



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge



Forschungszentrum
Migration, Integration und Asyl

Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das?

Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten

Working Paper 72

Jana A. Scheible
Nina Rother

Deutsch
Lernen



Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das?

Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten

Jana A. Scheible
Nina Rother

Zentrale Ergebnisse

- Die vorliegende Sekundärdatenanalyse des BAMF-Integrationspanels bestätigt die Wirksamkeit des Integrationskurses als Instrument zum Deutscherwerb gleichermaßen für Kursteilnehmende mit und ohne Fluchthintergrund.
- Allgemeine, individuelle Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden beeinflussen den Deutscherwerb maßgeblich. Insbesondere eine höhere Bildung, bereits vorhandene Sprachlernerfahrung, eine linguistisch verwandtere Erstsprache und bessere Kenntnisse in der Erstsprache sowie ein geringeres Alter wirken sich positiv auf den Deutscherwerb im Kursverlauf aus.
- Ein stärkeres Interesse für die deutsche Sprache und Kultur sowie Spaß am Kurs fördern den Deutschkenntniszuwachs von Kursteilnehmenden.
- Die häufige Nutzung der deutschen Sprache steigert den Lernerfolg erheblich. Kursteilnehmende, die im Kurs sowie außerhalb des Kurses, z. B. zu Hause, mit Freunden oder in der Nachbarschaft, häufiger Deutsch sprechen, machen besonders große Fortschritte.
- Kursteilnehmende profitieren besonders von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und gleichgeschlechtlichen Kursleitenden. Dabei verzeichnen Teilnehmende, deren Lehrkräfte zwar einen Migrationshintergrund aber ein anderes Herkunftsland als die Teilnehmenden selbst haben, besonders große Lernerfolge. Dies wird auf eine gesteigerte Modellfunktion und ggf. vorhandene, eigene Deutschlernerfahrung der Kursleitenden zurückgeführt. Kursteilnehmerinnen erzielen besonders großen Deutschkenntniszuwachs in Kursen mit weiblichen Lehrkräften.
- Die Kurszusammensetzung erweist sich als weniger wichtig, aber Außendifferenzierung und kleinere Kursgrößen entlasten die Kursleitenden und helfen ihnen, gezielt auf die individuellen Bedürfnisse in heterogenen Lerngruppen einzugehen. Die Voraussetzung für vergleichbare Deutschkenntniszuwächse in erstsprachlich homogenen und heterogenen Kursen ist, dass die Teilnehmenden im Kurs vorwiegend Deutsch sprechen und nicht in eine andere gemeinsame Sprache wechseln, wozu das Risiko in homogenen Gruppen höher ist.
- Geflüchtete und Zuwanderer mit anderen Migrationsmotiven unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihres Deutschkenntniszuwachses im Kursverlauf. Dies weist darauf hin, dass die Kursleitenden in der Lage sind, den besonderen Bedürfnissen der Teilnehmenden mit Fluchthintergrund Rechnung zu tragen. Die in anderen Studien gefundene, große Motivation der neuzugewanderten Geflüchteten zum Deutschlernen stützt den Befund dieser Analysen, dass Geflüchtete in Integrationskursen die gleichen Deutschkenntniszuwächse erzielen können wie andere Zuwanderer. Die besondere Berücksichtigung der erschwerten Lebenssituation von Geflüchteten, u. a. in Hinblick auf das Asylverfahren, die Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, Traumabewältigung sowie gesundheitliche Beschwerden durch die Kursleitenden und die unterrichtlichen Rahmenbedingungen ist dennoch unerlässlich für den schnellen und erfolgreichen Deutscherwerb.

Inhaltsverzeichnis

	Zentrale Ergebnisse	5
1	Zielsetzung und Projekthintergrund	8
2	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	10
	2.1 Allgemeine Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	10
	2.1.1 Motivation	11
	2.1.2 Gelegenheiten	13
	2.1.3 Effizienz	14
	2.2 Sprachkurspezifische Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	17
	2.2.1 Merkmale der Lehrkraft	17
	2.2.2 Kursbezogene Lernervariablen und Lerngruppe	18
	2.2.3 Unterrichtliche Rahmenbedingungen	20
3	Sekundärdatenanalyse zur Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf	21
	3.1 Deskriptive Ergebnisse zur Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf	22
	3.2 Multivariate Analyse zur Erklärung von Unterschieden beim Sprachzuwachs im Kursverlauf	22
	3.2.1 Individuelle Unterschiede von Kursteilnehmenden	24
	3.2.2 Kursbezogene Unterschiede	26
4	Zusammenfassung und Diskussion	28
	Literaturverzeichnis	31
	Abkürzungsverzeichnis	34
	Tabellenverzeichnis	34
	Abbildungsverzeichnis	34
	Verzeichnis der Informationstext-Boxen	35
	Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl	36

1 Zielsetzung und Projekthintergrund

Dieses Working Paper bildet den Abschluss des Forschungsprojekts „Erklärungsansätze für Unterschiede beim Zweitspracherwerb“. In dieser Arbeit werden relevante Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb präsentiert, die durch eine Sekundäranalyse der Daten des BAMF-Integrationspanels auf den empirischen Prüfstand gestellt werden. Dabei werden die besonderen Bedürfnisse von Flüchtlingen¹ in Sprachkursen herausgearbeitet und Implikationen für die Ausrichtung des Sprachkursprogramms auf diese neue Zielgruppe abgeleitet.

Bei der Frage nach der Integration von Zuwanderern wird der Kenntnis der Landessprache grundsätzlich eine besondere Bedeutung zugesprochen. Eine erfolgreiche Integration schließt verschiedene Dimensionen mit ein – zu den wichtigsten werden die kulturelle, strukturelle, soziale und emotionale Dimension gezählt (Esser 2006: 27). Die Aneignung von Kenntnissen in der Landessprache ist ein zentraler Bestandteil der kulturellen Integration, d. h. der Übernahme von landesspezifischem Wissen und Fertigkeiten sowie kulturellen und normativen Vorstellungen. Darüber hinaus sind Sprachkenntnisse auch für alle anderen Dimensionen der Integration wichtig, da sie oft Voraussetzung sind, um Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildung zu erhalten, Kontakte und Freundschaften zu Deutschen aufzubauen sowie deutsche Werte kennenzulernen und sich mit ihnen zu identifizieren. Diese Faktoren spielen umgekehrt jedoch auch für den Spracherwerbsprozess eine Rolle.

Das zentrale staatliche Integrationsangebot für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland ist seit 2005 der Integrationskurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Dieser umfasst in der Regel 600 Stunden Sprachunterricht und 100 Stunden politisch-kulturelle Bildung (Orientierungskurs) und endet mit zwei Abschlussprüfungen (weitere Informationen zum Integrationskurs siehe Box 1).

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird in diesem Text bei Gruppenbezeichnungen, für die es keine geschlechtsneutrale Form wie „Flüchtlinge“ gibt, die männliche Form verwendet. Gemeint sind dann stets Männer und Frauen. Differenzierungen nach Geschlecht werden im Text explizit gemacht.

