Originalveröffentlichung in: Freudenberg-Findeisen, Renate/Harsch, Claudia/Middeke, Annegret (Hrsg.): Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen. Eine Bilanz. – Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2021. S. 37-53. (Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 105)
DOI: *https://doi.org/10.17875/gup2021-1591*

Welches Sprachniveau erreichen die Migranten und Migrantinnen am Ende der allgemeinen Integrationskurse?

Ibrahim Cindark (Mannheim)

1 Einleitung

Zeitnah zur großen Fluchtmigration von 2015 hat das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) gleich zu Beginn des Jahres 2016 das Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen" gestartet, um den Migrations-und Integrationsprozess der Geflüchteten von Anfang an dokumentieren und analysieren zu können. In Bezug auf die gegenwärtige Situation der Fluchtmigranten und -migrantinnen sind dabei insbesondere zwei Etappen von großer Bedeutung, die wir in unserem Projekt genauer fokussieren. Für die Integration und Partizipation der Migranten und Migrantinnen spielen zunächst ausreichende Deutschkenntnisse eine große Rolle, die in den mehrmonatigen Integrationskursen vermittelt werden. Hierzu hat das IDS in Kooperation mit dem Goethe-Institut eine zweistufige Sprachstandserhebung (in der Folge IDS-Goethe-Studie) in den allgemeinen Integrationskursen durchgeführt, die die Sprachbiographien, Sozialdaten und die Sprachlernfortschritte der Geflüchteten analysiert, und deren Ergebnisse im vorliegenden Aufsatz präsentiert werden.
Daneben werden im IDS-Projekt u.a. die vielfältigen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit gesprächs- und interaktionsanalytisch

Publikationsserver des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-104370

untersucht, die für die Geflüchteten oftmals als Einstieg ins Arbeitsleben und somit als eine wichtige Integrationsetappe fungieren (vgl. Cindark; Hünlich 2017, Cindark; Deppermann 2018, Cindark 2018, 2019).

2 Der allgemeine Integrationskurs

Die Einführung des Integrationskurses (IK) 2005 im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes stellte einen migrationspolitischen Paradigmenwechsel dar. Denn vor diesem Zeitpunkt wurden in Deutschland den Migranten und Migrantinnen keine staatlich geförderten Sprachkurse angeboten. Der IK besteht derzeit aus einem Sprachkurs von 600 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und einem gesellschaftskundlichen Orientierungskurs von weiteren 100 Unterrichtseinheiten. Ziel der IKs ist nach der Integrationskursverordnung (§3)[1] die erfolgreiche Vermittlung ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache (entsprechend des Sprachniveaus B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, in Folge kurz GER).[2]

Im 2016 aktualisierten „Rahmencurriculum für Integrationskurse" (vgl. Hammann; Kaufmann 2016) werden die von den Teilnehmenden erwarteten Kompetenzen am Ende der Kurse in vielen verschiedenen sprachlichen Handlungsfeldern konkretisiert. Ausgehend von unserer Projektthematik und -fokussierung auf *Deutsch im Beruf* ist für uns insbesondere das Handlungsfeld *Arbeit* bzw. *Arbeitssuche* von großem Interesse. Hierzu werden in der Teilrubrik „An einem Vorstellungsgespräch" teilnehmen acht Lernziele für das Sprachniveau A2 und folgende Kompetenzen auf B1-Niveau nach dem GER formuliert:

> Kann im Vorstellungsgespräch auf die Fragen der Gesprächspartner eingehen, z.B. zu seiner/ihrer Ausbildung und seinen/ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen. Kann im Vorstellungsgespräch über grundlegende berufliche Erfahrungen und Qualifikationen berichten und dabei auch auf Rollen und Funktionen eingehen. Weiß, wie wichtig es ist, die eigenen Kompetenzen in einem Bewerbungsgespräch darzustellen (Ebd. 2016: 100).

Das Sprachniveau B1 nach dem GER als Ziel für sechsmonatige Sprachkurse auszugeben, ist ein relativ ambitioniertes Vorhaben. So zeigt zum Beispiel eine Studie der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) von 2018, dass zwar 22 der 41 befragten europäischen Staaten/Regionen einen Sprachnachweis für eine Niederlassungserlaubnis verlangen, allerdings nur Deutschland, Großbritannien und Dänemark an dem Anspruch des B1-Niveaus festhalten, was in Deutschland nach einem halben Jahr Sprachkurs möglich sein soll (vgl. Rocca; Carlsen; Deygers 2020:

[1] Siehe unter: https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf.

[2] Für die Beschreibung der einzelnen Niveaustufen s. Europarat (2001).

27f.) Andererseits scheinen nach den Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) die B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) dieses ambitionierte Ziel auf dem ersten Blick zumindest teilweise zu bestätigen. So ist der aktuellen Geschäftsstatistik zu entnehmen, dass in den Jahren 2016, 2017, 2018 und 2019 (1. Halbjahr) jeweils 66,9%, 58,6%, 52% und 48,7% der Teilnehmenden die Tests mit B1 abschließen (Integrationskursgeschäftsstatistik 2019: 12). Wie ich am Ende dieses Aufsatzes diskutieren werde, geht aber dabei aus den Statistiken nicht direkt hervor, dass sich diese Ergebnisse nicht auf alle Kursteilnehmenden beziehen, sondern nur auf diejenigen, die an den Prüfungen teilnehmen. Bedenkt man, dass ein nicht unwesentlicher Teil der Kursteilnehmenden die Kurse vorzeitig abbricht (vgl. Schroeder; Zakharova 2015), müssten diese Zahlen also bezogen auf die Gesamtzahl aller Kursteilnehmenden deutlich nach unten korrigiert werden.

