

07/2020

Jana Scheible, Hanne Schneider

# DEUTSCH LERNEN AUF DEM LAND

Handlungsempfehlungen  
für die Sprachförderung von  
Migrantinnen und Migranten  
in Deutschland

**WISO**  
DISKURS



**FRIEDRICH  
EBERT**  
STIFTUNG

## **Die Friedrich-Ebert-Stiftung**

Die Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) wurde 1925 gegründet und ist die traditionsreichste politische Stiftung Deutschlands. Dem Vermächtnis ihres Namensgebers ist sie bis heute verpflichtet und setzt sich für die Grundwerte der Sozialen Demokratie ein: Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität. Ideell ist sie der Sozialdemokratie und den freien Gewerkschaften verbunden.

Die FES fördert die Soziale Demokratie vor allem durch:

- politische Bildungsarbeit zur Stärkung der Zivilgesellschaft;
- Politikberatung;
- internationale Zusammenarbeit mit Auslandsbüros in über 100 Ländern;
- Begabtenförderung;
- das kollektive Gedächtnis der Sozialen Demokratie mit u. a. Archiv und Bibliothek.

## **Die Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung**

Die Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik verknüpft Analyse und Diskussion an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik, Praxis und Öffentlichkeit, um Antworten auf aktuelle und grundsätzliche Fragen der Wirtschafts- und Sozialpolitik zu geben. Wir bieten wirtschafts- und sozialpolitische Analysen und entwickeln Konzepte, die in einem von uns organisierten Dialog zwischen Wissenschaft, Politik, Praxis und Öffentlichkeit vermittelt werden.

## **WISO Diskurs**

WISO Diskurse sind ausführlichere Expertisen und Studien, die Themen und politische Fragestellungen wissenschaftlich durchleuchten, fundierte politische Handlungsempfehlungen enthalten und einen Beitrag zur wissenschaftlich basierten Politikberatung leisten.

## **Über die Autorinnen**

**Jana Scheible**, Soziologin und Sozialforscherin (M.Sc.), ist freie Wissenschaftlerin und Programmkoordinatorin im Bereich Dialog und Forschung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Stuttgart und war bis 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

**Hanne Schneider**, Migrationswissenschaftlerin (M.A.), ist seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Humangeographie mit dem Schwerpunkt Europäische Migrationsforschung an der Technischen Universität Chemnitz.

**Die Studie gibt ausschließlich die persönliche Auffassung der Autorinnen wieder.**

## **Für diese Publikation ist in der FES verantwortlich**

**Susan Javad**, Leiterin des Arbeitskreises Migration und Integration, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik, Friedrich-Ebert-Stiftung.

Jana Scheible, Hanne Schneider

# DEUTSCH LERNEN AUF DEM LAND

Handlungsempfehlungen  
für die Sprachförderung von  
Migrantinnen und Migranten  
in Deutschland

4	<b>VORWORT</b>
6	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>
8	<b>1 EINLEITUNG</b>
10	<b>2 STUDIENDESIGN</b>
12	<b>3 RAHMENBEDINGUNGEN</b>
12	3.1 Ländliche Regionen als Räume der Integration
13	3.2 Gesamtprogramm Sprache der Bundesregierung
13	Integrationskurse
14	Berufsbezogene Deutschsprachförderung
14	Qualitätsdebatten und Evaluationen der bundesgeförderten Deutschkurse
14	3.3 Landesgeförderte Sprachprogramme
16	Landessprachförderung in Baden-Württemberg
16	Landessprachförderung in Sachsen
17	3.4 Rolle der Kommunen vor Ort im Kontext von bundes- und landesgeförderten Sprachkursen
20	<b>4 ZENTRALE HANDLUNGSFELDER UND GELINGENSBEDINGUNGEN</b>
20	4.1 Kursangebot und Förderregularien
20	Eingeschränktes Kursangebot
20	Geringe Kurs- und Trägervielfalt
21	Geringere Flexibilität von Kursträgern
21	Abwandern von Teilnehmenden erschwert Planbarkeit
21	Kursabbrüche
21	Neufestlegung der Mindestvergütung je Modul
22	Administrativer Aufwand – Fahrtkostenregelung
22	Herausforderung Lehrkräftebedarf in ländlichen Räumen
22	Landessprachprogramme bieten Vorteile und Risiken
23	Wunsch nach Flexibilisierung – kleinere Gruppen ermöglichen
24	Mindestvergütung an tatsächliche Bedarfe anpassen
24	Teilnehmendenorientierung durch flexiblere Kursgestaltung und Stundenkontingente

&gt;

24	Lösung für Neufestlegung von Mindestvergütung finden
25	Niederschwellige Sprachkurse – Erstorientierungskurse „Leben in Deutschland“ weiterdenken
25	Bedingungen für Dozierende in ländlichen Räumen verbessern
25	Potenziale digitaler Formate stärker nutzen
26	Innovative und informelle Sprachförderkonzepte für ländliche Räume
26	<b>4.2 Zielgruppen und besondere Bedarfe</b>
27	Frauen mit Kinderbetreuungsbedarfen: Mangel an Kinderbetreuung in Kursortnähe
27	Kommunale Kinderbetreuung ausbauen – Öffnungszeiten erweitern
27	Kursbegleitende Kinderbetreuung stärker kommunal einbetten
28	Berufstätige und Auszubildende: Berufsbegleitende Teilzeitkurse ermöglichen
28	Angebote für Schichtarbeitende schaffen
29	Digitales Lernen am Abend statt Busfahrt – auch für Berufstätige
29	Kurse für Jugendliche und Auszubildende
29	<b>4.3 Koordinierung von Sprachkursangeboten</b>
29	Doppelstrukturen innerhalb des Bundesprogramms abbauen
30	Mehrwert durch Zusammenwirken von Landes- und Bundesprogrammen
30	Sprachangebot ist für alle Zugewanderten sinnvoll
31	Wenig Teilnehmende, weite Wege: Koordinierung unerlässlich
31	Kommunale Koordination als Vermittler und Netzwerker stärken
32	Teilnehmendenakquise: Zwischen Kooperation unter Kursträgern und Zusteuerung durch das BAMF
33	Kommunale Expertise stärker in Weiterentwicklung einbeziehen
34	<b>4.4 Mobilität und Infrastruktur als Querschnittsherausforderung</b>
34	Neue Bedarfe im ÖPNV – Erreichbarkeit zu Kurszeiten nicht immer möglich
34	Lange Fahrtzeiten und wenig Ausweichmöglichkeiten
35	ÖPNV-Erreichbarkeit oft nur zu Schulzeiten
35	Erreichbarkeitshürden auch für Beratungsangebote
35	Hürden durch Fahrtkosten
35	Der Härtefall als Regelfall: Einzelanträge für Fahrtkosten abbauen
36	Mit lokaler Expertise und Digitalisierung der Mobilitätsproblematik begegnen
37	<b>5 FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN</b>
40	Anhang
41	Abkürzungsverzeichnis
41	Literaturverzeichnis



# VORWORT

Ohne ausreichend gute Deutschkenntnisse sind die Möglichkeiten in unserer Gesellschaft begrenzt. Und was ausreichend gut bedeutet, ist dabei in hohem Maße vom jeweiligen Bezugsrahmen abhängig. So gibt es die Umgangssprache, die Schriftsprache, das Behördendeutsch und je nach Themenfeld eine Vielzahl an Varianten von fachsprachlichem Deutsch, das Wörter beinhaltet, die weitab von der alltäglich gesprochenen Sprache sind.

Wie zentral Sprache für Verständigung ist, zeigt sich meist dann, wenn wir uns in einem Kontext bewegen, in dem wir die vorherrschende Sprache nicht oder eben nicht ausreichend gut beherrschen. Schnell kommen wir hier an unsere Grenzen.

Die meisten der nach Deutschland einwandernden Menschen bringen keine oder nur rudimentäre Deutschkenntnisse mit. Das gilt vor allem für diejenigen, die aus ihrer Heimat flüchten mussten. Für die Mehrheit von ihnen ist die Teilnahme an einem Integrationskurs mittlerweile verpflichtend. Dieser soll ihnen die Sprachkenntnisse vermitteln, die sie für die eigenständige und eigenverantwortliche Gestaltung ihres Lebens in der Bundesrepublik benötigen.

Ergänzt werden die Integrationskurse durch berufsbezogene Sprachkurseangebote. Gemeinsam bilden diese beiden Komponenten das „Gesamtprogramm Sprache“, das seit 2016 in dieser Form besteht und als einer der zentralen Bausteine der bundespolitisch verantworteten Integrationspolitik gewertet werden kann.

Eben weil diese Sprachkurseangebote so wichtig dafür sind, Neuankommenden in Deutschland Orientierung zu geben – sprachlich wie auch landeskundlich<sup>1</sup> –, stehen sie immer wieder im Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit. Insbesondere in den vergangenen Jahren, in denen innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums über eine Million Menschen nach Deutschland geflüchtet sind, waren die Kursangebote einem enormen Druck ausgesetzt. So mussten die Kapazitäten in kurzer Zeit stark ausgebaut werden, und neue Zielgruppen mit teilweise vielschichtigen Problemlagen kamen in die Kurse.

Insgesamt, das sei an dieser Stelle klar gesagt, ist unter schwierigen Bedingungen viel Positives erreicht worden und viele der Kursteilnehmenden sind am Ende tatsächlich mit den Deutschkenntnissen aus den Kursen entlassen worden, die ihnen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt und ein eigenständiges Leben in Deutschland möglich gemacht haben. Das ist das Verdienst vieler engagierter Lehrkräfte, aber auch der beauftragenden, verwaltenden und kontrollierenden Behörde, des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.

Gleichzeitig brachen jedoch auch viele der Kursteilnehmenden ihre Integrationskurse ab, und rund die Hälfte der Kandidat\_innen für den abschließenden Test erreichte das eigentlich angestrebte Sprachniveau nicht. Vor diesem Hintergrund ist es zu begrüßen, dass die Integrationskurse derzeit evaluiert werden, denn sicherlich besteht noch Veränderungs- und Verbesserungsspielraum, den es auszuschöpfen gilt. Die Ergebnisse dieser Evaluation werden für 2022 erwartet.

Die hier nun vorliegende Studie möchte einen zusätzlichen, unabhängigen Beitrag zu diesem Evaluationsprozess der Integrationskurse leisten. Der Fokus liegt dabei auf der Umsetzung der Kurse in den ländlichen Regionen Deutschlands.

Mit hohem persönlichem Engagement haben die beiden Autorinnen eine Studie zusammengestellt, die einen qualitativ basierten, detaillierten Einblick in die Herausforderungen für die Deutschsprachförderung in ländlichen Regionen gibt. Dabei standen die durch Bundesmittel geförderten bzw. finanzierten Kursangebote im Zentrum der Aufmerksamkeit, aber auch Landesprogramme wurden am Beispiel der Bundesländer Sachsen und Baden-Württemberg in die Betrachtung miteinbezogen.

Mein besonderer Dank gilt in diesem Zusammenhang den Teilnehmer\_innen der Fokusgruppengespräche, die im Kontext der Studiererstellung in Stuttgart und Dresden stattgefunden haben, und ebenso den zahlreichen Interviewpartner\_innen, die ihr Wissen geteilt haben.

Basierend auf diesen, oft sehr praxisnahen Einblicken und deren systematischer Auswertung haben die Autorinnen Handlungsempfehlungen entwickelt. Diese sind

<sup>1</sup> Inwiefern dies gelingt, kann und muss wahrscheinlich auch kritisch diskutiert werden (vgl. Thränhardt 2020).

übersichtlich und knapp im abschließenden Kapitel der Studie zusammengefasst. Sie bieten politisch und administrativ Verantwortlichen im Themenfeld der Deutschsprachförderung viele konkrete Anhaltspunkte, wie die Erfolge der Kurse gesteigert werden können.

Die Studie zeigt deutlich: Viele der Problemlagen, die hier identifiziert werden, gelten weit über den Teilnehmerkreis der Deutschsprachförderung hinaus. Mobilität und Erreichbarkeit sind hier Stichwörter, aber auch die Fachkräfteverfügbarkeit jenseits der städtischen Zentren. Hier politische Antworten zu finden wäre nicht nur von Vorteil für die Zielgruppe der Deutschkursteilnehmenden, sondern für alle Menschen, die im ländlichen Raum leben und hier auch bleiben wollen.

**SUSAN JAVAD**

Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik  
Friedrich-Ebert-Stiftung

# ZUSAMMENFASSUNG

Seit der erhöhten Fluchtzuwanderung um das Jahr 2015 wurde die Diskussion um Deutschsprachförderung von Zugewanderten neu belebt. Im Zuge der verstärkten Aufnahme von Geflüchteten in ländlichen Regionen Deutschlands rückte auch die Frage der Integration in ländlichen Räumen stärker in den gesellschaftspolitischen wie auch akademischen Fokus. Speziell in Bezug auf Sprachförderung in ländlichen Regionen gibt es bis dato allerdings wenig wissenschaftliche Erkenntnisse, während es durchaus Hinweise darauf gibt, dass die strukturellen Bedingungen ländlicher Regionen besondere Herausforderungen für die Sprachförderung mit sich bringen.

Diese Studie soll einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen, indem Herausforderungen der Deutschsprachförderung in ländlichen Räumen identifiziert und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden. Dabei liegt der Fokus auf dem Gesamtprogramm Sprache der Bundesregierung, das heißt den Integrationskursen und der berufsbezogenen Deutschsprachförderung (DeuFöV). Im Sinne eines ganzheitlichen Blicks auf die Deutschsprachförderung vor Ort werden auch ergänzende Sprachförderprogramme, insbesondere der Länder, in den Blick genommen. Exemplarisch werden Baden-Württemberg und Sachsen untersucht. Beide Bundesländer setzten in den vergangenen Jahren eigene Sprachförderprogramme auf, die sich an Personen richten, die rechtlich oder faktisch keinen Zugang zu den bundesgeförderten Sprachkursen haben. In diesem Kontext entstanden auch in den Kommunen teilweise neue Koordinierungsstrukturen, wie etwa die vom Land geförderten Integrationsbeauftragten in Baden-Württemberg oder die Kommunalen Integrationskoordinator\_innen (KIK) in Sachsen zeigen.

Auf Basis von Telefon- und Fokusgruppengesprächen mit kommunalen Koordinierungsstellen, Kursträgern sowie Personen aus der Migrations- und Sozialberatung konnte die Studie praxisnahe Einblicke gewinnen. Trotz regionaler Unterschiede zeigten sich überwiegend Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Herausforderungen und Lösungsansätze von Deutschsprachförderung in länd-

lichen Regionen. Im Fokus der Studie standen die vier Handlungsfelder Kursangebot, besondere Zielgruppen, die Bund-Land-Kommune-Koordination sowie Mobilität.

## **Kursangebot und Förderregularien**

Wesentliches Merkmal ländlicher Regionen ist ein eingeschränktes Kursangebot. Bedingt durch geringere Teilnehmerszahlen dauert es vielfach sehr lange, bis Kurse zustandekommen. Der zentrale Ansatzpunkt wurde hier in der Herabsetzung der Mindestteilnehmerszahl gesehen. Eine weitere Herausforderung stellt die Lehrkräftesituation dar. In diesem Kontext wurde ein Anreizsystem für Lehrkräfte in ländlichen Räumen als Ausgleich für lange Fahrzeiten diskutiert.

## **Bedarfe besonderer Zielgruppen**

Spezialkurse für besondere Zielgruppen werden in ländlichen Regionen kaum angeboten. Große Herausforderungen bestehen in Bezug auf Frauen mit Kinderbetreuungsbedarfen und Berufstätige. Für diese Gruppen müssen dringend Angebote geschaffen werden, die es ermöglichen, mit größerer Flexibilität auf Kinderbetreuungsbedarfe, Arbeitszeiten, Fahrtwege und zeitliche Kapazitäten der Teilnehmenden einzugehen. Kursortnahe Kinderbetreuung muss flächendeckend bereitgestellt werden.

## **Koordination zwischen Bund, Ländern und Kommunen**

Befragte sprechen von einem „Förderdschungel“ in der Deutschsprachförderung. Doppelstrukturen in Bezug auf die bundesgeförderten Sprachkursprogramme sollten abgebaut und Förderbestimmungen harmonisiert werden. Zudem könnte die Öffnung der Bundessprachkurse für alle Zugewanderten die Sprachförderung weiter entbürokratisieren. Dies würde besonders kleine Sprachkursträger, die in ländlichen Regionen überwiegen, entlasten. Kommunalen Koordinierungsstellen kommt bei der bedarfsgerechten Umsetzung vor Ort eine zentrale Schnittstellenfunktion zu. Sie sollten daher langfristig im Weiterentwicklungsprozess des Gesamtprogramms Sprache mitgedacht und einbezogen werden.



### **Mobilität**

Lange Wege und die Abhängigkeit von öffentlichen Verkehrsmitteln stellen große Hindernisse in ländlichen Regionen dar. In den Kommunen sollten daher zielgruppen-gerechte Lösungen im öffentlichen Nahverkehr in den Blick genommen werden. Darüber hinaus kann auf Sprachkursseite eine Erleichterung der Fahrtkostenregelung in ländlichen Räumen neue Ressourcen freisetzen. Diese können z. B. in die Entwicklung und Umsetzung digitaler Formate investiert werden, um eingeschränkte Mobilität auszugleichen.

## 1

# EINLEITUNG

Seit nunmehr 15 Jahren werden Integrationskurse für Zugewanderte durch den Bund finanziert. Sie stellen seit 2005 einen zentralen Teil der Integrationsförderung dar, die in ganz Deutschland verschiedene Gruppen von Migrant\_innen adressiert. Sie sollen ihre Wirkung in allen Bundesländern und Regionen entfalten – egal ob in großstädtischen Regionen oder in ländlichen Gebieten. Letztere nimmt die vorliegende Studie in den Blick.

Das Kurssystem des Bundes unterliegt seit seiner Einführung einer stetigen Umgestaltung, Ausweitung und Veränderung in Inhalt, Form und Zielgruppenfokussierung. 2016 wurden die Kurse der berufsbezogenen Sprachförderung (DeuFöV) als weiteres Regelinstrument der Sprachförderung des Bundes eingeführt, welches zuvor aus dem Europäischen Strukturfonds gefördert wurde (ESF-BAMF-Programm). Zusammen bilden die Integrations- und Berufssprachkurse das Gesamtprogramm Sprache des Bundes.

Der deutliche Anstieg der Fluchtmigration um das Jahr 2015 und die damit veränderte Zuwanderungsstruktur stellten neue Herausforderungen für die Sprachkurse dar. Auch wenn der Anteil von Migrant\_innen in Großstädten weiterhin größer ausfällt als in ländlichen Regionen, stieg der Anteil von Migrant\_innen mit Deutschlernbedarf auch in kleinen und mittleren Kommunen in ländlichen Regionen deutlich an (BIB 2016). Somit wurde die Frage der Umsetzung von Integrationsmaßnahmen auch in ländlichen Gegenden zu einer dringlichen Aufgabe. Viele kleinere Kommunen verfügen über weniger hauptamtliche Integrationsbeauftragte, weniger differenzierte Integrationsabteilungen oder -konzepte. Allerdings variieren diese Strukturen von Kommune zu Kommune und zwischen den Bundesländern stark (vgl. Ritgen 2018; Rösch/Schneider 2019; Schammann et al. 2020). Besonders der Spracherwerb gewann in Klein- und Mittelstädten sowie Landkreisen an Bedeutung, wie Befragungen von Kommunen zeigen (Gesemann/Roth 2016).

Dass diese Herausforderungen nicht neu, aber nun präsender im Fokus stehen, verdeutlicht auch ein Blick in den ersten Fortschrittsbericht des Nationalen Integrationsplans der Bundesregierung: Bereits 2008 wurde darin auf die Herausforderungen eines ausgewogenen Sprachangebotes

in kleinen Kommunen hingewiesen (Bundesregierung 2008: 218). Als Herausforderung wurde u. a. die „bedarfsgerechte Zusammensetzung der Kursgruppe“, z. B. für Spezialkurse, benannt, die sich aus geringen Teilnehmendenzahlen ergeben. Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), welches die Ausgestaltung der Integrationskurse und berufsbezogenen Deutschförderung gestaltet, schuf inzwischen Sonderregelungen für ländliche Regionen, um die dortige Durchführung von Kursen mit einer kleineren Teilnehmendenzahl im Vergleich zu urbanen Gebieten zu erleichtern. Trotz vielfacher Anpassungen des Sprachkurssystems bestehen bis heute viele Herausforderungen. Seither befassten sich verschiedene Forschungs- und Praxisvorhaben mit Integration in ländlichen Regionen – keine jedoch umfassend mit dem Gesamtprogramm Sprache.

Die vorliegende Studie bringt daher bisherige wissenschaftliche Erkenntnisse mit Erfahrungswissen von Praktiker\_innen aus ländlichen Regionen zusammen. Ziel ist es, Handlungsempfehlungen für die Ausgestaltung der Kurse zu entwickeln, aber auch Anregungen für die Zusammenarbeit zwischen Kommunen, Ländern und dem Bund zu geben. Es werden daher auch strukturelle Rahmenbedingungen wie Mobilität und Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel, Angebote der Kinderbetreuung und sozialpädagogischen Beratung (u. a. Migrationsberatung, Jugendmigrationsdienste) in den Blick genommen. Des Weiteren werden Koordinationsformate in den Kommunen und bei den Kursträgern beleuchtet.

Exemplarisch wurden für diese Studie zwei Bundesländer untersucht: Baden-Württemberg und Sachsen. Diese bieten migrationshistorisch, politisch, aber auch geografisch zwei kontrastierende Beispiele und können so die Heterogenität und vielfältigen Herausforderungen ländlicher Kommunen verdeutlichen. Die Gegenüberstellung beider Bundesländer ist überdies sinnvoll, da beide in den vergangenen Jahren im bundesweiten Vergleich in große Landessprachprogramme investiert haben. Diese Landesprogramme haben Baden-Württemberg und Sachsen komplementär zum Bundesprogramm Sprache aufgebaut. Die beispielhafte Betrachtung mit einem begrenzten qua-

litativen Sampling darf selbstverständlich nicht als repräsentativ verstanden werden. Gleichwohl zeigen beide Bundesländer ähnliche Herausforderungen auf, und die hier vorgelegten Praxiseinblicke in unterschiedliche kommunale Strategien können innovative Handlungsoptionen anregen.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen für das Sprachkursangebot in ländlichen Regionen skizziert. Anschließend werden die Ergebnisse der Gespräche mit Expert\_innen aus Baden-Württemberg und Sachsen dargestellt. Aus diesen Erkenntnissen wurden Handlungsempfehlungen formuliert, die den Schluss dieser Studie darstellen und zur Weiterentwicklung des Sprachförderprogramms auf verschiedenen föderalen Ebenen anregen sollen.

## 2

## STUDIENDESIGN

Diese Studie basiert auf explorativen qualitativen Erkenntnissen aus ländlichen Kommunen in Baden-Württemberg und Sachsen. Zwar kann die Studie keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben, dafür liefert sie empirische Einblicke in die lokale Vor-Ort-Umsetzung der Deutschsprachförderung in ländlichen Regionen, was für die Fragestellung zentral ist. Die untersuchten ländlichen Kommunen wurden mithilfe der Klassifizierung des Thünen-Instituts für ländliche Räume ausgewählt (siehe Infobox 1).

## Infobox 1

**Was sind „ländliche Regionen“?**

Ländliche Regionen werden aufgrund verschiedener Faktoren definiert: In der Definition des Thünen-Instituts für ländliche Räume werden neben einer geringen Siedlungsdichte auch der Anteil der land- und forstwirtschaftlichen Flächen, der Anteil der Ein- und Zweifamilienhäuser, die Erreichbarkeit großer Zentren und das regionale Bevölkerungspotenzial zu einem Wert berechnet (Küpper 2016: 5). Wichtig ist dabei, dass Kommunen, das heißt Gemeinden und Landkreise, weniger oder stärker ländlich sein können. Eine einseitige Gegenüberstellung von „Stadt“ und „Land“ wird damit vermieden. So kann beispielsweise eine Kleinstadt in einer peripheren Lage ländlicher sein als eine Dorfgemeinde im direkten Umfeld einer Großstadt.

Auch wenn umgangssprachlich oft angenommen wird, dass ländliche Regionen wirtschaftlich schlechter gestellt seien als urbane Regionen, gibt die Ausprägung der Ländlichkeit nicht direkt Auskunft über die sozioökonomische Lage. Auch wenn Küpper (2016) zufolge Landkreise sozioökonomisch etwas schlechter dastehen als Städte, gibt es einen großen Anteil an wirtschaftlich gutgestellten ländlichen Landkreisen (Küpper 2016: 21). Der Disparitätenbericht der Friedrich-Ebert-Stiftung 2019 zeigt auf, dass ländlich geprägte Räume in Ostdeutschland allerdings besonderen Herausforderungen im strukturellen Wandel unterliegen, z. B. durch geringere Einkommen. Ähnliches gilt für städtisch geprägte Regionen im Strukturwandel, wie z. B. das Ruhrgebiet (Fink et al. 2019: 10).

Des Weiteren vermeidet die Publikation, über „den einen“ ländlichen Raum zu sprechen, sondern nutzt die Formulierung „ländliche Räume“ im Plural, um auf die Heterogenität dieser großen Fläche mit ihren verschiedenen Siedlungsformen, geografischen und regionalen Besonderheiten zu verweisen.

Beide Bundesländer besitzen ein ausdifferenziertes Landessprachprogramm, die regionalen Voraussetzungen sind jedoch unterschiedlich. Ziel – im Sinne der qualitativen Fallauswahl – war es, die Heterogenität ländlicher Regionen innerhalb der Studie abzubilden und gemeinsame Faktoren zu identifizieren (Kelle/Kluge 2010: 41–43). So wurde versucht, auf Landkreis- sowie Gemeindeebene der Befragten den Grad der Ländlichkeit zu variieren sowie unterschiedliche Regionen der beiden Bundesländer auszuwählen.

Das methodische Vorgehen beinhaltete mehrere Schritte (siehe Infobox 2). Neben einer umfangreichen **Auswertung bisheriger Literatur** erfolgten **15 leitfadengestützte Telefoninterviews** mit lokalen Expert\_innen, die in Protokollen dokumentiert wurden. Nach zusammenfassender Auswertung der wichtigsten Themenfelder der Telefoninterviews fanden im Januar und Februar 2020 **zwei halbtägige Fokusgruppengespräche mit jeweils sieben Expert\_innen** in Stuttgart und Dresden statt, um die identifizierten Schwerpunktthemen kreisübergreifend zu diskutieren (zur Methodik von Fokusgruppengesprächen siehe z. B. Benighaus/Benighaus 2012; Krueger/Casey 2006). Darüber hinaus wurden **bundeslandspezifische Informationen zu den Kursformaten bei den zuständigen Landesministerien** erfragt und ausgewertet.

Um die lokalen Besonderheiten in der Deutschsprachförderung zu betrachten, wurde der Schwerpunkt auf Expert\_innen vor Ort gelegt. Dabei wurden neben kommunalen **Koordinierungsstellen** für Bildungs- und Integrationsangebote auch **Ansprechpartner\_innen von Kursträgern** befragt sowie **Sozial- und Migrationsberatungsstellen** einbezogen. Letztere waren insbesondere von Relevanz, um Sichtweisen von Kursteilnehmenden einzubringen. Unter den Gesprächspartner\_innen der Kursträger waren zudem Personen vertreten, die selbst Erfahrung als Lehrkraft hatten.

Für die Studie wurde Wissen von **Expert\_innen aus insgesamt 13 Landkreisen** in Baden-Württemberg und Sachsen einbezogen: In Sachsen waren das der Erzgebirgskreis, Landkreis Bautzen, Landkreis Görlitz, Landkreis Nord-sachsen, Landkreis Mittelsachsen, Landkreis Sächsische Schweiz-Osterzgebirge und Vogtlandkreis; in Baden-Würt-

## Infobox 2

**Methodisches Vorgehen**

Auswertung wissenschaftlicher Literatur und praxisnaher Studien

insgesamt 15 leitfadengestützte Telefoninterviews in Baden-Württemberg und Sachsen

Diskussion von Hypothesen in 2 Fokusgruppen mit je 7 Personen in Baden-Württemberg und Sachsen

Auswertung und Entwicklung von Empfehlungen

Quelle: eigene Darstellung.

temberg der Landkreis Biberach, Hohenlohekreis, Landkreis Heidenheim, Landkreis Reutlingen, Neckar-Odenwald-Kreis und Ortenaukreis.<sup>2</sup>

Aufgrund der Komplexität der Thematik kann auch diese Studie nur einen Teil des Themenfeldes empirisch abdecken. Sie soll weiterführende Hinweise für umfangreiche Evaluationen geben, die auch die besonders geforderten ländlichen Räume mitbeachten. In die vorliegende Studie wurden die in der bestehenden Literatur und im Laufe des Forschungsprozesses identifizierten Themenbereiche vertieft betrachtet: das Kursangebot (Kapitel 4.1), Zielgruppen und besondere Bedarfe (Kapitel 4.2), Koordination Bund-Länder-Kommunen (Kapitel 4.3) sowie Mobilität (Kapitel 4.4).

<sup>2</sup> Für eine Übersicht zur Verteilung der teilnehmenden Expert\_innen an den Telefon- und Fokusgruppengesprächen siehe Anhang.

