

**EVALUATIONSBERICHT ZUM INTE-
GRATIONSPROJEKT „DAZUGEHÖREN“
DER ZENTRALEN BILDUNGS- UND
BERATUNGSSTELLE FÜR MIGRAN-
TINNEN UND MIGRANTEN IN
SCHLESWIG-HOLSTEIN (ZBBS) E.V.**



Fachhochschule Kiel

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

**Institut für Interdisziplinäre
Genderforschung und Diversity**

Dr. Britta Thege
Dr. Julia Willrodt

unter Mitarbeit von
Lena Schmidt

Kiel, Januar 2018

**Institut für Interdisziplinäre
Genderforschung und Diversity**
der Fachhochschule Kiel
Heikendorfer Weg 31
24149 Kiel
Tel.: 0431/ 210 1782
Fax: 0 431/ 210 61783
Email. igd@fh-kiel.de
www.igd.fh-kiel.de

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Zu den Begrifflichkeiten	2
3 Daten und Fakten	3
4 Entwicklungen in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe	7
5 Konzept des Projektes »dazugehören« der Zentrale Bildungs- und Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten e.V. (ZBBS e.V.)	9
6 Evaluationskonzept	11
6.1 Grundzüge von Evaluationen	11
6.2 Forschungsleitende Fragen für die Evaluation des Projektes »dazugehören«.....	12
6.3 Datenerhebungen und Datenauswertung.....	13
7 Ergebnisse der Evaluation	13
7.1 Projektstruktur.....	13
7.2 Schriftliche Befragung der Teilnehmenden der Sprachkurse.....	18
7.2.1 Profil der Befragtengruppe.....	19
7.2.2 Aufenthaltsdauer in Deutschland zum Zeitpunkt der Befragung.....	23
7.2.3 Entwicklung der Sprachkompetenzen	24
7.2.3.1 Wunsch nach Kinderbetreuung während der Kurse.....	24
7.2.3.2 Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen vor und nach dem Deutschkursbesuch	25
7.2.4 Zum Unterrichtsgeschehen	28
7.2.5 Zusammenfassung.....	29
7.3 Befragungen der Lehrkräfte.....	30
7.3.1 Auswertung der schriftlichen Befragung der Kursleiter*innen.....	31
7.3.2 Auswertung der Leitfadeninterviews	35
7.3.2.1 Persönliche Motivation der Befragten	35
7.3.2.2 Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung.....	37
7.3.2.3 Lern- und Integrationserfolge der Kursteilnehmenden	39
7.3.2.4 Herausforderungen und der Umgang mit denselben	40
7.3.2.5 Zusammenfassung	42
8 Zusammenfassende Betrachtung	42
Literaturverzeichnis	45

1 Einleitung

Am 1. Januar 2015 startete die Zentrale Bildungs- und Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten (ZBBS) e.V. das Projekt **»dazugehören – Hand in Hand mit Ehrenamt«**. Ziel war, jungen Geflüchteten mit ungesichertem Aufenthalt eine Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe wie auch Bildungschancen zu ermöglichen. In Schleswig-Holstein fehlte bis dahin ein adäquates Sprachkurs- und Beratungsangebot für junge erwachsene Geflüchtete mit einem nicht-gesicherten Aufenthalt. Um dieser Versorgungslücke entgegenzuwirken, entwickelte die ZBBS e.V. ein niedrigschwellige Sprachkurs- und Beratungsangebot, für das sie eine Finanzierung durch die Aktion Mensch, die Peter-Petersen-Stiftung und die Brunswiker Stiftung erhielt. Das Projekt endete am 31. Dezember 2017.

Seit 2012 nahm die Zahl Schutzsuchender in Europa, die vor Gewalt, Terror, Krieg und Verfolgung in ihren Heimatländern flohen kontinuierlich zu. Die Situation erreichte im Sommer 2015 seinen vorläufigen Höhepunkt als 900.000 Flüchtlinge allein nach Deutschland¹ kamen und eine beispiellose Welle der Hilfsbereitschaft auf der einen wie Fremdenfeindlichkeit auf der anderen Seite auslösten. Staatliche und kommunale Versorgungsstellen wie auch professionelle Flüchtlings- und Migrationsberatungen stießen damals bei der Aufnahme schnell an ihre Grenzen und ohne die Vielzahl der ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Helferinnen und Helfer wäre die Versorgung der vielen Flüchtlinge nicht zu bewältigen gewesen. Diese unterstützen bis heute Geflüchtete bei Behörden-gängen, Arztbesuchen, der Suche nach Wohnraum, mit Sprachkursen und anderen Dingen des täglichen Lebens und leisten mit ihrem persönlichem Engagement und Zugang zu den Menschen einen wesentlichen Beitrag zur Integration und interkulturellen Verständigung. Laut der Bertelsmann Stiftung (2016, S. 13) sind es bundesweit rund 8,7 Millionen Menschen, die sich vor allem seit dem Sommer 2015 für Geflüchtete in Deutschland einsetzen.

In Deutschland ist das Asylrecht in Artikel 16a des Grundgesetzes geregelt. Zuständige Behörde für Asylverfahren und Flüchtlingsschutz wie auch Migration und Integration ist das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)*. Das BAMF prüft u.a., ob die Voraussetzungen des § 60 des AufenthG erfüllt sind.² Je nachdem, welche Fluchtursache anerkannt wird, erhalten Flüchtlinge in Deutschland einen unterschiedlichen Status, der ihnen wiederum sehr unterschiedliche Rechte und Privilegien in der Aufnahmegesellschaft gewährt (vgl. Han-Broich 2012, S. 47). „Entscheidungen des BAMF kamen für syrische Flüchtlinge relativ zügig nach Stellung des Asylantrages, für Menschen aus anderen Ländern sind Wartezeiten bis zu zwei Jahren nicht ungewöhnlich“ (ZBBS o.J., S. 5).

¹ www.welt.de/politik/deutschland/article158465433/Deutschland-korrigiert-Fluechtlingzahl-fuer-2015.html; Abruf 9.11.2017.

² www.bamf.de/DE/DasBAMF/Aufgaben/Asylverfahren/asylverfahren-node.html; Abruf am 4.2.2015.

Als entscheidende Voraussetzung für erfolgreiche Integration gilt der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes. Nur dann bestehen Chancen, tatsächlich Einblick in die Aufnahmegesellschaft und deren Strukturen zu bekommen und an ihr teilzunehmen (vgl. Han-Broich 2012). Geflüchteten, die noch nicht anerkannt sind und keine „gute Bleibeperspektive“ haben oder mit einer Duldung in Deutschland leben, erhalten keine Finanzierung für einen Integrationskurs (§ 44 AufenthG). Aufgrund ihrer geringen Vermögensverhältnisse bleibt ihnen der Zugang zu hauptamtlich geführten Sprachkursen faktisch verwehrt.

Die ZBBS e.V. erkannte die große Versorgungslücke für all diejenigen, die keinen Zugang zu Maßnahmen der Regelförderung haben und entwickelte ein Konzept, das bedarfsorientierte Sprachförderung sowie begleitend ein individuelles Lerncoaching und psychosoziale Beratung zum Inhalt hat. Während die Projektorganisation und Beratungsaufgaben den hauptamtlichen Fachkräften oblagen, erfolgte das Sprachkursangebot über die Einbindung von Ehrenamtlichen. Dabei wurde das ehrenamtliche Engagement nicht dem Zufall überlassen, sondern war zentraler Gegenstand eines Konzeptes, das in der Verknüpfung von haupt- und ehrenamtlicher Arbeit seine Stärke hat.

Der hier vorliegende Evaluationsbericht des Instituts für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity der Fachhochschule Kiel untersucht in Form einer *summativen Evaluation* die Tragfähigkeit und Zielerreichung des Konzeptes »dazugehören«. Im Mittelpunkt stehen Fragestellungen wie

- Wie wurde das Angebot von den Geflüchteten angenommen, war die Angebotsstruktur ausreichend zur Erreichung der Projektziele?
- Was waren Erfolgsfaktoren für die Gewinnung und den zielförderlichen Einsatz der ehrenamtlichen Sprachlehrer*innen sowie für eine gelungene Netzwerkbildung?
- Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen?

2 Zu den Begrifflichkeiten

In der Literatur finden sich die Bezeichnungen **Ehrenamtliche oder Freiwillige und bürgerschaftlich bzw. zivilgesellschaftlich Engagierte**. Die Begriffe werden dahingehend unterschieden, als dass ehrenamtliche Arbeit mit Geflüchteten eher für ein Engagement im Kontext institutionalisierter Strukturen, Freiwilligenarbeit hingegen eher für ein Engagement außerhalb etablierter Organisationen steht (vgl. Linnert/Berg 2016, S. 6). Von daher wird im Projektkontext der Begriff Ehrenamtliche verwendet. In der Literatur werden die Begriffe häufig uneinheitlich benutzt.

Während die Bezeichnungen Flüchtling oder Asylbewerber in Beziehung zu rechtlichen Kategorien der Genfer Flüchtlingskonvention stehen, sind viele Adressat*innen der

Freiwilligenarbeit jedoch keine anerkannten Flüchtlinge sondern Geduldete und Menschen mit einer Aufenthaltsgestattung, die sich noch im Asylverfahren befindenden. Deshalb werden anstelle dessen die Begriffe **Geflüchtete** oder **geflüchtete Menschen** bevorzugt gebraucht. (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche Teilhabe von Migrantinnen und Migranten bzw. geflüchteten Menschen ist Voraussetzung für gelingende Integration. Nach Ansicht von Linnert/Berg (2016, S.19) kann Teilhabe somit „als Methode der Integration“ betrachtet werden. Im Kontext freiwilliger Arbeit steht Integration durch Teilhabe für Hilfe zur Selbsthilfe, die geflüchtete und zugewanderte Menschen auf ihrem Weg zu eigenständiger Teilhabe und der Verwirklichung individueller Lebensentwürfe unterstützt (ebd.).

3 Daten und Fakten

Nach den Daten des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen (UNHCR) ist weltweit die Zahl der Geflüchteten von 2005 bis 2015 rasant gestiegen. Befanden sich im Jahr 2005 rund 37,5 Millionen Menschen auf der Flucht, waren es zehn Jahre später bereits über 65 Millionen.³ Der enorme Anstieg der Zahl der Schutzsuchenden steht im Zusammenhang mit einer Vielzahl kriegerischer Auseinandersetzungen und/oder politischer Verfolgung, bspw. in Burundi, Libyen, Niger und Nigeria, Afghanistan, der Zentralafrikanischen Republik, der Demokratischen Republik Kongo, dem Irak, Süd-/Sudan und Jemen, und in besonderem Maße mit den Kriegsgeschehnissen in Syrien.

Unter den Geflüchteten befinden sich viele Kinder und Jugendliche – oft ohne Begleitung oder getrennt von ihren Familien. Das UN-Flüchtlingshilfswerk geht davon aus, dass die Hälfte aller Flüchtlinge im Kindes- und Jugendalter sind. “The total number of unaccompanied or separated children who applied for asylum world-wide increased almost threefold to 98,400 during 2015, compared to 34,300 in 2014“ (UNHCR 2016, S. 8). Die meisten Asylanträge für unbegleitete Kinder und Jugendliche wurden in Schweden und Deutschland (und zwar 2014 4.400 Anträge, 2015 14.400; UNHCR 2016, S. 44) gestellt.

Im Hinblick auf den Schutz von Flüchtlingen regelt die *Genfer Flüchtlingskonvention* – das wichtigste internationale Dokument für den Flüchtlingsschutz – wer sich auf die Konvention und die in ihr verankerten Rechte berufen darf. Nach Artikel 1 der GFK ist ein Flüchtling eine Person, die

... aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will ... (UNHCR o. J., S. 2)

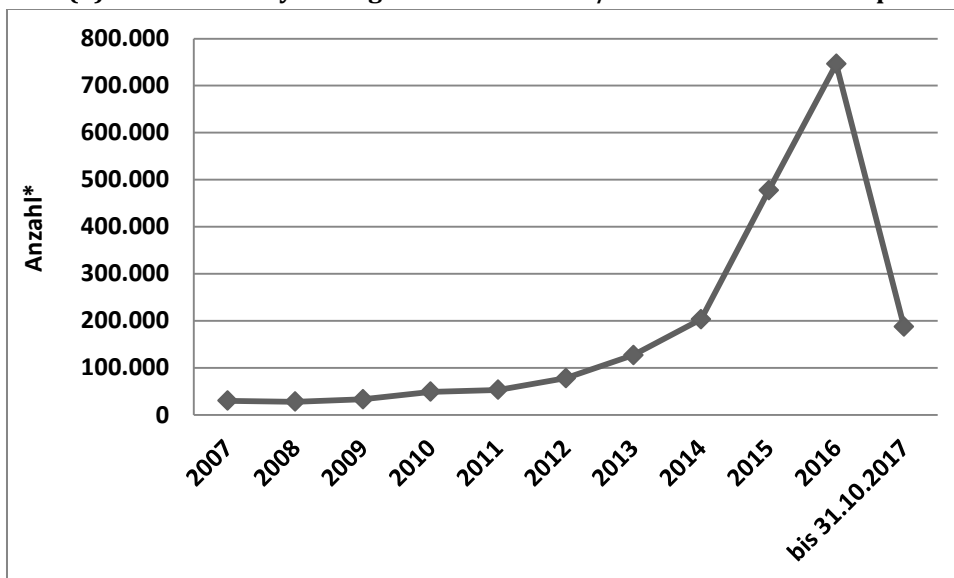
³ www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/zahlen-fakten.html; Abruf am 15.03.2017.

Jedoch gibt es inzwischen zahlreiche Stimmen, die besagen, dass im Hinblick auf heutige Flucht- und Asylgründe das im Juli 1951 verabschiedete Abkommen nicht mehr

... alle Situationen und Aspekte, mit denen heutige Asylsuchende konfrontiert sind [erfasse], weil es ursprünglich auf die Flüchtlingssituation nach dem Zweiten Weltkrieg in Europa ausgerichtet war. Angesichts der neuen Flüchtlingsproblematik, z.B. Armuts- und Umweltflüchtlinge, Bürgerkriegsflüchtlinge oder De-facto-Flüchtlinge ist der Flüchtlingsbegriff des Genfer Abkommens zu eng gefasst. (Han-Broich 2012, S. 46)

Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geben Aufschluss über die Entwicklung der Flüchtlingszahlen in Deutschland. Abbildung (1) zeigt die Entwicklung der Asylanträge der letzten zehn Jahre. Der Höhepunkt bei den Antragstellungen lag infolge der Flüchtlingswelle im Sommer 2015 im Jahr 2016 und sank aufgrund des – politisch umstrittenen – Flüchtlingsabkommens mit der Türkei 2017 wieder auf das Niveau von 2014.

Abb. (1) Anzahl der Asylanträge von 2007 bis 10/2017 in der Bundesrepublik Deutschland



Eigene Zusammenstellung nach: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2017, S. 4.

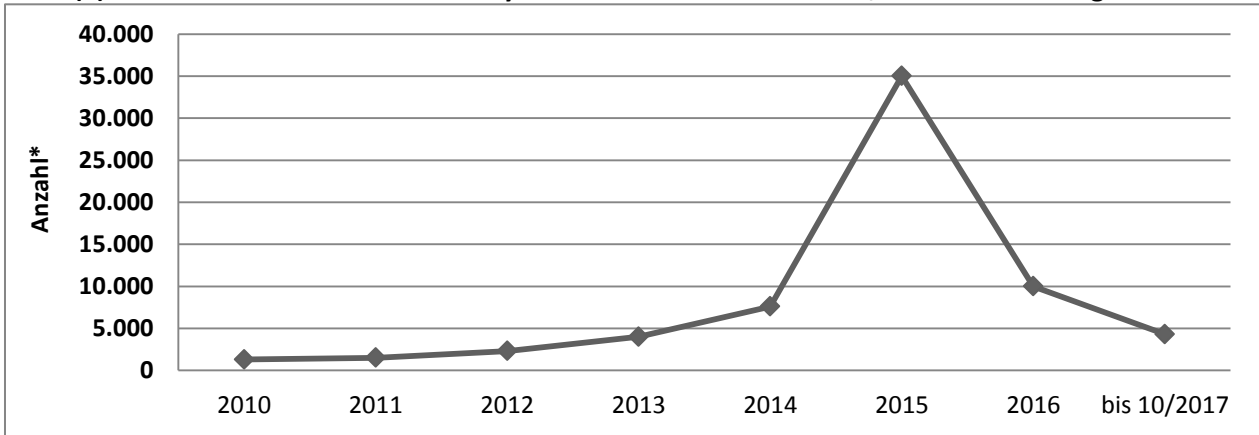
* Gerundete Werte.

Hauptherkunftsländer der Antragstellenden waren im Jahr 2017 die Krisenregionen Syrien, Irak und Afghanistan, inzwischen verstärkt auch die Türkei (vgl. BAMF 2017, S. 8).

In **Schleswig-Holstein** veröffentlicht das Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration des Landes monatlich die aktuellen Flüchtlingszahlen, die entsprechend der oben beschriebenen Entwicklungen einen Höchststand im Jahr 2015 erreichten und seitdem kontinuierlich abfallen (s. Abb. 2). Der Höhepunkt des Zugangs von Asylsuchenden in den schleswig-holsteinischen Erstaufnahmeeinrichtungen lag 2015 bei 35.000 Men-

schen. Im Folgejahr 2016 suchten bereits weit weniger, nämlich rund 10.000 Flüchtlinge in Schleswig-Holstein Zuflucht. Seit März 2016 wurden pro Monat zwischen 450 bis 650 Asylsuchende aufgenommen, seit Februar 2017 blieb die Zahl konstant unter 500 (vgl. Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration SH 2017, S. 4).

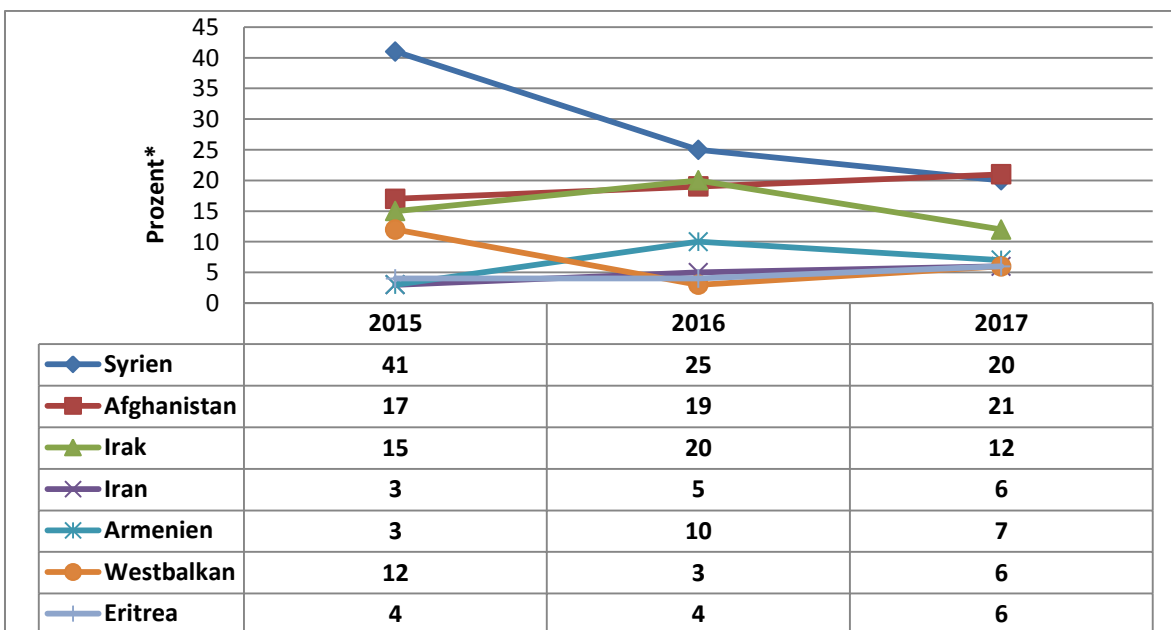
Abb. (2) Anzahl der Aufnahmen von Asylsuchenden von 2010 bis 10/2017 in Schleswig-Holstein



Eigene Zusammenstellung nach: Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration des Landes Schleswig-Holstein 2017, S.4. *Gerundete Werte.