Box 1: Der Integrationskurs im Überblick

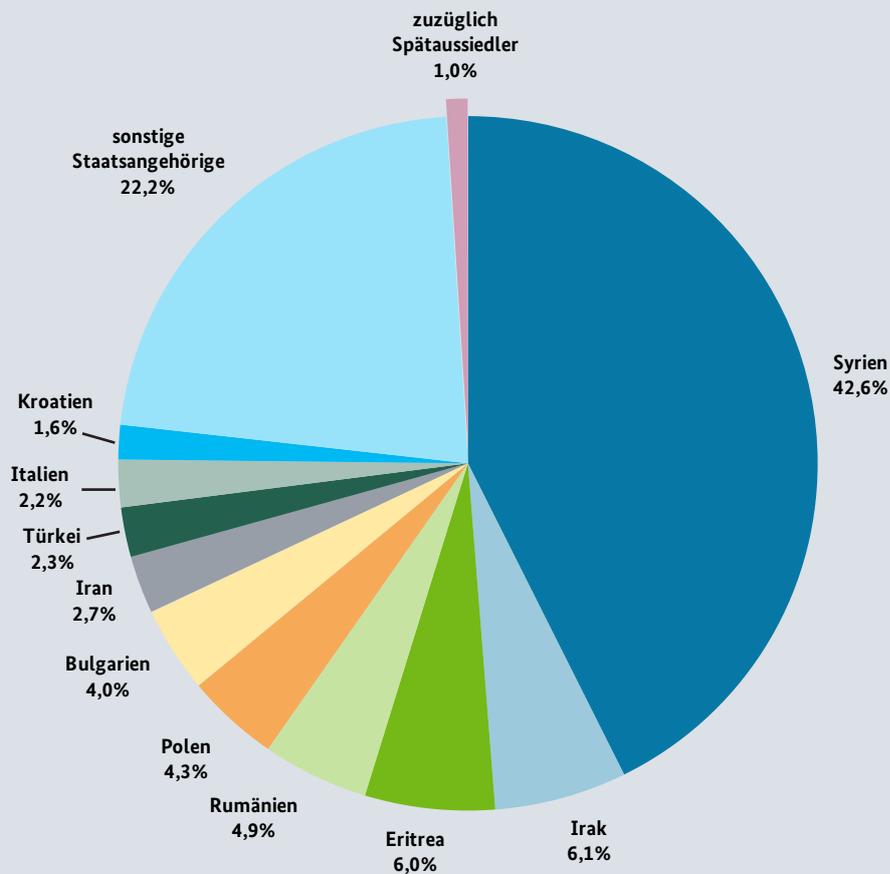
- **Ziel:** Förderung der Integration und gesellschaftlichen Teilhabe von Zuwanderern
- **Sprachkurs** mit insgesamt 600 Stunden zum Erlernen der deutschen Sprache bis zum Niveau B1, welches ermöglicht, sich im Alltag zurechtzufinden und sich selbstständig zu verständigen
- **Orientierungskurs** mit 100 Stunden zu Rechtsordnung, Geschichte und Kultur Deutschlands
- **Spezielle Integrationskurse** mit bis zu 1.000 Stunden für Jugendliche, Eltern, Frauen, zu Alphabetisierende und Personen mit besonderen sprachpädagogischen Förderbedarf sowie der Möglichkeit der Durchführung als 430-stündige Intensivkurse
- **Zielgruppe:** Ausländer mit auf Dauer angelegtem Aufenthaltsstatus sowie besonders integrationsbedürftige Deutsche mit Migrationshintergrund; seit Herbst 2015 auch Geduldete und Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive
- **Verpflichtung** zur Teilnahme bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen möglich durch Aufforderung von Ausländerbehörden oder Träger der Grundsicherung
- **Einstufungstest** zu Kursbeginn, **Abschlusstests** für Sprach- und Orientierungskurs, bei erfolgreichem Bestehen beider Anschluss-tests „Zertifikat Integrationskurs“

Quelle: BAMF 2015; BGI 2016

Seit seiner Einführung im Jahr 2005 nahmen bis zum Ende des ersten Halbjahres 2016 etwa 1,5 Millionen Personen am Integrationskurs teil (BAMF 2016b). Die Teilnehmergruppen haben sich in dieser Zeit deutlich verändert. Während im Jahr 2005 noch Personen mit den Erstsprachen Türkisch und Russisch die größten Teilnehmergruppen darstellten, verschob sich der Schwerpunkt bis 2014 zugunsten der zunehmenden Zuwanderung aus EU-Staaten, insbesondere aus Polen, Rumänien und Bulgarien.

Zunehmend prägt die Flüchtlingszuwanderung die Kurszusammensetzung. Seit 2015 bilden syrische Staatsbürger die mit Abstand größte Gruppe von neuen Kursteilnehmenden in den Integrationskursen (BAMF 2016a). Im ersten Halbjahr 2016 stellen Syrer 42,6 % aller neuen Kursteilnehmenden, gefolgt von Irakern mit 6,1 % und

Abbildung 1: Neue Integrationskursteilnehmende im ersten Halbjahr 2016 nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten



Quelle: BAMF 2016b

Eritreern mit 6,0 % (siehe Abbildung 1 für die Verteilung der neuen Kursteilnehmenden im ersten Halbjahr 2016 auf ihre Herkunftsländer).

Der Anteil von Geflüchteten in den Integrationskursen wird voraussichtlich weiter ansteigen, nicht zuletzt aufgrund der Öffnung der Integrationskurse im Herbst 2015 für Geduldete und Asylbewerber mit guter Bleibeperspektive (derzeit Personen aus Syrien, Irak, Iran, Eritrea, und seit dem 1. August 2016 Somalia). Sowohl die Integrationskurse als auch andere Angebote wie etwa die berufsbezogene Deutschförderung des ESF-BAMF-Programms, die am 1. Juli 2016 gestartete berufsbezogene Sprachförderung nach § 45a AufenthG sowie weitere staatliche und ehrenamtliche Sprachförderprogramme auf Landes- und Kommunalebene müssen sich auf diese neue Zielgruppe einstellen und das Kursprogramm ggf. entsprechend anpassen.

Auch in der aktuellen Integrationsdebatte von Flüchtlingen schreiben sowohl Experten als auch Geflüchtete selbst dem Spracherwerb einen hohen Stellenwert bei

ihrer Integration zu (SVR 2016: 40f.; Brücker et al. 2016: 8). Zwar liegt inzwischen eine breite Literatur zu allgemeinen Einflussfaktoren auf den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb vor. Forschungsergebnisse, die sich im Besonderen mit Bedingungen des Zweitspracherwerbs von Geflüchteten in Deutschland befassen, sind bisher jedoch nur wenige vorhanden (z. B. Romiti et al. 2016: 38ff.; Liebau/Schacht 2016: 741ff.). Diese sowie weitere Studienergebnisse aus anderen Ländern, z. B. den Niederlanden, weisen darauf hin, dass Faktoren, die sich für Zuwanderer insgesamt als einflussreich erweisen, gleichermaßen für Geflüchtete relevant sind, z. B. höhere Bildung, jüngeres Alter und häufiger Gebrauch der deutschen Sprache (Van Tubergen 2010: 530). Dazu kommen jedoch Faktoren, die spezifisch mit dem Fluchtcontext zusammenhängen und den Spracherwerb zusätzlich beeinflussen können, z. B. Bewältigung von Traumata, Stress, Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften und ein oft ambivalenter Bezug zum Herkunftsland insbesondere hinsichtlich einer Rückkehr.