# 3

## RAHMENBEDINGUNGEN

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über die Rahmenbedingungen für Deutschsprachkurse in ländlichen Regionen. Zunächst führt Kapitel 3.1 in ländliche Kommunen als Orte von Integrationsprozessen ein. Im Anschluss wird das Gesamtprogramm Sprache (Kapitel 3.2) vorgestellt, dann werden die beiden Landessprachprogramme in Baden-Württemberg und Sachsen dargelegt (Kapitel 3.2) und im Anschluss die Rolle der Kommunen in der Sprachförderung ausgeführt (Kapitel 3.4).

### 3.1 LÄNDLICHE REGIONEN ALS RÄUME DER INTEGRATION

Ländliche Regionen erhalten im Kontext aktueller politischer Fragestellungen zunehmende Aufmerksamkeit, beispielsweise in den Bereichen des infrastrukturellen Ausbaus, der Digitalisierung oder auch bezüglich demografischer Herausforderungen. Unter dem Stichwort der „Ländlichen Entwicklung“ wird versucht, Disparitäten zwischen eher urbanen und eher ländlichen Regionen auszugleichen. Doch nicht nur Defizite ländlicher Regionen finden Platz in diesen Debatten, sondern auch ihre Potenziale werden diskutiert.<sup>3</sup> Insgesamt machen ländliche Regionen in Deutschland mit etwa 57 Prozent der Bevölkerung mehr als 90 Prozent der Fläche aus, so die Berechnungen des Thünen-Instituts für ländliche Räume von 2016 (Küpper 2016: 27).

Insbesondere seit 2015 stieg der Anteil von Migrant\_innen durch humanitäre Zuwanderung in den ländlichen Landkreisen deutlich an.<sup>4</sup> Das Themenfeld Integration in ländlichen Räumen stand selten so präsent im Fokus wie seither, auch wenn Migration in ländlichen Regionen stets vorhanden war (Boos-Krüger 2005: 416ff.). Die Diskussion um die Rolle kleinerer Kommunen in der Geflüchteten-

aufnahme wurde in den vergangenen Jahren durch politische Interessenvertretungen der Kommunen angetrieben, aber auch von privaten Forschungsinstituten, die aufgrund verfügbaren Wohnraums und Arbeitsplätzen eine verstärkte Ansiedlung von Geflüchteten empfahlen. Diese Diskurse beinhalteten zuweilen auch plakative Forderungen wie „Familien aufs Land!“ (empirica 2015).

Medial und politisch wurde in diesem Zusammenhang auch eine Angst um eine sogenannte Ghettoisierung der Großstädte geführt, an die sich eine Diskussion der Verteilung von Migrant\_innen auf kleinere Kommunen anschloss. Während einige Kommunen öffentlichkeitswirksam die weitere Zuteilung von Geflüchteten zu verhindern versuchten, wurden auch Beispiele von Bürgermeister\_innen kleinerer Kommunen bekannt, die die Ansiedlung von Geflüchteten zugunsten kommunaler Entwicklung nutzen wollten, etwa um den Folgen des demografischen Wandels entgegenzuwirken (Reimann 2016; Rosenfeld 2014; Watzke/Krone 2016). Gleichzeitig forderten die kommunalen Interessensverbände nachdrücklich, die Kommunen durch Bund und Länder stärker mit den Integrationsmaßnahmen zu unterstützen. Der Deutsche Landkreistag resümiert in einer Publikation, dass die Vielfalt an kommunalen Aufgaben dazu führe, „dass gerade die kleinen Städte und Gemeinden mit dieser Aufgabe vielfach überfordert und auf Unterstützung und Koordinierung seitens der Landkreise angewiesen sind“ (Ritgen 2018: 409).

Auch das Thema Sprachförderung nimmt bei den politischen Forderungen der Kommunalvertreter\_innen einen zentralen Platz ein: Beispielsweise sprach sich der Deutsche Landkreistag für eine Kompetenzverlagerung der Zuständigkeiten für bundesgeförderte Sprachförderung auf die Landkreise aus und verwies auf besondere Bedingungen, die für Integrationskurse in ländlichen Regionen gelten. Dazu zählten beispielsweise weniger potenzielle Kursteilnehmende und ein kleineres Kursangebot. Er plädierte dabei für Modellprojekte der kommunalen Koordinierung und für eine Änderung der Integrationskursverordnung hin zu einer Zuweisungs- und Zusteuernskompetenz, mit der die Kommunen die Teilnahme an Kursen stärker selbst regeln können (Deutscher Landkreistag 2017: 1–2). Der

<sup>3</sup> Als Überblick in eine Reihe dieser Debattenstränge empfiehlt sich die Ausgabe „Land und Ländlichkeit“ der Zeitschrift „Aus Politik und Zeitgeschichte“ der Bundeszentrale für politische Bildung (2016).

<sup>4</sup> Eigene Vergleiche von Daten des Ausländerzentralregisters laut Destatis 2018 sowie statistische Zusammenstellungen des Portals Landatlas (www.landatlas.de).

Deutsche Städtetag hingegen wies nicht nur auf die aus seiner Sicht unzureichende Finanzierung der Sprachförderung hin, sondern auch auf die wichtige Rolle kommunaler Volkshochschulen (Deutscher Städtetag 2016). Auch die Bund-Länder-Arbeitsgemeinschaft Landentwicklung stellte in einem Strategiepapier die Potenziale von Migration für ländliche Regionen in den Fokus, die dem Fachkräftemangel positiv entgegenwirken könne. Der Spracherwerb und die Qualifizierung seien jedoch „hierfür Voraussetzung und müssen auch in ländlichen Regionen angeboten werden“ (ARGE Landentwicklung 2016: 11).

Ebenfalls finden in der wissenschaftlichen Literatur ländliche Regionen in Bezug auf Integrationsforschung zunehmend Rezeption. Hier sind zunächst regionale Fallstudien zu nennen (Nadler et al. 2010; Roos 2016), die Sprache als zentrales Moment von Bleibe- und Abwanderungsgründen von Zugewanderten in ländlichen Regionen identifizierten. Hervorzuheben ist auch das praxisnahe Forschungsprojekt der Schader-Stiftung, das bereits im Jahr 2011 Integrationsangebote für verschiedene Zuwanderungsgruppen in den Blick nahm (Schader Stiftung 2011). Seit der hohen Flüchtlingszuwanderung um das Jahr 2015 erschienen weitere praxisnahe Forschungsprojekte in Kooperation mit Kommunen (Mann et al. 2018; Ohliger et al. 2017; Özer/Schwarze 2017), die Integrationsmaßnahmen in verschiedenen Landkreisen in Deutschland mit dem Ziel untersuchten, ländliche Entwicklung zu stärken.

Darüber hinaus werden seit wenigen Jahren erste überregionale und somit stärker vergleichende Forschungsprojekte durchgeführt, wie das Verbundforschungsprojekt „Zukunft für Geflüchtete in ländlichen Regionen Deutschlands“, das im Rahmen des Bundesprogramms für Ländliche Entwicklung gefördert wird (2018–2021). Auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge führte von 2017 bis 2020 ein Forschungsprojekt mit dem Titel „Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen“ durch (Rösch et al. 2020). Keine dieser Studien nimmt jedoch die Sprachförderung explizit in den Blick. Speziell mit Integrationskursen in ländlichen Räumen beschäftigt sich das Ende 2019 veröffentlichte Positionspapier der Robert Bosch Stiftung, das auf Praxiserfahrungen aus ländlichen Kommunen basiert. Die Autor\_innen plädieren insbesondere für eine stärkere Dezentralisierung der Kursstrukturen mit dem Ziel, Neuzugewanderte vor Ort zu binden (Ohliger/Schweiger 2019: 2–6).

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass mit der humanitären Zuwanderung der vergangenen Jahre die Sprachförderung und Integrationsmaßnahmen in ländlichen Regionen neu diskutiert wurden. Somit wurde die anhaltende sprachwissenschaftliche Debatte um die Qualität der Integrationskurse (vgl. hierzu Schroeder/Zakharova 2014) durch die Fluchtzuwanderung wiederbelebt und um eine verstärkt kommunalpolitische Diskussion zum Integrationskursystem ergänzt (siehe nachfolgende Kapitel 3.3 und 3.4)

## 3.2 GESAMTPROGRAMM SPRACHE DER BUNDESREGIERUNG

Das Gesamtprogramm Sprache ist die gesetzlich verankerte Sprachförderung der Bundesregierung für Zugewanderte und umfasst die Integrationskurse und berufsbezogene Deutschsprachförderung – kurz DeuFöV (BMAS 2019). Der Integrationskurs soll Orientierung und Deutschkenntnisse für den Alltag auf den Niveaus A1–B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen (GER) vermitteln. Die berufsbezogenen Deutschkurse bauen darauf auf und fokussieren auf Berufssprache und Qualifizierung auf den Niveaus B2–C2. Während das Bundesinnenministerium (BMI) die Integrationskurse bis Niveau B1 verantwortet, ist das Bundesarbeitsministerium (BMAS) für die berufsbezogenen Deutschkurse zuständig. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) setzt sowohl die Integrationskurse als auch die DeuFöV-Kurse um. Die Durchführung vor Ort erfolgt durch private und öffentliche Kursträger, die hierfür vom BAMF zugelassen werden.

### Integrationskurse

Der Integrationskurs ist seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes 2005 das zentrale Sprachförderprogramm der Bundesregierung (BAMF 2019a). Die rechtliche Grundlage für die Durchführung des Integrationskurses ist § 43ff. Aufenthaltsgesetz (AufenthG), die Integrationskursverordnung (IntV) und die Integrationskurstestverordnung (IntTestV). Der Integrationskurs besteht aus einem Sprachkurs (allgemeiner Sprachkurs 600 Unterrichtseinheiten) und einem Orientierungskurs (gesellschaftspolitische Bildung, 100 Unterrichtseinheiten). Der Kurs wird auf Grundlage bundeseinheitlicher Curricula durchgeführt und mit bundeseinheitlichen Abschlusstests beendet, dem Deutsch-Test für Zuwanderer (DTZ) und dem Abschlusstest „Leben in Deutschland“. Neben dem allgemeinen Sprachkurs mit 600 Unterrichtseinheiten (UE), der auf Personen ohne spezielle Bedarfe ausgerichtet ist, gibt es Spezialkurse mit bis zu 900 UE für Analphabet\_innen, Zweitschriftlernende, Jugendliche, Eltern und Frauen, Teilnehmende mit Behinderungen sowie Teilnehmende an Förder- und Intensivkursen. Teilnehmende haben die Möglichkeit, 300 UE zu wiederholen, sofern sie den Abschlusstest nicht erfolgreich bestanden haben.

Für die Integrationskurse veröffentlicht das BAMF quar-talsweise die Integrationskursgeschäftsstatistik (InGe). Demnach wurde im Jahr 2019 im Vergleich zum Vorjahr ein leichter Rückgang bei den Berechtigungen und neuen Teilnehmenden verzeichnet (BAMF 2020a). Der Großteil der neuen Teilnehmenden besuchte 2019 bundesweit einen Allgemeinen Integrationskurs (74,7 Prozent). Am zweithäufigsten wurde der Alphabetisierungskurs besucht (16,4 Prozent). Nachdem der Anteil von Alphabetisierungskursen seit 2015 stark gestiegen war, ist er nun wieder rückläufig. Unter den Herkunftsländern der Teilnehmenden liegt Syrien weiterhin auf Platz eins (14,2 Prozent). Auf dem zweiten Platz liegt mit Rumänien (7,0 Prozent) wieder ein EU-Mitgliedstaat. Der Anteil von EU-Bürger\_innen (ohne Deutschland) unter den neuen Teilnehmenden steigt mit 26,6 Prozent weiter an. Auch der Frauenanteil erhöhte

sich weiter auf 58,8 Prozent. Im Vergleich der beiden Bundesländer begannen 2019 in Baden-Württemberg 26.667 neue Teilnehmende einen Integrationskurs (15,1 Prozent der neuen Kursteilnehmenden bundesweit), in Sachsen waren es in Relation dazu mit 5.041 Teilnehmenden (2,9 Prozent) deutlich weniger.

### Berufsbezogene Deutschsprachförderung

Die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) ist seit dem 1.7.2016 Regelinstrument der Sprachförderung des Bundes und soll Zugewanderte auf den Arbeitsmarkt vorbereiten (BAMF 2020b). Das Programm stellt die Verstärkung des vorherigen ESF-BAMF-Programms dar. Die Grundlage für die berufsbezogene Deutschsprachförderung ist § 45a AufenthG. Die Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung regelt die Details (BGBl 2019). Die berufsbezogene Deutschsprachförderung unterscheidet zwischen Basismodulen (400 bzw. 500 Unterrichtseinheiten) und Spezialmodulen (300–600 Unterrichtseinheiten). Die Basismodule vermitteln Deutschkenntnisse, die generell in der Berufswelt benötigt werden, und sollen helfen, z. B. E-Mails und Briefe zu verfassen. Die Basismodule zielen auf das jeweils nächsthöhere Sprachniveau ab, also von B1 auf B2, von B2 auf C1 und von C1 auf C2. Die Spezialmodule hingegen vertiefen fachspezifisches Wissen und sind auf Berufsanerkennung oder bestimmte Berufsfelder ausgerichtet, z. B. Pflege. Die Kurse schließen mit einer Zertifikatsprüfung ab. Um einen besseren Übergang von den Integrationskursen in die berufsbezogene Deutschförderung zu gewährleisten, kann auch ein ergänzendes Brückenelement B1–B2 durchgeführt werden, welches in 100 UE berufsweltliche B1-Inhalte aus dem Integrationskurs wiederholt und somit auf den B2-DeuFöV-Kurs vorbereitet.

### Qualitätsdebatten und Evaluationen der bundesgeförderten Deutschkurse

Seit Einführung der bundesgeförderten Deutschkurse wurden mehrere Reformen umgesetzt, die etwa die finanzielle Ausstattung der Kursträger, die Vergütung von Lehrkräften sowie Verwaltungsprozesse verbessern sollten. In den vergangenen Jahren wurde die Qualitätsdebatte um die bundesgeförderten Deutschkurse u. a. durch gestiegene Zuwanderungszahlen neu belebt und eine Reihe von Handlungsempfehlungen vorgelegt. Viele Forderungen sind jedoch nicht neu und wurden bereits in den frühen Jahren nach Einführung der Integrationskurse angemerkt. Zentrale Ansatzpunkte betreffen die Vergütung von Lehrkräften, eine weitere Ausdifferenzierung des Angebots in der Praxis, eine Dezentralisierung der Integrationskurse, die Verknüpfung der Kurse mit Praktika und ehrenamtlichen Initiativen sowie die Öffnung für weitere, bisher von der Kursteilnahme ausgeschlossene Personengruppen, insbesondere Geduldete (Heinrich-Böll-Stiftung 2017; Klinger et al. 2019; Robert Bosch Stiftung 2016, 2019; Schroeder/Zakharova 2015).

Auch in Bezug auf die Umsetzung in ländlichen Regionen gibt es fortbestehende Forderungen: Ein Beispiel hier-

für ist die Kritik an der Fahrtkostenerstattung in ländlichen Räumen, die bereits 2012 im Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung Erwähnung fand: „Die Fahrtkostenübernahme im Rahmen einer Kursteilnahme stellt gerade im ländlichen Raum ein wichtiges Kriterium in Bezug auf die Teilnahmebereitschaft dar, insbesondere für den Personenkreis der Erwerbstätigen mit niedrigem Einkommen“ (Bericht der Bundesbeauftragten 2012: 66). 2017 berücksichtigte auch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in den Kursregularien, dass in ländlichen Regionen spezielle Bedingungen für Kurse gelten, und führte eine „Mindestvergütung für Integrationskurse in Regionen mit geringem Teilnehmerpotential“ (BAMF 2017a) ein (mehr dazu siehe Infobox 4, Kapitel 4.1).

Mit einer Laufzeit bis 2022 führt das Forschungszentrum des BAMF derzeit eine „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ durch. Ende 2019 wurde der erste Zwischenbericht vorgelegt (Tissot et al. 2019). Die Evaluationsstudie greift dabei u. a. auf selbst erhobene qualitative und quantitative Daten zurück. Zuvor war das Integrationspanel 2007/08 des BAMF-Forschungszentrums die letzte umfassende Evaluation der Integrationskurse (Scheible/Rother 2017; Schuller et al. 2012). Ergänzend wurden Auswertungen zu Deutschkursen auf Basis der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten veröffentlicht, einem gemeinsamem Forschungsprojekt des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, des BAMF-Forschungszentrums und des Sozio-oekonomischen Panels am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung Berlin (z. B. Brücker et al. 2017; Scheible 2018).

Weiterhin wird von verschiedenen Seiten eine umfassende unabhängige Evaluation der bundesgeförderten Sprachkurse gefordert. Die letzte externe Evaluation der Integrationskurse wurde 2006 von der Unternehmensberatung Rambøll Management im Auftrag des Bundesinnenministeriums vorgelegt (BMI/Rambøll 2006). Im Rahmen der Erstellung des Rahmencurriculums veröffentlichte außerdem das Goethe-Institut im Jahr 2007 Erkenntnisse zu Sprachbedarfen von Teilnehmenden in Integrationskursen (Goethe-Institut 2007). Hinzu kommt eine unveröffentlichte Untersuchung der Integrationskurse durch die Unternehmensberatungen McKinsey und Rambøll Management von 2016 (Ohliger/Schweiger 2019).

### 3.3 LANDESGEFÖRDERTE SPRACHPROGRAMME

Wenn Zugewanderte keine Möglichkeit haben, an einem bundesgeförderten Sprachkurs teilzunehmen, können sie nach Verfügbarkeit auch Sprachkurse außerhalb des Bundesprogramms besuchen. Dazu zählen insbesondere ehrenamtliche Kurse, Kurse auf Selbstzahlerbasis bei Bildungsträgern, Kurse in kommunaler Trägerschaft sowie vom Land geförderte bzw. durchgeführte Sprachkurse. In beiden untersuchten Bundesländern, Baden-Württemberg und Sachsen, wurden als Reaktion auf die erhöhte Fluchtzuwanderung um das Jahr 2015 eigene Landesprogramme zur Sprachförderung als Teil eines breiter ausgerichteten Integrationsprogramms eingerichtet.



Infobox 3 gibt einen Überblick über regionale Integrationsbedingungen in den zwei Bundesländern.

Infobox 3 Regionale Integrationsbedingungen in Baden-Württemberg und Sachsen		
	Baden-Württemberg	Sachsen
<b>räumliche Gegebenheiten</b>	Baden-Württemberg ist mit elf Millionen Einwohner_innen nach Nordrhein-Westfalen und Bayern eines der einwohnerstärksten Bundesländer Deutschlands. Das Bundesland zählt 35 Landkreise sowie weitere neun Stadtkreise. Zugleich zählt es auch gemessen an der Fläche zu den größten Bundesländern. Innerhalb des Flächenlands verfügt die Hauptstadt Stuttgart als Ballungszentrum über eine besondere Strahlkraft. Gleichzeitig gibt es in dem Bundesland auch <b>viele ländliche Landkreise mit unterschiedlichem Ländlichkeitswert</b> . Sie sind im Vergleich zum gesamten Bundesgebiet überwiegend sozioökonomisch überdurchschnittlich ausgestattet (Fink et al. 2019; Küpper 2016).	Sachsen ist mit seinen rund vier Millionen Einwohner_innen deutlich kleiner als Baden-Württemberg. Das Bundesland hat zehn Landkreise sowie drei kreisfreie Großstädte. Die drei Großstädte Leipzig, Dresden und Chemnitz bilden die zentralen Ballungszentren, die seit einigen Jahren insbesondere durch die positive Bevölkerungsentwicklung innerhalb Sachsens hervorstechen. Die Landkreise sind im bundesweiten Vergleich groß, mit einer geringen Bevölkerungsdichte. Laut Thünen-Index der Ländlichkeit hat Sachsen keine „sehr ländlichen“ Landkreise, sondern es lassen sich <b>„eher ländliche“ Landkreise</b> vorfinden* (Küpper 2016: 26) und diese sind sozioökonomisch in einer weniger guten Lage (Fink et al. 2019).
<b>integrationspolitische Rahmenbedingungen</b>	Seit 2016 gibt es eine grün-schwarze Landesregierung. Die nächste Landtagswahl findet planmäßig im März 2021 statt. Für sozial- und integrationspolitische Themen ist in <b>Baden-Württemberg das Ministerium für Soziales und Integration</b> verantwortlich, das seit 2016 von Minister Manfred Lucha (Bündnis 90/Die Grünen) geleitet wird. Im Vergleich zu Sachsen hat Baden-Württemberg einen länger landespolitisch verankerten Fokus auf Integrations-themen: Es führte als erstes Bundesland deutschlandweit 2011 ein Ministerium für Integrationsfragen ein.  Der <b>Ausländeranteil</b> liegt in Baden-Württemberg bei 15,6 Prozent (Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019). Das Sozialministerium bezeichnet das Bundesland als „das Flächenland mit dem höchsten Migrantenanteil“ (Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg o. J.a).  <b>Landespolitische Ausgaben für Integration</b> lagen bereits 2014 laut Vielfaltsmonitor über dem Bundesdurchschnitt. In 2015 erhöhten sie sich noch einmal deutlich auf 770,4 Millionen Euro: Sie machten 1,75 Prozent des Landeshaushaltes aus. Der Bundesdurchschnitt lag bei 0,98 Prozent (Bartig et al. 2017: 46). Hiermit besitzen Sachsen und Baden-Württemberg die höchsten relativen Ausgaben zum Jahreshaushalt des Landes. Wie in Sachsen auch, besteht für anerkannte Geflüchtete eine <b>landkreisweite Wohnsitzauflage</b> .	Seit 2019 gibt es in Sachsen eine schwarz-rot-grüne Landesregierung. Die landespolitischen Integrationsmaßnahmen der vergangenen Jahre wurden maßgeblich durch die schwarz-rote Staatsregierung von 2015 bis 2019 geprägt. Zuständig hierfür war das Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz. Seit 2019 wird das Themenfeld Integration vom <b>Sächsischen Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS)</b> verantwortet, welches von Petra Köpping (SPD) geführt wird.  Der <b>Ausländeranteil</b> liegt im Freistaat Sachsen bei 4,6 Prozent (Der Sächsische Ausländerbeauftragte o. J.a). Besonders in den Landkreisen ist er mit Werten zwischen 1,9 Prozent und vier Prozent besonders niedrig. Die Asylzuwanderung der vergangenen Jahre sorgte in ländlichen Landkreisen teilweise zu einer Verdoppelung der bis dato geringeren Zahlen.  Bis 2014 war der Anteil der Landesausgaben für integrationspolitische Maßnahmen vergleichsweise gering. Diese vervielfachten sich in 2015 jedoch auf 222 Millionen Euro. Sie machten 1,29 Prozent des Landeshaushaltes aus und lagen somit über dem Bundesdurchschnitt von 0,98 Prozent. Hiermit besitzen Sachsen und Baden-Württemberg die höchsten relativen Ausgaben zum Jahreshaushalt des Landes (Bartig et al. 2017: 267; Damm 2019: 7f.). Ebenso wie in Baden-Württemberg besteht eine <b>landkreisweite Wohnsitzauflage</b> für anerkannte Geflüchtete in Sachsen.
<b>zentrale Maßnahmen Integrationsförderung</b>	2015 wurde Integration in dem <b>Partizipations- und Integrationsgesetz</b> des Landes Baden-Württemberg verankert. Außerdem schlossen am 27.4.2017 das Land und die kommunalen Landesverbände einen <b>Pakt für Integration</b> . Kernstück des Pakts ist das Integrationsmanagement, das eine flächendeckende soziale Beratung und Begleitung in der Anschlussunterbringung gewährleisten soll. Nach einer zunächst zweijährigen Laufzeit wurde der Pakt erst bis Ende 2019, dann bis 2020/2021 verlängert. Der Pakt für Integration umfasst neben dem Integrationsmanagement weitere landespolitische Maßnahmen zur Sprachförderung, zur Unterstützung von jungen Geflüchteten beim Übergang von der Schule in den Beruf sowie zur Förderung des gesamtgesellschaftlichen Dialogs.	Grundlage der sächsischen Integrationspolitik bildet das <b>Zuwanderungs- und Integrationskonzept II (ZIK II)</b> von 2018, das wiederum an das ZIK I aus 2012 anknüpft. Zentrales Instrument für die kommunale Ebene der sächsischen Integrationspolitik ist die Förderrichtlinie <b>„Integrative Maßnahmen“</b> . Sie wurde am 13.8.2015 eingeführt und seither mehrfach angepasst. Die aktuell gültige Fassung ist vom 20.3.2020. Sie beinhaltet verschiedene Fördermaßnahmen, die soziale Integration und Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund sowie den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern sollen. Das Landessprachprogramm ist Teil dieser Richtlinie, ebenso wie kommunale Unterstützungsformate, z. B. Finanzierung für Kommunale Integrationskoordinator_innen (KIK). Des Weiteren wird mit der „Richtlinie Soziale Betreuung Flüchtlinge“ die Flüchtlingssozialarbeit in den Kommunen gefördert.

\* Gründe hierfür können in der Berechnungsmethode des Ländlichkeits-Index begründet sein, beispielsweise dem Anteil der Ein- und Zweifamilienhäuser, der in Ostdeutschland historisch bedingt deutlich geringer ausfällt, „denn hier wurden in der DDR-Zeit industriell errichtete Geschosswohnungen bis in kleine Dörfer gebaut, sodass diese ländlichen Räume partiell von urbanen Elementen überprägt wurden“ (Küpper 2016: 26).

## Landessprachförderung in Baden-Württemberg

Seit 2015 stellt das Land Baden-Württemberg über das Landesförderprogramm „Verwaltungsvorschrift/VwV Deutsch für Flüchtlinge“ den Stadt- und Landkreisen Gelder für Deutschkurse für Geflüchtete zur Verfügung. Zum 1.1.2019 löste die Neufassung „VwV Deutsch“ das vorherige Sprachförderprogramm ab (Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg o. J.b). Das Förderprogramm wird durch das Sozialministerium aus dem Landeshaushalt und dem „Pakt für Integration“ gefördert. Den „Pakt für Integration“ schlossen das Land und die kommunalen Landesverbände am 27.4.2017, um die Kommunen mit Blick auf die Flüchtlingszugänge zu unterstützen. Nach einer zunächst zweijährigen Laufzeit wurde der Pakt erst bis 2019, dann bis 2020/21 verlängert (RP BW 2020).

Die „VwV Deutsch“-Kurse orientieren sich an den Sprachkursen des BAMF und richten sich an Zugewanderte, die keinen oder noch keinen Zugang zu den BAMF-Kursen haben (SozM BW 2018). Das Ziel ist ein aufeinander aufbauendes Sprachkurskonzept, dessen Kurse jeweils mit einem zertifizierten Abschlusstest abschließen. Die Steuerung der Kurse und die Auswahl der Kursteilnehmenden liegt in der Verantwortung der Stadt- und Landkreise. Es können entweder ganze Kurse eingerichtet werden oder auch die Teilnahme einzelner Teilnehmenden an regulären BAMF-Integrationskursen gefördert werden.

Zu den Regelformaten der „VwV Deutsch“ zählen Alphabetisierungskurse mit 600 UE, Grundkurse von 300 UE sowie Aufbaukurse mit allgemeiner bzw. berufsbezogener Ausrichtung von je 300 bzw. 400 UE. Die Alphabetisierungs- und Grundkurse sollen zum Zielniveau A1 bzw. A2 führen, die Aufbaukurse zum nächsthöheren Sprachniveau des GER von A2 bis C1. Seit 2019 können neben den Regelformaten auch spezifische Kursformate angeboten werden. Dazu zählen Eltern- und Frauen-Teilzeitkurse mit Kinderbetreuung, berufsbegleitende Teilzeit-Sprachkurse für Erwerbstätige, Intensivsprachkurse vor Ausbildungsbeginn in den Sommerferien sowie Deutschkurse begleitend zu einer Einstiegsqualifizierung.

In den ersten drei Förderperioden 2015/16, 2016/17 und 2017/18 nahmen im gesamten Bundesland jeweils zwischen 33 und 38 Kreisen teil, und es wurden zusammen rund 13.400 Teilnehmende gefördert.<sup>5</sup> Dafür waren im Haushalt je Förderperiode zwischen 4,65 Millionen und 6,2 Millionen Euro eingestellt. Davon wurden letztlich jeweils zwischen 2 und 3 Millionen Euro je Förderperiode ausgezahlt. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung lagen für die zwei darauffolgenden Förderperioden 2018/19 und 2019/20 noch keine ausführlichen Teilnehmerzahlen vor. Die Anzahl der teilnehmenden Kreise, das vorgesehene Budget im Haushalt sowie das bewilligte Budget befand sich jedoch in einer ähnlichen Größenordnung wie in den vorherigen Förderperioden.

Neben dem Sprachförderprogramm werden vom Land Baden-Württemberg weitere integrationsunterstützende Maßnahmen gefördert, die mit der Sprachkursumsetzung

vor Ort im Zusammenhang stehen. Unter dem Titel „VwV Integrationsbeauftragte“ fördert das Land kommunale Integrationsbeauftragte in Landkreisen, Städten und Gemeinden (SozM BW 2019). Die Integrationsbeauftragten sollen insbesondere als zentrale Koordinierungsstelle für institutionelle Akteure wirken, einen kommunalen Integrationsplan sowie ein Integrationsnetzwerk aufbauen und weiterentwickeln und zudem in den zuständigen Gremien der Kommune informieren. Die Stellen werden jährlich über die Landeskreditbank Baden-Württemberg gefördert. Im April 2019 berichtete die Landesregierung, dass das Förderprogramm verstetigt wurde und Kommunale Integrationsbeauftragte flächendeckend und dauerhaft in allen Kommunen des Landes unterstützt werden können (Baden-Württemberg o. J.). Zu diesem Zeitpunkt wurden rund 220 Kommunale Integrationsbeauftragte gefördert.