Einen detaillierten Überblick über die Herkunftsländer der Asylsuchenden in Schleswig-Holstein bietet Abbildung (3). Wie im Bundestrend stammen auch in Schleswig-Holstein die Mehrzahl der Zuflucht suchenden Menschen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak. Seit 2017 sind außerdem mehr Zugänge von Geflüchteten aus dem Jemen zu verzeichnen (nicht in der Abbildung ausgewiesen).

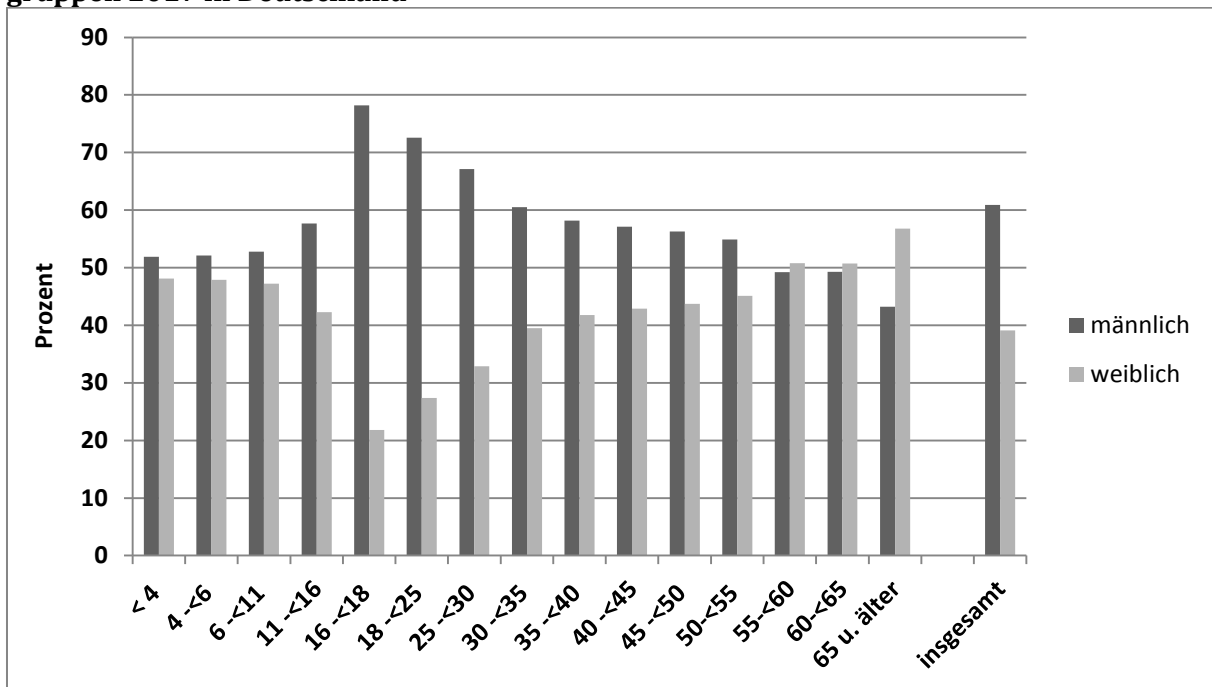
Abb. (3) Herkunft der Asylsuchenden in den Erstaufnahmeeinrichtungen in Schleswig-Holstein



Eigene Zusammenstellung nach: Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration des Landes Schleswig-Holstein 2017, S.6. *Gerundete Prozentwerte.

Die nach Deutschland geflüchteten Menschen unterschieden sich sehr hinsichtlich Alter und Geschlecht. „Im Zeitraum Januar – Oktober 2017 waren 75,4 % der einen Asylerstantrag stellenden Personen jünger als 30 Jahre. 60,9 % aller Antrag stellenden waren männlich“ (BAMF 2017, S. 7). Ein aktuelles Bild über die Geschlechterverteilung in den jeweiligen Altersgruppen bei den Asylerstanträgen (insgesamt bis Oktober 167.573 Personen) gibt Abbildung (4).

Abb. (4) Anteile männlicher und weiblicher Asylantragstellender innerhalb der Altersgruppen 2017 in Deutschland



Eigene Zusammenstellung nach: Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2017, S. 7

Insgesamt betrug das Verhältnis von Männern zu Frauen bei den Erstantragstellungen ungefähr zwei Drittel zu einem Drittel. Frauen überwogen nur in den Altersgruppen ab 55 Jahre und älter. Besonders deutlich war die starke Unterrepräsentanz junger Frauen in den Altersgruppen der 16- bis 30-jährigen.

„Die Mehrheit der geflüchteten Frauen lebt im Familienverband, nur 14 % der in Deutschland lebenden geflüchteten Frauen leben allein, im Vergleich zu 36 Prozent der Männer. ... Die Flucht von alleinreisenden Frauen stellt sich oft schwieriger dar als die von Männern, weil eine Flucht häufig eine Loslösung bzw. den Ausschluss aus der Familie bedeutet und es deshalb beispielsweise an finanzieller Unterstützung fehlt.“⁴

Und vor allem: Die Flucht aus Ländern wie Syrien oder Afghanistan ist lang und gefährlich und setzt insbesondere Frauen, aber auch allein reisende Jugendliche, Gefahren sexualisierter Gewalt und Ausbeutung aus.

⁴ www.frnw.de/fileadmin/frnw/media/EhrenamtsNews/EhrenamtsNews_2_2017.pdf; Abruf am 5.12.2017.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle ein heterogenes Bild von Geflüchteten nach Herkunftsland, Alter und Geschlecht zeichnen. Dies ließ recht heterogene Bedürfnisse unter den Geflüchteten im Hinblick auf Integrationsmaßnahmen erwarten, die es in der haupt- und ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit zu berücksichtigen gilt.

4 Entwicklungen in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe

Einen guten ersten Überblick zum Themenbereich Freiwilligenarbeit im Bereich Flucht und Asyl in Deutschland geben die Online-Studien des *Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM)* (Karakayali/Kleist 2015; 2016), der Bericht eines Forschungsprojekts an der *Hochschule für angewandte Wissenschaften München* zum Engagement für Flüchtlinge in München (Mutz et al. 2015) sowie ein *Working Paper* zum Projekt „*Perspektive Teilhabe: Unterstützung von Ehrenamtlichen in der Flüchtlingsarbeit – Ermöglichung von gesellschaftlicher Teilhabe für Geflüchtete*“ (Linnert/Berg 2016).

Freiwilliges Engagement für Geflüchtete fand seit Sommer 2015 zu einem großen Teil in selbstorganisierten Initiativen, d.h. außerhalb herkömmlicher Strukturen, statt (Karakayali/Kleist 2015, S. 25). Besonders augenfällig war der hohe Anteil von Frauen unter den Engagierten. Ihr Anteil betrug bei allen, die jünger als 50 Jahre alt waren mehr als 80 Prozent (und verringerte sich bei den zwischen 50- und 60-jährigen auf ca. 70 Prozent und bei den über 60-Jährigen auf unter 60 Prozent; ebd., S. 12). „Was sich in Bezug auf das Verhältnis zwischen Migration, Diversität und Geschlecht abzeichnet, ist eine deutliche geschlechtliche Kodierung, die über das Feld des ehrenamtlichen Engagements hinausweist“ (ebd.); so wählen bspw. deutlich mehr Männer als Frauen die AFD.

Die Menschen nannten unterschiedliche Gründe für ihr Engagement, die sich in sechs Kategorien einordnen lassen: *moralische Gründe* (Stichwort Menschenrechte), *religiöse Überzeugung* (Stichwort Nächstenliebe), *pädagogische Beweggründe* (Stichwort Wissen teilen), *interkultureller Austausch* (Stichwort Neugier auf Menschen aus anderer Kulturen), *positive (Selbst-)Erfahrungen* (Stichwort soziale Anerkennung), *die Gesellschaft im Kleinen mitgestalten zu wollen* (Stichwort Teilhabe Geflüchteter fördern und ein Zeichen gegen Rassismus setzen) (Linnert/Berg 2016, S. 15f.).

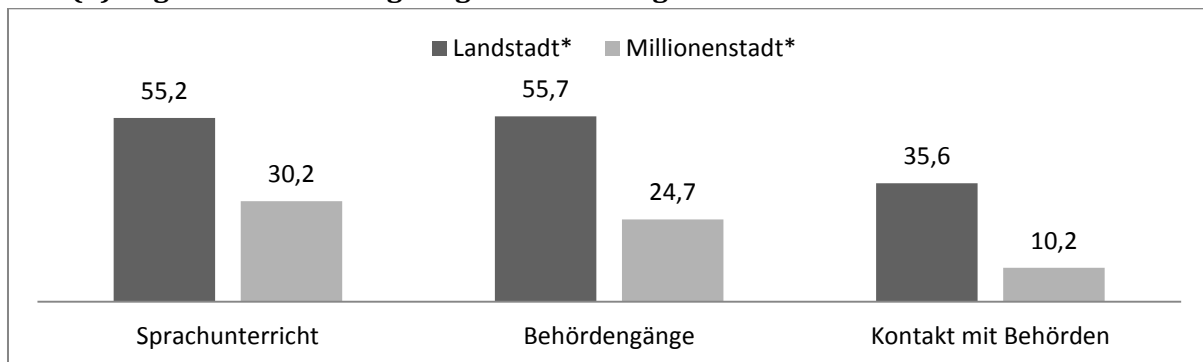
Wichtige Motivlagen der befragten Freiwilligen für ihr Engagement war

- das Gemeinschaftsgefühl mit anderen Ehrenamtlichen, das im Zuge des Engagements entstand. Eine große Mehrheit von 92,0 Prozent stimme dem ganz (55,7 %) oder teilweise (36,2 %) zu. (ebd., S. 31),
- Interesse an Menschen aus anderen Kulturen, das rund 67 Prozent als einen weiteren Grund für ihr Engagement angaben. 94 Prozent nannten zudem als Motivation, dabei Neues über die Welt und andere Kulturen lernen zu können (ebd.),

- das Motiv, die Gesellschaft zumindest im Kleinen mitzugestalten zu wollen, das fast alle Befragten teilten. 96,8 Prozent stimmten dieser Aussage zu, darunter 72,8 Prozent voll und ganz (ebd., S. 33),
- mit ihrem Engagement ein ‚Zeichen gegen Rassismus‘ setzen wollten, das über 90 Prozent angaben (ebd.),
- ein Zeichen gegen die Politik im Umgang mit Flüchtlingen setzen zu wollen, das vor allem Jüngere (und weitaus weniger Ältere) nannten (ebd., S. 33f.).

Das soziale Engagement umfasste vielfältige Tätigkeiten, das Spektrum reichte von einfachen Hilfen, z.B. dem Verteilen von Essen oder Kleiderspenden bis hin zu qualifizierteren Aufgaben, wie die Begleitung und Unterstützung bei Behördengängen, Hilfen beim Übersetzen von Formularen oder Sprachunterricht. Unterschiede der Hilfen hingen auch mit der Stadt- bzw. Gemeindegröße zusammen. So boten Ehrenamtliche im ländlichen Raum sechsmal häufiger Fahrdienste an, damit die Asylsuchenden zu den Behörden gelangen konnten als Ehrenamtliche in größeren und Millionenstädten, wo eine bessere Verkehrsinfrastruktur zur Verfügung steht. Die ehrenamtliche Flüchtlingsarbeit im ländlichen Raum hatte sich von 2015 auf 2016 sichtbar erhöht. Knapp die Hälfte der Befragten (44,1%) gab an, sich mit Sprachunterricht für Geflüchtete zu engagieren (Karakayali/Kleist 2016, S. 24). Hierbei zeichnete sich ein Stadt-Land-Unterschied ab (s. Abb. 5). Für den Anstieg des ehrenamtlichen Sprachunterrichts vor allem in ländlichen Regionen sahen Karakayali/Kleist (2016, S. 24) den wesentlichen Grund im „Mangel an professionellem und bezahltem Sprachunterricht“.

Abb. (5) Regionale Verteilung ausgewählter Tätigkeiten von Ehrenamtlichen in Prozent



Eigene Zusammenstellung nach: Karakayali/Kleist 2016, S. 16. *Entsprechend der Bezeichnungen von Karakayali/Kleist.

In Schleswig-Holstein waren 2015 laut dem *Grünbuch 1.0 zur Flüchtlingskonferenz der schleswig-holsteinischen Landesregierung 2016* (Azazmah 2016) Ehrenamtliche vor allem in der Soforthilfe tätig, halfen beim Einrichten von Wohnungen und Unterkünften oder initiierten Deutschkurse (vgl. ebd., S. 24).

5 Konzept des Projektes »dazugehören« der Zentrale Bildungs- und Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten e.V. (ZBBS e.V.)

Die *Zentrale Bildungs- und Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten e.V. (ZBBS e.V.)* wurde 1985 mit dem Ziel gegründet, Migrant*innen und Geflüchtete bei der Wahrnehmung ihrer Rechte und Interessen zu unterstützen und zu vertreten.⁵ So zählt die ZBBS e.V. zu den professionellen und fachkundigen Institutionen, die seit den 1990er Jahren die Grundstruktur der Flüchtlingshilfe in Schleswig-Holstein stellen und „an die neue und wachsende Hilfesysteme ankoppeln“ (Erler/Gottstein 2017, S. 9). Ihre jahrzehntelange Erfahrung und fachliche Expertise floss u.a. in das *Grünbuch 1.0 zur Flüchtlingskonferenz der schleswig-holsteinischen Landesregierung 2016* (Azazmah 2016) sowie das *Grünbuch 2.0 zu flüchtlings- sowie migrationspolitischen Positionen der Parteien bei den Landtagswahlen 2017* (Azazmah 2017) ein.

Seit über 30 Jahren also setzt sich die ZBBS e.V. für die Rechte von Migrant*innen und Geflüchteten ein, ist Mitglied im Flüchtlingsrat Schleswig-Holstein sowie im Paritätischen Landesverband Schleswig-Holstein und überdies in migrations- und flüchtlingsrelevanten Arbeitskreisen auf kommunaler, landes- und bundesweiter Ebene engagiert. Der Verein arbeitet mit einer Vielzahl sozialer Institutionen im Kieler Raum zusammen und ist in den sozialen Netzwerken⁶ aktiv, um sich „für Demokratie, soziale und gesellschaftliche Verantwortung, Offenheit und Toleranz“ stark zu machen.⁷

Konzept »dazugehören- Hand in Hand mit Ehrenamt«

Angesichts der großen Nachfrage von Neuzugewanderten nach Sprachkursen und vor dem Hintergrund, dass Sprache der Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe ist bzw. mangelnde Kenntnis der deutschen Sprache zu Ausschlüssen und Benachteiligung führt, entwickelte die ZBBS e.V. ein niedrigschwelliges Projekt, das Geflüchteten, die in Kiel und im Kieler Umland leben und keinen Zugang zu Maßnahmen der Regelförderung hatten, ehrenamtlich geführte Deutsch- oder Alphabetisierungskurse anbot. Das Projekt richtete sich an zwei komplementäre Zielgruppen: „Junge Geflüchtete mit ungesichertem Aufenthalt (Aufenthaltsgestattung und Duldung) sowie Personen, die sich freiwillig in der Sprachvermittlung engagieren wollen.“⁸

Zielgruppe junge Geflüchtete

Zielgruppe von dazugehören waren Menschen mit ungesichertem Aufenthalt zwischen 18 und 27 Jahren, die in Kiel und Umgebung lebten.

In Deutschland unterstehen Geflüchtete wie alle anderen auch bis zur Volljährigkeit der (Berufs-)Schulpflicht. Viele junge Geflüchtete verfügen jedoch – nicht zuletzt aufgrund

⁵ www.zbbs-sh.de/verein-kontakt/; Abruf am 18.08.2017.

⁶ <https://de-de.facebook.com/ZBBS-eV-1754432938111370/>; Abruf am 15.03.2017.

⁷ www.zbbs-sh.de/verein-kontakt/; Abruf am 15.03.2017.

⁸ www.zbbs-sh.de/projekte/; Abruf am 18.08.2017.

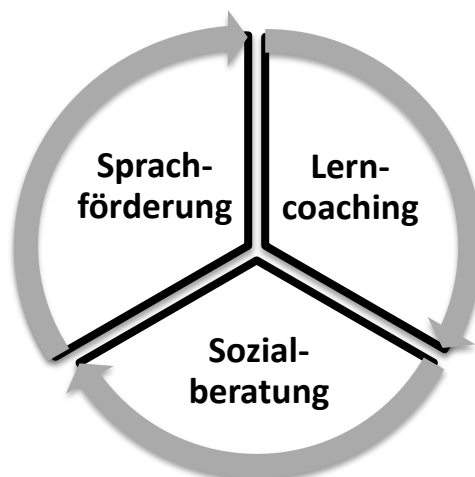
ihrer Flucht – über keine abgeschlossene Schulausbildung, fallen aber in eine Integrationslücke (vgl. Azazmah 2016, S. 34).

Regelmäßig benachteiligt werden in Schleswig-Holstein – wie bundesweit – zudem 16- bis 27-jährige Geflüchtete [...]. Für junge Geflüchtete, die in Deutschland nicht mehr schul- bzw. berufsschulpflichtig sind, besteht keine Möglichkeit, ihren ursprünglich angetretenen Bildungsweg fortzusetzen. Aufgrund des fehlenden ersten Schulabschlusses sind Maßnahmen der Arbeitsmarktintegration für sie in der Folge regelmäßig unzugänglich. (Azazmah 2017, S. 39f.)

Diese Situation ist in mehrerlei Hinsicht problematisch, da bis zur Klärung des Asylantrages Jahre vergehen können. In diesem Zeitraum besteht zum einen nicht nur ein großer Mangel an „Möglichkeiten sich überhaupt in der Gesellschaft zu orientieren, in der Nachbarschaft zurechtzukommen und sich artikulieren zu können – kurz gesagt »dazu(zu)gehören.«“⁹ Zum anderen befördert die große Ungewissheit über die weitere Bleibe- und Lebensperspektiven psychische Belastungen, zusätzlich zu den „enormen Belastungen durch Menschenrechtsverletzungen in den Herkunftsstaaten, aber auch die Erlebnisse während der Flucht“ (Atasyi/Flory 2016, S. 7; s.a. Azazmah 2016, S. 27f.; Czolek/Perko/Weinbach 2009, S. 170f.).

Um den schwierigen Lebensumständen (junger) Geflüchteter mit ungesichertem Aufenthaltsstatus gerecht werden zu können und ihre gesellschaftliche Integration zu fördern, besteht »dazugehören« aus drei Bausteinen:

Abb. (6) Die Bausteine des ZBBS-Projektes »dazugehören«



- Sprachförderung als fundamentale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe
- Lerncoaching zur Begleitung und Unterstützung im Lernprozess
- Sozialberatung zur Bewältigung der vielfältigen Problemlagen.

⁹ www.zbbs-sh.de/projekte/; Abruf am 18.08.2017.

*Zielgruppe ehrenamtliche Sprachkursleiter*innen*

Die ZBBS e.V. arbeitet seit Jahren mit einer Reihe von Ehrenamtlichen zusammen, die sich für Geflüchtete in Form von Einzelpatenschaften, Nachhilfe oder Alphabetisierungs- und Deutschkursen engagieren. Die ZBBS e.V. verfügt daher zum einen über gute Erfahrung im Einsatz von Ehrenamtlichen in der Sprachförderung, zum anderen besteht aufgrund dessen ein gut ausgebautes Netzwerk von Ehrenamtlichen (ZBBS o.J., S. 12f.), zu dem u.a. Pensionäre, ehemalige Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen sowie Studierende der Sozialen Arbeit der Fachhochschule Kiel oder des Studiengangs Migration und Diversität der Universität Kiel (ebd., S. 19) gehören. Für das Projekt »dazugehören« sollten neue ehrenamtliche Sprachlehrkräfte akquiriert werden.

