Sprachförderung für erwachsene Zugewanderte

OECD

Sprachförderung für erwachsene Zugewanderte

OECD
BESSERE POLITIK FÜR
EIN BESSERES LEBEN

Das vorliegende Dokument wird unter der Verantwortung des Generalsekretärs der OECD veröffentlicht. Die darin zum Ausdruck gebrachten Meinungen und Argumente spiegeln nicht zwangsläufig die offizielle Einstellung der Organisation oder der Regierungen ihrer Mitgliedstaaten wider.

Dieses Dokument sowie die darin enthaltenen Daten und Karten berühren weder den völkerrechtlichen Status von Territorien noch die Souveränität über Territorien, den Verlauf internationaler Grenzen und Grenzlinien sowie den Namen von Territorien, Städten oder Gebieten.

Die statistischen Daten für Israel wurden von den zuständigen israelischen Stellen bereitgestellt, die für sie verantwortlich zeichnen. Die Verwendung dieser Daten durch die OECD erfolgt unbeschadet des völkerrechtlichen Status der Golanhöhen, von Ost-Jerusalem und der israelischen Siedlungen im Westjordanland.

Anmerkung der Türkei
Die Informationen zu „Zypern“ in diesem Dokument beziehen sich auf den südlichen Teil der Insel. Es existiert keine Instanz, die sowohl die türkische als auch die griechische Bevölkerung der Insel vertritt. Die Türkei erkennt die Türkische Republik Nordzypern (TRNZ) an. Bis im Rahmen der Vereinten Nationen eine dauerhafte und gerechte Lösung gefunden ist, wird sich die Türkei ihren Standpunkt in der „Zypernfrage“ vorbehalten.

Anmerkung aller in der OECD vertretenen EU-Mitgliedstaaten und der Europäischen Union
Die Republik Zypern wird von allen Mitgliedern der Vereinten Nationen mit Ausnahme der Türkei anerkannt. Die Informationen in diesem Dokument beziehen sich auf das Gebiet, das sich unter der tatsächlichen Kontrolle der Regierung der Republik Zypern befindet.

Bitte zitieren Sie diese Publikation wie folgt:
OECD (2021), *Sprachförderung für erwachsene Zugewanderte*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/03ffd226-de*.

ISBN 978-92-64-93437-5 (Print)
ISBN 978-92-64-52991-5 (PDF)

Originaltitel: OECD (2021), *Language Training for Adult Migrants, Making Integration Work*, OECD Publishing, Paris, *https://doi.org/10.1787/02199d7f-en*
Übersetzung durch den Deutschen Übersetzungsdienst der OECD.

Foto(s): Deckblatt © http://www.tagxedo.com; © Rawpixel.com/Shutterstock.com.

Korrigenda zu Veröffentlichungen sind verfügbar unter: *www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm*.

© OECD 2021

Die Verwendung dieser Arbeiten, sei es in digitaler oder gedruckter Form, unterliegt den Nutzungsbedingungen unter: *http://www.oecd.org/termsandconditions*.

VORWORT

Dieser Leitfaden ist der fünfte Band der Publikationsreihe „Erfolgreiche Integration“ (*Making Integration Work*), die die wichtigsten Erkenntnisse aus den Arbeiten der OECD zur Integrationspolitik zusammenfasst. Ziel ist es, zentrale Herausforderungen und empfehlenswerte Praktiken bei der Förderung der dauerhaften Integration von Zugewanderten und ihren Kindern in den Aufnahmeländern leicht verständlich und überblicksartig darzustellen.

In diesem fünften Band werden die Erfahrungen beschrieben, die die OECD-Länder bei der Sprachförderung von erwachsenen Migrant*innen gemacht haben. Dabei werden Lehren für die Politik gezogen und Beispiele guter Praxis untersucht. Außerdem werden die Rahmenkonzepte verglichen, die der Integrationspolitik für erwachsene Migrant*innen in den OECD-Ländern zugrunde liegen. Die Informationen hierzu wurden über einen an alle Mitgliedsländer gesendeten Fragebogen erhoben.

Die vorangegangenen Folgen dieser Publikationsreihe befassten sich mit der Integration von Flüchtlingen und anderen Schutzbedürftigen, der Evaluierung und Anerkennung ausländischer Qualifikationen, der Integration von im Rahmen des Familiennachzugs eingereisten Personen sowie der Integration junger Menschen mit zugewanderten Eltern.

Dank

Dieser Leitfaden wurde von Lauren Matherne und Anne-Sophie Senner unter Koordination von Thomas Liebig von der OECD-Abteilung Internationale Migration verfasst. Neben Beiträgen von Cécile Thoreau, Emily Farchy und Thomas Huddleston (Consultant bei der OECD) flossen Kommentare von Jean-Christophe Dumont (OECD) ein. Die OECD erstellte diese Publikation mit der finanziellen Unterstützung des Bundesministeriums des Innern, für Bau und Heimat. Hilfreich waren dabei auch die Zuschüsse, die das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das norwegische Ministerium für Bildung und Forschung, das schwedische Arbeitsministerium und die belgische König-Baudouin-Stiftung für die Publikationsreihe „Erfolgreiche Integration“ leisteten. Die Arbeiten wären zudem nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung der Mitglieder der OECD-Arbeitsgruppe Migration sowie der auf nationaler Ebene für Asyl- und Integrationspolitik zuständigen Stellen, die bereitwillig Informationen zu nationalen Politikrahmen und Programmen zur Verfügung stellten.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT 3

Dank 4

Einführung 7

1. Anspruch auf Sprachförderung sichern, auch für seit Langem ansässige Migrant*innen 11

2. Frühzeitige Sprachförderung für Neuzugewanderte sicherstellen 18

3. Zugewanderte durch Anreize anstatt durch Sanktionen zum Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes motivieren 22

4. Erschwingliche Finanzierungsmodelle erstellen, damit die Kosten kein Hindernis sind 31

5. Sprachkurse flexibel gestalten und mit Arbeitsuche, Beschäftigung, Bildung und Alltagsanforderungen vereinbar machen 37

6. Sprachkurse in die berufliche Bildung integrieren und mit den Arbeitgebern zusammenarbeiten 43

7. Bildungsniveau, Kompetenzen und Lernfähigkeit der Lernenden ermitteln und die Kurse entsprechend konzipieren 48

8. Bei der Kursgestaltung und Erweiterung der Lernmöglichkeiten mit Bildungsspezialist*innen und nichttraditionellen Partnern zusammenarbeiten 53

9. Eine effiziente Koordinierung zwischen den Akteuren sicherstellen, um Überschneidungen oder Unterversorgung zu vermeiden und landesweit einheitliche Standards zu gewährleisten 59

10. Beim Sprachenlernen auf neue Technologien setzen 64

11. In die Gewinnung und Schulung von Lehrkräften investieren 71

12. Den Effekt von Sprachkursen evaluieren, um die Ergebnisse zu verbessern 76

Literaturverzeichnis 80

Anmerkungen 85

ABBILDUNGEN

Abbildung 1. Fortgeschrittene Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes (in Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 64-Jährigen, 2014), europäische OECD-Länder und Australien 7

TABELLEN

Tabelle 1.1. Anspruchsberechtigung zur Teilnahme an staatlich (mit-)finanzierten Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 12
Tabelle 1.2. Anspruchsberechtigung zur Teilnahme an staatlich (mit-)finanzierten Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 14
Tabelle 2.1 Zeitpunkt des Zugangs zu Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern und Herkunftsländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 20
Tabelle 3.1. Verpflichtende Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 25
Tabelle 3.2. Verpflichtende Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 27
Tabelle 4.1. Kosten öffentlich finanzierter Sprachkurse in OECD-Ländern, letztverfügbares Jahr 34
Table 5.1 Flexible Optionen für Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 39
Tabelle 5.2 Zeitpunkt und Dauer der Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 41
Tabelle 6.1 Umsetzung berufsbezogenen Sprachunterrichts in den OECD-Ländern 46
Tabelle 7.1 Verfügbarkeit differenzierter Sprachkurse in den OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr 52
Tabelle 9.1 An der Finanzierung von Sprachkursen in den OECD-Ländern beteiligte Akteure, 2020 oder letztverfügbares Jahr 62

Folgen Sie OECD-Veröffentlichungen auf:

http://twitter.com/OECD_Pubs

http://www.facebook.com/OECDPublications

http://www.linkedin.com/groups/OECD-Publications-4645871

http://www.youtube.com/oecdilibrary

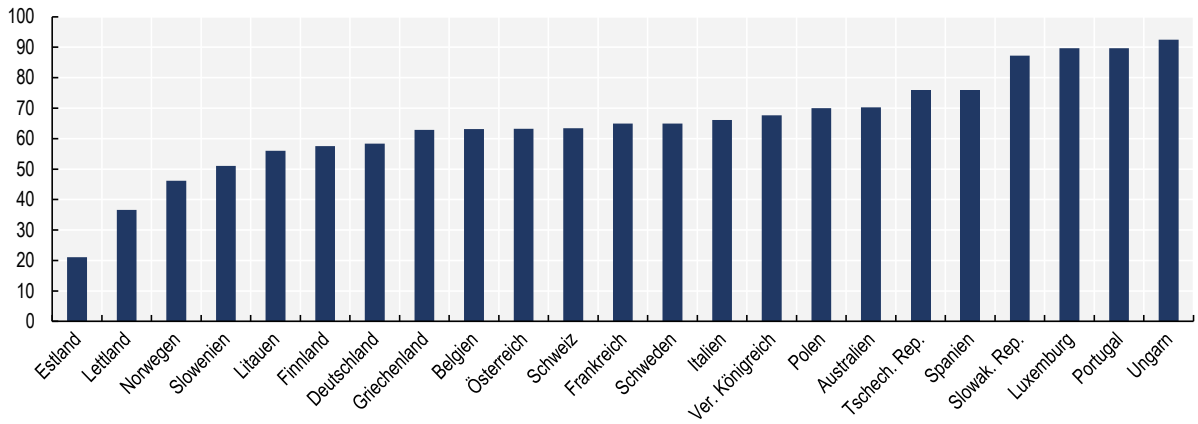
http://www.oecd.org/oecddirect/

Einführung

Warum ist Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen ein wichtiges Thema?

Praktische Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes ermöglichen Migrant*innen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben des Aufnahmelandes. Ohne ausreichende Sprachkenntnisse sind Migrant*innen nicht in der Lage, andere wichtige Kompetenzen zu erwerben. Sprachkenntnisse sind daher die entscheidende aufnahmelandbezogene Kompetenz, die Migrant*innen entwickeln müssen. Wenn Migrant*innen die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, haben sie Zugang zu Dienstleistungen und können ihre Bedürfnisse effektiv zum Ausdruck bringen. Um auf den lokalen Arbeitsmärkten erfolgreich zu sein, müssen Migrant*innen in der Lage sein, mit Arbeitgebern, Personalabteilungen und Kolleg*innen zu kommunizieren. Sprache spielt auch eine wichtige Rolle für das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gemeinschaft. Zugewanderte, die die Sprache des Aufnahmelandes sprechen, haben mehr soziale Kontakte zu Muttersprachler*innen und einen besseren Zugang zu höherer Bildung als Migrant*innen, die die Sprache des Aufnahmelandes kaum oder gar nicht beherrschen.[1] Es gibt nur wenig vergleichbare Informationen über die Sprachkenntnisse von Zugewanderten im OECD-Raum; Daten von 2014 über die europäischen OECD-Länder und Australien zeigen jedoch, dass in der EU zwei Drittel der im Ausland Geborenen Eigenangaben zufolge mindestens fortgeschrittene Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes haben. In Australien, wo zwei Fünftel der Migrant*innen Englisch als Muttersprache haben, ist der Anteil mit 70 % sogar noch höher. Er variiert jedoch zwischen rd. 20 % in Estland und rd. 90 % in Ungarn, Luxemburg und Portugal (Abbildung 1).

Abbildung 1. Fortgeschrittene Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes (in Prozent der im Ausland geborenen 15- bis 64-Jährigen, 2014), europäische OECD-Länder und Australien



Quelle: OECD und EU (2018), Settling In 2018, https://doi.org/10.1787/9789264307216-en.

In allen Ländern ist eine längere Aufenthaltsdauer mit besseren Kenntnissen der Sprache des Aufnahmelandes assoziiert. Die Wahrscheinlichkeit der Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist in der EU bei neu zugewanderten Nichtmuttersprachler*innen bei Teilnahme an einem Sprachkurs im Aufnahmeland um 8 Prozentpunkte höher (OECD/EU, 2019). Daher ist die Sprachförderung auch die wichtigste Komponente der Einführungsprogramme für Neuzugewanderte. In fast allen OECD-Ländern entfällt auf sie der größte Teil der staatlichen Ausgaben für die Integration von Zugewanderten. Effektive Sprachkurse für erwachsene Migrant*innen anzubieten, dürfte eine hohe Rendite bringen, insbesondere in Ländern mit einem hohen Anteil humanitärer Migrant*innen[2], die häufig nur geringe oder gar keine Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes haben. Um wirksam zu sein, müssen die Kurse jedoch auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten sein. Die OECD-Länder werden sich zunehmend bewusst, dass Migrant*innen im erwerbsfähigen Alter besser integriert werden müssen. Deshalb sind sie bemüht, die Kapazität und Leistung ihrer Sprachförderprogramme zu verbessern.

Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist der wichtigste Faktor für die Arbeitsmarktintegration

Die Beherrschung der Sprache des Aufnahmelandes ist schwer zu messen, wird aber allgemein als das wichtigste Merkmal angesehen, das es Zugewanderten ermöglicht, erfolgreich am Arbeitsmarkt des Aufnahmelandes teilzunehmen (OECD, 2018). Zugewanderte, die die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen, haben deutlich höhere Beschäftigungsquoten als solche, die eigenen Angaben zufolge Sprachschwierigkeiten haben – unabhängig vom Migrationsgrund oder vom Niveau der Qualifikationen und dem Land, in dem diese erworben wurden (Zorlu und Hartog, 2018). Wie gut Zugewanderte die Sprache des Aufnahmelandes beherrschen, bestimmt auch, ob und in welchem Ausmaß sie ihre Qualifikationen nutzen können. Nach Berücksichtigung der Unterschiede bei anderen beobachtbaren Merkmalen sind die Überqualifizierungsquoten unter erwerbstätigen Zugewanderten, die Schwierigkeiten mit der Sprache des Aufnahmelandes haben, um 17 Prozentpunkte höher als unter vergleichbaren Zugewanderten, die die Sprache des Aufnahmelandes gut beherrschen (Damas de Matos und Liebig, 2014). Zudem bestehen – von einigen bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen – zwischen den Arbeitslosen- und den Beschäftigungsquoten der im Ausland und der im Inland geborenen Bevölkerung nach wie vor erhebliche Unterschiede. Die Aufnahmeländer haben deshalb verschiedene Maßnahmen ergriffen, um die Hindernisse für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt abzubauen, wobei der Fokus zunehmend auf der Sprachförderung liegt.

Um effektiv zu sein, muss die Sprachförderung auf die Arbeitsmarktintegration ausgerichtet sein und die besonderen Herausforderungen der Erwachsenenbildung berücksichtigen

Sprachkurse haben trotz der Bedeutung von Sprachkenntnissen für die Arbeitsmarktintegration häufig nur begrenzte Auswirkungen auf die Arbeitsmarktergebnisse (Liebig und Huddleston, 2014). Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass die Gestaltung von Sprachkursen für Erwachsene schwierig ist. Die Bedeutung des Alters für den Fremdsprachenerwerb wurde in der Forschung jahrzehntelang in Bezug auf „sensible“ oder „kritische“ Perioden untersucht. Die Studien kamen häufig zu dem Schluss, dass Erwachsene nur selten ein nahezu muttersprachliches Niveau erreichen können. In jüngerer Zeit wurde jedoch festgestellt, dass zwischen älteren Lernenden hier große Unterschiede bestehen und dass der Fremdsprachenerwerb von Erwachsenen möglicherweise besser gefördert werden kann, wenn verschiedene Lerntechniken angewendet und die Auswirkungen externer Faktoren berücksichtigt werden (Kozar und Yates, 2019). Der Zweitspracherwerb ist ein komplexer Prozess, insbesondere für Erwachsene, die gleichzeitig mit Integrationsherausforderungen konfrontiert sind. Bei Erwachsenen spielt nicht nur die instrumentelle Motivation eine größere Rolle als bei Kindern, sondern sie müssen ihre Zeit auch anders einteilen. Sie müssen ihren

Lebensunterhalt verdienen und können demotiviert werden, wenn der Nutzen des Lernens nicht unmittelbar sichtbar ist. Die Teilnahme an Sprachkursen kann Zugewanderte sogar davon abhalten, aktiv Arbeit zu suchen oder Berufserfahrung zu sammeln. Das wiederum sendet negative Signale an Arbeitgeber, die Bewerber*innen mit langen Erwerbspausen tendenziell benachteiligen (Clausen et al., 2009). Die zusätzlichen Monate der Nichtbeschäftigung sind sowohl für die Migrant*innen als auch die Aufnahmeländer kostspielig. Ein Weg, solche „Lock-in"-Effekte zu vermeiden, besteht darin, den Inhalt und die Ziele der Sprachförderung an die Arbeitsmarkterfordernisse anzupassen. Durch flexible zeitliche Formate kann die Teilnahme erwachsener Migrant*innen an Sprachkursen ebenfalls gefördert werden. Berufsspezifische Sprachkurse, die im Idealfall am Arbeitsplatz angeboten werden, haben sich in dieser Hinsicht als sehr effektiv erwiesen (Friedenberg, 2014). Bisher gibt es im OECD-Raum allerdings nur wenige Kurse in diesem Format, da solche Sprachkurse in der Regel kostspielig und schwer zu organisieren sind.

Ziel dieses Leitfadens

Die Gestaltung effektiver Sprachkurse stellt eine Herausforderung dar. Ob Zugewanderte Fortschritte erzielen und die erworbenen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt anwenden können, hängt nicht nur davon ab, wie gut die Sprachförderung auf die Arbeitsmarktintegration zugeschnitten ist. Ein wichtiger Faktor ist auch die Qualität der verfügbaren Sprachlernoptionen und die Frage, wie gut sie auf die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse abzielen. Außerdem hängt der Erfolg auch von der Lernmotivation der Zugewanderten sowie der Einfachheit der Nutzung und der Erschwinglichkeit der verfügbaren Sprachlernoptionen ab. Dieser politikorientierte Leitfaden enthält Empfehlungen für politisch Verantwortliche und Fachleute zur Konzeption und Umsetzung effektiver Sprachlernprogramme für erwachsene Migrant*innen. Der Ausdruck „erwachsene Migrant*innen" wird in diesem Band – unabhängig vom Migrationsgrund – für im Ausland geborene Migrant*innen verwendet, die in einem Alter in ihr Aufnahmeland gekommen sind, in dem sie keinen Zugang mehr zum allgemeinen Schulsystem, einschließlich der Sprachförderung, haben (was in der Regel ab 18 Jahren der Fall ist). Wenn Länder Programme eingeführt haben, die nur für bestimmte Gruppen von Migrant*innen gelten – wie humanitäre oder Arbeitsmigrant*innen –, wird darauf gesondert hingewiesen.

Gestützt auf die Erfahrungen der OECD-Länder[3], empirische Studien sowie Beispiele guter Praxis präsentiert dieser Leitfaden zwölf Empfehlungen, die die politisch Verantwortlichen umsetzen können, um den Nutzen der Sprachförderung für Zugewanderte, Arbeitgeber und die Gesellschaft insgesamt zu steigern. Mehrere dieser Empfehlungen beziehen sich auf die Frage, wie die Teilnahme von Migrant*innen an Sprachkursen erhöht werden kann, beispielsweise indem **der Zugang gesichert wird, auch für seit Langem ansässige Migranten*innen**. Wenn die Anspruchsvoraussetzungen für die Teilnahme an Sprachkursen möglichst breit gefasst sind, werden mehr Migrant*innen erreicht. Der Zeitpunkt des Kursbeginns ist ebenfalls wichtig. Neuzugewanderte sollten **so schnell wie möglich Zugang zu Sprachkursen haben**, damit sie ihr Leben im Aufnahmeland erfolgreich meistern können. Um die Motivation der Migrant*innen zu erhöhen, sollten die Länder **Anreize entwickeln, anstatt hauptsächlich auf Sanktionen zu setzen**. Anreizbasierte Maßnahmen können die intrinsische Lernmotivation der Migrant*innen stärken, Sanktionen können dagegen unbeabsichtigte negative Effekte haben. Die Bezahlbarkeit ist ein weiterer Aspekt, **da die Kosten kein Hindernis für das Sprachenlernen sein sollten**. Die Länder verfolgen unterschiedliche Ansätze, um diese Herausforderung zu bewältigen. Sie reichen von kostenlosen Sprachkursen bis zu Modellen, bei denen die Migrant*innen eine Kaution leisten, die bei erfolgreichem Kursabschluss zurückerstattet wird. Außerdem **sollte die Sprachförderung flexibel und mit anderen Anforderungen des täglichen Lebens vereinbar sein**. Erwachsene Migrant*innen müssen die Sprachkurse mit Beruf und Kindererziehung vereinbaren können. Politische Entscheidungen, wie beispielsweise die Bereitstellung von Kinderbetreuung während des Unterrichts, können dies erleichtern.

Eine Reihe weiterer Empfehlungen soll den Politikverantwortlichen dabei helfen, die Sprachkurse zu verbessern, indem sie die Programme auf die Bedürfnisse der Zuwandererbevölkerung ausrichten. Viele

Sprachkurse sind für die Arbeitsmarktrealität nicht besonders relevant oder werden ihr nicht ausreichend gerecht und gehen deshalb an den Bedürfnissen zahlreicher Migrant*innen vorbei. Um dem zu begegnen, sollten die Sprachkurse so weit wie möglich **in die berufliche Aus- bzw. Weiterbildung integriert oder in Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern konzipiert werden**. Vor der Zuweisung der Migrant*innen zu einem Kurs sollte **ihr Bildungsniveau und ihre Lernkompetenz beurteilt werden**. Dadurch wird so weit wie möglich sichergestellt, dass sie an Kursen teilnehmen, die sie erfolgreich absolvieren können. **Durch die Einbeziehung von Sprachspezialist*innen und nichttraditionellen Partnern** wird es möglich, die Lernoptionen zu erweitern. Die Entwicklung neuer Lehrpläne kann durch die Einbindung von Akteuren außerhalb der Politik, wie Lehrkräften und Partnern aus dem Privatsektor, verbessert und flexibilisiert werden. Wenn mehrere Akteure – auf und zwischen verschiedenen staatlichen Ebenen – betroffen sind, **muss die Koordinierung auf der Basis gemeinsamer Standards sichergestellt werden**. Eine zentrale Koordinierungsstelle kann dafür sorgen, dass die Standards effizient und einheitlich umgesetzt werden. Außerdem können die staatlichen Instanzen **die Entwicklung neuer Technologien fördern.** Der Trend zur Digitalisierung bietet trotz Fragen der Zugangsgerechtigkeit noch unerschlossenes Potenzial. Das gilt insbesondere für Möglichkeiten, das Kursangebot zu erweitern und die Flexibilität zu erhöhen. Um solche Innovationen zu nutzen, sollten die Länder in die **Gewinnung und Schulung von Lehrkräften investieren**. Aufgrund von Lehrkräftemangel haben nach wie vor nicht alle Migrant*innen Zugang zu den Sprachkursen, die sie benötigen. Um mehr und bessere Lehrkräfte zu gewinnen und zu binden, müssen diese Kräfte angemessen vorbereitet und unterstützt werden. Nur so können sie insbesondere in einem Umfeld, in dem Hightech immer wichtiger wird, ihre Aufgaben erfolgreich bewältigen.

Zur Verbesserung des Zugangs und der Kursqualität ist es von entscheidender Bedeutung, **die Auswirkungen der Sprachförderung auf die Integration von Migrant*innen zu evaluieren**. Da die Länder erheblich in Sprachkurse für erwachsene Migrant*innen investiert haben, sind sie sehr daran interessiert zu wissen, welche Praktiken die besten Ergebnisse erzielen. Sprachkurse werden jedoch nur selten formal evaluiert. Daher schließt dieser Leitfaden mit Empfehlungen für eine gründliche, aufschlussreiche Beurteilung dieser Programme.

1. Anspruch auf Sprachförderung sichern, auch für seit Langem ansässige Migrant*innen

HINTERGRUND

Der Zugang zu staatlich organisierten und subventionierten Sprachkursen ist für viele Migrant*innen eine entscheidende Voraussetzung, um die Sprache ihres neuen Aufenthaltslandes zu lernen. Wenn Zugewanderte – und vor allem Neuzugewanderte – keinen Anspruch auf Teilnahme an öffentlichen Sprachkursen haben, kann es für sie schwierig sein, in ihrer Gegend angemessene und erschwingliche Sprachlernoptionen zu finden, was wiederum ihre Integration hinauszögern könnte. Wird darüber hinaus bestimmten Gruppen von Migrant*innen das Recht verwehrt, an Sprachkursen teilzunehmen, die von staatlichen Stellen veranstaltet und subventioniert werden, können die betroffenen Migrant*innen dies als ein Zeichen dafür werten, dass ihre Integration in das Aufnahmeland nicht erwünscht ist. In OECD-Ländern, die sich dieses Sachverhalts bewusst sind, werden viele vom Staat getragene Sprachkurse nun nach und nach einer wachsenden Zahl an Neuzugewanderten geöffnet, zu denen in manchen Fällen auch Asylsuchende und EU-Migrant*innen zählen.

ZIELGRUPPEN

Öffentliche Sprachkurse sollten allen auf sie angewiesenen Zugewanderten offenstehen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie im Land bleiben werden. Hierzu gehören langfristig Aufenthaltsberechtigte mit geringen Kenntnissen der Sprache des Aufnahmelandes, unabhängig davon, ob sie auf Arbeitsuche sind und Anspruch auf Leistungen haben oder nicht. Wichtige Zielgruppen sind in dieser Hinsicht nachziehende Familienangehörige und Kontingentflüchtlinge. Neuzugewanderte, die zunächst nur mit einer befristeten Aufenthaltsgenehmigung einreisen, sollten ebenfalls Anspruch auf Teilnahme haben. Eine wachsende Zahl von Ländern, zu denen auch Deutschland und das Vereinigte Königreich zählen, hat ihre Sprachkurse auch eigenen Staatsangehörigen geöffnet. Arbeitslose im erwerbsfähigen Alter mit geringen Sprachkenntnissen sind zur Teilnahme verpflichtet.

UMSETZUNG

Die Schaffung eines Rechtsanspruchs zur Teilnahme an Sprachkursen für alle erwachsenen Zugewanderten, bei denen davon auszugehen ist, dass sie im Land bleiben, ist ein entscheidender erster Schritt auf dem Weg zur Förderung einer erfolgreichen wirtschaftlichen und sozialen Integration. Inzwischen haben in den meisten OECD-Ländern alle sich legal im Land aufhaltenden Ausländer*innen einen Rechtsanspruch auf Teilnahme an öffentlichen Sprachkursen (vgl. Tabelle 1.1). Portugal bietet allen Zugewanderten, über deren Aufenthalts- oder Asylantrag noch nicht entschieden wurde, Sprachkurse an. In den

Vereinigten Staaten stehen Erwachsenen, ungeachtet ihres Aufenthaltsstatus, viele Sprachkurse zur Verfügung. Mit einigen Ausnahmen, wie Frankreich, Norwegen und Spanien, stehen Sprachkurse in den westeuropäischen Ländern nun EU- wie auch Nicht-EU-Bürger*innen offen. Da es Lernwilligen aber an Informationen oder Sensibilisierung bezüglich verfügbarer Lernoptionen mangelt, nehmen sie an diesen Angeboten manchmal nicht teil (vgl. Empfehlung 2). Durch die systematische Bereitstellung von Sprachkursen und ihre volle Integration in andere Weiterbildungsprogramme, wie aktive arbeitsmarktpolitische Maßnahmen (AAMP), kann sichergestellt werden, dass allen anspruchsberechtigten zugewanderten Erwachsenen Sprachkurse angeboten werden. Dies erleichtert ihre Teilnahme. Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, die Niederlande, Norwegen und die Tschechische Republik zählen zu den OECD-Ländern, die spezifische Maßnahmen ergriffen haben, um Sprachkurse in die allgemeinen Programme für Zugewanderte zu integrieren, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß.

Eine lange Anspruchsdauer (vgl. Tabelle 1.2) ermöglicht es den Staaten, eine größere Zahl an Migrant*innen zu erreichen. Dadurch wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Zugewanderte, die schneller ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen, mit geringerer Wahrscheinlichkeit Zeit in Sprachkurse investieren, obwohl diese Kurse für ihre berufliche Weiterentwicklung und langfristige Integration wichtig sind.

Tabelle 1.1. Anspruchsberechtigung zur Teilnahme an staatlich (mit-)finanzierten Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Zugewanderte mit Flüchtlingsstatus und subsidiär Schutzberechtigte	Zugewanderte, die andere Arten von Schutz genießen	Kürzlich zugewanderte mit-/nachreisende erwachsene Familien-angehörige	Kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten	Langfristig Aufenthalts-berechtigte	Nur EU-Länder: Kürzlich zugewanderte EU-Bürger
Australien	Ja	Ja (mit entsprechendem Visum)	Ja (mit entsprechendem Visum)	Ja	Ja (mit entsprechendem Visum und Registrierung innerhalb einer Frist von sechs Monaten nach Erhalt des Visums)	/
Belgien	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Chile	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein	/
Dänemark	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Deutschland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Estland	Ja	/	Ja	Ja	Ja	Ja
Finnland	Ja	Ja	Ja	Nein (mit Ausnahme ESF-finanzierter Sprachkurse am Arbeitsplatz für zugewanderte Arbeitskräfte oder im Fall von staatlich oder kommunal getragenen Kursen)	Nein (Zugewanderte, die Finnisch oder Schwedisch lernen, können aber Arbeitslosenversicherungsleistungen beziehen)	Ja
Frankreich	Ja	/	Ja	Ja	Nein	Nein
Griechenland	Ja (nicht systematisch)	Ja	Ja	Ja	Ja	/
Irland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Island	/	/	/	/	/	/
Israel	Nein	Nein	Ja (mit Neuzuwandererstatus)	Ja (mit Neuzuwandererstatus)	Nein	Nein

	Zugewanderte mit Flüchtlingsstatus und subsidiär Schutzberechtigte	Zugewanderte, die andere Arten von Schutz genießen	Kürzlich zugewanderte mit-/nachreisende erwachsene Familien-angehörige	Kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten	Langfristig Aufenthalts-berechtigte	Nur EU-Länder: Kürzlich zugewanderte EU-Bürger
Italien	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Japan	Ja (Konventions-flüchtlinge und bestimmte Kontin-gentflüchtlinge, die aktiv nach Arbeit suchen)	Nein	Ja (für Familien-angehörige von Staatsangehöri-gen+ langfristig Aufenthalts-berechtigte und Flüchtlinge, die aktiv nach Arbeit suchen)	Nein	Ja (bei aktiver Arbeitsuche)	/
Kanada	Ja	Ja (sofern sie den dauerhaften Auf-enthaltsstatus behalten)	Ja	Ja	Ja (bis zum Erwerb der Staatsange-hörigkeit)	/
Kolumbien	/	/	/	/	/	/
Korea	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	/
Lettland	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Litauen	Ja	Ja	Ja	Nein	Nein	/
Luxemburg	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Mexiko	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein	/
Neuseeland	Ja	Ja (mit dauerhafter Aufenthalts-genehmigung in Neuseeland)	Hängt vom Spon-sor ab (ja für Inha-ber einer Aufent-haltsgenehmigung; Nein für beglei-tende Familien-angehörige von Neubürgern, die gesamten Kosten tragen müssen)	Ja (mit Aufenthalts-genehmigung)	Ja	/
Niederlande	Ja (auf Kredit-basis, all jene, die Sprachprüfung innerhalb des vorgesehenen Zeitraums bestan-den haben, müssen den Kredit aber nicht zurück-zahlen)	Ja (auf Kredit-basis, all jene, die Sprachprüfung innerhalb des vorgesehenen Zeitraums bestan-den haben, müssen den Kredit aber nicht zurück-zahlen)	Ja (auf Kreditbasis)	Ja (auf Kreditbasis)	Ja (auf Kreditbasis)	Ja (auf Kreditbasis)
Norwegen	Ja	Ja	Ja	Nein (sie müssen die Teilnahme am Sprachkurs be-zahlen)	Ja	Nein
Österreich	Ja	Nein	Ja (bei gewährtem Arbeitsmarkt-zugang)	Nein	Ja (über die öffentliche Arbeits-verwaltung, falls als arbeitslos registriert, aber kein Rechtsan-spruch)	Ja (über die öffentliche Arbeits-verwaltung, falls als arbeitslos registriert, aber kein Rechtsan-spruch)
Polen	Ja (im Rahmen der Integrationskurse)	Nein	Nein	Nein	Nein	Nein
Portugal	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja

	Zugewanderte mit Flüchtlingsstatus und subsidiär Schutzberechtigte	Zugewanderte, die andere Arten von Schutz genießen	Kürzlich zugewanderte mit-/nachreisende erwachsene Familien-angehörige	Kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten	Langfristig Aufenthalts-berechtigte	Nur EU-Länder: Kürzlich zugewanderte EU-Bürger
Schweden	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Schweiz	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Slowak. Rep.	Ja	/	Nein (aber kosten-freie Teilnahme an Sprachkursen, die von der IOM in Bratislava und Košice organisiert werden)	Nein (aber kosten-freie Teilnahme an Sprachkursen, die von der IOM in Bratislava und Košice organisiert werden)	Nein (aber kosten-freie Teilnahme an Sprachkursen, die von der IOM in Bratislava und Košice organisiert werden)	Nein (aber kosten-freie Teilnahme an Sprachkursen, die von der IOM in Bratislava und Košice organisiert werden)
Slowenien	Ja	Nein	Ja	Ja	Ja	Nein
Spanien	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Tschech. Rep.	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein
Türkei	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	/
Ungarn	Nicht systematisch, aber Teilnahme möglich an einigen vom ERF oder Innenministerium finanzierten Kursen	Ja, für Zugewan-derte mit vorüber-gehendem Schutz gemäß Richt-linie 2001/55/EG	Ja	Ja	Ja	Nein
Ver. Königreich	Ja (ESOL-Kurse [Englisch für Nicht-Muttersprachler]) und DCLG Community Programme)	Ja (ESOL-Kurse [Englisch für Nicht-Muttersprachler]) und DCLG Community Programme)	Ja (berechtigt zur Teilnahme am DCLG Community Programme, sind aber keine Ziel-gruppe; berechtigt zur Teilnahme an ESOL-Kursen, Angehörige von Arbeitsmigranten aber erst nach dreijährigem Aufenthalt)	Nein (aber berechtigt zur Teil-nahme an ESOL-Kursen nach mindestens drei-jährigem Auf-enthalt)	Ja (ESOL-Kurse [Englisch für Nicht-Muttersprachler]) und DCLG Community Programme)	Ja (berechtigt zur Teilnahme an ESOL-Kursen nach mindestens dreijährigem Auf-enthalt; berechtigt zur Teilnahme am DCLG Community Programme, sind aber keine Ziel-gruppe)
Ver. Staaten	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	/

Anmerkung: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Die Angaben basieren auf einem Fragebogen von 2017 und Aktualisierungen der Mitgliedsländer im Jahr 2020.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migranten, 2017.