Darüber hinaus fördert das Land Baden-Württemberg als Kernstück des „Pakts für Integration“ das Integrationsmanagement (VwV Integrationsmanagement), das eine flächendeckende soziale Beratung und Begleitung Geflüchteter in Anschlussunterbringungen gewährleisten soll (RP BW 2020). 2017/2018 wurden rund 1.200 Integrationsmanager\_innen gefördert.

## Landessprachförderung in Sachsen

Seit August 2016 finden im Freistaat Sachsen Landes Sprachkurse als Teil 4 der „Richtlinie Integrative Maßnahmen“ statt. Die „Richtlinie Integrative Maßnahmen“ befindet sich im Verantwortungsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt (SMS). Die Sächsische Aufbaubank (SAB) wickelt die Förderung und administrative Betreuung ab. Anders als in Baden-Württemberg obliegt in Sachsen die Steuerung der Kurse nicht den Kommunen. Stattdessen sind die Kursträger die direkten Zuwendungsempfänger, die bereits vom Bundesamt als Integrationskursträger zugelassen wurden. Im Jahr 2018 wurden im Landeshaushalt 6,5 Millionen Euro „für Maßnahmen für Spracherwerb und zur Verständigung“ berechnet und auch weitere Mittel 2019 zur Verfügung gestellt.<sup>6</sup>

Wie in Baden-Württemberg orientieren sich die Deutschkurse in ihrer Ausgestaltung der „Richtlinie Integrative Maßnahmen“ an den Sprachkursen des BAMF. Es können entweder ganze Kurse eingerichtet oder auch die Teilnahme einzelner Teilnehmenden an regulären BAMF-Integrationskursen gefördert werden.<sup>7</sup> Dabei wird das Programm als nachrangig zu bundesgeförderten Sprachkursen gesehen und richtet sich an Zugewanderte, die keinen oder noch keinen Zugang zu den BAMF-Kursen haben.

<sup>6</sup> Siehe Drs. 6/18368, Antwort der Staatsregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Petra Zais (B90/Die Grünen) sowie Haushalts- und Vermögensrechnung des Freistaates Sachsen (<https://www.finanzen.sachsen.de/download/HaushaltsundVermögensrechnung-2018Band.pdf>, 9.5.2020). Zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie lagen keine Daten zu den tatsächlich bewilligten Mitteln des Gesamtjahres 2019 vor.

<sup>7</sup> Ausnahmen gelten für Asylbewerber\_innen aus sicheren Herkunftsländern (§ 29a AsylG), die nach dem 1.8.2019 eingereist sind, sowie Personen mit einer Duldung gemäß § 60a Abs.6 AufenthG.

<sup>5</sup> Daten auf Anfrage beim Sozialministerium Baden-Württemberg (SozM) am 21.4.2020.

Es sind Kurse für verschiedene Sprachniveaus bis B2-Berufssprache vorgesehen: „Deutsch sofort“ mit dem Ziel A1-Niveau mit 200 UE, Alphabetisierungskurse für das A1-Niveau mit 400 UE, Aufbaukurse „Deutsch qualifiziert“ mit Ziel B1-Niveau mit 400 UE sowie Aufbaukurse „Deutsch Beruf“ bis zum B2-Niveau mit 300 UE.

Im letzten veröffentlichten Integrationsbericht zum Jahr 2017 wurden bis dato 11.838 Teilnehmende am Landesprogramm gezählt. Der überwiegende Anteil der Kurse fand in den drei Großstädten Dresden, Leipzig und Chemnitz statt (StMGI 2018: 13). Nach aktueller Auskunft des Ministeriums im April 2020 wurden seit Förderbeginn im August 2016<sup>8</sup> 386 Kurse in den zehn Landkreisen (ohne die Großstädte Dresden, Leipzig und Chemnitz) durchgeführt. Am häufigsten (198) wurden die Kurse „Deutsch sofort“ durchgeführt, die Alphabetisierungskurse (27) und „Deutsch Beruf“ (sieben) am wenigsten. Es lassen sich große Unterschiede zwischen den Landkreisen feststellen, unabhängig davon, ob sie sehr ländlich sind oder sich im Umfeld der drei Großstädte befinden: In Mittelsachsen (61) wurden die meisten Kurse durchgeführt, in Nordsachsen hingegen nur vier Kurse im Rahmen der Landessprachförderung angeboten.<sup>9</sup>

In der „Richtlinie Integrative Maßnahmen Teil 2“ können Kommunen (Landkreise und kreisfreie Städte) außerdem Maßnahmen zur Integrationsarbeit beantragen. Dies können beispielsweise Koordinationsstellen sein, Dolmetscherdienste oder auch die Förderung anderer Angebote wie ehrenamtliche Integrationsmaßnahmen (z. B. ehrenamtliche Deutschkurse). In den Jahren 2017 und 2018 wurden zwischen 80 und 90 Kommunale Integrationskoordinator\_innen bewilligt, die in den meisten Landkreisen nun aktiv sind.<sup>10</sup> Die Kommunalen Integrationskoordinator\_innen werden in den Landkreisen unterschiedlich eingesetzt, u. a. zur Koordinierung von Ehrenamt, Bildungsangeboten bzw. Sprachkursen. Komplementär zu diesen Maßnahmen finanziert das Sächsische Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr in allen Landkreisen sogenannte Arbeitsmarktmentor\_innen, um die berufliche Integration speziell für Geflüchtete zu unterstützen.<sup>11</sup>

### 3.4 ROLLE DER KOMMUNEN VOR ORT IM KONTEXT VON BUNDES- UND LANDES-GEFÖRDERTEN SPRACHKURSEN

Wie bereits ausgeführt, kommt dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge im Gesamtprogramm Sprache eine zentrale Rolle zu. Doch auch andere Akteure außerhalb der Bundesebene wirken in der praktischen Umsetzung mit, etwa die Kommunen. Die vielzitierte Formel „Integration findet vor Ort statt“ (Bommes 2008) verdeutlicht, dass die Umsetzung der oben genannten Sprachprogramme im praktischen Sinne auf lokaler Ebene geschieht, auch wenn die Zuständigkeiten der Umsetzung des Gesamtprogramms beim BAMF liegen. Schammann und Kühn konstatierten 2016 in einer Analyse für die Friedrich-Ebert-Stiftung hierzu, dass die Sprachförderung „[t]rotz der prinzipiellen Zuständigkeit des Bundes (...) eine der größten Aufgaben und Herausforderungen in den Kommunen“ darstellt (Schammann/Kühn 2016: 22).

Ein Blick auf die Übersichtsgrafik (Infografik 1) verdeutlicht dies, denn an vielen Stellen der bundesgeförderten Deutschsprachförderung sind kommunale Akteure in die Ausgestaltung des Sprachkursangebotes eingebunden – beispielsweise die kommunalen Verwaltungen, Beratungsstellen vor Ort oder in der Region oder auch zivilgesellschaftliche Initiativen.

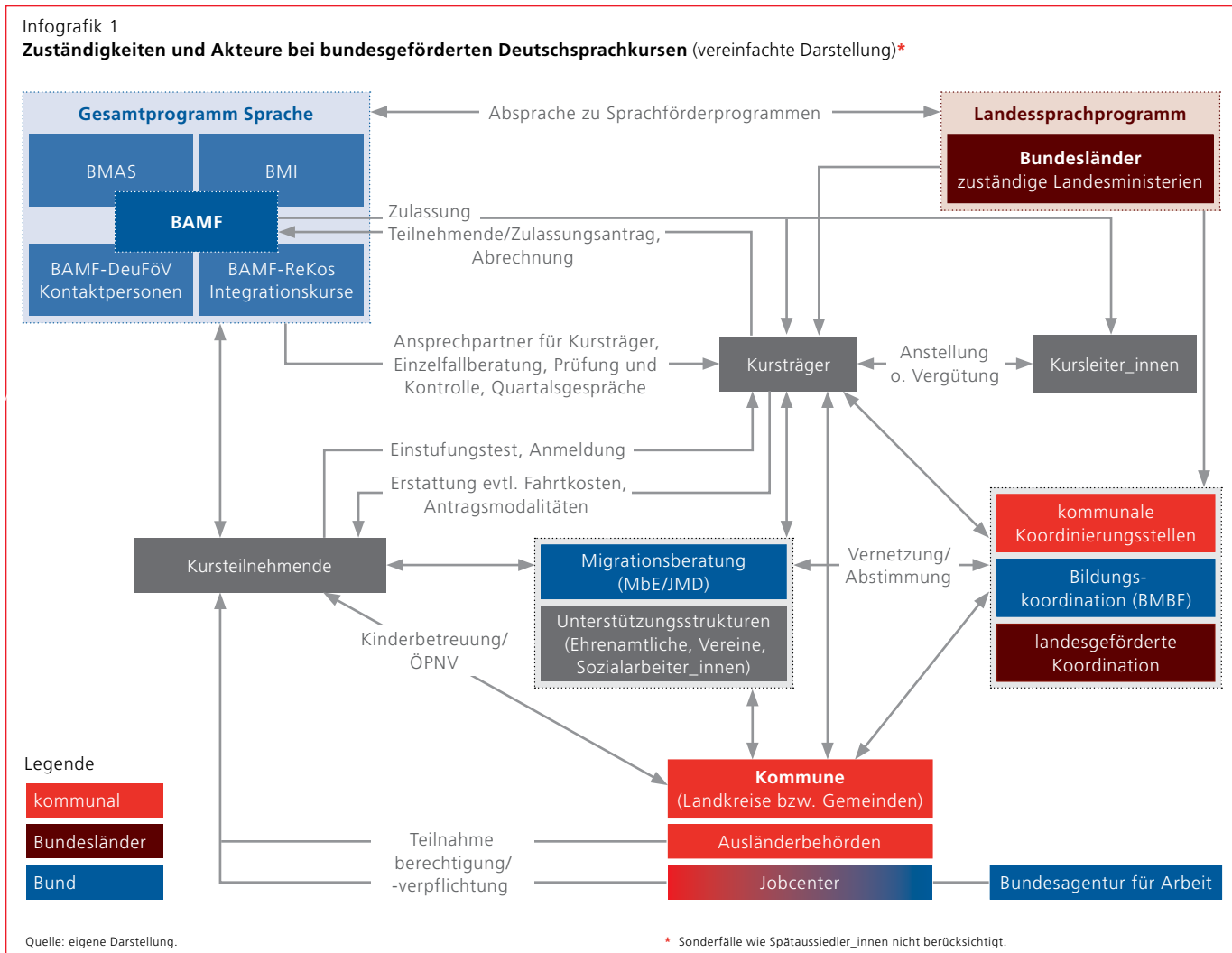
In ländlichen Räumen setzt sich die **kommunale Ebene aus den Landkreisen und den kreisangehörigen Kommunen** zusammen. Dabei muss beachtet werden, dass wenn hier von „dem Lokalen“ oder von „den Kommunen“ gesprochen wird, beide Ebenen gemeint sein können. Ebenso muss durchaus eine größere Fläche betrachtet werden als in den meisten kreisfreien Städten. Die Landkreise stellen für die Deutschsprachförderung wichtige administrative Ebenen dar. So sind beispielsweise die Ausländerbehörden oder Jobcenter eingebunden, denn sie stellen Berechtigungen bzw. Verpflichtungen zur Kursbeteiligung aus und arbeiten zumeist landkreisweit oder mit Dienststellen für mehrere Gemeinden. „Hinzu kommt, dass den Landkreisen als Träger von Ausländer- und Sozialbehörden, von Jugendämtern und Jobcentern oder auch im schulischen Bereich vielfach Aufgaben zugewiesen sind, die unmittelbare Berührungspunkte zur Integration von Migrantinnen haben“ (Ritgen 2018: 409). In vielen kreisangehörigen Gemeinden sind darüber hinaus z. B. **Beratungsstellen** angesiedelt, die vor Ort tätig sind, aber häufig durch Bundes- oder Landesprogramme finanziert werden. Beispiele für bundesgeförderte Programme sind die Migrationsberatung für Erwachsene (MBE) oder die Jugendmigrationsdienste (JMD). Die Migrationsberatung soll laut Förderrichtlinie „ein den Integrationskurs ergänzendes migrationspezifisches Beratungsangebot für erwachsene Zuwanderer“ sicherstellen. Diese sind häufig für mehrere Gemeinden oder ganze Landkreise zuständig, haben in vielen Fällen mehrere Dienststellen oder aufsuchende Beratungsangebote. Darüber hinaus existieren bundeslandgeförderte Beratungskonzepte, wie etwa die Integrationsmanager\_innen (Baden-Württemberg) oder die Flüchtlingssozialarbeit (FSA) (Sachsen). Diese stimmen sich unter Umständen auch mit anderen kommunalen

<sup>8</sup> Daten auf Anfrage des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz, April 2020.

<sup>9</sup> Diese Unterschiede können verschiedene Gründe haben: Neben der Lage der Landkreise, z. B. Erreichbarkeit von Kursen im nahen Umfeld von Großstädten, kann das Angebot auch durch Zugangsberechtigungen je nach Herkunftsländern begründet sein, etwa durch die räumliche Verteilung von Zielgruppen für diese Kurse.

<sup>10</sup> Informationen des damaligen Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und Verbraucherschutz (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2018).

<sup>11</sup> Vgl. hierzu die Website des Programms „Arbeitsmarktmentoren“: <https://arbeitsmarktmentoren-sachsen.de/> (17.4.2020).



Ansprechpartner\_innen wie dem Sozial- oder Jugendamt ab.

Als Vernetzungsstelle fungieren häufig bei den Kommunen installierte **Koordinationsstellen** oder Integrationsbeauftragte. Sie erstellen beispielsweise Übersichten über laufende Kurse oder bringen Teilnehmende und Kursträger zusammen (siehe Kapitel 4.3). Dabei gibt es spezifische Programme, aus denen Koordinationsstellen finanziert werden können (siehe Infografik 1). Vonseiten des Bundes (Bundesministerium für Bildung und Forschung) werden seit 2016 die „Bildungskoordinatoren für Neuzugewanderte“ gefördert. Allein in Baden-Württemberg nehmen mehr als 25 Landkreise (und zahlreiche weitere Städte) am Programm teil, in Sachsen haben sechs von zehn Landkreisen (und weitere kreisfreie Städte) Bildungskoordinator\_innen<sup>12</sup> eingesetzt. Hinzu kommen Programme der Bundesländer (siehe Kapitel 3.3), etwa die landesgeförderten Integrationsbeauftragten in Baden-Württemberg oder die Kommunalen Integrationskoordinator\_innen in Sachsen, die sich teilweise auch der Deutschsprachförderung als Teil der kommunalen Integrationsarbeit widmen. Sie arbeiten entweder auf Landkreisebene oder in den Gemeinden

selbst. In beiden Bundesländern sind die Landes- und Bundesprogramme im Bereich des Integrationsmanagements und der -koordination somit zu einer wichtigen Integrationsinfrastruktur geworden.

Im Laufe dieser Studie zeigte sich, dass hauptamtliche Integrations- und Sprachkurskoordinator\_innen auf Gemeindeebene im Vergleich der beiden Bundesländer vermehrt in den untersuchten ländlichen Landkreisen in Baden-Württemberg zu finden waren. In Sachsen zeigte sich, dass manche Landkreise nicht einmal eine kommunale Koordinationsstelle hatten, jedoch auch nur einen aktiven Sprachkursträger, was den Koordinationsaufwand minimieren kann. Beispielhaft sei hier z. B. auf den Erzgebirgskreis in Sachsen hingewiesen, der nur einen ehrenamtlichen Integrationsbeauftragten und keine andere Koordinationsstelle aufweist.<sup>13</sup>

Die Koordinierung für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge nehmen für die Integrationskurse die **Regionalkoordinatoren\_innen** (sogenannte ReKos) in den Regionalstellen des Bundesamtes in den Bundesländern wahr. Diese ReKos haben zum Ziel, vor Ort die laufende Betreuung der Träger zu gewährleisten, aber auch Qualitätssi-

<sup>12</sup> Siehe teilnehmende Kommunen im BMBF-Programm „Bildung für Neuzugewanderte“ (BMBF 2019).

<sup>13</sup> Informationen aus Expert\_innengesprächen sowie siehe Übersicht des Sächsischen Ausländer- und Integrationsbeauftragten (o. J.b).

cherung zu betreiben. Die personelle Ausstattung der ReKos war in den vergangenen Jahren Teil der Kritik am Integrationskurssystem, z. B. durch die Autor\_innen der Robert Bosch Stiftung, die „stärkere personelle Kontinuität“ (Ohliger/Schweiger 2019: 14) forderten. Inzwischen wurden die Regionalkoordinator\_innen in den Bundesländern deutlich aufgestockt und dauerhaft eingesetzt. Ob diese jedoch durch die Stärkung auch vor Ort eine größere Rolle in Bezug auf die pädagogische Gestaltung spielen werden oder weiterhin eher als „Kontrolleure“ (Ohliger et al. 2017: 12) wahrgenommen werden, war zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Studie noch nicht absehbar. Für die berufsorientierten DeuFÖV-Kurse sind hingegen die ReKos nicht zuständig, sondern andere Kontaktpersonen, die auf die verschiedenen Bundesländer aufgeteilt und an fünf Hauptstandorten tätig sind (BAMF 2019b).

Die **neuen Koordinationsbedarfe** der vergangenen Jahre wurden auch in wissenschaftlichen Studien und Publikationen politischer Akteure im Hinblick auf die Sprachförderung thematisiert (siehe Kapitel 4.1). Bezugnehmend auf die Rolle der Kommunen im Gesamtprogramm Sprache plädieren zahlreiche Autor\_innen in ihren Veröffentlichungen für einen Kompetenzübertrag, z. B. der Koordination, Zulassung von Trägern oder der Angebotsstruktur, auf die Kommunen vor Ort (z. B. Bogumil et al. 2018: 6). Die Kommunen sollen stärker koordinieren und implementieren können. So empfiehlt beispielsweise die Heinrich-Böll-Stiftung eine Ko-Finanzierung durch die Länder und Koordinierung durch die Kommunen, um eine stärkere Verschränkung von Sprachkursen- und kommunalen Integrationsangeboten zu schaffen (Ohliger et al. 2017: 11ff.). Ähnlich plädiert der Deutsche Landkreistag (2017) dafür, dass Landkreise größere Verantwortung im Rahmen einer Zusteuerung von Kursteilnehmenden erhalten sollten. In diesem Zusammenhang wurde eine Änderung der Integrationskursverordnung vorgeschlagen. Die Robert Bosch Stiftung empfiehlt speziell für Integrationskurse in ländlichen Regionen eine stärkere Regionalisierung der Integrationskurse, um „schneller und besser auf die lokalen und regionalen Bedingungen und Herausforderungen reagieren zu können“ (Ohliger/Schweiger 2019: 14).

Als **Träger von Deutschsprachkursen** sind in ländlichen Regionen die Volkshochschulen in einer herausgehobenen Position, da sie in einigen Regionen die einzigen Anbieter von Deutschkursen sind.<sup>14</sup> In vielen Fällen fungieren die Landkreise als Träger der Volkshochschulen. Die Sprachkursträger beschäftigen die Lehrkräfte (oft auf Honorarbasis) und rechnen die Kurse beim BAMF ab. Sie akquirieren die Teilnehmenden und führen die Abrechnungen der Kosten (auch Fahrtkosten) durch. Die Kursträger müssen durch das BAMF zugelassen sein.

Eine nicht zu vernachlässigende Rolle bei der Deutschsprachförderung spielen überdies **komplementäre regio-**

**nale und lokale Angebote** wie ehrenamtliche Deutschkurse oder zivilgesellschaftliche Beratungsangebote. Diese werden unter Umständen auch durch die Bundesländer oder Gemeinden gefördert. Dazu kommen die Landes-sprachprogramme, kommunal geförderte Sprachkurse und berufsbildende Maßnahmen.

<sup>14</sup> Der Deutsche Volkshochschul-Verband konstatiert auf seiner Webseite: „In ländlichen Regionen sind die Volkshochschulen oft sogar der einzig erreichbare Weiterbildungsanbieter“, was sich mit den empirischen Ergebnissen dieser Studie in Bezug auf die Deutschsprachförderung deckt (vhs – Deutscher Volkshochschul-Verband o. J.).

# 4

## ZENTRALE HANDLUNGSFELDER UND GELINGENSBEDINGUNGEN

Kapitel 4 stellt die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dar. Hierfür wurden bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse mit den Ergebnissen aus den telefonischen Befragungen sowie den zwei Fokusgruppengesprächen in Baden-Württemberg und Sachsen diskutiert (zur Methodik siehe Infobox 2, Kapitel 2). Die aus der bestehenden Forschungsliteratur und den Gesprächen dieser Studie abgeleiteten zentralen Handlungsfelder sind: das Kursangebot (Kapitel 4.1), Zielgruppen und besondere Bedarfe (Kapitel 4.2), Koordinierung Bund-Länder-Kommunen (Kapitel 4.3) sowie das Querschnittsthema Mobilität (Kapitel 4.4). Neben Herausforderungen und Gelingensbedingungen werden auch Lösungsansätze zu den vier genannten Handlungsfeldern für Sprachförderung in ländlichen Regionen diskutiert.

### 4.1. KURSANGEBOT UND FÖRDERREGULARIEN

#### Eingeschränktes Kursangebot

Zentrale Herausforderung in ländlichen Räumen ist ein eingeschränktes Kursangebot. Aus Statistiken des BAMF ist bekannt, dass Spezialkurse im Vergleich zu Allgemeinen Integrationskursen nur in geringem Umfang angeboten werden. In ländlichen Räumen spitzt sich diese Situation zu. Studien wiesen darauf hin, dass bundesgeförderte Kurse in ländlichen Räumen nicht ausreichen und es zu längeren Wartezeiten als in Großstädten kommt. Ebenso werden Spezialkurse selten angeboten und auch Alphabetisierungskurse sind nicht ausreichend vorhanden (z. B. Ohliger et al. 2018: 14).

Das zeigt sich auch in dieser Studie. Als zentrale Gründe für das eingeschränkte Angebot werden bei den Befragten insbesondere das Erreichen der Mindestteilnehmendenzahl in Verbindung mit strukturellen Hemmnissen genannt. Im Vergleich zu den sehr zuwanderungsstarken Jahren um 2015, wo von langen Wartelisten berichtet wurde, entstehen nun lange Wartezeiten, da es lange dauern kann, bis die Mindestteilnehmendenzahl erreicht wird und ein

Kurs beginnt. Dies wird insbesondere für Alphabetisierungskurse thematisiert, wie eine Koordinatorin aus Sachsen darstellt: „Unser Problem sind eher z. B. Alphabetisierungskurse, weil es so wenig Leute sind, um einen Alphabetisierungskurs starten zu können. Also bei Integrationskursen geht es noch, aber beim Landesprogramm Sprache haben wir jetzt, seitdem es das Landesprogramm Sprache gibt, einen einzigen Kurs mal zustande gekriegt. Und auch nur weil dort der Träger gesagt hat: ‚OK, ich mach es jetzt mit einer Mindestteilnehmerzahl von zehn Leuten.‘ Also es ist eigentlich für ihn ein Verlustgeschäft, aber dass wir überhaupt mal den Kurs zustande bekommen haben“ (SACHS\_KO1).

#### Geringe Kurs- und Trägervielfalt

Die eingeschränkte Kursvielfalt führt folglich dazu, dass die Kurse sehr heterogen hinsichtlich der Bedürfnisse der Teilnehmenden sind, was ein differenziertes Lernen erschweren kann (z. B. BMI/Rambøll Management 2006). Das Gesamtprogramm Sprache kann somit in seinem Umfang in den ländlichen Regionen nicht zum Tragen kommen. Ein Integrationsbeauftragter in Baden-Württemberg beschrieb das Spannungsfeld zwischen Teilnehmendenzahl und Spezialkursen in ländlichen Räumen folgendermaßen: „Die Themen ‚passgenaue Angebote‘ und ‚in der Fläche stattfinden‘ widersprechen sich leider bei einem geringem Teilnehmerpotenzial“ (BW\_KO2).

Dazu kommt, dass sich die Kurse auf einige wenige Kursträger konzentrieren, insbesondere Volkshochschulen, das heißt die Trägervielfalt in ländlichen Räumen ist gering. In zwei untersuchten Landkreisen Sachsens wurde zum Beispiel auf jeweils nur einen aktiven Träger verwiesen. Auf eine geringere Trägervielfalt weist auch die BAMF-Studie von Rösch et al. (2020) hin. Eine Sozialarbeiterin einer Unterkunft für Geflüchtete in Sachsen sieht darin auch eine Ursache für die langen Wartezeiten: „Wir haben ein sehr geringes Angebot, das heißt uns fehlt so ein bisschen die Bildungsträgervielfalt und die Vielfalt an den Sprachkursen. Und daraus entsteht eine unglaublich lange Wartezeit und das macht die Menschen

innerhalb der Unterkunft sehr unzufrieden“ (SACHS\_SOZ2).

Es wurden aber auch von positiven Nebeneffekten einer geringeren Anzahl von Kursen und Kursträgern berichtet. So wurde in Bezug auf Volkshochschulen auf eine gute Steuerungsmöglichkeit aufgrund der kommunalen Nähe verwiesen. Außerdem stehe dann der wirtschaftliche Wettbewerb zwischen den Trägern nicht unbedingt im Vordergrund. Zudem wurde als Potenzial gesehen, dass Kursträger in ländlichen Räumen häufig kleiner sind als in Großstädten. Einige sprechen von familiärer Betreuung, was auch für den Kurserfolg förderlich sein kann.

### **Geringere Flexibilität von Kursträgern**

Die geringeren Teilnehmerszahlen bedingen auch eine geringere Flexibilität der Kursträger, was den Start und die Durchführung von Kursen betrifft. So können beispielsweise nur eingeschränkt verschiedene Kurszeiten, Kursprogramme oder Starttermine angeboten werden, die den Bedürfnissen gerecht werden. Es fehlt bei einzelnen Kursen auch die Möglichkeit der Zusammenlegung, sollten die Kurse aus Abbruchgründen schrumpfen. Ihre Abhängigkeit von einer Vielzahl von Faktoren, z. B. Raumverfügbarkeit, Lehrkräfte, Busverbindungen, Kinderbetreuungsmöglichkeiten, führt zu einem erhöhten Koordinierungsaufwand, um einen Kurs zeitnah füllen zu können. Es kommt immer wieder zu Kursverschiebungen, weil Teilnehmende oder Dozierende aufgrund von Wartezeiten abspringen, wie eine Mitarbeiterin eines Kursträgers darlegt: „Wir haben diese Flexibilität nicht, das heißt hört ein Kurs auf, beginnt der nächste vielleicht zwei Wochen später genau im gleichen Raum mit der gleichen Dozentin wieder, und wenn ich deshalb die Teilnehmer nicht halten kann, ist der Kurs dahin, dann springt die Dozentin ab, dann hab ich gar nichts“ (BAWÜ\_KT2).

### **Abwandern von Teilnehmenden erschwert Planbarkeit**

Das Abwandern von Kursteilnehmenden in städtische Räume erschwert die Planbarkeit von Kursen in ländlichen Räumen, wie auch anderer Integrationsmaßnahmen im Hinblick auf ein langfristiges Niederlassen vor Ort. Eine Beraterin der Jugendmigrationsdienste in Sachsen beschreibt das so: „Wir haben eine Nähe zu Dresden. Dadurch wandern die Teilnehmer alle wieder nach Dresden ab, der Kurs hat wieder das Problem voll zu werden, und es dauert sehr lange, und es ist im Grunde keine Kursvielfalt gegeben“ (SACHS\_SOZ3).

In den Fokusgruppengesprächen in beiden Bundesländern wurde eine Regelung des BAMF für Integrationskurse diskutiert, demzufolge Teilnehmende nach sechs Wochen und nicht wie vormals drei Monaten Wartezeit einen Kursträger in weiterer Entfernung aufsuchen können. Dies mag wohl bundesweit im Sinne vieler Teilnehmenden sein, die mobil sind und die Möglichkeit haben, zu weiter entfernten Kursorten zu pendeln. Gleichzeitig erschwert es aber das Zustandekommen von Kursen in ländlichen Räumen, was zu noch längeren Wartezeiten führt für die-

jenigen, die diese Möglichkeit aufgrund von rechtlichen Beschränkungen oder strukturellen Gegebenheiten nicht haben. Dabei werden insbesondere diejenigen Zielgruppen benachteiligt, die ohnehin schon einen erschwerten Zugang zu Sprachkursen haben, wie z. B. Personen mit Kinderbetreuungsbedarfen.

Eine Sozialarbeiterin in Sachsen beschreibt dieses Spannungsfeld so: „Wenn nicht innerhalb von sechs Wochen ein Integrationskurs startet, dann kann sich der Teilnehmer auch weiter weg einen Kurs suchen. Und da haben wir echt gemerkt, da ging es noch mal ein ganzes Stück bergab. Also wir als Berater stehen dann so ein bisschen dazwischen, da wir natürlich verstehen, wenn die Menschen in die Großstadt wollen und auch dort das Ticket bezahlt bekommen, aber der Kursträger hat natürlich ein immenses Problem, überhaupt Kursteilnehmer zu finden“ (SACHS\_SOZ2).