Konzept des „Gelungenen Lernens“

Im Rahmen ihrer langjährigen professionellen und umfassenden Arbeit in der Förderung der sozialen Integration Geflüchteter durch regelgeförderte Integrations- und ehrenamtliche Sprachkurse entwickelte die ZBBS e.V. ein besonderes Verständnis darüber, wann eine Kursteilnahme als erfolgreich anzusehen sei. Dieses Verständnis ist orientiert am Konzept des „Gelungenen Lernens“:

Lernen ist den Teilnehmenden unserer Angebote dann gelungen, wenn sich das Arsenal ihrer Problemlösungsstrategien und der Grad ihrer Integration in das sie umgebende gesellschaftliche Umfeld maßgebend gesteigert hat. Es zeigt sich in der Erweiterung ihrer Kommunikations- und Handlungsfähigkeit und einem Zugewinn an Selbstvertrauen, Lebensbewältigungs- und Lernstrategien. Für private und berufliche Lebenswege haben sich neue Perspektiven geöffnet. Erworbenes Wissen kann in der Praxis angewandt und weitere Lernbedürfnisse können wahrgenommen und benannt werden. Lernen wird als Prozess erlebt der eine Person voran bringt und Hürden überwinden hilft. Neue Herausforderungen werden mit Neugierde und Zuversicht angenommen. ...

Die zu erreichenden Lernziele sind durch den Europäischen Referenzrahmen definiert und vorgegeben. Über diesen Rahmen hinaus ist Lernen dann gelungen, wenn die Lernenden die neue Sprache gerne sprechen und sich sicher im Gast- bzw. Aufnahmeland bewegen können.¹⁰

6 Evaluationskonzept

6.1 Grundzüge von Evaluationen

Evaluationen sind mit der Bewertung von Maßnahmen oder Interventionen befasst (Bortz/Döring 2002, S. 101) und können entweder eher wissenschaftsorientiert oder mehr praxisberatend oder als eine Kombination beider Richtungen angelegt sein (vgl. Heil 2001, S. 21). Evaluationen werden extern (z.B. Wissenschaftler*innen) oder intern

¹⁰ www.zbbs-sh.de/wp-content/uploads/2016/07/definitionen-fuer-gelungenes-lernen_zbbs.pdf; Abruf am 15.03.2017.

(Fachkräfte des Maßnahmeträgers) durchgeführt oder als Selbstevaluation (Selbstreflexion). Evaluation ist datengestützt und arbeitet mit quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialwissenschaft (Schröder/Kohle 2007:23 zit. n. DeGEval 2002, S. 13). Zu unterscheiden sind quantitative und qualitative Untersuchungsdesigns, die auch sehr gut miteinander kombiniert werden können (Triangulation). Quantitativ werden mit standardisierten Erhebungsinstrumenten (Fragebögen, geschlossene Fragen) z.B. Meinungen von Nutzer*innen oder Mitarbeiter*innen sozialer Projekte erhoben. Will man Bedeutungen sozialer Tatbestände bzw. Problemzusammenhänge erfassen, eignen sich qualitative Erhebungsmethoden besser.

Es gibt im pädagogischen und sozialen Bereich keine allgemeingültige Definition von Evaluation. Schröder und Kohle (2007, S. 17) verstehen unter Evaluation im Bereich sozialen Handelns

die Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden, um pädagogische und soziale Projekte, Programme und Maßnahmen etc. anhand ihrer Ziele und ihrer praktischen Umsetzung zu analysieren, zu interpretieren und zu bewerten, um daraus weitergehend Handlungsempfehlungen und Zielvereinbarungen zur Entwicklung der Praxis zu formulieren.

Evaluationen sind entweder *summativ* oder *formativ*, d.h. sie ziehen entweder Bilanz und stellen ein Ergebnis fest oder sie sind prozessbegleitend.¹¹

6.2 Forschungsleitende Fragen für die Evaluation des Projektes »dazugehören«

Die vorliegende Evaluation ist *summativ*, d.h., sie wird am Ende des Projektes vorgenommen und untersucht die Tragfähigkeit des von der ZBBS e.V. entwickelten Konzeptes eines niedrigschwelligen Sprachkurs- und -beratungsangebotes, das auf der kooperativen Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen gründet.

Um die Zielerreichung und Projektumsetzung bewerten zu können, wurden folgende **Untersuchungsfragen** in den Mittelpunkt der Evaluation gestellt:

- *Wie wurden die Angebote der Sprachförderung im Projekt »dazugehören« von Geflüchteten angenommen?*
- *Wer fand Zugang (Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Qualifikation)?*
- *Wer engagierte sich ehrenamtlich in der Sprachförderung für Geflüchtete? Was waren die Motive?*
- *Wie verlief die Unterrichtsorganisation und -gestaltung? Welche Erfolge zeichneten sich ab?*

¹¹ “Die *summative Evaluation* beurteilt zusammenfassend die Wirksamkeit einer vorgegebenen Intervention, während die *formative Evaluation* regelmäßig Zwischenergebnisse erstellt mit dem Ziel, die laufende Intervention zu modifizieren und zu verbessern“ (Bortz & Döring 2002, S. 113; kursiv im Original). In dem Augenblick, in dem in einer summativen Evaluation Zwischenberichte eingeplant werden, aus denen noch Schlussfolgerungen für das laufende Projekt gezogen werden können, nähern sich beide Typen an (Heiner 2001:38; Schröder/Kohle 2007, S. 23f.).

- *Welchen Herausforderungen und Problemen sahen sich die Ehrenamtlichen in den Sprachkursen gegenüber gestellt? Wie wurde damit umgegangen?*
- *Wie erlebten Ehrenamtliche die Zusammenarbeit mit den hauptamtlichen Fachkräften?*

6.3 Datenerhebungen und Datenauswertung

Die Untersuchungen folgen einem Mix-Method-Ansatz (Kuckartz 2014), um eine Vielfalt an Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu ermöglichen (Flick 2010). Es wurden folgende Methoden der Datenerhebung verwendet:

- standardisierte schriftliche Befragung der Teilnehmenden der Deutschkurse
- standardisierte schriftliche Befragung der Kursleitenden
- mündliche Leitfadeninterviews mit vier ehrenamtlichen Sprachlehrer*innen
- mündliches Leitfadeninterview mit den beiden hauptamtlichen Fachkräften.

Die standardisierte schriftliche Befragung der Teilnehmenden der Deutschkurse ermittelte zum einen das Profil der Teilnehmenden, zum anderen eine (Selbst)Einschätzung der Entwicklung ihrer Sprachfertigkeiten. Die standardisierte schriftliche Befragung der Kursleitenden erhob, wer denn die Menschen im Ehrenamt waren, die den Sprachunterricht durchführten und was sie antrieb. Vertiefend wurden darüber hinaus mündliche Leitfadeninterviews mit vier ehrenamtlichen Sprachlehrer*innen zu ihren Praxiserfahrungen geführt. Schließlich wurde ein weiteres Leitfadeninterview mit den beiden hauptamtlichen Mitarbeitenden geführt, um die Gesamtstruktur des Projektes sowie ihre Projekterfahrungen zu erkunden. Die Durchführung der Datenerhebungen erfolgte stets unter Beachtung forschungsethischer und datenschutzrechtlicher Bestimmungen (vgl. Helfferich 2010, S.: 191ff.).

Die *standardisierten Befragungen* der Teilnehmenden und Kursleitenden liefern einfache deskriptive Daten in Form von Häufigkeitsverteilungen, die verrechnet, miteinander verglichen und beschrieben werden. Die *Leitfadeninterviews* wurden mit Erlaubnis der Befragten aufgenommen, transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet.

7 Ergebnisse der Evaluation

7.1 Projektstruktur

Auf Grundlage des mündlichen Leitfadeninterviews mit den hauptamtlichen Fachkräften wird im Folgenden die Projektstruktur beschrieben.

Personal

»dazugehören« startete mit zwei hauptamtlichen Projektmitarbeitenden (35 Std./23 Std.) am 1. Januar 2015 und endete am 31. Dezember 2017. Bereits am 15. Januar 2015 konnte der erste Deutschkurs begonnen werden, der letzte startete am 30. November 2017.

Zielgruppenerreichung

Insgesamt **799 Kursteilnehmende** und **74 ehrenamtliche Sprachlehrer*innen** wurden in der Projektlaufzeit registriert und insgesamt **36 Deutschkurse** durchgeführt:

Tab. (1): Übersicht über Zielgruppenerreichung und Anzahl der Kurse 2015-2017

Jahr	Teiln.	aktive EAs	Kurse
2015	346	36	15
2016	271	34	11
2017	182	31	10
Total	799	k. A.*	36

*: Die ehrenamtlich Aktiven können nicht einfach addiert werden, es gab Fluktuation, die gleiche Person kann auch im Folgejahr dabei gewesen sein.

Kursangebot Ehrenamtliche Sprachförderung

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen*¹² unterscheidet sechs Kompetenzstufen des Sprachniveaus:

- **A: Elementare Sprachverwendung:** A1 (Anfänger), A2 (Grundlegende Kenntnisse)
- **B: Selbstständige Sprachverwendung:** B1 (Fortgeschrittene Sprachverwendung), B2 (Selbstständige Sprachverwendung)
- **C: Kompetente Sprachverwendung:** C1 (Fachkundige Sprachkenntnisse), C2 (Annähernd muttersprachliche Kenntnisse).

Das Niveau der angebotenen Kurse reichte von Alphabetisierungskursen über Anfängerkurse (A1, A2) bis hin zu Kursen mit B1 Prüfung. Das Kursangebot bestand aus den drei Bausteinen: Sprachförderung, Lerncoaching und Sozialberatung (s. Abb. 6), um der besonderen Lebenssituation Geflüchteter Rechnung zu tragen, denn Sprachkursangebote ziehen in der Regel Beratungsbedarf nach sich. Problemlagen der jungen Flüchtlinge in den ersten Monaten und sogar Jahren des Aufenthaltes in Deutschland sind z.B. die Unterbringungssituation, Schwierigkeiten in der Kommunikation mit

¹² www.europaischer-referenzrahmen.de/; Abruf am 20.12.2017.

Ämtern und Behörden oder die Gesundheitsversorgung im Kontext des Asylbewerberleistungsgesetzes. Mit dem Beratungsangebot erhielten die jungen Menschen Unterstützung bei der Bewältigung dieser Probleme.

Die **Kursdauer** variierte zwischen fünf bis zu 24 Monaten, Studierende machten eher kürzere Angebote, ältere Ehrenamtliche, vor allem, wenn sie Rentner*innen/Pensionär*innen waren, hielten die Kursdauer eher offen, da sie flexibler in ihrer Zeitgestaltung waren. In der Regel teilten sich drei bis vier Ehrenamtliche den Unterricht in einem Kurs, der **viermal die Woche mit ca. zwei Stunden Unterrichtszeit** (zwischen 1,5 und 3 Stunden) stattfand. Jeder Sprachkurs umfasste **mindestens 200 Unterrichtsstunden** für die einzelnen Teilnehmer*innen, die Kursgröße lag im Durchschnitt bei zehn Personen. Dünnte ein Kurs über die Zeit zu sehr aus, wurden die Teilnehmenden auf andere Kurse verteilt. Über die Teilnahme führten die Lehrkräfte eigene Listen.

Im Projektverlauf wurden **49 DTZ-Prüfungen** (Deutsch-Test für Zuwanderer) bestanden: 12 Personen erreichten A2-, 37 B1-Niveau:¹³

Tab. (2): Anzahl erfolgreicher DTZ-Prüfungen 2015-2017

	A2	B1
2015	4	11
2016	5	11
2017	3	15
	12	37

Es gelang ferner, da dazu besondere Erfahrung bzw. Qualifikationen seitens der Lehrkräfte erforderlich ist, immerhin fünf Alphabetisierungskurse mit ca. 50 Teilnehmenden durchzuführen.

Lerncoaching

Durch das Lerncoaching wurden die jungen Flüchtlinge in ihrem Bildungsprozess begleitet und unterstützt. Das von einer hauptamtlichen Fachkraft durchgeführte individuelle

¹³ Inhaltliche Grundlage des DTZ ist das vom Goethe-Institut entwickelte Rahmencurriculum für Integrationskurse. Es stellt sicher, dass die Aufgaben der Prüfung sich durchgehend an den Kommunikationsbedürfnissen von Zugewanderten orientieren. Neben der Version für Erwachsene gibt es auch eine Variante für Jugendliche, die im Jugendintegrationskurs eingesetzt wird. Der DTZ besteht aus einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung. Die schriftliche Prüfung dauert 100 Minuten und enthält Aufgaben zum Hören und Lesen. Außerdem muss ein kurzer Brief geschrieben werden. Der mündliche Prüfungsteil dauert rund 15 Minuten. In dieser Zeit sollen die Prüflinge sich kurz vorstellen und mit den Prüfern und einem anderen Prüfungsteilnehmer über bestimmte Themen sprechen. Am Ende erhalten die Prüflinge ein Zertifikat, das Ihnen im Gesamtergebnis Sprachkenntnisse der Stufe B1 oder A2 bescheinigt.

www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/SkalierteSprachpruefung/skaliertesprachpruefung-node.html; Abruf am 12.12.2017.

Lerncoaching setzte bei der Erfassung der persönlichen Lernvoraussetzungen an. Dies umfasste sowohl die Schulbildung und Vorkenntnisse in der deutschen Sprache als auch das Lerntempo. Im Sinne einer bedarfsgerechten Sprachförderung fand im Rahmen einer ca. einstündigen Sprachstandsfeststellung durch die hauptamtliche Mitarbeiterin der ZBBS e.V. eine individuelle Eingruppierung in eines der drei Sprachkursniveaus statt.

Sozialberatung

Begleitend wurde den Kursteilnehmenden auch sozialrechtliche und psychosoziale Beratung angeboten. Für Fragen stand ein hauptamtlicher Mitarbeiter der ZBBS e.V. zur Verfügung, der besonders in Bezug auf fluchtspezifische Aspekte qualifiziert ist, über ein breites Verweisungswissen verfügt und darüber hinaus mit spezialisierten Beratungsstellen vernetzt ist (z.B. ärztliche oder therapeutische Behandlung, Rechtsanwält*innen, Schuldnerberatungsstellen, Vereine, Selbsthilfegruppen u. ä.).

Die Lern- und Sozialberatung fanden jeweils einmal wöchentlich zu einem festen Termin, ggf. aber auch nach Terminvereinbarung, statt.

Netzwerkarbeit

Im ersten Projektjahr wurde das Konzept für die Deutschkurse weiter verfeinert und ein solides Netzwerk ehrenamtlicher Unterstützer*innen, die die Deutschkurse durchführten, aufgebaut. **74 ehrenamtlich tätige Sprachlehrer*innen** führten im Gesamtzeitraum **36 Kurse** durch, wobei es eine gewisse Fluktuation gab, so dass jedes Jahr etwas über 30 Personen ehrenamtlich im Einsatz waren. Die Akquise neuer Ehrenamtlicher erfolgte während der gesamten Laufzeit über Zuhilfenahme verschiedener Medien wie auch über Informationsweitergabe durch bereits im Verein ehrenamtlich Tätige. Die Nachfrage seitens der interessierten Ehrenamtlichen war teilweise so hoch, dass zwischenzeitlich ein Aufnahmestopp verhängt werden musste, um die Qualität im Projekt zu sichern. Für die ehrenamtliche Sprachförderung gibt es kein Patentrezept. Um die Unterrichtsqualität zu sichern, wurde ein Anforderungsprofil für die Ehrenamtlichen erstellt und ihnen während der Projektlaufzeit Fortbildungen und Austauschforen angeboten.

Die Arbeit der Ehrenamtlichen wurde von der ZBBS e.V. unterstützt durch

- ein Angebot für Lehrberatung
- eine Vielzahl an Fortbildungen (Antirassismustraining, praktische Solidarität mit Flüchtlingen, Flucht & Trauma, Traumatisierung & gesundheitliche Situation von Flüchtlingen, Alphabetisierung, interkulturelle Kommunikation, Umgang mit Stammtischparolen & rechter Hetze, Asylverfahren)
- Angebote zum thematischen Austausch (z.B. Familienzusammenführung)

- mehrere mehrsprachige Länderveranstaltungen (Albanien & Kosovo; Serbien & Mazedonien; Afghanistan; Armenien; Jemen) für Lehrkräfte und Flüchtlinge gemeinsam
- Netzwerktreffen.

Die **Nachfrage seitens junger Geflüchteter** war von Anfang an hoch. Die Wartelisten der potenziell Interessierten wurden dadurch entlastet,

- dass eine Öffnung der offiziellen Integrationskurse für Menschen aus Syrien, dem Iran und Irak sowie Eritrea im Asylverfahren mit guter Bleibeperspektive erfolgte,
- dass 2015 DaZ-Kurse für unbegleitete minderjährige oder junge volljährige Flüchtlinge an den Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) eingerichtet wurden (2016 wurde diese Möglichkeit aber wieder stark eingeschränkt, so dass der Zulauf jüngerer Geflüchteter wieder stieg),
- dass seit Juli 2016 eine mithilfe der Stadt Kiel finanzierte Personalstelle zur Unterstützung des Ehrenamtes in der ZBBS e.V. eingerichtet wurde, die es erlaubte, weitere Sprachkurse für Geflüchtete mit nicht-gesichertem Aufenthalt anzubieten.

Diese Umstände ermöglichten es, auch einige ältere Geflüchtete in die Sprachkurse aufzunehmen, nicht zuletzt um Familien zu stärken und die Jugendlichen von bspw. zu umfassenden „Dolmetschertätigkeiten“ für ihre Familien zu entlasten.

Fazit

Das Kursangebot der ZBBS e.V. für Geflüchtete, die keinen Zugang zu Maßnahmen der Regelförderung hatten, erfuhr eine hohe Nachfrage, wobei nicht alle 799 registrierten Interessierten auch tatsächlich einen Kurs beendeten. Ziel des Sprachkursangebots war die Verbesserung der Deutsch-Sprachkompetenzen, um den Menschen die eigenständige Teilhabe an der Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen und darüber hinaus insbesondere jüngeren Geflüchteten Bildungschancen zu eröffnen. In dem dreijährigen Projektzeitraum konnten 36 Sprachkurse auf A1 bis B1-Niveau angeboten werden. Insgesamt wurden 49 DTZ-Prüfungen (Deutsch-Test für Zuwanderer) bestanden, 12 Personen erreichten A2-, 37 B1-Niveau. Insgesamt engagierten sich 74 ehrenamtliche Sprachlehrerinnen in den Sprachkursen.

Anders als bei den vielen neu entstandenen Initiativen freiwilligen Engagements wurden die ehrenamtlich Tätigen im Projekt »dazugehören« in eine bestehende professionelle Struktur kooperativ eingebunden, die Arbeit der Hauptamtlichen bereitete mit vier ineinander greifenden Maßnahmen den Rahmen für die ehrenamtliche Arbeit:

1. Akquise, Schulung und Begleitung¹⁴ ehrenamtlicher Sprachlehrer*innen
2. Aufbau, Organisation und Koordination ehrenamtlich geführter Deutsch- und Alphabetisierungskurse (bis B1)
3. Ausführliche individuell ausgerichtete Sprachstandfeststellung für eine passgenaue Vermittlung in die Sprachkurse (nicht der übliche BAMF-Test)
4. Sozialberatung zu rechtlichen und sozialen Fragestellungen.

Um die Teilhabe der Zielgruppe zu fördern, bildete der Zugang zu ehrenamtlich geführten Deutschkursen das Kernstück des Projektes »dazugehören«. Die Kurse wurden auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten und reichten von der Alphabetisierung bis zum ‚Deutsch-Test für Zuwanderer‘ (DTZ-Prüfung). In Anlehnung an das Verständnis der ZBBS e.V. von ‚gelingenem Lernen‘ bedeutete eine erfolgreiche Kursteilnahme, dass die Lernenden die neue Sprache gerne sprechen und sich sicher im Gast- bzw. Aufnahmeland bewegen können (s. S. 11).