Tabelle 1.2. Anspruchsberechtigung zur Teilnahme an staatlich (mit-)finanzierten Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Weitere Voraussetzungen für die Anspruchsberechtigung (zusätzlich zur Zuwanderungskategorie)	Frist für den Verfall der Anspruchsberechtigung
Australien	Keine ausreichenden Englischkenntnisse für die Aufnahme einer Beschäftigung	Mit Wirkung von April 2021 müssen Zugewanderte, die nach dem 1. Oktober 2020 angekommen sind, • sich innerhalb von 6 Monaten in einen Englischkurs für Erwachsene (AMEP) einschreiben (bzw. 12 Monaten, falls sie zum Zeitpunkt der Registrierung minderjährig sind) • den Unterricht innerhalb von 12 Monaten beginnen • den Unterricht innerhalb von 5 Jahren nach dem Datum des Visumsbeginns oder der Ankunft in Australien beenden

	Weitere Voraussetzungen für die Anspruchsberechtigung (zusätzlich zur Zuwanderungskategorie)	Frist für den Verfall der Anspruchsberechtigung
		Verlängerungsanträge sind innerhalb eines 10-Jahreszeitraums möglich. Zugewanderte, die vor dem 1. Oktober nach Australien eingereist sind, unterliegen keinen zeitlichen Begrenzungen für Beginn oder Ende der Teilnahme an einem Englischkurs für Erwachsene (AMEP)
Belgien	Nein	Nein
Chile	/ (Es werden keine Sprachkurse angeboten)	/
Dänemark	Nein	• 5 Jahre (Flüchtlinge, erwachsene Zugewanderte, die im Rahmen der Familienzusammenführung ins Land gekommen sind) • Bis zu 3,5 Jahre klassische Dänischkurse (Arbeitsmigranten, internationale Studierende, erwachsene Zugewanderte, die als miteinreisende Ehegatten ins Land gekommen sind)
Deutschland	• Langfristiger Aufenthaltstitel mit einer Gültigkeitsdauer von mindestens einem Jahr (für alle Kategorien von Zugewanderten, außer Asylsuchende) • Gute Bleibeperspektive (Asylsuchende)	Nein
Estland	Nein	• 2 Jahre (Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte) • 5 Jahre (kürzlich zugewanderte erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige und EU-Bürger im Rahmen des Willkommensprogramms; für die Inanspruchnahme anderer staatlich geförderter Sprachkurse gibt es keine Fristen) • Keine befristete Dauer (langfristig Aufenthaltsberechtigte)
Finnland	Hauptsächlich für registrierte arbeitslose Zugewanderte	• 3 Jahre nach Erhalt der ersten Aufenthaltsgenehmigung, kann auf 5 Jahre verlängert werden • Finnische Staatsbürger sind von der Teilnahme ausgeschlossen
Frankreich	Unzureichende Kenntnisse der französischen Sprache (unter A1-Niveau)[ii]	1 Jahr nach Unterzeichnung des Integrationsvertrags (CIR – contrat d'intégration républicaine)
Griechenland	Keine, außer die erforderlichen Aufenthaltstitel	Nein
Irland	Vorrang für Personen, die englische Grundkenntnisse erwerben müssen, um ein funktionales Kompetenzniveau zu entwickeln	Nein
Island		
Israel	• Neuzuwandererstatus/jüdischer Glaube bzw. jüdische Abstammung oder Verwandtschaft ersten Grades mit einem jüdischen Zuwanderer • Alter über 17 Jahren (unter 17-Jährige erhalten Sprachunterricht im staatlichen Schulsystem)	18 Monate nach Erwerb des Neuzuwandererstatus (24 Monate für Zugewanderte mit Anspruch auf Einkommensunterstützung)
Italien	Nein	30 Leistungspunkte innerhalb von 2 Jahren im Rahmen der Integrationsvereinbarung
Japan	• Aktive Arbeitsuche • Art des Sponsors (Familienzusammenführung)	Nein (bei Kontingentflüchtlingen wird aber davon ausgegangen, dass sie den Sprachkurs innerhalb von 6 Monaten nach ihrer Ankunft absolvieren)
Kanada [i]	Nein (allerdings müssen alle anspruchsberechtigten „Kunden" des Niederlassungsprogramms das in den jeweiligen Provinzen/Territorien geltende schulpflichtige Alter überschritten haben)	Nein (mit dem Erwerb der Staatsangehörigkeit endet die Anspruchsberechtigung zur Teilnahme am Niederlassungsprogramm; Personen ohne Anspruch auf Teilnahme sind u. U. berechtigt, Leistungen zu beziehen, die auf Provinz- und Territorialebene finanziert werden)
Kolumbien	/	/
Korea	Nein	Nein
Lettland	Für Asylsuchende, Flüchtlinge und sonstige Schutzbedürftige gelten keine zusätzlichen Kriterien Andere Kategorien von Zugewanderte müssen als arbeitslos registriert und/oder auf Arbeitsuche zu sein	Nein

	Weitere Voraussetzungen für die Anspruchsberechtigung (zusätzlich zur Zuwanderungskategorie)	Frist für den Verfall der Anspruchsberechtigung
Litauen	Nein	15-36 Monate, je nach Schutzbedürftigkeit der Zuwanderer
Luxemburg	• Nein (Flüchtlinge, Personen mit subsidiärem Schutzstatus, Asylsuchende) • Ja (Personen mit befristetem Schutz, Familiennachzug, Arbeitsmigranten, langfristig Aufenthaltsberechtigte; für EU-Bürger gelten Regelungen von Integrationsbüro, Arbeitsmarktbehörde oder Sozialamt)	2 Jahre nach Unterzeichnung des Aufnahme- und Integrationsvertrags
Mexiko	Nein	Nein
Neuseeland	Aufenthaltsgenehmigung (Zugewanderte mit befristeten Visa müssen eine zusätzliche Gebühr entrichten, mitreisende Familienangehörige von Neubürgern müssen die gesamten Kosten selbst tragen)	Keine maximale Dauer, außer für einige spezifische ESOL-Kurse (Englisch für Nicht-Muttersprachler): 5 Jahre für intensive ESOL-Sprach- und Mathematikkurse; 3 Jahre für gebührenfreie Kurse für Flüchtlinge auf ESOL-Kompetenzstufe 3+; 5 Jahre für mitreisende Familienangehörige von Neubürgern)
Niederlande	Unzureichendes Einkommen/unzureichende Mittel, um einen Sprachkurs zu bezahlen	• 5 Jahre nach Ankunft/Erwerb des Aufenthaltsstatus für humanitäre Migranten • 3 Jahre nach schriftlicher Bestätigung der bestandenen Integrationsprüfung bei Familienzusammenführungen
Norwegen	Ja	• 3 Jahre plus dokumentierte Fehlzeiten für Teilnehmer ohne Abschluss des Sekundarbereichs II • 18 Monate plus dokumentierte Fehlzeiten für Teilnehmer mit mindestens einem Sekundarbereich-II-Abschluss
Österreich	• Zugang zum Arbeitsmarkt (erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige) • Bei AMS-Kursen hängt die Anspruchsberechtigung von der Registrierung als Arbeitslose ab (langfristig Aufenthaltsberechtigte und EU-Bürger) • Keine weiteren Voraussetzungen für Flüchtlinge	• Ja (für erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige: Sie müssen das erste Modul des Sprachkurses innerhalb von zwei Jahren nach Unterzeichnung der obligatorischen Integrationserklärung bestanden haben) • Nein (für Personen mit Asylberechtigung oder subsidiärem Schutz, arbeitslose langfristig Aufenthaltsberechtigte und arbeitslose EU-Bürger)
Polen	Sozialhilfeempfang	12 Monate (für Flüchtlinge)
Portugal	Alle sich legal im Land aufhaltenden erwachsenen Zugewanderte (ab 18 Jahren) sind anspruchsberechtigt. Seit August 2020 sind auch Zugewanderte anspruchsberechtigt, die noch keinen Rechtsstatus haben, sofern sie einen Aufenthalts- oder Asylantrag eingereicht haben und die Entscheidung im Verfahren noch aussteht. Eine Sozialversicherungsnummer muss zugewiesen worden sein	Nein
Schweden	Fehlende Grundkenntnisse in Schwedisch	Nein
Schweiz	Nein (aber Vorrang für Personen mit sozialen Benachteiligungen und besonderen Bedürfnissen)	Nein
Slowak. Rep.	Aufenthalt in einem Asylzentrum (für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte)	Dauer des Aufenthalts im Asylzentrum (für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte)
Slowenien	Nein (außer mit gültigem Aufenthaltstitel)	• Nein (Asylsuchende, humanitäre Migranten, kürzlich zugewanderte erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige und langfristig aufenthaltsberechtigte Zugewanderte) • Ja (kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten: 1 Jahr)
Spanien	Nein	Nein
Tschech. Rep.	Nein	• Nein (für erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige, kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten und langfristig Aufenthaltsberechtigte) • Ja (für humanitäre Migranten und Schutzbedürftige im Rahmen des staatlichen Integrationsprogramms: 12 Monate nach Erhalt der Aufenthaltsgenehmigung)
Türkei	Nein	Nein

	Weitere Voraussetzungen für die Anspruchsberechtigung (zusätzlich zur Zuwanderungskategorie)	Frist für den Verfall der Anspruchsberechtigung
Ungarn	Nein	Nein (außer für Zugewanderte, die befristeten Schutz genießen: 24 Monate nach der Statusanerkennung)
Ver. Königreich	• Abhängigkeit von Sozialleistungen • Mindestens 3 Jahre Aufenthalt für Arbeitsmigranten, mit-/nachreisende Familienangehörige von Arbeitsmigranten und EU-Bürger • Kein Anspruch auf Teilnahme am DCLG Community Programme, aber Vorrang für isolierte langfristig Aufenthaltsberechtigte mit sehr geringen Englisch-kenntnissen	Nein
Ver. Staaten	Englisch nicht als Muttersprache oder Zugehörigkeit zu einer Familie bzw. Gemeinschaft, in der Englisch nicht die vorherrschende Sprache ist	Nein

Anmerkungen: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar; vgl. Tabelle 1.1.

[1] Sofern nicht anders angegeben, ist für Kanada in dieser Publikation immer das Kursangebot auf Bundesebene gemeint. Von anderen Verwaltungsebenen finanzierte Kursangebote sind nicht inbegriffen.

[2] Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist eine Leitlinie, die sich mit den Fortschritten in den Lernerfolgen bei Fremdsprachen in europäischen und zunehmend auch anderen Ländern befasst. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird das Sprachniveau in sechs Stufen unterteilt, die von A1 bis C2 reichen und anhand von „Kann"-Deskriptoren definiert werden. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference languages/level-descriptions.

Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migranten, 2017.

2. Frühzeitige Sprachförderung für Neuzugewanderte sicherstellen

HINTERGRUND

Die ersten Jahre nach der Ankunft im Aufnahmeland sind für Neuzugewanderte eine kritische Phase. Sie müssen sich mit öffentlichen Institutionen und angebotenen Diensten vertraut machen und die Funktionsweise des lokalen Arbeitsmarkts verstehen. Neuzugewanderte besitzen weniger Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagsproblemen als Migrant*innen, die sich schon länger im Aufnahmeland aufhalten. Frühzeitige Maßnahmen zum Abbau von Sprachschwierigkeiten können Lock-in-Effekte verhindern, die die Integration beeinträchtigen. Wenn die Sprachkurse frühzeitig beginnen, sind die Lernenden auch jünger. Das erleichtert den Lernprozess und erhöht die Motivation der Migrant*innen und die Rendite ihrer Investition – mit großen Vorteilen für sie selbst und für das Aufnahmeland.

ZIELGRUPPEN

Für alle Neuankömmlinge, die die Sprache des Aufnahmelandes nur unzureichend beherrschen, sollte frühzeitige Sprachförderung eine Priorität sein. Der Zeitpunkt, an dem die Sprachförderung beginnt, hängt jedoch häufig vom Migrationskanal ab. Obwohl Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive am dringendsten Sprachtraining benötigen dürften, wartet diese Gruppe je nach Dauer des Asylverfahrens häufig am längsten auf die Möglichkeit zur Teilnahme an Sprachkursen. Um diesen Zeitraum zu verkürzen, bieten einige Länder Asylsuchenden Sprachkurse vor Abschluss des Asylverfahrens an (vgl. Tabelle 2.1). Für nachziehende Familienangehörige und Resettlement-Flüchtlinge sollte das Sprachtraining idealerweise bereits vor der Ankunft beginnen, unmittelbar nach Ausstellung des Visums.

UMSETZUNG

Die Migrant*innen sollten so früh wie möglich über die verfügbaren Sprachkurse informiert werden und ein Angebot erhalten. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten:

- Einstufungstests oder Sprachkurse vor der Ankunft
- Beratungsstellen in der Muttersprache der Zugewanderten
- die Zahl der verfügbaren Kurse erhöhen und mehr Lehrkräfte einstellen

Einige OECD-Länder, darunter die Niederlande, Österreich, Deutschland, Ungarn, Italien und Korea, organisieren in wichtigen Herkunftsländern Informationsveranstaltungen und Sprachkurse vor der Abreise. Dadurch besitzen die Neuankömmlinge bereits bei der Ankunft in ihrem neuen Aufenthaltsland grundlegende Sprachkompetenzen. Diese Programme sind am effektivsten, wenn sie auf die Lehrpläne der Sprachkurse nach der Ankunft abgestimmt sind. Dadurch wird die Kontinuität der Integration gesichert. Integrationskurse

vor der Abreise könnten auch die Familienzusammenführung erheblich erleichtern, da die ohne Stellenangebot eintreffenden Familienmitglieder mit anderen Herausforderungen konfrontiert sind als das antragstellende Familienmitglied, das bereits im Aufnahmeland lebt. Sie haben bei der Ankunft im Aufnahmeland nicht den gleichen Kontakt zu Muttersprachler*innen wie bereits im Erwerbsleben stehende Zugewanderte. Im Aufnahmeland sollten Migrant*innen, die ohne vorherige Sprachförderung eintreffen oder weiterführende Kurse benötigen, einen Einstufungstest machen (vgl. Empfehlung 7). Dann sollte die zuständige Einwanderungsbehörde oder Arbeitsverwaltung ihnen einen geeigneten Sprachkurs anbieten.

Um Migrant*innen mit nur begrenzten Kenntnissen in der Sprache des Aufnahmelandes zu erreichen, sind möglicherweise auch fremdsprachliche Informationsanzeigen in Migrantenmedien und häufig besuchten Einrichtungen sowie direkte Kontaktaufnahmen durch Beratungskräfte erforderlich. Ausführlichere Printmaterialien und ein umfassendes Online-Portal können einen Überblick über das gesamte Spektrum der verfügbaren Sprachkurse und Kursanbieter nach Region bieten (vgl. Kasten 2.1).[4]

Kasten 2.1 Information von Zuwanderungskandidat*innen und Neuzugewanderten über Sprachkurse in Kanada und Neuseeland

Das Portal „Welcome to Canada“ weist Zuwanderungskandidat*innen und Zugewanderte darauf hin, wie wichtig es ist, Englisch oder Französisch zu lernen. Es enthält außerdem Informationen über das Anmeldeverfahren, das nächste Assessment-Center und den nächsten Anbieter von allgemeinen oder beschäftigungsbezogenen Sprachkursen. Die Nutzer*innen können außerdem online einen Selbsteinstufungstest auf Englisch oder Französisch machen (CLB-OSA/NCLC AEL), um ihr Kompetenzniveau vor der formalen Einstufung einschätzen zu können. Darüber hinaus bietet das Canadian Immigrant Integration Programme (CIIP) in vielen Herkunftsländern kostenlose Informationen und individuelle Beratung zu Sprachkursen und beruflicher Weiterbildung für Migrant*innen an, die sich auf die Einreise nach Kanada vorbereiten.

Zuwanderungskandidat*innen nach Neuseeland, die mit einem Visum der Kategorie „Skilled Migrant“ oder „Business“ einreisen wollen und den Mindeststandard in Englisch nicht erfüllen, müssen als Vorbedingung für die Ausstellung des Visums im Voraus für die Teilnahme an Englischkursen zahlen. Die Kurse, die von der Tertiary Education Commission (TEC) mitfinanziert werden und von der New Zealand Qualifications Authority (NZQA) anerkannt sind, müssen innerhalb von fünf Jahren absolviert werden, sonst verfallen die Mittel. Da Migrant*innen in kleineren Orten offenbar Schwierigkeiten hatten, Kurse zu besuchen oder Kurse zu finden, die mit ihren beruflichen und familiären Verpflichtungen vereinbar waren, hat Immigration NZ zusammen mit TEC ein Online-Tool ins Netz gestellt, das Migrant*innen hilft, einen Kurs in ihrer Nähe zu finden. Das Tool ist Teil des Portals New Zealand Now, das Beratung und Hilfe vor der Abreise und bei der Niederlassung bietet.

Voraussetzung für eine frühzeitige Sprachförderung sind zudem verlässliche Prognosen zur Sprachkursnachfrage, damit sichergestellt ist, dass genügend Plätze vorhanden sind und die Wartelisten nicht zu lang werden. Derzeit haben viele OECD-Länder Schwierigkeiten, ausreichend Sprachkurse anzubieten, was zu längeren Wartezeiten führen kann (vgl. Tabelle 2.1). Eine Möglichkeit, Wartezeiten zu verkürzen, besteht darin, die Zahl der Lehrkräfte zu erhöhen (vgl. Empfehlung 11). In vielen Ländern haben strenge Zertifizierungsanforderungen für Sprachlehrkräfte in Kombination mit niedrigen Gehältern dazu geführt, dass zu wenig Lehrkräfte für Integrationskurse vorhanden sind.

Tabelle 2.1 Zeitpunkt des Zugangs zu Sprachkursen für Zugewanderte in OECD-Ländern und Herkunftsländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Durchschnittliche Wartezeit zwischen Anmeldung und Kursbeginn	Zugang zu Sprachkursen vor der Einreise	Zugang für Asylsuchende (nach Verfügbarkeit)
Australien	Keine	Nein	Ja (mit Ausnahme von erwachsenen illegalen Bootsflüchtlingen mit räumlicher Aufenthaltsbeschränkung oder befristetem Bridging Visa E)
Belgien	k. A.	Nein	Ja
Chile	/ (es werden keine Sprachkurse angeboten)	Nein	Nein
Dänemark	k. A. (die Wartezeit zwischen Kursanmeldung und -beginn darf jedoch 1 Monat nicht überschreiten)	Nein (mit Ausnahme von Kontingentflüchtlingen)	Ja
Deutschland	k. A. (aber die Wartezeit ist auf höchstens 3 Monate begrenzt)	Ja (einschlließlich E-Learning)	Ja (Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive)
Estland	1 Monat für das Begrüßungsprogramm (länger für andere öffentlich finanzierte Sprachkurse)	Ja (E-Learning)	Ja
Finnland	Ungefähr 2,5 Monate nach der Ersteinstufung (2016)	Nein (aber E-Learning-Tools sind verfügbar)	Ja
Frankreich	Maximal 18 Monate ab Unterzeichnung des Integrationsvertrags (CIR – contrat d'intégration républicaine)	Ja (Präsenzkurse werden nicht bezuschusst, E-Learning-Tools sind verfügbar)	Nein
Griechenland	k. A.	Ja	Ja
Irland	Es gibt keine Warteliste	Nein	Ja
Island	/	Nein	Nein
Israel	Einige Tage	Nein	Nein
Italien	k. A.	Ja (in bestimmten Programmen)	Ja
Japan	Keine Wartezeit	Nein	Nein
Kanada	k. A.	Nein (ein Online-Tool zur Selbsteinstufung ist vor der Abreise verfügbar)	Nein
Kolumbien	/	Nein	/
Korea	k. A.	Ja	Ja
Lettland	Der Kurs muss spätestens 1 Monat nach Unterzeichnung des Bildungsgutscheins beginnen	Nein	Ja
Litauen	Keine Wartezeit	Nein	Nein
Luxemburg	k. A. (höchstens 3 Monate, weil die Kurse auf Quartals- oder Halbjahresbasis angeboten werden)	Nein (aber E-Learning-Tools sind verfügbar)	Ja
Mexiko	k. A.	Nein	Nein
Neuseeland	k. A. (in einigen Regionen mit hohen Resettlement-Zahlen besteht Nachfragedruck nach Englischkursen für Nichtmuttersprachler)	Nein	Nein
Niederlande	k. A.	Ja (E-Learning)	Ja
Norwegen	k. A. (Ziel von 2014: 80 % sollen innerhalb von 6 Monaten beginnen)	Nein	Ja (verbindlich für Asylsuchende in Aufnahmeeinrichtungen)
Österreich	k. A.	Ja (E-Learning)	Ja (Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive)
Polen	k. A.	Nein	Ja (für Asylsuchende, die Sozialhilfe beziehen)
Portugal	k. A.	Ja (E-Learning)	Ja

	Durchschnittliche Wartezeit zwischen Anmeldung und Kursbeginn	Zugang zu Sprachkursen vor der Einreise	Zugang für Asylsuchende (nach Verfügbarkeit)
Schweden	k. A. (die Kommunen müssen Neuzugewanderten mit individuellem Integrationsplan innerhalb eines Monats einen Schwedischkurs anbieten, für andere gilt eine Frist von 3 Monaten; die tatsächliche Wartezeit variiert zwischen den Kommunen, viele bieten jedoch schneller einen Platz an als vorgeschrieben)	Nein	Ja
Schweiz	Schwankt von Kanton zu Kanton; Kantone mit hoher Migrantenbevölkerung haben jedoch Maßnahmen ergriffen, um mehr Kurse anzubieten und lange Wartezeiten zu verhindern	Nein	Ja (in den Asyleinrichtungen des Bundes und in einigen kantonalen Zentren)
Slowak. Rep.	k. A.	Nein	Ja
Slowenien	6-12 Monate (2014)	Nein	Nein
Spanien	k. A.	Nein	Ja
Tschech. Rep.	k. A.	Nein	Nein
Türkei	k. A.	Nein	Ja
Ungarn	Keine	Ja (in Serbien)	Ja
Ver. Königreich	k. A.	Ja	Ja
Ver. Staaten	k. A.	Ja (E-Learning)	Ja (aber nicht systematisch angeboten)

Anmerkung: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Vgl. Tabelle 1.1.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migranten, 2017.

3. Zugewanderte durch Anreize anstatt durch Sanktionen zum Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes motivieren

HINTERGRUND

Selbst wenn Zugewanderte Anspruch auf Teilnahme an Sprachkursen haben, ist nicht garantiert, dass sie tatsächlich an diesen Kursen teilnehmen, geschweige denn, dass sie sie erfolgreich absolvieren. Das Erlernen einer neuen Sprache im Erwachsenenalter erfordert viel Zeit und Engagement. Beides dürften Zugewanderte nur aufbringen, wenn sie wirklich lernen wollen oder müssen. Sind die erwarteten Lernergebnisse für sie hinreichend wichtig, werden sie geeignete und gangbare Wege finden, diese zu erreichen. Die wirkungsvollste Methode, eine erfolgreiche Sprachkursteilnahme zu gewährleisten, besteht daher darin, die Zugewanderten von den Vorteilen guter Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes zu überzeugen und ihnen zu helfen, etwaige Zweifel an ihrer Lernfähigkeit zu überwinden. Mit positiven, anreizorientierten Maßnahmen, die darauf abzielen, die intrinsische Lernmotivation von Zugewanderten zu steigern, kann dies gelingen.

ZIELGRUPPEN

Maßnahmen, die Zugewanderte stärker zur Teilnahme an Sprachkursen motivieren sollen, sind für Personen besonders wichtig, die von sich aus möglicherweise nicht die notwendigen Schritte unternehmen, um die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen. Dabei dürfte die Motivation von Migrant*innen, die zur Auswanderung gezwungen wurden, nochmals anders gelagert sein. Solchen Unterschieden muss in den Politikansätzen Rechnung getragen werden. Bei erwachsenen Migrant*innen spielt die instrumentelle Motivation eine wichtige Rolle. Ihnen geht es häufig in erster Linie darum, die Sprachkenntnisse zu erwerben, die sie benötigen, um in spezifischen Situationen und insbesondere am Arbeitsmarkt zurechtzukommen. Migrantinnen mit kleinen Kindern oder Zugewanderte, die bereits seit Langem im Aufnahmeland leben, sich aber immer weiter vom Arbeitsmarkt entfernt haben, sind daher wichtige Zielgruppen.

UMSETZUNG

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, Migrant*innen dazu zu ermutigen, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen:

- Maßnahmen ergreifen, um Migrant*innen die Vorteile guter Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes bewusst zu machen
- Anreizsysteme mit greifbaren Vorteilen für Migrant*innen einführen, die Sprachkurse besuchen oder ein bestimmtes Sprachniveau erreichen

- im Fall von Sanktionen bei Nichtteilnahme unbeabsichtigte Nebenwirkungen auf Lernmotivation und -fähigkeit berücksichtigen

Zugewanderte haben wie alle anderen Lernenden auch eine größere Motivation, an Sprachkursen teilzunehmen, wenn sie sich der Vorteile von Sprachkompetenzen für ihren Alltag und für den Erfolg ihrer Kinder bewusst sind. Daher kann durch Sensibilisierungskampagnen, die zeigen sollen, wie Sprachkompetenzen die Aussichten von Zugewanderten am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft als Ganzes verbessern, viel erreicht werden (vgl. Kasten 3.1). Im Rahmen des italienischen Programms „Vivere e Lavorare in Italia“ (Leben und Arbeiten in Italien) wurde versucht, Sprachunterricht mit anderen komplementären Dienstleistungen zu kombinieren, um Interesse zu wecken. So wurden mit der Kampagne „Conoscere per Integrarsi“ (Wissen für Integration), die in mehreren Kommunen gestartet wurde, neben Sprachkursen auch Basis-Module in Migrationsrecht und Computerwissenschaften angeboten. Deutschland hat vor einigen Jahren eine bundesweite Plakatkampagne durchgeführt, in der prominente Zuwander*innen für Deutschkurse warben.

Kasten 3.1. Öffentlichkeitskampagnen zur Förderung von Sprachunterricht für Zugewanderte in Estland und Kanada

Die estnische Integrationsstiftung unterhält zwei verschiedene Facebook-Konten und informiert über das Angebot an Estnisch-, Englisch- und Russischkursen. Sie verwendet dafür die verschiedenen Kanäle, die Zugewanderte wahrscheinlich nutzen, um Informationen zu bekommen. Hierzu zählen die eigene Website, Nachrichtenmedien, soziale Medien und Veranstaltungen. Sie bietet nicht nur kostenlose Beratungsdienste für Sprachkurse an, sondern auch Informationen zu den Dienstleistungen anderer Einrichtungen und ihrer Kontakte. Auch andere öffentliche Stellen für Zugewanderte werden ermutigt, Informationen über die Programme und Projekte der Stiftung zu teilen.

Das kanadische Ministerium für Einwanderung, Flüchtlinge und Staatsbürgerschaft unterhält einen aktiven YouTube-Kanal mit Informationen zum Migrations- und Integrationsprozess. Das Video „Language Training Options“ (https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/video/language-training-options.html) soll die Öffentlichkeit für das Programm und die Vorteile sensibilisieren, die mit dem Erlernen von Englisch und Französisch einhergehen, z. B. dafür, dass es dadurch leichter wird, einen Arbeitsplatz zu finden, den Kindern in der Schule zu helfen und die kanadische Staatsbürgerschaft zu erwerben. Das Video erklärt, wann Migrant*innen Zugang zu Sprachkursen bekommen, stellt ein breites Spektrum an Sprachkursoptionen vor und leitet weiter auf die Seite www.canada.ca/newcomerservices. Dieses Video wie auch andere stehen in den beiden Amtssprachen Kanadas zur Verfügung. In der Vergangenheit wurden Videos ins Spanische, Mandarin, Hindi und Arabische übersetzt (https://www.youtube.com/watch?v=epNZbEuC3YMandfeature=youtu.be).

Die Motivation der Migrant*innen, die Sprache des Aufnahmelandes zu lernen, kann auch erhöht werden, indem der erfolgreiche Abschluss von Sprachkursen an greifbare Anreize oder Vorteile geknüpft wird, wie etwa einen rascheren Zugang zu einem regulären Aufenthaltsstatus und zur Staatsbürgerschaft. Dies ist z. B. in Dänemark, Deutschland, Finnland, Österreich und der Schweiz der Fall. In Korea gibt es zusätzliche Punkte im Antragsverfahren, wenn Zuwander*innen das Einwanderungs- und Integrationsprogramm (KIIP) absolvieren, das zusätzlich zu 50 Stunden Landeskunde, um sich in der koreanischen Gesellschaft zurechtzufinden, fünf Sprachkursniveaus enthält. Einige Länder, darunter Schweden und Dänemark, haben mit leistungsbezogenen Vergütungen in Form von Bonuszahlungen für erfolgreich Lernende und/oder die betreffenden Kommunen experimentiert.[5] In Israel verschafft die Teilnahme an Hebräischkursen Beschäftigungsvorteile im öffentlichen Sektor (Ministry of Aliyah and Integration, 2019). Während das dänische Programm erst vor Kurzem ins Leben gerufen und noch nicht evaluiert wurde, geht aus einer

Beurteilung des schwedischen Bonussystems hervor, dass dieses außerhalb der städtischen Ballungsräume nur begrenzte Auswirkungen auf die Sprachleistungen von Zugewanderten hatte (Aslund und Engdahl, 2012). Entsprechend wurde es ausgesetzt.

Auch während der Kursteilnahme müssen den Lernenden Anreize geboten werden, um ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Das italienische Programm „Conoscere per Integrarsi“ sieht für Migrant*innen, die sowohl den Sprachkurs als auch den IT-Kurs absolvieren, eine Zertifizierung vor, um die Teilnahme attraktiver zu gestalten. Einige Länder bieten Kostenerstattungen an, wenn ein bestimmtes Niveau innerhalb einer bestimmten Zeit erreicht wurde. Österreich erstattet beispielsweise 50 % der Unterrichtskosten für Migrant*innen, die innerhalb von 18 Monaten in Deutsch ein A2-Niveau erreichen. Wie bei allen Lernenden sind die Erfolgschancen von Migrant*innen größer, wenn die Sprachkurse auf bedarfsbezogene, transparente und realistische Ziele ausgerichtet sind (vgl. Empfehlung 7). Wichtig ist auch, dass die Lernmotivation durch regelmäßige Evaluierungen gefördert wird, die Aufschluss über erzielte Fortschritte und noch bestehenden Verbesserungsbedarf geben (u. a. durch Selbstkontrollen und kontinuierliches Feedback). Individuelle Integrationspläne für Migrant*innen, wie sie in vielen OECD-Ländern entwickelt werden, können hier hilfreich sein. Eine solche Individualisierung ist zwar u. U. eine kostspielige Investition, sie hat aber nachweisliche pädagogische Vorteile. Die Kosten lassen sich zudem durch den Einsatz neuer Technologien zur individuellen Unterstützung im Unterricht reduzieren (vgl. Empfehlung 10).

Kasten 3.2. Zweite Chance zum Erlernen der Sprache

Israel hat ein spezielles Programm für schon länger im Land lebende Migrant*innen eingeführt, die im Rahmen des regulären Programms für Neuzugewanderte kein Hebräisch gelernt haben. Das „Second Chance Ulpan“-Programm enthält vier Lernmodule (Sprache und mündlicher Ausdruck, Hörverständnis, Leseverständnis sowie schriftlicher Ausdruck), von denen die Teilnehmer drei wählen können. Der Unterricht wird zu flexiblen Uhrzeiten auf verschiedenen Niveaus angeboten.

Norwegen bietet im Kontext des Programms „Beschäftigungsmöglichkeiten“ Sprachkurse für Migrant*innen an, die keinen Kontakt zum Arbeitsmarkt haben. Besonderes Augenmerk gilt zugewanderten Frauen, die nicht auf Sozialleistungen angewiesen sind und denen aus diesem Grund u. U. nie Sprachkurse angeboten wurden. Ein spezifisches Angebot innerhalb des Programms sind die „Job Club“-Gesprächsgruppen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse. Das Programm ist in drei verschiedene Module unterteilt. Teil A des Programms richtet sich an zugewanderte Frauen. 2019 hatten 75 % der Teilnehmerinnen, die Teil A des Programms absolviert hatten, eine Beschäftigung gefunden oder eine Weiterbildungsmaßnahme begonnen.

Das deutsche Integrationskurssystem war ursprünglich für Neuzugewanderte bestimmt. Kurz nach seiner Einführung zeigte sich aber, dass es auch sehr wirksam war, um den Spracherwerb von Migrant*innen zu fördern, die bereits längere Zeit in Deutschland lebten.

Während gute Gründe für die Schaffung von Anreizen für den Spracherwerb sprechen, entsteht durch Strafen oder Sanktionen möglicherweise zu starker Druck, der Unmut oder Ängste auslösen und die intrinsische Lernmotivation der Migrant*innen schwächen kann. Es muss ein Gleichgewicht gefunden werden zwischen einer Politikgestaltung, die die Teilnahme an Sprachkursen attraktiv macht, und der Erkenntnis, dass Entscheidungsfreiheit für die Motivation eine äußerst wichtige Rolle spielt. So kann es sich als effizient erweisen, den Zugang zu finanziellen oder sozialen Vorteilen von einer regelmäßigen Teilnahme an Sprachkursen abhängig zu machen, wenn die Ziele der Kurse den individuellen Bedürfnissen der Migrant*innen gerecht werden und von ihnen als transparent und erreichbar empfunden werden. Solche Bedingungen sollten aber der persönlichen und familiären Situation der Betroffenen Rechnung tragen. Aus einer jüngst vom dänischen Ministerium für Zuwanderung und Integration durchgeführten Studie geht beispielsweise hervor, dass die Fehlzeiten von 50-90 % der an den Kursen teilnehmenden Flüchtlinge und

ihrer Familienangehörigen nach Ansicht der Gemeinden und Sprachschulen auf legitime Gründe wie Krankheit zurückzuführen sind (Ankestyrelsen, 2020). Des Weiteren sollte die Qualität der Kurse in Ländern, die solche „negativen Anreize“ verwenden, sorgfältig geprüft werden, um sicherzustellen, dass sie auf die Bedürfnisse erwachsener Lernender zugeschnitten sind.

Länder, die Migrant*innen dazu verpflichten, innerhalb einer vorgegebenen Zahl von Jahren ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen, müssen auch sorgfältig prüfen, ob diese Anforderung zumutbar ist. Die meisten OECD-Länder verlangen ein gewisses Niveau an Sprachkompetenz für die Erteilung eines dauerhaften Aufenthaltsstatus oder der Staatsbürgerschaft. Estland, Frankreich, Italien, die Niederlande, Österreich und die Schweiz verhängen hingegen bereits früher Sanktionen (Tabelle 3.2). Maßnahmen, die das Nichtbestehen eines Sprachtests mit dem Entzug der Aufenthaltsbewilligung, der Verweigerung der Familienzusammenführung oder Bußgeldern bestrafen, können als unüberwindbare Hindernisse empfunden werden, Stress auslösen und die Motivation der Migrant*innen sowie ihre Erfolgschancen schmälern (Krumm und Plutzar, 2008). Angesichts der Hindernisse, mit denen manche Migrant*innen konfrontiert sind, sehen Österreich, Italien und die Niederlande unter gewissen Umständen Fristenverlängerungen oder Sanktionsbefreiungen vor.

Integrationskurse der „zweiten Chance“, wie sie beispielsweise in Norwegen und Israel existieren, sind eine echte Alternative für Migrant*innen, die aufgrund von Krankheit, familiären Verpflichtungen oder fehlenden Sprachkursplätzen nicht in der Lage waren, in der vorgesehenen Zeit hinreichende Sprachkenntnisse zu erwerben. Solche Optionen bieten Migrant*innen, die noch nicht auf dem Arbeitsmarkt Fuß gefasst haben, eine Möglichkeit, Kompetenzen aufzubauen und neue Schritte in Richtung Integration zu gehen (vgl. Kasten 3.2).