### **Kursabbrüche**

Individuelle Kursabbrüche von Kursteilnehmenden stellen die Kursträger vor die Herausforderung, die Kurse bis zum letzten Modul durchführen zu können. Das betrifft insbesondere die Integrationskurse, die sich über mehrere Sprachmodule strecken und mit dem Orientierungsmodul abschließen. Als Gründe für Kursabbrüche benannten die Sozialarbeiter\_innen in den Gesprächen zum einen nachlassende Motivation bzw. Gefühle des Abgehängenseins, insbesondere wenn dazwischen Krankheitsphasen lagen. Zum anderen wurde auf aufenthaltsrechtliche Umstände verwiesen, wo insbesondere Geflüchtete, z. B. aufgrund von negativen Asylbescheiden und Aufenthaltsbeschränkungen, nicht mehr in die Kurse gehen konnten.

„Was bei uns ganz große Probleme macht, ist, wenn die Teilnehmer versetzt werden. Also bei uns ist es immer wieder so, dass die Teilnehmer abgezogen werden, vor allem die Flüchtlinge. Das bedeutet für uns, wenn wir dann manchmal eh schon fast am unteren Ende sind von den Teilnehmerzahlen, dass uns ein Kurs abbricht“, berichtete eine Mitarbeiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg (BAWÜ\_KT2). Eine Sozialarbeiterin in Sachsen ergänzte zur Zielgruppe Geflüchtete: „Was auch ein Problem ist, ist die Aufenthaltsbeschränkung. Wenn die Flüchtlinge sich Sprachkurse suchen in anderen Landkreisen oder anderen Städten – auch wenn es nur Landessprachkurse sind –, das Asylverfahren negativ abgeschlossen wird und diese Aufenthaltsbeschränkung auf diesen Landkreis erfolgt, dann kommt es auch immer mehr zu Kursabbrüchen, weil sie ja nicht mehr die Erlaubnis haben, den Landkreis Nordsachsen beispielsweise zu verlassen. (...) Aber die vollziehbare Ausreise dauert teilweise Jahrzehnte. Und dementsprechend bräuchte derjenige ja trotzdem weiterhin die deutsche Sprache“ (SACHS\_SOZ1).

### **Neufestlegung der Mindestvergütung je Modul**

Im Zusammenhang mit Kursabbrüchen wurde in Bezug auf den Integrationskurs die Neufestlegung der Mindestvergütung zu jedem Modul als sehr problematisch bemerkt. Es wurde berichtet, dass die Teilnehmerszahl über

die Module oft stark abnimmt, sodass ganze Kurse nicht mehr stattfinden können. Während Kursträger in städtischen Regionen dies teilweise durch Zusammenlegen von Kursen ausgleichen können, ist das in sehr ländlichen Räumen, wo Kursträger zum Teil nur einen einzigen Integrationskurs anbieten, häufig nicht möglich. Ein Kursträger in Sachsen schilderte diese Problematik folgendermaßen: „Ganz großes Problem ist die Mindestvergütung, dass die pro Modul neu festgelegt wird – bei den B1-Kursen. Und das bringt immer die Gefahr des Kursabbruchs mit sich. Das kann natürlich sein, dass ich in Modul 1 und Modul 2 mal noch die zwölf Unterschriften dann am ersten Tag auf meiner Liste habe, die ich benötige, um Anspruch auf die Mindestvergütung zu bekommen. Und wenn das im Modul 5 oder im Orientierungskurs dann nicht mehr der Fall ist, dann wird uns nichts anderes übrigbleiben, als den Kurs letzten Endes abzubrechen. Das Risiko ist natürlich bei den Alphabetisierungskursen (...) noch viel, viel größer, da die sich über neun Module ziehen und wir da noch ein schwierigeres Klientel haben, was dann unter Umständen noch schneller die Flinte ins Korn wirft (...), und wenn ich da eben nur noch zwei Personen habe, dann kann ich das eben nicht mehr durchführen“ (SACHS\_KT1).

### **Administrativer Aufwand – Fahrtkostenregelung**

Zusätzlich zu dem erhöhten Koordinierungsaufwand durch die erschwerte Planbarkeit wurde der administrative Aufwand bei den bundesgeförderten Sprachkursen kritisch hervorgehoben. Es wurde durchaus Verständnis ausgedrückt, dass Kontrolle gegenüber den Kursträgern zu einem gewissen Grad berechtigt sei. Der Umfang, insbesondere auch was die Fahrtkostenregelung betrifft, wurde jedoch als sehr erschwerend beschrieben und ein großer Wunsch nach Vereinfachung geäußert: „Formulare ohne Ende (...), bis wir starten können, irgendeinen Kurs, hab ich das Gefühl, geht erst einmal ein halbes Jahr für Formulare ausfüllen drauf“, gab eine Integrationsbeauftragte in Baden-Württemberg zu bedenken (BAWÜ\_KO1). Eine Bildungskoodinatorin in Sachsen führte auch bezogen auf die Integrationskurse weiter aus, dass sich der ganze Verwaltungsaufwand und das Berichtswesen stark reduzieren müssten, damit die Kursträger mehr Kurse anbieten könnten. „Ich habe auch Kursträger gefragt, wenn Mindestteilnehmerzahlen runtergesetzt werden würden, ob sie denn mehr Kurse machen würden und anbieten könnten (...), da sagen sie: ‚(...) Der Verwaltungsaufwand ist so hoch, dass man ja zusätzliches Personal bräuchte, damit diese ganzen Listen und (...) dieses ganze Berichtswesen gestemmt werden kann“ (SACHS\_KO3).

### **Herausforderung Lehrkräftebedarf in ländlichen Räumen**

Eine weitere herausfordernde Komponente sind die Lehrkräfte, denn sie sind zentral in der Bereitstellung eines flächendeckenden und hochwertigen Kursangebots. Während die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften in bundesgeförderten Sprachkursen seit jeher Gegenstand von Diskussionen sind (z. B. Klinger et al. 2019; Ohliger et al. 2017;

Schroeder/Zakharova 2014), stellen sich in ländlichen Räumen weitere Herausforderungen. In Sachsen wurde die Verfügbarkeit von jungen, qualifizierten Lehrkräften als eine große Problematik geschildert, was dazu führte, dass viele Lehrkräfte über 70 Jahre alt sind. „Es wird keine qualifizierte junge Lehrkraft hier mit einer drei, vier Monatsperspektive von Leipzig nach Döbeln kommen. Meistens sind es eben die Universitätsstädte, wo die wohnen (...) da bleiben eigentlich nur noch die Rentner, die das als Zusatzeinkunft machen“, schilderte ein Kursträger aus Sachsen (SACHS\_KT1). Moderner, interessanter Unterricht sei dann oft nicht gegeben. Dabei könnte interaktiver Unterricht, wie er verstärkt in ehrenamtlichen Kursen zum Einsatz käme, die Motivation und den Kurserfolg fördern. Eine Sozialarbeiterin aus Sachsen sagte Folgendes dazu: „Wir haben das dann in unserem ehrenamtlichen Sprachkurs mitbekommen. Die [Geflüchteten] haben uns dann auch die Resonanz gegeben, dass sie zehnmal lieber zu uns [in den ehrenamtlichen Kurs] kommen als zu dem stupiden Frontalunterricht“ (SACHS\_SO22).

Auch in Baden-Württemberg zeigte sich diese Problematik in den Gesprächen, wenn auch in etwas anderer Ausprägung. Hier wurde der Aspekt hervorgehoben, dass zwar qualifizierte Lehrkräfte prinzipiell verfügbar sind, aber diese nicht bereit sind, die zum Teil sehr langen Fahrtwege zum Kursort unter den Honorarbedingungen zurückzulegen. So gäbe es zwar genügend Teilnehmende, um einen Kurs stattfinden zu lassen, aber keine Lehrkraft, die bereit ist, den Anfahrtsweg auf sich zu nehmen. Kursverschiebungen verschärfen die finanzielle Unsicherheit für Lehrkräfte, was die Gefahr erhöhe, dass sie abspringen. Dies wiederum erschwere die Planbarkeit aufseiten der Kursträger weiter: „Ein Riesenproblem ist, dass zum Teil so tief auf der schwäbischen Alb die Kurse stattfinden könnten, es sind genug Teilnehmer da, aber die Dozenten weigern sich, zu diesem Kursort zu fahren, weil sie einfach sagen, sie sehen es nicht ein, über zwei Jahre, z. B. beim Alphakurs, an diesen Ort hinzufahren, im Schnee, mit Verkehrs-lage, oftmals (...) einfach eineinhalb Stunden unterwegs, um überhaupt bis zum Kursort zu kommen, und (...) da kommen wir an unsere Grenzen“ (BAWÜ\_KT2).

### **Landessprachprogramme bieten Vorteile und Risiken**

Die Landessprachkurse werden von den meisten Gesprächspartner\_innen als hilfreiches Zusatzangebot zu den bundesgeförderten Kursen angesehen. Durch sie können teilnehmende Kurse erhalten, die sonst im bundesgeförderten Integrationskurs aus rechtlichen Gründen nicht teilnehmen dürften oder wenn die Wartezeit oder Entfernung zum nächsten bundesgeförderten Kurs nicht zumutbar wäre. Die Landessprachprogramme wurden in beiden Bundesländern begrüßt und auch in den ländlichen Regionen angeboten.

In Baden-Württemberg hob ein Integrationsbeauftragter die vergleichsweise unbürokratische Ausgestaltung der Abrechnung mit dem Landesministerium hervor: „Bei uns ergänzt sich das ziemlich gut. Was zum Teil auch daran liegt, dass VwV für ein Förderprogramm sehr un-



bürokratisch ist. Also die Abwicklung geht wesentlich flexibler als beim BAMF, (...) das lässt uns flexibel reagieren und da bin ich dem Land auch dankbar“ (BAWÜ\_KO2).

Gleichzeitig zeigte sich auch, dass die Landessprachkurse regional sehr unterschiedlich als komplementäres Angebot genutzt werden. Das verdeutlicht auch ein Blick auf die sächsischen Landkreise: Beispielsweise finden im Landkreis Nordsachsen kaum Landeskurse statt (seit Einführung des Programms nur vier „Deutsch sofort“ und keinerlei andere Kurse), während es in anderen Landkreisen, wie z. B. dem Vogtlandkreis, mehr als 40 Kurse seit Beginn der Einführung in 2016 sind.<sup>15</sup> Eine Sozialarbeiterin aus dem Landkreis Nordsachsen beschreibt hier, dass die Wartezeiten für diese Zielgruppen sehr lang sind, auch da viele Personen nach einer gewissen Zeit sich im nahegelegenen Leipzig Kurse suchen.

Die Unsicherheiten des Aufenthaltsstatus kann auch für die Sprachkursträger ein Risiko bedeuten, wie beispielsweise eine Bildungs Koordinatorin aus Sachsen beschreibt: „Für viele Träger ist es ein hohes Risiko: Es sind ja meist Gestattete oder Geduldete, die dabei sind. Wenn da mal was dazwischenkommt, dann wird z. B. der Asylantrag abgelehnt und dann bleibt der Träger auf den Kosten sitzen“ (SACHS\_KO3). Viele Träger starten daher Kurse mit mehr Personen als nötig, damit sie die nötigen Kosten decken können, falls Teilnehmende ausfallen. Personen aus anderen Landkreisen beschrieben als Hindernisse für zusätzliche Angebote der Landessprachförderung auch die Engpässe beim Lehrpersonal.

### Wunsch nach Flexibilisierung – kleinere Gruppen ermöglichen

In den Gesprächen wurden neben den Problemschilderungen auch einige Lösungsansätze geäußert, um den Herausforderungen zu begegnen. Ganz zentral wurde der Wunsch nach Flexibilisierung genannt, vor allem in Hinblick auf die Teilnehmendenzahl, um auch in ländlichen Regionen ein Grundangebot zu gewährleisten und Zielgruppen mit besonderen Bedarfen den Zugang zu Sprachkursen zu ermöglichen. Eine zentrale Rolle spielt hier in ländlichen Regionen die Mindestvergütung (siehe Infobox 4).

Konkret wurden kleinere Gruppen gefordert, um auch in ländlichen Räumen zeitnah Kurse durchführen zu können. Die Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg betonte hierzu: „Die Kurse stehen und fallen mit der Finanzierung. Finanzierung bedeutet, hab ich kleinere Gruppengrößen, kann ich mit der Mindestvergütung eine kleine Gruppe bilden, kann ich auch mehr Kurse anbieten und vor allem mehr homogene Kurse – von diesen Spezialgruppen, Jugendkurse usw., gar nicht mal dranzudenken, aber eben Alphabetisierung und Integration“ (BAWÜ\_KT2). Eine Bildungs Koordinatorin in Sachsen sieht auch als zentralen Punkt, „dass überhaupt Kurse stattfinden können, sehe ich gerade im ländlichen Raum, dass die Teilnehmerzahlen gesenkt werden. Und dann können sich daraus auch viele Probleme schon lösen, also

Mobilität oder auch diese Differenzierung der verschiedenen Zielgruppen, was Bildungsstände betrifft“ (SACHS\_KO3).

#### Infobox 4

##### Mindestvergütung in „Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial“

Um der geringeren Teilnehmendenzahl in ländlichen Räumen Rechenschaft zu tragen, können Kursträger bei Integrationskursen und DeuFöV-Kursen unter bestimmten Bedingungen eine Mindestvergütung erhalten. Damit soll ermöglicht werden, dass auch in diesen Regionen Kurse in einem überschaubaren Zeitraum durchgeführt werden können. Eine Garantievergütung gibt es auch in dem Landesprogramm in Baden-Württemberg, die allerdings unabhängig vom Kursort gewährt wird.

Beim Integrationskurs gelten Kursorte außerhalb einer Großstadt (> 100.000 Einwohner\_innen) als „Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial“. Seit dem 1.6.2017 können Kursträger in diesen Regionen eine Mindestvergütung bei der zuständigen Regionalstelle beantragen. Konkret bedeutet das, dass im Allgemeinen Integrationskurs und im Zweitschriftlernendenkurs eine Vergütung auf der Basis von 17 Teilnehmenden gewährt werden kann, wenn zu Kursbeginn eine Kursgröße von mindestens 14 Teilnehmenden erreicht wird. Beim Alphabetisierungskurs und beim Jugendintegrationskurs müssen zehn Teilnehmende erreicht werden, um die Mindestvergütung von 17 Teilnehmenden abrechnen zu können. Die Mindestvergütung muss zu jedem Modul neu beantragt werden (BAMF 2017b).

Bei den berufsbezogenen Deutschkursen können Träger bei einer Teilnehmendenzahl ab sieben Personen eine Mindestvergütung für 15 Teilnehmende erhalten. Dabei richtet sich die Definition der Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial nach den quartalsweisen Bedarfsmeldungen der Arbeitsagenturen und Jobcenter. „Demnach gelten diejenigen Jobcenterbezirke als Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial, in denen aufgrund der Bedarfsmeldungen regelmäßig keine Kurse mit 15 Teilnehmenden innerhalb der Vier-Wochen-Frist (...) starten würden. Ausgeschlossen sind Städte mit mehr als 100.000 Einwohnern“ (BAMF 2020b).

Bei den VwV-Kursen in Baden-Württemberg wird bei den Alphabetisierungs- sowie Eltern- und Frauen-Teilzeitkursen ähnlich wie bei den bundesgeförderten Sprachprogrammen eine Garantievergütung von 15 Teilnehmenden gewährt, wenn zu Kursbeginn die Mindestteilnehmerzahl von zehn Personen erreicht wird und an den einzelnen Kursabschnitten zu je 100 UE mindestens zehn Personen mehr als 50 Prozent der Unterrichtszeit anwesend waren. Diese Regelung ist unabhängig vom Kursort. Es können komplette Kurse eingerichtet oder auch die Teilnahme von Einzelpersonen an bestehenden BAMF-Integrationskursen gefördert werden. Wird die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht, können auch kreisübergreifende Kurse angeboten werden (SozM BW 2018).

Die Sprachkurse im Landesprogramm Sachsen werden nach Anzahl der teilnehmenden Personen vergütet, wenn der/die Kursteilnehmende mindestens 50 Prozent der Anwesenheitszeit erfüllt hat. Geringere Teilnehmendenzahlen bzw. Mindestvergütung in ländlichen Regionen sind nicht vorgesehen. Wie in Baden-Württemberg können ganze Kurse eingerichtet oder auch die Teilnahme von Einzelpersonen an bestehenden BAMF-Integrationskursen gefördert werden.

Geringere Mindestteilnehmerzahlen könnten das Angebot von Kursen in Wohnortnähe ermöglichen. Dies hätte zum Vorteil, dass Zielgruppen mit besonderen Bedürfnissen, z. B. Frauen mit Kinderbetreuungsbedarf, durch die Einsparung von Fahrtwegen, eher die Möglichkeit hätten, an Sprachkursen teilzunehmen. Durch kürzere Fahrtwege könnten zum Teil auch enorme Kosten für Monatstickets eingespart werden.

<sup>15</sup> Daten des Sächsischen Sozialministeriums sowie Staatsministeriums für Sozial- und Verbraucherschutz 2017 auf Anfrage.

## Mindestvergütung an tatsächliche Bedarfe anpassen

In Bezug auf die Festlegung der Mindestvergütung wurde von den Fokusgruppenteilnehmenden in Baden-Württemberg insbesondere in Bezug auf die bundesgeförderten Sprachkurse eine Staffelung bzw. flexiblere Handhabung der Mindestteilnehmendenzahl als Lösungsvorschlag diskutiert. In der vorliegenden Forschungsliteratur finden sich erste Hinweise darauf, dass die Gemeindegröße eine entscheidende Rolle bei der Integrationsinfrastruktur wie dem Sprachkursangebot spielt: Während Kleinstädte häufig ein Grundangebot an Kursen vorweisen können, müssen Teilnehmende für ein spezielles Angebot eine weite Fahrstrecke zurücklegen (Weidinger et al. 2017: 54). Die Gesprächspartner betonten aber auch, dass es nicht nur auf die Gemeindegröße ankommt, sondern auch auf das Umfeld. Daher solle sich die Mindestvergütung an den tatsächlichen Bedarfen vor Ort orientieren und nicht nur an der Gemeindegröße, wie es bei den Integrationskursen gehandhabt wird (<100.000 Einwohner\_innen, siehe Info-box 4).

Stattdessen wurde angeregt, zwischen Regionen zu unterscheiden, die Orte und Ausweichmöglichkeiten in den Blick zu nehmen und dann auf Grundlage dieser Kriterien gestaffelt die Mindestteilnehmendenzahl abzusenken. „Ich würde mir einfach wünschen, dass man sich die Orte tatsächlich anguckt [...], fünf/sechs Teilnehmer in diesem Gebiet sind eigentlich schon eine Menge, dass man damit einen Kurs starten kann“, merkt die Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg an (BAWÜ\_KT1). Eine Kursträgerin in Baden-Württemberg regt weiterhin an, „klar zu trennen zwischen WIRKLICH ländlichem Raum und STÄDTISCH ländlichem Raum. Es ist einfach was anderes, wenn man in einem Gebiet ist, wo lauter Ortschaften mit 1.000 Bewohnern sind oder ob es eine Kleinstadt mit 12.000 Bewohnern ist“ (BAWÜ\_KT2).

## Teilnehmendenorientierung durch flexiblere Kursgestaltung und Stundenkontingente

In den Gesprächen wurde wiederholt eine stärkere Teilnehmendenorientierung durch eine flexiblere Kursgestaltung gewünscht. Das wurde konkret an verschiedenen Beispielen festgemacht: Neben kleineren Gruppen schlug eine Gesprächspartnerin in Baden-Württemberg ein teilnehmerorientierteres Stundenkontingent vor, das sich am individuellen Lernfortschritt orientiert. Sie plädiert für ein Modell, in dem die Teilnehmenden in die nächste Stufe kommen, wenn sie einen bestimmten Lernfortschritt und nicht eine bestimmte Stundenzahl erreicht haben. Dies würde die Teilnehmendenbedarfe besser einbeziehen. Der Wunsch nach einer stärkeren Flexibilisierung und Modularisierung ist nicht neu und wurde in Bezug auf eine Steigerung des Kurserfolgs bundesweit empfohlen (z. B. Klinger et al. 2019). Gerade in ländlichen Räumen könnte eine Flexibilisierung aber auch die Durchführung von Sprachkursen massiv erleichtern (siehe auch Ohliger/Schweiger 2019).

Auch wurde bezüglich der Unterrichtsgestaltung und der Prüfung mehr Flexibilität gewünscht. Gerade wenn die Gruppen kleiner sind, wie es in ländlichen Räumen häufig

der Fall ist, könne durch entsprechende Unterrichtsgestaltung stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Lerngruppe eingegangen werden, wenn die Förderregularien dies zuließen. Insbesondere für Zielgruppen mit besonderen Bedürfnissen könnte der Unterricht so gestaltet werden, dass er sich stärker an den jeweiligen Lebenswelten orientiert. Die Mitarbeiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg verdeutlichte dies am Beispiel des Jugendkurses: Dieser komme aufgrund der Teilnehmendenzahl selbst in Städten selten zustande, berge aber ein ungemeines Potenzial und solle deshalb durch Herabsetzung der Mindestteilnehmendenzahl auch für ländliche Räume ermöglicht werden. Durch eine passende Unterrichtsgestaltung und Lehrkraftauswahl könnten mit dieser Zielgruppe große Lernfortschritte, zum Teil auch über das B1-Niveau hinaus, erzielt werden. Dann wäre es wünschenswert, dass auch eine richtige Zertifikatsprüfung durchgeführt werden könne, die an dem Lernfortschritt der Teilnehmenden orientiert ist.

## Lösung für Neufestlegung von Mindestvergütung finden

Ein großes Anliegen der Gesprächspartner\_innen war zudem, eine praktikable Lösung für die Neufestlegung der Mindestvergütung pro Modul im Integrationskurs zu finden. Aufgrund des geringeren Teilnehmendenpotenzials kommt diese Problematik in ländlichen Regionen besonders zum Tragen und birgt Lösungsansätze, die auch für das Integrationskursmodell im Allgemeinen Anknüpfungspunkte bieten können.

Ein Kursträger in Sachsen wies darauf hin, dass sie aus diesem Grund lieber die berufsbezogene Deutschförderung anbieten, da dort die Stundenzahl eines Kurses gesichert ist und nicht die Gefahr besteht, dass der Kurs aufgrund abnehmender Teilnehmendenzahlen im Kursverlauf abgebrochen werden muss: „Deswegen machen wir auch ehrlich gesagt lieber die DeuFÖV-Kurse. Da sind am ersten Tag sieben Mann da, also mit der Region mit geringem Teilnehmerpotenzial, und da weiß ich, da sind hier 500 Stunden geritzt, auch wenn dann im Endeffekt nur noch einer drin sitzt“ (SACHS\_KT1). Das positiv hervorgehobene modulartige Finanzierungsmodell der DeuFÖV-Kurse könnte auch Verbesserungspotenzial für das Integrationskursmodell bieten. Es sollte geprüft werden, ob bzw. inwiefern es auf die Integrationskurse übertragen werden kann, auch um eine ungleiche Wettbewerbssituation der Kurse bei den Kursträgern zu vermeiden.

Über die Finanzierungsfrage hinaus, wurde die Verstärkung der berufsbezogenen Sprachkurse in den Gesprächen positiv angemerkt. Eine Kursträgerin in Baden-Württemberg lobte, dass DeuFÖV eine „tolle Erweiterung“ sei, während zuvor die geförderte Sprachförderung in der Regel nach dem Integrationskurs aufhörte. Die Sprachförderung über B1-Niveau sowie mit fachspezifischer Ausrichtung wurde als gute Ergänzung hervorgehoben. Jedoch kämen auch diese in ländlichen Räumen häufig nicht zustande, da die Zielgruppe durch bereits bestehende Arbeitsverhältnisse zeitlich gebunden sind und die Stundenkontingente aus Sicht der Kursträgerin mit einem Abend-

kurs nicht vereinbar sind. Auch hier wurde ein flexibles Stundenkontingent gewünscht, um auch Menschen in einem Arbeitsverhältnis mit Deutschförderbedarfen Zugang zu Sprachkursen oder individuelleren Sprachförderformaten zu ermöglichen.

### **Niederschwellige Sprachkurse – Erstorientierungskurse „Leben in Deutschland“ weiterdenken**

Insbesondere in Bezug auf die Zielgruppe der Frauen mit geringer Bildungserfahrung bzw. mit Kinderbetreuungsaufgaben wurde der Bedarf eines niederschweligen Kurskonzepts thematisiert. In diesem Kontext wurde der Erstorientierungskurs „Leben in Deutschland“ diskutiert. Positiv hervorgehoben wurde, dass sie für die Teilnehmenden greifbar und praxisorientiert sind und daher bei der Zielgruppe gut ankämen. Ebenso wurde das modulartige Lernen mit einer Kursdauer von zwei bis drei Monaten positiv angemerkt. Außerdem ermöglichen die Kurse eine flexiblere Kursgestaltung, was gerade für die ländlichen Räume als vorteilhaft hervorgehoben wurde. Die Erstorientierungskurse wurden nicht als Alternativ- bzw. Ersatzmodell zum Integrationskurs oder DeuFÖV bewertet, jedoch wurden darin gute Ansatzpunkte und viel Potenzial gesehen, wie der Integrationskurs für Gruppen mit besonderen Bedürfnissen verbessert werden könnte.

Insgesamt wurden die Erstorientierungskurse, deren primärer Fokus auf dem Zurechtfinden in Deutschland liegt und nicht auf dem Erlernen der deutschen Sprache, auch in Bezug auf das Deutschlernen gelobt, da es die Sprache auf praktische Weise vermittelt und als gute Ergänzung zum Sprachprogramm der Bundesregierung fungiere. Gerade in Bezug auf die Durchführbarkeit des Erstorientierungskurses in ländlichen Räumen oder für die Zielgruppe der Frauen wurde als Weiterentwicklungspotenzial des Angebots gesehen, dass Kinderbetreuung und Fahrtkostenerstattung bisher nicht abgerechnet werden können. Ein Integrationsbeauftragter in Baden-Württemberg hob hervor, dass sie den Erstorientierungskurs deshalb nur durchführen können, weil sie es mit einem Angebot der Agentur für Arbeit kombinieren, welche die Fahrtkostenerstattung zulasse. Gerade für die ländlichen Räume wäre die Abrechnung von Fahrtkostenerstattung und Kinderbetreuung wünschenswert, um den Zielgruppen den Zugang zu ermöglichen.

Überdies fördert das BAMF unter dem Programmtitel „Migrantinnen einfach stark im Alltag“ (MiA-Kurse) Maßnahmen zur Stärkung und Ermutigung von Frauen, ihr gesellschaftliches Leben selbstständig zu gestalten. Die Lerninhalte können flexibel gestaltet werden und von beruflichen Perspektiven bis zu praktischen Exkursionen reichen. Das Format ist niedrigschwellig konzipiert und soll Frauen behutsam an die deutsche Sprache heranführen. Im Rahmen der Festbetragsförderung kann auch Kinderbeaufsichtigung abgerechnet werden. In den Gesprächen wurde das MiA-Programm von den Gesprächspartner\_innen nicht angesprochen und schien in den Landkreisen der Gesprächspartner\_innen wenig bekannt. Möglicherweise kann hier eine bessere Bewerbung und Abstimmung mit den förderberechtigten Trägern auch in ländlichen Regionen hilfreich

sein, um niederschwellige Angebote für Migrantinnen dort besser zu fördern (BAMF 2020c).

### **Bedingungen für Dozierende in ländlichen Räumen verbessern**

Als mögliche Lösungsansätze, um qualifizierte Lehrkräfte für Sprachkurse in ländlichen Räumen gewinnen zu können, wurde im Fokusgruppengespräch in Baden-Württemberg die Einführung eines Anreizsystems bzw. einer Aufwandsentschädigung für Lehrkräfte mit weiteren Fahrtwegen diskutiert. Im Fall von Lehrkräftemangel vor Ort könnte so bei verfügbaren Lehrkräften im Umkreis die Bereitschaft erhöht werden, auch Lehraufträge anzunehmen, die mit längeren Anfahrtswegen verbunden sind. Das könnte auch in Sachsen dazu beitragen, dass jüngere Lehrkräfte, die in den Großstädten leben, dazu bereit sind, Lehraufträge in umliegenden Städten und Gemeinden anzunehmen.

Ein Kursträger in Baden-Württemberg zog dabei Vergleiche zum Anreizsystem für Lehrkräfte in Alphakursen, die ein höheres Honorar erhalten: „Es gibt ja dieses Anreizsystem für Alphakurse, da könnte man vielleicht so ein Anreizsystem für ländlichen Raum machen (...), wenn es nachgewiesen werden kann, dass man da auch so ein Art Anreizsystem bekommt“ (BAWÜ\_KT1). In anderen Bereichen finden finanzielle Zulagen für Tätigkeiten in ländlichen Räumen bereits Anwendung, wie beispielsweise eine Zulage des Freistaates Sachsen für Referendar\_innen im allgemeinen Schuldienst zeigt (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019). Darüber hinaus sollte in Betracht gezogen werden, langfristige Strukturen bzw. Perspektiven für Lehrkräfte in ländlichen Räumen zu schaffen bzw. auszubauen, etwa in Form von Festanstellungen, um ein Grundangebot gewährleisten zu können (Klinger et al. 2019).

### **Potenziale digitaler Formate stärker nutzen**

„Wenn man jetzt mal träumen dürfte (...), vielleicht macht das BAMF mal so eine Art Webinar, wo die Leute sich selbst anmelden können. Und dann eben trotzdem eine Lehrerbetreuung ist“, sagte eine Integrationsbeauftragte in Sachsen (SACHS\_KO2). In der anschließenden Diskussion um digitale Formate wies eine Bildungskordinatorin darauf hin, dass die Integrationskursverordnung bereits zulässt, dass der Bildungsträger auch auf E-Learning zurückgreifen kann. Im Gespräch wurde von Trägern berichtet, die bereits digitale Formate ausprobiert hatten, und es wurde das Fazit gezogen, dass das Potenzial digitaler Formate noch stärker genutzt werden könnte. Infobox 5 gibt einen Einblick in die Diskussion und Entwicklungen um digitale Formate in Integrationskursen.