Ebenso kritisch sind Studien zu Sprachkompetenzen zu lesen, die das Sprachniveau der Sprecher und Sprecherinnen auf Basis von Selbsteinschätzungen bestimmen. Der Vorteil von Selbsteinschätzungen liegt in der leichteren Durchführbarkeit von Interviews bzw. Befragungen mit einer großen Zahl von Teilnehmenden. Der Nachteil ist aber darin zu sehen, dass man nicht sicher wissen kann, ob die Antworten mit den tatsächlichen Sprachniveaus übereinstimmen. So antworten zum Beispiel in der IAB-BAMF-SOEP-Befragung[3] von 2017 61% der Geflüchteten, die einen Integrationskurs besucht haben, dass sie über gute bis sehr gute Deutschkenntnisse verfügen (vgl. Brücker; Croisier; Kosyakova; Kröger; Pietrantuono; Rother; Schupp 2019: 6). Verglichen mit Erfahrungen aus der Praxis und insbesondere mit den oben zitierten B1-Prüfungsergebnissen des BAMF scheint diese Quote eine zu hohe und unrealistische zu sein.

Mit der IDS-Goethe-Studie liegt zum ersten Mal eine Untersuchung zu den Integrationskursen vor, die sich auf die Untersuchung der tatsächlichen mündlichen Sprachkompetenz von Teilnehmenden nach sechs Monaten Unterricht stützen kann und dabei den Bereich *Arbeit* in den Fokus nimmt.

3 Die IDS-Goethe-Sprachstandserhebung

Bei der IDS-Goethe-Studie handelt es sich um eine zweistufige Sprachstandserhebung, die in den Jahren 2016 und 2017 in den allgemeinen Integrationskursen durchgeführt wurde. Bei der ersten Erhebung zu Beginn der Kurse (in den Modulen 1 und 2) wurden mit einer Tabletumfrage die Sozialdaten und Sprachbiografien von 606 Teilnehmenden (305 Geflüchtete und 301 andere Migranten und Migrantinnen) aus insgesamt 42 Integrationskursen erfasst. Die untersuchten Kurse verteilten sich auf die vier westlichen Bundesländer mit den höchsten Kursteilneh-

[3] Befragung durchgeführt vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung.

merzahlen (Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) sowie einen Standort im Osten (Sachsen).

Bei der zweiten Erhebung waren Sprachaufnahmen mit eben diesen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern im Abschlussmodul (Modul 6) vorgesehen. 38 Kurse mit 502 Teilnehmenden bildeten die Basis für diese Sprachaufnahmen. Vier Abendkurse aus der ersten Erhebung mussten in der zweiten Welle auf Grund einer längeren Laufzeit ausgeschlossen werden. Bei dieser zweiten Erhebung ging es darum, mit Hilfe der Analyse von Sprachaufnahmen das erreichte mündliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Bei der tabletgestützten, semidirektionalen Kommunikationsaufgabe handelte es sich um ein nachgestelltes Bewerbungsgespräch, wobei sich die Teilnehmenden zunächst vorstellen, dann ihre Berufswünsche äußern, anschließend diese begründen und schließlich ihre Hobbys bzw. Freizeitaktivitäten schildern sollten. Die Tablets waren mit einem Headset ausgestattet und die Fragen konnten über ein Mikrofon frei beantwortet werden.

Von den 502 Teilnehmenden der zweiten Erhebung waren 198 Geflüchtete, 254 andere Migranten und Migrantinnen und 50 ohne Angaben. Nur 254 der Teilnehmenden hatten bereits an der ersten Erhebung teilgenommen, d.h. die Quote der Kursabgänge lag bei mehr als 50%! Von 247 dieser Teilnehmenden liegen Sozialdaten, sprachbiografische Informationen und brauchbare Tonaufnahmen vor (siehe Abb. 1). Daneben nahmen bei der zweiten Erhebung 266 an den Kursen neu Hinzugekommene teil. Von 255 der neuen Teilnehmenden liegen auswertbare Tonaufnahmen zu den gleichen Fragen zur beruflichen Selbstdarstellung vor, die zu Vergleichszwecken eingestuft wurden. Die ausführlichen Fragen aus der ersten Erhebung zu Bildungsgrad, Berufserfahrung und dazugehöriger Sprachbiografie konnten mit dieser Gruppe allerdings nicht nachgeholt werden; hier beschränkt sich unser Hintergrundwissen auf grundlegende Angaben zu Alter, Erstsprache und Migrationsmotiv.

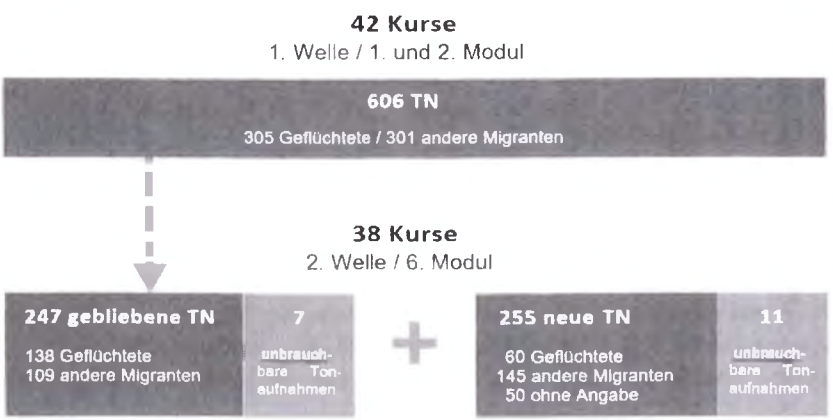

Abb. 1: Überblick über die Teilnehmenden in beiden Erhebungen.