Tabelle 3.1. Verpflichtende Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Teilnahmepflicht	
	Ja/nein	**Falls ja: Mit Sanktionen**
Australien	Nein (kann aber für den Bezug von Einkommensersatzleistungen vorausgesetzt werden)	Finanzielle Nachteile bei Nichtteilnahme an Pflichtkursen möglich
Österreich	Ja	Kürzung oder Verlust von Sozialhilfe- oder Arbeitslosenleistungen gemäß den Bundes- oder Länderbestimmungen, die bei mangelnder Bereitschaft zur Aufnahme einer Beschäftigung gelten
Belgien	Ja	Bußgelder oder (für anspruchsberechtigte Flüchtlinge in Flandern) Sozialleistungsentzug
Kanada	Nein	/
Chile	/	/
Kolumbien	/	/
Tschech. Rep.	Nein	/
Dänemark	• Ja (für Asylsuchende, Flüchtlinge, nachreisende Familienangehörige) • Nein (für mitreisende Ehegatten, Arbeitsmigranten)	Kürzung der Geldleistungen
Estland	Ja (für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte)	Die Nicht-Teilnahme an Sprachkursen spielt eine Rolle, wenn über die Verlängerung einer bestehenden oder Erteilung einer neuen Aufenthaltsgenehmigung entschieden wird
Finnland	Ja (falls Bestandteil eines Integrationsplans)	Kürzung der Arbeitslosenleistungen während eines gesetzlich festgelegten Zeitraums
Frankreich	Ja (für Migranten, die im Rahmen des Integrationsvertrags CIR einem Sprachkurs zugewiesen werden)	Nein

	Teilnahmepflicht	
	Ja/nein	**Falls ja:** **Mit Sanktionen**
Deutschland	Ja (für humanitäre Migranten, kürzlich zugewanderte nach- oder mitreisende Familienangehörige und kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten mit unzureichenden Deutschkenntnissen, bei besonderem Integrationsbedarf oder für langfristig Aufenthaltsberechtigte, die Leistungen der Sozialhilfe beziehen)	Mögliche Sanktionen sind: • Leistungskürzungen • Teilnahmeverweigerung kann bei der Entscheidung über eine Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung für bestimmte Gruppen (außer humanitäre Migranten) eine Rolle spielen
Griechenland	Nein	/
Ungarn	Nein	/
Island	/	/
Irland	Nein	/
Israel	Nein	/
Italien	Nein	/
Japan	Nein	/
Korea	Nein	/
Lettland	Nein	/
Litauen	Ja	Entzug der Integrationsförderung
Luxemburg	Ja (für Migranten, die internationalen Schutz suchen), nein (für andere Kategorien)	/
Mexiko	Nein	/
Niederlande	Nein	/
Neuseeland	Ja (die meisten Migranten müssen Englischkenntnisse nachweisen oder im Voraus Kursgebühren entrichten, um ihr Visum zu bekommen)	/
Norwegen	• Ja (für Asylsuchende, Nicht-EU-Arbeitsmigranten, Flüchtlinge und ihre Familienangehörige, humanitäre Migranten und Angehörige norwegischer/nordischer Staatsbürger) • Nein (EU-Staatsbürger)	/
Polen	Nein	/
Portugal	Nein	/
Slowak. Rep.	Ja (für humanitäre Migranten, die am Integrationsprojekt teilnehmen)	Verringerung der finanziellen Unterstützung für humanitäre Migranten, die mehr als 25 % des Unterrichts verpassen
Slowenien	Nein	/
Spanien	Nein	Migranten, die eine Teilnahmeverpflichtung unterzeichnet haben, können bei Teilnahmeverweigerung vom Integrationsprogramm ausgeschlossen werden
Schweden	Nein, die Teilnahme kann aber für den Bezug von Lohnersatz- oder Sozialleistungen erforderlich sein	Möglicher Sozialleistungsentzug
Schweiz	Unterschiedlich je nach Kanton (mögliche Auflage im mit dem Kanton geschlossenen „Integrationsvertrag“)	Ja, aber selten. Zu den möglichen Sanktionen zählen eine Kürzung der Sozialleistungen und – unter seltenen Umständen – eine Nichterneuerung der Aufenthaltsbewilligung oder Herabstufung von Ausweis C auf Ausweis B
Türkei	Nein	/
Ver. Königreich	Nein (humanitäre Migranten werden aber nachdrücklich zur Teilnahme aufgefordert)	/
Ver. Staaten	Nein	/

Anmerkungen: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar; vgl. Tabelle 1.1.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

Tabelle 3.2. Verpflichtende Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Pflicht zur Erreichung eines bestimmten Mindestsprachniveaus innerhalb eines bestimmten Zeitraums *ab* der Einreise			Mindestsprachniveau Voraussetzung für dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung/Staatsbürgerschaft
	Ja/nein	Falls ja:		
		Erforderliches Mindestniveau	Sanktionen bei Nichterreichen des Mindestniveaus	
Australien	Nein	/	/	Englisch-Grundkenntnisse für den Erwerb der Staatsangehörigkeit erforderlich (für Antragsteller unter 60 Jahren)
Belgien	Nein	/	/	A2 in Französisch, Niederländisch oder Deutsch für den Erwerb der Staatsbürgerschaft
Chile	/	/	/	/
Dänemark	Nein	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A2) und Staatsbürgerschaft (B1)
Deutschland	Nein	/	/	Für die Niederlassungserlaubnis und die Staatsbürgerschaft ist in den meisten Fällen ein B1-Niveau erforderlich
Estland	Ja (für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte)	• A1 innerhalb von 1 Jahr nach Gewährung von internationalem Schutz • A2 innerhalb von 2-5 Jahren nach Gewährung von internationalem Schutz	• Möglicherweise müssen die Kosten der Sprachkurse zurückerstattet werden • Ein Nichterreichen des erforderlichen Sprachniveaus im vorgesehenen Zeitrahmen kann bei der Entscheidung über die Verlängerung einer bestehenden oder Erteilung einer neuen Aufenthaltsgenehmigung eine Rolle spielen	Langfristige Aufenthaltsgenehmigung und Staatsbürgerschaft (B1)
Finnland	Nein	/	/	B1-Niveau in Finnisch oder Schwedisch für den Erwerb der Staatsbürgerschaft
Frankreich	Ja	A1 für Zugewanderte, die im Rahmen des Integrationsvertrags CIR einem Sprachkurs zugewiesen werden	Für den Erwerb einer mehrjährigen Aufenthaltsgenehmigung muss nach 1 Jahr Aufenthalt Niveau A1 erreicht werden	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A2 nach 5 Jahren Aufenthalt) und Staatsbürgerschaft (B1)
Griechenland	Nein	/	/	Für einen langfristigen Aufenthalt ist ein B2-Niveau oder ein spezifischer Abschluss (Niveau A2 plus griechische Geschichte und Kultur) erforderlich. Kein spezifisches Niveau für den Erwerb der Staatsbürgerschaft, wenngleich Griechischkenntnisse im Gespräch nachgewiesen werden müssen
Irland	Nein	/	/	Einführung eines Sprachtests für den Erwerb der Staatsbürgerschaft aktuell im Gespräch
Island				

	Pflicht zur Erreichung eines bestimmten Mindestsprachniveaus innerhalb eines bestimmten Zeitraums *ab* der Einreise			Mindestsprachniveau Voraussetzung für dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung/Staatsbürgerschaft
	Ja/nein	Falls ja:		
		Erforderliches Mindestniveau	Sanktionen bei Nichterreichen des Mindestniveaus	
Israel	Nein	/	/	Dauerhaft Aufenthaltsberechtigte benötigen Hebräischkenntnisse für den Erwerb der Staatsbürgerschaft
Italien	• Nein (für Asylsuchende und humanitäre Migranten) • Ja (kürzlich zugewanderte Arbeitsmigranten und mit-/nachreisende Familienangerhörige verpflichten sich, ein bestimmtes Niveau zu erreichen – keine gesetzliche Verpflichtung)	A2-Niveau innerhalb von 2 Jahren nach der Einreise	• Neu zugewanderte Migranten können die Integrationsvereinbarung mit dem italienischen Staat nicht unterzeichnen, wenn sie nicht mindestens über Italienischkenntnisse auf A2-Niveau verfügen • Für Migranten, die das erforderliche Niveau nicht erreichen, wird der Zeitraum um 1 Jahr verlängert	Langfristige Aufenthaltsgenehmigung (A1) und Staatsbürgerschaft (B1)
Japan	Nein	/	/	/
Kanada	Nein	/	/	Für den Erwerb der Staatsbürgerschaft Englisch oder Französisch auf CLB/NCLC 4-Niveau für Migranten unter 54 Jahren
Kolumbien	/	/	/	/
Korea	Nein	/	/	Für einen dauerhaften Aufenthalt bedarf es Basiswissen auf Stufe 5, für die Staatsbürgerschaft fortgeschrittene Kenntnisse auf Stufe 5
Lettland	Nein	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A2) und Staatsbürgerschaft (B1)
Litauen	Ja (für Flüchtlinge)	A1 für Personen in Aufnahmeeinrichtungen und A2 nach Niederlassung in einer Gemeinde	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung und Staatsbürgerschaft (A2)
Luxemburg	Ja	Flüchtlinge müssen 120 Stunden Französischunterricht absolvieren (Ziel A1-Niveau); andere Migranten, die den Integrationsvertrag unterzeichnen, sollten innerhalb von 2 Jahren in einer der Amtssprachen A1-Niveau erreichen	/	Für den Erwerb der Staatsbürgerschaft A2 gesprochenes Luxemburgisch, B1 Hörverständnis
Mexiko	Nein	/	/	
Neuseeland	Nein	/	/	
Niederlande	• Ja (für humanitäre Migranten und die meisten Kategorien mit-/nachreisender Familienangehöriger)	A2[1]	Bußgeld für Migranten, die die Prüfung nicht innerhalb von 3 Jahren ablegen. Ihnen kann (mit Ausnahme der humanitären Migranten) zudem die vorübergehende Aufenthaltsgenehmigung entzogen werden (sofern keine medizinischen Gründe vorliegen)	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A2)

	Pflicht zur Erreichung eines bestimmten Mindestsprachniveaus innerhalb eines bestimmten Zeitraums *ab* der Einreise			Mindestsprachniveau Voraussetzung für dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung/Staatsbürgerschaft
	Ja/nein	Falls ja:		
		Erforderliches Mindestniveau	Sanktionen bei Nichterreichen des Mindestniveaus	
	• Nein (für hochqualifizierte Migranten, Unternehmer und Zugewanderte mit einer beschäftigungsbezogenen Aufenthaltsgenehmigung oder deren unterhaltsberechtigte Familienangehörige)			
Norwegen	Nein[2]	/	/	Für Migranten im Alter von 18-67 Jahren für eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung bestandener Sprachkurs bzw. A2-Niveau und Staatsbürgerkundetest; für die Staatsbürgerschaft B1 im Mündlichen + bestandener Staatsbürgerkundetest in Norwegisch
Österreich	Ja	Innerhalb von 2 Jahren: • A1 für humanitäre Migranten • A2 für erwachsene mit-/nachreisende Familienangehörige und Arbeitsmigranten	Bußgeld (falls die Verlängerung des 2-Jahreszeitraums versagt wird)	B1 für den Erwerb einer langfristigen Aufenthaltsberechtigung und der Staatsbürgerschaft Es gibt zwar keine bestimmte Frist, doch gilt das Erreichen eines B1-Niveaus für humanitäre Migranten und subsidiär Schutzberechtigte als Pflicht
Polen	Nein (innerhalb des Integrationsprogramms werden aber Fortschritte erwartet)	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (B1)
Portugal	Nein	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A2)
Schweden	Nein	/	/	Vereinbart, aber noch nicht umgesetzt
Schweiz	Ja (im Integrationsvertrag zwischen dem Kanton und dem Flüchtling kann ein bestimmtes Niveau vereinbart werden)	Festgelegtes Mindestniveau für mit-/ nachreisende Familienangehörige	Die Sanktionen hängen von den Integrationsanstrengungen insgesamt ab (nicht nur vom Spracherwerb) und umfassen die Nichterteilung oder Nichtverlängerung der Aufenthaltsbewilligung (Ausweis B)	Für Niederlassungsbewilligung (Ausweis C): A1-Niveau im Schriftlichen und A2-Niveau im Mündlichen in der Sprache des Wohnorts; für Staatsbürgerschaft: B1 im Mündlichen und A2 im Schriftlichen
Slowak. Rep.	Nein (aber in Planung für humanitäre Migranten)	/	/	
Slowenien	Nein	/	/	A2-B1 für Staatsbürgerschaft
Spanien	Nein	/	/	
Tschech. Rep.	Nein	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (A1) und Staatsbürgerschaft (B1)
Türkei	Nein	/	/	
Ungarn	Nein	/	/	Prüfung in Staatsbürgerkunde in Ungarisch für den Erwerb der Staatsbürgerschaft

	Pflicht zur Erreichung eines bestimmten Mindestsprachniveaus innerhalb eines bestimmten Zeitraums *ab* der Einreise			Mindestsprachniveau Voraussetzung für dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung/Staatsbürgerschaft
	Ja/nein	Falls ja:		
		Erforderliches Mindestniveau	Sanktionen bei Nichterreichen des Mindestniveaus	
Ver. Königreich	Nein	/	/	Dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung (B1)
Ver. Staaten	Nein	/	/	Beherrschung des Englischen für den Erwerb der Staatsangehörigkeit erforderlich (Ausnahmen für bestimmte Alterskategorien und Aufenthaltsdauern)

Anmerkungen: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar; vgl. Tabelle 1.1.
[1] Mit Wirkung ab Juli 2021 wird das erwartete Sprachniveau in den Niederlanden von A2 auf B1 angehoben. Ausgenommen sind Migrant*innen, die dieses Niveau kaum erreichen können.
[2] Norwegens neues Integrationsgesetz, das am 1. Januar 2021 in Kraft trat, führt ein vom Bildungshintergrund abhängiges Benchmark für Sprachkurse ein. Das Erfordernis des B1-Niveaus für den Erwerb der Staatsbürgerschaft soll 2021 wirksam werden.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

4. Erschwingliche Finanzierungsmodelle erstellen, damit die Kosten kein Hindernis sind

HINTERGRUND

Um Effizienz und Gleichbehandlung zu sichern, sollten Sprachkurse allen Zugewanderten offenstehen, die sie benötigen und bei denen davon auszugehen ist, dass sie im Land bleiben – und dies unabhängig von ihren finanziellen Mitteln. Sprachkurse sind in der Regel aber teuer, vor allem am oberen und am unteren Ende der Kompetenzskala. Am kostenaufwendigsten sind Sprachkurse für erwachsene Analphabet*innen. Sie zahlen sich möglicherweise nur auf lange Sicht aus, wenn die Kinder nicht alphabetisierter Migrant*innen von den Lernanstrengungen ihrer Eltern profitieren und ein höheres Bildungsniveau erreichen. Manche Neuzugewanderte, Niedriglohnbezieher*innen und arbeitslose Migrant*innen können die im Voraus zu entrichtenden hohen Kosten für private Sprachkurse häufig nicht aufbringen. Deshalb haben die meisten OECD-Länder aus öffentlichen Mitteln finanzierte Sprachkurse eingeführt, die für anspruchsberechtigte Teilnehmer*innen nur mit geringen oder gar keinen Kosten verbunden sind. Hiermit soll gewährleistet werden, dass die Kosten kein Hindernis für die Teilnahme sind.

ZIELGRUPPEN

Arbeitslose Migrant*innen haben häufig Zugang zu finanzieller Unterstützung von der öffentlichen Arbeitsverwaltung, die es ihnen ermöglicht, an Sprachkursen teilzunehmen. Für bedürftige Migrant*innen, die nicht nach Arbeit suchen und/oder keinen Anspruch auf Leistungen haben, ist es aber ebenfalls von Vorteil, an subventionierten Sprachkursen teilnehmen zu können.

UMSETZUNG

In den OECD-Ländern werden Sprachkurse in unterschiedlichem Ausmaß subventioniert (vgl. Tabelle 4.1). Die Länder haben verschiedene Finanzierungsmodelle gestestet:

- Sprachkurse können kostenlos oder als bedürftigkeitsabhängige Leistung angeboten werden.
- Migrant*innen können über ein Kautionssystem Zugang zu Kursen bekommen.
- Ihnen können Kredite angeboten werden, um Sprachkurse zu bezahlen.
- Mit den Kursanbietern können ergebnisorientierte Finanzierungen vereinbart werden.

Es gibt keine eindeutige Antwort auf die Frage, ob Sprachkurse kostenlos angeboten werden sollten. In einigen Fällen ist dies aufgrund budgetärer Einschränkungen ohnehin unmöglich. Werden Sprachkurse kostenlos angeboten, könnte der Eindruck entstehen, sie hätten keinen Wert. Viele OECD-Länder betrachten Sprachkurse indessen als ein öffentliches Gut, das anspruchsberechtigten Lernenden kostenfrei zur

Verfügung gestellt werden sollte. Dieser Ansatz überwiegt beispielsweise in den nordischen Ländern, Belgien, Frankreich, Italien, Kanada, Portugal und Slowenien (vgl. Kasten 3.2). Einige Länder erstatten Kursteilnehmer*innen auch die Fahrtkosten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, Sprachkurse als eine bedürftigkeitsabhängige Leistung zu betrachten, für die Lernende nur zahlen, wenn sie über die entsprechenden Mittel verfügen. Das bedeutet im Allgemeinen, dass die Gebühren für Kurse auf Grund- und Mittelniveau allen arbeitslosen Lernenden und Lernenden mit geringem Einkommen erlassen werden oder symbolischen Charakter haben. Alle anderen Gebühren werden auf einem Niveau angesetzt, das Lernende, die über finanzielle Mittel verfügen, nicht abschreckt. Voll oder teilweise bedürftigkeitsabhängige Kurssysteme gibt es derzeit im Vereinigten Königreich, in Deutschland, Luxemburg, Estland, Ungarn, Österreich und der Tschechischen Republik. In Australien, wo die Englischkurse für die meisten bedürftigen Neuzugewanderten kostenfrei sind, werden für Ehepartner*innen und Unterhaltsberechtigte, denen es an funktionalen Englischkenntnissen mangelt, höhere Visagebühren (je nach Kategorie etwa 5 000 AUD) berechnet. In Neuseeland müssen die meisten Visumanstragsteller*innen sprachlichen Mindestanforderungen genügen oder Englischkurse vorab finanzieren. Die Kosten für den Englischunterricht belaufen sich je nach Ausgangsniveau auf 1 735 bis 6 795 NZD.

Wird von Migrant*innen verlangt, Vorauszahlungen für ihre Sprachkurse zu leisten, kann dies als Anreiz dienen, sie auch abzuschließen. In Neuseeland hat die Zahl der Kursteilnehmer*innen seit Einführung der Vorauszahlungspolitik von Jahr zu Jahr zugenommen. Im Dezember 2018 hatten 59 % der Migrant*innen mit vorab finanziertem Englischsprachunterricht (PELT), der bis Ende 2018 in Anspruch genommen werden musste, die Gesamtheit oder einen Teil ihrer TESOL-Kurse (Englisch als Fremdsprache) absolviert (New Zealand Government, 2019). Ein Kautionssystem könnte sich jedoch als ein effizienteres Instrument erweisen, um Migrant*innen stärker zur Teilnahme an Sprachkursen zu bewegen und diese gleichzeitig als öffentliches Gut anzubieten. Zwischen 1995 und 1998 gab es in Neuseeland ein solches System. Ehepartner*innen und Unterhaltsberechtigte mussten einen gewissen Betrag hinterlegen, der ihnen zurückerstattet wurde, wenn es ihnen gelang, innerhalb des Jahres ihrer Ankunft die erforderlichen Englischmindestkenntnisse zu erwerben. Deutschland erstattet bei erfolgreicher Teilnahme am Integrationskurs innerhalb von zwei Jahren nach Ausstellung der Teilnahmeberechtigung derzeit 50 % des Kostenbeitrags. Österreich nutzt eine ähnliche Anreizstruktur (vgl. Empfehlung 3). Dänemark und die Tschechische Republik haben auf Experimentierbasis (für einige Kurse) ein Kautionssystem eingeführt. Nach erfolgreichem Kursabschluss wird die Anzahlung zurückerstattet. Die Kaution für Tschechischkurse kann im Fall unentschuldigten Fehlens einbehalten werden. Dänemark hat 2017 ein Kautionssystem eingeführt, bevor es 2018 für Migrant*innen mit gesichertem Lebensunterhalt zu einem gebührenpflichtigen Modell übergegangen ist. Im Juli 2020 ist das Land bei Migrant*innen mit gesichertem Lebensunterhalt zu einem Kautionssystem mit einem leicht höheren Geldbetrag zurückgekehrt (2 000 DKK pro Modul gegenüber 1 250 DKK pro Modul im Jahr 2017). Die Lernenden erhalten Gutscheine mit einer maximalen Gültigkeitsdauer für die Absolvierung jedes einzelnen Moduls. Migrant*innen im Integrationsprogramm müssen für die Teilnahme an kostenlosen Dänischkursen keine Kaution hinterlegen.

In einigen Ländern haben Personen und Unternehmen Anspruch auf zinslose oder zinsgünstige Kredite für die Teilnahme an fortgeschrittenen Sprachkursen, die eine hohe Erfolgsquote aufweisen. Im Gegensatz zu Zuschüssen, eignen sich Kredite für Kurse, bei denen eine hohe Rendite für die Migrant*innen zu erwarten ist. Die Hauptzielgruppe sind Personen mit hohem sozioökonomischen Potenzial oder Tertiärbildung. Kredite könnten auch genutzt werden, um fortgeschrittene berufsspezifische Sprachkurse für einkommensstarke Berufsgruppen, wie Ärzt*innen und Ingenieur*innen, zu finanzieren, wenngleich dies in diesem Kontext bisher selten der Fall war. Überall dort, wo Gebühren erhoben werden oder Kredite für angehende Kursteilnehmer*innen die einzige verfügbare Option darstellen, ist es wichtig, Anzeichen für unzureichende Investitionen aufgrund mangelnder Zahlungsbereitschaft oder -fähigkeit zu erkennen. Eine Evaluierung des Integrationsprogramms Estlands ergab, dass nur 5-9 % der Migrant*innen dazu bereit oder in der Lage waren, mehr als 80 % der Kosten von Sprachkursen zu tragen. Zwischen 33 % und 39 % der Befragten waren nicht bereit, überhaupt etwas zu zahlen. Das Expertengremium kam zu dem Schluss, dass eine Beendigung der staatlichen Finanzierung die Integrationsziele Estlands untergraben würde (Centar, 2018).

Finanzierungsmodelle können auch dazu dienen, den Kursveranstaltern Leistungsanreize zu bieten. Dänemark verwendet ein ergebnisorientiertes Finanzierungssystem, in dem die Anbieter die Hälfte der Gebühren vor Kursbeginn erhalten und die andere Hälfte, wenn die Migrant*innen den Kurs erfolgreich absolviert haben. Eine Evaluierung ergab, dass finanzielle Anreize die Kursanbieter dazu ermutigen, effizientere und stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnittene Kurse anzubieten (Rambøll, 2007b). Um zu verhindern, dass langsamer Lernende in einem solchen System untergehen, sollten die Geldgeber eine Gleitskala finanzieller Anreize in Erwägung ziehen, die sich am Aufwand orientieren, der mit dem Wissenserwerb der Migrant*innen verbunden ist (d. h. höhere Rückerstattungen in Fällen, die mehr Investitionen erfordern).

Anreizstrukturen können nur eingeführt werden, wenn Evaluierungen vorgenommen werden. Die Verwaltung von Prämien und Rückerstattungen ist in die bürokratischen Systeme zu integrieren. Es bedarf einer zentralen Stelle, die Orientierungshilfen und Informationen zum Benchmarking bereitstellt. Auch wenn die nationalen Budgets angesichts der Rolle der kommunalen oder staatlichen/regionalen Verwaltungsebenen bei der Finanzierung der Programme in einigen Ländern nicht unbedingt ein vollständiges Bild zeichnen, ist es offensichtlich, dass Sprachkurse in den meisten Ländern global betrachtet den Großteil der staatlichen Ausgaben für die Integration von Migrant*innen ausmachen. Um die budgetäre Belastung zu reduzieren, sollten mehrere öffentliche und private Akteure zur Teilnahme ermutigt werden. Arbeitgeber können aufgefordert werden, die Kosten des Sprachunterrichts für geförderte Arbeitsmigrant*innen und Kurse am Arbeitsplatz zu subventionieren. Berufsverbände, Berufsausbildungsprogramme und private Hochschuleinrichtungen können zur Finanzierung fortgeschrittener und berufsspezifischer Sprachkurse beitragen.

Kasten 4.1. Subventionen für Sprachkurse

Der israelische Hilfskorb (Sal Klita) bietet jüdischen Neuzugewanderten finanzielle Unterstützung an, die die Ausgaben für sechs Monate Hebräischkurse (Ulpan) und die Miete im ersten Jahr abdeckt. Für Arbeitslose oder Lernende in Berufsausbildung können die Leistungen mit einer zusätzlichen Einkommensstützung kombiniert werden. Ein Online-Rechner ermöglicht die Berechnung des Leistungsumfangs, der vom Alter und von der Familiensituation abhängt.

In Finnland, Norwegen und Schweden erhalten Sprachkursteilnehmer*innen im breiteren Kontext der Einführungsprogramme, in denen Sprachkurse eine Hauptkomponente sind, finanzielle Unterstützung. Diese ist an die Kursteilnahme gebunden und wird erwerbstätigen Personen zusätzlich gezahlt. In Schweden haben Teilnehmer*innen am Einführungsprogramm Anspruch auf individuelle Integrationsleistungen, die ihre Ausgaben für bis zu zwei Jahre decken. Die öffentliche Arbeitsverwaltung legt die Höhe der Leistungen (etwa 35 EUR pro Tag) und Kosten für Kinder und Wohnung auf der Basis des Einführungsprogramms der Lernenden fest. Der Betrag ist unabhängig von den Einkommen anderer Haushaltsmitglieder. So werden beiden Ehepartner*innen mehr Anreize geboten, Schwedisch zu lernen und sich auf eine Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Diese Leistungen können wie Studiendarlehen bei Nichtteilnahme verloren gehen. In Kombination mit einer Erwerbstätigkeit kann jedoch über einen Zeitraum von sechs Monaten ein reduzierter Betrag gezahlt werden. In Finnland sind die Voraussetzungen ähnlich. Bedürftigkeitsabhängige Leistungen (etwa 33 EUR pro Tag, auf Basis einer Fünftagewoche, einschl. bezahlte Urlaubstage) decken die Ausgaben der Teilnehmer*innen am Einführungsprogramm über einen Zeitraum von bis zu fünf Jahren. Für Arbeitslose entspricht der Betrag den Arbeitslosenleistungen (und ersetzt diese). In Norwegen haben Flüchtlinge und mit- bzw. nachreisende Familienangehörige vorbehaltlich ihrer Teilnahme während des Einführungsprogramms Anspruch auf Integrationsleistungen. Die Leistungen sind steuerpflichtig und doppelt so hoch wie die Leistungen der nationalen Sozialversicherung. Sie können mit anderen Leistungen (z. B. Arbeitslosengeld, Krankengeld/Invaliditätsrente, Mutterschaftsleistungen/Kindergeld) oder sonstigen Arbeitseinkünften kombiniert werden (ohne sie zu ersetzen).

Tabelle 4.1. Kosten öffentlich finanzierter Sprachkurse in OECD-Ländern, letztverfügbares Jahr

	Ganz oder teilweise subventionierte Sprachkurse (inkl. E-Learning)	Insgesamt veranschlagte Ausgaben	An Kursanbieter je Teilnehmer pro Stunde insgesamt gezahlter Betrag (in Euro)	Von den Teilnehmern pro Stunde entrichtete Gebühr (in Euro)
Australien	Ja	225 698 000 AUD (etwa 143,2 Mio. EUR), inkl. Kurskosten, Kinderbetreuung und Beratungsgebühren (Finanzjahr 2018/2019)	k. A.	Kostenlos
Belgien	Ja (E-Learning für mit-/nachreisende Familienangehörige, die nach Flandern/Brüssel kommen)	8 386 460 EUR in Wallonien 8 000 000 EUR für Frankophone in Brüssel 300 000 EUR für Integrationskurse in der deutschsprachigen Gemeinschaft (2020)	k. A.	Gebührenfrei für Teilnehmer an einem Integrationskurs (in manchen Fällen werden jährliche Einschreibegebühren in Höhe von 15-42 EUR für das Kursmaterial erhoben). Eine Ausnahme bildet die flämische Region, wo sich die Gebühren auf 1,5 EUR je Unterrichtsstunde belaufen (höchstens 180 EUR für Unterricht und Prüfung).
Chile	Nein	/	/	/
Dänemark	Ja	Etwa 170 Mio. EUR (2018)	k. A.	Gebührenfrei für Personen, die unter das Integrationsgesetz fallen. Arbeitnehmer und Lernende müssen vor Kursbeginn 2 000 DKK hinterlegen, die zurückerstattet werden
Deutschland	Ja	Etwa 1 Mrd. EUR (Integrationskurse und berufsbezogene Sprachkurse)	3,90 EUR (Integrationskurs); 4,14 EUR (berufsbezogener Sprachkurs) (2020) Anfang 2021: 4,40 EUR (Integrationskurs); 4,64 EUR (berufsbezogener Sprachkurs) (2020)	2,20 EUR (2021), außer für einige von den Gebühren befreite Migranten. Kann nach erfolgreichem Kursabschluss innerhalb von 2 Jahren zu 50 % zurückerstattet werden 2,62 EUR (2021) für berufsbezogene Sprachkurse. Kostenfrei für Arbeitslose
Estland	Ja	6 789 200 EUR für das gesamte Begrüßungsprogramm (bis 2023)	5,6 EUR + MwSt. (450 EUR + MwSt. insgesamt je Teilnehmer)	Kostenlos
Finnland	Ja (E-Learning wird nicht systematisch angeboten, ist aber über Helsinki City, infofinland.fi und andere Quellen verfügbar)	Etwa 51 Mio. EUR (2019)	35 EUR (je Lernenden pro Tag im Jahr 2019)	Kostenlos
Frankreich	Ja	247,9 Mio. EUR für Aktivitäten im Rahmen des Integrationsvertrags, darunter Sprachkurse + 53.91 Mio. EUR auf längere Sicht (2020)	k. A.	Kostenlos
Griechenland	Nein (außer Aufnahmezentren)	Etwa 150 000 EUR (2018); Etwa 210 000 EUR (2019). Für Kurse in vier Integrationszentren für Migranten – Mittel des Europäischen Sozialfonds (ESF)	k. A.	Kostenlos
Irland	Ja	/	/	/
Island	Ja	/	/	/

	Ganz oder teilweise subventionierte Sprachkurse (inkl. E-Learning)	Insgesamt veranschlagte Ausgaben	An Kursanbieter je Teilnehmer pro Stunde insgesamt gezahlter Betrag (in Euro)	Von den Teilnehmern pro Stunde entrichtete Gebühr (in Euro)
Israel	Ja (Israelische Lehrkräfte unterrichten Hebräisch und liefern Informationen über Israel in jüdischen Schulen und lokalen jüdischen Gemeinden im Ausland)	/	/	/
Italien	Ja	18 973 862 EUR (05/2014 bis 06/2015)	k. A.	Kostenlos
Japan	Ja	4 074 444 EUR (Finanzjahr 2015)	k. A.	Kostenlos
Kanada	Ja (Ferneinstufungs-prüfungen und Online- bzw. Fernkurse stehen den Kunden auch kostenfrei zur Verfügung. Quebec erstattet Kosten für Sprachkurse im Ausland)	261,4 Mio. CAD (etwa 178 Mio. EUR) an Finan-zierung aus Bundesmitteln für Sprachprüfungen und --kurse (Finanzjahr 2019/2020) In Quebec, 170,3 Mio. CAD (etwa 116,5 Mio. EUR) (Finanzjahr 2019/2020)	k. A.	Gebührenfrei für dauerhaft Aufenthaltsberechtigte und Flüchtlinge (Bundesebene) In Quebec steht finanzielle Unterstützung zur Verfügung (188 CAD pro Woche für Vollzeitunterricht und 15 CAD pro Tag bei Teilzeitunterricht)
Kolumbien	/	/	/	/
Korea	Ja (E-Learning und Präsenz-unterricht in King Sejong-Instituten)	5 164 670 EUR (Finanzjahr 2019)	k. A.	Kostenlos
Lettland	Ja	1 427 666,62 EUR (Finanzjahr 2019)	Der Gutschein beträgt höchstens 360 EUR	Gebührenfrei für anspruchs-berechtigte Kunden des Arbeitsmarktservice und in Aufnahmezentren für Asyl-suchende
Litauen	Ja	800 000 EUR (Finanzjahr 2019)	/	/
Luxemburg	Ja	Etwa 1,5 Mio. EUR (2012-2015)	4 EUR	0,20 EUR je Kurs (ermäßigte Kosten); 3 EUR je Kurs (normale Kosten)
Mexiko	Nein (aber E-Learning-Optionen sind verfügbar)	/	/	Flüchtlinge zahlen niedrigere Gebühren
Neuseeland	Ja	Etwa 21,9 Mio. EUR (2014)	k. A.	Die Kosten hängen vom Niveau ab
Niederlande	Ja (E-Learning/Selbst-lernpaket)	61 Mio. EUR	k. A.	Auf Kreditbasis, humanitäre Migranten, die den Sprachtest im vorgesehenen Zeitraum bestanden haben, müssen den Kredit aber nicht zurückzahlen
Norwegen	Ja (und E-Learning)	Etwa 99,8 Mio. EUR (2021)	177 EUR (2019)	Die Teilnahmegebühren variieren
Österreich	Ja (und E-Learning)	Bundeskanzleramt: 32 Mio. EUR (01/2019 bis 03/2021) Öffentliche Arbeitsmarkt-verwaltung: 61,3 Mio. EUR (2019) und 67,8 Mio. EUR (2020)	k. A.	Die vom Österreichischen Integrationsfonds und Arbeits-marktservice angebotenen Kurse sind kostenlos. Integrationsvereinbarung: Im Allgemeinen entrichten die Teilnehmer Kursgebühren. Sie können eine Teilerstattung der Kosten (bis zu 50 %) für das verpflichtend zu erfüllende Modul 1 beantragen, wenn sie es innerhalb der ersten 18 Monate ihres Aufenthalts erfolgreich abschließen

	Ganz oder teilweise subventionierte Sprachkurse (inkl. E-Learning)	Insgesamt veranschlagte Ausgaben	An Kursanbieter je Teilnehmer pro Stunde insgesamt gezahlter Betrag (in Euro)	Von den Teilnehmern pro Stunde entrichtete Gebühr (in Euro)
Polen	Ja	/	/	/
Portugal	Ja (und E-Learning)	263 093 EUR (2017-2018)	3,00 EUR (2017-2018)	Kostenlos
Schweden	Ja (mit Aufenthaltserlaubnis)	3 793 887 SEK (etwa 358 366 EUR) für sfi (2019)	51 900 SEK (etwa 4 902 EUR) pro Jahr	Kostenlos
Schweiz	Ja (kein E-Learning)	64 Mio. EUR (2018)	/	In einigen Kantonen 5 CHF pro Kurs, in anderen kostenfrei
Slowak. Rep.	Nein (aber E-Learning-Optionen sind verfügbar)	/	/	/
Slowenien	Ja	416 900 EUR (Finanzjahr 2014)	2,9 EUR	Kostenlos
Spanien	Nein	1 397 407 EUR für das gesamte Integrations-programm (2014)	/	Kostenlos
Tschech. Rep.	Ja	k. A.	k. A.	k. A.
Türkei	Ja	/	/	/
Ungarn	Ja (E-Learning und Präsenz-unterricht in Serbien)	173 675 EUR (01/2014 bis 06/2015)	2,70 EUR (2015)	Kostenlos
Ver. Königreich	Ja	/	/	Kostenfrei für arbeitslose Zugewanderte, die Leistungen empfangen
Ver. Staaten	Ja (und E-Learning)	Auf Bundesebene: 657 Mio. USD (etwa 560,4 Mio. EUR) an Mitteln im Rahmen des AEFLA (Adult Education and Family Literacy Act), plus zusätz-liche Mittel aus Flüchtlings-programmen[1] (Finanzjahr 2020)	k. A.	Der Staat subventioniert den Unterricht (und andere Resettlement-Dienste) durch Zuschüsse an eigens dafür ausgewählte Partnerorgani-sationen und Zentren für Erwachsenenbildung.

Anmerkung: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar, vgl. Tabelle 1.1.

[1] In den Vereinigten Staaten werden Sprachkurse für Flüchtlinge von der Organisation Refugee Support Services (RSS) getrennt finanziert. Mit den Mitteln in Höhe von 270 Mio. USD werden neben Kursen in Englisch als Zweitsprache auch beschäftigungsbezogene Dienstleistungen und spezielle Programme finanziert.

Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

5. Sprachkurse flexibel gestalten und mit Arbeitsuche, Beschäftigung, Bildung und Alltagsanforderungen vereinbar machen

HINTERGRUND

Zu den Herausforderungen in Bezug auf Zugang, Motivation und Bezahlbarkeit kommt hinzu, dass viele erwachsene Migrant*innen aufgrund persönlicher und/oder arbeitsbezogener Anforderungen Schwierigkeiten haben, Sprachkurse regelmäßig zu einer bestimmten Tageszeit, an einem bestimmten Ort oder während einer bestimmten Zeit des Jahres zu besuchen. Einer Umfrage aus dem Jahr 2012[6] zufolge ist Zeitmangel der Hauptgrund, weshalb Zugewanderte die Sprache des Aufnahmelandes nicht lernen. Zugewanderte, die einen Vollzeitsprachkurs absolvieren, haben häufig keine Zeit mehr zu arbeiten oder eine Stelle zu suchen. Dadurch wird die Arbeitsmarktintegration verzögert, und es kann zu Lock-in-Effekten kommen, weil Bewerber*innen mit langen Erwerbspausen auf dem Arbeitsmarkt in der Regel benachteiligt werden. Um diese Herausforderungen zu bewältigen und die Zugewanderten in die Lage zu versetzen, Sprachkurse mit den Anforderungen ihres täglichen Lebens zu vereinbaren, müssen die Unterrichtszeiten, Orte und Lernformate der Kurse flexibel sein.

ZIELGRUPPE

Für einige Migrantengruppen stellen starre Kurszeiten und schwer erreichbare Kursorte ein besonderes Hindernis dar. Für Migrant*innen mit niedrigem Einkommen und Neuzugewanderte kann es beispielsweise besonders schwierig sein, an Sprachkursen teilzunehmen, wenn sie dadurch daran gehindert werden, einer regulären Erwerbstätigkeit nachzugehen. Sie brauchen häufig ein festes Einkommen, um ihre Familie zu unterstützen, Aufenthaltsrechte zu erhalten oder die Bedingungen für die Familienzusammenführung zu erfüllen. Zeitliche Probleme spielen auch für Zugewanderte mit Kindern und insbesondere zugewanderte Mütter kleiner Kinder eine große Rolle. Sie haben häufig weniger Kinderbetreuungs- oder Babysittingmöglichkeiten, weil ihre finanziellen Mittel und ihre familiären Netzwerke im Aufnahmeland begrenzt sind.

UMSETZUNG

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, dieses Problem anzugehen (vgl. Table 5.1):

- Kurse in leicht zugänglichen Orten und Umgebungen anbieten
- Bedürfnisse von Migrantinnen mit kleinen Kindern antizipieren
- flexible Zeiten anbieten, um die Vereinbarkeit mit beruflichen und anderen Verpflichtungen zu verbessern

Die Kursplaner*innen müssen ein breites Spektrum an potenziellen Hindernissen antizipieren und auf unerwartete Entwicklungen reagieren. So muss z. B. der Kursort klug gewählt werden. Er sollte den Lernenden bekannt, leicht erreichbar und für das Sprachenlernen gut ausgestattet sein. Infrage kommen z. B. Gemeindezentren, Bibliotheken, Zuwandererverein oder die Schulen der Kinder der Lernenden. Berufs- und Hochschuleinrichtungen können für Studierende und Arbeitsmigrant*innen attraktiv sein. Auf nachziehende Familienangehörige und Lernende mit niedrigem Einkommen wirken sie jedoch nicht unbedingt einladend. Zudem sind sie für sie u. U. schwer zugänglich. Daher sollten informelle Lernoptionen verfügbar sein, die den Spracherwerb an Orten ermöglichen, mit denen die Zielgruppe vertraut ist und an denen sie sich wohlfühlt. Ein Beispiel dafür ist das von 2013 bis 2018 durchgeführte Programm „Bazaar: Learn and Exchange at the Market Place". Im Rahmen dieses von der Europäischen Kommission finanzierten Projekts wurden in Bulgarien, Deutschland, Italien, Portugal und dem Vereinigten Königreich Sprachkurse für erwachsene Migrant*innen in informellen, alltäglichen Umgebungen wie Märkten, Supermärkten, Turnhallen und Schulen organisiert.