Jedoch wurden auch damit verbundene Herausforderungen thematisiert, etwa die technische Ausstattung und die digitalen Kompetenzen der Kursteilnehmenden. In den Fokusgruppen wurde mehrfach thematisiert, insbesondere von den Sozial- und Migrationsberater\_innen, dass technische Kompetenzen und Umgang mit Internet im Curriculum des Integrationskurses stärker berücksichtigt werden sollten. Durch Einsatz digitaler Formate könnten digitale Kompetenzen der Teilnehmenden auch geschult wer-

## Infobox 5

**Digitale Formate in Integrationskursen**

Seit wenigen Jahren werden auch digitale Formate auf den möglichen Einsatz in Integrationskursen erprobt. In der Antwort auf die Kleine Anfrage vom 26.3.2018 (BT-Drucks. 19/1404) verweist die Bundesregierung darauf, dass die Nutzung von „Virtuellen Klassenzimmern“ (VK) geprüft werde, um das Kursangebot in strukturschwachen Regionen zu erweitern. Entsprechend des Schreibens wurde 2017 zusammen mit dem Institut für Berufliche Bildung (IBB) ein Integrationskurs als VK modellhaft durchgeführt und die Erarbeitung von Standards für Integrations- und Berufssprachkurse begonnen. Auch in der Antwort auf die kleine Anfrage vom 20.5.2019 (BT-Drucks. 19/10344) geht die Bundesregierung auf digitale Formate ein: Sie unterstützt den Einsatz digitaler Angebote im Integrationskurs und verweist darauf, dass es bereits Möglichkeiten gibt, digitale Formate im Unterricht einzusetzen. Sie weist u. a. darauf hin, dass das vom BAMF zugelassene Lehrwerk auch digitale Angebote beinhaltet, die im Unterricht eingesetzt werden können.

Im Kontext der Covid-19-Pandemie und den bundesweit geltenden Kontaktbeschränkungen 2020 erhielten digitale Formate als teilweise einzige Möglichkeit der Kursfortsetzung schlagartig einen neuen Stellenwert. In diesem Zusammenhang wurden einige Maßnahmen ergriffen, um den Einsatz digitaler Formate zu fördern und die Zeit der Schulschließungen zu überbrücken, z. B. durch kostenlose VHS-Lernportale, die Förderung von Onlinetutorien in Integrations- und Berufssprachkursen und kostenlosen Onlinefortbildungen für Tutor\_innen. Zudem wurde empfohlen, dass möglichst alle Berufssprachkurse in VKs stattfinden sollten (BAMF 2020d). Aus diesen Entwicklungen können sicherlich auch langfristig für den Einsatz digitaler Formate bundesweit, aber gerade auch für ländliche Räume, Erfahrungen gewonnen werden. Andersherum kann hier möglicherweise auch auf Erfahrungen aus ländlichen Regionen zurückgegriffen werden, wo digitale bzw. ortsungebundene Formate womöglich bereits verstärkt auf ihre Anwendungspotenziale hin diskutiert wurden.

den. Einschränkend wurde von einer Gesprächspartnerin eingeworfen, dass dafür ein allgemeiner Integrationskurs vermutlich zu kurz sei, um dem Thema ausreichend Raum zu geben.

**Innovative und informelle Sprachförderkonzepte für ländliche Räume**

Neben einer Anpassung der Rahmenbedingungen der bestehenden Kursformate wurde auch das Explorieren innovativer bzw. alternativer Herangehensweisen angesprochen, um Menschen in ländlichen Räumen Zugang zu Sprachförderung zu ermöglichen. So wurden ungenutzte Potenziale im E-Learning, sowie in Bezug auf Nachhilfebetreuung, Tutorien, Kleingruppen oder Privatstunden gesehen. Hier wurde als Fördermöglichkeit auch die Bildungsprämie angesprochen, mit der das Bundesministerium für Bildung und Forschung Erwerbstätige mit wenig Einkommen bei ihrer berufsbezogenen Weiterbildung unterstützt, jedoch gäbe es häufig keine passenden Angebote, auch nicht auf Selbstzahlerbasis.

Gerade auch für die Zeit nach einer Integrationskursteilnahme wurden Angebote gewünscht, um noch weiterlernen zu können. Eine Integrationskursbeauftragte in Baden-Württemberg berichtete von Teilnehmenden, die den Kurs abbrachen und anfangen zu arbeiten. Sie kommen im Alltag zwar zurecht, wollen aber gern in kleineren Gruppen noch zwei/drei Stunden weiterlernen. Momentan

gibt es dafür nur das Ehrenamt. Gerade in ländlichen Räumen gibt es aber wenig Formate, auch zum informellen Austausch, wie z. B. Sprachcafés oder Tandemprogramme. Ehrenamtliche Initiativen können jedoch Ansätze für innovative und interaktive Formate bieten, die auch in die Weiterentwicklung von Formaten im Gesamtprogramm Sprache einfließen können und weiteres Förderpotenzial bieten.

Eine Integrationsbeauftragte aus Baden-Württemberg gab zu bedenken, dass die Angebote so gestaltet sein müssen, „dass ich Lust hab, dort hinzugehen (...). Das Ganze würde Geld kosten, das würde auch Personal kosten, nicht immer alles auf Ehrenamtliche ablegen, sondern wirklich professionell vielleicht auch aufziehen“ (BAWÜ\_KO1). Eine andere Integrationsbeauftragte in Baden-Württemberg regte zudem an, nach Wegen zu suchen, Menschen mit Migrationserfahrung als Veranstalter\_innen, Mitwirkende, Organisator\_innen einzubeziehen. Sie hätten damit bereits positive Erfahrungen gemacht.

**Zusammenfassung zentraler Handlungsempfehlungen – Kursangebot:**

- kleinere Gruppen finanzieren
- flexiblere Kursgestaltung ermöglichen
- Bedingungen für Lehrkräfte in ländlichen Räumen verbessern
- Potenziale digitaler Formate nutzen
- mehr Angebote für informellen Sprachaustausch komplementär fördern

**4.2 ZIELGRUPPEN UND BESONDERE BEDARFE**

In den Telefon- und Fokusgruppengesprächen fiel auf, dass bestimmte Zielgruppen besonders hervorgehoben wurden. In beiden Bundesländern wurde auf einen Mangel an Angeboten für Frauen mit Kindern und EU-Arbeitsmigrant\_innen hingewiesen. Auch Jugendliche und Menschen mit Lernbehinderung wurden im Fokusgruppengespräch in Baden-Württemberg angesprochen. Die Gesprächspartner\_innen merkten an, dass durch die verstärkte Fluchtzuwanderung in den vergangenen Jahren die Integrationsdebatte stark flüchtlingsbasiert geführt würde, während zu beobachten sei, dass wieder mehr EU-Arbeitsmigrant\_innen kämen, für die es aufgrund ihrer Berufstätigkeit meist kein Deutschförderangebot gäbe, das mit ihren Arbeitszeiten vereinbar ist.

Dabei zeigt sich, dass es oft Herausforderungen sind, die so prinzipiell auch in städtischen Regionen auftreten, sich aber in ländlichen Räumen durch Verkettung struktureller Herausforderungen verschärfen, z. B. längere Wege, eingeschränkte Mobilität, keine kursortnahe Kinderbetreuung, geringeres Angebot an Kursen allgemein und Spezialkursen im Besonderen. Für diese Zielgruppen gibt es dann in vielen Fällen kein Angebot, da im Rahmen der Fördermög-

lichkeiten keine passenden Kurse finanziert werden können. Daher gab es den dringenden Wunsch nach mehr Flexibilität, einem teilnehmerorientierten Stundenkontingent und insbesondere kleineren Gruppen, um auch diesen Personen Zugang zu Sprachkursen zu ermöglichen.

Insbesondere von den Sozial- und Migrationsberater\_innen wurde zudem betont, wie wichtig es sei, auch die sozialen Problemlagen und die Motivation der Kursteilnehmenden bei der Kursgestaltung und im Kursverlauf zu berücksichtigen. Bei Geflüchteten dürfe nicht vergessen werden, dass sie aus anderen kulturellen Kontexten mit anderen Lernkulturen kommen und über andere Bildungsvoraussetzungen verfügen. Durch die Fluchterfahrung sind sie mit zusätzlichen Problemen konfrontiert, die etwa Beziehungen zum Herkunftsland, Krieg, Familiennachzug oder Perspektivlosigkeit betreffen. Bei Frauen mit Kindern muss hingegen ein größerer Koordinationsaufwand hinsichtlich Kinderbetreuung Rechenschaft getragen werden, während bei EU-Arbeitsmigrant\_innen die zeitliche Verfügbarkeit das zentrale Zugangshindernis ist.

In diesem Kontext wurde die vom BAMF eingeführte Sozial- und Lernbegleitung in den Gesprächen in Sachsen und Baden-Württemberg begrüßt und als förderlich für den Kurserfolg gesehen. Die Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg berichtete von ihren sehr positiven Erfahrungen mit einer angestellten Sozialpädagogin bei ihrem Kursträger. Besonders für die Alpha-kurse und B2-Kurse wurde das Angebot als sehr hilfreich eingeschätzt. Es entlaste die Verwaltung und Dozierenden, Fragen zur Kinderbetreuung können geklärt werden und eine schnelle Verweisberatung zu Integrationsmanager\_innen oder MBE könne erfolgen, sodass in den Kursen der Fokus stärker auf dem Deutschunterricht liegen könne.

### **Frauen mit Kinderbetreuungsbedarfen: Mangel an Kinderbetreuung in Kursortnähe**

Die erschwerten Teilnahmebedingungen von Frauen mit Kindern an Integrationskursen wurde bereits in verschiedenen Veröffentlichungen thematisiert (z. B. Brücker et al. 2017; Tissot et al. 2019). In ländlichen Regionen besteht ein besonderer Koordinierungsbedarf, um Kursangebote räumlich zu bündeln, z. B. im Umfeld von Kindertagesstätten, um Fahrzeiten zu minimieren und Kurszeiten mit Betreuungszeiten abzustimmen (Rösch et al. 2020; Ohliger et al. 2018: 14). In den Gesprächen zeichnete sich ein ähnliches Bild wie in der oben genannten Forschungsliteratur ab. Die Themen Frauen und Kinderbetreuung waren in beiden Bundesländern ein zentrales Anliegen, für das nach Lösungen gesucht wurde. Das Grundproblem in den ländlichen Räumen ist der Mangel an Kinderbetreuung in Kursortnähe. Häufig können Kinderbetreuungsplätze zwar in der Region vorgehalten werden, diese sind dann aber in mehreren Kilometer Entfernung vom Wohnort und wiederum vom Kursort entfernt. Durch die Bindung an öffentliche Verkehrsmittel können dann die Kurszeiten nicht eingehalten werden.

In Baden-Württemberg wurden zudem die Öffnungszeiten der Kinderbetreuungseinrichtungen als großes Hindernis genannt. Es wurde berichtet, dass die Betreuungs-

einrichtungen zum Teil über Mittag schließen, was die Kurszeiten weiter einschränke. Eine Mitarbeiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg forderte, „dass an die Kindergärten mal rangegangen werden muss, dass Öffnungszeiten für die Mütter besser gestaltet werden, (...) um 12:45 Uhr hat kein Kindergarten mehr auf der [Schwäbischen] Alb offen, (...) für unsere Frauen, die in den Integrationskursen sind, ist das nicht machbar, weil sie schaffen das gar nicht wegen der öffentlichen Verkehrsmittel, wieder rechtzeitig da zu sein“ (BAWÜ\_KT2). Die Gesprächspartner\_innen wünschten sich eine Erweiterung der Öffnungszeiten bzw. ein Entgegenkommen der Betreuungseinrichtungen, sodass die Frauen ihre Kinder etwas später abholen können, um an den Kursen teilnehmen zu können.

### **Kommunale Kinderbetreuung ausbauen – Öffnungszeiten erweitern**

Die Gesprächspartner\_innen sahen klar die Kommunen primär in der Verantwortung, die fehlenden Kinderbetreuungsplätze bereitzustellen und für erweiterte Öffnungszeiten der Betreuungseinrichtungen zu sorgen. Dennoch wurde ein großer und dringender Handlungsbedarf gesehen, um den Frauen, die derzeit aufgrund von Kinderbetreuungsaufgaben nicht an Deutschkursen teilnehmen können, den Zugang zu ermöglichen. Nicht zuletzt, da sie den Großteil der Erziehungsaufgaben wahrnehmen und Deutschkenntnisse zum Beispiel im Umgang mit Schulen zentral sind. Die kommunale Zuständigkeit bei der Kinderbetreuung verdeutlicht überdies, wie wichtig das Zusammenwirken des Gesamtprogramms Sprache, gesteuert auf Bundesebene, mit kommunalen Einrichtungen ist (siehe Kapitel 4.3).

### **Kursbegleitende Kinderbetreuung stärker kommunal einbetten**

Die vom BAMF-geförderte Kinderbetreuung wurde nur von wenigen Gesprächspartner\_innen von Trägerseite angeboten, und es gab große Übereinstimmung, dass die Bereitstellung von Betreuungsplätzen vom Aufwand und finanziell kaum von den Kursträgern zu leisten sei. Die Einrichtung von Kursen mit Kinderbetreuung sei vom Engagement Einzelner abhängig, die sich dafür einsetzten, die Betreuung möglich zu machen.

In Bezug auf die BAMF-Finanzierung wurde insbesondere die Kopplung der Finanzierung der Betreuungspersonen an die Kinderzahl problematisch gesehen. Das wird besonders kritisch, wenn mehrere Kinder einer Kursteilnehmerin in Betreuung sind, wie eine Gesprächspartnerin erläuterte: „Die Kinderbetreuung finanziert sich ja über die einzelnen Kinder, die kommen. Beendet eine Mutter mit zwei Kindern den Kurs, habe ich zwei Kinder weniger in der Kinderbetreuung“ (BAWÜ\_KT1).

In den Fällen, in denen die Kursträger vom BAMF geförderte Kinderbetreuung anboten, wurde sie jedoch als außerordentlich förderlich wahrgenommen. Es wurde berichtet, dass die Frauen dankbar sind und dass das Angebot vielen Müttern die Teilnahme ermögliche, die sonst nicht teilnehmen könnten. Eine Integrationsbeauftragte

in Baden-Württemberg resümierte: „Weil es so ein schrecklicher Aufwand ist und eigentlich viel zu viele Nachteile wägt (...), eigentlich raten alle davon ab, und das finde ich auch einfach schwierig, denn wir sprechen mit den Frauen, mit den Teilnehmenden, und die sind begeistert selbstverständlich. Für die hat das neue Möglichkeiten geöffnet und durch Mundpropaganda wird das weitergegeben. Dann kommen Frauen zu uns: ‚Ich will auch Platz in diesem Kurs.‘ Aber es gibt nur diesen einen, weil sie schaffen es organisatorisch nicht, noch einen zweiten zu öffnen“ (BAWÜ\_KO3).

Bei der Einrichtung von Kinderbetreuung bei den Kursträgern erwies sich eine enge Zusammenarbeit mit den Kommunen als essenziell. In einer Gemeinde in Baden-Württemberg beteiligte sich die Kommune sogar finanziell an den Kosten für die Einrichtung der Kinderbetreuung. Möglicherweise könnte das ein Modell sein, das auch andernorts die Einrichtung von Kinderbetreuung ermöglicht. Damit läge das finanzielle Risiko nicht mehr bei den Kursträgern, sondern bei den Kommunen, die ohnehin für die Bereitstellung von Kinderbetreuungsplätzen in der Verantwortung stehen.

Aus den Gesprächen ging außerdem hervor, dass den Jobcentern eine zentrale Rolle bei der Einrichtung und Durchführung der Kinderbetreuung zukommt. In einem Fall wurde berichtet, dass die Einrichtung der Kinderbetreuung daran scheiterte, dass der Bildungsträger eine Zusage des Jobcenters zur Bedingung machte, dass dieses regelmäßig Teilnehmende schicke. Das Jobcenter hatte dies mit Verweis auf Trägerneutralität abgewiesen, was bedeutet, die Unabhängigkeit gegenüber allen Sprachkursträgern zu gewährleisten. In einem anderen Fall, in dem eine Kinderbetreuung erfolgreich umgesetzt wurde, wurde hingegen angemerkt, dass der Elternkurs mit Kinderbetreuung dauerhaft laufe und das Jobcenter regelmäßig Teilnehmende schicke.

Ein Integrationsbeauftragter in Baden-Württemberg berichtete zudem davon, dass bei Teilzeitkursen mit Kinderbetreuung unter 15 Wochenstunden im Rahmen des Landesprogramms in Baden-Württemberg ein Teil der Auflagen des Jugendamtes wegfallen könne, was die Umsetzung enorm erleichtere. Die Herabsetzung der Anforderungen insbesondere an die Qualifikation der Betreuungsperson wurde auch kritisch diskutiert, ermöglichte aber Frauen, überhaupt einen Kurs zu besuchen, während im Raum nebenan jemand da ist und auf das Kind aufpasse.

In der Diskussion um Kinderbetreuungsplätze wurde thematisiert, dass für viele Mütter die Kinderbetreuung im Rahmen der Sprachkursteilnahme die erste Fremdbetreuung ihrer Kinder sei. Daher haben viele Mütter Hemmungen, ihre Kinder abzugeben. In ländlichen Räumen verschärfe sich dieses Problem durch die größeren Entfernungen. Die kursbegleitende Kinderbetreuung beim Kursträger funktioniere deshalb so gut, da die Mütter wissen, dass die Kinder nur ein paar Räume weiter sind. Die Nähe zum Kursraum wurde daher als zentraler Vorteil der Betreuung beim Kursträger benannt.

Gleichzeitig wurde im Vergleich zur kommunalen Regelbetreuung kritisch gesehen, dass die Kinder bei den Kursträgern häufig in geschlossenen, homogenen Gruppen

betreut werden. Daher wurde angeregt, nach kreativen Lösungen zu suchen, die eine Betreuung in gemischten Gruppen vor Ort beim Kursträger möglich machen. Eine Integrationsbeauftragte in Baden-Württemberg schlug die Einrichtung von Minikindergärten bei den Kursträgern vor, die auch anderen Müttern zur Verfügung stehen.

### **Berufstätige und Auszubildende: Berufsbegleitende Teilzeitkurse ermöglichen**

In beiden Bundesländern wurde in den Fokusgruppengesprächen angemerkt, dass die Sprachkursthematik sehr flüchtlingsbasiert geführt werde. Es kämen aber wieder mehr Arbeitsmigrant\_innen, z. B. aus Europa, die direkt schon Arbeit haben und daher nicht an einem regulären Integrationskurs teilnehmen können. Dennoch ist es auch für diese Zielgruppe wichtig, Deutsch zu lernen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und sich zu verständigen. Für Beschäftigte gibt es in ländlichen Räumen wenig Teilzeitkurse und berufsbegleitende Angebote, die es den Teilnehmenden ermöglichen, ergänzend zu ihrer Arbeitstätigkeit Deutsch zu lernen. Außerdem beschrieben die Gesprächspartner\_innen Zurückhaltung bei den Migrant\_innen aufgrund möglicher ausländerrechtlicher Konsequenzen, falls sie aufgrund von Überforderung von gleichzeitiger Kursteilnahme und Berufstätigkeit den Kurs wieder abbrechen müssten. Dabei sahen die Gesprächspartner\_innen insbesondere die Stundenkontingente der Kursformate für berufsbegleitende Kurse als zu hoch an.

Um Teilzeit- und Abendkurse für Berufstätige anbieten zu können, wurde in den Fokusgruppengesprächen mehr Flexibilität gefordert, gegebenenfalls auch mit reduzierter Stundenanzahl bzw. Dauer. Das reguläre Stundenkontingent der Integrationskurse und selbst der DeuFÖV-Kurse dauere bei einer stark reduzierten Wochenstundenzahl, sodass der Kurs neben der Arbeit besucht werden könne, zu lange. „Ich organisiere bei uns diese B2-Kurse, im Moment habe ich keinen im Programm. Wir haben Selbstzahlerkurse, die finden zweimal die Woche statt, jeweils drei Unterrichtseinheiten. Das wäre für einen DeuFÖV-Kurs zu wenig. Für Abendkurse sind mir (...) diese 400 Stunden zu viel, die ein Teilnehmer da sein muss. Ich wünschte mir da ein Stundenkontingent und vielleicht ist der eine ja schon nach 300 Stunden soweit oder nach 200“ (BAWÜ\_KT1), erläuterte die Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg. Sie führte weiter aus, dass für die Teilnehmenden ein Ende in Sicht sein müsse, z. B. ein Jahr, ansonsten würden die Teilnehmenden mit Arbeit und Sprachkurs überlastet. Ein solches Kursformat könnte auch für das Bundesprogramm eine gute Ergänzung sein, um Berufstätigen einen geförderten Deutschkurs zu ermöglichen. Zwar könnte damit nicht das gleiche Zielsprachniveau wie bei einem Vollzeitkurs erwartet werden, aber es ermöglichte dieser Zielgruppe immerhin, das Deutschlernen zu beginnen bzw. nach Arbeitsaufnahme weiterzuführen.

### **Angebote für Schichtarbeitende schaffen**

Schichtarbeitende sind eine weitere Zielgruppe, die in beiden Bundesländern besondere Erwähnung fand. Eine Mit-

arbeiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg schildert die Situation folgendermaßen: „Es kommen zurzeit immer mehr Migranten, z. B. aus dem Kosovo, die haben schon Arbeit, bevor sie richtig hier angekommen sind (...). Die kommen dann und sagen dann: ‚Ich habe Arbeit, ich hab Schichtdienst. Ich arbeite eine Woche früh, eine Woche spät. Wie machen wir das jetzt mit dem Kurs?‘ (...) Die bringen mir dann die Verpflichtung (...). Das BAMF akzeptiert das ja auch nicht, wenn der Teilnehmer eine Woche da ist und die andere Woche wieder nicht. [Sie] haben dann eigentlich nur die Möglichkeit, in den Abendkurs oder Wochenendkurs zu gehen“ (BAWÜ\_KT2). Die Teilnahme am Abendkurs hänge aber stark vom Goodwill der Arbeitgeber\_innen ab, damit sie vom Schichtdienst freigestellt werden, wobei dies mit Blick auf Konflikte in der Belegschaft auch problematisch gesehen wurde. Daher wurde angeregt, noch stärker und systematischer mit Arbeitgeber\_innen zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Lösungen zu finden. Zudem berichtete die Außenstellenleiterin eines Kursträgers, dass sie jetzt zum ersten Mal einen Schichtkurs auf Selbstzahlerbasis im Programm haben. Der Kurs beginnt bei A1 und Teilnehmende können vormittags oder abends kommen. Der Kurs kann nicht vom BAMF finanziert werden, ein solches Kursformat könnte aber auch ein Modell für die Integrations- bzw. DeufÖV-Kurse sein.

### **Digitales Lernen am Abend statt Busfahrt – auch für Berufstätige**

Eine große Herausforderung in ländlichen Räumen bei der Durchführung von Kursen in Randzeiten, etwa in Abendstunden, ist die Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (mehr dazu siehe Kapitel 4.4). Hier sollten kreative und pragmatische Lösungen mit den Kommunen gefunden werden, z. B. in Richtung Ruf taxis. Zudem biete es sich an, hier auch stärker mit digitalen Formaten zu arbeiten, möglicherweise in Zusammenarbeit mit den Arbeitgeber\_innen, die bezüglich der Bereitstellung der technischen Ausstattung miteinander bezogen werden könnten.

### **Kurse für Jugendliche und Auszubildende**

Eine weitere Zielgruppe, die angesprochen wurde, sind Auszubildende und Jugendliche, die eine Ausbildung beginnen wollen. Die Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg setzte sich dafür ein, an dieser Stelle zu investieren, damit diese Jugendlichen gefördert werden, die sonst einen schweren Start haben oder irgendwann womöglich am System scheitern. Die Gesprächspartnerin berichtete von ihren sehr positiven Erfahrungen mit BAMF-Jugendkursen (siehe auch Kapitel 4.1) und plädierte dafür, diesen Spezialkurs auch in ländlichen Räumen mit herabgesetzter Mindestteilnehmendenzahl zu ermöglichen. Derzeit gäbe es nur einen Kurs für den gesamten Landkreis. In diesem Kontext wurden von Gesprächspartner\_innen in Baden-Württemberg auch mehrfach die VwV-Kurse für Auszubildende im Rahmen des Landesprogramms angesprochen, die vermehrt angeboten wurden. Von verschiedenen Gesprächspartner\_innen in Baden-Württemberg wurde eine Nachfrage nach diesem Kursformat an-

gemerkt. Möglicherweise könnte es auch für das Bundessprachprogramm eine gute Ergänzung darstellen.

#### **Zusammenfassung zentraler Handlungsempfehlungen – Zielgruppen:**

- Kinderbetreuung in Kursortnähe als Regelfall mitdenken
- kursbegleitende Kinderbetreuung mit Kommunen weiterentwickeln
- durch mehr Flexibilität berufsbegleitende Sprachkurse ermöglichen
- digitale Formate für Berufstätigenkurse stärker nutzen

## **4.3 KOORDINIERUNG VON SPRACHKURSANGEBOTEN**

Die Auswertung der Fokusgruppengespräche und Interviews zeigt, dass die Koordination von Sprachkursen auf kommunaler Ebene, aber auch darüber hinaus, eine Herausforderung für die Befragten vor Ort darstellt. In ländlichen Regionen bestehen diese Herausforderungen beispielsweise in der räumlichen Entfernung aller Beteiligten zueinander und – wie bereits in Kapitel 4.2 beschrieben – in anderen Angebots- und Nachfragestrukturen als in Großstädten. Auch die notwendige Abstimmung zwischen den Sprachkursprogrammen wurde in den Gesprächen diskutiert, beispielsweise innerhalb des Bundesprogramms oder in Kombination mit den Landesprogrammen.

Desiderate in der wissenschaftlichen Begleitforschung bestehen hier jedoch in allen Bereichen: Die Evaluation der Integrationskurse etwa, die das Forschungszentrum des BAMF durchführt, fokussiert sich auf allgemeine Integrationskurse, Alphabetisierungskurse und Zweitschriftlernerkurse. Andere Bundes- und Landesprogramme werden lediglich als Schnittstellen benannt (Tissot et al. 2019: 16). Überdies verdeutlichen die Ergebnisse unserer Studie, insbesondere die Fokusgruppengespräche, dass der Einbezug lokaler Perspektiven viele wertvolle Hinweise mit Blick auf eine ganzheitliche Betrachtung der verschiedenen Sprachkursprogramme geben und für räumliche Besonderheiten sensibilisieren kann.

### **Doppelstrukturen innerhalb des Bundesprogramms abbauen**

Das Gesamtprogramm Sprache hat mit seiner Zweiteilung in Integrations- und Berufssprachkurse unterschiedliche Bedingungen für die Kurse geschaffen. Die daraus resultierenden Abstimmungsnotwendigkeiten kommen in ländlichen Regionen besonders zu tragen. Dies zeigt das oben genannte Beispiel zu unterschiedlichen Standards der Mindestvergütung je Modul beispielhaft auf (Kapitel 4.1). Ein anderes Beispiel ist der unterschiedliche Umgang mit der Fahrtkostenerstattung (Kapitel 4.4).

Diese Doppelstrukturen sorgen bei Akteur\_innen vor Ort für Unverständnis, etwa wenn es um den Übergang von Integrationskursen in DeuFÖV-Kurse geht: „Wo es noch besser funktionieren könnte, wäre die BAMF-BAMF-Koordination. Nämlich die Integrationskurse und die DeuFÖV-Kurse. (...) Man denkt, das ist eigentlich eine Behörde, aber es gab keine Möglichkeit, dass dort flexibel agiert werden konnte“, so eine BMBF-Bildungskoordinatorin aus Sachsen. Sie erklärte, dass es beispielsweise nicht möglich war, einen DeuFÖV-Kurs für Auszubildende zu starten, da einigen Teilnehmenden Reststunden der Integrationskurse fehlten. Eine unbürokratische Lösung sei aufgrund der beiden getrennten Systeme nicht gefunden worden. Dieses Beispiel zeigt, dass die Doppelstrukturen bei geringen Teilnehmendenzahlen Kursstarts deutlich verzögern oder ganz verhindern können.

Innerhalb des BAMF begleiten unterschiedliche Personen die Bearbeitung dieser Programme. Die Regionalkoordinator\_innen sind für die Integrationskurse zuständig. Für die DeuFÖV-Kurse hingegen gelten andere Zuständigkeiten. Diese Zweiteilung entspringt der Arbeitslogik der zwei verantwortlichen Ministerien (vereinfacht ausgedrückt: gesellschaftliche Integration – BMI; Arbeitsmarkt – BMAS), hindert jedoch das Ineinandergreifen der Kursprogramme. Ein Harmonisieren der Ansprechpartner\_innen innerhalb des BAMF, beispielsweise die Zuständigkeiten der ReKos auch für die Berufssprachförderung zu erweitern, wäre im Sinne eines „Gesamtprogramm Sprache“ mit kohärenter Wirkung vor Ort hilfreich.

