



Kofinanziert von der
Europäischen Union



HESSEN

Europäischer Sozialfonds Plus in Hessen 2021 bis 2027

Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus (BQS+)

Zwischenbericht der Programmevaluation



Berichtsfassung vom 28.04.2026

Autor: Maik Oliver Mielenz

ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH

Weinsbergstr. 190

50825 Köln

www.isg-institut.de

INSTITUT FÜR
SOZIALFORSCHUNG UND
GESELLSCHAFTSPOLITIK



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iii
Tabellenverzeichnis	iv
Kurzzusammenfassung	v
Executive Summary	vi
1 Einleitung.....	7
1.1 Hintergrund und Relevanz von BQS+	7
1.2 Zielsetzungen der Evaluation von BQS+	8
2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation	10
2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse	11
2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse	12
3 Sozioökonomischer und wissenschaftlicher Kontext	16
3.1 Bildungsungleichheit: Kompetenzen, Abschlüsse, Übergang Schule-Beruf.....	17
3.2 Arbeitsmarktintegration: Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Qualifizierung	18
3.3 (Berufs-)Sprache als Faktor für Beschäftigung und Integration	20
4 Wirkungsmodell von BQS+	22
4.1 Umsetzung von BQS+: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs	22
4.2 Wirksamkeit von BQS+: Outcomes und Impacts	26
5 Ergebnisse der Evaluation	28
5.1 Umsetzungsbezogene und unmittelbare Ergebnisse	28
5.1.1 Trägerprofile und zugrunde liegende Basismaßnahmen	28
5.1.2 Zielgruppenbedarfe und Zusammensetzung der Teilnehmenden.....	32
5.1.3 Sprachkenntnisse der Teilnehmenden	35
5.1.4 HABS-Schulungen und Qualifikationen der Sprachförderkräfte	39
5.1.5 Praxis der Sprachförderung: Teamteaching und Szenariendidaktik	44
5.1.6 Reguläre und vorzeitige Maßnahmenaustritte	51
5.1.7 Verbleib der Teilnehmenden.....	54
5.2 Wirkungsbezogene Ergebnisse	54
5.2.1 Wirkungseinschätzung: Mehrwert für Teilnehmende	54
5.2.2 Wirkungseinschätzung: Mehrwert für Bildungsträger.....	56
5.2.3 Bewertung ESF+-Förderrahmenbedingungen	58
6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick.....	61
6.1 Zentrale Ergebnisse zur Umsetzung von BQS+.....	61
6.2 Zentrale Ergebnisse zur Wirksamkeit von BQS+	64
6.3 Resümierende Bewertung.....	65
6.4 Weiterentwicklungspotenziale von BQS+	66
6.5 Fortgang der Evaluation.....	67
Literatur	68
Anhang	70

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verortung von BQS+ in der ESF+-Programmatik.....	8
Abbildung 2: Wirkungsmodell von BQS+	23
Abbildung 3: Zielgruppe der Basismaßnahmen (letzte BQS+-Maßnahme).....	29
Abbildung 4: Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden aus Sicht des BQS+-Personals.....	33
Abbildung 5: Sprachkenntnisse nach Zielgruppen der Basismaßnahmen.....	36
Abbildung 6: Aussagen zu (Sprach-)Kenntnissen der Teilnehmenden	38
Abbildung 7: Aussagen zu (Sprach-)Kenntnissen der Teilnehmenden nach Zielgruppe	39
Abbildung 8: Inanspruchnahme der HABS-Schulung zur Szenariendidaktik.....	40
Abbildung 9: Bewertung der HABS-Schulung zur Szenariendidaktik (nur Teilnehmende)	41
Abbildung 10: Berufserfahrung und Qualifikationen der Sprachförderkräfte.....	44
Abbildung 11: Teamteaching pro Woche in Unterrichtseinheiten (UE).....	45
Abbildung 12: Bewertung des Teamteaching-Ansatzes (nur Involvierte)	46
Abbildung 13: Aussagen zur Umsetzungspraxis.....	50
Abbildung 14: Austritte und Austrittsstatus der Teilnehmenden	51
Abbildung 15: Ein- und Austritte pro Monat und Jahr.....	52
Abbildung 16: Multivariate Analyse: Determinanten des Maßnahmenabbruchs.....	53
Abbildung 17: Fortschritte der Teilnehmenden aus Sicht des BQS+-Personals.....	56
Abbildung 18: Fortschritte auf organisationaler Ebene	57
Abbildung 19: Fortschritte auf organisationaler Ebene nach Qualitätsstufen	57
Abbildung 20: Zufriedenheit mit Förderrahmenbedingungen (nur Leitungsebene).....	59
Abbildung 21: Entwicklung der Arbeitslosigkeit im SGB II in Hessen, Februar 2017-2026	75
Abbildung 22: Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (SGB-II), November 2018-2025	76
Abbildung 23: Maßnahmendauer gemäß Monitoring	76
Abbildung 24: Qualifikationen der Sprachförderkräfte nach Qualitätsstufe	77
Abbildung 25: Vorzeitige Maßnahmeaustritte aus Trägersicht	77
Abbildung 26: Aussagen zur Umsetzungspraxis nach Zielgruppen.....	78
Abbildung 27: Fortschritte der Teilnehmenden nach Zielgruppen der Basismaßnahme	78

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden nach Erhebungsumfang und -zeitraum....	10
Tabelle 2: Auswahlraster auf Projektebene für Interviews mit BQS+-Projektpersonal.....	11
Tabelle 3: Studiensteckbrief der BQS+-Personalbefragung.....	13
Tabelle 4: Projektbeteiligung nach Projektrollen	14
Tabelle 5: Qualitätsstufe von BQS+ nach Projektrollen	15
Tabelle 6: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden.....	34
Tabelle 7: Bewertung der HABS-Schulung nach Subgruppen (nur Teilnehmende)	42
Tabelle 8: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2017-2024	70
Tabelle 9: Zielbereiche nach Sekundarstufe I in Hessen, 2017-2025	71
Tabelle 10: Ausbildungsstellenmarkt in Hessen, 2017-2024.....	72
Tabelle 11: 20- bis 34-jährige Menschen ohne Berufsabschluss (nfQ-Quote), 2017-2022....	72
Tabelle 12: Beschäftigung in Hessen, Juni 2019-2025	73
Tabelle 13: Beschäftigungsstruktur in Hessen nach Qualifikation, Juni 2019/2025.....	73
Tabelle 14: Beschäftigungsstruktur in Hessen nach Anforderungsniveau, Juni 2019/2025...	74
Tabelle 15: Median-Bruttoarbeitsentgelte in Hessen, Dezember 2016-2024	74
Tabelle 16: Arbeitslose nach Migrationshintergrund in Hessen, September 2020-2025.....	74
Tabelle 17: Bewertung des Teamteaching-Ansatzes nach Subgruppen (nur Involvierte).....	77
Tabelle 18: Abbruchquoten nach Merkmalen der Teilnehmenden	79
Tabelle 19: Logistisches Modell (Abbruchwahrscheinlichkeit).....	79

Kurzzusammenfassung

Die Evaluation von BQS+ bestätigt die Aufwertung arbeitsmarktpolitischer Basismaßnahmen in Hessen durch die systematische Integration berufsqualifizierender Sprachförderung. Kernbestandteile sind die handlungsorientierte Szenariendidaktik als didaktisches Leitprinzip sowie das Teamteaching als kooperative Unterrichtsform von Fach- und Sprachlehrkräften.

Die umsetzenden Träger verfügen über sehr heterogene Erfahrungen in der Sprachförderung – von langjähriger BAMF-Kurserfahrung bis zu punktuellen Vorkenntnissen. Die Gewinnung qualifizierter Sprachförderkräfte wird durchgängig als zentraler „Flaschenhals“ benannt, insbesondere im Wettbewerb mit besser vergüteten Integrationskursen. Die Teilnehmenden (94 % mit Migrationshintergrund, 76 % Drittstaatsangehörige, 58 % Frauen) zeigen eine sehr hohe Heterogenität hinsichtlich Sprachständen, Vorqualifikationen und beruflichen Perspektiven. Fast ein Drittel der Sprachförderkräfte kann die Sprachniveaus innerhalb eines Kurses nicht pauschal einschätzen, da die Unterschiede zu groß sind. Träger führen daher meist eigene Sprachstandserhebungen durch, um die Teilnehmenden zu segmentieren.

Die Maßnahmen dauern zwischen zwölf und 24 Monaten. Bis Januar 2026 verzeichnete das Programm 4.606 Eintritte; von 3.083 ausgetretenen Personen entfallen 32 % auf vorzeitige Austritte. Erhöhte Abbruchrisiken bestehen bei Teilnehmenden unter 30 Jahren, Männern, Arbeitslosen und Drittstaatsangehörigen. Bei erwachsenen Geflüchteten dominieren finanzielle Zwänge und familiäre Erwartungen als Abbruchgründe, während schulmüde Jugendliche an Alltagsstrukturen und Motivationsdefiziten scheitern. Die kurzfristige Erwerbsquote nach Austritt beträgt 26 %. Damit leisten die Maßnahmen einen stärkeren Beitrag zur Schaffung von Integrationsvorbereitungen als zur unmittelbaren Arbeitsmarktintegration.

Das Teamteaching wird von 96 % der Träger als exzellent bewertet, insbesondere wegen verbesserter Lernbegleitung (98 %) und gesteigerter Lernmotivation (96 %). Herausforderungen bestehen im hohen Abstimmungsaufwand und unterschiedlichen Berufsverständnissen. Die HABS-Schulungen gelten als fachlich bereichernd, stoßen bei Quereinsteigenden jedoch teils an Grenzen der Überforderung, während sie für erfahrene DaZ-Lehrkräfte mitunter Redundanzen schaffen. Die Szenariendidaktik wird grundsätzlich als praxistauglich eingeschätzt, stößt aber bei bildungsfernen oder schulmüden Jugendlichen an Grenzen, da das selbstentdeckende Lernen deren Selbstständigkeit überfordert.

Auf organisationaler Ebene zeigen sich Professionalisierungseffekte, besonders bei weniger sprachfördererfahrenen Trägern (Qualitätsstufe 1). Kritisiert werden die hohe administrative Komplexität des Förderrahmens (IT-Infrastruktur, Antragsverfahren) sowie die Qualifikationsanforderungen der Stufe 3, die als schwer umsetzbar gelten.

Empfohlen werden: (1) gezielte Qualifizierung und Begleitung von Quereinsteigenden, (2) Fokus Teamteaching und ergänzendes Coaching für Lehrkräfte (z. B. durch HABS) zu anspruchsvollen Unterrichtssituationen sowie (3) mittelfristige Spezialisierung auf bestimmte Basismaßnahmen unter anderem zur Reduktion administrativer Komplexität.

Executive Summary

The evaluation of BQS+ confirms the enhancement of labour market policy measures in Hessen through the systematic integration of vocational language training. Core components are action-oriented scenario-based didactics as a guiding pedagogical principle and team teaching as a cooperative instructional format involving subject teachers and language instructors.

Implementing organizations have highly heterogeneous prior experience in language training – ranging from long-standing BAMF course experience to only basic knowledge. The recruitment of qualified language instructors is consistently described as a key bottleneck, particularly in competition with better-compensated integration courses. Participants (94 % with a migration background, 76 % third-country nationals, 58 % women) display a very high degree of heterogeneity in language proficiency, prior qualifications and career prospects. Nearly one third of language instructors are unable to provide a general assessment of language levels within a single course because the differences are too large. Providers therefore usually conduct their own initial language assessments to segment participants.

Courses last between 12 and 24 months. By January 2026, the programme had recorded 4,606 entrants; of 3,083 persons who left, 32 % dropped out prematurely. Higher dropout risks are observed among participants under 30, men, the unemployed and third-country nationals. Among adult refugees, financial constraints and family expectations dominate as reasons for dropping out, whereas school-averse young people fail due to difficulties with structured daily routines and lack of motivation. The short-term employment rate after leaving is 26 %. Thus, the measures contribute more to creating preconditions for integration than to direct labor market integration.

Team teaching is rated as excellent by 96 % of providers, particularly due to improved learning support (98 %) and increased learning motivation (96 %). Challenges include high coordination efforts and differing professional self-perceptions. HABS training is considered professionally enriching but can sometimes overwhelm cross-disciplinary entrants, while creating redundancies for experienced Daz teachers. The scenario-based didactics are generally regarded as practical, but reach their limits with young people who are disengaged from education, as self-directed learning exceeds their autonomy.

At the organizational level, professionalisation effects are evident, especially among providers with less language training experience (quality level 1). Criticisms include the high administrative complexity of the funding framework (IT infrastructure, application procedures) and the qualification requirements of level 3, which are considered difficult to implement.

Recommendations include: (1) targeted qualification and support for cross-disciplinary entrants, (2) additional coaching for teachers (e.g., through HABS) on challenging classroom situations, and (3) medium-term specialization on specific basic measures, among other things to reduce administrative complexity.

1 Einleitung

1.1 Hintergrund und Relevanz von BQS+

BQS+ steht für das ESF+-Programm „Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus“, das bestehende arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in Hessen (teilweise außerhalb des ESF+) mit Elementen der berufsqualifizierenden Sprachförderung verschränkt. Die Förderung wird erstmals in der laufenden ESF+-Förderperiode umgesetzt und richtet sich an unterschiedliche Zielgruppen der zugrunde liegenden Maßnahmen. Dazu zählen arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen, darunter Langzeitarbeitslose, Un- und Angelernte, Menschen mit komplexen Problemlagen, Geflüchtete, die „Stille Reserve“ im Hinblick auf den beruflichen Wiedereinstieg sowie benachteiligte Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der Schule in den Beruf. Diese Gruppen verbindet ein erhöhter Bedarf an berufssprachlicher Deutschförderung. Die Maßnahmen richten sich zumeist an Menschen mit Migrationshintergrund, an Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit oder mit jüngerer Einwanderungsgeschichte sowie an sonstige gering literalisierte Menschen mit Sprachförderbedarf.

BQS+ verfolgt das Ziel, Arbeitsmarktmaßnahmen (sogenannte Basismaßnahmen) nicht allein um allgemeinen Sprachförderunterricht zu ergänzen, sondern die Qualifizierungszielsetzungen dieser Maßnahmen eng mit einer fundierten Deutschförderung zu verknüpfen. Fachliches Lernen und der Erwerb berufssprachlicher Deutschkenntnisse sollen integrativ erfolgen. Dazu sind drei Elemente vorgesehen: Teamteaching, bei dem Fachkraft und Sprachförderkraft gemeinsam unterrichten (sprachsensibler Fachunterricht), Sprachunterricht, der von der Sprachlehrkraft allein umgesetzt wird (fachsensibler Sprachunterricht) sowie ergänzende Einheiten in Form von Förderunterricht, individuellem Sprachcoaching oder betreutem Online-Lernen. Diese Elemente werden durch ein übergreifendes didaktisches Leitprinzip verbunden: die handlungsorientierte Szenariendidaktik. Diese sieht vor allem berufsbezogene und praxisnahe Lernsettings vor, in denen sprachliche und fachliche Lehrinhalte durch realitätsnahe Szenarien verwoben werden. Spracherwerb soll im Sinne einer „vollständigen Handlung“ erfolgen. Das bedeutet, dass Lernende nicht allein Wortschatz und Grammatik, z. B. anhand eines zentralen Lehrwerks, isoliert einüben, sondern Sprache aktiv als Werkzeug zur Bewältigung von berufsbezogenen Handlungssituationen einsetzen sollen. Dies geht mit dem Anspruch einher, den Spracherwerb praxisnah und intuitiv zu gestalten und dadurch effektiver zu machen.

Um die vorgesehene Konzeption und Didaktik der Maßnahmen sicherzustellen, basiert BQS+ einerseits auf entsprechenden Qualitätsstandards (HMSI o.J.), die in der letzten Förderperiode des ESF am Institut für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) (weiter-)entwickelt wurden (Lindner-Matthiesen 2025) und in vergleichbarer Form bereits als „Berufssprache Deutsch“ an beruflichen Schulen in Bayern eingesetzt werden (Roche/Hoffmann 2020a). Andererseits wurde zur Einhaltung dieser Standards und zur Unterstützung der umsetzenden Kommunen bzw. Bildungsträger eine Begleitstruktur in Form der Hessischen Agentur für berufsqualifizierende Sprache e. V. (HABS) geschaffen, die bei der Konzeption der Sprachförderung und Antragstellung von BQS+ berät, Qualifizierungen sowie Schulungen der Fach- und Sprachlehrkräfte anbietet, verschiedene Lernszenarien bereitstellt

und die Vernetzung der umsetzenden Akteure anregt. Hinter diesen Aktivitäten steht der Anspruch der Qualitätssicherung sowie der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Angebote.

Allgemeine und berufsbezogene Sprachdefizite stellen eines der relevantesten Vermittlungshemmnisse in der Arbeitsmarktförderung dar (Bernhard et al. 2021, Roche/Hochleitner 2020b), gleichzeitig ist die berufsqualifizierende Sprachförderung oftmals keine Kernkompetenz der Trägerlandschaft im Bereich der Arbeitsmarktförderung. Vor diesem Hintergrund basiert BQS+ auf drei Qualitätsstufen („Einstieg“, „Vertiefung“, „Exzellenz“), die den jeweiligen Entwicklungs- und Reifegrad der Sprachförderung abbilden sollen. Während die erste Stufe einen leichten Zugang zur Förderung gewährleisten soll, um eine größtmögliche Reichweite zu erzielen, sollen die beiden höheren Stufen Professionalisierungs- und Entwicklungsanreize setzen. Dies betrifft einerseits das Qualifikationsniveau des Lehrpersonals, andererseits die konzeptionelle Ausgestaltung und Praxis der berufsqualifizierenden Sprachförderung. Während die erste und zweite Stufe maßgeblich die Anwendung des Ansatzes in den Blick nehmen, sollen die Kommunen oder Bildungsträger auf der dritten Stufe eigenständig handlungsorientierte Lernszenarien entwickeln und dadurch zu Multiplikatoren des vorgesehenen Sprachförderansatzes werden.

In der Förderperiode 2021-2027 ist BQS+ Bestandteil des Spezifischen Ziels h und soll demnach zur Aktiven Inklusion und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit beitragen. Für die Umsetzung von BQS+ sind 21,7 Mio. Euro an ESF+-Fördermitteln vorgesehen, was im Vergleich der elf Programme die vierthöchste Fördersumme darstellt (vgl. *Abbildung 1*). Zudem werden weitere Landesmittel bereitgestellt, sodass effektiv 90 % der förderfähigen Kosten gefördert werden. Dies ist im Vergleich einer der höchsten Fördersätze im hessischen ESF+.

Abbildung 1: Verortung von BQS+ in der ESF+-Programmatik

Spezifische Ziele	Ressorts	Programme	Budget in Mio. €
Gleichberechtigter Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung	HMWVW	- Qualifizierte Ausbildungsbegleitung (QuABB) - Mobilitätsberatungsstellen - Bildungscoaches - MINT-Berufsorientierung - Modellprojekte und regionale Kooperation	12,7 1,7 3,9 5 15,3
	HMKB	- Praxis und Schule (PUSCH) - Förderung von Grundkompetenzen gering literalisierter Erwachsener	23,2 2,2
	HMWK	Internationale Potentiale nutzen – Übergänge vom Studium in den Beruf gestalten	8,5
Aktive Inklusion und Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit	HMSI	- Impulse der Arbeitsmarktpolitik (IdeA) - Qualifizierung & Beschäftigung junger Menschen (QuB)	28,9 39,7
		Berufsqualifizierende Sprachförderung Plus (BQS+)	21,7

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der ESF+-Programmbroschüre des HMSI (ohne Jahresangabe).

1.2 Zielsetzungen der Evaluation von BQS+

Trotz der Vorgängerprojekte zu den Qualitätsstandards und der Begleitstruktur HABS handelt es sich bei BQS+ um ein neues ESF+-Programm, das im Vergleich zu anderen Programmen einen noch geringen Etablierungsgrad aufweist. Zudem adressiert das Programm angesichts der unterschiedlichen Basismaßnahmen sehr unterschiedliche Zielgruppen. Daher nimmt die

Begleitevaluation zunächst die Implementation des Programms im Sinne einer Good-Practice-Evaluation in den Blick. Hierbei stellen sich folgende Forschungsfragen:

- ▶ Welche Vorerfahrungen und Fachexpertise haben die umsetzenden Akteure mit (berufsqualifizierender) Sprachförderung? Inwiefern wird an vorausgegangene Aktivitäten oder Strukturen zur Qualitätssicherung und Professionalisierung in der berufsqualifizierenden Sprachförderung angeknüpft bzw. welche Herausforderungen entstehen dabei?
- ▶ Welche Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen sind an der Förderung beteiligt? Welche Projekte und Basismaßnahmen werden von den Trägern mit berufsqualifizierender Sprachförderung umgesetzt?
- ▶ Gibt es spezifische Zugangshemmnisse für (potenzielle) Zielgruppen? Wie gut gelingt der Einbezug von (geflüchteten) Frauen? Welche Ansätze oder Methoden werden zur Reduzierung von (geschlechtsspezifischen) Zugangsbarrieren eingesetzt?
- ▶ Wie können die unterschiedlichen Zielgruppen von BQS+ charakterisiert werden? Über welche (beruflichen) Vorerfahrungen und Sprachstände verfügen die unterschiedlichen Geförderten(-gruppen)? Welche sonstigen Vermittlungshemmnisse liegen bei den Teilnehmenden(-gruppen) vor? Welche spezifischen Formen (Teamteaching, fachsensibler Sprachförderunterricht, ergänzende Unterrichtseinheiten) kommen bei den unterschiedlichen Zielgruppen (in welcher Intensität) zum Einsatz – und warum?
- ▶ Wie (gut) gelingt es, unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen bzw. Interessen sowie Herkunftssprachen und Sprachstände der Geförderten mit den Maßnahmen zu adressieren? Wie verändert sich der Charakter der Basismaßnahmen durch die Integration berufsqualifizierender Sprachförderung?
- ▶ Wie erfolgt die Verzahnung des beruflichen und sprachlichen Lernens in der Durchführungspraxis der Basismaßnahmen? Welche Rolle spielt hier die Szenariendidaktik bzw. die hierzu vorgesehene Schulung des Trägerpersonals? Welche Herausforderungen bestehen bei der Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften? Welche Lern- und Interaktionsorte bzw. -gelegenheiten sind zentral? Welche Bedeutung haben digitale Medien und Formate?
- ▶ Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen zwischen den Sprachfördermaßnahmen? Welche Qualitätsstufen werden von den Trägern präferiert – und warum? Lassen sich verschiedene bzw. abgrenzbare Ansätze der berufsqualifizierenden Sprachförderung identifizieren?
- ▶ Werden weitere Akteure oder Kooperationspartner (wie Betriebe) bei der Umsetzung der Projekte miteinbezogen – und wie gut gelingt deren Beteiligung?
- ▶ Worin bestehen die Potenziale und Grenzen der praktizierten Ansätze? Welche Vorteile weisen die Angebote der berufsqualifizierenden Sprachförderung gegenüber üblichen Sprachkursen bzw. anderen Sprachförderungen (z. B. Berufssprachkurse) auf?
- ▶ Welche Mehrwerte schafft die Förderung auf der Teilnehmendenebene? Welche Fortschritte lassen sich bei den Geförderten hinsichtlich der beruflichen und sprachlichen Qualifizierung sowie bezüglich der persönlichen Aktivierung und Motivierung beobachten? Was lässt sich über die anschließenden beruflichen Verläufe der Geförderten sagen?
- ▶ Gehen von der Förderung auf der strukturellen Ebene weiterführende Professionalisierungs- und Vertiefungsbestrebungen aus? Welche Good-Practice-Ansätze zeigen sich bei den geförderten Projekten? Welche Vorgehensweisen bzw. Methoden lassen sich auf andere Bereiche übertragen?

Die Anfangsphase der Begleitevaluierung ist qualitativ-explorativ ausgerichtet, um den Gegenstand zu erschließen, stärker umsetzungsbezogene Fragestellungen zu adressieren und der Förderarchitektur, den unterschiedlichen Basismaßnahmen sowie den damit verbundenen Zielgruppen gerecht zu werden. Der vorliegende Bericht nimmt maßgeblich diese Perspektive ein, während der kommende Abschlussbericht (voraussichtlich 2028) noch stärker wirkungsbezogene Fragestellungen in den Mittelpunkt stellen wird (HMSI 2022, S. 21 ff.).

2 Methodische Konzeption und Datenbasis der Evaluation

Die Evaluation von BQS+ folgt einem Mixed-Methods-Ansatz, der qualitative und quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren systematisch miteinander verbindet. Dadurch können die Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet sowie mit variierenden analytischen Schwerpunkten bearbeitet werden (Kelle 2022; Kuckartz 2014). Dieser Ansatz ermöglicht eine umfassende Untersuchung des Evaluationsgegenstands und erschließt breitere Erkenntnisse, die über eine eindimensionale Methodik hinausgehen.

Hinsichtlich der Perspektiven unterschiedlicher Akteure sind vor allem zwei Gruppen zu unterscheiden: planerisch bzw. konzeptionell verantwortliche Akteure, allen voran die Programmverantwortlichen des HMSI, aber auch die Verantwortlichen der LMU München, die im Rahmen eines Vorgängerprojekts die didaktische Ausgestaltung von BQS+ sowie die Qualitätsstandards mitdefiniert haben, sowie umsetzungsverantwortliche Akteure der Bildungsträger, die diese Didaktik umsetzen sollen und hierbei unmittelbar mit den Zielgruppen zusammenarbeiten. Die HABS als Begleitstruktur von BQS+ steht zwischen diesen beiden Polen: Einerseits sind die HABS-Lehrkräfte für die szenariendidaktischen Schulungen der Fach- und Sprachförderkräfte und damit die Implementation der konzeptionellen Überlegungen verantwortlich, gleichzeitig arbeiten sie eng mit dem Trägerpersonal zusammen und treffen im Zuge ihrer Hospitationen auch auf die Projektpraxis und die verschiedenen Zielgruppen.

Methodisch differenziert die Untersuchung zwischen zwei Datenebenen: Erstens werden Sekundärdaten einbezogen, die neben projekt- und teilnehmerbezogenen Monitoringdaten sowie Ergebnisindikatoren der Hessen Agentur auch programmspezifische Dokumente, wie Förderanträge, FAQs und Arbeitshilfen, sowie einschlägige Fachliteratur umfassen. Zweitens basiert die Analyse auf durch das ISG generierten qualitativen und quantitativen Primärdaten.

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden nach Erhebungsumfang und -zeitraum

Tabelle 1: Übersicht der angewandten Methoden nach Erhebungsmethode und -zeitraum				
Erhebungs- und Auswertungsschritte der Evaluation	2023	2024	2025	2026
Sekundärquellen				
Auswertung der ESF+-Monitoringdaten	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig			
Dokumenten- und Literaturanalyse und Amtliche Statistik	fortlaufend bzw. bedarfsabhängig			
Qualitative Erhebungen				
Experteninterview mit Programmverantwortlichen des HMSI*	1 Interview			
Experteninterview mit LMU München (Didaktik & QS**)*	1 Interview			
Experteninterviews mit HABS (Begleitstruktur → Schulungen)*	1 Interview			
Interviews mit Projektverantwortlichen und Sprachförderkräften*	15 Interviews			
Quantitative Erhebungen				
Standardisierte Befragung des BQS+-Projektpersonals: programmübergreifende Erhebung	1 Welle			
Standardisierte Befragung des BQS+-Projektpersonals: programmspezifische Erhebung	1 Welle			

Quelle: Eigene Darstellung. * mit mehreren Personen. ** QS = Qualitätsstandards der berufsqualifizierenden Sprachförderung.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die zugrunde liegenden Datengrundlagen. Diese sind entsprechend den zuvor erläuterten analytischen Gesichtspunkten sowie nach Umfang und Zeitraum der jeweiligen Datenerhebung bzw. -bereitstellung differenziert dargestellt. Im Folgenden werden die qualitativen und quantitativen Primärerhebungen tiefergehend beschrieben.

2.1 Qualitative Datenerhebung und -analyse

Zu Beginn der Evaluation wurden zwei explorative Experteninterviews auf strategischer Ebene durchgeführt. Hierbei wurden Programmverantwortliche des HMSI sowie die Projektleitung des IdeA-Projekts zur Didaktik und den Qualitätsstandards der berufsqualifizierenden Sprachförderung an der LMU München einbezogen. Ziel dieser Gespräche war es, zentrale Hintergrundinformationen zur Relevanz und Zielsetzung von BQS+, zur Genese des Programms, zu Anpassungen im Zeitverlauf und zum erwarteten Mehrwert und zur Wirkungsweise zu erlangen. Während das Gespräch mit dem HMSI auch auf den Finanzierungsrahmen, die Programmarchitektur, in Form der vorgesehenen Qualitätsstufen und Formen der Sprachförderung (Teamteaching, Sprachförderunterricht und ergänzende Einheiten) abstellte, fokussierte das Gespräch mit der LMU stärker auf die didaktischen Grundlagen von BQS+, die vorgesehenen Qualitätsstandards aus dem IdeA-Projekt, die Szenariendidaktik im Bereich der Arbeitsmarktförderung und die Gelingensbedingungen bei der Umsetzung der Sprachförderung.

Weiterhin wurde ein Experteninterview mit zwei Verantwortlichen der HABS geführt, das vor allem die beratende und qualifizierende Rolle der HABS und die Anwendung der handlungsorientierten Szenariendidaktik in den Mittelpunkt stellte. Im Fokus standen die konkreten Aufgaben und Leistungen der HABS als unterstützende Struktur für Bildungsträger sowie die Fach- und Lehrkräfte von BQS+, die Vermittlung und Einbettung der didaktischen Qualitätsstandards in die Praxis sowie Herausforderungen in der Arbeitsmarktförderung, wie die qualifikatorischen Voraussetzungen der Sprachförderkräfte, die Heterogenität von Lerngruppen sowie die Qualifizierungserfahrungen von Fach- und Sprachpersonal und die Zufriedenheit der Träger mit den Angeboten der HABS.

Tabelle 2: Auswahlraster auf Projektebene für Interviews mit BQS+-Projektpersonal

Finanzierung Basismaßnahme	Qualitätsstufe von BQS+	Interviews und Rollen im Projekt
ESF+ in Hessen	1 „Einstieg“	1 PL & PFK*, 1 SFK
	2 „Vertiefung“	1 PL & SFK*, 1 SFK
	3 „Exzellenz“	1 PL, 1 SFK
Andere Finanzierung	1 „Einstieg“	1 PL
	2 „Vertiefung“	1 PL, 2 SFK
	3 „Exzellenz“	1 PL, 1 SFK
	1 „Einstieg“ (nachgezogen)	1 PL, 2 SFK

Quelle: Eigene Darstellung. * mit mehreren Personen. PL = Leitung, SFK = Sprachförderkraft, PFK = Pädagogische Fachkraft

Auf dieser Grundlage wurden anschließend Interviews mit ausgewählten Projektleitungen und Sprachförderkräften der geförderten BQS+-Projekte durchgeführt. Zur Auswahl der Interviewpersonen kam ein Raster zum Einsatz, das sowohl die drei Qualitätsstufen („Einstieg“, „Vertiefung“, „Exzellenz“) als auch die Art der Finanzierung der zugrunde liegenden Basismaßnahmen berücksichtigte (vgl. *Tabelle 2*). Die Einbeziehung der Qualitätsstufen gewährleistete,

dass Projekte in unterschiedlichen Reife- und Entwicklungsgraden repräsentiert waren. Die Berücksichtigung verschiedener Finanzierungsformen stellte zudem sicher, dass Basismaßnahmen innerhalb und außerhalb des ESF+ einbezogen wurden. Ursprünglich sollten sechs Projekte ausgewählt werden, da in einem Projekt kein Interview mit einer Sprachförderkraft realisiert werden konnte, wurde ein Projekt (außerhalb des ESF+) nachträglich nachgezogen.

Insgesamt liegen vertiefende Informationen aus sieben BQS+-Projekten vor; drei Projekte, deren Basismaßnahmen mittels des ESF+ finanziert wurden und vier mit einer Finanzierung außerhalb des ESF+ (zumeist Arbeitsmarktmaßnahmen der Jobcenter). Es fanden 15 Interviews mit 17 Personen statt (sieben Projektleitungen und zehn Fach- bzw. maßgeblich Sprachförderkräfte). Gegenstand der Gespräche waren die konkreten Umsetzungserfahrungen der durchführenden Bildungsträger. Dabei standen ihre zuvor bestehenden Erfahrungen in der Sprachförderung, die Zielsetzungen und Zielgruppen der jeweiligen Basismaßnahmen sowie deren Verbindung mit BQS+ im Mittelpunkt. Zudem wurden die Gründe für die Auswahl einer Qualitätsstufe und Förderformen beleuchtet. Weiterhin wurden die im Verlauf der Durchführung gewonnenen didaktischen Erkenntnisse zur berufsqualifizierenden Sprachförderung, die Bewertung der Umsetzungsergebnisse sowie die identifizierten Gelingensbedingungen, Herausforderungen und die zentralen Chancen und Grenzen des BQS+-Ansatzes ermittelt. Während die Gespräche mit den Projektleitungen auch Fragen zur Antragstellung, Förderrahmenbedingungen und Personalverfügbarkeit im Bereich DaZ/DaF¹ enthielten, fokussierten die Gespräche mit den Sprachförderkräften praktische Aspekte der handlungsorientierten Szenariendidaktik, die Erfahrungen und Zufriedenheit mit der Schulung der HABS und die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften im Rahmen des Teamteachings. Da es sich bei BQS+ um ein neues Programm handelt, hatten diese Interviews stärker explorativen Charakter und dienten der Hypothesenbildung, weniger der Hypothesenprüfung. Letzteres ist für Gespräche in der zweiten Interviewphase vorgesehen (HMSI 2022, S. 21 ff.).

Alle qualitativen (Experten-)Interviews wurden durch teilstandardisierte Leitfäden strukturiert, akustisch aufgezeichnet und datenschutzkonform computergestützt transkribiert. Die Transkripte wurden entlang der Forschungsfragen inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2022).

2.2 Quantitative Datenerhebung und -analyse

Die quantitativen Primärerhebungen dieses Zwischenberichts richteten sich ausschließlich an das Projektpersonal der Bildungsträger². Ziel war es, die qualitativen Erkenntnisse der voran-

¹ DaZ steht für Deutsch als Zweitsprache und bezeichnet den Spracherwerb innerhalb eines deutschsprachigen Landes, wo die Sprache zur Bewältigung des Alltags lebensnotwendig ist; DaF bedeutet Deutsch als Fremdsprache und meint das Erlernen des Deutschen meist im Ausland (z. B. an Schulen oder Sprachinstituten) ohne unmittelbaren Druck zur täglichen Anwendung.

² Im zweiten Teil der Evaluation ist vorgesehen, stärker die Perspektive der Geförderten in den Blick zu nehmen. Einerseits ist hierzu eine standardisierte, mehrsprachige Onlinebefragung der Teilnehmenden vorgesehen. Zudem ist vorgesehen, die IEB-Prozessdaten („Integrierte Erwerbsbiografien“) der BA zu verwenden und diese bezüglich des längerfristigen Verbleibs der Geförderten zu analysieren. Hierdurch können quantitative Aussagen zur längerfristigen Arbeitsmarktintegration und zur Stabilität beruflichen Passagen getroffen werden (HMSI 2022).

gegangenen Interviews zu validieren und auf eine breitere, generalisierbare Datenbasis zu stellen. Methodisch kamen hierbei zwei komplementäre Onlinebefragungen zum Einsatz:

ISG-Trägerpersonalbefragung 2024 (programmübergreifend): Diese umfasste das Trägerpersonal aller in den Jahren 2023 und 2024 durchgeführten ESF+-Projekte, wobei sich rund 30 Personen aus dem BQS+-Kontext beteiligten. Trotz des primär übergeordneten Fokus dieser Erhebung (vgl. HMSI 2025; ISG 2025) lieferten ausgewählte Fragestellungen, z. B. zu den vom Personal wahrgenommenen Unterstützungsbedarfen der Zielgruppen, wertvolle Erkenntnisse, die den vorliegenden Bericht ergänzen. Diese Daten erlauben zwar den Vergleich der Programme untereinander, sind aber auf allgemeine Aspekte der Förderung beschränkt.

ISG-BQS+-Personalbefragung 2026 (programmspezifisch): Weiterhin wurde eine dezidiert auf BQS+ zugeschnittene Befragung des Trägerpersonals von BQS+ Anfang 2026 durchgeführt, um programmspezifische Fragestellungen vertiefend zu untersuchen.

Den Kern der Primärerhebungen bildet die spezifische Personalbefragung zu BQS+. Das Forschungsdesign schloss bewusst alle Funktionsrollen innerhalb der Projekte ein: von der Geschäftsführung, Projektleitung und Verwaltung bis hin zu Sprachförderkräften und pädagogischem Fachpersonal in der direkten Zielgruppenarbeit. Da direkte Kontaktdaten nur für die Leitungsebene vorlagen, wurde die Untersuchung als offene Onlinebefragung konzipiert. Die Ausgangsbasis waren die Kontaktdaten von 139 leitungsverantwortlichen Personen. Diese wurden über die Förderanträge, einen Verteiler der WIBank und Sekundärrecherchen auf den Internetseiten der Träger zusammengetragen. Um Mehrfachansprachen bei Personen mit mehreren Projektzuständigkeiten auszuschließen, wurde der Datensatz im Vorfeld bereinigt (Dublettenbereinigung). Die kontaktierten Personen wurden gebeten, an der Befragung teilzunehmen und den Link an ihr Team weiterzuleiten („Schneeballansatz“). Nach der initialen Einladung wurden alle Leitungspersonen erneut erinnert und zum Weiterleiten aufgefordert.