Viele Länder sind bemüht, mehr Migrant*innen zur Teilnahme zu bewegen, auch solche, die sich um ihre Kinder kümmern müssen.[7] Deshalb bieten mehrere Länder heute gezielt Kurse für Frauen oder Mütter an. Der Nutzen von geschlechterhomogenen Kursen ist umstritten, insbesondere im Hinblick auf die soziale Integration. Zahlreiche Länder vermeiden solche Kurse, da sie ein negatives Signal in Bezug auf die Gleichstellung der Geschlechter aussenden könnten. Andere Länder verfolgen einen entgegengesetzten Ansatz, da es Evidenz dafür gibt, dass die Teilnahme von Frauen an Sprachkursen durch dieses Format gesteigert wird.[8] Kurse speziell für Frauen sind aber immer noch die Ausnahme und nicht die Regel. In Deutschland nahmen in der ersten Jahreshälfte 2019 6 313 Zugewanderte an Eltern- und Frauensprachkursen teil; 90 % davon waren Frauen. In den allgemeinen Integrationskursen stellten Frauen aber ebenfalls die Mehrheit (75 166 Frauen, d. h. 57 % der Teilnehmenden). In Deutschland wird auch speziell darauf hingewiesen, dass die Kurse für Frauen ausschließlich von Frauen unterrichtet werden. In Wien haben laut Angaben der Stadt von 2006 bis 2017 mehr als 8 000 Frauen an dem Programm „Mama lernt Deutsch" teilgenommen.

Eine vielversprechende Alternative zu geschlechtsspezifischen Kursen sind Kurse, die geschlechtsspezifische Hindernisse angehen. Die in Deutschland angebotenen Elternintegrationskurse, die Kinderbetreuungspflichten berücksichtigen und über kinderspezifische Fragen informieren, sind ein gutes Beispiel dafür. Obwohl die meisten Teilnehmenden Frauen sind und geschlechtsspezifische Fragen behandelt werden können, handelt es sich nicht um „Kurse für Frauen". Einige Länder verfolgen innovative Ansätze, indem sie Sprachkurse in Kinderbetreuungseinrichtungen anbieten. Dies ermöglicht es Müttern und Kindern, zusammen zu lernen und löst zugleich das Problem der Kinderbetreuung während des Kurses. Flandern (Belgien) startete 2016 ein Pilotprojekt für Frauen mit Kindern. Es enthält mehrere Sprachmodule speziell zu für Eltern relevanten Kommunikationsthemen und bietet Kinderbetreuung vor Ort. Andere Länder, darunter Kanada und das Vereinigte Königreich, haben dagegen ortsbezogene Lernformate eingeführt (d. h. das Lernen kann zu Hause organisiert werden, wenn die Migrant*innen sich dort wohler fühlen). Das französische Innenministerium hat zusammen mit dem Bildungsministerium das Programm „Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants" (OEPRE) entwickelt. Es bietet Französischkurse in den Schulen, die die Kinder der Teilnehmenden besuchen. Dies umfasst auch ein Modul, das erklärt, was die Schule von den Schüler*innen und ihren Eltern erwartet. Im ersten Jahr (Schuljahr 2017-2018) wurden 460 solcher Workshops angeboten, an denen jeweils etwa 17 Eltern teilnahmen. 84 % der teilnehmenden Eltern waren Frauen.

Zugewanderte, die Bildungsmöglichkeiten nutzen wollen, profitieren wahrscheinlich am meisten von Teilzeit-, Abend- oder Wochenendsprachkursen. Für erwerbstätige Migrant*innen sind Kurse am Arbeitsplatz aber zumeist die attraktivste Option (vgl. Empfehlung 6). Wenn keine Kurse am Arbeitsplatz angeboten werden können, sollten die Sprachkurse flexibel genug sein, um den Zugewanderten parallel eine Erwerbstätigkeit zu ermöglichen. Wenn Vollzeitformate die einzige verfügbare Option darstellen, sollten die

Kurse eine kritische Stundenzahl nicht überschreiten, ab der kein zusätzlicher Effekt auf die Beschäftigungsaussichten der Zugewanderten mehr zu erwarten ist (OECD, 2007). Für Lernende mit Kenntnissen in Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) gibt es eine weitere Option:

IKT-basierte Lernprogramme (vgl. Empfehlung 10) sind in der Regel auf junge Menschen, technologieaffine Migrant*innen und Personen mit Tertiärbildung ausgerichtet. Sie sind am effektivsten, wenn sie sich auf benutzerfreundliche und häufig genutzte IKT-Tools wie Mobiltelefone, MP3-Spieler, TV und bekannte Internetmedien stützen.

Um es den Migrant*innen zu erleichtern, Sprachkurse mit den Anforderungen des täglichen Lebens zu vereinbaren, bieten die Länder im Idealfall eine Vielzahl verschiedener Lernformate an. Dies gilt beispielsweise für Australien, Kanada und Neuseeland, wo die Lernenden aus einem breiten Spektrum von Lernoptionen wählen können, das von Material zum Selbststudium bis zu komplett von Lehrkräften geleiteten Kursen reicht (vgl. Kasten 5.1).

Kasten 5.1 Flexible Sprachkurse in klassischen Einwanderungsländern des OECD-Raums

In Australien, Kanada und Neuseeland wird ein ganzer Katalog flexibler Sprachlernoptionen angeboten. Dieser umfasst Teilzeit-, Abend- und Wochenendkurse sowie Fernunterricht und IKT-basiertes Lernen, Einzelunterricht, kostenlose Kinderbetreuung, Fahrtkostenzuschüsse und einen kontinuierlichen Kurseinstieg, um lange Wartelisten zu vermeiden. Migrant*innen, die keinen Präsenzunterricht besuchen können (aus Gründen wie Schichtdienst, Krankheit, fehlendem Angebot vor Ort, schlechter Verkehrsanbindung oder Kinderbetreuungspflichten) wird kostenlos mehrere Stunden pro Woche Einzelunterricht mit einer ausgebildeten oder ehrenamtlichen Lehrkraft angeboten. In Australien laufen diese Angebote unter der Bezeichnung „Volunteer Home Tutor Schemes“; das neuseeländische Programm heißt „English Language Partners“. In Kanada werden Online- oder Fernkurse angeboten. In mehreren kanadischen Provinzen können die Lernenden an den Sprachkursen für Neuankömmlinge („Language Instruction for Newcomers to Canada“ – LINC bzw. „Cours de langue pour les immigrants au Canada“ – CLIC) beispielsweise auch online teilnehmen. Solche Kurse sind viel kostengünstiger als Präsenzunterricht; aufgrund der begrenzten Stundenzahl und der geringen Zahl an ehrenamtlichen Kräften zu ihrer Unterstützung brauchen die Lernenden jedoch länger, um Fortschritte zu erzielen.

Table 5.1 Flexible Optionen für Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Vom Staat mitfinanzierte Website für Online-Sprachkurse	Abendkurse	Kinderbetreuung
Australien	Ja	Ja	Ja
Österreich	Ja	Ja	Ja
Belgien	Ja (Wallonien – nicht speziell auf Zugewanderte ausgerichtet) Nein (Region Brüssel-Hauptstadt)	Nein (Wallonien) Ja (Region Brüssel-Hauptstadt)	Nein
Kanada	Ja	Ja	Ja
Chile	Nein	Nein	Nein
Kolumbien	/	/	/
Tschech. Rep.	Ja	Ja	Ja
Dänemark	Nein (kann vom jeweiligen Bildungsträger angeboten werden)	Ja	k. A. (in der Regel haben alle Kinder in Dänemark Anspruch auf Tagesbetreuung in ihrer Gemeinde)
Estland	Ja	Ja	Nein

	Vom Staat mitfinanzierte Website für Online-Sprachkurse	Abendkurse	Kinderbetreuung
Finnland	Ja	Nein (die Bildungsträger können bestimmten Zielgruppen jedoch Unterricht zu einer für sie geeigneten Zeit anbieten)	Ja (von den Gemeinden organisiert; außer für Gruppen von Eltern, die ihre Kinder zu Hause betreuen und für die der Bildungsträger das Babysitting organisieren muss)
Frankreich	Ja	Nein	Nein
Deutschland	Ja	Ja	Ja
Griechenland	Nein	Ja	Nein (nicht systematisch, aber in einigen Fällen)
Ungarn	Nein	Nein	Nein
Island	/	/	/
Irland	Nein	Ja	Ja
Israel	Ja	Ja (für Migranten, die nach Anerkennung ihres Status erwerbstätig sind)	Nein
Italien	Ja	Nein (nicht systematisch, aber in einigen Orten)	Nein (nicht systematisch, aber in einigen Orten)
Japan	Nein	Ja	Nein
Korea	Ja	Ja	Nein
Lettland	Ja	Nein (nicht systematisch, hängt vom Bildungsträger ab)	Nein
Litauen	Nein	Ja	Ja
Luxemburg	Ja (für Luxemburgisch)	Ja	Nein
Mexiko	Ja	Ja	Nein
Niederlande	Nein	Ja	Ja (hängt vom Bildungsträger ab)
Neuseeland	Nein	Nein (hängt vom Bildungsträger ab)	Nein (einige Bildungsträger haben jedoch Kinderbetreuungseinrichtungen vor Ort und für Kinder ab 3 Jahren wird Kinderbetreuung bezuschusst)
Norwegen	Ja	Ja	Nein (die Migranten können jedoch das nationale Programm für kostenlose Kernzeitbetreuung nutzen)
Polen	Nein	Ja	Ja
Portugal	Ja	Ja	Ja
Slowak. Rep.	Ja (gefördert von der Europäischen Kommission)	Nein	Nein
Slowenien	Ja	Ja	Nein
Spanien	Ja	Ja	Nein
Schweden	Ja (hängt vom Bildungsträger ab)	Ja	Nein (aber alle Kinder haben Anspruch auf Vorschule)
Schweiz	Nein	Ja	Ja
Türkei	Nein	Ja	Nein
Ver. Königreich	Nein (hängt vom Bildungsträger ab)	Nein (hängt vom Bildungsträger ab)	Nein (hängt vom Bildungsträger ab)
Ver. Staaten	Ja	Ja	Nein (nicht systematisch, aber in einigen Bundesstaaten)

Anmerkungen: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Vgl. Tabelle 1.1.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

Tabelle 5.2 Zeitpunkt und Dauer der Sprachkurse in OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Zahl der angebotenen Unterrichtsstunden für normale Teilnehmende (einschl. kostenpflichtige Kurse)	Zahl der öffentlich finanzierten Unterrichtsstunden für humanitäre Migrant*innen	Zahl der Unterrichtsstunden für Lernende mit besonderen Bedürfnissen (Analphabet*innen, Traumaopfer usw.)
Australien	Keine Begrenzung (April 2021)	Keine Begrenzung (April 2021)	Keine Begrenzung (April 2021)
Österreich	300	600	/
Belgien	240 (Flandern) 400 (Wallonien) 150-1 350 (Region Brüssel-Hauptstadt) Mind. 360 (deutschsprachige Gemeinschaft)	600 (Flandern und Region Brüssel-Hauptstadt)	480 (Langsamer Lernende - Flandern) 250-1 350 (Langsamer Lernende – Region Brüssel-Hauptstadt)
Kanada	Keine Begrenzung	Keine Begrenzung	
Chile	/	/	/
Kolumbien	/	/	/
Tschech. Rep.	210	400	/
Dänemark	Keine festgelegte Stundenzahl (innerhalb von 42 Monaten)	Durchschnittlich 15 Stunden/Woche in 5 Jahren	/
Estland	80	300	/
Finnland	2 100 (60 Kurse)	2100	40 zusätzliche Kurse (Analphabeten)
Frankreich	400	400	600 (Analphabeten)
Deutschland	600 (plus 100 Stunden Orientierungskurs); 400 für Intensivkurse (plus 30 Stunden Orientierungskurs)	k. A.	• 900 Stunden (Migranten mit besonderen Bedürfnissen oder Analphabeten) (plus 100 Stunden Orientierungskurs) • Weitere 300 Stunden sind für Migranten verfügbar, die das Sprachziel B1 in der vorgesehenen Stundenzahl nicht erreichen
Griechenland	k. A.	k. A.	k. A.
Ungarn	k. A.		
Island			
Irland			
Israel	500		
Italien	100		
Japan	/	/	/
Korea	485		
Lettland	120-150	120	
Litauen			
Luxemburg	60 (3 Kurse)	120 Stunden	
Mexiko	126		
Niederlande	240	Keine Begrenzung	
Neuseeland		Keine Begrenzung	
Norwegen	Abhängig vom individuellen Bedarf[1]	Abhängig vom individuellen Bedarf	Abhängig vom individuellen Bedarf
Polen		Keine Begrenzung	
Portugal	300	Keine Begrenzung	
Slowak. Rep.			

	Zahl der angebotenen Unterrichtsstunden für normale Teilnehmende (einschl. kostenpflichtige Kurse)	Zahl der öffentlich finanzierten Unterrichtsstunden für humanitäre Migrant*innen	Zahl der Unterrichtsstunden für Lernende mit besonderen Bedürfnissen (Analphabet*innen, Traumaopfer usw.)
Slowenien	180	300-400	
Spanien	280-420		
Schweden	Keine Begrenzung	Keine Begrenzung	
Schweiz	300-600	Unterschiedlich je nach Kanton	
Türkei	120-180		
Ver. Königreich	6-12 Wochen	12 Monate (mind. 8 Stunden/Woche)	
Ver. Staaten	/	/	/

Anmerkungen: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Vgl. Tabelle 1.1.

[1] Mit Norwegens neuem Integrationsgesetz, das am 1. Januar 2021 in Kraft trat, wird die Auflage gestrichen, eine Mindestzahl von Unterrichtsstunden zu absolvieren. Stattdessen soll ein Mindestniveau in Norwegisch erreicht werden. Dies wird als das „Norwegischziel“ der Teilnehmenden bezeichnet. Es entspricht in der Regel B1 für alle Sprachkompetenzen (Sprechen, Hörverständnis, Schreiben und Lesen), jedoch mit Unterschieden je nach formaler Vorbildung der Teilnehmenden. Dabei kann auch zwischen den verschiedenen Sprachkompetenzen differenziert werden.

Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

6. Sprachkurse in die berufliche Bildung integrieren und mit den Arbeitgebern zusammenarbeiten

HINTERGRUND

Viele Kurse für den Zweitspracherwerb werden den realen Arbeitsmarktgegebenheiten nicht wirklich gerecht oder sind dafür zumindest nicht ausreichend. Nur in wenigen der heute verfügbaren Kurse werden einschlägige Interaktionen am Arbeitsplatz geübt oder wird den Zugewanderten das bei der Arbeit benötigte Vokabular vermittelt. Dies könnte viele erwachsene Zugewanderte demotivieren, nur als mäßig nützlich empfundene Sprachkurse fortzusetzen, wenn sie in dieser Zeit stattdessen nach Arbeit suchen könnten. Hierdurch wird aber ihre Integration in anderen Lebensbereichen erschwert. Berufsspezifische Sprachkurse, die idealerweise am Arbeitsplatz angeboten werden, sind ein effektives Mittel, um solche Probleme zu umgehen, da die Zugewanderten auf diese Weise sowohl berufsbezogene Sprachkenntnisse als auch Arbeitserfahrung im Aufnahmeland erwerben können. Die Kombination von Sprachunterricht mit beruflicher Bildung hat sich in Bezug auf die künftige Arbeitsmarktintegration sogar als effektiver erwiesen als separat, parallel oder nacheinander erfolgende Bildungsmaßnahmen. Offenbar machen die Lernenden außerdem raschere Fortschritte und sind motivierter, ihren Bildungsgang erfolgreich abzuschließen, wenn der Lehrplan auf ihren Karrierezielen aufbaut und die Teilnehmer*innen ihre Kompetenzen gleich unter realen Gegebenheiten anwenden können (Roberts, 2003; Chenven, 2004; Delander et al., 2005; Friedenberg, 2014). Durch Sprachkurse am Arbeitsplatz kann zudem Vorbehalten der Arbeitgeber in Bezug auf die sprachlichen Kompetenzen von Zugewanderten entgegengewirkt werden. Durch diese Zusammenarbeit verstehen die Arbeitgeber auch besser, welche Kenntnisse sich hinter den verschiedenen Sprachniveaus verbergen; außerdem können sie so sicher sein, dass erfolgreiche Sprachkursabsolvent*innen tatsächlich die für die jeweilige Arbeit benötigten Sprachkenntnisse erworben haben (Chiswick und Miller, 2009).

ZIELGRUPPEN

Die Zahl der Zugewanderten, die berufsspezifischen Sprachunterricht erhalten, ist im OECD-Raum nach wie vor begrenzt, da solche Sprachkurse kostspielig und schwer zu organisieren sind. Die Zahl der Zugewanderten, die sich für einen bestimmten Beruf oder Wirtschaftszweig interessieren, ist häufig zu gering, als dass sich für die Anbieter die Schaffung der für regelmäßige Kurse nötigen Kapazitäten lohnen würde. Auch die Zahl der Arbeitgeber, die Sprachkurse am Arbeitsplatz anbieten wollen, ist begrenzt. So kommt es, dass Sprachkurse und berufliche Bildung häufig parallel von verschiedenen Anbietern durchgeführt werden und von Akteuren mit unterschiedlichen Zielsetzungen finanziert werden.

UMSETZUNG

Trotz der Kosten und organisatorischen Herausforderungen wird das Angebot an berufsspezifischen Sprachkursen in den OECD-Ländern nach und nach ausgeweitet. Derartige Kurse können unterschiedliche Formen annehmen:

- berufsbezogene, auf bestimmte stark nachgefragte Berufe zugeschnittene Sprachkurse
- auf allgemeine Arbeitsplatzszenarien oder Vorstellungsgespräche fokussierte Kurse
- arbeitsplatzbasierter Sprachunterricht in Kooperation mit bestimmten Arbeitgebern
- Sprachkurse im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik und Arbeitsvermittlung

Berufsspezifische Kurse wurden in Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Israel, Luxemburg, Österreich, Portugal und Schweden eingeführt (vgl. Tabelle 6.1). Andere Länder, z. B. Litauen, haben berufsspezifische Sprachkurse in die jüngsten Integrationspläne aufgenommen. Allerdings ist es bisher nur wenigen Ländern gelungen, arbeitsbezogene Sprachkurse in einem breiten Spektrum von Berufen einzuführen. Dies ist beispielsweise in Portugal der Fall, wo in den Bereichen Einzelhandel, Gastgewerbe, Schönheitspflege sowie Baugewerbe und Bauingenieurwesen sektorspezifische Portugiesischkurse mit fachsprachlichen Inhalten angeboten werden. Überdies hat Portugal vor Kurzem den Qualifizierungszentren gestattet, diese Kurse durchzuführen. Damit können weniger qualifizierte Auszubildende leichter Zugang zu den Förderprogrammen erhalten, in denen Kompetenzen und Qualifikationen vor Ort erworben werden können. Schweden wiederum bietet spezifische Sprachförderung für bestimmte Berufsgruppen wie Lehrkräfte, Wissenschaftler*innen, Ingenieur*innen, Volkswirt*innen, Jurist*innen, Beschäftigte im Sozialwesen bzw. in Personalabteilungen, Systemspezialist*innen, Gesundheitsfachkräfte, Unternehmer*innen, Bäcker*innen, Handwerker*innen sowie Bus- und Lastwagenfahrer*innen an. Deutschland hat spezifische berufliche Bildungsmaßnahmen für Gesundheits-, Einzelhandels- und technische Berufe eingeführt und erprobt gerade Kurse für Auszubildende im Handwerk.

Die meisten Länder, die berufsbezogenen Sprachunterricht anbieten, haben sich jedoch für einen allgemeinen Kurs zu den sprachlichen Anforderungen am Arbeitsplatz entschieden. Dies ist durch die Schwierigkeit bedingt, stark fachsprachliche Kurse für bestimmte Berufsgruppen zu konzipieren, wenn die Zahl der interessierten Zugewanderten gering ist. Bei diesen allgemeinen Kursen würde Zugewanderten eine Form der Binnendifferenzierung zugutekommen, bei der sie berufsspezifische Themen gesondert erarbeiten oder sich ein differenziertes Vokabular aneignen können. Dies lässt sich im Unterricht durch eine effektive IKT-Nutzung umsetzen (vgl. Empfehlung 10).

Um das Angebot an Sprachkursen am Arbeitsplatz bzw. berufsspezifischen Sprachkursen auszuweiten, besteht darüber hinaus die Möglichkeit, mit bestimmten Arbeitgebern oder Wirtschaftsbranchen zusammenzuarbeiten. Die Arbeitgeber können bei Informationsveranstaltungen oder bei Einzeltreffen dazu ermutigt werden, den mit dem berufsbezogenen Sprachunterricht verbundenen organisatorischen Aufwand ganz oder teilweise zu übernehmen. Hierfür könnten sie beispielsweise Unterrichtsräume zur Verfügung stellen oder den Beschäftigten die Teilnahme an Sprachkursen während der Arbeitszeit ermöglichen (vgl. Kasten 6.1). Sprachkurse können entweder individuell von den Arbeitgebern bzw. den Gewerkschaften oder im Rahmen breiterer staatlicher Sprachkursangebote organisiert werden. Bei staatlichen Programmen werden berufsspezifische Kurse entweder als gesonderte Maßnahmen für bestimmte Berufsgruppen bei bestimmten Arbeitgebern (häufig im Kontext von Brückenkursen) oder als Aufbaukurs für alle Lernenden im erwerbsfähigen Alter, die bereits das für ihren Beruf erforderliche Grundniveau erreicht haben, angeboten. Bei Sprachkursen am Arbeitsplatz können die Arbeitgeber die erforderliche Sprachkompetenz besser einschätzen. Außerdem können sie verlässliche Partner bei der Konzipierung maßgeschneiderter Sprachkurse werden. Die kanadische Provinz Quebec hat zusätzlich zu institutionellen Akteuren und gemeinnützigen Einrichtungen auch Partnerschaften mit Arbeitgebern und Gewerkschaften entwickelt, um Sprachkurse am Arbeitsplatz auszuweiten und dem Bedarf zugewanderter Beschäftigter Rechnung zu tragen. Darüber hinaus hat Quebec auch einen Referenzrahmen entwickelt, um die sprachlichen Mindestanforderungen für verschiedene (qualifizierte) Berufe zu bestimmen.

Kasten 6.1 Berufsbezogener Sprachunterricht in Deutschland, Finnland und Norwegen

In Deutschland wurde 2016 mit den kostenlosen Berufssprachkursen „Deutsch für den Beruf“ ein breites neues Kursangebot eingeführt. Die Kurse wenden sich an im Ausland geborene Arbeitslose, Arbeit- oder Ausbildungsplatzsuchende und ihre Kinder, die die Pflichtschulzeit abgeschlossen und das Sprachniveau B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erreicht haben. Auch beschäftigte Zugewanderte sind teilnahmeberechtigt, müssen jedoch 50 % der Kosten selbst tragen, wenn ihr Einkommen eine bestimmte Grenze übersteigt. In den Kursen werden Deutschkenntnisse für den Arbeitsmarkt und in manchen Fällen für bestimmte Berufsgruppen vermittelt. Hierzu zählen z. B. Kurse für Personen, die sich im Anerkennungsverfahren zu akademischen Heilberufen und Gesundheitsfachberufen befinden. Die Kurse können auch Besuche in den Betrieben umfassen. Die Berufssprachkurse werden bis Niveau C2 angeboten und können für Absolvent*innen eines Integrationskurses, die das Niveau B1 noch nicht erreicht haben, auch auf einem niedrigeren Niveau beginnen. Deutschland verfolgt darüber hinaus einen innovativen Ansatz, um Koordinationsprobleme zu bewältigen. So wurde die berufsbezogene Deutschsprachförderung mit den Integrationskursen zum „Gesamtprogramm Sprache“ zusammengefasst, das vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge verwaltet und gemeinsam vom Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Integrationskurse) und vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Berufssprachkurse) finanziert wird.

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist des Weiteren erfolgreiche Partnerschaften mit Großunternehmen eingegangen, um branchenspezifische Sprachkurse für Zugewanderte anzubieten. In Zusammenarbeit mit der Deutschen Telekom hat das BAMF ein virtuelles Klassenzimmer eingerichtet, um Flüchtlinge zu erreichen, die verteilt auf das gesamte Bundesgebiet an verschiedenen Standorten des Unternehmens arbeiten (jeweils 2-3 pro Standort). 2017 hatten 100 Flüchtlinge dank dieses Programms Zugang zu Sprach- und IT-Unterricht am Arbeitsplatz.

Im Rahmen des finnischen Integrationsplans bieten die örtlichen Arbeits- und Gewerbeämter (im Geschäftsbereich des Arbeits- und Wirtschaftsministeriums) Sprachkurse an, zu denen eine „Arbeitsphase“ gehört, während der die Zugewanderten in einem finnischen Betrieb tätig sind. Die Arbeits- und Gewerbeämter unterstützen außerdem Arbeitgeber, die Zugewanderte beschäftigen, beispielsweise durch Lohnsubventionen, die die Einstellungs- und Einarbeitungskosten decken sollen. Ein Aspekt dieses Programms ist das „Community Coaching“, die Arbeitgeber können aber auch Mittel für „Finnisch am Arbeitsplatz“ oder „Schwedisch am Arbeitsplatz“ beantragen, und das Programm ist auf den Bedarf und die Sprachkenntnisse der Beschäftigten zugeschnitten. Programmdauer, Unterrichtsmodus (Präsenz- oder Distanzunterricht), Gruppengröße und Unterrichtszeiten sind verhandelbar. Der Arbeitgeber zahlt 30-50 % der Schulungskosten, der Rest wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

Skills Norway, das für die Umsetzung und Entwicklung des pädagogischen Konzepts im Zusammenhang mit dem Norwegischunterricht für erwachsene Zugewanderte zuständig ist, bietet verschiedene Möglichkeiten für die berufliche Bildung an. Zusätzlich zu Sprachkursen, die auf Arbeitsplatzsituationen eingehen, kann ein Betriebspraktikum absolviert werden. Zwar können mangels Ressourcen keine Sprachkurse am Arbeitsplatz angeboten werden, aber öffentliche oder private Einrichtungen, die selbst Sprachunterricht für ihre Arbeitskräfte organisieren möchten, können für diese Weiterqualifizierung „Kompetansepluss“-Fördermittel beantragen. Einige unabhängige Norwegischkursveranstalter bieten Arbeitgebern ihre Unterstützung bei der Beantragung der Fördermittel und Durchführung der Sprachkurse an.

Sprachkurse am Arbeitsplatz sind nach wie vor selten, da die Unternehmen den Verwaltungsaufwand als Umsetzungshindernis betrachten. Einige Länder haben daher andere Lösungen geprüft. Im schwedischen Programm „Sfi-Yrkesvux“ werden Schwedischkurse und Sprachförderung mit einer beruflichen Ausbildung

im Bildungssystem für Erwachsene kombiniert. Die Sprachförderung wird während der damit zusammenhängenden Praktika oder Tätigkeit in Unternehmen fortgesetzt. Luxemburg hat einen „Sprachurlaub“ für Arbeitskräfte eingeführt, die ihr Luxemburgisch verbessern möchten. Zwar ist die Genehmigung des Arbeitgebers der Zugewanderten Voraussetzung für diesen Urlaub; um einen entsprechenden Antrag abzulehnen, bedarf es jedoch einer Begründung. Die Beschäftigten haben Anspruch auf bis zu 200 Stunden bezahlten Urlaub, um Sprachkurse zu absolvieren, und der Arbeitgeber kann sich 50 % der während dieser Zeit anfallenden Vergütung vom Staat erstatten lassen. Sprachlehrer*innen halten branchenspezifische, von den Unternehmen organisierte Programme für nützlicher als traditionelle Kurse (Rambøll, 2020).

Eine weitere Möglichkeit, die Effektivität des Sprachunterrichts im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration zu verbessern und das Angebot an Sprachkursen am Arbeitsplatz und an berufsspezifischem Sprachunterricht auszuweiten, besteht darin, die für die aktive Arbeitsmarktpolitik (AAMP) zuständigen Akteure an der Gestaltung und Durchführung der Kurse zu beteiligen. In Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern und den Berufsverbänden können AAMP-Akteure Lehrpläne, Lehrmaterialien, Lehrkräfteausbildungsprogramme und Zertifizierungen für integrierte Sprach- und Berufsausbildung erarbeiten und den Sprachunterricht mit außerschulischen Aktivitäten wie Mentoring und Praktikumsprogrammen verknüpfen. Australien zählt zu den ersten OECD-Ländern, die Sprachkurse am Arbeitsplatz angeboten haben. Seit 1991 haben die australischen Behörden Arbeitgeber finanziell unterstützt, die ihren Arbeitskräften Englischkurse am Arbeitsplatz („Workplace English Language and Literacy“ – WELL) angeboten haben. Dieses Programm ist zwar ausgelaufen, heute werden jedoch andere staatlich finanzierte Kurse angeboten. Australiens „Adult Migrant English Programme“ umfasst zudem das Modul „Settlement Language Pathways to Employment and Training“, in dessen Rahmen die Teilnehmer*innen Anspruch auf eine berufsspezifische Sprachförderung im Umfang von bis zu 200 Stunden sowie ein Betriebspraktikum im Umfang von bis zu 80 Stunden haben.

Tabelle 6.1 Umsetzung berufsbezogenen Sprachunterrichts in den OECD-Ländern

	Angebot berufsbezogener (arbeitsplatzübergreifender) Sprachkurse	Berufsbezogene Sprachkurse gezielt für bestimmte Berufsgruppen	Angebot von Sprachkursen am Arbeitsplatz
Australien	Ja	/	Ja
Belgien	Ja	Ja	Nein
Chile	/	/	/
Dänemark	Ja	/	Ja (Pilotprojekt)
Deutschland	Ja	Ja (Heil- und Gesundheitsfachberufe, Gewerbe, Einzelhandel und Technik)	Ja (nicht systematisch)
Estland	Nein	Nein	Nein
Finnland	Ja	Ja	Ja
Frankreich	Nein	Nein	Nein
Griechenland	Nein	Nein	Nein
Irland	Nein	Nein	Nein
Island	/	/	/
Israel	Ja	Ja (Hightech-Branche, Ingenieurberufe, medizinische Berufe)	Ja (Kibbutz-Arbeitsprogramm)
Italien	Ja	Ja (mancherorts)	Nein
Japan	Ja	Ja (Krankenpflege)	Nein
Kanada	Ja (mancherorts; nicht systematisch)	Nicht auf Bundesebene. Quebec bietet Teilzeitkurse in den Bereichen Recht, Verwaltung, angewandte Wissenschaften, Gesundheitswesen und Fremdenverkehr an. Ein Kurs für Köche/Gastronomen wird derzeit erarbeitet	Ja (mancherorts; nicht systematisch)
Kolumbien	/	/	/
Korea	/	/	/

	Angebot berufsbezogener (arbeitsplatzübergreifender) Sprachkurse	Berufsbezogene Sprachkurse gezielt für bestimmte Berufsgruppen	Angebot von Sprachkursen am Arbeitsplatz
Lettland	Nein	Nein	Ja (80 Stunden für Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte)
Litauen	Nein	Nein	Nein (aber möglich im Rahmen eines Kompetenzgutscheinprogramms)
Luxemburg	Nein	Nein	Nein
Mexiko	Nein	Nein	Nein
Neuseeland	Nein (allerdings bieten einige Zentren entsprechende Kurse an)	Nein	Ja
Niederlande	Ja (in manchen Fällen)	Nein	Ja (nicht systematisch)
Norwegen	Ja (nicht systematisch)	Ja (Gesundheitswesen)	Ja
Österreich	Ja	Ja (Pflegekräfte, frühkindliche Bildung, Produktion und Lagerei, Fremden-verkehr, Handel und Verkauf sowie Krankenpflegekräfte)	Nein
Polen	Nein	Nein	Nein
Portugal	Ja	Ja (Gastgewerbe, Einzelhandel, Schön-heitspflege, Baugewerbe, Bauingenieur-wesen)	/
Schweden	Ja (nicht systematisch)	Ja (u. a. in den Bereichen Medizin, Architektur, Ingenieurwesen)	Ja (nicht systematisch)
Schweiz	Ja	Ja (Baugewerbe, Gastgewerbe, Reinigung, Landwirtschaft)	Ja
Slowak. Rep.	/	/	/
Slowenien	Nein	Nein	Nein
Spanien	Ja	?	Ja
Tschech. Rep.	Ja	Nein	Nein
Türkei	Nein	Nein	Ja
Ungarn	Nein	Nein	Nein
Ver. Königreich	Nein	Nein	Nein
Ver. Staaten	Ja (nicht systematisch)	/	Ja (nicht systematisch)

Anmerkung*:* k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Vgl. Tabelle 1.1.
Quelle*:* OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

7. Bildungsniveau, Kompetenzen und Lernfähigkeit der Lernenden ermitteln und die Kurse entsprechend konzipieren

HINTERGRUND

Erwachsene Zugewanderte weisen in Bezug auf Bildungshintergrund und Lesekompetenz große Unterschiede auf. Entsprechend variiert auch ihr Sprachförderungsbedarf. Außerdem können ihre persönlichen Umstände, Ziele und Karriereaussichten ganz unterschiedlich sein. Diese Heterogenität schlägt sich in vielfältigen Bedarfen nieder, was Sprachunterricht, Vorgehensweisen und Lernpfade betrifft.

Migrant*innen, die ihre Muttersprache oder eine andere Sprache in Wort und Schrift beherrschen, dürfte es leichter fallen, eine neue Sprache zu erlernen. Migrant*innen ohne ausreichende Grundbildung in ihrer Muttersprache benötigen hingegen besondere Unterstützung durch Lehrkräfte mit speziellen Fähigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen. Dem gilt es durch unterschiedliche Kursangebote Rechnung zu tragen. Wie unter Empfehlung 5 hervorgehoben, gibt es kein Einheitskonzept für den Spracherwerb. Es ist weder nötig noch möglich, dass Menschen mit unterschiedlichem Sprachrepertoire und Bildungshintergrund sowie unterschiedlichen Berufsaussichten die gleiche Sprachkompetenz erwerben (Beacco et al., 2014; Isphording, 2013; Chiswick und Miller, 2014).

Aufgrund von Ressourcenmangel müssen erwachsene Lernende mit unterschiedlichen Kompetenzen manchmal zusammen unterrichtet werden. In diesem Fall machen sie je nach Kompetenzniveau in der Regel unterschiedlich rasch Fortschritte. Für Lernende am unteren Ende des Kompetenzspektrums ist das Risiko dann größer, dass sie die Sprachkurse abbrechen (Cooke und Simpson, 2008). Ideal ist daher eine Einteilung der Kursteilnehmer*innen in homogene Leistungsgruppen, d. h. eine Einstufung entsprechend ihren Fähigkeiten bzw. ihrem Leistungsniveau. Dadurch können sie in dem Tempo lernen, das ihnen am besten entspricht, und die Lehrkräfte können die Lernmethoden anwenden, die für die jeweilige Lerngruppe am effizientesten ist. Damit alle Zugewanderte Lernangebote erhalten, die ihrem Bildungsniveau und individuellen Bedarf entsprechen, müssen zunächst ihre Sprachkenntnisse und ihre Kompetenzbedarfe ermittelt werden. Anschließend muss gemeinsam mit ihnen ein individueller Lernplan erstellt werden.

ZIELGRUPPEN

Bei allen Neuzugewanderten mit Bleibeperspektive sollte unabhängig von Migrations- und Beschäftigungsstatus sowie Herkunft zunächst geprüft werden, über welche Kenntnisse sie in der Sprache des Aufnahmelandes bereits verfügen und wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass sie diese Sprache rasch erlernen werden. Gesonderte Kurse sind für Analphabet*innen, Menschen mit geringer Bildung, Hochschulabsolvent*innen und Personen, die nicht mit dem lateinischen Alphabet vertraut sind, besonders

wichtig. Einiges spricht auch dafür, Kursteilnehmer*innen, die nur eine Sprache sprechen, nach großen Sprachfamilien einzugruppieren (arabische, indoiranische, romanische, slawische Sprachen usw.). Erwachsene Analphabet*innen müssen zunächst mündliche Grundkenntnisse erwerben, ehe sie sich Lerntechniken aneignen und lesen und schreiben lernen können. Sprachkursteilnehmer*innen mit geringer Bildung, die sehr weit vom Arbeitsmarkt entfernt sind, wie z. B. nicht erwerbstätige Mütter und ältere Menschen, lernen möglicherweise mit größerer Motivation, wenn in den Sprachkursen Inhalte vermittelt werden, die ihrem konkreten Bedarf entsprechen. Für Lernende mit niedrigem Bildungsniveau sind generell Kurse von Vorteil, die den grundlegenden Spracherwerb mit Erwachsenenbildung kombinieren. Dies stellt eine Investition dar, die sich langfristig lohnt – nicht nur für die Kursteilnehmer*innen, sondern auch für ihre Kinder. Hochqualifizierte Migrant*innen benötigen hingegen eine dynamischere, fordernde Lernatmosphäre, um die für anspruchsvolle Tätigkeiten benötigten fortgeschrittenen Sprachkenntnisse zu erwerben.

