedliche Beweggründe, um verschiedene Unterrichtsorte zu wählen. Volkshochschulen blieben vermehrt in ihren eigenen Räumlichkeiten, vor allem, weil sie diese für optimal ausgestattet hielten. Externe Räumlichkeiten wählten sie zumeist, wenn die eigenen Räume nicht ausreichten, in einigen Fällen jedoch auch, um mehr Teilnehmende für eine (regelmäßige) Teilnahme zu gewinnen. Die freien Träger wählten ihren Unterrichtsort verstärkt im Zusammenhang mit der Zielgruppenerreichung aus. So blieben sie in ihren Räumen, wenn sie das Gefühl hatten, ausreichend Teilnehmende zu erreichen; wichen aber auf externe Räumlichkeiten aus, um mehr Teilnehmende zu erreichen, eine regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen, einen sicheren Ort zum Lernen zu schaffen oder näher an Einrichtungen zu sein, die Teilnehmende oder ihre Familienmitglieder aufsuchten.

Vernetzung vor Ort

„Einstieg Deutsch“ wurde selten isoliert durchgeführt. Fast alle Träger betteten das Projekt in ein breiteres Portfolio von Sprachangeboten für Geflüchtete ein. Nur sechs Prozent der Träger boten ausschließlich „Einstieg Deutsch“-Angebote an. In den meisten Fällen waren „Einstieg Deutsch“-Träger gleichzeitig Durchführende von Integrationskursen (71 Prozent). 58 Prozent führten auch andere niederschwellige Sprachlernangebote und 45 Prozent führten weiterführende Sprach- und Orientierungsangebote durch. Zwölf Prozent bieten aktuell die bundesweit geförderten Erstorientierungskurse (EOK) des BAMF an. Hierzu kommt eine große Zahl an weiteren Angeboten wie beispielsweise Landesprogramme, berufsbezogene Sprachkurse/DeuFöV, niedrigschwellige Frauenkurse, „klassische“ A1-B1-Sprachkurse, Kurse für Selbstzahler oder von der Stadt, Gemeinde, Kommune oder anderweitig vom Land finanzierte Angebote. Volkshochschulen boten dabei neben „Einstieg Deutsch“ verhältnismäßig häufiger EOK, Landesprogramme oder Integrationskurse an.

Ebenso wenig agierten die Träger von „Einstieg Deutsch“ isoliert von anderen Akteuren, die für und mit Geflüchteten arbeiten. So griffen fast alle Träger bei der Umsetzung von „Einstieg Deutsch“ auf ein lokales Netzwerk zurück, besonders im ländlichen Raum (siehe Abbildung 9). Nur zwei Prozent aller befragten Träger gaben an, mit keinerlei anderen Netzwerken, Organisationen oder Initiativen zusammenzuarbeiten, um „Einstieg Deutsch“ zu implementieren. All diese Träger sitzen oder saßen in der Stadt.

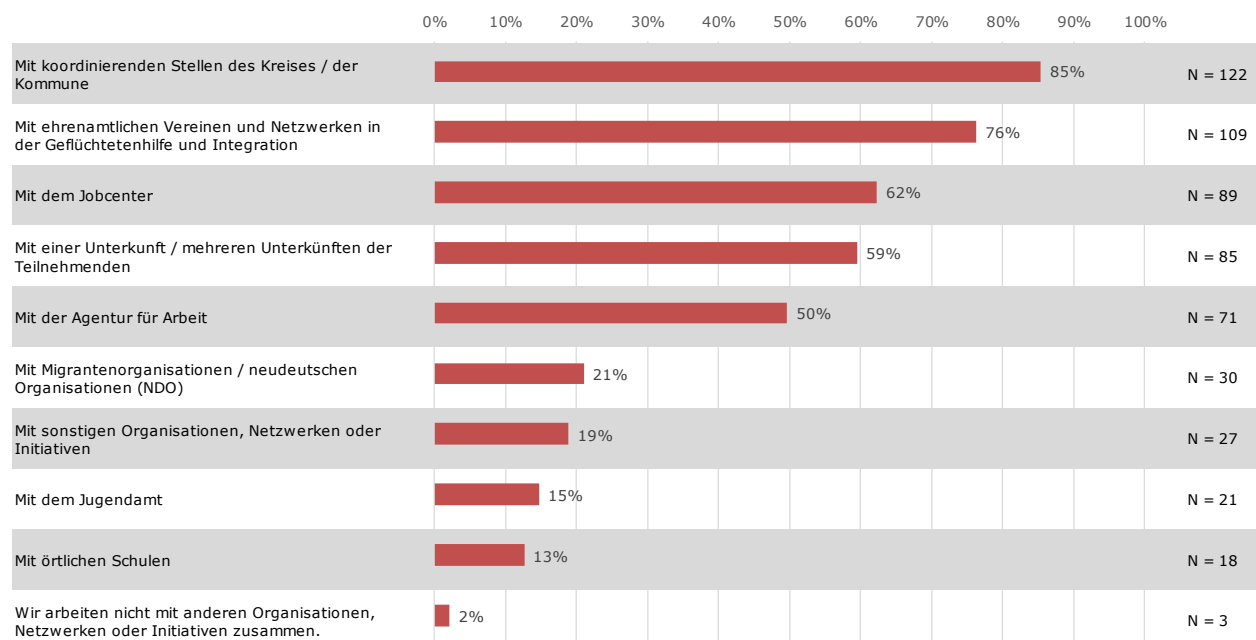


Abbildung 9: Zusammenarbeit mit anderen Organisationen, Netzwerken oder Initiativen, um Lernangebote in „Einstieg Deutsch“ durchzuführen, nach Aussage der Träger in der Online-Befragung 2017 (N = 143).

Besonders ausgeprägt war die Zusammenarbeit mit den koordinierenden Stellen des Kreises oder der Kommune: 85 Prozent aller Träger arbeiteten hier z.B. mit Integrationsbeauftragten, Flüchtlings- oder Bildungskordinator/innen zusammen. Weiter erscheint die Arbeit mit ehrenamtlichen Vereinen und Netzwerken in der Geflüchtetenhilfe und -integration besonders wichtig gewesen zu sein (76 Prozent). 60 Prozent bezogen die Unterkünfte der Teilnehmenden, 62 Prozent das Jobcenter und 50 Prozent die Agentur für Arbeit mit ein.

Im Vergleich zwischen dem ländlichen und städtischen Raum wird deutlich, dass der Zusammenarbeit mit koordinierenden Stellen insbesondere auf dem Land große Bedeutung zugeschrieben wurde. Hier arbeiteten 94 Prozent der Träger gemeinsam an der Umsetzung von „Einstieg Deutsch“, in der Stadt waren dies 79 Prozent. Es wird allerdings auch deutlich, dass Träger im städtischen Raum verhältnismäßig öfter mit dem Jobcenter, der Agentur für Arbeit oder Migrantenorganisationen zusammenarbeiteten. Dies ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass diese Akteure im ländlichen bis kleinstädtischen Raum nicht unbedingt präsent waren oder sind.

In den Fallstudien konnten einige gute Beispiele identifiziert werden, in denen „Einstieg Deutsch“-Träger systematisch in Abstimmungs- und Koordinationsrunden zu Fragen zum Thema Geflüchtete miteinbezogen wurden. Eine vhs beispielsweise nahm regelmäßig am örtlichen Kreiskoordinationstreffen teil, an dem auch die Kreiskoordination für Deutsch als Zweitsprache, das Jobcenter, Kreis- und Bildungsbeauftragte, Ausländerbehörde und verschiedene weitere Bildungsträger beteiligt waren. An anderer Stelle war eine vhs über die Stadt, in der sie organisatorisch angesiedelt ist, in den relevanten Koordinationsrunden vertreten. Darüber hinaus wurde die Bedeutung von Netzwerken/Zusammenarbeit insbesondere in der Zielgruppenerreichung hervorgehoben (siehe nächstes Kapitel).

Zielgruppenerreichung und -zusammensetzung

Ein Lernangebot konnte gemäß den Vorgaben des DVV beginnen, wenn am ersten Tag des Lernangebots mindestens zehn Teilnehmende anwesend waren. Anschließend mussten regelmäßig mindestens fünf Lernende anwesend sein; lag die Teilnehmendenzahl an fünf aufeinanderfolgenden Tagen unter fünf Personen, musste das Lernangebot abgebrochen werden.

Laut Sachberichten variierte die maximale Gruppengröße zwischen zehn und 25 Teilnehmenden. Die durchschnittliche Lerngruppengröße lag nach Aussage der Lehrkräfte und Träger bei 14-15 Lernenden. Die durchschnittliche Gruppengröße hatte dabei eine Spannweite von sechs bis 30 Teilnehmenden.¹¹ Laut Aussage der Lehrkräfte lag sie im ländlichen bis kleinstädtischen Raum mit 13 Teilnehmenden leicht unter dem Durchschnitt von Lernangeboten in der Stadt (15 Teilnehmende).

Berechtigt zur Teilnahme an „Einstieg Deutsch“ waren Geflüchtete ab 16 Jahren, die noch keinen Zugang zum Integrationskurs bzw. noch keinen Kursplatz erhalten hatten. Das Angebot richtete sich vorwiegend an Geflüchtete mit klarer Bleibeperspektive. Personen mit unklarer Bleibeperspektive konnten bei freien Kapazitäten ebenfalls am Lernangebot teilnehmen. Anfänglich auf Personen mit guter Bleibeperspektive beschränkt, wurden die Lernangebote sukzessive geöffnet.¹² Dies wurde von vielen Befragten als eine der wichtigsten Änderungen im Konzept beschrieben, die für 82 Prozent der Befragten ihre Arbeit direkt beeinflusste: Lernangebote konnten leichter zusammengestellt werden und mehr Personen nahmen am Lernangebot teil.

Wurden an „Einstieg Deutsch“ Beteiligte darum gebeten, die Teilnehmenden ihrer Lernangebote zu beschreiben, herrschte Konsens darüber, dass die Lerngruppen sehr heterogen zusammengesetzt waren. So unterschieden sich die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Deutsch- und Medienkenntnisse zu Beginn des Lernangebots, hinsichtlich ihrer Bildungsbiografie, ihrer Herkunft, ihres Alters und ihrer Vorgeschichte stark. Dieses Bild bestätigte sich in den Fallstudienbesuchen vor Ort und bei der Online-Befragung (siehe Abbildung 10).

¹¹ Hier muss beachtet werden, dass es sich bei dieser Aussage um eine Aussage der Lehrkräfte handelt, die sich so nicht in den Verwendungsnachweisen widerspiegelt und die auch nicht den Förderrichtlinien entspricht, die eine maximale Teilnehmendenzahl von 25 vorsehen.

¹² Im ursprünglichen Konzept wurde die Zielgruppe wie folgt beschrieben: „In Deutschland registrierte Flüchtlinge aus aus Herkunftsländern mit guter Bleibeperspektive (das sind derzeit: Eritrea, Iran, Irak, und Syrien), die zum Zeitpunkt der Teilnahme an dem Lernangebot „Einstieg Deutsch“ noch keine Zulassung zur Teilnahme an einem Integrationskurs durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erhalten haben. Mit Hilfe der Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchende/r (BüMA) oder des Ankunftsnachweises, der flächendeckend ab Sommer 2016 eingeführt sein soll, dokumentieren die Teilnehmenden gegenüber der Maßnahme durchführenden Einrichtung, dass sie aus einem der vier genannten Herkunftsländer mit Schutzquote über 50 Prozent stammen und sie somit der Personengruppe mit guter Bleibeperspektive zuzuordnen sind.“

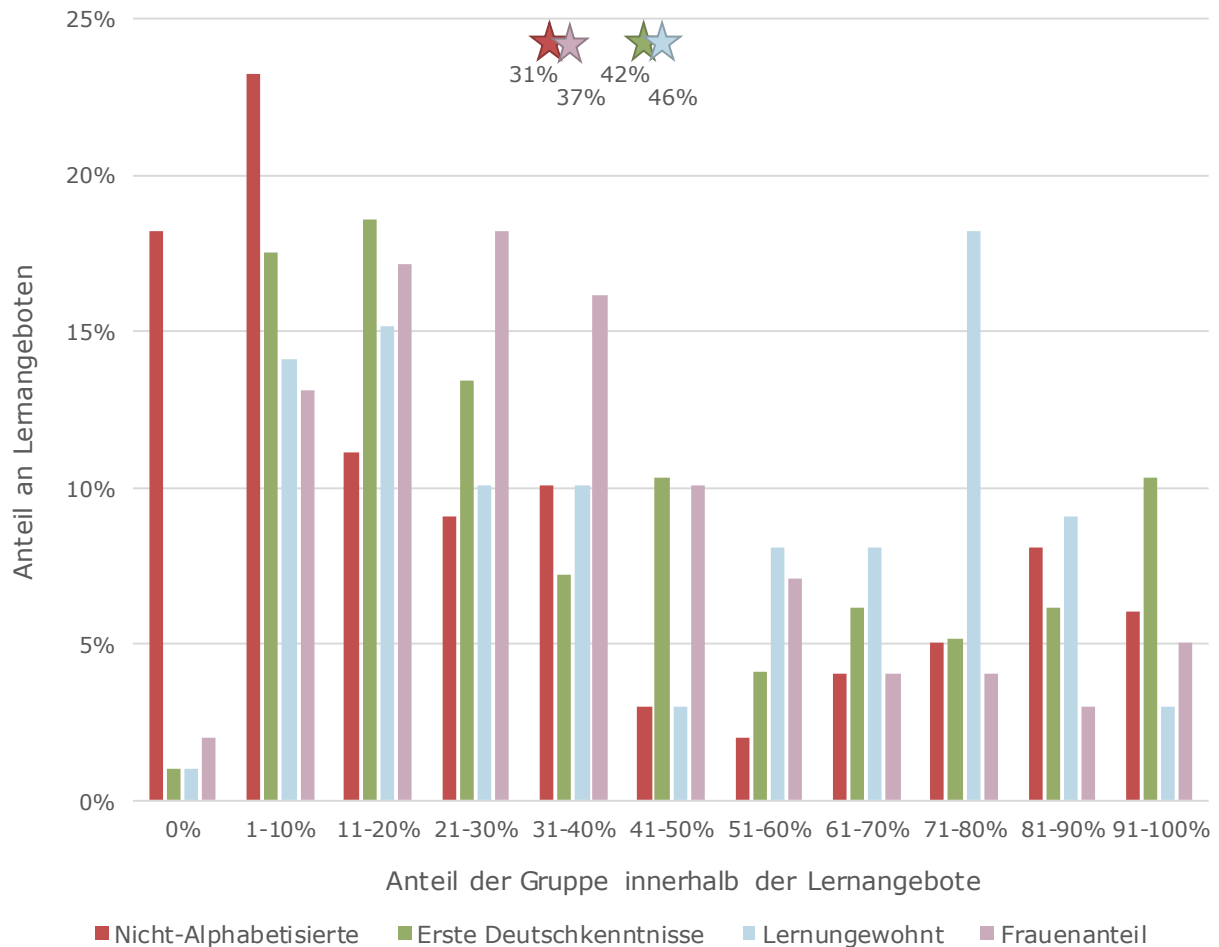


Abbildung 10: Zusammensetzung der Lernangebote nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017 (N = 155, 155, 153, 153). Beispielhafte Aussage: In 18 Prozent der Lernangebote sind null Prozent der Teilnehmenden Nicht-Alphabetisierte. Mittelwerte sind mit dem Sternsymbol markiert.

So rangierte der Anteil von Personen ohne Schriftsprachkenntnisse zwischen null und 100 Prozent, wobei der Durchschnitt bei 31 Prozent der Teilnehmenden lag. Erste Deutschkenntnisse konnten durchschnittlich 42 Prozent vorweisen, doch auch hier gab es alle Abstufungen zwischen keiner/m und allen Teilnehmenden. Lernungewohnt waren zwischen null und 95 Prozent der Lernenden, durchschnittlich 46 Prozent.

Grundsätzlich nahmen weniger Frauen als Männer teil und der Frauenanteil lag bei durchschnittlich 37 Prozent.¹³ Der Anteil variierte dabei zwischen null und 100 Prozent, wobei er bei der Hälfte der Lernangebote bei unter 30 Prozent lag.

Die heterogene Zusammensetzung der Lernangebote wurde durch Fluktuationen verstärkt. So brachen Teilnehmende das Lernangebot aufgrund eines Wohnortswechsels, der Rückkehr in ihr Heimatland oder einer Integrationskursbewilligung vorzeitig ab. Um die Mindestteilnehmendenzahl zu erreichen, mussten daher einige Träger neue Teilnehmende anwerben und diese in das laufende Lernangebot integrieren. Teilnehmendenakquise, die Integration in den (laufenden) Unterricht und somit häufig wechselnde Teilnehmende und fluktuierende Gruppengrößen stellten für rund die Hälfte der Befragten eine Herausforderung dar (siehe Abbildung 11).

¹³ Die Träger schätzten den Frauenanteil über die Gesamtzahl ihrer Lernangebote hinweg leicht höher auf 40 Prozent ein. Da sich alle anderen Angaben in diesem Kapitel auf die kursspezifischen Angaben der Lehrkräfte stützen, werden deren Angaben weiterhin herangezogen.

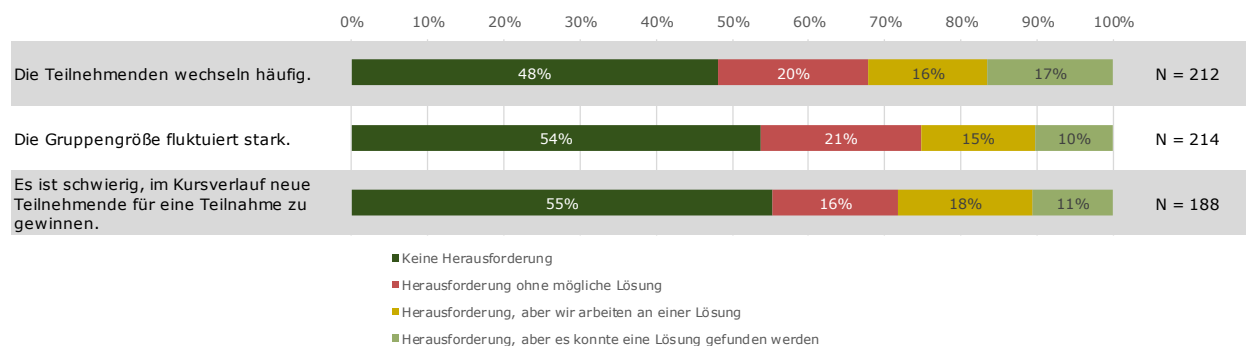


Abbildung 11: Teilnehmendenbezogene Herausforderungen nach Aussage von Verantwortlichen, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.

Die Fluktuation der Teilnehmenden und der Gruppengröße stellte in den Städten eine größere Herausforderung dar als im ländlichen Raum. Allerdings gestaltete sich die Gewinnung zusätzlicher Teilnehmender im Verlauf des Lernangebots im ländlichen Raum als deutlich schwieriger. Hier war die Akquise von Teilnehmenden in der Regel voraussetzungsreicher (siehe Beispiel guter Praxis in Abbildung 13).

Die qualitativen Erhebungsergebnisse zeigen, dass gute Netzwerkarbeit und ein kontinuierlicher Dialog die zentralen Gelingensbedingungen für die Akquise weiterer Teilnehmender darstellten. So betonten viele, dass es wichtig gewesen sei, die zentralen Stellen vor Ort (z.B. Integrationsbeauftragte, Sozialamt, Jobcenter, Ausländerbehörde oder Migrationsberatung) über laufende Angebote und Teilnehmendenzahlen zu informieren und bei Bedarf um Weitervermittlung zu bitten. Auch ehrenamtliche Einzelpersonen und Vereine spielten bei der Vermittlung (neuer) Teilnehmender eine große Rolle. Außerdem konnten über eine enge Zusammenarbeit mit den Unterkünften und aktuellen Teilnehmenden weitere Lernende akquiriert werden. Die Online-Befragung zeigt außerdem, dass die Absenkung der Mindestteilnehmendenzahl in vielen Fällen zur Folge hatte, dass Lernangebote leichter zustande kamen.

An einigen Standorten war der Bedarf so hoch, dass interessierte Teilnehmende kontinuierlich über Wartelisten nachrückten. Auch berichteten einige Träger in den Fallstudien, dass Teilnehmende ihnen von anderen Akteuren und teilweise sogar anderen Bildungsträgern vor Ort proaktiv weitervermittelt wurden.

Digitale Infrastruktur

Bei den meisten Trägern war die Anzahl der digitalen Arbeitsplätze zur Durchführung der Lernangebote ausreichend. So konnten im Durchschnitt 18 Personen gleichzeitig mit dem zur Verfügung stehenden Raum und bzw. der Hardware lernen.

Es gab allerdings starke, standortabhängige Unterschiede: So variierte die Anzahl der zur Verfügung stehenden Plätze zwischen einem Platz (vhs im ländlichen Raum) und 60 Plätzen (freier Träger in der Stadt). In 95 Prozent der Fälle standen jedoch genug Plätze für eine Gruppe von mindestens zehn Teilnehmenden zur Verfügung.

Hinsichtlich der Hardware konnten die meisten Träger auf die Smartphones ihrer Teilnehmenden zurückgreifen; 66 Prozent der Träger setzten diese aktiv ein (siehe Abbildung 12). Besonders häufig wurden außerdem Beamer genutzt (64 Prozent). Ihr Mehrwert wurde vor allem in den Fallstudien hervorgehoben (siehe 3.2.4). Etwas seltener wurden zu Projektende die von NetHope zur Verfügung gestellten Chromebooks genutzt: 52 Prozent der befragten Träger setzten die Chromebooks für „Einstieg Deutsch“ ein. Die Zahl der Träger/Lernangebote, die Chromebooks nutzen konnten, stieg hierbei im Laufe des Projekts erst an und sank dann wieder ab. Während in früheren Sachberichten nur 29 Prozent angaben, Chromebooks zu besitzen, waren es 2017 bereits 61 Prozent der Träger.

Anschließend fiel der Anteil wieder auf 47 Prozent. In den Fallstudien wurde ferner deutlich, dass nicht alle Träger mit Chromebooks diese auch gerne einsetzten, sondern stattdessen bevorzugt auf andere Hardware (z.B. PCs im Computerraum) zurückgriffen.

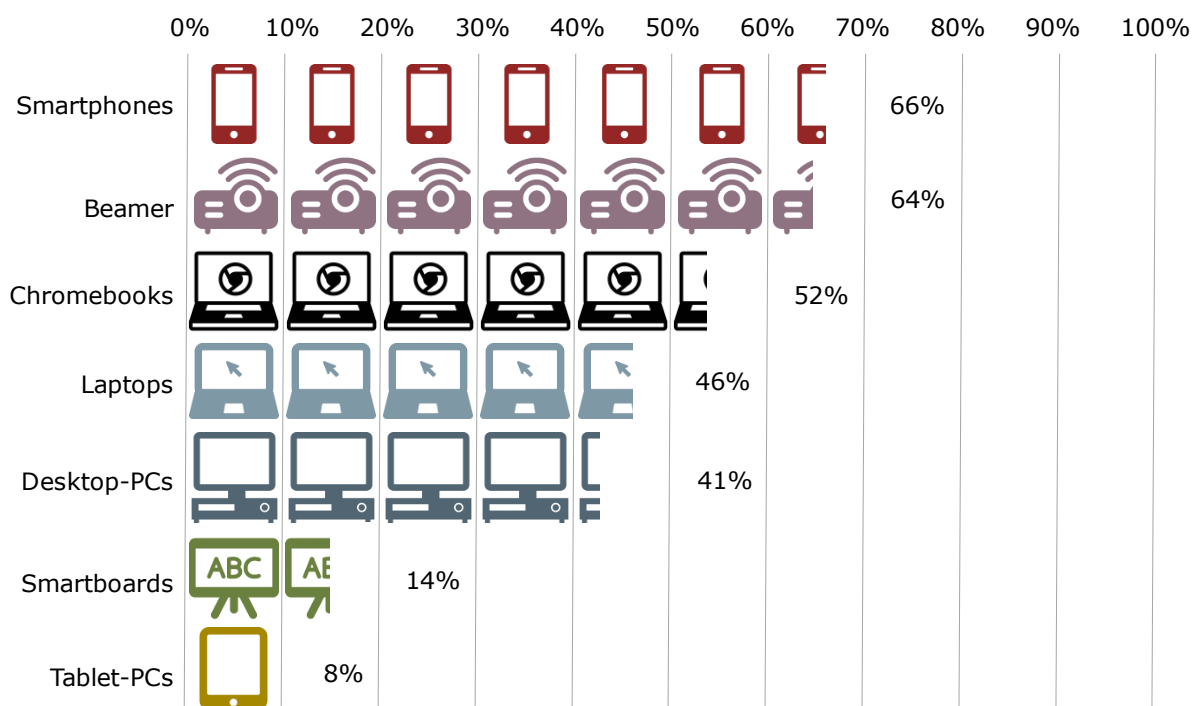


Abbildung 12: In „Einstieg Deutsch“ genutzte Hardware nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018 (N = 168). Beispielhafte Aussage: 66 Prozent der Träger setzen die Smartphones der Teilnehmenden in Lernangeboten ein.

Weiterhin nutzten 46 Prozent der Träger Laptops und 31 Prozent fest installierte PC-Rechner. Hierbei war der Anteil mobiler Rechner während der Projektlaufzeit deutlich angestiegen. Weniger häufig eingesetzt wurden Smart-/Whiteboards (14 Prozent) oder Tablet-PCs (acht Prozent).

Die Teilnehmenden selbst besaßen i.d.R. nur Smartphones. Aus den Sachberichten geht hervor, dass in 95 Prozent der Lernangebote Teilnehmende solche Geräte besaßen. Es wird jedoch explizit darauf hingewiesen, dass dies nicht immer bedeutet, dass jeweils alle Teilnehmenden des Lernangebots über Smartphones verfügten. Nur in einzelnen Lernangeboten verfügten Teilnehmende über eigene PCs, Laptops oder Tablets (zehn bzw. sieben Prozent).

Ein Internetanschluss war in den Räumlichkeiten der Träger fast immer vorhanden. Nur zwei Prozent gaben an, nicht angeschlossen gewesen zu sein. Die meisten verfügten über eine DSL- (64 Prozent) oder vDSL-Leitung (17 Prozent). Auch WLAN stand in den meisten Fällen (90 Prozent) zur Verfügung. Dies war nach Aussage der Träger meist ausreichend, um „Einstieg Deutsch“ vor Ort durchzuführen. So beurteilten nur zehn Prozent der Träger ihre intern genutzte Bandbreite als unzureichend. Auch Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen sahen hier selten eine Herausforderung (siehe 3.2.4).

Anders gestaltete sich die Situation, wenn „Einstieg Deutsch“ in externen Räumlichkeiten durchgeführt wurde. 21 Prozent der Räume hatten keinerlei Internetanschluss und 47 Prozent kein WLAN. Selbst wenn WLAN genutzt werden konnte, war die Bandbreite in 31 Prozent der Fälle nicht ausreichend für die Nutzung digitaler Lernmedien. Dies betraf insbesondere diejenigen, die nur mit WLAN via Mobilfunk arbeiten konnten. Auch Träger im ländlichen Raum waren verstärkt betroffen: 36 Prozent waren unzufrieden mit der Bandbreite, während dies im städtischen Umfeld nur 25 Prozent angaben.

Darüber hinaus standen bei nur 43 Prozent der Lernangebote den Teilnehmenden außerhalb des Lernangebots Internet/WLAN zur Verfügung, was ihre Möglichkeit, digitale Medien außerhalb des Lernangebots oder nach Abschluss selbstständig einzusetzen, stark einschränkte. Positiv anzumerken

ist, dass der Anteil im Vergleich zur ersten Erhebungsphase leicht angestiegen war (von 35 auf 43 Prozent).

Kinderbetreuung

„Einstieg Deutsch“ bot die Möglichkeit, Fördergelder für lernangebotsbegleitende Kinderbetreuung zu beantragen. Die zentrale Voraussetzung für die Förderung war, dass die Eltern vor Ort kein anderes Betreuungsangebot (z.B. im Kindergarten oder in der Schule) wahrnehmen konnten. Die Kinderbetreuung wurde mit sechs Euro pro Kind und Unterrichtseinheit bezuschusst.

Insgesamt haben knapp ein Drittel der Träger eine begleitende Kinderbetreuung während ihrer „Einstieg Deutsch“-Lernangebote angeboten (30 Prozent). Meist war dies nicht bei allen, sondern jeweils nur bei ein oder zwei Lernangeboten der Fall. Bei 44 Prozent der Träger bestand nach Aussage der Verantwortlichen kein Bedarf (Stand 2017). Allerdings äußerten weitere 32 Prozent den Wunsch, eine Kinderbetreuung anbieten zu können, was ihnen aber nicht möglich gewesen sei (zur Begründung siehe im Kapitel weiter unten). Positiv ist zu vermerken, dass während der Online-Befragung 2017 noch 24 Prozent der Träger Kinderbetreuung angeboten hatten, der Anteil bis Ende 2018 aber auf die genannten 30 Prozent gestiegen war.

Freie Träger boten dabei deutlich häufiger Kinderbetreuung an als Volkshochschulen (44 vs. 18 Prozent). Die Volkshochschulen gaben hingegen verhältnismäßig häufiger an, Kinderbetreuung anbieten zu wollen, dies aber nicht zu können. Auch wurde Kinderbetreuung häufiger bei städtischen Trägern als bei Trägern im ländlichen Raum angeboten (44 vs. 17 Prozent). Gleichzeitig wünschten sich Letztere verhältnismäßig häufiger, diese anbieten zu können.

Von denjenigen, die eine Kinderbetreuung anboten, konnten 62 Prozent auf ein eigenes Spielzimmer oder eine Spielecke zurückgreifen. 40 Prozent konnten die Kinderbetreuung sogar in durch das Jugendamt abgenommenen Räumlichkeiten anbieten. Kindgerechte sanitäre Anlagen oder getrennte Räumlichkeiten nach Altersstufen standen seltener zur Verfügung (28 bzw. 18 Prozent).

Auf die räumliche Nähe zum Lernangebot wurde vermehrt gesetzt. Die meisten Betreuungsangebote fanden etwa in direkter Nähe zum Unterrichtsraum (z.B. im Nebenraum) oder zumindest im gleichen Gebäude wie das Lernangebot statt (33 bzw. 22 Prozent). Nur in vereinzelten Fällen wurde auf andere Gebäude oder direkte Betreuung im Unterrichtsraum gesetzt.

Durch die Betreuungspauschale war es den meisten Trägern möglich, die Kinder von einer pädagogischen Fachkraft betreuen zu lassen (64 Prozent). Bei 32 Prozent übernahm eine andere festangestellte Person oder Honorarkraft die Betreuung. Auf Ehrenamtliche und/oder Personen, die mit den Kindern in ihrer Erstsprache kommunizieren konnten, griffen 36 respektive 34 Prozent der Träger zurück. In einzelnen Fällen wechselten sich aber auch die Teilnehmenden mit der Betreuung der Kinder ab oder die Kinder nahmen am Unterricht teil.

69 Prozent der Befragten empfanden es als eine Herausforderung für ihre Arbeit, für die Kinder ihrer Teilnehmenden eine Kinderbetreuung zu organisieren, u.a. weil es laut Aussage der Träger mit einem hohen zusätzlichen Arbeitsaufwand verbunden war. Besonders schwierig sei es gewesen, geeignetes Personal sowie kindergerechte und elternnahe Räumlichkeiten zu finden. Auch die Vergütung wurde teils als nicht kostendeckend beschrieben. Im Rahmen der Pauschale sei es beispielsweise nicht möglich gewesen, Übergangszeiten vor und nach dem Unterricht kostendeckend zu betreuen. Die Betreuung musste zwar vor Ort sein, um die Kinder vor dem Lernangebot in Empfang zu nehmen und bis nach Ende des Lernangebots zu bleiben, wurde aber für diese Zeiten nicht kompensiert. Auch sei es problematisch gewesen, wenn Kinder an einzelnen Terminen spontan fehlten, da sich die Pauschale an den am jeweiligen Tag anwesenden Kindern ausrichtete. Viele Befragte (39 Prozent) sahen keine Möglichkeit, diese Herausforderung zu bewältigen.

33 Prozent konnten jedoch (Übergangs-)Lösungen für diese Problematik finden. In den meisten Fällen wurden Kooperationen mit anderen Angeboten oder Partnern eingegangen. So wurden beispielsweise

die Kapazitäten von Stadt und Landkreis, Sozial- und Jugendamt, einem örtlichen Mehrgenerationenhaus oder dem Deutschen Roten Kreuz genutzt, die bereits eine Kinderbetreuung anboten. Ein Lernangebot nutze die Kapazitäten eines Eltern-Integrationskurses im gleichen Haus. Häufig wurden Ehrenamtliche hinzugezogen, die sich entweder bereits beim Träger engagierten (z.B. Bundesfreiwilligendienstleistende) oder nur für die Kinderbetreuung angeworben wurden (z.B. in den Unterkünften). Nicht zuletzt wurden in einigen Fällen die Kinder einfach mit in den Unterricht gebracht und wurden dort von den Lernbegleiter/innen oder anderen Teilnehmenden betreut bzw. beschäftigen sich selbst. Letzteres wurde dabei meist als Notlösung beschrieben. Kinder mit in den Unterricht zu bringen könne funktionieren, sei aber häufig belastend für die Teilnehmenden gewesen und habe die Lernerfolge gemindert.

Im Mai 2017 wurde die Kinderbetreuungspauschale als eine von mehreren Konzeptänderungen eingeführt. Jedoch nahmen nur 42 Prozent der Befragten 2017 und nur 16 Prozent der Träger 2018 eine spürbare Auswirkung auf ihre (eigene) Arbeit durch diese Einführung wahr. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Einführung der Pauschale nicht zwingend überall, wo Bedarfe bestanden, eine sofortige Bereitstellung mit sich brachte. Insbesondere in den Fallstudien wurde deutlich, dass große Unsicherheit darüber herrschte, welche Standards bei der Kinderbetreuung einzuhalten sind, z.B. hinsichtlich der Qualifikation des Betreuungspersonals oder der sanitären Anlagen. Diesbezüglich wünschten sich die Träger klarere Hinweise durch den DVV. Ein Träger berichtete beispielsweise, wie er gemeinsam mit dem örtlichen Jugendamt versucht hat, die notwendigen Voraussetzungen für eine Kinderbetreuung zu klären. Insgesamt wird deutlich, dass große Unklarheit bestand, wie formale Fragen der Kinderbetreuung gelöst werden könnten. Der Unterschied zwischen Kinderbetreuung und Kinderbeaufsichtigung schien wenig bekannt.

Zwischenfazit

- „Einstieg Deutsch“ wurde fast gleichermaßen in der Stadt und im ländlichen Raum sowie von freien Trägern als auch Volkshochschulen umgesetzt.
- Die Vielzahl an Trägern äußerte sich hierbei in zahlreichen standort- und organisationsbedingten Voraussetzungen und damit Herausforderungen für die Umsetzung der Lernangebote.
- Grundsätzlich besaßen die Träger die notwendige Infrastruktur sowie Vernetzung vor Ort zur Umsetzung der Lernangebote. Träger, die auf externe Räumlichkeiten angewiesen waren und im ländlichen Raum operieren, waren jedoch überdurchschnittlich von infrastrukturbedingten Herausforderungen betroffen.
- Die Träger waren zumeist gut vernetzt und boten „Einstieg Deutsch“ häufig als Teil eines größeren Angebotsportfolios an. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war vor allem von einer hohen Heterogenität geprägt.
- Ein Drittel der Träger nutze den Zuschuss des BMBF und richtete eine Kinderbetreuung ein. Allerdings wurde dadurch der vorhandene Bedarf nicht gedeckt. Freie Träger und solche im städtischen Raum boten dabei deutlich häufiger Kinderbetreuung an. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der hohe Aufwand von Seiten der Träger sowie eine Unsicherheit über einzuhaltende Standards verhinderte, dass eine Kinderbetreuung häufiger angeboten wurde.



Beispiel guter Praxis: Zielgruppenerreichung im ländlichen Raum

Im ländlichen Teltow-Fläming, einem Landkreis südlich von Berlin, ging die vhs Teltow-Fläming besondere Wege, um die Zielgruppe zu erreichen und Lernangebote zu ermöglichen. Sie arbeitete mit verschiedenen Partnern in der Lernangebotsdurchführung zusammen. Wichtige Partner waren das Jobcenter, das Jugendamt, das Oberschulzentrum, die Sammelunterkunft und eine Migrantenorganisation.

Nachdem die vhs die Bewilligung der Fördermittel erhalten hatte, hat sie „Einstieg Deutsch“ bei einem runden Tisch des Kreises zum Thema Integration & Migration thematisiert. Dabei konnte sie das Jobcenter überzeugen, sich an der Durchführung zu beteiligen: Das Jobcenter unterstützte die Teilnehmendenakquise und konnte rund die Hälfte der Lernangebotsplätze mit vom Jobcenter erreichten Teilnehmenden besetzen. Dazu hat es eine Infoveranstaltung durchgeführt und zur Teilnahme motiviert.

Das Lernangebot fand in einer Unterkunft statt, auch wenn ein Teil der Teilnehmenden bereits in Wohnungen gezogen war. Nach Ende des Angebots begann ein neues Lernangebot, diesmal jedoch in den Räumen einer Migrantenorganisation. „In unserer Unterkunft findet der nächste Kurs dann mit einem Jahr Abstand statt, dann haben wir wieder genügend Personen für einen neuen Kurs“, sagte die Leiterin der Unterkunft.

Neben diesem Rotationssystem zwischen vhs, Unterkunft und Migrantenorganisation unter Einbindung des Jobcenters arbeitete die vhs auch mit dem Jugendamt und einer Schule zusammen. Eng koordiniert konnte die vhs ein Jugendlernangebot an einem Oberschulzentrum für unbegleitete Minderjährige durchführen und die Jugendlichen so direkt in ihrem Umfeld abholen.

Ein weiteres Lernangebot konnte aufgrund einer Initiative von ehrenamtlich Engagierten durchgeführt werden. Diese wandten sich an die vhs mit der Bitte, ein Lernangebot für Frauen durchzuführen, die von den anderen Angeboten aufgrund fehlender Kinderaufsicht nicht erreicht würden. Die vhs bot dann ein Abendlernangebot an, während sich die Freiwilligeninitiative um die Teilnehmendenakquise kümmerte und kommunizierte, dass in der Unterrichtszeit die Väter die Kinder betreuten.

Abbildung 13: Beispiel guter Praxis 1 Zielgruppenerreichung im ländlichen Raum

3.2.2 Umsetzung des „Einstieg Deutsch“-Konzepts

In der Gestaltung der Lernangebote konnten Träger innerhalb des vorgegebenen Konzepts von „Einstieg Deutsch“ nach ihren eigenen Bedarfen und denen der Teilnehmenden Unterrichtseinheiten (UE) für Unterricht, Vertiefendes Lernen und Exkursionen beantragen.

Nach dem neusten Konzept konnten 60 bis 200 UE Deutschunterricht angeboten werden, ergänzt durch 30 bis 100 UE Vertiefendes Lernen (verpflichtend) und 20 UE Exkursionen (optional). Das entspricht minimal 90 UE (Unterricht und Vertiefendes Lernen) plus 20 UE Exkursionen und maximal 300 UE (Unterricht und Vertiefendes Lernen) plus 20 UE Exkursionen. Bei einem Unterrichtsumfang von 60 bis 200 UE mussten zusätzlich mindestens 30 UE Vertiefendes Lernen beantragt werden. Davon mussten mindestens 20 außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden.¹⁴

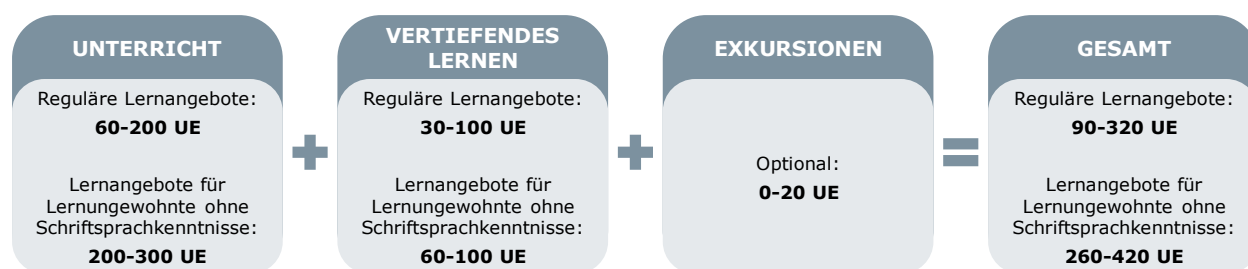


Abbildung 14: Mögliche Zusammenstellung von Unterrichtseinheiten aus Unterricht, Vertiefendem Lernen und Exkursionen im Rahmen des Konzepts von „Einstieg Deutsch“.

Um auch Geflüchteten ohne Schriftsprachkenntnisse eine erfolgreiche Teilnahme an den Lernangeboten zu ermöglichen, konnten Lernangebote exklusiv für diese Zielgruppe beantragt werden. In diesem Fall umfasste der Deutschunterricht 200 bis 300 UE. Zusätzlich mussten mindestens 60 UE Vertiefendes Lernens beantragt werden. Davon mussten mindestens 40 UE außerhalb des Unterrichts durchgeführt werden.