Tabelle 3: Studiensteckbrief der BQS+-Personalbefragung

Grundgesamtheit	Projektpersonal von BQS+ und den zugrunde liegenden Basismaßnahmen
Erhebungsdesign	Offene Onlinebefragung (CAWI) mit Bitte um Weiterleitung + eine Erinnerung
Kontaktierung	N = 139 leitungsverantwortliche Personen
Nettostichprobe	n = 163
... davon Rollen im Projekt*	Geschäftsführung / Bereichsleitung / Projektleitung n = 49 Sprachförderkräfte n = 69 Pädagogisches Fachpersonal n = 33 Ohne Angabe n = 12
Kontaktierungswege	E-Mailing des ISG (76 % des Rücklaufs) und E-Mailing der HABS (24 %)
Erhebungszeitraum	10. Februar bis 6. März 2026
Befragungsdauer	Ø = 17 Minuten, Median = 22 Minuten

Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Als gültiger Fall wurde jede Teilnahme gewertet, bei der mindestens die Einstiegsfrage beantwortet wurde. Aufgrund von Nichtbeantwortung einzelner Fragen (Item-Non-Response) können die Fallzahlbasen variieren. CAWI = „Computer-Assisted Web Interviewing“. * Offene Angaben wurden einer der drei Kategorien zugeordnet.

Neben dem Primärkanal wurde die HABS als BQS+-Begleitstruktur eingebunden, um Teilnehmende von Schulungen zur Szenariendidaktik direkt anzuschreiben. Eine Weitergabe der E-Mail-Adressen war aus Gründen des Datenschutzes nicht unmittelbar möglich, daher wurde

ein Verteiler der HABS genutzt, um einen zweiten Link zur identischen Befragung zu versenden. Diese Adressen wurden durch das Schulungssystem „Mein HABS“ erfasst und umfassen Personen, die an der obligatorischen Schulung zur Szenariendidaktik teilgenommen haben. Alle Kontaktierungen enthielten Informationen zum Evaluationsgegenstand, zum Verwendungszweck der Daten und Datenschutzhinweise. Die Befragung war anonym, die Teilnahme erfolgte freiwillig. Weitere Eckdaten zur BQS+-Personalbefragung finden sich in *Tabelle 3*.

Es konnten 163 gültige Fälle realisiert werden. Als gültig wurde ein Fall definiert, wenn mindestens die erste inhaltliche Frage beantwortet wurde (Projektbeteiligung). 15 Befragungsteilnehmende beantworteten diese Frage nicht, weitere 14 gaben an, an keiner BQS+-Maßnahme beteiligt gewesen zu sein; beide Gruppen wurden als ungültig ausgeschlossen. Aufgrund von Nichtbeantwortung einzelner Fragen, z. B. aufgrund von Filterfragen oder Überspringen von Fragen, können die Fallzahlbasen variieren. Da keine vollständigen Informationen zur Anzahl und Beschaffenheit der Grundgesamtheit des BQS+-Projektpersonals vorliegen, kann keine valide Rücklaufquote ausgewiesen werden. Die absoluten Fallzahlen erweisen sich jedoch als ausreichend und bilden alle relevanten Subgruppen (Projektleitungen, Sprachförderkräfte und pädagogisches Fachpersonal) in hinreichender Fallstärke ($n > 30$) ab. Trotz methodischer Einschränkungen wird die Datenbasis als valide für die Auswertungen dieses Berichts eingeschätzt, wenngleich die Subgruppenvergleiche fallzahlbedingt mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren sind. Nur sehr große Unterschiede können als überzufällig interpretiert werden.

Um die Stichprobenzusammensetzung zu verdeutlichen, werden im Folgenden ausgewählte Merkmale betrachtet, die im Ergebnisteil (*vgl. Kapitel 5*) als Subgruppen betrachtet werden.

Tabelle 4: Projektbeteiligung nach Projektrollen

Beteiligt an ...	Projektleitung*	Sprachförderkräfte	Päd. Fachpersonal
einer BQS+-Maßnahme	25 (51%)	43 (62%)	27 (82%)
2 bis 3	18 (37%)	23 (33%)	6 (18%)
4 bis 5	2 (4%)	3 (4%)	-
mehr als 5 Maßnahmen	4 (8%)	-	-
Gesamt	49 (100%)	69 (100%)	33 (100%)

Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. * inkl. Geschäftsführung, Bereichsleitung o. Ä.

Tabelle 4 zeigt die Beteiligung an BQS+ differenziert nach den Funktionsrollen der Befragten. Die meisten Befragten waren an einer Maßnahme oder zwei bis drei Maßnahmen beteiligt. Es zeigen sich aber auch Unterschiede zwischen Gruppen: Projektleitungen (inkl. Geschäftsführungen oder Bereichsleitungen) sind häufiger an mehr als einer Maßnahme beteiligt (49 %) als dies bei Sprachförderkräften (38 %) und pädagogischem Fachpersonal (18 %) der Fall ist. Durch ihre oftmals koordinierende Funktion von mehreren Projekten sind diese Unterschiede plausibel. Oftmals sind die Projektleitungen aber auch direkt in die Projektarbeit mit involviert, sodass diese auch Angaben zum operativen Geschehen in den Projekten geben konnten.

Abseits allgemeiner Bewertungsfragen bezogen sich alle Fragen auf das zuletzt durchgeführte BQS+-Projekt, sofern die Befragten in mehrere Maßnahmen involviert waren. Hierbei wurde erfasst, welche Zielgruppen in diesen Basismaßnahmen adressiert werden (*vgl. Abbildung 3*). Mehr als die Hälfte der Befragten verortet ihre BQS+-Basismaßnahme im Bereich „Jugendli-

che und junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf“. Ein weiteres Drittel gibt an, primär mit „arbeitslosen Erwachsenen im Kontext der psychosozialen Stabilisierung und/oder Arbeitsmarktintegration“ zu arbeiten. Andere Zielgruppen spielen quantitativ nur eine kleine Rolle.

Hinsichtlich der Qualitätsstufen von BQS+ (vgl. *Tabelle 5*) zeigt sich, dass knapp die Hälfte aller Befragten in der Qualitätsstufe 1 („Einstieg“) verortet ist; die andere Hälfte verteilt sich auf die Stufen 2 („Vertiefung“) und 3 („Exzellenz“). Während sich die Verteilung zwischen Projektleitungen und Sprachförderkräften nur geringfügig unterscheidet, äußert das pädagogische Fachpersonal häufiger, nicht zu wissen, in welcher Stufe es sich befindet (46 %). Fallzahlbedingt können Antworten nur zwischen Stufe 1 (n=67) und Stufe 2/3 (n=50) differenziert werden.

Tabelle 5: Qualitätsstufe von BQS+ nach Projektrollen

Beteiligt an ...	Projektleitung*	Sprachförderkräfte	Päd. Fachpersonal
1 „Einstieg“	25 (53%)	30 (46%)	11 (33%)
2 „Vertiefung“	12 (26%)	16 (25%)	6 (18%)
3 „Exzellenz“	8 (17%)	7 (11%)	1 (3%)
Weiß ich nicht	2 (4%)	12 (19%)	15 (46%)

Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. * inkl. Geschäftsführung, Bereichsleitung o. Ä.

Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Zielgruppenausrichtung der Basismaßnahmen mit den Qualitätsstufen korreliert. So sind Projekte mit Fokus auf arbeitslose Erwachsene häufiger in den Stufen 2 oder 3 verortet (55 %), während Projekte im Bereich Übergang Schule-Beruf mehrheitlich der Stufe 1 zugeordnet sind (74 %).

3 Sozioökonomischer und wissenschaftlicher Kontext

Hessen gehört zu den Bundesländern, die stark von Zuwanderung geprägt sind. Es belegt im Ranking der Flächenländer Platz 1 beim Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (MGH). 2023 hatten 38 % der in hessischen Haushalten lebenden Menschen einen MGH. Das sind 2,4 Mio. Menschen. Diese Zahl ist im Vergleich zu 2005 um 71 % angestiegen und wird bei unveränderter Zuwanderungsdynamik und gleicher Fertilität weiter zunehmen. Dabei ist zu beachten, dass Menschen mit MGH nicht gleichmäßig über alle Altersgruppen verteilt sind, sondern im Durchschnitt jünger sind: Unter den 18- bis 25-Jährigen liegt der Anteil bei rund 45 %, bei den unter 18-Jährigen bei deutlich über 50 %. Noch höher fallen diese Werte im städtischen im Vergleich zum ländlichen Raum aus: In der Metropolregion Frankfurt am Main hat heute mehr als jede zweite dort lebende Person einen MGH (HMSI 2024: S. 38-45).

Hervorzuheben ist, dass Menschen mit MGH eine heterogene Gruppe darstellen: Rund die Hälfte besitzt die deutsche, die andere Hälfte eine ausländische Staatsangehörigkeit. Knapp zwei Drittel sind zugewandert und haben somit eine „eigene Migrationserfahrung“, die kürzer oder länger zurückliegen kann. Gut ein Drittel ist in Deutschland geboren, hat hier die Schule besucht und zählt zur sogenannten zweiten oder dritten Generation. Insgesamt leben heute Menschen aus mehr als 180 Nationen in Hessen. Die Motive für Zuwanderung unterscheiden sich deutlich: Sie reichen von Flucht- und Asylmigration sowie Familiennachzug bis zu qualifizierter Bildungs- und Arbeitsmigration. Diese Beweggründe beeinflussen wiederum, welche Integrationsbedarfe bestehen und wie Integrationsprozesse verlaufen. So gehen die genannten Motive mit unterschiedlichen rechtlichen Rahmenbedingungen, persönlichen Ressourcen und Unterstützungsbedarfen sowie Integrationsperspektiven einher.

Seit 2021 stellen Menschen aus der Ukraine die größte Gruppe der Zuwandernden dar. Mit rund 90.000 Personen bilden sie mittlerweile die zweitgrößte ausländische Community in Hessen (HMSI 2024: S. 38-45). Ihr Zuzug verdeutlicht, wie dynamisch sich Migrationsprozesse entwickeln und wie stark die soziale Positionierung von der Aufenthaltsgrundlage geprägt ist: Während ukrainische Staatsangehörige vom Schutz der EU-Massenzustromrichtlinie profitieren, unterscheidet sich ihre Situation von der anderer Gruppen: Bürgerinnen und Bürger aus EU-Staaten bewegen sich aufgrund der Freizügigkeit innerhalb der EU weitgehend unreguliert; internationale Studierende kommen mit Bildungsvisa; Fachkräfte erhalten spezifische Arbeitserlaubnisse; Asylsuchende durchlaufen ein häufig langwieriges Anerkennungsverfahren; Geduldete verbleiben in einer oftmals rechtlich wie sozial prekären Übergangsposition.

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sich hinter dem vermeintlich dichotomen Konzept des Migrationshintergrunds eine ausdifferenzierte Vielfalt verbirgt. Sie umfasst unterschiedliche Staatsangehörigkeiten, Migrationsverläufe und -motive, Herkunftskontexte, rechtliche Statusgruppen und damit verschränkte Sprachstände und Bildungshintergründe. Gerade jüngere Generationen und Menschen in städtischen Räumen sind daher von einer „Superdiversität“ geprägt (El Mafaalani et al. 2025), die sich dadurch auszeichnet, dass Vielfalt nicht distinkt entlang weniger Merkmale verläuft (Deutsche vs. Nicht-Deutsche), sondern durch das dynamische Zusammenspiel sozialer, kultureller, ökonomischer und rechtlicher Faktoren entsteht.

Einerseits ist diese Entwicklung mit Chancen verbunden: Zuwanderung findet überwiegend im erwerbsfähigen Alter statt. Die Mehrheit der Zuwandernden (77 %), die 2022 nach Hessen kamen, ist zwischen 15 und unter 65 Jahre alt. In einer alternden Gesellschaft kann dies potenziell wichtige Erwerbspotenziale eröffnen, die dazu beitragen können, dem Arbeits- und Fachkräftemangel entgegenzuwirken (vgl. Brückner et al. 2025). Andererseits treten aber auch deutliche Herausforderungen in Form weiterhin bestehender Disparitäten im Bildungs- und Erwerbssystem zutage, die den Anspruch, die Potenziale zu heben, begrenzen.

Im Folgenden werden Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (bzw. je nach Datenlage nach Staatsangehörigkeit) im hessischen Bildungs- (*Kapitel 3.1*) und Arbeitsmarktkontext (*Kapitel 3.2*) dargestellt. *Kapitel 3.3* behandelt die Rolle von beruflicher Sprache für Qualifizierungs- und Erwerbserfolge. Hierbei wird auf Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden und die Rolle des Lernumfeldes geblickt.

3.1 Bildungsungleichheit: Kompetenzen, Abschlüsse, Übergang Schule-Beruf

Schulische Kompetenzdefizite: Aktuelle Kompetenzstudien wie PISA, TIMSS, IGLU oder IQB-Bildungstrend zeigen insgesamt, dass Schülerinnen und Schüler in Deutschland und Hessen zentrale Grundkompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften sowie im Lesen, Schreiben, Textverständnis und mündlichen Ausdruck heute weniger sicher erwerben als noch vor zehn bis fünfzehn Jahren (Wößmann 2025). Die IQB-Bildungstrend-Erhebung, mit der u. a. Lese- und Mathekompetenzen unter Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen gemessen werden, zeigt für das Jahr 2021, dass hessische Grundschulkinder zu 17 % nicht den Mindeststandard in Lesen (Bundesgebiet: 19 %) und zu 22 % nicht den Mindeststandard in Mathematik (Bundesgebiet: 22 %) erreichten. Gegenüber der letzten Erhebung (2016) haben sich die Anteilswerte stark erhöht. Bezogen auf das Jahr 2022 und Jugendliche der neunten Klassen wurde herausgestellt, dass die Leistungen hessischer Schülerinnen und Schüler zu 37 % nicht dem Mittelschulmindeststandard im Lesen (Bundesgebiet: 33 %) und zu 21 % nicht dem Mittelschulmindeststandard im Rechtschreiben (Bundesgebiet: 22 %) entsprechen. Einschlägige Studien verdeutlichen, dass besonders Kinder und Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungsgeschichte ein erhöhtes Risiko für schulische Kompetenzdefizite tragen (Stanat et al. 2023).

Niedrige Schulabschlüsse: Im Abschlussjahr 2024 verblieben rund 6 % aller Schulabgängerinnen und -abgänger in Hessen ohne Hauptschulabschluss; unter ausländischen Jugendlichen lag dieser Anteil mit 13 % doppelt so hoch (vgl. *Tabelle 8 im Anhang*). Gegenüber 2017 nahm die Gesamtquote um einen Prozentpunkt zu. Im Vergleich zu anderen Bundesländern und zum Bundesgebiet schneidet Hessen gut ab. Die mittlere Reife hat in Hessen quantitativ gesehen die höchste Relevanz. Fast die Hälfte aller Absolventinnen und Absolventen verlässt die Schule mit der mittleren Reife. Gegenüber 2017 hat sich die Quote leicht erhöht. Bezüglich des Geschlechts und der Staatsangehörigkeit gibt es ausgeprägte Ungleichheiten: Männliche und ausländische Jugendliche sind in Bezug auf schulische Erfolge benachteiligte Gruppen: Unter allen Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss sind sie über- und unter allen Jugendlichen mit (Fach-)Hochschulreife deutlich unterrepräsentiert. Überdies hängt der Schulerfolg stark mit der sozioökonomischen Herkunft von Jugendlichen zusammen (SVR 2025).

Übergangsprobleme: Das Hessische Statistische Landesamt veröffentlicht Daten zum Verbleib von Jugendlichen im unmittelbaren Anschluss an die allgemeinbildende Beschulung der Sekundarstufe I (vgl. *Tabelle 9 im Anhang*). Im Abschlussjahr 2024 entschied sich die Mehrheit der Jugendlichen für den weiterführenden Besuch der Sekundarstufe II und strebte dementsprechend den Erwerb der (Fach-)Hochschulreife an (57 %). Etwa ein Sechstel begann eine betriebliche oder schulische Ausbildung (16 %), 8 % mündete in den Übergangsbereich ein. Beim Übergang von der Schule in den Beruf zeigt sich eine klare Segmentierung entlang der erreichten Schulabschlüsse: Während Jugendliche mit mittlerer Reife meist unmittelbar in die Sekundarstufe II oder Ausbildung wechseln, münden Jugendliche mit und ohne Hauptschulabschluss zu über 50 % zunächst in den sogenannten Übergangsbereich ein. Dieser umfasst Maßnahmen, die nicht direkt auf eine spätere Ausbildung anrechenbar sind und einen nachqualifizierenden Charakter haben. Aufgrund der zuvor skizzierten Selektionsprozesse befinden sich unter den Teilnehmenden häufiger Menschen mit maximal Hauptschulabschluss, unter ihnen befinden sich mehrheitlich junge Männer sowie Menschen mit MGH. Zudem ist der Übergangssektor für neuzugewanderte Jugendliche relevant, die im Fluchtcontext migrierten und ihre Schullaufbahn nicht oder nur teilweise in Hessen durchliefen. Für die Betroffenen gestaltet sich das Finden eines passenden Ausbildungsplatzes schwer. Zuletzt ist der Anteil der Einmündungen im Bereich des Übergangssystems zurückgegangen (-4 PP), dagegen haben unbekannte Übergänge deutlich zugenommen (+5 PP).

Ausbildung und Ausbildungslosigkeit: Trotz rückläufiger Zahlen bei Angebot und Nachfrage hat sich die Versorgungslage im dualen System für Ausbildungsinteressierte in Hessen bis 2024 auf eine Relation von 97 % verbessert. Gleichzeitig unterstreicht das nach wie vor schwierige „Matching“ zwischen 4.400 offenen Stellen und 5.800 Suchenden die anhaltenden strukturellen Probleme sowie den Fachkräfteengpass (vgl. *Tabelle 10 im Anhang*). Besonders Jugendliche mit MGH haben im Schnitt häufiger Schwierigkeiten beim Einstieg in eine Berufsausbildung (BIBB 2019). Zu den zentralen Einflussfaktoren zählen die geringeren schulischen Leistungen, niedrigere Schulabschlüsse, unzureichende Sprachkompetenzen sowie teils diskriminierende Auswahlmechanismen in den Betrieben (Beicht/Walden 2014). Während temporäre Brüche in den Ausbildungsbiografien als bewältigbare Friktionen eingestuft werden können (Holtmann/Solga 2022), zieht eine dauerhafte Ausbildungslosigkeit oft langfristige sozioökonomische Konsequenzen nach sich (Wydra-Somaggio/Schorr 2025). Längerfristige Ausbildungslosigkeit spiegelt sich u. a. in der Quote der nicht formal Qualifizierten (nfQ) wider: Im Jahr 2022 verfügten in Hessen knapp 22 % der 20- bis 34-Jährigen über keinen berufsqualifizierenden Abschluss und lagen damit über dem Bundesdurchschnitt von 19 % (vgl. *Tabelle 11 im Anhang*). In Hessen verfügt fast jeder vierte junge Mensch über keinen Berufsabschluss. Dieser Trend wird auch auf die Auswirkungen von Fluchtmigration zurückgeführt.

3.2 Arbeitsmarktintegration: Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Qualifizierung

Beschäftigungspotenziale: In der Spanne zwischen 2019 und 2025 gab es bei Ausländerinnen und Ausländern in Hessen einen höheren Zuwachs an sv-pflichtig Beschäftigten als bei Deutschen (+30 % gegenüber +0,4 %) (siehe *Tabelle 12 im Anhang*). Im Juni 2025 hatten 559.000 sv-pflichtig Beschäftigte eine ausländische Staatsangehörigkeit, was rund 20 % aller sv-pflichtig Beschäftigten in Hessen entspricht. Menschen ohne deutschen Pass tragen damit

in substanziellem Maße zum hessischen Beschäftigungsgeschehen bei. Ohne Zuwanderung von Menschen aus dem Ausland würde der Beschäftigtenbestand in Hessen (und im gesamten Bundesgebiet) stagnieren und in manchen Regionen sogar zurückgehen. Ausgehend von einer eher niedrigen Beschäftigungsbeteiligung fallen die Anstiege bei Menschen aus den acht Asylherkunftsländern (+83 %) sowie der Ukraine (+440 %) besonders stark aus. Trotz dieser positiven Dynamik machen beide Gruppen nur 3,9 % aller sv-pflichtig Beschäftigten in Hessen aus. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Während die deutschen Frauen fast die Hälfte aller sv-pflichtig Beschäftigten ausmachen (häufig in Teilzeit), ist die Erwerbsbeteiligung von Frauen aus Asylherkunftsländern wesentlich niedriger.

Beim Qualifikations- als auch Anforderungsniveau der Tätigkeit bestehen zwischen Deutschen und Ausländerinnen und Ausländern relevante Unterschiede (vgl. *Tabelle 13 und Tabelle 14 im Anhang*). Das Qualifikationsniveau von sv-pflichtig Beschäftigten fällt bei Menschen ohne deutschen Pass niedriger aus als bei Deutschen. So üben ausländische Staatsangehörige mehr als dreimal so häufig eine sv-pflichtige Beschäftigung ohne berufliche Ausbildung aus. Gemäß den Daten für Juni 2025 beträgt der Anteil unter Ausländerinnen und Ausländern 32 % und unter Deutschen 9 %. Zudem verfügen sv-pflichtig Beschäftigte nicht-deutscher Staatsangehörigkeit deutlich seltener über eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung als Deutsche (40 % versus 63 %). Bei akademischen Abschlüssen gibt es keine relevanten Differenzen. Vor allem bei sv-pflichtig Beschäftigten aus den acht Asylherkunftsstaaten ist das Qualifikationsniveau niedrig. Über die Hälfte verfügt über keine (anerkannte bzw. nachweisbare) berufliche Qualifikation (56 %). Die Quote liegt rund 25 Prozentpunkte höher als bei allen Menschen mit ausländischer Staatsbürgerschaft und 47 Prozentpunkte höher als bei Deutschen. Die ungleiche Verteilung der Gruppen auf die Qualifikations- bzw. Anforderungssegmente des Beschäftigungssystems schlägt sich im Arbeitseinkommen nieder (vgl. *Tabelle 15 im Anhang*).

Arbeitslosigkeit: Zur Arbeitslosigkeit veröffentlicht die BA hochgerechnete Daten, bei denen der Migrationshintergrund erfasst wird. Mit den Daten kann eine Zeitspanne von September 2020 bis September 2025 abgebildet werden (vgl. *Tabelle 16 Anhang*). 2025 hatten von den knapp 207.000 registrierten Arbeitslosen rund zwei Drittel einen Migrationshintergrund (67 %). Damit sind Menschen mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu ihrem Bevölkerungsanteil überproportional stark von Arbeitslosigkeit betroffen. Während die Zahl arbeitsloser Menschen ohne Migrationshintergrund gegenüber September 2020 um -14 % zurückging, nahm sie bei Menschen mit Migrationshintergrund um +14 % zu. In kurzer Frist ist bei beiden Gruppen ein Anstieg zu beobachten. Zudem ist das Bildungs- und Qualifikationsniveau von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund niedriger als bei Arbeitslosen ohne. Von allen Arbeitslosen mit Zuwanderungsgeschichte haben 30 % keinen Hauptschulabschluss (Vergleichsgruppe: 11 %) und 71 % keine (anerkannte) abgeschlossene Berufsausbildung (Vergleichsgruppe: 42 %). Innerhalb der Gruppe mit Migrationshintergrund sind mittlerweile fast so viele Frauen wie Männer von Arbeitslosigkeit betroffen. Der Frauenanteil beträgt 48 % und fällt damit höher aus als bei Arbeitslosen ohne Migrationshintergrund (42 %). 2026 belief sich der Anteil ausländischer SGB-II-Arbeitsloser auf 55 %. Menschen aus den acht Asylherkunftsländern machten 18 % und Personen aus der Ukraine 14 % aus. Nahezu ein Drittel aller Arbeitslosen im SGB-II-Rechtskreis weist damit eine Fluchtgeschichte auf (*siehe auch Abbildung 21 im Anhang*). Wäh-

rend die Entwicklungen im SGB-II-Rechtskreis zuletzt von der Zuwanderung von Geflüchteten aus der Ukraine sowie anderen kriegs- und krisenbetroffenen Ländern geprägt wurden, sind die Entwicklungen im SGB-III-Rechtskreis von der Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage abhängig. Angesichts der Wachstumsschwäche und des Arbeitsplatzabbaus besonders in der Industrie lässt sich im SGB-III-Rechtskreis in der kurzen Frist sowohl bei Menschen ohne (+10 %) wie auch mit (+12 %) MGH ein deutlicher Anstieg der Arbeitslosigkeit feststellen.

Weniger Qualifizierungen: Im BA-Migrationsmonitor werden arbeitsmarktpolitische Maßnahmen differenziert nach Staatsangehörigkeit ausgewiesen. Die Daten zeigen eine paradoxe Entwicklung: Seit Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 ist der Bestand an Geförderten erheblich zurückgegangen, obwohl die Arbeitslosigkeit im selben Zeitraum deutlich gestiegen ist. Konkret sank die Zahl der Teilnehmenden zwischen November 2019 und November 2025 um 46 % (ca. 13.100 Personen), während der Arbeitslosenbestand im SGB-II-Sektor gleichzeitig um 44 % (ca. 40.400 Personen) anwuchs (vgl. *Abbildung 22 im Anhang*). Auch bei den Neuzugängen ist mit einem Minus von 57 % ein erheblicher Rückgang zu verzeichnen, ohne dass bisher eine nachhaltige Trendwende erkennbar wäre. Bei Deutschen (- 59 %) ist die Rückgangsdynamik des Förderbestands kräftiger als bei Ausländerinnen und Ausländern (- 31 %). Kritisch zu sehen ist die starke Reduktion bei Menschen aus den acht Asylherkunftsländern (-52 %), zumal die Zahl der Arbeitslosen im SGB-II-Rechtskreis bei dieser Gruppe ebenfalls beträchtlich zugenommen hat (+43 %) und Geflüchtete aus diesen Ländern besonders ausgeprägte Unterstützungsbedarfe haben. Auch in der kurzen Frist lässt sich bei dieser Personengruppe keine Erholung erkennen. Menschen aus der Ukraine werden hingegen seit 2022/2023 stärker in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik einbezogen. Zwischen 2022 und 2025 hat sich der Bestand fast vervierfacht.

3.3 (Berufs-)Sprache als Faktor für Beschäftigung und Integration

Die Beherrschung der Landessprache ist die Voraussetzung für eine erfolgreiche strukturelle und soziale Integration (Baier-Klenkert 2021). Sprache fungiert nicht nur als Kommunikationsmedium zur Knüpfung sozialer Beziehungen, sondern stellt auch eine Ressource und Form des Humankapitals dar, die den Zugang zum Bildungssystem und Arbeitsmarkt bestimmt.

Im Kontext der beruflichen Qualifizierung ist eine differenzierte Betrachtung sprachlicher Kompetenzen essenziell. Die Forschung unterscheidet hierbei zwischen alltagssprachlichen Kommunikationsfähigkeiten (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) und der kognitiv-schulischen Sprachkompetenz (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency) (Hochleitner/Roche 2020). Während die **Alltagssprache** maßgeblich der situativen und mündlichen Verständigung dient sowie durch Spontaneität sowie eine geringe syntaktische Komplexität geprägt ist, bildet die **Bildungssprache** das Fundament für den Erwerb und die Vermittlung von Wissen. Sie zeichnet sich durch höhere Abstraktion, Schriftsprachlichkeit und komplexere Strukturen wie Nominalisierungen oder Passivkonstruktionen aus. Auszubildende oder Beschäftigte müssen z. B. in der Lage sein, Informationen aus Fachtexten, Handbüchern oder Verordnungen zu filtern. Oftmals handelt es sich dabei um sogenannte diskontinuierliche Texte wie Tabellen, Formulare, Diagramme, Ablauf- oder Schaltpläne, die ein höheres Abstraktionsvermögen erfordern. Die **Fach- oder Berufssprache** fungiert als hochspezialisiertes Medium

innerhalb eines bestimmten Berufsfeldes oder einer akademischen Disziplin. Durch den Einsatz von spezifischem Vokabular, Normen und präzisen Termini ermöglicht sie eine unmissverständlichere Kommunikation technischer, wirtschaftlicher oder prozessualer Sachverhalte, was eine wichtige Voraussetzung für die berufliche Handlungsfähigkeit darstellt.

Der Erfolg des (beruflichen) Spracherwerbs resultiert aus einem Zusammenspiel zwischen den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und den äußerlich-strukturellen Bedingungen des Lernumfelds. Auf der individuellen Ebene wird die Lerneffizienz maßgeblich durch Biografie, kognitive Fähigkeiten und Motivation beeinflusst, wobei bei Neuzugewanderten insbesondere ein junges Einreisearchter und ein hohes Bildungsniveau die Aneignung beschleunigen. Ebenso kritisch ist die psychosoziale Gesundheit: Traumata oder psycho-soziale Belastungen fungieren oft als „mentale Filter“, die die kognitive Aufnahmefähigkeit blockieren. Flankiert wird dies durch die motivationale Komponente, bei der eine klare Bleibeperspektive und positive ökonomische Anreize die Bereitschaft erhöhen, langfristig in den Spracherwerb zu investieren.

Diese individuellen Faktoren müssen auf fruchtbare strukturelle Bedingungen treffen, wobei ein optimaler Fortschritt erst durch die Verzahnung von gesteuertem Unterricht zusammen mit informellen Alltagskontakten entsteht. In Gruppensettings erweist sich das „Integrierte Fach- und Sprachlernen“ (IFSL) als Gelingensfaktor (Hochleitner/Roche 2020), da es fachliche Inhalte und ihre sprachlichen Ausdrucksformen nicht isoliert, sondern als untrennbare Einheit in authentische Arbeitsprozesse einbettet. Ein gelingender IFSL-Ansatz erfordert eine passgenaue Bedarfs- und Sprachstandsermittlung, um die spezifischen Anforderungen des Berufs mit den Voraussetzungen der Lernenden zu spiegeln. Da herkömmliche Fachkundebücher oft ein abstraktes Sprachniveau (z. B. B2) voraussetzen, an dem Lernende mit geringerem Stand scheitern würden, setzt das IFSL auf sprachliche Entlastung („Scaffolding“) und die Arbeit mit adressatengerechten, authentischen Materialien wie Betriebsanleitungen oder Protokollvorlagen. Letztlich benötigt das Modell eine feste strukturelle Verankerung sowie eine interdisziplinäre Kooperation zwischen Fachlehrkräften und Sprachdozentinnen und -dozenten, um den Transfer in den Berufsalltag nachhaltig zu sichern.

Trotz seiner theoretischen Stringenz stößt der IFSL-Ansatz in der Umsetzung teils auf Barrieren. Kritisch zu betrachten ist eine mögliche Überforderung des umsetzenden Personals: Die interdisziplinäre Kooperation scheitert in der Praxis an fehlenden Zeitressourcen für den Austausch zwischen Fach- und Sprachlehrkräften. Zudem besteht die Gefahr einer inhaltlichen Deprofessionalisierung, wenn durch die notwendige sprachliche Entlastung („Scaffolding“) komplexe Sachverhalte unzulässig vereinfacht werden. Ohne fachdidaktische Zusatzqualifikation der Lehrkräfte droht das IFSL zu einer „didaktischen Fassade“ zu werden, die zwar die Teilhabe am Unterricht ermöglicht, aber die notwendige Tiefe der fachlichen Expertise sowie die Vorbereitung auf die hohen sprachlichen Anforderungen externer Prüfungen (z. B. Kammerprüfungen) nicht in jedem Fall sicherstellen kann (vgl. auch Efing et al. 2018; Kniffka 2012).

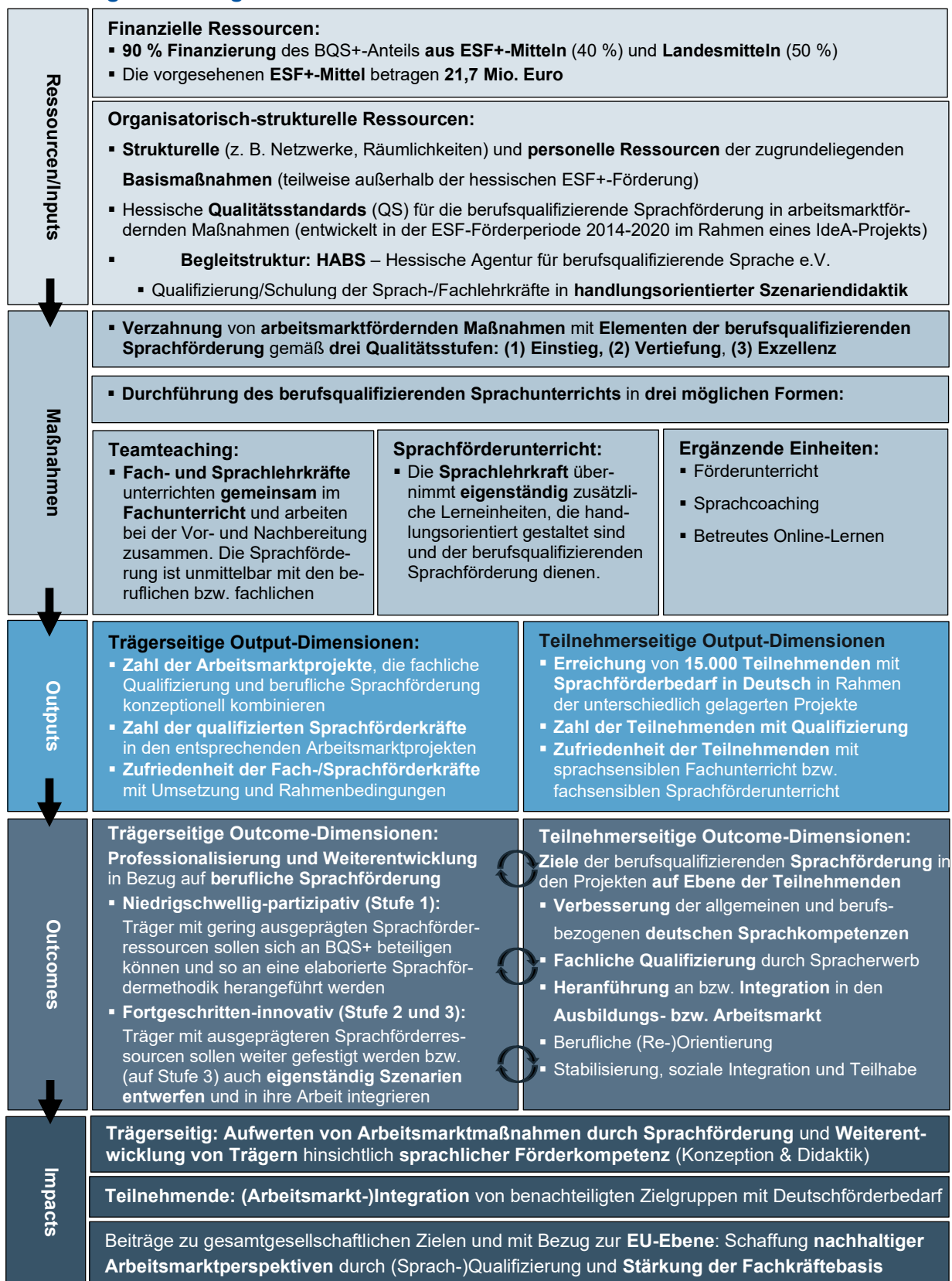
4 Wirkungsmodell von BQS+

In diesem Kapitel wird das Wirkungsmodell für BQS+ vorgestellt. Ein solches Modell ist die Grundlage sogenannter theoriebasierter Wirkungsevaluationen und dient dazu, die Förderung als Evaluationsgegenstand konzeptionell zu umreißen sowie die gewünschten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und Zielsetzungen in aufeinanderfolgende Phasen zu gliedern (siehe Chen 2012; Giel 2013; Knowlton/Phillips 2012). Das Modell bildet den Soll-Zustand des Fördergeschehens ab und liefert die Grundlage für die empirische Überprüfung des Ist-Zustands. Leitend ist dabei die Frage, warum, wie und für wen die Intervention wirken soll bzw. welche Faktoren und Bedingungen den Erfolg beeinflussen oder ein Gelingen möglicherweise einschränken. In Anlehnung an die W. K. Kellogg Foundation (2004) wird das Wirkungsmodell für BQS+ in fünf verschiedene Phasen unterteilt: Während sich die für BQS+ bereitgestellten „Ressourcen“ bzw. „Inputs“, die mit ihnen umgesetzten „Maßnahmen“ und die unmittelbar im Zuge der Durchführung erreichten Akteure und Personen („Outputs“) primär auf die Umsetzung beziehen, adressieren die beiden übrigen Phasen des Modells die angestrebte Wirkungsweise und Wirksamkeit von BQS+. Dabei interessieren einerseits die bei den Zielgruppen in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht beobachtbaren Wirkungen („Outcomes“) und andererseits die längerfristig angestoßenen Veränderungen mit längerfristiger institutioneller bzw. gesamtgesellschaftlicher Relevanz („Impacts“). Im Zuge der Evaluation werden die Phasen anhand von primär erhobenen und sekundär bezogenen Daten betrachtet, um die Förderung zu bewerten. Im Folgenden wird BQS+ entlang dieser fünf Phasen dargestellt, wobei das Wirkungsmodell BQS+ in Gänze illustriert (vgl. *Abbildung 2*).

4.1 Umsetzung von BQS+: Ressourcen, Maßnahmen und Outputs

Die **Input-Ebene** umfasst die Ressourcen, die für die Erbringung des Förderangebots zwingend erforderlich sind. Hierzu zählen einerseits die finanziellen Mittel, die für die Umsetzung von BQS+ bereitgestellt werden, andererseits die impliziten, eher organisatorisch-strukturellen Ressourcen, die für eine Umsetzung erforderlich sind bzw. zuvor bereitgestellt wurden. Letzteres ist auch und gerade für BQS+ von Relevanz, da die Förderung auf Forschungsergebnissen aus der ESF-Förderperiode 2014–2020 basiert, die im Zuge eines IdeA-Projekts erarbeitet wurden, sowie auf spezifischen Begleitstrukturen und nicht zuletzt auf den zugrundeliegenden Basismaßnahmen aufbaut bzw. deren Ressourcen mit BQS+ verschränken möchte. Die Mittel, die BQS+ in der laufenden Förderperiode 2021-2027 aus dem ESF+ zuteilwerden, belaufen sich auf rund 21,7 Mio. Euro. Diese decken 40 % der Gesamtkosten, hinzu kommen 50 % Landesmittel, was dazu führt, dass insgesamt 90 % der anfallenden Kosten von BQS+ gedeckt werden. Dieser Anteil fällt im Vergleich zu den anderen ESF+-Maßnahmen hoch aus. Die restlichen Mittel werden durch einen Finanzierungsmix aus anderen Förderungen (z. B. kommunale Mittel), privatwirtschaftlichen Beiträgen oder Eigenmitteln der Träger kofinanziert. Für die Bewilligung und Auszahlung der Gelder werden festdefinierte Personal- und Restkostenpauschalen angelegt. Zu den geförderten Organisationen zählen Landkreise und Bildungsträger oder Verbünde daraus, die ausbildungs- und beschäftigungsfördernde Maßnahmen mit Qualifizierungsfokus durchführen und diese um Sprachförderelemente ergänzen wollen.