UMSETZUNG

Zur Prüfung des Sprachniveaus und des Bedarfs der Lernenden können unterschiedliche Instrumente eingesetzt werden. Bei Personen ohne Vorkenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes wird allzu oft die Vorbildung als Anhaltspunkt für den voraussichtlichen Lernfortschritt herangezogen. Andere Faktoren, beispielsweise die Motivation, bleiben hingegen häufig unberücksichtigt. Für die Evaluierung der vorhandenen Sprachkenntnisse wird meistens auf standardisierte Sprachtests zurückgegriffen. Allerdings sind andere Formate (z. B. Fragebogen, Beispiele mündlicher und schriftlicher Texte sowie Beobachtungen des Sprachgebrauchs in der beruflichen Tätigkeit der Migrant*innen) möglicherweise besser geeignet, um eine Vorstellung davon zu bekommen, welchen Gebrauch die Lernenden von der Sprache machen werden, und ausgehend davon die vorrangig zu vermittelnden Inhalte festzulegen. Ideal sind Einzelgespräche zwischen zertifizierten Sprachexpert*innen und den angehenden Kursteilnehmer*innen, um Lernziele und Lernmotivation, Kenntnisse anderer Sprachen, das Bildungsniveau, den beruflichen Hintergrund und den Sprachbedarf der Zugewanderten im Alltag zu ermitteln. Finnlands größter Testanbieter, Testipiste, stellte fest, dass sich eine ganze Reihe kognitiver Faktoren auf die Fähigkeit zum Spracherwerb auswirken (wobei nur wenige Zuwander*innen bereits Finnischkenntnisse mitbringen), und evaluiert daher auch die Fähigkeiten in strukturellem Denken und Mathematik. Gespräche mit Sprachexpert*innen können einen vorherigen Test ergänzen und sie können, je nach Kompetenzniveau der Zuwander*innen, möglicherweise auch in deren Muttersprache durchgeführt werden.[9] Dies erfordert zwar gewisse Investitionen im Vorfeld, zeigt den Migrant*innen aber, dass die Lehrenden ihre Bedürfnisse und Interessen verstehen und darauf eingehen möchten, was wiederum die Motivation der Lernenden erhöht, erfolgreich am Unterricht teilzunehmen (vgl. Empfehlung 2).

Sind die sprachlichen Fähigkeiten und Ziele der angehenden Sprachkursteilnehmer*innen ermittelt, können die Länder folgende Methoden für die Einstufung in verschiedene Kurse in Erwägung ziehen:

- individueller Sprachlernplan
- Standardkurseinteilung nach Niveau mit festgelegter Stundenzahl
- separate Sprachkurse auf der Grundlage des Bildungshintergrunds und der Grundkompetenzen

Idealerweise sollte zusammen mit den einzelnen Migrant*innen ein individueller Sprachlernpfad – bzw. ein maßgeschneiderter Sprachlernplan – festgelegt werden. Die Sprachexpert*innen zeigen den Lernenden die je nach ihrem Zeitplan und ihren Erfahrungen am besten geeigneten Lernoptionen in ihrer Gegend und evaluieren die erforderliche Zahl der Unterrichtsstunden und das voraussichtliche Lerntempo unter Berücksichtigung von Kursstruktur sowie Bildungshintergrund und Sprachrepertoire der Lernenden. Referenz- und Benchmarkinginstrumente wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) und die Canadian Language Benchmarks/Niveaux de compétence linguistique canadiens können dies erleichtern. Dieser erste Schritt ermöglicht es den Lernenden, realistische Erwartungen zu formulieren,

und verhindert „course blocking“ – d. h., dass erwachsene Lernende mit geringem Bildungsniveau kein höheres Niveau erreichen, obwohl sie regelmäßig am Unterricht teilnehmen und eine hohe Motivation aufweisen. Beim australischen Englischlernprogramm für erwachsene Zuwander*innen (Adult Migrant English Programme – AMEP) beispielsweise erfolgt zu Beginn und am Ende jeder Bildungsmaßnahme eine individuelle Kursberatung, um die Lernergebnisse zu maximieren. Neue Lernende erhalten den Individual Pathway Guide (IPG), in dem ihre Lernziele dokumentiert und ihre Rechte und Pflichten als Lernende erläutert sind. Anhand des IPG lassen sich die Ergebnisse der Lernenden während der Maßnahme außerdem leichter beobachten. Nach Abschluss der Maßnahme werden die Zuwander*innen zu ihrem weiteren Lernbedarf befragt und erhalten eine klare Aufstellung über die weiteren Schritte für Sprachunterricht, Unterstützung bei der Arbeitsuche sowie Bildung bzw. Berufsbildung.

Kasten 7.1 Einstufungstests in Kanada

In Kanada verweisen Webportale und Sprachkursanbieter interessierte Personen an die örtlichen Sprachtestzentren, die Neuzugewanderten ihre Dienste kostenfrei anbieten. Nach einem Sprachtest anhand der Canadian Language Benchmarks/Niveaux de compétence linguistique canadiens (CLB/NCLC) erfolgt eine Einstufung der Lernenden durch geschulte Sprachprüfer*innen entsprechend ihren Kompetenzen in vier Bereichen (Lesen, Schreiben, Hörverständnis und Sprechen). Die Prüfer*innen helfen den Lernenden anschließend dabei, ihren individuellen Sprachbedarf zu ermitteln, Ziele festzulegen und den richtigen Sprachkurs auszuwählen. Das Centre for Canadian Language Benchmarks (https://www.language.ca), eine nationale Organisation, die ihre Expertise zur Unterstützung der nationalen Standards für die Beschreibung, Messung und Anerkennung der Fähigkeiten erwachsener Zugewanderter in Englisch bzw. Französisch als Zweitsprache anbietet, stellt den Sprachprüfer*innen dazu Hilfsmittel zur Verfügung.

Selbst bei einer Einstufung in Leistungsgruppen ist es nicht möglich, ein bestimmtes Kompetenzniveau genau mit einer bestimmten Zahl von Unterrichtsstunden zu verknüpfen. Die Effizienz des Sprachunterrichts ist abhängig von der Unterrichtsqualität, dem Bildungshintergrund der Lernenden und ihren Möglichkeiten, die Sprache des Aufnahmelandes außerhalb des Unterrichts zu sprechen (Rambøll, 2007a). Zwischen den OECD-Ländern bestehen erhebliche Unterschiede in Bezug auf den Stundenumfang der Sprachkurse und das angestrebte Kompetenzniveau. Die Bandbreite reicht von etwa 100 bis 2 700 Stunden und von GER-Niveau A1 (d. h. Verständnis einfacher alltäglicher Ausdrücke) bis zu Niveau B1/B2 (d. h. erfolgreiche Sprachverwendung in den meisten Alltagssituationen). Einige wenige Länder gehen noch weiter. Am häufigsten wird Niveau A2/B1 angestrebt. Aber auch innerhalb der einzelnen GER-Niveaus unterscheiden sich die Kompetenzen und Lerngeschwindigkeiten der Kursteilnehmer*innen. Die Zahl der Unterrichtsstunden, mit der ein bestimmtes Zielniveau erreicht werden soll, kann für langsame Lernende unzureichend sein. Gleichzeitig kann das Zielniveau für die Arbeitsmarktintegration hochqualifizierter Migrant*innen zu niedrig sein. In mehreren OECD-Ländern wurde daher das Sprach- und Integrationskursangebot reformiert, wobei spezifische Kurse und flexiblere Programme für verschiedene Arten von Lernenden entwickelt wurden und ihnen die Möglichkeit gegeben wurde, Stufen bei Bedarf zu wiederholen bzw. zu überspringen. Solche Reformen sind nicht automatisch kostspieliger, da es häufig Überschneidungen zwischen den verschiedenen Sprachkursangeboten gibt und passgenauere Kurse raschere individuelle Fortschritte ermöglichen. Finnland z. B. verteilte die vorhandenen Ressourcen effizient um, um einen differenzierteren, gezielteren Unterricht zu gewährleisten (Sarvimäki und Hämäläinen, 2010). In Deutschland hatte eine Evaluierung des Integrationskurssystems im Jahr 2007 zur Folge, dass das Angebot ausgeweitet wurde. Dabei wurden spezielle Kursarten eingeführt, die öffentlich finanziert werden. Hierzu zählen Förder- und Intensivkurse ebenso wie spezielle Angebote für junge Erwachsene, Eltern und Frauen. Außerdem wurde für Kursteilnehmer*innen, die das GER-Niveau B1 nicht erreichen konnten, ergänzend die Möglichkeit geschaffen, 300 zusätzliche Unterrichtsstunden zu besuchen. Eine erneute Evaluierung des Programms

zeigte, dass der stärker differenzierte Unterricht mit einer erheblichen Verbesserung der Sprachkompetenzen, der Beschäftigungsergebnisse sowie anderer Integrationsergebnisse assoziiert war (Schuller et al., 2011). Ein modulares System, wie es gegenwärtig in Schweden und Dänemark existiert und bei dem das Lernen in aufeinanderfolgenden Modulen mit zunehmend anspruchsvollen Lernzielen erfolgt, ist ein weiteres Beispiel dafür, wie die Länder breiten und heterogenen Lerngruppen individuell angepasste, hochwertige Sprachkurse bieten können (vgl. Kasten 7.2). Bei diesem Ansatz können auch zusätzliche Module für Migrant*innen angeboten werden, die über die allgemeinen Integrationsziele hinaus weiterlernen möchten, um ihre persönlichen oder beruflichen Ziele zu verwirklichen.

Kasten 7.2 Dänemarks Erfahrungen mit modularen Sprachkursen

Dänemark bietet Zugewanderten Sprachunterricht an, für den vorab eine Kaution zu entrichten ist. Die Kurse sind auf der Grundlage des Bildungshintergrunds der Lernenden in drei Stufen eingeteilt: Dänisch 1 für Analphabet*innen und Personen, die zwar in ihrer Muttersprache schreiben können, aber nicht mit dem lateinischen Alphabet vertraut sind, Dänisch 2 für Personen mit niedrigem Bildungsniveau und Dänisch 3 für Mehrsprachige mit höherem Bildungsniveau (mindestens 12 Schuljahre). Die Kurse auf dem Niveau Dänisch 1 (die 2019 von rd. 15 % der Lernenden besucht wurden) ermöglichen, GER-Niveau A1 (vorwiegend mündlich) bzw. A2 (schriftlich) zu erreichen, um geringqualifizierten Tätigkeiten nachzugehen und stärker am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Dänisch 2 (rd. 43 % der Kursteilnehmer*innen) zielt auf Niveau B1-B2 (mündlich/lesen) bzw. B1 (schriftlich) ab und qualifiziert die Lernenden für anspruchsvollere Tätigkeiten, eine Fortsetzung der Sekundarbildung oder eine Berufsausbildung. Zudem sind bei Bestehen der Abschlussprüfung die sprachlichen Voraussetzungen für die Einbürgerung erfüllt. Dänisch 3 (rd. 42 % der Kursteilnehmer*innen) führt zum „Studieprøven-Diplom“ (Niveau C1), das für die Aufnahme eines Hochschulstudiums in Dänemark Voraussetzung ist. Jede Kursstufe ist in sechs Module unterteilt, die jeweils mit einem Test abschließen. Am Ende der Modulreihe wird eine Abschlussprüfung abgelegt. Wer diese besteht, hat die Möglichkeit, von Dänisch 1 zu Dänisch 2 oder 3 aufzusteigen. Bei Abschluss einer Kursstufe kann die hinterlegte Kaution auf ein neues Modul übertragen werden, um dessen Kosten zu decken.

Im OECD-Raum umfassen die meisten staatlich geförderten Sprachkursprogramme einen separaten Grundbildungszweig mit vorgeschalteten Alphabetisierungskursen und/oder zusätzlichen Unterrichtsstunden. In Deutschland gibt es z. B. zwei solcher Kurse: einen für Migrant*innen, die in nichtlateinischen Schriften lesen und schreiben können, und einen anderen für Analphabet*innen. Dennoch wurden Bedenken laut, dass die Optionen zur Überleitung dieser Zuwanderer*innen in die Regelsprachkurse nach Abschluss der Alphabetisierungskurse unzureichend sind (Wienberg, 2019). Die Einstufung nach Bildungsniveau ist etwas weniger verbreitet, auch wenn Lernende mit geringem Bildungsniveau manchmal Vorkurse besuchen bzw. zusätzliche Unterrichtsstunden erhalten können. Kurse für Hochschulabsolvent*innen werden stärker nach Bedarf organisiert (z. B. für internationale Studierende oder Arbeitskräfte in bestimmten Berufen) und überwiegend auf fortgeschrittenem Niveau nach Abschluss eines allgemeinen Sprachkurses angeboten. Die Kurseinstufung nach Sprachhintergrund erfolgt noch stärker bedarfsabhängig; in der Regel werden dabei Kurse für Sprecher*innen der ein oder zwei am häufigsten von Zugewanderten gesprochenen Sprachen angeboten. Eine Einteilung der Kursteilnehmer*innen nach den Sprachfamilien, denen sie angehören, ist hingegen selten. Insgesamt sind nach Leistungsniveau gestaffelte Sprachkurse selbst in Ländern, in denen sie angeboten werden, häufig ungleichmäßig verteilt und auf Städte bzw. Gegenden mit hohem Zuwandereranteil konzentriert. Dies könnte insbesondere in Ländern, in denen die Migrant*innen geografisch weit verteilt leben, weiterhin eine Herausforderung darstellen. Dennoch sollten die Länder prüfen, wie sie Zugewanderte systematischer in verschiedene Kursniveaus einstufen können, um die Lernergebnisse zu verbessern.

Tabelle 7.1 Verfügbarkeit differenzierter Sprachkurse in den OECD-Ländern, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	Ja/Nein	Falls ja: Art der Differenzierung
Australien	Ja	Zugewanderte im Englischprogramm für Erwachsene können berufsvorbereitende oder allgemeine Kurse wählen
Belgien	Ja	Alphabetisierungskurse vorhanden
Chile	/	/
Dänemark	Ja	Die Sprachkurse Dänisch 1, 2 und 3 wenden sich an Lernende mit unterschiedlichem Niveau (vgl. Kasten 7.2)
Deutschland	Ja	Alphabetisierungskurse sind vorhanden; Lernende mit hohem Bildungsniveau können auch Intensivkurse belegen
Estland	Nein	/
Finnland	Ja	Vier Sprachkursniveaus, darunter ein Alphabetisierungskurs und ein Schnellkurs für die Integration von Zuwander-*innen mit laut Testergebnis hoher Lernkapazität
Frankreich	Ja	Alphabetisierungskurse verfügbar, 3 verschiedene Kurse auf der Grundlage eines Französischeinstufungstests (50, 100 oder 200 Stunden)
Griechenland	Nein	/
Irland	Ja	Alphabetisierungskursangebot
Island	/	/
Israel	/	/
Italien	Nein	/
Japan	Nein	/
Kanada	Ja	Das Settlement Program bietet Alphabetisierungs-, Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse sowie in gewissem Umfang berufsbezogenen Sprachunterricht
Kolumbien	/	/
Korea	Nein	/
Lettland	/	/
Litauen	Nein	/
Luxemburg	Ja	Anfängerkurse in Französisch oder Deutsch
Mexiko	Nein	/
Neuseeland	Ja	Von Intensivkursen (zur Erlangung sprachlicher und alltagsmathematischer Grundkenntnisse) bis zu Englisch für Nichtmuttersprachler Stufe 3 für Lernende mit hohem Bildungsniveau
Niederlande	Ja	/
Norwegen	Ja	/
Österreich	Ja	Alphabetisierungskurse vorhanden, die Sprachkurse sind modular aufgebaut und richten sich nach dem Bildungsniveau
Polen	Nein	/
Portugal	Ja	Alphabetisierungskurse im Rahmen der Erwachsenenbildung. Der Grundkurs (Ziel A2) hat 6 Module, zusätzlich werden 5 Module für „selbstständige Lernende“ angeboten, um B1 zu erreichen
Schweden	Ja	Drei Kursstufen auf der Grundlage des Bildungshintergrunds; auf jeder Stufe gibt es die Kursniveaus A-D
Schweiz	Ja	Alle Kantone sind verpflichtet, das individuelle Niveau zu evaluieren und modulare Kurse anzubieten; Alphabetisierungskurse sind vorhanden
Slowak. Rep.	/	/
Slowenien	Ja	Ein Alphabetisierungskurs Slowenisch (Programm für erwachsene Zuwander*innen) ist derzeit in Arbeit
Spanien	Ja	Alphabetisierungskurse vorhanden
Tschech. Rep.	Nein	/
Türkei	Ja	Die Türkischlernzentren (TÖMER) bieten Sprachunterricht für Personen, die an einer Hochschule studieren möchten
Ungarn	Nein	/
Ver. Königreich	Nein	/
Ver. Staaten	Nein	Nicht systematisch, wird jedoch u. U. angeboten

Anmerkung: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar. Vgl. Tabelle 1.1.
Quelle: OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

8. Bei der Kursgestaltung und Erweiterung der Lernmöglichkeiten mit Bildungsspezialist*innen und nichttraditionellen Partnern zusammenarbeiten

HINTERGRUND

Sprache entwickelt sich ständig weiter, und so muss sich auch der Zweitsprachenunterricht ständig weiterentwickeln. Deshalb ist es wichtig, Innovationen zur Verbesserung der Lernergebnisse der Migrant*innen zu nutzen. Je mehr Akteure an der Vermittlung von Sprachkenntnissen beteiligt sind, desto mehr Möglichkeiten kann der Staat den Migrant*innen bieten, die Sprachkompetenzen zu erwerben, die für eine volle Teilhabe an der Wirtschaft und Gesellschaft des Aufnahmelandes erforderlich sind. Außerdem verstärkt die damit einhergehende engere Einbindung der Migrant*innen in die Gesellschaft des Aufnahmelandes die sozioökonomische Integration. Die politisch Verantwortlichen können die Erfahrungen von Innovationsträgern im Bildungsbereich, sei es im akademischen oder privaten Sektor, nicht nur nutzen, um Kurse zu entwickeln, die zu optimalen Lernergebnissen für Migrant*innen führen, sondern auch, um Leistungen effizienter und kostengünstiger anzubieten. Gemeinnützige Einrichtungen sind einzigartig positioniert, um Experimentierspielräume zu nutzen. Sie sind insbesondere dazu in der Lage, den Kontakt der Migrant*innen mit der Sprache des Aufnahmelandes durch kulturellen Austausch zu verstärken, weil sie häufig durch ein solides Netz an freiwilligen Helfer*innen unterstützt werden. Soziales Engagement kann den Alltagsbezug des Sprachlernens erhöhen und die Lernmotivation steigern. Gleichzeitig bietet es Migrant*innen die Möglichkeit, die Sprache des Aufnahmelandes in einem immersiven, belastungsfreien Umfeld zu praktizieren.

ZIELGRUPPEN

Wer ja sagt zu neuen Ansätzen, sagt automatisch ja zur Zusammenarbeit mit neuen Akteuren, insbesondere jenen, die an der Gestaltung, Validierung und Entwicklung dieser neuen Ansätze beteiligt sind. Erfolgreich erweisen sich Sprachkurse, bei denen Lehrkräfte und Wissenschaftler*innen in die Strategieentwicklung einbezogen werden. Neue Partner im privaten, öffentlichen und sozialen Sektor bringen aber u. U. nicht nur Innovationen und interdisziplinäres Fachwissen mit sich, sondern ermöglichen auf staatlicher Seite auch Kosteneinsparungen. Die Länder erkennen zunehmend an, dass ein sektorübergreifender, gesamtgesellschaftlicher Ansatz, der auch nichttraditionelle Akteure einbezieht, Sprachkompetenz und staatsbürgerliche Integration gleichzeitig fördert.

UMSETZUNG

Wenn die Politikverantwortlichen wissen, welche Lehrmittel und Technologien die besten Bildungsergebnisse erbringen, können sie besser beurteilen, mit welchen Instrumenten sich die besten Arbeitsmarktergebnisse erzielen lassen. Die Länder können von den Erfahrungen folgender Partner profitieren:

- Bildungseinrichtungen und Expert*innen für den Zweitsprachenerwerb
- Akteure des privaten Sektors
- Nichtregierungsorganisationen, Sozialpartner und Freiwilligen-Netzwerke

Bildungseinrichtungen haben erhebliche Anstrengungen im Hinblick auf eine effektive Kursgestaltung unternommen. Viele Länder haben beispielsweise Differenzierungsunterricht im Klassenverband eingeführt. Dabei erhalten die Lernenden dasselbe Material, es wird ihnen aber auf unterschiedliche Weise erläutert. So können sie es je nach individuellem Kenntnisstand bearbeiten (Tomlinson und Imbeau, 2010). Bildungsexpert*innen sind zu dem Schluss gekommen, dass Differenzierungsunterricht in kleineren Klassen effektiver ist. Länder wie Frankreich haben deshalb die Einrichtung kleinerer Klassen in ihren Asyl- und Integrationsgesetzen besonders hervorgehoben (OECD, 2019). Wenn dies unmöglich ist, können die Kursveranstalter Lehrkräften helfen, indem sie durch Einstufung in Leistungsgruppen stärker differenzierte Klassen einrichten (vgl. Empfehlung 7). Eine weitere Möglichkeit, die Ergebnisse bei steigender Klassengröße zu verbessern, ist individuelles Mentoring. Ausgehend von diesen Erfahrungen haben Länder, wie Australien und Schweden, sowie Kommunen, wie Wroclaw in Polen, Programme eingeführt, in denen Freiwillige sich als Mentor*innen engagieren.[10] Um effektiv zu sein, sollten die Länder überlegen, wie sie freiwillige Kräfte für die verschiedenen Regionen und Kurse am besten anwerben und halten können. Dafür bietet sich ein zentralisiertes Informationsmanagementsystem an. In den Vereinigten Staaten sind akademische Partner und Wissenschaftler*innen im Bereich der Erwachsenenbildung häufig direkt an der Erteilung von Sprachunterricht für Migrant*innen beteiligt. Dies gilt insbesondere für die Community Colleges (Kasten 8.1). In Frankreich hat das Innenministerium im Rahmen der Aktion „Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants“ (OEPRE) seine Partnerschaft mit dem Bildungsministerium ausgedehnt, um Fremdsprachenlehrkräfte besser auszubilden und pädagogische Ressourcen zu entwickeln. Ziel ist es, das OEPRE-Programm weiter mit dem nationalen Integrationsplan zu koordinieren und die Kommunikation zwischen den pädagogischen Koordinator*innen im französischen Amt für Einwanderung und Integration (OFII) und den Bildungsexpert*innen auszubauen.

Kasten 8.1. Ein Community College bringt Ergebnisse der Bildungsforschung in seine Partnerschaft mit Resettlement-Agenturen in den Vereinigten Staaten ein

Das Refugee Resettlement Program in Arizona nutzt Finanzmittel, die das Office of Refugee Resettlement im Rahmen des Programms „Refugee Support Services“ vergibt, um das Refugee Education Program (REP) im Pima Community College (PCC) in Tucson, Pima County, Arizona, zu unterstützen. Vor der Reduzierung des Flüchtlingskontingents in den Vereinigten Staaten Anfang 2017 nahm Pima County jährlich mehr als 1 000 amtlich registrierte Flüchtlinge auf. Flüchtlinge, denen es an englischen Sprachkenntnissen und Lesekompetenz mangelt, werden von den lokalen Resettlement-Agenturen in das Bildungsprogramm für Flüchtlinge (REP) vermittelt. Im Jahr 2017 nahmen 790 Zugewanderte am REP teil.

Alle REP-Lehrkräfte sind Mitglied einer beruflichen Weiterbildungsgemeinschaft und werden kontinuierlich in zahlreichen innovativen pädagogischen Methoden geschult. Das REP arbeitet auch mit der Universität von Arizona zusammen, um Ehrenamtliche für die Arbeit mit Lernenden mit begrenzter Lesekompetenz auszubilden.

REP-Lehrkräfte haben einen forschungsbasierten Einstufungstest für erwachsene Leseanfänger*innen entwickelt. Der Vorabtest findet bei der Aufnahme und Anmeldung statt, Erfolgskontrollen werden nach jeder zehnwöchigen Kurseinheit durchgeführt. Der Unterricht soll auf persönlichen Erfahrungen der Lernenden aufbauen und hat zum Ziel, die Lernenden zu befähigen, auf Englisch zu denken und sich in den Strukturen der Vereinigten Staaten zurechtzufinden. Zu den verwendeten Methoden zählen phonisches Bewusstsein und ein Bottom-up-Ansatz (*phonics*), die beide im Ansatz der Spracherfahrung genutzt werden (hierbei wird die mündliche Leistung notiert und so eine Verbindung zum Schriftlichen hergestellt). Eine weitere Methode ist die ganzheitliche Sprachlernmethode (*total physical response*). Hierbei werden Anweisungen formuliert und mit Gestik und Bewegung ausgeführt. Die Whole-Part-Whole-Methode (Bedeutung und Kontext – sprachliche Elemente – Rückkehr zu Bedeutung und Kontext) besteht darin, klangliche Elemente zu einem sinnvollen themenspezifischen Text zusammenzufassen. Dies ermöglicht es den Lehrkräften, den Kursteilnehmer*innen die Laut-Buchstaben-Zuordnung zu vermitteln.

Angesichts der Tatsache, dass immer mehr Lernende bereits länger als ein Jahr in den Vereinigten Staaten leben, hat das REP neue Lehrpläne erstellt, die sowohl Englischkurse für Neuzugewanderte (English for New Americans) als auch Kurse zur Vorbereitung auf eine postsekundäre Ausbildung (College and Career Readiness) umfassen. Da das Ziel der Resettlement-Dienste auf Bundesebene darin besteht, Migrant*innen so rasch wie möglich auf das Erwerbsleben vorzubereiten, gibt es spezielle Berufsenglischkurse für Branchen wie Gastgewerbe und Verarbeitendes Gewerbe. In Zusammenarbeit mit den Arbeitgebern stellt das REP sicher, dass das beschäftigungsorientierte Kursprogramm ständig aktualisiert wird.

Das Pima Community College (PCC) stellt dem REP Sachleistungen zur Verfügung. Dazu gehören Räumlichkeiten, Wartung, IKT- und sonstige Ausrüstung, IT-Dienstleistungen, Bücher und Unterrichtsmaterialien. Im Rahmen des REP wurde auch ein Computer-Lab eingerichtet, das Lernenden als Anlaufstelle für Hilfe dient. In den klassischen Kursen kommen Online-Ressourcen und Tools zur Förderung der digitalen Kompetenz zum Einsatz.

Zusätzlich zu den akademischen Partnern konnten in vielen OECD-Ländern, wie Belgien, Dänemark, Estland, den Niederlanden und der Schweiz, auch Akteure des privaten Sektors für die Sprachförderung Erwachsener mobilisiert werden. Diese Länder nehmen einige Kursanbieter als Partner in ihre Integrationsprogramme auf oder bieten Migrant*innen Gutscheine an, mit denen sie einen Kurs ihrer Wahl bezahlen können. Dänemark hat finanzielle Anreizstrukturen eingeführt, um Kursanbieter dazu zu ermutigen, effizientere und stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnittene Kurse anzubieten (vgl. Empfehlung 4; Rambøll, 2007b). Geringer ist die Zahl der Länder, die die Reaktionsfähigkeit und Experimentierfreudigkeit des privaten Sektors voll nutzen, um innovative Integrationsprogramme zu konzipieren. Angesichts des sich rasch weiterentwickelnden Technologiesektors und der angespannten Lage der öffentlichen Haushalte können solche Partnerschaften aber wichtige Ergebnisse erzielen. In Frankreich hat beispielsweise das Sprachenzentrum CAVILAM – Alliance Française mit Beihilfen des französischen Kultusministeriums (über die interministerielle Dienststelle DGLFLF) die Applikation „Français premiers pas“ entwickelt. Die App ist frei verfügbar und soll Flüchtlingen und Asylsuchenden helfen, indem sie die Grundlagen der französischen Sprache auf einfache, zugängliche Weise vermittelt. Das CAVILAM, das in seiner technisch gut ausgestatteten Einrichtung in Vichy Intensivkurse anbietet, hat sich selbst auch als Forschungszentrum positioniert und Kurse für Französischlehrkräfte konzipiert, die das Augenmerk insbesondere auf den effektiven Einsatz von Online-Lehrmethoden richten. Finnland hat vor Kurzem ein Pilotprojekt zur Integration und Sprachförderung mit Social Impact Bonds (Kasten 8.2) ins Leben gerufen. In diesem Projekt zahlt der Staat nur, wenn die Akteure des privaten Sektors ihre Beschäftigungsziele erreichen und Effizienzgewinne erzielt werden. Das Programm zielt darauf ab, Migrant*innen die erforderlichen Instrumente an die Hand zu geben, um so rasch wie möglich an den Arbeitsmarkt zu kommen. Des Weiteren soll es Sprachkenntnisse auf praktische Weise vermitteln.

Kasten 8.2 In Finnland führen Partner aus dem Privatsektor ein Pilotprojekt durch

In Finnland wird derzeit ein innovatives Instrument getestet, der Social Impact Bond. Er soll private und institutionelle Investoren dazu bewegen, Integrationsdienste auf spezifische Bedürfnisse zuzuschneiden, darunter Sprachkurse je nach Bedarf am Arbeitsplatz. Der mit 14,2 Mio. EUR dotierte Fonds wurde 2016 unter der Schirmherrschaft des Ministeriums für Wirtschaft und Beschäftigung im Rahmen eines Pilotprojekts als Koto-SIB-Beschäftigungsprogramm eingeführt und von Epiqus Oy verwaltet. Er dient in erster Linie der Mobilisierung von privatem Fachwissen, um Migrant*innen rasch an den Arbeitsmarkt zu bringen. Ergebnisschwellen und -messgrößen wurden gemeinsam festgelegt. Im Mittelpunkt des Programms stehen individuelles Coaching und passgenaue Stellenbesetzung.

Obwohl dieses Programm als Fast-Track-Beschäftigungsprogramm konzipiert ist, ist die Beherrschung der finnischen Sprache für viele der angebotenen Berufswege eine wesentliche Voraussetzung. Der drei- bis viermonatige Finnischkurs wird Gruppen auf Anfänger-, A2- und B1-Niveau angeboten. Anders als bei Integrationskursen kommt in Sprachkursen eine Kombination unterschiedlicher Lernmethoden zum Einsatz, die auf einem funktionalen Sprachverständnis und einer kognitiven Lernwahrnehmung basieren. Die Sprachkurse sind berufsorientiert. Die Differenzierung findet im Unterricht statt. Die Betriebspraktika beginnen, sobald die Migrant*innen das erforderliche Sprachniveau im Finnischen erreicht haben. Die öffentliche Hand finanziert die Kurse nur, wenn die teilnehmenden Migrant*innen eine Beschäftigung finden.

Es gibt einige Einschränkungen. Migrant*innen sind beispielsweise nur teilnahmeberechtigt, wenn sie das lateinische Alphabet in Sprache und Schrift beherrschen. Teilnehmen können nur Gebietsansässige, die als arbeitslos registriert sind. 2016 und 2017 waren die Kohorten ursprünglich auf Migrant*innen begrenzt, die internationalen Schutz benötigten. Daten für die erste vollinklusive Kohorte werden nicht vor Ende 2021 zur Verfügung stehen, was bedeutet, dass bis Ende 2022 nicht mit einer quantitativen Folgenabschätzung zu rechnen ist. Dabei zeigten Zwischenergebnisse für August 2019, dass bis zu diesem Zeitpunkt 750 Migrant*innen aus der ursprünglichen Fokusgruppe von 2 000 Personen eine Beschäftigung gefunden hatten. Schätzungen zufolge brachte dies der Regierung Einsparungen in Höhe von 20 Mio. EUR. Die Beschäftigungsergebnisse waren unter den Sprachkursteilnehmer*innen deutlich besser als in der Kontrollgruppe.

Ein Video der Europäischen Investitionsbank beschreibt das Programm und seine Erfolge: https://www.youtube.com/watch?v=9p8P_gimqpI.

Wichtig ist schließlich noch die Feststellung, dass das Erlernen einer Fremdsprache durch eine stärkere Teilhabe am gesellschaftlichen Leben im Aufnahmeland bereichert werden kann. Integrationsaktivitäten und Spracherwerb können sich gegenseitig verstärken. Die meisten OECD-Länder stützen sich auf gemeinnützige Organisationen, die Konversationsgruppen und Sprachtandemprogramme anbieten (vgl. Špačková und Štefková, 2006). In Irland leitet die Third Age Foundation das „Fáilte-Isteach“-Projekt, das wöchentliche Konversationsgruppen organisiert, an denen 1 200 ältere irische Sprachinteressierte und 3 200 zugewanderte Lernende in 104 Zweigstellen im ganzen Land teilnehmen. In Luxemburg bietet das Café des Langues Konversationsrunden, in denen die Teilnehmenden eine Kleinigkeit zum Essen mitbringen. Das 104-Paris, eine Kombination aus Künstlerplattform und Start-up-Inkubator mit Sitz in Paris,[11] hatte Sprachlernaktivitäten in Form von Theaterunterricht für Neuzugewanderte in seinem Programm. Dies ermöglichte Kontakte und einen interkulturellen Austausch zwischen Migrant*innen und etablierten Künstler*innen (vgl. Kasten 8.3 wegen eines ähnlichen Beispiels aus Portugal). In mehreren Ländern, darunter Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Irland, Italien und die Niederlande, haben Sprachpartner*innen einen Sprachaustausch rund um das Thema Sport organisiert. 2016 hat die Europäische Kommission in einem Bericht gute Praktiken für die Konzipierung derartiger Programme zur Förderung der sozialen Inklusion skizziert (Europäische Kommission, 2016). Gemeinnützige Organisationen können in Ländern mit dezentralisierten Programmen auch eine Koordinierungsfunktion übernehmen. So hat das

International Rescue Committee (IRC) in den Vereinigten Staaten beispielsweise den Online-Informations-Hub „Switchboard“ eingerichtet, der Migrant*innen Zugang zu lokalen Ressourcen vermittelt und einen Fundus an Lernressourcen und E-Kursen bietet.[12]

Kasten 8.3 In Portugal wird die Entwicklung von Theatertechniken für den Fremdsprachenerwerb gefördert

Stiftungen und gemeinnützige Organisationen können dank ihrer Experimentierfreudigkeit als Innovationszentren dienen. Außerdem können sie Programme unterstützen und erweitern, die organisch als Reaktion auf einen wahrgenommenen Mangel entstehen. In Portugal gründeten Sprachlehrer*innen des portugiesischen Flüchtlingsrates (CPR) 2004 die Amateur-Theatergruppe RefugiActo, nachdem ihnen klar geworden war, dass es eines Forums bedarf, das den Stimmen der Flüchtlinge Gehör verschafft. Die Gruppe produzierte Theaterstücke, um das Bewusstsein für die Notwendigkeit der sozialen Inklusion in der portugiesischen Gesellschaft zu schärfen. Gleichzeitig wies sie aber auch darauf hin, dass die Integrationsergebnisse von Migrant*innen verbessert werden müssen. Zwischen Februar 2014 und Januar 2017 arbeitete der CPR in Partnerschaft mit der PARTIS-Initiative (künstlerische Ausdrucksformen für soziale Inklusion) der Calouste Gulbenkian Stiftung in Lissabon zusammen, um Theater und Körpersprache als Strategien zur Erleichterung des Spracherwerbs von Asylbewerber*innen und Flüchtlingen zu fördern. Dank des Projekts „Refúgio e arte: Dormen mil cores em meus dedos" (Flucht und Kunst: Tausend Farben schlafen in meinen Fingern) kam das Theaterprogramm in den Genuss von Fördermitteln, die das Projekt auf eine solide Grundlage stellen und seine Tragfähigkeit sichern sollen. Zugleich wurde eine externe Evaluierung der Arbeitsmethoden vorgenommen. Die finanzielle Unterstützung ermöglichte es der gemeinnützigen Organisation, Vollzeitkräfte für die Entwicklung innovativer Techniken einzusetzen. Da das Projekt zu einem Zeitpunkt gestartet wurde, an dem die Migration nach Portugal verhältnismäßig schwach war und die staatlichen Leistungen dezentralisiert wurden, war das CPR/PARTIS-Programm gut positioniert, um ab 2015 auf die verstärkte Nachfrage und das größere Interesse zu reagieren.

Ein Projektziel bestand darin, ein Dokument zu erstellen, das allen Gruppen zugänglich gemacht wird, die daran interessiert sind, Theatertechniken zur Verbesserung des Spracherwerbs einzusetzen. Zielgruppen sind nicht nur Flüchtlinge, sondern alle Migrant*innen, denen es an sozialer Integration mangelt. Das Dokument mit dem Titel „Notebook of Theatrical Practices for the Learning of the Language” wurde in portugiesischer und englischer Sprache veröffentlicht. Es enthält ein Toolkit zur Anwendung von Techniken wie „Learning by doing“, Imitation und Improvisation. Die Unterrichtseinheiten sollen den Stress reduzieren, der in realen Lebenssituationen wie Arztbesuchen und Behördengängen entsteht (Galvão und Cabrita, 2020). Die Übungen wurden von einer Künstlerin und einer Lehrerin für Portugiesisch als Fremdsprache in enger Anlehnung an die Themen des A1/A2-Sprachniveaus konzipiert.