3.1 Ergebnisse der ersten Erhebung

Ein wichtiges Ergebnis der ersten Erhebung der IDS-Goethe-Studie ist die enorm heterogene Zusammensetzung der Integrationskurse im Hinblick auf Herkunftsregionen, Sprachhintergründe, Alter, Aufenthaltsdauer sowie Bildungs- und Berufsbiografien. Die 606 Befragten der ersten Erhebung kamen aus über 70 verschiedenen Herkunftsländern, wobei 72% aller Geflüchteten aufgrund der großen Fluchtmigration im Jahre 2015 aus Syrien stammten. Insgesamt wurden von den Befragten 80 Sprachen genannt, die sie monolingual als Erstsprachen oder multilingual in Erstsprachenkombinationen in den ersten fünf Jahren ihres Lebens gelernt hatten. Auch in Bezug auf das Alter der Teilnehmenden gab es eine große Streuung. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war zwischen 22 und 31 Jahre alt. Daneben waren aber 12% aller Teilnehmenden unter 22 Jahre alt und 15% über 41 Jahre alt. Dementsprechend waren auch die Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden in den Herkunftsländern vor der Einwanderung sehr unterschiedlich. Manche hatten noch keine Arbeitserfahrung, was auf ihr jugendliches Alter zurückgeführt werden kann. Dagegen gaben rund 12% der Befragten an, bereits vier oder mehr Jobs in den Herkunfts- und Transitländern ausgeübt zu haben. Ähnlich zeigte sich auch die Verteilung der Bildungsjahre auf die Befragten. Etwa 10% der Teilnehmenden gingen höchstens sechs Jahre zur Schule. Auf der anderen Seite gaben etwas weniger als 30% der Befragten an, 15 oder mehr Jahre Bildungseinrichtungen in den Herkunftsländern besucht zu haben. Schließlich variiert auch die Aufenthaltsdauer der Migranten und Migrantinnen in Deutschland vor dem Integrationskurs stark: Über die Hälfte der Geflüchteten hatte bereits 10 bis 24 Monate in Deutschland verbracht, bevor sie zum Kurs zugelassen und aufgenommen wurde. Bei den anderen Zugewanderten gab dagegen ungefähr ein Drittel der Befragten an, weniger als sechs Monate in Deutschland verbracht zu haben, bevor sie den Kurs begannen.

3.2 Teilnehmergruppen in den Kursen

Angesichts dieser großen Heterogenität der Teilnehmenden stellten wir uns folgende Fragen: Welche unterscheidbaren Teilnehmergruppen weist unsere Untersuchungsgruppe auf? Wie unterscheiden sich Geflüchtete und andere Zugewanderte im Integrationskurs in Bezug auf Merkmale wie Alter, Arbeitserfahrung, Bildungsgrad und Mehrsprachigkeit?

Diese Zusammenhänge wurden mithilfe statistischer Berechnungen herausgearbeitet. Wir wandten eine sog. Clusteranalyse an, bei der die Merkmale aller 606 Befragten verglichen werden, um Gruppen von Befragten mit ähnlichen Merkmalskombinationen festzustellen. Dabei wurden als soziodemografische Merkmale das Alter, die Anzahl der Bildungsjahre, die Anzahl der Jobs vor der Ankunft in Deutschland, die Aufenthaltsdauer in Deutschland und die Anzahl der Länder, in denen sich Teilnehmende vor Ankunft in Deutschland aufhielten, berücksichtigt.

Als sprachbezogene Merkmale wurden die Anzahl der Erstsprachen, die erlernten Fremdsprachen in der Schule und im Berufsleben sowie Angaben zur Gesamtanzahl aller angegebenen Sprachen (inklusive religiöse Sprachen, Fremdsprachen in der Universität, bei Auslandsaufenthalten oder auf der Flucht erworbene Sprachen) in die Analyse einbezogen.

Aus der Clusteranalyse ergaben sich insgesamt fünf Gruppen von Teilnehmenden. Dabei wird deutlich, dass sich alle Gruppen sowohl aus Geflüchteten als auch anderen Zugewanderten zusammensetzen. Geflüchtete und andere Zugewanderte verteilen sich aber nicht gleichmäßig über die Gruppen.

Gruppe I: Die Spätausgewanderten

Sie sind in aller Regel älter und haben ihre prägenden Jahre im Herkunftsland verbracht. Etwa 45% stammen aus Ländern im Nahen Osten, 29% aus Osteuropa und den Balkanländern und knapp 18% aus Schwellenländern in Asien und Südamerika. Durch das Alter erklärt sich auch die umfangreiche Arbeitserfahrung, die von 52% der Betroffenen sogar in komplexen Berufsfeldern gesammelt wurde. Die Fremdsprachen wurden mehrheitlich im Berufsleben gelernt. 40% der Gruppe sind Geflüchtete. Unter den Geflüchteten ist die Mehrsprachigkeit gering ausgeprägt.

Gruppe II: Die Unterprivilegierten

In dieser Gruppe befinden sich Menschen, die um die 30 Jahre alt sind, mit sehr geringer Bildungserfahrung, oft ohne Arbeitserfahrung (30%) oder nur mit einfacher Berufserfahrung (46%). Der Überhang an Geflüchteten (60%) und an Männern (70%) in dieser Gruppe ist deutlich. Mehrsprachigkeit ist in dieser Gruppe auffällig selten. 61% der Angehörigen dieser Gruppe stammen aus dem Nahen Osten, 25% aus Osteuropa und den Balkanländern. Für diese Gruppe ist eine schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt voraussehbar.

Gruppe III: Die Hoffnungsträger und Hoffnungsträgerinnen

Die größte Gruppe stellen die *Hoffnungsträger und Hoffnungsträgerinnen*. Sie sind mehrheitlich jung (18 bis 35 Jahre) und verfügen über Schul- bzw. Studienabschlüsse. Die Gruppe ist überwiegend männlich (70%) und mehrheitlich geflüchtet (70%). Über 70% stammen aus dem Nahen Osten. Die Arbeitserfahrung hängt sehr eng mit dem Alter zusammen: Die Jüngeren haben wenig Erfahrung, die Älteren haben Erfahrungen, allerdings mehrheitlich in einfachen Berufen (42%). Die Gruppenbezeichnung soll auf das Potenzial der Gruppe verweisen. Ob die entsprechenden Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden, hängt wesentlich vom Verlauf des Spracherwerbs und vom weiteren Integrationsprozess ab.