2 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Der Spracherwerb basiert auf einer naturgegebenen Fähigkeit, neue Sprachen zu lernen. Während der Erwerb der Muttersprache bzw. Erstsprache (L1) vermeintlich mühelos und automatisch im Kindesalter vonstattengeht, erfordert der Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache (L2) meist aktive Anstrengungen und gezielte Sprachförderung. In der Sprachforschung wird in diesem Zusammenhang häufig zwischen zwei Arten des Spracherwerbs unterschieden. Ungesteuerter Spracherwerb entspricht dem natürlichen Aneignungsprozess, der außerhalb des Unterrichts durch alltäglichen Kontakt mit der Sprache stattfindet (Klein/Dimroth 2003: 2). Wird in diesen Prozess durch sprachfördernden Unterricht eingegriffen, spricht man von gesteuertem Spracherwerb bzw. von Sprachenlernen. In diesem Fall wird betont, dass der im Zielland stattfindende, natürliche Spracherwerbsprozess zusätzlich durch eine gezielte und aktive Unterrichtssteuerung unterstützt wird (Riemer 1997: 1). Während beim Erstspracherwerb in der Regel der ungesteuerte Spracherwerb im Mittelpunkt steht, kann der Zweitspracherwerb in sehr unterschiedlichem Maße durch ungesteuerte bzw. gesteuerte Komponenten geprägt sein.

Wie der Zweitspracherwerb abläuft, hängt von vielen Bedingungen ab. Die wichtigsten sollen im Folgenden überblicksartig dargestellt werden. Die vorliegende Faktorenübersicht stützt sich auf eine interdisziplinäre Literaturanalyse von insbesondere soziologischen und sprachwissenschaftlichen Forschungsarbeiten. In diesem Kapitel sollen zunächst theoretische Annahmen und empirische Ergebnisse, die aus bereits vorliegenden Studien hervorgegangen sind, zusammenfassend dargestellt werden. Da es wenig gesicherte Erkenntnisse gibt, die sich speziell auf den Deutscherwerb von Erwachsenen im Integrationskurskontext in Deutschland beziehen, gehen in diese Literaturübersicht auch Forschungsergebnisse ein, die sich mit Zweitspracherwerb im weiteren Sinne beschäftigen. So werden auch Befunde aus anderen Aufnahme-landkontexten berücksichtigt (z. B. Niederlande, USA), die sich mit allgemeinen Bedingungen des ungesteuerten Zweitspracherwerbs von Zuwanderern beschäftigen. Auf der anderen Seite wird auf Studienergebnisse zurückgegriffen, die sich vornehmlich auf den gesteuerten Zweit- bzw. Fremdsprachenunterricht im schulischen Kontext beziehen. Insgesamt wird für die herangezogenen Forschungsergebnisse angenommen, dass diese sich zu einem gewissen Grad auf die Lernbedingungen im

Integrationskurskontext übertragen lassen. An manchen Stellen – ist die Erkenntnislage mehrdeutig oder nicht ausreichend belastbar – bleibt die Literaturabhandlung bei theoretischen Annahmen stehen. Diese sollen dann im darauffolgenden Kapitel 3 in der Sekundärdatenanalyse des BAMF-Integrationspanels im Kontext des Integrationskurses auf den empirischen Prüfstand gestellt werden.

Im folgenden Kapitel 2.1 werden zunächst allgemeine Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb behandelt, die individuelle Lernunterschiede zwischen Lernenden bedingen, z. B. Bildungserfahrung, Motivation und Kontakt zur Sprache. Diese Bedingungen können sich sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Zweitspracherwerb auswirken. Im letzteren Fall, etwa im Rahmen eines Integrationskurses, ist anzunehmen, dass zu den allgemeinen Lernervariablen auch sprachkurspezifische Bedingungen hinzukommen, wie z. B. die Qualität des Unterrichts oder die Kurszusammensetzung. Die wichtigsten dieser Faktoren werden im Anschluss an die allgemeinen Einflussfaktoren in Kapitel 2.2 erläutert. Der Fokus liegt dabei auf erwachsenen Lernenden in Anlehnung an das Sprachkursangebot des BAMF.

2.1 Allgemeine Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Zu allgemeinen Einflussfaktoren liegt eine breite Literatur vor, auch aufgrund der interdisziplinären Natur der Zweitspracherwerbsforschung. Eine große Anzahl von Faktoren wurde theoretisch und empirisch behandelt, unter verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet, klassifiziert und Versuche unternommen, sie unterschiedlichen Wirkungsmechanismen zuzuordnen. Über verschiedene Forschungsdisziplinen hinweg, die sich mit Zweitspracherwerb und Deutsch als Zweit- bzw. Fremdsprache (DaZ bzw. DaF) befassen, werden oft die folgenden drei grundlegenden Größen hervorgehoben, die den Zweitspracherwerb bestimmen: **Motivation, Gelegenheiten und Effizienz** (Esser 2006: 62ff.; Chiswick/Miller 1995: 248ff.; Klein/Dimroth 2003: 17ff.). Diese drei Komponenten können bei individuellen Lernenden unterschiedlich stark ausgeprägt sein und bestimmen zusammen den Lernerfolg bzw. den Lernfortschritt, der für einen individuellen Lernenden unter den gegebenen Bedingungen zu erwarten ist.

Da diese drei Grundgrößen eher abstrakt und daher in quantitativen Studien eher schwierig zu messen sind, werden sie in der Regel mithilfe von mehreren zugrundeliegenden, empirischen Variablen erfasst (z. B. Alter, Bleibeperspektive, Kontakt zu Deutschen). In Box 2 werden die wichtigsten Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb unter den drei Komponenten Motivation, Gelegenheit und Effizienz dargestellt. Die Einflussfaktoren können teilweise recht eindeutig einer der drei Komponenten zugeordnet werden, z. B. Intelligenz als Indikator von Effizienz. Andere Faktoren hingegen können auch mehreren Komponenten zugeordnet werden. So kann z. B. Bildung sowohl über Motivation, Lerngelegenheiten und Effizienz den Zweitspracherwerb beeinflussen. Nicht immer ist die Zuordnung eindeutig möglich, daher beschränkt sich die in dieser Studie vorgenommene Systematisierung auf die als am wichtigsten erachteten Wirkmechanismen und ist auch nicht als ausschließlich zu betrachten.

2.1.1 Motivation

Unter dem Konstrukt Motivation, oft auch als Antrieb oder Anreiz bezeichnet, kann eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren subsummiert werden. Zunächst können **Kosten** die Motivation zum Deutschlernen bzw. zur Kursteilnahme beeinflussen: direkte, z. B. in Form von Kursgebühren, oder indirekte, z. B. bei Ausfall von Einkommen durch die Kursteilnahme (Kristen et al. 2015: 6). Nur wenn der Teilnehmer erwartet, dass der persönliche Gewinn durch das Sprachenlernen die Kosten überwiegt, wird er zur Kursteilnahme motiviert sein und entsprechende Ressourcen in den Spracherwerb investieren.