Die Bandbreite der beantragten/genehmigten Unterrichtseinheiten wird sowohl anhand der untersuchten Sachberichte als auch in den Angaben der Träger in der Online-Befragung deutlich. Wie viele Unterrichtseinheiten im Durchschnitt sowie minimal und maximal vorgesehen waren, veranschaulicht die untenstehende Tabelle.¹⁵

	Laut Sachberichten				Laut Aussage der Träger			
	U	VL	EX	Gesamt	U	VL	EX	Gesamt
Durchschnitt	158 UE	55 UE	10 UE	227 UE	170 UE	60 UE	13 UE	243 UE
Minimum bis Maximum	21-300 UE	0-100 UE	0-20 UE	45-420 UE	60-300 UE	30-100 UE	0-20 UE	94-420 UE
Am häufigsten genannt	200 UE (23%); 100 UE (22%)	30 UE (20%); 100 UE (16%); 50 UE (15%)	0 UE (29%); 20 UE (28%)	320 UE (5%)	200 UE (36%)	100 UE (28%); 30 UE (25%)	20 UE (38%); 0 UE (10%)	320 UE (13%)

¹⁴ Zur Erinnerung: In einer Konzeptänderung vom März 2017 wurde dabei die Anzahl an UE für Unterricht von 60 bis 100 UE auf die obengenannte UE-Anzahl von 60 bis 200 UE für „reguläre“ Lernangebote und 200 bis 300 UE für Angebote für Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse erhöht. Die UE für das Vertiefende Lernen erhöhten sich von 30 bis 60 UE auf 30 bis 100 UE in allgemeinen Lernangeboten und auf 60 bis 100 UE für Angebote für lernungewohnte Personen ohne Schriftsprachkenntnisse.

¹⁵ Hierbei sind die in Kapitel 2.3.3 genannten Herausforderungen zu beachten. So beinhalten die Sachberichte/finanziellen Verwendungsnachweise auch abgebrochene Lernangebote und decken einen frühen Zeitraum von „Einstieg Deutsch“ ab, in dem niedrigere UE-Zahlen möglich waren. Die Angaben der Träger stützen sich auf den Stand von Ende 2017 bis Januar 2018.

Abbildung 15: Gesamtzahl und Verteilung der Unterrichtseinheiten auf Unterricht (U), Vertiefendes Lernen (VL) und Exkursionen (EX) nach Angaben in den finanziellen Verwendungsnachweisen bis November 2018 sowie der Online-Befragung 2017.

Es wird deutlich, dass häufig die maximal mögliche Stundenanzahl abgerufen wurde. Die Unterrichtseinheiten für Vertiefendes Lernen und Exkursionen wurden jedoch vielfach nicht ausgeschöpft: 20 Prozent (laut Sachberichten) bzw. 25 Prozent (laut Online-Befragung) beantragten nur die Minimalanzahl an UE für Vertiefendes Lernen und zehn Prozent (laut Online-Befragung) bzw. 29 Prozent (nach Sachberichten) beantragten keinerlei UE für Exkursionen. Dies weist darauf hin, dass das Vertiefende Lernen sowie die Exkursionen für die Träger mit zusätzlichem Koordinationsaufwand verbunden waren, den nicht alle Träger leisten konnten.

Die Tatsache, dass vereinzelt (in einem Prozent der zahlenmäßigen Nachweise) der Umfang des Vertiefenden Lernens mit null Stunden angegeben wurde, kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass bisweilen Lernbegleiter/innen auf eine Aufwandsentschädigung verzichteten, sodass die Stunden nicht abgerechnet wurden. Andererseits kann es auch durch einen vorzeitigen Abbruch des Lernangebots, etwa aufgrund zu geringer Teilnehmendenzahlen, dazu gekommen sein, dass geplante Einheiten des Vertiefenden Lernens nicht durchgeführt wurden. Weitere Abweichungen zwischen Sachberichten und Online-Befragung lassen sich insbesondere durch die unterschiedlichen Befragungszeiträume erklären. So umfassten die untersuchten Sachberichte den gesamten Projektzeitraum und damit auch frühere, kürzere Lernangebote. Die Angaben der Online-Befragung stützen sich auf Angaben von Ende 2017, in denen frühere Lernangebote weniger Berücksichtigung fanden.

Die Möglichkeit, ab März 2017 mehr Unterrichtseinheiten beantragen zu können, wurde rege genutzt. Den Sachberichten zufolge erhöhte sich die Gesamtstundenzahl signifikant von durchschnittlich 155 UE vor der Änderung auf 258 UE danach. Unterricht und Vertiefendes Lernen erhöhten sich respektive von durchschnittlich 103 auf 186 UE und von 42 auf 63 UE nach der Änderung; zum Zeitpunkt der Auswertung Ende 2018 lag der Durchschnitt bei 158 bzw. 55 UE.

Die Änderung hatte laut der Mehrzahl der Befragten (82 Prozent) spürbare Auswirkungen auf ihre Arbeit. Sie gaben an, dass mit der Erhöhung der Stunden Lernziele besser hätten erreicht werden können. Auch habe seit der Änderung die Dauer besser zu den Bedarfen der Zielgruppe gepasst. So habe u.a. mehr wiederholt werden und besonders lernungewohnte und Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse hätten besser unterstützt werden können. Nicht zuletzt sei der Aufwand, Lernangebote zu organisieren und durchzuführen, verhältnismäßiger geworden. Eine höhere Fluktuation im Lernangebot durch längere Laufzeiten wurde von den meisten Befragten nicht beobachtet.

Sowohl in den Freitextfeldern als auch in den Fallstudien wurde weiterhin der Wunsch nach mehr Unterrichtseinheiten geäußert.

Neben der hohen Spannweite an Unterrichtseinheiten fand sich ein ebenso großes Spektrum an Kombinationsmöglichkeiten von Unterricht und Vertiefendem Lernen. So wurden in der Online-Befragung viele eigene Konzepte beschrieben und in den Fallstudien beobachtet. Die Durchführungskonzepte lassen sich grundsätzlich in vier Grundkonzepte gruppieren:

- 1) Unterricht und Vertiefendes Lernen fanden am gleichen Tag getrennt voneinander statt. Vertiefendes Lernen fand dabei teils vor dem Unterricht (z.B. zur Wiederholung vom Vortag oder Hausaufgabenbesprechung) und teils nach dem Unterricht (z.B. zur Wiederholung von Gelerntem oder für binnendifferenzierte Gruppenarbeiten) statt. Dieses Grundkonzept lag nach Angabe der Verantwortlichen bei 41 Prozent der Träger vor.
- 2) Für Unterricht und Vertiefendes Lernen waren jeweils eigene Tage vorgesehen. Besonders häufig wurde ein separater Tag als „Computertag“ im Rahmen des Vertiefenden Lernens

gestaltet. Nach Aussage der Verantwortlichen wurde dies bei 37 Prozent der Träger so gehandhabt.

- 3) Alternativ wurde die Lerngruppe in einigen Lernangeboten (zeitweise) in zwei Gruppen aufgeteilt. Hier fanden Unterricht und Vertiefendes Lernen zeitlich parallel zueinander in verschiedenen Gruppen statt. Elf Prozent der Träger hatten solch ein Konzept gewählt.
- 4) Unterricht und Vertiefendes Lernen wurde in separaten Wochenblöcken unterrichtet. Hier wurde zumeist erst einige Wochen unterrichtet und im Anschluss wurde das Gelernte in einer kurzen Phase Vertiefenden Lernens vertieft (z.B. um auf eine A1-Prüfung vorzubereiten). In einer weniger segregierten Version wurde in einigen Lernangeboten zunächst unterrichtet und erst nach einigen Wochen Vertiefendes Lernen in den Unterricht integriert. Dies war eine selten gewählte Variante: Nur zwei Prozent der Träger griffen (ausschließlich) auf solch ein Konzept zurück.

Mischformen dieser Konzepte waren ebenfalls möglich und kamen regelmäßig zum Einsatz (8 Prozent). Dies wurde auch daran deutlich, dass bei der Befragung an dieser Stelle von den Freitextfeldern rege Gebrauch gemacht wurde. In der Analyse der Textfelder sowie in den einzelnen Fallstudien wurde deutlich, dass in einigen Fällen Unterricht und Vertiefendes Lernen nicht als zwei voneinander getrennte Elemente wahrgenommen wurden, sondern fließend ineinander übergingen. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn die Lehrkraft gleichzeitig auch als Lernbegleiter/in fungierte und das Vertiefende Lernen im Sinne der gängigen Vertiefungs- oder Wiederholungsphase im Unterricht begriff. Andere Mischformen beinhalteten gemischte sowie getrennte Tage innerhalb einer Woche oder verschiedene Konzepte je nach Lerngruppe.

Grundsätzlich waren sowohl Träger als auch Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen mit der Verzahnung von Unterricht und Vertiefendem Lernen in ihren Lernangeboten zufrieden. So gaben lediglich drei Prozent der Träger und sieben Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen an, dass Unterricht und Vertiefendes Lernen ihrer Meinung nach nicht ausreichend aufeinander abgestimmt gewesen seien. Moniert wurde hier insbesondere eine fehlende Passung zwischen Lernportal und den eingesetzten Materialien hinsichtlich der Themen und Reihenfolge. Vereinzelt wurde auch eine fehlende Abstimmung zwischen Lehrkräften und Lernbegleiter/innen kritisiert (siehe hierzu auch 3.2.3).

Zwischenfazit

- Der Gestaltungsspielraum, den das Konzept von „Einstieg Deutsch“ bot, wurde in der Breite ausgenutzt.
- Sowohl die Anzahl als auch die Aufteilung von beantragten Unterrichtseinheiten variierten stark.
- Dies deutet darauf hin, dass Durchführende von der Möglichkeit Gebrauch machten, ihre Lernangebote bedarfsgerecht an ihre Teilnehmenden und Lehrenden anzupassen.
- Die hohe Zufriedenheit – mit Ausnahme des Wunsches nach noch längeren Lernangebotszeiten – bestätigt die Sinnhaftigkeit dieser Flexibilität.

3.2.3 Einsatz ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen

Ein weiterer zentraler Baustein des Konzepts von „Einstieg Deutsch“ war die Einbeziehung ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen als Unterstützung in den Lernangeboten. So sollten bis zu zwei Lernbegleiter/innen die Teilnehmenden vorrangig im Vertiefenden Lernen unterstützen, konnten jedoch auch zur Unterstützung und zur Binnendifferenzierung in den Unterricht miteingebunden werden. Sie erhielten eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 8,50 Euro pro UE.

Vorerfahrungen der Träger und Akquise von Ehrenamtlichen

Die Vorerfahrung der Träger in der Einbindung von Ehrenamtlichen waren sehr breit gestreut: So gaben 40 Prozent der Verantwortlichen an, bereits vor „Einstieg Deutsch“ ehrenamtlich Engagierte oft, sehr oft oder immer in ihre Arbeit eingebunden zu haben. 30 Prozent banden Ehrenamtliche auch direkt in die Sprachvermittlung ein. Hingehen hatten 19 Prozent der Träger generell vorher noch nie mit Ehrenamtlichen und 25 Prozent noch nie mit Ehrenamtlichen in der Sprachvermittlung gearbeitet. Grundsätzlich waren Ehrenamtliche häufiger in die allgemeine Arbeit des Trägers als direkt in die Sprachvermittlung eingebunden.

Freie Träger konnten diesbezüglich auf mehr Erfahrung zurückgreifen. 53 Prozent haben vor „Einstieg Deutsch“ oft bis immer Ehrenamtliche eingebunden – im Vergleich zu 28 Prozent bei den Volkshochschulen.

Für die Lehrendenakquise konnten viele Träger auf bestehende Netzwerke zurückgreifen. Viele der befragten Lehrkräfte (73 Prozent) hatten schon vorher mit ihrem „Einstieg Deutsch“-Träger zusammengearbeitet; ebenso 59 Prozent derjenigen, die sowohl als Lehrkraft als auch als Lernbegleiter/innen arbeiteten. Ehrenamtliche Lernbegleiter/innen mussten zumeist neu akquiriert werden. 75 Prozent der Befragten waren vor „Einstieg Deutsch“ noch nicht mit dem jeweiligen Träger involviert.

Die Suche nach geeigneten Ehrenamtlichen wurde von den meisten Trägern als eine Herausforderung beschrieben (74 Prozent). Träger im ländlichen Raum waren hiervon besonders betroffen (84 Prozent). Bis auf Einzelfälle konnten jedoch immer Lösungen oder Lösungsansätze gefunden werden, um dieser Problematik zu begegnen. Als zentrale Erfolgsfaktoren wurden hier eine aktive Netzwerkarbeit und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern genannt. Beispielsweise konnten Ehrenamtliche über Bildungskoordinator/innen, Integrationsbeauftragte oder das Migrationsbüro angeworben werden. Außerdem konnten Lernbegleiter/innen häufig über Ehrenamtskoordinator/innen, ehrenamtliche Engagiertennetzwerke oder -initiativen akquiriert werden. Darüber hinaus konnten Ehrenamtliche über Anfragen bei Universitäten/Studierenden oder über Mitarbeiter des Trägers und Lehrkräfte gefunden werden. In einigen Fällen übernahmen andere Geflüchtete, die über Lehrerfahrung in ihrem Heimatland verfügten oder bereits ein höheres Deutschniveau erreicht hatten, diese Rolle. Wenn tatsächlich keine ehrenamtliche Begleitung gefunden werden konnte, übernahm die Lehrkraft die Aufgaben im Vertiefenden Lernen. Dass die Aufwandsentschädigung zu niedrig gewesen sei, wird mehrfach als Grund angeführt, warum nicht ausreichend viele Lernbegleiter/innen gefunden werden konnten. Andererseits wird auch von Fällen berichtet, in denen ehrenamtlich Engagierte bewusst auf eine Aufwandsentschädigung verzichteten.

Auch in der Online-Befragung zeigte sich, dass von 53 befragten Lernbegleiter/innen 17 auch als jeweilige Lehrkraft tätig waren (32 Prozent). In den Fallstudien gab es ebenfalls diverse Konstellationen, in denen die Lehrkraft beide Rollen wahrnahm.

Die Fallstudien machten deutlich, dass es zu Hochzeiten der Zuwanderung von Geflüchteten einen großen Schub an Freiwilligen gab, die sich ehrenamtlich in der Arbeit mit Geflüchteten engagieren wollten. Die Bereitschaft hierzu sei seitdem allerdings stark zurückgegangen. Viele der 2017 befragten ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen wurden 2015 oder 2016 aus Engagierten-Pools (z.B. Dolmetscherpools oder Brückenbauerprogrammen) akquiriert und sind seitdem für „Einstieg Deutsch“ tätig gewesen.

Neben der Akquise erscheint auch der Koordinationsaufwand mit Ehrenamtlichen hoch gewesen zu sein. Für mehr als die Hälfte der Befragten (52 Prozent) stellte dies in der Umsetzung eine Herausforderung dar.

Letztendlich haben 55 Prozent der Träger in all ihren „Einstieg Deutsch“-Lernangeboten mit ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen gearbeitet; weitere 29 Prozent zumindest in einem Anteil ihrer

Lernangebote. 17 Prozent der Träger haben entweder explizit auf den Einsatz von Lernbegleiter/innen verzichtet oder konnten keine Ehrenamtlichen akquirieren.

Charakteristika und Vorerfahrungen der ehrenamtlich Engagierten in „Einstieg Deutsch“

Die Ergebnisse der Online-Befragung der Lernbegleiter/innen zeichnen ein sehr diverses Bild von Personen in verschiedensten Lebenssituationen und mit verschiedenen Vorerfahrungen.¹⁶ Auffällig ist die hohe Frauenquote unter den Lernbegleiter/innen (62 Prozent). Hinsichtlich ihres Alters waren sie breit aufgestellt. So waren die befragten Lernbegleiter/innen zwischen 17 und 69 Jahren alt und auch dazwischen auf alle Altersgruppen verteilt. Entsprechend befanden sie sich in sehr unterschiedlichen Lebensphasen. Die meisten waren zum Zeitpunkt der Erhebung als Angestellte tätig oder befanden sich in Rente (je 29 Prozent). Aber auch Selbstständige, Studierende, Arbeitssuchende oder Hausfrauen/-männer engagierten sich als Lernbegleiter/innen. Fast die Hälfte der Befragten hat eine Migrationsbiografie. Zumeist waren sie selbst nach Deutschland eingewandert, zehn Prozent waren Migrant/innen zweiter Generation. 40 Prozent von ihnen waren in Bildungsberufen (z.B. der schulischen oder außerschulischen Weiterbildung), die Mehrzahl hingegen war in ganz unterschiedlichen Berufsfeldern tätig.

Insbesondere die eigene Migrationserfahrung der Lernbegleiter/innen wurde in den Fallstudien als sehr hilfreich hervorgehoben. Lernbegleiter/innen wie Außenstehende bekräftigten, dass ihre eigenen Erfahrungen halfen, sich besser in die Teilnehmenden hineinzusetzen. So sei ihnen aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung klarer gewesen, welches Wissen für neu in Deutschland angekommene Personen besonders wichtig sei. Dies habe eine gezieltere Unterstützung ermöglicht. Außerdem habe es geholfen, wenn die Lernbegleiter/innen die Erstsprache einiger Teilnehmender sprechen konnten, sodass sie mit Erklärungen in der jeweiligen Sprache unterstützen konnten.

Auch unterschieden sich die ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen im Hinblick auf ihre jeweiligen Vorerfahrungen stark. So hatten (zum Zeitpunkt der Befragung) die meisten von ihnen Erfahrung in der ehrenamtlichen Arbeit mit Geflüchteten (73 Prozent, zwischen einem und zehn Jahren Erfahrung) und im ehrenamtlichen Vermitteln von Deutschkenntnissen (76 Prozent, zwischen einem halben und zehn Jahren Erfahrung). 39 Prozent hatten konkrete Unterrichtserfahrung in DaZ/DaF und 33 Prozent generell im Unterrichten von Sprachen (je zwischen einem und zehn Jahren Erfahrung). Weitere 27 Prozent hatten bereits hauptamtlich mit Geflüchteten gearbeitet (zwischen einem halben und zehn Jahren Erfahrung). Im Bereich digitale Lernmedien gaben 61 Prozent an, Erfahrungen zu haben. Die Erfahrungsjahre rangierten hier zwischen einem und 21 Jahren, wobei die Mehrzahl der Befragten seit damals rund einem Jahr mit diesen Medien arbeitete (39 Prozent).

Der Großteil der Lernbegleiter/innen hatte in den meisten Bereichen bis zu zwei Jahre Erfahrung. Der zumeist kurze Erfahrungszeitraum deutet darauf hin, dass viele ihr Engagement mit der gestiegenen Fluchtmigration seit 2015 begonnen hatten. Insbesondere im Bereich digitale Medien scheinen viele erst im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ Erfahrungen gemacht zu haben.

Die ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen waren durchaus interessiert daran, sich für ihre Tätigkeit in „Einstieg Deutsch“ weiterzubilden. So hatten 30 Prozent bereits an der DVV-Schulung zur Lernplattform iwdl.de teilgenommen. Sechs Prozent besuchten die „vhs Lehrkräftequalifizierung Deutsch“. Lediglich 22 Prozent gaben in der Online-Befragung an, keine weiteren Schulungswünsche zu haben. Stattdessen wünschten sie sich weitere Fortbildungen im Bereich Bildungsarbeit mit Geflüchteten (50 Prozent), im Einsatz digitaler Lernmedien (44 Prozent), im Bereich

¹⁶ Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu beachten, dass nur wenige Kontaktdaten zu Lernbegleiter/innen zur Verfügung standen und entsprechend wenige von ihnen an der Online-Befragung teilgenommen haben. Die Aussagen stützen sich daher auf eine Gruppe von maximal 36 Personen.

Binnendifferenzierung und Umgang mit heterogenen Lerngruppen (31 Prozent), DaZ/DaF (22 Prozent), im Umgang mit traumatisierten Teilnehmenden (19 Prozent) und zur Zusammenarbeit zwischen Hauptberuf und Ehrenamt (16 Prozent). In den Fallstudien wurde insbesondere der Wunsch nach praxisnahen Schulungen (z.B. zu konkreten Lernmethoden) deutlich. Ferner wurde mehr Training im Bereich digitaler Medien gewünscht sowie Hilfe oder zumindest Austausch zum Umgang mit Teilnehmenden mit Traumata. Zu Schulungsbedarfen von Ehrenamtlichen in der Sprachvermittlung siehe auch die Analyse der Universität Paderborn (siehe Anhang IV).

Ziele und Eignung der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen in verschiedenen Rollen

Wie bereits die Bandbreite an Vorerfahrungen der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen vermuten lässt, wurden Ehrenamtliche in den Lernangeboten mit unterschiedlichen Zielsetzungen eingesetzt. Ein klarer Fokus lag dabei auf den Kernbereichen des Konzepts: Die meisten Träger setzten die ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen vor allem zur Vertiefung von Gelerntem, zur Begleitung von Exkursionen oder der Arbeit mit digitalen Medien ein (siehe erste Spalte von Abbildung 16). Aber auch zur Binnendifferenzierung im Unterricht griff fast die Hälfte der Träger auf Lernbegleiter/innen zurück (siehe hierzu auch das nachfolgende Kapitel zur Einbindung und Abstimmung).

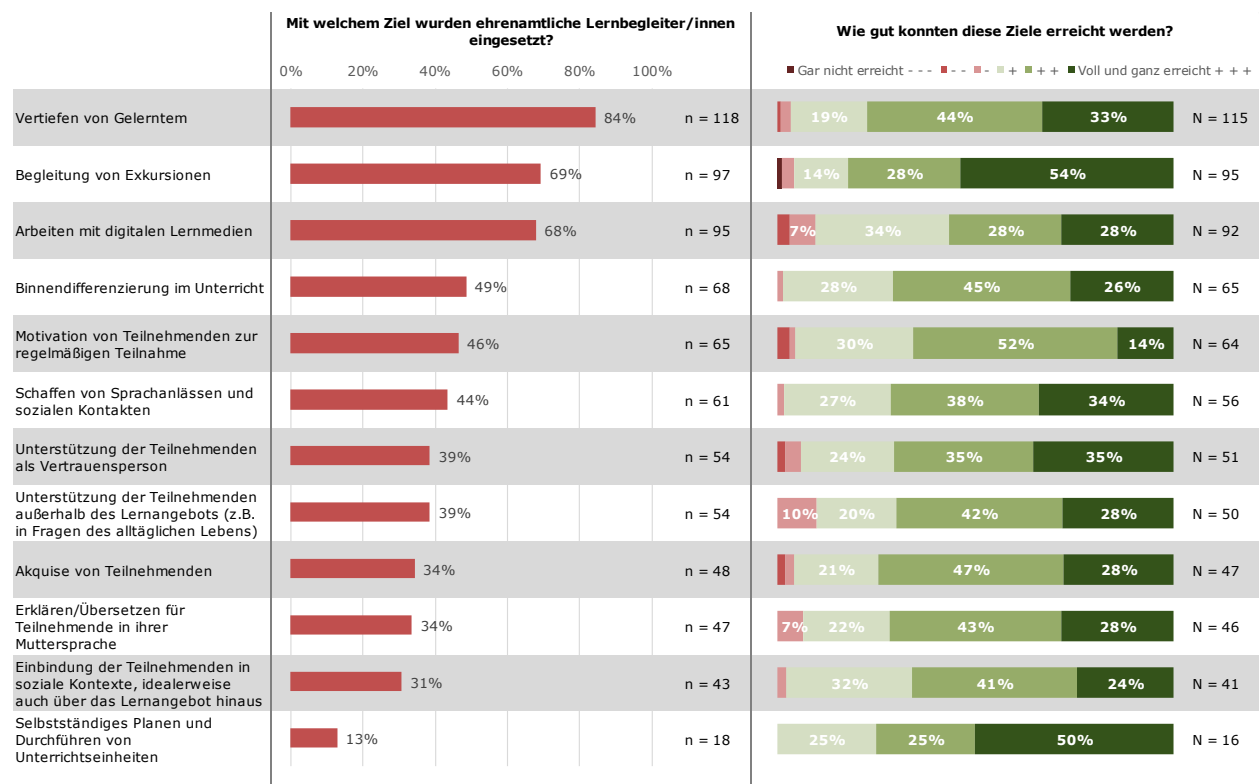


Abbildung 16: Ziele des Einsatzes von ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen und Erfolg dieses Einsatzes laut Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Lediglich bei der Arbeit mit digitalen Medien zweifelten einige Träger daran, ob die Einsatzziele erreicht werden konnten. In den Fallstudien wurde hervorgehoben, dass nicht alle Lernbegleiter/innen die Qualifikation und das Selbstvertrauen mitbrachten, (eigenständig) mit den Teilnehmenden an digitalen Medien zu arbeiten. Die Fallstudien und Online-Befragung zeigten darüber hinaus, dass in vielen Fällen auch die informelle Unterstützung der Lernbegleiter/innen eine große Rolle spielte. Sie nahmen eine motivierende Rolle ein, unterstützten als Vertrauensperson und halfen Teilnehmenden, indem sie Sprachanlässe und soziale Kontakte schufen. In den wenigen Fällen, in denen

Lernbegleiter/innen zugetraut wurde, eigenständig Unterrichtseinheiten zu planen und durchzuführen, wurde dies durchgehend als erfolgreich eingestuft.¹⁷

Einbindung und Abstimmung mit den ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen

Das Konzept von „Einstieg Deutsch“ sah vor, Lernbegleiter/innen vorrangig im Vertiefenden Lernen einzusetzen. Die Ergebnisse der Online-Befragung 2017 deuten aber darauf hin, dass die Mehrheit der Lernbegleiter/innen die Lehrkraft auch im Unterricht unterstützte (siehe Abbildung 17).

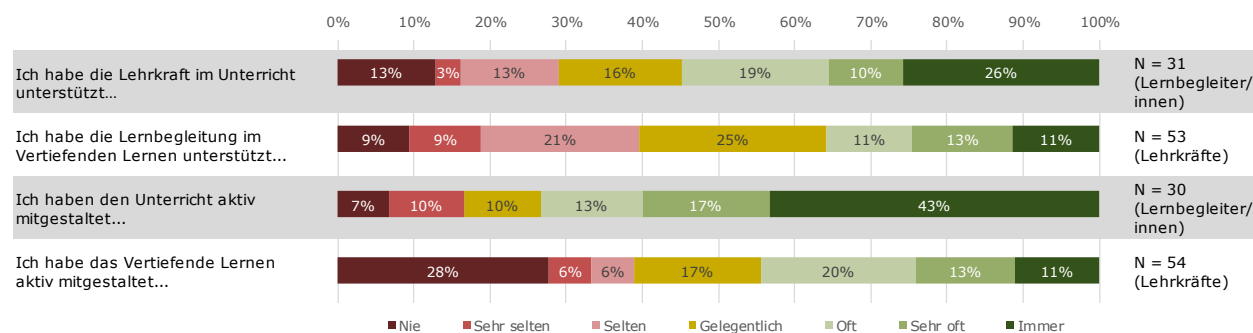


Abbildung 17: Einbezug von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen in Unterricht und Vertiefendes Lernen laut Aussagen der Online-Befragung 2017.

Nur 13 Prozent der befragten Lernbegleiter/innen gaben an, nie im Unterricht auszuhelfen. 55 Prozent hingegen unterstützten die Lehrkraft oft bis immer beim Unterrichten. 73 Prozent gaben an, den Unterricht dabei oft bis immer aktiv mitgestaltet haben zu können. Im Gegenzug unterstützten jedoch auch die meisten Lehrkräfte im Vertiefenden Lernen. Hier waren nur neun Prozent zu keinem Zeitpunkt involviert. Sie halfen stattdessen zumeist gelegentlich oder selten aus. 36 Prozent unterstützten die Lernbegleiter/innen oft bis immer im Vertiefenden Lernen. Darüber hinaus hatten 44 Prozent der Lehrkräfte oft bis immer eine gestaltende Rolle im Vertiefenden Lernen inne. Sachberichte und Fallstudien legen nahe, dass die Aufgaben und das Übungsmaterial für das Vertiefende Lernen häufig von der Lehrkraft ausgewählt wurden.

Entsprechend häufig stimmten sich die meisten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen ab. So stimmten sich 31 Prozent der Lernbegleiter/innen und 55 Prozent der Lehrkräfte nach eigenen Angaben immer mit dem jeweils anderen zu behandelnden Inhalten und den Fortschritten der Teilnehmenden ab. Respektive 38 und 31 Prozent taten dies oft oder sehr oft. Nur Einzelpersonen gaben an, sich selten bis nie untereinander abgestimmt zu haben. Die Abstimmung erfolgte sehr unterschiedlich: persönlich, über die Tafel im Klassenzimmer, per Telefon, WhatsApp, Facebook oder E-Mail(-verteiler).

Gegenstand dieser Abstimmungen waren laut Sachberichten zumeist der Fortgang des Lernangebots, Fortschritte der Teilnehmenden, eine Festlegung der Themen/Lerninhalte sowie mögliche Übungen/Wiederholungen. Teilweise wurden diese Themen auch in Unterrichtsheften oder -ordnern, Klassenbüchern oder in Lernangebots-/Übergabeprotokollen zur besseren Nachvollziehbarkeit dokumentiert. Einige nutzten hierzu auch digitale Medien wie Cloudspeicher oder iwdl.de.

Den Sachberichten zufolge wurden Lernbegleiter/innen vor Lernangebotsbeginn weniger stark involviert. So haben sich Lehrkraft und Lernbegleiter/innen zwar häufig zu Material und eingesetzten Medien abgesprochen, jedoch waren Lernbegleiter/innen bei Vorgesprächen zum Projekt, der Besprechung des Lehrplans oder der Festlegung der Lernziele nur teilweise involviert. Während des

¹⁷ In Fachkreisen wird der Einsatz von Personen ohne DaZ/DaF-Qualifikation für den Deutschunterricht sehr kritisch gesehen. Aus den vorliegenden Daten geht jedoch nicht hervor, ob die hier als geeignet erachteten Lernbegleiter/innen über solch eine Qualifikation verfügen. Zur Abgrenzung zwischen „professionellen“ Lehrkräften und ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen siehe auch Anhang I.I für eine Analyse der Universität Paderborn zu Schulungsbedarfen des Ehrenamts.

Lernangebots wurden sie in Teilen bei Abstimmungstreffen mit dem Träger, Teambesprechungen, Feedbacktreffen oder Netzwerktreffen unter Einbezug externer Akteure miteinbezogen.

Alle Befragten der Fallstudien, in denen Lehrkraft und Lernbegleiter/in(nen) zusammenarbeiteten, hoben die Bedeutung regelmäßiger Kommunikation und des Austauschs für eine erfolgreiche Zusammenarbeit hervor. Hilfreich sei es hier gewesen, wenn Unterricht und Vertiefendes Lernen aufeinanderfolgend am gleichen Tag oder parallel zueinander¹⁸ stattgefunden hätten (siehe hierzu das Beispiel guter Praxis zur Zusammenarbeit zwischen Lehrkraft und Lernbegleiter/innen in Abbildung 19). So habe man sich regelmäßig in den Pausen persönlich abstimmen können.

In den Fallstudien konnten außerdem Beispiele guter Praxis identifiziert werden, in denen die Zusammenarbeit mit den ehrenamtlich Engagierten – angestoßen durch Prozesse in „Einstieg Deutsch“ – über die Einbindung von Ehrenamtlichen als Lernbegleiter/innen hinausgewachsen war. So bot beispielsweise eine Volkshochschule nachmittags eine zusätzliche Nachhilfe mit wechselnden Ehrenamtlichen an, die von allen Interessierten genutzt werden konnte. Lehrkraft und Lernbegleiter/innen des Lernangebots standen mit diesen Ehrenamtlichen im Austausch. Sie vermittelten regelmäßig Teilnehmende mit Unterstützungs- oder Übungsbedarf, der nicht im Lernangebot gedeckt werden konnte, an die Nachhilfe weiter.

Eine weitere Volkshochschule konnte sich durch die systematische Einbindung von ehrenamtlich Engagierten und die Beschäftigung mit deren Bedarfen als Anlaufpunkt für Weiterbildungen für Ehrenamtliche in der Geflüchtetenhilfe etablieren (siehe Beispiel guter Praxis in Abbildung 18). So wurden dort bedarfsorientiert Schulungen angeboten, an denen alle ehrenamtlich Engagierten der Stadt teilnehmen können.

Zwischenfazit

- Ehrenamtlich Engagierte in „Einstieg Deutsch“ wiesen eine große Bandbreite an Charakteristika und Vorerfahrung auf. Entsprechend unterschiedlich waren auch die Vorstellungen und Herangehensweisen der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen und die Einbindung in die jeweiligen Lernangebote.
- Die Rolle der Ehrenamtlichen in „Einstieg Deutsch“ war daher sehr standortabhängig und nicht pauschal definierbar.
- Ehrenamtliche Lernbegleiter/innen unterstützten vorrangig beim Vertiefen von Gelerntem, entlasteten häufig aber auch die Lehrkraft im Unterricht durch die Unterstützung von lernschwächeren Teilnehmenden. Sie konnten außerdem weitere wichtige Funktionen einnehmen: Vertrauen zu den Teilnehmenden aufbauen, Motivation steigern, außerhalb des Unterrichtskontextes unterstützen und Sprachanlässe wie soziale Kontakte kreieren.
- An Standorten, an denen Lernbegleiter/innen eingesetzt wurden, fand zumeist sehr enge Zusammenarbeit statt und Lehrkraft und Lernbegleiter/innen stimmten sich meist regelmäßig ab. Auch waren Unterricht und Vertiefendes Lernen selten stark voneinander getrennt; stattdessen unterstützten sich Lehrkraft und Lernbegleiter/innen gegenseitig in den entsprechenden Unterrichtseinheiten. In diesen Fällen wurde die Zusammenarbeit als sehr positiv und zielführend empfunden.
- Nicht alle Träger machten von der Möglichkeit Gebrauch, Ehrenamtliche als Lernbegleiter/innen einzubinden. An vielen Standorten fungierte die Lehrkraft in Personalunion auch als Lernbegleiter/in im Vertiefenden Lernen. Dies lässt sich u.a. durch eine schwierige Akquise – insbesondere vor dem Hintergrund abnehmenden Engagements – und einen hohen

¹⁸ Entweder durch den Einsatz eine/r Lernbegleiter/in zur Binnendifferenzierung oder in zwei getrennten Gruppen.

Koordinationsaufwand von Seiten des Trägers und erhöhten Abstimmungsaufwand von Seiten der Lehrkraft erklären.

- Die Diversität der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen führte zu einem ebenso breiten Spektrum an Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den ehrenamtlich Engagierten bei Trägern und Lehrkräften. Dementsprechend haben nicht alle Träger und Lehrkräfte weiterhin Interesse an einer Zusammenarbeit mit ehrenamtlich Engagierten in der direkten Sprachvermittlung; während einige andere die Zusammenarbeit jedoch als sehr bereichernd empfunden haben.



Beispiel guter Praxis: Ehrenamtsakademie zur bedarfsgerechten Fortbildung von Lernbegleitungen und Lehrkräften

Angestoßen durch die Weiterbildungswünsche ihrer eigenen Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen hat die Volkshochschule Ludwigshafen ein Weiterbildungsangebot entwickelt, das auch über „Einstieg Deutsch“ hinaus wirkt. So hat sich die vhs inzwischen als Zentrum für Fortbildungen für haupt- und ehrenamtlich Engagierte in der Geflüchtetenhilfe etabliert.

Die vhs fragt Bedarfe regelmäßig ab und bietet entsprechende Weiterbildungsangebote an. So fanden z.B. Fortbildungen zu spielerischen Lernmethoden im Unterricht, zu (Neu-)Regelungen im Asylverfahren oder der geopolitischen Lage in den Herkunftsländern der Geflüchteten statt. Auch wurde gemeinsam mit dem Deutschen Roten Kreuz ein Erste-Hilfe-Kurs angeboten. Die sogenannte Ehrenamtsakademie bietet auch eine Plattform zum Austausch über Herausforderungen zwischen Lehrkräften, Lernbegleiter/innen und anderen Engagierten. *„Ehrenamtliche sind das Rückgrat unserer Gesellschaft, die dabei helfen, ein Gleichgewicht zu wahren, indem sie ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten einbringen. Sie durch Weiterbildung zu unterstützen ist sinnvoll und notwendig“*, so die zuständige Bereichsleiterin Weiterbildung, Hedwig Kiefer.

Die Schulungen sind offen für alle am jeweiligen Thema Interessierten. Es haben u.a. auch städtische Angestellte, kirchliche Gemeinden, Ehrenamtliche in der Familienbegleitung und Fachmigrationsdienste teilgenommen.

Abbildung 18: Beispiel guter Praxis 2 Ehrenamtsakademie zur bedarfsgerechten Fortbildung von Lernbegleiter/innen und Lehrkräften



Beispiel guter Praxis: Zusammenarbeit Lehrkraft und ehrenamtliche Lernbegleiter/innen zur Verknüpfung von Unterricht und digitalem Lernen

In „Einstieg Deutsch“ bekamen Träger und Lehrkraft Gestaltungsfreiheit zugestanden, ihre Zusammenarbeit mit Ehrenamtlichen nach ihren Wünschen zu gestalten. Das Gleiche galt für die Verknüpfung zwischen Unterricht und Vertiefendem Lernen. Wie sich beides ergänzen kann, zeigt das Beispiel eines eingespielten Dreierteams der Volkshochschule Lahr.

Die Lehrkraft und zwei Lehrbegleiterinnen arbeiteten seit Beginn des Projekts „Einstieg Deutsch“ in der gleichen Konstellation zusammen. Alle drei betonten, dass sie durch die kontinuierliche und wiederholte Zusammenarbeit die Qualität ihrer Lernangebote von Lernangebot zu Lernangebot steigern konnten. So sei es ihnen möglich gewesen, verschiedene Formate auszuprobieren und den für sie besten Modus Operandi zu finden:

Der von allen favorisierte Ablauf sah sowohl reine Unterrichtstage mit der Lehrkraft als auch Unterrichtstage vor, die zum Teil abwechselnd und zum Teil gemeinsam gestaltet wurden.

- **Montag:** Die Woche begann mit drei Unterrichtseinheiten Vertiefenden Lernens mit den Lernbegleiter/innen. Hier wurden primär Hausaufgaben besprochen, die die Lehrkraft den Teilnehmenden über das Wochenende aufgetragen hatte. Im Anschluss folgten zwei UE Unterricht mit der Lehrkraft.
- **Dienstag:** Unterrichtstag mit der Lehrkraft
- **Mittwoch:** Zur Mitte der Woche unterrichtete erst die Lehrkraft drei UE, gefolgt von zwei UE Vertiefendem Lernen durch die Lernbegleiterinnen.
- **Donnerstag:** Unterrichtstag mit der Lehrkraft
- **Freitag:** Das Ende der Woche bildete der „Computertag“, an dem drei von fünf UE gemeinsam von allen dreien betreut wurden. Der Bedarf an Anleitung bei der Arbeit mit Computern war groß und auf diese Weise konnte das individuelle Lernen gut eingeführt und unterstützt werden.

Dadurch dass Unterricht und Vertiefendes Lernen am gleichen Tag ineinandergriffen, war eine persönliche Übergabe und Absprache möglich. So setzten sich Lehrkraft und Lernbegleiterinnen bei jedem Übergang zusammen und besprachen sich. Sie informierten einander darüber, was sie seit der letzten Übergabe behandelt hatten und tauschten sich über den Fortschritt der Teilnehmenden aus. Die Lehrkraft wählte Aufgaben aus, die im Vertiefenden Lernen behandelt werden sollen, und wies auf besondere Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden hin. Ebenso informierten die Lernbegleiterinnen sie, sollten einzelne Teilnehmende oder die Gruppe weiteren Erklärungsbedarf von Seiten der Lehrkraft benötigen.

Unterstützt wurde das Dreiergespann von einem ehrenamtlichen Zusatzangebot, das an einigen Nachmittagen der Woche weitere Nachhilfe anbot. In diesem „Lerncafé“ wurden auch die Chromebooks zur Verfügung gestellt, sodass das Lernportal „Ich will Deutsch lernen“ auch über das Lernangebot hinaus genutzt werden konnte. Dieses Angebot wurde gern genutzt und Teilnehmende wurden bei weiteren Unterstützungsbedarfen gezielt dorthin vermittelt. Zudem wurden die Teilnehmenden generell über das Angebot informiert, um es bei Fragen oder Übungsbedarfen selbstständig aufsuchen zu können.

Abbildung 19: Beispiel guter Praxis 3 Zusammenarbeit Lehrkraft und ehrenamtliche Lernbegleiter/innen.

3.2.4 Einsatz digitaler Lernmedien

Die Einbindung digitaler Lernmedien war für „Einstieg Deutsch“-Lernangebote verpflichtend und die Vermittlung digitaler Kompetenzen war explizites Ziel des Angebots. Den Trägern war hierbei freigestellt, ob sie hierzu das Lernportal „ich-will-deutsch-lernen.de“ (iwdl.de), die Lern-App „Einstieg Deutsch“, den A1-Deutschkurs im vhs-Lernportal¹⁹ oder vergleichbare digitale Lernmedien nutzten. Um Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen auf den Einsatz der digitalen Medien im Unterricht vorzubereiten, bietet der DVV hausinterne Schulungen zu Nutzung des Lernportals iwdl.de und des A1-Deutschkurses an.

Viele Träger hatten wenig **Vorerfahrung in der Einbindung digitaler Medien** in die Sprachvermittlung: Nur 30 Prozent hatten bereits vor „Einstieg Deutsch“ digitale Lernmedien oft, sehr oft oder immer in ihrem Deutschunterricht eingesetzt, 29 Prozent als Ergänzung zum Unterricht. Freie Träger und Träger im städtischen Raum konnten hierbei auf mehr Vorerfahrungen aufbauen als Volkshochschulen oder allgemein Träger in ländlichen Gebieten.

Auch die Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen brachten unterschiedlich viel Vorerfahrung im Umgang mit digitalen Lernmedien ein. So rangierten die Erfahrungswerte zwischen einem halben und 21 Jahren. Die meisten (32 Prozent) arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung 2017 seit rund einem Jahr mit digitalen Medien, d.h. in etwa mit Beginn des Projekts „Einstieg Deutsch“. Auch hier hatten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen von freien Trägern mehr Medienerfahrung (durchschnittlich fünf bzw. vier Jahre).