Gruppe IV: Die Durchstarter und Durchstarterinnen

Sie sind jung und haben mindestens einen Sekundarabschluss, oftmals auch ein Studium absolviert. Gruppenspezifische Differenzen zur Gruppe der *Hoffnungsträger und -trägerinnen* zeigen sich an einem leichten Überhang an Frauen, einer kürzeren Aufenthaltsdauer in Deutschland und der deutlichen Mehrheit an Personen ohne Fluchterfahrung. 30% kommen aus den Ländern des Nahen Ostens, 25% aus Osteuropa und den Balkanländern. Daneben gibt es Zugewanderte aus Asien und Südamerika (jeweils circa 14%) und Teilnehmende aus südwesteuropäischen Ländern (ca. 7%). Auch in dieser Gruppe fehlt es aufgrund des jungen Alters oft an Arbeitserfahrung (35%).

Gruppe V: Die Langmigrierten

In dieser Gruppe gibt es eine hohe Altersstreuung von 18 bis 49 Jahren. Die verbindenden Merkmale der Gruppe sind die lange Aufenthaltsdauer in Deutschland (durchschnittlich 30 Monate bis Kursbeginn) und im Durchschnitt zwei weitere Auslandsaufenthalte vor der Ankunft in Deutschland. Geflüchtete machen knapp die Hälfte der Gruppe aus. Die Bildungsdauer ist mit elf Jahren höher als bei den *Unterprivilegierten*, aber niedriger als in den anderen Gruppen. 30% haben keine und 44% nur einfache Berufserfahrung. 64% stammen jeweils zu gleichen Teilen aus Osteuropa und dem Balkan (32%) sowie aus den Ländern des Nahen Ostens (32%). 18% stammen aus dem subsaharischen Afrika.

3.3 Abgänge aus den Integrationskursen

Wie eingangs von Abschnitt 3 erwähnt, hatten insgesamt 606 Teilnehmende aus 42 Kursen an der ersten Erhebung teilgenommen. Ausgehend von den oben aufgeführten fünf Teilnehmergruppen hätten wir zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch 531 Teilnehmende in den 38 Kursen antreffen müssen (etwas weniger als bei der ersten Erhebung, da wir vier Kurse, wie bereits ausgeführt, nicht besuchen konnten). Allerdings befanden sich am Ende der untersuchten Integrationskurse lediglich 254 der erwarteten 531 Personen in den Kursen! Dieser große Prozentsatz von 54% Kursabgängen ist bemerkenswert. Und ein genauerer Blick verdeutlicht, dass die Kursabgänge insbesondere in zwei der von uns ermittelten Gruppen besonders hoch sind: Bei den *Unterprivilegierten* haben 38 von 66 Teilnehmenden den Kurs verlassen (58%), bei den *Durchstartern und Durchstarterinnen* sogar 53 von 81 (65%).

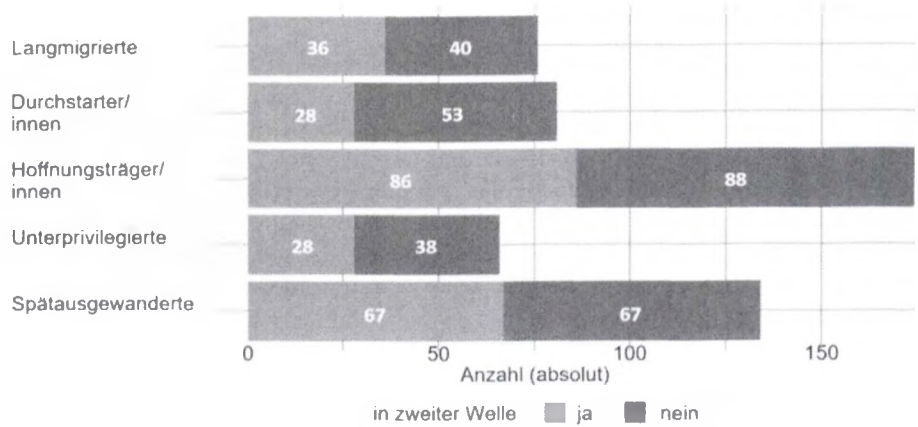

Abb. 2: Abgänge aus den Gruppen von der 1. zur 2. Erhebung.

Bei den übrigen drei Teilnehmergruppen machen die Abgänge etwa 50% des anfänglichen Teilnehmerpools aus. Dass die Quoten gerade bei den *Unterprivilegierten* und den *Durchstartern und -starterinnen*, also bei den Gruppen mit den jeweils wenigsten bzw. meisten Bildungsjahren am höchsten sind, kann möglicherweise daran liegen, dass die langsam und schnell Lernenden in den allgemeinen Integrationskursen überfordert bzw. unterfordert sind (vgl. Schroeder; Zakharova 2015: 258f., Ohliger; Polat; Schammann; Thränhard 2017: 4). Möglicherweise zeigen sich hier auch Auswirkungen der unterschiedlichen Teilnahmebedingungen am Integrationskurs sowie der sozialen Situation.[4]

4 Ergebnisse der zweiten Erhebung

Zur Bestimmung der mündlichen Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen im 6. Modul wurden, wie in Abschnitt 3 bereits dargestellt, mittels eines fiktiven Bewerbungsgesprächs Leistungsbeispiele aufgenommen und analysiert. Unser Ziel bestand darin, von Teilnehmenden Selbstdarstellungen ihres beruflichen Werdegangs und ihrer beruflichen Ziele zu gewinnen. Die Auskünfte sollten realitätsnah sein und genug sprachliches Material hervorbringen, um eine Einschätzung der sprachlichen Kompetenzstufe zu ermöglichen.