Damit verbunden ist zunächst der Einflussfaktor **Bleibeperspektive**: Bei einer längeren Bleibeabsicht – so wird angenommen – ist der erwartete Gewinn durch Einkommensvorteile infolge von Investitionen in die

Sprachkenntnisse höher, da von ihnen über einen längeren Zeitraum profitiert werden kann. Mehrere Studien lieferten mit dieser Annahme konforme Ergebnisse (Van Tubergen 2010: 518; 528f.). Diese Annahme gilt nicht nur für temporäre Migration bzw. zeitlich befristete Aufenthalte, sondern auch für auf Dauer ausgerichtete Aufenthalte, wenn man Zuwanderer verschiedenen Alters betrachtet. Auch für diese kann die Dauer des erwarteten Lebensaufenthalts im Aufnahmeland sehr variieren. Entsprechend ist zu erwarten, dass mit steigendem Alter die Motivation, in den eigenen Spracherwerb zu investieren, abnimmt, da die erwartete Zeit, in der von den erworbenen Sprachkenntnissen profitiert werden kann, kürzer ist (Dustmann 1997: 246).

Im Zusammenhang mit der Bleibeabsicht wird oft das **Migrationsmotiv** als Einflussfaktor behandelt. In quantitativen Analysen werden typischerweise Flüchtlinge und Arbeitsmigranten hinsichtlich ihrer L2-Kenntnisse verglichen, seltener auch studentische Migranten und zugewanderte Familienangehörige. Die empirische Ergebnislage zum Einfluss von Migrationsmotiven ist in verschiedener Hinsicht eingeschränkt. Zunächst werden Migrationsmotive oft gar nicht oder nicht einheitlich erfasst, was vermutlich auch damit zusammenhängt, dass beim Migrationsmotiv weniger von einem klar abzugrenzenden Einflussfaktor die Rede sein kann, als vielmehr von einer groben Kategorie, unter der sich verschiedene andere Faktoren mit unterschiedlichen Ausprägungen bündeln. Daher wird die Erklärungskraft des Migrationsmotivs bei gleichzeitiger Berücksichtigung der relevanten Hintergrundvariablen als eher gering eingeschätzt und L2-Kennntnisunterschiede eher auf andere zugrundeliegende Faktoren zurückgeführt, wie Bleibeperspektive, Selektion hinsichtlich Fähigkeiten und Bildungsniveaus sowie Gelegenheiten zum Deutschlernen. Auf die Rolle von Flucht als Motiv geht ausführlich Box 3 ein.

Box 2: Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Motivation

- Direkte und indirekte Kosten
- Bleibeperspektive
- Migrationsmotiv – Flucht Kontext (siehe auch Box 3)
- Bildung – Verwertbarkeit von Sprache, Wertschätzung von Sprache als kulturellen Wert
- Integrative und instrumentelle Orientierungen und Einstellungen ggü. der L2 und Zielkultur
- Angst des Verlusts der kulturellen Identität
- Diskriminierungserfahrungen

Gelegenheiten

- Aufenthaltsdauer
- Kontakt zu deutscher Sprache bzw. Gelegenheiten zum Sprachgebrauch in Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Vereinen, Arbeitsumfeld, Medien
- Kinder in Familie
- Gezielte Sprachförderung in formaler Bildung und Sprachkursen (mehr zu sprachkursbezogenen Faktoren siehe Kapitel 2.2)

Effizienz

- Sprachlerneignung
- Bildung
- Sprachlernerfahrung und metasprachliche Wissen
- Intelligenz
- Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale
- Alter
- Geschlecht
- Kulturelle Distanz und soziokulturelles Wissen
- Linguistische Distanz
- Sprachliche Vorkenntnisse

Box 3: Zweitspracherwerb im Fluchtkontext

In der soziologischen Literatur wird oft angenommen, dass Geflüchtete als Gesamtgruppe weniger erfolgreich im Zweitspracherwerb sind als z. B. Arbeitsmigranten (Van Tubergen/Kalmijn 2005: 1419f.). Zum einen wird argumentiert, dass Flüchtlinge aufgrund der äußeren Migrationsursachen weniger intensiv selbstselektiert sind hinsichtlich ihrer **Qualifikationen** und weniger in die Vorbereitung der Migration investiert haben, z. B. in ihre Sprachkenntnisse. Zudem wird angenommen, dass die Lerneffizienz von Geflüchteten durch **Traumata und Stress** beeinträchtigt ist, etwa in Verbindung mit der unsicheren Zukunftsperspektive für sie und ihre Familie, dem eingeschränkten Zugang zu Gesundheitsleistungen, der Unterbringung in Sammelunterkünften und der damit oft verbundenen sozialen Isolation (Van Tubergen 2010: 519ff.).

Andere betonen die Wichtigkeit der **Bleibperspektive** als wesentlichen zugrundeliegenden motivationalen Faktor. Abhängig von der individuellen Migrationsbiographie kann die Bleibperspektive sehr unterschiedlich sein, da sie von vielen Faktoren abhängt. Zum einen kann bei Flucht als unfreiwilliger Migration ein fortbestehender Bezug auf das Herkunftsland angenommen werden. Erscheint die Möglichkeit zur Rückkehr aussichtslos, kann hingegen von einer größeren Bleibeabsicht ausgegangen werden (Esser 2006: 82;

Chiswick/Miller 1995: 251). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Mehrzahl der in Deutschland ankommenden Geflüchteten beabsichtigt, längerfristig in Deutschland zu bleiben und eine große Bereitschaft aufweist, sich beruflich in Deutschland zu integrieren und die deutsche Sprache zu lernen, um den Einstieg in Beschäftigung zu ermöglichen (Worbs/Bund 2016: 8f.; Brücker et al. 2016: 6ff.; Büschel et al. 2015: 5).

Die **empirische Erklärungskraft** von Flucht bzw. Migrationsmotiv als unabhängiger Einflussfaktor bei gleichzeitiger Berücksichtigung relevanter Faktoren wird oft als eher gering eingeschätzt (Braun 2010: 605). Die Ergebnislage ist gemischt – manche Studien finden schlechtere L2-Kenntnisse für Geflüchtete bzw. Migranten aus Herkunftsländern mit starker politischer Unterdrückung (Chiswick et al. 2006: 429ff.; Van Tubergen/Kalmijn 2005: 1443); andere Studien finden keine signifikanten bzw. keine eindeutigen Ergebnisse (Schuller et al. 2011: 176; Hayfron 2001: 1975). Weitere Studienergebnisse weisen darauf hin, dass Geflüchtete im Vergleich zu anderen Migranten vor dem Zuzug zwar schlechtere Deutschkenntnisse aufweisen, im Zeitverlauf jedoch den Unterschied weitestgehend aufholen (Liebau/Schacht 2016: 743; Chiswick et al. 2006: 441f.).