Des Weiteren zeigen sich durch die unterschiedlichen Zuständigkeiten von Integrations- und Berufssprachkursen unterschiedliche Bewertungen von Regionen in Bezug auf ihre Ländlichkeit. In beiden oben genannten bundesgeförderten Kursformaten gelten in ländlichen Regionen reduzierte Teilnehmendenzahlen, jedoch werden die Regionen jeweils unterschiedlich eingeteilt: Die „Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial“ für DeuFÖV werden nach aktuellen Bedarfswerten der jeweiligen Jobcenterbezirke (BAMF 2020d) ausgeschrieben. Bei den Integrationskursen gilt dies für Regionen außerhalb von Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohner\_innen (siehe Infobox 4 zu Mindestvergütung, Kapitel 4.1).

### **Mehrwert durch Zusammenwirken von Landes- und Bundesprogrammen**

Ein weiterer Nachteil im Bestehen verschiedener Sprachprogramme kann in ländlichen Regionen besonders stark zum Tragen kommen: Mehrere Kursformate tragen dazu bei, dass die geringere Anzahl an Teilnehmenden möglicherweise auf mehrere verschiedene Programme aufgespalten wird. „Ich finde es einen Dschungel an Fördermöglichkeiten (...). Das führt natürlich auch wieder dazu, dass die Gruppengrößen kleiner werden“ (BAWÜ\_KT1), so die Hinweise einer Außenstellenleiterin eines Kursträgers in Baden-Württemberg. Dies wiederum kann zu Schwierigkeiten beim Zustandekommen von Kursen oder aber zu Kursabbrüchen führen, wenn die Teilnehmendenzahl über den Kursverlauf abnimmt.

Die Expert\_innen der ländlichen Regionen berichten dabei – insbesondere in Baden-Württemberg – dass viele

Teilnehmende in Integrationskursen über das Landessprachprogramm „VwV Deutsch“ finanziert wurden. Es fand somit ein „Auffüllen“ der Integrationskurse mit landesgeförderten Teilnehmenden statt. Von den Gesprächspartner\_innen wurde das als sehr hilfreich und unbürokratisch gesehen, da dadurch Kurse schnell starten können. Kritisch angemerkt wurde jedoch, dass diese Kostenübernahme bei den DeuFÖV-Kursen nicht möglich war. Auch in Sachsen ist eine gemischte Kursfinanzierung möglich, jedoch hatten die Gesprächspartner\_innen hiermit keine praktische Erfahrung gemacht. Hindernisse können beispielsweise die benötigte Anzahl von Unterrichtseinheiten sein, die je nach Kursart zwischen Bundes- und verschiedenen Landeskursen nicht immer ganz genau deckungsgleich sind.

Als weitere verwaltungstechnische Herausforderungen werden „Umzüge“ von Teilnehmenden von landes- in bundesgeförderte Kurse beschrieben. Insbesondere die Veränderungen um das Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz in 2019 mit einer Stichtagsregelung zum 1.8.2019<sup>16</sup> sorgte für einen erhöhten Aufwand für die Befragten, da neue Zugangsvoraussetzungen für die Kurse gelten. So müsse für jede teilnehmende Person nun einzeln geprüft werden, welche Berechtigung bei dieser vorliege: „Wir sammeln alle die Leute, die für Landeskurse interessant sind. Aber ich kann nach drei Monaten nicht mehr sagen, ob die aufgrund ihres Aufenthalts noch berechtigt sind teilzunehmen. Da von unserer Ausländerbehörde aus immer nur drei Monate Aufenthalt gegeben wird. Ich gucke jedes Mal die ganze Liste durch: Kann denn der noch? Darf denn der noch teilnehmen? Das ist also auch so ein Aufwand“ (SACHS\_KO1), so eine kommunale Integrationskoordinatorin aus Sachsen.

### **Sprachangebot ist für alle Zugewanderten sinnvoll**

Welche Zuwanderungsgruppen teilnahmeberechtigt für bundesgeförderte Integrationsmaßnahmen sind, ist zweifelsohne eine bundespolitische Entscheidung. Abgesehen von dieser politischen Leitlinienentscheidung, zeigt diese Studie ganz praktische lokale Auswirkungen auf, wenn die Teilnahmeberechtigungen zu weit differenziert werden. Empfehlungen, ein grundständiges Angebot für alle Zugewanderten – unabhängig vom rechtlichen Aufenthaltsstatus – zu schaffen, wurde schon mehrfach formuliert (z. B. Ohliger et al. 2017: 11). Selbige Empfehlungen lassen sich aus den vorliegenden Studienergebnissen ziehen. Eine Vereinfachung und Vereinheitlichung von Angeboten für alle Zugewanderten würde das Kurssystem entbürokratisieren und den genannten „Förderdschungel“ lichten: „Im Prinzip geht es darum, dass die Personen eine Sprachförderung bekommen. Ob die jetzt Asylbewerber oder was auch immer sind, das ist ja im Prinzip egal. (...)“

<sup>16</sup> Das Ausländerbeschäftigungsförderungsgesetz hat die bessere Arbeitsmarktintegration zum Ziel. Es schaffte Möglichkeiten für Personen, die bis zum 1.8.2019 eingereist sind, unter bestimmten Umständen eine Möglichkeit zur Sprachkursteilnahme, auch wenn sie nur eine Aufenthaltsgestattung oder Duldung vorweisen können und bislang keinen Zugang zu Kursen hatten. Diese Voraussetzungen variieren jedoch zwischen Integrationskurs, DeuFÖV oder je nach Landesprogramm.



Ich fände es gut, wenn man ein Angebot hat, in dem alle einfließen können“ (BAWÜ\_KT1).

Die Landessprachprogramme bieten durchaus Vorteile, etwa regional unterschiedlich ausgeprägte Zuwanderungsgruppen einzubeziehen.<sup>17</sup> Dies betrifft zum Beispiel bestimmte Berufsgruppen oder andere Zielgruppen mit besonderen Bedarfen, die sich in bestimmten Regionen bündeln. Ein strukturierter Evaluationsprozess zwischen Bund, Ländern, aber auch Praktiker\_innen der Kommunen würde hierbei helfen, überregionale Good Practices zu identifizieren. Hier kann es lohnen, die Erfahrungen direkt in den einzelnen Bundesländern zusammenzutragen, da viele Gesprächspartner\_innen die „kurzen Wege“ zum zuständigen Landesministerium positiv hervorhoben. Das „Sozialministerium ist da noch mal näher an uns dran als das BAMF, die wollen wirklich mit uns arbeiten, da wurden jetzt sogar Workshops mit uns gemacht für das Ministerium. Und die haben flexible und andere Vorgehensweisen, wie man das normalerweise tut. Die kommen dann mit wirklich vielen Leuten und versuchen, mit uns zu diskutieren, um da auch wirklich von der Basis Informationen zu bekommen“ (BAWÜ\_KO1), führte eine kommunale Integrationsbeauftragte aus Baden-Württemberg aus.

### Wenig Teilnehmende, weite Wege: Koordinierung unerlässlich

Derzeit füllen viele kommunale Koordinierungsstellen die genannten Abstimmungsdesiderate der verschiedenen Förderprogramme aus, die weder Regionalkoordinator\_innen des BAMF noch die Kursträger selbst abdecken können: Sie erstellen oftmals Übersichten über geplante Sprachkursangebote, sammeln Daten zu freien Plätzen oder beraten zu den gesetzlichen Neuerungen. Bildungskoordinator\_innen, Integrationsbeauftragte, KIKs oder selbst errichtete Netzwerke der Träger nehmen hier eine Funktion ein, die eigentlich nicht im Rahmen des Bundesprogramms verankert ist.

Ein Zitat einer Koordinatorin in einem sächsischen Landratsamt verdeutlicht dies sehr praktisch: „Ich bin nicht nur für Integrationskurse zuständig, sondern bei mir fließt alles zusammen, also auch die Landessprachkurse. Und obwohl wir jetzt als Landratsamt in der DeuFÖV-Verordnung keine koordinierende Stelle haben, (...) aber trotzdem kommen die Leute zu mir und ich arbeite ganz eng mit der Agentur zusammen, um die Asylbewerber, die einen Anspruch auf DeuFÖV haben, auch zur Agentur zu schicken. Und im Grunde genommen ist bei uns auch die Zusammenarbeit mit den Bildungsträgern geregelt.“

Wie in unseren Ergebnissen deutlich wird, ergibt sich die Notwendigkeit der Koordinierung von Sprachkursangeboten in ländlichen Regionen zumeist nicht unbedingt aus einer Fülle an Angeboten und Teilnehmenden, sondern

eher im Gegenteil: Hier steht das Matching einer geringen Teilnehmendenzahl auf einer großen Fläche mit wenigen Sprachkursträgern im Vordergrund. Diese Herausforderung wird in ländlichen Regionen stets ein „unvermeidbare(s) Phänomen“ sein, wie Rösch et al. im Forschungsbericht des BAMF konstatieren (Rösch et al. 2020: 76), wenn eine wirtschaftliche Durchführung der Kurse gewährleistet sein soll. Unsere Studienergebnisse zeigen jedoch exemplarisch auf, dass diese Hürden bei guter Zusammenarbeit und Koordinierung zumindest minimiert werden können.

Besonders dort, wo wenig Migrant\_innen auf eine größere Fläche kommen, stellen sich koordinative Herausforderungen. Deutlich wurde dies insbesondere bei den größeren sächsischen Landkreisen.<sup>18</sup> Landratsämter versuchen hier oft, Integrationsmaßnahmen in landkreiseigenen Untergliederungen wie „Planungsräumen“ oder „Sozialräumen“ zu gestalten. Die personelle Ausstattung, z. B. durch Bildungskoordinator\_innen, vervielfacht sich jedoch meist nicht. Doch auch dort, wo mehr Migrant\_innen leben (siehe Baden-Württemberg), können Fahrtzeiten enorm sein, wenn die Anlaufstellen im Landkreis verteilt sind. Die sächsischen Koordinator\_innen (meist die landesgeförderten KIKs) sind überwiegend auf Landkreisebene tätig. Sie sind nur selten in den Gemeinden direkt angesiedelt, müssen daher unter Umständen aufsuchend aktiv werden. Auch in Baden-Württemberg sind viele Koordinator\_innen auf Landkreisebene angestellt. Gleichzeitig besteht ein dichteres Netz von Beauftragten direkt in den Gemeinden.<sup>19</sup>

Die Arbeit von Koordinationsstellen in großen Landkreisen hat zudem häufig einen dezentralen Charakter. Kommunale Koordination heißt in ländlichen Regionen daher nicht nur „vor Ort“ zu sein, sondern auch „vor Ort“ zu fahren, Netzwerktreffen an verschiedenen Orten einzuberufen oder telefonisch und virtuell die Kommunikation zwischen den einzelnen Stellen zu stärken. Im Fokus steht, so berichten viele Gesprächspartner\_innen, insbesondere die geeignete Verteilung von Kursteilnehmenden auf Kursträger, um in möglichst kurzer Zeit Integrations-, DeuFÖV- oder Landessprachkurse auf dem jeweiligen Niveau zu starten, weite Fahrwege zu vermeiden oder gar eine Abwanderung in die Großstädte, was die Situation vor Ort weiter erschweren würde.

### Kommunale Koordination als Vermittler und Netzwerker stärken

Eine weitere wichtige Funktion von Koordinierung ist die Informationsweitergabe für einen Durchblick im „Maßnahmendickicht“ (BAWÜ\_KO1), wie eine kommunale Integrationsbeauftragte es bezeichnet. Dies betrifft auch aktuelle rechtliche Änderungen, wie z. B. Veränderungen seit dem 1.8.2019 im Rahmen des Ausländerbeschäftigungsför-

<sup>17</sup> Die unterschiedliche Verteilung nach Aufenthaltsstatus zeigt das Datenportal Migration.Integration.Regionen beispielhaft auf. Mit dem Status sind auch unterschiedliche Zugänge zu Integrationsmaßnahmen verbunden (vgl. [https://service.destatis.de/DE/karten/migration\\_integration\\_regionen.html](https://service.destatis.de/DE/karten/migration_integration_regionen.html)).

<sup>18</sup> Die Befragten kamen aus Landkreisen unterschiedlicher Größe: Der kleinste Landkreis war Heidenheim mit 627 km<sup>2</sup> Fläche, der größte Bautzen mit 2.385 km<sup>2</sup> Fläche. Dies zeigt die Varianz, die ländliche Landkreise – allein ihrer Größe bedingt – aufweisen können.

<sup>19</sup> Möglicherweise liegt dies im höheren Anteil von Zugewanderten im Vergleich zu Sachsen und damit länger verankerten Integrationsmaßnahmen begründet (siehe Infobox 3, Kapitel 3.3).

zungsgesetzes, das sich unterschiedlich im Rahmen der Sprachkursangebote auswirkt. Die Koordinator\_innen sorgen dafür, dass alle Akteur\_innen von den Auswirkungen solcher Änderungen erfahren: „Und dann gibt es wieder eine gesetzliche Neuerung [...], es ist schwer, die Informationen immer dorthin zu transportieren, wo sie benötigt werden“ (SACHS\_KO3), so eine Bildungskoordinatorin.

Viele Koordinationsstellen fungieren zudem als Mittler oder Ausrichter von Netzwerktreffen. Beispiele für Themen, bei denen in der Deutschsprachförderung ein Absprachebedarf besteht, sind die Abstimmung zum Datenschutz zwischen den einzelnen Beteiligten und der Austausch im Bereich Arbeitsmarktintegration, etwa wenn bei Kursteilnehmenden ein Statuswechsel erfolgt. Ein weiteres Beispiel in ländlichen Regionen ist die Abstimmung der Sprachkurszeiten mit nötigen Sprechzeiten von Beratungsstellen und Behörden. Im Landkreis Bautzen wird beispielsweise ein Tag für Ämterbesuche wie Ausländerbehörde oder Jobcenter etc. freigehalten, an welchem die Bildungsträger keine Kurse planen. Hierfür ist jedoch eine enge Kooperation Voraussetzung. Dies erleichtert auch die häufig problematische Anfahrts- und Erreichbarkeitsthematik.

Im Fokusgruppengespräch in Sachsen wurde der Mehrwert von Koordinierung auch kritisch diskutiert. Besonders dort, wo die Koordination noch nicht lange installiert war und wenig aufsehende Arbeit geleistet wurde, wurde die Funktion eher kritisch betrachtet: „Ich muss sagen, dass wir so viele Koordinierungsstellen haben, dass ich manchmal gar nicht klar zuordnen kann, welches Problem ich an wen übergebe“ (SACHS\_SO22), so eine Sozialarbeiterin aus Sachsen. Viele andere Perspektiven machten deutlich, dass gute Koordination Zeit zum Etablieren benötige: „Es hat knapp zwei Jahre gedauert, bis auch die Beratungsstellen das wahrgenommen und auch aktiv genutzt haben. Wir sind in alle Netzwerke gegangen und haben immer wieder Werbung gemacht“ (SACHS\_KO3). Dieses Zitat zeigt deutlich, dass die Wirksamkeit von Koordinationsstellen nur durch eine langfristige Installierung dort gegeben ist.

Zudem lassen sich Hinweise darauf finden, dass die direkte Ansiedlung der Koordinationsstellen vor Ort in den Gemeinden oder mit aufgeteilten inhaltlichen und regionalen Zuständigkeiten Vorteile bietet – ebenso aber auch eine Verknüpfung zur Landkreisebene.

Die Formen, wie Koordinierung von Sprachkursangeboten durch die Beteiligten durchgeführt wird, variieren immens. Teilweise findet dies im Rahmen langjährig bestehender Vernetzungstreffen auf Landkreis- oder Gemeindeebene von Akteur\_innen der Integrationsarbeit statt (z. B. AG Migration, Arbeitskreis Integration o. ä.), in anderen Kommunen organisieren beispielsweise die Bildungskoordinator\_innen in den Landkreisen oder Teilen von Landkreisen Treffen speziell für Bildungsangebote. Bei allgemeineren Netzwerktreffen sind meist auch die Migrationsberatungsstellen des Bundes (MBE) oder Jugendmigrationsdienste (JMD) eingebunden. In größeren Landkreisen, insbesondere in Sachsen, gibt es häufig kleinere Planungseinheiten, beispielsweise sogenannte Sozialräume oder Planungsräume, die wiederum eigene Vernetzungseinheiten bieten. „Wir haben den Arbeitskreis Integration und Sprache“, erklärt

ein Integrationsbeauftragter aus Baden-Württemberg, „in dem das BAMF und das Landratsamt, die Migrationsberatungsstellen, die Volkshochschulen, die Jobcenter, die Arbeitsagentur, also sich alle zusammen an einen Tisch setzen. Vierteljährlich. Und dort wird zurzeit hauptsächlich nur Sprache besprochen, Zugang zu Integrationskursen oder VwV-Förderperioden, (...) es hat sich bewährt, dass man sich dort zusammensetzt und Klartext redet“ (BAWÜ\_KO2). Dieses Zitat zeigt, dass nicht nur die Akteur\_innen so an einen Tisch kommen, sondern auch die verschiedenen Sprachprogramme an diesen Stellen zusammen diskutiert werden.

Die Koordinationsstellen fungieren außerdem als Anlaufstelle für Haupt-, aber auch Ehrenamt – beide sind häufig in den genannten Netzwerken einbezogen. Da ehrenamtliche Sprachkurse weiterhin ein wichtiges Zusatzangebot darstellen, betrifft dies auch die Sprachförderung: „Dass wir die Ehrenamtler mit ins Boot holen können und die Gesellschaft – das schafft irgendwie auch eine Art des sozialen Friedens, wenn man Probleme abfedern kann“ (SACHS\_KO1).

Auch wenn kommunale Koordinationsstellen somit nicht formal durch die Verordnungen des Gesamtprogramms Sprache festgeschrieben sind, haben sich im Laufe der vergangenen Jahre viele hilfreiche Strukturen herausgebildet. Sie haben außerdem den Vorteil, dass sie im Gegensatz zu den Regionalkoordinator\_innen in keiner Abhängigkeit zum BAMF stehen und somit ein „Bindeglied (...) zwischen den einzelnen Trägern“ sein können, wie es eine Bildungskoordinatorin formuliert: „Weil doch der wirtschaftliche Druck bei jedem Bildungsträger ähnlich ist, und da ist es natürlich auch schwierig, sich kollegial abzustimmen, weil jeder ja letztendlich auch gucken muss, wie er seine Rechnungen bezahlt“ (SACHS\_KO3).

### **Teilnehmendenakquise: Zwischen Kooperation unter Kursträgern und Zusteuerung durch das BAMF**

Wie oben erwähnt, stehen die Träger von Integrations- und berufsbezogenen Deutschkursen in einer wirtschaftlichen Konkurrenzsituation zueinander. Unsere Ergebnisse zeigen, dass Sprachkursträger in einigen Landkreisen trotzdem miteinander kooperieren, damit überhaupt Kurse angeboten werden können. Häufig wären es zu wenig Teilnehmende für einzelne Kursformate vor Ort. Hier wurde von unterschiedlichen Erfahrungen berichtet: In einem Landkreis funktioniert seit einigen Jahren ein Rotationsmodell sehr gut, nach welchem Träger abwechselnd an der Reihe sind und so möglichst schnell Kurse starten können. Dabei werden die Wartelisten zentral geführt, und sobald ein Kurs möglich ist, beginnt der nächste Träger in der Reihe mit einem Kurs. Dies beruht jedoch auf langjährigen Kooperationen und einem Vertrauen etablierter Sprachkursträger und Koordinator\_innen. In anderen Landkreisen kooperieren die Sprachkursträger punktuell – auch über Landkreisgrenzen hinweg, da ein Nachbarlandkreis manchmal auch Kursorte in der Nähe vorweisen kann. Kursträger arbeiten hierbei pragmatisch zusammen: „Wir schieben uns schon die Teilnehmer zu, muss ich ehrlich so sagen. Wir sind da jetzt nicht so, dass wir sagen: ‚Ne, den kriegt die nächs-

te VHS nicht. Den Teilnehmer behalten wir und warten, bis ein nächster Kurs ist.' Das ist schon so, dass wir zusammenarbeiten und uns helfen, (...) so war es vor Kurzem: Wir wollten einen Alphakurs starten lassen und konnten es nicht wegen Teilnehmermangel, und dann hat uns eine Nachbarvolkshochschule drei, vier Teilnehmer geschickt. Und so konnten wir unseren Kurs beginnen. Und das ist halt eine wertvolle Zusammenarbeit" (BAWÜ\_KT2), erklärt eine Mitarbeiterin eines Kursträgers.

In anderen Regionen hingegen akquiriert jeder Träger für sich Kursteilnehmende. Dies stellt für einige Träger einen Vorteil da, wie eine Bildungs Koordinatorin beschreibt: „Wenn die Träger in der Nähe von der Innenstadt im Bahnhof sind, dann haben die keine Probleme, aber ein Träger, der ein bisschen außerhalb ist, da wird das schwieriger“ (SACHS\_KO3). Ähnlich wie in vielen Großstädten, berichten auch die Expert\_innen, dass insbesondere im Rahmen der Fluchtzwanderung seit Mitte der 2010er Jahre die Anzahl an neuen Sprachkursträgern zunächst stieg, aber inzwischen wieder zurückgegangen ist. Die wirtschaftliche Konkurrenzsituation führte in einigen Landkreisen dazu, dass etablierte Träger hier nicht mit den neue Trägern zusammenarbeiten wollten.

Das BAMF versuchte in den vergangenen Jahren, verstärkt mit Pilotversuchen die sogenannte Teilnehmendenzustellung, beispielsweise durch zentrale Test- und Meldestellen, voranzutreiben. Diese könnten auch in ländlichen Regionen dafür sorgen, dass einzelne Teilnehmende und Kursprogramme zügig miteinander vernetzt werden. Ziel ist es, lange Wartezeiten zu vermeiden. In der Zwischenzeit haben sich allerdings in vielen Kommunen gemeinsame Praktiken entwickelt, und so sehen viele Gesprächspartner\_innen eine zentrale Zustellung problematisch. Insbesondere die Herausforderungen ländlicher Mobilität und räumlicher Distanz müssen dabei in ländlichen Regionen vor Ort beachtet werden. Ein Integrationsbeauftragter berichtet dabei kritisch von dem Versuch der Einrichtung einer solchen zentralen Stelle: „Als diese zentralen Test- und Meldestellen zeitweise von BAMF angedacht waren, da haben sie auch gedacht, sie legen den Hohenlohekreis und Main-Tauber-Kreis zusammen zu einer Test- und Meldestelle, weil das auf der Landkarte nebeneinander liegt. Aber wir haben dann auch erklärt, das sind zweieinhalb Stunden Fahrt von Künzelsau nach Tauberbischofsheim mit ÖPNV für eine einfache Fahrt. Dann haben sie das auch wieder begraben“ (BAWÜ\_KO2). Auch sächsische Befragte berichten von – aus ihrer Sicht – unnötigen Zustellungen: „Die schauen dann in ihr WebGIS<sup>20</sup>: ‚Aha, dort fängt bald in Hoyerswerda ein Kurs an.‘ Der [Teilnehmer] wohnt aber vielleicht gerade in Bautzen und kann dort gar nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln hinkommen. Also das hat schon einmal nicht funktioniert“, so eine langjährig tätige Integrations Koordinatorin (SACHS\_KO1).

Dass eine zentrale Teilnehmendenzustellung in den geführten Gesprächen kritisch gesehen wurde, bedeutet jedoch nicht, dass der Kontakt zum BAMF negativ bewertet wird. Insbesondere die wichtige Funktion der Regional-

koordinator\_innen wurde von vielen Befragten betont. Die Gesprächspartner\_innen betonten, dass die Absprachen und „der kurze Draht zum ReKo“ (SOZ\_3\_Sachsen) wichtig seien, gerade um bei wenig Teilnehmenden flexible Lösungen zu finden. Die Vor-Ort-Präsenz, das Kennen der Strukturen der Landkreise und Gemeinden ist daher ein Vorteil. Auch die Quartalsgespräche, die mit Trägern vor Ort stattfinden, fanden wohlwollende Erwähnung. Die Verstärkung und der Ausbau der Regional Koordination in den vergangenen Jahren sind somit positiv zu werten.

### **Kommunale Expertise stärker in Weiterentwicklung einbeziehen**

In den Gesprächen für die vorliegende Studie wurde deutlich, dass Koordinierungsstellen eine wichtige konzeptionelle Funktion in den Landkreisen, aber auch darüber hinaus einnehmen können: Sie können in kommunalen, regionalen ebenso wie nationalen Netzwerken ihre Erfahrungen kommunizieren und auch für Herausforderungen in ländlichen Regionen sensibilisieren, die in der Deutschsprachförderung auftreten: „Von unserer Seite gibt es immer wieder die Rückmeldung: ‚Denkt an den ländlichen Raum! Man merkt sehr oft, dass vieles aus der Stadt heraus gedacht wurde“ (BAWÜ\_KO1), so eine Integrationsbeauftragte aus Baden-Württemberg, die sich auch bundesweit vernetzt. Sie betonte auch die Wichtigkeit der überregionalen Netzwerk- und Konzeptionsarbeit, um gute Beispiele der Integrationsarbeit auszutauschen. Diese Expertise, die in allen Regionen vorhanden ist, sollte in die Evaluation des Gesamtprogramms verstärkt einfließen.

Dass die kommunale Ebene in der praktischen Ausgestaltung der Integrationsangebote eine zentrale Rolle einnimmt, hat sich in den vergangenen Jahren immer deutlicher gezeigt. Nicht zuletzt daher empfehlen verschiedene Kommissionen, Stiftungen und Kommunalverbände eine stärkere Regionalisierung und Kommunalisierung der Zuständigkeiten im Gesamtprogramm Sprache (siehe Kapitel 4.3). Eine regional spezifischere Ausgestaltung könnte auch dem lokalen Arbeitsmarkt und regionalen Fachkräftebedarfen Rechnung tragen. Darüber hinaus empfehlen Bogumil et al. beispielsweise ein verbessertes Datenmanagement, um statistische Daten zur Kursverpflichtung/Bildungsdaten auch den lokalen Behörden zur Verfügung zu stellen (Bogumil et al. 2018: 120–121).

Die Empfehlungen einer stärkeren Kommunalisierung des Sprachkurssystems wurden etwas ausführlicher auch in der Fokusgruppe in Baden-Württemberg diskutiert. Dabei zeigte sich, dass einige Gesprächspartner\_innen die kommunalen Handlungsmöglichkeiten bereits heute zu schätzen wissen: „Ich bin der Meinung, wir haben schon viele Möglichkeiten zu koordinieren auf freiwilliger Basis, wenn die Mittel da sind“ (BAWÜ\_KO2). Die lokalen Spielräume wurden als sehr positiv erachtet, insbesondere um die ländlichen Besonderheiten zu beachten. Jedoch wurde auch die Frage der Ressourcen diskutiert, wenn man die Zuständigkeiten verstärkt den Kommunen anvertraut: „Aber wenn man einfach sagt: ‚Kommune mach mal‘, dann ist das unmöglich“ (BAWÜ\_KO1), so eine Integrationsbeauftragte, die sich auf eingeschränkte personelle Ressourcen

<sup>20</sup> Webanwendung für Kursübersicht.

bezog. Auch ein MBE-Berater äußerte sich eher kritisch dazu: „Die Landratsämter gehen den einfachen Weg (...). Die haben das Personal nicht und würden auch auf dem Land nie das Personal bekommen, die Ressourcen, die man dann bräuchte“ (BAWÜ\_SOZ2). Deutlich wurde in unseren Gesprächen: Wenn die Regionalisierung oder stärkere Kommunalisierung von Zuständigkeiten für Integrationskurse gefordert wird, muss dementsprechend auch die personelle Kapazität für diese Tätigkeiten in den Kommunen geschaffen werden. Auch der Bericht des Forschungszentrums des BAMF zur Integration in ländlichen Regionen weist exemplarisch anhand der Integrationskonzepte darauf hin, dass nicht in allen Regionen eine gleiche Verwaltungserfahrung im Integrationsbereich vorliegt (Rösch et al. 2020: 5). Als Lösungsvorschläge wurden in unseren Gesprächen verschiedene Modelle angesprochen, z. B. die direkte Förderung von kommunalen Koordinator\_innen durch das BAMF oder auch eine lokale Verankerung der BAMF-Regionalkoordinator\_innen.

Eine Stärkung der kommunalen Rolle könnte auch im Sinne der Gesamtgestaltung von Integration hilfreich sein, denn gleichzeitig werden derzeit bereits wichtige Stell-schrauben für eine erfolgreiche Kursteilnahme auf kommunaler Ebene verantwortet, beispielsweise die Kinderbetreuung oder auch der öffentliche Personennahverkehr. Wie oben bereits erwähnt, könnte auch die berufsbezogene Deutschförderung stärker an regionale Bedarfe angepasst werden, beispielsweise in der Zusammenarbeit mit Arbeitgeber\_innen, die Zugewanderte mit Deutschlernbedarf einstellen.

Insgesamt hieße eine Stärkung der Kommunen hierbei auch, ihrer Rolle als „Moderatoren der Integration“ (Bommes 2009) auch im Hinblick auf eine der zentralsten Integrationsmaßnahmen der Bundesrepublik – der Deutschsprachförderung – gerecht zu werden. Diese Rolle, so Bommes, können sie nur dann einnehmen, „wenn Bund und Länder einen entsprechenden Rahmen und die dafür erforderlichen Ressourcen bereitstellen, wo diese lokal (...) nicht aufgebracht werden können“ (Bommes 2009: 119).