Einige Länder haben das Engagement im Gemeinwesen ausdrücklich in die Integrationsprogramme aufgenommen, wohlwissend, dass nichttraditionelle Akteure gut platziert sind, um sprachliche Immersion und kulturelles Lernen anzubieten. Diese Programme müssen aber angemessen ausgestattet und koordiniert werden. Das kanadische Niederlassungsprogramm (Settlement Program) umfasst auch Dienstleistungen, die darauf ausgerichtet sind, Beziehungen aufzubauen und den sozialen Zusammenhalt zu fördern. Das informelle Sprachenlernen wird für Neuzugewanderte durch eine Vielzahl von Aktivitäten gefördert. Dazu gehören Konversationskreise, Peer-Unterstützung im Rahmen von Freizeitaktivitäten, Veranstaltungen auf Gemeindeebene sowie Möglichkeiten für den kulturellen Austausch mit indigenen Bevölkerungsgruppen und der Gesellschaft der Aufnahmeländer im weiteren Sinne. Australien hat sich in der letzten Zeit vor allem bemüht, die Kontakte mit Glaubensgemeinschaften auszuweiten. In Portugal fördert die Hohe Kommission für Zuwanderung (Alto Commissariodo para as Migrações – ACM) ausdrücklich nichtformale

Bildungsmaßnahmen, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass unterschiedliche Kategorien von Lernenden unterschiedliche Lernmöglichkeiten benötigen. In Lettland fördert das Kultusministerium einen Sprachclub, der die Techniken des Improvisationstheaters einsetzt. Mehrere Länder, darunter Deutschland, Estland, Island, Italien und Österreich, haben Integrationsmodelle eingeführt, an denen Mütter und Kinder gemeinsam teilnehmen können. Immigration New Zealand unterstützt das Programm „Welcoming Communities“, das – auch wenn es nicht ausdrücklich der Sprachförderung dient – Migrant*innen und im Inland Geborene in ihren Gemeinden zusammenführt, um Kontakte zu knüpfen, die die Teilhabe am Wirtschafts- und Sozialleben verbessern. Ähnliche Initiativen existieren in Australien, Kanada und den Vereinigten Staaten. Programme dieser Art bieten den zusätzlichen Vorteil, die Zahl der Kursstunden, die normalerweise im Rahmen der Integrationskurse erforderlich sind, durch die indirekte Förderung der sozialen Inklusion im Aufnahmeland zu reduzieren.[13] Mit der direkten staatlichen Beteiligung verringert sich auch die Gefahr, dass die Verantwortung verwässert wird, indem sie auf immer mehr Akteure verteilt wird.

9. Eine effiziente Koordinierung zwischen den Akteuren sicherstellen, um Überschneidungen oder Unterversorgung zu vermeiden und landesweit einheitliche Standards zu gewährleisten

HINTERGRUND

An den Sprachkursen sind viele Akteure beteiligt, häufig findet zwischen ihnen jedoch nur wenig oder keine Koordination statt. Dies kann dazu führen, dass sich das Kursangebot in einigen Gegenden überschneidet, wohingegen in anderen kein flächendeckendes Angebot besteht. Häufig finanzieren, bewerben und entwickeln die verschiedenen Integrations- und Beschäftigungsträger jeweils eigene Kurse. Daher kann es vorkommen, dass potenzielle Kursteilnehmer*innen selbst da, wo geeignete Kurse existieren, keine Kenntnis hiervon erhalten oder u. U. nicht teilnahmeberechtigt sind. Auch im Hinblick auf die zentrale Kontrolle über die Lehrpläne, die Qualifikationen der Lehrkräfte, die Akkreditierung der Kursträger, die Prüfungsmechanismen sowie darauf, inwiefern die staatliche Finanzierung an bestimmte Qualitätsmessgrößen geknüpft ist, bestehen große Unterschiede. Die meisten Programme werden zumindest teilweise durch die nationale Ebene finanziert, aber auf regionaler oder lokaler Ebene umgesetzt und manchmal auch konzipiert. Um Überlappungen bzw. Lücken im Sprachkursangebot zu vermeiden und einheitliche Standards im ganzen Land sicherzustellen, bedarf es einer transparenten und regelmäßigen Abstimmung zwischen der nationalen und der lokalen Ebene und zwischen den verschiedenen Akteuren vor Ort.

ZIELGRUPPE

Reguläre Sprachkurse werden oft von den Gemeinden oder von Stellen im Geschäftsbereich des Innenministeriums finanziert; auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Kursangebote finanziert in der Regel die öffentliche Arbeitsverwaltung (Tabelle 9.1). Berufsbezogene Kurse werden häufig von sehr unterschiedlichen Einrichtungen getragen und von Akteuren mit unterschiedlichen Zielsetzungen finanziert. Diesen Trägern fehlt es möglicherweise an akkreditierten Sprachlehrer*innen, und ihre Lehrpläne können von denen regulärer Sprachkurse stark abweichen. Sprachkursträgern mangelt es wiederum in der Regel an Fachkenntnis in den einschlägigen Berufsfeldern (Pöyhönen und Tarnanen, 2015).

UMSETZUNG

Die Abstimmung zwischen den verschiedenen Ebenen und Akteuren kann auf unterschiedliche Weise erfolgen:

- Wenn die Kommunen eine größere Rolle bei der Entwicklung und Durchführung von Sprachkursen spielen, bedarf es möglicherweise eines Koordinierungsmechanismus.
- Eine zentrale Stelle bzw. ein Ministerium kann die Koordinierung der Akteure übernehmen.
- Die Zentralregierung kann Standards festlegen.

Immer mehr OECD-Länder setzen auf eine dezentrale Integration von Zugewanderten. Dies gilt auch für den Sprachunterricht und beinhaltet mehr Verantwortung für die Gemeinden und die Zivilgesellschaft. Dies könnte eine Möglichkeit sein, die Integration der Zugewanderten in ihre jeweiligen Wohngemeinden zu verbessern, da die Entscheidungen dort getroffen werden. Mehrere OECD-Länder haben den Kommunen in den vergangenen Jahren hier vermehrt Steuerungsaufgaben übertragen. In einigen Ländern, wie z. B. in Dänemark und in den Vereinigten Staaten, ist dies seit Langem der Fall. In Polen und Spanien spielt auch die Zivilgesellschaft eine wichtige Rolle. Ende 2019 gründete die polnische Stiftung „Okno na Wschód“ ein Zentrum zur Unterstützung von Ausländer*innen, das neben Polnischkursen auch allgemeinere Integrationsberatung anbietet. In einigen Ländern, vor allem in Deutschland und Italien, bieten Zentren für Erwachsenenbildung Sprachkurse an. Das italienische Bildungsministerium finanziert über 500 Erwachsenenbildungszentren in den Provinzen, die seit Langem Alphabetisierungs- und Italienischkurse durchführen. Seit dem Integrationsgesetz von 2009, das Vorgaben bezüglich der Sprachkenntnisse macht, fördert auch das mit der Durchführung der Sprachtests betraute Innenministerium diese Zentren. Unabhängig von der Aufteilung der Zuständigkeiten sollten Behörden, Sprachkursträger und Expert*innen regelmäßig zusammenkommen, um sich gegenseitig über bestehende Kursformate zu informieren, mögliche Synergien zu erörtern und alle verfügbaren finanziellen und personellen Ressourcen zusammenzulegen, um ein vielfältigeres, flexibleres und transparenteres Angebot zu entwickeln.

Angesichts der zunehmenden Bedeutung der Akteure vor Ort wird die Abstimmung immer wichtiger, um ein flächendeckendes und landesweit einheitliches Sprachlernangebot zu gewährleisten. Ohne eine solche Abstimmung und Kommunikation ist es für Länder mit dezentralen Programmen viel schwieriger zu beurteilen, ob die Nachfrage gedeckt wird. Auch die Erhebung von Daten zu den Ergebnissen und die Anpassung an sich verändernde Gegebenheiten fällt dann schwerer. So zeigte beispielsweise ein Bericht des norwegischen Forschungsinstituts Fafo über die Anpassung der Integrationsmaßnahmen – wovon die wichtigste der Spracherwerb ist – an die Bedingungen der COVID-19-Pandemie, dass die Hälfte der Gemeinden Schwierigkeiten dabei hatte, der neuen Situation Rechnung zu tragen (Fafo, 2020). Mangelnde Abstimmung kann auch die Verbreitung von Innovationen verzögern, die in einzelnen Gemeinden (vor allem in Großstädten) entwickelt werden. Dies führt dazu, dass Migrant*innen in entlegeneren Gegenden weniger Möglichkeiten haben.

Im Idealfall kümmert sich eine einzige Stelle darum, die Sprachkursteilnehmer*innen einzuschreiben und an verfügbare Kursträger zu verweisen. Eine solche zentrale Anlaufstelle erhöht die Sichtbarkeit der Programme und gewährleistet einheitlichere Qualitätsstandards für die Einschreibung. Außerdem können sich die Lernenden dort über Sprachkursträger informieren und so eine gezieltere Auswahl treffen. Den für die Beaufsichtigung der Bildungsträger zuständigen Stellen sollte es obliegen, einheitliche Standards festzulegen und sicherzustellen, dass diese Standards von allen Anbietern landesweit kohärent angewendet werden. Einige Länder haben vor kurzem die Zuständigkeiten verlagert, um die Programmdurchführung effizienter zu gestalten, so Australien (Commonwealth Co-ordinator-General for Migrant Services) und Finnland (Ministerium für Wirtschaft und Arbeit).

In den meisten OECD-Ländern erfolgt die Festlegung der Standards und die Qualitätskontrolle auf nationaler Ebene, entweder durch staatliche Stellen oder durch von ihnen beauftragte nichtstaatliche Einrichtungen (Rossner, 2014 und 2008; vgl. Kasten 9.1 wegen Beispielen für die Koordinierung der an der

Sprachförderung beteiligten Akteure). Die Qualitätskontrolle sollte von Expert*innen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung wahrgenommen werden, beispielsweise durch stichprobenartige Unterrichtsbesuche oder Gespräche mit willkürlich ausgewählten Kursteilnehmer*innen über bestimmte Aspekte ihres Kurses. Bei solchen Kontrollen sollte auf die Verhältnismäßigkeit zwischen Qualitätssicherung und Verwaltungsaufwand geachtet werden. Außerdem sollten mögliche wesentliche Änderungen antizipiert werden. In manchen Ländern umfasst die Qualitätssicherung eine Akkreditierung im Rahmen eines Pflichtsystems, womit in der Regel eine förmlichere regelmäßige Begutachtung verbunden ist. Frankreich z. B. akkreditiert Sprachkursträger seit 2011 mittels des Labels „Französisch als Integrationssprache" (FLI). Dies umfasst alle drei Jahre eine Prüfung und eine Stellungnahme einer interministeriellen Kommission. Das Vereinigte Königreich prüft und evaluiert Englischkurse und -tests für Nichtmuttersprachler durch zwei unabhängige Stellen, das Office for Standards in Education (OFSTED) und das Office of Qualifications and Examinations Regulation (OFQUAL). Eine andere Möglichkeit, eine effiziente Allokation der öffentlichen Mittel zu gewährleisten und einen qualitativ hochwertigen Unterricht in allen Regionen und bei allen Trägern zu sichern, ist eine ergebnisorientierte Finanzierung mit entsprechenden Erfolgskriterien für die Sprachkursträger, wie sie gegenwärtig in den Niederlanden und in Dänemark praktiziert wird (Gørtz et al., 2006; Rambøll, 2007b; Significant, 2010). Eine stärkere Zusammenarbeit und eine effizientere Ressourcenallokation können außerdem einen direkten Effekt auf den Sprachlernerfolg und die Beschäftigungsergebnisse haben, wie in jüngerer Zeit in Finnland (Sarvimäki und Hämäläinen, 2010) und Italien (OECD, 2014) festgestellt wurde. Deshalb haben einige OECD-Länder, beispielsweise Irland, Estland und Litauen, eine stärkere Abstimmung und „ressortübergreifende Konzepte" in ihre jüngsten Aktionspläne zur Integration von Zugewanderten aufgenommen (vgl. Kasten 9.1).

Kasten 9.1 Beispiele für die Koordinierung der für den Sprachunterricht verantwortlichen Akteure

Die Koordinierung der Sprachkurse in Deutschland wurde durch das Zuwanderungsgesetz von 2005 deutlich verbessert, mit dem die verschiedenen zuvor bestehenden Programme zu einem einheitlicheren Integrationskursangebot zusammengelegt und standardisiert wurden. Die Entwicklung der Integrationskurse erfolgt durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Das Goethe-Institut – das weltweit tätige Kultur- und Sprachinstitut der Bundesrepublik Deutschland – hat das Rahmencurriculum und die Konzeption für die Qualifizierung der Lehrkräfte erarbeitet und zusammen mit dem Testanbieter, telc gGmbH, den „Deutschtest für Zuwanderer" (DTZ) entwickelt. Für die Berufssprachkurse hat die telc gGmbH seit 2016 einen umfassenden Lernzielkatalog, die Abschlussprüfung und die Kurskonzeption für die Weiterbildung für DaF/DaZ-Lehrkräfte ausgearbeitet. Die Finanzierung erfolgt aus Bundesmitteln, die Kurse werden jedoch vor Ort von zahlreichen akkreditierten Kursträgern durchgeführt, die qualifizierte (vor Aufnahme der Lehrtätigkeit oder berufsbegleitend ausgebildete) Deutschlehrkräfte beschäftigen, dem Rahmencurriculum folgen und die standardisierte Abschlussprüfung abnehmen müssen.

In Österreich wirken mehrere Bundesbehörden – mit den Bundesländern abgestimmt – an der Integration der Migrant*innen mit. Zusätzlich beauftragen die nachgeordneten Ebenen häufig Einrichtungen der Zivilgesellschaft mit der Durchführung von Integrationsmaßnahmen. Die allgemeine Zuständigkeit für die Integration von Zugewanderten liegt bei der zuständigen Sektion im Bundeskanzleramt (BKA); weitere Kurse werden vom Arbeitsmarktservice (AMS) durchgeführt. Um Fragmentierung und horizontale Differenzierung zu vermeiden, lancierte die österreichische Bundesregierung 2010 ihren Nationalen Aktionsplan für Integration, dem 2016 50 Aktionspunkte folgten. Mit der Sprachförderstrategie wird darauf abgezielt, die Struktur und das didaktische Konzept der unterschiedlichen Arten von Willkommensklassen zu vereinheitlichen, die Zuständigkeiten für bestimmte Sprachniveaus und Kategorien von Zuwander*innen zu klären und bestimmten Akteuren zuzuweisen (BMI, BKA, AMS) und eine gemeinsame Finanzierungsstrategie der großen Geldgeber auf Ebene der Bundesländer und des Bundes zu erarbeiten (Integrationsbericht, 2016).

In der Schweiz ist jeder Kanton befugt, die Anspruchsvoraussetzungen für die Sprachkursteilnahme sowie die Zahl der Unterrichtsstunden und die Art der angebotenen Kurse festzulegen. Allerdings verfolgen die Kantone dabei die Ziele der 2014 eingeführten Kantonalen Integrationsprogramme und erhalten Mittel vom Bund. Außerdem zielt das in Zusammenarbeit mit dem Staatssekretariat für Migration ausgearbeitete Programm „fide“ darauf ab, die Qualität der Sprachkurse, die Lehrmethoden und die Prüfungen schweizweit zu vereinheitlichen. Es bietet u. a. Instrumente, um die Migrant*innen entsprechend ihrem Bedarf und ihren Fähigkeiten verschiedenen Kursen zuzuweisen. Zeigt sich bei einer Evaluierung, dass ein Kurs den Standards nicht gerecht wird, so verliert der Kursträger die fide-Zertifizierung (www.fide-info.ch/).

Irland lancierte 2017-2020 ein koordiniertes „ressortübergreifendes Konzept“ für die Integration. Eine wichtige Säule dieses Konzepts war die Förderung von Englisch für Nichtmuttersprachler (ESOL). Zu den Prioritäten der Migrant Integration Strategy zählten der Nachweis der Leistungen der Kursteilnehmer*innen und die Festlegung einer klaren Progression auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Der für Gleichstellung, Zuwanderung und Integration zuständige Staatsminister im Department of Justice and Equality wurde mit der Einrichtung eines Strategieausschusses beauftragt, der die Umsetzung überwachen sollte (Department for Justice and Equality, 2016).

Tabelle 9.1 An der Finanzierung von Sprachkursen in den OECD-Ländern beteiligte Akteure, 2020 oder letztverfügbares Jahr

	An der Finanzierung von Sprachkursen in den OECD-Ländern beteiligte Akteure
Australien	Innenministerium; Adult Migrant English Program (AMEP)
Belgien	Öffentliche Programmierungsdienste – Sozialeingliederung; Innenministerium der Flämischen Gemeinschaft; Amt für staatsbürgerliche Integration (Flandern); Gemeinschaftskommission (Brüssel); Wallonisches Ministerium für Soziales und den Öffentlichen Dienst (Wallonien); Deutschsprachige Gemeinschaft
Chile	/
Dänemark[1]	Ministerium für Zuwanderung und Integration; Finanzministerium; Gemeinden
Deutschland	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF); Arbeitsministerium; Innenministerium
Estland	Innenministerium; Ministerium für Bildung und Wissenschaft; Kulturministerium; Sozialministerium; Justizministerium
Finnland	Ministerium für Wirtschaft und Beschäftigung (weist den regionalen Zentren für wirtschaftliche Entwicklung, Verkehr und Umwelt Mittel zu); Ministerium für Bildung und Kultur
Frankreich	Innenministerium, Direction Générale des Étrangers en France (DGEF)
Griechenland	Ministerium für Wirtschaft, Entwicklung und Tourismus; Bildungsministerium; Ministerium für Zuwanderung und Asyl
Irland	Office for the Promotion of Migrant Integration; die für die Mittelverwaltung zuständige Stelle im Department of Justice and Equality; Department of Education and Skills; Department of Social Protection
Island	/
Israel	Ministerium für Alija und Integration; Bildungsministerium; Jewish Agency
Italien	Innenministerium, Abteilung für Bürgerrechte und Zuwanderung; Bildungsministerium; Provinzen und Gemeinden
Japan	Ministerium für Gesundheit, Arbeit und Wohlfahrt („Kurs zur Förderung stabiler Beschäftigung ausländischer Gebietsansässiger“)
Kanada	Immigration, Refugees, and Citizenship Canada (IRCC); 10 Provinzen und 3 Territorien
Kolumbien	/
Korea	Justizministerium
Lettland	Innenministerium; Ministerium für Kultur
Litauen	Europäische Sozialfondsagentur im Geschäftsbereich des Ministeriums für soziale Sicherheit und Arbeit
Luxemburg	Bildungsministerium; Nationales Spracheninstitut (INL); Nationales Aufnahmeamt
Mexiko	Mexikanische Flüchtlingshilfskommission; Sin Fronteras (gemeinnützige Organisation)
Neuseeland	Bildungsministerium; Tertiary Education Commission; nachgeordnete Gebietskörperschaften
Niederlande	Ministerium für Soziales und Beschäftigung (Uitvoering van beleid SZW); Gemeinden
Norwegen	Bildungsministerium; Direktion für Aus- und Weiterbildung; Skills Norway; Gemeinden
Österreich	Bundeskanzleramt; Arbeitsministerium; Österreichischer Integrationsfonds; Bundesländer und Arbeitsmarktservice

	An der Finanzierung von Sprachkursen in den OECD-Ländern beteiligte Akteure
Polen	Innenministerium, Abteilung EU-Mittel; Gemeinden
Portugal	Hohe Kommission für Zuwanderung; Ministerium für Solidarität, Beschäftigung und soziale Sicherheit; Ministerium für Bildung und Wissenschaft
Schweden	Bildungsministerium; Beschäftigungsministerium; Gemeinden
Schweiz	Bund, Kantone und Gemeinden
Slowak. Rep.	Innenministerium
Slowenien	Innenministerium
Spanien	Bildungsministerium; Autonome Gemeinschaften; Ministerium für Arbeit, Zuwanderung und soziale Sicherheit
Tschech. Rep.	Arbeits- und Sozialministerium; Innenministerium; 18 Integrationszentren; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
Türkei	/
Ungarn	Innenministerium
Ver. Königreich	Innenministerium; Gemeindeministerium
Ver. Staaten	Bildungsministerium; Office of Refugee Resettlement (Gesundheits- und Sozialministerium); nachgeordnete Gebietskörperschaften

Anmerkung: k. A. = keine Angaben; / = nicht anwendbar, vgl. Tabelle 1.1.
[1] Dänemark ist der einzige EU-Mitgliedstaat, der keine Mittel aus dem Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) erhält, da das Land eine Nichtbeteiligungsklausel im Bereich Justiz und Inneres nutzt. Das ungarische AMIF-Programm wurde 2018 teilweise ausgesetzt.
Quelle*:* OECD-Fragebogen zur Sprachförderung für erwachsene Migrant*innen, 2017.

10. Beim Sprachenlernen auf neue Technologien setzen

HINTERGRUND

Mit dem Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich lassen sich Reichweite und Kosteneffizienz der Sprachkurse für Neuzugewanderte enorm erhöhen. E-Learning-Instrumente können den Präsenzunterricht ergänzen, aber nicht ersetzen. Sprachlehrer*innen, die das computergestützte Sprachenlernen (CALL) sinnvoll einsetzen, haben dadurch die Möglichkeit, in ihrem Unterricht zu differenzieren und diesen stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Migrant*innen zuzuschneiden. Sie können die Motivation der Migrant*innen schon einfach dadurch erhöhen, dass sie den Unterricht vielfältiger und interessanter gestalten. Mit der Integration neuer Technologien in den Unterricht lassen sich die Zeit, die Lernende und Lehrende gemeinsam im Unterricht verbringen, und auch die mit der Lehrertätigkeit einhergehenden Kosten reduzieren, wenn entsprechende organisatorische Verän–derungen vorgenommen werden. Darüber hinaus können computergestütztes Sprachenlernen und Fernunterricht die Lernergebnisse all jener Personen verbessern, die in entlegene Gebiete ziehen, wo weniger Dienste zur Verfügung stehen. Des Weiteren können sie Migrant*innen bereits vor der Abreise aus dem Herkunftsland Zugang zu Sprachkursen bieten. Kenntnisse darüber, was in welchem Kontext am besten funktioniert, sind eine Grundvoraussetzung, um das Potenzial dieser Instrumente auszuschöpfen. Plattformen können die Datenerfassung erleichtern, wodurch die Leistungen der Lehrenden und Lernenden besser überprüfbar sind. Durch diese Informationen lassen sich Innovation und Qualität weiter verbessern (wobei die Privatsphäre des Einzelnen zu schützen ist). Um Probleme bei der Umsetzung zu verhindern, müssen sich die Politikverantwortlichen allerdings der potenziellen Hindernisse bewusst sein, die dem Einsatz dieser Instrumente im Wege stehen.

Zudem hat die Erfahrung der Corona-Pandemie deutlich gemacht, wie wichtig ein zuverlässig funktionierender Fernunterricht ist, wenn Präsenzunterricht unmöglich ist. Länder, die keine Vorkehrungen für Fernunterricht getroffen hatten, waren gezwungen, Dienstleistungspartner zu finden und so schnell wie möglich alternative Lösungen zu entwickeln. Ansonsten blieb ihnen nur die Möglichkeit, die Sprachkurse einzustellen und die Abschlussprüfungen auf einen späteren Zeitpunkt zu verlegen. Andere Länder, die über ein Fernunterrichtsangebot verfügten, stellten fest, dass nicht alle Migrant*innen daran teilnehmen konnten. Von diesen Erfahrungen können alle Länder profitieren, da sie deutlich machen, in welchen Bereichen Verbesserungsbedarf besteht. So können sie sich auf ähnliche Ereignisse in Zukunft besser vorbereiten.

ZIELGRUPPEN

Digitale Werkzeuge haben in den meisten OECD-Ländern im Sprachunterricht bereits Einzug gefunden, wenngleich Umfang und Reichweite stark variieren. Sprachkursträger oder staatliche Stellen können ihr Angebot in Konsultation mit IKT-Expert*innen anpassen. Lehrkräfte können diese Werkzeuge in ihren Unterricht integrieren, ihre Vorbereitungszeit verkürzen und den Präsenzunterricht mit den Lernenden effizienter gestalten. E-Learning-Tools sind möglicherweise für Migrant*innen mit höherem Bildungsniveau

von besonderem Nutzen und können aktiv Arbeitsuchenden mehr Flexibilität bieten. Außerdem gilt es, Anwendungen zu entwickeln, die einfach und reibungslos funktionieren, und eine technische Unterstützung vorzusehen, die sicherstellt, dass die im Unterricht verwendeten Geräte immer einsatzbereit sind.

UMSETZUNG

Im Bereich des IKT-basierten Lernens gibt es keine Patentlösung, die für alle Situationen geeignet ist, sondern vielmehr ein breites Angebot an Kombinationen und Tools zur Wahl. Auch wenn der Einsatz von modernen Technologien und Fernunterricht in den meisten Ländern, die mit Integrationsfragen konfrontiert sind, ein recht neues Phänomen darstellt (2010 waren die Niederlande das einzige Land, das in seinem Integrationstest systematisch IKT einsetzte und ein Standard-Lernpaket mit IKT-Komponenten anbot [Kluzer et al., 2011]), haben die meisten OECD-Länder in der Zwischenzeit Maßnahmen ergriffen, um den IKT-Einsatz zu erhöhen. IKT-basierte Sprachkurse für erwachsene Migrant*innen entstehen generell nach dem Botton-up-Prinzip. Allerdings bedarf es koordinierter staatlicher Strategien und Evaluierungen, um für eine stärkere Vereinheitlichung der Dienstleistungsangebote zu sorgen und die vorhandenen Tools effizienter an mögliche Test- oder Integrationsziele zu knüpfen.

In einem ersten Schritt werden Qualitätskriterien und -standards definiert, die zur Auswahl der IKT-basierten Lernressourcen herangezogen werden. Noch ist unklar, mit welchen Kombinationen von Instrumenten sich in bestimmten Kontextsituationen die besten Ergebnisse erzielen lassen. Der Großteil der bislang zu diesem Thema erfassten Daten stammt aus Lehrer- und Schülerfragebogen. Viele Länder befinden sich diesbezüglich nach wie vor in einer Experimentierphase (Kasten 10.1). Um festzustellen, welche Instrumente in welcher Kombination und unter welchen Kontextbedingungen den Anforderungen eines spezifischen Integrationskurses am besten gerecht werden, müssen die Merkmale, die einzig digitale Lernumgebungen bieten, und die Rahmenbedingungen, unter denen solche Unterrichtstechniken am effektivsten sind, untersucht werden. Die soziopädagogische Forschung kann dazu wichtige Erkenntnisse liefern. In verschiedenen Ländern werden seit den 1960er Jahren Computer in unterschiedlichem Ausmaß zu Lernzwecken eingesetzt. Lehrkräfte stehen den staatlichen Stellen, die mit der Konzipierung und Auswahl der Tools betraut sind, kompetent und beratend zur Seite. Wie sich die pädagogische Wirksamkeit von CALL am besten evaluieren lässt, wird nach wie vor diskutiert. Die zuständigen Stellen müssen dabei die Bedürfnisse verschiedener Migrantenpopulationen im Auge haben. Für einige Gruppen ist ein reiner Online-Kurs u. U. besser geeignet als Präsenzunterricht, in dem IKT-Material zum Einsatz kommt. Für andere Migrant*innen kann selbstgesteuertes Lernen eine bessere Lösung darstellen, wiederum andere ziehen möglicherweise aus lehrergesteuerten Programmen den größten Nutzen. In den OECD-Ländern werden IKT im Allgemeinen auf drei Arten genutzt:

- beim hybriden Lernen, bei dem IKT-Tools im (physischen) Klassenzimmer zum Einsatz kommen
- in digitalen Klassenzimmern, reinen Online-Plattformen für den Fernunterricht
- als digitale Instrumente, wie Apps und Videos, beim autonomen Lernen

Generell besteht Einvernehmen darüber, dass der Einsatz von Technologien im Sprachunterricht in Kombination mit Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft am erfolgreichsten ist. Dieser Ansatz verhindert, dass Nuancen verloren gehen und garantiert, dass Fehler angemessen erläutert werden (Kluzer et al., 2011).[14] Die in Deutschland, Italien, Kanada, Litauen und Spanien entwickelten Instrumente werden alle prioritär beim hybriden Lernen eingesetzt. In diesem Kontext werden IKT eher als Ergänzung und nicht als Ersatz für Sprachunterricht betrachtet. IKT ermöglichen neue Lernformen (z. B. Videos für visuelle Lerntypen oder Nachrichtenmeldungen und Dialoge für auditive Lerntypen). So können Migrant*innen auf ihre spezifische Situation zugeschnittene Lernpfade verfolgen, ohne auf die Vorteile des Gruppenunterrichts verzichten zu müssen. Mit dem Einsatz von Technologien im Unterrichtsumfeld erhalten Migrant*innen Zugang zur reichen Vielfalt an Lernmaterialien und neuen Technologien, ohne in eigene Geräte oder Internetanschlüsse investieren zu müssen.

Kasten 10.1. Einige Länder haben ihr digitales Angebot verbessert

In Estland werden die E-Kurse (www.keeleklikk.ee/) vom estnischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft und vom Europäischen Sozialfonds finanziert. Sie richten sich an englische und russische Muttersprachler*innen und werden von einer estnischen Lehrkraft erteilt, mit der sich die Lernenden per E-Mail austauschen können. Die interaktive Lernplattform des österreichischen Integrationsfonds ÖIF „Mein Sprachportal“ bietet einen Überblick über das Gesamtangebot an unterschiedlichen Sprachkursen. Auf der Online-Plattform finden die Migrant*innen außerdem eine Vielzahl von Videos und Audios, die es ihnen ermöglichen, ihre Sprachkompetenzen zu testen und sich auf die Sprachprüfungen vorzubereiten. Auf Antrag der Direction de l‘accueil, de l‘accompagnement des étrangers et de la nationalité (DAAEN, seit der Reorganisation vom 5. Oktober 2020 DIAN, Direction de l‘intégration et de l‘accès à la nationalité) hat das französische Innenministerium seit 2017 eine Vielzahl an Online-Instrumenten eingerichtet, darunter MOOCs, d. h. moderne Videokurse.

Deutschland hat ähnliche Tools entwickelt, darunter ein Lernportal (das vhs-Lernportal), das es Lernenden ermöglicht, Kontakt zu Lernbegleiter*innen aufzunehmen, die ihre Fortschritte verfolgen können. Über verschiedene Medien (Audio, Video, Bild und geschriebener Text) werden unterschiedliche Arten von Übungen angeboten. Lernende können ihre Hausaufgaben außerhalb des Präsenzunterrichts über das Portal erledigen. Die Lehrkräfte können die Arbeiten mit farbcodierten Stiften korrigieren und sehen, in welchen Bereichen vertieftes Lernen erforderlich ist. Das Portal steht den Lernenden auch kostenfrei zum selbstständigen Lernen zur Verfügung. Es ist über PC und Smartphone zugänglich.

In Kanada unterstützt das „LearnIT2teach“-Projekt seit 2010 hybride Unterrichtsmethoden. Es bietet Lehrmaterialien und Kurse für Lehrkräfte im Hinblick auf die Anpassung der Instrumente an die Bedürfnisse der Lernenden. Im Jahr 2020 lancierte die Einwanderungsbehörde IRCC eine verbesserte Plattform für Sprachkursanbieter – Avenue.ca. Dabei handelt es sich um ein internetbasiertes System für die Planung, Durchführung und Verwaltung von Sprachkursen für Neuzugewanderte. Die Moodle-Lernplattform von Avenue.ca bietet Lehrkräften einen virtuellen Raum, um Ressourcen zu speichern und zu teilen und zu überprüfen, wieviel Zeit die Lernenden mit dem Moodle-Kurs verbringen.

In den Vereinigten Staaten hat das Sacramento County Office of Education – ein Kompetenzzentrum für die Konzipierung und Nutzung moderner Unterrichtstechnologien in der Erwachsenenbildung – das Programm „USA Learns“ eingerichtet. Das Programm wurde zunächst vom US-amerikanischen und kalifornischen Bildungsministerium finanziert. Es umfasst eine kostenfreie Website und Apps, die die Lernenden selbstständig oder mit Unterstützung ihrer Lehrkräfte nutzen können. Zu den bemerkenswerten Tools zählen Spiele und die Möglichkeit, die Stimmen der Nutzer*innen aufzunehmen und anschließend mit kompetent gesprochenem Englisch zu vergleichen.

In Portugal bietet die von der Hohen Kommission für Zuwanderung bereitgestellte Online-Plattform für das Lernen der portugiesischen Sprache zwei Module, für Anfänger*innen und für individuell Lernende. Mit dem Kurs sollen Kompetenzen in Vokabellernen, Hörverständnis, Leseverständnis und schriftlichem Ausdruck ausgebaut und grammatikalische Kenntnisse vertieft werden. Neben der Angabe des Bildungsniveaus und des Beschäftigungsstatus sowie der Kenntnisse anderer Sprachen werden die Nutzer*innen aufgefordert, sich zu registrieren und eine Muttersprache auszuwählen. Unterricht und Materialien, wie Online-Wörterbücher, werden in der ausgewählten Sprache zur Verfügung gestellt. Welche Lektionen mit welchen Instrumenten zu bearbeiten sind, wird in einer Text- und in einer Audiodatei erläutert. Jedes Modul enthält Lerntests, um das nächste Niveau zu erreichen.

Möglicherweise ist aber auch Spielraum dafür vorhanden, dass IKT gewisse Aspekte des traditionellen Sprachunterrichts ersetzen, allen voran den Präsenzunterricht. Lernen mit IKT bietet Flexibilität, da es Migrant*innen ermöglicht, zu jeder beliebigen Zeit und an jedem beliebigen Ort zu lernen, auch bereits vor

der Abreise aus ihrem Herkunftsland. Australien, Finnland, Israel, Norwegen und Österreich haben virtuelle Klassenräume für den Fernunterricht eingerichtet. Die hybriden Unterrichtssysteme in Spanien und Deutschland können ebenfalls an den Fernunterricht angepasst werden. Die Migrant*innen in Australien haben positiv auf die Flexibilität des AMEP-Fernprogramms reagiert. Besonders hervorgehoben haben sie die Vorteile, die sie für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bietet. Andere haben den leichten Zugang aus entfernt gelegenen Wohnorten als positiv vermerkt. In Finnland hat der Fernunterricht die wenigen Migrant*innen im Südwesten des Landes zusammengeführt, die Schwedisch lernen wollen. Diese Art von Unterricht kann auch die Differenzierung erleichtern, da Lehrkräfte über private Chatfunktionen zeitgleich mit mehreren Lernenden an unterschiedlichen Orten in Kontakt treten oder ihnen auf ihren persönlichen Bedarf zugeschnittene Hausaufgaben geben können, ohne Lernende zu demotivieren, die in unterschiedlichem Tempo vorankommen.

Digitale Instrumente für das autonome Lernen am Computer, Tablet oder Smartphone haben sich am Markt rasch ausgebreitet. Sie tragen häufig unterschiedliche Namen, je nach Lernprofil, auf das sie ausgerichtet sind. Insbesondere auf dem untersten Lernniveau gelten Technologien, die keine gesprochenen Interaktionen ermöglichen, für den Erwerb mündlicher Kompetenzen häufig als ineffektiv. Obwohl zwischen Lernmotivation und Lernergebnissen ein enger Zusammenhang besteht, gibt es einige App-basierte Kurse zum Wortschatzerwerb, in denen alle Lernenden erfolgreich abschneiden (Loewen et al., 2020). Apps können auch ein wirksames Instrument sein, um bei Fehlern Instant Feedback zu geben. Digitale Instrumente bieten außerdem mehr zeitliche Flexibilität für die Erledigung der Hausaufgaben. Länder wie Deutschland, Luxemburg, Österreich und lokale Gebietskörperschaften im Vereinigten Königreich und in den Vereinigten Staaten haben in Sprachkurs-Applikationen investiert. Diese sind in der Regel online kostenfrei verfügbar und enthalten spielerische Module, in denen die Lernenden Videos schauen und Fragen beantworten können, anhand derer ihre Fortschritte beobachtet werden.[15]

IKT-basierte Sprachplattformen sind eine gute Lösung für fortgeschrittene oder hochspezialisierte Kurse, in denen die Zahl der interessierten Lernenden häufig für Präsenzunterricht im Klassenzimmer nicht ausreicht. Diese Plattformen müssen nicht unbedingt voll in einen Sprachkurs integriert sein. Lernende mit hohem Bildungsniveau können die Möglichkeiten des Selbststudiums nutzen. Separate Tools, wie die deutsche App für Krankenpflegekräfte „Ein Tag in der Pflege“ oder die neuseeländische „Work Talk“-Website (vgl. Kasten 10.2) können gezielt Problembereiche angehen, in denen die Sprachkompetenzen verbessert werden müssen.

Kasten 10.2. Neuseeland stellt Online-Instrumente für Fachkräfte bereit

WorkTalk wurde von Immigration New Zealand in Zusammenarbeit mit der Victoria University of Wellington – Te Herenga Waka – entwickelt. Zuständig für das Projekt war das Language in the Workplace Team der School of Linguistics and Applied Language Studies. Das Programm wurde konzipiert, um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass das Beherrschen einer kulturspezifischen Sprache für einige Arbeitskräfte, insbesondere jene, die bereits über fortgeschrittene Sprachkenntnisse verfügen, genauso wichtig sein kann wie das Beherrschen von Grammatik und Vokabular. Neben praktischen Arbeitsplatzszenarien für Migrant*innen bietet die Website auch Tipps und Tools für Arbeitgeber sowie einen interaktiven Test, in dem Nutzer*innen ihr Verständnis sprachlicher Nuancen und ihre Fähigkeit zur Formulierung angemessener Antworten testen können. Erwähnenswert ist auch, dass dieses Instrument, ebenso wie ein großer Teil der Website „New Zealand Now“, Migrant*innen bereits vor der Abreise aus ihrem Herkunftsland Beratung und Informationen bietet.