Ein weiterer einflussreicher und empirisch umfangreich dokumentierter Einflussfaktor ist **Bildung**. In Bezug auf motivationale Faktoren werden oft ökonomische Anreize betont. So nehmen mit steigendem Bildungsgrad die Anreize für einen Spracherwerb zu, da viele höher qualifizierte und besser bezahlte Jobs gute Sprachkenntnisse erfordern. Bei gut ausgebildeten Zuwanderern mit ausgeprägten beruflichen Aspirationen können gute L2-Kenntnisse dann neue Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eröffnen (Espenshade/Fu 1997: 291). Migranten mit geringer Bildung hingegen können oft Beschäftigung in ethnischen Enklaven oder gering qualifizierten Jobsegmenten finden, für die rudimentäre Sprachkenntnisse in der Landessprache ausreichend sind (Braun 2010: 605; Van Tubergen/Kalmijn 2005: 1417; Van Tubergen 2010: 517). Weiterführende Studien zeigen, dass im Aufnahmeland erworbene Bildungsqualifikationen den Sprachlernerfolg besonders begünstigen (Liebau/Schacht 2016: 746; Espenshade/Fu 1997: 296f. Tab. 2; Dustmann 1997: 252). Dies wird auch auf die geringere Transferierbarkeit von ausländischen Bildungsqualifikationen zurückgeführt. Diese birgt die Gefahr, dass der Zugang zu entsprechenden Jobsegmenten trotz ggf. vorhandener Sprachkenntnisse und Bildungsqualifikationen verwehrt bleibt. Zudem weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass insbesondere die schriftlichen bzw. anspruchsvolleren Sprachkompetenzen

von Lernenden von formaler Bildung profitieren, die besonders für den Zugang zu höher qualifizierten Jobs von Bedeutung sein dürften (Dustmann 1994: 141/148; 1997: 252; Van Tubergen 2010: 525f.; Hayfron 2001: 1975 Tab. 2). Zusätzlich zu den ökonomischen Aspekten von Bildung können auch nicht-monetäre Anreize den Spracherwerb fördern. So wird argumentiert, dass Personen mit einem höheren Bildungsgrad das Lernen von Sprachen als eigenen kulturellen Wert schätzen und daher unabhängig von ökonomischen Gesichtspunkten mehr Interesse und in Folge dessen mehr Anstrengungen für den Spracherwerb aufbringen (Esser 2006: 109f.).

Darüber hinaus sind mit dem Motivationskonzept **Einstellungen und Orientierungen** gegenüber der L2 und den Sprechern der Zielsprache eng verknüpft. Diesbezüglich wird oft zwischen **integrativen und instrumentellen Motiven** für das Sprachenlernen unterschieden (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 64ff.; Klein/Dimroth 2003: 22f.). Bei Vorliegen von integrativen Motiven möchte der Lernende die Zielsprache aus einem inneren Interesse für die Zielsprache und -kultur heraus erwerben. Positiven Einstellungen gegenüber der Landessprache und dem Ziel, zur Gruppe gehören und sich mit dem Zielland identifizieren zu wollen, werden oft eine treibende Kraft beim Spracherwerb zugeschrieben. Bei instrumentellen Motiven hingegen

stehen Nützlichkeitsaspekte im Vordergrund: Die Sprache wird als Werkzeug gesehen, um etwa alltägliche Aufgaben bewältigen zu können oder Zugang zum Arbeitsmarkt oder Bildung zu erlangen. Bestätigende Forschungsergebnisse liegen für integrative sowie instrumentelle Motive vor. Die Frage der Favorisierung von integrativer gegenüber instrumenteller Orientierung ist umstritten und wahrscheinlich nicht eindeutig zu beantworten – auch weil anzunehmen ist, dass Kontextfaktoren an dieser Stelle einen bedeutenden Einfluss haben und sie sich ohnehin nicht eindeutig voneinander abgrenzen lassen (Riemer 1997: 9ff.).

In diesem Zusammenhang wird oft auch die Bedeutung von Orientierungen gegenüber Akkulturation bzw. Anpassung an die Zielkultur betont. **Ethnozentrische Einstellungen**, d. h. der Vorzug bzw. die Überlegenheitsannahme der Werte und Besonderheiten der eigenen ethnischen Gruppe gegenüber anderen Gruppen, stehen dem Zweitspracherwerb hinderlich gegenüber (Riemer 1997: 9ff.). Mit ethnozentrischen Einstellungen gehen oft Gefühle der **Bedrohung der ethnischen Identität** einher, welche den Lernenden davon abhalten können, sich mit der Zielsprache und -kultur auseinanderzusetzen und den Kontakt zu Sprechern der Zielsprache zu suchen. In manchen Fällen können sich diese Einstellungen und Orientierungen durch positive Begegnungen mit der Mehrheitsgesellschaft abschwächen. In anderen Fällen – wie unter Umständen bei **Diskriminierungserfahrungen** – können sie jedoch auch noch weiter verstärken und zu einer weitestgehenden Isolation von der Mehrheitsgesellschaft führen.

2.1.2 Gelegenheiten

Gelegenheiten zum Sprachenlernen – in der Literatur auch unter dem Begriff Zugang oder im Englischen „*exposure*“ behandelt – können sich auf vielfältige Weise und in unterschiedlichen Kontexten ergeben (Esser 2006: 59ff.; Chiswick/Miller 1995: 249f.).

In der soziologischen und ökonomischen Forschung zählt zu den Standardvariablen für Lerngelegenheiten die **Aufenthaltsdauer** im Aufnahmeland. Sprachkenntnisse nehmen mit steigender Aufenthaltsdauer in aller Regel zu – dieser Effekt ist umfangreich empirisch belegt (für einen Überblick: Esser 2006: 86, 101ff.). Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass der positive Einfluss einer längeren Aufenthaltsdauer auf die Entwicklung der Landessprachkenntnisse mit der Zeit abnimmt, was u. a. darauf zurückgeführt wird, dass die Lernkurve mit der Zeit flacher wird. Ferner weisen Ergebnisse darauf hin, dass sich mit einer längeren Aufenthaltsdauer zwar mündlich-kommunikative Fähigkeiten unweigerlich verbessern, nicht unbedingt aber schriftsprachliche Kompetenzen oder grammatische

Korrektheit – diese erfordern stärker systematische Ansätze und können nicht einfach durch bloßen Kontakt erworben werden (Dustmann 1997: 252 Edmondson/House 2011: 184).

Werden die verschiedenen Lerngelegenheiten und Lernkontexte genauer betrachtet, fällt der erste Blick auf das **alltägliche Umfeld** als Gelegenheit, um mit der deutschen Sprache in einem natürlichen Kontext in Kontakt zu kommen und Sprachkenntnisse anzuwenden. Als förderlich für den Deutsch- bzw. Zweitspracherwerb erweisen sich empirisch insbesondere deutsche **Freunde** sowie die Kommunikation mit diesen in Deutsch (Braun 2010: 613f.; Kristen et al. 2015 18ff., 28ff.), ein deutscher **Partner** bzw. ein Partner mit guten Deutschkenntnissen (Dustmann 1994: 145ff; Braun 2010: 613), eine **Mitgliedschaft** in einer freiwilligen Organisation (Van Tubergen 2010: 529), Konsum von **deutschsprachigen Medien** (Kristen et al. 2015: 18ff., 28ff.; Edele et al. 2015: 110), der vorwiegende Deutschgebrauch bei der **Arbeit** (Liebau/Schacht 2016: 745; Schuller et al. 2011: 175) sowie das Wohnen in einer **Nachbarschaft**, in der sich weniger Personen aus demselben Herkunftsland konzentrieren (Edele et al. 2015: 110f.).