Entsprechend fühlte sich der Großteil **sicher im Umgang** mit digitalen Medien (89 Prozent). Allerdings war die Unsicherheit, diese im Unterricht auch einzusetzen, deutlich größer als bei der alltäglichen Nutzung (18 vs. sieben Prozent). Die Unsicherheit stieg dabei mit fortschreitendem Alter.

Tendenziell sicherer fühlten sich hingegen diejenigen, die eine **iwdl-Schulung** besucht hatten oder die **Handreichung zu digitalen Medien** des DVV genutzt haben. So gaben 83 Prozent der Schulungsteilnehmenden²⁰ an, sich durch die Schulung im Umgang mit dem Lernportal sicherer gefühlt zu haben. 73 Prozent setzten das Lernportal nach Schulungsteilnahme häufiger ein als zuvor. Auch beurteilten 84 Prozent derjenigen, die die Handreichung genutzt haben, diese als hilfreich. Hier ist einschränkend anzumerken, dass 47 Prozent der Befragten diese Handreichung gar nicht kannten und weitere 18 Prozent sie zwar kannten, aber noch nicht gelesen hatten.

Wie wurden angesichts dieser unterschiedlichen Erfahrungswerte digitale Medien von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen eingesetzt? Dies wird in den folgenden Abschnitten beleuchtet.

Auswahl des Lernmediums

Den Trägern bzw. ihren Lehrkräften und Lernbegleiter/innen stand frei, welches Lernmedium sie wählten. Mit dem Launch des A1-Deutschkurses des neuen vhs-Lernportals kam ein Jahr vor Ende des Projekts eine weitere Option hinzu. Trotzdem war die Nutzung von iwdl.de am weitesten verbreitet (86 Prozent) und 43 Prozent der Träger hatten bis Oktober 2018 auf das neue Portal umgestellt (siehe Abbildung 20). Auch die „alte“ App „Einstieg Deutsch“ war weiterhin verbreiteter als die App zum A1-Deutschkurs (82 im Vergleich zu 24 Prozent).

Die Träger wählten dabei häufig eine Kombination aus verschiedenen Medien: In 84 Prozent der Fälle wurde mehr als ein Medium eingesetzt. Besonders häufig wurden iwdl.de und die App „Einstieg Deutsch“, der A1-Deutschkurs mit „Einstieg Deutsch“ oder sowohl das alte als auch neue Lernportal zusammen genannt. Die neue App zum Lernportal wurde hingegen selten mit anderen Medien kombiniert und auch eine Verbindung verschiedener mobiler Apps kam selten vor. Die Fallstudien verdeutlichten allerdings, dass in den einzelnen

¹⁹ Dieser ist seit Ende 2017 verfügbar.

²⁰ Diese Informationen basieren auf den Ergebnissen der Online-Befragung 2017, nicht auf einer systematischen Teilnehmendenevaluation der Schulungen.

Lernangeboten zumeist entweder nur das Portal iwdl.de oder nur die Lern-App „Einstieg Deutsch“ gezielt eingesetzt wurde. Wenn EDV-Räume und/oder Chromebooks zur Verfügung standen, wurde zumeist das Lernportal bevorzugt und nur am Rande auf die App verwiesen. In einem besuchten Lernangebot für Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse wurde hingegen ausschließlich die Lern-App „Einstieg Deutsch“ verwendet und davon durchweg positiv berichtet. In den Sachberichten wurde darauf verwiesen, dass es bei gleichzeitiger Nutzung teils zu Verwirrungen durch die unterschiedlich gestaltete Bedienoberfläche von Lernportal und App kam. So lässt sich unter Umständen die Entscheidung für nur ein Lernmedium erklären. Dass sich diese klare Tendenz für ein Medium so stark von den Aussagen der Träger in der Abschlussbefragung unterscheidet, kann mehrere mögliche Gründe haben: Beispielsweise ist denkbar, dass unterschiedliche Lernangebote unterschiedliche Medien genutzt haben, z.B. wenn sie mit der Einführung des neuen A1-Deutschkurses auf das neue Medium umgestiegen sind. Andererseits waren möglicherweise nicht alle Träger so tief in die Umsetzung involviert, als dass sie die konkret genutzten Medien benennen konnten.

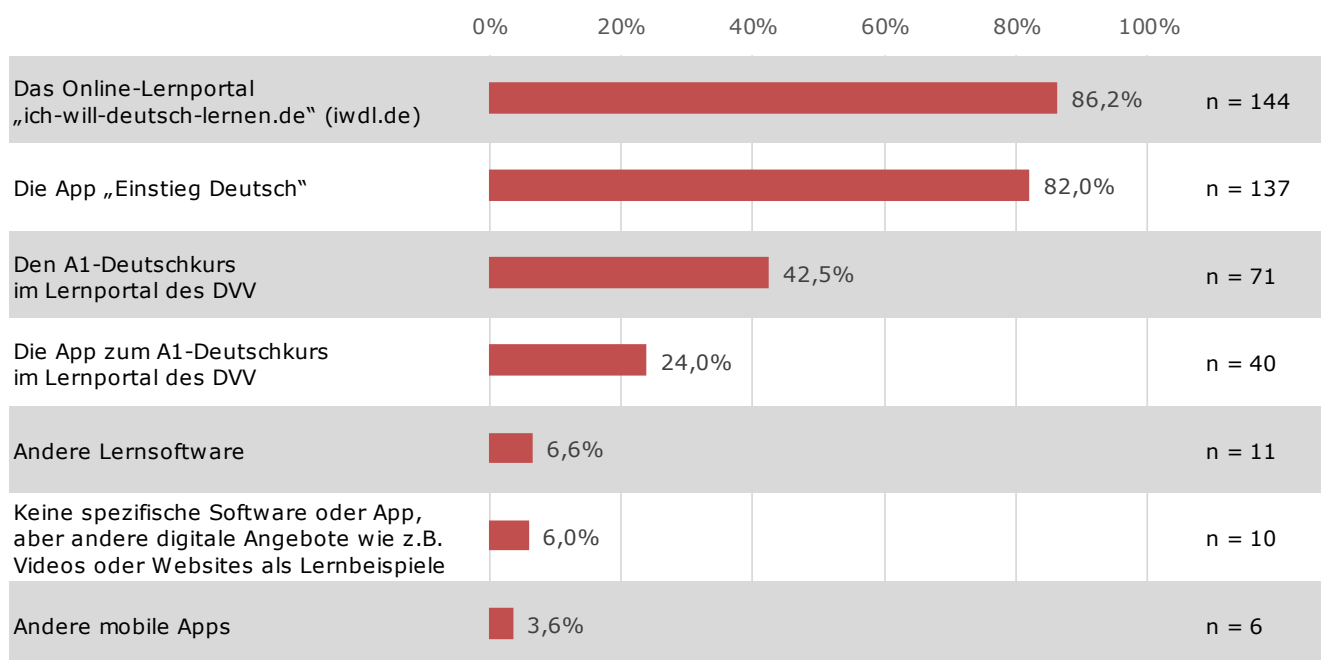


Abbildung 20: Software und Apps, die in „Einstieg Deutsch“ eingesetzt werden, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Darüber hinaus haben in der Online-Befragung 2017 18 Prozent der Befragten – davon fast ausschließlich Lehrkräfte – angegeben, weder Lernportal noch Lern-App in Unterricht oder im Vertiefenden Lernen zu nutzen. Mit Ende der ersten Erhebungsphase bestand daher die Vermutung, dass hier in der Regel andere digitale Lernmedien zum Einsatz kamen. Es konnte jedoch auch als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass in einem, wenn auch kleinen, Teil der Lernangebote das Ziel des Einsatzes digitaler Lernmedien nicht umgesetzt werden konnte. Gründe dafür könnten beispielsweise die oben angeführten infrastrukturellen Probleme in externen Räumlichkeiten wie den Unterkünften sein. Welche alternativen digitalen Lernmedien eingesetzt wurden, wurde in der zweiten Erhebungsphase mitbetrachtet. Auch wurde besonders darauf geachtet, ob – und wenn ja, warum – tatsächlich in einigen Fällen keine digitalen Lernmedien eingesetzt wurden. Es ist festzuhalten, dass zur Abschlussbefragung 2018 keiner der Träger angab, nicht mit digitalen Medien gearbeitet zu haben. Die Fallstudien zeigten jedoch auch, dass es in der Vergangenheit einzelne Lernangebote gegeben hat, in denen nicht systematisch mit den Lernmedien gearbeitet wurde. Diese „Kinderkrankheit“ scheint jedoch zum Projektende hin überwunden worden zu sein.

Grundsätzlich war das Ausmaß des Einsatzes digitaler Medien sehr unterschiedlich. Zusammengefasst wurden (trotz der hohen Verbreitung von Smartphones unter den Teilnehmenden) die Lernportale häufiger

als die Apps genutzt. Gleichzeitig kamen digitale Medien generell häufiger im Vertiefenden Lernen als im Unterricht zum Einsatz.

Das Lernportal „ich-will-deutsch-lernen.de“ (idwl.de)

Das Lernportal fand vor allem im Vertiefenden Lernen Anwendung (siehe Abbildung 21): Hier nutzten es 60 Prozent der Befragten mindestens gelegentlich und 46 Prozent oft bis sehr oft. In den Unterricht wurde es weniger häufig eingebunden. Hier gaben 51 Prozent an, es selten bis nie eingesetzt zu haben. Auch außerhalb des Lernangebots wurde die Nutzung sehr unterschiedlich beurteilt: 20 Prozent gaben an, dass ihre Teilnehmenden oft bis immer mit dem Lernportal lernten, weitere 20 Prozent gelegentlich, 34 Prozent selten oder sehr selten und 27 Prozent nie.

Wie häufig haben Sie das Lernportal genutzt? / Wie häufig nutzen Sie das Lernportal?

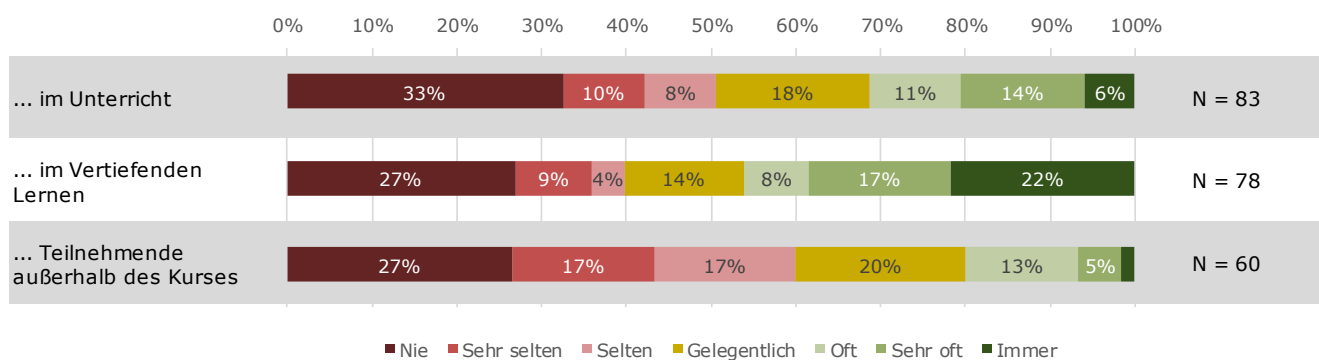


Abbildung 21: Nutzung des Lernportals idwl.de nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.

Auf der technischen Seite wurden insbesondere die (sehr) gute Zugänglichkeit und die Bedienbarkeit des Lernportals gelobt. Auch wurde die Bedienoberfläche nach einer technischen Einführung zumeist als selbsterklärend empfunden. Durch die Option des Gast-Zugangs war eine aufwendige Registrierung nicht zwingend notwendig. Insbesondere, wenn das Portal bereits auf den Chromebooks vorinstalliert war, sei der Aufwand laut den Lehrkräften minimal gewesen.

Andere hingegen kritisieren den hohen Aufwand, der notwendig gewesen sei, um alle Teilnehmenden mit E-Mail-Adressen zu registrieren und ggf. erst mit diesen auszustatten (siehe hierzu auch 3.2.4 „Lösungsansätze für Herausforderungen“).²¹ Auch war es sehr aufwendig, wenn für die Nutzung des Lernportals extra Räumlichkeiten (z.B. ein EDV-Raum) aufgesucht werden mussten. Das Lernportal war mit den mobil zur Verfügung stehenden Geräten nicht immer optimal nutzbar. Auf den häufig vorhandenen Smartphones sei die Handhabung laut den Durchführenden umständlich und fehleranfällig gewesen, so habe z.B. der Flashplayer häufig nicht funktioniert. Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass das Lernportal nicht für mobile Endgeräte optimiert ist. Die Bedienoberfläche generell wurde teilweise als unübersichtlich (für die Teilnehmenden) beschrieben, besonders wenn Chromebooks statt größeren Bildschirmen eingesetzt wurden. Die Arbeit mit den Chromebooks wurde in den Fallstudien sehr unterschiedlich bewertet. Beklagt wird beispielsweise, dass sich die Chromebooks regelmäßig und relativ schnell aus dem Netz ausgeloggt hätten, was für viele Teilnehmende eine Hürde dargestellt hätte. Auch wurde das initiale Einrichten der Geräte als hoher Aufwand moniert. Die teils sehr deutliche Kritik an Chromebooks findet sich in der Online-Befragung jedoch nicht verstärkt wieder.

²¹ Durch die Option des Gast-Zugangs sei eine aufwendige Registrierung nicht zwingend notwendig gewesen. Allerdings konnten bei der Nutzung des Gast-Zugangs nicht alle Funktionen des Lernportals genutzt werden, so z.B. keine teilnehmendenspezifische Zuweisung von Aufgaben durch die Lehrkraft.

Technische Probleme traten insbesondere durch lange Ladezeiten des Lernportals auf. Dies betraf vor allem Lernangebote, die Chromebooks nutzten und/oder nur über eine langsame Internetverbindung verfügten. Dies sei dadurch verstärkt worden, dass bei langen Bearbeitungszeiten immer eine erneute Anmeldung notwendig geworden sei.

Inhaltlich lobten viele die Vielfalt, Anschaulichkeit und Praxisnähe der Übungen des Lernportals. Dies galt insbesondere für Videos, Visualisierungen, Selbstkorrekturmöglichkeiten und Übungen, die auf einem spielerischen Ansatz basieren (Gamification). Außerdem wurde grundsätzlich angemerkt, dass der Wechsel der Unterrichtsform zur Steigerung der Motivation (einiger) Teilnehmenden beigetragen habe.

Jedoch waren einige Teilnehmende auch durch die Vielfältigkeit der Aufgaben und deren Schwierigkeitsgrad überfordert. Auch das Deutsch-Niveau der Bedienoberfläche war für einige Teilnehmende zu hoch, um die Aufgabenstellungen selbstständig zu verstehen und zu bearbeiten. Mit Blick auf die Videos wurde geäußert, dass diese teils zu schnell und für die Teilnehmenden daher schwierig verständlich gewesen seien.

Die Lern-App „Einstieg Deutsch“

Die Lern-App „Einstieg Deutsch“ wurde im Lernangebotsalltag weniger häufig als das Lernportal iwdl.de eingesetzt (siehe Abbildung 22). Im Unterricht nutzten 36 Prozent der Befragten sie selten oder sehr selten, 41 Prozent nie. Im Vertiefenden Lernen wurde sie öfter, jedoch immer noch wenig genutzt: Hier setzten sie 16 Prozent oft oder sehr oft ein und zehn Prozent immer. Obwohl die Lern-App die Möglichkeit bietet, auch mobil und offline eingebunden zu werden, wurde davon ebenfalls selten Gebrauch gemacht. 87 Prozent der Befragten setzten sie auf Exkursionen selten bis nie ein. Außerhalb des Lernangebots fand hingegen die App mehr Anwendung als das Portal iwdl.de: So gaben 28 Prozent der Befragten an, ihre Teilnehmenden hätten nach Ende des Lernangebots oft bis immer mit der Lern-App gelernt, 19 Prozent gelegentlich, 30 Prozent selten oder sehr selten und 26 Prozent nie.

Wie häufig haben Sie die Lernapp genutzt? / Wie häufig nutzen Sie die Lernapp?

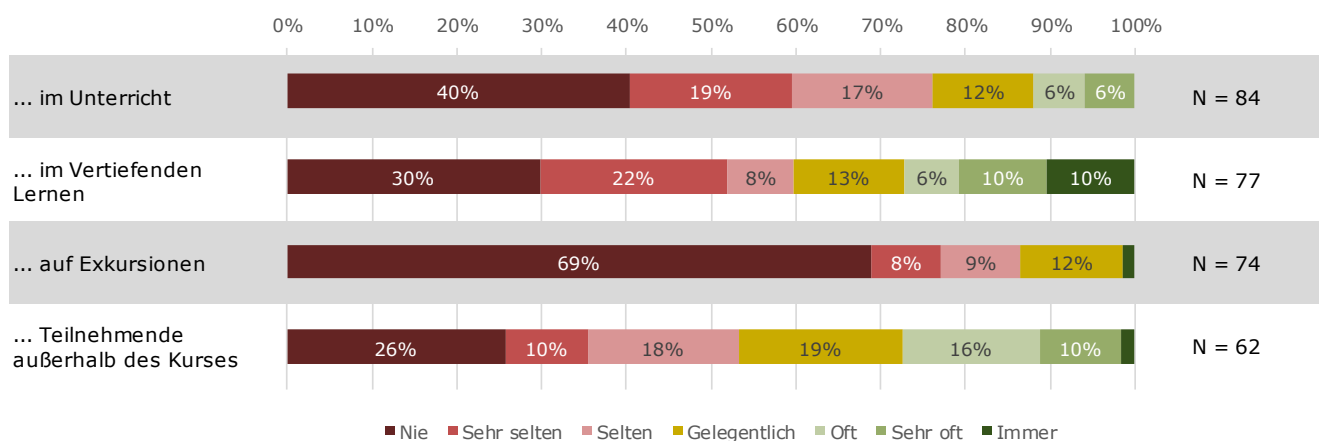


Abbildung 22: Nutzung der Lern-App nach Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.

An der App wurde insbesondere ihre Niederschwelligkeit gelobt. Teilnehmende haben eigene und somit vertraute Geräte nutzen können. Viele waren durch ihre Smartphones generell vertraut mit der Nutzung von Apps. Die klar strukturierte und anschaulich gestaltete Bedienoberfläche und die einfache Installation (keine Registrierung notwendig) erleichterten Lernenden die Benutzung. So wurde die App nach einer Einführung grundsätzlich als gut selbstständig nutzbar empfunden. Auch wurde als Vorteil hervorgehoben, dass die Lern-App offline operabel ist und daher in Lernangebotsräumen ohne WLAN oder von den Teilnehmenden Zuhause habe genutzt werden können.

Kritisiert wurde hingegen, dass die App im Offlinemodus nur sehr langsam nutzbar gewesen sei. Dadurch, dass sie bis Ende 2017 nicht auf Chromebooks oder (manchen) Tablets nutzbar war, konnten die Teilnehmenden ohne eigenes Smartphone sie nicht verwenden. Man war so auf die Hardware der

Teilnehmenden angewiesen, die nicht immer kompatibel mit der App war oder über genug Speicherkapazitäten zum Herunterladen verfügte.

Inhaltlich wurde die mögliche Benutzung in den jeweiligen Erstsprachen positiv hervorgehoben. Dies sei insbesondere für nicht lateinisch-alphabetisierte Teilnehmende sehr hilfreich gewesen. Jedoch fehlten einige weitere Erstsprachen (z.B. Russisch oder Somali), die die App für alle Benutzergruppen geöffnet hätte. Eine (funktionierende) Ausspracheoption für den Vokabeltrainer und mehr Aufgabenmaterial zur Alphabetisierung bzw. für lernungsgewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse wurden explizit gewünscht.

Auch hier wurde einschränkend hervorgehoben, dass eine geringe Alphabetisierung eine eigenständige Bedienung der App erschwerte. Durch den sehr individuellen Charakter der Arbeit mit der App sei diese besser in Selbstlernphasen als im Unterricht einsetzbar gewesen.

Der A1-Deutschkurs im vhs-Lernportal und seine App²²

Wie oben erläutert, machten bis Projektende erst ein Teil der Träger Gebrauch vom Relaunch des Lernportals: 43 Prozent banden den neuen A1-Deutschkurs und 24 Prozent die dazugehörige App in „Einstieg Deutsch“ ein. In den Fallstudien fiel auf, dass nur in einer Fallstudie Lehrkraft und Lernbegleiterin vom alten auf das neue Lernportal gewechselt haben. In den anderen Fallstudien war das neue Lernportal entweder nicht oder nur durchs Hörensagen bekannt.

In dem einen Fall, in dem mit dem neuen Medium gearbeitet wurde, waren Lehrkraft und Lernbegleiterin überzeugt von den Vorteilen des neuen Portals. Die Lehrkraft bekräftigte, dass auch die Teilnehmenden den Unterschied bemerkt hätten und damit deutlich zufriedener gewesen seien. Dass der A1-Deutschkurs in der neuen Version mit verschiedenen Browsern kompatibel gemacht wurde und so auch auf mobilen Endgeräten genutzt werden konnte, wurde als zentraler Vorteil hervorgehoben. So habe man, sofern nötig, auch auf die Handys der Teilnehmenden ausweichen können.

Der A1-Kurs sei weniger kompakt und daher besser geeignet für das Sprachniveau der Teilnehmenden gewesen. Dennoch sei die Sprache in den Einstiegs-Szenarien teils schon zu fortgeschritten und textlastig gewesen, sodass viel zusätzlich habe erklärt werden müssen. Auch hier war eine eigenständige Bearbeitung aller Aufgaben ohne zusätzliche Erklärung nicht möglich. Dass insgesamt weniger Filme verwendet wurden, empfand die Lernbegleiterin als positiv: So hätten sich die Teilnehmenden weniger mit „Filmchen gucken“ aufgehalten und sich stärker auf Hörverstehen und Lesen konzentriert.

Die Zwischentests, die sowohl bei iwdl.de als auch hier zur Lernstandskontrolle genutzt werden konnten, wurden als sehr positiv wahrgenommen und dienten als Grundlage zur Abstimmung zwischen Lehrkraft und Lernbegleiterin.

Im direkten Vergleich wurde der A1-Deutschkurs von den Lehrenden als strukturierter empfunden. Insbesondere habe es weniger offensichtliche Möglichkeiten, Übungen zu überspringen, gegeben, was die Progression erhöht habe. Wie auch bei den anderen Medien wurde hingegen bemängelt, dass sich Unterricht und Vertiefendes Lernen teils schlecht verknüpfen ließen, wenn das genutzte Buch und Lernmedium unterschiedlichen Themenreihenfolgen und Schnelligkeiten folgten.

Trotz der insgesamt positiven Beurteilung des neuen vhs-Lernportals, stießen Lehrkraft und Lernbegleiterin beim neuen Portal auf kleinere technische Mankos, z.B. habe sich das Portal bei häufigem schnellen Klicken manchmal aufgehängt oder Hörbeispiele hätten sich nicht abspielen lassen.

²² Aufgrund der späteren Einführung des A1-Deutschkurses im vhs-Lernportal liegen keine äquivalenten Aussagen von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen zur tatsächlichen Nutzung vor. Die Ausführungen beschränken sich daher überwiegend auf eine Fallstudie, in der erst mit iwdl.de und dann später mit dem A1-Deutschkurs gearbeitet wurde.

Lösungsansätze für Herausforderungen

Die zentrale Herausforderung für den Einsatz digitaler Lernmedien lag in der fehlenden Medienkompetenz der Teilnehmenden. Nur elf Prozent der Befragten haben dies nie als eine Herausforderung wahrgenommen (siehe Abbildung 23). Stattdessen gaben die meisten an, dass viele Teilnehmende zu Beginn des Lernangebots wenig bis keine Medien- oder PC-Erfahrung gehabt hätten. Daher hatten viele Respekt vor der Nutzung der PCs und Chromebooks sowie Schwierigkeiten bei der Bedienung von Tastatur und Maus. Dies machte sich besonders bei älteren Teilnehmenden sowie bei Teilnehmenden ohne Schriftsprachkenntnisse und Zweitschriftlernenden bemerkbar. Für Letztere war gerade die Schrifteingabe besonders schwer. Auch waren einige Teilnehmende lernungewohnt und verfügten somit nicht über die notwendige Lernautonomie, die digitalen Medien nutzen zu können (siehe hierzu auch 3.2.7).

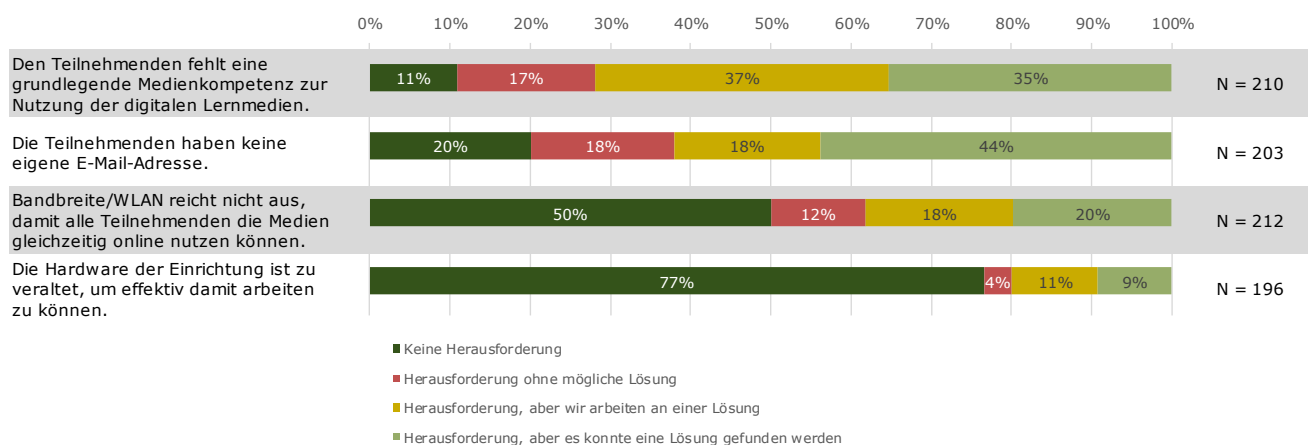


Abbildung 23: Wahrgenommene Herausforderungen beim Einsatz digitaler Lernmedien nach Aussagen der Verantwortlichen, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in der Online-Befragung 2017.

Hier schaffte die DVV-Schulung wenig Abhilfe: So sagten 70 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen, die an einer Schulung teilgenommen hatten, sie seien zwar motivierter, das Lernportal einzusetzen, aber die Voraussetzungen bei den Teilnehmenden seien hierfür nicht gegeben. Letztlich blieb diese Herausforderung jedoch nur für 17 Prozent der Befragten ein unlösbares Problem. In vielen Fällen konnten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen Lösungen finden oder arbeiteten zum Erhebungszeitpunkt an Lösungsansätzen (72 Prozent). Dabei wurde besonders die Wichtigkeit von (niederschwelliger) Einweisung, Anweisungen und Vorführungen betont, die sich an das Niveau der Teilnehmenden anpassen. Zur Einführung wurden beispielsweise Handouts genutzt, die die Funktionsweisen zentraler Tasten erläutern. Viele beschrieben, dass es hilfreich war, Übungen über einen Beamer zu demonstrieren und gemeinsam zu lösen. In den meisten Fällen konnten die fehlenden Medienkompetenzen jedoch durch intensive Betreuung (einzeln sowie in kleineren Gruppen) aufgebaut werden. Dies übernahmen in den meisten Fällen die Lernbegleiter/innen. Zudem wurde die gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden untereinander und gezielt durch die Lehrkraft vermehrt hervorgehoben. Vereinzelt wurden Teilnehmende auch an externe Angebote verwiesen, die Geflüchteten EDV-Kenntnisse vermitteln oder Möglichkeiten zum Üben bereitstellen (z.B. in die Stadtbücherei oder an Mediatheken).

Die mangelnde Erfahrung von Lehrenden im Einsatz digitaler Medien wurde ebenfalls thematisiert. Diese stellte zwar für 54 Prozent der Befragten eine Herausforderung dar, konnte jedoch in nur drei Prozent der Fälle nicht überwunden werden. Verantwortliche gaben häufig an, das Problem bereits durch Schulungen überwunden zu haben. Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen sagten im Vergleich dazu, dass sie in der Zukunft gerne noch mehr geschult werden würden. In den Fallstudien wurde deutlich, dass sich die Lernbegleiter/innen bei der alleinigen Durchführung des Vertiefenden Lernens mit digitalen Medien teils noch unwohl fühlten und präferierten, dass Lehrkraft und Lernbegleiter/innen die Teilnehmenden gemeinsam begleiten. So konnte auch besser auf einzelne Teilnehmende eingegangen werden.

Dass Teilnehmende keine E-Mail-Adresse besaßen und sich somit nicht für das Lernportal registrieren konnten, wurde von 80 Prozent der Befragten als eine Herausforderung gesehen sowie in den Sachberichten als ein erschwerender Faktor beschrieben. Jedoch wurde diese nur in 18 Prozent der Fälle nicht überwunden. Die Lösung des Problems bestand in den meisten Fällen darin, dass die Teilnehmenden vor oder im Lernangebot bei der Einrichtung von E-Mail-Adressen unterstützt wurden. In nur acht Prozent der Fälle wurde auf den Gast-Zugang ohne weitere Registrierung zurückgegriffen.

Auch wenn E-Mail-Adressen vorhanden waren, führte die fehlende Medienkompetenz der Teilnehmenden zum Teil zu weiteren Problemen beim Einloggen in das Lernportal. Daher behelfen sich einige Lehrkräfte damit, E-Mail-Adressen für das gesamte Lernangebot anzulegen und diese, inklusive Passwörtern, zu verwalten (siehe hierzu auch das Beispiel guter Praxis in Abbildung 24).

Bandbreite und WLAN-Kapazitäten stellten, wie in Kapitel 3.2.1 beschrieben, für die Mehrzahl der Befragten keine Herausforderung dar. Über einen Ausbau der Kapazitäten oder das Verlegen des Lernangebotsraums konnte zumeist eine Lösung gefunden werden. In einigen Fällen wurde die Lerngruppe in kleinere Gruppen aufgeteilt, die dann abwechseln digital arbeiten konnten. Zwölf Prozent der Befragten sahen keine Möglichkeit, diese Hürde zu nehmen. Dies galt gleichermaßen für den ländlichen und städtischen Raum. Eine Fallstudie verdeutlichte, dass die Internetverbindung insbesondere ein Problem darstellte, wenn auf keine anderen Räumlichkeiten ausgewichen werden konnte.

Auch veraltete Hardware stellte nur für einen geringen Teil der Befragten eine Herausforderung dar (23 Prozent). Durch die Anschaffung neuer Hardware (u.a. Chromebooks), den Ausbau der WLAN-Kapazitäten (z.B. über Splitter), das Ausweichen auf die Smartphones der Teilnehmenden oder auf andere Räumlichkeiten konnten fast alle Probleme behoben werden.

Zwischenfazit

- Viele Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen befassten sich erstmalig im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ mit digitalen Lernmedien.
- Die angebotenen Schulungen für Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen konnten hier unterstützen.
- In der Summe wurden die Lernportale häufiger als die Apps, und digitale Medien generell häufiger im Vertiefenden Lernen als im Unterricht eingesetzt. Das neue vhs-Lernportal und seine App hatten sich bis Projektende trotz ihrer technischen Vorzüge noch nicht in der Breite durchgesetzt.
- Grundsätzlich wurde entweder das eine oder das andere Lernmedium bevorzugt. Jedoch war es abhängig vom Lernangebot, welches Lernmedium in welchem Umfang und in welcher Tiefe eingesetzt wurde.
- Die Benutzung wurde stark vom Kontext des jeweiligen Lernangebots beeinflusst. Dies bestärkt, wie wichtig es war, auch innerhalb eines Lernangebots ein oder mehrere Lernmedien binnendifferenziert einzusetzen.
- Zu Beginn gab es vereinzelt Lernangebote, in denen keine digitalen Lernmedien genutzt wurden. Diese „Kinderkrankheit“ scheint zu Ende des Projekts überwunden worden zu sein. Zu Projektende fanden sich nur noch vereinzelt Beispiele für einen begrenzten Einsatz digitaler Lernmedien.
- Die zentrale Herausforderung in der Einbeziehung von digitalen Lernmedien stellte die mangelnde Medienkompetenz der Teilnehmenden dar. Dies erschwerte in vielen Fällen die Umsetzung, verdeutlicht jedoch gleichermaßen die Relevanz des Angebots. Eine heterogene Gruppenzusammensetzung im Hinblick auf die technischen Vorkenntnisse und geringe bis keine lateinische Alphabetisierung erschwerten darüber hinaus den Einsatz digitaler Medien. Entsprechend waren technische Vorkenntnisse und eine Medienaffinität der Teilnehmenden

besonders förderlich für einen erfolgreichen Einsatz.

- Gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden, individuelle Erklärungen und Hilfestellungen von Lehrkraft und Lernbegleiter/innen, kleine Lerngruppen sowie gemeinsames Bearbeiten und Erklären (z.B. via Beamer) waren weitere Gelingensfaktoren, mit denen es gelang, die vorstehend genannten Herausforderungen zu meistern.
- Überraschend war die geringe Beeinträchtigung des Einsatzes digitaler Medien durch mangelnde Infrastruktur. So wurden zwar technische Schwächen in allen Bereichen diagnostiziert, es wurde allerdings weniger der generelle Einsatz digitaler Medien in Frage gestellt.



Beispiel guter Praxis: Einsatz des Lernportals „ich-will-deutsch-lernen.de“ und Chromebooks zur verstärkten Binnendifferenzierung

Trägern war freigestellt, welche Hardware und welches Lernmedium sie in „Einstieg Deutsch“ einsetzten. Wie die Kombination aus Chromebooks und dem Lernportal iwdl.de sinnvoll genutzt wurde, um in einer heterogenen Lerngruppe zu unterrichten, zeigt folgendes Beispiel der Volkshochschule Lahr:

Chromebooks bieten den Vorteil, dass das digitale Lernen direkt am Kursort stattfinden kann. So ging keine Zeit durch Fahrten zu und von den EDV-Räumen der örtlichen Volkshochschule verloren. Durch die Mobilität der Chromebooks konnte der Kursraum gewählt werden, der den besten WLAN-Empfang zur Nutzung der digitalen Lernmedien bot.

Lehrkraft und Lernbegleiterinnen nutzten im Unterricht und Vertiefendem Lernen ausschließlich das Lernportal „ich-will-deutsch-lernen“. Der Freitag diente als „Computertag“, an dem Lehrkraft und zwei Lernbegleiterinnen drei Unterrichtseinheiten lang gemeinsam die Teilnehmenden bei der Benutzung der Chromebooks betreuten. Den Bedarf an Unterstützung beim ersten Kontakt der Teilnehmenden mit den Chromebooks beschrieb die Lehrkraft als enorm. Manche Teilnehmende benötigten Hilfe bei grundlegenden Funktionen wie dem Nutzen des Touchpads oder beim Bedienen der Tastatur. Deshalb empfanden alle Beteiligten den parallelen Einsatz von Lehrkraft und Lernbegleiter/innen hier als besonders sinnvoll.

In vorherigen Lernangeboten hatten Lehrkraft und Lernbegleiter/innen zu Beginn des Lernangebots gemeinsam mit den Teilnehmenden E-Mail-Adressen für diejenigen erstellt, die über keine verfügten. Jedoch kam es beim Einloggen immer wieder zu Verzögerungen, wenn Teilnehmende sich nicht an ihre E-Mail-Adressen oder Passwörter erinnerten. Um die Zeit effektiver zum Lernen nutzen zu können, gingen die Lehrkraft später wie folgt vor: Zu Beginn des Lernangebots legte sie (pro forma) E-Mail-Adressen und Profile für alle Teilnehmenden an. Sie verwaltete die Liste mit Adressen und Passwörtern, sodass die Teilnehmenden bei Bedarf unkompliziert ihre Log-In-Daten erfragen konnten. So sei zwar der Aufwand zu Beginn hoch gewesen, aber der Zeitverlust im Laufe des Lernangebots minimal.

Durch die individuellen Profile der Teilnehmenden konnte die Lehrkraft ihnen Aufgaben individuell und bedarfsorientiert zuweisen. Auch konnte sie an ihrem Arbeitsplatz den Fortschritt der Teilnehmenden beim selbstständigen Lösen der Aufgaben beobachten und so Unterstützungsbedarf in Echtzeit identifizieren und ggf. die Lernbegleiter/innen darauf hinweisen. Dadurch dass Lehrkraft und Lernbegleiter/innen gleichzeitig anwesend waren, konnte ausreichend Unterstützung für alle Teilnehmenden gewährleistet werden. Auch eine längere Einzelbetreuung schwächerer Teilnehmender war so möglich.

Für die Lehrkraft war der Mehrwert der Nutzung von Chromebooks besonders für wenig medienerfahrene Teilnehmende hoch: *„Überraschend ist für mich der doch offene Umgang mit den Chromebooks gerade bei den Teilnehmern mit den geringsten Vorkenntnissen. Obwohl das Alphabet noch nicht richtig sitzt, die Buchstaben auf der Tastatur mühevoll gefunden werden müssen, die „Großschreibetaste“ nicht bekannt ist und auch ein „Touchpad“ noch nie vorher berührt wurde, ist der gefühlte Erfolg enorm und geht deutlich über die Lösung der Aufgaben hinaus. Vielleicht schauen einige Teilnehmer am Anfang noch zu viele der kleinen Einleitungsfilme. Bald aber überwiegen Freude und Spaß. Zum Glück! Denn diese Technik ist aus unserer Kultur nicht mehr wegzudenken.“*

Abbildung 24: Beispiel guter Praxis 4 Einsatz des Lernportals „Ich will Deutsch lernen“ und Chromebooks

3.2.5 Heterogenität & Binnendifferenzierung

Das Konzept von „Einstieg Deutsch“ sah die Möglichkeit vor, spezialisierte Angebote für lernungewohnte Personen ohne Kenntnisse der lateinischen Schrift oder Lernangebote ausschließlich für Frauen anzubieten.

Spezialisierte Lernangebote für Frauen wurden jedoch vergleichsweise selten angeboten: So haben zwölf Prozent der Träger mindestens ein reines Frauenangebot durchgeführt. Vier Prozent der Träger boten ausschließlich Lernangebote für Frauen an. Gemessen an der Gesamtzahl der Lernangebote machten diese Lernangebote für Frauen nur vier Prozent aller Lernangebote aus. Im Gegensatz dazu machten Träger regelmäßig Gebrauch von der Option, Angebote für lernungewohnte Personen ohne Schriftkenntnisse zu beantragen. 37 Prozent der Träger haben mindestens ein solches Angebot durchgeführt. Bei Lernangeboten für Frauen zeigten sich keine großen Unterschiede zwischen Stadt und Land, wohingegen Lernangebote für Personen ohne schriftsprachliche Kenntnisse etwas häufiger von städtischen als von ländlichen Trägern umgesetzt werden konnten (44 bzw. 29 Prozent). Darüber hinaus machten freie Träger häufiger von der Möglichkeit Gebrauch, spezialisierte Angebote anzubieten: 16 Prozent haben mindestens ein Lernangebot für Frauen und 44 Prozent mindestens ein Lernangebot für lernungewohnte Teilnehmende angeboten (versus neun und 30 Prozent bei der vhs).

Zumeist waren „Einstieg Deutsch“-Lerngruppen sehr heterogen – bezogen auf die Schulbildung und Vorkenntnisse der Teilnehmenden, ihre Herkunftsländer, ihr Alter oder ihr Geschlecht. Verstärkt wurde die heterogene Zusammensetzung der Lernangebote durch Fluktuation. Teilnehmende brachen das Lernangebot aufgrund eines Wohnortswechsels, der Rückkehr in ihr Heimatland oder einer Integrationskursbewilligung vorzeitig ab. Dadurch veränderten sich in betroffenen Lernangeboten die Gruppengröße und die Zusammensetzung der Teilnehmenden stetig.

Aus den Antworten der Online-Befragung ist ersichtlich, dass große Heterogenität innerhalb der Lernangebote von den meisten Befragten zunächst als Herausforderung eingeschätzt wurde. Für nur 18 Prozent der Befragten stellte dies zu keinem Zeitpunkt eine Herausforderung dar. Jedoch konnten hier in fast allen Fällen Prozesse zur Problemlösung angestoßen und Lösungsstrategien gefunden werden.

Durch binnendifferenzierte Didaktik, insbesondere durch auf die Teilnehmenden abgestimmte Gruppen- und Einzelarbeiten, konnte in den meisten Lernangeboten erfolgreich auf Heterogenität reagiert werden. Einige betonten hier den Mehrwert digitaler Lernmedien. So konnten stärkere Teilnehmende autark mit iwdl.de lernen, während Lehrkraft und Lernbegleiter/innen schwächere Lernende unterstützten. Über die digitalen Medien konnten zudem unterschiedliche Aufgaben zugewiesen werden. Die zusätzliche Unterstützung durch die Lernbegleiter/innen wird von einigen ebenfalls als wichtiger Faktor zum Umgang mit heterogenen Gruppen hervorgehoben, ebenso wie die wechselseitige Unterstützung der Teilnehmenden. Nicht zuletzt versuchten einige Träger die Lerngruppen bereits zu Beginn des Lernangebots möglichst homogen zu gestalten, beispielsweise indem die Teilnehmenden mittels Einstufungstests auf verschiedene „Einstieg Deutsch“-Angebote verteilt wurden.

Auch bei der Aufnahme neuer Teilnehmender in das laufende Lernangebot wurde die Bedeutung von Binnendifferenzierung hervorgehoben. Häufig sei es schwierig gewesen, neue Teilnehmende in das laufende Lernangebot zu integrieren, ohne diese zu überfordern und gleichermaßen die ursprünglichen Teilnehmenden nicht zu unterfordern. Individuell abgestimmte Aufgaben und Arbeit in Kleingruppen aus alten und neuen Teilnehmenden konnten nach Aussage der Befragten hier Abhilfe schaffen. Als besonders hilfreich wurde auch die individuelle Unterstützung durch die Lernbegleiter/innen und andere Teilnehmende hervorgehoben. Einige Befragte wiesen jedoch darauf hin, dass die Aufnahme neuer Teilnehmender eher eine Ausnahme bildete.