Han-Broich (2012) vertritt in ihrer Studie zur Bedeutung des ehrenamtlichen Engagements in der Flüchtlingssozialarbeit die These, dass Ehrenamtliche gerade aufgrund ihrer persönlichen Art in der Vermittlung zwischen den Kulturen einen wichtigen Beitrag zur Integration von Flüchtlingen leisten, den die um professionelle Distanz bemühte Soziale Arbeit nicht leistet (ebd., S.: 19). So habe die persönliche Zuwendung der Ehrenamtlichen eine (angst-) kompensierende Wirkung:

Die Ehrenamtlichen konnten im Rahmen der Kontakte und Begegnungen den Flüchtlingen positive Gefühle wie Sicherheit und Geborgenheit vermitteln, so dass sich die Flüchtlinge in diesem Fall akzeptiert, anerkannt und als Menschen wertgeschätzt fühlten. (ebd., S. 135).

Gerade im Hinblick auf die psychosoziale Lage der Zielgruppe, junge Geflüchtete mit ungesichertem Aufenthalt¹ erscheint somit die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Lehrkräften besonders tragfähig.

7.2 Schriftliche Befragung der Teilnehmenden der Sprachkurse

Um ein Bild über das Profil der Zielgruppe der Geflüchteten zu erhalten, ermittelte die standardisierte schriftliche Befragung deskriptive Daten zu Geschlecht, Alter und Herkunftsregion sowie Qualifikationshintergründen. Etwaige Fortschritte in den Sprachfertigkeiten wurden anhand von (Selbst)Einschätzungen der Geflüchteten erhoben.

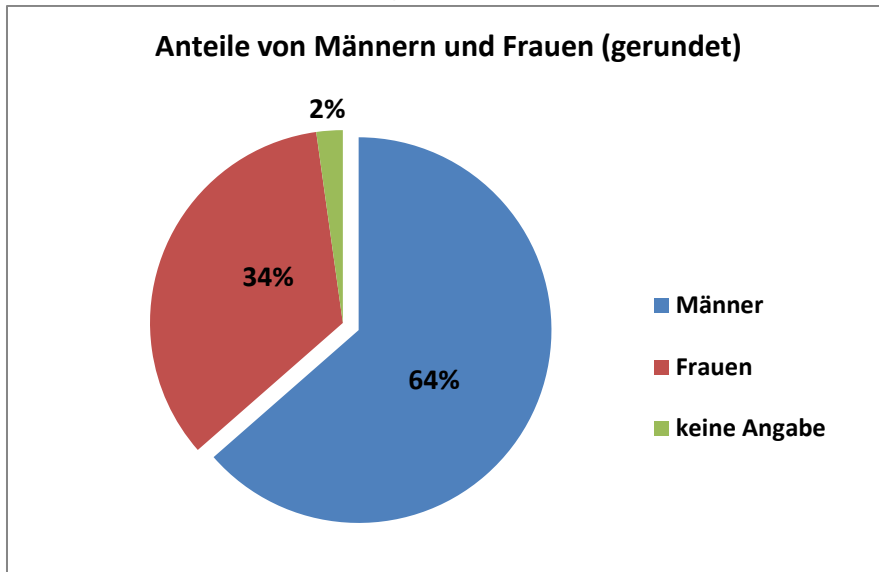
¹⁴ Begleitend erhielten die ehrenamtlich tätigen Sprachlehrer*innen regelmäßig Unterstützung in Form von Fortbildungsangeboten, Lehrberatungen und wenn gewünscht Supervision, siehe S. 16.

7.2.1 Profil der Befragtengruppe

Geschlecht, Alter, Herkunft und Qualifikation der Befragten

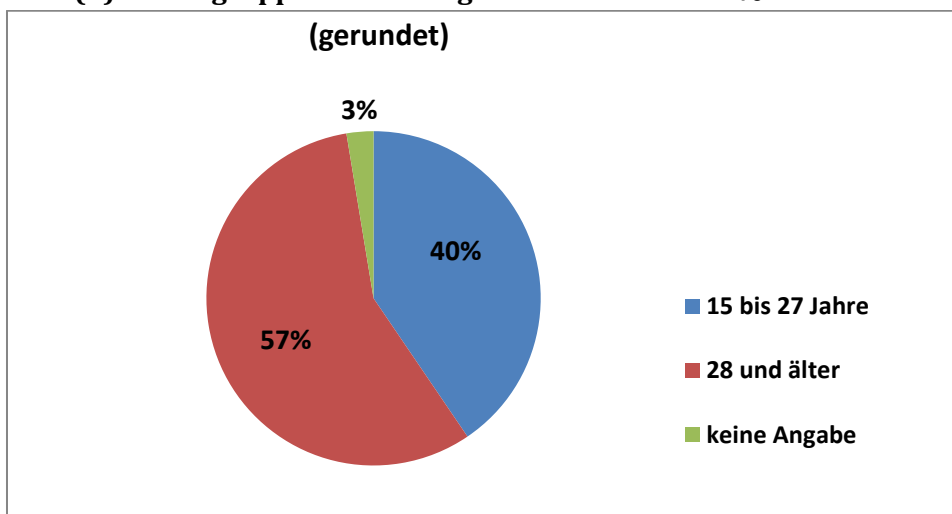
An der Befragung beteiligten sich 267 Personen, ein Drittel (n= 91; 34%) Frauen und zwei Drittel (n= 169; 64%) Männer, was nicht nur das Geschlechterverhältnis in den Kursen realistisch widerspiegelt, sondern auch den Bundestrend, nach dem das Verhältnis von Männern zu Frauen bei den Erstantragstellungen im Jahr 2017 ungefähr zwei Drittel zu einem Drittel betrug (s. S. 6).

Abb. (7): Geschlecht der befragten Geflüchteten in %



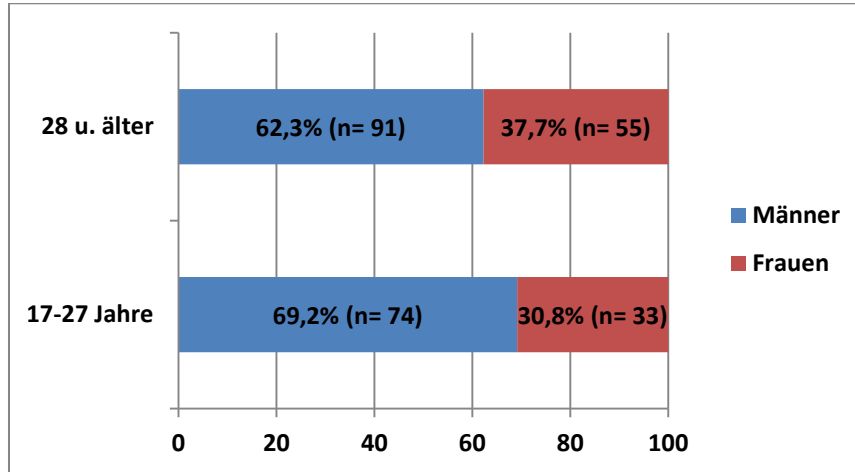
Die jüngere Alterskohorte (15-27 Jahre) war in der Befragung mit 40 Prozent (n= 108) etwas unterrepräsentiert, 57 Prozent (n= 152) waren 28 Jahre und älter.

Abb. (8): Altersgruppen der befragten Geflüchteten in %



In der älteren Kohorte ab 28 Jahren waren prozentual etwas mehr Frauen als in der jüngeren und dementsprechend umgekehrt in der jüngeren Gruppe prozentual mehr Männer.

Abb. (9): Anteil von Männern und Frauen an den Altersgruppen

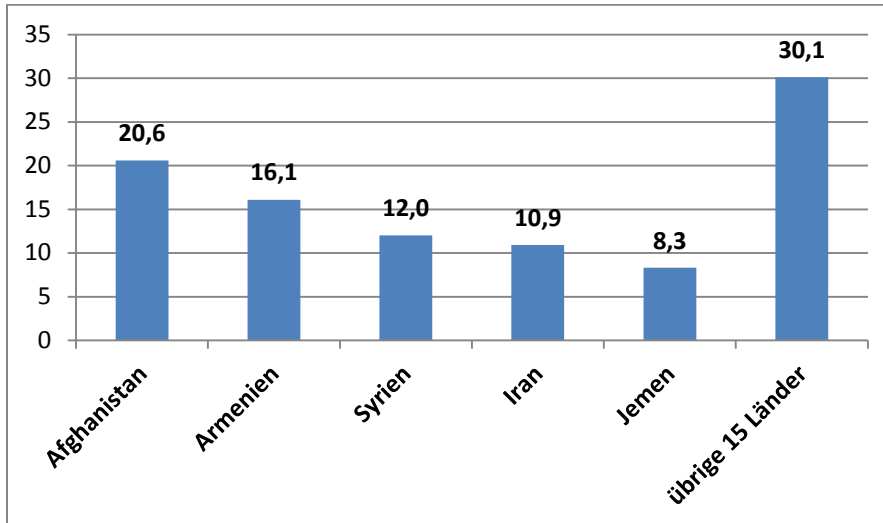


Die Herkunftsregionen waren breit gestreut wie die Tabelle (3) zeigt, es kristallisierten sich aber einige Schwerpunktländer heraus. 68 Prozent der Befragten stammten aus nur fünf Herkunftsländern, nämlich 1. Afghanistan, 2. Armenien, 3. Syrien, 4. Iran und 5. Jemen. Bis auf Armenien stimmen die Hauptherkunftsländer mit dem Bundestrend wie auch dem in Schleswig-Holstein überein.

Tab. (3): Herkunftsländer der Geflüchteten

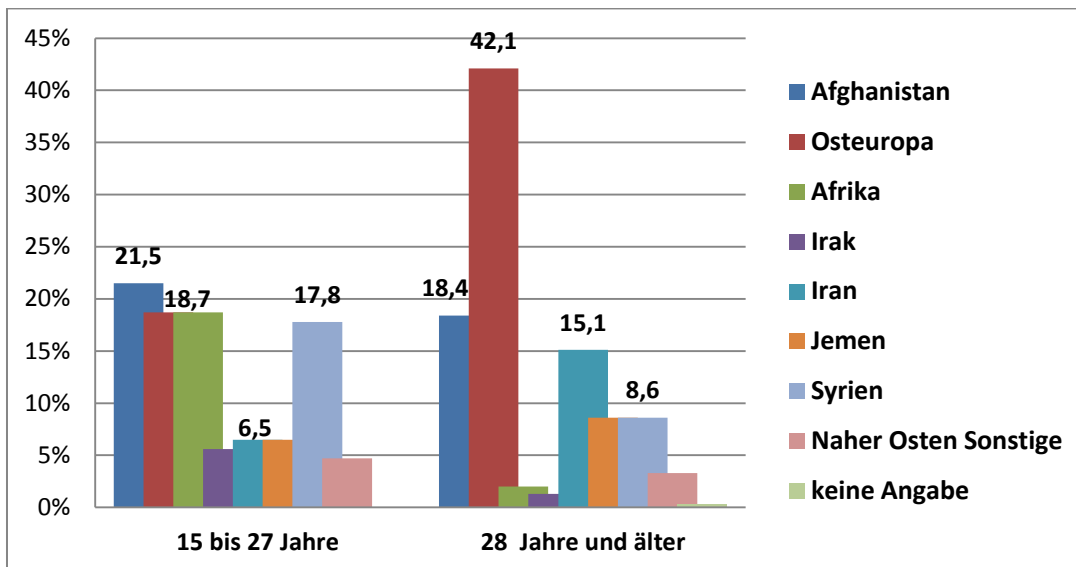
Herkunftsland	Anzahl	Prozent
Afghanistan	55	20,6
Albanien	9	3,4
Armenien	43	16,1
Aserbajdschan	1	0,4
Eritrea	8	3,0
Ghana	1	0,4
Irak	9	3,4
Iran	29	10,9
Jemen	22	8,3
Kasachstan	1	0,4
Kurdistan	4	1,5
Libanon	2	0,8
Palästina	1	0,4
Russland	12	4,5
<Serbien	1	0,4
Somalia	8	3,0
Syrien	32	12,0
Tschetschenien	5	1,9
Türkei	1	0,4
Ukraine	5	1,9
Total	267	100,00

Abb. (10): Die 5 stärksten Herkunftsländer der Geflüchteten in %



Betrachtet nach den verschiedenen Altersgruppen gab es einige nennenswerte Unterschiede: Jüngere Teilnehmende kamen überwiegend aus Afghanistan, überproportional viele ältere aus Osteuropa, insbesondere Armenien.¹⁵ Unter den Älteren waren kaum Menschen aus afrikanischen Herkunftsländern, Syrer*innen waren eher jünger.

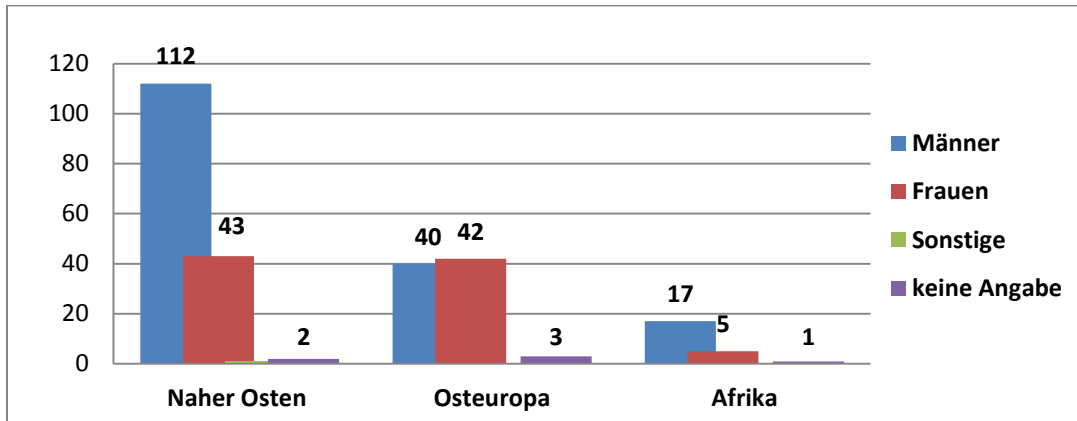
Abb. (11): Herkunftsstaaten nach Altersgruppenkategorien in %



¹⁵ Die Wirtschaft Armeniens leidet unter der einseitigen Ausrichtung auf Russland, das selbst eine schwere Wirtschaftskrise durchlebt. Aber auch im Land selbst wird die Entwicklung durch eine korrupte Oligarchie behindert. Viele Menschen haben das Land seit 1991 verlassen, leben als Flüchtlinge oder als Arbeitskräfte im Ausland. Die meisten Familien sind auf die Überweisungen aus dem Ausland angewiesen. Die Meinungsfreiheit ist stark eingeschränkt, kritische Oppositionelle werden behindert und angegriffen. ... Die Zahl der Geflüchteten aus Armenien, die Deutschland erreichen, ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Waren es 2008 noch weniger als 300, beantragen in den letzten Jahren mehr als 2000 Geflüchtete hier Asyl. www.zbbs-sh.de/events/flucht-aus-armenien-asyl-in-deutschland/; Abruf am 30.11.2017.

Unterscheidet man die Herkunft nach Geschlecht, zeigt sich, dass die Mehrheit (n= 112) der teilnehmenden Männer aus dem Nahen Osten stammte, Frauen indes zu nahezu gleichen Teilen aus dem Nahen Osten (n= 43) (vornehmlich Syrien und Afghanistan) und Osteuropa (n= 42). Insgesamt kamen vergleichsweise wenige Männer (n= 17), vor allem aber wenige Frauen (n= 5) aus einem afrikanischen Land (z.B. Somalia, Ghana).

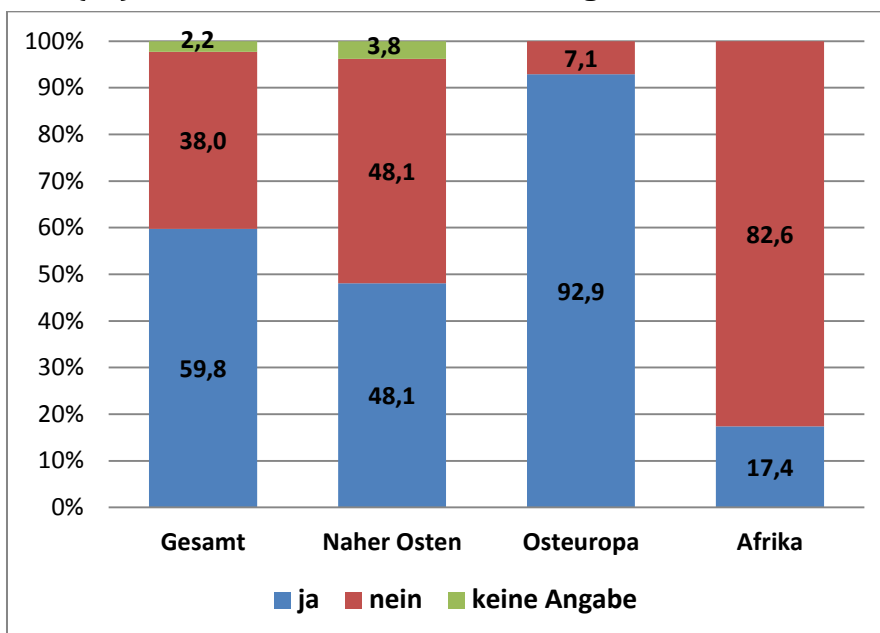
Abb. (12): Männer und Frauen nach Herkunftsregion (absolute Zahlen)



Schulabschluss

Von allen Befragten verfügten 60 Prozent (n= 160) über einen Schulabschluss, über ein Drittel, nämlich 38 Prozent (n= 101) indessen nicht. Hierbei waren sehr deutliche Unterschiede nach Herkunftsregion erkennbar. Während mit 92 Prozent nahezu alle Teilnehmenden aus Osteuropa einen Schulabschluss besaßen, hatten über 80 Prozent der aus Afrika stammenden Personen keinen Schulabschluss. Bei Menschen aus dem Nahen Osten hielt es sich die Waage.

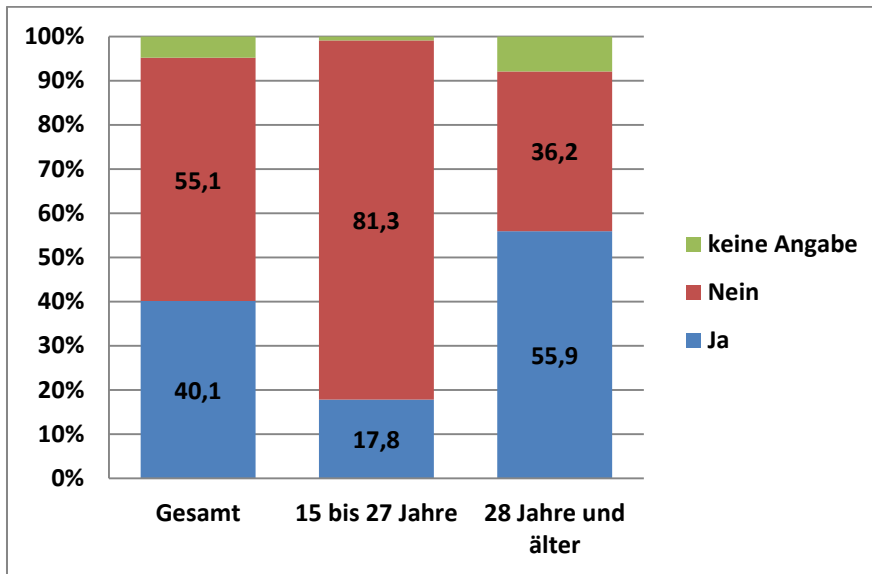
Abb. (13): Schulabschluss und Herkunftsregion in %



Berufsabschluss

Berufsabschlüsse aus Drittstaaten entsprechen nicht unbedingt den deutschen Ausbildungsstandards und Gepflogenheiten, können aber auf ausgeprägtem beruflichem Erfahrungswissen beruhen.¹⁶ Hinsichtlich eines Berufsabschlusses ließ sich ein klarer Unterschied nach Altersgruppen dahingehend feststellen, dass Ältere mehrheitlich einen Berufsabschluss hatten (56%), Jüngere mit über 80 Prozent hingegen nicht, was zunächst selbsterklärend ist (Alter), aber auch, wie oben ausgeführt, im Zusammenhang mit der Fluchtsituation stehen kann.