Bezüglich der Anwesenheit von **Kindern** in der Familie liegen gegenläufige Annahmen vor. Auf der einen Seite können erwachsene Zuwanderer beim Zweitspracherwerb von eigenen Kindern profitieren, da sie von den oft besseren L2-Kenntnissen der Kinder lernen können. Auf der anderen Seite können Kinder als Übersetzer fungieren und sich somit negativ auf den Zweitspracherwerb ihrer Eltern auswirken (Chiswick/Miller 1995: 250ff.). Vorliegende Studien zeigen meist keinen oder nur einen schwachen Zusammenhang, während dieser für Frauen häufig etwas negativer bzw. weniger positiv ausfällt als für Männer (Chiswick/Miller: 255ff.; Dustmann 1994: 145ff.). Dies könnte mit den oft traditionell geprägten Geschlechterrollen zusammenhängen, insofern dass Mütter junger Kinder durch Kinderbetreuung weniger Ressourcen für das Sprachenlernen aufbringen können.

Neben dem eher ungesteuerten Zweitspracherwerb über alltagsweltliche Begegnungen mit der deutschen Sprache kann der Zweitspracherwerb auch durch **gezielte Sprachförderung** im Rahmen von Selbstlerninitiativen, Sprachkursen oder im formalen Bildungssystem gefördert werden (Van Tubergen 2010: 529; Kristen et al. 2015: 18ff., 28ff.). Findet ein Teil der formalen Bildung im Aufnahmeland statt, kann davon ausgegangen werden, dass diejenigen Migranten der L2 besonders stark und systematisch ausgesetzt sind und von vielen Lerngelegenheiten in einem formalen Setting profitieren können (Dustmann 1997: 246). Auf sprachkursbezogene Einflussfaktoren auf den Sprachlernerfolg geht ausführlich Kapitel 2.2 ein.

2.1.3 Effizienz

Die Effizienz des Spracherwerbs bezieht sich auf das Sprachlernvermögen bzw. die intellektuellen, kognitiven und biologischen Lernvoraussetzungen, welche die Schnelligkeit des Sprachlernens eines individuellen Lernenden bestimmen. Sprachlernerffizienz meint also das Ausmaß des Sprachlernerfolgs, das für einen Lernenden ausgehend von seiner individuellen Grundausstattung bei einem bestimmten Umfang von Lerngelegenheiten zu erwarten ist (Chiswick/Miller 1995: 250). Anders ausgedrückt: Manchen Lernenden fällt der L2-Erwerb aufgrund ihrer Sprachlernvoraussetzungen, z. B. Wissen, Fähigkeiten oder Sprachlernerfahrungen, leichter als anderen. Um denselben Sprachlernerfolg zu erzielen, benötigen sie im Vergleich zu Lernenden mit weniger günstigen Voraussetzungen weniger Lerngelegenheiten bzw. müssen geringere Anstrengungen aufbringen. Zwar ist die Sprachlernerffizienz nur bedingt durch den Lernenden beeinflussbar, aber da der Spracherfolg stets auch von der Motivation und den Lerngelegenheiten abhängt, können bei entsprechender Sprachförderung auch weniger effiziente Sprachlernende erfolgreich eine neue Sprache lernen. Umgekehrt ist eine hohe Sprachlernerffizienz auch kein Garant für Sprachlernerfolg, wenn keine Motivation vorliegt oder kein Kontakt zur Sprache besteht.

In der Alltagssprache wird erfolgreichen Lernenden oft eine „Sprachbegabung“ zugeschrieben. In der Spracherwerbsforschung spricht man in diesem Zusammenhang oft von **Sprachlerneignung** oder „language aptitude“ im Englischen – einer besonderen Fähigkeit, neue Sprachen schnell zu lernen (Edmondson/House 2011: 193ff.; Kniffka/Siebert-Ott 2012: 60). Das kognitive Konstrukt Sprachlerneignung setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, insbesondere sprachanalytischen Fähigkeiten und gedächtnispsychologischen Kapazitäten. Das bekannteste Messinstrument ist der „Modern Language Aptitude Test“ (MLAT), der im Kontext von unterrichtlichem Fremdsprachenlernen entwickelt wurde und besonders für den Erwerb konzeptionell-schriftsprachlicher Kompetenzen relevant ist. Konkret misst der Test phonologische Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit sowie Gedächtnisleistung. Die konkrete Definition von Sprachlerneignung ist weitestgehend durch das verwendete Messinstrument bestimmt und überlappt stark mit anderen Konstrukten, wie z. B. Intelligenz. Daher ist zumindest die empirische Erklärungskraft von Sprachlerneignung nicht unumstritten.

Erfolgreiches Sprachenlernen wird oft auch mit **Intelligenz**, d. h. allgemeinen kognitiven Fähigkeiten in Verbindung gebracht (für einen Überblick: Edmondson/House 2011: 191ff.). Zwar werden in quantitativen Studien

statistische Zusammenhänge gefunden; eine tatsächliche kausale Beziehung von Intelligenz und Sprachlernerfolg gilt jedoch nicht als bestätigt. Einwände diesbezüglich beziehen sich v. a. auf methodische Aspekte der Messung von Intelligenz und Sprachlernerfolg. So wird z. B. argumentiert, dass sich die Messinstrumente potenziell überlappen, d. h. dass insbesondere die Tests, die zur Messung von Sprachkenntnissen eingesetzt werden, auch zu einem gewissen Grad Intelligenz messen. Auch die Art der Lehrmethode – in dem Maße, wie sie auf Lernerseite allgemeine kognitive Fähigkeiten zum erfolgreichen Verfolgen des Unterrichtsgeschehens voraussetzt – kann einen statistischen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Sprachlernerfolg bedingen. So wurden zum Beispiel hohe Korrelationen bei stark kognitiven Lehrmethoden gefunden, jedoch keine im Unterricht mit audiolingualen Methoden. Zudem ist unklar, inwieweit Intelligenz gleichermaßen Einfluss auf unterschiedliche Sprachkompetenzen ausübt. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Intelligenz stärker mit schriftlichen als mit mündlichen Sprachkompetenzen zusammenhängt.

Zudem werden mit Sprachlernerfolg häufig auch **Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren** in Verbindung gebracht. Bei Lernstilen und Persönlichkeitsfaktoren handelt es sich um psychologische Konstrukte, die relativ zeitstabil und situationsunabhängig die Verarbeitung von Informationen bzw. bestimmte Aspekte des Verhaltens beeinflussen. Im kognitiven Bereich überlappen sich Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren teilweise stark und die Zuordnung ist nicht immer eindeutig.