Doch nicht alle begriffen die Heterogenität der Lerngruppen ausschließlich als zu überwindende Herausforderung. Stattdessen machen die Fallstudien und qualitativen Freitextfelder der Online-Befragung deutlich, dass die Heterogenität teilweise auch als Bereicherung begriffen wurde. Der Umgang mit

verschiedenen Gruppen habe beispielsweise beim Abbau von Vorurteilen und dem Aufbau der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmenden geholfen. Auch wurde von einigen die gruppeninterne Unterstützung von stärkeren für schwächere Teilnehmende als sehr bereichernd für beide Seiten beschrieben.

Unabhängig davon, ob Heterogenität als Herausforderung oder als Chance begriffen wurde, machte sie es für den Lernerfolg unabdingbar, Unterrichts- und Lernmethoden an einzelne Gruppen oder Teilnehmende anzupassen, d.h. binnendifferenziert zu unterrichten. Dieser Voraussetzung wurde Rechnung getragen, indem fast alle Befragten Methoden zur Binnendifferenzierung in ihre Lernangebote einbanden. Nur zwei Prozent der Befragten verneinten dies. Am häufigsten kamen hierbei Methoden der Tätigkeitsdifferenzierung zum Tragen (79 Prozent). Unterschiedliche Teilnehmende lernten dabei mittels unterschiedlicher Lerntätigkeiten, die ihren Vorkenntnissen und Präferenzen entsprachen. So konnten beispielsweise alphabetisierte Teilnehmende Aufgaben schriftlich lösen, während sich mit Teilnehmenden ohne Schriftsprachkenntnisse auf mündliches Training (z.B. in einem Rollenspiel) fokussiert wurde. Im Sinne einer Aufgabendifferenzierung wurden von den meisten Befragten (75 Prozent) Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad oder Zusatzaufgaben für stärkere oder schwächere Teilnehmende eingesetzt. 58 Prozent der Befragten teilten ihre Lernenden immer wieder in verschiedenen Konstellationen in Gruppen auf (soziale Differenzierung). Eine Lehrkraft berichtete beispielsweise davon, dass sie Lerngruppen zum Teil so zusammensetzte, dass eine Verständigung aufgrund verschiedener Erstsprachen nur auf Deutsch möglich war. Eine andere Lehrkraft berichtete, dass sie nach einer Anfangsphase bewusst die Teilnehmenden so zusammensetzte, dass fortgeschrittenere und schwächere Lernende in Paaren gemischt nebeneinandersitzen. Dies habe gegenseitige Unterstützung ermöglicht und die Lehrenden entlastet. Lernmitteldifferenzierung nutzten 56 Prozent, indem sie Teilnehmenden verschiedene Lern- und Arbeitshilfen bedarfsorientiert an die Hand gaben. Nicht zuletzt ließen 46 Prozent ihre Lernenden verschiedene Ergebnisse ihres Lernens anstreben (Produktdifferenzierung).

In den Fallstudien wurde deutlich, welche Möglichkeiten die digitalen Lernmedien für die Binnendifferenzierung boten. Sobald die Handhabung der Lernmedien geübt war, konnten die Lernenden entsprechend ihres Tempos und Niveaus arbeiten können. Dabei haben die Lernmedien auch eine aktivere und selbstbestimmtere Form des Lernens erlaubt, was eine stärkere Passivität des Lehrenden in diesen Phasen zur Folge hatte. An diese neue Rolle habe sich manche Lehrkraft anfangs gewöhnen müssen.

Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen betonten über den Einsatz von Methodik hinaus die Wichtigkeit, Unterricht und Aufgaben an den jeweiligen Lebensrealitäten der Teilnehmenden (z.B. Herkunftsländer, persönliche Bedarfe) auszurichten und somit auch thematisch binnendifferenziert zu arbeiten.

So stellte die Binnendifferenzierung einen zentralen Erfolgsfaktor der Lernangebote dar. Dies berücksichtigend hat der DVV eine Handreichung zum Einsatz binnendifferenzierter Methoden herausgegeben, die sich als hilfreich erwies: Die befragten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen, die diese genutzt haben, bewerteten sie fast ausschließlich als hilfreich (89 Prozent). Allerdings war sie – ähnlich wie die Handreichung zum Einsatz digitaler Lernmedien – nicht in der Breite bekannt. Nur 29 Prozent der Befragten hatten sie zum Zeitpunkt der Online-Befragung 2017 genutzt, 57 Prozent kannten sie nicht. Dies erklärt, warum ein relativ großer Teil der Befragten (37 Prozent) **Bedarf an weiteren Fortbildungen und Schulungen** im Bereich Binnendifferenzierung und Umgang mit heterogenen Lerngruppen äußerte.

Zwischenfazit

- „Einstieg Deutsch“ ermöglichte die Einrichtung spezialisierter Lernangebote für bestimmte Zielgruppen. Diese Option wurde jedoch im Fall von Frauenangeboten nur selten genutzt. Lernangebote für lernungewohnte Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse wurden hingegen regelmäßig eingerichtet.
- Die meisten Lerngruppen in „Einstieg Deutsch“ waren von einer hohen Heterogenität

hinsichtlich ihrer Vorkenntnisse und (Bildungs-)Biographie geprägt. Diese Heterogenität erforderte zwingend Binnendifferenzierung; sowohl hinsichtlich der Lehr- und Lernmethoden als auch hinsichtlich der Inhalte.

- In fast allen Fällen waren Ansätze vorhanden, um mit diesen heterogenen Lerngruppen umzugehen. Digitale Medien wurden dabei als ein sinnvolles Hilfsmittel gesehen.
- Jedoch wurde binnendifferenziertes Unterrichten weiterhin von vielen als herausfordernd beschrieben. Der Wunsch nach Unterstützung und Fortbildungen war hoch.

3.2.6 Vertiefungsschwerpunkt 1: Umgang mit Frauen in „Einstieg Deutsch“

Nach der ersten Erhebungsphase wurde der Umgang mit Teilnehmerinnen als ein Vertiefungsschwerpunkt ausgewählt. Nach Aussage der Träger betrug der durchschnittliche Frauenanteil in ihren Lernangeboten rund 41 Prozent, was in etwa der Frauenquote der neuzugewanderten Schutzsuchenden in Deutschland von 43 Prozent entspricht.²³ Der Frauenanteil variierte jedoch stark: Bei 30 Prozent der Träger stellten Frauen maximal ein Viertel der Teilnehmenden.

Es zeigte sich bereits in der ersten Datenerhebungsphase, dass die Erreichung von Frauen an besondere Bedingungen geknüpft war. So mussten zum einen wichtige Voraussetzungen erfüllt sein, um Frauen überhaupt für eine Teilnahme an einem Lernangebot zu gewinnen. Zudem spielten weitere Faktoren eine wichtige Rolle, um Frauen die regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen und sie kontinuierlich zu motivieren. Nicht zuletzt wirkten sich diese Besonderheiten auch darauf aus, ob Lernerfolge bei Frauen erzielt wurden. Der folgende Abschnitt stellt die Ergebnisse des Vertiefungsschwerpunkts mit Blick auf diese drei Aspekte dar. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die Bedeutung von Kinderbetreuung gelegt.

Frauen für eine Teilnahme gewinnen

Die erste Hürde, die sich Trägern stellte, bestand darin, die Rahmenbedingungen für Lernangebote so zu gestalten, dass Frauen und insbesondere Mütter eine realistische Chance erhielten, das Angebot zu besuchen. Lernangebotszeiten, die mit Schul- und Kindergartenzeiten vereinbar waren, wurden dabei als besonders wichtige Rahmenbedingung für Mütter hervorgehoben. So mussten es die Uhrzeiten den Müttern erlauben, ihre Kinder vor Lernangebotsbeginn unterbringen zu können. Auch sollte das Lernangebot rechtzeitig enden, sodass die Kinder wieder abgeholt werden konnten. In einer Fallstudie berichtete die Lehrkraft, dass einige Mütter eine Kulanzregelung erhielten und etwas später zum Unterricht dazustoßen durften, um zu vermeiden, dass sie gänzlich vom Unterricht ausgeschlossen wurden.

²³ Die Datenlage hierzu unterscheidet sich leicht; je nachdem, welche Daten man heranzieht. Nach Daten aus 2016, die Schutzsuchende mit offenem, anerkanntem sowie abgelehntem Schutzstatus in Deutschland umfassen, liegt der Frauenanteil bei 36 Prozent. Nach jüngeren Daten, die sich jedoch nur auf neuzugewanderte Schutzsuchende beziehen, lag der Frauenanteil von Januar bis August 2018 bei 43 Prozent, im Jahr 2017 bei 40 Prozent. Quellen: 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; 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>.

Wenn eine Kinderbetreuung bereitgestellt wurde und sich diese in räumlicher Nähe zum Lernangebot befand, wurde dies ebenfalls als zentraler Erfolgsfaktor hervorgehoben (siehe hierzu auch das folgende Schlaglicht zur Kinderbetreuung). Auch das Verständnis für familiäre Verpflichtungen seitens der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen aufgebracht wurde, z.B. wenn die Kinder krank waren und daher nicht am Lernangebot teilgenommen werden konnte, war vielen Frauen wichtig. So berichtete beispielsweise eine Verantwortliche in den Fallstudien, dass Frauen sich eher auf ein Lernangebot einließen, wenn sie wüssten, dass sie sich nicht fest verpflichten müssten, an jedem Unterrichtstag anwesend zu sein. Freiwilligkeit war daher eine wichtige Voraussetzung für die Gewinnung von Teilnehmerinnen.

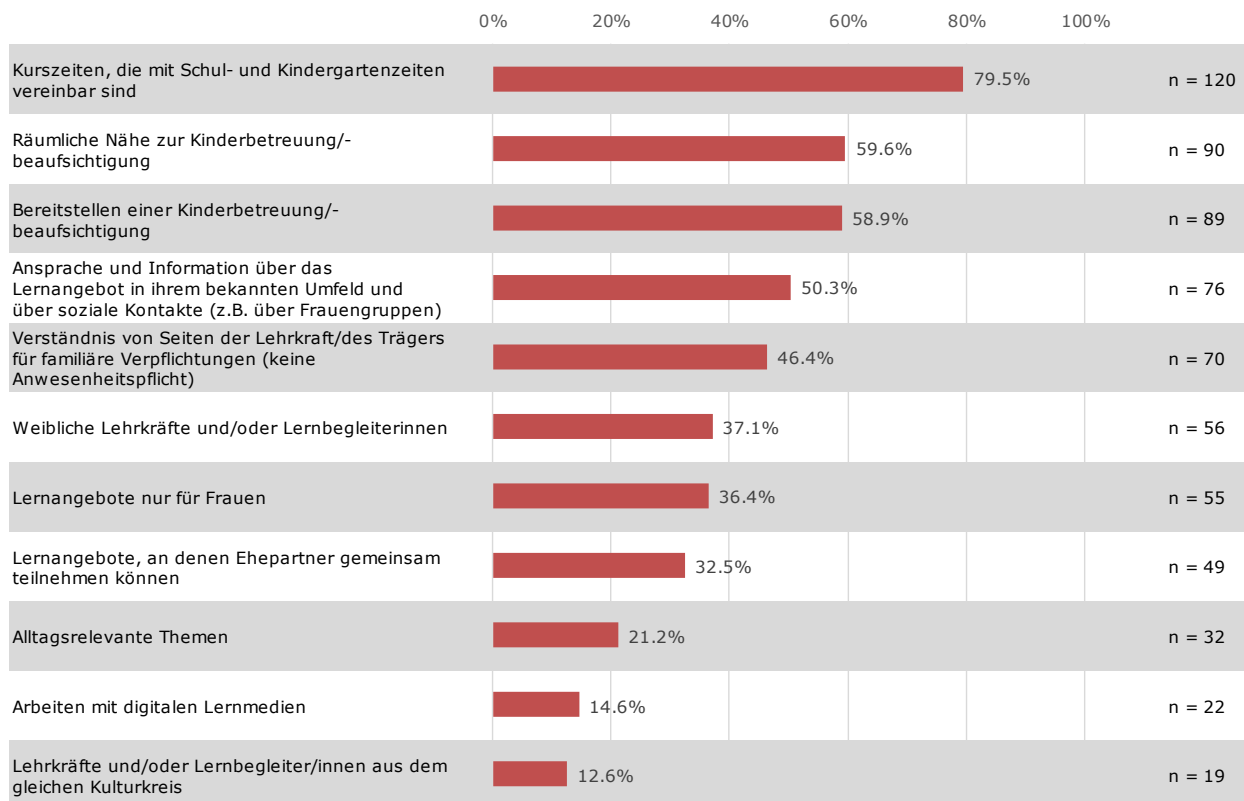


Abbildung 25: Wichtige Aspekte, um Frauen eine Teilnahme an einem Lernangebot zu ermöglichen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Unabhängig von ihrer familiären Situation förderten auch andere Aspekte, dass Frauen erreicht wurden. Frauen würden eher zu einer Teilnahme animiert, wenn sie in einem bekannten Umfeld oder über soziale Kontakte von einem Angebot erfahren. Eine Ansprache über behördliche Strukturen sei nach Aussage mancher Träger hingegen oft wirkungslos geblieben. Ein Träger hob hervor, dass es für ihn am erfolgreichsten war, in vertrauter Umgebung an Frauen heranzutreten, z.B. in Familienzentren, und offen im Rahmen „bekannter Gesichter“ über die Möglichkeit einer Lernangebotsteilnahme zu sprechen. Waren die Ehemänner und Familien bei solch einem ersten Treffen dabei, würden auch gleich mögliche Bedenken von Seiten der Familie mit ausgeräumt. Ein anderer Träger berichtete, dass viele ihrer Teilnehmerinnen über andere Teilnehmerinnen vom Lernangebot erfahren hatten und durch deren gute Erfahrungen gewonnen werden konnten.

Für einige Teilnehmerinnen – insbesondere solche, die aus von traditionellen Geschlechterrollen geprägten sozialen Milieus kamen – hat darüber hinaus die Zusammensetzung des Lernangebots eine entscheidende Rolle gespielt. Ausschließlich gemeinsam mit anderen Frauen zu lernen und/oder von Frauen unterrichtet zu werden, baute einerseits Hemmschwellen für Frauen selbst ab. In solchen Lerngruppen kamen auch vermehrt zurückhaltende Frauen zu Wort und auch insgesamt trauten sich die Frauen mehr zu sprechen, während in gemischten Kursen Männer die Gruppendynamik stellenweise dominieren konnten. Einige Durchführende nahmen auch an, dass Frauenangebote ggf. vorhandene Widerstände in den Familien

abbauen, Frauen an einem Lernangebot teilnehmen zu lassen. Aus den gleichen Gründen haben sich andere Träger dazu entschieden, Lernangebote anzubieten, an denen Ehepartner gemeinsam teilnehmen konnten. Als Pull-Faktoren für die Teilnehmendengewinnung spielten die Themenauswahl, digitale Lernmedien und der kulturelle Hintergrund der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen nach Ansicht der Träger eine untergeordnete Rolle.

Frauen die regelmäßige Teilnahme ermöglichen

Nahmen Frauen am Lernangebot teil, war es eine weitere Herausforderung, die Lernangebote so zu gestalten, dass die Teilnahme auch kontinuierlich möglich war und die Frauen nachhaltig für das Lernen begeistert wurden.

Ebenso wie für die Erstakquise war die Vereinbarkeit von Familie und Lernangebot weiterhin der wichtigste Aspekt, um Frauen im Lernangebot zu halten (siehe Abbildung 26). Zentral für die Motivation waren vor allem die im Lernangebot behandelten Themen. Themen, die für den Alltag der Teilnehmenden relevant waren, erzeugten dabei die größte Motivation. In den Fallstudien wurden beispielsweise die Themen Schule und Kindergarten, Arztbesuch oder Einkaufen besonders hervorgehoben.

Auch hinsichtlich organisatorischer Aspekte hielten es die Durchführenden für wichtig, sich den Bedürfnissen von Frauen anzupassen. So sagte ein Lernbegleiter: „Die Frauen kommen vor allem deshalb gerne ins Lernangebot, weil wir auf ihre Wünsche eingehen“. Es sei daher wichtig gewesen, Rücksicht darauf zu nehmen, wenn die Frauen auch mal später gekommen seien oder einen Termin verpasst hätten, um keinen unnötigen Druck zu erzeugen.

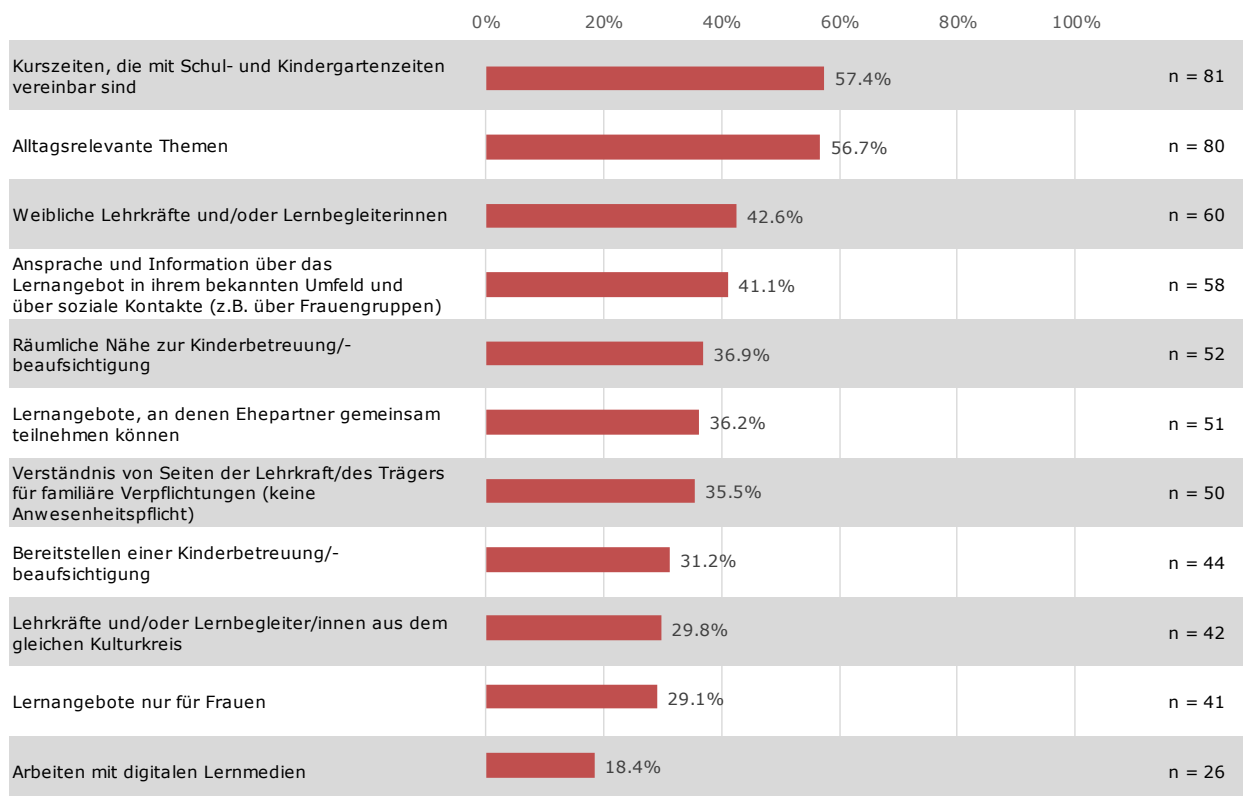


Abbildung 26: Wichtige Aspekte, um Frauen für eine regelmäßige Teilnahme an einem Lernangebot zu motivieren, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Wenn Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen selbst Frauen waren, wirkte dies nach Ansicht der Träger zusätzlich motivierend auf die Frauen. In den Fallstudien wurde diesbezüglich hervorgehoben, dass das Vertrauensverhältnis zwischen Durchführenden und Teilnehmenden zentral gewesen sei, um Teilnehmerinnen langfristig zu binden. Im Gegensatz zu den Trägern sahen einige weibliche Lehrkräfte und Lernbegleiterinnen hier einen signifikanten Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. Die gleiche

Erstsprache und der gleiche oder ähnliche kulturelle Hintergrund haben es vereinfacht, ein Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmerinnen und Lehrkraft/Lernbegleiterin aufzubauen.

Insgesamt sahen nur 29 Prozent der Träger reine Frauenangebote als einen motivierenden Faktor für Frauen. In den Fallstudien wurde hingegen bekräftigt, welchen positiven Einfluss ein höherer Frauenanteil auf die Arbeitsatmosphäre im Lernangebot hatte. Die Arbeit mit digitalen Lernmedien sahen 18 Prozent der Träger als einen speziell motivierenden Faktor für Frauen an.

Vor allem hinsichtlich der Bedeutung von Kinderbetreuung divergieren die Ergebnisse zwischen Trägerbefragung und Fallstudienaussagen von Lehrkräften, Lernbegleiter/innen und (einigen) Verantwortlichen stark. In der Befragung sowie in eigenen Fallstudien sprachen Träger der Kinderbetreuung keine zentrale Rolle für die regelmäßige Teilnahme von Frauen zu. Jedoch wurde sie von den Durchführenden (d.h. Lehrkräften und Lernbegleiter/innen) zumeist als wichtigste Stellschraube benannt. Das untenstehende Schlaglicht beleuchtet diesen Wahrnehmungskonflikt genauer.

Lernerfolge bei Frauen erzielen

Nicht zuletzt war es bei der Förderung von Frauen relevant, entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, die Lernerfolge von Frauen förderten. Diese Relevanz beschränkte sich nicht nur auf die Teilnehmerin selbst. Eine Verantwortliche formulierte es treffend: Frauen begleiten den Bildungsprozess ihrer Kinder entscheidend mit. Dieser Rolle könnten sie jedoch nur bei entsprechender Sprachkompetenz gerecht werden. Sie dazu zu befähigen, den Integrationsprozess ihrer Kinder mitzugestalten, sei daher ein wichtiger Multiplikationseffekt der Lernangebotsteilnahme.

Lernerfolge wurden vor allem durch die Alltagsrelevanz der Themen in „Einstieg Deutsch“ erzielt (siehe Abbildung 27). Wurden die Lernangebotsthemen passend zu den Bedarfen und Interessen der Teilnehmerinnen ausgewählt, wurden Fortschritte nach Ansicht der Befragten am deutlichsten.

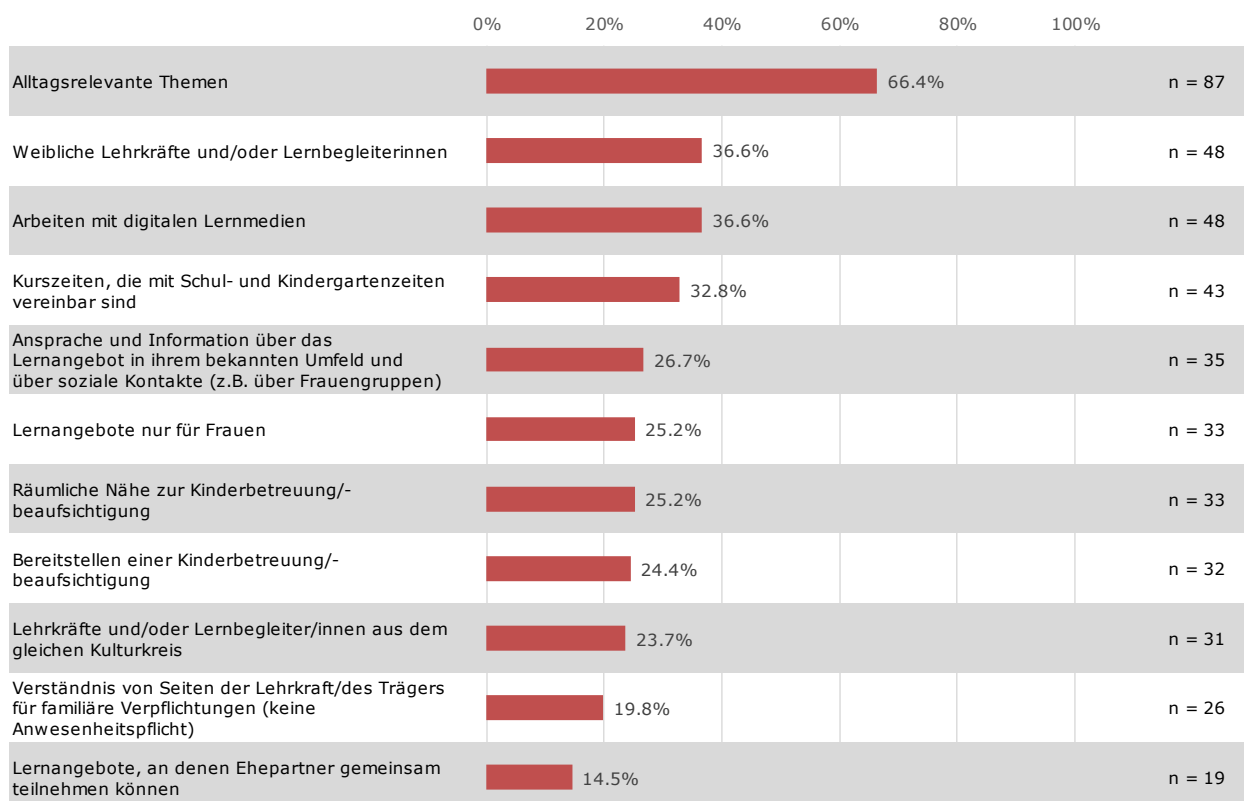


Abbildung 27: Wichtige Aspekte, um Lernerfolge bei Frauen zu erzielen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Ein gutes Drittel der befragten Träger sah außerdem weibliche Lehrkräfte und Lernbegleiterinnen sowie digitale Medien als förderlich an. In den Fallstudien wurde vor allem die Bereitstellung von Kinderbetreuung

in der räumlichen Nähe als besondere Voraussetzung für wirkungsvolles Lernen von Frauen hervorgehoben (siehe hierzu das folgende Schlaglicht).

Schlaglicht: Die Bedeutung von Kinderbetreuung

Wie eingangs erwähnt, bot „Einstieg Deutsch“ die Möglichkeit, Fördergelder für lernangebotsbegleitende Kinderbetreuung zu beantragen. Die Kinderbetreuung wurde dann mit sechs Euro pro Kind und Unterrichtseinheit bezuschusst. Jedoch nutzen bis Projektende nur wenige Träger diese Möglichkeit (siehe Kapitel 3.2.1 Kinderbetreuung).

Betrachtet man insbesondere die Einschätzungen von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen, steht das geringe Angebot im Widerspruch zu einem hohen Bedarf an Kinderbetreuung (siehe hierzu auch 3.1.3). So hielten 94 Prozent der Lehrkräfte und 84 Prozent der Lernbegleiter/innen die Bereitstellung einer Kinderbetreuung für einen wichtigen Faktor, Lernende für die Teilnahme an einem Lernangebot zu gewinnen. Von Seiten der Verantwortlichen schätzten dies nur 60 Prozent so ein. Es ist davon auszugehen, dass dieser Unterschied damit zu erklären, dass die Lehrkräfte näher an der Lern- und Lebensrealität der Teilnehmenden sind.

Diese Diskrepanz spiegelt sich insbesondere in den Fallstudien der zweiten Erhebungsphase wider. In allen Fallstudien wurde – vor allem von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen – Kinderbetreuung als der entscheidende Faktor benannt, um Frauen bzw. Müttern eine Teilnahme zu ermöglichen. Diese Einschätzung wurde allerdings nicht von allen Verantwortlichen bei den Trägern geteilt. In Fallstudien mit Kinderbetreuung konnten die Durchführenden jedoch konkrete Beispiele von Teilnehmerinnen benennen, die ohne eine Betreuung nicht hätten am Angebot teilnehmen können. In zwei Fallstudien berichteten Verantwortliche darüber hinaus von Interessentinnen, die aufgrund der guten Betreuungssituation lieber an „Einstieg Deutsch“ als dem ihnen zugeteilten Integrationskurs teilgenommen hätten. So hätten einige sogar direkt beim Jobcenter um die Zuteilung zu „Einstieg Deutsch“ gebeten. Im Gegenzug kannten die Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in Fallstudien ohne Kinderbetreuung ebenso Beispiele von Geflüchteten, die sehr an einer Teilnahme interessiert waren, diese aber ohne eine Kinderbetreuung nicht bewältigen konnten.

Auch in den Online-Befragungen wird diese Auffassung zur Relevanz der Kinderbetreuung deutlich. 2017 wiesen 92 Prozent derjenigen, die durch die Einführung der Kinderbetreuung eine Auswirkung auf ihre Arbeit spürten, auf einen höheren Frauenanteil hin. Dem stimmten 2018 100 Prozent der Träger zu, die einen Unterschied vor und nach der Einführung der Kinderbetreuungspauschale bemerkten. Dies bekräftigten viele noch einmal in den Freitextfeldern: Nur durch Kinderbetreuung sei es vielen Frauen überhaupt möglich gewesen teilzunehmen. Ebenso bestätigte ein Großteil, dass Frauen bzw. Eltern unter diesen Umständen auch regelmäßiger haben teilnehmen können.

Der Befund zeigt sich zudem konkret in den Teilnehmendenzahlen. Der Frauenanteil war bei Trägern, die eine Kinderbetreuung anboten, deutlich höher: 54 vs. 34 Prozent. Dieser Effekt bleibt auch dann erhalten, wenn man Träger, die nur Lernangebote für Frauen anboten, herausrechnet: Der durchschnittliche Frauenanteil mit Kinderbetreuung bleibt auf dem hohen Niveau von 50 Prozent.

Ein Betreuungsangebot für Kinder ermöglichte jedoch nicht nur die Teilnahme, sondern steigerte auch die Lernerfolge der Teilnehmerinnen. Die Fallstudien machten deutlich, dass der Unterschied besonders signifikant wurde, wenn Kinder zuvor mit in den Unterricht gebracht worden waren. Durch eine Kinderbetreuung in einem separaten Raum wurde es den Frauen möglich, sich besser zu konzentrieren und

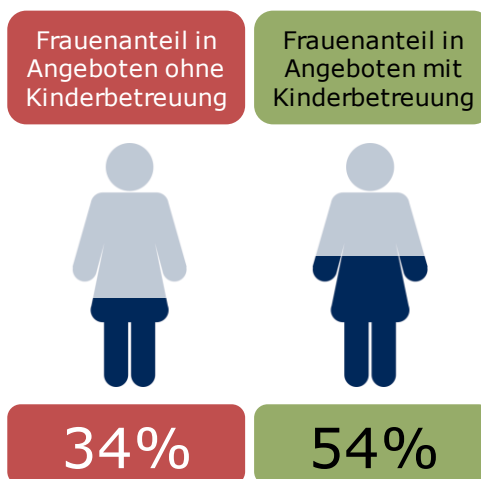


Abbildung 28: Frauenanteil in Lernangeboten mit und ohne Kinderbetreuung, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

dem Unterricht zu folgen. Für einige Frauen war darüber hinaus die grundsätzliche Bereitstellung einer Kinderbetreuung eine psychologische Entlastung. Der Umstand, die Kinder gut betreut zu wissen und bei dringendem Bedarf in Hörweite der Kinder zu sein, vereinfachte das Loslassen und erlaubte es den Frauen, sich auf das Lernen zu konzentrieren. Dies sahen auch die Befragten in beiden Befragungen ähnlich. Fast alle, die einen Unterschied zu vorherigen Angeboten ohne Kinderbetreuung sahen, stimmten zu, dass mit der Förderung der Kinderbetreuung auch Lernziele besser erreicht werden konnten.



Beispiel guter Praxis: Lokale Strukturen für die Kinderbetreuung nutzen

In Bergisch Gladbach organisierte die Karl-Arnold-Stiftung ihr Kinderbetreuungsangebot mit Unterstützung einer Migrantenselbstorganisation. Hier wurden bewährte partnerschaftliche Strukturen genutzt, um im Rahmen der „Einstieg Deutsch“-Förderung schnell und unbürokratisch auf den Bedarf an Kinderbetreuung reagieren zu können.

Teilnehmerinnen von „Einstieg Deutsch“ brachten anfänglich ihre Kinder mit in den Unterricht. Die Anwesenheit der Kinder machte es den Teilnehmerinnen aber schwer, sich auf die Unterrichtsinhalte zu konzentrieren, so die Lehrkraft. Um eine konzentrierte Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, konnte die Lehrkraft zunächst eine ehrenamtliche Kinderbetreuung gewinnen.

Durch die Förderung im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ konnte diese Kinderbetreuung zuverlässiger und professioneller organisiert werden: Die lokale Migrantenselbstorganisation Miteinander e.V. stellte den Kontakt zu möglichen Betreuungskräften her; diese wurden als Honorarkräfte von der Karl-Arnold-Stiftung angestellt. Schon vor „Einstieg Deutsch“ kannten viele Teilnehmerinnen den Verein bereits und die darin Engagierten. So konnten sie schnell ein Vertrauensverhältnis zur Kinderbetreuung aufbauen.

Von der Pauschale in Höhe von sechs Euro pro Kind wurden das Honorar der Betreuerinnen gezahlt und es konnte für die Betreuung der Gebetsraum der Moschee angemietet werden, in deren Unterrichtsräumen auch das Lernangebot stattfand.

In den besuchten Lernangeboten nutzten alle Frauen mit Kindern vor dem schulpflichtigen Alter die Kinderbetreuung. Dies entsprach in den letzten beiden Lernangeboten ca. fünf Frauen mit jeweils ein bis drei Kindern. Da in Köln und Bergisch Gladbach ein Mangel an Kinderbetreuung herrschte, waren die Teilnehmerinnen auf die Betreuung im Lernangebot angewiesen. Das bestätigten auch die Teilnehmerinnen selbst: So sagte eine alleinerziehende Teilnehmerin, dass sie ohne die Kinderbetreuung nicht am Lernangebot hätte teilnehmen können. Auch zwei andere Teilnehmerinnen berichteten, dass ihre Männer tagsüber mit Arbeit oder Weiterbildung beschäftigt seien, sodass sie sich nicht um die Kinder kümmern könnten.

Eine der Betreuerinnen zog auch für sich selbst ein positives Fazit und wies darauf hin, wie wichtig die Betreuung für die Konzentration der Mütter war: *„Es war eine sehr interessante und angenehme Zeit für mich, in der ich viele neue Kulturen kennenlernen konnte. Die Mütter waren sehr zufrieden und dankbar dafür, dass sie sich voll und ganz auf das Lernen konzentrieren konnten.“*

Abbildung 29: Beispiel Guter Praxis 5 Lokale Strukturen für die Kinderbetreuung nutzen.



Beispiel guter Praxis: Kinderbetreuung als Zugangspunkt für die ganzheitliche Integration von Frauen und ihren Kindern

In den Lernangeboten des Bildungswerks Ibbenbüren e.V. (BWI) wurde besonderer Wert darauf gelegt, Müttern durch die Bereitstellung von Kinderbetreuung eine Teilnahme an Bildungsangeboten zu ermöglichen. Das BWI hat das Betreuungsangebot für jedes Lernangebot flexibel an die Bedürfnisse und Lebensrealitäten der jeweiligen Teilnehmenden bzw. Familien angepasst.

Die Betreuung wurde durch zwei Tagesmütter im Rahmen einer geringfügigen Beschäftigung und zwei Betreuerinnen, die eine steuerfreie Pauschale für die nebenberufliche Tätigkeit als Betreuerin im gemeinnützigen Verein BWI erhielten, sichergestellt. Die Stellen wurden anteilig aus Mitteln von „Einstieg Deutsch“, Spenden und durch Eigenmittel des BWI finanziert. Durch diese Form der Mischfinanzierung war die Bezahlung der Betreuungskräfte unabhängig von der durch „Einstieg Deutsch“ vorgesehen Pauschale in Höhe von sechs Euro pro Kind und Unterrichtseinheit gesichert. Nur so konnten Ausfälle im Fall des Nicht-Erscheinens der Kinder aufgefangen und auch die Bring- und Abholzeiten vor und nach dem Kurs abgedeckt werden.

Insgesamt nahmen in den Lernangeboten des BWI 15 Kinder aus acht Nationen das Betreuungsangebot wahr. Die Kinder waren zwischen drei Monaten und drei Jahren alt. Bei größeren Altersspannen erwies sich eine Differenzierung nach Altersgruppen als sinnvoll. So wurden Kinder unter anderthalb Jahren und Babys intensiver in einem eigens dafür ausgestatteten Raum betreut.

Der Bedarf an Kinderbetreuung in Ibbenbüren und den umliegenden Gemeinden war insbesondere als flankierendes Angebot zu Deutschsprachförderangeboten nach Aussage der Geschäftsführung groß. Das Angebot wurde jedoch nicht ausschließlich von Müttern genutzt, denen ein Platz in der Kindertagesstätte fehlt, sondern auch von solchen, die für die Betreuung ihres Kindes in der Kindertagesstätte (noch) nicht bereit waren. Obwohl in solchen Fällen der Betreuungsanspruch im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ verfallen war, bemühte sich das BWI durch zusätzliche Mittel, die persönlichen Umstände der Betroffenen zu berücksichtigen und situationspezifisch zu entscheiden. Der Träger stand dabei im Dialog mit Gemeindevertretern, um individuelle Regelungen zu ermöglichen.

Insbesondere für Mütter aus Umlandgemeinden war nach Erfahrung des BWI eine Betreuungsmöglichkeit am Ort des Lernangebots für die Teilnahme entscheidend. So ließen sich Frauen leichter zur Teilnahme motivieren, wenn sie während der Unterrichtszeiten in der Nähe der Kinder und für diese jederzeit erreichbar waren, statt sie am Wohnort, der teils mehrere Kilometer entfernt lag, betreuen zu lassen.

Mit einer flexiblen Kinderbetreuung in räumlicher Nähe zum Lernangebot ermöglichte das BWI Frauen den Zugang, die dem Angebot andernfalls ferngeblieben wären. Auch für die Kinder wurde das Angebot als eine erste Vorbereitung auf weitere Betreuungsangebote gesehen: Frühkindliche Förderung sei der erste Schritt für eine ganzheitliche Integration von Kindern, so die Verantwortliche des Trägers Anja Greskamp.

Abbildung 30: Beispiel Guter Praxis 6 Kinderbetreuung als Zugangspunkt für die ganzheitliche Integration von Frauen und ihren Kindern.

3.2.7 Vertiefungsschwerpunkt 2: Umgang mit lernungsgewohnten Teilnehmenden in „Einstieg Deutsch“

Einen weiteren Vertiefungsschwerpunkt der zweiten Erhebungsphase bildete der Umgang mit lernungsgewohnten Teilnehmenden.

Den Angaben der Träger zufolge betrug der durchschnittliche Anteil lernungsgewohnter Personen in den Lernangeboten 46 Prozent. Auffällig ist dabei eine besonders starke Streuung mit Werten zwischen null und 100 Prozent. Auch für diese Zielgruppe zeigte sich, dass bestimmte Bedingungen förderlich waren, um den Zugang zum Lernangebot zu erleichtern und die regelmäßige Teilnahme sowie Lernerfolge sicherzustellen. Diese Aspekte werden im Folgenden ausgeführt.

Lernungsgewohnte Teilnehmende für die Teilnahme gewinnen

Lernungsgewohnte Personen zu erreichen und von der Teilnahme am Lernangebot zu überzeugen, war mit besonderen Herausforderungen verbunden. Trotz der Niederschwelligkeit von „Einstieg Deutsch“ stellten Unsicherheiten und Unwissen in Bezug auf den Lernangebotsalltag seitens der Teilnehmenden ein Hindernis bei der Akquise dar. In den Fallstudien wurde daher besonders hervorgehoben, dass es wichtig gewesen sei, den Teilnehmenden bereits vor Lernangebotsbeginn möglichst viele Informationen zur Verfügung zu stellen. Je vertrauenswürdiger die Quelle war, desto erfolgreicher die Akquise. So sagten auch 63 Prozent der befragten Träger, dass die Ansprache durch „bekannte Gesichter“ der effektivste Weg zur Akquise gewesen sei (siehe Abbildung 31). Vertraute Personen, Peers oder ehemalige Teilnehmende konnten helfen, mögliche Bedenken und Bedürfnisse zu erkennen und so Hemmnisse für die Teilnahme abzubauen.

In diesem Sinne spielten die Lernatmosphäre bzw. die Kommunikation darüber für viele bereits beim Zugang eine Rolle. Ein respektvoller Umgang von Seiten der Lehrkraft, wenig Druck durch Freiwilligkeit und kein festes Lernziel sowie individuelle Aufgaben senkten die Sorgen der Teilnehmenden.

Hinsichtlich der optimalen Lernangebotszusammensetzung waren sich die Träger uneins: Einige bevorzugten Lernangebote nur für lernungsgewohnte Personen, während andere auf gemischte Angebote setzten. Dies spiegelte sich auch in den Fallstudien wider. Von einigen wurde angemerkt, dass große Heterogenität hinsichtlich der Vorbildung der Teilnehmenden den Unterricht und die optimale Betreuung lernungsgewohnter Teilnehmender erschwert habe (siehe 3.2.4). Andere betonten, dass es auch sehr bereichernd wirken können, wenn sich die Teilnehmenden gegenseitig unterstützt und voneinander gelernt hätten.