Für die Einstufung aller bewertbaren 502 Leistungen wurden sieben Juroren und Jurorinnen ausgewählt, die vor der Einstufung an einem Benchmarking-Workshop teilnahmen. Zwei Jurorinnen teilten sich die Einstufungen, sodass insgesamt sechs Einstufungen aller Beispiele vorlagen. Ihr Auftrag bestand darin, zu entscheiden, welche der Beispiele zu der Definition des B1-Niveaus bzw. darüber

[4] Für weitere Analysen zur ersten Erhebung der IDS-Goethe-Studie s. Hünlich; Wolfer; Lang; Deppermann (2018).

passen und welche unter B1 liegen. Liegt ein Beispiel darunter, musste entschieden werden, ob das Niveau A2 erreicht ist, oder ob eine Leistung unter A2 liegt. Aus der Einstufung der insgesamt 502 Leistungsbeispiele ergaben sich insgesamt 3012 Einzeleinstufungen, von denen sich 1482 auf die 247 gebliebenen und 1530 auf die 255 neuen Teilnehmenden verteilen. Abb. 3 zeigt die absolute Anzahl aller Leistungseinstufungen.

Insgesamt liegt das Leistungsniveau, wie es aus Abb. 3 hervorgeht, mehrheitlich deutlich unter dem Niveau B1, welches als Ziel der Integrationskurse ausgegeben wird. Selbst das Niveau A2 wird nur in ca. der Hälfte der Fälle erreicht. Dabei ist ein Unterschied zwischen den Einstufungen der Leistungen der Gebliebenen und der Neuen sichtbar. Bei den gebliebenen Teilnehmenden fallen über 60% der abgegebenen Einstufungen unter das Niveau A2, knapp 33% auf das Niveau A2 und 5,5% über A2. Bei den Neuen sind die Verhältnisse zwischen unter A2 und A2 fast ausgeglichen (44% vs. 41,7%), während 14,3% der Bewertungen auf dem B1-Niveau liegen. Insgesamt wird also deutlich, dass die neu hinzugekommenen Teilnehmenden denen, die durchgängig im Kurs waren, bei der Erfüllung der Aufgabe überlegen sind. Der Grund für diesen Kontrast kann anhand der vorhandenen Datengrundlage nicht eindeutig ermittelt werden, da zu den neuen Teilnehmenden nur grobe Angaben vorliegen. Allerdings wissen wir aus Gesprächen mit Lehrkräften, dass sich viele der neuen Teilnehmenden schon seit längerer Zeit im Kurssystem befinden und zum Beispiel den DTZ wiederholen. Andere wurden beim Einstufungstest auf Grund von Vorkenntnissen des Deutschen direkt einem höheren Modul des Integrationskurses zugeordnet. Die Gruppe der neu Hinzugekommenen scheint also andere Voraussetzungen als unsere Fokusgruppe mitzubringen.

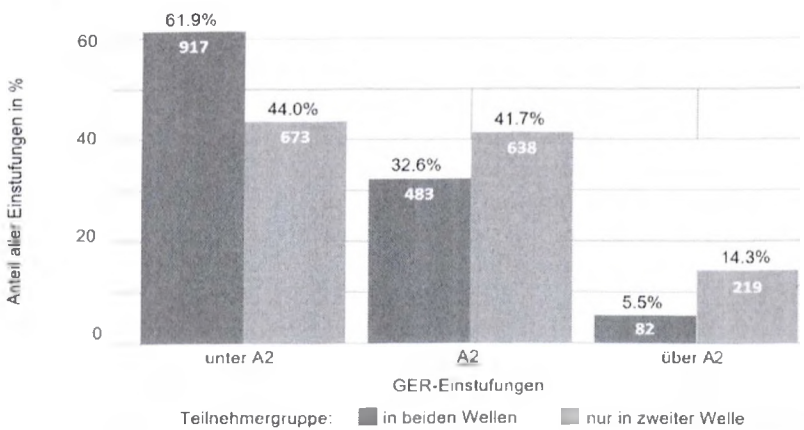

Abb. 3: Prozentuale Verteilung aller vorgenommenen Leistungseinstufungen.

Will man aus den sechs Einstufungen der Teilnehmenden jeweils einen Mittelwert pro Person bestimmen, wie es auch in einer Prüfung geschehen würde, steht man

vor einer grundlegenden Herausforderung: Die GER-Niveaus stehen in keiner intervallskalierten Beziehung. So entspricht z.B. das B1-Niveau nicht den dreifachen Leistungen des A1-Niveaus. Vielmehr nimmt das sprachliche Können der Lernenden mit jeder GER-Stufe in den verschiedenen Kompetenzbereichen, die für die Einstufung entscheidend sind, zu. Die GER-Stufen in Zahlen zu konvertieren und einen Mittelwert zu berechnen, ist vor diesem Hintergrund kritisch zu sehen. Alternativ können den Teilnehmenden nur Stufen zugewiesen werden, wenn eine Mehrheit der Juroren und Jurorinnen die gleiche Stufe vergibt. Im vorliegenden Fall müssten vier von sechs Einstufungen (66%) zu einer identischen Bewertung kommen. Ausgeglichene Urteile (3 versus 3) und unklare Einstufungen (z.B. zweimal A1, dreimal A2, einmal B1) würden aus der Bewertung herausfallen. Tatsächlich funktioniert die Stufenvergabe nach Mehrheit in den allermeisten Fällen: Die Juroren und Jurorinnen stuften mehrheitlich über die Hälfte aller Leistungen der Gebliebenen auf das Niveau A1 ein (55,5%). Das Niveau A2 wird von 23,5% erreicht. Lediglich fünf der gebliebenen Teilnehmenden (2%) erreichen nach der Beurteilung der meisten Juroren und Jurorinnen das Niveau B1. Bei den neuen Teilnehmenden liegen die Einstufungswerte erwartungsgemäß höher: Die Niveaus A1 und A2 sind fast gleichmäßig verteilt (34,9% vs. 33,3%). Hier erreichen 22 Teilnehmende das Niveau B1 (8,6%), also mehr als viermal so viele wie in der Fokusgruppe der Gebliebenen. Für beide Gruppen gibt es aber auch unentschiedene und unklare Fälle. Nur wenige Leistungen liegen unentschieden zwischen den Niveaus A2 und B1, aber fast 12% aller 502 Leistungen liegen unentschieden zwischen A1 und A2. Insgesamt sind rund 20% aller Einstufungen unklar oder unentschieden.