Abb. (14): Anteile der Befragten hinsichtlich Berufsabschluss und Alter in %



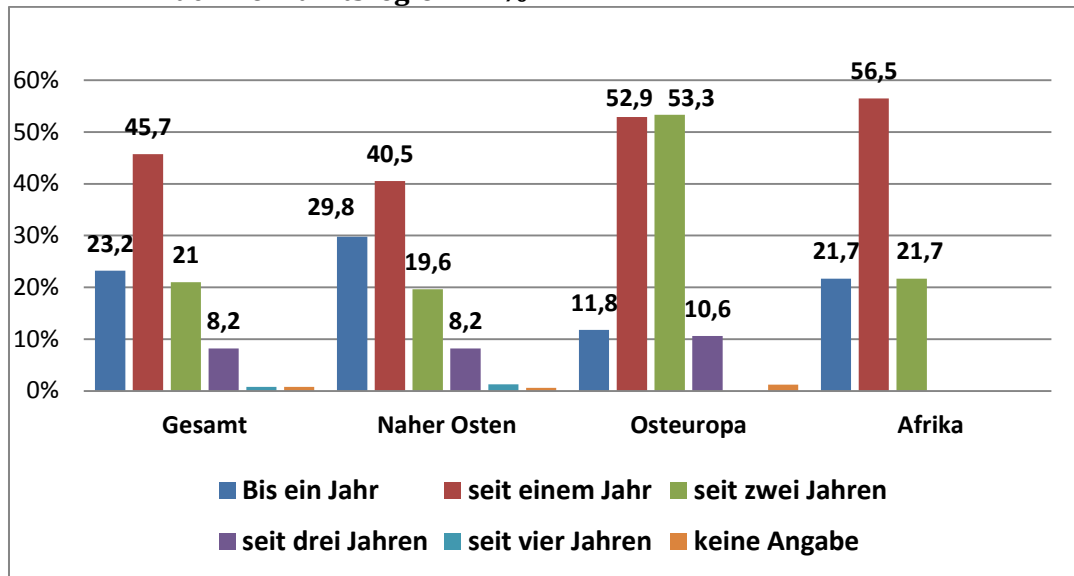
Knapp 30 Prozent (n= 70) aller Befragten gaben an, einen Hochschulabschluss zu haben.

7.2.2 Aufenthaltsdauer in Deutschland zum Zeitpunkt der Befragung

Fast 70 Prozent der Befragten hielten sich zusammen genommen (bis zu einem Jahr und seit einem Jahr bis unter zwei Jahren) erst relativ kurz in Deutschland auf. Die kürzeste Angabe eines Teilnehmenden war, seit einem Monat in Deutschland zu sein, die längste Dauer war vier Jahre und betraf zwei Personen. Nach Herkunftsregion betrachtet, gab es Unterschiede, insbesondere Personen aus dem Nahen Osten (inklusive Syrien und Afghanistan) waren eher kürzer in Deutschland im Vergleich zu Teilnehmenden aus Osteuropa, von denen etwas über zwei Drittel (64%) bereits seit zwei Jahren oder länger in Deutschland weilte.

¹⁶ Siehe dazu das Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen.

Abb. (15): Aufenthaltsdauer in Deutschland zum Zeitpunkt der Befragung nach Herkunftsregion in %



7.2.3 Entwicklung der Sprachkompetenzen

Für eine erfolgreiche Integration und Teilhabe in Schule, Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt sowie der deutschen Gesellschaft insgesamt ist das Erlernen der deutschen Sprache, wie mehrfach im Vorangegangenen beschrieben, unabdingbar.¹⁷

Die ZBBS e.V. führte im Projekt »dazugehören« Deutschkurse auf dem Level A1 bis B1 durch sowie Alphabetisierungskurse. Bei der Aufnahme der Teilnehmenden erfolgte ein ca. einstündiger individueller Einstufungstest durch eine hauptamtliche Fachkraft. Der Vermittlung alltagsrelevanter Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen wurde in den Kursen hohe Priorität eingeräumt. In der Sozialberatung wurde hauptsächlich Hilfe bei Antragsstellungen benötigt.

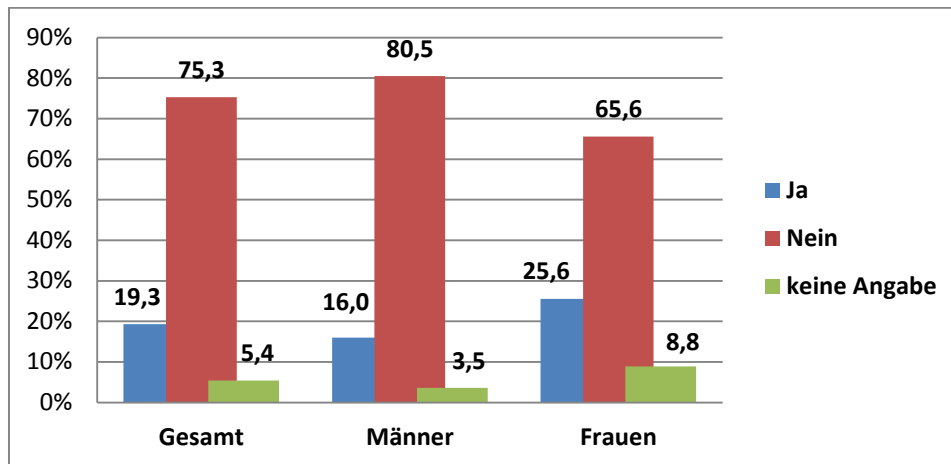
7.2.3.1 Wunsch nach Kinderbetreuung während der Kurse

Im Zusammenhang mit dem hohen Anteil männlicher Teilnehmer war der Wunsch nach einer Kinderbetreuung während der Deutschkurse nicht sehr ausgeprägt, nur 19,3 Prozent insgesamt wünschten dies. Wenig überraschend wünschten dabei deutlich mehr Frauen (25,6%) als Männer (16%) eine Kinderbetreuung.¹⁸

¹⁷ Für die schulische Integration und die Sprachförderung von schulpflichtigen jungen Geflüchteten sind die Schulen zuständig, Ziel ist die Integration in den Regelunterricht der Schulen. Schulpflichtige Geflüchtete ab 16 Jahren werden überwiegend in Klassen an berufsbildenden Schulen aufgenommen (zum Teil sogar über das Ende der Schulpflicht hinaus) mit dem Ziel des schnellstmöglichen Übergang in eine Berufsausbildung (Kultusministerkonferenz 2016, S. 6).

¹⁸ Es ist zu vermuten, dass Frauen wegen der fehlenden Kinderbetreuung gerade NICHT an den Kursen teilnahmen.

Abb. (16): Wunsch nach Kinderbetreuung in %



7.2.3.2 Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen vor und nach dem Deutschkursbesuch

Die Erfassung der Sprachkompetenz erfolgte im Rahmen von Selbsteinschätzungen der Kursteilnehmenden anhand einer 5-stufigen Skala (sehr gut, gut, mittel, schlecht, sehr schlecht). Probleme bei der Datenerhebung können in diesem Zusammenhang insofern auftreten, als manche Personen dazu neigen, auf Skalen nur Extremwerte anzugeben, während andere wiederum eine „Tendenz zur Mitte“ und hierbei wiederum interindividuell verschiedene Interpretationen der mittleren Kategorie haben können.

Faktoren wie

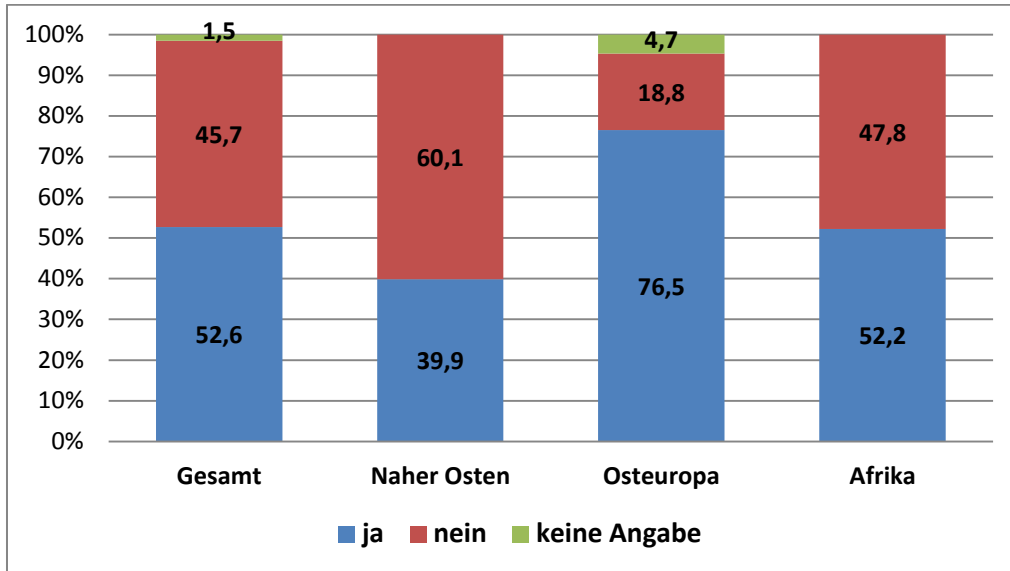
- Deutschkenntnisse vor Kursbeginn,
- Alter (jüngeren Menschen fällt das Erlernen neuer Sprachen leichter als älteren),
- Aufenthaltsdauer in Deutschland (Teilnehmende, die vor dem Kurs schon länger in Deutschland leben, haben mehr Zeit für einen ungesteuerten Spracherwerb),
- Bildung (der Einfluss der Schulbildung bzw. der Lerngewohnheiten auf den Spracherwerb ist nachgewiesen. Teilnehmer mit einer höheren Schulbildung lernen i.d.R. schneller),
- Herkunftsland des/der Teilnehmenden

haben Einfluss auf die Sprachkompetenz (vgl. Rother 2010, S. 23f.) und wurden in der Befragung getestet. Als relevant erwiesen sich Herkunftsregion und Aufenthaltsdauer.

Deutsche Sprachkompetenzen VOR Besuch eines Deutschkurses

Im Zusammenhang mit der Aufenthaltsdauer zeichnete sich ab, dass über drei Viertel der Befragten aus Osteuropa und etwas über die Hälfte aus afrikanischen Ländern vor dem Kursbesuch bereits über ein paar deutsche Sprachkompetenzen verfügten, die Mehrheit der häufig jüngeren und sich kürzer in Deutschland aufhaltenden Personen aus dem Nahen Osten demgegenüber mit 60 Prozent noch keinerlei deutsche Sprachkenntnisse besaßen.

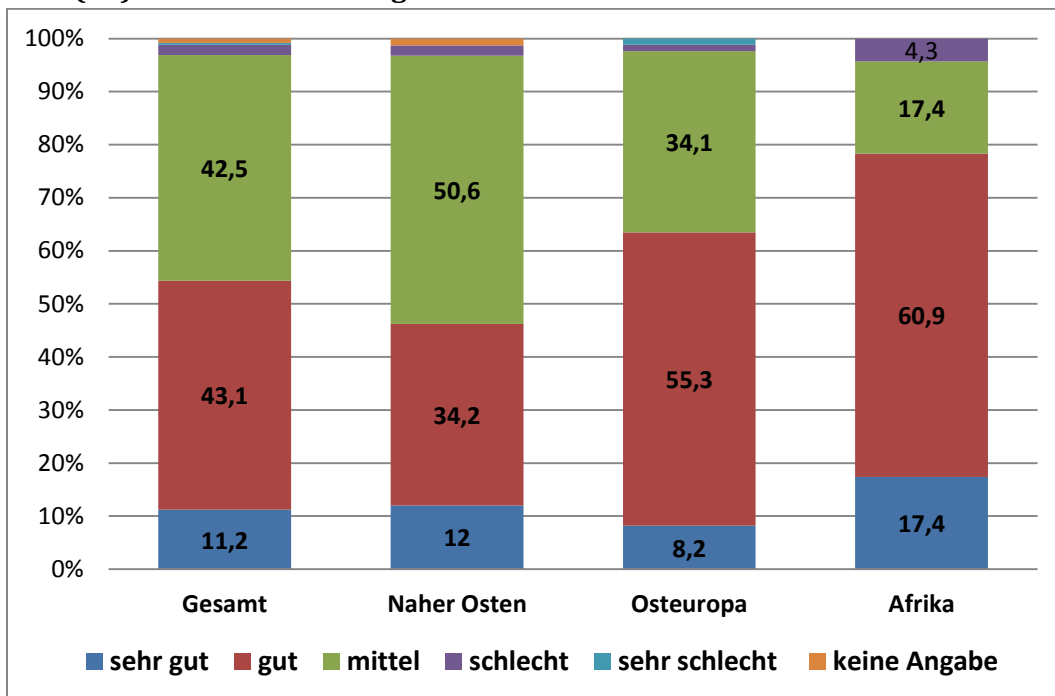
Abb. (17): Selbsteinschätzung: Deutsch verstehen vor dem Kurs in %



Deutsche Sprachkompetenzen NACH Besuch eines Deutschkurses

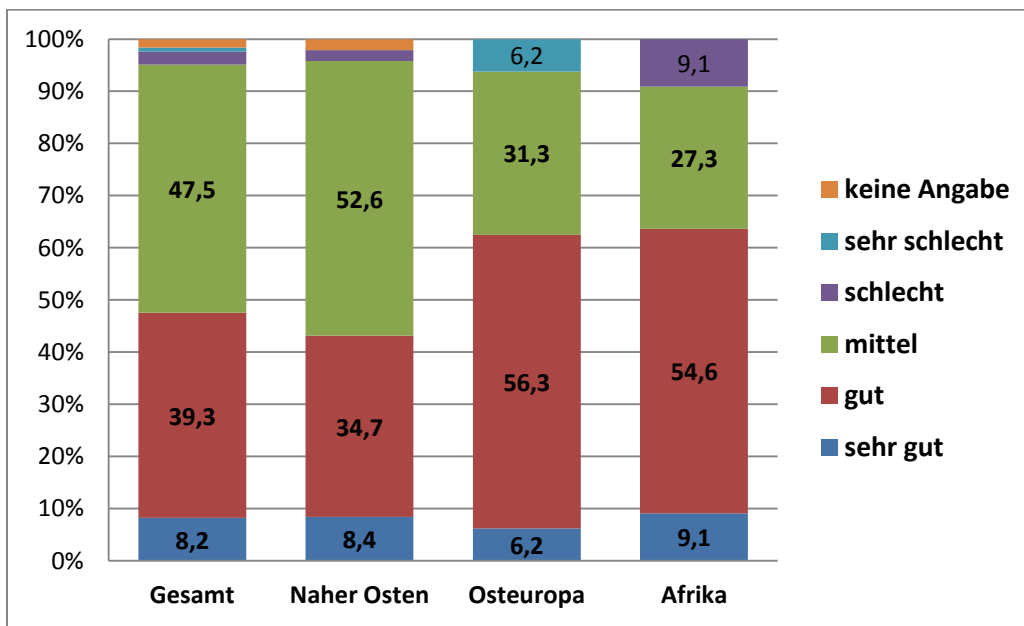
Ihre Deutschkenntnisse NACH Ende des Kurses schätzten die Teilnehmenden insgesamt mehrheitlich als entweder „gut“ (43%) oder „mittel“ (42,5%) ein, 11 Prozent sogar als „sehr gut“. Aufgegliedert nach Herkunftsregion schätzen Osteuropäer*innen und Afrikaner*innen ihre Kompetenzen überwiegend mit „gut“ ein (55% bzw. 61%). Sie waren es auch, die schon vor Beginn Sprachkenntnisse besaßen. Menschen aus dem Nahen Osten und mehrheitlich ohne Vorkenntnisse stufen sich mit etwas über der Hälfte als „mittel“ (die Kategorien „schlecht/sehr schlecht“ sind an dieser Stelle zu vernachlässigen).

Abb. (18): Selbsteinschätzung: Deutsch verstehen vor dem Kurs in %



Aussagekräftig ist daher insbesondere ein Blick auf diejenigen, die angaben, vor Kursbeginn kein Deutsch verstanden zu haben und ihre Selbsteinschätzung nach Kursende. Dies betraf 122 Personen, ca. 45 Prozent aller Befragten. Bezogen auf diese Teilgruppe überwog mit 47,5% die Einschätzung nach Absolvierung des Kurses Deutsch nunmehr „mittel“ verstehen zu können. Dies speiste sich vor allem aus der Gruppe der Menschen aus dem Nahen Osten (53%). Die Mehrheit der Osteuropäer*innen (56%) und Afrikaner*innen (55%) schätzten ihre Kompetenz als „gut“ ein. Zu erwähnen bleibt, dass immerhin drei Personen ihre Kompetenz Deutsch zu verstehen nach Beendigung des Kurses als „schlecht“ und eine Person sogar als „sehr schlecht“ einschätzten. Die Gründe hierfür sind nicht bekannt.

Abb. (19): Selbsteinschätzung Deutsch verstehen zu können nach dem Kurs und VOR dem Kurs kein Deutsch verstanden zu haben in %

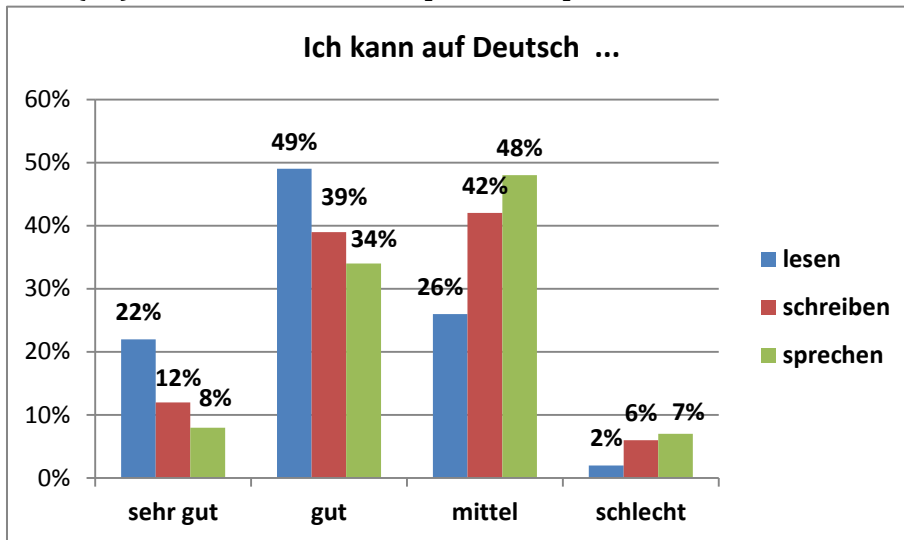


Es wurde im Rahmen der Selbsteinschätzung zudem gefragt, inwieweit der bzw. die Befragte im Kursgeschehen

- Deutsch lesen
- auf Deutsch schreiben sowie
- mit einem Freund auf Deutsch reden

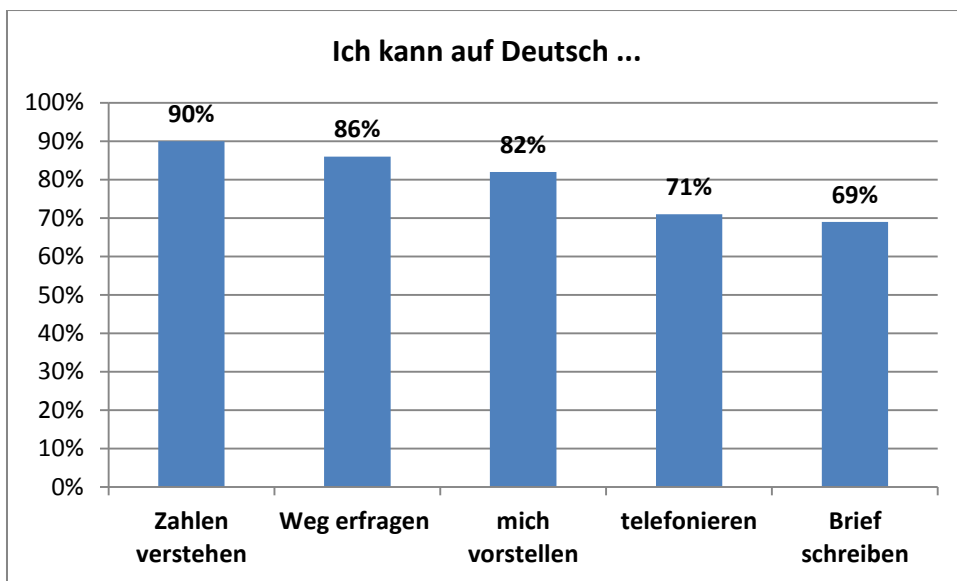
konnte. Deutsch lesen zu können (22% gaben „sehr gut“ und 49% „gut“ an) fiel den Kursteilnehmenden leichter als zu sprechen (mittel: 48%) oder zu schreiben (mittel: 42%).