Abbildung 2: Wirkungsmodell von BQS+



Darstellung in Anlehnung an W.K. Kellogg Foundation (2004). Informationsbasis: Verschiedene öffentlich zugängliche Dokumente zu BQS+ (u.a. Förderrichtlinien, Förderaufrufe, BQS+-FAQs, Qualitätsstandards) sowie ISG-Experteninterviews.

Neben den finanziellen Ressourcen setzt die Förderung eine Reihe von organisatorisch- strukturellen Vorbedingungen voraus, zuvorderst die zugrunde liegenden Basismaßnahmen mit den damit verbundenen strukturellen und personalen Ressourcen. Förderfähig sind unterschiedlich ausgerichtete Basismaßnahmen in Bezug auf Durchführungsdauer, Lernsetting, Maßnahmencharakter und Zielgruppen, u. a. Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf, arbeitslose Erwachsene im Kontext der Stabilisierung bzw. Arbeitsmarktintegration, Nichterwerbstätige im Kontext der Berufsrückkehr oder Erwerbstätige im Kontext der Weiterbildung und Qualifizierung. Gemeinsam haben diese Gruppen, dass es sich um benachteiligte Zielgruppen mit berufssprachlichen Deutschförderbedarf handelt.

BQS+ soll keine additive Ergänzung dieser Maßnahmen sein, sondern strebt eine enge Verzahnung der Fachinhalte mit berufsqualifizierenden Sprachförderungselementen an. Vor diesem Hintergrund basiert BQS+ auf Qualitätsstandards (HMSI o.J.), die diese Verschränkung gewährleisten sollen. Diese umfassen zwei Kernkriterien: die „Qualität des berufsqualifizierenden Sprachunterrichts“ und die „Qualität des sprachsensiblen Fachunterrichts“. Hierbei werden Anforderungen hinsichtlich der Konzeption des Unterrichts, der Qualifikation der Lehrpersonen, Kollaborationsformen und eingesetzten Lehrmaterialien definiert. Diese Standards wurden in dem ESF-geförderten IdeA-Projekt „Entwicklung hessischer Qualitätsstandards für berufsqualifizierende Sprachförderung“ am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München erarbeitet und in die Fördervorgaben von BQS+ integriert.

Weiterhin basiert BQS+ auf einer Begleitstruktur in Form der Hessischen Agentur für berufsqualifizierende Sprache e. V. (HABS), die zum einen grundlegende Qualifizierungen und kürzere, obligatorische Schulungen von Fach- und Sprachförderkräften zur Didaktik anbietet und zum anderen die Kommunen bzw. Bildungsträger bei der Konzeption des berufsqualifizierenden Sprachförderunterrichts berät sowie einschlägige Lehrmaterialien bereitstellt. Qualifizierung, Schulung und Beratung drehen sich insbesondere um den didaktischen Ansatz: die handlungsorientierte Szenariendidaktik und deren Implementation und Umsetzung in den unterschiedlichen Basismaßnahmen. Die HABS wird ebenfalls aus hessischen ESF+-Mitteln gefördert und ging aus dem IdeA-Projekt an der LMU zu den Qualitätsstandards hervor. Die Entwicklung der Qualitätsstandards und die Begleitstruktur in Form der HABS sind eng verbunden.

Auf der **Maßnahmenebene** steht vordergründig die Verzahnung von arbeitsmarktfördernden Maßnahmen mit qualitätsgesicherten Elementen der berufsqualifizierenden Sprachförderung, also die Schaffung von passgenauen Sprachförderangeboten, die mit dem Qualifizierungsziel der zugrundeliegenden Maßnahmen verschränkt werden. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Trägerlandschaft hinsichtlich Sprachförderpersonal, Vorerfahrungen mit (berufsqualifizierender) Sprachförderung und der Didaktik entsprechender Angebote, basiert BQS+ in der Umsetzung auf drei Qualitätsstufen, die den Entwicklungs- und Reifegrad der Sprachförderung abbilden sollen. Während die erste Stufe („Einstieg“) einen möglichst niedrigschwelligen Zugang zur Förderung gewährleisten soll, um eine breite Beteiligung zu BQS+ sicherzustellen, setzen die folgenden beiden Stufen („Vertiefung“ und „Exzellenz“) höhere Standards voraus. Diese betreffen insbesondere die konzeptionelle Ausarbeitung des Sprach-

förderangebots im Zusammenspiel mit der Basismaßnahme, die Vor- und Nachbearbeitungszeit des Unterrichts und die Anforderung an die Qualifikation der eingesetzten Lehrpersonen. Auf der dritten Stufe („Exzellenz“) sollen BQS+-Träger nicht nur die zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien verwenden, sondern auch eigenständig Lernszenarien entwickeln und die damit verbundene Didaktik nicht nur anwenden, sondern kompetent weiterentwickeln.

In Bezug auf den berufsqualifizierenden Sprachförderunterricht selbst stehen im Zuge von BQS+ wiederum drei Unterrichtsformen zur Verfügung: Teamteaching, Sprachförderunterricht und ergänzende Einheiten. Im Teamteaching unterrichten Fach- und Sprachförderkraft gemeinsam im Fachunterricht und bereiten die Unterrichtseinheit (UE) auch zusammen vor und nach. Die Verzahnung von Fach- und Sprachförderung wird unmittelbar innerhalb einer UE gewährleistet (sprachsensibler Fachunterricht). Im Zuge des fachsensiblen Sprachförderunterrichts ist die Sprachförderkraft allein für die Unterrichtsgestaltung zuständig, gewährleistet den beruflichen bzw. fachlichen Bezug aber durch einen handlungsorientierten und berufsqualifizierenden Ansatz der Didaktik. Weiterhin können spezifische Formate in Form von ergänzenden Einheiten eingesetzt werden. Dazu zählen Förderunterricht, (individuelles) Sprachcoaching oder betreutes Online-Lernen. Alle drei genannten Formen sollen auf den Prinzipien der handlungsorientierten Szenariendidaktik beruhen (vgl. Lindner-Matthiesen 2025). Diese sieht möglichst praxisnahe Lernsettings vor, in denen sprachliche und fachliche Inhalte durch realitätsnahe Szenarien verknüpft werden. Die Teilnehmenden bearbeiten möglichst authentische berufliche Handlungssituationen, die typische Kommunikationssituationen des Arbeitsalltags abbilden sollen. So werden nicht nur Wortschatz und Grammatik anhand eines abstrakten Lehrwerks vermittelt, sondern auch die Fähigkeit, sprachliche Handlungen wie Erklären, Argumentieren oder Problemlösen in konkreten beruflichen Kontexten zu bewältigen. Ergänzt wird diese Vorgehensweise durch kooperative Lernformen, Feedbackschleifen und adaptive Methoden, die individuelle Lernbedarfe berücksichtigen und den Praxistransfer fördern sollen. Damit dies gelingt, stellt die HABS Lehrmaterialien zur Verfügung („Szenarienbibliothek“) und schult die Fach- und Sprachförderkräfte. Die konkrete Ausgestaltung der berufsqualifizierenden Sprachförderung obliegt den Trägern und hängt von der Zielgruppe, dem Berufsfeld, der Qualitätsstufe und den gewählten Unterrichtsformen ab. Gemeinsam haben die Maßnahmen, dass der Sprachförderunterricht nicht im Sinne eines rein *berufsbezogenen* Sprachunterrichts ergänzt werden soll, sondern dieser mit dem jeweiligen beruflichen Qualifizierungsziel verschränkt werden soll. Zudem soll der Unterricht handlungsorientiert in Form von Lernszenarien und nicht primär lehrbuchbasiert strukturiert werden.

Auf der **Output-Ebene** werden die messbaren Ergebnisse betrachtet, die unmittelbar mit der laufenden Maßnahmenumsetzung zusammenhängen. In Bezug auf BQS+ sind diesbezüglich einerseits trägerseitige Output-Dimensionen zu nennen. Andererseits – mit Blick auf die verschiedenen Zielgruppen der jeweiligen Maßnahmen – teilnehmerseitige Output-Dimensionen.

BQS+ basiert auf dem Befund, dass die Trägerlandschaft arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen in Bezug auf Sprachförderung heterogen aufgestellt ist und Sprachförderung oft nur ergänzend und selten fachlich integriert umgesetzt wird. Zudem ist das Qualifikationsniveau der Sprachförderkräfte sehr unterschiedlich und variiert zwischen angelernten Personen und einschlägig

qualifizierten Fachkräften im Bereich DaZ/DaF. Vor diesem Hintergrund kann zuvorderst die Anzahl von Arbeitsmarktprojekten, die fachliche Qualifizierung mit berufsqualifizierender Sprachförderung explizit verschränken als Ergebnis von BQS+ gesehen werden. Innerhalb der Maßnahmen ist weiterhin die Anzahl an Sprachförderkräften und deren Qualifikationsniveau als vorgelagertes Förderergebnis von Interesse. Weiterhin kann die Zufriedenheit der Fach- und Sprachförderkräfte der BQS+-Projekte als Vorbedingungen einer im Sinne der Förderziele stattfindenden Umsetzung betrachtet werden. Nur wenn das umsetzende Projektpersonal die angestrebte Didaktik sowie die vorgesehenen Unterrichtsformen als hinreichend praxistauglich einschätzt und damit zufrieden ist, kann angenommen werden, dass diese auch im Sinne der Förderziele umgesetzt werden und einen Mehrwert bieten.

In Bezug auf die Zielgruppen der BQS+-Projekte ist zunächst die Anzahl der Teilnehmenden mit Sprachförderbedarf von Interesse, die durch die Förderung erreicht werden. Diese Dimension bildet die Reichweite von BQS+ ab. Zu berücksichtigen sind hierbei die unterschiedlichen Gruppen von Teilnehmenden, die zwischen Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf bis hin zu (Langzeit-)Arbeitslosen oder Nicht-Erwerbstätigen variieren kann. Zudem ist zu beachten, ob die Teilnehmenden die Maßnahmen bis zum Ende besuchen und damit eine Qualifizierung erlangen oder ob diese die Maßnahmen vorzeitig abbrechen und damit zwangsläufig die Zielsetzung der (Sprach-)Qualifizierung verfehlen. Analog zur Zufriedenheit des Projektpersonals mit der Praxistauglichkeit der Szenariendidaktik ist auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden u. a. mit der Praxishöhe der Lernszenarien und ihres sprachlichen Lernfortschritts von Relevanz, um die unmittelbaren Ergebnisse von BQS+ einzuschätzen.

4.2 Wirksamkeit von BQS+: Outcomes und Impacts

Auf der **Ebene der Outcomes** stehen Wirkungsaspekte im Vordergrund, die sich in kurz- bis mittelfristiger Hinsicht bei der Zielgruppe der Förderung beobachten lassen. Zielgruppen von BQS+ sind einerseits die Träger entsprechender Arbeitsmarktmaßnahmen und andererseits die unterschiedlichen Teilnehmendengruppen dieser Fördermaßnahmen.

Aufseiten der Träger soll vor dem Hintergrund heterogener Sprachförderkompetenzen in Bezug auf die Didaktik und Konzeption der Angebote eine Professionalisierung des Vorgehens und eine Weiterentwicklung der Sprachfördermethoden angeregt werden. Dies betrifft sowohl das Qualifikationsniveau des Lehrpersonals als auch die (szenarien-)didaktische Konzeption der Sprachförderung. BQS+ soll bewirken, dass Träger stärker einschlägig qualifiziertes Lehrpersonal im Bereich DaZ/DaF einsetzen und die Sprachförderung enger mit den Qualifizierungszielen der Basismaßnahme verwoben wird. Die drei Qualitätsstufen von BQS+ sollen den unterschiedlichen Voraussetzungen der Träger Rechnung tragen: Während die erste Stufe („Einstieg“) eine möglichst niedrigschwellig-partizipative Teilnahme gewährleisten soll, z. B. muss die geförderten Sprachlehrkraft nur eine anerkannte Einstiegsqualifizierung oder Lehrerfahrung im DaZ/DaF-Bereich nachweisen anstatt einen akademischen Abschluss, setzen die höheren Stufen durch höhere Förderbeträge einen Anreiz höher qualifiziertes Personal einzusetzen sowie ein konzeptionell noch ausgereifteres Vorgehen umzusetzen. Dadurch sollen sich sowohl Träger mit niedrigeren Sprachförderressourcen an BQS+ beteiligen können und so an eine qualitativ höherwertige Sprachfördermethodik herangeführt werden, während

bereits fortgeschrittene Träger in ihrem Vorgehen weiter gefestigt werden sollen. Hierzu dient u. a. die obligatorische Schulung und sonstigen Angebote der HABS. Während die erste und zweite Stufe auf die Anwendung des szenariendidaktischen Vorgehens zielen, sollen die Träger der dritten Stufe auch eigenständig Lernszenarien ausarbeiten und (weiter-)entwickeln.

Auf der Ebene der Teilnehmenden der Maßnahmen sollen die Elemente der berufsqualifizierenden Sprachförderung – Teamteaching, Sprachförderunterricht und ergänzende Einheiten – zu einer Verbesserung der allgemeinen und berufssprachlichen deutschen Sprachkompetenzen beitragen. Der (szenarien-)didaktische Ansatz, der den drei Elementen zugrunde liegt, soll die Teilnehmenden durch den Anwendungsbezug eher dazu motivieren und befähigen, allgemeine sowie berufssprachliche (Fach-)Begriffe zu erlernen und diese in „echten“ Sprachhandlungen anzuwenden. Die vorgesehene Handlungsorientierung soll den Spracherwerb konkreter an die zugrundeliegenden Berufsfelder knüpfen und ein „spielerisches“ und gleichzeitig ertragreicheres Lernen im konkreten Anwendungsfeld befördern. Durch die höheren sprachlichen Kompetenzen sollen die Teilnehmenden dazu befähigt werden, zunächst die Basismaßnahmen erfolgreich zu durchlaufen und eine Qualifizierung zu erlangen. Durch verbesserte Sprachkompetenzen und eine erfolgreiche Qualifizierung wiederum werden zwei zentrale Voraussetzungen geschaffen, die den Zugang zum Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt erleichtern und eine nachhaltige Integration fördern soll. In Abhängigkeit der Basismaßnahmen werden zudem zum Teil Ziele der beruflichen (Re-)Orientierung, teilweise der psychosozialen Stabilisierung und sozialen Teilhabe verfolgt. Kerngedanke ist, dass Sprachkenntnisse für alle weiterführende Ziele der Basismaßnahme zumeist eine zwingende Erfolgsvoraussetzung sind – insbesondere in Bezug auf die (Arbeitsmarkt-)Integration.

Auf der **Impact-Ebene** stehen die längerfristigen Beiträge einer Förderung zu strukturellen bzw. übergreifenden Zielsetzungen im Vordergrund. Erneut ist zwischen den träger- und teilnehmerseitigen „Impacts“ zu differenzieren. Hinzu kommen Beiträge zu allgemeinen, übergeordneten bzw. gesamtgesellschaftlichen Zielen. Trägerseitig verfolgt BQS+ das Ziel, bestehende Arbeitsmarktmaßnahmen durch qualitätsgesicherte berufsqualifizierende Sprachförderung aufzuwerten und die Träger hinsichtlich ihrer berufssprachlichen Förderkompetenzen weiterzuentwickeln. Diese gesteigerte Sprachförderkompetenz innerhalb der Maßnahmen soll den Teilnehmenden mit Deutschförderbedarf zugutekommen und deren Arbeitsmarktintegration fördern. Übergreifend sollen so die Arbeitsmarktperspektiven dieser benachteiligten Zielgruppen langfristig verbessert und die Fachkräftebasis in Hessen gestärkt werden.

5 Ergebnisse der Evaluation

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Evaluation dargelegt. Die Auswertung folgt einem triangulativen Ansatz. Pro Abschnitt werden zuerst die qualitativen Interviewergebnisse mit dem Trägerpersonal präsentiert (*Kapitel 2.1*), bevor darauffolgend die Befragungsergebnisse derselben Zielgruppe analysiert werden (*Kapitel 2.2*). Neben diesen beiden Primärdatenquellen werden Antrags- und Monitoringdaten auf Projekt- und Personenebene herangezogen. Die Reihenfolge orientiert sich an der Phasenlogik des Wirkungsmodells (*Kapitel 4*). Hierbei wird zwischen der Umsetzungs- und der Wirkungsebene unterschieden.

5.1 Umsetzungsbezogene und unmittelbare Ergebnisse

Bevor die Praxis der Sprachförderung in den Arbeitsmarktmaßnahmen analysiert wird, erfolgt eine Betrachtung der Vorbedingungen von BQS+: Hierbei stehen die involvierten Bildungsträger, die zugrunde liegenden Basismaßnahmen und die Zielgruppenbedarfe im Fokus. Da die Förderung bestehende arbeitsmarktpolitische Instrumente ergänzt, setzt sie unmittelbar an deren (Zielgruppen-)Ressourcen und Rahmenbedingungen an (*Abschnitte 5.1.1 und 5.1.2*). Als zentrale Vorbedingung auf Gefördertenebene wird danach auf die Sprachfähigkeiten der Teilnehmenden geblickt (*Abschnitt 5.1.3*). Anschließend wird die Begleitstruktur HABS genauer betrachtet, die u. a. die szenariendidaktischen Schulungen anbietet und damit zur Qualifizierung der Fach- und Sprachlehrkräfte beitragen soll (*Abschnitt 5.1.4*). Darauf aufbauend wird die angewandte Praxis der berufsqualifizierenden Sprachförderung im Zuge von BQS+ untersucht (*Abschnitt 5.1.5*). Der Fokus liegt hierbei auf den praktischen Erfahrungen mit dem Teamteaching und dem didaktischen Sprachförderansatz als solchem und bei verschiedenen Zielgruppen. Unmittelbare Ergebnisse der Förderung („Output“), im Sinne von regulären und vorzeitigen Austritten, werden abschließend präsentiert (*Abschnitt 5.1.6*).

5.1.1 Trägerprofile und zugrunde liegende Basismaßnahmen

Profil und Vorerfahrungen: Aus den qualitativen Interviews mit den Projektleitungen der Träger geht hervor, dass die umsetzenden Organisationen durchweg etablierte, regional stark verwurzelte Träger der Arbeitsmarktförderung, Jugendhilfe oder Erwachsenenbildung sind, die in Bezug auf die Zielgruppen oft langjährige Projekterfahrungen vorweisen können. Teilweise werden die Projekte in Kooperationsmodellen umgesetzt: In zwei Fällen haben die interviewten Träger ausschließlich die Sprachförderkräfte bereitgestellt, während die Basismaßnahme, mit jeweils handwerklichem bzw. sozialem Fokus, bei einer Partnerorganisation umgesetzt wurde.

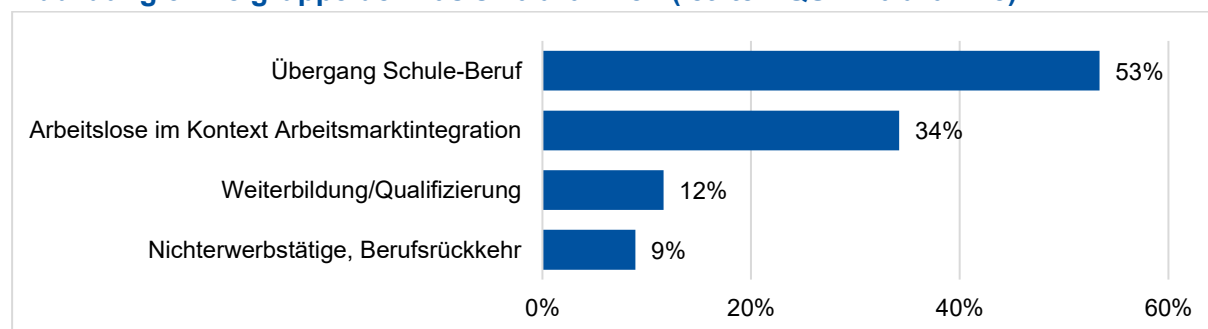
Viele Träger bringen langjährige und teils institutionell verankerte Expertise in der (beruflichen) Sprachförderung mit: Ein Träger fungiert als anerkannter BAMF-Träger für Integrationskurse und verfügt über eigene Abteilungen für Sprachförderkräfte. Dieser große Träger konnte auf einen bereits bestehenden Pool an qualifizierten Lehrkräften zurückgreifen und diese nahtlos in BQS+ „überführen“, was auch die unmittelbare Wahl der Qualitätsstufe 3 ermöglichte. Andere Träger berichteten von punktuellen methodischen Vorerfahrungen: Ein Träger führte bereits ein vergleichbares Projekt durch. Hierbei wurde im Tandem aus einer Fachlehrkraft und einer Deutschlehrkraft unterrichtet, sodass der Ansatz der Szenariendidaktik für den Träger nicht neu war. Ein anderer Träger war sogar im Jahr 2022 aktiv in die Vorab-Entwicklung der

BQS+-Lernszenarien durch die LMU München involviert. Der Träger stellte – im Rahmen eines IdeA-Pilotprojekts („Berufsqualifizierende Sprache für Hessen“) – Fachpersonal aus dem Bereich Metallverarbeitung sowie Sprachförderkräfte zur Verfügung, um Szenarien zu erarbeiten, noch bevor der Förderaufruf für BQS+ überhaupt veröffentlicht wurde. Dagegen verfügen manche Träger nur über basale Vorerfahrungen im Bereich der Sprachförderung. Doch auch hier musste man selten bei null anfangen: Das Personal bestand unter anderem aus Fachkräften, die zuvor eine Weiterbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) begonnen hatten oder in Vorgängerprojekten tätig waren und dort erste Deutsch-Lerneinheiten übernommen hatten. In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Trägerlandschaft unterschiedliche Vorerfahrungen mitbringt. Diese rangieren zwischen sehr etablierten Sprachförderstrukturen bis punktuellen (Projekt-)Erfahrungen und Sprachförderqualifikationen einzelner Personen.

Die **Gewinnung von Sprachförderkräften** ist nicht nur für weniger erfahrene Träger eine Hürde, sondern ist auch für große Bildungsträger ein „Flaschenhals“. Mehrfach wird davon berichtet, dass die Träger bei der Personalrekrutierung in Konkurrenz stehen, besonders zu den Integrationskursen des BAMF. Letztere werden als lukrativer beschrieben, da das BAMF höhere Honorare zahle und die bezahlten Vorbereitungszeiten für Lehrkräfte erhöht habe. Dies mache die Stellen für Sprachförderkräfte im Rahmen von BQS+ unattraktiv. Der Wettbewerb um qualifiziertes Sprachförderpersonal beschränkt sich nicht nur auf Integrationskurse. Auch die Regelschulen (Haupt- und Realschulen) stellen gemäß Trägerinterviews eine Konkurrenz dar. Da auch dort ein Mangel an Deutschlehrkräften herrscht, werben die Schulen zunehmend DaZ-Lehrkräfte und Quereinsteiger mit besseren Vergütungen ab (*siehe auch Abschnitt 5.2.3*).

Basismaßnahmen: Die Basismaßnahmen decken an der Schnittstelle von Arbeitsmarktförderung und Jugendhilfe ein **breites Zielgruppenspektrum** ab. Dieses umfasst Jugendliche, Berufsrückkehrende und Erwerbslose ebenso wie Beschäftigte in Qualifizierungsmaßnahmen. In den qualitativen Interviews kristallisierten sich primär die Bereiche „Arbeitsmarktförderung“ und „Übergangssystem“ als Schwerpunkte heraus. Diese Tendenz wird durch die Ergebnisse der Befragung des Trägerpersonals bestätigt (*vgl. Abbildung 3*): Mehr als die Hälfte verortet die Zielgruppen der zuletzt durchgeführten BQS+-Maßnahmen im Übergang von der Schule in den Beruf (53 %). Ein Drittel der Befragten (34 %) gibt Arbeitslose im Kontext der Arbeitsmarktintegration als Zielgruppe an. Die Bereiche Weiterbildung und Qualifizierung (12 %) und Berufsrückkehr (8 %) nehmen quantitativ nur eine kleine Rolle ein.

Abbildung 3: Zielgruppe der Basismaßnahmen (letzte BQS+-Maßnahme)



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=146.

Thematische Ausgestaltung: Angesichts der Zielgruppen und damit verschränkten Förder- und Gegenstandsbereiche sind die Basismaßnahmen thematisch verschieden ausgestaltet. Zu unterscheiden sind aber zwei Ausrichtungen: einerseits finden sich Basismaßnahmen, die berufsfeldspezifisch ausgerichtet sind (z. B. Pflegeassistenz). Andere Maßnahmen sind gewerkeübergreifende „Produktionsschulen“ oder Projekte im Übergangssystem, die die allgemeine, berufsfeldübergreifende Heranführung an Ausbildung und Arbeitsmarkt als Ziel haben. Weiterhin setzen die Träger oftmals mehrere Basismaßnahmen (im Sinne von Parallelkursen) um, die auch „innerhalb“ eines Trägers unterschiedliche Zielgruppen adressieren. Zumeist handelt es sich um zeitversetzte Maßnahmen, teilweise handelt es sich um Folgemaßnahmen. Die BQS+-Anteile variieren zwischen und „innerhalb“ der Träger je nach Basismaßnahme in ihrer Ausgestaltung und den jeweiligen Stundenkontingenten der Bestandteile.

Metriken der Basismaßnahmen: Die Dauer der Maßnahmen liegt in aller Regel zwischen 12 und 24 Monaten bei einem Median von zuletzt 19 Monaten. In Einzelfällen finden sich Laufzeiten von sechs Monaten (*vgl. Abbildung 23 im Anhang*). Die Umsetzung erfolgt durchgehend in Gruppensettings. Während die Antragsdaten eine Mindestgröße von sechs und häufig über zehn (geplanten) Teilnehmenden ausweisen, gibt die Befragung des Trägerpersonals einen groben Einblick in die tatsächlich realisierten Gruppengrößen: Die eine Hälfte der Befragten gibt eine Größe von bis zu neun Teilnehmenden an (46 %). Die andere Hälfte (48 %) berichtet von Gruppenstärken zwischen 10 und 15 Personen, während lediglich 8 % Gruppen mit mehr als 15 Teilnehmenden angeben. Diese Gruppengrößen beziehen sich stets auf einen Kurs. Projekte im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf haben mit im Schnitt acht Teilnehmenden kleinere Gruppen als Projekte für Arbeitslose mit 12 Teilnehmenden.

Gruppencharakter: Aus den qualitativen Interviews geht hervor, dass in Bezug auf die Gruppenstruktur oftmals eine **Ausdifferenzierung in Kurse** vorgenommen wird: So werden in manchen Basismaßnahmen Teilgruppen, z. B. mit ausgeprägten und ohne Sprachförderbedarfen gebildet, um den unterschiedlichen Sprachniveaus der Teilnehmenden gerecht zu werden. Andere Maßnahmen sind exklusiv auf Zielgruppen mit hohem Deutschförderbedarf ausgerichtet, was eine interne Differenzierung erübrigt. Je nach Teilnehmendenzahl realisieren Träger entweder eigenständige Kurse oder nutzen integrative Modelle: Hierbei erfolgt die Sprachförderung für „BQS+-Teilnehmende“ separiert, während praktische Anteile, wie z. B. „Werkstattkurse“, gemeinsam mit Personen ohne Deutschförderbedarf durchgeführt werden. Die Möglichkeit der Ausdifferenzierung hängt von den Ressourcen des Trägers ab. Wenn integrative Modelle gewählt werden, bei denen die BQS+-Gruppe separat beschult wird, hat dies teils Auswirkungen auf die Organisation der gesamten Basismaßnahme. Bei einem Träger wurde extra für BQS+ ein Rotationsprinzip eingeführt. Die BQS+-Gruppe bleibt als fester Bestandteil zusammen und wechselt geschlossen alle drei Monate den handwerklichen Bereich (Holz, Elektro, Verkauf). Die restlichen Teilnehmenden ohne Sprachförderbedarf müssen dementsprechend um diese feste BQS+-Gruppe herum eingeteilt werden.

Trotz dieser Ausdifferenzierung *zwischen* Kursen, betonen die Interviewten die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung *innerhalb* der reinen BQS+-Gruppen. Da dort teilweise „Analphabeten“ neben Menschen mit Hochschulabschluss sitzen, müssen die Lehrkräfte den Unterricht

individualisieren. Hierbei werden Lerntandems, gestufte Aufgaben und individuelles Coaching als gangbare Optionen angeführt. Es wird betont, dass es keinen Sinn ergebe, A2-Lernende in eine reguläre Klasse zu setzen, da in diesem Fall beide Gruppen (Über- vs. Unterforderung) stark behindert würden. Auch innerhalb der Gruppen mit Sprachförderbedarf wird bei ausreichenden Teilnahmezahlen oft nach Sprachniveau (z. B. A2 vs. B1/B2) getrennt. Manche Träger berichten, dass Personen, die den Integrationskurs auf A2-Niveau nicht bestanden haben, unmöglich mit erwerbsnahen B2-Absolventen in einen gemeinsamen Kurs gesetzt werden können. Manche Träger berichten zudem von einer gewissen Durchlässigkeit der Kurse: So werden Teilnehmende, die in Vorbereitungskursen für den Hauptschulabschluss sitzen und dort an sprachlichen Hürden scheitern, teilweise im laufenden Prozess in die BQS+-Gruppen „zurückgestuft“. Umgekehrt können Teilnehmende, die sich sprachlich stark verbessern, wieder in die regulären abschlussorientierten Gruppen wechseln. Insgesamt wird in den qualitativen Interviews die **hohe Zielgruppen-Heterogenität** deutlich, wie folgende Zitate von unterschiedlichen Sprachförderkräften exemplarisch veranschaulichen:

Unterschiedliche Vorqualifikationen und Ausgangsniveaus:

„Das geht wirklich von Architekten bis Fliesenlegern, bis Nähern, bis Buchhaltern. [...] Und auch Leuten, die in ihrem Heimatland Afghanistan dann meistens Analphabeten waren, die nie eine Schule besuchen durften.“

„Ich habe aktuell eine Teilnehmerin dabei. Die war in ihrem Heimatland Ärztin und bringt natürlich da einfach unglaublich viel Wissen mit.“ Gleichzeitig gibt es Teilnehmende, die „zum Teil gar keine Schule auch in ihren Heimatländern besucht haben. Das heißt nicht, dass alle, die [nach Deutschland] kommen eine Schulbildung haben, die haben zum Teil zwei, drei Jahre, wenn überhaupt. Und andere sind natürlich, haben natürlich ein Studium.“

„Ich habe jetzt einen jungen Mann hier; acht Schuljahre durchlaufen. [Er] kann weder flüssig lesen noch schreiben. [Ich] weiß nicht, wie man so durch acht Schuljahre kommt, aber ich habe immer wieder welche hier, die das geschafft haben.“

„Da sitzen die Menschen, die schon seit zehn Jahren hier in Deutschland sind, quasi perfekt sprechen, aber keinen geraden Satz schreiben können. Und da sitzen die Menschen, die seit anderthalb Jahren hier sind, sehr akribisch lernen und arbeiten, die das vielleicht sprachlich noch nicht so weit haben, aber die die Grammatik [...] perfekt erläutern können.“

Motivationsgefälle entlang von Zielgruppen:

„Die Bandbreite ist groß. Wir haben einige dabei, die sind hochmotiviert, die sind interessiert, die sind jeden Tag da. Ja, und dann natürlich auch die andere Sorte, die sich bitten lässt, die nicht kommen. Oder sehr spät; verspätet und die den Kopf woanders haben [...]“

„Während erwachsene Geflüchtete im Projekt [A] „mit ganz klaren Vorstellungen“ kommen, [einen] „ganz klaren Anspruch“ haben und das Projekt sehr ernst nehmen, sitzen in anderen Jugendmaßnahmen Teilnehmende, die „unmotivierte Schulverweigerer [sind], die, die einfach nichts wollen. Die wollen nur ein Handy haben und irgendwo sitzen und keiner sagt, was sie zu tun haben...“

„Die Heterogenität zeigt sich auch in den sozialen Belastungen. Es gibt Menschen, die haben psychische Probleme und wissen es nicht [...] Wir haben Menschen, die haben ein hohes Konfliktpotenzial“. Besonders bei Jugendlichen aus dem Übergangssystem zeigt sich dies deutlich: „Diagnose Eltern [...] Da wird nicht geredet, da wird nicht gelesen. Da wird einfach auch nicht versorgt. [...] Von vielen Eltern auch Drogen im Spiel. [...] Ich habe hier schon mit Hausbesuchen SEK-Einsätze ausgelöst.“

5.1.2 Zielgruppenbedarfe und Zusammensetzung der Teilnehmenden

Im Zuge der qualitativen Interviews wurden die Projektleitungen und Sprachförderkräfte darum gebeten, die jeweiligen Zielgruppen der Maßnahmen genauer zu charakterisieren. Bei den untersuchten Basismaßnahmen lässt sich die Teilnehmenden-Zusammensetzung in **zwei Hauptgruppen** unterteilen, die mit unterschiedlichen biografischen Voraussetzungen, Problemlagen und Motivationsprofilen in die Projekte eintreten.

Die erste Gruppe setzt sich aus erwachsenen, arbeitssuchenden Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchteten zusammen, die in Projekten zur beruflichen Qualifizierung oder zur allgemeinen Arbeitsmarktintegration gefördert werden. Diese Teilnehmenden stammen überwiegend aus der Ukraine, Syrien, Afghanistan oder dem nordafrikanischen Raum und verfügen im Falle der Ukrainerinnen teils über eine hohe formale Vorbildung. Es finden sich bei diesen Personen teils sogar akademische Abschlüsse und langjährige Berufserfahrung. Charakteristisch für diese Gruppe ist eine ausgeprägtere Eigenmotivation und Zielstrebigkeit: Die Teilnehmenden seien stärker arbeitsmarktorientiert und streben eine zügige Arbeitsmarktintegration an, was innerhalb der Qualifizierungsmaßnahmen gelegentlich zu einer gewissen Ungeduld führe. Die zentralen Integrationshemmnisse seien hier weniger im Bereich der Lernbereitschaft zu verorten, sondern vielmehr in „externen“ Faktoren: Insbesondere die fehlende deutsche Sprache erschwere den unmittelbaren Berufseinstieg (Berufssprachbarriere), komplexe und langwierige Anerkennungsverfahren ausländischer Zeugnisse wirken retardierend. Unverarbeitete Fluchttraumata stellen eine latente Belastung dar, die den Lernprozess begleiten kann.

Die zweite Gruppe umfasst junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf, die in verschiedenen Maßnahmen zur Heranführung an den Arbeitsmarkt oder in einem Projekt zur beruflichen Orientierung betreut werden. Diese Gruppe ist besonders heterogen zusammengesetzt aus in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen und neu zugewanderten jungen Menschen, weist jedoch im Vergleich zur ersten Gruppe prekärere Ausgangsbedingungen auf. Hier zeigen sich hohe Bildungsdefizite: Ein relevanter Anteil der Teilnehmenden, darunter auch Jugendliche mit Schulbesuch in Deutschland, sind (funktionale) Analphabeten. Neben schriftsprachlichen Lücken fehlen oft elementare Basiskompetenzen und lebenspraktische Fertigkeiten, die von Pünktlichkeit und Höflichkeit bis hin zu einfachsten motorischen Aufgaben im Alltag reichen. Trotz intensiver Smartphone-Nutzung fehlen dieser Gruppe grundlegende digitale Fertigkeiten für das Berufsleben, wie etwa die Tabellen- oder Textverarbeitung am PC.

Die Motivationslage ist oft gering und die Teilnehmenden sind von einer Trägheit geprägt, wobei die Befragten betonen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund teils eine höhere Zielorientierung aufweisen als ihre muttersprachlichen Peers. Letztere zeigen zudem eine deutlich geringere Einsicht in ihren Sprachförderbedarf, da eine Identifikation mit ihrer informellen Alltagssprache („Straßendeutsch“) die Notwendigkeit (fach-)sprachlicher Korrektheit überlagert. Die Ursachen für diese multiplen Problemlagen werden von den Interviewten häufig im familiären Umfeld verortet, das durch Prekarität, Überforderung oder Suchtproblematiken gekennzeichnet sei.

Im Zuge der programmübergreifenden Befragung des Trägerpersonals 2024 wurden die spezifischen **Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden** erhoben. Die Befragten konnten an-

geben, ob die jeweilige Problemlage „häufig“, „manchmal“ oder „selten/nie“ für die Zielgruppe der jeweiligen Maßnahmen relevant ist. Die Ergebnisse dieser Abfrage sind in *Abbildung 9* dargestellt. Wie zu erwarten ist die Förderung von Deutschkenntnissen (91 % häufig relevant) deutlich auf dem ersten Rangplatz. Darauf folgen die Unterstützung beim Arbeitsmarkteinstieg (73 %), die Kontaktherstellung zu Arbeitgebern bzw. Ausbildungsbetrieben sowie die Unterstützung bei bürokratischen Prozessen und Behördengängen (jeweils 69 %). Weiterhin wird die berufliche Orientierung von zwei Dritteln des BQS+-Trägerpersonals als „häufig relevant“ eingeschätzt (68 %). Auch die Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf ist in der BQS+-Zielgruppe „häufig“ relevant (64 %). Auffällig ist die **Intensität** und **Komplexität** der Problemlagen der BQS+-Geförderten, die sich durch das allgemeine Antwortniveau (13 von 19 Bedarfen über 50 % „häufig relevant“), aber auch durch Mehrfachnennung zeigt: Im Durchschnitt wurden **6,5 Unterstützungsbedarfe** genannt; im ESF+-Programmvergleich ist das einer der höchsten Werte.