Zusätzlich zur Beurteilung der Frage, wo der Einsatz digitaler Instrumente wahrscheinlich am effektivsten ist, sollten die staatlichen Stellen auch die Finanzierung berücksichtigen. Die Entwicklung von Instrumen-

ten für das computergestützte Sprachenlernen ist sehr kostenaufwendig. Ihre Integration in den Sprachunterricht dürfte die Kosten der Sprachkurse in Wirklichkeit nicht senken, zumindest nicht auf kurze Sicht. Die wirtschaftlichen Aspekte von Online-Kursen sind komplex. Sie umfassen nicht nur die Kosten für die Entwicklung der Tools, sondern auch Neuerungen in der Kursverwaltung und -finanzierung. Wenn Länder eigene Instrumente entwickeln, setzt dies beispielsweise Anfangsinvestitionen, Geschäftspläne, Projektmanagement, Weiterbildung und technische Unterstützung für Lehrkräfte sowie einen Teamansatz bei der Kursgestaltung und -umsetzung voraus. Einige Länder, darunter die Niederlande, haben sich anders entschieden und stattdessen privat entwickelte IKT-Plattformen genehmigt bzw. lizensiert, die häufig gebührenpflichtig sind. Jeder Fall ist anders. Die Länder müssen ein Modell entwickeln, das auf ihren Zielsetzungen und Erfordernissen basiert. Wenn die Tools den Lernprozess bereichern und die Ergebnisse verbessern können, wirken sie sich wahrscheinlich sehr positiv auf die Arbeitsmarktintegration aus.

Auch wenn die IKT ein hohes Entwicklungspotenzial bieten, dürfen die Politikverantwortlichen die Hindernisse nicht aus den Augen verlieren, die der Integration von computergestütztem Sprachenlernen am häufigsten entgegenstehen. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Bezahlbarkeit von Computer-Hardware und -Software und eine stabile Internetverbindung
- technisches und theoretisches Wissen
- Akzeptanz der Technologie auf Seiten der Lernenden und Lehrenden

Ist das computergestützte Sprachenlernen fest in den Präsenzunterricht integriert, muss die Hardware gewartet werden, um technischen Störungen vorzubeugen, die das Unterrichtsgeschehen beeinträchtigen könnten. Software-Programme, die für den Fernunterricht bestimmt sind, sollten derart konzipiert sein, dass sie problemlos mit der Hardware funktionieren, die die meisten Migrant*innen besitzen. Familien mit niedrigem Einkommen haben z. B. wahrscheinlich eher Zugang zu einem Smartphone als zu einem Desktop-Computer mit Internetzugang. Ihnen könnte aber Zugang zu Desktops in öffentlichen Bibliotheken oder Lernzentren ermöglicht werden (Rideout und Katz, 2016).[16] Wichtig ist, dass Migrant*innen nicht aufgrund mangelnder technischer Ausrüstung Kurse verpassen und benachteiligt werden. Damit dies nicht geschieht, statten einige Kursanbieter Migrant*innen mit den notwendigen technischen Geräten aus. Dies ist beispielsweise in Israel und Finnland der Fall.

Kasten 10.3. Erfahrungen mit Fernunterricht im Lockdown

Um die Kontinuität der Integration während des Lockdowns zu gewährleisten, hat Frankreich Migrant*innen, die bereits im Rahmen ihres Integrationsvertrags mit dem Lernen der französischen Sprache begonnen hatten,15-24 Wochenstunden Fernunterricht angeboten. Da ein Internetzugang und Grundkenntnisse in Informatik und Französisch erforderlich sind, wurden die Migrant*innen, die in der Ersteinstufung am nächsten bei A1-Niveau lagen, für den Fernunterricht in Gruppen eingeteilt. Für Gruppen mit 6-10 Teilnehmenden waren 100 Unterrichtsstunden und für Gruppen mit 3-5 Teilnehmenden 200 Stunden vorgesehen. Das außerschulische Lernen fand über Apps, Padlets (digitale Lernwände mit fokussiertem Lernangebot) und E-Mail statt. Jede*r Lernende erhielt individuelle Unterstützung. Schriftliche Übungen wurden korrigiert. Das Programm wurde zunächst nur in kleinem Rahmen eingeführt, um den Ansatz zu testen. Auf der Basis der aus dem Experiment gewonnenen Erkenntnisse plant Frankreich, in Zukunft Online-Lernoptionen in das allgemeine Kursangebot zu integrieren.

Deutschland konnte auf die Online-Optionen des Volkshochschul-Verbands zurückgreifen (vgl. auch Kasten 10.1). Das Land investierte 20 Mio. EUR und genehmigte nahezu 9 300 Online-Kurse, um Unterrichtsunterbrechungen während des Lockdowns im Frühjahr 2020 und Winter 2020-2021 zu verhindern. Etwa 66 000 Migrant*innen (und ungefähr 8 600 Kurswiederholer*innen) gingen zum Onlineunterricht über, der in diesem Zeitraum kostenlos war. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge kam zu dem Ergebnis, dass viele Migrant*innen in den Phasen des Lockdowns stark vom

Online-Angebot profitiert haben. Wegen der begrenzten individuellen pädagogischen Betreuung und des begrenzten Austausches unter den Teilnehmenden werden die in den Lockdown-Phasen besuchten Online-Kurse aber als Bonus eingestuft und nicht auf die den Migrant*innen zugeteilte Stundenzahl angerechnet. Parallel dazu hat Deutschland auch verstärkt Anstrengungen unternommen, um den Übergang von regulären Kursen zu Online-Kursen zu unterstützen. Bildungseinrichtungen erhalten mehr finanzielle Mittel, die sie in für den Online-Unterricht erforderliche IT-Geräte investieren können.

Der Österreichische Integrationsfonds hat während des Lockdowns für die Sprachstufen A1-B1 kostenlose Online-Sprachkurse angeboten, an denen 75 000 anspruchsberechtigte Migrant*innen teilnahmen. Nahezu 70 % der Teilnehmer*innen waren Frauen. In Anbetracht der hohen Popularität des Projekts sieht das Ministerium vor, Hybrid- und Online-Kurse auch in Zukunft aufrechtzuerhalten. Darüber hinaus hat der Österreichische Integrationsfonds im Dezember 2020 während des Lockdowns im Gastgewerbe gemeinsam mit der Wiener Wirtschaftskammer begonnen, spezielle, auf die Bedürfnisse der Beschäftigten in den Branchen Gastronomie, Hotellerie und Tourismus zugeschnittene Sprachkurse anzubieten.

In Schweden hat das Portal „ÖppnaDörren“ (Offene Türen) im Rahmen eines Ausschreibungsverfahrens für Projektvorschläge zahlreiche innovative Lösungen zur Bekämpfung der Isolation von Migrant*innen entwickelt. Die gemeinnützige Einrichtung Komis Sverige (Buddy Sweden) hat beispielsweise die Plattform „Language Buddy Online“ eingerichtet. Dabei handelt es sich um einen Dienst, der Videotreffen zwischen Migrant*innen und schwedischen Muttersprachler*innen organisiert. Estland hat ein ähnliches Programm eingerichtet – das „Language Friends Program" – für das in den sozialen Medien geworben wurde und das freiwillige Mentor*innen und Sprachlernende über elektronische Kanäle miteinander in Kontakt bringt. Die von der Integrationsstiftung für die ehrenamtlichen Helfer*innen organisierten kurzen Fortbildungen wurden von Lehrkräften des Estonian Language House durchgeführt. In Finnland setzten die Bildungseinrichtungen den Fernunterricht fort – unter Berücksichtigung der Lernfähigkeiten und des Technologiezugangs der Lernenden. Die Hausarbeiten konnten auch mit der Post versendet werden.

In der Schweiz wurden Präsenzkurse durch die „Covid-19-Verordnung besondere Lage“ ab dem 2. November 2020 untersagt. Eine Ausnahme bildeten Kurse bis zum A2-Niveau für Lernende, die aufgrund zu geringer Sprachkenntnisse oder mangelnder digitaler Kenntnisse oder fehlender Internetverbindung nicht an Online-Kursen teilnehmen konnten. Die Klassengrößen waren auf 15 Teilnehmende beschränkt. Durch neue Innovationen, wie „Cours de français au parc“ (Französischunterricht im Park) in Genf, wurden soziales Engagement und Sprachunterricht für die am stärksten gefährdeten Bevölkerungsgruppen unter Einhaltung der Sicherheitsprotokolle aufrechterhalten. Gleichzeitig wurde die Finanzierung angepasst, damit die Kantone Bundesmittel nutzen können, um Computerausrüstung zu erwerben, die an Fernlernende ausgeliehen werden kann.

Die Lerntools sollten einfach zu handhaben sein, vor allem wenn die Materialien eingesetzt werden, um selbstständiges Lernen zu fördern. Bei den Anweisungen sollte davon ausgegangen werden, dass die Lernenden über geringe technische Vorkenntnisse verfügen. Die Benutzeroberfläche sollte deshalb keine unnötigen, ablenkenden Informationen enthalten (Mayer, 2019). Einige Migrant*innen brauchen Zeit, um digitale Basiskompetenzen zu entwickeln. Australien stellt Personen, die auf Anfängerniveau an AMEP-Fernkursen teilnehmen, Bücher und CDs zur Verfügung. Mit zunehmenden Fortschritten werden die Lernenden ermutigt, zu Online-Instrumenten überzugehen (Social Compass, 2019).

Für Lernende, die zuvor nie mit der Sprache des Aufnahmelandes in Kontakt waren, wären Lernmaterialien in ihrer Muttersprache von Vorteil, im Idealfall in schriftlicher und mündlicher Form. Mehrere Tools, die in den Niederlanden entwickelt wurden, sollen die Nutzerfreundlichkeit für Analphabet*innen und Lernanfänger*innen erhöhen. Audio- und videobasierte Ressourcen, wie Podcasts und langsam gesprochene

Inhalte, können solchen Lernenden helfen, ihr Hörverständnis zu verbessern, ohne sich mit schriftlichen Texten auseinandersetzen zu müssen (Kluzer et al., 2011).[17] Bislang haben aber nur wenige Länder Materialien in verschiedene Sprachen übersetzen lassen. Die estnischen Sprachkurse sind in Russisch und Englisch verfügbar. Die Slowakische Republik bietet mit Unterstützung der Europäischen Kommission eine kostenfreie Website in 13 Sprachen an, die es ermöglicht, Slowakisch bis zum B2-Niveau zu erlernen.[18]

Erwachsene Sprachenlernende haben manchmal weniger Vertrauen in Online-Lernmethoden als in Präsenzunterricht. Diese zögerliche Haltung kann aber überwunden werden, wenn es gelingt, die mit dem computergestützten Sprachenlernen einhergehenden Vorteile besser zu veranschaulichen. Erfolgreiche Tools sollten gefördert werden. Dabei sollten ihre flexiblen Einsatzmöglichkeiten und die mit ihnen erzielten Ergebnisse besonders hervorgehoben werden. Online-Instrumente müssen außerdem von bewährter Qualität sein. Die IKT-Integration ist ein Bereich, der sich rasch weiterentwickelt. Da das Angebot an Optionen für computergestütztes Sprachenlernen wächst, benötigen die Politikverantwortlichen Kriterien, um die Qualität der verschiedenen Angebote verstehen und evaluieren zu können. Beispielsweise muss direkt überprüfbar sein, ob die Informationen dem neuesten Stand entsprechen. Die Integrationsbehörden sollten die mit digitalen Tools erzielten Ergebnisse in ihren Folgenabschätzungen mit dem Erfolg des Präsenzunterrichts vergleichen (Hartikainen et al., 2020).

In der Zeit des Corona-Lockdowns ist deutlich zutage getreten, dass es für die schwächsten Gruppen – und insbesondere Migrant*innen mit geringen Lesekompetenzen – derzeit kaum Alternativen zum Präsenzunterricht gibt. Daher muss untersucht werden, wie Migrant*innen, die hier wahrscheinlich auf Schwierigkeiten stoßen, am besten erreicht werden können und wie ihnen geholfen werden kann, diese Hindernisse zu überwinden. Ein Unterrichtsaufschub würde wahrscheinlich zu Lernverlusten und Kursabbrüchen führen, selbst wenn die Abschlussprüfungen ebenfalls verschoben werden. Viele Länder evaluieren noch, wie sich die Teilnahmequoten bei einer Umstellung auf 100 % Fernunterricht aufrechterhalten lassen. Länder, die seit Langem über erfolgreiche Fernkurse verfügen, wie Finnland, betonen, dass ein erstes persönliches Treffen wünschenswert ist, um Vertrauen aufzubauen. Außerdem sollten die Lehrkräfte mit den Lernenden in Kontakt bleiben und sie zur Teilnahme motivieren.[19] Die während der Corona-Lockdowns gemachten Erfahrungen könnten für künftige Kurse genutzt werden. In Deutschland wurde festgestellt, dass viele Lernende zwar positiv auf den Übergang zum Online-Lernen reagiert haben, einige den Kurs aber auch abgebrochen haben. In Frankreich ist es relativ gut gelungen, die Lernmotivation aufrechtzuerhalten. Allerdings waren die Online-Kurse in Frankreich auf Lernende ausgerichtet, die bereits ein gewisses Sprachniveau erreicht hatten. Eine Beurteilung der australischen Online-Kurse kommt zu dem Schluss, dass der Übergang zum Online-Unterricht für Personen mit Pflege- bzw. Erziehungspflichten gut verlief, während humanitäre Migrant*innen oder Gruppen mit geringer Grundbildung mehr Schwierigkeiten hatten. Während 80 % aller Lernenden angaben, ihre Kompetenzen während des Lockdowns verbessert zu haben, sagten 70 % aus, dass sich ihre Leistungen im Präsenzunterricht deutlicher verbessert hätten. Die gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Kasten 10.3) deuten darauf hin, dass es möglich ist, in einer Evaluierung festzustellen, welche Gruppen von Migrant*innen in einem Online-Lernumfeld wahrscheinlich erfolgreich sind. Ländern, die bisher noch keine Online-Lernkonzepte entwickelt haben, führt die COVID-19-Pandemie vor Augen, welche Konsequenzen dies hat, da sie die eigenen Ergebnisse mit denen von Ländern vergleichen können, die über Online-Tools verfügen.

11. In die Gewinnung und Schulung von Lehrkräften investieren

HINTERGRUND

Den Zugang zu Sprachkursen zu verbessern, reicht allein noch nicht aus. Die Kursqualität ist genauso wichtig. Sie hat Auswirkungen auf die Motivation und die Lernergebnisse erwachsener Migrant*innen. Deshalb sind neben den richtigen Instrumenten auch gut qualifizierte Lehrkräfte äußerst wichtig. Die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden können entscheidend sein, um die Motivation zur Fortsetzung eines Sprachkurses zu stärken. Die Lehrkräfte sind auch am besten in der Lage, differenziert auf die Bedürfnisse der Lernenden im Unterricht einzugehen. Sie können den Lernenden wichtiges Feedback geben und Lücken füllen, beispielsweise indem sie Nuancen in der Bedeutung von Wörtern und Ausdrücken erklären. Gut vorbereitete Lehrkräfte können entscheidend dazu beitragen, die Sprachlernergebnisse zu verbessern.

Sprachkurse für erwachsene Migrant*innen unterscheiden sich vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Selbst im Fall einer Einstufung in Leistungsgruppen unterscheidet sich der Hintergrund der einzelnen Kursteilnehmer*innen teilweise sehr deutlich. Erstens kommen Migrant*innen je nach ihrer sozioökonomischen Situation außerhalb des Unterrichts unterschiedlich stark mit der Sprache des Aufnahmelandes in Kontakt. Deshalb variieren ihre Lernbedürfnisse erheblich. Einige Migrant*innen brauchen mehr Zeit, um Sprechvermögen, Hörverständnis und Lesekompetenz zu verbessern. Andere sind möglicherweise in ihrem sozialen Umfeld mit Dialekten konfrontiert und müssen lernen, diese von der Standardsprache zu unterscheiden. Zweitens haben erwachsene Migrant*innen besondere aus ihrer Situation resultierende sprachliche Bedürfnisse, da sie mit dem Umfeld ihres Aufnahmelandes, seinen Verwaltungssystemen usw. häufig nicht vertraut sind. In einigen Fällen wird das Lernen durch rechtliche Schwierigkeiten bei der Erlangung des Aufenthaltstitels oder die psychologischen Folgen eines Traumas erschwert. Die Migrant*innen benötigen dann möglicherweise psychologische Unterstützung, um die Sprachkurse erfolgreich abzuschließen (Krumm und Plutzar, 2008). Unter diesen Bedingungen können Sprachlehrer*innen mit Fragen und Problemen konfrontiert werden, auf die Pädagog*innen normalerweise nicht vorbereitet sind. Drittens stehen Lehrkräfte in Kursen für Migrant*innen anders als im traditionellen Sprachunterricht häufig einem mehrsprachigen Publikum gegenüber. Während einige Migrant*innen möglicherweise nur geringe oder gar keine Erfahrung mit dem Sprachenlernen haben, sind andere vielleicht schon in ihrer Familie mit zwei oder sogar drei verschiedenen Sprachen in Berührung gekommen. Eine wichtige Aufgabe der Lehrkräfte besteht darin, diese heterogenen Hintergrundfaktoren bei der Kursgestaltung zu berücksichtigen (Cooke und Simpson, 2008).

Die Integration von computergestütztem Sprachunterricht in den Präsenzunterricht wirft zusätzliche Fragen für die Vorbereitung der Lehrkräfte auf. Neue Technologien erfordern neue Kompetenzen, nicht nur seitens der Sprachlernenden. Zahlreiche qualitative Fallstudien zeigen, dass Lehrkräfte häufig eine negative Einstellung gegenüber IKT im Unterricht haben, was zum großen Teil auf unzureichende Erfahrung in diesem Bereich zurückzuführen ist. Die mangelnde IKT-Kompetenz und die pädagogische Philosophie der Lehrkräfte können dem Einsatz neuer Technologien im Unterricht entgegenstehen.[20] Das kann bedeuten, dass Investitionen in die Entwicklung solcher Tools ungenutzt bleiben.

Der aus diesen verschiedenen Anforderungen erwachsende Qualifikationsbedarf hat in einigen Ländern zu Lehrkräftemangel geführt. Der Wettbewerb um qualifizierte Lehrkräfte ist groß. Hinzu kommt, dass die Gehälter im privaten Sektor häufig attraktiver sind. Um sicherzustellen, dass die Migrant*innen Zugang zu den Sprachkursen haben, die sie absolvieren müssen, um ihren Integrationspflichten nachzukommen oder Anspruch auf bestimmte Leistungen zu erlangen, sollten die Länder prüfen, welche Anreize erforderlich sind, um eine ausreichende Zahl qualifizierter Kräfte für den Sprachunterricht zu gewinnen.

ZIELGRUPPEN

Erfahrene ebenso wie frisch ausgebildete Lehrkräfte benötigen spezielle Vorbereitungsprogramme, um sich auf Migrant*innen einstellen und verschiedene Medien effektiv nutzen zu können. Die für das Integrationsmanagement zuständigen Behörden sollten in Koordinierung mit Bildungseinrichtungen, Ministerien und/oder Lehrkräfteorganisationen Kursstandards und Zertifizierungsprozesse entwickeln um sicherzustellen, dass die Lehrkräfte im Unterricht über die Instrumente verfügen, die sie benötigen. Die für die Durchführung dieser Programme zuständigen Stellen – in einigen Fällen können das die Sprachzentren selbst sein – sollten ebenfalls einbezogen werden.

UMSETZUNG

Die Dynamik zwischen Lehrenden und Lernenden kann erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg haben. Um sicherzustellen, dass die Sprachlehrkräfte Migrant*innen optimal fördern können, sind folgende Maßnahmen zu empfehlen:

- Lehrkräfte in Vorbereitungskursen für die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen von Migrant*innen sensibilisieren
- Lehrkräfte angemessen in der Nutzung neuer IKT-Tools und -Unterrichtsmethoden schulen
- Qualifikationssysteme auf den Kursbedarf ausrichten
- Anreize setzen, um Lehrkräfte zu gewinnen und zu binden

Um die Lernkompetenz der Kursteilnehmer*innen zu fördern, müssen die Sprachlehrer*innen auf die spezifischen kulturellen und sprachlichen Probleme von Migrant*innen im Unterricht vorbereitet werden. Dies erfordert einen flexiblen und interaktiven Ansatz. Die Lehrkräfte müssen darin geschult werden, Lernende in Gruppen ohne gemeinsamen sprachlichen Hintergrund zu unterrichten. Lehrkräfte, die Kurse mit Bezug zum Arbeitsleben leiten, müssen mit den Bedingungen vertraut sein, die die Migrant*innen am Arbeitsplatz antreffen werden (Pöyhönen und Tarnanen, 2015). Viele Lehrkräfte, selbst solche, die ansonsten gut ausgebildet sind, haben keine Schulung im Bereich Interkulturalität[21] oder Mehrsprachigkeit erhalten. Mehrere OECD-Länder haben diese Lücken erkannt und in letzter Zeit Kurse im Bereich interkulturelle Kompetenz in die Vorbereitungsprogramme der Lehrkräfte aufgenommen oder solche Angebote ausgebaut (vgl. Kasten 11.1). Trotz Kostendruck muss ausreichend Zeit auf die Vorbereitung der Lehrkräfte verwendet werden, insbesondere wenn diese dezentral auf Ebene der Sprachzentren erfolgt.

Wie bereits erwähnt, erfordert die Sprachförderung von erwachsenen Migrant*innen zunehmend Kenntnisse über den Einsatz von IKT im Unterricht. Um die erheblichen Vorteile von IKT – beispielsweise die Möglichkeit eines universellen Zugangs und einer größeren Differenzierung – zu nutzen, müssen die Länder in entsprechende Schulungen der Lehrkräfte investieren. Die Lehrkräfte müssen beispielsweise über die erforderliche digitale Kompetenz verfügen, um Online-Tools als zuverlässige Ergänzung zum Präsenzunterricht nutzen zu können. Die Integration von IKT in den Unterricht erfordert von den Lehrkräften, dass sie nicht nur selbst unterrichten, sondern auch eigenständiges Lernen durch die Nutzung von IKT-Tools ermöglichen. Um die Umstellung von Präsenzunterricht auf Fernunterricht oder Online-Learning zu bewältigen, benötigen Lehrkräfte besondere Unterstützung. Länder wie Deutschland und Schweden haben die

Notwendigkeit erkannt, die digitale Kompetenz der Lehrkräfte zu verbessern und sie mit neuen pädagogischen Methoden vertraut zu machen. Die Nutzung von IKT-Tools wurde deshalb in den Lehrbefähigungsnachweis aufgenommen (vgl. Kasten 11.2). Der Unterricht kann zudem durch den Zugriff auf OER (Open Educational Ressources) verbessert werden, der z. B. in Deutschland und Österreich ermöglicht wurde. Außerdem kann durch diese Ressourcen die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte reduziert werden, was die Lehrkräfte motivieren kann, diese Instrumente im Präsenz- und im Distanzunterricht zu nutzen.

Kasten 11.1 Vorbereitung der Sprachlehrkräfte auf das Unterrichten in einem interkulturellen Kontext

Schweden stellt pro Jahr 100 Mio. SEK (9,3 Mio. EUR) für die Weiterbildung von Lehrkräften bereit, die Zugewanderte in Schwedisch unterrichten. Die Lehrkräfte erhalten während ihres Bildungsurlaubs im Bereich Schwedisch als Zweitsprache 80 % ihres Gehalts (OECD, 2019).

Um in der Schweiz die Akkreditierung als Lehrperson nach dem Qualitätskonzept „fide“ zu erhalten, müssen Sprachkursleitende im Integrationsbereich bestimmte soziale Kompetenzen nachweisen. Im Rahmen von fide akkreditierte Lehrkräfte müssen darin geschult sein, das Kompetenzniveau von Migrant*innen einzustufen und sie im Hinblick auf ihre konkreten Ziele zu beraten. Ferner sollten sie in der Lage sein, die Kurse an die konkreten Bedürfnisse von Zugewanderten in der Schweiz anzupassen (alltäglicher Sprachgebrauch, Schweizer Gepflogenheiten und sprachliche Besonderheiten der Schweizer Landessprachen). Diese Kompetenzen werden in dem Qualitätskonzept beschrieben, das unter der Leitung des Schweizerischen Verbands für Erwachsenenbildung (SVEB) entwickelt wurde. Seit 2015 hat die fide-Geschäftsstelle mehr als 1 000 Zertifikate für Deutsch, Französisch und Italienisch ausgestellt. 2018 wurden mehr als 250 Kursleiter*innen zertifiziert.

Auch andere Länder haben in letzter Zeit große Anstrengungen unternommen, um die Vorbereitung der Lehrkräfte zu verbessern. Polen bietet seit 2018 interkulturelle Schulungen für Sprachlehrer*innen an. In Irland ist Interkulturalismus seit Erscheinen des Weißbuchs für Erwachsenenbildung (White Paper on Adult Education) im Jahr 2000 eine der drei Säulen der Politik und Praxis der Erwachsenenbildung, und in der „Migrant Integration Strategy“ (2017-2020) wurde anerkannt, dass der Umgang mit Vielfalt Teil der Ausbildung von Lehrkräften sein muss.

Die Integrationsstellen sollten Fachleute auf dem Gebiet des Zweitsprachunterrichts einbeziehen, um die Wirksamkeit der Unterrichtsmethoden zu evaluieren und sicherzustellen, dass die Lehrkräfte mit innovativen Methoden vertraut sind. In Schweden wurde 2016 die pädagogische Ausrichtung der Schwedischkurse für Migrant*innen (Swedish for Immigrants – Sfi) verbessert, indem die Kurse in das kommunale Erwachsenenbildungssystem überführt wurden. Dabei wurde die nationale Bildungsbehörde (National Agency for Education) beauftragt, einen Lehrplan und nationale Module zu erarbeiten. Gezieltere Maßnahmen sind ebenfalls möglich. In Dänemark müssen die Lehrkräfte, die Dänisch als Zweitsprache unterrichten, einen 60 ECTS-Leistungspunkten[22] entsprechenden Studiengang absolvieren, der Module über interkulturelle Kommunikation, deskriptive Linguistik, Zweitsprachenerwerb und Zweitsprachenpädagogik enthält. Darüber hinaus bietet die Universität von Kopenhagen einen Masterstudiengang in Dänisch als Zweitsprache. Die Bildungseinrichtungen sollten in die Kursplanung einbezogen werden, da sie wissen, wie in möglichst kurzer Zeit möglichst dauerhafte Lernerfolge erzielt werden können. Bestimmte Gruppen von Lernenden mit geringer Grundbildung erzielen beispielsweise bessere Ergebnisse durch kontinuierliches Feedback (Abrams und Gerber, 2013) oder durch weniger unterrichtszentrierte Konzepte der partizipatorischen Didaktik (Freire, 1994). Die Lehrkräfte sollten deshalb darin geschult werden, im Unterricht Möglichkeiten zur Selbstreflektion und -beurteilung zu schaffen und spielähnliche Kurse auf digitalen Plattformen anzubieten. In Deutschland werden Methoden untersucht, um in digitalen Lernangeboten über ein „Lernmanagementsystem“ (LMS) kontinuierlich Feedback zu geben (vgl. Kasten 10.1, Punkt 10). Kurse

für Gruppen mit ähnlichem Hintergrund und ähnlichen Interessen, wie beispielsweise interaktive Kurse für Frauen, eignen sich ebenfalls für die Anwendung partizipativer Methoden (Nieuwboer und van't Rood, 2016). Die im Juli 2018 beschlossene belgische Sprachpolitik erkennt beispielsweise an, dass Sprachenlernen die aktive Mitwirkung der Lernenden, eine sichere Lernumgebung und einen sinnvollen Kontext erfordert.

Kasten 11.2 Neue Instrumente, neue Schulungsformate

In Deutschland wurden digitale Tools entwickelt, die leicht in den Präsenzunterricht integriert oder außerhalb der Schule für Hausaufgaben genutzt werden können. Da festgestellt wurde, dass die Lehrkräfte digitale Tools häufig nur ungern nutzen, plant Deutschland, eine verbindliche 16-stündige Weiterbildung für Lehrkräfte zu Online-Tools einzuführen. Die Lehrkräfte sollen außerdem dazu angehalten werden, die Tools in den ersten 100 Lernstunden der Sprachmodule für Migrant*innen einzusetzen. Auf dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) betriebenen vhs-Lernportal werden ebenfalls Anleitungen für Lehrkräfte und Unterrichtsmaterial bereitgestellt. Die hohe Nachfrage nach diesen Kursen und Materialien lässt darauf schließen, dass der Schulungsbedarf in Deutschland in diesem Bereich lange vernachlässigt wurde. Seit der Einführung des neuen, virtuellen und kostenfreien Weiterbildungsprogramms im Jahr 2020 wurden bereits 2 400 Kurse eingerichtet.

Die „Direction de l'accueil, de l'accompagnement des étrangers et de la nationalité" des französischen Innenministeriums, die für die Weiterbildung der Lehrkräfte zuständig ist, hat auf die steigende Nachfrage nach Fernunterricht während der Corona-Pandemie reagiert und beschlossen, zu ihrem Digitalangebot eingegangenes Feedback in die künftige Weiterbildung der Sprachlehrer*innen aufzunehmen. Die Schweiz hat die Weiterbildung der Lehrkräfte als Reaktion auf die Pandemie ebenfalls angepasst und Webinare eingeführt, um Online-Tools und pädagogische Methoden vorzustellen und das technische Wissen der Lehrkräfte schnell zum Nutzen der Lernenden zu aktualisieren (https://alice.ch/fr/themes/competences-de-base/promotion-innovante/competences-des-formateurs/serie-de-webinaires/).

Das Vereinigte Königreich hat 2018 Online-Ressourcen für Englischlehrer*innen bereitgestellt, die Geflüchtete mit sehr geringen Englischkenntnissen unterrichten. Darüber hinaus wurde 2019 in Zusammenarbeit mit Flüchtlings- und Lehrkräfteorganisationen ein Toolkit für Englischlehrer*innen entwickelt, die mit Geflüchteten arbeiten.

Die Personalgewinnung bleibt eine Herausforderung, weil nach wie vor ein großer Mangel an qualifizierten Lehrkräften besteht. Niedrige Gehälter in Verbindung mit strengen Befähigungsanforderungen können dazu führen, dass viele Kräfte das traditionelle Lehramt oder den Privatsektor bevorzugen. In einigen Regionen herrscht auf allen Ebenen allgemeiner Lehrkräftemangel. Einige Länder versuchen, dem Lehrkräftemangel in ländlichen und abgelegenen Regionen entgegenzuwirken, indem sie ein breiteres Qualifikationsspektrum als Lehrbefähigung anerkennen (wie im australischen AMEP-Programm) oder Übersetzer*innen oder Dolmetscher*innen einstellen, um Lücken zu füllen (in Belgien wurde 2018 ein Pilotprogramm gestartet). Eine weitere Option besteht darin, „Studienzentren" einzurichten, in denen Fachkräfte die Lernenden ergänzend zum Unterricht zu selbstständigem Lernen anleiten. Dadurch kann der Bedarf an zusätzlichen Unterrichtsstunden reduziert werden. Dabei muss allerdings sichergestellt werden, dass diese neuen Lehrkräfte bestimmte Qualitätsstandards erfüllen. Dies kann gewährleistet werden, indem sie durch eine Schulung auf den Sprachunterricht für Migrant*innen vorbereitet oder in einem Referendariat von einer erfahrenen Lehrkraft betreut werden (Rambøll, 2017). Dabei sollten Partner aus dem Hochschulsektor einbezogen werden um sicherzustellen, dass die Zertifizierungsstandards nicht zu sehr

gelockert werden. Im Rahmen des AMEP-Programms werden beispielsweise regelmäßig Workshops zur beruflichen Weiterbildung von Ausbilder*innen und Prüfer*innen angeboten.

Die Länder sollten außerdem in Erwägung ziehen, die Tätigkeit von Sprachlehrer*innen in Anerkennung ihrer beruflichen Leistung durch höhere Gehälter und Nebenleistungen attraktiver zu gestalten. Schweden hat bereits finanzielle Anreize für die Teilnahme an Vorbereitungskursen im Bereich des Sprachunterrichts für Migrant*innen eingeführt (vgl. Kasten 11.1). Deutschland hat die Bezahlung von freiberuflichen Lehrkräften im Juli 2016 von 23 EUR auf 35 EUR pro Stunde erhöht (OECD, 2017b). Im Januar 2021 erfolgte eine weitere Erhöhung von 35 EUR auf 41 EUR pro Stunde. In vielen Ländern ist der Arbeitsalltag der Lehrkräfte, die Zugewanderte mit der Sprache ihres Aufnahmelandes vertraut machen sollen, aber weiterhin von Teilzeit- und Zeitverträgen, atypischen Beschäftigungsformen und mangelndem Ansehen gekennzeichnet (Kluzer et al., 2011). Häufig benötigen die Lehrkräfte ebenso wie die Migrant*innen selbst mehr Flexibilität im Hinblick auf Unterrichtszeiten und Stundenzahl. OER-Materialien können wie bereits erwähnt den Druck verringern, indem sie die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte außerhalb des Präsenzunterrichts reduzieren. Eine kontinuierliche berufliche Weiterbildung, die interpretierende und reflektierende Unterrichtsansätze unterstützt, kann das Burn-out-Risiko reduzieren, das Selbstwertgefühl der Lehrkräfte stärken und zugleich die Qualität und Ergebnisse der Kurse verbessern.

12. Den Effekt von Sprachkursen evaluieren, um die Ergebnisse zu verbessern

HINTERGRUND

Bislang werden Sprachkurse im OECD-Raum selten wissenschaftlich evaluiert. Dies ist insofern etwas überraschend, als der Großteil der öffentlichen Integrationsausgaben auf die staatlich finanzierte Sprachförderung entfällt. In Anbetracht dieser bedeutenden Investitionen sollten die Länder ein ureigenes Interesse daran haben, sicherzustellen, dass ihre Methoden, Schulungen und Prüfmechanismen nützlich sind, die beabsichtigten Ergebnisse effektiv erreichen und kontinuierlich aktualisiert und verbessert werden. Besonders wichtig ist die Qualität der Sprachkurse dort, wo Teilnahmepflicht besteht oder wo Sanktionen drohen, wenn ein bestimmtes Sprachniveau nicht erreicht wird. Wenn Migrant*innen wegen der Sprachkursteilnahme vom Arbeitsmarkt fernbleiben müssen, muss sichergestellt sein, dass sie daraus langfristig maximalen Nutzen ziehen. Rigorose Evaluierungen des Effekts von Sprachkursen auf die Arbeitsmarktintegration sind auch ein notwendiger Schritt, um Defizite zu identifizieren und die Wirksamkeit der bestehenden Sprachkursoptionen zu erhöhen. Werden dabei nicht nur die Ergebnisse analysiert, sondern auch untersucht, „warum“ bestimmte Kurse besonders effizient sind und „wie“ dies erreicht wird, können die zuständigen Stellen bedarfsgerechte Verbesserungen vornehmen. Dadurch kann die Rendite aus diesen Investitionen erheblich gesteigert werden, da die an den Kursen teilnehmenden Migrant*innen dann einen höheren Beitrag zur Wirtschaft des Landes leisten können. Eine solche Analyse kann wertvolle Erkenntnisse in Bezug darauf liefern, mit welchen Maßnahmen die Teilnahme schwer erreichbarer Bevölkerungsgruppen, wie Frauen und ältere Menschen, erhöht und die Kursabbrecherquote reduziert werden kann.

ZIELGRUPPEN

Evaluierungen des Effekts von Sprachkursen auf den Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes und die Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden helfen den mit der Organisation und Finanzierung von Sprachkursen beauftragten Stellen bei der Auswahl der Kursanbieter, der Methoden und der Anreize für Anbieter und Teilnehmende. Nachweisliche Auswirkungen auf die Arbeitsmarktintegration können zudem die Motivation der Migrant*innen, im Aufnahmeland einen Sprachkurs zu besuchen, wesentlich steigern (vgl. Empfehlung 2). Im Fall von Sprachkursen, die von der öffentlichen Hand finanziert werden, sollten systematische Evaluierungen darüber hinaus als eine Verpflichtung gegenüber den Steuerzahlern verstanden werden. Evaluierungen sind eine notwendige Voraussetzung für ein effektives ergebnisorientiertes Management und können den zuständigen Stellen helfen, Überschneidungen und Reibungsverluste zu vermeiden.

UMSETZUNG

Dank Evaluierungen wissen die Länder, ob die Migrant*innen die Sprache des Aufnahmelandes lernen und ob höhere Sprachkompetenzen den Zugang zum Arbeitsmarkt tatsächlich erleichtern. Im Idealfall umfassen Sprachkurse systematisch ein von vornherein eingebautes Evaluierungselement. Kursplaner*innen können so überprüfen, ob ihre Annahmen zu den verschiedenen Kursetappen valide sind. Dazu muss die für die Kursfinanzierung verantwortliche Instanz unabhängige, externe Experten, die die richtigen Fragen zu stellen wissen, mit der Konzipierung von Erhebungsbögen beauftragen. In diesen Prozess sollten alle relevanten Akteure – die Finanzierungsinstanzen (nationale oder lokale Behörden), die Durchführungsinstanzen (Sprachschulen) und die Kursteilnehmenden (Migrant*innen) – einbezogen werden.