Zu den für den L2-Erwerb als am wichtigsten erachteten **Lernstilen** zählen:

- Analytisch-globaler Lernstil („Feldunabhängigkeit“)
- Reflexivität-Impulsivität
- Ambiguitätstoleranz (Toleranz ggü. Widersprüchlichkeiten)

Darüber hinaus werden häufig die folgenden **Persönlichkeitsfaktoren** mit Fremdsprachenerwerb in Verbindung gebracht:

- Extraversion-Introversion
- Empathiefähigkeit
- Risikobereitschaft
- Ängstlichkeit
- Selbstkonzept/Erfolgserwartungen

Inwieweit Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren den Sprachlernerfolg beeinflussen, ist nach derzeitigem Forschungsstand nicht eindeutig. Dies hängt auch damit zusammen, dass Untersuchungen aufgrund der teilweise nicht ganz einfach zu messenden Konstrukte schwierig miteinander vergleichbar sind und teilweise recht widersprüchliche Ergebnisse vorliegen. Gemeinhin gelten

kontaktfreudige, ungehemmte und aktive Sprachlerner als erfolgreicher, insbesondere bezogen auf die Unterrichtsbeteiligung und wenn es um kommunikative Fähigkeiten geht. Diese begünstigenden Eigenschaften werden in Hinblick auf die oben aufgelisteten Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren oft in Verbindung gebracht mit eher extravertierten, empathischeren, risikobereiteren, weniger ängstlichen, impulsiveren, ambiguitätstoleranteren Personen mit eher globalem Lernstil. Werden eher die schriftlichen Kompetenzen oder die fehlerfreie Beherrschung einer Sprache betrachtet, erweisen sich oft L2-Lernende, die sich eher auf der anderen Seite des Kontinuums der Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren ansiedeln, als erfolgreicher. Zudem werden ein positiveres Selbstkonzept bzw. stärkere Erfolgserwartungen hinsichtlich des Sprachenlernens für den Spracherwerb förderlich angesehen. Insgesamt wird davon ausgegangen, dass der Einfluss von Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren eher indirekt ist und in hochkomplexen Wechselwirkungen stattfindet und schwierig isoliert betrachtet werden können (für weiterführende Informationen zu Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren: Kniffka/Siebert-Ott 2012: 61ff.; Riemer 1997: 54ff.).

Das **Alter** des Lernenden (bzw. im Migrationskontext oft auch das Einreisalter) ist ein weiterer, einflussreicher und gut belegter Faktor (Esser 2006: 103ff.). Es ist kaum umstritten, dass das Alter den Zweitspracherwerb negativ beeinflusst. Die Ergebnislage ist weitestgehend eindeutig dahingehend, dass Kinder eher muttersprachliche Niveaus erreichen als erwachsene Lernende (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 66f.). Oft wird dabei auf eine kritische bzw. sensible Periode verwiesen, deren Ende etwa zu Beginn der Pubertät bzw. von manchen Wissenschaftlern auch schon deutlich früher angenommen wird. In dieser Zeit, so wird argumentiert, verläuft der Spracherwerb nahezu automatisch, während danach die Lernrate drastisch abfällt und für den erfolgreichen Spracherwerb größere und aktive Anstrengungen notwendig sind. Empirische Studien finden einen verstärkten Abfall des L2-Erwerbs im Alter von ca. sechs-sieben und 13-15 Jahren (Esser 2006: 103ff. 252ff.). Hinsichtlich weiterer Differenzierungen im Erwachsenenalter liegen Hinweise vor, dass im Alter von ca. 35-40 Jahren ein zunehmender Abfall der Lernrate einsetzt (Edmondson/House 2011: 178; Esser 2006: 103ff.).

Andere Untersuchungen sprechen dagegen für einen eher graduellen Alterseffekt bzw. für sehr unterschiedliche Auswirkungen für die einzelnen Sprachfertigkeiten. So gelten Erwachsene, was Aussprache angeht, gegenüber jüngeren Lernenden im Nachteil, hingegen nicht so sehr, was den Erwerb von Wortschatz betrifft (Klein/Dimroth 2003: 17; Kniffka/Siebert-Ott 2012: 66ff.; Edmondson/House 2011: 180ff.). Entgegen der weitverbreiteten Annahme, sind Erwachsene nicht pauschal die

schlechteren Lerner und sind durchaus in der Lage hohe Sprachniveaus zu erreichen, besonders bei entsprechender Sprachförderung (Edmondson/House 2011: 178ff.). Normalerweise „fossilieren“ die Sprachkenntnisse bei Erwachsenen jedoch auf einer Stufe mehr oder weniger weit entfernt von einem muttersprachlichen Niveau (Klein/Dimroth 2003: 14ff.). Da der Alterseffekt mit vielen anderen Einflussfaktoren zusammenhängt und vielfältige Ursachen hat, sind genaue Altersgrenzen sehr kontrovers. Zu den prominentesten Ursachen, die von Wissenschaftlern angeführt werden, zählen neurobiologische und kognitive Entwicklungsprozesse sowie soziale und psychologische Veränderungen, die sich mit fortschreitendem Alter vollziehen (Edmondson/House 2011: 185ff.). Zum Beispiel wird argumentiert, dass Erwachsene größere Hemmungen haben und weniger empathisch sind als Kinder. Zudem nehmen Erwachsene eher als Kinder den Erwerb einer neuen Sprache als Bedrohung für ihre Identität wahr.

Ein weiterer kontrovers diskutierter Einflussfaktor ist das **Geschlecht** der Lernenden. Die Ergebnislage ist inkonsistent und die Erklärungsansätze vielfältig. In dem Faktor Geschlecht bündeln sich eine Vielzahl von Zusammenhängen mit anderen den L2-Erwerb beeinflussenden Faktoren, z. B. Bildung oder Arbeitsmarkt-beteiligung. Daher ist es wenig verwunderlich, dass sich in vielen Fällen signifikante Geschlechterunterschiede bei Kontrolle von Hintergrundvariablen wieder verlieren, besonders bei Berücksichtigung von Faktoren mit Bezug auf die Integration im Aufnahmeland (Van Tubergen 2010: 528). In einigen soziologischen und ökonomischen Studien werden für männliche Migranten bessere Zweitsprachenkenntnisse gefunden als für weibliche (Dustmann 1997: 249, 253f.; Dustmann 1994: 138, 142f., 146f.). Dieser Unterschied wird i. d. R. auf unterschiedliche Rollen im beruflichen und privaten Leben zurückgeführt, welche mit unterschiedlichen Anreizen und Lerngelegenheiten einhergehen. In der sprachwissenschaftlichen Literatur hingegen gelten höhere Erfolge von Mädchen beim Zweit- bzw. Fremdspracherwerb als unbestritten und statistisch belegbar (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 66). Als Erklärungsansätze werden neurobiologische und soziokulturelle Bedingungen angeführt, ebenso wie die effizientere Anwendung von Sprachlernstrategien von weiblichen Lernenden (Kristen et al. 2015: 4; Catalán 2003: 63ff.).