Abbildung 4: Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden aus Sicht des BQS+-Personals



Quelle: ISG-Trägerpersonalbefragung 2025. BQS+-Trägerpersonal n=32.

Auch wenn diese Daten sich nicht gemäß den zugrunde liegenden Basismaßnahmen differenzieren lassen, ist dennoch absehbar, dass die persönlichen Herausforderungen im Bereich Übergang Schule-Beruf noch ausgeprägter sind: So finden sich in QuB-Projekten mit durchschnittlich 9,5 Unterstützungsbedarfen die mit Abstand komplexesten Problemlagen; diese Übergangsprojekte werden teilweise mit der BQS+-Förderung verschränkt.

Das ESF+-Monitoring erfasst unter anderem beschreibende Merkmale der Teilnehmenden. Diese umfassen soziodemografische und herkunftsbezogene Merkmale (*siehe Tabelle 6*). Bis Januar 2026 wurden 4.606 Teilnehmende erfasst; darunter waren 58 % Frauen und 42 % Männer. Da drei Viertel **keine EU-Staatsbürgerschaft** haben (**76 %**), geht dieser Frauenüberhang wohl auf die neuzugewanderten Ukrainerinnen zurück (*siehe hierzu Kapitel 3*). Wie zu erwarten haben **94 % der Teilnehmenden** einen **Migrationshintergrund**.

Tabelle 6: Soziodemografische Merkmale der Teilnehmenden

	Fallzahlen	Prozent
Insgesamt	4.606	100%
Geschlecht		
Frauen	2.684	58%
Männer	1.914	42%
Divers	8	<1%
Alter (zum Zeitpunkt des Maßnahmenbeginns)		
unter 18 Jahre	529	11%
18-29 Jahre	1.728	38%
30-54 Jahre	1983	43%
55 Jahre und älter	366	8%
Bildungsniveau		
ISCED 0 bis 1 (ohne Schulabschluss)	1413	31%
ISCED 2 (Haupt- oder Realschulabschluss)	1.799	39%
ISCED 3 bis 4 (Hochschulzugangsberechtigung)	683	15%
ISCED 5 bis 8 (akademischer Abschluss)	711	15%
Staatsangehörigkeit		
Deutsch	692	15%
EU-Mitgliedsstaat	394	9%
Nicht-EU-Mitgliedsstaat	3.520	76%
Migrationshintergrund		
ohne Migrationshintergrund	272	6%
mit Migrationshintergrund	4.334	94%
Erwerbsstatus		
erwerbstätig	554	12%
nicht erwerbstätig	1.247	27%
arbeitslos	2.805	61%

Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026).

Auffällig ist die **Alters- und Bildungsheterogenität**. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass diese **auf aggregierter Ebene** von BQS+ und nicht auf Kursebene ausgewiesen wird: 11 % der Teilnehmenden sind unter 18 Jahre alt, 38 % sind zwischen 18 und 29 Jahre und 43 % sind zwischen 30 und 54 Jahren alt. 8 % sind 55 Jahre oder älter. Im Durchschnitt sind die BQS+-Teilnehmenden 32,8 Jahre alt (Median: 30 Jahre). In Bezug auf den höchsten schulischen Bildungsabschluss lassen sich die Teilnehmenden in drei vergleichbar große Gruppen unterteilen: 31 % haben (noch) keinen (anerkannten) Abschluss, 39 % haben einen Haupt- oder Realschulabschluss und knapp ein Drittel (30 %) verfügt über eine Hochschulzugangsberechtigung (15 %) oder sogar einen akademischen Abschluss (15 %). Damit zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der formalen Qualifikation der Teilnehmenden. Die niedrigsten formalen Qualifikationen finden sich bei den unter 18-Jährigen (58 % noch kein Abschluss). Am höchsten ist das Qualifikationsniveau bei den 30- bis 54-Jährigen (nur 24 % ohne Abschluss). Das polarisierteste Bildungsniveau zeigt sich bei den Über-55-Jährigen: 32 % haben keinen Abschluss während 19 % ein hohes Bildungsniveau über ISCED 3 haben.

Hinsichtlich des **Erwerbsstatus** bilden die Teilnehmenden, die entweder **arbeitslos (61 %)** oder **nicht erwerbstätig (27 %)** sind, mit 88 % die absolute Mehrheit. 12 % sind erwerbstätig. Auch der Erwerbsstatus hängt mit dem Alter der Teilnehmenden zusammen: Während 66 % der unter 18-Jährigen erwerbslos sind und 32 % der 18- bis 29-Jährigen, betragen die Anteile bei den 30- bis 54-Jährigen nur 16 % und bei den Über-55-Jährigen nur 8 %. **Ältere BQS+-Teilnehmende sind mehrheitlich arbeitslos** (30- bis 54-Jährige: 76 %; Ü55-Jährige: 91 %).

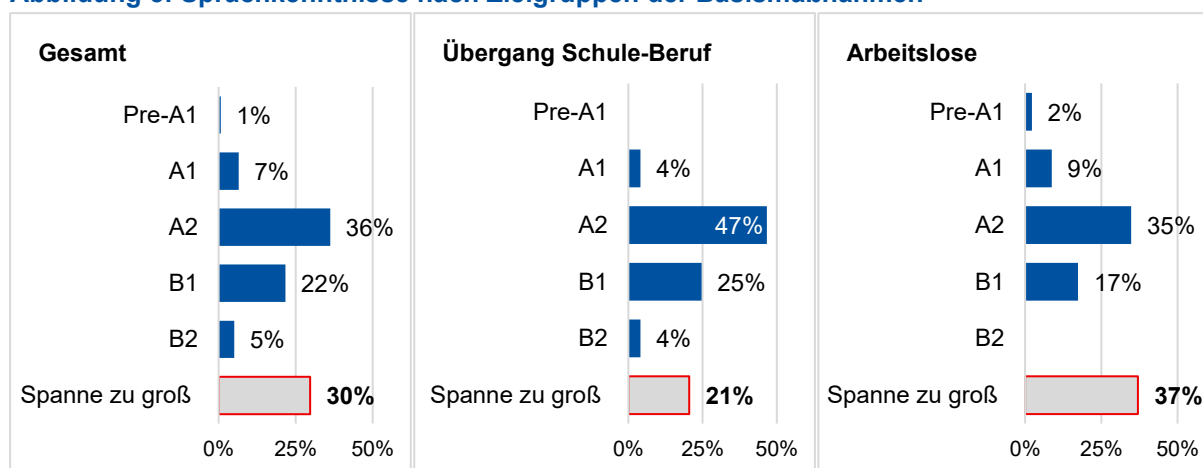
Zusammenfassend legen die Ergebnisse nahe, dass die BQS+-Maßnahmen eine außergewöhnlich breite Spanne an Lebenslagen und Qualifikationsprofilen abdecken müssen. Da den Projekten unterschiedliche Basismaßnahmen zugrunde liegen, ist die Zusammensetzung der Teilnehmenden sehr divers. Diese strukturelle Diversität spiegelt sich in einer Bildungspolarisierung der Teilnehmenden wider: Während ein Teil der Teilnehmenden (zumeist ukrainische Geflüchtete mit akademischen Potenzialen) primär durch Sprachbarrieren oder verzögerte Anerkennungsverfahren am Arbeitsmarkteintritt gehindert wird, weisen junge Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf oftmals komplexe Basisdefizite und einen erhöhten Stabilisierungsbedarf auf. Die im Vergleich zu anderen Programmen hohe Dichte an multiplen Unterstützungsbedarfen deutet darauf hin, dass die Projekte weit über die reine Wissensvermittlung und Qualifizierung hinausgehen. Je nach Ausrichtung der jeweiligen Basismaßnahme müssen sie den Spagat zwischen binnendifferenzierter Fachsprachförderung und elementarer Kompetenzentwicklung leisten. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Erfolg der Maßnahmen nicht allein an Vermittlungsquoten messen; er muss vielmehr in der individuellen Bewältigung dieser vielschichtigen Integrationshindernisse gesehen werden, die je nach Maßnahmenkontext sehr unterschiedliche Anforderungen an das Personal stellen. In Bezug auf die Sprachförderung wird deutlich, dass diese an sehr unterschiedlichen biografischen Voraussetzungen und individuellen Ausgangslagen der Teilnehmenden ansetzen muss.

5.1.3 Sprachkenntnisse der Teilnehmenden

Die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden sind *die* Ausgangslage der Sprachförderung im Rahmen der Maßnahmen. Gemäß den Interviews mit dem Projektpersonal hängen die sprach-

lichen **Eingangsvoraussetzungen** von der Art des Projekts und der Zielgruppe ab: In einem branchenspezifischen Qualifizierungsprojekt wird ein „gutes A2“ oder im Idealfall sogar ein B1-Niveau zur Teilnahme vorausgesetzt. Da in diesem Projekt von Beginn an auch komplexere Fachinhalte (Rechtsgrundlagen, Sozialversicherungen, Berufsvokabular) vermittelt werden, seien Sprachanfänger/-innen hier überfordert und könnten daher nicht aufgenommen werden. In einem anderen Projekt mit jungen Menschen werden im Gegensatz dazu keine sprachlichen Voraussetzungen gesetzt. Die Träger nehmen auch Personen mit einem Pre-A1-Niveau (die „bei null starten“) sowie primäre und sekundäre Analphabeten auf. Dieses Bild bestätigt sich in der Befragung des Trägerpersonals (vgl. *Abbildung 5*). Hierbei wurde das Personal gebeten, das **anfängliche Sprachniveau** der Teilnehmenden einzuschätzen. Diese Bewertung beruht bei 65 % der Befragten nicht allein auf einer subjektiven Einschätzung, sondern auf formalen Sprachstandserhebungen. 44 % des befragten BQS+-Trägerpersonals geben an, dass die meisten Teilnehmenden ein Sprachniveau von maximal A2 haben. 22 % geben an, dass die meisten Teilnehmenden auf dem B1-Niveau sind und nur 5 % liegen auf B2-Sprachniveau. Besonders auffällig ist, dass fast ein Drittel (30 %) der Träger angibt, dass die Spanne der unterschiedlichen Sprachniveaus zu groß sei, um eine Einschätzung zu treffen. Da sich diese Abfrage auf den zuletzt durchgeführten BQS+-Kurs bezog, deuten diese Ergebnisse auf teils **sehr heterogene Sprachstände** – auch innerhalb der Kurse – hin.

Abbildung 5: Sprachkenntnisse nach Zielgruppen der Basismaßnahmen



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=138, davon Übergang Schule-Beruf n=73 und Arbeitslose n=46.

Werden die beiden zentralen Zielgruppen der zugrunde liegenden Basismaßnahmen in den Blick genommen, fallen unterschiedliche Sprachniveaus entlang dieser Gruppen auf: So fällt das Sprachniveau von Teilnehmenden in Maßnahmen des Übergangssystems deutlich höher aus (B1 und höher: 29 %) als bei Maßnahmen für Arbeitslose (B1 und höher: 17 %). Wahrscheinlich fällt der Anteil von Personen ohne Zuwanderungsgeschichte im Übergangssystem und damit Schulbesuch in Deutschland höher aus als bei den Maßnahmen für Arbeitslose, die sich mittlerweile mehrheitlich an Neuzugewanderte richten. Zudem fällt bei diesen Maßnahmen die Spanne der Sprachniveaus im Vergleich häufiger so hoch aus, dass vom Personal keine Beurteilung abgegeben werden kann (37 % ggü. 21 %). Während Zielgruppen im Übergangssystem stärker von multiplen und komplexen Problemlagen betroffen sind, weisen Arbeitslose tendenziell ein niedrigeres, vor allem aber heterogeneres Deutschsprachniveau auf.

Aufgrund der oft unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen, die auch in den Interviews wiederholt Thema war, führen die Träger in aller Regel **eigene Sprachstandserhebungen** durch, um einen realistischen Einblick von den Voraussetzungen der Teilnehmenden zu bekommen. Hierbei wird wiederholt davon berichtet, dass die **Sprachzertifikate** der entsendenden Stellen **oft unzuverlässig** sind und nicht die tatsächlichen Fähigkeiten abbilden. Die Sprachstandserhebungen sind wiederum die Ausgangsbasis für eine Einteilung der Teilnehmenden in Kurse.

Sprachstandserhebung als Strukturierungsmerkmal:

„Also wir machen am Anfang immer eigentlich [eine Sprachstandserhebung] bei allen, die kommen, selbst wenn sie ein Zertifikat haben. Wenn man ein bisschen unsicher ist, machen wir noch mal eine Sprachstandserhebung, weil das nicht unbedingt immer aussagekräftig ist. Also wir haben Leute mit B1-Zertifikat, die eher auf B2 sind [...].“

„Es gibt Leute, B1 ist nicht gleich B1 überall [...] da gucken wir tatsächlich auch einzeln, wenn eine Verständigung klappt. Wenn die Person auch in der Lage ist, Formulare zum Beispiel [...] selbstständig auszufüllen.“

„Wir machen beides und die Leute bringen ihr Sprachzertifikat und wir machen selbst auch einen Eingangstest.“

„Wir machen immer einen Einstufungstest. Das heißt, wir lernen die Menschen einzeln kennen und schauen dann: Was haben wir? [...] Was bringen die für Voraussetzungen mit? [...] Und so wird geschaut, dass wir die dann in den richtigen Kurs stecken.“

Ausdifferenzierung in Kurse:

„Und zur Kompetenzfeststellung gehört eben auch eine Sprachstandserhebung [...] und auf der Basis kann dann eben eine Einteilung erfolgen, BQS-Gruppe oder eben nicht.“

„Wir bieten in unserem Projekt eben zwei Kurse an, einmal auf einem B1- und einmal auf B2-Niveau. [...] Dann haben wir aber auch einen separaten Muttersprachler-Kurs.“

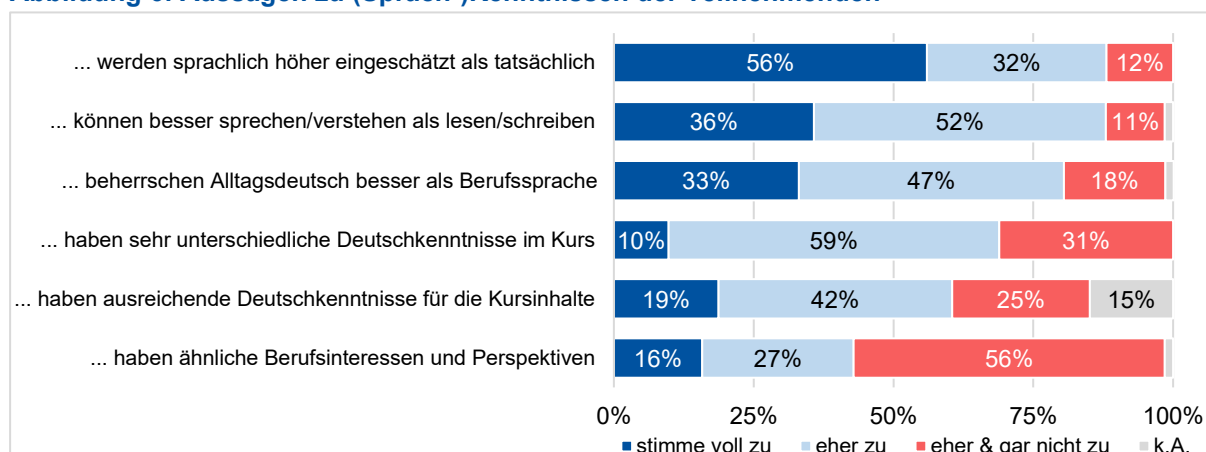
„Deswegen haben wir gedacht, machen wir zwei Gruppen, dann kriegt jeder irgendwie [...] das passende Sprachniveau, also den passenden Unterricht.“

„Die Räume sind auf jeden Fall an einem Standort und wir trennen die Gruppen einfach für den Unterricht und danach sehen sie sich dann wieder. Also wir haben ja auch Hausaufgabenbetreuung, da treffen sie sich auch zusammen und in den Pausen immer wieder gehen sie zusammen raus.“

Die auf Basis des Interviewmaterials beschriebenen Befunde bestätigen sich in der Befragung des Trägerpersonals und lassen sich somit für die Breite der Projekte verallgemeinern (vgl. *Abbildung 6*). 88 % der Befragten geben an (56 % voll, 32 % eher), dass Teilnehmende von entsendenden Organisationen (z. B. Jobcentern) sprachlich oft höher eingeschätzt werden, als sie es tatsächlich sind. Die „volle“ Zustimmung fällt mit 56 % im Vergleich besonders hoch aus. Zudem zeigt sich ein erwartbares Gefälle innerhalb der Sprachfertigkeiten: So wird die mündliche Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden besser eingeschätzt als deren schriftliche Kompetenzen: Eine deutliche Mehrheit (88 %) sieht Vorteile im alltagssprachlichen „Sprechen/Verstehen“ gegenüber dem bildungs- bzw. berufssprachlichen „Lesen/Schreiben“. Zudem bestätigen 80 % des Trägerpersonals, dass die Teilnehmenden Alltagsdeutsch besser beherrschen als Berufssprache. Beide Zustimmungswerte bestätigen den zu erwartenden Charakter der beruflichen Sprachförderung. Erneut sticht die sprachliche und diesmal auch berufsfeldspezifische Heterogenität der Teilnehmenden hervor: 69 % stimmen (eher) zu, dass

die Teilnehmenden „sehr unterschiedliche Deutschkenntnisse im Kurs haben“; nur 31 % stimmen (eher) nicht zu. Weiterhin geben nur 43 % (16 % voll, 27 % eher) an, dass die Teilnehmenden „ähnliche Berufsinteressen und Perspektiven“ haben; 56 % stimmen diesbezüglich eher bzw. gar nicht zu. Damit unterscheiden sich die Teilnehmenden nicht nur hinsichtlich ihrer Sprachvoraussetzungen, sondern auch teils deutlich hinsichtlich ausbildungs- und/oder berufsbezogenen Interessen und zukünftigen Perspektiven. Dies stellt die Sprachförderkräfte teils vor Herausforderungen, weil nicht nur unterschiedliche Sprachstände integriert, sondern auch verschiedene Gegenstandsbereiche auf einen Nenner gebracht werden müssen. Praktisch gelingt dies durch gewerke- bzw. branchenübergreifende, wechselnde (Lern-)Szenarien (siehe Abschnitt 5.1.5). Dennoch deuten sich Grenzen an. Diese zeigen sich einerseits in der berufsfeldbezogenen Passung der Angebote, andererseits auch in den basalen Deutschkenntnissen der Teilnehmenden: So geben zwar 61 % des Trägerpersonals an, dass die Teilnehmenden ausreichende Deutschkenntnisse für die Kursinhalte haben, allerdings geben auch rund 25 % an, dass diese Kenntnisse eben nicht ausreichen, um den Kursinhalten zu folgen.

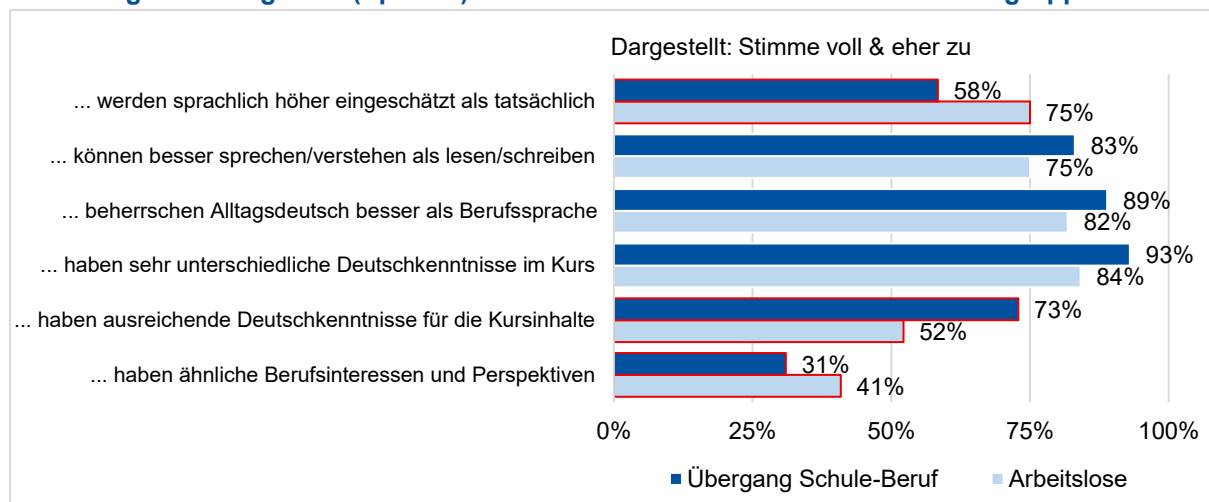
Abbildung 6: Aussagen zu (Sprach-)Kenntnissen der Teilnehmenden



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=134.

Abbildung 7 zeigt die Unterschiede in der Zustimmung des BQS+-Trägerpersonals zwischen den beiden Hauptzielgruppen der Basismaßnahmen. Hierbei fallen folgende Aspekte auf: Zunächst bestätigt sich erneut das geringere Sprachniveau von arbeitslosen Geförderten. Während drei Viertel des Trägerpersonals von Maßnahmen im Übergangssystem bestätigen, dass die Teilnehmenden ausreichende Deutschkenntnisse für die Kursteilnahme haben (73 %), liegt dieser Anteil bei Basismaßnahmen mit Arbeitslosen nur bei der Hälfte (52 %). Die arbeitslosen Zielgruppen werden hinsichtlich ihrer Sprachfähigkeiten zudem im Gruppenvergleich häufiger zu hoch eingeschätzt als Zielgruppen im Bereich Übergang Schule-Beruf (75 % ggü. 58 %). Die Heterogenität der Sprachstände findet sich in beiden Gruppen: 93 % bzw. 84 % bestätigen sehr unterschiedliche Deutschkenntnisse der Teilnehmenden. Auffällig ist die ausgeprägtere „Interessen- und Perspektiv-Heterogenität“ bei Zielgruppen im Übergangssystem: So bestätigen nur 31 % des Trägerpersonals (ggü. 41 % bei Arbeitslosenmaßnahmen), dass die Teilnehmenden ähnliche Berufsinteressen und Perspektiven haben. Maßnahmen im Übergangssystem dienen häufiger der beruflichen Orientierung, daher überrascht dieser Befund nicht.

Abbildung 7: Aussagen zu (Sprach-)Kenntnissen der Teilnehmenden nach Zielgruppe



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Übergang Schule-Beruf n=72, Arbeitslose n=44.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sprachliche Ausgangslage der Teilnehmenden durch eine Diskrepanz zwischen Fremdeinschätzung und tatsächlichem Sprachvermögen sowie ein deutliches Gefälle zwischen mündlicher und schriftlicher Sprachkompetenz geprägt ist. Während die alltagssprachliche Kommunikation stabiler ist, stellen insbesondere berufs- und schriftsprachliche Anforderungen die zentrale Hürde dar. Während arbeitslose Teilnehmende geringere Sprachkenntnisse mitbringen (und hinsichtlich ihrer Sprachkenntnisse häufiger zu hoch eingeschätzt werden), haben Teilnehmende in Übergangsmaßnahmen (nicht unerwartet) vor allem noch unterschiedlichere berufliche Interessen und Perspektiven.

5.1.4 HABS-Schulungen und Qualifikationen der Sprachförderkräfte

Die Implementierung der Szenariendidaktik im Rahmen von BQS+ wird maßgeblich durch die **Schulungsangebote der HABS** vorbereitet. Die Auswertung der qualitativen Interviews, insbesondere mit den Sprachförderkräften, zeichnet ein differenziertes Bild dieses Angebots. In der Gesamttendenz werden die HABS-Schulungen als bereichernd und für den didaktischen Ansatz als solchen sensibilisierend wahrgenommen. Die Schulungen vermitteln ein fundiertes Verständnis für handlungsorientierte Lernformen und stellen zudem zahlreiche anwendbare Lernszenarien bereit. Gleichzeitig offenbaren die Rückmeldungen der insgesamt acht interviewten Sprachförderkräfte auch Spannungsfelder zwischen dem akademischen Anspruch der HABS, den individuellen Vorerfahrungen der geschulten Lehrkräfte und der zielgruppenbezogenen Umsetzbarkeit in der Projektpraxis (*zu Letzterem siehe auch Abschnitt 5.1.5*).

Ein in den Gesprächen herausragendes Merkmal der HABS-Schulung ist die enge persönliche Begleitung durch die Dozierenden. Hierbei werden vor allem die Unterrichtsbesuche in Form von Hospitationen vor Ort (teils auch digital) als „Schulungshighlight“ gelobt. Das Feedback durch die HABS-Dozierenden bei der Vorstellung eigener Szenarien biete den involvierten Sprachförderkräften eine praktische Sicherheit, die über theoretische Unterweisungen hinausgehe. Weiterhin fungiere die Schulung als Raum für den trägerübergreifenden Austausch. Diese interdisziplinäre Zusammenarbeit fördert nicht nur die Motivation der Schulungsteilnehmenden, sondern stärkt auch die Kohärenz innerhalb der Teams bei der Entwicklung von Sze-

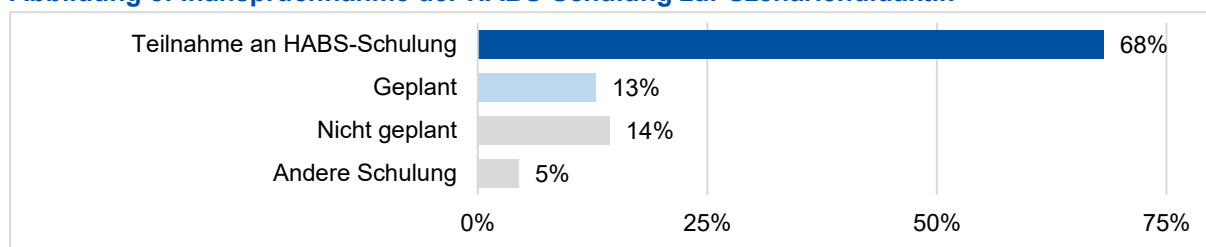
narien. Neben der fachlichen Güte überzeugen zudem die Erreichbarkeit und Hilfsbereitschaft: Die HABS wird insgesamt als professionell und unterstützend wahrgenommen.

Trotz der positiven Resonanz hinsichtlich der persönlichen Betreuung äußern die interviewten Sprachförderkräfte auch Kritik an der didaktischen Vermittlungsform. Ein Teil der Interviewten empfand die Fortbildung als zu abstrakt und zu theoretisch. Es fehle an noch passgenaueren Praxisbeispielen, die den Transfer der didaktischen Theorie in den oft herausfordernden Unterrichtsalltag mit den verschiedenen Zielgruppen erleichtern würden. Besonders für Quereinsteigende ohne DaZ-/DaF-Studium stellt die Komplexität der Didaktik eine gewisse Hürde dar. Die Schilderung, man benötige für die Schulung selbst erst ein „Vokabeltraining“, verdeutlicht eine akademische Exklusivität bzw. Fachsprachlichkeit, die den Zugang für manche Schulungsteilnehmende erschwert. Im Gegensatz dazu erleben einschlägig qualifizierte Personen die Inhalte teilweise als redundant. Für diese Gruppe bietet das Konzept des handlungsorientierten Lernens oftmals keine neuen Impulse, was zu einer Ernüchterung hinsichtlich des individuellen Erkenntnisgewinns führt. Neben den mehrheitlich positiven Einschätzungen zeigen sich damit Indizien der Über- und Unterforderung, die angesichts der Vorqualifikationen der Sprachförderkräfte nicht überraschen (*vgl. weiter unten Abbildung 10*).

Die Rückmeldungen verdeutlichen abschließend einige organisatorische Herausforderungen. So führte ein hoher Andrang zu Projektbeginn vereinzelt zu Wartezeiten, was bei einigen Trägern die zeitliche Planung des Personaleinsatzes erschwerte. Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung der Fortbildung zeigt sich ein zweigeteiltes Meinungsbild: Während ein Teil der Interviewten kompakte Schulungsformate aufgrund ihrer guten Integrierbarkeit in den Arbeitsalltag bevorzugt, empfanden andere die zeitliche Streckung als organisatorisch anspruchsvoll.

Die Befragung des Trägerpersonals zeigt zunächst, dass die absolute Mehrheit der befragten Fach- und Sprachförderkräfte die Schulung der HABS in Anspruch genommen hat (68 %). Bei 13 % war dies zum Befragungszeitpunkt geplant, nur 19 % der Befragten haben explizit keine HABS-Schulung geplant (14 %) bzw. eine andere Schulung in Anspruch genommen (5 %). Die am häufigsten gewählte marktäquivalente Schulung wird von der GFFB gGmbH („Gemeinnützige Frankfurter Frauen-Beschäftigungsgesellschaft“) angeboten („Erstellung branchenspezifischer Curricula für gering Literalisierte unter Anwendung von Szenariendidaktik“).

Abbildung 8: Inanspruchnahme der HABS-Schulung zur Szenariendidaktik

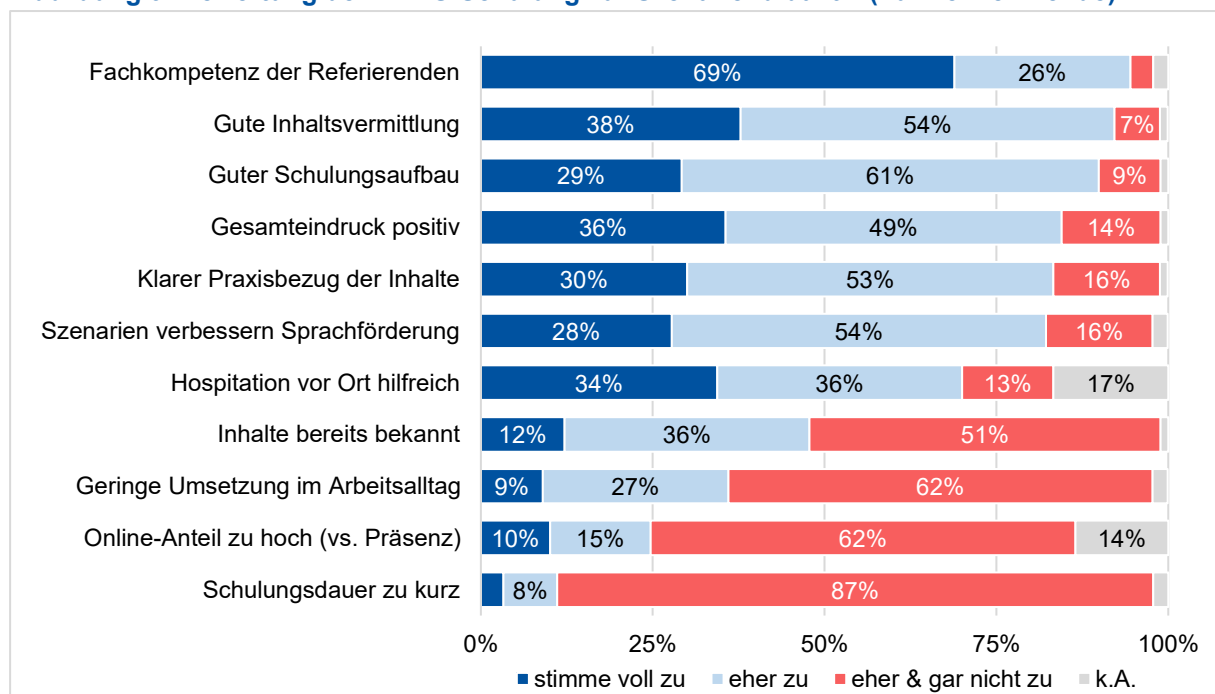


Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=132.

Um die Einschätzungen der interviewten Sprachförderkräfte auf eine breitere Basis zu stellen, wurden im Zuge der Befragung die Schulungsteilnehmenden der HABS um ihre Zustimmung oder Ablehnung zu ausgewählten Aussagen gebeten (*vgl. Abbildung 9*). Die Ergebnisse dieser Erhebung zeichnen ein klares Bild der Schulungsqualität aus Sicht der Teilnehmenden: In der

Gesamt betrachtet wird die HABS-Schulung überwiegend positiv bewertet (positiver Gesamteindruck: 36 % „voll“ und 49 % „eher“). Besonders hervorzuheben ist die **Fachkompetenz** der Dozierenden, die mit 95 % (davon 69 % volle Zustimmung) den mit Abstand höchsten Zuspruch erfährt. Auch der allgemeine Schulungsaufbau und die Inhaltsvermittlung werden von über 85 % der Befragten als positiv wahrgenommen, wenngleich die „volle“ Zustimmung im Vergleich zur Fachkompetenz geringer ausfällt. Hier deuten sich womöglich die zuvor beschriebenen Tendenzen der Über- und Unterforderung an, die potenziell in Abhängigkeit mit der Vorqualifikation der Schulungsteilnehmenden stehen. In Bezug auf den **Praxisbezug** und den **Mehrwert** zeigen sich ebenfalls positive Tendenzen: 83 % der Teilnehmenden sehen einen klaren Praxisbezug und 82 % bestätigen, dass die Szenariendidaktik die Sprachförderung für die Maßnahmenteilnehmenden verbessert. Wie schon in den qualitativen Interviews stehen die **Hospitationen** hinsichtlich der Bestbewertungen hervor.

Abbildung 9: Bewertung der HABS-Schulung zur Szenariendidaktik (nur Teilnehmende)



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Teilnehmende von HABS-Schulung zur Szenariendidaktik n=90.

Bezüglich eines möglichen **Wissenszuwachses** („Inhalte waren bereits bekannt“) zeigt sich ein zweigeteiltes Bild: 48 % stimmen (eher) zu, dass die Schulungsinhalte der HABS bereits bekannt waren, während 51 % dies verneinen. Damit bestätigen sich die Eindrücke aus den qualitativen Interviews: Einerseits kennen die (womöglich einschlägiger qualifizierten) Sprachförderkräfte die handlungsorientierten Grundlagen der Szenariendidaktik bereits gut; andererseits finden sich ebenso viele Fach- und Sprachförderkräfte, möglicherweise mit eher interdisziplinärem Hintergrund oder Quereinsteigende, für die die Szenariendidaktik gänzlich neu ist.

Eine gute **praktische Anwendbarkeit** der handlungsorientierten Szenariendidaktik wird von der Mehrheit der HABS-Schulungsteilnehmenden bestätigt: 62 % verneinen explizit, dass die Szenariendidaktik im Arbeitsalltag praktisch kaum eingesetzt wird. Zwar bewerten viele den Praxisbezug als eher hoch, doch gibt ein gutes Drittel an (9 % voll, 27 % eher), dass eine eher

geringe Umsetzung im Arbeitsalltag erfolgt. Dies deutet darauf hin, dass die Didaktik zwar grundsätzlich überzeugt, sie aber auch an **Grenzen** stößt. Dies trifft stärker auf Maßnahmen im Übergangssystem mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu.

Tabelle 7 zeigt die Bewertung der HABS-Schulung bzw. die Zustimmung zu den zuvor beschriebenen Aussagen, differenziert nach den Zielgruppen der zugrunde liegenden Maßnahmen und den Rollen im Projekt. Zunächst ist voranzustellen, dass die Ergebnisse aufgrund der niedrigen Fallzahlbasen in den Subgruppen nur als Tendenzen zu interpretieren sind, die mit hoher statistischer Unsicherheit behaftet sind. Dies berücksichtigend, fallen vor allem zwei Aspekte auf: Zum einen bewerten Schulungsteilnehmende aus Maßnahmen im Bereich „Übergang Schule-Beruf“ die HABS-Schulungen etwas kritischer als Teilnehmende aus Maßnahmen, die sich an Arbeitslose richten (Gesamteindruck: 82 % ggü. 90 %). Diese Gruppe gibt etwas häufiger an, dass ihr die Inhalte bereits bekannt waren (55 % ggü. 48 %), und sieht auch die Hospitationen etwas kritischer (63 % ggü. 74 %); gleichzeitig wird eine häufigere Anwendung der geschulten Szenariendidaktik im Arbeitsalltag bestätigt (nur 29 % geben eine geringe Umsetzung an, was im Gruppenvergleich der geringste Wert ist). Zum anderen zeigen sich punktuelle Unterschiede zwischen Sprachförderkräften und pädagogischen Fachkräften: Den pädagogischen Fachkräften sind die Schulungsinhalte im Vergleich zu Sprachförderkräften etwas seltener bekannt (41 % ggü. 48 %). Zudem stehen sie dem Praxisbezug etwas kritischer gegenüber (78 % ggü. 90 %), wobei das hohe Gesamtniveau hier die Gruppenunterschiede überstrahlt. Pädagogische Fachkräfte haben die größte Skepsis gegenüber dem didaktischen Ansatz und wünschen sich noch am ehesten mehr Präsenz- anstatt Online-Unterricht. Sprachförderkräfte sind hingegen die Gruppe, die mit 90 % die höchste Übereinstimmung beim Praxisbezug aufweist und auch die Inhaltsvermittlung (96 %) sowie die Fachkompetenz der Referierenden (98 %) nahezu uneingeschränkt positiv bewertet. Ein zentraler Aspekt betrifft hierbei die **Eigenmotivation** der Teilnehmenden (vgl. dazu Abschnitt 5.1.5).

Tabelle 7: Bewertung der HABS-Schulung nach Subgruppen (nur Teilnehmende)

Dargestellt: stimme voll & eher zu	Gesamt	Zielgruppe		Rolle im Projekt	
		Übergang Schule-Beruf	Arbeitslose	Päd. Fachkräfte	Sprachförderkräfte
Fachkompetenz der Referierenden	95%	92%	100%	96%	98%
Gute Inhaltsvermittlung	92%	90%	97%	93%	96%
Guter Schulungsaufbau	90%	88%	94%	93%	92%
Gesamteindruck positiv	85%	82%	90%	89%	86%
Klarer Praxisbezug der Inhalte	83%	82%	90%	78%	90%
Szenarien verbessern Sprachförderung	82%	78%	84%	85%	82%
Hospitation vor Ort hilfreich	70%	63%	74%	67%	72%
Inhalte bereits bekannt	48%	55%	48%	41%	48%
Geringe Umsetzung im Arbeitsalltag	36%	29%	40%	35%	38%
Online-Anteil zu hoch (vs. Präsenz)	25%	20%	33%	31%	22%
Schulungsdauer zu kurz	11%	14%	16%	15%	12%

Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Teilnehmende von HABS-Schulung zur Szenariendidaktik n=90, davon Übergang Schule-Beruf n=49 und Arbeitslose n=31 und pädagogische Fachkräfte n=27 und Sprachförderkräfte n=50.