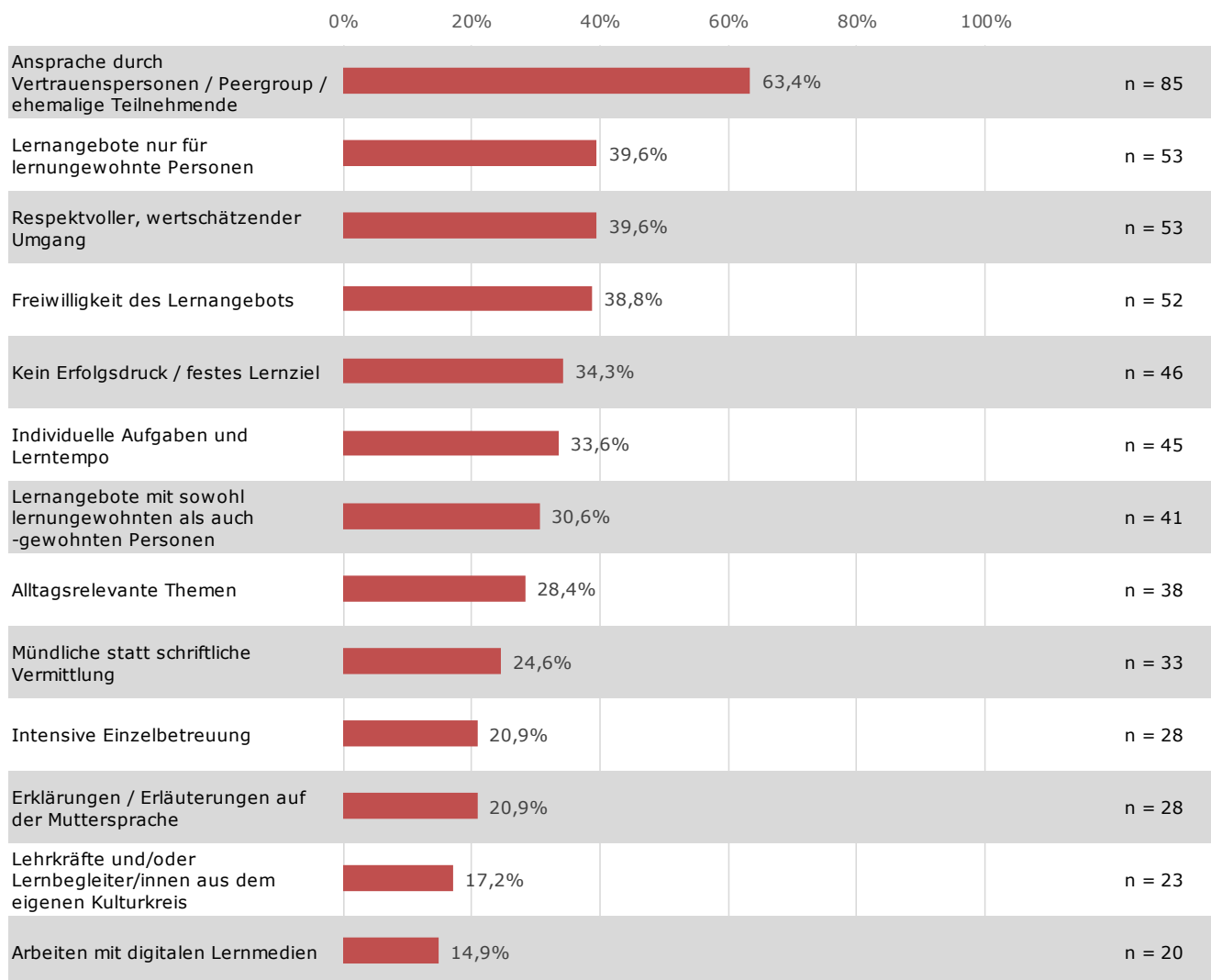


Abbildung 31: Wichtige Aspekte, um lernungewohnten Teilnehmenden eine Teilnahme an einem Lernangebot zu ermöglichen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Weitere Aspekte hielten nur einige wenige Träger für wichtig. Die Arbeit mit digitalen Medien schien in der Erstakquise nur eine untergeordnete Rolle gespielt zu haben.

Lernungewohnte Teilnehmende zur regelmäßigen Teilnahme motivieren

War die Erstakquise erfolgreich, erforderte es in Lernangeboten mit lernungewohnten Personen ein besonderes Vorgehen seitens der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen, die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten und Frustration zu vermeiden, um eine kontinuierliche Teilnahme sicherzustellen.

Zentral sei es dabei gewesen, Angst- und Schamgefühle abzubauen, die lernungewohnte Personen häufig mit sich brächten, so eine Lehrkraft in den Fallstudien. Dies gelinge z.B. durch positive Motivation statt dadurch, Fehler in den Vordergrund zu stellen und zu sanktionieren. Zudem müsse durch Erfolgserlebnisse und positive Bestätigung das Selbstvertrauen der Teilnehmenden gestärkt werden. Eine „geborgene und entspannte“ Atmosphäre schaffe die Voraussetzungen für motiviertes Lernen. Dies wurde auch in der Abschlussbefragung deutlich, in der Träger dem respektvollen und wertschätzenden Umgang die wichtigste Rolle in der Motivation von Lernungewohnten zusprachen (siehe Abbildung 32).

Entscheidend war außerdem, einen Bezug zwischen vermittelten Inhalten und der Alltagswelt der Teilnehmenden herzustellen. Alltagsrelevante Themen waren leichter greifbar und motivierten auch bildungsfernere Teilnehmende am meisten. Da zudem nicht nur die Sprache, sondern auch der Alltag für viele Teilnehmenden neu war, wurde Praxisbezug als besonders wichtig eingestuft.

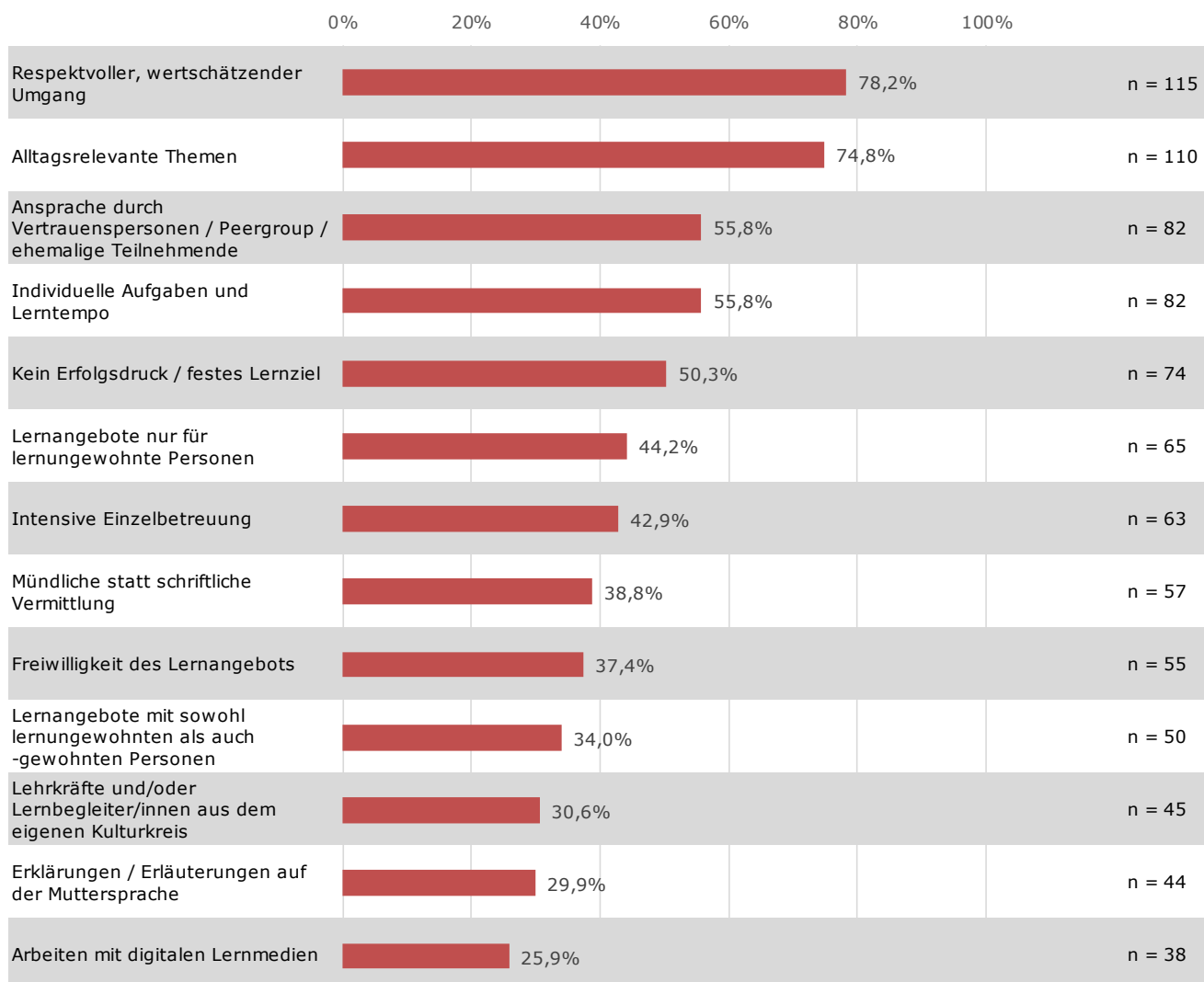


Abbildung 32: Wichtige Aspekte, um lernungewohnte Teilnehmende für eine regelmäßige Teilnahme an einem Lernangebot zu motivieren, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Um Überforderung zu vermeiden und gleichzeitig die Lernmotivation aufrecht zu erhalten, war es vor allem wichtig, dass sich Teilnehmende nicht abgehängt fühlten. Dies setzte jedoch eine hohe Binnendifferenzierung im Unterricht voraus. So sollten Teilnehmende individuelle Aufgaben erhalten, die sie selbstständig und erfolgreich bearbeiten konnten. Dies konnte beispielsweise erreicht werden, indem einige Teilnehmende einen Fokus auf Buchstaben und Laute setzten, während andere bereits ganze Sätze lernten. Eine Lehrkraft in den Fallstudien nutzte insbesondere Kalligrafieaufgaben, da Teilnehmende von den Fortschritten, die sie sichtbar erzielen, stark motiviert wurden. Lernerfolge sollten dabei immer sichtbar gemacht werden. Eine Lehrkraft in den Fallstudien nahm die Vorstellung der Teilnehmenden zu Beginn des Kurses auf Video auf und schaute diese später mit ihnen gemeinsam an. So sahen die Teilnehmenden, welche Fortschritte sie bereits erzielt hatten und blieben motiviert.

Auch die Vermeidung von Erfolgsdruck und eine bedarfsorientierte intensive Einzelbetreuung leisteten einen wichtigen Beitrag zur Motivation der Teilnehmenden. Mehrere Lehrkräfte hoben hierbei den großen Mehrwert der Lernbegleiter/innen im Unterricht hervor.

Digitale Lernmedien sahen ein Viertel der Träger als einen motivierenden Faktor für Lernungewohnte an.

Lernerfolge bei lernungewohnten Teilnehmenden erzielen

Lernungewohnte Teilnehmende haben wenig Erfahrung mit (formaler) Schulbildung. Für Träger, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen machte sich dies wie folgt bemerkbar: Sie waren es nicht gewohnt, regelmäßig und konzentriert mehreren Stunden dem Unterricht zu folgen, hatten wenig Erfahrung mit

„klassischen“ Arbeitsaufträgen und wenige Strategien im Umgang mit Arbeitsmaterialien und -abläufen. Besonders Schreiben fiel vielen schwer und war motorisch ermüdend. Verfügten sie darüber hinaus über wenig bis keine Schriftsprachkenntnisse, erschwerte dies das Lernen weiter. Sie konnten beispielsweise viel verbal reproduzieren, die Ergebnisse dann aber nicht verschriftlichen.

Um Lernerfolge zu erzielen, mussten daher oftmals erst einmal Grundlagen geschaffen werden, um effektives Lernen zu ermöglichen. Viele Lehrkräfte beschrieben dieses „Lernen lernen“ als Sisyphus-Arbeit aber auch als notwendige Voraussetzung für Lernerfolge. Es habe viel Beharrlichkeit und Geduld erfordert und sehr kleinschrittig geschehen müssen, so eine Lehrkraft. Abläufe mussten eingeübt und Teilnehmende immer wieder auf bestimmte Dinge (z.B. Operatoren wie „nennen Sie“ oder „beschreiben Sie“) hingewiesen werden, bis sie selbstständig dazu in der Lage waren, Arbeitsaufträge zu lesen bzw. zu verstehen und Fragen systematisch zu beantworten.

Hier spielten Methoden der Binnendifferenzierung eine wichtige Rolle: So hoben die Träger ein individuelles Lerntempo und angepasste Aufgaben sowie eine intensive Einzelbetreuung lernungewohnter Teilnehmender als entscheidend für den Lernerfolg hervor (siehe Abbildung 33). Individuelle Unterstützung bedeutete hierbei auch, auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen, z.B. schwächere Teilnehmende nah an der Lehrkraft zu positionieren, damit diese sich eher trauten, Fragen zu stellen. Auch hier spielten für viele Lehrkräfte in den Fallstudien die Lernbegleiter/innen eine wichtige Rolle. Das Lernklima blieb auch für Lernerfolge bedeutend: Der Effekt von respektvollem und wertschätzendem Umgang für den Lernerfolg wurde von einer Lehrkraft besonders betont: „Menschen, die sich geborgen fühlen, sind leistungsfähiger“. Lernfortschritte seien oft eher eine Frage der Motivation als der Startvoraussetzungen, insbesondere auf lange Sicht. Wenn sich Teilnehmende darüber hinaus gegenseitig unterstützten, wirkte sich dies ebenfalls positiv auf den Lernerfolg aus. Lehrkräfte konnten dies durch die Zusammenstellung von Gruppen, die lernungewohnte und lerngewohnte Teilnehmende zusammenbringen (z.B. für gegenseitiges Erklären oder in Exkursionen), fördern.

Angesichts fehlender Schriftkenntnisse setzten viele Lehrkräfte einen Fokus auf Hörverstehen und Sprechen. Selbst wenn Grammatik behandelt wurde, sollte nach Ansicht der Lehrkräfte hier nur sehr langsam vorgegangen werden und der Fokus auf der Handlungsorientierung für Teilnehmende bleiben: Sie sollten lernen zu formulieren, mitzudenken und sich idealerweise irgendwann selbst zu korrigieren. Solch ein Lernen bedarf vieler Erklärungen von Seiten der Lehrkraft und vieler Wiederholungen. Der Lernprozess basierte dadurch auf automatisiertem und intuitivem statt theoretischem Lernen. Erklärungen in der Erstsprache, besonders bei Grammatik, wurden in den Fallstudien ebenfalls als hilfreich hervorgehoben. Viele Lehrkräfte nutzten daher auch vermehrt Bilder, Fotos, Assoziogramme und Videos im Unterricht, um Lernerfolge ohne Schrifterwerb zu ermöglichen.

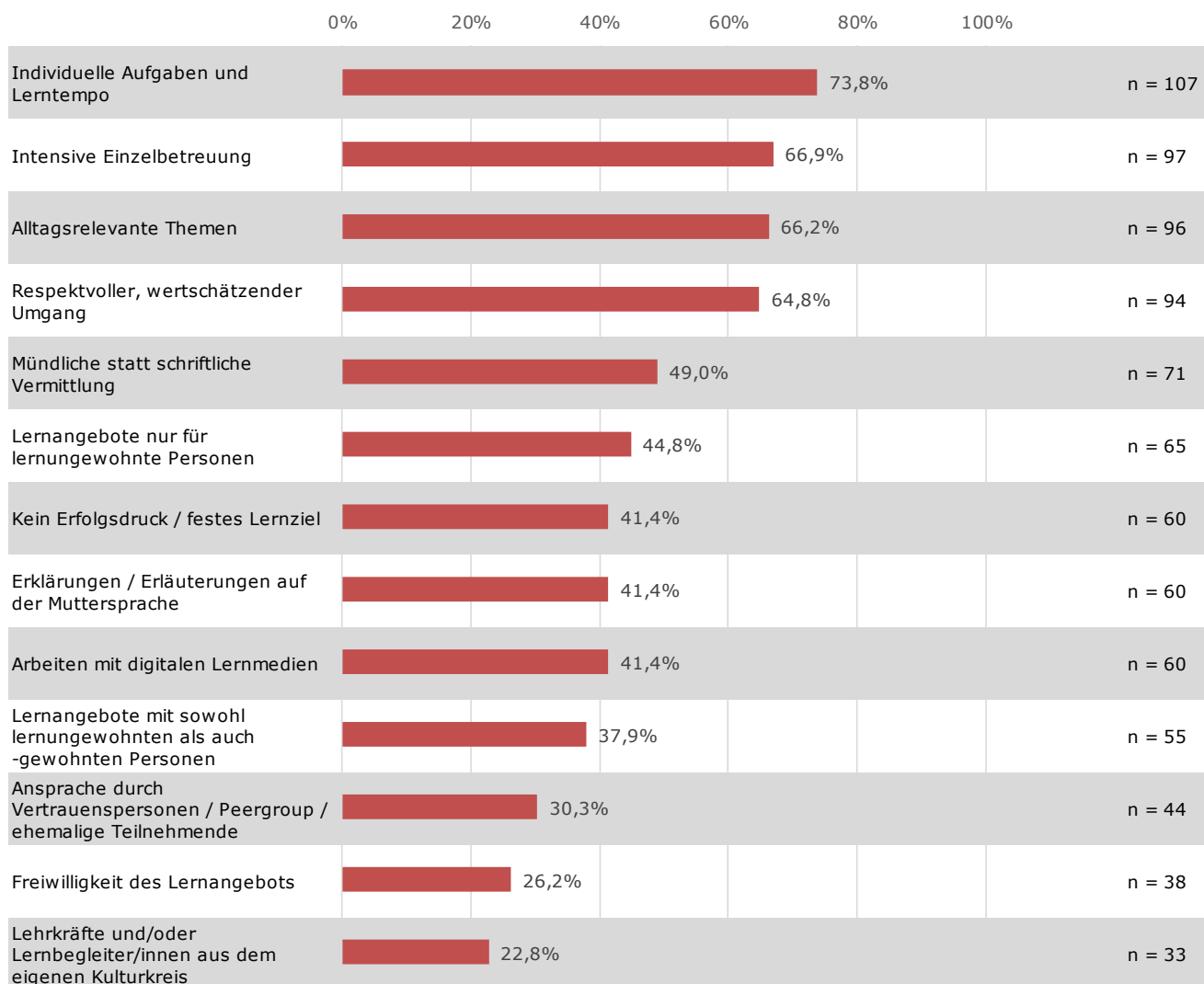


Abbildung 33: Wichtige Aspekte, um Lernerfolge bei lernungewohnten Teilnehmenden zu erzielen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Insbesondere um beim Arbeiten mit digitalen Lernmedien Lernerfolge zu erzielen, mussten bei lernungewohnten Teilnehmenden zusätzliche Anstrengungen betrieben werden. Für viele war das Vertiefende Lernen der erste Berührungspunkt mit digitalem Arbeiten. Den Lehrkräften und Lernbegleiter/innen kam daher neben der Sprachvermittlung die Verantwortung zu, den Teilnehmenden grundlegende Medienkompetenzen zu vermitteln (siehe hierzu auch 3.2.4). Ohne diese konnten auch keine Lernerfolge im Sinne des Vertiefenden Lernen erzielt werden. Zudem war im Kontext lernungewohnter Teilnehmender eigenständiges Arbeiten oft nicht gewährleistet. Da die Arbeit mit digitalen Lernmedien stark darauf basiert, mussten Teilnehmende häufig individuelle Unterstützung erhalten, um voranzukommen. Nicht zuletzt erschwerten hier häufig die fehlenden (lateinischen) Schriftsprachkenntnisse ein selbstständiges Bearbeiten der Aufgaben. So mussten Lernbegleiter/innen zusätzliche Zeit dafür einräumen, beispielsweise um Aufgabenstellungen vorzulesen oder Verständnisprobleme im Vorfeld auszuräumen. Hier hat sich in einigen Fallstudien bewährt, Aufgaben zum Teil über den Beamer zu demonstrieren und/oder gemeinsam zu lösen. Wie das Arbeiten mit digitalen Medien auch für lernungewohnte Teilnehmende sinnvoll eingesetzt werden kann, verdeutlicht das untenstehende Beispiel Guter Praxis aus Cham (siehe Abbildung 34).



Beispiel guter Praxis: Niederschwelliger EDV-Unterricht für lernungsgewohnte Teilnehmende

An der vhs im Landkreis Cham in der Oberpfalz wurden Lehrkraft und Lernbegleiter der Lernangebote durch eine ausgebildete EDV-Kraft unterstützt, die die Arbeit mit dem Lernportal maßgeblich gestaltete. In dieser Dreierkonstellation wurden Lehrkraft und Lernbegleiter entlastet und personelle Ressourcen der vhs im EDV-Bereich gezielt für das Heranführen an digitales Lernen genutzt. Das EDV-Angebot fand auch für die Teilnehmenden der Lernangebote, die dezentral im Flächenlandkreis stattgefunden haben, zentral an der vhs in Cham statt.

Nach Erfahrung der Lehrkraft haben viele Teilnehmende im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ das erste Mal mit einem Computer gearbeitet. Daher sah sie eine individuelle Unterstützung der Teilnehmenden als die wichtigste Voraussetzung, um sie an digitales Arbeiten heranzuführen. Eine Gruppengröße von acht bis zwölf Personen sei nach Ansicht der EDV-Kraft hierzu ideal.

Bevor die Arbeit mit dem Lernportal beginnen konnte, mussten Grundlagen der PC-Benutzung erlernt werden. Die EDV-Lehrkraft nutzte daher den ersten Tag, um gemeinsam die Bedienung des PCs zu erarbeiten. Dazu zählten Aufgaben wie beispielsweise einfaches Klicken versus Doppelklick, die „drag and drop“-Technik mit einer Maus, das Öffnen des Explorers, das Eingeben einer URL oder das An- und Abmelden aus dem System. Zunächst festigten die Teilnehmenden den Umgang mit dem PC in einfachen Schreibübungen mit Word. Dabei wurden u.a. das Alphabet, Groß- und Kleinschreibung und die Verwendung von Satz- und Zusatzzeichen eingeübt. Wichtig sei dabei gewesen, den Teilnehmenden den praktischen Nutzen einzelner Übungen zu vermitteln, berichtete die EDV-Kraft. So wurde beispielsweise in Word die Schreibweise des eigenen Namens geübt, um anschließend ein Namensschild zu erstellen.

Erst nach diesem ersten Tag intensiver Einführung wurde mit dem Lernportal begonnen. Eigenständiges Arbeiten war nach der ersten Unterrichtseinheit jedoch noch nicht gewährleistet. Erst am dritten Unterrichtstag konnten die meisten Teilnehmenden nach Erfahrung der EDV-Kraft selbstständig zum Start der Aufgaben navigieren. Trotzdem benötigten die Teilnehmenden auch weiterhin viel individuelle Unterstützung, um die Aufgaben zu bearbeiten. Die Lehrkraft ging daher wie folgt vor: Der Einführfilm für jede Lektion wurde gemeinsam angeschaut. Danach gab es ausreichend Zeit, um diesen nachzubespochen und offene Fragen zu klären. Vor jeder Aufgabe wurden alle Vorbereitungen gemeinsam getroffen, z.B. nochmalige Festigung der Bedienung der Tastatur, Num-Pad aktivieren, Groß- und Kleinschreibung, Enter etc. Ggf. wurde auch die Aufgabe in der Gruppe geübt, z.B. sich vorzustellen. Erst danach bearbeiteten die Teilnehmenden die Aufgaben selbstständig. Die Lehrkraft ging herum und gab bei Bedarf Hilfestellungen. Eine Zeitrestriktion gab es nicht. Wenn alle Teilnehmenden die Aufgabe abgeschlossen hatten, wurden gemeinsam Probleme diskutiert und Lösungen erörtert. Schnellere Teilnehmende konnten während der Wartezeit schon weitere Aufgaben im gleichen Themenkapitel bearbeiten.

Das Absolvieren vollständiger Lektionen im Lernportal war dabei zweitrangig. Stattdessen wurde zu Beginn gemeinsam entschieden, welche Themen/Lektionen bearbeitet werden sollten. Die Auswahl der Lektionen und Inhalte zur Bearbeitung erfolgte stets so, dass diese für die Teilnehmenden interessant und motivierend waren und sie nicht überforderten.

In der Summe haben sich in Cham einige didaktische Methoden als besonders hilfreich erwiesen, um lernungsgewohnte Teilnehmende an die Arbeit mit digitalen Lernmedien heranzuführen:

- Vorbereitung grundlegender Begrifflichkeiten wie beispielsweise „Maus“ oder „Hardware“ in den jeweiligen Erstsprachen der Teilnehmenden
- Grundlagen wie Tasten und Tastenbelegungen in Form von Handouts als Lernhilfe und Gedächtnisstütze zur Verfügung stellen
- Intensiver Einsatz des Beamers, um Aufgaben zu demonstrieren
- Bearbeiten der Aufgaben ohne Zeitbegrenzung
- Überspringen besonders anspruchsvoller Aufgaben, um Demotivation zu vermeiden

Die Lehrkraft nutzt das Lernportal inzwischen auch in anderen Lernangeboten. Hier sei der Einsatz für die Teilnehmenden interessanter und spielerischer, da sie es mit fortgeschrittenem Lernniveau selbstständiger nutzen können. Dennoch sei es auch möglich gewesen, dass selbst lernungsgewohnte Teilnehmende – zum Teil ohne jegliche Schriftsprachkenntnisse, aber mit hoher Lernbereitschaft – große Fortschritte machten.

Abbildung 34: Beispiel Guter Praxis 7 Niederschwelliger EDV-Unterricht für lernungsgewohnte Teilnehmende.

3.3 Effektivität

Zweiter Fokus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation war das Überprüfen der bisher erreichten Wirkungen in „Einstieg Deutsch“. Das folgende Kapitel illustriert, inwiefern die Teilnehmenden Deutschkenntnisse, Wissen und Fähigkeiten im Bereich sprachliche Erstorientierung im Alltag, Wissen über Regeln des Zusammenlebens in Deutschland, digitale Medienkompetenzen und Fähigkeiten zum autonomen Lernen/Diskursstrategien erworben haben. Am Rande wurde betrachtet, ob diese Wirkungen als nachhaltig gelten können, indem sie über das Ende des Lernangebots hinaus wirken. In der zweiten Erhebungsphase wurde insbesondere betrachtet, inwieweit „Einstieg Deutsch“ auf weiterführende Lernangebote und insbesondere den Integrationskurs vorbereitete.

Auf Ebene der Träger, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen wurde untersucht, ob, und wenn ja, inwiefern ihre Tätigkeit im Projekt „Einstieg Deutsch“ Auswirkungen auf ihre eigene Einstellung und Arbeit hatte. Ein besonderes Augenmerk lag hierbei auf dem Einsatz digitaler Lernmedien und der Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen Stellen und ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen. Angesichts des Auslaufens des Projekts wurde vertieft betrachtet, welche im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ gemachten Erfahrungen die Träger auf weitere Sprachförderangebote übertragen möchten und welche Unterstützung sie hierbei benötigen.

3.3.1 Wirkungen auf Ebene der Teilnehmenden

Deutschkenntnisse

Wichtiges Ziel des Projekts „Einstieg Deutsch“ war es, den Teilnehmenden erste alltagsrelevante Deutschkenntnisse zu vermitteln. Vorrangig sollten hierbei Sprechfähigkeit und Hörverstehen gefördert werden. Anders als andere Kursangebote legte „Einstieg Deutsch“ kein zu erreichendes Deutschniveau fest. Lehrkräfte konnten so eigene Lernziele für das Lernangebot und einzelne Teilnehmende setzen. Auch war keine verpflichtende Abschlussprüfung vorgesehen. Eine A1-Prüfung konnte zwar abgelegt werden und wurde im Rahmen des Projekts bezuschusst, war aber nicht erklärtes Ziel des Projekts.

Die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden wurden zu Beginn des Angebots zumeist als sehr niedrig eingestuft. So waren nur 17 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen der Meinung, dass sich die Teilnehmenden zu Beginn des Lernangebots auf Deutsch informieren konnten (z.B. wichtige Hinweise verstehen, Anzeigen oder Formularen Informationen entnehmen). 28 Prozent glaubten, dass die Teilnehmenden ihres Lernangebots bereits zu Beginn einfache Auskünfte auf Deutsch geben konnten (z.B. sich vorstellen, Gefallen oder Missfallen ausdrücken oder Dinge in einfachen Worten beschreiben). Nach Abschluss des Lernangebots hingegen trauten ihnen 95 Prozent zu, sich selbstständig informieren und Auskünfte geben zu können.

Abbildung 35 zeigt den starken Zuwachs an Deutschkenntnissen²⁴ im Verlauf des Lernangebots. So steigerten sich die Sprachkenntnisse zu Beginn des Lernangebots deutlich in den laufenden Lernangeboten. Teilnehmende abgeschlossener Lernangebote wiesen die höchsten Werte auf.

²⁴ Deutschkenntnisse umfasst hier als Index sowohl die Fähigkeit, sich informieren zu können, als auch die Fähigkeit, Auskünfte auf einfachem Deutsch geben zu können.

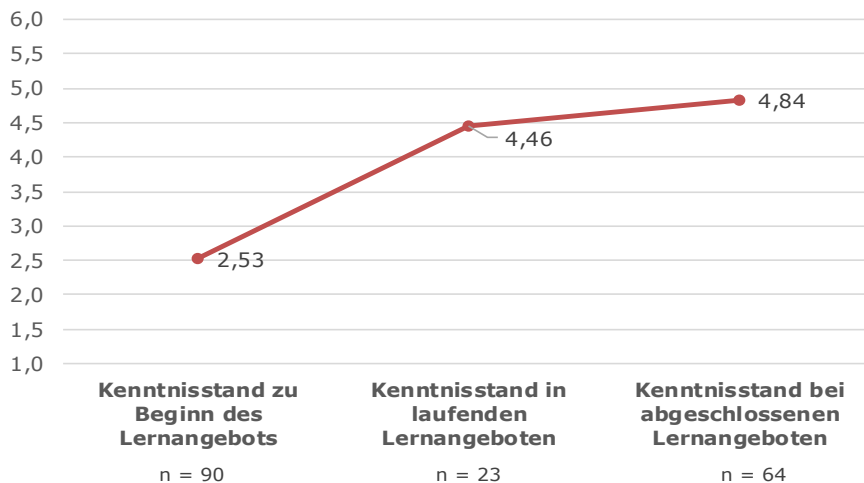


Abbildung 35: Stand der Deutschkenntnisse der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

Setzt man den Fortschritt der Teilnehmenden in Bezug zu den absolvierten Unterrichtseinheiten, lässt sich ein leicht positiver (wenn auch nicht statistisch signifikanter) Zusammenhang zwischen mehr UE und größerem Wissensgewinn feststellen. Die Daten deuten darauf hin, dass sich besonders mehr UE für den Unterricht positiv auf den Lernfortschritt der Teilnehmenden auswirkten.

Die in den Fallstudien befragten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen ordneten die Sprachfortschritte ihrer Teilnehmenden als bemerkbar aber gering ein. Sie machten den Sprachgewinn dabei zumeist an kleinen Erfolgen fest. Eine Lehrkraft beschrieb beispielsweise, wie sich die Kurznachrichten, mit denen sich Teilnehmende vom Lernangebot abmeldeten, von einzelnen Worten („ich krank“) zu vollständigen Sätzen entwickelten. Auch wurde es von den Lehrenden als großer Erfolg gewertet, dass sich viele ihrer Teilnehmenden im Rahmen der Kleingruppengespräche mit den Interviewer/innen auf Deutsch verständigen konnten.

Einschränkend wurde von einigen Befragten auch eine Diskrepanz zwischen den eigentlichen Deutschfertigkeiten und dem Selbstvertrauen, diese einzusetzen, beschrieben. So bedeuteten gute Lernfortschritte im Unterricht nicht zwingend, dass die Teilnehmenden diese so im Alltag auch anwenden würden.

Die Teilnehmenden selbst schätzten ihre Fortschritte sehr unterschiedlich ein. So betonten einige Fortschritte beim Sprechen, einige beim Hörverstehen, während andere ihre Fortschritte im Lesen und Schreiben hervorhoben. Alle Kleingruppen konnten Inhalte benennen, die sie im Lernangebot gelernt hatten. Wenngleich das Ablegen der A1-Prüfung kein explizites Ziel, sondern nur optional war, glaubten die Lehrkräfte, dass im Schnitt 43 Prozent ihrer Teilnehmenden nach Abschluss des Lernangebots die Prüfung „telc Deutsch A1 für Zuwanderer“ erfolgreich bestehen würden. Die Einschätzung variiert jedoch stark abhängig vom Lernangebot zwischen null und 84 Prozent der Teilnehmenden. Allerdings wollten laut Sachberichten nur wenige Teilnehmende solch eine Prüfung im Anschluss ablegen. Im Durchschnitt wollten dies rund 20 Prozent der Teilnehmenden; in der Mehrzahl der Lernangebote (65 Prozent) wollte dies kein/e Teilnehmende/r. Insgesamt führen die Sachberichte 5.459 Teilnehmende auf, die eine Prüfung ablegen wollten; dies entspricht in etwa 17 Prozent aller Teilnehmenden.

Alltagsbewältigung

Der Fokus auf alltagsrelevante Themen und praxisnahe, handlungsorientierte Vermittlung sollte dazu führen, dass Teilnehmende in „Einstieg Deutsch“ das notwendige Wissen erhalten, ihren Alltag in Deutschland möglichst selbstständig bewältigen zu können.

Hier hatten die Teilnehmenden sehr unterschiedliche Startvoraussetzungen. Zu Beginn trauten 53 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen ihren Teilnehmenden zu, einfache Aktivitäten im Alltag allein bewältigen zu können. Hierzu zählen Aktivitäten wie Einkaufen oder Bus und Bahn zu benutzen. Hingegen glaubten nur 19 Prozent, dass diese Teilnehmenden auch einfache Gesprächssituationen im Alltag meistern könnten; z.B. beim Arzt oder einem Behördenbesuch.

Nach Abschluss des Lernangebots konnten ihre Teilnehmenden nach Aussage fast aller Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen Alltagsaktivitäten und Alltagsgespräche alleine meistern (98 Prozent bzw. 88 Prozent). Auch hier zeigt sich ein starker Anstieg von Beginn, über laufende Lernangebote und bis hin zum Abschluss (siehe Abbildung 36).

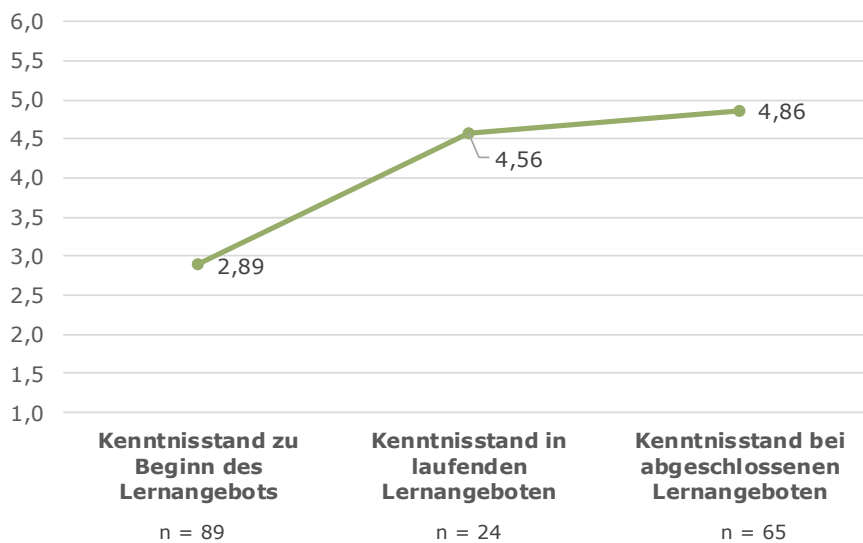


Abbildung 36: Stand der Fähigkeiten zur Alltagsbewältigung der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

Auch im Bereich Alltagsbewältigung deuten die Ergebnisse darauf hin, dass mehr Unterrichtseinheiten zu stärkeren Fortschritten führten. Dies gilt insbesondere für mehr UE bei Exkursionen und dem Vertiefenden Lernen.

Lehrkräfte und insbesondere Lernbegleiter/innen aus den Fallstudien beschrieben, wie sie im Laufe der Lernangebote (und darüber hinaus) sukzessiv seltener um Hilfestellung gebeten wurden. Während zu Beginn des Lernangebots häufig Briefe mitgebracht oder sie von Teilnehmenden bei Terminen um Assistenz oder Übersetzungen gebeten wurden, wurde dies im Verlauf kontinuierlich weniger. Sie werteten dies als Zeichen einer steigenden Selbstständigkeit ihrer Teilnehmenden.

Die Lernenden selbst berichteten von kleinen Erfolgsgeschichten. So war beispielsweise eine Teilnehmende glücklich, zum ersten Mal allein mit ihrer Tochter ins Krankenhaus gegangen zu sein und sich dort nun verständigt haben zu können. Eine andere berichtete stolz, Alltagsgeschäfte wie den Gang zum Arzt oder zum Jobcenter ohne die Hilfe ihres Mannes bewältigen zu können.



Beispiel guter Praxis: Exkursionen als Mittel zu mehr Lebensweltorientierung

„Einstieg Deutsch“ ermöglichte es Lehrkräften und Lernbegleiter/innen im Rahmen des Lernangebots Exkursionen durchzuführen. In einem Lernangebot in Lam, das von der vhs im Landkreis Cham in der Oberpfalz durchgeführt worden ist, wurde diese Möglichkeit umfangreich genutzt, um die Unterrichtseinheiten an die Praxis anzubinden und die Orientierung der Teilnehmenden in ihrem Lebensort zu unterstützen.

Im Rahmen der Exkursionen kamen Themen, die im Lernangebot sprachlich und inhaltlich vorbereitet worden waren, zur praktischen Anwendung. Der Lernbegleiter und ehemaliger Bürgermeister des Ortes, Klaus Bergmayer, betonte den Mehrwert eines Angebotes, bei dem der Lernort „nicht nur auf ein Zimmer beschränkt“ sei. In diesem Sinne wurden in einem Stadtrundgang alle wichtigen Anlaufstellen des Ortes erkundet. Zudem hätten Exkursionen zu Zielen wie dem Friedhof der örtlichen Gemeinde das Potenzial, nicht nur die sprachliche, sondern auch die kulturelle Bildung zu fördern.

Darüber hinaus habe nach Aussage des Lernbegleiters der Erstkontakt von Teilnehmenden und Bewohnern der Gemeinde Lam die Integration unterstützt und dazu beigetragen, Vorbehalte gegenüber Zugewanderten abzubauen. Besonders hätten sich dabei Ziele angeboten, die es den Teilnehmenden ermöglicht haben, mit örtlichen Vereinsstrukturen in Berührung zu kommen und in ihrer Freizeit daran anzuknüpfen. Solche Ziele mit hohem Integrationspotenzial waren beispielsweise örtliche Sportvereine oder die freiwillige Feuerwehr. Als besonders erfolgreich wurde von Lehrkraft, Lernbegleiter und Teilnehmenden gleichermaßen eine Exkursion zum örtlichen Eisstockverein hervorgehoben. Nachdem der Erstkontakt hergestellt worden war, trainierten einige Teilnehmende regelmäßig im Verein, berichtete der Lernbegleiter. So erhielt er auch im Nachhinein die Rückmeldung: „*Deine Leid san a überhaupt ned zwida!*“ (zu Hochdeutsch etwa: „Das sind aber lauter nette Leute!“), und betonte, wie sich diese und ähnliche Exkursionen dazu geeignet haben, eventuelle Vorbehalte der Einheimischen gegenüber Geflüchteten abzubauen. Auch die Lehrkraft war begeistert vom großen Erfolg der Exkursion: Auf dem Sportplatz wären alle Vorbehalte, die es vorher gegeben hatte, „plötzlich weg“. Auch die Frauen des Lernangebots hätten begeistert mitgespielt. „*Integration beim Sport ist für die meisten am einfachsten*“, sagte sie.

Die Durchführenden waren sich einig: Regelmäßiger Kontakt mit den Bewohnern der Gemeinde und der Zugang zu Vereinen und anderen Institutionen habe kurz- und langfristig die Selbstständigkeit der Teilnehmenden gefördert und ihnen eine Vielzahl von Gelegenheiten zur Anwendung der erworbenen Sprachkenntnisse außerhalb des Lernangebots geboten.

Für die Organisation der Exkursionen war in Lam der Lernbegleiter verantwortlich, der als ehemaliger Bürgermeister über viele Kontakte vor Ort verfügt und daher als Schnittstelle zwischen der Gemeinde und den Teilnehmenden von „Einstieg Deutsch“ besonders gut geeignet war.

Zum Zeitpunkt des Besuchs plante der Lernbegleiter einen noch stärkeren Fokus auf die praktische Anbindung von Unterrichtseinheiten und die Einbindung der Teilnehmenden in die Gemeinde zu legen. Geplant waren weitere Besuche, beispielsweise im Buchladen, wo die Teilnehmenden in Zukunft selbständig Bücher und Zeitschriften zum autonomen Lernen erwerben könnten.

Abbildung 37: Beispiel Guter Praxis 8 Exkursionen als Mittel zu mehr Lebensweltorientierung.

Regeln des Zusammenlebens in Deutschland

Neben den praxisorientierten Kenntnissen zur Erstorientierung sollten in den Lernangeboten von „Einstieg Deutsch“ Regeln des Zusammenlebens in Deutschland behandelt werden. Diese Vermittlung geschah implizit und anhand der Themen des Curriculums.

Ein großer Teil der Teilnehmenden von „Einstieg Deutsch“ hatte zu Beginn des Lernangebots ein Grundverständnis von deutschen Regeln des Zusammenlebens. So schätzten 39 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen ein, dass ihre Teilnehmenden wissen, welches Verhalten in Alltagssituationen angemessen ist. 33 Prozent glaubten, dass ihre Teilnehmenden auch die Regeln kennen, die für das Zusammenleben in Deutschland wichtig sind.

Nach Besuch des Lernangebots kannten laut Aussage fast aller Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen die Teilnehmenden die Regeln für ein gutes Zusammenleben (95 Prozent) und wussten, welches Verhalten von ihnen erwartet wird (97 Prozent).