Auch wenn die Umwandlung der GER-Werte in Zahlen kritisch zu sehen ist, lässt sich ein Gesamtbild mit eindeutigen GER-Zuweisungen aller Teilnehmenden nur herstellen, wenn die Durchschnittswerte aus der Juroren- und Jurorinnenanalyse herangezogen werden. In dieser Analyse wurden die GER-Kategorien *unter A1*, *A2* und *über A2* zu Kontrollzwecken in die Zahlenwerte 0, 1 bzw. 2 konvertiert. Eine unentschiedene oder unklare Einstufungslage führt dann zu Durchschnittswerten, die als Grenzwerte zu betrachten sind und deren Zugehörigkeit zu einem höheren oder niedrigeren GER-Niveau durch eine Entscheidung festgelegt werden muss. In Abbildung 4 ist das positivste Szenario nachgezeichnet, das auf Basis dieser Durchschnittswerte gewonnen werden kann. Dazu werden alle Grenzfälle und unklaren Fälle dem jeweils nächsthöheren GER-Niveau zugeschlagen. Die Darstellung unterscheidet nicht nach gebliebenen und neuen Teilnehmenden, sondern soll das günstigste Gesamtresultat für alle 38 Kurse zeigen, welches den Juroren- und Jurorinnenbewertungen abgerungen werden kann. Wie die Abb. 4 zeigt, erhöht sich durch eine großzügige Handhabung der Niveaugrenzen v.a. die Anzahl der A2-Einstufungen. Die Gesamtanzahl der B1-Einstufungen fällt selbst im positivsten Szenario sehr niedrig aus.

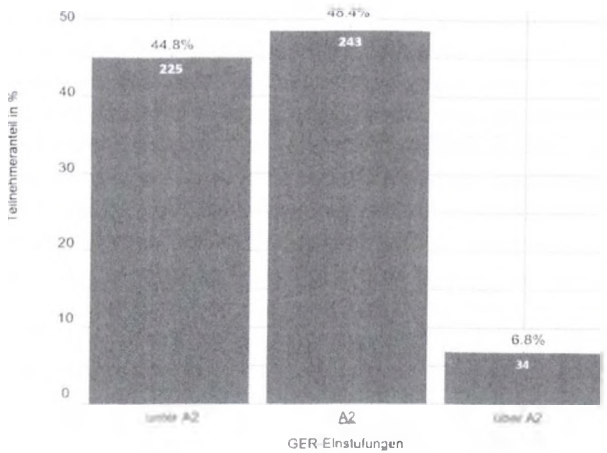

Abb. 4: Die positivste Interpretation aggregierter GER-Einstufungen.

4.1 Wer erreicht die Niveaustufen A2 und B1?

Die Tatsache, dass weniger als die Hälfte der ursprünglich Teilnehmenden in den Kursen verbleiben und davon nur 2% klar dem B1-Niveau zugerechnet werden können (8,6% bei den neuen Teilnehmenden), macht eine nähere Untersuchung der Sozialfaktoren und Sprachhintergründe, die zum B1-Niveau führen, auf unserer Datenbasis unmöglich. Die Gruppe ist zu klein, um aussagekräftige Ergebnisse zu berechnen. Allerdings lässt sich untersuchen, inwiefern die Erfüllung des A2-Niveaus von bestimmten Faktoren begünstigt wird. Dazu bilden wir aus den Juroren- und Jurorinnenurteilen zu den gebliebenen Teilnehmenden zwei statistisch vergleichbare Kategorien: die Kategorie *unter A2* und die Kategorie *A2 oder besser*. Um Kollinearitätseffekte zu vermeiden, wurden nur diejenigen Faktoren untersucht, die auch für die Unterscheidung der Teilnehmergruppen eine große Rolle spielen. In soziodemografischer Hinsicht sind dies die Faktoren Alter, Bildungsjahre, Anzahl der Jobs vor der Ankunft in Deutschland und Aufenthaltsdauer in Monaten. Mit Blick auf die Sprachhintergründe sind es die Anzahl der Erstsprachen (L1), die sprachliche Verwandtschaft der Familiensprache zum Deutschen und die Gesamtanzahl der Fremdsprachen (L2), die in der Schule oder bei der Arbeit erlernt wurden. Auch das Migrationsmotiv *Flucht* wurde als möglicher Einflussfaktor getestet.

Mithilfe eines logistischen Modells mit gemischten Effekten wurde in einem nächsten Schritt untersucht, welche sozialen und sprachlichen Faktoren einen Einfluss auf die mündlichen Leistungen am Ende des Integrationskurses haben. Auf der Basis von 207 kompletten Datensätzen konnten 1242 Einstufungen verglichen werden. Die Identität der Juroren und Jurorinnen sowie die 38 Kurse wurden im Modell durch sogenannte *Random Intercepts* berücksichtigt. So wurden Effekte her-

ausgerechnet, die lediglich auf die Strenge oder Milde einzelner Juroren und Jurorinnen oder auf Leistungsangleichungen innerhalb der Kurse zurückzuführen sind.

Als Ergebnis dieser Analyse konnte festgehalten werden, dass Bildung, Alter sowie die Anzahl der Fremdsprachen einen hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass eine teilnehmende Person das Niveau *A2 oder besser* erreicht. Diese klaren Zusammenhänge decken sich mit früheren Untersuchungen (vgl. Scheible; Rother 2017). Abweichend zu früheren Studien gibt es jedoch einen negativen Effekt für die Aufenthaltsdauer in Deutschland: Wer länger in Deutschland ist, hat weniger Chancen, das A2-Niveau zu erreichen. Dies steht in Einklang mit der Forschung zu fossilisierten Lernersprachen, die zeigt, dass sich eingeprägte lernersprachliche Muster mit der Zeit immer schwerer ablegen lassen (vgl. Han 2004, Klein; Perdue 1997). Kein Effekt konnte für die Arbeitserfahrung vor der Ankunft in Deutschland nachgewiesen werden. Auch frühe Mehrsprachigkeit und sprachliche Verwandtschaft der Familiensprache mit dem Deutschen zeigten keinen Effekt. Scheible und Rother (2017) berichten über einen signifikant negativen Effekt der *linguistischen Distanz* auf die Kompetenzeinschätzung von Kursteilnehmenden. In unserer Studie kommt dieser Effekt vermutlich deswegen nicht zum Tragen, weil sich nur 48 Teilnehmende aus enger verwandten Sprachen in unserem Sample befanden, während 138 Geflüchtete mit Familiensprachen wie Arabisch, Kurdisch und Tigrinya sehr weit vom Deutschen entfernt lagen. Im Einklang mit Scheible und Rother (2017) steht wiederum, dass *Flucht* als Migrationsmotiv keine Wirkung auf die Leistungen hat.