Die **organisatorischen Rahmenbedingungen** der Schulung überzeugen in der Gesamtschau: Weniger als 10 % der Befragten empfanden die Schulungsdauer als zu kurz, und lediglich ein Viertel (25 %) bewertete den Online-Anteil als zu hoch. Diese Ergebnisse unterstreichen die hohe Akzeptanz des gewählten Formats und der zeitlichen Ausgestaltung.

Die Inhalte der HABS-Schulungen bauen auf den Qualifikationen und der Berufserfahrung der Sprachförderkräfte auf bzw. zielen darauf ab, diese gezielt zu erweitern. Um die qualifikatorische Ausgangslage der Sprachförderkräfte besser zu verstehen, wurden in den qualitativen Interviews und in der Befragung die formalen Abschlüsse sowie die beruflichen Stationen der Lehrkräfte thematisiert. Dabei zeigt sich ein sehr heterogenes Bild der Vorerfahrungen und Qualifikationen. Die Spanne reicht von qualifizierten DaF/DaZ-Lehrkräften über Lehrkräfte mit eigener Migrationsbiografie und Nachqualifizierung bis hin zu Quereinsteigenden aus Wirtschaft und Handwerk. Die Qualifikationsprofile lassen sich in drei Kernbereiche teilen:

Akademische und pädagogische Abschlüsse: Ein Teil des Personals verfügt über reguläre Lehramtsabschlüsse (z. B. für Gymnasien oder die Sekundarstufe I) oder Hochschulabschlüsse in Philologien wie Germanistik, Anglistik oder Romanistik. Zudem finden sich Fachkräfte mit fachspezifischen Masterabschlüssen in DaF/DaZ sowie ehemalige wissenschaftliche Mitarbeitende aus dem universitären Kontext. Trotz vergleichbarer akademischer Abschlüsse ist diese Gruppe in sich wiederum heterogen.

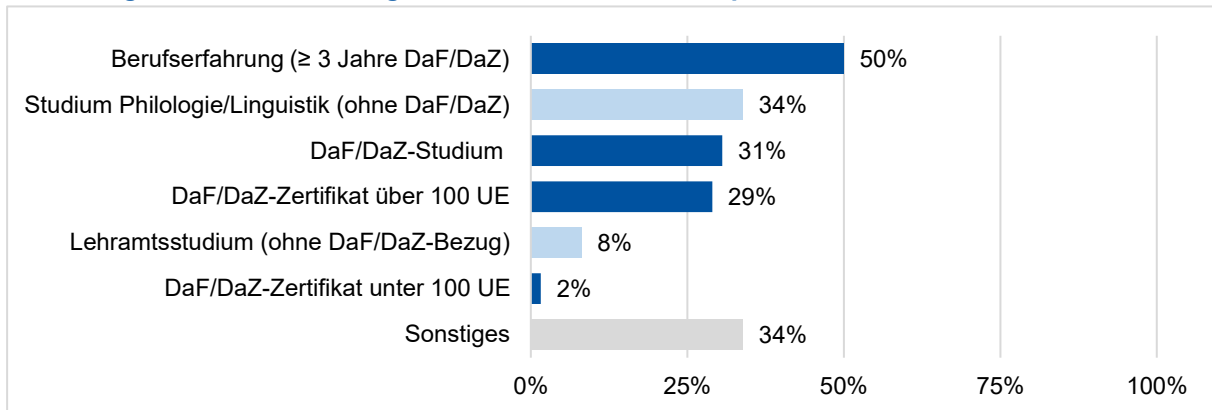
Zusatzqualifikationen und BAMF-Zulassungen: Viele Lehrkräfte bringen (zudem) weitreichende formale Zertifikate mit, gerade wenn ihr Ursprungsstudium fachfremd war. Besonders häufig sind Zusatzqualifizierungen und offizielle Zulassungen des BAMF für Integrations- und Berufssprachkurse vertreten, die die Lehrkräfte methodisch für den Spracherwerb im Erwachsenenalter rüsten sollen. Teils finden sich aber auch spezifische Zusatzqualifikationen, wie Prüflizenzen für verschiedene Sprachniveaus, Alphabetisierungs-Zertifikate oder mediendidaktische Fortbildungen, die den Einsatz digitaler Tools professionalisieren.

Quereinsteige und Praxisexpertise: Ein konstitutives Merkmal der Personalstruktur im Bereich der Sprachförderung ist die Integration ausgeprägter Praxiserfahrung aus Wirtschaft und Handwerk. Diese Gruppe der Quereinsteigenden, darunter Fachkräfte mit langjähriger Führungserfahrung in der Industrie oder Handwerksmeister, verfügt über ein fundiertes Verständnis (branchen-)spezifischer Arbeitsprozesse. Da die Sprachvermittlung oft unmittelbar an die praktischen Tätigkeiten in Werkstätten gekoppelt ist, fungiert dieses Anwendungswissen als Erfolgsfaktor für den Unterrichtserfolg.

Insgesamt ist eine ausgeprägte **Heterogenität der beruflichen Biografien** und Qualifikationsprofile der Sprachförderkräfte festzustellen. Diese Vielfalt spiegelt sich in den Ergebnissen der Befragung wider (vgl. *Abbildung 10*). Hinsichtlich der akademischen Vorbildung bilden Studienabschlüsse im Bereich Philologie und Linguistik (ohne spezifischen DaF-/DaZ-Schwerpunkt) mit 34 % die größte Gruppe, dicht gefolgt von Absolventinnen und Absolventen eines dedizierten DaF-/DaZ-Studiums (31 %). Ergänzend dazu weisen 29 % der Befragten ein DaF-/DaZ-Zertifikat mit einem Umfang von über 100 Unterrichtseinheiten auf, während klassische Lehramtsabschlüsse ohne Fachbezug mit 8 % eine kleinere Rolle einnehmen. Der hohe Anteil in der Kategorie „Sonstiges“ (34 %) unterstreicht zudem den bereits erwähnten Trend zu fach-

fremden Quereinstiegen und vielfältigen Zusatzqualifikationen. Bei der Berufserfahrung zeigt sich ein zweigeteiltes Bild: 50 % haben mindestens drei Jahre einschlägige Erfahrung im DaF-/DaZ-Bereich, gleichzeitig hat die andere Hälfte weniger als drei Jahre Berufserfahrung.

Abbildung 10: Berufserfahrung und Qualifikationen der Sprachförderkräfte



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Sprachförderkräfte n=62.

Zwischen den drei Qualitätsstufen der BQS+-Förderung, die unter anderem differenzierte Anforderungen an die Qualifikation der Sprachförderkräfte stellen, lassen sich erwartbare Unterschiede feststellen (vgl. *Abbildung 24 im Anhang*). In den höheren Qualifikationsstufen 2 und 3 (die aufgrund der Fallzahlen nur aggregiert betrachtet werden) zeigt sich eine Konzentration einschlägiger DaF-/DaZ-Qualifikationen. Die Lehrkräfte in diesem Bereich verfügen somit über eine spezifischere fachdidaktische Ausrichtung für die Sprachvermittlung. Im Gegensatz dazu überwiegen auf Stufe 1 Sprachförderkräfte mit einem allgemeinen Studium der Philologie oder Linguistik. Dies deutet darauf, dass in der Basisstufe vermehrt auf ein heterogeneres Fundament oder Quereinsteigende zurückgegriffen wird, während in den höheren Stufen die fachspezifische Professionalisierung wie intendiert zunimmt. Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigen sich dagegen keine Unterschiede zwischen den Qualitätsstufen.

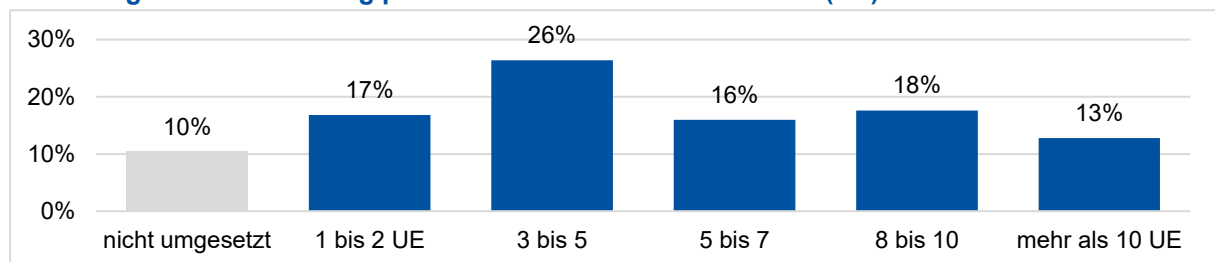
5.1.5 Praxis der Sprachförderung: Teamteaching und Szenariendidaktik

Im Folgenden werden die Praxiserfahrungen der Träger im Kontext der berufsqualifizierenden Sprachförderung genauer analysiert. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Ausgestaltung der Sprachförderelemente von der jeweiligen Basismaßnahme beeinflusst wird und daher nicht in jeder Maßnahme identisch ist. Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus der Untersuchung auf **zwei Säulen** der Unterrichtsgestaltung: der **Umsetzung des Teamteachings**, dem bestenfalls synergetischen Zusammenwirken von Fach- und Sprachförderkräften im Unterricht, und der zielgruppenspezifischen **Anwendbarkeit der Szenariendidaktik** im Lehralltag.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass das Teamteaching ein weit verbreitetes Instrument in der pädagogischen Arbeit ist (vgl. *Abbildung 11*). Lediglich 10 % des befragten Trägerpersonals geben an, dass in ihrer Einrichtung kein Teamteaching umgesetzt wird. Bei der Mehrheit ist das Modell jedoch fest etabliert, wenn auch in unterschiedlicher Intensität: Den größten Anteil bildet mit 26 % die Gruppe, in der 3 bis 5 Unterrichtseinheiten (UE) pro Woche im Team unterrichtet werden. Ein geringerer Umfang von 1 bis 2 UE wird von 17 % angegeben, wäh-

rend 16 % von 5 bis 7 UE berichten. 18 % geben ein Volumen von 8 bis 10 UE an und 13 % der Befragten geben an, dass sogar mehr als 10 UE wöchentlich im Teamteaching stattfinden.

Abbildung 11: Teamteaching pro Woche in Unterrichtseinheiten (UE)



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=125.

Die interviewten Sprachförderkräfte bewerten die Praxis des **Teamteachings** alles in allem als sehr positiv, zielführend und als eine bereichernde Abwechslung in ihrem Unterrichtsalltag. Interprofessionellen Teams wird angesichts der Zielgruppenbedarfe eine hohe Relevanz zugesprochen. Gleichzeitig betonen sie jedoch den hohen Vorbereitungsaufwand sowie Herausforderungen, die aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Vorstellungen resultieren.

Unterrichtscharakter und Rollenverteilung: Ein dominantes Motiv in den Schilderungen ist die Rolle der Sprachförderkraft als „korrekatives Element“. Z. B. in werkstattnahen Settings neigen Fachanleitende systembedingt zu hoher Informationsdichte und komplexeren sprachlichen Strukturen wie Passivkonstruktionen oder Fachterminologie. Die Sprachförderkräfte fungieren in diesen Settings als sprachliche Mediatorinnen bzw. Mediatoren: Sie intervenieren aktiv, um das Sprechtempo zu regulieren oder komplexe Sachverhalte auf ein für einzelne Teilnehmende besser verarbeitbares Sprachniveau zu dekonstruieren. In der Praxis etabliert sich zumeist eine komplementäre Rollenverteilung, bei der die Fachlehrkraft die thematische Verantwortung übernimmt, während die Sprachförderkraft flankierend agiert. Diese Konstellation wird zumeist als wechselseitige Entlastung erlebt. Sprachförderkräfte entlasten die Fachanleitenden bei sprachlich-didaktischen Aspekten oder (punktuellen) Verständnisschwierigkeiten. Fachanleitende entlasten wiederum die Sprachförderkräfte beim Fachvokabular der Gewerke oder primär berufsbezogenen Bestandteilen der Maßnahmen.

„Die Führung hat die [Fachlehrkraft] thematisch und ich als Deutschlehrkraft bin dann im Hintergrund ergänzend mit dabei, sehe, wenn es da sprachliche Hindernisse gibt, dann steuere ich so die sprachlichen Einheiten mit dazu oder gebe kurze Erklärungen.“

„Es kann auch mal sein, dass ich mich dann während des Unterrichts [...] im Hintergrund halte und eben nur interveniere, wenn ich das Gefühl habe, okay, da ist sprachlich noch Klärungsbedarf. [...] Das ist auch eine schöne Abwechslung für mich in meinem Unterrichtsalltag, dass ich dann nicht zu 100 % im Fokus stehe, sondern auch mal dann während des Donnerstags Phasen habe, wo ich dann ein bisschen in den Hintergrund rücken kann.“

„Am Ende ist es natürlich auch hilfreich, wenn ich so eine Gruppe habe mit zehn Leuten. Ich habe zwei Lehrkräfte, ich habe eine Lehrkraft mehr, kann ich auf den Einzelnen auch mehr eingehen. Also das fanden wir sehr positiv.“

Planungs- und Abstimmungsaufwand und interprofessionelle Konflikte: Die Kooperation im Zuge des Teamteachings erfordert ein hohes Maß an Planung; ein spontanes Agieren wird diesem Format kaum gerecht. Dabei kollidieren mitunter unterschiedliche professionelle Selbstverständnisse: So wurde in den Gesprächen teils davon berichtet, dass Fachanleitende

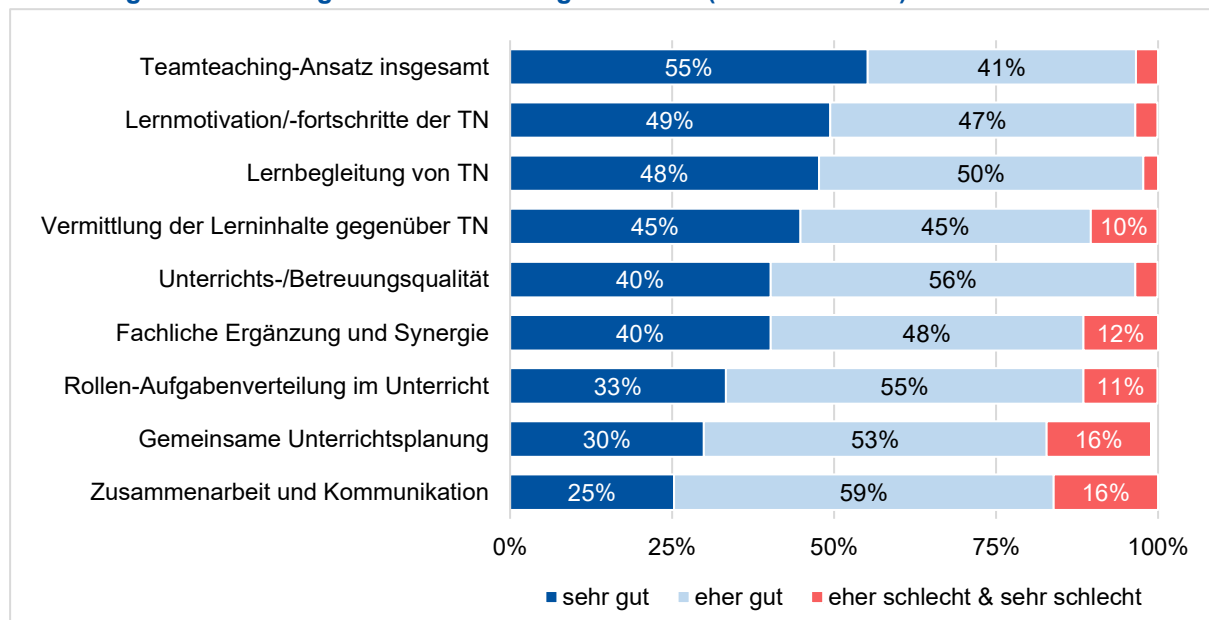
primär auf die Vermittlung von Arbeitsabläufen fokussiert sind, während Sprachkräfte verstärkt auf methodische Standards, wie die Phasenlogik der vollständigen Handlung oder die schriftliche Fixierung von Ergebnissen, abstellen. Auch wenn es sich hier um einzelne Schilderungen handelt, deutet sich an, dass die Aushandlung eines gemeinsamen Arbeitsstils ein wichtiger Hemm- oder Erfolgsfaktor für die Unterrichtsqualität ist.

„Es ist wie gesagt sehr viel aufwändiger. Von der Vorbereitung her. Und das muss auch genaue Absprachen geben. Man kann nicht einfach so spontan kommen und machen.“

„Das ist ja tatsächlich so: Jeder hat so sein eigenes, seine eigene Vorstellung, sein eigenes Unterrichtskonzept und möchte das halt auch dann so voranbringen. Und manche gehen da mehr und manche gehen weniger auch auf die Sprachdefizite von den Teilnehmenden ein. Das ist einfach so, manche sind halt mehr die Fachpraktiker und beziehen das eben nicht so mit ein.“

Im Zuge der Befragung des Trägerpersonals wurden die involvierten Lehrkräfte gebeten, das Teamteaching zu bewerten (vgl. Abbildung 12). Insgesamt bewerten 96 % der Befragten das Format als „sehr gut“ (55 %) oder „eher gut“ (41 %) – eine exzellente Bewertung. Diese fast ausnahmslose positive Bewertung korrespondiert mit den qualitativen Schilderungen der Sprachförderkräfte, die das Format als bereichernde Abwechslung und insgesamt zielführend beschreiben. Besonders bei den direkten Auswirkungen auf die Teilnehmenden zeigen sich erfreuliche Spitzenwerte: So wird die Verbesserung der **Lernbegleitung** (98 %) im Zuge des Teamteachings sowie die Steigerung der **Lernmotivation** (96 %) der Teilnehmenden besonders positiv beurteilt. Dies unterstreicht den Mehrwert dieses Formats für die Teilnehmenden.

Abbildung 12: Bewertung des Teamteaching-Ansatzes (nur Involvierte)



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=87 (Personen, die aktiv am Teamteaching beteiligt waren).

Gleichzeitig offenbaren die Befragungsdaten auch die zuvor genannten Reibungspunkte: Während der Mehrwert für die Teilnehmenden Bestnoten erhält, fallen die Bewertungen für die gemeinsame Unterrichtsplanung (16 % negativ) sowie die Zusammenarbeit und Kommunikation (16 % negativ) etwas kritischer aus. Auch die Rollenaufteilung im Unterricht wird, trotz des insgesamt positiven Bewertungsniveaus, geringfügig kritischer bewertet (11 % negativ).

Es lässt sich festhalten, dass Teamteaching zwar als effektives Instrument zur individuellen Lernbegleitung wahrgenommen wird, dessen Erfolg jedoch maßgeblich von der Qualität der interprofessionellen Abstimmung abhängt. Die Daten deuten an, dass die Herausforderung beim Teamteaching weniger in der Arbeit mit den Teilnehmenden liegt, sondern vielmehr in den Hintergrundprozessen der Planung und Rollenklärung. Damit das Teamteaching sein volles synergetisches Potenzial entfalten kann, bedarf es daher nicht nur personeller Ressourcen, sondern auch klar definierter Kommunikationsstrukturen und Zeitfenster für die Koordination.

In *Tabelle 17* (im Anhang) sind die Bewertungen des Teamteachings differenziert nach der Zielgruppe der zugrundeliegenden Basismaßnahme und der Rolle im Projekt dargestellt. Die Unterschiede sind aufgrund des positiven Bewertungsniveaus eher zu vernachlässigen. Auffällig ist, dass die Sprachförderkräfte den Mehrwert des Teamteachings noch stärker sehen, als dies die Fachlehrkräfte tun (Teamteaching-Ansatz insgesamt: 96 % zu 85 %). Hinsichtlich der Zielgruppen der Basismaßnahmen fällt auf, dass Träger aus Arbeitslosenmaßnahmen den Mehrwert des Teamteachings für die Lernmotivation und -fortschritte der Teilnehmenden mit 77 % niedriger einschätzen als Träger in Maßnahmen zum Übergang Schule-Beruf (89 %).

In den Interviews mit Projektleitungen und Sprachförderkräften wurde deutlich, dass die vorgesehene **Szenariendidaktik** ein zentrales Element der BQS+-Projekte darstellt. Sie wird sowohl im klassischen Unterricht als auch im Teamteaching (z. B. Werkstätten) angewendet. Der Kern dieser Methode liegt laut den Interviewten darin, den Spracherwerb nicht isoliert zu betrachten, sondern ihn konsequent in vollständige, berufsbezogene Handlungsabläufe einzubetten. Die Sprachlehrkräfte schilderten, wie sie Situationen aus dem „echten“ Arbeitsalltag entwerfen, um (Berufs-)Sprache greifbar zu machen. Konkrete Beispiele aus den Gesprächen waren die Planung eines Menüs für Geschäftsbesuche (inkl. Rezeptauswahl und Kalkulation), das Führen von Telefonaten zur Materialbestellung im Fachhandel, der Dienstplanwechsel in der Pflege oder das Erklären von Produkten gegenüber Kundinnen und Kunden. Besonders hervorgehoben wurde die Verknüpfung von „Handeln“ und „Sprechen“. Die Interviewten berichten, dass in den Werkstätten der Wortschatz direkt bei der Arbeit vermittelt werde – etwa, wenn Teilnehmende Gemüsesorten oder Werkzeuge benennen, während sie diese auch tatsächlich benutzen. Die Lehrkräfte gaben an, dass Lerninhalte durch das aktive Handeln besser im Gedächtnis bleiben als durch das reine Auswendiglernen von Vokabeln oder Grammatik. Erfahrene Sprachförderkräfte sehen in der Szenariendidaktik eine praxistaugliche Weiterentwicklung oftmals bereits bekannter, handlungsorientierter Methoden. Für weniger erfahrene Sprachförderkräfte oder Quereinsteigende bietet sie einen wichtigen Anker.

Der szenariendidaktische Ansatz ist in der Umsetzungspraxis etabliert und wird grundsätzlich als praxistauglich eingeschätzt; trotzdem zeigen sich in der Realität pragmatische Anpassungen des Vorgehens und Abwandlungen der Phasen der vollständigen Handlung. Anstatt konsequent das gesamte Phasenmodell zu durchlaufen, werden die Szenarien teilweise verkürzt und durch Kleingruppenarbeit, Rollenspiele oder das Erstellen von Plakaten und Flyern ergänzt oder erweitert. Ein weiteres Beispiel aus den Interviews verdeutlicht, dass aufgrund von Sicherheitsbestimmungen in den Werkstätten die ersten beiden Phasen („Informieren“ und „Planen“) nicht unangeleitet erfolgen können, da hier zunächst eine klassische Instruktion

durch die Anleitenden notwendig ist. In Werkstätten stehe das „selbstentdeckende Lernen“ oft im Konflikt mit Sicherheitsrisiken. Es zeigen sich immer wieder Beispiele für eine Flexibilisierung der Methode, die je nach institutionellem Rahmen und Teilnehmendenstruktur variiert.

Grenzen der Szenariendidaktik: Die Interviewten betonten, dass im Unterricht oft spontane Unterbrechungen für Erklärungen oder Fehlerkorrekturen nötig seien. Der idealtypische Ablauf entlang des Phasenmodells sei in der Realität oft nicht einzuhalten bzw. werde in der Praxis teilweise mit klassischen Unterrichtselementen verwoben. Die HABS-Schulung zur Szenariendidaktik liefert zwar wichtige didaktische Impulse (vgl. Abschnitt 5.1.4), dennoch zeigen die Interviews, dass Sprachlehrkräfte in der Praxis immer wieder auf aus ihrer Sicht „bewährte“ Lehrmethoden (z. B. Frontalunterricht, Textarbeit) und traditionelle Lehrmaterialien (z. B. Lehrbücher, Arbeitshefte) zurückgreifen, statt die (vermeintlich) aufwendigere Szenariendidaktik anzuwenden. Dieses „Zurückfallen“ auf bekannte Lehrformate zeigt sich an folgenden Zitaten:

Rückgriff auf klassische Lehrbücher und Arbeitshefte:

„Also man muss sagen, man erkennt, wenn man mit einem, mit einem Fachbuch arbeitet... Aber das ist ja auch [...] mehr oder minder szenariendidaktisch aufgearbeitet. Das heißt, man erkennt das auch, wenn man mit einem ganz normalen Lehrbuch arbeitet.“

„Oder man kann auch aus den Kapitelinhalten der Lehrbücher Szenarien ableiten.“

In einem anderen Projekt wünscht sich die Sprachkraft sogar ausdrücklich die Rückkehr zu fertigen, visuell ansprechenden Lehrheften (wie z. B. dem Lehrwerk „Linie eins“), da ihr die Zeit für eigene, Szenarien-basierte Materialerstellung fehlt: „Ich glaube, es müsste noch spezifischere Hefte zum Beispiel geben [...] wo man noch einfach schönes, auch bildlich schön dargestelltes Unterrichtsmaterial dann hat. [...] Linie eins. [...] Das sind so Hefte, also die finde ich eigentlich auch ganz, ganz schön.“

Frontalunterricht, Grammatik, Textarbeit: Wenn es um abstrakte Sprachregeln geht, wird die Szenariendidaktik teilweise als hinderlich („Korsett“) empfunden. Die Lehrkräfte wechseln dann bewusst in den klassischen Frontalunterricht.

„Ich weiß aber aus der Praxis, dass das manchmal halt gerade wenn es um eine Grammatik geht, eine stupide, stumpfe Grammatik, dass das dann eher hinderlich ist, wenn man das Szenario didaktisch aufarbeiten möchte. Also manchmal, es kommt halt manchmal vor, dass Ad-hoc-Fragen kommen und da will ich das nicht erst in ein Szenario einbetten, bevor ich eben genau Antwort darauf gebe und das grammatikalische Phänomen eben erläutere.“

„Also, da. Da ist tatsächlich Unterricht. Also normaler Deutschunterricht. Sagen wir so, ziemlich viel frontal, würde ich jetzt sagen, aber in der Situation finde ich frontal nicht schlecht, weil da wirklich was erklärt wird, was erarbeitet wird.“

„Natürlich macht man das auch frontal oder Gruppen oder zu zweit, gibt man auch Aufgaben, die jetzt außerhalb von Szenarien sind [...] Ich habe mittlerweile schon immer eine Mappe dabei damit. Wenn was sein sollte, könnte ich noch mit der oder mit der Aufgabe ergänzen, was eigentlich im Szenario so nicht vorgesehen wurde.“

„Und dann mache ich. Dann greife ich eben gerne mal auf den Text zurück, mache eine Textarbeit und dann gucke ich eben, dass es ein Berufsbezug hat und versuche dann Richtung, Richtung Hauptschulabschluss so was auch zu üben.“

Überforderung bei bestimmten Zielgruppen: Ein weiterer kritischer Punkt ist der Anspruch des selbstständigen Lernens. Die Interviews offenbaren einen Kontrast in der Praxistauglichkeit der Szenariendidaktik, der von der jeweiligen Zielgruppe abhängt. Bei erwachsenen Teilnehmenden funktioniere die Methode exzellent. Diese Gruppe sei stärker eigenmotiviert und

arbeite mit Begeisterung an den praxisnahen Szenarien, um schnell auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. Bei schulumüden Jugendlichen und Teilnehmenden im Übergangssystem scheitert der Ansatz des „selbstentdeckenden Lernens“ hingegen häufiger. Lehrkräfte berichten, dass die Methode für diese Zielgruppe „eine Nummer zu groß“ sei. Da das eigenständige Informieren, Planen und Erarbeiten von Inhalten von sehr bildungsfernen Jugendlichen als zu anstrengend empfunden werde, verweigerten diese oft schlichtweg die Mitarbeit oder würden gar nicht erst aktiv. Das Prinzip, sich selbst Wissen anzueignen, sei eine Hürde, da die jungen Teilnehmenden erst mühsam wieder an das „Lernen lernen“ herangeführt werden müssen. Während die Szenariendidaktik eigentlich intrinsische Motivation durch den Praxisbezug wecken soll, gelingt es in der Praxis teilweise nicht, diesen Anspruch einzulösen.

„[...] das Problem ist eben sehr viel dieses selbstständige, selbstentdeckende Arbeiten. Und wenn die Leute nicht selbst entdeckend arbeiten wollen oder auch nicht selber kreativ werden wollen, weil das ist anstrengend [...] dann kann ich nichts machen. Ich kann [...] ihnen nicht die Finger am Computer führen.“

„Und das ist natürlich auch noch mal eine Grenze der Szenariendidaktik. Wie gesagt, ich kann sie nicht zwingen, dann im Internet zu recherchieren.“

„Wer nicht wirklich Interesse hat. Wer nicht wirklich mitarbeiten will, der findet Mittel und Wege, sich zu entziehen.“

Aus den Interviews lassen sich konkrete Ausprägungen dieser Überforderung ableiten:

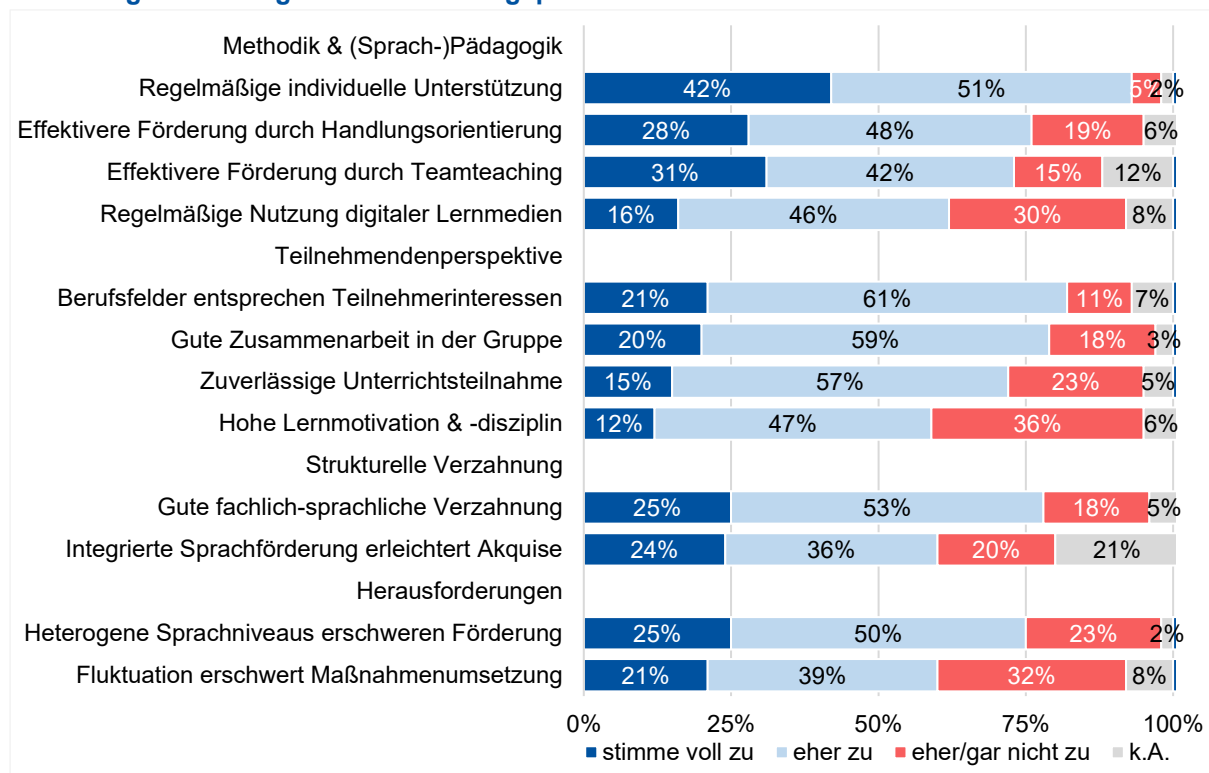
Rückzug und Handy-Konsum: Wenn die Jugendlichen mit der offenen Arbeitsform überfordert sind oder kein Interesse haben, entziehen sie sich der Aufgabe. Lehrkräfte berichten von Teilnehmenden, die mit aufgesetzter Kapuze und Kopfhörern im Unterricht sitzen und ausschließlich auf ihr Handy schauen. Dies kann auch die Gruppendynamik negativ beeinflussen.

Fehlende Medienkompetenz für Recherchen: Selbst wenn das Handy aktiv für eine Recherche im Rahmen eines Lernszenarios genutzt werden soll, scheitert dies teilweise. Das Handy wird maßgeblich konsumtiv (für Social Media) genutzt. Lehrkräfte berichten von Situationen, in denen unmotivierte Jugendliche bei Rechercheaufträgen lediglich ein oder zwei Wörter abschreiben und dann wieder zu TikTok wechseln.

Eskalation in der Reflexionsphase: Die Methodik der Szenariendidaktik sieht am Ende eine „Bewertungs- und Reflexionsphase“ vor. Bei verhaltensauffälligen Jugendlichen führe diese offene Bewertung jedoch teilweise zu Beleidigungen untereinander. Um Konflikte zu vermeiden, müssen Sprachlehrkräfte die Reflexion vereinfachen, beispielsweise bewerten die Teilnehmenden das Szenario nur noch durch das Ankreuzen von Smileys.

Im Rahmen der Befragung des Projektpersonals wurden die Befragten gebeten, Aussagen zur Umsetzungspraxis der Sprachförderung zuzustimmen (*Abbildung 13*). Die Aussagen wurden im Anschluss gruppiert. Hinsichtlich der **Methodik und (Sprach-)Pädagogik** zeigt sich zunächst, dass zentrale Elemente der Sprachförderung mehrheitlich positiv bewertet werden: Dass die Handlungsorientierung eine effektivere Förderung erlaubt, bestätigen 76 % der Befragten. Auch dem Teamteaching als häufigstem Anwendungsfall der Szenariendidaktik schreiben 73 % eine effektivere Förderung der Teilnehmenden zu. Gleichzeitig äußern sich 19 % bzw. 15 % auch explizit kritisch. Beide Aspekte überstrahlend wird vor allem der individuellen Unterstützung eine hohe Relevanz zugeschrieben (93 %; davon 42 % „voll“).

Abbildung 13: Aussagen zur Umsetzungspraxis



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=124.

Digitale Lernmedien sind unterschiedlich relevant: 62 % der Befragten stimmen (eher) zu, dass diese regelmäßig eingesetzt werden. Gleichzeitig stimmt auch ein Drittel der Befragten explizit nicht zu. Aus den qualitativen Interviews geht hervor, dass die Lehrkräfte digitale Elemente maximal als Ergänzung verstehen und selbstgesteuerten (Online-)Lernformen mitunter kritisch gegenüberstehen. Zudem finden digitale Lernmedien häufiger in Maßnahmen des Übergangssystems Verwendung (vgl. *Abbildung 26 im Anhang*).

Hinsichtlich der **strukturellen Gegebenheiten** bestätigt eine Mehrheit die gute fachliche Verzahnung im Rahmen von BQS+ (78 %). Geteilt ist dagegen das Stimmungsbild in Bezug darauf, ob die berufsqualifizierende Sprachförderung als ergänzendes Angebot die Akquise von Teilnehmenden erleichtert. Hier stimmen 60 % der Befragten zu, der Rest ist jedoch skeptisch (20 %) oder indifferent (21 %). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Teilnehmenden von Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik häufig von den Jobcentern zugewiesen werden.

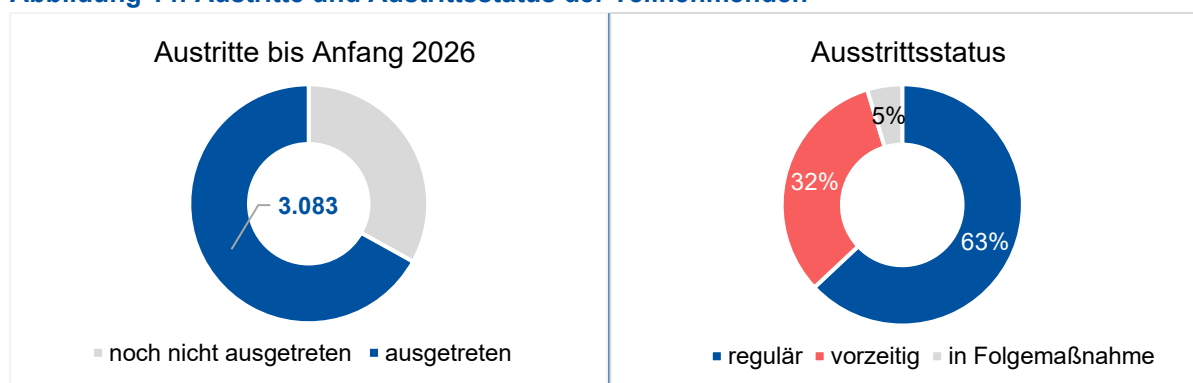
In Bezug auf die **Perspektive der Teilnehmenden** bestätigen sich einige der zuvor geschilderten qualitativen Aussagen: Zwar bestätigt die Mehrheit eine gute Gruppenzusammenarbeit (79 %) sowie die Berücksichtigung von Berufsfeldern, die den Interessen der Teilnehmenden entsprechen (82 %), gleichzeitig zeigen sich jedoch ausgeprägte motivationale Defizite der Teilnehmenden. So gibt fast ein Viertel der Befragten (23 %) zu verstehen, dass bei manchen Personen keine regelmäßige Unterrichtsteilnahme stattfindet. Mehr als ein Drittel kritisiert die Lernmotivation und -disziplin der Teilnehmenden (36 %). Letzteres trifft häufiger auf Teilnehmende in Maßnahmen im Bereich „Übergang Schule-Beruf“ zu (vgl. *Abbildung 26 im Anhang*).