#### **Zusammenfassung zentraler Handlungsempfehlungen – Koordinierung:**

- bundesgeförderte Sprachprogramme harmonisieren
- lokales Erfahrungswissen und Good Practices stärker einbeziehen
- Koordinierungsstellen als wichtigen Teil der Kurssysteme langfristig fördern

## **4.4 MOBILITÄT UND INFRASTRUKTUR ALS QUERSCHNITTSHERAUSFORDERUNG**

Mit Blick auf ländliche Regionen stellt Mobilität eine zentrale Herausforderung für Träger, Beratungsstellen und Kursteilnehmende dar. Hier decken sich unsere Ergebnisse deutlich mit bisherigen Studien zu ländlichen Regionen.

Die Erreichbarkeiten in ländlichen Räumen zu Einrichtungen der Grundversorgung, wie medizinische Anlaufstellen oder Behörden, zu gewährleisten, beschäftigt Kommunen zwar nicht nur im Kontext von Zugewanderten, sondern in Bezug auf die gesamte Bevölkerung.<sup>21</sup> Das regionale Streckennetz der Bahn ist in den vergangenen Jahren ausgedünnt worden und auch Busse verkehren in vielen ländlichen Gebieten nur sporadisch und teilweise während der Schulferien – da es sich hier in erster Linie um Schulbusse handelt – gar nicht.

In Bezug auf Sprachkurse zeigen wissenschaftliche Erkenntnisse auch, dass aus Sicht von Neuzugewanderten die Mobilität und Erreichbarkeit zu den Sprachkursorten wichtig für Wohnortentscheidungen sein können (siehe z. B. Schiefer 2017: 43). Daher sollten hier Lösungen gefunden werden, wenn das Abwandern in die Städte vermieden bzw. der Zuzug in ländliche Regionen gefördert werden soll.

### **Neue Bedarfe im ÖPNV – Erreichbarkeit zu Kurszeiten nicht immer möglich**

Im Kontext von Zugewanderten, insbesondere der zugewiesenen Geflüchteten, stellen sich somit für kommunale Akteure neue Fragen, da diese Personengruppe zumeist nicht auf einen Pkw oder etwa eine Führerscheinlaubnis zurückgreifen kann. Sie sind vermehrt auf ÖPNV angewiesen. Die drei zentralen Herausforderungen in Bezug auf Mobilität in unseren Gesprächen betreffen die Erreichbarkeiten zur Kurszeit, lange Fahrtzeiten sowie die Fahrtkosten. Eine Sozialbetreuerin aus Sachsen fasst dies knapp in einem Satz zusammen: „Wir haben ein massives Problem mit weiten Wegen, fehlender Infrastruktur, fehlende Kostendeckung“ (SACHS\_SOZ2).

Die Erreichbarkeit der Kursangebote benannten die Expert\_innen aus beiden Bundesländern als eine der größten Herausforderungen. Bei Personen ohne Führerschein oder eigenem Pkw spielt häufig der ÖPNV eine entscheidende Rolle, sofern sie nicht im Kursort wohnen. Die Flexibilität, einen Kurs in der nötigen Zeit zu erreichen, ist daher nicht immer gegeben. Dies zeigt beispielhaft – aber kein Einzelfall unserer Befragung – die folgende Problembeschreibung einer Koordinatorin aus Baden-Württemberg: „Manchmal können die Teilnehmenden die Kurse gar nicht erreichen, weil die Busse alle zwei oder zweieinhalb Stunden fahren. Und dann haben wir das Problem, dass sie a) nicht pünktlich morgens zum Kurs kommen und b) nicht pünktlich wieder zu Hause sind“ (BAWÜ\_KO1).

### **Lange Fahrtzeiten und wenig Ausweichmöglichkeiten**

Darüber hinaus wurde von Fahrtzeiten bis zu eineinhalb Stunden in eine Richtung berichtet. Im Umfeld größerer Städte oder auch in Mittelzentren ist dies meist weniger problematisch. Besonders Geflüchtete, die teilweise

<sup>21</sup> Eine WISO-Diskurs-Studie für die Friedrich-Ebert-Stiftung benennt hier Mobilität als „wichtige[n] Eckpfeiler unseres Sozialstaats“ und als „wesentliche Voraussetzung für persönliche Freiheit, gesellschaftliche Teilhabe und die Identifikation mit Kommune, Region und Staat“ (Becker et al. 2018: 3).

während der Kurslaufzeit in andere Kommunen verteilt werden, stellen Kursträger vor Herausforderungen, wenn sie nun den Kursort schlechter erreichen können.

Teilnehmende können demnach bei Wartezeiten oder Spezialkursbedarfen nicht immer auf andere Träger oder andere Städte ausweichen. Eine Integrationsbeauftragte aus Baden-Württemberg verdeutlicht dies so: „In der Zeit, als es zu viele Teilnehmer und zu wenig Kurse waren (...), damit alle ganz schnell Kurse bekommen, sollen sie dann halt in die nächste Stadt fahren oder zum nächsten Kursträger. (...) Das ist sicherlich in Stuttgart, in Karlsruhe durch gute Straßenbahn- und U-Bahn-Netze möglich, (...) bei uns fährt alle Stunde der Bus oder die Bahn und wenn man ins Tal hinten raus fährt, noch viel schlechter“ (BAWÜ\_KO1). Doch selbst mit dem Pkw stellen die Entfernungen auch für Lehrkräfte und Beratungsstellen Herausforderungen dar, wenn sie in Außenstellen oder kleineren Orten arbeiten oder gar aus einer entfernten Stadt einpendeln. Dies ist besonders problematisch in den Mittelgebirgen, wie im Erzgebirge oder auf der Schwäbischen Alb, wenn die Witterungsbedingungen im Winter die Anfahrt erschweren. Diese Tatsache hindert Dozierende, die nicht vor Ort wohnen, eine Lehrtätigkeit aufzunehmen. Wie erwähnt, könnten finanzielle Anreizstrukturen hier die Bereitschaft für einen Einsatz „auf dem Land“ erleichtern.

### **ÖPNV-Erreichbarkeit oft nur zu Schulzeiten**

Viele Kurse finden in Kreisstädten oder anderen Mittelzentren statt, die nicht immer problemlos mit dem ÖPNV vom jeweiligen Wohnort erreichbar sind, weil beispielsweise der Busverkehr auf Schülerbeförderung ausgelegt ist. Dies verursacht Probleme, wenn aufgrund von Schulferien der Busbetrieb nur noch eingeschränkt nutzbar ist. Das bedeutet, „dass in den Ferien drei Viertel der Busverbindungen wegfallen, das heißt, vor allem Abendstunden; wir versuchen gerade Kurse für Berufstätige abends anzubieten, da haben wir das Problem, dass nach 20 Uhr keine Verbindung mehr aus der Kreisstadt rausfährt mit dem Bus, die kommen also nicht mehr heim, wenn sie in den Dörfern ringsum wohnen“ (BAWÜ\_KO2), erklärt ein kommunaler Integrationsbeauftragter aus Baden-Württemberg. Unseren Gesprächen zufolge existieren nur wenige Kursangebote, die sich mit Berufstätigkeit vereinbaren lassen und sich in geeigneter Nähe zum Wohn- oder Arbeitsort befinden.

### **Erreichbarkeitshürden auch für Beratungsangebote**

Auch andere Orte, die für Neuzugewanderte mit Beratungsbedarf relevant sind, müssen für die Erreichbarkeit mitgedacht werden, z. B. Ämter oder Beratungsstellen, wie die Migrationsberatungen, die im Gesamtprogramm Sprache als Anlaufstellen für soziale Fragestellungen erreichbar sein sollten. Die Gruppe der Geflüchteten steht häufig unter besonderen Belastungen in ihrer Lebenssituation, auch was das Deutschlernen und die Sprachkursteilnahme betrifft (hier etwa Scheible/Rother 2017: 28). Wie ein Beispiel im Kapitel 4.3 zur Koordination beschreibt, können hier Absprachen der Kommunen mit ihren Behörden, Bera-

tungsstellen sowie Kursträgern sinnvoll aufeinander abgestimmte Öffnungszeiten schaffen, sodass alle eine Chance haben, rechtzeitig bei den Kursen zu sein. Die aufsuchende Beratung durch MBE-Stellen vor Ort im Kurs oder der Ausbau von Lern- und Sozialbegleitungen direkt im Kurssetting kann hier Hilfestellung für die Teilnehmenden schaffen.

### **Hürden durch Fahrtkosten**

Neben der Erreichbarkeit der Sprachangebote werden auch die Kursregularien in Bezug auf die Fahrtkosten als Hürde betrachtet. Die Erfahrungen der Gesprächspartner\_innen in ländlichen Regionen weisen auf hohe Kosten für monatliche ÖPNV-Tickets (z. B. mehrere Verkehrsverbünde) hin. In Sachsen berichteten Gesprächspartner\_innen in einigen Regionen von bis zu 150 Euro oder gar 270 Euro, da unterschiedliche Verkehrsverbundtickets nötig seien, um die Kursorte zu erreichen. Zwar werden die Fahrtkosten für kostenbefreite Teilnehmende grundsätzlich erstattet, das Geld muss aber bei den meisten Kursmodellen von den Teilnehmenden ausgelegt werden. Sie erhalten es später zurück. Dies ist insbesondere für geflüchtete Personen eine derart hohe monatliche Ausgabe, dass „die Vorleistungen [...] überhaupt nicht machbar sind“ (SACHS\_SOZ3), erklärt eine Sozialberaterin aus Sachsen. Weitere Gesprächspartner\_innen wiesen außerdem darauf hin, dass teilweise Erstattungslücken von mehreren Wochen oder gar Monaten entstehen und somit auch Folgeproblematiken wie Schulden aufkommen.

### **Der Härtefall als Regelfall: Einzelanträge für Fahrtkosten abbauen**

Für die Integrationskurse wurde 2018 eine Fahrtkostenpauschale eingeführt. Nachdem laut BAMF „Erfahrungen mit dem neuen System gezeigt [haben], dass der Anteil der Fälle, in denen es zu unerwünscht deutlichen Abweichungen kommt (...), größer ist als angenommen“ (BAMF 2019c), wurde 2019 eine „Härtefallregelung“ für höhere Tagespauschalen eingeführt. Unsere Gespräche zeigen deutlich, dass diese „Härtefälle“ sich in ländlichen Regionen oft als Regelfall entpuppen. Problematisch ist dabei, dass für jeden Kursteilnehmenden ein gesonderter Antrag zu stellen ist. Besonders die kleinen Träger in ländlichen Regionen bemängeln in unseren Gesprächen, dass sie mit geringer Personalausstattung (z. B. in Außenstellen) diesen hohen bürokratischen Aufwand nicht leisten können. Auch gelten hier in Bezug auf Integrationskurse sowie DeuFöV unterschiedliche Bedingungen, die für die Träger zu unverständlichen Unterschieden führen. Dies betrifft die Vorabanträge, die bei Integrationskursen – nicht bei DeuFöV – nötig sind. Diese Vorgänge verzögern Kursbeginne unnötig. Bei DeuFöV-Kursen beispielsweise könne dies auch nach Beginn der Kurse erfolgen, was als positiv bewertet wurde: „Das ist zum Beispiel bei DeuFöV sehr gut. Man kann DeuFöV beginnen, und bis zum Ende des Kurses muss der Fahrtkostenantrag genehmigt sein. Das heißt, man kann sehr schnell Teilnehmer in einen Kurs bringen und die bekommen trotzdem ihre Fahrtkosten“

(BAWÜ\_KT1), so die Außenstellenleiterin eines Kursträgers aus Baden-Württemberg. Infobox 6 gibt einen Überblick zu Fahrtkostenregelungen in den verschiedenen Sprachprogrammen.

Sehr kritisch gesehen wurde auch, dass die Fahrtkosten für Erstorientierungskurse grundsätzlich nicht übernommen werden, auch wenn diese nicht in Gemeinschaftsunterkünften stattfinden (siehe Kapitel 4.2.2). Eine Teilnahme in ländlichen Regionen an diesen Kursen werde somit deutlich erschwert.

#### Infobox 6

##### **Fahrtkostenübernahmeregelungen in den bundes- und landesgeförderten Sprachprogrammen**

Teilnehmende in ländlichen Räumen sind besonders häufig von hohen Fahrtkosten betroffen. Bei Integrationskursen können Teilnehmende bei Bedarf einen Fahrtkostenzuschuss in Form von Pauschalen ausgezahlt bekommen. Dieser orientiert sich zunächst an der Größe des Wohnorts der Kursteilnehmenden (Großstadt oder nicht Großstadt). In vereinfachter Darstellung bedeutet das, dass bei der Großstadtvariante 2,50 Euro pro Kurstag ausgezahlt werden und bei der Nicht-Großstadt-Variante 0,30 Euro pro Entfernungskilometer zwischen Wohnort und Kursstätte bzw. mindestens 2,80 Euro und höchstens 5,50 Euro pro Kurstag. In ländlichen Regionen übersteigen die anfallenden Fahrtkosten aufgrund weiterer Entfernungen Berichten zufolge häufig die vom BAMF regulär gezahlten Fahrtkostenpauschalen. Teilnehmende können bei den zuständigen Regionalstellen einen Härtefallantrag stellen, um die höheren Kosten erstattet zu bekommen. Dazu müssen Einzelanträge gestellt werden (BAMF 2017c; BGBl 2017).

Auch bei den DeuFöV-Kursen können Teilnehmende bei Bedarf vom BAMF auf Antrag einen pauschalen Zuschuss zu den notwendigen Fahrtkosten erhalten. Dabei orientiert sich der Fahrtkostenzuschuss an den Kosten einer (Zeit-)Monatskarte des zweckmäßigsten regelmäßig verkehrenden öffentlichen Verkehrsmittels (BAMF 2019; BGBl 2019).

Bei den VwV-Kursen in Baden-Württemberg setzt das Landesprogramm keine Pauschalen für die Fahrtkosten fest. Stattdessen ist eine Zuwendung für Fahrtkostenerstattung jeweils in den Festbetrag pro Kursteilnehmenden und UE einkalkuliert und wird nicht zusätzlich gefördert.

Auch im Landessprachprogramm Sachsen werden Zuwendungen für Fahrtkostenerstattungen auf Antrag bis maximal zur Höhe einer ortsüblichen Monatsfahrkarte ausgezahlt. Der Zuschuss wird im Rahmen der Festbetragsfinanzierung an den Sprachkursträger ausgezahlt.

Mobilitätshindernisse können auch durch kreative Lösungen minimiert werden, wie schon im Kapitel 4.2 aufgezeigt wurde: Digitale Angebote – und wenn nur für einzelne Kursteile – können dabei räumliche Hürden abbauen. Denn die Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden hören nicht an einer Landkreiscgrenze auf. Vielleicht ist der nächste Kurs ganz in der Nähe auch erreichbar? Die Vernetzung von Koordinator\_innen zwischen den Landkreisen, eventuell bundeslandweit, zu fördern, könnte die Kursauslastung positiv beeinflussen.

##### **Zusammenfassung zentraler Handlungsempfehlungen – Mobilität:**

- Erreichbarkeit vor Ort bei der Sprachkoordination mitdenken
- Mobilitätsprobleme durch digitale Angebote minimieren
- Fahrtkostenerstattung erleichtern – De-facto-Regelfälle statt Härtefälle anerkennen

### **Mit lokaler Expertise und Digitalisierung der Mobilitätsproblematik begegnen**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die besonderen Herausforderungen der Mobilität sich nicht allein für Deutschlernende lösen lassen. Es bleibt anzunehmen, dass der Individualverkehr weiterhin eine große Rolle in ländlichen Regionen spielen wird (siehe auch Rösch et. al 2020: 78), daher sollten zumindest die bürokratischen Hürden zur Nutzung des ÖPNV für eine Sprachkursteilnahme abgebaut werden. Außerdem zeigt das Thema Mobilität, wie wichtig die lokale Expertise für eine gelungene Ausgestaltung von Bildungsangeboten ist, um den Zugang für alle zu ermöglichen. Die regionale und lokale Expertise sollte in Neuerungen im Gesamtprogramm Sprache daher mitgedacht werden.

## 5

## FAZIT UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Ziel dieser Studie war es, Herausforderungen der Deutschsprachförderung in ländlichen Räumen zu identifizieren und mögliche Lösungsansätze zu diskutieren. Auf Basis von Daten aus 15 Telefon- und zwei Fokusgruppengesprächen mit kommunalen Koordinierungsstellen, Kursträgern sowie Personen aus der Migrations- und Sozialberatung aus Landkreisen in Baden-Württemberg und Sachsen konnten praxisnahe Einblicke in dieses Themenfeld gewonnen werden. Die Perspektive kommunaler Akteur\_innen fand in Studien zu Deutschkursen bisher wenig Berücksichtigung – insbesondere in kleineren Kommunen. Der Fokus auf gerade diese Akteur\_innen ermöglichte es, einen konkreten Eindruck der Herausforderungen und Hindernisse vor Ort bei der Umsetzung zu erhalten. Als zentrale Handlungsfelder erwiesen sich im Forschungsprozess das Kursangebot, besondere Zielgruppen und die Koordination Bund-Länder-Kommunen sowie Mobilität und Infrastruktur als Querschnittsthema. Dabei spielen stets auch räumliche Disparitäten eine Rolle, die im Zuge der Debatten um ländliche Entwicklung und die Schaffung „gleichwertiger Lebensverhältnisse“ in Deutschland zunehmend diskutiert werden.

Trotz regionaler Unterschiede in den teils sehr diversen Landkreisen und Bundesländern zeigen sich überwiegend Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Fragestellung der Studie. Einige Herausforderungen beschränken sich nicht allein auf die ländlichen Räume, sondern sind auch aus Großstädten bekannt. Jedoch verschärfen sich die Bedingungen vielerorts in ländlichen Regionen durch die Verkettung struktureller Herausforderungen, die ländlichen Räumen eigen sind. Weite Wegstrecken verbunden mit begrenzter Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel, ein Mangel an kursortnaher Kinderbetreuung und Finanzierungsschwierigkeiten aufgrund geringer Teilnehmendenzahlen sind dabei zentrale Hindernisse. Als Folge verfügen ländliche Regionen über ein eingeschränktes Kursangebot. Die Mindestteilnehmendenzahl bei der Garantievergütung für ländliche Räume, die im Bundes- und zum Teil auch im Landesprogramm bereits vorgesehen ist, wird von den Gesprächspartner\_innen weiterhin als zu hoch wahrgenommen. Für spezielle Zielgruppen, die ohnehin schon einen erschwerten Zugang zu Deutschkursen haben, gibt es dann

häufig kein Angebot bzw. keine Möglichkeit zur Kursteilnahme. Das betrifft insbesondere Frauen mit Kinderbetreuungsbedarfen sowie zunehmend auch berufstätige Migrant\_innen.

Im Zusammenwirken verschiedener Sprachprogramme wird in den Gesprächen ein „Förderdschungel“ aus bundes- und landesgeförderten Kursen beschrieben, deren Lücken teilweise durch weitere Kurse auf Selbstzahler- oder ehrenamtlicher Basis zu füllen versucht werden. In Bezug auf die Bundesprogramme sorgen Doppelstrukturen sowie Unterschiede in Förderbedingungen (z. B. Definition von Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial) auf kommunaler Ebene für Unverständnis und administrativen wie koordinativen Mehraufwand. Die Vielzahl an Beteiligten, die bei der Durchführung von Deutschkursen auf Bundes-, Landes- und insbesondere kommunaler Ebene involviert sind – beispielhaft seien Kursträger, Ausländerbehörden, Jobcenter und Jugendämter genannt –, machen die Relevanz von kommunal eingebetteten Koordinierungsstellen deutlich. Besonders bei geringer Teilnehmendenzahl in den ländlichen Regionen können kommunale Koordinierungsstellen zu einer effizienten Abstimmung unter den Trägern beitragen, bei Problemen vermitteln und die Vernetzung der Deutschkurse mit anderen kommunalen Aktivitäten unterstützen.

### Zentrale Handlungsempfehlungen für Sprachförderung in ländlichen Räumen

- **Kleinere Gruppen in ländlichen Räumen ermöglichen:** Eine flexiblere Garantievergütung kann dazu beitragen, auch in ländlichen Räumen ein Grundangebot an Deutschkursen bereitzustellen. Die Mindestteilnehmendenzahl sollte sich dabei am tatsächlichen Bedarf und den Gegebenheiten vor Ort orientieren, nicht nur an der Gemeindegröße. Eine sinnvolle Harmonisierung der Regelungen in den verschiedenen Förderprogrammen kann helfen, Bürokratie abzubauen, dadurch unnötige Kosten zu vermeiden und ein differenzierteres Kursangebot in ländlichen Räumen und darüber hinaus zu ermöglichen.

- **Bedingungen für Lehrkräfte in ländlichen Räumen verbessern:** Ein finanzielles Anreizsystem kann dem bestehenden Mangel an qualifizierten Lehrkräften in ländlichen Räumen entgegenwirken. Ein gutes Beispiel bieten hierfür bereits die Alphabetisierungskurse. Damit kann das Zustandekommen von Kursen sowie der Kurserfolg verbessert werden. Die Förderung dauerhafter Strukturen kann zur Sicherung eines Grundangebots beitragen. Für Sprachkurse in besonders peripheren Orten sollten zusätzliche Fahrtkostenanreize für Dozierende zum Honorar bedacht werden.
- **Fachkräfte und Berufstätige als Zielgruppe miteinbeziehen:** Die derzeit noch stark flüchtlingsbasierte Diskussion um Deutschsprachförderung muss stärker auch Fachkräfte und Berufstätige als Zielgruppe miteinbeziehen. Das zum 1.3.2020 in Kraft getretene Fachkräftezuwanderungsgesetz zeigt die Aktualität der Fragestellung. Auch das Deutschlernen muss hier mitgedacht werden, insbesondere in ländlichen Regionen mit spezifischen Fachkräfteanforderungen. Größere Flexibilität bei Stundenkontingenten und Teilnehmendenzahlen können Berufstätigen ohne ausreichende Deutschkenntnisse eine Kursteilnahme ermöglichen. Berufsbegleitende Kursformate im Schichtwechsel oder Abendkurse mit deutlich reduzierter Stundenzahl, die bisher nur auf Selbstzahlerbasis angeboten werden, können auch für bundes- bzw. landesgeförderte Sprachprogramme modellhaft sein.
- **Gemeinsame Lösung für kursbegleitende Kinderbetreuung finden:** Die Ergebnisse zeigen, dass es durch ein enges Zusammenwirken von Bundes- bzw. Landesförderung, Kommunen und Kursträgern möglich ist, erfolgreich kursbegleitende Kinderbetreuung beim Kursträger einzurichten und durchzuführen. Insbesondere kommunale Stellen können hier durch Koordinierung der zu beteiligenden Stellen und Abfederung finanzieller Risiken für die Kursträger eine zentrale unterstützende Rolle einnehmen. Die Kursteilnahme von Frauen mit Kinderbetreuungsbedarf sollte nicht vom Engagement einzelner abhängen, sondern muss als Regelfall mitgedacht werden. Insbesondere in ländlichen Räumen, wo die Situation durch weite Wege verschärft ist, können damit viele Frauen erreicht werden.
- **Eingeschränkte Mobilität ausgleichen – digitale Formate stärker nutzen:** Gerade in ländlichen Regionen und bei Kursformaten in Randstunden, wo die Mobilität einer Kursteilnahme in besonderem Maße entgegensteht, sollten digitale Formate noch stärker genutzt werden. Good Practices aus Onlinetutorien bzw. dem virtuellen Klassenzimmer während der Covid-19-Pandemie können hier Vorbilder für ländliche Sprachangebote geben.
- **Fahrtkostenerstattung erleichtern und für alle Kurse ermöglichen:** Ein Austausch zwischen den verschiedenen Förderprogrammen des Bundes könnte helfen, eine einheitlichere und weniger zeitintensive Lösung für die Fahrtkostenerstattungen in ländlichen Räumen insbesondere für Integrationskurse zu finden. Die dadurch bei den zuständigen Regionalstellen und Kursträgern freigesetzten Ressourcen könnten stattdessen für inhaltliche Aspekte des Kursangebots verwendet werden. Auch für Erstorientierungskurse sollte eine Fahrtkostenerstattung ermöglicht werden, damit auch Menschen in ländlichen Räumen ergänzend davon profitieren können.
- **Bundesgeförderte Sprachprogramme harmonisieren:** Eine stärkere Harmonisierung der Strukturen und Förderbedingungen der Bundesprogramme, das heißt Integrationskurse und berufsbezogene Deutschkurse, würde die Koordinierung und das Ineinandergreifen der Kurse im Sinne eines „Gesamtprogramms Sprache“ fördern. Insbesondere eine Ansprechperson, die für beide Programme koordinierend tätig ist, wäre für die Durchführung vor Ort sehr hilfreich; ebenso eine einheitliche Vorgehensweise bei der Definition von „Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial“.
- **Zugang für alle zu bundesgeförderten Sprachkursen:** Die Notwendigkeit der Einrichtung von Landes Sprachprogrammen für Zugewanderte ohne Zugang zu bundesgeförderten Sprachkursen zeigt, dass es einen Bedarf gibt, für den in letzter Instanz auf kommunaler Ebene eine Lösung gefunden werden musste bzw. muss. Durch eine Öffnung der Bundesprogramme für alle Zugewanderten könnte das „Maßnahmendickicht“ gelichtet werden. Das würde die Kursdurchführung enorm entbürokratisieren und die Integration vor Ort verbessern.
- **Kommunale Koordinierungsstellen langfristig und flächendeckend einrichten:** Kommunale Koordinierungsstellen, wie Integrationsbeauftragte oder Bildungskoordinator\_innen, können eine zentrale Schnittstellenfunktion im Sprachkursgefüge einnehmen. Vielerorts bündeln sich bei ihnen Informationen zum Kursangebot und Bedarfen vor Ort. Gerade in ländlichen Räumen können sie als unabhängige Stelle zwischen den lokalen Akteur\_innen koordinieren, vernetzen und vermitteln und so steuernd auf ein bedarfsorientiertes Angebot hinwirken. Diese Funktion wird von BAMF-Regionalkoordinator\_innen auch nach Aufstockung nicht vollumfänglich zu leisten sein, insbesondere da sie auch kontrollierend tätig sind. Um diese kommunalen Stellen langfristig einzurichten, sollten die Kommunen mit einer entsprechenden Finanzierung ausgestattet werden oder kommunale Koordinierungsstellen in die bundesspezifischen Förderprogramme langfristig übernommen werden. Damit würde die Rolle der Kommunen als „Moderatoren der Integration“ (Bommes 2009) im Bundesprogramm mitgedacht. Erfahrungswerte aus den Landesprogrammen liegen hierzu vor und können genutzt werden.
- **Lokales Erfahrungswissen und Good Practices stärker nutzen:** Lokale Akteur\_innen, wie Integrationsbeauftragte, Kursträger, Migrationsberatungs-



stellen und Migrant\_innen selbst, verfügen über einen reichen Erfahrungsschatz und vielfältige Ideen für Lösungsansätze, die sich an den konkreten Gegebenheiten und der praktischen Umsetzbarkeit orientieren. Daher sollten sie für die Weiterentwicklung im Sinne eines ganzheitlichen Sprachkursprogramms genutzt werden und ihre Perspektiven auch bei Studien und Evaluationen nicht vernachlässigt werden.

Die Studienergebnisse zeigen, dass für die erfolgreiche Umsetzung von Sprachförderung in ländlichen Räumen Abstimmungsprozessen und -strukturen auf kommunaler Ebene eine zentrale Bedeutung zukommt. Um den Zugang zu geförderten Deutschkursen in ländlichen Räumen zu verbessern, müssen ländliche Gegebenheiten konkret mitgedacht und Förderbedingungen entsprechend angepasst werden. Auch Kurse für spezielle Zielgruppen sollten als Regelfall in ländlichen Regionen möglich gemacht werden. Hier würde sich eine Senkung der bisher für eine Finanzierung geforderten Mindestteilnehmendenzahl doppelt positiv auswirken: Kleine und flexible Gruppen könnten gesondert auf spezielle Bedürfnisse eingehen und gleichzeitig weite Anfahrtswege reduzieren.

Auch im Sinne des gesamtgesellschaftlichen Zusammenhalts und der ländlichen Entwicklung sollte in das Kursangebot in ländlichen Regionen investiert und sollten dafür innovative Lösungsansätze gefunden werden. Deutschland besteht aus städtischen und ländlichen Regionen. Das bundespolitische Ziel gleichwertiger Lebensverhältnisse muss auch im Bezug zur Verfügbarkeit von Deutschsprachkursen für Zugewanderte gelten. Das ist auch im demografischen und wirtschaftlichen Interesse aller in ländlichen Regionen lebenden Menschen. Ein kommunaler Integrationsbeauftragter in Baden-Württemberg formulierte es im Gespräch so: „Ja, was spricht für Sprachkurse in ländlichen Regionen? (...) Also ich finde die Frage allein ist schon sehr städtisch formuliert [lacht]. Was spricht denn dagegen?“

# Anhang

## Teilnehmende an Fokusgruppengesprächen<sup>22</sup> (Januar/Februar 2020)

### Baden-Württemberg

Migrationsberatung Caritas Landkreis Heilbronn und Hohenlohekreis – BAWÜ\_SOZ1

Außenstellenleiterin Kursträger Ortenaukreis – BAWÜ\_KT1

Integrationsbeauftragte Stadt Oberkisch – BAWÜ\_KO1

Integrationsbeauftragte und Teamleiterin Integrationsmanagement Stadt Heidenheim – BAWÜ\_KO3

Integrationsbeauftragter Hohenlohekreis – BAWÜ\_KO2

Mitarbeiterin Kursträger Landkreis Reutlingen – BAWÜ\_KT2

Sozialarbeiter MBE Caritasverband für den Neckar-Odenwald-Kreis – BAWÜ\_SOZ2

### Sachsen

Sozialberaterin MBE des Deutschen Roten Kreuzes in Torgau-Oschatz im Landkreis Nordsachsen – SACHS\_SOZ1

Integrationskurskoordinator Sprachkursträger Landkreis Mittelsachsen – SACHS\_KT1

Kommunale Integrationskoordinatorin Sprache Landratsamt Bautzen – SACHS\_KO1

Heimleitung Deutsches Rotes Kreuz Torgau-Oschatz e. V. im Landkreis Nordsachsen – SACHS\_SOZ2

Bildungscoordinatorin im Landratsamt Vogtlandkreis – SACHS\_KO2

Beraterin Jugendmigrationsdienst Freitag, Caritasverband Dresden – SACHS\_SOZ3

Bildungscoordinatorin im Landratsamt Landkreis Görlitz – SACHS\_KO3

## Teilnehmende an explorativen leitfadengestützten Telefoninterviews (August/September 2019)

### Baden-Württemberg

Landkreis Biberach (2),  
Landkreis Heidenheim (1),  
Neckar-Odenwald-Kreis (2),  
Ortenaukreis (2)

davon:  
zwei Sprachkursträger  
vier Kommunale Koordinationsstellen  
eine Sozialberatung

### Sachsen

Erzgebirgskreis (1),  
Landkreis Bautzen (2),  
Landkreis Mittelsachsen (1),  
Landkreis Nordsachsen (1),  
Landkreis Görlitz (2),  
Landkreis Sächsische Schweiz-Osterzgebirge (1)

davon:  
drei Sprachkursträger  
drei Kommunale Koordinationsstellen  
zwei Sozialberatungen

<sup>22</sup> Unterschiedliche Personenangaben, da unterschiedliche Pseudonymisierungsstufen gewählt wurden.