4.2 Rolle der Teilnehmergruppen

Ursachen für Unterschiede im Hinblick auf den Deutscherwerb im Integrationskurs sind also nicht in der geografischen Herkunft oder im Migrationsmotiv der Teilnehmenden zu suchen. Dagegen spielen andere soziodemografische und sprachbiografische Faktoren eine Rolle, in Bezug auf die sich die Gruppen, die wir eingangs vorgestellt haben, unterscheiden. Es zeigte sich in einer weiteren Regressionsanalyse, dass die Leistungen der *Hoffnungsträger und -trägerinnen* und der *Durchstarter und Durchstarterinnen*, also der jüngsten Teilnehmenden mit den besten Bildungsvoraussetzungen, in jedem Test signifikant über denen der übrigen Teilnehmercluster liegen. Dagegen erreichen die *Spätausgewanderten* und *Unterprivilegierten* mit der geringsten Wahrscheinlichkeit das A2-Niveau.

5 Diskussion unserer Ergebnisse

Die Ergebnisse unserer Studie und unsere Leistungseinstufungen stehen in starkem Kontrast zu Selbsteinschätzungen der Deutschlernenden in vorausgegangenen Studien. Wie eingangs erwähnt, schrieben sich im Jahr 2017 in der zweiten Welle der IAB-BAMF-SOEP-Studie über 60% der Geflüchteten, die an einem Integra-

tionskurs teilgenommen hatten, gute bis sehr gute Deutschkenntnisse zu (Brücker et al. 2019: 6). Unterschiede zu Selbstangaben von Deutschlernenden überraschen allerdings weniger als die zweite gravierende Diskrepanz: Nach den Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge lagen die positiven B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer im Jahr 2017 bei 58,6%, also deutlich höher als unsere hier vorgelegten Ergebnisse. In Bezug auf die Frage, ob und wie sich unsere Ergebnisse mit den DTZ-Ergebnissen vergleichen lassen, müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden:

1) Der Unterschied zwischen Kursteilnahme und Prüfungsteilnahme: Im Jahr 2016, als unsere erste Erhebung in den Integrationskursen stattfand, wurden 534.648 Teilnahmeberechtigungen für die Integrationskurse ausgestellt und 339.578 neue Teilnehmende registriert. Im Folgejahr 2017 gab es 359.071 Kursaustritte, bei insgesamt 284.637 abgelegten DTZ-Prüfungen. Mindestens 20% der Kursteilnehmenden traten also nach dem Kurs nicht zur Prüfung an. Und diese Entwicklung ist nicht neu: So ermitteln Schroeder und Zakharova (2015: 259) für den Zeitraum vom 01.01.2005 bis zum 30.06.2014, dass nur 660.527 von 1.069.231 Kursteilnehmenden bis zum Ende blieben und davon nur 481.091 Teilnehmende den Sprachtest absolvierten; 17% der Teilnehmenden verließen in diesem Zeitraum also die Kurse ohne Prüfung. In unserer IDS-Goethe-Studie wurden hingegen alle Kursteilnehmenden in Modul 6 befragt – unabhängig von einer späteren Teilnahme am DTZ.

2) Außerdem beruhen die Statistiken zum DTZ nicht auf testbezogenen, sondern auf personenbezogenen Kennzahlen, d.h. dass bei mehrfachen Teilnahmen eines Teilnehmenden am DTZ das jeweils höchste, erreichte Sprachniveau ausgewiesen wird (auch wenn der Teilnehmende in den Versuchen davor ein- oder mehrmals gescheitert war). In der IDS-Goethe-Studie hatten die Lernenden nur die eine Möglichkeit zur Teilnahme.

3) Die IDS-Goethe-Sprachstanderhebung ist keine repräsentative Studie, sondern eine Stichprobe, die aber aufgrund von zwei Aspekten belastbar ist: a) Die Studie wurde in den vier westlichen Bundesländern erhoben, wo auch die meisten Integrationskurse stattfinden (plus ein Standort im Osten); b) Es wurde darauf geachtet, dass die erhobenen Kurse auf größere und kleinere Städte verteilt sind. Daher sind z.B. die prozentualen Anteile der Teilnehmenden nach Herkunftsländern in der IDS-Goethe-Studie und nach der Statistik des BAMF für die Integrationskurse 2016 und 2017 sehr ähnlich: Die größte Gruppe nach der BAMF-Statistik stellten die Syrer mit 43%, gefolgt von Irak und Eritrea mit 6%, Rumänien 5%, Polen und Bulgarien mit 4% und dem Iran mit 3%.

Auch in unserer Studie waren die Syrer die größte Gruppe mit 34%, dahinter kommen Teilnehmende aus Rumänien mit 6%, Irak mit 5%, Bulgarien, Eritrea, Indien und Polen mit 3% und der Iran mit 2%.

4) Die IDS-Goethe-Studie wurde in Form von semidirektionalen Bewerbungsgesprächen an Tablets durchgeführt; den DTZ führen zwei Prüfer durch, wobei sich zwei Prüflinge face-to-face als Gesprächspartner gegenübersitzen. Beide Verfahren haben Vor- und Nachteile: Bei unserer Studie konnten die Teilnehmenden am Tablet die Aufnahmen so oft wiederholen wie sie wollten und waren nicht durch die Gegenwart von Prüfern gestresst; umgekehrt können sich beim DTZ die Teilnehmer beim Gespräch gegenseitig unterstützten und Rückfragen stellen.