Nach **Herausforderungen** in der Umsetzungspraxis gefragt, bestätigt das Projektpersonal, dass die heterogenen Sprachniveaus der Teilnehmenden die Förderung erschweren. Dies unterstreichen 75 % (25 % „voll“). Nur 23 % lehnen die Aussage ab. Dies zeigte sich bereits beim Sprachniveau der Teilnehmenden, das von einem relevanten Teil des Personals aufgrund der großen Spanne kaum eingeschätzt werden kann (vgl. *Abschnitt 5.1.3*). Darüber hinaus wird deutlich, dass die Fluktuation durch vorzeitige Maßnahmeaustritte auch auf die Gruppenkonstellation und damit die Umsetzung einwirkt. Dies bestätigen 60 % der Befragten (21 % „voll“), allerdings lehnen dies auch 32 % explizit ab. Während die heterogenen Sprachniveaus häufiger in Arbeitslosenmaßnahmen relevant sind, sind vorzeitige Austritte eher in Maßnahmen des Übergangssystems relevant (vgl. *Abbildung 26 im Anhang*).

5.1.6 Reguläre und vorzeitige Maßnahmeaustritte

Im ESF+-Monitoring wird erfasst, wie viele Teilnehmende in die BQS+-Maßnahmen eintreten bzw. wie und wann diese aus der Förderung austreten. Durch diese Bestands- und Abflusslogik lässt sich der **Output an Teilnehmenden** bestimmen. Bis Januar 2026 sind insgesamt 4.606 Personen in eine BQS+-Maßnahme eingetreten; bislang sind 3.083 Personen (67 % der Teilnehmenden) ausgestreten (vgl. *Abbildung 14*). Knapp zwei Drittel der Austritte erfolgten dabei regulär nach Maßnahmeabschluss (63 %). In fast einem Drittel der Fälle kam es zu einem vorzeitigen Maßnahmeaustritt (32 %); in 5 % der Fälle mündeten die Geförderten in Folgemaßnahmen ein. Das Monitoring bestätigt damit einerseits recht hohe Gefördertenzahlen, andererseits aber auch die Bedeutung von vorzeitigen Maßnahmenabbrüchen. Abbrüche sind oftmals als Passungsprobleme zwischen Förderangebot und Nachfrage der Teilnehmenden zu sehen, können jedoch auch aus veränderten persönlichen Lebensumständen oder vorzeitigen Übergängen in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt resultieren.

Abbildung 14: Austritte und Austrittsstatus der Teilnehmenden

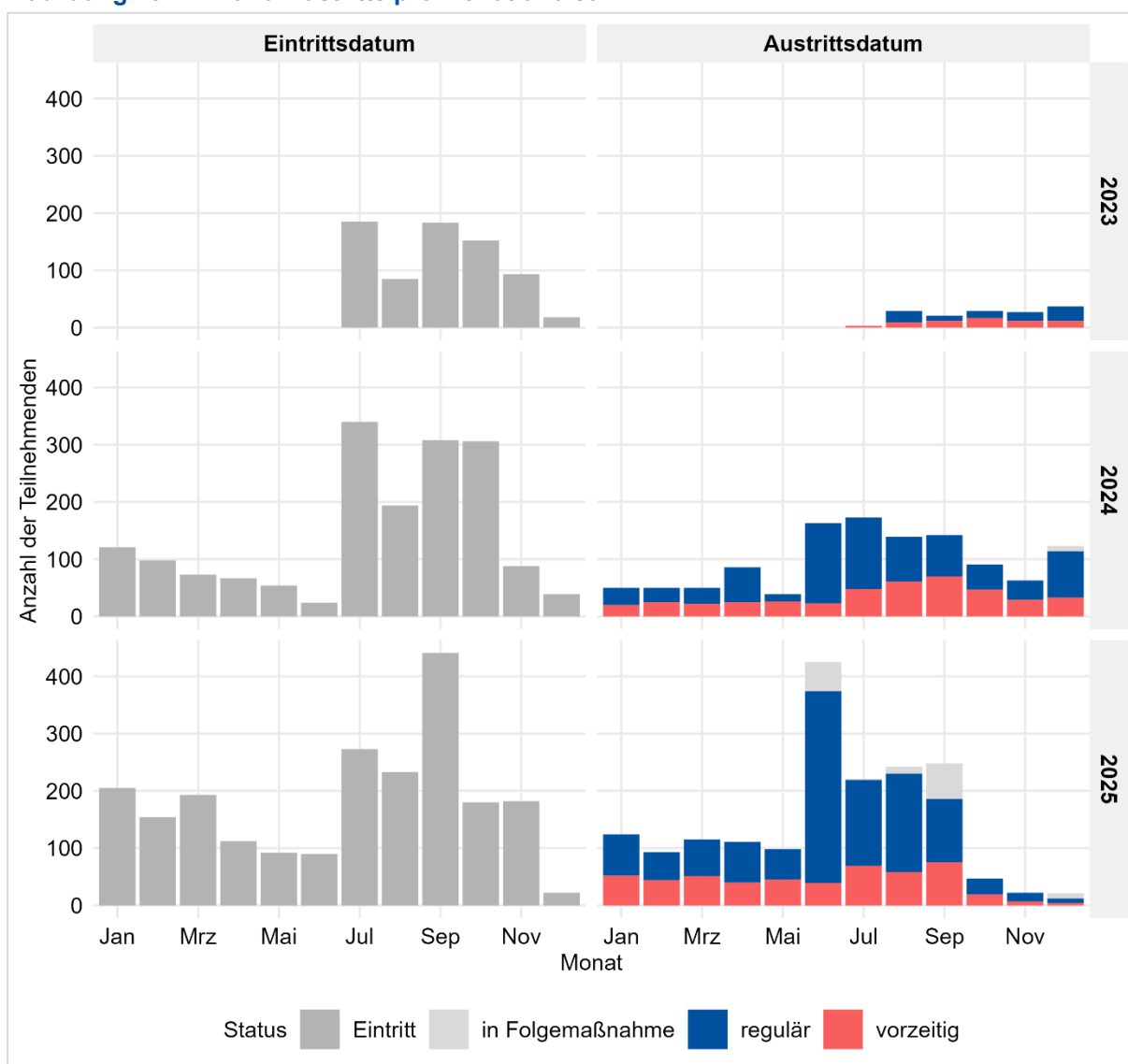


Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026).

Werden **Ein- und Austritte im Zeitverlauf** betrachtet (vgl. *Abbildung 15*), wird deutlich, dass die Förderung zunächst langsam angelaufen ist. Die Förderung begann im Juli 2023; im ersten Jahr mit unter 200 Eintritten pro Monat. In den zeitversetzten Austritten sind Maßnahmenabbrüche relativ betrachtet zunächst überrepräsentiert, weil die in der Regel zwischen 12- und 24-monatigen Maßnahmen (teils weniger) noch nicht zum regulären Ende gekommen sind. Ab 2024 nimmt das Ein- und Austrittsgeschehen deutlich zu und bleibt bis 2025 auf hohem Niveau. Die meisten Eintritte finden im Juli, Juni und September statt, durch den oft ein- oder

zweijährigen Turnus setzt sich dieses Muster auch bei den Austritten fort. 2025 fanden die Fördereintritte häufiger im Frühjahr, Januar bis März, statt, wobei das Muster des stärkeren zweiten Halbjahres in Bezug auf die Ein- und Austritte bestehen bleibt. Mit Blick auf die Abbrüche kann festgehalten werden, dass diese im Zeitverlauf (relativ betrachtet) abgenommen haben, wobei die absoluten Zahlen in manchen Monaten erheblich schwanken. Sowohl im Zuge der Befragung des Trägerpersonals (vgl. *Abbildung 25 im Anhang*) als auch bei den qualitativen Interviews mit den Projektleitungen und Sprachförderkräften sind vorzeitige Maßnahmenaustritte ein präsent Thema. Zwei Drittel des Trägerpersonals geben an, dass Abbrüche „gelegentlich“ (47 %) vorkommen. Mehr als ein Drittel äußert aber auch, dass diese selten bis nie vorkommen (37 %). Das Abbruchgeschehen ist damit ein Stück weit polarisiert.

Abbildung 15: Ein- und Austritte pro Monat und Jahr



Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026). Eintritte gesamt n=4.605, davon 2023 n=716, 2024 n=1.712 und 2025 n=2.177 und Austritte gesamt 3.083, davon 2023 n=570, 2024 n=543 und 2025 n=410.

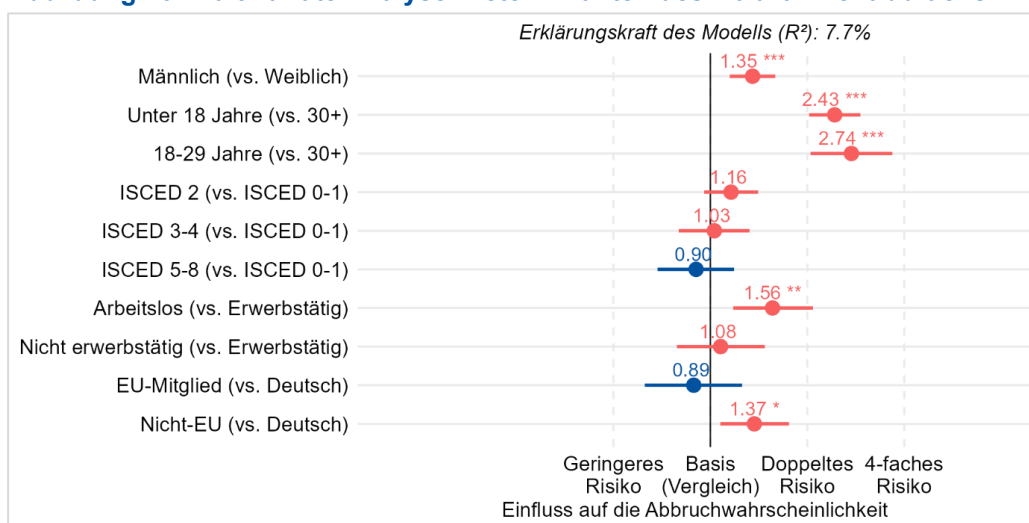
Im Zuge der Interviews wurden unterschiedliche Ursachen und Abbruchverläufe geschildert: Bei erwachsenen Geflüchteten führten häufig finanzielle Zwänge und familiäre Erwartungen

zu einem Abbruch; da die Familien im Herkunftsland oft auf sofortige Unterstützung angewiesen seien, gäben diese Teilnehmenden längerfristige Bildungsziele häufig auf, um stattdessen in ungelernte, aber sofort entlohnte Tätigkeiten bei Zeitarbeitsfirmen oder Logistikzentren zu wechseln. Im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf scheitern zumeist junge Teilnehmende häufiger an den grundlegenden Anforderungen eines strukturierten Alltags, wobei mangelnde Disziplin und ungewohnte Leistungsanforderungen zu hohen Fehlzeiten führten, die einem Verbleib entgegenstünden. Nicht nur im Kontext von vorzeitigen Austritten steht die unzureichende Eigenmotivation dieser Zielgruppe in der Kritik (vgl. dazu Abschnitt 5.1.2).

Neben teilnehmerbezogenen Abbruchgründen, die bei den Geförderten liegen, sind teilweise auch äußere Abbruchgründe relevant. Am Beispiel eines Projekts wurde geschildert, dass die Erkenntnis der eigenen körperlichen und emotionalen Grenzen teilweise zu sofortigen Austritten führt, wenn die Realität des erprobten Berufsfeldes nicht den eigenen Vorstellungen entspricht. Vorzeitige Austritte geschehen auch, weil das Förderangebot – in diesem Fall die Praxis der Pflege – nicht den Erwartungen der Geförderten entspricht. Abbrüche können auch als Abwahl eines unpassenden Angebots oder Auswahl besserer Alternativen verstanden werden. In einem weiteren Fall wurde davon berichtet, dass Praktikumsbetriebe aufgrund zu großer Sprachbarrieren die Zusammenarbeit nachträglich aufgekündigt haben, sodass der Abbruch das Resultat externer Hürden und fehlender Passgenauigkeit ist. Dies verdeutlicht, dass ein Abbruch nicht immer auf mangelndes Engagement der Teilnehmenden zurückzuführen ist, sondern vielfach auch in der spezifischen Ausgestaltung oder den fachlichen Anforderungen der zugrunde liegenden Basismaßnahme verortet liegt.

Die Monitoringdaten erlauben es, vorzeitige Maßnahmeaustritte durch personenbezogene Merkmale der Geförderten zu erklären. Es kann untersucht werden, welche Teilnehmenden eher dazu neigen, BQS+-Maßnahmen vorzeitig abubrechen. Hierzu wurden mehrere logistische Regressionen berechnet, die das **Risiko des Abbruchs** darstellen (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Multivariate Analyse: Determinanten des Maßnahmenabbruchs



Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026). Logistische Regression (Gesamt $n=3.077$, nur Personen mit Austrittsdatum); Pseudo- R^2 nach Nagelkerke = 7,7 %; Dargestellt sind sogenannte Odds Ratios (OR) mit 95 %-Konfidenzintervallen. Referenzkategorien (Basiswert = 1.0): Signifikanzniveaus: *** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$. Siehe auch Tabelle 18 und Tabelle 19 im Anhang.

Zu berücksichtigen ist, dass nur ein begrenztes und rein personenbezogenes Merkmalspektrum verwendet werden kann. Daher hat das Modell einen beschreibenden und keinen kausal-analytischen Anspruch. Es zeigt sich konsistent, auch in verschiedenen Modellspezifikationen, dass vor allem **jüngere Teilnehmende** (Unter-18-Jährige und 18-bis-29-Jährige) ein mehr als doppelt so großes **Abbruchrisiko** haben als ältere Personen (Über-30-Jährige). Auch **Männer** brechen BQS+-Maßnahmen etwas häufiger ab, ebenso wie **Menschen mit Arbeitslosenstatus** oder **Menschen mit Nicht-EU-Staatsbürgerschaft**. Die Erklärungskraft des Modells ist mit rund 8 % aufgeklärter Varianz (Pseudo-R²) aber vergleichsweise niedrig, sodass es wahrscheinlich unbeobachtete Merkmale gibt, die Abbrüche besser erklären können.

5.1.7 Verbleib der Teilnehmenden

Der unmittelbare Verbleib der Teilnehmenden wird im ESF+-Monitoring in Form des Erwerbsstatus erfasst. Dieser bezieht sich auf alle ausgetretenen Personen, einschließlich der vorzeitigen Maßnahmeaustritte sowie Übertritte in Folgemaßnahmen. Für insgesamt 2.938 BQS+-Geförderte liegt ein Erwerbsstatus vor: Mehr als die Hälfte der Geförderten ist unmittelbar bzw. bis zu einem Monat nach Austritt zunächst arbeitslos (54 %), 20 % sind nicht erwerbstätig und 26 % sind erwerbstätig. Damit ist nur jeder vierte Geförderte im Anschluss an die Maßnahmen erwerbstätig; drei Viertel der Teilnehmenden gelingt dies nicht unmittelbar. Eine hohe, aber angesichts der oft komplexen Problemlagen der Teilnehmenden (*vgl. Abschnitt 5.1.2*) nicht überraschende Quote. Zu berücksichtigen ist hierbei, dass es sich beim Erwerbsstatus der Teilnehmenden nicht zwangsläufig um Übertritte in Erwerbs- oder Arbeitslosigkeit handelt. Vielmehr werden auch Personen erfasst, die schon vor dem Austritt erwerbstätig oder arbeitslos waren. Der Erwerbsstatus ist daher nicht als Statuswechsel zu interpretieren, der kausal auf die Maßnahmenteilnahme zurückzuführen ist. Der Eintritt in den Arbeitsmarkt bleibt somit die zentrale Hürde für die meisten Teilnehmenden.

5.2 Wirkungsbezogene Ergebnisse

Im Folgenden werden wirkungsbezogene Aspekte der berufsqualifizierenden Sprachförderung untersucht. Zu berücksichtigen ist, dass die Ergebnisse maßgeblich auf *Wirkungseinschätzungen* der Träger beruhen und daher mit Vorsicht zu interpretieren sind.³ Zunächst werden die Wirkungseinschätzungen des Trägerpersonals in Bezug auf die Geförderten (*vgl. Abschnitt 5.2.1*) und Trägerorganisation (*vgl. Abschnitt 5.2.2*) betrachtet. Danach wird auf die Bewertung der Förderrahmenbedingungen eingegangen, einschließlich der für die BQS+ relevanten drei Qualitätsstufen der Sprachförderung (*vgl. Abschnitt 5.2.3*).

5.2.1 Wirkungseinschätzung: Mehrwert für Teilnehmende

Die interviewten Projektleitungen und Sprachförderkräfte wurden auch danach gefragt, welcher Mehrwert für die Teilnehmenden durch BQS+ entsteht. Die Interviewten sehen in der

³ Im Abschlussbericht wird die Teilnehmendenperspektive und der längerfristige Verbleib untersucht.

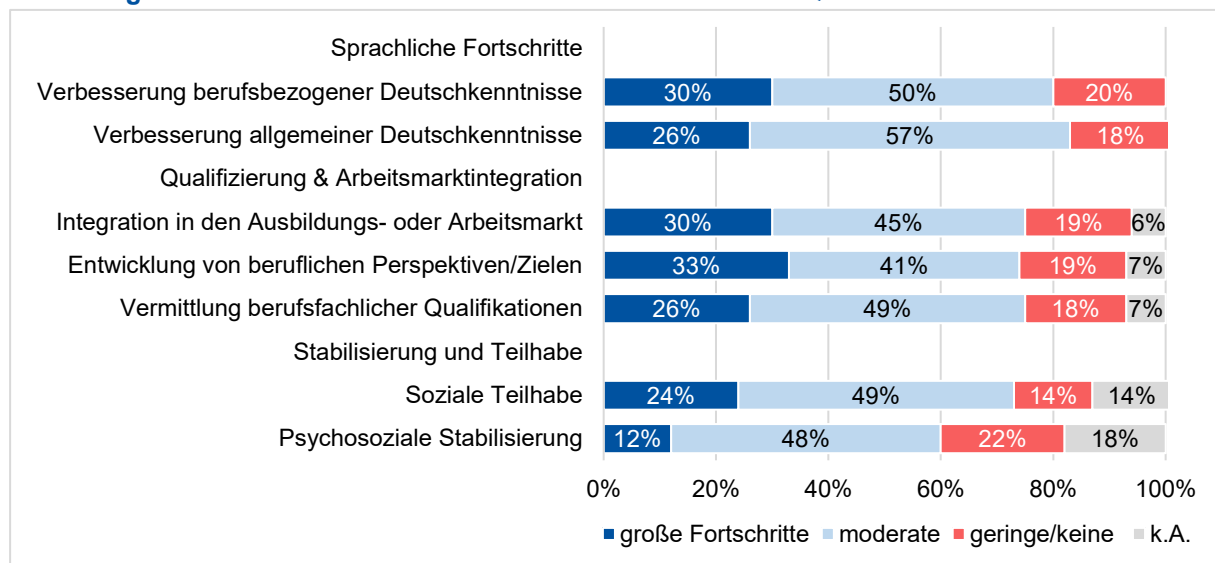
BQS+-Förderung einen deutlichen und oft entscheidenden Gewinn für die Teilnehmenden, der weit über klassischen, d. h. allgemeinen und eher ergänzenden Sprachunterricht, hinausgeht.

Praxisnaher und dadurch besserer Spracherwerb – mit Voraussetzungen: Den größten Vorteil sehen die Interviewten in der Verzahnung von Qualifizierung und Sprachförderung: Die (Berufs-)Sprache werde nicht isoliert erworben, sondern im handwerklichen oder fachlichen Tun tatsächlich angewendet. Die Lehrkräfte betonen, dass Begriffe dadurch nachhaltiger im Gedächtnis blieben, wenn die Teilnehmenden beispielsweise in der Werkstatt ein Werkzeug tatsächlich benutzen, statt abstrakte Begriffe aus einem Buch zu lernen. Handlungsorientierte Lernszenarien eigneten sich gut, möglichst realistische Settings zu schaffen, in denen fachliche Qualifizierung und beruflicher Spracherwerb integriert würden. Die interviewten Sprachförderkräfte nehmen oftmals einen besseren allgemeinen und berufsbezogenen Spracherwerb der Teilnehmenden wahr, allerdings zeugen die Interview- und Befragungsergebnisse davon, dass dieses Idealbild an **Voraussetzungen** geknüpft ist: Der Erfolg hängt auch davon ab, ob es gelingt, **realistische und individuell berufsrelevante Szenarien** zu kreieren. So zeigt die Umsetzungspraxis (vgl. *Abschnitt 5.1.5*), dass Teilnehmende mitunter sehr unterschiedliche qualifikatorische Voraussetzungen und berufliche Perspektiven mitbringen, die in den Maßnahmen sinnvoll integriert werden müssen. Zudem bringen die Teilnehmenden zum Teil höchst unterschiedliche Sprachniveaus mit (vgl. *Abschnitt 5.1.3*), die ebenfalls integriert werden müssen. Diese ausgeprägte Heterogenität der Teilnehmenden macht die Konzeption und Umsetzung der Lernszenarien **für die Sprachförderkräfte anspruchsvoll**.

Einfluss der Motivation: Trotz der insgesamt positiven Gesamtbilanz berichten die interviewten Sprachförderkräfte auch von klaren Grenzen des szenariendidaktischen Ansatzes. So setzt der Ansatz im Sinne der vollständigen Handlung auf **selbstentdeckendes Lernen**, das wiederum eine hohe Eigenmotivation und eine gewisse Selbstständigkeit voraussetzt. Zwar verspricht der szenariendidaktische Ansatz, diese Motivation eben durch die Handlungsorientierung und das „Tun“ gegenüber dem schulischen Frontalunterricht zu schaffen, allerdings berichten die Sprachförderkräfte davon, dass dieses Vorgehen dennoch teils zu anspruchsvoll ist, gerade in Bezug auf junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Die Eigenmotivation der Teilnehmenden ist der zentrale Faktor für den Erfolg des Vorgehens.

Im Zuge der Befragung des Trägerpersonals wurde nach den Fortschritten der Teilnehmenden gefragt: Rund ein Viertel bis zu einem knappen Drittel des Trägerpersonals bescheinigt den Geförderten „große Fortschritte“ bezüglich der Verbesserung der berufsbezogenen (30 %) bzw. allgemeinen Deutschkenntnisse (26 %). Die Hälfte des Trägerpersonals nimmt „moderate Fortschritte“ wahr (50 % bzw. 57 %). Etwa ein Fünftel äußert, dass geringe oder keine Fortschritte erzielt wurden. Insgesamt wird die Verbesserung der Deutschkenntnisse somit moderat positiv eingeschätzt.

Abbildung 17: Fortschritte der Teilnehmenden aus Sicht des BQS+-Personals



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=125.

Im Bereich **Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration** zeigen sich ähnliche Tendenzen. Bei der Entwicklung von beruflichen Perspektiven und Zielen wird der höchste Anteil an „großen Fortschritten“ (33 %) verzeichnet. Die Integration in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt sowie die Vermittlung berufsfachlicher Qualifikationen werden von 30 % bzw. 26 % der Befragten als erfolgreich (große Fortschritte) eingestuft. Auch hier bildet die Einschätzung „moderate Fortschritte“ mit Werten zwischen 41 % und 49 % die größte Gruppe. Der Anteil derer, die geringe oder keine Fortschritte sehen, liegt stabil bei etwa 18 % bis 19 %.

Die **soziale Teilhabe** und die psychosoziale Stabilisierung werden im Vergleich zurückhaltender eingeschätzt. Während bei der sozialen Teilhabe noch 24 % „große Fortschritte“ sehen, sinkt dieser Wert bei der psychosozialen Stabilisierung auf 12 %. Dennoch überwiegt auch hier die Wahrnehmung moderater Fortschritte (49 % bzw. 48 %).

Zwischen Maßnahmen des Übergangsbereichs und Projekten, die sich an Arbeitslose richten, zeigen sich nur geringe Unterschiede (vgl. *Abbildung 27 im Anhang*).

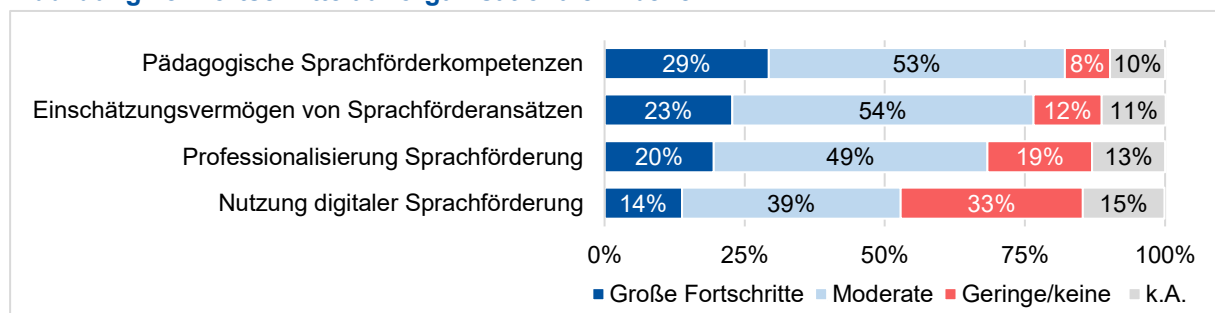
5.2.2 Wirkungseinschätzung: Mehrwert für Bildungsträger

Insbesondere die Projektleitungen wurden im Rahmen der qualitativen Interviews nach dem **organisationalen Mehrwert** von BQS+ gefragt. Die meisten Befragten berichten, dass der Sprachförderbedarf bei ihren Zielgruppen (sowohl bei Geflüchteten als auch bei in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen) schon lange sehr hoch war. Vor BQS+ mussten sie diese Bedarfe mit eigenen Hausmitteln abdecken. Das BQS+-Programm biete nun eine passgenaue Struktur, um diese Lücke zu schließen. Die finanzielle Ausstattung wird als positiv bewertet, trotz Konkurrenzangeboten mit besserer Vergütung (vgl. *Abschnitt 5.1.5*). BQS+ finanziert zusätzliche Sprachförderkräfte. Dies ermöglicht es den Trägern, die regulären Fachlehrkräfte zu entlasten. Die Beförderung von multiprofessionellen Teams ist zwar nicht neu und viele Träger hatten zudem Vorerfahrungen in der Sprachförderung (vgl. *Abschnitt 5.1.1*), dennoch setzt BQS+ organisationale Impulse, z. B. in Form des Teamteachings. Dies erzeuge in Teilen zwar

Abstimmungsaufwände (vgl. Abschnitt 5.1.5), allerdings sei auch der Mehrwert hoch: Einerseits für die Teilnehmenden, andererseits für die entlasteten Fachlehrkräfte.

Im Zuge der Befragung des Trägerpersonal wurde nach dem Mehrwert für die Trägerorganisationen gefragt (vgl. Abbildung 18). Hier bescheinigt knapp ein Drittel des Trägerpersonals, dass bei den pädagogischen Sprachförderkompetenzen „große Fortschritte“ zu verzeichnen sind (29 %). Die Hälfte verzeichnet „moderate Fortschritte“ diesbezüglich (53 %). Im Bereich des Einschätzungsvermögens von Sprachförderansätzen verzeichnen 23 % „große“ und die Mehrheit von 54 % „moderate Fortschritte“. Etwas verhaltener fällt das Urteil zur Professionalisierung der Sprachförderung aus, bei der 20 % große und 49 % moderate Entwicklungen sehen, während 19 % kaum Fortschritte wahrnehmen. Das Schlusslicht bildet die Nutzung digitaler Sprachförderung: Hier konstatieren lediglich 14 % „große Fortschritte“ und 39 % „moderate Fortschritte“, wohingegen ein Drittel (33 %) der Befragten die Entwicklung als gering oder nicht vorhanden einstuft. Es lässt sich festhalten, dass die Träger die größten Mehrwerte in der Weiterentwicklung der sprachpädagogischen Arbeit und der methodischen Urteilsfähigkeit sehen, während die weitreichende Professionalisierung der Sprachförderung noch etwas schwieriger zu erreichen ist. Wie schon in den Analysen zuvor zeigen sich die Grenzen der rein digitalen Sprachförderung, insbesondere bei bestimmten Zielgruppen.

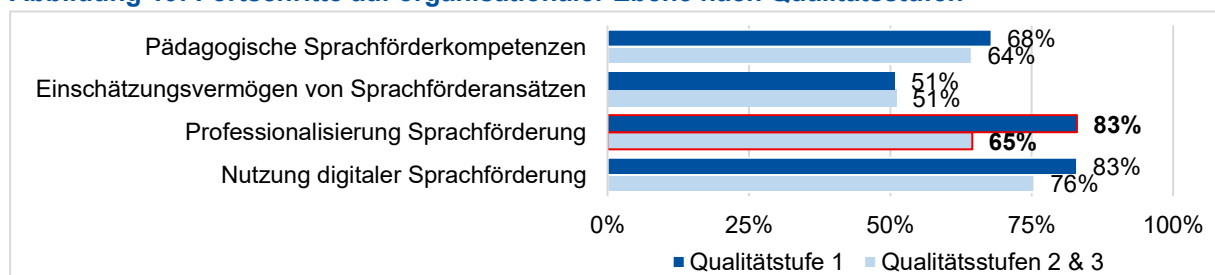
Abbildung 18: Fortschritte auf organisationaler Ebene



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=123.

Die drei **Qualitätsstufen** sollen die unterschiedlichen Reife- und Entwicklungsgrade der Träger in Bezug auf die Sprachförderung abbilden. Unterschiedliche Rahmenbedingungen pro Stufe sollen dabei Qualifizierungs- und Weiterentwicklungsanreize setzen. Wird die Bewertung des organisationalen Mehrwerts nach der Qualitätsstufe der Befragten differenziert (vgl. Abbildung 19) zeigt sich, dass vor allem **Träger der Stufe 1** von einer **Professionalisierung** der Sprachförderung berichten (83 % ggü. 65 %). Damit kommt BQS+ insbesondere weniger erfahrenen Trägerorganisationen zugute.

Abbildung 19: Fortschritte auf organisationaler Ebene nach Qualitätsstufen



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Qualitätsstufe 1 n=53 und Qualitätsstufen 2 und 3 n=45.

5.2.3 Bewertung ESF+-Förderrahmenbedingungen

Die interviewten Projektleitungen bewerten die Förderrahmenbedingungen in einer Mischung aus Zustimmung und teils deutlicher Kritik. Während die inhaltliche Ausrichtung und der finanzielle Rahmen von BQS+ sehr geschätzt werden, werden die Fördervorgaben häufiger als unflexibel und das Antragsverfahren als zeitaufwendig beschrieben.

Antragsverfahren und Vorgaben: Die Vorgaben des ersten Förderaufrufs wurden teils als starr empfunden. Beispielsweise verhinderten unflexible Mindestteilnehmerzahlen im Zusammenspiel mit den vorhandenen Raumkapazitäten den Projektstart. Die Anpassungen im zweiten Förderaufruf, wie die Reduzierung der Mindestzahl an Teilnehmenden und die Möglichkeit, Kurse zusammenzulegen, werden mitunter als Verbesserung und Flexibilisierung gelobt. Dennoch wird die Antragstellung teils als mühsam beschrieben. Gerade in der Anfangsphase zeigten sich punktuelle Anlaufschwierigkeiten. Ein Träger kritisierte z. B., dass die Planung der BQS+-Maßnahme zum Zeitpunkt des Antrags noch nicht möglich sei, weil die Basismaßnahme noch nicht vollständig festgestanden habe.

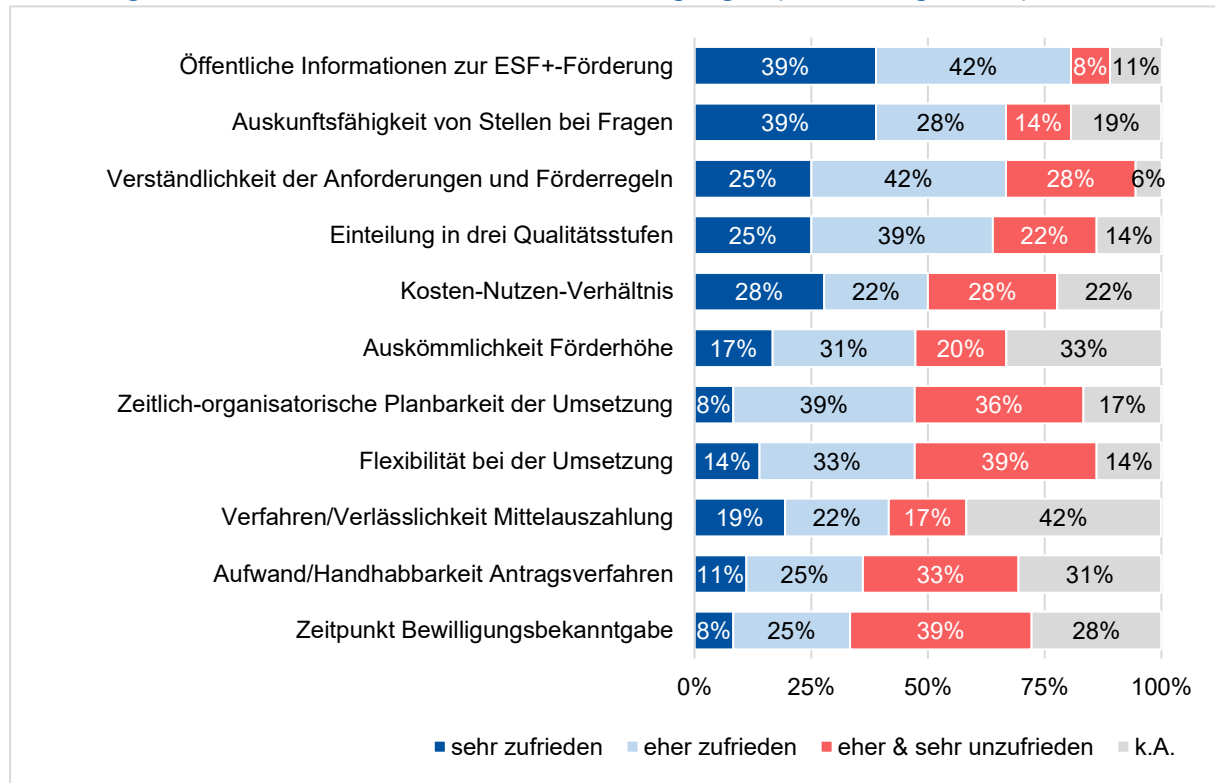
Auskunftsfähigkeit und Unterstützung: Trotz dieser Kritik gibt es auch explizites Lob für die Förderrahmenbedingungen bzw. die Begleitstruktur: Die Betreuung durch die WIBank und die HABS (bei der Antragstellung) wird als sehr unterstützend und beide Organisationen als gut ansprechbar beschrieben; bei Unklarheiten im Konzept habe man schnelle und hilfreiche Rückmeldungen erhalten.

IT-Systeme und doppelte Dokumentationspflichten: Das IT-Monitoring-System des ESF+ wird von einem Großteil der Verantwortlichen als wenig prozessunterstützend wahrgenommen. Die Rückmeldungen deuten darauf hin, dass die Anwendung durch eine hohe Fehleranfälligkeit und eine komplexe Benutzeroberfläche geprägt ist, was zu einer Mehrbelastung in der Verwaltungspraxis führt. Zudem klagen die Träger über den doppelten Dokumentationsaufwand: Da BQS+ als Ergänzung an eine Basismaßnahme „angedockt“ ist, müssen Teilnehmende teilweise in zwei unterschiedlichen Systemen erfasst und zwei separate Abschlussberichte für unterschiedliche Kostenträger verfasst werden. Eine Ausnahme bildet eine einzelne Projektleitung, die das ESF-Monitoring im Vergleich zu anderen Systemen lobt und als benutzerfreundlich sowie schnell zu bedienen empfindet.

Die Projektleitungen wurden im Zuge der Befragung auch nach ihrer Zufriedenheit mit den Förderrahmenbedingungen befragt (vgl. *Abbildung 20*). Es zeigt sich auch hier, dass Informations- und Beratungsaspekte tendenziell positiver bewertet werden als administrative Prozessmerkmale. Die höchsten Zustimmungswerte („sehr“ und „eher zufrieden“) finden sich bei den öffentlichen Informationen zur ESF+-Förderung (81 %) und der Auskunftsfähigkeit der verantwortlichen Stellen (67 %). Defizite zeigen sich bei der Flexibilität in der Umsetzung (39 % eher unzufrieden) sowie beim Zeitpunkt der Bewilligungsbekanntgabe (39 % eher unzufrieden). Besonders auffällig ist, dass bei der Bekanntgabe der Bewilligung nur 8 % „sehr zufrieden“ sind. Auch die zeitlich-organisatorische Planbarkeit der Umsetzung wird mit einer Unzufriedenheit von 36 % kritisch bewertet, während die Verständlichkeit der Anforderungen und Förderregeln – anders als in den Interviews angeklungen – (67 % zufrieden) sowie die Einteilung der Förderung in drei Qualitätsstufen (64 % zufrieden) mehrheitlich positiv rezipiert werden. Ein am-

bivalentes Bild zeichnet sich beim Kosten-Nutzen-Verhältnis ab – obwohl die Förderhöhe im ESF+-Vergleich hoch ausfällt – bei dem sich Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit jeweils 28 % exakt die Waage halten (bei 22 % keine Angabe).

Abbildung 20: Zufriedenheit mit Förderrahmenbedingungen (nur Leitungsebene)



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Leitungsebene n=36.

Formale Hürden und die strategische Wahl der Qualitätsstufen: Ein Spannungsfeld innerhalb der Programmumsetzung zeigt sich zwischen der vorhandenen praktischen Expertise des Personals und den formalen Fördervorgaben. Die Interviews verdeutlichen teilweise Frustration aufseiten der Träger darüber, dass hochgradig erfahrene Sprachlehrkräfte – teilweise mit jahrzehntelanger Unterrichts- oder Leitungserfahrung – für die höchste Qualitätsstufe 3 abgelehnt werden, sofern sie nicht über den geforderten Masterabschluss in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verfügen. Diese Diskrepanz zwischen praktischer Eignung und formaler Qualifikation hat direkte Auswirkungen auf die strategische Projektsteuerung: Um das Risiko einer Ablehnung des Personals zu minimieren oder den Rekrutierungsprozess auf dem „leergefegten“ Arbeitsmarkt überhaupt bewältigen zu können, entscheiden sich Träger bewusst für niedrigere Qualitätsstufen (Stufe 1 oder 2). Parallel dazu nutzen Organisationen das BQS+-Programm verstärkt zur internen Personalentwicklung, indem sie Mitarbeitende aus angrenzenden Bereichen, etwa der Sozialpädagogik, gezielt zu Sprachförderkräften weiterqualifizieren, um den Mangel an externen Fachkräften zu kompensieren.