Wie zuvor stiegen auch hier die Kenntnisse der Teilnehmenden im Verlauf des Lernangebots deutlich an. Teilnehmende, die ein Lernangebot abgeschlossen hatten, wurden noch einmal als deutlich besser eingeschätzt (siehe Abbildung 38).

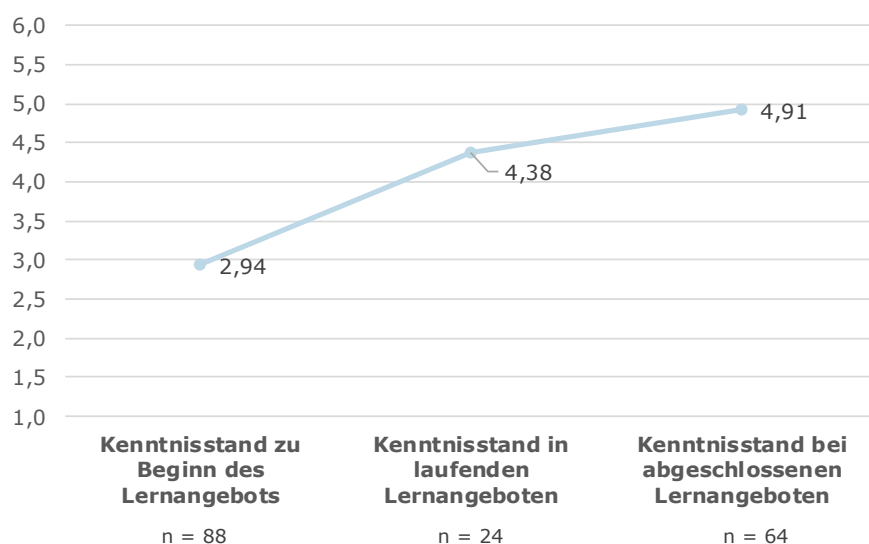


Abbildung 38: Stand des Wissens zu Regeln des Zusammenlebens in Deutschland der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

Auch hier deuten leicht positive Korrelationen auf einen Zusammenhang von Dauer des Lernangebots und Wirkungen hin. Mehr UE für Unterricht haben hierbei den stärksten Effekt.

Die Vermittlung von Regeln des täglichen Zusammenlebens sollte implizit geschehen, wodurch Wirkungen in diesem Bereich für Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen schwer greifbar waren. Zwei Lernbegleiterinnen berichteten jedoch von hohen Lerneffekten durch Konflikte und deren Mediation. So hätten sie im Laufe des Lernangebots Geschlechtervorurteile erfolgreich abbauen können. Teilnehmende akzeptierten im Laufe des Lernangebots die Rolle und Autorität von Lernbegleiterinnen. Über spielerische Methoden (z.B. Diktate in Männer- vs. Frauentams) erlebten die Frauen im Lernangebot Erfolgserlebnisse, steigerten ihr Selbstbewusstsein und wurden von den männlichen Teilnehmenden ernster genommen. Auch in einem Konflikt zwischen arabischen und kurdischen Teilnehmenden konnte erfolgreich vermittelt werden. Hier wurden unter Berufung auf das Gleichheitsgebot in Deutschland der Dialog mit den Teilnehmenden gesucht sowie Einzel- und Gruppengespräche geführt. Anschließend hätte sich das Verhältnis harmonisiert. Eine andere Lehrkraft beschrieb, dass themenabhängig Diskussionen aufkamen und zu einem besseren Verständnis deutscher Normen führten. So wurde beispielsweise beim Thema Wohnen über das Konzept einer Singlewohnung diskutiert, das vielen Teilnehmenden unbekannt war. Anhand dessen konnte die

Lehrkraft ihnen die Vielzahl deutscher Lebensentwürfe und Wahlfreiheit in Bezug auf die verschiedenen Lebensformen verdeutlichen. Mehrfach wurde in den Fallstudien hervorgehoben, dass anhand des Alltags im Lernangebot informelle Regeln wie Pünktlichkeit und Verbindlichkeit von Terminen thematisiert worden sind. In den Kleingruppengesprächen war das Deutschniveau meist zu niedrig, um über solch abstrakte Themen zu sprechen. Entsprechend konnten die Teilnehmenden selbst hier wenig konkrete Lernerfolge benennen.

Digitale Lernmedien

Der verpflichtende Einsatz digitaler Lernmedien in den Lernangeboten sollte Teilnehmenden eine grundlegende Medienkompetenz vermitteln. Hierbei sollten die Teilnehmenden an eine eigenständige Nutzung digitaler (Lern-)Medien herangeführt werden.

Nach Aussage von 18 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen konnten zu Beginn des Lernangebots die Teilnehmenden eigenständig innerhalb digitaler Lernmedien navigieren. Nach Abschluss trauten ihnen dies 73 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen zu.

30 Prozent der Befragten glaubten, dass ihre Teilnehmenden schon zu Beginn des Angebots digitale Medien zum Lernen nutzen konnten (z.B. für Übungen oder zum Nachschlagen). Zum Ende der Lernangebote hin wuchs diese Zahl auf 82 Prozent.

Die Teilnehmenden starteten in diesem Kompetenzgebiet mit den niedrigsten Vorkenntnissen. Der Kenntniszuwachs von Vorher zu Nachher war hier zudem geringer als auf anderen Wirkungsebenen. Dennoch lässt sich ein positiver Trend über den Verlauf der Lernangebote feststellen (siehe Abbildung 39). Der Zuwachs von laufenden Lernangeboten zu abgeschlossenen ist hierbei besonders hoch.

Im Bereich Digitalkompetenz ließ sich ein mittelstarker (wenn auch nicht statistisch signifikanter)

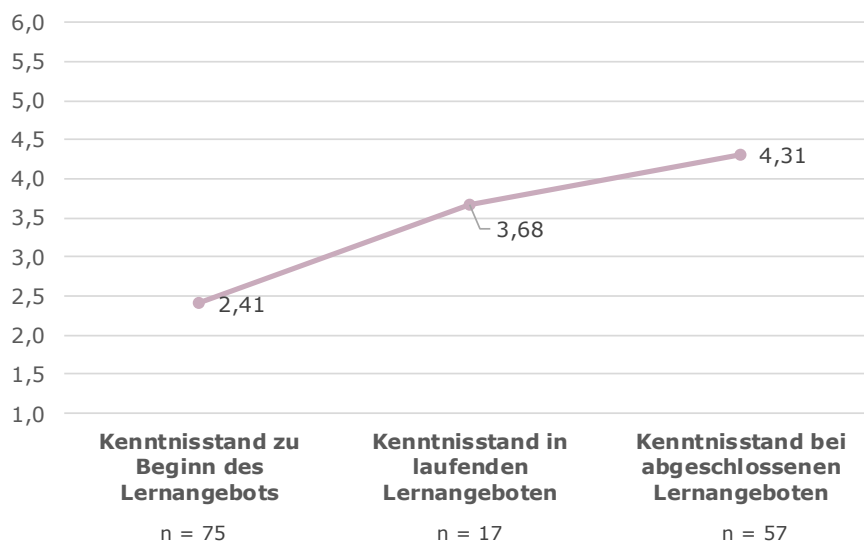


Abbildung 39: Stand der digitalen Medienkompetenzen der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

Zusammenhang zwischen Dauer des Lernangebots und Fortschritt beobachten. Für Unterricht liegt eine mittlere positive Korrelation, für Vertiefendes Lernen und Exkursionen eine leichte Korrelation vor.

Von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen wurden Erfolge stark abhängig von den Vorkenntnissen bewertet. So wurde es für medienungewohnte Teilnehmende bereits als großer Fortschritt gewertet, wenn sie sich selbstständig einloggen und zu den Aufgaben navigieren konnten. Teils konnten die Teilnehmenden nach Aussage von Lehrkräften und Lernbegleiter/innen die digitalen Medien im Unterricht problemlos benutzen. Einige Teilnehmende brauchten aber noch Hilfe beim Verstehen der Aufgabenstellung (im Lernportal) oder waren vereinzelt auf technische Unterstützung angewiesen. Dies traf verstärkt auf ältere, lernungewohnte und Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse zu.

Eine entscheidende Rolle spielte hierbei die Motivation. Aus den Sachberichten ist erkennbar, dass die Motivation der Teilnehmenden, digitale Medien zu benutzen, in hohem Maße von der medialen Umsetzungsmöglichkeit abhängig war. Dies betraf vor allem die Nutzung des Lernportals. Die Nutzung der App war niedrigschwelliger ist und auf besonders hohe Motivation bei bereits medienaffinen und tendenziell selbstständigeren Lernenden getroffen. Generell wirkten sich Medienaffinität, Medienefahrung, ein junges Alter, ein hohes Bildungsniveau und Selbstständigkeit beim Lernen motivationssteigernd aus. Methodisch halfen Gruppenarbeiten und intensive Betreuung und inhaltlich steigerten besonders Praxisnähe und die individuelle Relevanz der Themen (z.B. Interesse an Arbeit und Ausbildung) die Motivation, digitale Medien zu nutzen. Gegenseitige Unterstützung der Teilnehmenden untereinander, individuelle Erklärungen und Hilfestellungen von Lehrkraft und Lernbegleiter/innen sowie kleine Lerngruppen und gemeinsames Bearbeiten und Erklären (z.B. via Beamer) waren weitere Gelingensfaktoren. Negativ auf die Motivation haben sich ein höheres Alter, betreuungsintensive Lerntypen, Medienungewohntheit und ein geringer Alphabetisierungsgrad ausgewirkt. Für mehr Motivation hat ein Anreiz- und Belohnungssystem im Aufbau von Lernportal und Lern-App gefehlt.²⁵ Besonders ist die Motivation der Teilnehmenden durch eine geringe bis keine private Lernmediennutzung gehemmt worden, da dies aufgrund mangelnder Ausstattung in den Unterkünften oft nicht möglich gewesen ist (siehe 3.2.1 „Digitale Infrastruktur“ und 3.2.4).

In den Kleingruppengesprächen wurde deutlich, dass die Mehrzahl der Teilnehmenden begrüßte, dass sie im Lernangebot mit digitalen Medien arbeiteten. Es sei interessant gewesen und habe Spaß gemacht. Ein Teilnehmender beschrieb, wie hilfreich es gewesen sei, dass das Programm sofort anzeige, ob eine Antwort richtig oder falsch ist, und man sie entsprechend habe korrigieren können. Auch merkte eine Teilnehmende an, wie gut es gewesen sei, dass man selbst entscheiden könne, was man wiederhole. Sie habe sich dadurch im Unterricht aktiver wahrgenommen. Jedoch bemerkten auch hier einige ältere Teilnehmende, dass die Nutzung von Hard- und Software für sie grundsätzlich schwierig gewesen sei.

Die Gesprächsrunden zeigten auch, dass die Teilnehmenden statt des Lernportals und der Lern-App außerhalb des Lernangebots viele andere digitale Lernmedien nutzten. Nur sehr wenige hatten Zuhause ein geeignetes Gerät und/oder Internet zur Verfügung, um mit den digitalen Lernmedien und insbesondere dem Lernportal iwdl.de zu arbeiten. Die Lern-App kannten einige, scheinen sie aber wenig selbst zu nutzen. Stattdessen kamen viele andere Smartphone-Applikationen zum Einsatz: Übersetzungssoftware (z.B. Google Translate), Wörterbücher und Vokabeltrainer, Wortspiel-Apps (z.B. Kreuzworträtsel), begleitende Apps zu den verwendeten Lehrbüchern (z.B. Schritte Plus, Alphamar) oder andere Lernprogramme (z.B. Mondly). Youtube und Internetradio wurden ebenfalls zum Üben des Hörverstehens genutzt. Einige Teilnehmende nutzten außerdem digitale Medien, um sich auf Deutsch zu informieren oder Deutsch praktisch anzuwenden (z.B. beim Chatten oder in Foren).

Ob Teilnehmende die Lern-App, das Lernportal und/oder andere digitale Lernmedien auch nach Abschluss des Lernangebots weaternutzen, konnten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen nur eingeschränkt beantworten. In der Befragung gaben 30 Prozent an, dazu keine Angaben machen zu können. Auch in den Fallstudien konnte meist nur von Einzelfällen berichtet oder es konnten Vermutungen zur Motivation geäußert werden. Von denjenigen, die sich eine Aussage zutrauten, vermuteten 51 Prozent, dass ihre Teilnehmenden weiter digitale Lernmedien nutzen.

(Lern-)Strategien und autonomes Lernen

Neben der eigenständigen Nutzung von digitalen Medien sollten Teilnehmende auch Strategien erlernen, die sie grundsätzlich zum autonomen (Weiter-)Lernen befähigen. Das Curriculum legt hier einen besonderen Schwerpunkt auf Verstehens- und Verständnissicherung sowie Kompensationsstrategien mittels nonverbaler Kommunikation. Daher bezieht sich die folgende Beurteilung von Wirkungen auf diese Diskursstrategien.

²⁵ Diesem Umstand wird im neuen vhs-Lernportal Rechnung getragen.

Laut Aussage der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen starteten die Teilnehmenden bereits mit hohen Kenntnisständen. 40 Prozent der Befragten gaben an, dass ihre Teilnehmenden zu Beginn des Lernangebots nachfragen konnten, wenn sie etwas nicht verstanden hatten. 45 Prozent glaubten, dass die Teilnehmenden Kompensationsstrategien wie z.B. Umschreibungen, Gesten etc. nutzen konnten, um ihre Sprechabsicht zu verwirklichen. Nach Abschluss des Lernangebots stiegen diese Werte auf 95 bzw. 90 Prozent.

Wie zuvor lässt sich ein positiver Zuwachs mit der Dauer der Lernangebotsteilnahme aufzeigen (siehe Abbildung 40).

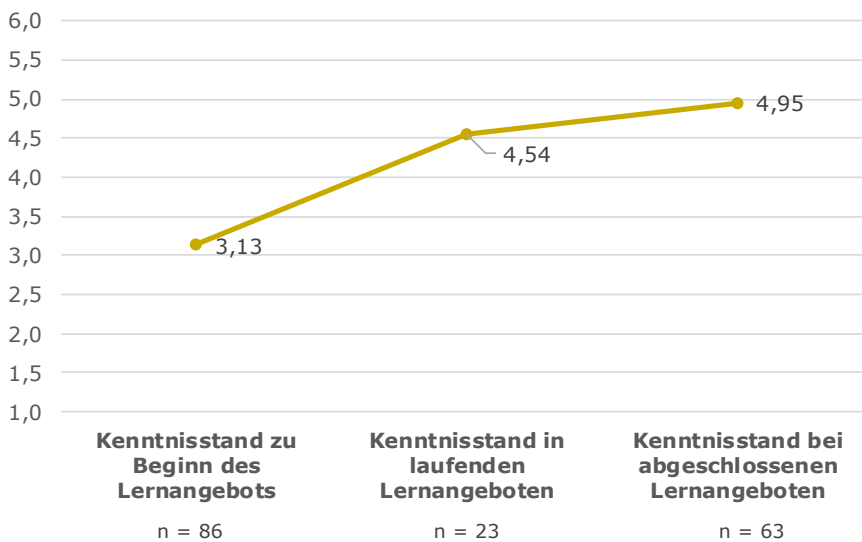


Abbildung 40: Stand der Kenntnisse zu Diskursstrategien der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in den Fallstudien bestätigten eine zumeist hohe Motivation der Teilnehmenden zum Lernen selbst, betonten jedoch auch die Einschränkungen, mit denen Teilnehmende konfrontiert gewesen seien, um selbstständig lernen zu können. In den Unterkünften habe es wenig Privatsphäre und somit wenige Rückzugsorte zum Lernen gegeben. Auch seien viele von anderweitigen Verpflichtungen wie Kinderbetreuung, Hausarbeit oder Behördengängen so stark beansprucht gewesen, dass grundsätzlich kaum Zeit für selbstständiges Arbeiten geblieben sei. Dies ließ sich auch anhand der Kleingruppengespräche mit Teilnehmenden bestätigen: Viele berichteten von Terminen oder familiären Verpflichtungen, die das Lernen Zuhause schwer bis unmöglich machten.

Frage man die Teilnehmenden, ob und wie sie außerhalb des Lernangebots weiterlernten, wurde jedoch eine hohe Motivation zum Lernen deutlich. Einige fanden Lösungen, um trotz der äußeren Rahmenbedingungen Zuhause lernen zu können; z.B. zu festen Zeiten nach dem Zubettgehen ihrer Kinder. Mobile Apps spielten neben Hausaufgaben eine große Rolle. Einige berichteten davon, wie wichtig es gewesen sei, auch Zuhause Deutsch zu sprechen. Diesbezüglich hatten Lernende mit Kindern einen Vorteil, die deutsche Kindergärten/Schulen besuchten oder solche mit direktem Anschluss an die Gesellschaft (z.B. über den Fußballverein oder mit Wohnungen außerhalb der Unterkünfte). Teilnehmende mit spezifischem Ziel (z.B. einem Ausbildungsplatz oder dem Führerschein) lernten besonders häufig auch Zuhause.

Ähnlich der Einschätzung zu digitalen Medien konnten nicht alle Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen einschätzen, ob Teilnehmende nach Beendigung ihres „Einstieg Deutsch“-Lernangebots selbstständig weiterlernen würden. Von denjenigen, die hier Angaben machten, gaben 65 Prozent an, dass ihre Teilnehmenden selbstständig weiterlernen werden. Auch hier treffen die obengenannten Einschränkungen zur generellen Möglichkeit, effektiv außerhalb des Lernangebots lernen zu können, zu.

Übergang in und Vorbereitung auf nachfolgende Angebote

Unabhängig davon, ob sie außerhalb des Lernangebots selbstständig lernten, haben Teilnehmende nach Aussage der Befragten das Handwerkszeug erlernt, um in nachfolgenden Kursformaten besser lernen zu können. So gaben 94 Prozent der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen an, dass die Teilnehmenden der abgeschlossenen Lernangebote mit dem Kursformat vertraut seien und erworbene Lernstrategien in nachfolgenden Angeboten anwenden könnten.

Die Motivation, nachfolgende Angebote zu besuchen, war hoch. So wurde in allen Kleingruppengesprächen bekräftigt, dass man weiterlernen wolle. Die meisten wünschten sich dabei ein anschließendes Kursformat. Ein Teilnehmer wies darauf hin, dass man ohne einen nachfolgenden Kurs viel Gelerntes wieder vergessen würde. Einige betonten, dass sie das B1-Niveau erreichen wollten, um eine Ausbildung beginnen zu können. Viele wussten zum Zeitpunkt des Gesprächs noch nicht, ob es für sie weitere Bildungsangebote geben würde.

Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen waren in der Online-Befragung 2017 hier zumeist optimistisch: 90 Prozent gaben an, dass ihre Teilnehmenden nach Abschluss des Lernangebots andere Sprach- und Orientierungsangebote besuchen würden. Die Träger zeichneten in der Abschlussbefragung 2018 ein ähnliches Bild: Sie schätzten, dass im Durchschnitt 30 Prozent der „Einstieg Deutsch“-Teilnehmenden im Anschluss in anderen niederschweligen Formaten weiterlernen würden, weitere 30 Prozent in weiterführenden Lernangeboten. Im Durchschnitt wurde angenommen, dass 35 Prozent der Teilnehmenden den Integrationskurs besuchen würden.

Jedoch wird in den Fallstudien und anhand der Streuung der Aussagen der Träger²⁶ deutlich, dass die Möglichkeit, ein Anschlussangebot zu besuchen, stark vom Standort abhängt. An Standorten, an denen Integrationskursplätze weiterhin knapp sind, müssten „Einstieg Deutsch“-Absolventen und -Absolventinnen mit Integrationskurszulassung teilweise erneut mit langen Wartezeiten rechnen. Insbesondere betroffen seien aber die Teilnehmenden, die auch nach Abschluss von „Einstieg Deutsch“ aufgrund ihres Aufenthaltsstatus kein Anrecht auf einen Platz im Integrationskurs haben. Für sie gibt es kein einheitliches weiterführendes Angebot, sodass Träger für diese Zielgruppe individuelle Lösungen finden müssen. Hierbei wird in den Fallstudien deutlich, dass dies nicht erfolglos blieb: In einem Beispiel wurde geplant, das Lernangebot ehrenamtlich weiterzuführen; weitere Träger boten anschließende Lernangebote aus Spendenmitteln oder finanziert aus den Mitteln des Landes an. In anderen Fallstudien wurde hingegen keinerlei Möglichkeit gesehen, Weiterlernen im Kursverbund zu ermöglichen.

Sofern eine Integrationskursteilnahme im Anschluss möglich sei, bereitete „Einstieg Deutsch“ nach Aussage der Träger gut auf die Teilnahme vor: 31 Prozent der befragten Träger meinten, dass Absolventen und Absolventinnen durch „Einstieg Deutsch“ sehr gut vorbereitet worden seien, weitere 70 Prozent stimmen tendenziell zu.

²⁶ Beispielsweise können bei rund einem Viertel der Träger nur 10 Prozent oder weniger der Teilnehmenden andere niederschwellige oder weiterführende Lernangebote besuchen.

Eine wichtige Rolle habe dabei gespielt, dass Grundlagen gelegt wurden, die nicht erst im wenig flexiblen Integrationskurs erlernt werden müssten. Ein Träger formulierte es drastisch: „Aus unserer langjährigen Erfahrung als Integrationskursträger wissen wir, dass es ohne Vorbildung so gut wie unmöglich ist, erfolgreich den Integrationskurs zu besuchen“. Dies liege daran, dass das Erlernen der „Basics“ abseits des Sprachunterrichts nicht im Curriculum vorgesehen sei. Eben diese Grundfertigkeiten konnten in „Einstieg Deutsch“ ohne Leistungsdruck erlernt werden (siehe Abbildung 41): So waren „Einstieg Deutsch“-Absolventen und -Absolventinnen bereits an den Unterrichtsalltag und eine regelmäßige Teilnahme gewöhnt worden. Sie wüssten, was von ihnen erwartet wird (z.B. Pünktlichkeit, Vermeidung von Terminkonflikten) und sind es eher gewohnt, mehrere Stunden am Tag Deutsch zu hören und sich zu konzentrieren. Sie beherrschten erste wichtige Fertigkeiten – wie grundlegende Deutschkenntnisse (z.B. erste Wörter, Satzkonstruktion) – und Umgangsformen, könnten Arbeitsaufträge verstehen und mit Arbeitsmaterialien (Stifte halten, Mappen führen) umgehen. Teilnehmende ohne Schriftsprachkenntnisse konnten erste Schritte in Richtung Alphabetisierung machen.

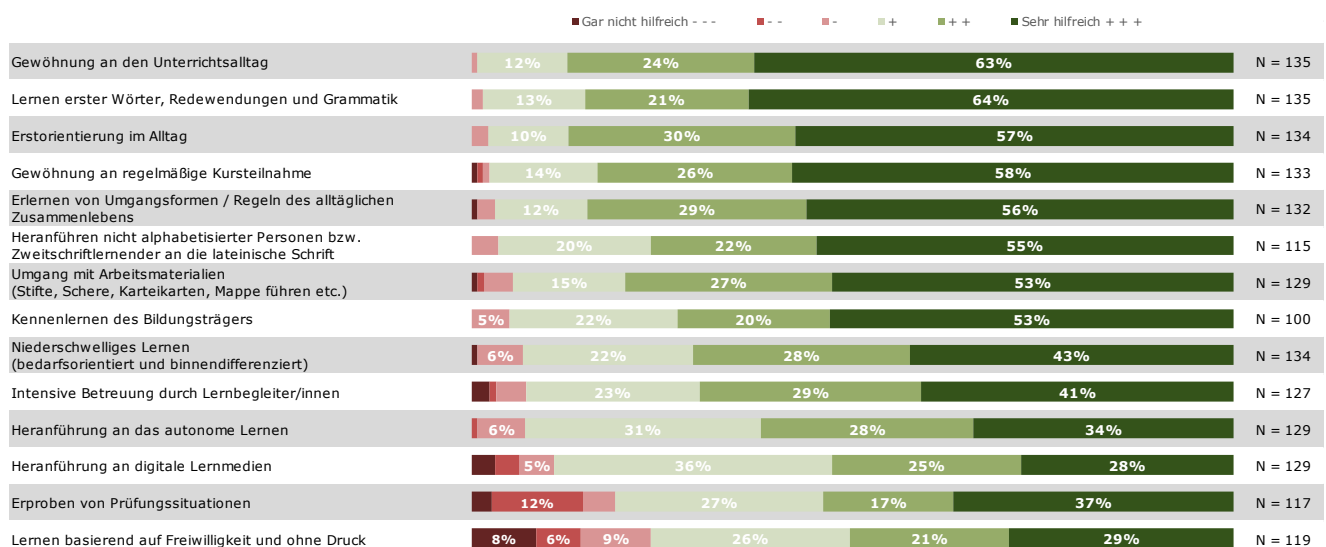


Abbildung 41: Rolle einzelner Elemente des „Einstieg Deutsch“-Konzepts in der Vorbereitung auf den Integrationskurs. Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

In den Fallstudien wurde jedoch auch deutlich, dass es für Teilnehmende zum Teil schwer sei, sich von einem niederschwelligen Lernangebot auf die Rahmenbedingungen eines Integrationskurses umzustellen. Verpflichtung und Leistungsdruck überforderten hier einige, für die niederschwelliges Lernen geeigneter wäre.

Zwischenfazit

- Grundsätzlich lässt sich eine Steigerung der Kompetenzen der Teilnehmenden auf allen Zielebenen feststellen: Deutschkenntnisse, Bewältigung von Alltagssituationen, Wissen zu Regeln des alltäglichen Zusammenlebens, digitale Kompetenzen sowie Diskursstrategien (siehe Abbildung 42).
- Generell zeigten sich steigende Wirkungen im Verlauf des Lernangebots. Dies deutet darauf hin, dass Lernende in laufenden Angeboten bereits einen starken Zuwachs ihrer Kompetenzen erfahren hatten und diese bis zum Ende des Lernangebots weiter gestiegen waren.

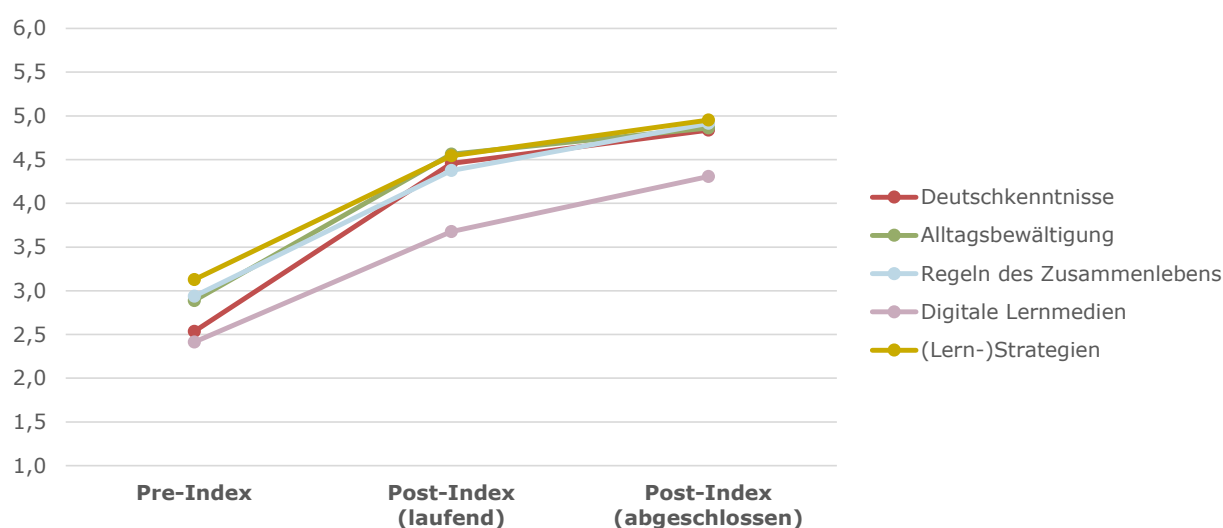


Abbildung 42: Stand der Kenntnisse auf allen Wirkungsebenen der Teilnehmenden zu Beginn, während und nach Abschluss des Lernangebots nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen.

- Deutschkenntnisse und Digitalkompetenzen starteten auf dem niedrigsten Ausgangsniveau. Der größte Zuwachs fand somit im Bereich Sprachaneignung statt. Geringere – wenn auch messbare – Zuwächse gab es im Bereich digitale Mediennutzung und (Lern-)Strategien. Die niedrigeren Werte zu digitalen Medien verdeutlichen hierbei noch einmal die Relevanz des Angebots und seiner Zielsetzung.
- Ein höheres Ausgangsniveau im Wissen über die Regeln des Zusammenlebens und der Erstorientierung lässt sich möglicherweise durch die teilweise bereits längere Aufenthaltsdauer in Deutschland erklären. So zeigten insbesondere die Fallstudien, dass die meisten Teilnehmenden bereits mehrere Monate bzw. Jahre in Deutschland lebten bzw. leben.
- Die (überraschend) hohen Ausgangswerte im Bereich (Lern-)Strategien sind möglicherweise auf die niedrigschwellige Operationalisierung (Kompensierungsstrategien) zurückzuführen. Auch diese könnten sich viele durch ihre teils lange Aufenthaltsdauer bereits angeeignet haben. Die Wirkungen im Bereich selbstständiges Lernen waren von hoher Motivation geprägt, wurden aber stark von äußeren Zuständen (persönlichen Verpflichtungen, der Ausstattung Zuhause sowie der Verfügbarkeit von weiterführenden Angeboten) beeinflusst.
- Die leicht positiven, wenn auch nicht statistisch signifikanten, Korrelationen zwischen mehr Unterrichtseinheiten und höherem Erkenntnisgewinn in den Bereichen Sprachaneignung, Alltagsbewältigung, Regeln des Zusammenlebens und ganz besonders im Bereich Digitalkompetenz können als Indiz dafür gewertet werden, dass sich mehr Unterrichtszeit positiv auf die Wirkungen bei den Teilnehmenden auswirkte. Vor diesem Hintergrund erscheint die Erhöhung der Unterrichtseinheiten im März 2017 sehr passend. Dies deckt sich auch mit der Einschätzung der Befragten, dass seitdem Lernziele besser erreicht werden konnten.
- Das in „Einstieg Deutsch“ Erlernte vereinfacht dabei den Übergang in weiterführende Lernangebote. So haben sich Teilnehmende an den Unterrichtsalltag gewöhnen und wichtige Grundfertigkeiten erlernen können, für die im Integrationskurs keine Zeit vorgesehen ist.
- Ob, und wenn ja, in welchen Angebotsformaten weitergelernt wird, hängt jedoch stark vom Standort ab. Dies betrifft insbesondere Teilnehmende, die aufgrund ihres Aufenthaltsstatus keine Integrationskurszulassung erhalten. Auch zeigte sich, dass „Einstieg Deutsch“ zwar vorbereitend wirken kann, das Format des Integrationskurses einige Teilnehmende dennoch überfordern kann.

3.3.2 Wirkungen auf Ebene der Träger, Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen

Wie eingangs beschrieben zielt „Einstieg Deutsch“ mittels seines innovativen Ansatzes nicht nur auf Wirkungen für die Teilnehmenden ab. Auch auf der Ebene der Träger und der Lehrkräfte bzw. Lernbegleiter/innen sollten Veränderungen bewirkt werden. Insbesondere mit Hinblick auf das Auslaufen des Projekts soll der folgende Abschnitt darstellen, welche Ansätze sich im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ bewährt haben und welche die Träger planen fortzuführen.

Aus „Einstieg Deutsch“ lernen

Viele Träger möchten Aspekte des „Einstieg Deutsch“-Konzepts auch in nachfolgende Lernangebote einfließen lassen. Am häufigsten möchten Träger dabei auch in Zukunft die Möglichkeit nutzen, digitale Medien in die Sprachvermittlung einzubeziehen (siehe dazu auch das folgende Unterkapitel). Besonders häufig wollen Träger außerdem die erarbeiteten Methoden zur Binnendifferenzierung weiter nutzen, Lernangebote speziell für lernungsgewohnte Teilnehmende anbieten und Exkursionen durchführen (siehe Abbildung 43). Spezialisierte Angebote für Frauen und die Einbindung ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen planen mehr als die Hälfte der Träger fortzuführen. Von denjenigen, die durch „Einstieg Deutsch“ eine Kinderbetreuung eingerichtet haben, möchten 62 Prozent diese weiterführen. Träger bekräftigten, dass eine Betreuung insbesondere im Kontext von Frauenangeboten anvisiert und in manchen Fällen sogar zwingend notwendig ist, damit Lernangebote zustande kommen. Am seltensten planen Träger, weiterhin Fahrtkosten zu erstatten: Dennoch ist dies immer noch bei 54 Prozent der Träger angedacht.

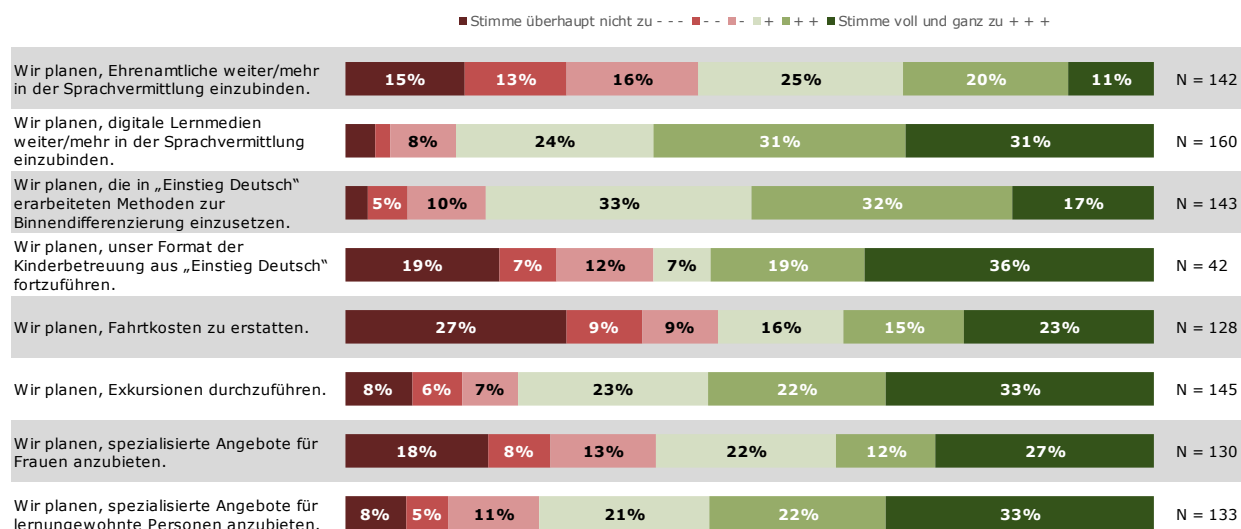


Abbildung 43: Pläne der Träger, Aspekte von „Einstieg Deutsch“ auch in folgenden Lernangeboten anzubieten, laut eigener Aussage in der Abschlussbefragung 2018.

Die zentrale Stellschraube, die bedingt, ob bewährte Ansätze weitergeführt werden können, liegt für viele Träger in der Finanzierung.²⁷ So wird in der Finanzierung der Fahrtkosten und Kinderbetreuung eine hohe Relevanz und Notwendigkeit für den Erfolg des Lernangebots gesehen. Ohne Sondermittel bestehe jedoch keine Möglichkeit, diese zur Verfügung zu stellen. Bestehende alternative Förderprogramme würden häufig nicht die nötigen Rahmenbedingungen bieten, um zusätzliche Angebote zur Verfügung zu stellen. Dies betrifft nicht nur Finanzierung, sondern auch andere Rahmenbedingungen wie die Einschränkung der

²⁷ Die entsprechende Frage der Abschlussbefragung lautete: „Welche Ansätze aus ‚Einstieg Deutsch‘ planen Sie, auf andere Kurse und Unterrichtsformate Ihres Trägers zu übertragen?“ Die Antworten reflektieren daher eher konkrete Absichtserklärungen als eine Bewertung der Sinnhaftigkeit dieser Ansätze. Die häufige Benennung des Problems der Finanzierung legt nahe, dass mit den passenden Rahmenbedingungen ggf. noch mehr Träger planen würden, Bewährtes zu übertragen.

Zielgruppe, den bürokratischen Aufwand bei der Beantragung und Abwicklung oder die Flexibilität, das Lernangebotskonzept eigenständig zu gestalten.

Schlaglicht: Wirkungen im Bereich digitale Lernmedien

Laut Projektlogik zielte „Einstieg Deutsch“ auf der Wirkungsebene explizit darauf ab, Träger an die Arbeit mit digitalen Lernmedien heranzuführen, sodass diese sie effektiver und häufiger in ihren Angeboten einbinden. Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen sollten befähigt werden, digitale Lernmedien sicher in „Einstieg Deutsch“ und später auch darüber hinaus in anderen Lernformaten einzusetzen.

Nach den in „Einstieg Deutsch“ gemachten Erfahrungen hielt die Mehrzahl der 2017 Befragten einen Einsatz digitaler Lernmedien in der Sprachvermittlung für zielführend (79 Prozent). Bei Lehrkräften war die Überzeugung dabei am stärksten (80 Prozent), bei Lernbegleiter/innen etwas schwächer (73 Prozent). Die Lernmedien waren dabei insbesondere hilfreich, um Gelerntes zu üben und um binnendifferenziert arbeiten zu können. Darüber hinaus konnten digitale Medien sinnvoll eingesetzt werden, um Inhalte zu wiederholen, Motivation zu steigern, das autonome Lernen der Teilnehmenden zu stärken und insbesondere medienungewohnte Lernende an digitale Medien im Allgemeinen heranzuführen.

Auch waren 84 Prozent der Befragten überzeugt, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung besser einschätzen können, wann und wozu sie digitale Medien sinnvoll einbinden können.

Die stark positive Einschätzung der Sinnhaftigkeit legt nahe, dass die Befragten digitale Lernmedien weiter nutzen möchten. Konkret planten 2017 84 Prozent der Durchführenden diese auch in nachfolgenden Lernangeboten oder anderen Kursformaten einzusetzen. Die Ergebnisse der Abschlussbefragung bekräftigen dies: 86 Prozent der Träger möchten in Zukunft digitale Lernmedien weiter oder sogar noch stärker in der Sprachvermittlung einsetzen.

In den Fallstudien bestätigte sich die Motivation von Lehrkräften und Trägern, weiterhin digitale Medien einzubinden. So bekräftigte ein zuvor eher unerfahrener Träger, durch „Einstieg Deutsch“ Erfahrung in der Umsetzung von Blended-Learning-Konzepten gesammelt zu haben. Ein anderer berichtete, dass andere beim Träger tätige Lehrkräfte den Wunsch geäußert hätten, in ihren Lernangeboten ebenfalls mehr mit digitalen Medien arbeiten zu können. Trotz teils anfänglicher Skepsis sind die meisten Lehrkräfte der Fallstudien nach den Erfahrungen mit den digitalen Medien von deren Mehrwert überzeugt und möchten sie gerne in weiteren und anderen Lernangeboten einsetzen. So äußerte z.B. eine erfahrene Lehrkraft, dass die digitalen Medien ein binnendifferenziertes Arbeiten ermöglichten und dass sie das Lernportal daher künftig auch in anderen Kursformaten einsetzen wolle. Sie betonte dabei die aktivere und selbstbestimmtere Rolle der Teilnehmenden durch die digitalen Lernmedien. Die Lehrkraft nehme hingegen eine stärker passive Rolle ein, was anfangs ungewohnt, dann aber sehr entlastend gewesen sei.

Auch hier wurde auf die Notwendigkeit weiterer finanzieller Unterstützung hingewiesen. Insbesondere die Ausstattung mit mobilen Endgeräten sei bei manchen Trägern noch nicht ausreichend, um digitale Medien in der Breite einzusetzen.

Schlaglicht: Wirkungen im Bereich der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen

Das Projekt verfolgte außerdem das explizite Ziel, das ehrenamtliche Engagement in der Sprachvermittlung zu professionalisieren. So sollte durch die systematische Einbindung von Ehrenamtlichen in „Einstieg Deutsch“ die Zusammenarbeit zwischen hauptamtlichen Strukturen (hauptberuflichen Mitarbeitenden sowie Lehrkräften) der Träger und den ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen gestärkt und weiter ausgebaut werden. Grundsätzlich fand die Zusammenarbeit zwischen Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen in „Einstieg Deutsch“ bei allen Beteiligten großen Zuspruch: 93 Prozent schätzten sie als zielführend ein. Die Träger äußerten mit 90 Prozent hier die geringste, wenngleich hohe Zustimmung. 95 Prozent der Lehrkräfte und 97 Prozent der Lernbegleiter/innen waren von der Sinnhaftigkeit überzeugt.

Dies zeigte sich auch in der hohen Motivation der Lernbegleiter/innen, ihr Ehrenamt fortzuführen. 91 Prozent planten, auch in zukünftigen Lernangeboten wieder als Lernbegleiter/innen tätig zu werden.

95 Prozent möchten in ihrem weiteren ehrenamtlichen Engagement eng mit hauptberuflichen Strukturen zusammenarbeiten. Auch in den Fallstudien äußerten die Lernbegleiter/innen den Wunsch, weiter in „Einstieg Deutsch“ tätig zu sein. Mehrere Beispiele aus den Fallstudien verdeutlichten darüber hinaus, wie ehrenamtliche Lernbegleitung auch als Sprungbrett in eine hauptamtliche Tätigkeit dienen kann. So hat beispielsweise eine Lernbegleiterin als Quereinsteigerin in „Einstieg Deutsch“ begonnen und mehrere Lernangebote begleitet. Inzwischen hat sie die „vhs Lehrkräftequalifizierung Deutsch“ abgeschlossen und unterrichtet als Lehrkraft.

Auch die Lehrkräfte der Fallstudien, die von einer großen Entlastung durch die Lernbegleiter/innen (siehe 3.2.3) berichteten, sind von dem Konzept überzeugt und möchten in Zukunft weiter mit ehrenamtlich Engagierten zusammenarbeiten.