Abb. (20): Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz in%



Nach dem Kursbesuch waren die Teilnehmenden mehrheitlich in der Lage auf Deutsch Zahlen zu verstehen, nach dem Weg zu fragen, sich zu vorstellen, zu telefonieren sowie einen kurzen Brief zu schreiben.

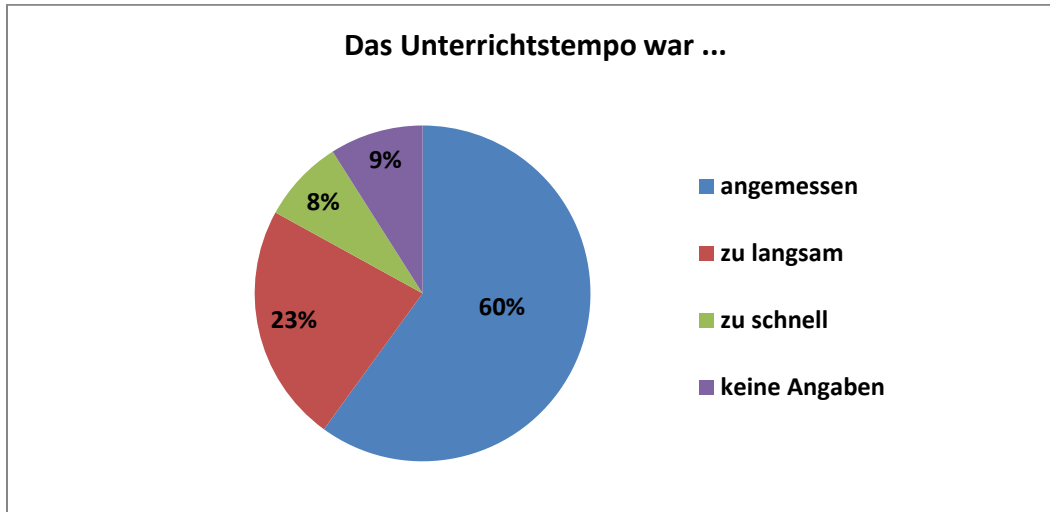
Abb. (21): Einfache Beispiele der Deutschenanwendung in%



7.2.4 Zum Unterrichtsgeschehen

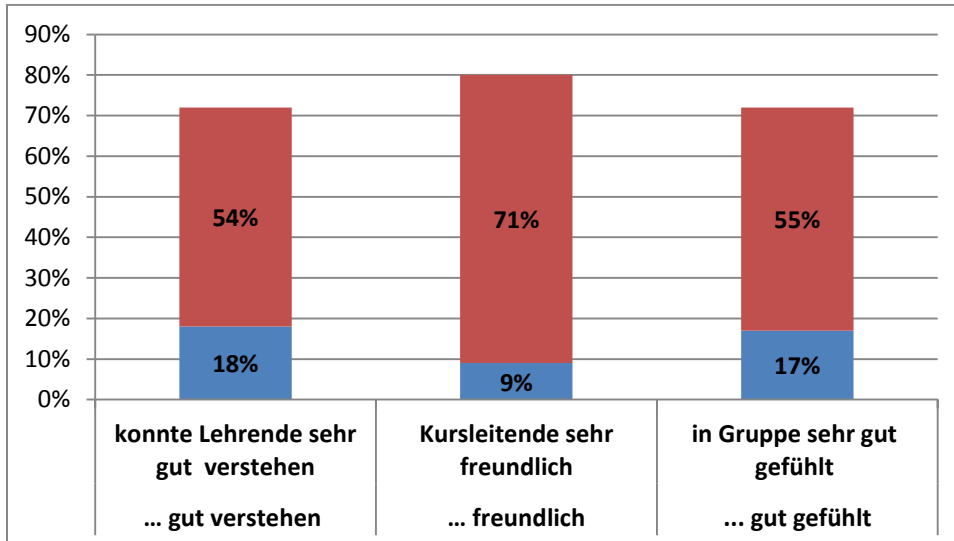
Aufgrund der unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen gab es unterschiedliche Lerntempi. Mehrheitlich (60%) wurde das Unterrichtstempo als angemessen eingestuft, 23 Prozent empfanden es als zu langsam, 8 Prozent hingegen als zu schnell.

Abb. (22): Beurteilung des Unterrichtstempos in%



Die Beurteilung der Lehrpersonen fiel sehr positiv aus, fast drei Viertel gaben an, sie oder ihn „sehr gut“ (54%) oder „gut“ (18%) verstanden zu haben und nahmen die Kursleitenden als „sehr freundlich“ (71%) oder „freundlich“ (9%) wahr. Zudem gaben 91% an, im Kurs neue Freunde gefunden zu haben (ohne Grafik). Dementsprechend hoch fällt die positive Bewertung, sich in der Gruppe „sehr gut“ (55%) bzw. „gut“ (17%) gefühlt zu haben, aus.

Abb. (23): Beurteilung verschiedener Unterrichtsaspekte in%



7.2.5 Zusammenfassung

Im Vorangegangenen gab die Auswertung der schriftlichen Teilnehmendenbefragung Auskunft zu den im Rahmen der Evaluation aufgeworfenen Fragen

- *Wer fand Zugang (Alter, Geschlecht, Herkunftsland, Qualifikation)?*
- *Wie schätzten die Geflüchteten ihre Sprachkompetenzen nach dem Kursbesuch ein?*
- *Wie beurteilten sie das Kursgeschehen?*

Die schriftliche Befragung, an der sich 267 Personen beteiligten, gab Aufschluss über Geschlecht, Alter, Herkunftsregion und Qualifikation der Geflüchteten. Über zwei Drittel der Teilnehmenden stammte aus nur fünf Herkunftsländern, nämlich Afghanistan, Armenien, Syrien, dem Iran und dem Jemen. Nur ein Drittel waren Frauen, zwei Drittel Männer. Die Kursteilnehmenden besaßen mehrheitlich einen Schulabschluss, vor allem Jüngere aber hatten (noch) keinen Berufsabschluss. Die von der ZBBS e.V. avisierte Zielgruppe wurde gut erreicht.

Während Teilnehmende aus Osteuropa und afrikanischen Staaten mehrheitlich bereits über (vermutlich eher einfache) Vorkenntnisse in der deutschen Sprache verfügten, besaßen Geflüchtete aus dem Nahen Osten mehrheitlich keine deutschen Sprachkenntnisse. Hierbei spielte vornehmlich die unterschiedlich lange Aufenthaltsdauer eine Rolle. Die Erfassung der Sprachkompetenzentwicklung durch die Kursteilnahme erfolgte im Rahmen von Selbsteinschätzungen anhand einer 5-stufigen Skala (sehr gut, gut, mittel, schlecht, sehr schlecht). Die Verbesserung der Sprachkompetenz (innerhalb des jeweiligen Kursniveaus) spiegelte sich darin wider, dass *nach* Beendigung des Kurses 55 Prozent aller Teilnehmenden ihre Deutschkenntnisse als gut oder sehr gut beurteilten und nur Einzelpersonen als schlecht oder sehr schlecht. Auch in der Gruppe derjenigen, die *vor* dem Kurs keinerlei Deutschkenntnisse besaßen, schätzte ein gleich hoher Anteil (42,5%) ihre Kompetenz als „sehr gut/gut“ oder „mittel“ ein. Nach dem Sprachkursbesuch waren die Teilnehmenden beispielsweise zu sehr hohen Anteilen in der Lage Zahlen zu verstehen, nach dem Weg zu fragen, sich vorzustellen, zu telefonieren sowie einen kurzen Brief zu schreiben.

Das Lernumfeld bzw. Lernklima sowohl hinsichtlich der Lehrenden als auch innerhalb der Kursgruppe wurde sehr positiv wahrgenommen, das Lerntempo mehrheitlich als angemessen beurteilt. Unter den Teilnehmenden bildeten sich Freundschaften heraus.

7.3 Befragungen der Lehrkräfte

Ein wesentliches Moment im Projekt war die Einbindung von ehrenamtlichen Lehrkräften bzw. der Aufbau eines Netzwerkes aus Ehrenamtlichen, die die Deutschkurse durchführten. Es konnten insgesamt 74 Ehrenamtliche akquiriert werden. Werbung für die ehrenamtliche Tätigkeit war in Zeitungen, anhand von Plakataushängen an diversen frequentierten Orten, über Facebook sowie über die ASTEN der Universität und der Fachhochschule Kiel erfolgt. Die Aufrufe erfuhren große Resonanz, so dass die ZBBS e.V. sogar zeitweilig einen Aufnahmestopp verhängte.

Die Auswahl der Lehrpersonen erfolgte über Kennlerngespräche, wobei die Motivation der Menschen ein wichtiges Kriterium war. Unter den Ehrenamtlichen gab es viele pen-

sionierte Lehrer*innen, des Weiteren meldeten sich viel mehr Frauen als Männer, das Verhältnis war ungefähr zwei zu einem Drittel, was Ergebnisse anderer Untersuchungen zum Ehrenamt in der Flüchtlingshilfe stützt (Karakayali/Kleist 2015).

Ein Kurs und seine Qualität steht und fällt mit den Kompetenzen der Kursleiter*innen. Als unabdingbare Voraussetzungen für professionell Lehrende in den Integrationskursen werden u.a. genannt:

- DaF/DaZ-didaktische Kompetenz
- Erfahrung im Zusammenleben mit Fremdsprachigen
- Integrationskompetenz
- Absenz des „Helfersyndroms“ (vgl. Landert Farago Partner 2006, S. 8).

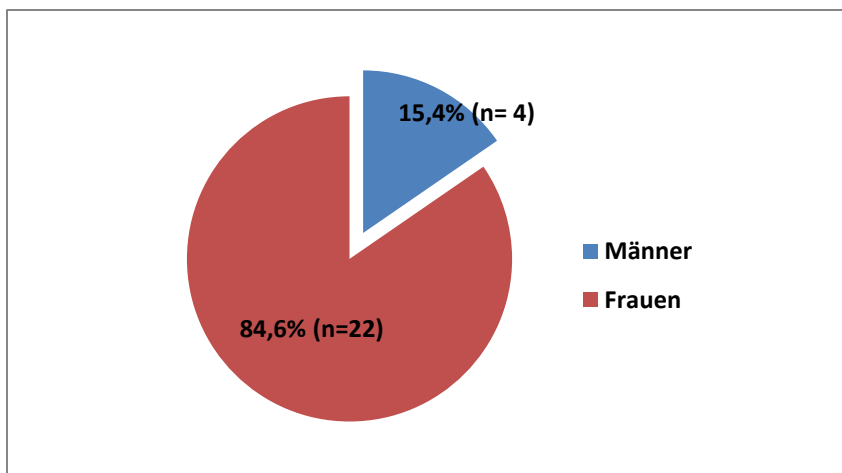
Um die Qualität der Arbeit der Ehrenamtlichen zu sichern, von denen diese Voraussetzungen nicht erwartet wurden, wurden sie während der Projektlaufzeit geschult, supervidiert und zu regelmäßigem Austausch eingeladen.

Ergänzend zur einer schriftlichen standardisierten Befragung aller Lehrpersonen im Jahr 2016 zu ihrem persönlichen Hintergrund und Motiven für ihr Engagement wurden vier Lehrpersonen mit einem Leitfaden befragt, um einen tieferen Einblick in die Unterrichtserfahrungen sowie die Kooperation mit den hauptamtlichen Fachkräften zu gewinnen. Neben persönlichen Hintergrundfragen standen Fragestellungen zur Unterrichtsgestaltung und zu Unterrichtserfahrungen sowie Zusammenarbeit im Mittelpunkt.

7.3.1 Auswertung der schriftlichen Befragung der Kursleiter*innen

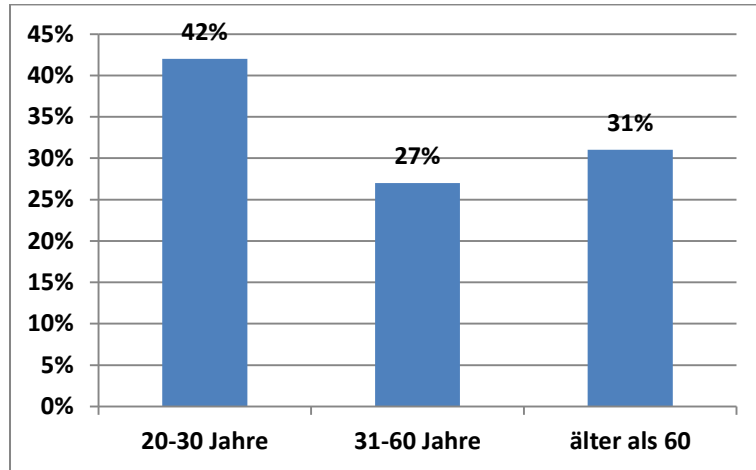
Die schriftliche Befragung beantworteten 26 Personen. Bezogen auf die Gesamtzahl der 34 aktiven Lehrkräfte im Jahr 2016, entspricht dies einer hohen Rücklaufquote von 76 Prozent, Im Vergleich zur Grundgesamtheit (s.o.) nahmen überproportional mehr Frauen, nämlich 85 Prozent gegenüber 15 Prozent Männern, an der Befragung teil.

Abb. (24): Geschlecht der befragten Lehrkräfte



Die Mehrheit der Befragten (n=11; 42%) gehörte der jüngeren Altersgruppe zwischen 20-30 Jahren an, über ein Fünftel war zwischen 31 und 60 (n= 7; 27%) und ein knappes Drittel 60 Jahre und älter (n= 8; 31%).

Abb. (25): Altersgruppen der befragten Lehrkräfte

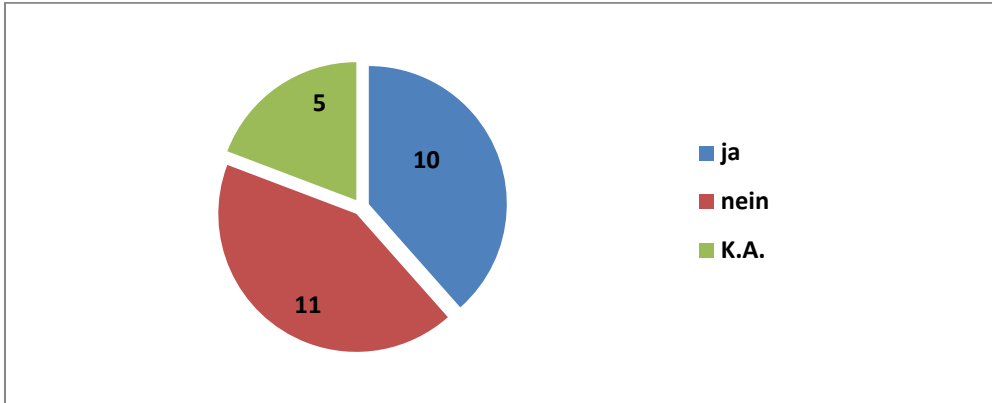


Das Qualifikationsniveau der Kursleiter*innen war sehr hoch, viele hatten einen Hochschulabschluss (insbes. Lehreraamt, Pädagogik, Sozial- und Geisteswissenschaften, u.a.) oder übten eine künstlerische Tätigkeit oder qualifizierte Berufstätigkeit aus.

Zu den Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte in den Integrationskursen zählen, neben fachlicher, pädagogischer und interkultureller Kompetenz, spezifische adressat*innengerechte methodisch-didaktische Kompetenzen, um effizienten DaZ-Unterricht erteilen zu können. In den offiziellen Integrationskursen dürfen daher nur Personen unterrichten, die Deutsch als Fremdsprache- (DaF) oder Deutsch als Zweitsprachestudium (DaZ) oder alternativ eine vom BAMF vorgegebene Qualifizierungsmaßnahme absolviert haben.¹⁹ Diese Anforderungen an sprachdidaktische und erwachsenenbildnerische Kompetenzen gelten für die ehrenamtlich geführten Deutschkurse nicht. Dennoch hielt es sich ungefähr die Waage, denn immerhin zehn ehrenamtliche Lehrkräfte hatten eine entsprechende Qualifikation.

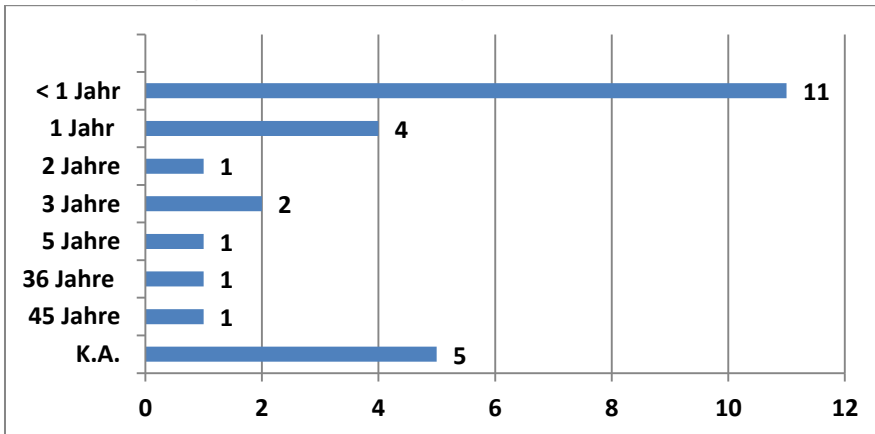
¹⁹ Vgl. www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung-node.html; Abruf 23.01.2018.

Abb. (26): Qualifikation für Sprachvermittlung vorhanden? (absolute Zahlen)



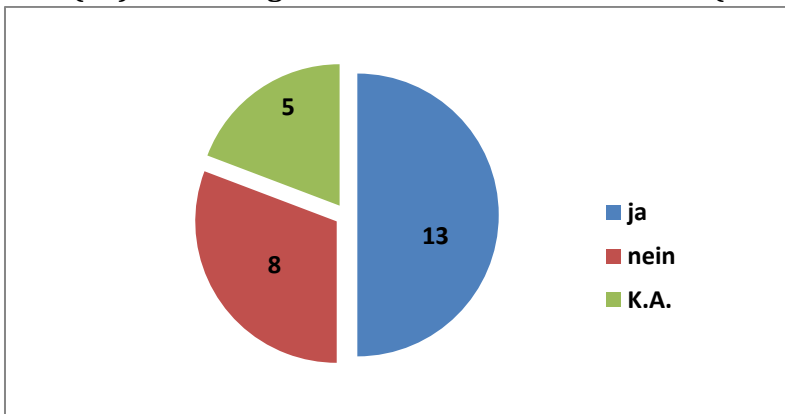
Die Mehrheit (n= 15) übte ihre oder seine ehrenamtliche Tätigkeit erst seit Kurzem aus, elf seit weniger als einem Jahr und vier bis zu einem Jahr. Zwei Personen engagieren sich demgegenüber bereits seit mehreren Jahrzehnten ehrenamtlich (36 bzw. 45 Jahre).