Differenzierte Begründung der Stufenwahl: Die Entscheidung für eine spezifische Qualitätsstufe erfolgt in der Regel nach einer Abwägung zwischen personellen Ressourcen, der Projektlaufzeit und den Bedarfen der Zielgruppe. **Qualitätsstufe 1** wird primär gewählt, um administrative Komplexität und formale Hürden bewusst niedrig zu halten. Sie erweist sich

insbesondere bei kurz laufenden Maßnahmen als vorteilhaft, in denen die rasche Arbeitsmarkintegration im Vordergrund steht und die zeitaufwendige Eigenentwicklung von Szenarien als unrealistisch bewertet wird. Viele Projektleitungen betrachten die **Qualitätsstufe 2** als einen sicheren Kompromiss. Während Stufe 1 oft als unterhalb der eigenen fachlichen Möglichkeiten liegend empfunden wird, schrecken Träger vor Stufe 3 zurück, da hier die Kapazitäten für eine kontinuierliche Materialentwicklung fehlen. Stufe 2 dient somit der institutionellen Konsolidierung, bevor mittelfristig eine Höherstufung angestrebt wird. **Qualitätsstufe 3** bleibt vorwiegend großen Trägern mit etablierten Strukturen vorbehalten. Hier wird das Programm als Chance begriffen, den didaktischen Ansatz aktiv weiterzuentwickeln. Vereinzelt zeigt sich zudem ein Lerneffekt: Träger, die zunächst niedriger eingestuft waren, wechseln bei Folgeanträgen in die Exzellenzstufe, sobald sie feststellen, dass ihr Personal die geforderte Eigenentwicklung von Unterrichtsmaterialien bereits im Praxisalltag praktiziert.

Kritische Würdigung des Stufenmodells und der Rahmenbedingungen: In der Gesamtschau fällt die Bewertung des Stufensystems ambivalent aus. Zwar wird das pädagogische Ziel, einen Anreiz zur Höherqualifizierung zu setzen, grundsätzlich anerkannt, doch stoßen die akademischen Vorgaben auf Stufe 3 in der Praxis teils auf Kritik. Die Projektleitungen plädieren mitunter dafür, einschlägige Berufserfahrung stärker als Äquivalent zu akademischen Abschlüssen anzuerkennen, da ein Hochschulzeugnis allein nicht die pädagogische Eignung für die spezifische Zielgruppe garantiere. Ein weiterer kritischer Aspekt ist die unzureichende Vorbereitungszeit im Vergleich zu anderen Angeboten. Im Vergleich zu den Konditionen des BAMF, das ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen Unterricht und bezahlter Vorbereitung bietet, erscheint BQS+ für Lehrkräfte oft weniger attraktiv. Die geforderte aufwendige Eigenentwicklung von Lernszenarien ist finanziell nicht hinreichend abgedeckt, was die Träger in eine schwierige Wettbewerbsposition bei der Personalgewinnung bringt.

6 Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

Im Rahmen der begleitenden Evaluation des Programms BQS+ liegen mit dem vorliegenden Zwischenbericht erste Erkenntnisse zur Implementationsphase sowie zur unmittelbaren Wirksamkeit der Förderung vor. BQS+ zielt darauf ab, bestehende arbeitsmarktpolitische Basismaßnahmen in Hessen durch eine fachlich verzahnte, berufsqualifizierende Sprachförderung qualitativ aufzuwerten. Die Untersuchung basiert methodisch auf einem Mixed-Methods-Ansatz, der quantitative Monitoring- und Befragungsdaten mit qualitativen Interviews auf strategischer Ebene der Förderung und auf operativer Ebene der durchführenden Träger trianguliert, um ein multiperspektivisches Abbild der Projektpraxis zu generieren.

6.1 Zentrale Ergebnisse zur Umsetzung von BQS+

Trägerprofile, Sprachfördererfahrungen und Personal: Die umsetzenden Bildungsträger sind durchweg etablierte, regional verwurzelte Träger der Arbeitsmarktförderung, Jugendhilfe oder Erwachsenenbildung mit zumeist langjähriger und einschlägiger Projekterfahrung. Teils werden die Projekte als Kooperationsmodelle umgesetzt. Viele Träger bringen langjährige und institutionell verankerte Expertise in der (beruflichen) Sprachförderung mit (z. B. durch BAMF-Kurse) oder unterhalten Abteilungen mit Sprachförderkräften. Andere Träger verfügen nur über sehr basale oder punktuelle Vorerfahrungen im Bereich der Sprachförderung. Die Unterschiede in den personellen und strukturellen Voraussetzungen sind als groß einzuschätzen. Die Gewinnung von qualifizierten Sprachförderkräften stellt nicht nur für weniger erfahrene Träger eine Hürde dar, sondern wird auch von erfahrenen Trägern als „Flaschenhals“ bezeichnet. Die Träger stehen bei der Personalrekrutierung in Konkurrenz, besonders zu den BAMF-Integrationskursen mit besseren Vergütungskonditionen.

Basismaßnahmen, Zielgruppen und Ausrichtung: Die Maßnahmen decken an der Schnittstelle von Arbeitsmarktförderung, Jugendhilfe und Erwachsenenbildung ein breites Zielgruppenspektrum ab. Dieses umfasst Jugendliche, junge Erwachsene, Berufsrückkehrende und Erwerbslose ebenso wie Beschäftigte in Qualifizierungsmaßnahmen. Insgesamt haben 94 % der Geförderten einen Migrationshintergrund, 76 % sind Drittstaatsangehörige. Es kristallisierten sich primär die Bereiche „Arbeitsmarktförderung“ und „Übergangssystem“ als Schwerpunkte heraus. Erstere umfassen zumeist Jobcenter-Maßnahmen, die sich an erwachsene Arbeitslose richten. Letztere adressieren Jugendliche und junge Erwachsene beim Übergang von der Schule in den Beruf. Angesichts der unterschiedlichen Zielgruppen und der damit verschränkten Förder- und Gegenstandsbereiche sind die Basismaßnahmen thematisch unterschiedlich ausgestaltet. Neben den Zielgruppenzuschnitten lassen sich zwei Ausrichtungen unterscheiden: berufsfeldspezifische Basismaßnahmen und berufsfeldübergreifende Maßnahmen. Erstere erleichtern die Konzeption von noch passgenaueren Lernszenarien.

Die Dauer der Maßnahmen liegt in aller Regel zwischen 12 und 24 Monaten, bei einem Median von 19 Monaten. Punktuell finden sich Laufzeiten von (unter) sechs Monaten. Die Umsetzung erfolgt immer in Gruppensettings. Während die Antragsdaten eine Mindestgröße von sechs und häufig über zehn Teilnehmende ausweisen, liegen die im Zuge der Befragung ermittelten Werte auf ähnlichem Niveau, geringfügig reduziert – möglicherweise aufgrund vorzeitiger Austritte.

Gruppencharakter und Ausdifferenzierung: In Bezug auf die Gruppenstruktur wird oftmals eine Ausdifferenzierung in Kurse vorgenommen, dafür werden die sprachlichen Niveaus der Teilnehmenden herangezogen. Einzelne Maßnahmen sind hingegen exklusiv auf Zielgruppen mit sehr hohem Deutschförderbedarf ausgerichtet. Trotz dieser Ausdifferenzierung *zwischen* den Kursen betont das umsetzende Projektpersonal die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung *innerhalb* der BQS+-Gruppen. Insgesamt wird eine hohe Heterogenität auch innerhalb der beiden Gruppen deutlich – diese bezieht sich neben der Sprache primär auf die formalen Vorqualifikationen und die ausbildungsbezogenen und beruflichen Perspektiven.

Intensität und Komplexität der Problemlagen: Auffällig ist die vom Trägerpersonal geschilderte hohe Belastung der BQS+-Teilnehmenden. Zu den zentralen Bedarfen zählen die Sprachförderung (Deutschkenntnisse), Unterstützung beim Arbeitsmarkteinstieg, Hilfe bei Bürokratie und Behördenangelegenheiten sowie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Letzteres erklärt sich vermutlich durch den höheren Frauenanteil (58 %). Da drei Viertel der Teilnehmenden Drittstaatsangehörige (76 %) sind, ist der Frauenüberhang vermutlich auf neuzugewanderte Ukrainerinnen zurückzuführen (*siehe hierzu Abschnitt 3*).

Heterogene Sprachstände: Innerhalb der Kurse zeigen sich teils sehr heterogene Sprachstände. Fast ein Drittel der Sprachförderkräfte gibt an, das Niveau nicht pauschal einschätzen zu können, da die Unterschiede zwischen den Teilnehmenden innerhalb eines Kurses zu groß sind. Da die Sprachniveaus durch externe Stellen (z. B. Jobcenter) oft ungenau eingeschätzt werden, führen die Träger zumeist eigene Erhebungen zu Beginn durch. Diese dienen als Grundlage für die Kursbildung und die gezielte Ausdifferenzierung der Angebote.

Kernzielgruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen: Die Förderung richtet sich einerseits an erwachsene, arbeitssuchende Migrantinnen und Migranten sowie Geflüchtete und andererseits an neuzugewanderte Jugendliche bzw. junge Menschen mit Migrationshintergrund im Übergangssystem. Arbeitslose und junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf unterscheiden sich (neben den Deutschförderbedarfen) hinsichtlich ihrer Ausgangs- und Bedarfslagen. Während Arbeitslose noch heterogenere Sprachstände und Vorqualifikationen aufweisen, zeichnen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch heterogenere Interessen und besonders ausgeprägte Motivationsdefizite aus.

HABS-Schulungen und Qualifikationen der Sprachförderkräfte: Im Hinblick auf die HABS-Schulungen und Qualifikationen der Sprachförderkräfte verdeutlicht die Evaluation, dass die Implementierung der handlungsorientierten Szenariendidaktik maßgeblich durch die Begleitstruktur HABS getragen wird. Die absolute Mehrheit der Fach- und Sprachförderkräfte hat das Schulungsangebot der HABS in Anspruch genommen. Alternative Angebote sind im Vergleich wenig relevant. In der Gesamttendenz werden die HABS-Schulungen als fachlich bereichernd wahrgenommen. Sie leisten einen wesentlichen Beitrag zur Sensibilisierung für den didaktischen Ansatz. Die Vermittlung eines fundierten Verständnisses für handlungsorientierte Lernformen sowie die Bereitstellung direkt anwendbarer Lernszenarien werden dabei als zentrale Stärken hervorgehoben. Gleichzeitig offenbaren die Befunde ein Spannungsfeld zwischen dem akademischen Anspruch der HABS, den individuellen Vorerfahrungen des Personals und der zielgruppenbezogenen Umsetzbarkeit in der Projektpraxis. Das Qualifikationsprofil der

Sprachförderkräfte erweist sich als hochgradig heterogen und reicht von promovierten Philologen über Lehrkräfte mit BAMF-Zulassung bis hin zu Quereinsteigenden mit spezifischer Praxisexpertise aus Wirtschaft und Handwerk. Diese unterschiedlichen Voraussetzungen führen dazu, dass bei weniger erfahrenen Personen oder Quereinsteigenden Tendenzen der Überforderung durch die (sprachliche) Komplexität der Didaktik sichtbar werden, während für vorqualifizierte Fachkräfte teils Redundanzen entstehen. Dennoch überzeugt der organisatorische Rahmen der Qualifizierung. Als besonderes „Schulungshighlight“ werden die Hospitationen vor Ort oder digital bewertet, da dieses direkte Feedback der HABS-Dozierenden den Lehrkräften Sicherheit in der praktischen Anwendung der Szenarien vermittelt.

Praxis der Sprachförderung: Teamteaching und Szenariendidaktik: In der operativen Praxis der Sprachförderung bilden das Teamteaching und die Szenariendidaktik die zwei konstitutiven Säulen der Unterrichtsgestaltung. Die Befunde der Evaluation verdeutlichen, dass das Teamteaching, das synergetische Zusammenwirken von Fach- und Sprachförderkräften, ein weit verbreitetes und fest etabliertes Instrument der pädagogischen Arbeit innerhalb von BQS+ ist. Lediglich bei einem Zehntel der befragten Träger findet dieses Format keine Anwendung, während die Mehrheit es in unterschiedlicher Intensität, häufig mit einem Umfang von drei bis fünf Unterrichtseinheiten pro Woche, umsetzt. Das Trägerpersonal bewertet die Praxis des Teamteachings mit einer Zustimmung von 96 % als exzellent und hebt dessen Relevanz für die Bearbeitung komplexer Zielgruppenbedarfe in interprofessionellen Teams hervor. Die Umsetzung erfolgt durch eine komplementäre Rollenverteilung, bei der die Sprachförderkraft als „korrekatives Element“ fungiert, das komplexe Fachterminologie dekonstruiert oder das Sprechtempo reguliert, während die Fachlehrkraft die thematisch-inhaltliche Führung übernimmt. Diese Konstellation wird als wechselseitige Entlastung erlebt und generiert aus Sicht der Lehrkräfte auch einen hohen Mehrwert für die Teilnehmenden, insbesondere durch eine verbesserte Lernbegleitung (98 % Zustimmung) und eine gesteigerte Lernmotivation (96 %).

Gleichzeitig weisen die qualitativen Interviews jedoch auf Herausforderungen hin: Der hohe Planungs- und Abstimmungsaufwand sowie das Aufeinandertreffen unterschiedlicher (professioneller) Selbstverständnisse führen punktuell zu Konflikten oder Abstimmungsaufwänden. Der Ansatz wird als vielversprechend, aber auch anspruchsvoll eingeschätzt. Die Szenariendidaktik, welche den Spracherwerb konsequent in vollständige, berufsbezogene Handlungsabläufe einbettet, wird allgemein als praxistaugliche Methodik eingestuft. Erfahrene Akteure sehen in ihr eine wertvolle Erweiterung handlungsorientierter Ansätze, da Lerninhalte durch das aktive „Tun“, etwa in Werkstattsettings, wesentlich nachhaltiger im Gedächtnis bleiben. Dennoch identifizieren die Sprachförderkräfte auch deutliche praktische Grenzen: Die strikte Einhaltung der Phasenlogik wird mitunter als zu starr empfunden, was in der Praxis mitunter zu einem „Zurückfallen“ auf bekannte Lehrformate wie Frontalunterricht, Textarbeit oder den Rückgriff auf Lehrbücher oder Arbeitshefte führt.

Einfluss der Motivation: Kritisch wird mitunter eine zielgruppenspezifische Überforderung durch den hohen Anspruch an das selbstständige Lernen bewertet. Während die Methode der Szenariendidaktik bei eigenmotivierten erwachsenen Teilnehmenden exzellent funktioniert, scheitert der Ansatz des selbstentdeckenden Lernens bei schulumüden Jugendlichen häufiger:

Sprachlehrkräfte berichten, dass insbesondere das eigenständige Informieren und Planen für sehr bildungsferne Jugendliche „eine Nummer zu groß“ ist, was sich in Motivationsdefiziten, einer Verweigerung der Mitarbeit oder hohen Fehlzeiten ausdrückt. Damit korrespondiert der Befund, dass die Szenariendidaktik zwar intrinsische Motivation wecken soll, deren Erfolg jedoch durch die individuellen Lernvoraussetzungen und die Eigenmotivation moderiert wird.

Ein- und Austrittszahlen sowie Maßnahmenabbrüche: Hinsichtlich des Ein- und Austrittsgeschehens verzeichnete das Programm bis Januar 2026 insgesamt 4.606 Eintritte, wobei die Förderung nach einem moderaten Anlauf im Jahr 2023 ab dem Folgejahr 2024 eine deutliche Dynamisierung erfuhr. Von den bislang 3.083 ausgetretenen Personen (67 % der Teilnehmenden), entfällt ein relevanter Anteil von 32 % auf vorzeitige Austritte. Multivariate Regressionsanalysen auf Basis der Monitoringdaten verdeutlichen spezifische Risikoprofile: Insbesondere jüngere Teilnehmende unter 30 Jahren weisen ein mehr als doppelt so hohes Abbruchrisiko auf als Personen über 30 Jahre; zudem brechen Männer, Personen mit Arbeitslosenstatus sowie Drittstaatsangehörige die Maßnahmen häufiger vorzeitig ab. Ergänzende Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews differenzieren diese Befunde weiter aus, indem sie bei erwachsenen Geflüchteten primär finanzielle Zwänge und familiäre Erwartungen als Abbruchgründe identifizieren, welche die Aufnahme einer sofort entlohten, meist ungelernten Tätigkeit gegenüber langfristigen Bildungszielen forcieren. Im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf scheitern junge Teilnehmende hingegen vermehrt an den basalen Anforderungen eines strukturierten Alltags, wobei Motivationsdefizite und ungewohnte Leistungsanforderungen in hohen Fehlzeiten resultieren, die einem Verbleib in der Förderung entgegenstehen.

Kurzfristiger Verbleib: Hinsichtlich des kurzfristigen Verbleibs nach dem Austritt zeigt sich, dass 54 % der Teilnehmenden arbeitslos und 20 % nicht erwerbstätig sind, während 26 % einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Vor dem Hintergrund multipler Vermittlungshemmnisse und komplexer Problemlagen der Zielgruppe sind die niedrigen Erwerbsquoten ein erwartbares Ergebnis. Obwohl die Integration in Erwerbsarbeit oder Berufsausbildung das primäre Ziel von BQS+ bleibt, charakterisieren Projektleitungen und Sprachförderkräfte diesen Übergang übereinstimmend als vielschichtigen und längerfristigen Prozess, der oft über die unmittelbare Dauer der Maßnahme hinausreicht. Somit leisten die Maßnahmen einen stärkeren Beitrag zur Schaffung notwendiger Vorbedingungen als zur unmittelbaren Arbeitsmarktintegration.

6.2 Zentrale Ergebnisse zur Wirksamkeit von BQS+

Wirkungseinschätzung für Teilnehmende: Insgesamt besitzt die BQS+-Förderung – primär der Ansatz der Szenariendidaktik mit dem häufigsten Anwendungsfall des Teamteachings – nach Einschätzung der Projektträger einen substanziellen Mehrwert, der über die Effekte eines rein additiven Sprachunterrichts hinausgeht. Der entscheidende Vorteil wird in der konsequenten Verzahnung von fachlicher Qualifizierung und Spracherwerb gesehen: Die berufsbezogene Sprache wird nicht isoliert eingeübt, sondern unmittelbar im fachlichen „Tun“ angewendet und dadurch gefestigt. Die Evaluationsergebnisse verdeutlichen jedoch, dass dieser Erfolg an spezifische Bedingungen geknüpft ist. Er hängt maßgeblich mit der Qualität der didaktischen Aufarbeitung, insbesondere mit der Erstellung realistischer und individuell relevanter Lernszenarien zusammen. Dabei erweist sich die ausgeprägte Heterogenität der Teilnehmenden als

Herausforderung für die Umsetzungspraxis. Die stark divergierenden qualifikatorischen Voraussetzungen, unterschiedliche berufliche Perspektiven und vor allem variierende Sprachniveaus müssen in der Konzeption der Lernszenarien synergetisch integriert werden, was hohe Anforderungen an die fachliche Expertise der Sprachförderkräfte stellt. Ein weiterer moderierender Faktor ist die individuelle Motivation: Da die Szenariendidaktik im Sinne der „vollständigen Handlung“ auf ein hohes Maß an selbstentdeckendem Lernen setzt, setzt sie implizit eine gewisse Eigenmotivation und ein Mindestmaß an Selbstständigkeit voraus. Während der Ansatz darauf abzielt, diese Motivation durch die Handlungsorientierung erst zu generieren, berichten die Lehrkräfte in der Praxis, dass die methodischen Anforderungen für Teile der Zielgruppe zu anspruchsvoll sind und an die Grenzen der praktischen Umsetzbarkeit stoßen.

Wirkungseinschätzung für die Organisation: Auf organisationaler Ebene lassen sich deutliche Fortschritte bei den pädagogischen Sprachförderkompetenzen sowie eine Schärfung des Einschätzungsvermögens für unterschiedliche didaktische Ansätze konstatieren. Insbesondere das Teamteaching fungiert als Impulsgeber für organisationale Veränderungsprozesse, indem es die Etablierung multiprofessioneller Teams zur Förderung von Zielgruppen mit Deutschförderbedarfen anregt. Ein interessanter Befund sind die Unterschiede zwischen den Qualitätsstufen: Vor allem Träger der Qualitätsstufe 1 berichten häufiger von Professionalisierungstendenzen. In dieser Gruppe liegt die Zustimmung zur Steigerung der organisationsbezogenen Fachkompetenz höher als bei Trägern der höheren Stufen, was darauf hindeutet, dass das Programm gerade für weniger erfahrene Träger einen stärkeren Impuls gibt.

Förderrahmen und Qualitätsstufen: Die Bewertung des Förderrahmens ist durch die für die ESF+-Förderung typischen administrativen Herausforderungen geprägt, wobei die Träger insbesondere die IT-Infrastruktur kritisch monieren. Es gibt eine Unzufriedenheit mit der Komplexität des Antragsverfahrens sowie einer mangelnden operativen Flexibilität bei der Umsetzung. In der Konsequenz wird BQS+ sowohl in der administrativen Vorbereitung als auch in der Durchführung als überdurchschnittlich anspruchsvoll wahrgenommen. Die Systematik der Qualitätsstufen wird von den Projektleitungen zwar moderat positiv eingeschätzt, erfährt jedoch punktuell deutliche Kritik. Dies betrifft vor allem die hohen Qualifikationsanforderungen der Stufe 3, die im Spannungsfeld zwischen dem fachlichen Anspruch und der realen Personalsituation am Arbeitsmarkt als schwer umsetzbar bewertet werden.

6.3 Resümierende Bewertung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass BQS+ Impulse zur Qualitätssteigerung innerhalb der hessischen Arbeitsmarktförderung setzt, indem es die konsequente Verzahnung von fachlichem Lernen und beruflichem Spracherwerb erfolgreich kombiniert. Das Programm fungiert als Katalysator für organisationale Professionalisierungsprozesse, wobei insbesondere weniger sprachfördererfahrene Träger von einem Kompetenzzuwachs profitieren. Während das Teamteaching einen Anreiz für interprofessionelle Teams setzt und exzellent bewertet wird, erweist sich die Szenariendidaktik als pädagogisches Grundprinzip als anspruchs- und teilweise voraussetzungsvoll. Ihr Erfolg wird durch die individuelle Selbstlernkompetenz moderiert, was insbesondere bei bildungsferneren Zielgruppen eine stärkere methodische Vorstrukturierung erfordert. Das zentrale operative Nadelöhr bleibt die prekäre Personalsituation

bei qualifizierten Sprachlehrkräften im Wettbewerb mit Bundesprogrammen und Regelschulen. Trotz administrativer Hürden und als komplex empfundener Förderrahmenbedingungen leistet BQS+ einen Beitrag zur Qualifizierung der Geförderten.

6.4 Weiterentwicklungspotenziale von BQS+

Auf Basis der Evaluationsbefunde lassen sich die folgenden Impulse als Anregungen für die weitere strategische und operative Gestaltung des Programms formulieren:

Sprachförderkräfte im Quereinstieg und Weiterqualifizierung stärken: Der „Flaschenhals“ für viele Träger ist die Akquise geeigneter Sprachförderkräfte. Da unterschiedliche Akteure um die wenigen einschlägig qualifizierten Fachkräfte konkurrieren, entstehen personelle Förderkonkurrenzen. BQS+ könnte sich verstärkt darauf konzentrieren, motivierte Quereinsteigende in ihrer Rolle als Sprachförderkraft zu stärken – etwa unter dem Leitgedanken der handlungsorientierten Szenariendidaktik. Die HABS-Schulungen werden von Quereinsteigenden als herausfordernd und gleichzeitig gewinnbringend beschrieben, während sie für studierte DaZ-Lehrkräfte eher eine Wiederholung darstellen. Die Begleitstruktur könnte gezielt genutzt werden, um Quereinsteigende noch stärker in den Blick zu nehmen, für den Sprachförderbereich zu gewinnen und mittelfristig zu begleiten. Einschlägige Berufserfahrung könnte, in Kombination mit einer kontinuierlichen Teilnahme an HABS-Schulungen bzw. -Qualifizierungen, ab einem gewissen Punkt einem Studium gleichgesetzt werden. Dies würde sowohl für Träger als auch für Quereinsteigende Anreize schaffen, personelle Kapazitäten dauerhaft aufzubauen.

Fokus Teamteaching und ergänzendes Coaching für Lehrkräfte: Das Teamteaching wird exzellent bewertet und bildet durch die Verzahnung von Fachlichkeit mit Sprachlichkeit ein praktisch gut skalierbares Kernelement von BQS+. Mit Ausnahme etwas höherer organisatorischer Anforderungen und der notwendigen Teamabstimmung eignet sich Teamteaching für unterschiedliche Gruppen und bietet Möglichkeiten der Differenzierung in heterogenen Lernkontexten. Aufgrund der Erfahrungen sollte dieses Setting gestärkt werden. Dennoch zeigen sich im Unterricht auch immer wieder Grenzen des didaktischen Konzepts, gerade bei leistungsschwächeren oder schulumüden Zielgruppen. Die interviewten Lehrkräfte beschrieben die Hospitationen der HABS als sehr gewinnbringend. Angesichts solcher Herausforderungen könnte ein laufendes Coaching, zum Beispiel durch die HABS, auch andere Schwierigkeiten im Sprachunterricht thematisieren – etwa den Umgang mit unmotivierten Teilnehmenden oder die Arbeit in Gruppen mit sehr unterschiedlichen Qualifikationen oder Berufsvorstellungen.

Spezialisierung auf bestimmte Basismaßnahmen: BQS+ wurde bewusst breit aufgestellt, um unterschiedliche Maßnahmen berücksichtigen zu können. Abhängig von der Frage, ob und wie das Programm geändert oder fortgeführt wird, könnte eine Spezialisierung mittelfristig sinnvoll sein. Die geförderten Zielgruppen unterscheiden sich stark, worauf die eingesetzten Sprachförderinstrumente in unterschiedlichem Umfang eingehen können. Eine Ausrichtung auf ausgewählte Basismaßnahmen bietet das Potenzial, BQS+ noch gezielter bei den Trägern bekannt zu machen, die Maßnahmenzielgruppe noch besser im politischen Raum zu kommunizieren und – vor allem – die administrative Umsetzung gezielt auf bestimmte Maßnahmen auszulegen. Eine explizite Beschränkung auf bestimmte Basismaßnahmen sollte dabei nur vorgenommen werden, sofern das vorhandene Budget begrenzt bleibt. Auch ohne eine strikte

Beschränkung könnte eine Spezialisierung auf bestimmte Maßnahmen jedoch mittelfristig helfen, eine Verstetigung besser vorzubereiten bzw. vorzudenken. Andere ESF-Maßnahmen liegen für ein solches Vorgehen nahe, da sie eine gemeinsame Plattform teilen und in administrativer Hinsicht ähnlichen Vorgaben folgen. Eine enge Anlehnung an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit bzw. der Jobcenter zu realisieren, ist demgegenüber vermutlich am komplexesten, da es sich hierbei nicht originär um eine Förderung des Landes handelt.

6.5 Fortgang der Evaluation

Der Fortgang der Evaluation orientiert sich maßgeblich an den im zentralen Evaluierungsplan (HMSI 2024: 31-36) definierten Phasen und Meilensteinen. Während der vorliegende Zwischenbericht den Fokus primär auf die Implementation sowie die Perspektive der umsetzenden Träger legte, verschiebt sich der Analyseschwerpunkt in den kommenden Erhebungen verstärkt auf die **Wirkung**. Hierbei steht die empirische Überprüfung der längerfristigen Integrationserfolge sowie die Nachhaltigkeit des fachsprachlichen Kompetenzzuwachses im Vordergrund. Ein wesentlicher methodischer Schwerpunkt der nächsten Phase liegt zudem in der systematischen Einbindung der **Teilnehmendenperspektive**. Durch die Ausweitung der Primärdatenerhebung auf die Zielgruppen selbst sollen individuelle Wirkmechanismen, die subjektive Wahrnehmung der Teilnehmenden auf Formen der Szenariendidaktik sowie die Barrieren im Förderverlauf tiefergehend analysiert werden, um eine abschließende Bewertung der Programmrelevanz und -effektivität zu ermöglichen. Darüber hinaus sind weitere Interviews mit dem Trägerpersonal geplant. Anstelle der bisher allgemeinen Schwerpunkte soll in diesen Gesprächen gezielt die **Gruppenheterogenität** bezüglich des Lern- und Leistungsstandes der Teilnehmenden fokussiert werden. Weiterhin wird auch der **finanzielle Umsetzungsstand** genauer in den Blick genommen.

Literatur

- Baier-Klenkert, A. (2021). Sprachaneignung bei Geflüchteten: Individuelle und institutionelle Einflussfaktoren sowie die Wirkung von integrationspolitischen Maßnahmen. Springer VS.
- Beicht, U. & Walden, G. (2014). Der Übergang in Ausbildung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Analysen zur Bedeutung von Merkmalen der sozialen Herkunft. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bernhard, S., Bernhard, S. & Helbig, L. (2021). Erfahrungen von Geflüchteten beim Deutschlernen – Langer Weg mit Stolpersteinen. IAB-Kurzbericht 26/2021. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-26.pdf>
- Brücker, H., Jaschke, P. & Kosyakova, Y. (2025). 10 Jahre Fluchtmigration: 2015 Haben wir es geschafft? Eine Analyse aus Sicht des Arbeitsmarktes. IAB-Kurzbericht 17/2025.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2019). Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 198.
- Chen, H. T. (2012). Theory-driven evaluation: Conceptual framework, application and advancement. In R. Strobl, O. Lobermeier & W. Heitmeyer (Hrsg.), Evaluation von Programmen und Projekten für eine demokratische Kultur (S. 17–40). VS Springer.
- Efing, C. & Kiefer, K.-H. (Hrsg.). (2018). Sprache an Fachschulen und in der beruflichen Bildung: Aktuelle Perspektiven aus Forschung und Praxis. Peter Lang.
- El-Mafaalani, A., Kurtenbach, S. & Strohmeier, K. P. (2025). Kinder–Minderheit ohne Schutz: Aufwachsen in der alternden Gesellschaft. Kiepenheuer & Witsch.
- Giel, S. (2013). Theoriebasierte Evaluation: Konzepte und methodische Umsetzungen. Waxmann.
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI). (o. J.). Der Europäische Sozialfonds Plus – Für die Menschen in Hessen. <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/foerderhandbuch-2021-2027/grundsaeetze-2021-2027/602600/480c1bbfcdde9a4322ed65f538f8b98/esf-programmbroschuere-data.pdf>
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI). (2024). Hessischer Integrationsmonitor 2024. <https://www.demografie-portal.de/DE/Publikationen/2024/hessischer-integrationsmonitor-2024.html>
- Hessisches Ministerium für Arbeit, Integration, Jugend und Soziales (HMSI). (2025). Bericht zur Halbzeitüberprüfung des ESF+-Programms Hessen 2021-2027 (CCI Nr. 2021DE05SFPR008) – Stand 20.01.2025. <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/der-esf-plus-in-hessen/begleitausschuss/sitzungen-des-bga/657746/d88fd7f57d5cb14b58a0c2e36d34be59/berichtsentswurf-halbzeitpruefung-2021-2027-data.pdf>
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI). (o. J.). Hessische Qualitätsstandards für die berufsqualifizierende Sprachförderung in arbeitsmarktfördernden Maßnahmen. <https://arbeitswelt.hessen.de/fileadmin/arbeitswelt/Dokumente/QS-Hessen.pdf>

- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI). (2022). Der Europäische Sozialfonds Plus in Hessen in der Förderperiode 2021 bis 2027 – Evaluierungsplan zum Stand des 01.07.2022. <https://www.esf-hessen.de/resource/blob/esf-hessen/zahlen-fakten-und-erfolge/596146/c86fda7ac3b0ed4b862e15a8fd3c579a/evaluierungsplan-data.pdf>
- Hochleitner, T. & Roche, J. (2020). Berufliche Integration durch Sprache (Vol. 24). Verlag Barbara Budrich.
- Holtmann, A. C. & Solga, H. (2022). Nicht immer ein holpriger Start: Ausbildungsabbrüche haben vielfältige Ursachen. WZB-Mitteilungen: Quartalsheft für Sozialforschung, 177(3/22), 39–43.
- Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG). (2025). Chancengleichheit und Digitalisierung im hessischen ESF+: Kontext und Bestandsaufnahme (Teil 1 der Themenstudien). [Veröffentlichung bevorstehend].
- Kelle, U. (2022). Mixed Methods. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 163–177). Springer VS.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding – Möglichkeiten und Grenzen eines Konzepts zur Sprachförderung im Fachunterricht. In M. Michalak & M. Kucharka (Hrsg.), Sprache und Fach (S. 209–224). Stelzl.
- Knowlton, W. & Phillips, L. (2013). The Logic Model Guidebook – Better Strategies for Great Results (2. Aufl.). Sage Publications.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods – Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer VS.
- Lindner-Matthiesen, H. (2025). Sprachbildung in Maßnahmen der beruflichen Integration: praxisorientierte Qualitätsstandards und Weiterbildungskonzepte für die berufsqualifizierende Sprachförderung (Vol. 5). Narr Francke Attempto Verlag.
- Mayring, P. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (13. Aufl.). Beltz.
- Roche, J. & Hochleitner, T. (Hrsg.). (2020). Berufliche Integration durch Sprache (2. Aufl.). Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB Fachbeiträge).
- Roche, J. & Hoffmann, M. (2020). Das bayerische Modell berufsintegrierter Sprachvermittlung – Grundlagen, Lehrpläne, Materialordner. https://epub.ub.uni-muenchen.de/76092/1/Roche_Hoffmann_2020_Das%20bayerische%20Modell%20berufsintegrierter%20Sprachvermittlung.pdf
- Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR). (2025). Ungleiche Bildungschancen: Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. <https://www.svr-migration.de/>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Karst, K., Kuhl, P. & Pant, H. A. (Hrsg.). (2023). IQB-Bildungstrend 2022: Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich. Waxmann.
- W. K. Kellogg Foundation. (2004). Logic Model Development Guide. <https://wkkf.is-suelab.org/resource/logic-model-development-guide.html>
- Wößmann, L. (2025). Bildungsleistungen verbessern, Chancengerechtigkeit erhöhen. ifo Schnelldienst, 78(01), 27–32.
- Wydra-Somaggio, G. & Schorr, N. (2025). Junge Menschen ohne Berufsabschluss - Verborgenes Fachkräftepotenzial für das Saarland (IAB-Regional 03/2025). Nürnberg.

Anhang

Tabelle 8: Abschlussquoten an allgemeinbildenden Schulen in Hessen, 2017-2024

Art des Abschlusses	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024/17	2024/23
Ohne Hauptschulabschluss	4,9%	4,9%	5,1%	4,3%	5,5%	6,3%	5,9%	5,9%	+1,0 PP	+0,0 PP
Frauen	5,7%	3,7%	3,9%	3,3%	4,6%	4,9%	4,8%	5,1%	-0,6 PP	+0,3 PP
Männer	3,9%	5,9%	6,2%	5,3%	6,5%	7,7%	6,9%	6,7%	+2,8 PP	-0,2 PP
Deutsche	4,1%	4,1%	4,2%	3,5%	4,5%	5,3%	4,9%	4,7%	+0,6 PP	-0,2 PP
Ausländer:innen	10,3%	10,3%	11,3%	9,6%	11,8%	12,4%	11,6%	12,6%	+2,3 PP	+1,0 PP
Hauptschulabschluss	18,7%	18,4%	17,4%	17,4%	17,3%	17,3%	16,5%	16,7%	-2,0 PP	+0,2 PP
Frauen	21,9%	14,8%	13,7%	14,4%	14,2%	14,4%	13,8%	14,2%	-7,7 PP	+0,4 PP
Männer	15,4%	21,8%	20,9%	20,2%	20,3%	20,0%	19,1%	19,2%	+3,8 PP	+0,1 PP
Deutsche	16,9%	15,8%	15,2%	15,2%	15,1%	15,0%	14,0%	13,9%	-3,0 PP	-0,1 PP
Ausländer:innen	31,9%	35,9%	32,9%	32,8%	31,5%	30,9%	31,8%	32,3%	+0,4 PP	+0,5 PP
Mittlere Reife	43,5%	43,1%	45,6%	46,0%	49,0%	48,3%	46,8%	46,9%	+3,4 PP	+0,1 PP
Frauen	43,7%	42,9%	45,8%	46,0%	49,2%	48,5%	46,7%	46,6%	+2,9 PP	-0,1 PP
Männer	43,4%	43,3%	45,4%	46,0%	48,9%	48,1%	46,9%	47,2%	+3,8 PP	+0,3 PP
Deutsche	43,8%	43,8%	45,9%	46,1%	49,6%	48,5%	47,0%	47,3%	+3,5 PP	+0,3 PP
Ausländer:innen	41,5%	38,4%	43,1%	45,4%	45,4%	47,2%	45,4%	44,7%	+3,2 PP	-0,7 PP
(Fach-)Hochschulreife	32,9%	33,7%	31,9%	32,3%	28,1%	28,1%	30,8%	30,4%	-2,5 PP	-0,4 PP
Frauen	28,7%	38,6%	36,6%	36,3%	32,1%	32,2%	34,7%	34,1%	+5,4 PP	-0,6 PP
Männer	37,3%	29,0%	27,5%	28,4%	24,2%	24,2%	27,1%	26,8%	-10,5 PP	-0,3 PP
Deutsche	35,2%	36,3%	34,7%	35,2%	30,7%	31,2%	34,1%	34,1%	-1,1 PP	+0,0 PP
Ausländer:innen	16,3%	15,4%	12,7%	12,2%	11,3%	9,5%	11,2%	10,4%	-5,9 PP	-0,8 PP

Quelle: Statistisches Bundesamt, für 2017 bis 2020: Fachserie 11, Reihe 1; für 2021: Statistischer Bericht – Allgemeinbildende Schulen, verschiedene Schuljahre; eigene Berechnungen; PP=Prozentpunkte.