# Abkürzungsverzeichnis

AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMI	Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat
DeuFöV	Deutschsprachförderverordnung (berufsbezogene Deutschsprachförderung)
DTZ	Deutsch-Test für Zuwanderer
Evlk	Evaluation der Integrationskurse
FSA	Flüchtlingssozialarbeit
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
IBB	Institut für Berufliche Bildung
InGe	Integrationskursgeschäftsstatistik
IntTestV	Integrationskurstestverordnung
IntV	Integrationskursverordnung
JMD	Jugendmigrationsdienste
KIK	Kommunale Integrationskoordinator_innen
MBE	Migrationsberatung für Erwachsene
ReKos	Regionalkoordinator_innen
SAB	Sächsische Aufbaubank
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Gesellschaftlichen Zusammenhalt
SozM	Sozialministerium Baden-Württemberg
UE	Unterrichtseinheiten
VK	Virtuelles Klassenzimmer
ZIK	Zuwanderungs- und Integrationskonzept

# Literaturhinweise

- Alich, Katharina 2011: Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) im ländlichen Raum, in: Migration und Soziale Arbeit 33 (4), S. 311–317.
- Aumüller, Jutta; Gesemann, Frank 2014: Abschlussbericht Forschungs-Praxis-Projekt: Integrationspotenziale ländlicher Regionen im Strukturwandel, Darmstadt, [https://www.schader-stiftung.de/fileadmin/downloads/pdf/PDF\\_dynamische\\_Content/Projekte\\_2014/Abschlussbericht\\_Integrationspotenziale\\_laendlicher\\_Regionen\\_im\\_Strukturwandel.pdf](https://www.schader-stiftung.de/fileadmin/downloads/pdf/PDF_dynamische_Content/Projekte_2014/Abschlussbericht_Integrationspotenziale_laendlicher_Regionen_im_Strukturwandel.pdf) (12.12.2019).
- Aumüller, Jutta; Gesemann, Frank 2016: Flüchtlinge aufs Land? Migration und Integration im ländlichen Raum, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 46–47, S. 29–34.
- Baden-Württemberg o. J.: Land stärkt kommunale Integrationsbeauftragte, <https://www.baden-wuerttemberg.de/de/service/presse/pressemitteilung/pid/land-staerkt-kommunale-integrationsbeauftragte/> (9.5.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2007: Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Nürnberg, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=6) (17.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2015a: Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, Überarbeitete Neuauflage – April 2015, Nürnberg, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf> (17.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2015b: Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs, Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015, Nürnberg, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile) (17.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2017a: Anlage 1 zum Trägerrundschreiben 09/2017, [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-09\\_20170609-anlage-01.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-09_20170609-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile) (12.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2017b: Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs für Zweitschriftlernende (Zweitschriftlernerkurs), Nürnberg, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-zweitschriftlernende.pdf?__blob=publicationFile) (17.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2017c: Dritte Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung, Nürnberg, [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-11\\_20170705-anlage-01.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2017/traegerrundschreiben-11_20170705-anlage-01.pdf?__blob=publicationFile) (14.6.2019).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2019a: Dossier Integrationskurse, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms\\_docId=411134](https://www.bamf.de/SharedDocs/Dossiers/DE/Integration/integrationskurse-im-fokus.html?nn=284228&cms_docId=411134) (12.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2019b: Kontaktpersonen nach Bundesländern, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Vordrucke-Formulare/kontaktpersonen-bundeslaender.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Vordrucke-Formulare/kontaktpersonen-bundeslaender.pdf?__blob=publicationFile&v=8) (20.4.2020).

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2019c: Trägergrundschreiben 1/2019, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2019/traegerrundschreiben-01\\_20190129.html?nn=282388](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegerrundschreiben/2019/traegerrundschreiben-01_20190129.html?nn=282388) (20.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020a: Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2019, Abfragestand: 01.04.2020, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt\\_bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2019-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (28.06.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020b: Deutsch für den Beruf, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/ZugewanderteTeilnehmende/DeutschBeruf/deutsch-beruf.html?nn=282656> (12.4.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020c: Programm MiA, <https://www.bamf.de/DE/Themen/Integration/TraegerLehrFachkraefte/TraegerProjektfoerderung/Frauenkurse/frauenkurse-node.html> (9.5.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020d: FAQ zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Integrations- und Berufssprachkurse, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/faq-integrationskurse-corona.html?nn=282388> (30.6.2020).
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) 2020e: Berufssprachkurse: Definition von Regionen mit geringem Teilnehmendenpotenzial, [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufssprachf-ESF-BAMF/BSK-Rechtsgrundlagen/region-geringe-tn.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=9](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufssprachf-ESF-BAMF/BSK-Rechtsgrundlagen/region-geringe-tn.pdf?__blob=publicationFile&v=9) (20.4.2020).
- Bartig, Susanne; Bosswick, Wolfgang; Heckmann, Friedrich 2017: Vielfaltsmonitor: Studie zum Umgang mit ethnischer und religiöser Vielfalt in Deutschland, Bericht an die Bertelsmann Stiftung, <http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/Vielfaltsmonitor.pdf> (12.3.2020).
- Benighaus, Christina; Benighaus, Ludger 2012: Moderation, Gesprächsaufbau und Dynamik in Fokusgruppen, in: Schulz, Marlen; Mack, Birgit; Renn, Ortwin (Hrsg.): Fokusgruppen in der empirischen Sozialwissenschaft, Wiesbaden.
- Becker, Udo; Bormann, René; Claurs, Elke; Faber, Werner; Herget, Melanie; Holzapfel, Helmut; Hunsicker, Frank; Stuber, Martin; Walter, Ulrike; Weis, Petra; Zimmermann, Hermann 2018: Mobilität im ländlichen Raum sichern: Perspektive entwickeln, Identität ermöglichen, Freiräume schaffen, Kostenwahrheit angehen, in: WISO Diskurs 8 (2018), Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/14213-20180316.pdf> (24.6.2020).
- BGBl (Bundesgesetzblatt) 2016: Verordnung zum Integrationsgesetz, vom 31. Juli 2016, [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&start=//\\*%255B@attr\\_id=%2527bgbl116s1939.pdf%2527%255D#\\_\\_bgbl\\_\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl116s1939.pdf%27%5D\\_\\_1593005899626](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*%255B@attr_id=%2527bgbl116s1939.pdf%2527%255D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl116s1939.pdf%27%5D__1593005899626) (17.4.2020).
- BIB (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung) 2016: Demographieportal des Bundes und der Länder: Ausländer leben überwiegend in Großstädten, Wiesbaden, [https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Auslaender\\_Anteil\\_Kreise.html](https://www.demografie-portal.de/SharedDocs/Informieren/DE/ZahlenFakten/Auslaender_Anteil_Kreise.html) (5.4.2020).
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) 2019: Infos für Asylsuchende: Deutsch lernen, <https://www.bmas.de/DE/Themen/Arbeitsmarkt/Infos-fuer-Asylsuchende/deutsch-lernen.html> (3.6.2020).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2019: Teilnehmende Kommunen, <https://www.transferinitiative.de/482.php> (25.5.2020).
- BMI (Bundesministerium des Innern); Rambøll Management 2006: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz, Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse, <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/abschlussbericht-evaluation.pdf> (17.4.2020).
- Bommes, Michael 2008: „Integration findet vor Ort statt“ – über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik, in: Bommes, Michael; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt a. M., S. 159–194.
- Bommes, Michael 2009 (2018): Die Rolle der Kommunen in der bundesdeutschen Migrations- und Integrationspolitik, in: Gesemann, Frank; Roth, Roland (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik, Wiesbaden, S. 99–123.
- Boos-Krüger, Annegret 2005: Sozialräumliche Integration von Zuwanderern in Klein- und Mittelstädten des ländlichen Raumes: Annäherung an ein neues Forschungsgebiet, in: Schader-Stiftung, deutscher Städte- tag, GdW Bundesverband deutscher Wohnungs- und Immobilienunternehmen, Deutsches Institut für Urbanistik, Institut für Wohnungswesen, Immobilienwirtschaft, Stadt- und Regionalentwicklung, Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Zuwanderer in der Stadt: Expertisen zum Projekt, Darmstadt, S. 407–444.
- Boos-Krüger, Annegret; Wilk, Burkhard 2011: Integration in kleinen Städten – ein normativer Erklärungsansatz, in: Alisch, Monika; May, Michael (Hrsg.): Integrationspotenziale in kleinen Städten: Rekonstruktion der Interessensorientierungen von Zuwanderern, Opladen, S. 59–72.
- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen 2017 (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zur schulischer wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen, Forschungsbericht 30 des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Bundesregierung 2008: Nationaler Integrationsplan: Erster Fortschrittsbericht, Berlin, <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/476914/df4133af74cad403bcc35b03fd6a5817/nationaler-integrationsplan-fortschrittsbericht-data.pdf> (5.4.2020).
- Bundeszentrale für politische Bildung 2016: Land und Ländlichkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 46–47, [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/APuZ\\_2016-46-47\\_online\\_v2.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/APuZ_2016-46-47_online_v2.pdf) (2.2.2020).
- Bund-Länder-Arbeitsgemeinschaft (ARGE) Landentwicklung 2016: Positionspapier zur nachhaltigen Integration von Migrantinnen und Migranten in ländlichen Räumen: Landentwicklung im Lichte der Flüchtlingssituation, Bonn, [https://www.landentwicklung.de/fileadmin/sites/Landentwicklung/Dateien/Aktuelles/2016-2-17\\_Positionspapier\\_Migranten\\_END\\_END.pdf](https://www.landentwicklung.de/fileadmin/sites/Landentwicklung/Dateien/Aktuelles/2016-2-17_Positionspapier_Migranten_END_END.pdf) (17.4.2020).
- Der Sächsische Ausländerbeauftragte o. J.a: Statistiken, <https://sab.landtag.sachsen.de/de/service/statistiken/statistiken-6757.cshtml> (20.4.2020).
- Der Sächsische Ausländerbeauftragte o. J.b: Ausländer- und Integrationsbeauftragte, <https://sab.landtag.sachsen.de/de/wegweiser/beauftragte/beauftragte-6758.cshtml#KAB> (20.4.2020).
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2017: Ländliche Räume als Orte der Integration junger Geflüchteter, Themendossier, Berlin.
- Deutscher Bundestag 2019: Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Luise Amtsberg, Canan Bayram, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, Drucksache 19/9464: Qualitätsoffensive bei den Integrationskursen starten, 20.5.2019, <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/103/1910344.pdf> (19.4.2020).
- Deutscher Landkreistag 2016: Integration von Flüchtlingen in ländlichen Räumen: Strategische Leitlinien und Best Practices, Berlin, [https://www.landkreistag.de/images/stories/themen/Fluechtlinge/161130%20\(DLT\)%20Integration%20von%20Fl%20c%3bcchtlingen%20in%20l%20c%3a4ndlichen%20R%20c%3a4umen.pdf](https://www.landkreistag.de/images/stories/themen/Fluechtlinge/161130%20(DLT)%20Integration%20von%20Fl%20c%3bcchtlingen%20in%20l%20c%3a4ndlichen%20R%20c%3a4umen.pdf) (5.10.2019).
- Deutscher Landkreistag 2017: Integration im ländlichen Raum beschleunigen: Koordinierung der Sprachförderung auf Landkreisebene ermöglichen, Positionspapier des Deutschen Landkreistags, Beschluss des Präsidiums des Deutschen Landkreistages vom 15./16.5.2017, Berlin, [https://www.landkreistag.de/images/stories/publikationen/170517\\_PosPapier\\_Integration\\_beschleunigen.pdf](https://www.landkreistag.de/images/stories/publikationen/170517_PosPapier_Integration_beschleunigen.pdf) (24.5.2020).

- Deutscher Städtetag 2016: Sprachförderung für Asylbewerber und Flüchtlinge: Beschluss des Präsidiums des Deutschen Städtetages, 20.4.2016, <http://staedtetag.de/presse/beschluesse/077666/index.html> (3.3.2020).
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane 2011: Einführung in die Sprachlehrforschung, Tübingen, Basel.
- empirica ag 2015: Familien aufs Land! Warum wir die Flüchtlinge im Leerstand unterbringen sollten und wie das funktionieren könnte, in: empirica paper 228, Berlin, <https://www.empirica-institut.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Referenzen/PDFs/empi228rb.pdf> (9.5.2020).
- Engel, Susen 2013: Migrations- und Integrationspotenziale im ländlichen Raum Deutschlands, in: Zeitschrift für Agrargeschichte und Agrarsoziologie (1), S. 84–97.
- Esser, Hartmut 2006: Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt, New York.
- Fink, Philipp; Hennicke, Martin; Tiemann, Heinrich 2019: Ungleiches Deutschland: Sozioökonomischer Disparitätenbericht 2019, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/fes/15400-20190528.pdf> (24.6.2020).
- Franke, Silke; Magel, Holger 2016: Flüchtlinge aufs Land?, in: Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen 106, Hanns-Seidel-Stiftung, München.
- Friedrich-Ebert-Stiftung 2010: „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“: Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund, WISO Diskurs, Publikation im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <https://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf> (24.6.2020).
- Gesemann, Frank; Roth, Roland 2017: Erfolgsfaktoren der kommunalen Integration von Geflüchteten, Berlin.
- Gesemann, Frank; Roth, Roland (Hrsg.) 2018: Handbuch lokale Integrationspolitik, Wiesbaden.
- Gesemann, Frank; Roth, Roland 2016: Kommunale Flüchtlings- und Integrationspolitik: Ergebnisse einer Umfrage in Städten, Landkreisen und Gemeinden, Berlin.
- Glorius, Birgit 2017: The Challenge of Diversity in Rural Regions: Refugee Reception in the German Federal State of Saxony, in: Hungarian Geographical Bulletin 66 (2), S. 113–128.
- Goethe-Institut 2007: Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ – im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse, [http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ\\_Recherche.pdf](http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf) (1.9.2016).
- Hünlich, David; Wolfer, Sascha; Lang, Christian; Deppermann, Arnulf 2018: Wer besucht den Integrationskurs: Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten, [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich\\_etal\\_Wer\\_besucht\\_den\\_Integrationskurs\\_2018.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf) (18.4.2020).
- Klinger, Ansgar; Mischel, Josef; Simoleit, Barbara 2019: In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/15668.pdf> (20.1.2020).
- Krueger, Richard A.; Casey, Mary Anne 2006: Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research, Thousand Oaks.
- Küpper, Patrick 2016: Abgrenzung und Typisierung ländlicher Räume, in: Thünen Working Paper 68, Braunschweig, [https://literatur.thuenen.de/digbib\\_extern/dn057783.pdf](https://literatur.thuenen.de/digbib_extern/dn057783.pdf) (18.4.2020).
- Lamnek, Siegfried; Krell, Claudia 2010: Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch, Weinheim.
- Mann, Silvia; Meier, Sabine; Schröter-von Brandt, Hildegard; Täubig, Vicki 2018: Integration von Geflüchteten im Rahmen inklusiver Quartiersentwicklung: Zusammenwirken von Hauptamt, Ehrenamt und Geflüchteten in ländlichen Räumen, Siegen.
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg o. J.a: Neues Gesetz folgt dem Grundsatz „Fordern und Fördern“, <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/integration/partizipations-und-integrationsgesetz/> (20.4.2020).
- Ministerium für Soziales und Integration Baden-Württemberg o. J.b: Land baut Sprachförderung aus, <https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/de/integration/sprachfoerderprogramm-vvv-deutsch/> (16.4.2020).
- Nadler, Robert; Kriszan, Michael; Nienaber, Birte; Frys, Wioletta 2012: Zuwanderung internationaler Migranten in schrumpfende ländliche Regionen: die Fallbeispiele Ost-sachsen und Saarland, in: Europa Regional, 18 (2–3), S. 107–121.
- Ohliger, Rainer; Schweiger, Raphaela; Veyhl, Lisa 2017: Auf dem Weg zur Flüchtlingsintegration in ländlichen Räumen: Ergebnisse einer Bedarfsanalyse in sieben Landkreisen, Berlin, <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/auf-dem-weg-zur-fluechtlingsintegration-laendlichen-raeumen-ergebnisse-einer> (18.4.2020).
- Ohliger, Rainer; Polat, Filiz; Schammann, Hannes; Thränhardt, Dietrich 2017: Integrationskurse reformieren Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung, Heinrich-Böll-Stiftung, <https://www.boell.de/de/2017/08/30/integrationskurse-reformieren-steuerung-neu-koordinieren-schritte-zu-einer-verbesserten> (18.4.2020).
- Özer, Cemalettin; Schwarze, Antje 2017: Neue Nachbarn: Zusammenleben im ländlichen Raum, Expertise zu den Chancen und Handlungsansätzen für eine erfolgreiche Integration von Neueinwanderern in die ländlichen Räume Schleswig-Holsteins, Akademie für die Ländlichen Räume Schleswig-Holsteins, Kiel, [http://www.alr-sh.de/fileadmin/download/Downloads/2017/NeueNachbarn\\_Expertise\\_DruckPDF.pdf](http://www.alr-sh.de/fileadmin/download/Downloads/2017/NeueNachbarn_Expertise_DruckPDF.pdf) (5.7.2019).
- Reimann, Anna 2016: Flüchtlinge aufs Land – was das bedeuten würde, in: Spiegel Online, 20.1.2016, <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fluechtlings-was-eine-wohnsitzaufgabe-bedeuten-wuerde-a-1072717.html> (15.3.2020).
- Ritgen, Klaus 2018: Integration in ländlichen Räumen – die Rolle der Landkreise, in: Gesemann, Frank; Roth, Roland (Hrsg.): Handbuch lokale Integrationspolitik, Wiesbaden, S. 407–431.
- Robert Bosch Stiftung 2016: Themendossier Sprachvermittlung und Spracherwerb für Flüchtlinge: Praxis und Potenziale außerschulischer Angebote, Bericht der Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik, Stuttgart.
- Roos, Ursula Maria 2016: Migration und Integration in ländlichen Räumen am Beispiel der saarländischen Kreisstadt Merzig: Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen und Sichtweisen von Personen mit Migrationshintergrund, Saarbrücken, [https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23467/1/Dissertation\\_VerAeffentlichung.pdf](https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23467/1/Dissertation_VerAeffentlichung.pdf) (5.7.2019).
- Rösch, Tabea; Schneider, Hanne 2019: Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen, in: Bogumil, Jörg; Kuhlmann, Sabine; Proeller, Isabella (Hrsg.): Verwaltungshandeln in der Flüchtlingskrise, Baden-Baden, S. 83–101.
- Rösch, Tabea; Schneider, Hanne; Weber, Johannes; Worbs, Susanne 2020: Integration von Geflüchteten in ländlichen Räumen, Forschungsbericht 36 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg.
- Rosenfeld, Dagmer 2014: Kommt her zu mir! Mittendrin in Goslar: Warum ein Bürgermeister mehr Flüchtlinge aufnehmen will, als er muss, in: Zeit Online, 27.11.2014, <https://www.zeit.de/2014/49/fluechtlings-goslar-buergermeister> (13.3.2020).

- RP BW – Regierungspräsidium Baden-Württemberg 2020: Bericht zum Förderprogramm Integrationsmanagement und Digitales Integrationsmanagement im Rahmen des „Paktes für Integration“ des Landes Baden-Württemberg 2017/2018, [https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/International/Fluechtlinge/Integration/Documents/Bericht\\_zum\\_Foerderprogramm\\_2020.pdf](https://rp.baden-wuerttemberg.de/Themen/International/Fluechtlinge/Integration/Documents/Bericht_zum_Foerderprogramm_2020.pdf) (9.5.2020).
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales und Verbraucherschutz 2018: Besetzung der beantragten Stellen für „Kommunale Integrationskoordinatoren“ und „Koordinationskräfte Integration“ im Jahr 2018, [https://www.willkommen.sachsen.de/download/RL\\_IntM\\_Teil2\\_Besetzung\\_KIK\\_KKI\\_2018.pdf](https://www.willkommen.sachsen.de/download/RL_IntM_Teil2_Besetzung_KIK_KKI_2018.pdf) (24.5.2020).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019: Sachsen lockt Referendare mit 1.000 Euro Zulage aufs Land, <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/01/15/sachsen-lockt-referendare-mit-1000-euro-zulage-aufs-land/> (9.5.2020).
- Schader Stiftung 2011: Integrationspotenziale in kleinen Städten und Landkreisen, Ergebnisse des Forschungs-Praxis-Projektes, Darmstadt (2.7.2019).
- Schader-Stiftung 2010: Angebotsstrukturen für Integration im ländlichen Raum, Dokumentation der Fachtagung 15.–16. September 2010, [https://www.schader-stiftung.de/fileadmin/content/Dokumentation\\_on\\_Web.pdf](https://www.schader-stiftung.de/fileadmin/content/Dokumentation_on_Web.pdf) (3.7.2019).
- Schammann, Hannes; Kühn, Boris 2016: Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/12763.pdf> (24.5.2020).
- Schammann, Hannes; Younso, Christin; Meschter, Diana 2020: Lokale Migrationspolitik in ländlichen Regionen Deutschlands: Ausgangspunkte für empirische Forschung, in: Thünen Working Paper 142, Braunschweig.
- Scheible, Jana A. 2018: Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen, in: Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- Scheible, Jana A.; Rother, Nina 2017: Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das?, Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten in: Working Paper des Forschungszentrums des Bundesamtes 72, Nürnberg.
- Schiefer, David 2017: Wie gelingt Integration? Asylsuchende über ihre Lebenslagen und Teilhabeperspektiven in Deutschland, in Zusammenarbeit mit Robert Bosch Stiftung, Berlin.
- Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia 2014: 10 Jahre Integrationskurse: Eine Erfolgsgeschichte?, <https://mediendienst-integration.de/artikel/10-jahre-integrationskurse-eine-kritische-bilanz.html> (3.3.2020).
- Schuller, Karin; Lochner, Susanne; Rother, Nina 2012: Das Integrationspanel: Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen, in: Working Paper des Forschungszentrums des Bundesamtes 42, Nürnberg.
- Sozialministerium Baden-Württemberg 2018: Verwaltungsvorschrift des Sozialministeriums über die Gewährung von Zuwendungen an die Stadt- und Landkreise zur Förderung von Deutschkenntnissen bei Geflüchteten und anderen Menschen mit Migrationshintergrund in Baden-Württemberg (VwV Deutsch), [https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads\\_VwV-Deutsch/VwV-Deutsch\\_07-12-2018.pdf](https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_VwV-Deutsch/VwV-Deutsch_07-12-2018.pdf) (8.5.2020).
- Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2019: Migration und Nationalität, <https://www.statistik-bw.de/Service/Veroeff/Monatshefte/20190502?path=/BevoelkGebiet/MigrNation/> (20.4.2020)
- StMGI (Staatsministerium für Sozial und Verbraucherschutz Geschäftsbereich Gleichstellung und Integration) 2018: Kennzahlenbericht Integration Sachsen, 4. Quartal 2017, Dresden, [https://www.willkommen.sachsen.de/download/Kennzahlenbericht\\_Integration\\_Sachsen.pdf](https://www.willkommen.sachsen.de/download/Kennzahlenbericht_Integration_Sachsen.pdf) (15.2.2020).
- SVR Integration und Migration (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) 2017: Papiertiger oder Meilensteine?, Die Integrationsgesetze der Bundesländer im Vergleich, Berlin, [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/09/SVR-FB\\_Integrationsgesetze.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/09/SVR-FB_Integrationsgesetze.pdf) (20.12.2019).
- Thränhardt, Dietrich 2020: Die Integrationskurse werden evaluiert: Eine erste Analyse des Zwischenberichts, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/16112.pdf> (24.5.2020).
- Tissot, Anna; Croisier, Johannes; Pietrantuono, Giuseppe; Baier, Andreea; Ninke, Lars; Rother, Nina; Babka von Gostomski, Christian 2019: Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt „Evaluation der Integrationskurse (EvIk)“ – Erste Analysen und Erkenntnisse, Forschungsbericht 33 des Forschungszentrums des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.
- vhs – Deutscher Volkshochschul-Verband o. J.: Volkshochschulen: Zahlen, Daten und Fakten über Deutschlands größten Weiterbildungsanbieter, <https://www.volkshochschule.de/verbandswelt/volkshochschulen/volkshochschulen.php> (25.5.2020).
- Wagner, Leonie 2015: Migration und Integration in ländlichen Regionen, in: Sozialmagazin: Die Zeitschrift für Soziale Arbeit 40 (3–4), S. 88–96.
- Watzke, Michael; Krone, Tobias 2016: Integration auf dem bayerischen Land, in: Deutschlandfunk, 18.10.2016, [https://www.deutschlandfunk.de/wohnsitzaufgabe-fuer-fluechtlinge-integration-auf-dem.724.de.html?dram:article\\_id=368912](https://www.deutschlandfunk.de/wohnsitzaufgabe-fuer-fluechtlinge-integration-auf-dem.724.de.html?dram:article_id=368912) (13.3.2020).
- Weidinger, Tobias; Kordel, Stefan; Pöhle, Perdita 2017 (2016): Bleiben oder Gehen? Einflussfaktoren auf die Wohnstandortmobilität anerkannter Flüchtlinge in ländlichen Räumen am Beispiel des Bayerischen Waldes, in: Europa Regional 24 (3–4), S. 46–61.

Impressum:

© 2020

**Friedrich-Ebert-Stiftung**

Herausgeberin: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik  
Godesberger Allee 149, 53175 Bonn  
Fax 0228 883 9205, [www.fes.de/wiso](http://www.fes.de/wiso)

Bestellungen/Kontakt: [wiso-news@fes.de](mailto:wiso-news@fes.de)

Die in dieser Publikation zum Ausdruck gebrachten  
Ansichten sind nicht notwendigerweise die der Fried-  
rich-Ebert-Stiftung.

Eine gewerbliche Nutzung der von der FES herausgegebenen  
Medien ist ohne schriftliche Zustimmung durch die FES  
nicht gestattet.

**ISBN: 978-3-96250-576-9**

Titelmotiv: © suze/photocase.com (bearbeitet)

Gestaltungskonzept: [www.stetzer.net](http://www.stetzer.net)

Umsetzung/Satz: Heike Wächter, Berlin

Druck: [www.bub-bonn.de](http://www.bub-bonn.de)

Die Integrationskurse werden evaluiert – Eine erste Analyse des Zwischenberichts

**WISO DIREKT – 10/2020**

In Integration investieren! Für eine Reform der Deutschsprachförderung des Bundes

**WISO DIREKT – 16/2019**

Aktuelle und zukünftige Einwanderungsbedarfe von IT-Fachkräften nach Deutschland – Wie attraktiv sind die Bundesländer?

**WISO DISKURS – 09/2019**

Die Arbeitsmarktintegration geflüchteter Frauen

**WISO DIREKT – 02/2019**

Geflüchtete Frauen in Deutschland – Anforderungen an eine geschlechtersensible Asyl- und Integrationspolitik

**WISO DIREKT – 09/2018**

Soziale Arbeit mit Flüchtlingen – Strukturen, Konzepte und Perspektiven

**WISO DISKURS – 14/2017**

Einbürgerung im Einwanderungsland Deutschland – Analysen und Empfehlungen

**WISO DISKURS – 11/2017**

Einwanderung neu gestalten – transparent, attraktiv, einfach

**WISO DISKURS – 05/2017**

EU-Flüchtlingspolitik in der Krise – Blockaden, Entscheidungen, Lösungen

**Politik für Europa #2017plus – 2017**

Jugendmobilität – Europäische Zivilgesellschaft stärken

**WISO DIREKT – 01/2017**

Westbalkanregelung – ein neues Modell für die Migrationssteuerung?

**WISO DIREKT – 02/2017**

Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen – Arbeitsmarktpolitik reformieren, Qualifikationen vermitteln

**WISO DISKURS – 21/2016**

Kommunale Flüchtlingspolitik in Deutschland

**Gute Gesellschaft – soziale Demokratie #2017plus – 2016**

Flüchtlingspolitik im deutschen Föderalismus

**Gute Gesellschaft – soziale Demokratie #2017plus – 2016**