Abb. (27): Länge der Ehrenamtstätigkeit (absolute Zahlen)



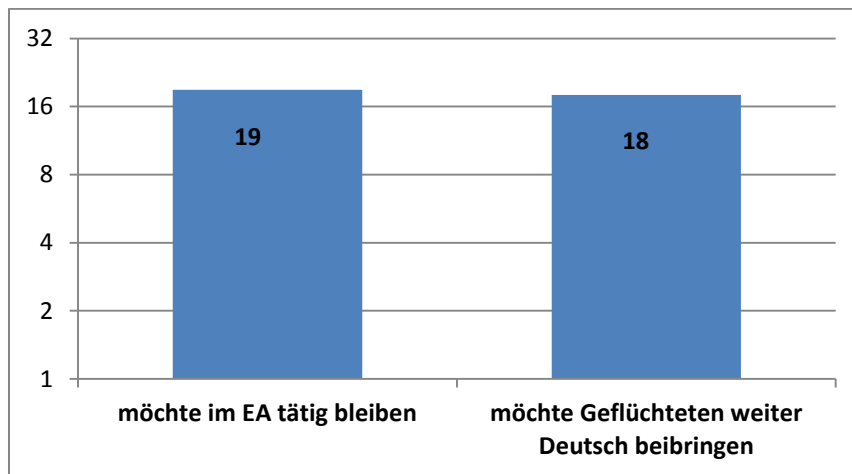
Genau die Hälfte der befragten Lehrkräfte hatte bereits Vorerfahrungen in der Arbeit mit Geflüchteten, während ca. ein Drittel (n= 8) dies noch nicht hatte.

Abb. (28): Erfahrung in der Arbeit mit Geflüchteten? (absolute Zahlen)



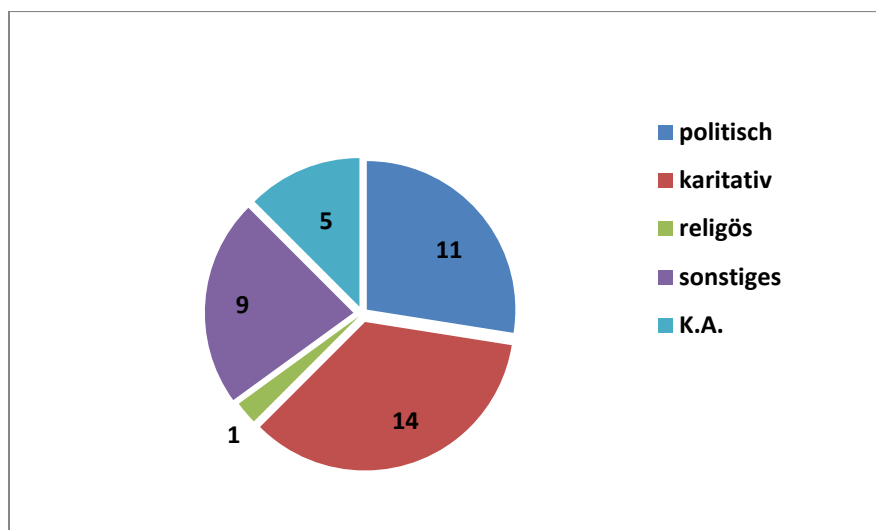
Die meisten (n= 19) planten, sich auch weiterhin ehrenamtlich engagieren wie auch Geflüchteten weiterhin Deutsch beizubringen zu wollen (n= 18).

Abb. (29): Absicht, sich weiter ehrenamtlich zu engagieren (absolute Zahlen)



Als Gründe, sich für Geflüchtete zu engagieren, nannten die Befragten mehrere Motive, am häufigsten karitative (n= 14) und politische (n= 11). Religiöse Gründe spielten für das Engagement so gut wie keine Rolle (n= 1).

Abb. (30): Motive für Ehrenamtstätigkeit (Mehrfachnennungen, absolute Zahlen)



Zusammenfassung

An der Befragung der Kursleiter*innen nahmen 26 Personen teil. Fast 85 Prozent dieser ehrenamtlich engagierten Sprachlehrer*innen waren Frauen. Etwas über 40 Prozent der Befragten gehörten der jüngeren Altersgruppe zwischen 20 und 30 Jahren an, ein knappes Drittel war 60 Jahre und älter, die mittlere Altersgruppe war mit etwas über 20 Prozent am geringsten vertreten. Viele waren akademisch gebildet und immerhin zehn Kursleiter*innen besaßen eine einschlägige Qualifikation für den Sprachunterricht. Die Hälfte der Befragten hatte bereits Erfahrung in der Arbeit mit Geflüchteten, für acht war

dies ein neues Betätigungsfeld. Die Motive für Ihr Engagement sahen die meisten als karitativ und politisch begründet. Insgesamt möchten sich 18 Sprachlehrer*innen nach Ende des Projektes weiter in Deutschkursen für Geflüchtete engagieren.

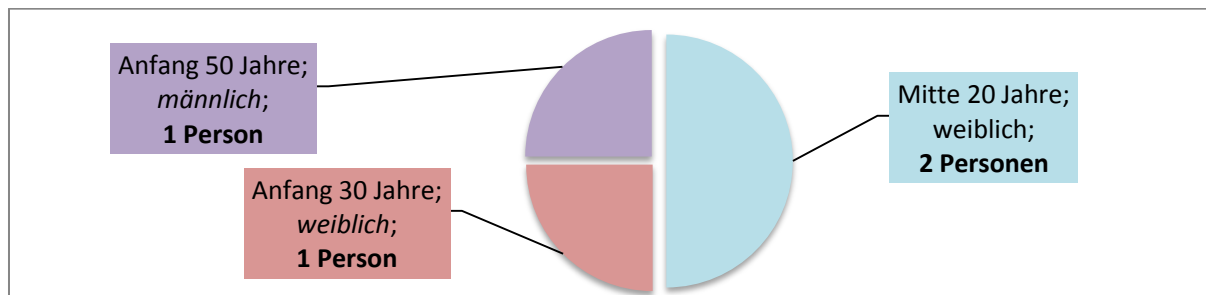
7.3.2 Auswertung der Leitfadeninterviews

Ende 2016 wurden Leitfadeninterviews mit vier Ehrenamtlichen geführt. Im Mittelpunkt standen folgende Fragen:

- Welche persönlichen Motive lagen dem ehrenamtlichen Engagement der Befragten zugrunde?
- Wie verlief die Unterrichtsorganisation und -gestaltung?
- Welche Erfolge zeichneten sich ab?
- Welchen Herausforderungen und Problemen sahen sich die Ehrenamtlichen in den Sprachkursen gegenüber gestellt? Wie wurde damit umgegangen?
- Wie erlebten Ehrenamtliche die Zusammenarbeit mit den hauptamtlichen Fachkräften?

Das kleine Sample wies eine heterogene Verteilung nach Geschlecht, Alter, Status sowie Dauer und Umfang der (Vor-)Erfahrungen in der ehrenamtlichen Sprachförderung auf. Es wurden drei Frauen und ein Mann unterschiedlichen Alters interviewt.

Abb. (31): Alters- und Geschlechterverteilung der vier Interviewten



7.3.2.1 Persönliche Motivation der Befragten

In Anbetracht des breiten Tätigkeits- und Aufgabenspektrums ehrenamtlicher Hilfen für Geflüchtete ist die Motivation von Freiwilligen, Deutschkurse zu leiten insofern besonders als dass Sprachunterricht ein beständiges und zuverlässiges Engagement verlangt – anders als beispielsweise Soforthilfen, die einen spontanen Hilfscharakter aufweisen. Gerade durch den direkten und beständigen Kontakt können sich engere Beziehungen zwischen Ehrenamtlichen und Geflüchteten entwickeln (vgl. Mutz et al. 2015: 16; Han-Broich 2012). In der Literatur werden verschiedene Kategorien für Motivlagen unter-

schieden, Linnert/Berg (2016) bspw. bilden sechs Kategorien²⁰, nach denen sich die Beweggründe der vier mit dem Leitfaden Befragten drei dieser Kategorien zuordnen lassen:

Tab. (4): Motive der vier Interviewten, ehrenamtlich Deutschkurse für Geflüchtete zu geben

Motive Ehrenamtliche	Pädagogische Gründe	Pos. Selbst- erfahrung	Politisch-moralische Gründe
Lehrer*in1	✓	✓	✓
Lehrer*in2	✓	✓	✓
Lehrer*in3	✓	✓	
Lehrer*in4	✓	✓	

Wesentliche Begründungen aller Befragten für ihr Engagement in der Sprachförderung ließen sich pädagogischen Motiven zuordnen, wobei das „Prinzip der Gegenseitigkeit“ (Mutz et al. 2015, S. 27) durchaus zum Tragen kam:

- *Ich erlebe das auch als einen beidseitigen Prozess [...] Ich nehme da auch unglaublich viel für mich mit. [...] Ich finde, man kann einfach unglaublich viel voneinander lernen einfach auch so als Menschen. (Lehrer*in3)*
- *Also die Leute stellen auch super Fragen. Also das baut mich dann sogar auf. (Lehrer*in4)*
- *Es macht mir auch unglaublich viel Spaß, den Leuten etwas beizubringen und da zu helfen, wo sie Schwierigkeiten haben. (Lehrer*in2)*
- *Das fühlt sich sehr gut an; auch zu sehen, wenn sie Fortschritte machen (Lehrer*in2).*

Positive Selbsterfahrung war ebenfalls ein wichtiges Motiv, bspw. sich als kompetente Lehrkraft erleben zu können und mit zunehmender Lehrroutine fachlich und persönlich zu wachsen.

*Ich wollte auch nicht Zuhause sitzen und dachte, ich kann hier etwas machen. Ich habe dieses Talent als Sprachlehrer (Lehrer*in4).*

Das Motiv, wonach soziales Engagement insbesondere von Langzeiterwerbslosen als sinnstiftendes Handeln erlebt wird, das angesichts der unsicheren Erwerbsperspektive zu einer persönlichen Stärkung beiträgt (vgl. Lenhart 2010, S. 15), spielte hier ebenfalls eine Rolle.

Die berufliche Nähe der ehrenamtlichen Tätigkeit zu ihrem Studium war ein wichtiger Beweggrund für das ehrenamtliche Engagement von Lehrer*in3, für die die Deutschkurse eine gute Anschlussmöglichkeit an ihr Studium und Überbrückung zur Berufstätigkeit darstellten (vgl. Mutz et al. 2015, S. 17). Sie konnte somit bereits viele praktische Erfah-

²⁰ Moralische Gründe, religiöse Überzeugung, pädagogische Beweggründe, interkultureller Austausch und Neugier auf Menschen aus anderer Kulturen, positive (Selbst-)Erfahrungen, der Wunsch, die Gesellschaft im Kleinen mitgestalten zu wollen Linnert/Berg 2016, S. 15f.).

rungen in dem Berufsfeld, in dem sie später professionell einmal tätig sein möchte, sammeln (Lehrer*in3).

*Als ich fertig war und einen Job suchte, war ein bisschen Zeit. Ich hatte mich schon vorher an die ZBBS gewandt und gefragt, was man ehrenamtlich machen kann. Dann wurde ich gleich gefragt, ob ich unterrichten möchte. Ich habe das noch nie gemacht, aber ich hätte Lust und brauchte ein bisschen Hilfe. (Lehrer*in3)*

Etwas geringer ausgeprägt waren bei den Befragten politisch-moralische Gründe, wie bei Lehrer*in4.

*Es war die Situation als Pegida plötzlich immer stärker wurde, das ging mir derartig gegen den Strich, da habe ich mir überlegt, ich will irgendwas genau in die entgegengesetzte Richtung machen. (Lehrer*in4)*

Eine Lehrer*in bezeichnete ihre Motivation als ‚intrinsisch‘. Ihre selbst-reflexive ‚professionelle Haltung‘ war politisch-moralisch begründet:

*Ich habe sehr viele Privilegien hier in Deutschland. Ich bin eine weiße Frau, habe studiert und ganz viele Möglichkeiten. Für mich ist ganz wichtig, dass soziale Gerechtigkeit ganz oben steht und auch ein humanistisches Menschenbild. (Lehrer*in1)*

Eigene Migrationserfahrungen spielten in einem Fall eine bedeutende Rolle.

*..., wie schwer es am Anfang ist, die Sprache zu lernen und wie gut es ist, Leute zu haben, die einen dabei unterstützen. Deswegen war es mir schon immer wichtig, genau das zu tun, was für mich damals getan worden ist. (Lehrer*in2)*

Religiöse Gründe lagen bei den hier Befragten nicht vor, ein Ergebnis, das sich mit anderen Studien zur Ehrenamtlichen in der Flüchtlingshilfe deckt (Karakayali/Kleist 2016).

7.3.2.2 Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung

Auf die Möglichkeit, sich im Rahmen von Deutschkursen für Geflüchtete in Kiel zu engagieren, waren die vier Interviewten über unterschiedliche Wege aufmerksam geworden. Hierzu zählen Aushänge in der Uni-Mensa, der Stadt Kiel oder Informationsweitergabe durch Lehrkräfte, die sich bereits in dem ZBBS-Projekt »dazugehören« engagierten. Die Einarbeitung von neuen Freiwilligen in die Deutschkurse fand im Sinne einer ‚begleiteten Einbindung‘ (Hamann et al. 2016, S. 40) durch bereits aktive Kursleiter*innen im »dazugehören«-Projekt statt. Dies half dabei, etwaige Zweifel aufgrund fehlender Vorerfahrungen hinsichtlich der ‚fachlichen Passförmigkeit ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten‘ (Mutz et al. 2015: 17) zu klären.

*Ich hatte da Lust zu, aber eben auch ein bisschen Respekt davor und wollte erst einmal gucken und noch mal in mich gehen. Ich habe dann aber relativ schnell selbst unterrichtet. (Lehrer*in3)*

Das zeitliche Engagement der vier Interviewten für den reinen Unterricht betrug zwei bis vier Stunden pro Woche. Der zeitliche Aufwand erhöhte sich allerdings stark, berücksichtigt man sowohl Vor- und Nachbereitungszeiten und wenn darüber hinaus auch noch Vertretungen innerhalb der Kurse gebraucht wurden oder Bedarf in anderen Deutschkursen bestand.

*Diese Woche habe ich Höchstleistung gearbeitet und insgesamt sechsmal gearbeitet. In einem Kurs sind beide Kolleginnen ausgefallen. (Lehrer*in4)*

Dazu kamen manchmal auch noch gemeinsame Freizeitaktivitäten mit den Geflüchteten.

Die Selbstorganisation der Deutschkurse umfasste ein breites Aufgabenspektrum. Die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts orientierte sich an einem dem Kursniveau entsprechenden Lehrbuch²¹ und manchmal darüber hinaus an Konzepten von Integrationskursen. Die inhaltlichen Vor- und Nachbereitungen des Unterrichts erforderten Abstimmungsprozesse unter den Lehrkräften, die zusammen einen Kurs durchführten.

*Also wir haben die Bücher von der ZBBS „Schritte +1“ im Anfängerkurs. Ich gestalte den Unterricht nicht streng, sondern eher frei. Wir bekommen jeden Abend eine E-Mail von unserer Kollegin, die den Tag zuvor den Kurs geleitet hat. Dann wissen wir ungefähr, wie weit die in dem Buch gekommen sind. Dann suche ich mir die Aufgaben aus, die wir in der nächsten Stunde besprechen werden. Nicht alles, was ich auch vermitteln möchte, steht in dem Buch. Das heißt, ich mache mich dann auch im Internet schlau oder in der Stadtbücherei gibt es auch oft schöne Bücher,[...] die mir Sicherheit geben, bevor ich irgendwas vortrage. (Lehrer*in2)*

Mit zunehmender Lehrerfahrung nutzten die Kursleiter*innen Gestaltungsspielräume sowohl für inhaltliche und didaktische Erweiterungen der Übungsmaterialien, die sie untereinander austauschten als auch dafür, eigene Schwerpunkte zu setzen, wie zum Beispiel die Vermittlung von Grammatik u.a.

*Zum Beispiel, wenn ich jetzt fünf Wörter auf Albanisch lese, kann ich daraus keinen Satz bilden, weil ich überhaupt keine Ahnung habe, wie das grammatisch zusammenhängt. Wenn man die Grammatik einigermaßen beherrscht, kommen die Wörter aus der Praxis von selbst. Ich weiß, dass andere dann eher Konversation, Sprechen, Lesen und so etwas machen. Das ergänzt sich einfach. (Lehrer*in4.)*

²¹ Je nach Sprachniveau (Alphabetisierungskurs, Einstiegskurs oder Fortgeschrittene) boten die Bücher die entsprechenden Lerninhalte und Übungen für Deutschhören, -lesen, -schreiben und -sprechen.

7.3.2.3 Lern- und Integrationserfolge der Kursteilnehmenden

Inwiefern sich die soziale Teilhabe und Bildungschancen junger Geflüchteter mit unsicherer Bleibeperspektive in den ehrenamtlich geführten Deutschkursen verbessert haben, wurde wie bereits mehrmals erwähnt im Kontext des ‚Gelungenen Lernen‘ eruiert.

Über die Kommunikationsfähigkeit der Kursteilnehmenden äußerten sich die Lehrer*innen sehr positiv. Zum einen schilderten sie, dass die Teilnehmenden sehr motiviert und wissbegierig gewesen seien und großes Interesse daran bestanden hätte, Tests zu schreiben.:

*Ich habe nicht gedacht, dass die Leute so motiviert sind und schon alle Aufgaben im Vorhinein machen. (Lehrer*in1)*

Zum anderen galt es, Unterschiede in den Sprachniveaus entsprechend der Unterteilung in Alphabetisierungs-, Anfänger*innen- und Fortgeschrittenenkurse zu bedenken. Zwar sei die Kommunikationsfähigkeit in den Deutschkursen für Anfänger*innen zu Beginn des Kurses noch nicht besonders hoch gewesen, doch hätten die Teilnehmenden selbst eine Reihe von Lernstrategien entwickelt, indem sie Hilfsmittel wie Wörterbücher und Sprach-Apps nutzten oder sich in ihrer Landessprache untereinander halfen. Teilweise verfügten Geflüchtete auch über gute Englischkenntnisse, so dass die Lehrkräfte diese Sprache als Brücke nutzen konnten.

Gelungene Entwicklungs- und Lernprozesse zeigten beim Übergang in (höhere) hauptamtlich geführte Kurse für Fortgeschrittene, d.h. Intensiv- oder Integrationskurse, die ihre Bildungschancen verbesserten oder in eigener Initiative, um die Sprachkompetenzen zu verbessern.

*Bei uns sind jetzt tatsächlich drei, die in die Integrationskurse wechseln können ... Und manche haben auch einen Tandempartner, die sich dann noch im Park treffen und austauschen. Das merkt man beim nächsten Mal [...] und denkt: ‚Wo kommt das denn alles her?‘ Das ist total gut. (Lehrer*in3)*

Integration der Geflüchteten fand auch außerhalb der Deutschkurse im sozialen Umfeld statt. So engagierten sich einige Kursleiter*innen, indem sie gemeinsam mit den Kursteilnehmenden auch Gruppen- und Freizeitaktivitäten wie Advents- und Weihnachtsfeiern, gemeinsames Kochen oder Grillen im Park sowie Ausflüge ins Kieler Umland organisierten. Dies bot zum einen die Möglichkeit, das erworbene Wissen in der Praxis anzuwenden, zum anderen beförderte es die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und entsprach dem Verständnis der ZBBS e.V. einer gelungenen Kursteilnahme, wonach die Lernenden die neue Sprache gerne sprechen und sich sicher im Gast- bzw. Aufnahme-land bewegen können (s. S. 11).

Ein weiterer Erfolg der »dazugehören«-Deutschkurse lag in der Eröffnung weiterer Perspektiven für berufliche Lebenswege, die auch das Selbstvertrauen der Geflüchteten förderten. So berichtete eine Kursleiterin über einen Teilnehmer, dem sich die Möglichkeit eines Praktikums bot.