Ein Träger berichtete, dass durch die positiven Erfahrungen mit ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen, auch andere Lehrkräfte des Trägers (wenn auch nicht alle) Interesse bekundet hätten, ebenfalls mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten. Eine Volkshochschule konnte sich durch die systematische Einbindung von ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen und die Beschäftigung mit deren Bedarfen als Anlaufpunkt für Weiterbildungen für Ehrenamtliche in der Geflüchtetenhilfe etablieren (siehe Beispiel guter Praxis in Abbildung 18).

In der Abschlussbefragung kündigten 56 Prozent der Träger an, auch in Zukunft Ehrenamtliche weiter oder stärker in die Sprachvermittlung einzubinden. Lediglich 15 Prozent gaben an, dies „überhaupt nicht“ vorzuhaben. Dies verdeutlicht, dass nicht alle Träger und Lehrkräfte eine weitere und/oder vertiefte Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen planen. So präferierte eine Lehrkraft, sowohl Unterricht als auch Vertiefendes Lernen selbst durchzuführen, da der Einbezug anderer (nicht vollausgebildeter) Personen in der Vergangenheit eher zu Missverständnissen und Mehraufwand beim Unterrichten geführt habe. Dies wird vom zuständigen Träger bestätigt und ausgeführt, dass auch die Verbindlichkeit der Teilnehmenden gegenüber Ehrenamtlichen eine andere sei. Daher würden sie für Unterricht und Vertiefendes Lernen lieber eine Person in Personalunion einsetzen. Das Ehrenamt biete als „helfende Hand“ die meiste Unterstützung z.B. bei Exkursionen, in der Teilnehmendenakquise oder als Nachmittags- bzw. Abendbetreuung. Explizit erwähnten zwei Träger den hohen Koordinationsaufwand, der mit der Integration einer weiteren Person in das Lernangebot einhergehe, als Hindernisgrund für eine stärkere Einbindung.

Die ambivalenten Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Intention, weiter mit Ehrenamtlichen zusammenzuarbeiten, maßgeblich davon beeinflusst wird, ob in der bisherigen Zusammenarbeit positive oder negative Erfahrungen gemacht worden sind. Angesichts der Diversität von in „Einstieg Deutsch“ tätigen Lernbegleiter/innen (siehe 3.2.3) erscheint es nicht verwunderlich, dass dies unterschiedlich erlebt wurde.

Außerdem wurde zum Teil darauf hingewiesen, dass sich ehrenamtliche Lernbegleiter/innen zwar bewährt hätten; ohne Vergütung/Aufwandsentschädigung im Rahmen eines Projekts oder Programms könnten sie jedoch nicht weiter gehalten werden.

Darüber hinaus wird das Weiterführen dieses Konzepts dadurch erschwert, dass sich an einigen Standorten grundsätzlich ein Rückgang des ehrenamtlichen Engagements in der Geflüchtetenhilfe bemerkbar macht.

Weitere Wirkungen auf Ebene der Durchführenden von „Einstieg Deutsch“

Nicht zuletzt hoben Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen in den Fallstudien die persönliche Bereicherung hervor, die sie durch ihre Tätigkeit in „Einstieg Deutsch“ erfahren haben. So habe der Unterricht und Lernangebotsalltag zwar eine Herausforderung dargestellt, jedoch eine, an der sie gewachsen seien. Einige betonten darüber hinaus, dass sie durch die Heterogenität der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Herkunft, Hintergründe und Meinungen persönlich viel dazugelernt hätten.

3.4 Ausblick auf die Situation nach „Einstieg Deutsch“

Wie eingangs erwähnt, schätzen viele Träger den Bedarf an niederschweligen Sprachlernangeboten in den kommenden fünf Jahren als weiterhin hoch ein (siehe 3.1.3 und Abbildung 44). Das gilt insbesondere für Geflüchtete mit einem Duldungsstatus, solche mit einer unklaren Bleibeperspektive und Familienangehörige aus dem Familiennachzug.

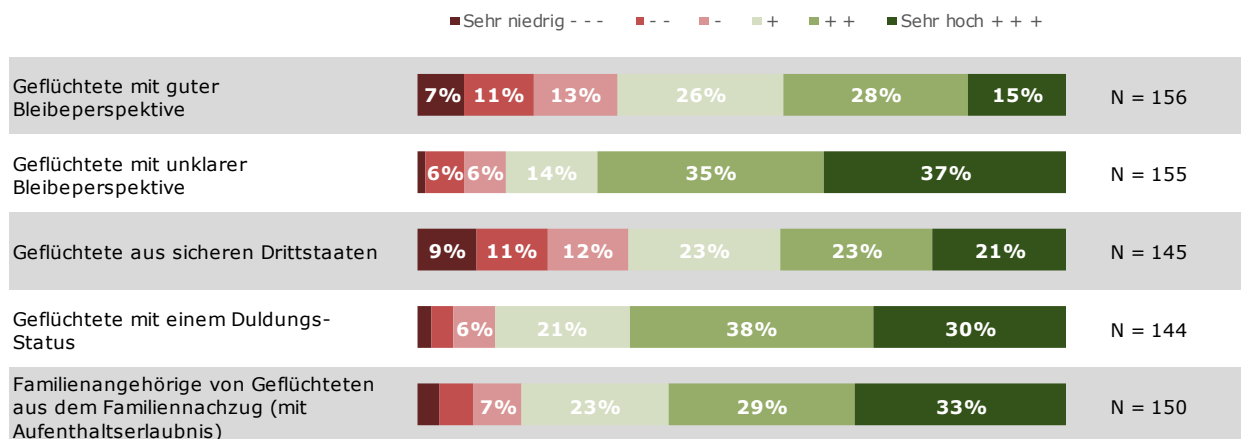


Abbildung 44: Entwicklung des Bedarfs an niederschweligen Sprachlernangeboten in den nächsten fünf Jahren nach Einschätzung der Träger in der Abschlussbefragung 2018.

Der Bedarf an weiteren Lernangeboten wird dabei vor allem in städtischen Gebieten als besonders hoch eingeschätzt. In der Konsequenz wollen „Einstieg Deutsch“-Träger zumeist auf Landesprogramme umsteigen (45 Prozent), vor allem in Niedersachsen, Hessen und Rheinland-Pfalz. Hier möchten mindestens zwei Drittel der Träger im Anschluss ein Kursangebot aus dem Landesprogramm anbieten. In Brandenburg und Schleswig-Holstein planen dies die Hälfte der Träger. In Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt scheinen die Landesprogramme wenig attraktiv zu sein.²⁸ Erstorientierungskurse oder die niederschweligen Frauenkurse des BAMF werden von je 26 Prozent der Träger anvisiert (siehe Abbildung 45).

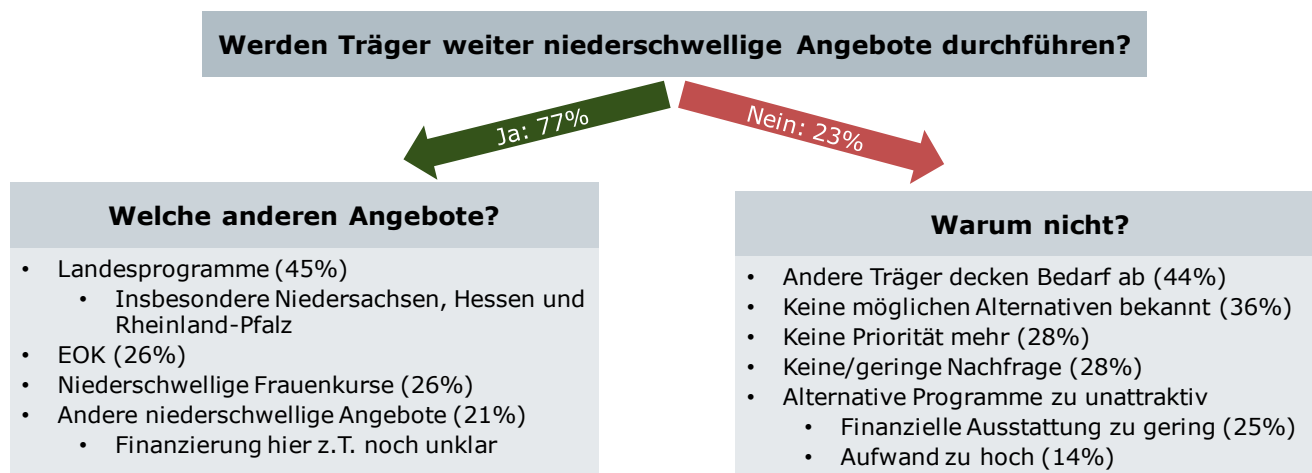


Abbildung 45: Planung, nach „Einstieg Deutsch“ weitere niederschwellige Lernangebote durchzuführen, nach Aussage der Träger in der Abschlussbefragung 2018. Die Prozentzahlen der unteren Boxen beziehen sich dabei jeweils auf die Untergruppen der Träger, die planen weitere Angebote durchzuführen oder nicht.

Gleichzeitig planen 23 Prozent der Träger, keine weiteren Kursformate anzubieten. Dies betrifft einerseits solche Träger, die an ihrem Standort keinen weiteren Bedarf sehen, vor allem aber solche, in deren Umfeld

²⁸ Bundesländer mit Fallzahlen von weniger als fünf in dieser Frage wurden nicht berücksichtigt.

andere Träger diesen Bedarf bereits ausreichend abdecken. An vielen Standorten sind es andere Träger, die aktuell bzw. in Zukunft Erstorientierungskurse (44 Prozent), Kurse im Rahmen eines Landesprogramms (25 Prozent) oder niederschwellige Frauenkurse (24 Prozent) anbieten.

Es gibt jedoch auch einen signifikanten Anteil von Trägern, die keine weiteren Kurse anbieten werden, weil ihnen keine möglichen Alternativen bekannt sind. Andere bemängeln die organisatorischen Rahmenbedingungen alternativer Programme: So sei die finanzielle Ausstattung zu gering oder der nötige Aufwand zu hoch.

Insgesamt kann nur für sechs Prozent der Träger festgestellt werden, dass an ihrem Standort nach dem Auslaufen von „Einstieg Deutsch“ keinerlei niedrigschwellige Sprachlernangebote stattfinden werden. Bei der Interpretation dieser Zahl muss jedoch beachtet werden, dass dies nicht gleichermaßen bedeutet, dass die an diesen oder anderen Standorten geplanten Angebote ausreichen werden, um den weiterhin hohen Bedarf zu decken.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit dem Projekt „Einstieg Deutsch“ zwischen Juni 2016 und Dezember 2018 rund 1.900 Lernangebote zur sprachlichen Erstförderung und Erstorientierung von Geflüchteten gefördert. Hiermit reagierte das BMBF auf eine akute Bedarfslage und brachte im Rahmen eines Modellprojekts neue Ansätze der Erwachsenenbildung in die Sprachförderung Neuzugewandelter ein. Der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. (DVV) hat hierfür ein einheitliches Konzept entwickelt und die Umsetzung betreut. Gemeinnützige Weiterbildungseinrichtungen haben die Angebote bundesweit durchgeführt. Teilnehmen konnten Geflüchtete mit klarer oder unklarer Bleibeperspektive; insgesamt wurden Lernangebote für rund 36.000 Geflüchtete beantragt. „Einstieg Deutsch“ war dabei das erste bundesweit einheitliche Angebot vorlaufend zum Integrationskurs bzw. ein Angebot für die Zielgruppe mit unklarer Bleibeperspektive.²⁹

Das vom DVV entwickelte Konzept zielte zunächst darauf, den dringlichen Bedarf an niederschwelligen Lernangeboten für Geflüchtete zu decken. Dies wurde mit der ambitionierten Zielsetzung kombiniert, Innovationen in der Erwachsenenbildung voranzutreiben: So setzte „Einstieg Deutsch“ erstens auf einen Blended-Learning-Ansatz, d.h. auf die systematische Nutzung von digitalen Lernmedien. Zweitens sollten die Träger ehrenamtliche Lernbegleiter/innen in die Sprachvermittlung einbinden, um im sogenannten Vertiefenden Lernen zusätzliche Unterstützung bereitzustellen. Damit hat der DVV zwei zentrale Trends in der Erwachsenenbildung bzw. in der Arbeit mit Geflüchteten aufgegriffen.

Auch um diesem innovativen Projektcharakter gerecht zu werden, hat der DVV eine begleitende Evaluation des Projekts ausgeschrieben. In diesem Rahmen führte das Team der Syspons GmbH zwischen August 2016 und Oktober 2018 eine Vielzahl von Interviews, Kleingruppengesprächen mit Teilnehmenden sowie standardisierten Befragungen von Trägern, Lehrkräften und Lernbegleiter/innen durch. Unterstützt wurde die Evaluation von der Universität Paderborn, die das Konzept des DVV aus fachlich-pädagogischer Sicht analysierte.

Übergeordnet lassen sich folgende Kernergebnisse festhalten:

- Die Lernangebote von „Einstieg Deutsch“ haben Wirkungen entfaltet. Teilnehmende haben Fortschritte in ihren Sprachkenntnissen gemacht und Wissen über den Alltag in Deutschland gesammelt sowie Regeln des alltäglichen Zusammenlebens kennengelernt. Zudem wurden sie an digitales und selbstständiges Lernen herangeführt. Dies gilt auch und insbesondere für lernungewohnte Teilnehmende.
- „Einstieg Deutsch“ hat innovative Elemente in der Erwachsenenbildung von Geflüchteten erfolgreich erprobt. Träger und Lehrkräfte zeigen eine hohe Motivation, Elemente des „Einstieg Deutsch“-Konzepts auch in Zukunft fortzuführen. Dies betrifft insbesondere den Einsatz von digitalen Lernmedien, die viele auch in nachfolgende Sprachlernangebote einbinden möchten. Daher gilt es zu prüfen, wie die wichtigen Lernerfahrungen, die im Projekt „Einstieg Deutsch“ gesammelt worden sind, in andere vergleichbare Angebote übertragen werden können.
- Auch nach Auslaufen des Projekts bleibt der Bedarf an niederschwelligen Sprachlernangeboten bestehen, insbesondere für Geflüchtete mit unklarer Bleibeperspektive, für Geflüchtete mit einer Duldung und für Angehörige aus dem Familiennachzug. Dieser Bedarf kann nach aktueller Ansicht nicht überall gedeckt werden. Von Seiten der Mittelgebenden und Bildungsträger sollten folglich weiterhin entsprechende Angebote bereitgestellt werden.

²⁹ Ausgenommen sind hier die niederschwelligen Frauenkurse des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die für Geflüchtete geöffnet worden sind. Damit besteht ebenfalls ein Angebot, das sich jedoch nicht ausschließlich an die Zielgruppe Geflüchtete richtet.

Träger und Orte der Umsetzung im Überblick

„Einstieg Deutsch“ wurde fast gleichermaßen im städtischen und ländlichen Raum sowie zu gleichen Teilen von freien Trägern als auch von Volkshochschulen umgesetzt. Die überwiegende Mehrheit der Lernangebote fand in den eigenen Räumen der Träger statt. Rund 40 Prozent der Träger nutzten dabei auch externe Räume wie z.B. Kirchen- oder Vereinsräume. Knapp ein Fünftel nutzten (anteilig) ebenfalls Unterkünfte der Geflüchteten.

In vielen Fällen führten Träger die Lernangebote anteilig in eigenen und externen Räumlichkeiten durch. Bezieht man diesen Umstand mit ein, zeigt sich, dass Teilnehmende 70 Prozent der Zeit in internen Räumlichkeiten der Träger, 22 Prozent der Zeit in externen Räumen und acht Prozent der Zeit in ihren Unterkünften lernten.

Volkshochschulen präferierten dabei eher eigene Räumlichkeiten; vor allem, weil sie diese für optimal ausgestattet hielten. Externe Räumlichkeiten wählten sie zumeist, wenn nicht genügend eigene Räume zur Verfügung standen. Freie Träger nutzten deutlich häufiger externe Räumlichkeiten, insbesondere um die Zielgruppe besser zu erreichen, eine regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen, einen sicheren Ort zum Lernen zu schaffen und um näher an sonstigen Einrichtungen zu sein, die Teilnehmende aufsuchten.

„Einstieg Deutsch“ hat sich als wirksames Instrument erwiesen

„Einstieg Deutsch“ hat sich als wirksames Instrument erwiesen. Insgesamt beschrieben die Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen, dass die Teilnehmenden auf allen Zielebenen ihre Kompetenzen verbessern konnten: Deutschkenntnisse, Wissen zur Alltagsbewältigung und zu Regeln des alltäglichen Zusammenlebens, Heranführen an das digitale Lernen sowie Diskurs- bzw. Lernstrategien. Dabei wird die stärkste Wirkung bei der Sprachaneignung beschrieben.

Die Nachhaltigkeit der erreichten Wirkungen kann zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht systematisch beurteilt werden. Grundsätzlich ist die Motivation, weiter zu lernen, hoch – sei es in anderen Lernangeboten oder autonom. Auch deutet das selbstständige Verwenden anderer Hilfsmittel (z.B. Smartphone-Apps) bei einigen Teilnehmenden auf eine eigenständige Nutzung digitaler Medien zum Lernen hin, unabhängig vom Lernangebot. Die Möglichkeit (digital) weiter zu lernen wurde stark von den Lebensbedingungen der Teilnehmenden beeinflusst: Vielen fehlte es in ihrer Unterkunft an der nötigen Infrastruktur (Zugang zu PCs und Internet), um effektiv mit digitalen Medien zu arbeiten; wiederum andere hatten aufgrund anderweitiger Verpflichtung wenig Spielraum, selbstständig zu lernen.

Mit Hinblick auf den Übergang in andere Formate ist „Einstieg Deutsch“ als sinnvolle Vorbereitung auf den Integrationskurs für die hierzu berechnete Zielgruppe zu bewerten. Teilnehmende konnten sich an den Unterrichtsalltag gewöhnen und wichtige Grundkompetenzen erlernen, für die im Integrationskurs keine Zeit vorgesehen ist. Allerdings zeigte sich, dass „Einstieg Deutsch“ zwar vorbereitend wirken kann, das Format des Integrationskurses einige Teilnehmende dennoch überfordert. Auch waren vor Ort nicht immer zeitnah Integrationskursplätze vorhanden.

Form der Förderung ermöglichte Zielgruppenerreichung und entsprach dem niederschweligen Charakter des Lernangebots

Als erster Erfolg in der Projektumsetzung ist die problemlose Mittelvergabe zu konstatieren. Dies weist einerseits auf einen bestehenden Bedarf an dem Angebot hin, der vor dem Hintergrund einer Vielzahl von anderen Programmen der Länder und Kommunen sowie später auch des Bundes nicht unbedingt selbstverständlich ist. Die vorliegende Evaluation wertet dies als deutlichen Hinweis darauf, dass der DVV das Angebot für die Träger attraktiv gestalten konnte. Dabei wurde flexibel reagiert und eine Vielzahl von Konzeptanpassungen im ersten Jahr der Projektlaufzeit vorgenommen.

Besonders relevant war, dass der DVV die Zielgruppe um die Personen mit unklarer Bleibeperspektive erweiterte und die Mindestanzahl Teilnehmender auf zehn Personen am ersten Tag und dauerhaft

mindestens fünf Teilnehmende im Verlauf des Lernangebots gesenkt wurde. So war es für die Träger leichter, Lerngruppen zusammenzustellen.

Die Träger beschrieben eine gute Netzwerkarbeit vor Ort als zentralen Erfolgsfaktor, um die Zielgruppe zu erreichen. Dabei wurde u.a. mit Integrationsbeauftragten, Sozialämtern, Jobcentern, Ausländerbehörden oder Migrationsberatungen sowie den ehrenamtlichen Initiativen und Unterkünften für Geflüchtete zusammengearbeitet. Diese wurden über das Angebot informiert und bei Bedarf um Weitervermittlung gebeten. An einigen Standorten, insbesondere im ländlichen Raum, wurde es als herausfordernd beschrieben, genügend Teilnehmende zu gewinnen, während der Bedarf an einzelnen anderen Standorten so hoch war, dass interessierte Teilnehmende kontinuierlich über Wartelisten nachrückten.

Eine Besonderheit von „Einstieg Deutsch“ lag darin, dass Teilnehmende jederzeit zu einem laufenden Lernangebot hinzustoßen konnten. Dies unterscheidet das nicht-linear aufgebaute Lernangebot von üblichen Kursformaten, die mit „geschlossenen“ Lerngruppen arbeiten. Träger und Lehrkräfte beschrieben es zum Teil jedoch als schwierig, neue Teilnehmende zu integrieren – insbesondere wenn es sich dabei um lernungewohnte Personen handelte.

„Einstieg Deutsch“ war ein besonderes Instrument in der Angebotslandschaft

Insgesamt zeichnete sich „Einstieg Deutsch“ durch eine Balance von guten Rahmenbedingungen für die Träger und gleichzeitig hohen Anforderungen an die Umsetzung aus. So finanzierte das Projekt einerseits Fahrtkosten für die Teilnehmenden, Kinderbetreuung und Exkursionen. Ebenfalls wurde ermöglicht, differenzierte Angebote wie Lernangebote für Frauen und Angebote für lernungewohnte Personen einzurichten. Zudem wurden verschiedene Formate der Fortbildung für Lehrkräfte bzw. Lernbegleiter/innen angeboten. Andererseits forderten innovative Elemente, wie die Einbindung digitaler Lernmedien und ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen, die Träger heraus.

„Einstieg Deutsch“ leistete einen Beitrag dazu, digitale Lernmedien in der Erwachsenenbildung zu etablieren

Das Konzept, digitale Lernmedien in den Angeboten einzusetzen, wurde weitgehend erfolgreich umgesetzt. Ein besonderer Erfolg war, dass viele Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ digitale Lernmedien zum ersten Mal in ihrer Arbeit nutzten. Überraschenderweise bereitete die technische Infrastruktur meist wenig Probleme. Nur im ländlichen Raum und bei der Nutzung von trägerfremden Räumen stellte beispielsweise die Verfügbarkeit von Internet teils ein Hindernis dar.

Den Trägern war freigestellt, welche digitalen Lernmedien sie nutzen wollten. Mit dem Launch des A1-Deutschkurses des neuen vhs-Lernportals inklusive App kam ein Jahr vor Ende des Projekts eine weitere Option hinzu. Am häufigsten wurde jedoch weiterhin das Lernportal iwdl.de genutzt, gefolgt von der Smartphone-App „Einstieg Deutsch“. Befürworter des Portals betonten beispielsweise das große Potenzial zur Binnendifferenzierung, während Befürworter der App ihre Niederschwelligkeit und Alltagsrelevanz lobten. Dabei kamen die digitalen Medien generell häufiger im Vertiefenden Lernen als im Unterricht zum Einsatz; meist wurde ausschließlich ein Lernmedium genutzt, statt mehrere Medien parallel einzusetzen.

Als zentrale Herausforderung erwies sich oftmals eine geringe Medienkompetenz der Teilnehmenden. Dies erschwerte in vielen Fällen die Umsetzung, verdeutlicht gleichermaßen allerdings die Relevanz des Angebots. Eine im Hinblick auf technische Vorkenntnisse heterogene Gruppenzusammensetzung sowie geringe bis keine Alphabetisierung in lateinischer Schrift erschwerten den Einsatz digitaler Medien zusätzlich.

In den meisten Fällen konnten Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen hierfür Lösungen finden oder arbeiteten zum Erhebungszeitpunkt an Lösungsansätzen. Als wichtige Erfolgsfaktoren für effektives Lernen wurden besonders eine (niederschwellige) Einführung in die Technik und Vorführungen betont, die an das Niveau der Teilnehmenden angepasst war. Für die Einführung wurden beispielsweise Handouts genutzt, welche die Funktionsweisen zentraler Tasten erläutern. Außerdem war es hilfreich, Übungen über einen Beamer zu demonstrieren und gemeinsam zu lösen. In den meisten Fällen konnten die fehlenden Medienkompetenzen

vor allem durch intensive Einzelbetreuung aufgebaut werden. Dies übernahmen meist die Lernbegleiter/innen. Zudem wurde die Unterstützung der Teilnehmenden untereinander und gezielt durch die Lehrkraft vermehrt als Gelingensbedingung hervorgehoben.

Unsicherheiten der Lehrenden im Umgang mit digitalen Medien konnten teilweise mit Schulungen begegnet werden, auch wenn sich hier einige weitere Fortbildungsmöglichkeiten wünschten. Insbesondere hat es sich als erfolgreich erwiesen, dass Lehrkraft und Lernbegleiter/innen die Teilnehmenden auch im Vertiefenden Lernen gemeinsam begleiten. So konnte besser auf einzelne Teilnehmende eingegangen werden.

Bandbreite und WLAN-Kapazitäten stellten für die Mehrzahl der Befragten keine Herausforderung dar. Über einen Ausbau der Kapazitäten oder das Verlegen des Lernangebotsraums konnte zumeist eine Lösung gefunden werden. Auch veraltete Hardware war nur für einen geringen Teil der Befragten eine Herausforderung. Durch die Anschaffung neuer Hardware, den Ausbau der WLAN-Kapazitäten (z.B. über Splitter) oder das Ausweichen auf die Smartphones der Teilnehmenden konnten fast alle Herausforderungen überwunden werden.

Insgesamt weisen die Evaluationsergebnisse auf eine nachhaltige Wirkung von „Einstieg Deutsch“ im Bereich Digitalisierung in der Erwachsenenbildung hin. So planen sowohl Träger als auch Lehrkräfte, digitale Lernmedien weiterhin und mehr in anderen Angeboten zu nutzen. Im Vergleich zu anderen Elementen von „Einstieg Deutsch“ schneiden damit unter den Trägern die digitalen Lernmedien am besten ab.

Träger nutzten die Flexibilität in der Gestaltung des Lernangebots

„Einstieg Deutsch“ bot den Trägern in der Gestaltung der Lernangebote große Flexibilität. So konnten die Träger festlegen, ob der Unterricht zwischen 60 und 200 Unterrichtseinheiten (UE) umfassen sollte. Die Durchführung von Vertiefendem Lernen umfasste mindestens 30 und bis zu maximal 100 UE. Zudem konnten bis zu 20 zusätzliche UE für Exkursionen verwendet werden. Bei Lernangeboten für lernungewohnte Teilnehmende konnten Träger zwischen 200 bis 300 UE Unterricht und 60 bis 100 UE für Vertiefendes Lernen wählen.

Der Gestaltungsspielraum wurde von den Trägern insgesamt genutzt. Erstaunlich ist, dass sie die insgesamt möglichen 320 bzw. 420 Einheiten nicht gänzlich ausnutzen, sondern durchschnittlich Lernangebote mit einem Umfang von rund 230 bis 240 UE anboten. Eine Ausnahme bildeten hier Lernangebote für lernungewohnte, die meist so lang wie möglich angesetzt wurden. Im Rahmen der Evaluation wird dies als Verhalten der Träger interpretiert, auf lokale Gegebenheiten einzugehen und die Angebotslänge den Möglichkeiten der Teilnehmenden entsprechend zu gestalten. Dies erklärt ggf. auch, warum die Lehrkräfte Fluktuation – eine bei der Zielgruppe Geflüchteter häufige Rahmenbedingung – nicht als unüberwindliche Herausforderung wahrnahmen.³⁰

Die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen wurde weitgehend erfolgreich umgesetzt

Ein Baustein von „Einstieg Deutsch“ war die Einbindung ehrenamtlicher Lernbegleiter/innen. So sollten bis zu zwei Lernbegleiter/innen die Teilnehmenden vorrangig im Vertiefenden Lernen unterstützen, konnten jedoch auch in den Unterricht miteingebunden werden.³¹

Die Rolle der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen in „Einstieg Deutsch“ war standortabhängig und nicht pauschal definierbar, da die Lernbegleiter/innen mit Blick auf Alter, Vorerfahrung, Berufstätigkeit etc. äußerst unterschiedlich waren. Hervorzuheben ist allerdings, dass fast die Hälfte der Lernbegleiter/innen einen eigenen Migrationshintergrund bzw. eine eigene Migrationsbiografie haben. Damit gelang es den Trägern, eine wichtige Bezugsgruppe für ein formales Ehrenamt zu mobilisieren. Dies wertet die Evaluation

³⁰ Ein alternativer Erklärungsansatz besteht darin, dass die Lernangebote von „Einstieg Deutsch“ im Vergleich zu den Erstorientierungskursen des BAMF nur sehr selten in den Unterkünften der Teilnehmenden stattfanden und so wenig von der Fluktuation in der Einrichtungen abhingen.

³¹ Sie erhielten eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 8,50 Euro pro UE.

als einen überraschenden Erfolg des Projekts, der nicht explizit angestrebt war. Festzuhalten ist darüber hinaus, dass eine Mehrheit der Lernbegleiter/innen Frauen war.

Der Einsatz der Lernbegleiter/innen fand sehr unterschiedlich statt. Ehrenamtliche Lernbegleiter/innen unterstützten vorrangig in den Phasen des Vertiefenden Lernens, entlasteten aber häufig die Lehrkraft auch im Unterricht, indem sie insbesondere Teilnehmende mit wenig Bildungserfahrung unterstützen. Sie nahmen weitere Funktionen für das Angebot ein, indem sie Vertrauen zu den Teilnehmenden aufbauten, die Motivation förderten, außerhalb des Unterrichtskontextes unterstützen sowie Sprachanlässe und soziale Kontakte schufen.

Die Evaluation zeigte, dass auch in Arbeitsbereichen, die im Konzept nur nachrangig vorgesehen waren, Lernbegleiter/innen große Wirkungen entfalten konnten: So setzte beispielsweise die Hälfte der Träger Lernbegleiter/innen zur Binnendifferenzierung im Unterricht ein. Diejenigen, die dies taten, waren zu einem überwältigen Anteil mit diesem Einsatz zufrieden.

Ein wichtiger Erfolgsfaktor für eine gewinnbringende Zusammenarbeit bestand darin, dass an den Standorten, an denen Lernbegleiter/innen eingesetzt wurden, meist eine sehr enge Zusammenarbeit, Abstimmung und Verzahnung von Unterricht und Vertiefendem Lernen stattfand. In diesen Fällen wurde die Zusammenarbeit als sehr positiv und zielführend empfunden. Insgesamt beschrieben die Lehrkräfte die Zusammenarbeit mit den Lernbegleiter/innen als positiv. Dies gilt insbesondere mit Blick auf die Binnendifferenzierung bzw. die gezielte Unterstützung einzelner lernungewohnter Personen, beispielsweise bei der Nutzung digitaler Medien.

Es zeigte sich jedoch auch, dass nicht alle Träger von der Möglichkeit Gebrauch machten, Ehrenamtliche als Lernbegleiter/innen einzubinden. Dies lässt sich zum Teil mit einem an einigen Standorten abnehmenden Interesse am Ehrenamt, zum Teil aber auch mit dem hohen Arbeitsaufwand für Träger und Lehrkräfte erklären, der nicht überall geleistet werden konnte. Vereinzelt berichteten Träger von negativen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den ehrenamtlich Tätigen. Gleichwohl plant mehr als die Hälfte der Träger, Ehrenamtliche weiter bzw. verstärkt in die Sprachvermittlung einzubinden.

Aufgrund von Kinderbetreuung können mehr Frauen teilnehmen

Der durchschnittliche Frauenanteil der Teilnehmenden in den Lernangeboten betrug nach Aussage der Träger rund 40 Prozent, was in etwa der Frauenquote der neuzugewanderten Schutzsuchenden in Deutschland von 43 Prozent entspricht.³² Allerdings variierte der Frauenanteil stark: Bei 30 Prozent der Träger stellten Frauen maximal ein Viertel der Teilnehmenden.

Den Trägern stellten sich Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen, um Frauen zu erreichen. Es mussten wichtige Rahmenbedingungen erfüllt sein, um Frauen einerseits für eine Teilnahme zu gewinnen und um ihnen andererseits eine regelmäßige Teilnahme zu ermöglichen und sie kontinuierlich zu motivieren. Folgende Lösungsansätze wurden entwickelt, um diesen Herausforderungen zu begegnen:

Kinderbetreuung: Die Möglichkeit, durch „Einstieg Deutsch“ eine Kinderbetreuung zu finanzieren, wurde von rund 30 Prozent der Träger genutzt. In den Fallstudien wurde klar, dass deutlich mehr Träger diese Möglichkeit genutzt hätten, sie jedoch unsicher bezüglich einzuhaltender Standards sowie Haftung waren. Freie Träger und Träger im städtischen Raum boten deutlich häufiger Kinderbetreuung an.

Familienfreundliche Gestaltung: Neben der Kinderbetreuung nutzten die Träger weitere Möglichkeiten, um die Angebote familienfreundlich zu gestalten. Dies bedeutete insbesondere, sicherzustellen, dass sich

³² Die Datenlage hierzu unterscheidet sich leicht; je nachdem, welche Daten man heranzieht. Nach Daten aus 2016, die Schutzsuchende mit offenem, anerkanntem sowie abgelehntem Schutzstatus in Deutschland umfassen, liegt der Frauenanteil bei 36 Prozent. Nach jüngeren Daten, die sich jedoch nur auf neuzugewanderte Schutzsuchende beziehen, lag der Frauenanteil von Januar bis August 2018 bei 43 Prozent, im Jahr 2017 bei 40 Prozent. Quellen: 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; 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>.

Schul- und Kindergartenzeiten mit den Unterrichtszeiten vereinbaren ließen. Vor allem freie Träger nutzten hierzu Räumlichkeiten, die gezielt in räumlicher Nähe zu Einrichtungen wie Schulen oder Kitas lagen.

Sensible Ansprache und Angebotsgestaltung: Frauen konnten besonders effektiv über ihr bekanntes Umfeld und Personen, denen sie vertrauen – wie z.B. ehemalige und aktuelle Teilnehmerinnen – zur Teilnahme bewegt werden. Insbesondere für Frauen, die aus einem Milieu mit traditionell geprägten Geschlechterrollen stammen, war der Angebotsort als geschützter Raum zum Lernen besonders relevant. Hier boten sich beispielsweise reine Lernangebote für Frauen an oder weibliche Lehrkräfte und Lernbegleiterinnen. Die Möglichkeit, reine Frauenangebote anzubieten, nutzte nur eine kleine Anzahl von Trägern (zwölf Prozent).

Bedarfsorientiertes Arbeiten: Um Teilnehmerinnen zu motivieren, war es besonders wichtig, auf die individuellen Bedürfnisse von Frauen einzugehen und alltagsrelevante Themen aufzugreifen. Die Freiwilligkeit des Lernangebots sowie geringer Druck waren hierbei wichtige Voraussetzungen.

Lernungewohnte Teilnehmende und heterogene Gruppen unterstreichen die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung und Unterstützung durch Lernbegleiter/innen

Lerngruppen in niederschweligen Bildungsangeboten sind meist sehr heterogen. Das liegt vor allem auch daran, dass die Teilnahme an wenige Voraussetzungen gebunden ist und so einem möglichst breiten Teilnehmendenkreis offen steht. Ziel ist es, einen möglichst raschen und einfachen Einstieg in den Lernprozess zu ermöglichen.

So waren auch die meisten Lerngruppen in „Einstieg Deutsch“ sehr heterogen hinsichtlich der Vorkenntnisse ihrer Teilnehmenden. Der Anteil lernungewohnter Personen ohne Schriftsprachkenntnisse lag durchschnittlich bei rund 30 Prozent. Erste Deutschkenntnisse konnten durchschnittlich 42 Prozent vorweisen. Insgesamt gab es bezüglich der Heterogenität jedoch große Unterschiede zwischen den Lernangeboten.

Diese Heterogenität erforderte zwingend eine Binnendifferenzierung innerhalb der Lernangebote. Unterschiedliche Ansätze zur Binnendifferenzierung wurden in fast allen Lernangeboten genutzt. Digitale Medien und die Lernbegleiter/innen wurden dabei als eine sinnvolle Unterstützung gesehen, um binnendifferenziert zu arbeiten. Dennoch wurde das binnendifferenzierte Unterrichten weiterhin als herausfordernd beschrieben und es wurden zusätzliche Unterstützung sowie Fortbildung gewünscht.

Ein anderer Ansatz war die Reduktion der Heterogenität. Dies unterstützte „Einstieg Deutsch“ insofern, als dass es die Möglichkeit zu besonderen Lernangeboten für lernungewohnte Personen ohne Schriftsprachkenntnisse anbot. Diese nutzten die Träger – im Vergleich zu den Angeboten für Frauen – deutlich häufiger: Ein gutes Drittel der Träger hat mindestens ein solches Angebot durchgeführt. Träger im städtischen Raum konnten eher eine solche Differenzierung durchführen, wobei auch insgesamt eher freie Träger die Möglichkeit für zielgruppenspezifische Angebote, einschließlich der Frauenangebote, nutzten.

Als Erfolgsfaktoren in der Arbeit mit lernungewohnten Teilnehmenden beschrieben Träger und Lehrkräfte Folgendes:

Ängste nehmen und Hemmungen abbauen: Bereits vor Beginn des Lernangebots war es von besonderer Bedeutung, den Teilnehmenden Ängste zu nehmen und somit Hemmungen abzubauen, an einem Sprachlernangebot teilzunehmen. Wurden im Vorfeld möglichst viele Informationen darüber bereitgestellt, wie das Lernangebot gestaltet ist, welche Lernatmosphäre herrscht und dass keine überambitionierten Ziele angestrebt werden, erleichterte dies die Akquise von lernungewohnten Teilnehmenden. Kam der Informierende aus dem bekannten Umfeld der Teilnehmenden (z.B. ehemalige/r Teilnehmende/r, Sozialarbeiter/in), fiel die Akquise umso leichter.

Wertschätzende Lernatmosphäre: Um lernungewohnte Teilnehmende kontinuierlich im Lernangebot zu halten, war vor allem ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit ihnen wichtig. Nur so konnte eine

Lernatmosphäre geschaffen werden, die Angst- und Schamgefühle abbaut. Wichtig war auch, dass kein Lerndruck aufgebaut wurde. Auch kleine Lernerfolge sichtbar zu machen, hatte eine besonders motivierende Wirkung. Nicht zuletzt wurde die Motivation dadurch aufrecht erhalten, immer wieder den Bezug der vermittelten Themen zur Alltagswelt der Teilnehmenden deutlich zu machen.

Individuelle Betreuung und Binnendifferenzierung: Binnendifferenzierung war insbesondere wichtig, damit sich lernungewohnte Teilnehmende nicht abgehängt fühlten. Hierdurch und durch individuelle Betreuung konnte auf die unterschiedlichen Bedarfe eingegangen werden und es konnten niederschwellige Lernerfolge erzielt werden. An dieser Stelle konnten die ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen ihr Potenzial voll entfalten.

Realistische Lernziele setzen: Lernungewohnte Teilnehmende haben wenig Erfahrung mit (formaler) Schulbildung. So sind sie es nicht gewohnt, regelmäßig und konzentriert mehreren Stunden dem Unterricht zu folgen, haben wenig Erfahrung mit „klassischen“ Arbeitsaufträgen und besitzen wenige Strategien im Umgang mit Arbeitsmaterialien und -abläufen. Um Lernerfolge zu erzielen, mussten daher in vielen Fällen erst einmal Grundlagen geschaffen werden, um effektives Lernen zu ermöglichen. Dies war aufwendig und konnte nur durch intensive individuelle Betreuung gelingen. Lehrkräfte setzten vermehrt auf Hörverstehen und visuelle Unterstützung, um auch Teilnehmenden ohne Schriftsprachkenntnisse Fortschritte zu ermöglichen. Gerade die Arbeit mit digitalen Lernmedien verlangte viel zusätzliche Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte und Lernbegleiter/innen, konnte aber auch im Fall von lernungewohnten Teilnehmenden Wirkung zeigen.

„Einstieg Deutsch“ wirkt nachhaltig und innovativ in der Erwachsenenbildung

Den Bedarf an niederschweligen Sprachlernangeboten schätzten die Träger auch nach Ende von „Einstieg Deutsch“ als hoch ein, insbesondere für Geflüchtete mit unklarer Bleibeperspektive, für Geflüchtete mit einer Duldung und für Angehörige aus dem Familiennachzug.

Entsprechend möchte ein Großteil der „Einstieg Deutsch“-Träger im Anschluss an das Programm alternative niedrighschwellige Sprachlernangebote anbieten. Die meisten planen dabei, auf Landesprogramme umzusteigen, wobei sich von Bundesland zu Bundesland unterscheidet, welche spezifischen Angebote eine Alternative für die Träger darstellen. Oft werden die organisatorischen Rahmenbedingungen alternativer Programme wie die zu geringe finanzielle Ausstattung oder der zu hohe Aufwand bemängelt.

Darüber hinaus existiert ein signifikanter Anteil an Trägern, die keine weiteren Lernangebote anbieten werden, weil ihnen keine möglichen Alternativen bekannt sind.

Mit Blick auf die Nachhaltigkeit der Ansätze von „Einstieg Deutsch“ zeigt sich, dass viele Träger Aspekte des Konzepts weiterführen möchten. Dies gilt in besonderem Maße für den Einsatz digitaler Medien. Besonders häufig wollen Träger außerdem die erarbeiteten Methoden zur Binnendifferenzierung weiter nutzen, Lernangebote speziell für lernungewohnte Teilnehmende anbieten und Exkursionen durchführen. Von denjenigen, die durch „Einstieg Deutsch“ eine Kinderbetreuung eingerichtet haben, möchte ein Großteil diese weiterführen.

Damit hat das Projekt „Einstieg Deutsch“ nicht nur dazu beigetragen, einen akuten Bedarf an Bildungsangeboten für die Zielgruppe zu decken, sondern auch dazu, die Erwachsenenbildung innovativ weiterzuentwickeln.

Die zentrale Stellschraube bei der Frage, ob bewährte Ansätze weitergeführt werden können, ist für viele Träger die Finanzierung: Bestehende alternative Förderprogramme bieten häufig nicht die Rahmenbedingungen, um zusätzliche Angebote zur Verfügung zu stellen. Dies betrifft vor allem Kinderbetreuung und Fahrtkostenerstattung.