Tabelle 9: Zielbereiche nach Sekundarstufe I in Hessen, 2017-2025

Zielbereiche	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024 / 23
insgesamt									
Zielbereich I: Berufsabschluss	14,6%	15,9%	16,2%	13,9%	13,7%	14,3%	16,0%	16,4%	+0,4 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	58,0%	54,2%	55,2%	60,1%	61,2%	59,5%	58,7%	57,2%	-1,5 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	13,1%	15,2%	14,7%	13,4%	12,4%	12,3%	11,7%	8,1%	-3,6 PP
Unbekannte Übergänge	14,3%	14,7%	13,9%	12,5%	12,8%	13,9%	13,6%	18,3%	+4,7 PP
ohne Hauptschulabschluss									
Zielbereich I: Berufsabschluss	4,8%	5,0%	0,6%	4,4%	4,6%	5,9%	7,2%	5,6%	-1,6 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	-	-	-	-	-	-	-	0,0%	
Zielbereich III: Übergangsbereich	51,5%	58,2%	56,7%	56,5%	54,7%	51,6%	53,7%	19,9%	-33,8 PP
Unbekannte Übergänge	43,7%	36,8%	37,4%	39,2%	40,7%	42,4%	39,1%	74,4%	+35,3 PP
mit Hauptschulabschluss									
Zielbereich I: Berufsabschluss	20,2%	20,6%	23,7%	19,4%	19,8%	22,8%	26,5%	25,5%	-1,0 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	7,3%	3,5%	1,5%	0,8%	0,5%	0,4%	0,3%	0,5%	+0,2 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	47,1%	51,5%	53,0%	57,8%	57,5%	53,8%	50,0%	41,8%	-8,2 PP
Unbekannte Übergänge	25,4%	24,4%	21,8%	22,2%	22,3%	22,9%	23,2%	32,3%	+9,1 PP
mit Realschulabschluss/mittlerer Reife									
Zielbereich I: Berufsabschluss	24,1%	24,3%	23,8%	23,2%	23,1%	23,0%	25,2%	26,3%	+1,1 PP
Zielbereich II: Hochschulreife	55,9%	55,9%	57,0%	58,2%	60,1%	59,3%	57,5%	55,2%	-2,3 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	3,7%	3,5%	3,4%	2,8%	1,0%	0,7%	0,6%	0,0%	-0,6 PP
Unbekannte Übergänge	16,3%	16,3%	15,8%	15,7%	15,8%	17,0%	16,6%	18,5%	+1,9 PP
Übergänge in die gymnasiale Oberstufe									
Zielbereich I: Berufsabschluss	-	-	-	-	-	-	-	-	
Zielbereich II: Hochschulreife	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	0,0 PP
Zielbereich III: Übergangsbereich	-	-	-	-	-	-	-	-	
Unbekannte Übergänge	-	-	-	-	-	-	-	-	

Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, Integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE): „Verbleib der Schülerinnen und Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen (ohne Sek II)“; verschiedene Jahre; PP=Prozentpunkte.

Tabelle 10: Ausbildungsstellenmarkt in Hessen, 2017-2024

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2024 / 2023
Gesamtangebot	40.404	41.058	40.947	36.615	36.210	37.443	39.711	39.123	-1,50%
Gesamtnachfrage (alte Def.)	39.591	39.942	40.113	35.661	35.133	35.535	37.788	37.170	-1,60%
Gesamtnachfrage (erw. Def.)	44.538	44.997	44.598	40.068	39.045	38.700	40.983	40.536	-1,10%
Angebots-Nachfrage-Relation (alte Def.)	102,1	102,8	102,1	102,7	103,1	105,4	105,1	105,3	+0,2 PP
Angebots-Nachfrage-Relation (erw. Def.)	90,7	91,2	91,8	91,4	92,7	96,8	96,9	96,5	-0,4 PP
Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge	37.725	38.226	38.334	33.285	33.177	33.831	35.778	34.752	-2,90%
Unbesetzte Stellen	2.679	2.829	2.613	3.330	3.033	3.612	3.930	4.371	11,20%
Unvermittelte Bewerber ohne Alternative	1.866	1.713	1.779	2.376	1.956	1.704	2.010	2.415	20,10%
Unvermittelte Bewerber mit Alternative	4.947	5.055	4.485	4.407	3.912	3.162	3.195	3.366	5,40%
Vertragslösungsquote	24,6%	25,4%	26,1%	22,9%	26,4%	28,7%	-	-	-

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Daten zur Bildungsberichterstattung, Ergebnisse der BIBB-Erhebung zum 30. September 2024, Datenstand: 06.12.2024, Tabellenübersicht, Tabelle 60: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage – Zeitreihe ab 2009; Vertragslösungsquote: Datenreport, verschiedene Jahre, jeweils Tabelle A5.6-4; PP=Prozentpunkte.

Tabelle 11: 20- bis 34-jährige Menschen ohne Berufsabschluss (nfQ-Quote), 2017-2022

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2019 / 17	2022 / 20
Hessen (zu beachten: <u>begrenzte</u> Vergleichbarkeit zwischen den Jahren)								
insgesamt	14,8%	15,0%	15,9%	18,3%	20,7%	21,6%	+1,1 PP	+3,3 PP
Frauen	13,5%	13,7%	14,7%	17,0%	18,9%	19,7%	+1,2 PP	+2,7 PP
Männer	15,9%	16,3%	17,1%	19,5%	22,4%	23,3%	+1,2 PP	+3,8 PP
Deutschland (zu beachten: <u>begrenzte</u> Vergleichbarkeit zwischen den Jahren)								
insgesamt	14,2%	14,4%	14,7%	15,5%	17,8%	19,1%	+0,5 PP	+3,6 PP
Frauen	13,3%	13,5%	13,8%	14,3%	16,2%	17,5%	+0,5 PP	+3,3 PP
Männer	15,1%	15,3%	15,5%	16,6%	19,2%	20,5%	+0,4 PP	+3,9 PP

Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Datenreport zum Berufsbildungsbericht, verschiedene Jahre, jeweils Tabelle A11.2-3; PP=Prozentpunkte; Hinweis: Die Ergebnisse sind nicht durchgängig miteinander vergleichbar. In der Tabelle ist die Vergleichbarkeit jeweils für die Daten zwischen 2017 und 2019 sowie zwischen 2020 und 2022 gewährleistet.

Tabelle 12: Beschäftigung in Hessen, Juni 2019-2025

	Juni 19	Juni 20	Juni 21	Juni 22	Juni 23	Juni 24	Juni 25	Juni 25/19	Juni 25/24
Deutsche	2.201.213	2.188.091	2.201.808	2.221.296	2.220.955	2.222.848	2.209.984	+0,4%	-0,6%
Frauen	1.029.395	1.026.335	1.035.695	1.045.823	1.045.652	1.048.550	1.044.682	+1,5%	-0,4%
Frauenanteil	46,8%	46,9%	47,0%	47,1%	47,1%	47,2%	47,3%	+0,5PP	+0,1PP
Männer	1.171.818	1.161.756	1.166.113	1.175.473	1.175.303	1.174.298	1.165.302	-0,6%	-0,8%
Ausländer:innen	429.651	433.957	455.873	489.821	518.105	538.919	559.447	+30,2%	+3,8%
Frauen	162.095	164.355	172.390	188.484	202.561	212.816	222.667	+37,4%	+4,6%
Frauenanteil	37,7%	37,9%	37,8%	38,5%	39,1%	39,5%	39,8%	+2,1PP	+0,3PP
Männer	267.556	269.602	283.483	301.337	315.544	326.103	336.780	+25,9%	+3,3%
aus EU-Staaten	218.858	219.174	223.906	234.498	239.272	238.429	235.020	+7,4%	-1,4%
Frauen	87.417	87.316	88.976	94.073	97.543	98.307	97.890	+12,0%	-0,4%
Frauenanteil	39,9%	39,8%	39,7%	40,1%	40,8%	41,2%	41,7%	+1,8PP	+0,5PP
Männer	131.441	131.858	134.930	140.425	141.729	140.122	137.130	+4,3%	-2,1%
aus acht Asyl-HL	35.792	38.257	43.580	49.845	54.264	59.033	65.529	+83,1%	+11,0%
Frauen	5.270	5.883	6.849	8.706	10.263	11.789	13.337	+153,1%	+13,1%
Frauenanteil	14,7%	15,4%	15,7%	17,5%	18,9%	20,0%	20,4%	+5,7PP	+0,4PP
Männer	30.522	32.374	36.731	41.139	44.001	47.244	52.192	+71,0%	+10,5%
aus der Ukraine	4.010	4.119	4.420	7.148	11.324	15.511	21.636	+439,6%	+39,5%
Frauen	2.710	2.770	2.951	4.676	6.734	8.816	12.386	+357,0%	+40,5%
Frauenanteil	67,6%	67,2%	66,8%	65,4%	59,5%	56,8%	57,2%	-10,4PP	+0,4PP
Männer	1.300	1.349	1.469	2.472	4.590	6.695	9.250	+611,5%	+38,2%

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Beschäftigte nach Staatsangehörigkeiten (Quartalszahlen). Entwicklung der sv-pflichtigen Beschäftigung in Hessen.

Tabelle 13: Beschäftigungsstruktur in Hessen nach Qualifikation, Juni 2019/2025

	ohne Berufsabschluss			betriebliche / schulische Berufsausbildung			akademischer Abschluss		
	Juni 19	Juni 25	Veränderung	Juni 19	Juni 25	Veränderung	Juni 19	Juni 25	Veränderung
Deutsche	9,2%	9,2%	+/-0,0PP	67,9%	63,3%	-4,6PP	23,0%	27,4%	+4,4PP
Ausländer:innen	33,1%	31,6%	-1,5PP	44,6%	40,2%	-4,4PP	22,3%	28,2%	+5,9PP
aus den EU-Staaten	29,5%	29,4%	-0,1PP	50,9%	48,6%	-2,3PP	19,6%	22,1%	+2,5PP
aus den acht Asyl-HL	62,2%	56,3%	-5,9PP	21,3%	25,2%	+3,9PP	16,6%	18,4%	+1,8PP
aus der Ukraine	12,9%	24,5%	+11,6PP	32,0%	32,3%	+0,3PP	55,1%	43,2%	-11,9PP

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Migrationsmonitor (Monatszahlen). Hinweis: Bei der Berechnung der Quotenwerte wurden Fälle, für die keine Angabe zum Qualifikationsniveau vorlagen, nicht berücksichtigt.

Tabelle 14: Beschäftigungsstruktur in Hessen nach Anforderungsniveau, Juni 2019/2025

	Helfer:innen			Fachkräfte			Spezialist:innen			Expert:innen		
	Juni 19	Juni 25	Veränderung	Juni 19	Juni 25	Veränderung	Juni 19	Juni 25	Veränderung	Juni 19	Juni 25	Veränderung
Deutsche	11,5%	11,3%	-0,2PP	56,6%	52,6%	-4,0PP	15,6%	17,9%	+2,3PP	16,2%	18,1%	+1,9PP
Ausländer:innen	35,1%	34,7%	-0,4PP	47,6%	45,0%	-2,7PP	7,5%	8,9%	+1,4PP	9,8%	11,5%	+1,7PP
aus den EU-Staaten	36,7%	35,8%	-0,9PP	48,3%	46,7%	-1,7PP	6,9%	8,4%	+1,5PP	8,1%	9,1%	+1,0PP
aus den acht Asyl-HL	51,8%	46,7%	-5,1PP	38,4%	42,8%	+4,4PP	3,9%	4,4%	+0,6PP	5,9%	6,1%	+0,2PP
aus der Ukraine	21,1%	44,3%	+23,2PP	45,3%	39,0%	-6,4PP	13,1%	7,5%	-5,6PP	20,4%	9,3%	-11,2PP

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Migrationsmonitor (Monatszahlen). Hinweis: Bei der Berechnung der Quotenwerte wurden Fälle, für die keine Angabe zum Anforderungsniveau vorlagen, nicht berücksichtigt.

Tabelle 15: Median-Bruttoarbeitsentgelte in Hessen, Dezember 2016-2024

	Dez. 16	Dez. 18	Dez. 20	Dez. 22	Dez. 24	Dez. 24/18	Dez. 24/22
Deutsche	3.537,99 €	3.753,00 €	3.895,18 €	4.152,30 €	4.559,97 €	+28,9%	+9,8%
Ausländer:innen	2.532,03 €	2.634,51 €	2.740,67 €	3.021,83 €	3.388,45 €	+33,8%	+12,1%
aus den EU-Staaten	2.427,15 €	2.536,80 €	2.634,04 €	2.872,07 €	3.248,34 €	+33,8%	+13,1%
aus den acht Asyl-HL	1.935,58 €	1.939,40 €	2.132,84 €	2.545,42 €	2.882,51 €	+48,9%	+13,2%
aus der Ukraine	3.035,79 €	3.387,26 €	3.601,33 €	2.820,50 €	2.840,87 €	-6,4%	+0,7%

Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Beschäftigte nach Staatsangehörigkeiten (Quartalszahlen). Median-Bruttoarbeitsentgelte sv-pflichtig Beschäftigter in Hessen nach Staatsangehörigkeit.

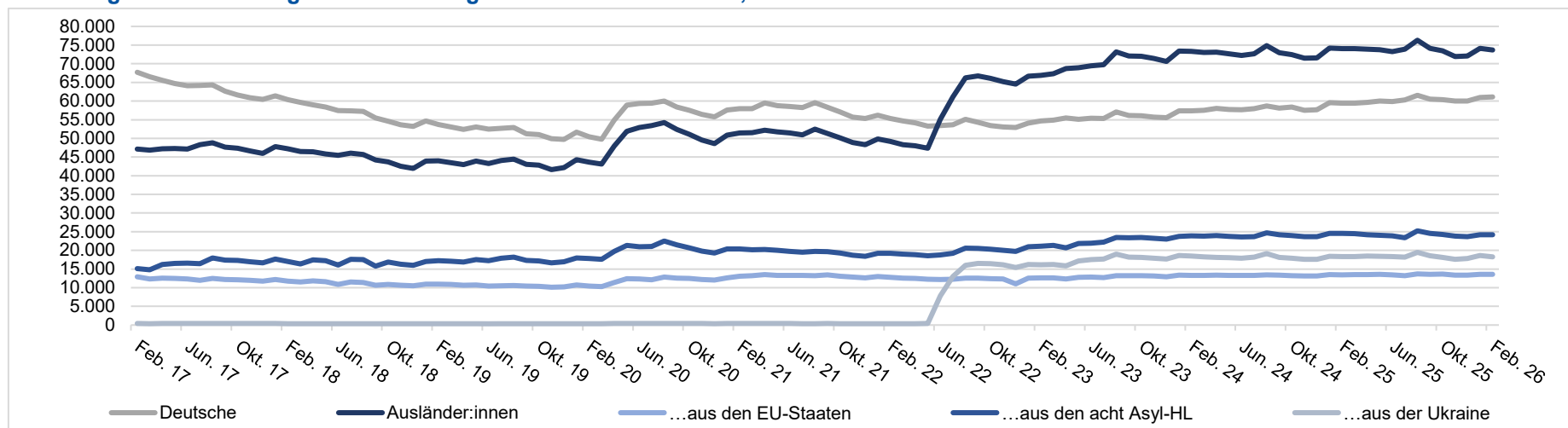
Tabelle 16: Arbeitslose nach Migrationshintergrund in Hessen, September 2020-2025

	Sept. 2020	Sept. 2021	Sept. 2022	Sept. 2023	Sept. 2024	Sept. 2025	Sept. 25/20	Sept. 25/24
Arbeitslose insgesamt	200.733	168.295	171.161	183.857	195.864	206.490	+2,9%	+5,4%
ohne Migrationshintergrund	80.726	65.672	58.750	61.056	65.109	69.174	-14,3%	+6,2%
SGB III	45.605	31.093	26.511	27.941	31.134	34.179	-25,1%	+9,8%
SGB II	35.121	34.579	32.239	33.115	33.974	34.996	-0,4%	+3,0%
... darunter langzeitarbeitslos	18.118	20.549	18.446	18.837	19.895	20.916	+15,4%	+5,1%
Frauen	34.479	28.209	33.705	25.984	27.530	28.890	-16,2%	+4,9%
Männer	46.247	37.463	25.044	35.072	37.579	40.284	-12,9%	+7,2%
ohne Hauptschulabschluss	8.040	7.462	7.062	7.433	7.672	7.499	-6,7%	-2,3%
ohne abgeschlossene Berufsausbildung	30.398	26.439	24.429	25.672	27.647	29.107	-4,2%	+5,3%
mit Migrationshintergrund	120.007	102.623	112.411	122.800	130.755	137.316	+14,4%	+5,0%
mit eigener Migrationserfahrung	93.275	80.168	91.069	100.719	106.623	111.389	+19,4%	+4,5%

	Sept. 2020	Sept. 2021	Sept. 2022	Sept. 2023	Sept. 2024	Sept. 2025	Sept. 25/20	Sept. 25/24
ohne eigene Migrationserfahrung	24.193	20.370	19.340	20.129	22.130	23.658	-2,2%	+6,9%
SGB III	44.287	27.508	23.635	27.699	33.647	37.617	-15,1%	+11,8%
SGB II	75.720	75.115	88.776	95.101	97.109	99.698	+31,7%	+2,7%
...darunter langzeitarbeitslos	30.977	38.137	34.261	40.878	44.301	47.135	+52,2%	+6,4%
Frauen	54.932	49.477	58.715	62.019	64.080	66.498	+21,1%	+3,8%
Männer	65.075	53.146	53.696	60.781	66.675	70.818	+8,8%	+6,2%
ohne Hauptschulabschluss	34.605	33.055	38.770	43.789	42.495	40.528	+17,1%	-4,6%
ohne abgeschlossene Berufsausbildung	85.955	75.971	84.272	91.950	94.146	97.541	+13,5%	+3,6%

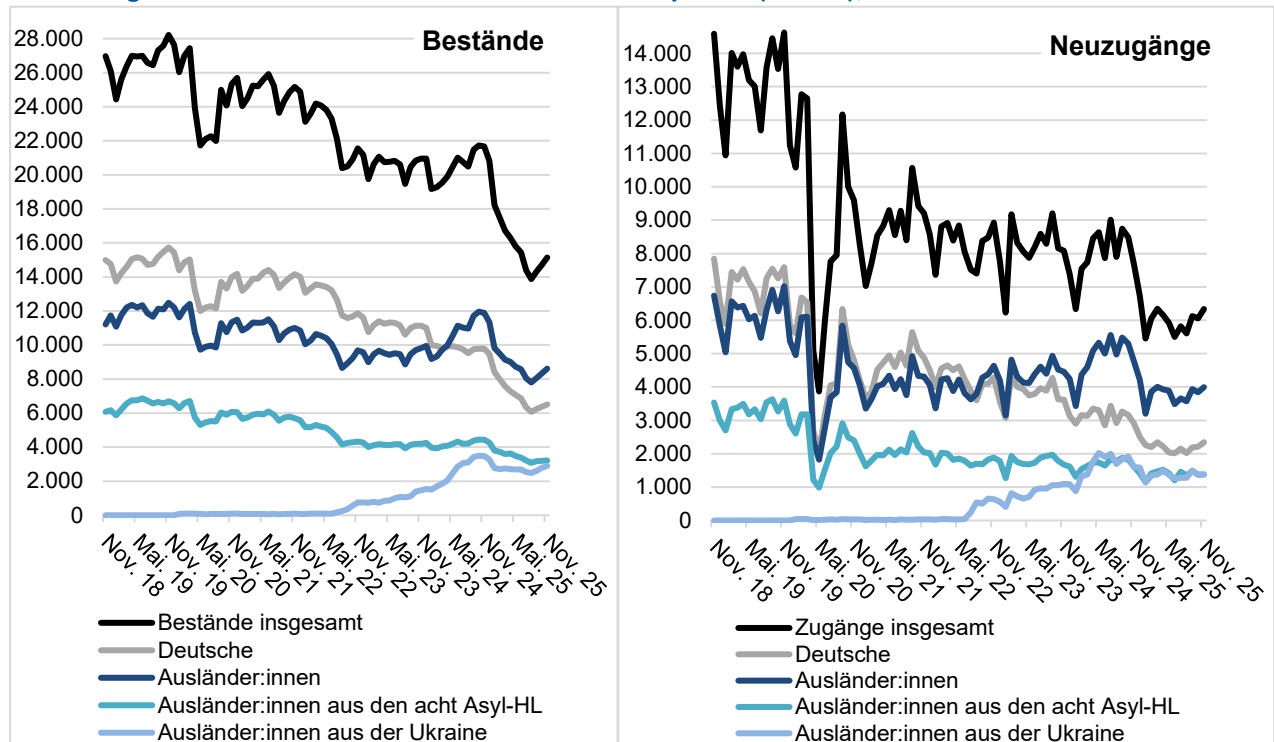
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Migrationshintergrund nach § 281 Abs. 2 SGB III – hochgerechnete Ergebnisse (Monatszahlen), jeweils Berichtsmonat September.

Abbildung 21: Entwicklung der Arbeitslosigkeit im SGB II in Hessen, Februar 2017-2026



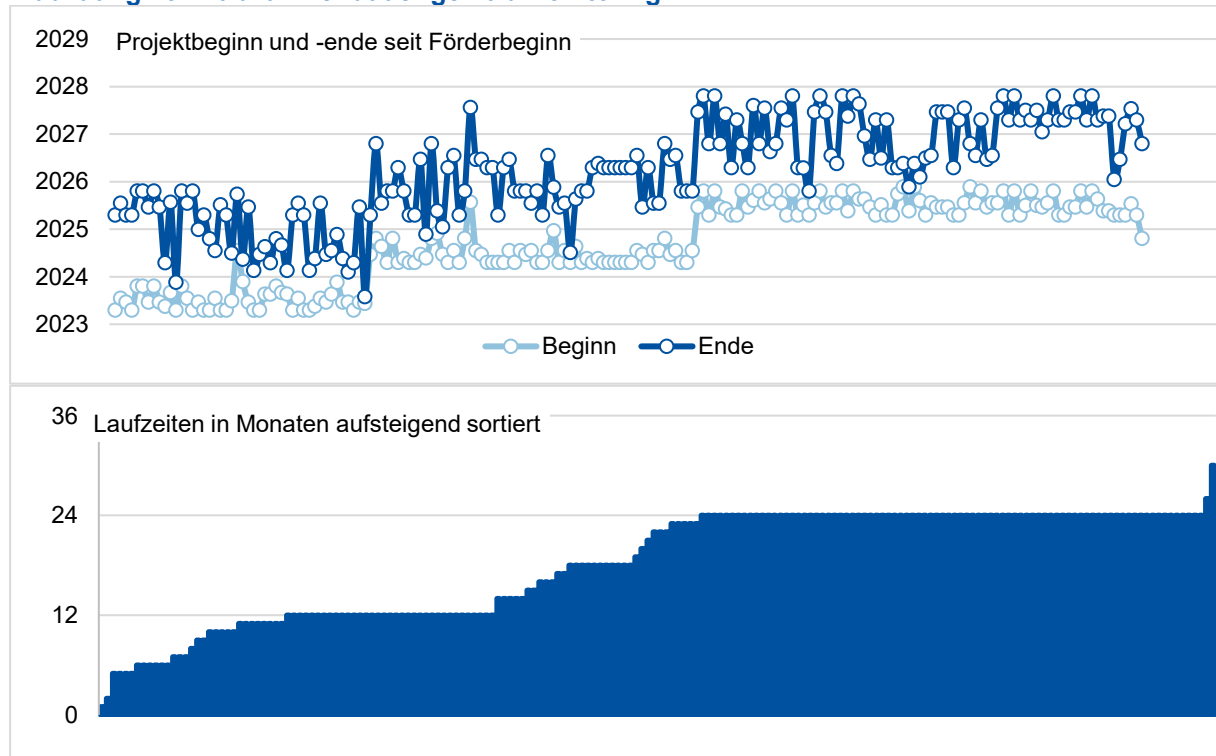
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Migrationsmonitor (Monatszahlen).

Abbildung 22: Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (SGB-II), November 2018-2025



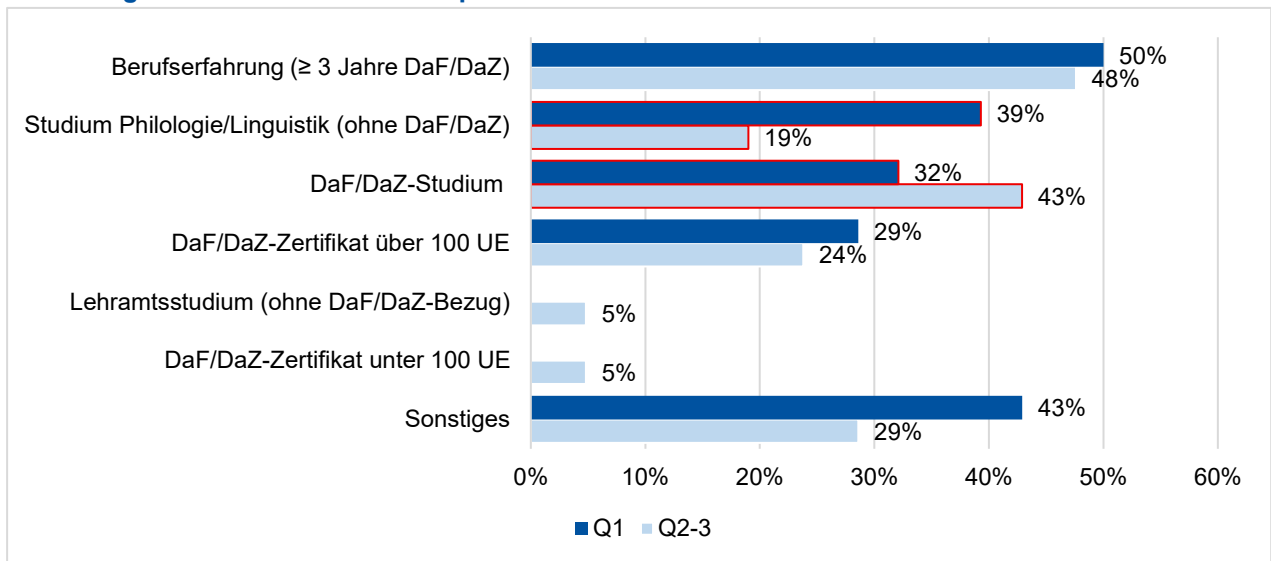
Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit, Migrationsmonitor (Monatszahlen). Entwicklung monatlicher Bestände (links) und Neuzugänge (rechts) in Hessen im Rahmen der Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik im SGB-II-Rechtskreis.

Abbildung 23: Maßnahmendauer gemäß Monitoring



Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Trägerebene (Datenstand: Januar 2026). BQS+ Maßnahmen n=168.

Abbildung 24: Qualifikationen der Sprachförderkräfte nach Qualitätsstufe



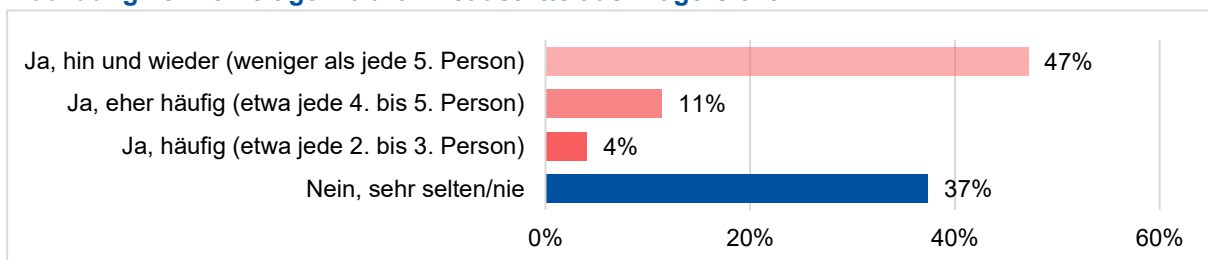
Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Sprachförderkräfte n=62, davon QS 1 n=28 und Qualitätsstufe 1 & 2 n=21.

Tabelle 17: Bewertung des Teamteaching-Ansatzes nach Subgruppen (nur Involvierte)

Dargestellt: sehr gut & eher gut	Gesamt	Zielgruppe		Rolle im Projekt	
		Übergang Schule-Beruf	Arbeitslose	Päd. Fachkräfte	Sprachförderkräfte
Teamteaching-Ansatz insgesamt	89%	89%	85%	85%	96%
Lernmotivation/-fortschritte der TN	84%	89%	77%	83%	85%
Lernbegleitung von TN	97%	96%	98%	94%	100%
Vermittlung der Lerninhalte ggü. TN	97%	100%	94%	96%	96%
Unterrichts-/Betreuungsqualität	98%	100%	96%	98%	96%
Fachliche Ergänzung und Synergie	90%	85%	92%	90%	88%
Rollen-Aufgabenverteilung im Unterricht	89%	93%	85%	90%	88%
Gemeinsame Unterrichtsplanung	83%	78%	83%	88%	81%
Zusammenarbeit und Kommunikation	97%	100%	96%	96%	96%

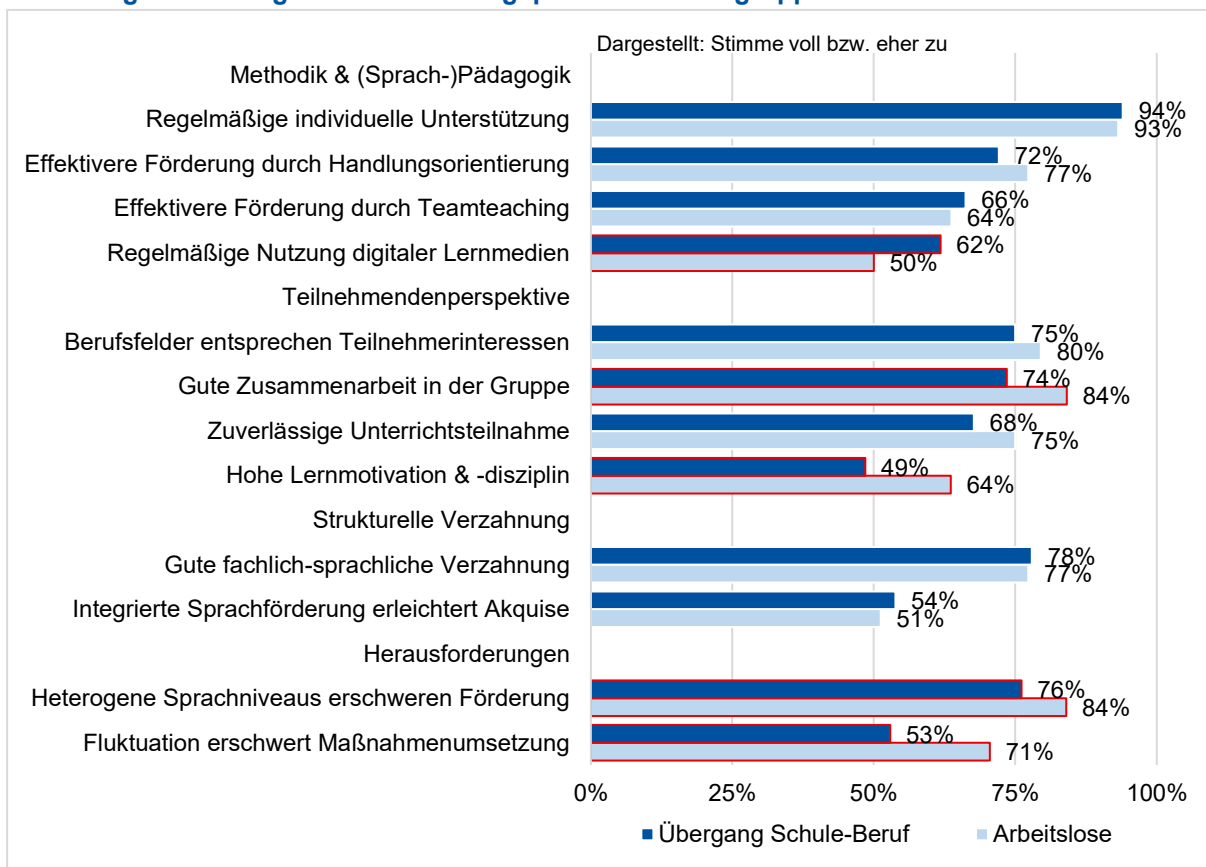
Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Gesamt n=87 (Personen, die aktiv am Teamteaching beteiligt waren), davon Übergang Schule-Beruf n=48, Arbeitslose n=27, pädagogische Fachkräfte n=26 und Sprachförderkräfte n=48.

Abbildung 25: Vorzeitige Maßnahmeaustritte aus Trägersicht



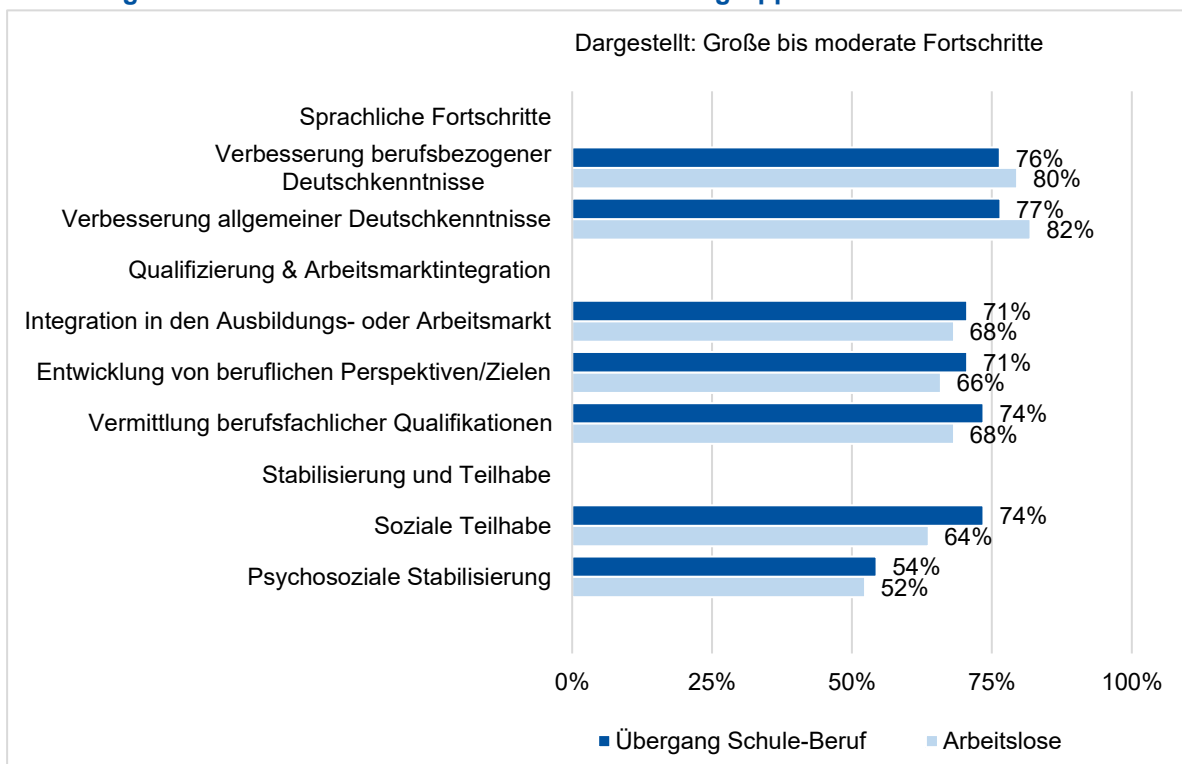
Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026 Gesamt n=123.

Abbildung 26: Aussagen zur Umsetzungspraxis nach Zielgruppen



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Übergang Schule-Beruf n=65, Arbeitslose n=43.

Abbildung 27: Fortschritte der Teilnehmenden nach Zielgruppen der Basismaßnahme



Quelle: ISG-BQS+-Personalbefragung 2026. Übergang Schule-Beruf n=68, Arbeitslose n=44.

Tabelle 18: Abbruchquoten nach Merkmalen der Teilnehmenden

Merkmal	Ausprägung	Abbruchquote
Gesamt	Alle Teilnehmenden	32%
Geschlecht	Frauen	27%
	Männer	39%
Alter	Unter 18 Jahre	41%
	18-29 Jahre	42%
	30+ Jahre	23%
Bildung	ISCED 0-1	34%
	ISCED 2	35%
	ISCED 3-4	29%
	ISCED 5-8	25%
Erwerbsstatus	Erwerbstätig	30%
	Nicht erwerbstätig	31%
	Arbeitslos	33%
Staatsangehörigkeit	Deutsch	32%
	EU-Mitglied	26%
	Nicht-EU	33%

Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026).

Tabelle 19: Logistisches Modell (Abbruchwahrscheinlichkeit)

	Odds Ratio (OR)	Unteres 95% CI	Oberes 95% CI	p-Wert
Geschlecht (Männlich)	1,35	1,15	1,58	< 0,001
Alter (Ref.: 30+)				
< 18 Jahre	2,43	1,95	3,03	< 0,001
18–29 Jahre	2,74	2,2	3,41	< 0,001
Bildung (Ref: ISCED 0-1)				
ISCED 2	1,16	0,94	1,43	0,168
ISCED 3-4	1,03	0,83	1,28	0,785
ISCED 5-8	0,9	0,72	1,12	0,334
Erwerbsstatus (Ref.: Erwerbstätig)				
Arbeitslos	1,56	1,25	1,95	0,002
Nicht erwerbstätig	1,08	0,86	1,35	0,490
Staatsangehörigkeit (Ref.: Deutsch)				
EU-Mitglied	0,89	0,7	1,13	0,321
Nicht-EU	1,37	1,1	1,71	0,015
Modellgüte				
Nagelkerke R2	7,7%			

Quelle: ESF+-Monitoringdaten auf Teilnehmendenebene (Datenstand: Januar 2026).