*Er hat immer ganz zaghaft gesprochen, nur wenn es grammatikalisch hundertprozentig richtig ist. Dann hat er sich hier um ein Praktikum bemüht und das auch bekommen. [...] und gesagt: ‚Ich muss lernen, mich mehr zu trauen‘. [...] Er hat bestimmt seinen Chef beim Praktikum beeindruckt, weil er so [praktische] Sachen wusste. (Lehrer*in3)*

Das besondere Eingehen der Ehrenamtlichen auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden, wie auch die Alltags- und zwischenmenschliche Nähe ermöglichten, die Kommunikationsfähigkeit auch von eher schüchternen Kursteilnehmenden zu fördern.

*Dann kommen die plötzlich ganz aus sich heraus und versuchen ganz viel zu erzählen. (Lehrer*in1)*

7.3.2.4 Herausforderungen und der Umgang mit denselben

Die Kursleiter*innen, die zum Zeitpunkt der Interviews (Ende 2016) bis zu zwei Jahre Erfahrungen in der Leitung von Deutschkursen gesammelt hatten, thematisierten mehrere Herausforderungen, die sie als unterschiedlich belastend erlebten.

Besonders häufig wurde die hohe Fluktuation in der Anwesenheit der Kursteilnehmenden kritisch angemerkt, insbesondere, wenn diese sich nicht abgemeldet hatten.

*Manchmal finde ich es frustrierend, wenn ich von der Arbeit komme und schon einen langen Tag hatte, mich auf den Kurs freue und dann sind aber nur zwei da oder einer kommt eine halbe Stunde später. (Lehrer*in3)*

Dies sei auch für die anwesenden Kursteilnehmenden frustrierend gewesen, da die unregelmäßige Teilnahme zu Verzögerungen beim Lernen geführt habe, bspw. weil Lerneinheiten (vom Vortag) wiederholt werden mussten. Zwar hätten die Ehrenamtlichen eine Emailadresse eingerichtet, über die die Teilnehmenden sich vorzeitig abmelden und zugleich die bearbeiteten Übungen sowie Hausaufgaben mitgeteilt bekamen, jedoch bestand der Wunsch nach einer verbindlichen Regelung der Kursteilnahme durch die ZBBS e.V.

*Das ist gerade die Sache, die wir unter uns Lehrern besprechen, ob die mal ermahnt werden sollten von der ZBBS oder wie das geregelt wird. Weil das ist momentan das größte Problem. Also wir haben einen Kurs mit circa fünfzehn Teilnehmern und die letzte Woche waren das immer sechs. (Lehrer*in2)*

Für eventuelle schwerwiegende Gründe, dem Kurs fernzubleiben, gab es wiederum auch Verständnis.

*Wenn der Antrag abgelehnt wird oder ihnen nahegelegt wird, freiwillig zurück zu fahren, dann fehlen sie natürlich. (Lehrer*in4)*

Des Weiteren war das unterschiedliche Sprachniveau der Geflüchteten in einem Kurs eine Herausforderung. Einerseits fühlten sich die Lehrenden verpflichtet, dass alle Kursteilnehmenden die Lerninhalte verstehen sollten, andererseits sei es häufiger der Fall gewesen, dass einige Teilnehmende besonders viel Unterstützung und Zeit benötigten. In diesen Fällen hatten sich die Leiter*innen eines Deutschkurses dann mit den Hauptamtlichen über die Möglichkeit eines Kurswechsels besprochen.

*Dann besprechen wir das mit der ZBBS und das klappt normalerweise auch alles ziemlich reibungslos. (Lehrer*in4)*

Die Vernetzung mit den Hauptamtlichen und das Lerncoaching wurden für den Umgang mit sehr lernstarken Teilnehmenden positiv bewertet. Im Hinblick auf die Sozialberatung gaben die Lehrkräfte an, dass

*... von der ZBBS ein ganz klares Zeichen kam, wenn die Teilnehmenden mehr Fragen haben, sollen wir die zu denen in die Sprechstunde schicken. (Lehrer*in4)*

Wie die ehrenamtlichen Kursleiter*innen mit den persönlichen Schicksalen der Geflüchteten umgingen, leitet zu der viel diskutierten Frage nach dem Nähe-Distanz-Verhältnis von Ehrenamtlichen im Vergleich zur professionellen Flüchtlingssozialarbeit über. So versuchte eine Lehrkraft den Kontakt auf einer ‚neutralen Ebene‘ zu halten: *dass es nicht zu persönlich wird und ich mich da auch nicht zu sehr rein steigere* (Lehrer*in4). Dem entgegen erklärte eine andere Kursleiterin, dass sie zu jedem im Kurs eine ‚persönliche Ebene‘ aufbaue, weil es ihr wichtig für einen ‚harmonischen‘ Unterricht sei. *Allerdings möchte ich auch gerne meine Privatsphäre haben* (Lehrer*in2). Wie weit das soziale Engagement der freiwilligen Lehrkräfte über die Unterrichtszeit hinaus- und in ihre private Freizeit und Sphäre hinein reicht oder sie emotional belastet, zählt zu den großen Herausforderungen in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe. Nach Hamann et al. (2016) liegt „der Umgang mit Überlastung am Reflexionsprozess der Einzelnen und ist ein Lernprozess“ (ebd., S. 47). So berichtet eine Lehrer*in, dass sie auf Nachfrage von zwei Teilnehmenden ihnen zusätzlich noch Nachhilfe gab.

*Allerdings war das sehr zeitaufwändig und ich wurde auch sehr oft nach einem nächsten Nachhilfetermin gefragt. Das ging ein bisschen zu weit für mich. Ich helfe sehr gerne, aber wenn ich dann in der Uni sitze und angerufen werde, wann ich demnächst Zeit habe, da ist meine Grenze überschritten. (Lehrer*in1)*

Über den Umgang mit ähnlichen Anfragen oder solchen nach persönlichen Telefonnummern, Emailadressen oder Facebook-Kontakten tauschten sich die Kursleiter*innen in ihren selbst organisierten Treffen aus. Entgegen anderslautender Studienergebnisse (Hamann et al. 2016, S. 47; Mutz et al. 2015, S. 22) musste keine/r der Interviewten wegen einer zu hohen emotionalen Belastung bei der ZBBS e.V. um Hilfe nachsuchen. So war es vor allem der **kollegiale Austausch** der Lehrkräfte untereinander, der ihnen half, sich genügend abzugrenzen, mit Herausforderungen umzugehen und der den Zusammenhalt untereinander auch in Konfliktsituationen beförderte.

7.3.2.5 Zusammenfassung

Die qualitativen Interviews verdeutlichten, wie hoch die Motivation und das Engagement der Kursleiter*innen waren, die parallel zum Studium, zur Erwerbstätigkeit oder -suche viel Zeit und großes Engagement in die Deutschkurse investierten. Entsprechend bisheriger Erkenntnisse zum Kreis der Engagierten in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe nutzten auch die hier befragten Lehrkräfte den Freiraum ihres Engagements, d.h. den Unterricht entsprechend ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie der Lernbedürfnisse der Kursteilnehmenden selbst zu gestalten. Die Selbstorganisation der Lehrkräfte untereinander war hoch und verlief reibungslos, die hauptamtlichen Kräfte standen stets flankierend zur Seite und unterstützen die Prozesse, insbesondere, wenn Probleme auftraten, was den Ehrenamtlichen ein Gefühl der Sicherheit vermittelte.

Ungeachtet der wechselseitigen Lern- und Integrationserfolge galt es auch aufmerksam zu sein für die Herausforderungen, die sich den ehrenamtlichen Lehrkräften stellten. Zum einen mussten aufgrund der unregelmäßigen Kursteilnahme mancher Geflüchteter immer wieder Lerneinheiten wiederholt werden, was sowohl für die Lehrenden als auch die regelmäßig Teilnehmenden frustrierend war. Zum anderen forderten die unterschiedlichen Lerntempi sowie die ‚zaghafte‘ Beteiligung einiger Kursteilnehmenden die Lehrkräfte fachlich und didaktisch heraus. Für die Klärung von Nähe-Distanz-Themen sowie internen Konflikten nahmen die Kursleiter*innen den kollegialen Austausch in Anspruch, der als ausgesprochen hilfreich empfunden wurde. Zu allen fachlich-didaktischen oder sozialrechtlichen Fragen und möglichen Problemen bestand eine gute und funktionierende Kooperation mit den beiden hauptamtlichen Fachkräften.

8 Zusammenfassende Betrachtung

Im Vorangegangenen wurde das von der *Aktion Mensch* und der *Peter-Petersen Stiftung* geförderte dreijährige Projektes »dazugehören« – *Hand in Hand mit Ehrenamt* mithilfe verschiedener Datenerhebungen evaluiert. Im Mittelpunkt der summativen Evaluation stand die Frage nach der Tragfähigkeit des von der *ZBBS e.V.* entwickelten Konzeptes eines niedrighwelligen Sprachkurs- und Beratungsangebotes für Geflüchtete mit unsi-

cherer Bleibeperspektive und letztlich wie ‚erfolgreich‘ eine bis dahin bestehende Angebotslücke für diese Gruppe Geflüchteter geschlossen werden konnte. Die Besonderheit und Stärke des Konzeptes lag in der Verknüpfung von haupt- und ehrenamtlicher Arbeit. Das Projekt wurde von zwei hauptamtlichen Fachkräften gesteuert und koordiniert, so dass die Ehrenamtlichen in eine professionelle Struktur eingebettet waren. Die untersuchungsleitenden Fragestellungen lauteten:

- Wie wurde das Angebot von den Geflüchteten angenommen, war die Angebotsstruktur ausreichend zur Erreichung der Projektziele?
- Was waren Erfolgsfaktoren für die Gewinnung und den zielförderlichen Einsatz der ehrenamtlichen Sprachlehrer*innen sowie für eine gelungene Netzwerkbildung?
- Wie gestaltete sich die Zusammenarbeit von Haupt- und Ehrenamtlichen?

Der Erfolg des Konzeptes spiegelte sich in den Anmeldezahlen Geflüchteter, der Anzahl der durchgeführten Deutschkurse sowie der der ehrenamtlich Engagierten wider: Knapp 800 Geflüchtete registrierten sich für eine Kursteilnahme (wobei nicht alle einen Sprachkurs bis zum Ende absolvierten), 36 Deutschkurse wurden von insgesamt 74 ehrenamtlichen Lehrkräften geleitet. Es gelang demnach, eine genügende Anzahl ehrenamtlicher Sprachlehrer*innen, in der Mehrzahl Frauen, (neu) zu akquirieren, von denen eine ganze Reihe auch über die in Integrationskursen geforderte Qualifikation zur Vermittlung von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache verfügte. Entsprechend der unterschiedlichen, sorgfältig eruierten Sprachkenntnisse und Lernbedürfnisse der Geflüchteten, die eine äußerste heterogene Zusammensetzung aufwiesen, fand überdies eine Erweiterung des Kursangebots statt – es wurden fünf Kurse für die Alphabetisierung sowie Kurse für sehr fortgeschrittene junge Geflüchtete mit unsicherer Bleibeperspektive initiiert. 49 Geflüchtete legten eine DTZ-Sprachprüfung (A2 oder B1) erfolgreich ab. Diese Daten weisen auf eine effiziente Nutzung der vorhandenen Mittel und Ressourcen hin.

Die Handlungsfähigkeit der Geflüchteten konnte durch ihre Projektteilnahme erweitert werden. Im Verlauf der mindestens 200-stündigen Sprachkurse haben sich ihre Sprachkompetenzen entsprechend des jeweiligen Kompetenzrahmens (A1, A2, B1) verbessert, Unterschiede hingen in erster Linie mit der Aufenthaltsdauer und Herkunftsregion zusammen. Darüber hinaus unterstützten gemeinsame Freizeitaktivitäten den interkulturellen Austausch zwischen Kursteilnehmenden, Kursleiter*innen und Hauptamtlichen, beförderten die soziale Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und nicht zuletzt auch Spaß und Lebensfreude.

Die ehrenamtlichen Sprachlehrer*innen besaßen eine hohe Motivation und zeigten großes Engagement, ihre Selbstorganisation war sehr hoch. die Kooperation zwischen Haupt- und Ehrenamtlichen verlief problemlos. Die Fortbildungsangebote und die Vernetzung mit den Hauptamtlichen wurden durchweg positiv bewertet. Insgesamt zeigten

sich die Ehrenamtlichen mit der Zusammenarbeit untereinander wie auch mit den beiden hauptamtlichen Fachkräften sehr zufrieden.

Auch wenn sich die Bedarfe an ehrenamtliche Hilfen entsprechend sich verändernder Lebenssituationen von Geflüchteten wandeln mögen, verklingt die Bedeutung der Brückenfunktion des sozialen Engagements nicht, auch „um einer undifferenzierten, von Angst geprägten Fremdenfeindlichkeit und rassistischen Haltungen oder gar Übergriffen entgegenzuwirken“ (Erler/Gottstein 2017, S. 10). Demgemäß ist die Erhaltung ehrenamtlicher Projekte für wechselseitige Lern- und Integrationsprozesse zum aktuellen Zeitpunkt ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil für die professionelle Arbeit mit Geflüchteten sowie die weitere „Professionalisierung der Verwaltungsstrukturen der ZBBS und um die Angebote der ZBBS für Geflüchtete und Migrant*innen in der Landeshauptstadt Kiel zu verstetigen und auszubauen“.²²

Abschließend lässt sich eine ausgesprochen positive Bilanz für das Konzept sowie das gesamte Projekt »dazugehören« – *Hand in Hand mit Ehrenamt* ziehen. Die Erfolgsfaktoren für eine große Resonanz bei beiden Zielgruppen, Geflüchtete wie Ehrenamtliche, waren

- das Angebot einer das niedrigschwellige Sprachkurs-Angebot begleitenden Sozialberatung
- eine ausführliche individuelle Sprachstandsfeststellung
- die Einbettung der Ehrenamtlichen in eine professionelle Struktur mit flankierenden Maßnahmen und diversen praxisrelevanten (Fortbildungs-)Angeboten
- eine breite Selbstorganisation des Unterrichtsgeschehens
- ein kollegialer Austausch aller auf Augenhöhe.

²² www.zbbs-sh.de/wp-content/uploads/2017/07/rundbrief_zbbs_02-2017.pdf; Abruf am 5.8.2017.

Literaturverzeichnis

- Atasyi, Sibel; Flory, Lea (2016): Versorgung und Behandlung von traumatisierten Geflüchteten. In: Klinische Sozialarbeit. Zeitschrift für Psychosoziale Praxis und Forschung. 12/3, S. 7-9.
- Azazmah, Jasim (2017): Integration, Teilhabe und Zusammenhalt? Grünbuch 2.0 zur schleswig-holsteinischen Landtagswahl 2017. Kiel. >www.frsh.de/fileadmin/pdf/Material-Publikationen/Gruenbuch_2_web.pdf<.
- Azazmah, Jasim (Hrsg.) (2016): „Wir zeigen Courage!“ Grünbuch 1.0 zur Flüchtlingskonferenz der schleswig-holsteinischen Landesregierung 2016. November 2016. Kiel. >https://frsh.de/fileadmin/pdf/stellungnahmen/Gruenbuch1.0_web_einzelseite.pdf<.
- BAMF – Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabelle. Diagramme. Erläuterungen. Ausgabe: Oktober 2017. Berlin. >www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?_blob=publicationFile<.
- Bertelsmann Stiftung (2016): Flucht, Asyl und Integration. Die Flüchtlingsinitiativen der Bertelsmann Stiftung. Stand Juni 2016. Gütersloh.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola. (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York.
- Czollek, Leah; Perko, Gudrun; Weinbach, Heike (2009): Lehrbuch Gender und Queer. Grundlagen, Methoden und Praxisfelder. Weinheim.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2002): Standards für Evaluation. Köln.
- Erler, Gisela; Gottstein, Margit (2017): Lehren aus der Flüchtlingspolitik 2014 bis 2016: Überlegungen für die übergreifende Kommunikation, Koordination und Kooperation. E-PAPER #1 der Kommission «Perspektiven für eine zukunftsgerichtete und nachhaltige Flüchtlings- und Einwanderungspolitik», Berlin. >www.boell.de/sites/default/files/lehren_aus_der_fluechtlingspolitik.pdf<.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Reinbek/HH: Rowolth Verlag, S. 13-29.
- Hamann, Ulrike; Karakayali, Serhat; Wallis, Mira; Höfler, Leif Jannis (2016): Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung. Berlin. >www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/koordinationsmodelle-und-herausforderungen-ehrenamtlicher-fluechtlingshilfe-in-den-kommunen/<.
- Han-Broich, Misun (2012): Ehrenamt und Integration. Die Bedeutung sozialen Engagements in der (Flüchtlings-)Sozialarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Heil, Karolus. (2001): Ziele, Probleme und systemisch-methodische Gesichtspunkte der Evaluation sozialer Arbeit. In: Karolus Heil; Maja Heiner; Ursula Feldmann (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt a.M., S. 17–26.
- Heiner, Maja (2001): Planung und Durchführung von Evaluationen – Anregungen, Empfehlungen, Warnungen. In: Heil, K./Heiner, M./Feldmann, U. (Hrsg.): Evaluation sozialer Arbeit. Eine Arbeitshilfe mit Beispielen zur Evaluation und Selbstevaluation. Frankfurt a.M., S. 35–58.

- Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakayali, Serhat; Kleist, Olaf (2016): Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 2. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf<.
- Karakayali, Serhat; Kleist, Olaf (2015): Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit (EFA) in Deutschland. 1. Forschungsbericht. Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014. www.fluechtlingshilfethk.de/uploads/infos/49.pdf.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Berlin und Bonn.
- Lenhart, Karin (2010): Engagement und Erwerbslosigkeit – Einblicke in ein Dunkelfeld. Arbeitskreis Bürgergesellschaft und Aktivierender Staat der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. ><http://library.fes.de/pdf-files/kug/07816.pdf><.
- Landert Farago Partner (2006): Niederschwellige Deutschkurse im Kanton Zürich. Evaluation der Pilotkurse in den Gemeinden Hinwil, Rheinau, Schlieren und Affoltern. Zürich. >http://www.lfp.ch/app_icc/xt_obj_document.asp?oid=8910&cid=&cmd=FETCH&err=0&<.
- Linnert, Julius; Berg, Tanja (2016): Freiwilligenarbeit mit Geflüchteten. Forschungsstand zum freiwilligen Engagement mit Geflüchteten unter Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe und politischer Bildung. Working Paper I des Projekts Perspektive Teilhabe, Berlin, (Dezember).
- Ministerium für Inneres, ländliche Räume und Integration des Landes Schleswig-Holstein: Zuwanderung in Schleswig-Holstein 2017: Monatlicher Bericht, Oktober 2017. >http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/F/fluechtlingsSH/Downloads/zuwanderungsbericht/2017_Oktober_Zuwanderungsbericht.pdf;jsessionid=23748DACA777A132C5BAD84C2CCA13A?__blob=publicationFile&v=4<.
- Mutz, Gerd; Costa-Schott, Rosário; Hammer, Ines et al. (2015): Engagement für Flüchtlinge in München. Ergebnisse eines Forschungsprojekts an der Hochschule München in Kooperation mit dem Münchner Forschungsinstitut miss. München. >www.ehrenamtsbibliothek.de/literatur/pdf%5F1352%2Epdf<.
- Rother, Nina (2010): Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses. Working Paper 29 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. >https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.pdf?__blob=publicationFile<.
- Schröder, Ute B.; Kohle, Volker (2007): Evaluation – „Handwerkszeug“ pädagogischer und sozialer Praxis. Ein Einstieg. In: Ute B. Schröder; Claudia Strebblow (Hrsg.): Evaluation konkret. Fremd- und Selbstevaluationsansätze anhand von Beispielen aus Jugendarbeit und Schule. Opladen und Farmington Hills, S. 13–33.
- UNHCR – United Nations High Commissioner for Refugees (2016): Global Trends. Forced Displacement in 2015. 20 June 2016. Genf.

UNHCR (o. J.): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951.
>www.unhcr.de/fileadmin/user_upload/dokumente/03_profil_begriffe/genfer_fluechtlingskonvention/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf<.

ZBBS – Zentrale Bildungs- und Beratungsstelle für Migrantinnen und Migranten e.V.
(o.J.): Tätigkeitsbericht 2015. Kiel. >www.zbbs-sh.de/verein-kontakt/<.