5) In der IDS-Goethe-Studie wurde das Themenfeld *Arbeit* und *Beruf* abgefragt, dagegen fokussiert die mündliche DTZ-Prüfung Aspekte wie Kontaktaufnahme, längere Erzählung, gemeinsame Planung von etwas etc. Insofern haben wir in unserer Studie etwas abgefragt, was nicht Gegenstand der DTZ-Prüfung ist. Da aber die Themenfelder *Arbeit* und *Beruf* sehr wichtige Bestandteile des Rahmencurriculums der Integrationskurse sind, sind sie den Teilnehmenden auch nicht ganz unbekannt.

Schließlich muss erwähnt werden, dass beim DTZ die vier Bereiche Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben abgeprüft werden. Dagegen haben wir in unserer IDS-Goethe-Studie lediglich den Bereich Sprechen berücksichtigt.[5]

Wie diese ausgeführten Punkte verdeutlichen, kann man die Ergebnisse unserer IDS-Goethe-Studie nicht eins zu eins mit den DTZ-Ergebnissen gleichsetzen. Dennoch sind wir davon überzeugt, belastbare Ergebnisse in Bezug auf das Sprachniveau der Teilnehmenden nach sechs Monaten Integrationskurs hervorgebracht zu haben. Denn auch, wenn beim DTZ die Themenbereiche *Arbeit* und *Beruf* nicht abgeprüft werden, gehört es nahezu zu jedem Erstkontakt zwischen Fremden dazu, dass man sich gegenseitig vorstellt, erzählt, was man beruflich gemacht hat und machen will, und eventuell ausführt, womit man sich in seiner Freizeit beschäftigt. Diese Themen mögen im Integrationskurs von den Lehrkräften nicht extra mit den Teilnehmenden geübt worden sein, da sie nicht im DTZ geprüft werden. Gleichwohl sind sie wichtige Themenfelder, deren Bedeutung nicht nur im aktualisierten Rahmencurriculum der Integrationskurse noch einmal hervorgehoben wurde (vgl. Kaufmann 2016).

[5] Allerding muss man hier auch anmerken, dass nach den Statistiken der Integrationskurse die Teilnehmenden beim DTZ im Bereich Sprechen immer am besten abschneiden (vgl. Tissot; Croisier; Pietrantuono; Baier; Ninke; Rother; Babka von Gostomski 2019: 37).

Literatur

Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yulixa; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Giuseppe; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (2019): *Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung – Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung.* IAB-Kurzbericht 3. (http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf)

Cindark, Ibrahim (2019): Kommunikative Praktiken der Verständigung in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen mit Flüchtlingen. In: Strässler, Jürg (Hrsg.): *Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance/Language(s) for Europe. Multilingualism as a Chance. Auswahl an Beiträgen des 52. Linguistischen Kolloquiums in Erlangen (2017)/Selected Papers of the 52nd Linguistics Colloquium in Erlangen (2017).* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 37-52.

Cindark, Ibrahim (2018): Flüchtlinge in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen. Kommunikative Probleme und Lösungen bei der Verständigung. In: *Sprachreport*, 3, 16-24.

Cindark, Ibrahim; Deppermann, Arnulf; Hünlich, David; Lang, Christian; Perlmann-Balme, Michaela; Schöningh, Ingo (2019): *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis.* Mannheim: IDS. (http://dib.ids-mannheim.de/fileadmin/dateien/pdfs/Cindark_et_al__2019__Perspektive_Beruf.pdf)

Cindark, Ibrahim; Deppermann, Arnulf (2018): Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge. In: Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim; Hünlich, David; Eichinger, Ludwig (Hrsg.): *Flüchtlinge in Deutschland: Sprachliche und kommunikative Aspekte.* Berlin: Erich Schmidt, 245-288.

Cindark, Ibrahim; Hünlich, David (2017): Zur Gegenwart der sprachlich-beruflichen Integration von Flüchtlingen: Chancen und Risiken. In: Gross-Dinter, Ursula; Feuser, Florian; Mendez-Sahlender, Carmen Ramos (Hrsg.): *Zum Umgang mit Migration. Zwischen Empörungsmodus und Lösungsorientierung.* Bielefeld: transcript, 47-68.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER). (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen)

Hammann, Andrea; Kaufmann, Susan (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache.* Hrsg. v. Goethe-Institut e.V. im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile&v=8)

Han, ZhaoHong (2004): *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hünlich, David; Wolfer, Sascha; Lang, Christian; Deppermann, Arnulf (2018): *Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Mannheim: IDS. (https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf)

Integrationskursverordnung. (https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf)

Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2019. Referat Statistik, Referat 82A, Referat 82D des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2019): (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=3)

Kaufmann, Susan (2016): *Rahmencurriculum für Integrationskurse. Deutsch als Zweitsprache*. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Berlin: BAMF.

Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1997): The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: *Second Language Research*, 13, 301-347.

Ohliger, Rainer; Polat, Filiz; Schammann, Hannes; Thränhard, Dietrich (2017): *Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung*. E-Paper #3. Berlin: Heinrich Böll Stiftung. (https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren_baf_1.pdf)

Rocca, Lorenzo; Carlsen, Cecile Hamnes; Deygers, Bart (2020): *Linguistic integration of adult migrants: requirements and learning oppurtinities. Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. (https://biblio.ugent.be/publication/8645967/file/8655364.pdf)

Scheible, Jana; Rother, Nina (2017): *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. Working Papers 72. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/2017_wp72-erfolgreich-deutsch-lernen.pdf)

Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)*, 8, 257-262.

Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andrea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian (2019): *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)". Erste Analysen und Erkenntnisse*. Forschungsbericht 33. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Alle Links zuletzt überprüft am 05.11.2020.