Für eine effektive Beurteilung bedarf es eines Vergleichsmaßstabs. Informationen über das Wissensprofil und etwaige Selektionsverzerrungen (z. B. aufgrund des Wunschs der Lernenden, berufsbezogene Kurse zu belegen, um rasch eine Beschäftigung aufzunehmen) können vor Beginn des Sprachkurses in Einstufungstests erhoben werden. Damit die Migrant*innen Kursen zugewiesen werden können, die ihrem Niveau entsprechen, sollten diese Einstufungstests auf einheitlichen Standards basieren. Im Idealfall wird dabei auch die Lernkapazität evaluiert, z. B. anhand des Bildungshintergrunds oder Tests der strukturellen Wahrnehmung und des logischen Denkens (z. B. Finland's Testipiste; Tammelin-Laine et al. [2018]). Darüber hinaus sollten während des Projekts in regelmäßigen Abständen Zwischenevaluierungen erfolgen, um die mittelfristigen Effekte zu messen. Eine solche Analyse der Fortschritte entlang der Ergebniskette ermöglicht den Beurteilungsinstanzen zu verstehen, welche Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen (wie Kursgröße, Kursdauer, Möglichkeiten der Kinderbetreuung, Einsatz virtueller Klassenzimmer) den Erfolg erhöhen, in welchem Ausmaß und für welche Gruppen.

Bei der Messung des Effekts von Sprachkursen ist zu beachten, dass Migrant*innen – und insbesondere Neuzuwander*innen – ihre Kenntnisse in der Sprache des Aufnahmelandes auch ohne formelles Lernangebot verbessern. Zudem sind Sprachkurse, vor allem wenn sie sich über einen langen Zeitraum erstrecken, für die Migrant*innen auch ein Kostenfaktor, da sie in der Zeit, in der sie die Sprachkurse besuchen, nicht nach Arbeit suchen können. Um den Effekt von Sprachkursen messen zu können, bedarf es daher einer geeigneten Vergleichsgruppe, die keine Kurse belegt hat. Dies ist aber häufig schwierig, insbesondere im Fall bestimmter Migrantenkategorien, in denen erwartet wird, dass alle an den Kursen teilnehmen. Die Autoselektion der Teilnehmenden ist ein weiteres Element, das bei einer sinnvollen Evaluierung berücksichtigt werden muss.

Wichtig ist ferner, je nach Projektziel die richtigen Benchmarks zu entwickeln. Das Sprachniveau (das sich anhand erfolgreicher Prüfungsergebnisse messen lässt) ist zwar ein geeignetes Kriterium für die Evaluierung von Kursen, dürfte aber wenig aussagekräftig sein, was die Wirksamkeit der Kurse im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration betrifft. Die Beurteilungsinstanzen sollten sich die Frage stellen, an welchen anderen Parametern als den Prüfungsergebnissen der Erfolg eines Sprachkurses gemessen werden kann. Dabei sollten insbesondere die Arbeitsmarktbedingungen und die Berufsorientierung der Kurse sowie das Profil der Lernenden berücksichtigt werden. Die vom Lernenden erzielten Fortschritte sind möglicherweise wichtiger als das Gesamtergebnis. Um zu prüfen, ob Kursteilnehmer effektiv lernen, bedarf es u. U. multipler Methoden, darunter Erhebungen über den Zufriedenheitsgrad, Selbsteinschätzungen, Abschlusszertifikate und Portfolios. Für die Evaluierung der Kursqualität könnte es auch erforderlich sein, das Leistungsangebot und die Zulassung von Kursträgern zu überprüfen.

Besteht das Ziel darin, die Arbeitsmarktergebnisse zu verbessern, stellen sich weitere wichtige Fragen: Werden die Migrant*innen für sich selbst sorgen, d. h. auf Sozial- und Arbeitslosenhilfeleistungen verzichten können? Werden sie in der Lage sein, einen höher qualifizierten Arbeitsplatz anzunehmen, insbesondere auf lange Sicht? In diesem Kontext ist es interessant zu beurteilen, ob sich berufsorientierte Kurse im Vergleich zu allgemeinsprachlichen Kursen mit gleichem Zielniveau als erfolgreicher erweisen oder nicht. So dies möglich ist, können Befragungen der Migrant*innen nach Kursabschluss, um Informationen über ihre Arbeitsmarktergebnisse zu bekommen, längerfristige Evaluierungen der Rentabilität der Kurse

erleichtern, u. a. in Bezug darauf, ob der Kursbesuch die Migrant*innen nicht nur befähigt, eine Beschäftigung zu finden, sondern auch, in einem Beschäftigungsverhältnis zu bleiben.

Bislang haben nur wenige OECD-Länder Evaluierungsmodule in ihre Sprachkurse integriert. Sachgerechte Folgenabschätzungen sind teuer und setzen voraus, dass ein Teil des Budgets hierfür reserviert wird. Ungenügendes Datenmaterial ist häufig ein weiteres Hindernis, insbesondere in Ländern mit strengen Datenschutzauflagen. Hier kann die Sammlung von biografischen Informationen untersagt sein, die die Lernergebnisse beeinflussen könnten. Unzureichende Teilnehmerzahlen in Kursen, die in kleinerem Rahmen angeboten werden, stellen ebenfalls eine Herausforderung dar. Rigorose Evaluierungen setzen voraus, dass eine geeignete Kontrollgruppe gewählt wird, um vor, während und nach der Kursteilnahme Ergebnisvergleiche vorzunehmen (in der Regel Teilnehmerquoten und Prüfungsergebnisse). Zeitlich befristete Evaluierungszeiträume und die kurze Dauer einzelner Sprachkurse erschweren die Evaluierung langfristiger Erfolge. Wenn sich vor Kursbeginn keine angemessene Kontrollgruppe ermitteln lässt, stellt der Vergleich der Ergebnisse unterschiedlicher Kohorten von Migrant*innen eine Alternative dar. Diese Möglichkeit wird häufig genutzt, um die Auswirkungen von Einführungskursen zu beurteilen (Liebig und Huddleston, 2014). Gute Beurteilungsmethoden sind fast ausnahmslos „gemischte Methoden“, die mittels qualitativer Daten einen Kontext für Konzipierung und Interpretation schaffen.

Australien, Deutschland, Frankreich, Kanada und das Vereinigte Königreich zählen zu den OECD-Ländern, die ihre Sprachkurse soliden wissenschaftlichen Evaluierungen unterzogen haben. Kanada verlangt beispielsweise regelmäßig Evaluierungen, in denen Bedeutung, Management und Wirkung seines Settlement Program untersucht werden (vgl. z. B. Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2017). Australien („AMEP Longitudinal Survey“, vgl. Yates et al., 2015), Frankreich („ELIPA“, vgl. Le Quentrec-Creven, 2013) und Deutschland („Das Integrationspanel“, vgl. Schuller et al. 2011; „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“, vgl. Tissot et al., 2019) haben Langzeitstudien in Auftrag gegeben, wobei sie in einigen Fällen Kursteilnehmende und Nichtkursteilnehmende gegenübergestellt haben. Das „Equality Impact Assessment“ im Vereinigten Königreich befasste sich mit der Frage des Zugangs zu Englischkursen für Nichtmuttersprachler*innen sowie der Auswirkungen des Kursbesuchs für Männer und Frauen, verschiedene Altersgruppen, verschiedene ethnische Gruppen sowie vulnerable Gruppen (Department of Business, Innovation, and Skills, 2011). Das Augenmerk sollte sich aber nicht nur auf den Nutzen der Programme richten, sondern auch auf deren Konzipierung und Organisation. Zu diesem Zweck haben die nordischen Länder entschieden, die Effizienz neuer Integrationsinstrumente vor der Umsetzung im Rahmen von Pilotprojekten zu testen. Das Schwedische Bonussystem für erfolgreiche Sprachkursteilnehmer-*innen wurde beispielsweise im Rahmen eines randomisierten Experiments getestet und nicht umgesetzt, nachdem die Ergebnisse veranschaulicht hatten, dass es nur in städtischen Ballungsräumen Wirkung zeigte (Aslund und Engdahl, 2012).

Eine rigorose Evaluierung kann tiefgreifende Auswirkungen auf politische Entscheidungen haben, wenn es darum geht, zu bestimmen, wie viel Sprachförderung notwendig ist, wie viel Flexibilität einzuführen ist und wie sich staatlich zu fördernde Sprachkursangebote ermitteln und verbessern lassen. Aus einer jüngst für die estnische Regierung durchgeführten Evaluierung geht beispielsweise hervor, dass ein großer ungedeckter Bedarf an Sprachförderung besteht. Die Evaluierung enthielt spezifische Empfehlungen hinsichtlich der Finanzierung, damit mehr qualifizierte Lehrkräfte eingestellt werden können, um dieser Nachfrage gerecht zu werden (Centar, 2018). Die Evaluierungsbeauftragten sprachen sich für einen Ausbau des Angebots flexibler Optionen aus. Sie hatten Arbeitslosenversicherungs- und Steuerdaten analysiert, um zwei von der estnische Regierung angebotene Kursoptionen zu untersuchen und die Ergebnisse unter Verwendung einer Matching-Methode mit denen einer Kontrollgruppe zu vergleichen, die sich gegen den Kursbesuch entschieden hatte. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass der am Markt eingekaufte kürzere „Training Card“-Kurs mit einem kürzeren Lock-in-Effekt und einer geringeren Abbruchquote (13 % gegenüber 25 %) einherging als die längeren von der Arbeitslosenversicherung angebotenen Kurse. Migrant*innen, die einen Sprachkurs besucht hatten, fanden – ganz gleich um welchen der beiden Kurstypen es sich handelte – schneller eine Beschäftigung als solche, die das nicht getan hatten. Sie fanden aber nicht unbedingt eine besser bezahlte Stelle (Kivi et al., 2020).

Ein weiterer Vorteil einer Evaluierung besteht darin, dass sie Aufschluss darüber gibt, welche Kurse nicht funktionieren, bevor bedeutende Investitionen getätigt werden. 2017 rief Kanadas IRCC eine Service Delivery Improvement Initiative ins Leben, in deren Rahmen sie nahezu 150 Mio. CAD über 5 Jahre und mehr als 35 Mio. CAD fortlaufend investierte, um innovative Projekte zur Effizienzsteigerung zu testen, die einem evidenzbasierten Monitoring über einen Lebenszyklus von 1-3 Jahren unterzogen wurden.[23] Ziel war nicht nur herauszufinden, was funktioniert, sondern auch, was nicht funktioniert und warum. In einigen Fällen führen die Evaluierungsergebnisse dazu, dass das eine oder andere Programm nicht weitergeführt wird. In Dänemark wurde beispielsweise die Entscheidung, die Sozialleistungen für Flüchtlinge zu kürzen und ihnen parallel dazu gleich nach ihrer Ankunft ein breiteres und besseres Angebot an Sprachkursen anzubieten, zurückgenommen, als deutlich wurde, dass die Leistungskürzungen keine positiven Arbeitsmarkteffekte hatten. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass sich eine höhere Kursstundenzahl und bessere Kursqualität, insbesondere durch eine Fokussierung auf die Lehrerausbildung, trotz eines bedeutenden Lock-in-Effekts auf lange Sicht auszahlt (Arendt et al., 2020).[24]

Literaturverzeichnis

Abrams, S. und H. Gerber (2013), "Achieving through the Feedback Loop: Videogames, Authentic Assessment, and Meaningful Learning", *The English Journal*, Vol. 103(1), S. 95-103.

Ankestyrelsen (2020), Fravær fra danskuddannelse for flygtninge og familiesammenførte, National Board of Appeal of Denmark, Kopenhagen, https://ast.dk/publikationer/fravaer-fra-danskuddannelse-for-flygtninge-og-familiesammenforte-1.

Arendt, J. N. et al. (2020), "Language Training and Refugees Integration", *NBER Working Paper,* No. 26834, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://www.nber.org/papers/w26834.

Asgary, R. und N. Seger (2011), "Barriers to Health Care Access among Refugee Asylum Seekers", *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, Vol. 22, No. 2, S. 506-522, https://dx.doi.org/10.1353/hpu.2011.0047.

Aslund, O.und M. Engdahl (2012), "The Value of Earning for Learning: Performance Bonuses in Immigrant Language Training", *IZA Discussion Paper*, No. 7118, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, http://ftp.iza.org/dp7118.pdf.

Beacco, J. C. et al. (2014), "Linguistic integration of adult migrants: Guide to policy development and implementation", Europarat, Straßburg, https://rm.coe.int/16802fc1cd.

Chenven, L. (2004), *Getting to Work: A Report on How Workers with Limited English Skills Can Prepare for Good Jobs*, AFL-CIO Working for America Institute, Washington, D. C., http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.6559&rep=rep1&type=pdf.

Chiswick, B. und P. Miller (2014), "International Migration and the Economics of Language", *IZA Discussion Paper*, No. 7880, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, http://ftp.iza.org/dp7880.pdf.

Clausen, J. et al. (2009), "The effect of integration policies on the time until regular employment of eewly arrived immigrants: Evidence from Denmark", *Labour Economics*, Vol. 16/4, S. 409-417, https://doi.org/10.1016/j.labeco.2008.12.006.

Codagnone, C. und S. Kluzer (2011), *ICT for the social and economic integration of migrants into Europe*, JRC Scientific and Technical Report, EUR 24 719 EN, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, http://dx.doi.org/10.2791/53261.

Cooke, M. und J. Simpson (2008), *ESOL: A Critical Guide*, Oxford Handbooks for Language Teachers Series, Oxford University Press, Oxford.

Damas de Matos, A. und T. Liebig (2014), "The qualifications of immigrants and their value in the labour market: A comparison of Europe and the United States", in OECD und Europäische Union*, Matching Economic Migration with Labour Market Needs*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264216501-9-en.

Delander, L. et al. (2005), "Integration of Immigrants: The Role of Language Proficiency and Experience", *Evaluation Review*, Vol. 29, No. 1, S. 24-41, https://doi.org/10.1177/0193841X04270230.

Department for Business, Innovation, and Skills (2011), "English for Speakers of Other Languages (ESOL): Equality impact assessment", UK Government, London.

Department for Justice and Equality (2016), "The Migrant Integration Strategy: A Blueprint for the Future", Government of Ireland, Dublin, http://www.justice.ie/en/JELR/Migrant_Integration_Strategy_English.pdf/Files/Migrant_Integration_Strategy_English.pdf.

Estonian Centre for Applied Research (CENTAR) und Tallinn University (2018), *Estonian Language Training for Adults with Other Native Languages as Part of Estonian Integration and Employment Policy: Quality, Impact and Organisation*, Tallinn.

Europäische Kommission (2016), *Mapping of good practices relating to social inclusion of migrants through sport: Final report to the DG Education and Culture of the European Commission*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, https://dx.doi.org/10.2766/158610.

Expertenrat für Integration (2016), *Integrationsbericht 2016*, Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, Wien, https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2016/Integration_Report_2016_EN_WEB.pdf.

Fafo (2020), "'We have kept the wheels in motion': The municipalities' integration work with refugees during the outbreak of the coronavirus", Zusammenfassung des Fafo-rapport 2020:16, https://www.fafo.no/en/publications/english-summaries/item/we-have-kept-the-wheels-in-motion.

Freire, P. (1994), *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York.

Friedenberg, J. et al. (2014), *Effective Practices in Workplace Language Training*, TESOL Publications, Alexandra.

Galvão, I. und S. Cabrita (2020), *Notebook of Theatrical Practices for the Learning of the Language*, Conselho Português para os Refugiados, Lissabon.

Gørtz, M. et al. (2006), "Benchmarking Analysis of Danish Municipalities' Integration Policies in the period 1999-2005," Institute for Local Government Studies, Kopenhagen.

Hartikainen, A. et al. (2020), "The immigrant integration online training programme in Finland", in *Proceeding of the 43rd International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*, S. 872-877, https://dx.doi.org/10.23919/MIPRO48935.2020.9245168.

Hennessy, S., D. Harrison und L. Wamakote (2010), "Teacher factors influencing classroom use of ICT in Sub-Saharan Africa", *Itupale online journal of African studies*, Vol. 2(1), S. 39-54.

Immigration, Refugees and Citizenship Canada (2017), *Evaluation of the Settlement Program*, Government of Canada, Ottawa, https://www.canada.ca/content/dam/ircc/documents/pdf/english/evaluation/e2-2016-settlement-en.pdf.

Isphording, I. (2013), "Disadvantages of Linguistic Origin: Evidence from Immigrant Literacy Scores", *Ruhr Economic Papers*, No. 397, RWI – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung, Essen, http://dx.doi.org/10.4419/86788452.

Kivi, L., M. Somer und E. Kallaste (2020), "Language training for unemployed non-natives: who benefits the most?", *Baltic Journal of Economics*, Vol. 20, No. 1, S. 34-58, https://doi.org/10.1080/1406099X.2020.1740403.

Kluzer, S., A. Ferrari und C. Centeno (2011), "Language Learning by Adult Migrants: Policy challenges and ICT responses", JRC Technical Note, JRC 63889, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, Luxemburg, https://joinup.ec.europa.eu/sites/default/files/document/2014-12/Language%20Learning%20by%20Adult%20Migrants_Policy%20Challenges%20and%20ICT%20Responses%20-%20Policy%20Report.pdf.

Korte, W. B und T. Hüsing (2007), *Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European countries*. e-Learning Papers, Vol. 2(1), S. 1-6.

Kozar, O. und L. Yates (2019), "Factors in language learning after 40: Insights from a longitudinal study", *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 57(2), S. 181-204, https://doi.org/10.1515/iral-2015-0113.

Krumm, H. J. und V. Plutzar (2008), “Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants”, Paper, Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM), https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8.

Le Quentrec-Creven, G. (2013), “L’impact des cours de français pour les nouveaux migrants”, *Infos migrations*, No. 55, Ministère de l'intérieur, Paris.

Liebig, T. und T. Huddleston (2014), “Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern und ihren Kindern: Entwicklung, Aktivierung und Nutzung von Kompetenzen”, in OECD, *Internationaler Migrationsausblick 2014 (Gekürzte Ausgabe)*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264225510-5-de.

Liebig, T und T. Tronstad (2018), “Dreifach benachteiligt? Ein erster Überblick über die Integration weiblicher Flüchtlinge”, *OECD Social, Employment, and Migration Working Papers*, No. 216, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b0cf3f35-de.

Lochmann, A., H. Rapoport und B. Speciale (2019), “The effect of language training on immigrants’ economic integration: Empirical evidence from France”, *European Economic Review*, Vol. 113(C), S. 265-296, https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2019.01.008.

Loewen, S., D. Isbell und Z. Sporn (2020), “The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability”, *Foreign Language Annals,* Vol. 53, S. 209-233, https://doi.org/10.1111/flan.12454.

Mayer, R. E. (2019), “Thirty years of research on online learning”, *Applied Cognitive Psychology*, Vol. 33(2), S. 152-159, https://doi.org/10.1002/acp.3482.

Ministry of Aliyah and Integration (2019), *Guide to Ulpan Study*, 10. Auflage, Jerusalem.

Ministry of Business, Innovation and Employment (2019), *New Zealand Migrant Settlement and Integration Strategy: Outcomes Indicators 2018, Supplementary Report*, New Zealand Government, Wellington, https://www.immigration.govt.nz/documents/employer-resources/2018-integration-strategy-outcomes-indicators.pdf.

Ministry of Education and Research (2016), *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource use in Schools (School Resources Review), Country Background Report: Sweden*, Stockholm, http://www.oecd.org/education/school/CBR_OECD_SRR_SE-FINAL.pdf.

Nieuwboer, C. und R. van’t Rood (2016), “Learning language that matters: A pedagogical method to support migrant mothers without formal education experience in their social integration in Western countries”, *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 51, S. 29-40, https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.01.002.

OECD (2019), *International Migration Outlook 2019*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c3e35eec-en.

OECD (2018), *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

OECD (2017a), *Making Integration Work: Family Migrants*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264279520-en.

OECD (2017b), *Nach der Flucht: Der Weg in die Arbeit – Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen in Deutschland*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/berlin/publikationen/Arbeitsmarktintegration-von-Fluechtlingen-in-Deutschland-2017.pdf.

OECD (2014), Jobs for Immigrants (Vol. 4): *Labour Market Integration in Italy*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264214712-en.

OECD (2007), *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264033603-en.

OECD/Europäische Union (2019), *Zusammen wachsen: Integration von Zuwanderern: Indikatoren 2018*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/150be71f-de.

Ofsted (2008), “ESOL in the post-compulsory learning and skills sector: an evaluation”, Office for Standards in Education, Children’s Services and Skills, London, https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141106111603/https://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/e/ESOL%20in%20the%20post-compulsory%20learning%20and%20skills%20sector%20an%20evaluation.pdf.

Pöyhönen, S. und M. Tarnanen (2015), “Integration policies and adult second language learning in Finland”, in J. Simpson und A. Whiteside (Hrsg.), *Adult Language Education and Migration: Challenging agendas in policy and practice*, S. 107-118, Routledge, London.

Rambøll (2020), *Evaluerig af puljen til virksomhedsorganiseret dansundervisning*, Kopenhagen.

Rambøll (2017), *Evaluering af danskuddannelsesreformen 2017*, Kopenhagen, https://uim.dk/filer/nyheder-2019/rapport_evalueringen-af-danskuddannelsesreformen-2017.pdf.

Rambøll (2007a), *Evaluation of the Nationwide Integration Courses*, Bundesministerium des Innern, Berlin, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/abschlussbericht-evaluation.pdf.

Rambøll (2007b), *Med Moduler Som Motor: Evaluering af implementeringen af danskuddannelsesloven*, Kopenhagen.

Rideout, V. und V. S. Katz (2016), *Opportunity for all? Technology and learning in lower-income families*, The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop, New York, https://www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2016/01/jgcc_opportunityforall.pdf.

Roberts, C. (2003), “English to Speakers of Other Languages (ESOL) in the workplace: review of research and related literature”, Research Summary, National Research and Development Centre for adult literacy, language and numeracy, London, https://dera.ioe.ac.uk/22495/1/doc_2776.pdf.

Rossner, R. (2014), *Anbieter von Kursen für erwachsene Zuwanderer – Selbstbewertungshandbuch*, Europarat, Straßburg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/Display-DCTMContent?documentId=09000016805a6eb8.

Rossner, R. (2008), *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants: Guidelines and options*, Europarat, Straßburg, https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1da.

Sarvimäki, M. und K. Hämäläinen (2016), “Integrating Immigrants: The Impact of Restructuring Active Labor Market Programmes”, *Journal of Labor Economics*, Vol. 34, Issue 2, S. 479-508, https://doi.org/10.1086/683667.

Sarvimäki, M. und K. Hämäläinen (2010), “Assimilating Immigrants: The Impact of an Integration Programme”, *HECER Discussion Paper*, No. 306, Helsinki Center of Economic Research, Helsinki, https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17483/assimila.pdf.

Schuller, K. et al. (2011), *Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen*, Forschungsbericht 11, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf.

Shadiev, R., W. Y. Hwang und T. Y. Liu (2018), “Investigating the effectiveness of a learning activity supported by a mobile multimedia learning system to enhance autonomous EFL learning in authentic contexts”, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 66(4), S. 893-912, https://doi.org/10.1007/s11423-018-9590-1.

Significant (2010), *Evaluatierapport Inburgering in Nederland*, Significant b.v., Barneveld, https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-75977.pdf.

Social Compass (2019), *Evaluation of the Adult Migration English Program New Business Model*, Bericht für das Department of Home Affairs, https://immi.homeaffairs.gov.au/amep-subsite/Files/amep-evalution-new-business-model.pdf.

Špačková, L. und J. Štefková (Hrsg.) (2006), *Libraries as Gateways to the Integration of Immigrants in the EU*, Multicultural Center Prague, Prag, https://mkc.cz/doc/Libraries_as_Gateways.pdf.

Tammelin-Laine, T. et al. (2018), "Predicting Placement Accuracy and Language Outcomes in Immigrants' L2 Finnish Education", in J. M. Davis et al. (Hrsg.), *Useful Assessment and Evaluation in Language Education*, S. 149-165, Georgetown University Press,Washington.

Tissot, A. et al. (2019), *Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)" – Zentrale Ergebnisse*, Forschungsbericht 33, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/Kurzberichte/fb33-zwischenbericht-evik-I-kurzfassung.pdf.

Tomlinson, C. A. und M. B. Imbeau (2010), *Leading and Managing a Differentiated Classroom*, ASCD, Alexandria, VA.

UNESCO (2004), *Study of best practices in education based on ICT: Mexico*, UNESCO, Mexiko-Stadt.

Wienberg, J., G. Dutz und A. Grotlüschen (2019), "Language Learning of Migrants: Empirical evidence from the German integration course system" akzeptiert für die geplante Veröffentlichung von G. S. Levine und D. Mallows (Hrsg.), *Language Learning of Migrants in Europe – Theoretical, Empirical, Policy, and Pedagogical Issues*, Springer.

Yates, L. et al. (2015), *Adult Migrant English Program (AMEP) longitudinal study 2011-2014: Final report*, Macquarie University, Sydney, https://www.mq.edu.au/pubstatic/public/download.jsp?id=214227.

Zorlu, A. und J. Hartog (2018), "The Impact of Language on Socioeconomic Integration of Immigrants", No. 11485, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, Bonn, http://ftp.iza.org/dp11485.pdf.

Anmerkungen

[1] Aus einer neueren Studie über die Auswirkungen von Niederländischkursen in den Niederlanden geht hervor, dass Niederländischkenntnisse nach Berücksichtigung endogener Faktoren nicht nur die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von Migrant*innen um 30 Prozentpunkte erhöhen, sondern auch ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Aufnahmegesellschaft steigern, und zwar noch stärker – um 50 Prozentpunkte (Zorlu und Hartog, 2018).

[2] Der Begriff „humanitäre Migrant*innen“ bezeichnet normalerweise Personen, deren Schutzbedürftigkeit anerkannt wurde, indem ihrem Asylantrag stattgegeben wurde, oder die außerhalb des Asylverfahrens im Rahmen humanitärer Resettlement-Programme aufgenommen wurden. Der Einfachheit halber werden in diesem Leitfaden alle Schutzberechtigten – sei es auf Grund von Flüchtlingsschutz, subsidiärem Schutz oder vorübergehendem Schutz – als humanitäre Migrant*innen betrachtet, da diese Gruppen Anspruch auf ähnliche (oft sogar identische) sprachliche Integrationsmaßnahmen haben.

[3] Die Länder verfolgen unterschiedliche Strategien auf der Basis verschiedener Integrationsphilosophien (beispielsweise Sprachförderung und Gesellschaftskunde im Gegensatz zu beschäftigungsorientierten Anreizen). Länder wie die Vereinigten Staaten bevorzugen beschäftigungsorientierte Anreize und überlassen die Sprachförderung den Kommunen oder gemeinnützigen Organisationen. Andere Länder wie Frankreich (seit 2007) und Deutschland (seit 2005) bieten Integrationskurse an, die Sprachförderung und Gesellschaftskunde kombinieren. Diese unterschiedlichen Ansätze sind auf kulturelle und wirtschaftliche Unterschiede zurückzuführen. Es gibt keine Einheitslösung, die für alle Länder geeignet ist. Viele OECD-Länder sind jedoch schrittweise zu einem gemischten Ansatz übergegangen, der Sprachförderung mit beschäftigungsorientierter Integration kombiniert (Arendt et al., 2020).

[4] Ein 2009 vom kanadischen Ministerium für Einwanderung und Staatsbürgerschaft (Citizenship and Immigration Canada) eingeführtes Gutschein-Pilotprojekt hat die Teilnahme erheblich gesteigert, indem willkürlich ausgewählte Neuzuwanderte über verfügbare kostenlose Sprachkurse informiert wurden. Die Pressemitteilung über die Ergebnisse des Pilotprojekts Language Training Vouchers ist verfügbar unter: https://www.canada.ca/en/news/archive/2010/11/vouchers-work-more immigrants-enrolling-language classes.html.

[5] Flüchtlinge und Familienangehörige von Flüchtlingen, die keine Sozialhilfeleistungen empfangen und einen Dänischkurs auf Sprachniveau 2 oder höher absolviert haben, haben Anspruch auf eine steuerfreie Bonuszahlung in Höhe von 6 242 DKK (2019). Kommunen erhalten Zuschüsse, wenn ein bei ihnen ansässiger Flüchtling oder ein Familienmitglied eines Flüchtlings eine Stelle findet, eine Ausbildung beginnt oder einen Dänischabschlusstest besteht. Für jede*n anspruchsberechtigte*n Migrant*in, der*die den Abschlusstest besteht, erhält die Kommune einen Zuschuss in Höhe von 33 959 DKK (2019).

[6] Im Immigrant Citizens Survey wurden Zugewanderte zu ihren Integrationsbedürfnissen befragt. Anschließend wurde die Wirksamkeit der Integrationsmaßnahmen im Hinblick auf diese Bedürfnisse

evaluiert. 2011 und 2012 fand in Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Portugal, Spanien und Ungarn ein Pilotprojekt statt. Vgl. http://www.immigrantsurvey.org/about.html.

[7] Spracherwerb ist vor allem für weibliche Flüchtlinge von entscheidender Bedeutung. Die Forschung zeigt, dass geflüchtete Frauen, die die Sprache ihres Aufnahmelandes lernen, mit um 40 % höherer Wahrscheinlichkeit erwerbstätig sind (Liebig und Tronstad, 2018).

[8] In mehreren Ländern haben Integrationsstellen festgestellt, dass Frauen häufig aus „familiären oder kulturellen Gründen“ nicht an regulären Kursen teilnehmen, dass sich ihre Teilnahmewahrscheinlichkeit aber erhöht, wenn die Klassen homogen sind oder wenn sie gemeinsam mit ihrem Ehepartner klar über ihre Rechte informiert werden (OECD, 2017b). Wegen weiterer Informationen vgl. Monica Li (2018), “Integration of Migrant Women,” Europäische Kommission, https://ec.europa.eu/migrant-integration/feature/integration-of-migrant-women oder Nino Simic et al. (2018), “New in the Nordic Countries: Labour Market Inclusion of Migrants,” Nordischer Ministerrat, https://issuu.com/nordicwelfare/docs/new-in-the-nordic-countries-en-web. Studien zu den Lernerfolgen zeigen außerdem, dass Mädchen und Frauen in geschlechterhomogenen Lernumgebungen u. U. etwas bessere Ergebnisse erzielen und eine etwas positivere Einstellung zum Lernen gewinnen (Dustmann, Ku und Kwak, 2017; Riggers-Piehl, Lim und King, 2018).

[9] Während einer sechsmonatigen Studie in Helsinki beobachtete Testipiste, dass nur 20 Sprachkursteilnehmer*innen nach Kursbeginn vom regulären Unterricht in einen Kurs mit langsamerem Lerntempo wechselten. Sowohl Testipiste als auch die finnischen Arbeitsämter nutzen zudem Datenbanken, um Daten mit Bildungseinrichtungen und Lehrkräften auszutauschen. Die Lehrkräfte können so auf Daten zu Testergebnissen sowie absolvierten Arbeitsmarktprogrammen und Bildungsgängen zugreifen. Sie wurden in der Interpretation der Testergebnisse geschult, sodass sie ihren Unterricht an spezifische Bedürfnisse anpassen können.

[10] Angesichts der finanziellen Hürden, die viele Migrant*innen beim Zugang zu Sprachkursen zu überwinden haben, hat die Gemeinde Wroclaw ein Programm eingeführt, das es Zugewanderten ermöglicht, ihre Polnischkenntnisse in Konversationsgruppen zu verbessern. Außerdem fördert das Programm die interkulturelle Kommunikation und das gesellschaftliche Zugehörigkeitsgefühl. Vgl. https://www.wnjs.pl/en/about-the-project/.

[11] Präsentation von 104: http://www.104.fr/presentation.html.

[12] Switchboard wird vom U.S. Office of Refugee Resettlement (ORR) finanziert und vom IRC angeboten und betreut. Das IRC arbeitet auch in Partnerschaft mit dem Lutheran Immigrant Refugee Service (LIRS) zusammen, um beschäftigungsbezogene Fortbildungen und technische Unterstützung bereitzustellen. Wegen näherer Einzelheiten vgl. https://switchboardta.org.

[13] Verschiedene Studien sind zu dem Schluss gekommen, dass Sprache ein Instrument ist, um Kultur zu vermitteln. Die Sprache wird durch die Kultur geprägt, da sie das erste und wichtigste Kommunikationsmittel innerhalb einer Kultur darstellt. Es besteht deshalb Einvernehmen darüber, dass kulturelle Kenntnisse das Sprachenlernen erleichtern können und umgekehrt. Lafayette, R. C. (1988). *Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom* (in A. J. Singerman (Hrsg.), Toward a new integration of language and culture (S. 47-62). Middlebury, VT: Northeast Conference); Nguyen, T. T. T. (2017). Integrating culture into language teaching and learning: Learner outcomes. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 145-155.

[14] In Analysen wird auch auf die Vorteile verwiesen, die das gemeinsame Lernen im Kontext des Zweitsprachenerwerbs im Vergleich zum individuellen Lernen hat (Shadiev, Hwang und Liu, 2018). Mobile Tools können zum autonomen Lernen genutzt werden, sind aber wahrscheinlich effektiver, wenn sie auch

für den Informationsaustausch und das Feedback von Mitlernenden und/oder Lehrkräften eingesetzt werden. Wegen weiterer Informationen vgl. auch Wu, R. (2019). “The Effectiveness of MALT on Vocational College English Teaching,” *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 10(3), S. 641-647.

[15] Für das deutsche Beispiel im Sender „Deutsche Welle“, vgl. http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055.

[16] Wegen einer Analyse der Maßnahmen zur Förderung der Einbeziehung von IKT in den Unterricht für benachteiligte Gruppen, vgl. die OECD-Publikation Digital Economy Outlook 2017, https://doi.org/10.1787/9789264276284-en.

[17] Vgl. beispielsweise www.taalklas.nl; www.alfabetiseren.nl.

[18] Wegen weiterer Informationen, vgl. https://slovake.eu/en.

[19] Arffman, ein Anbieter von Integrationskursen für Zuwander*innen und Spezialist in Fragen des Fernunterrichts in Finnland, hat 2015 mit der Einführung von Online-Kursen für die Bewohner*innen Lapplands begonnen. 2019 meldete das Unternehmen eine Abbrecherquote von nur 3 %. Unter den Lernenden, die mindestens 200 Tage Unterricht hatten, erreichten 52 % mindestens das Sprachniveau B1.1 (vgl. Hartikainen, et al., 2020).

[20] Fehlende technische Unterstützung im Unterricht stellt aus Sicht der Lehrkräfte ein großes Hindernis für die Nutzung von IKT dar (Korte und Husing, 2007). Unzureichende Vorbereitung kann selbst in gut unterstützten und ausgestatteten Schulen bei den Lehrkräften zu „Technophobie“ führen und ein erhebliches Hindernis für die Einführung neuer Technologien sein (UNESCO, 2004). Alter, Einstellung, bisherige Berufserfahrung und unzureichende Kenntnis der Einsatzmöglichkeiten sind wichtige Faktoren, die die Bereitschaft der Lehrkräfte zur Nutzung von IKT im Unterricht beeinträchtigen können (Hennessy et al., 2010).

[21] Interkulturalismus bedeutet, „Politik und Praxis auf die Bedürfnisse einer vielfältigen Bevölkerung ausrichten“. Im Fall der Bildungspolitik erfordert dies die Entwicklung von Lehrplänen, Lehrmaterialien sowie Bewertungs- und Unterrichtsmethoden, für die Vielfalt die Norm ist.

[22] Das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) gilt im Europäischen Hochschulraum als Standard für die Anerkennung akademischer Leistungen auf der Basis des Arbeitspensums. 60 ECTS-Punkte entsprechen einem vollen Studienjahr.

[23] Im Rahmen der Service Delivery Improvement Initiative Kanadas wurden bislang mehr als 100 Projekte finanziert. Ein zweites Auswahlverfahren wurde im Herbst 2020 gestartet. Es zielt auf die Unterstützung von Neuzugewanderten und der für sie bestimmten Dienste bei der Anpassung an die Corona-Pandemie und der Erholung von ihren Folgen ab. Die im Rahmen dieses zweiten Auswahlverfahrens finanzierten Projekte beginnen im Herbst 2021.

[24] Eine jüngst in Frankreich durchgeführte Studie, die auf einer randomisierten Zuweisung zu Sprachkursen bei Nichterreichen einer bestimmten Testpunktzahl basierte, kam zu dem Ergebnis, dass 100 Kursstunden zwei Jahre nach Abschluss mit einer um 15-27 Prozentpunkte höheren Erwerbsbeteiligung der Teilnehmenden assoziiert waren (Lochmann et al., 2019) In Finnland kam eine ähnliche Studie hinsichtlich der Entscheidung, individuelle Integrationspläne aufzustellen, zu dem Ergebnis, dass den Migrant*innen dann mehr Sprachunterricht angeboten wurde und sich ihre Beschäftigungsergebnisse merklich verbesserten (Sarvimäki und Hämäläinen, 2016).

Sprachförderung für erwachsene Zugewanderte

Die Publikationsreihe „Erfolgreiche Integration“ erörtert klar und übersichtsartig zentrale Fragen der Integration von Zugewanderten und ihren Kindern. Jeder Band enthält konkrete Empfehlungen zum jeweiligen Thema, ergänzt durch Beispiele guter Praxis und Vergleiche zwischen den integrationspolitischen Konzepten verschiedener OECD-Länder. Dieser fünfte Band befasst sich mit Sprachkursen für erwachsene Zugewanderte und untersucht, wie dafür gesorgt werden kann, dass diese Kurse wirkungsvoll sind und unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lebensumständen Rechnung tragen.

PRINT ISBN 978-92-64-93437-5
PDF ISBN 978-92-64-52991-5

9 789264 934375