5 Handlungsempfehlungen

Aus den oben dargelegten Ergebnissen lassen sich eine Reihe von Handlungsempfehlungen ableiten. Sie richten sich an unterschiedliche Akteure, insbesondere den DVV als größten Dachverband in der Weiterbildung, der das Projekt „Einstieg Deutsch“ durchgeführt hat, an Bildungsträger der Weiterbildung sowie an Lehrkräfte. Einige Empfehlungen adressieren aber auch Bund, Länder und Kommunen. Die Vorschläge der Universität Paderborn, die die Evaluation aus fachlicher Perspektive begleitete, werden separat gekennzeichnet.

- 1. Den Transfer bewährter Ansätze ermöglichen:** „Einstieg Deutsch“ hat modellhaft erprobt, wie ein niederschwelliges Lernangebot mit digitalen Lernmedien und ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen verknüpft werden kann. Dieser Ansatz wird auf Basis der Evaluation als wirkungsvoll in der Sprachförderung Geflüchteter erachtet, da er beispielsweise das Arbeiten in heterogenen Lerngruppen erleichtert und individuell abgestimmte Lernerfolge möglich macht.

Dem DVV sowie anderen Akteuren der Weiterbildung und staatlichen Mittelgebern wird daher empfohlen, den Transfer der erprobten Ansätze in andere Angebote der Sprachförderung zu unterstützen. Dies betrifft insbesondere den Einsatz digitaler Lernmedien und darüber hinaus die Einbindung von ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen. Syspons schlägt vor zu prüfen, inwiefern ein Transfer in andere Bereiche niederschwellig ausgerichteter Weiterbildungsmaßnahmen möglich und zielführend ist.

Syspons rät daher Mittelgebern und Programmverantwortlichen, bei der Neugestaltung und Überarbeitung von Förderprogrammen auf Bundes- und Landesebene zu prüfen, inwiefern diese Ansätze eingebunden werden können.

Für die Träger der Weiterbildung wäre es ratsam zu prüfen, welche Angebote sie für die Zielgruppe nach Auslaufen des Projekts „Einstieg Deutsch“ anbieten können. Zudem bietet es sich an, mögliche Gelingensbedingungen für die wirkungsvolle Übernahme von Ansätzen aus dem Projekt zu prüfen. Dies betrifft insbesondere die Nutzung von digitalen Lernmedien und die Einbindung Ehrenamtlicher. Eventuell bestehende Unterstützungsbedarfe sollten identifiziert und – wo möglich – an die Verbände, Interessensorganisationen und Mittelgeber kommuniziert werden.

Den Lehrenden empfiehlt Syspons, gewonnene Kompetenzen im Unterrichtseinsatz digitaler Lernmedien sowie in der Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen weiterhin zu nutzen und auszubauen. Bildungsträgern und ihren Dachverbänden rät Syspons, Lehrkräfte und ehrenamtlich Engagierte im Umgang mit digitalen Medien zu schulen.

- 2. Niederschwellige Lernangebote ausbauen:** Die Evaluation hat gezeigt, dass niederschwellige Lernangebote eine gute Möglichkeit sind, schwer zu erreichende Personengruppen für Bildungsangebote zu gewinnen. Auch konnten durch die Öffnung der Zielgruppe Teilnehmende erreicht werden, denen zuvor keine Bildungsangebote offen standen. Syspons schlägt vor – mit Blick auf die Zielgruppe Geflüchtete, aber auch für andere schwierig erreichbare bzw. lernungewohnte Personengruppen – weitere niederschwellige Formate zu entwickeln.

So ist „Einstieg Deutsch“ – ein Angebot, in das die Teilnehmenden jederzeit einsteigen konnten und für das keine formalen Voraussetzungen zu erfüllen waren – kein typisches Kursformat. Der DVV, fördernde Institutionen und Bildungsträger sollten daher in Erwägung ziehen, weitere niederschwellige Formate zu entwickeln, beispielsweise mit Blick auf Lerncafés oder informelle Lerngruppen in Sozialräumen.

- 3. Niederschwelligkeit und Flexibilität in der Mittelvergabe nutzen:** Für den Erfolg des Projekts waren auch die enge Anbindung an die Projektpartner vor Ort und die Flexibilität in der Umsetzung

des Konzepts entscheidend. Die Rückmeldungen aus der Praxis bildeten die Grundlage für kontinuierliche Anpassungen und stetige Verbesserungen des Konzepts. Letztendlich bot das „Einstieg-Deutsch“-Konzept den Trägern großen Spielraum hinsichtlich Stundenumfang und Dauer der Lernangebote, sodass sie ihre Angebote bedarfsgerecht der Zielgruppe und Situation vor Ort anpassen konnten.

Viele Projektpartner schätzten zudem, dass sie mit „Einstieg Deutsch“ schnell auf akuten Bedarf vor Ort reagieren konnten. Denn Fluktuation in Flüchtlingsunterkünften und neue Zuweisungen von Asylbewerbern in Kommunen waren schwer vorhersehbar und planbar. Durch eine kurze Vorlaufzeit von maximal vier Wochen zwischen Beantragung und Bewilligung eines „Einstieg Deutsch“-Lernangebots konnten Einrichtungen zeitnah und bürokratiearm auf die jeweils aktuelle Situation in ihrem Einzugsgebiet reagieren.

Diese Flexibilität hinsichtlich der Umsetzungsmodalitäten und die kurzen administrativen Vorlaufzeiten sollten Mittelgeber sich zum Vorbild für andere Förderlinien nehmen.

- 4. Für Medienkompetenz als wichtiges Lernziel sensibilisieren:** Die Evaluation hat gezeigt, dass die fehlende Medienkompetenz von Teilnehmenden ein zentrales Hindernis beim Einsatz digitaler Lernmedien war. Diese Hürde zu überwinden, war und ist somit ein wichtiges Lernziel. Für die Akteure der Weiterbildung – Lehrkräfte, Träger, Verbände und Politik – gilt es, in der niederschweligen Erwachsenenbildung für Geflüchtete dieses Lernziel verstärkt zu berücksichtigen.

Dem DVV legt Syspons nahe, in ähnlichen Angeboten verstärkt zu kommunizieren, dass das Lernziel Medienkompetenz im Vergleich zu anderen Lernzielen (wie z.B. Sprachkenntnissen, autonomem Lernen, Erstorientierung, Regeln des alltäglichen Zusammenlebens) gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Syspons empfiehlt dem DVV als Dachverband der Weiterbildung und den Mittelgebern vor, gegenüber der interessierten Öffentlichkeit, der Politik sowie seinen Mitgliedern und Bildungsträgern für die Bedeutung des Lernziels Medienkompetenz zu werben.

- 5. Orte der Weiterbildung gezielt im Bereich Digitalisierung stärken:** Die Evaluation hat gezeigt, dass bei Trägern im ländlichen Raum (sowohl bei den Volkshochschulen als auch bei freien Trägern), in externen Räumlichkeiten (bei Vereinen, Kirchen etc.) sowie in den Unterkünften für Geflüchtete die Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Lernmedien häufig nicht ausreichend gegeben sind.

Es gilt hier, insbesondere für Bund, Länder und Kommunen sowie für die Träger von Unterkünften, die technischen und pädagogischen Voraussetzungen für den Einsatz digitaler Lernmedien in der Weiterbildung und zum Selbstlernen zu schaffen. Für den DVV als Dachverband der vhs-Landesverbände und der über 900 Volkshochschulen in der Bundesrepublik ist insbesondere ratsam, für die Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Lernmedien und die nötigen Voraussetzungen zu sensibilisieren.

- 6. Voraussetzungsarme digitale Lernmedien schaffen und kommunizieren:** Um autonomes Lernen mit digitalen Lernmedien auch für Personengruppen ohne ständigen Zugriff zum Internet sowie auf PC oder Laptop zu ermöglichen, sollten passende digitale Lernmedien entwickelt werden. Eine Nachhaltigkeit von Lernangeboten wie „Einstieg Deutsch“ – in dem Sinne, dass Teilnehmende nach Ende des Lernangebots selbstständig mithilfe digitaler Lernmedien weiterlernen – ist nur unter dieser Voraussetzung realistisch. Es ist daher sinnvoll, Lernmedien sowohl offline als auch auf mobilen Endgeräten einsetzbar zu gestalten.

Der DVV hat diesen Weg mit der Lernapp „Einstieg Deutsch“ und dem Launch des neuen vhs-Lernportals (inklusive App) bereits eingeschlagen. Syspons rät daher, diesen Weg weiterhin zu verfolgen.

Anderen Trägern der Weiterbildung bzw. Projekt- oder Maßnahmenträgern, die digitale Lernmedien in der Sprachvermittlung für Geflüchtete einsetzen möchten, wird empfohlen insbesondere niederschwellige Lernmedien einzubinden.

Der Politik/den Mittelgebern wird daher nahegelegt, die Entwicklung niederschwelliger Lernmedien weiter zu unterstützen.

- 7. Erreichung der Zielgruppe geflüchteter Mütter und Väter sicherstellen:** Im Rahmen der Evaluation wurde deutlich, dass die Möglichkeit der Kinderbetreuung den Zugang zu der Gruppe der geflüchteten Eltern und insbesondere Mütter deutlich erleichtert hat. Zusätzlich zeigte sich, dass eine Kinderbetreuung, die ein Bildungsangebot darstellt, häufig schwierig umzusetzen ist und Fragen bzgl. Standards und Haftung aufwirft. Viele Träger wünschten sich daher, mehr Sicherheit bzw. eine niederschwellige Form der Kinderbetreuung wählen zu können.

Die Evaluation fordert Bund, Länder und Kommunen sowie den DVV dringlich dazu auf, Umsetzungsmöglichkeiten einer niederschwelligen Beaufsichtigung von Kindern (begleitend zu Bildungsangeboten für die Zielgruppe) zu prüfen. Das Modell der Kinderbeaufsichtigung³³ ist hierbei vielversprechend. Sie findet in räumlicher Nähe der Eltern statt und belässt die Verantwortung bei diesen. Sie ist kein Bildungs-, sondern ein Betreuungsangebot. Diesbezüglich schlägt Syspons dem DVV und den anderen Akteuren mit Nachdruck vor, den Austausch mit Bundesländern wie Schleswig-Holstein zu suchen, die dieses Modell bereits erfolgreich umgesetzt haben.

Die Mittelgeber sollten in Erwägung ziehen, neben der aufwendigeren, da als Bildungsangebot angesehen Kinderbetreuung, Mittel für die niederschwellige Kinderbeaufsichtigung in ihren Förderrichtlinien bereitzustellen. Dabei benötigen die Träger vor Ort klare Handreichungen dazu, wie sie die Kinderbeaufsichtigung umsetzen können. Ggf. müssen hier spezifische rechtliche Vorgaben in den Ländern berücksichtigt werden. Netzwerke vor Ort können sinnvoll eingebunden werden, um Kooperationsangebote zu ermöglichen.

Angesichts des Evaluationsergebnisses, dass die Verantwortlichen bei den Bildungsträgern den Bedarf an Kinderbetreuung häufig zu niedrig einschätzten, empfiehlt Syspons den Bildungsträgern, den Bedarf an Kinderbetreuung vor Ort systematisch zu analysieren. Austausch und Vernetzung mit den Sozial- und Jugendämtern, Betreuer/innen und Lehrkräften können helfen, den Bedarf richtig einzuschätzen und darauf reagieren zu können.

- 8. Rolle der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen klarer definieren:** Die Evaluation hat gezeigt, dass eine große Bandbreite im Einsatz der ehrenamtlichen Lernbegleiter/innen besteht. Diese Flexibilität sollte nicht eingeschränkt werden. Trotzdem wurde deutlich, dass ein Teil der Träger von der Möglichkeit, Ehrenamtliche einzubinden, keinen Gebrauch machte.

Vor diesem Hintergrund hat Syspons dem DVV bereits im Zwischenbericht dazu geraten, Möglichkeiten, Modelle und Zielsetzungen der Lernbegleiter/innen für die Träger erklärend zu spezifizieren. Dies hat der DVV mit einer Handreichung zum Thema erfolgreich umgesetzt. Der DVV sollte diese Handreichung für weitere Angebote und Projekte nutzbar machen und kommunizieren.

Außerdem ergab sich aus der Evaluation, dass viele Lernbegleiter/innen eine eigene Migrationsbiografie haben und dies die Angebotsumsetzung und -wirksamkeit stärkte. Es wäre daher sinnvoll, wenn der DVV diese Erfolgsgeschichte kommuniziert und bewirbt.

- 9. Potentiale des ehrenamtlichen Engagements verstärken:** Die Befragung von Lernbegleiter/innen im Rahmen der Evaluation sowie die Analysen der Universität Paderborn belegen ein hohes Interesse bzw. einen Bedarf an Fortbildungen. Hoher Bedarf besteht in den Bereichen Bildungsarbeit mit Geflüchteten und Einsatz digitaler Lernmedien.

9a. Fachliche Ergänzung der Universität Paderborn

³³ Auch als sogenanntes „Ikea-Modell“ (Kinderparadies mit Bällebad) oder Rockzipfelbetreuung bekannt.

Lernbegleiter/innen sind ehrenamtlich engagiert, d.h. es kann nicht immer von Professionalität der Ehrenamtlichen in Bezug auf ihre Tätigkeit ausgegangen werden. Aus diesem Grund sollten den Lernbegleiter/innen zusätzlich zu den bisher angebotenen Schulungen bzw. Fortbildungen zur Binnendifferenzierung und zum Einsatz digitaler Medien auch Schulungen bzw. Begleitung zu den zentralen, übergreifenden Themen oder einigen dieser Themen angeboten werden (vgl. Huth 2017).³⁴

Anzumerken ist, dass Lernbegleiter/innen im Rahmen der Zusatzqualifizierung bzw. des Ehrenamtportals die Möglichkeit haben, sich zu diesen Themen fortzubilden.

Weitere Schulungen sollten spezifisch für in der Sprachbegleitung tätige Lernbegleiter/innen zum Thema „Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Geflüchteten brauchen – und was nicht“ (Krumm o.J.) bzw. zu den Möglichkeiten und Grenzen der Lernbegleiter/innen angeboten werden.

Den ehrenamtlich Engagierten legt Syspons nahe, bestehende Formate und Angebote zu nutzen: u.a. das Ehrenamtsportal des DVV, die Handreichungen des DVV sowie die Schulungen zu den digitalen Lernmedien.

Die Bildungsträger sollten die Fortbildungsbedarfe ihrer Ehrenamtlichen erfassen und auch vor Ort Fortbildungsmöglichkeiten anbieten. Fortbildungen können ggf. auch in Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen vor Ort durchgeführt werden.

Für den DVV wäre es sinnvoll zu prüfen, ob bestehende Angebote auch für ehrenamtlich Tätige geöffnet werden können oder ob das Portfolio um Angebote für Ehrenamtliche ergänzt werden kann.

10. Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität stärken: Die Befragung der Lehrkräfte hat gezeigt, dass diese insbesondere im Umgang mit Heterogenität bzw. hinsichtlich Methoden der Binnendifferenzierung Fortbildungsbedarf sehen. Dabei ist die Handreichung des DVV zur Binnendifferenzierung wenig bekannt. Diejenigen Lehrkräfte, die die Handreichung genutzt haben, beurteilen diese jedoch als sehr hilfreich.

Dem DVV schlägt Syspons vor, die Handreichung für weitere Angebote und Projekte nutzbar zu gestalten und die jeweiligen Lehrkräfte auf die Handreichung hinzuweisen.

Den Lehrkräften wird empfohlen, die Handreichung als zeiteffiziente und wirksame Möglichkeit der Fortbildung zu nutzen.

Darüber hinaus sollten Bildungsträger standortspezifisch den Schulungsbedarf ihrer Lehrenden erheben und entsprechende Schulungen anbieten oder an bestehende Angebote vermitteln.

11. Versorgung der Zielgruppe sicherstellen: Aus der Evaluation ergibt sich, dass der Bedarf an niederschweligen Sprachlernangeboten in den kommenden Jahren hoch bleiben wird. Das gilt insbesondere für die Zielgruppe der Geflüchteten sowohl mit unklarer Bleibeperspektive als auch mit Duldungsstatus. Auch wurde deutlich, dass nicht alle Träger ausreichend über alternative Angebote und deren Modalitäten nach dem Auslaufen von „Einstieg Deutsch“ informiert sind.

Die Träger der Weiterbildung sollten daher in Erwägung ziehen, zeitnah zu prüfen, welche Angebote sie für diese Zielgruppen im Anschluss an das Projekt „Einstieg Deutsch“ anbieten können. Sie sollten hierzu in den Dialog mit dem BMI bzw. BAMF, ihren landesspezifischen Ansprechpartner/innen für Integrationsprogramme auf Landesebene und (sofern verfügbar) den durch das BMBF geförderten lokalen Bildungskoordinator/innen treten.

³⁴ Wichtige Themen sind hierbei: Interkulturelle und Genderkompetenzen, Empathie, Abgrenzungsvermögen bzw. Abgrenzung von den Problemen der Begleiteten, Institutionen- und Sprachkenntnisse, Fluchtursachen, Bedingungen des Asylverfahrens, Umgang mit Traumata.

Da sich zudem gezeigt hat, dass auch für Angehörige aus dem Familiennachzug, die eine sofortige Integrationskurszulassung erhalten, niederschwelliges Lernen relevant bleibt, empfiehlt Syspons den Mittelgebern, eine Öffnung ihrer niederschweligen Angebote für diese Zielgruppe zu prüfen.

In der Evaluation wurde deutlich, dass Personen mit unklarer Bleibeperspektive oder mit Duldungsstatus nach Abschluss von „Einstieg Deutsch“ (oder ähnlichen niederschweligen Angeboten) i.d.R. kein weiterführendes Angebot zur Verfügung steht. Trotz häufig hoher Motivation können diese Personen nicht weiterlernen, was die Nachhaltigkeit der erreichten Wirkungen gefährdet. Die Mittelgeber sollten daher prüfen, inwieweit bestehende weiterführende Angebote geöffnet oder neue Angebote für diese unterversorgte Zielgruppe geschaffen werden können. Sofern weiterführende Angebote (z.B. Landesprogramme) vorhanden sind, rät Syspons den Trägern, stärker im Übergangsmanagement tätig zu werden und individuelle Lösungen für die betroffenen Teilnehmenden zu finden.

6 Anhang

I. Analyse der Universität Paderborn zu Schulungsbedarfen des Ehrenamts

Fortbildungsbedarfe von ehrenamtlich Engagierten in der Sprachbegleitung Geflüchteter

Einleitung

Im Konzept „Einstieg Deutsch“ sind Lernbegleiter/innen ehrenamtlich tätig. In der nachfolgenden Analyse wird aufgezeigt, welche Schulungsbedarfe mit Blick auf ehrenamtliches Engagement in der Arbeit mit Geflüchteten bestehen. Es ist zu überprüfen, inwieweit diese Bedarfe auch für ehrenamtlich tätige Lernbegleiter/innen gesehen werden bzw. inwiefern auf diese Bedarfe reagiert werden kann.

„Das Ehrenamt ist ein wichtiger Bestandteil zivilgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (Kleist 2017: 28) und nimmt in der Unterstützung Geflüchteter eine wichtige Rolle ein. Neben ehrenamtlicher Unterstützung Geflüchteter in Bezug auf die „Orientierung im Alltag und Sozialraum“, der Begleitung zu Behörden und Ämtern, dem Lotsen durch das Erziehungs- und Bildungssystem sowie dem Nahebringen der vielfältigen Möglichkeiten der aktiven Beteiligung am Vereinswesen (Huth 2017: 3) unterstützen Ehrenamtliche Geflüchtete auch in Bezug auf die Aneignung der deutschen Sprache. So stellt der „Unterricht für Flüchtlinge, insbesondere der Sprachunterricht, eine der häufigsten Tätigkeiten von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit“ dar (Kleist 2017: 27), „Bildungsarbeit [ist] eine der wichtigsten Tätigkeiten der freiwillig Aktiven und ein zentraler Aspekt der Integrationsleistung dieses zivilgesellschaftlichen Engagements“ (ebd.: 27).

Die ehrenamtliche Unterstützung Geflüchteter in Bezug auf ihre Aneignung der deutschen Sprache ist aus dem Grund von hoher Bedeutung, dass nicht alle Geflüchtete Zugang zu einem Deutschkurs haben:

Für diejenigen, die in Österreich oder Deutschland einen Antrag auf Asyl stellen, hat Deutsch in jedem Fall eine hohe Priorität. Die meisten von ihnen würden sehr gern rasch jede Gelegenheit ergreifen, Deutsch zu lernen – bis sie aber in einer Umgebung leben, in der systematisches Sprachenlernen möglich ist bzw. bis sie Zugang zu einem regelrechten Sprachkurs erhalten, vergeht viel Zeit. (Krumm o.J.: 1)

Da Zugang zu einem Sprachkurs – dem sog. Integrationskurs – in Deutschland nur besteht, wenn Asylbewerber/innen eine sog. gute Bleibeperspektive haben, sind

„für Asylbewerber und -bewerberinnen aus Ländern ohne Bleibeperspektive und für Geduldete [ohne Aufenthaltserlaubnis] (Einfügung: CN) [...] Ehrenamtliche oft die einzige Möglichkeit, an einem Sprachunterricht teilzunehmen, wenn nicht Bundesländer oder Kommunen mit eigenen hauptamtlichen Angeboten einspringen“³⁵ (Kleist: 29).

Gerade für diese Geflüchteten, aber auch für diejenigen, die zusätzlich zu Sprachkursen Angebote zur Sprachverwendung wahrnehmen möchten, ist das ehrenamtliche Engagement von hoher Bedeutung.

³⁵ An einem Integrationskurs dürfen laut BAMF „Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive, Geduldete mit einer Aufenthaltserlaubnis nach § 60 a Abs. 2 Satz 3 AufenthG sowie Inhaber einer Aufenthaltserlaubnis nach § 25 Abs. 5 AufenthG“ teilnehmen (<http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html>).

Auch im Konzept „Einstieg Deutsch“ ist das ehrenamtliche Engagement von hoher Bedeutung in dem Sinne, dass ehrenamtlich tätige Lernbegleiter/innen eingesetzt werden.

Zu beachten ist in Bezug auf diese Situation, dass Ehrenamtliche jedoch nicht als Sprachlehrkräfte tätig sein können und sollen, da ihnen i.d.R. eine entsprechende Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweit- und/oder Fremdsprache (DaZ/DaF) und somit die Professionalität fehlen.³⁶ Auch, wenn Ehrenamtliche durchaus professionell agieren *können*, v. a., wenn sie durch ihre Ausbildung oder (ehemalige) Berufstätigkeit professionalisiert sind (Huth 2017: 21), kann von Professionalität der Ehrenamtlichen in Bezug auf die Tätigkeit als DaZ-/DaF-Lehrkraft nicht immer ausgegangen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der ehrenamtliche Sprachunterricht zum Teil „improvisiert“ (Kleist 2017: 29) verläuft.

Ehrenamtliche sollten daher Sprachlernangebote – die eine staatliche Aufgabe darstellen – nicht *ersetzen* sondern vielmehr „*ergänzen* und gesellschaftliche Teilhabe und den Prozess der Integration begleiten, fördern und unterstützen“ (Hervorhebung: CN) (Huth 2017: 7). Entsprechend sieht das Konzept „Einstieg Deutsch“ vor, dass die Lernbegleiter/innen nicht als Lehrkräfte tätig sind, sondern bspw. Exkursionen begleiten.

Mit Blick auf diese Situation wird im Rahmen der vorliegenden Analyse davon ausgegangen, dass das Ehrenamt in Bezug auf die sprachliche Begleitung Geflüchteter eine wichtige Stütze und damit unverzichtbar ist, dass ehrenamtliches Engagement jedoch professionellen Sprachunterricht nicht ersetzen kann. Dabei sollen ehrenamtlicher und professioneller Sprachunterricht hier nicht in Konkurrenz zueinander betrachtet werden, sondern dem Konzept von „Einstieg Deutsch“ entsprechend wird das ehrenamtliche Engagement als *Ergänzung* professioneller Angebote gesehen.

In diesem Sinne wird nachfolgend zunächst auf die Chancen, aber auch auf die Grenzen des Ehrenamts in Bezug auf die sprachliche Begleitung Geflüchteter eingegangen, damit im Anschluss Unterstützung- bzw. Schulungs- und Fortbildungsbedarfe Ehrenamtlicher dargestellt werden können.

Chancen und Grenzen des Ehrenamts

Ehrenamtliches Engagement stellt eine wichtige Säule des Bildungs- und Integrationsbereichs dar. Die große Bedeutung des Ehrenamts hat ihren Grund auch darin, dass die ehrenamtliche Begleitung Zugewanderter zahlreiche positive Effekte auf die gesellschaftliche Teilhabe und Integration der Begleiteten hat (Huth, 2017: 20). So geht Huth (2017: 20) davon aus, dass ehrenamtliche Projekte u. a. auf der kulturellen, der strukturellen, der sozialen sowie der emotionalen Ebene wirken:

- Auf der kulturellen Ebene unterstützen die Projekte den Spracherwerb und vermitteln Kenntnisse über kulturelle und gesellschaftliche Normen, Werte und Konventionen. Sie tragen so dazu bei, dass die Begleiteten sich im Alltag schneller und selbstsicherer zurechtfinden.
- Auf der strukturellen Ebene leisten die Projekte Unterstützung beim Zugang zu Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit, zu Wohnungen und Gesundheitsleistungen.
- Auf der sozialen Ebene fördern die Projekte Interaktionen mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Einwanderungsgesellschaft, stiften Freundschaften und eröffnen Zugänge zu Vereinen und sozialen Netzwerken.
- Auf der emotionalen Ebene vermitteln die Projekte ein Gefühl des Willkommenseins und stiften Zugehörigkeitsgefühle [...]. (ebd.: 20).

³⁶ Zur Professionalität sowie zu Anforderungen und Rahmenbedingungen eines professionellen DaZ-Unterrichts siehe z.B. Carstensen 2016 und Jung et al. 2017: 6 ff.

Die „größte Wirkung“ entfalte das Ehrenamt aber in Bezug auf die seelisch-emotionale Integration der Begleiteten. So fänden Ehrenamtliche „sogar Zugang zu Geflüchteten, die aufgrund ihrer eigenen schwierigen Situation und negativen Erfahrungen nach der Ankunft in Deutschland kaum oder gar keine eigene Motivation zur Integration aufbringen können“ (ebd.: 21).

Neben diesen wichtigen Möglichkeiten und Chancen, die bürgerschaftliches Engagement bietet, stößt es jedoch bei der Unterstützung Geflüchteter in Bezug auf ihre Aneignung der deutschen Sprache auch an Grenzen. So weist auch Krumm mit Blick auf die ehrenamtliche Tätigkeit – hier bezogen auf Tätigkeiten im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) – darauf hin, dass Ehrenamt keine Profession ersetzen kann und dass Ehrenamtliche nicht als Lehrer/innen tätig sein sollen. Krumm geht davon aus, dass Freiwillige keineswegs „den Sprachunterricht imitieren“ sollen, für den sie nicht ausgebildet sind, für den aber eine systematische Ausbildung erforderlich ist (Krumm o.J.: 1). Auch Kleist (2017: 29) geht davon aus, dass Ehrenamtlichen oft die Qualifikation fehlt, „um didaktisch sinnvoll und mit interkulturellen Qualifikationen auf Lernziele der Sprachförderung hinarbeiten zu können“ (Kleist 2017: 29).

Die Chance des Ehrenamts besteht nach Krumm also nicht im Anbieten von *Sprachunterricht*, sondern vielmehr darin, Geflüchteten den *Kontakt* mit der deutschen Sprache zu ermöglichen, indem die Ehrenamtlichen „das tun, was sie gut können: Gesprächsangebote machen, Zuhören, mit den Flüchtlingen ‚Sprachorte‘ aufsuchen und dort gemeinsam beobachten³⁷“ (Krumm o.J.: 7).

Auch Carstensen (2016) geht in Bezug auf das Ehrenamt nicht von einer professionellen Sprachvermittlung, sondern von „ehrenamtlicher Laientätigkeit in der Deutschvermittlung“ aus und betont dabei gleichzeitig die Chancen und Vorteile, die das Ehrenamt bietet:

Ehrenamt ist dadurch geprägt, eben nicht professionell tätig sein und sich nicht auf berufsspezifische Rollen beschränken zu müssen. Ehrenamtliche können Deutschlernenden ein Angebot machen, das diese von professionell Lehrenden nicht erhalten können. Das ist eine Chance, die es zu nutzen gilt. Ehrenamtliche haben die Freiheit, eine ganzheitliche Rolle einzunehmen und sich mit ihren privaten und ganz subjektiven Bezügen auf ihr Gegenüber einlassen zu können. Sie müssen sich thematisch nicht auf ein rechtlich vorgegebenes Curriculum beschränken, sondern können ganz individuell auf Lernende eingehen und fragen, was ihnen wichtig ist zu lernen. Ehrenamtliche können Lernen mit einem emotionalen Beziehungsangebot verbinden und Lernen in authentischen Situationen und Begegnungen gestalten. (Carstensen 2016: 3)

Des Weiteren stellt Carstensen (2016) fest, dass

der Auf- und Ausbau deutscher Sprachkenntnisse [...] durch professionelle Deutschlehrkräfte in einer Struktur verbindlicher und kontinuierlicher Angebote erfolgen [muss]. Ehrenamtliches Engagement ergänzt und erweitert dieses Angebot durch Gelegenheiten zur Begegnung und Kommunikation. (Carstensen 2016: 4).

Diese Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass kurze Workshops, Schulungen oder ähnliche Angebote für Ehrenamtliche eine Qualifikation im Bereich DaZ/DaF nicht ersetzen können. Welche Schulungsbedarfe mit Blick auf ehrenamtliches Engagement im Bereich der sprachlichen Begleitung Geflüchteter und somit auch mit Blick auf die ehrenamtlich tätigen Lernbegleiter/innen in „Einstieg Deutsch“ bestehen, wird nachfolgend aufgezeigt.

³⁷ „Sprachorte“ aufzusuchen entspricht nach der Auffassung der Verfasserin dem Ansatz der Exkursionen, der im Konzept „Einstieg Deutsch“ umgesetzt wird

Schulungsbedarfe in Bezug auf ehrenamtliches Engagement im Bereich der sprachlichen Begleitung Geflüchteter

Obwohl ehrenamtliche Tätigkeit professionelle Deutschkurse nicht ersetzen soll und statt auf den Auf- und Ausbau deutscher Sprachkenntnisse auf das Schaffen von Gelegenheiten zur Begegnung und Kommunikation zielt, werden Fortbildungen zu DaZ/DaF konzipiert und angeboten, die sich explizit an Ehrenamtliche richten. So bieten „Gemeinden, Wohlfahrtsverbände und andere etablierte Organisationen“ Fortbildungen zu DaZ „explizit für Ehrenamtliche“ an (Kleist 2017: 29).

Wird nun davon ausgegangen, dass ehrenamtlich Engagierte den DaZ-/DaF-Unterricht nicht ersetzen sollen und dass daher Fortbildungen, die sich ausschließlich auf die Didaktik und Methodik des DaZ-/DaF-Unterrichts beziehen, nicht sinnvoll sind, stellt sich die Frage, welche Fortbildungsbedarfe mit Blick auf ehrenamtliches Engagement im Bereich der Begleitung der Deutschaneignung Geflüchteter bestehen:

Hier lassen sich zunächst Bedarfe bzw. Inhalte formulieren, die unabhängig von der Art und Weise des ehrenamtlichen Engagements sind, d. h. die sich *nicht spezifisch auf das Ehrenamt im Bereich der Sprachaneignung* beziehen: So geht Huth davon aus, dass es „einer Qualifizierung und Begleitung“ der Ehrenamtlichen bedarf, „um sie auf ihren Einsatz vorzubereiten und ihnen während ihres Einsatzes Weiterbildung, Erfahrungsaustausch und Reflexion der eigenen Arbeit zu ermöglichen“ (2017: 17). Huth nennt verschiedene Inhalte der Qualifizierung und Begleitung ehrenamtlicher Pat/innen, Mentor/innen und Lots/innen. So sollten bspw. „interkulturelle und Genderkompetenzen, Empathie und Abgrenzungsvermögen, Institutionen- und Sprachkenntnisse“ (ebd.: 18) Inhalte solcher Angebote sein. Des Weiteren sollte über Fluchtursachen, die Bedingungen des Analyseverfahrens oder den Umgang mit Traumata informiert werden (ebd.: 18), wobei den „Profis“ unter den Ehrenamtlichen kein Basiswissen vermittelt, sondern vielmehr kollegiale Beratungen und spezifische thematische Inputs angeboten werden sollten (ebd.: 18). Zudem benötigen Ehrenamtliche „Unterstützung, um sich von den Problemen der Begleiteten abgrenzen zu können“ (ebd.: 18).

Des Weiteren sei Abgrenzung des Ehrenamts von Professionalität erforderlich, und zwar sowohl zum Schutz der Ehrenamtlichen als auch der Begleiteten (ebd.: 7). So geht auch Otman davon aus, dass

eine Grenzziehung zwischen dem ehrenamtlichen Engagement und dem Handlungsbereich des Sozialstaates [...] erforderlich [ist], um einerseits die ehrenamtlichen Kräfte vor individueller Überforderung zu schützen und andererseits die Qualitätssicherung bei der Aufgabenerfüllung zu gewährleisten (Otman, 2015: 19).

Die Frage, *wie* eine solche Abgrenzung erfolgen kann, sollte somit ebenfalls Inhalt von Schulungen für ehrenamtlich Engagierte sein.

Auf die *spezifischen* Qualifizierungs- und Begleitungsbedarfe Ehrenamtlicher, die Geflüchtete *sprachlich* begleiten, geht Krumm ein und betont, dass es sich bei solchen Fortbildungen nicht um für ehrenamtliche Tätigkeiten reduzierte DaZ-/DaF-Methodik handeln sollte:

Es geht nicht darum, Methodik in Schmalspurversion an Nichtlehrkräfte weiterzugeben; von denjenigen, die hier Unterstützung anbieten, ist zu verlangen, dass sie den Flüchtlingshelfern nicht das in Kurzversion weitergeben, was sie in der normalen Lehrerausbildung schon auf Lager haben, sondern von ihnen/ uns ist zu verlangen, sich auf die spezielle Situation einzurichten: Laien helfen Flüchtlingen beim Erstzugang zur deutschen Sprache [...] (Krumm o.J.: 2).

Krumm benennt „was den Flüchtlingshelfern, die Geflüchtete sprachlich begleiten, vermittelt werden könnte und ihnen hilft, ihre eigene Rolle in der Arbeit mit Flüchtlingen zu finden“. Er formuliert dazu acht Eckpunkte, die nachfolgend wiedergegeben werden:

1. „Da Sie keine ausgebildeten DeutschlehrerInnen sind, versuchen Sie nicht, solche zu imitieren – besinnen Sie sich auf das, was SIE können. [...]
2. Deutsch ist für die Flüchtlinge wichtig, aber keineswegs deren wichtigstes Problem und Ziel – erhöhen Sie bitte nicht den Druck, was das Deutschlernen betrifft. Belassen Sie es bei einem ‚leichten‘ freiwilligen Angebot. [...]
3. Sie können nicht alle Probleme der Flüchtlinge lösen und sollten sich nicht zu viel zumuten. [...]
4. Die STÄRKEN von „Laien-Lehrkräften“ liegen im Verzicht auf klassischen Sprachunterricht – was Sie stattdessen sein können: die Person, die erklärt und aufklärt [...], die Person, die hinführt zu ‚Sachen‘ mit Hilfe von Sprache: [...], die Person, die KommunikationspartnerIn ist – und zwar im Unterschied zu Lehrkräften mit ZEIT und GEDULD [...],- die Person, die sprachliches Vorbild ist: [...].
5. Fünf Fallen für Lehrkräfte – Sie können diese Fallen vermeiden, denn Sie sind ja zum Glück keine professionellen Lehrkräfte und machen keinen schulähnlichen Sprachunterricht: 1. Belehrungswut [...], 2. Kontrollwahn [...], 3. Korrekturlust [...], 4. Verantwortungsdruck [...], 5. Fürsorgesyndrom [...].
6. Wenn Sie Menschen beim Zugang zur deutschen Sprache unterstützen wollen, wäre es nützlich, ein paar Dinge über diese Menschen in Erfahrung zu bringen: Kompetenz in der/ den Erstsprachen: [...], bisherige Fremdsprachenlernerfahrungen, in welchen Sprachen, auf welchem Niveau [...], Vorkenntnisse im Deutschen: [...], Kontakte mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts [...].
7. Erschaffen Sie kein „Klassenzimmer“, sondern einen Ort, an den alle gerne kommen, wo sich alle einfinden können. Dabei ist es, wenn es um Sprachbegegnung geht, auch wichtig, diesen Raum immer wieder zu verlassen, Sprache da aufzusuchen, wo sie gebraucht wird.
8. Wenn sich Ihr Angebot der Sprachbegleitung stärker in die Richtung eines ‚Kurses‘ bewegen sollte (weil z. B. Ihre Institution das gerne möchte), gelten folgende Grundprinzipien:
 - Nur Angebote machen, die auf die Bedürfnisse der Flüchtlinge in den Bereichen persönliches, berufliches und soziales Leben antworten
 - Sicherstellen, dass die Angebote offen genug sind, um der Verschiedenheit der Menschen gerecht zu werden
 - Die Flüchtlinge darin bestärken, selbständig die Sprache zu lernen, z. B. indem Sie dazu einladen, mitzusprechen
 - Realistische Ziele formulieren, die der Situation und den Fähigkeiten der Flüchtlinge gerecht werden (Müdigkeit, Unruhe etc. eingerechnet)
 - Die Herkunftssprachen der Flüchtlinge wertschätzen und ihre multilinguale und multikulturelle Erfahrung achten und nutzen.
 - Wehren Sie sich dagegen, Ihre Sprachbegleitung mit Prüfungen, Tests oder gar Strafen zu verbinden. Wenn möglich loben Sie viel, geben Sie positive Anreize.“ (Krumm o.J.: 5 f.)

Ausführlichere Ausführungen zu diesen Eckpunkten sind in seinem Papier „Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht“ unter dem Link: <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf> zu finden.

Fazit und Ausblick

Festzuhalten ist, dass ehrenamtliches Engagement professionelles Handeln nicht ersetzen, jedoch ergänzen und „zusätzliche Sprech- und Lerngelegenheiten“ bieten kann (Tall, Hirsland o.J.: 1). Dabei kann „bürgerschaftliches Engagement niederschwellige Zugänge zu Angeboten der sprachlichen Bildung ermöglichen, insbesondere für Zielgruppen, die von institutionellen Angeboten nur schwer erreicht werden“ (ebd.: 2). Hierbei dürfen das Hauptamt und das Ehrenamt „nicht in Konkurrenz zueinander treten, sondern sollten als komplementär betrachtet werden“ (Kleist 2017: 30). Entsprechend werden in „Einstieg Deutsch“ Ehrenamtliche nicht als Lehrkräfte, sondern als Lernbegleiter/innen eingesetzt.

Des Weiteren ist festzuhalten, dass das Ehrenamt Fortbildungen – die beispielsweise von Verbänden, Stiftungen, Kommunen oder Bildungsinstitutionen angeboten werden können – benötigt (ebd.: 30), die sich *nicht* auf die Didaktik und Methodik des DaZ-/DaF-Unterrichts beziehen sollten, sondern vielmehr auf die in Abschnitt 3) benannten Inhalte. So sollten auch den Lernbegleiter/innen im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ entsprechende Schulungsangebote zur Verfügung stehen.

Abschließend sollen Fragen formuliert werden, die mit Blick auf ehrenamtliches Engagement im Rahmen von „Einstieg Deutsch“ aus Sicht der Verfasserin von Interesse sein können:

- Wo liegen die Chancen, die Herausforderungen und die Grenzen für die ehrenamtlich Engagierten?
- Wie sind Ehrenamtliche und Sprachlehrkräfte miteinander verknüpft bzw. wie wird ein enger Austausch sichergestellt?
- Um welche konkreten Inhalte sollen die Schulungen für die Ehrenamtlichen ergänzt werden?
- Wie können Ehrenamtliche zu einer Weiterentwicklung des Konzepts „Einstieg Deutsch“ beitragen?

Literatur

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Integrationskurse für Asylbewerber und Geduldete. [online] URL: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/IntegrationskurseAsylbewerber/integrationskurseasylbewerber-node.html>, 09.10.2017.

Carstensen, Christiane (2016): Professionalität und Ehrenamt in der Spracharbeit für Flüchtlinge. [online] URL: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fachdiskussion/l/lehkraefte/ehrenamt-fachlunterstuetzung.html?L=0>, 15.05.2017.

Huth, Susanne (2017): *PatInnen, MentorInnen, LotsInnen für Integration – Akteure, Konzepte, Perspektiven*. Berlin: Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE).

Jung, Matthias/Middeke, Annegret/Panferov, Julia (2017): Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen - eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017. [online] URL: http://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschule_n__fadaf_2017_.pdf, 19.12.2017.

Kleist, J. Olaf (2017): Bildungsarbeit von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit in Deutschland. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 40(1), 27-31.

Krumm, Hans-Jürgen (o.J.): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen - und was nicht. [online] URL: <http://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf>, 15.05.2017.

Otman, Alp (2014): Integration braucht qualifizierte Vermittlung. In: *Sozial Extra*, 6, 19-23.

Tall, Youhanizou/Hirseland, Katrin (o.J.): Bürgerschaftliches Engagement in der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten – eine Expertise von INBAS- Sozialforschung im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. [online] URL: www.b-b-e.de/uploads/media/nl1507_tall_hirseland.pdf, 17.08.2017.



S Y S
P O N S

Syspons GmbH

Prinzenstr. 84 – Aufgang 1

10969 Berlin

Jenni Winterhagen

Senior Consultant

Telefon: 0151 2646 0491

E-Mail: jenni.winterhagen@syspons.com

© Syspons 2019. All rights reserved.