Der umfangreich dokumentierte Einfluss von **Bildung** auf Zweitspracherwerb wurde bereits in den zwei vorausgehenden Kapiteln unter Motivations- und Lerngelegenheitsgesichtspunkten behandelt (siehe 2.1.1 Motivation und 2.1.2 Gelegenheiten). Auch über Effizienz kann Bildung den Zweitspracherwerb beeinflussen. Zum einen ist es möglich, dass im Rahmen des Bildungswegs im Herkunftsland bereits Vorkenntnisse in der L2 erworben wurden und höher Gebildete so mit einem höheren

Sprachausgangsniveau starten (Espenshade/Fu 1997: 291; Chiswick/Miller 1995: 249). Zudem wird angenommen, dass Personen mit höherer Bildung effizientere Lerner sind – sowohl hinsichtlich dem Lernen im Allgemeinen als auch hinsichtlich dem Lernen von Sprachen im Besonderen (Van Tubergen 2010: 517; Esser 2006: 109f.; Van Tubergen/Kalmijn 2005: 1450). Dies wird u. a. auf mehr Wissen über Sprachen zurückgeführt, aber auch darauf, dass Personen mit mehr Bildung über mehr Metawissen (Wissen, wie man lernt) und erfolgreiche Lernstrategien verfügen (Braun 2010: 605; Schuller et al. 2011: 160ff.). Oft geht eine höhere Bildung auch mit mehr Sprachlernerfahrung einher. Unter dem Gesichtspunkt von **Sprachlernerfahrung** können Kenntnisse weiterer Sprachen den Zweitspracherwerb erleichtern. Für Personen, die bereits andere Zweit- oder Fremdsprachen gelernt haben, z. B. in der Schule, wird angenommen, dass sie auf bewährte Sprachlernstrategien und metasprachliches Wissen zurückgreifen können, was ihnen das Sprachenlernen erleichtert (Schuller et al. 2011: 153ff.; De Gillia 2012: 191).

Ein vermehrt in der sprachwissenschaftlichen Literatur wiederkehrender Einflussfaktor ist die **kulturelle Distanz**, d.h. die Vertrautheit und Kenntnisse hinsichtlich der Zielkultur bzw. das Ausmaß der Distanz zur Herkunftskultur (Riemer 1997: 14f.). Zur Überwindung dieser Distanz erfordert der erfolgreiche Zweitspracherwerb neben den eher technischen Aspekten des Erlernens einer neuen Sprache auch **interkulturelle Kompetenz**. Um die Struktur und Feinheiten einer Sprache zu verstehen, muss der Lernende kulturelle Deutungsmuster entwickeln, er muss in der Lage sein, Bedeutungen auszuhandeln und zu erschließen. Dies erfordert die Fähigkeit zum Fremdverstehen und zum Perspektivenwechsel. Der Lernende muss sich durch metasprachliche Reflexion und differenzierte Wahrnehmung den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der Herkunft- und Zielsprache bewusst werden und in der Lage sein, erkannte Widersprüche auszuhalten (vgl. Lernstil- und Persönlichkeitsfaktoren). **Soziokulturelles Wissen** ist erforderlich, um Sprache situationsadäquat einzusetzen – ohne Kenntnis kulturell geprägter Verhaltensweisen ist eine situationsangemessene Verwendung von Sprache nicht möglich (Fandrych et al. 2010: 5).

Von großer Bedeutung für den kompetenten Zweitspracherwerb sind zudem der sprachliche Hintergrund und die sprachlichen Vorkenntnisse des Lernenden. Bezogen auf die Erstsprache gilt als wichtiger Einflussfaktor die **linguistische Distanz**, d. h. der Grad der Ähnlichkeit der Zielsprache zur Erstsprache. Eine der L1 ähnliche Sprache ist einfacher zu erlernen, was auch empirisch belegt ist (Isphording/Otten 2011: 14ff.; Van Tubergen/Kalmijn 2005: 1446). Hinsichtlich des Einflusses des **L1-Kompetenzniveaus** auf den Zweitspracherwerb liegen

konkurrierende Annahmen vor: Es ist nicht geklärt, ob und wie sich das L1-Kompetenzniveau auf den Zweitspracherwerb auswirkt (Edele et al. 2015: 103). Zumindest gilt Analphabetismus als den Zweitspracherwerb erheblich erschwerend, da bei Fehlen schriftsprachlicher Kenntnisse der Zugang zu der zu erlernenden Sprache nur über Kommunikation möglich ist, was systematisches Sprachenlernen annähernd unmöglich macht (Dustmann 1994: 144ff.; Esser 2006: 113).

Naheliegender ist zudem, dass Personen, die bereits bei der Einreise bzw. zu Beginn eines Sprachkurses über **Vorkenntnisse in der deutschen Sprache** verfügen, zu einem späteren Zeitpunkt ein höheres Sprachniveau aufweisen als Personen, die noch keinen bzw. kaum Kontakt zu der Sprache hatten (Braun 2010: 613; Schuller et al. 2011: 175). Auf den Sprachzuwachs wirken sich Vorkenntnisse aufgrund einer abnehmenden Lernkurve jedoch statistisch eher negativ aus (Kristen et al. 2015: 18, 30). Zusätzlich scheint es für den weiteren Sprachzuwachs auch auf die Qualität der bereits erworbenen Kenntnisse bzw. den Erwerbskontext anzukommen. Sind Zugewanderte im informellen Kontext schon intensiv mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen, verfügen sie häufig über eine recht gute kommunikative Kompetenz. Dafür mangelt es ihnen oft an grammatischer Korrektheit in der Zweitsprache. Auch im späteren Erwerbsverlauf tun sich diese oft als „Fließend-Falsch-Sprecher“ betitelten Lerner ohne gezielte Förderung oft schwer damit, ihre sprachliche Genauigkeit zu verbessern, da sich bestimmte Sprachmuster bereits verfestigt haben.

2.2 Sprachkurspezifische Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

In den vorhergehenden Kapiteln wurde auf allgemeine Lernervariablen eingegangen, die über die drei Lernkomponenten Motivation, Gelegenheiten und Effizienz den Sprachlernerfolg beeinflussen. Im Sprachkurskontext kommen zu diesen allgemeinen Faktoren zusätzlich sprachkurspezifische Faktoren hinzu. Von Arbeiten aus der Sprachlehrforschung ist bekannt, dass im gesteuerten Zweit- bzw. Fremdspracherwerb besonders der Lehrperson und ihrer Beziehung zu den Lernenden eine zentrale Rolle zukommt. Die unterrichtlichen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Lernvoraussetzungen der Lerngruppe erfordern von der Lehrkraft, diese zu berücksichtigen und in den Unterricht mit einzubeziehen, um den verschiedenen Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden gerecht zu werden. Auch die Schaffung eines konstruktiven Unterrichtsklimas liegt im Verantwortungsbereich der Lehrkraft und wird als essentielle Bedingung für erfolgreichen Unterricht angesehen. Der Großteil des Unterrichtsgeschehens ergibt sich aus der Interaktion

der Lehrperson und den Lernenden, welche eingebettet ist in ein komplexes Wirkungsgefüge unterschiedlicher Faktoren. Es gibt daher in der Zweitsprachenlehre keine „beste“ Lehrmethode, sondern der Unterricht muss jeweils an die Lerngruppe und die gegebene Situation angepasst werden.

Beim gesteuerten Zweitspracherwerb laufen parallel zum Sprachenlernen im Unterricht auch Erwerbsprozesse im alltäglichen Kontakt mit der Zielsprache ab. Die Lernenden können außerhalb des Unterrichtskontexts in ganz unterschiedlichem Maße der Zielsprache ausgesetzt sein bzw. eigene Anstrengungen unternehmen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Die Lernfortschritte, die sich aus dem Sprachunterricht bzw. dem alltäglichen Sprachkontakt ergeben, sind dabei schwer zu trennen. Vielmehr beeinflussen sich die unterschiedlichen Bereiche gegenseitig. So kann der Sprachunterricht für viele Teilnehmende der einzige Ort sein, an dem sie Deutsch sprechen. Teilnehmende, die außerhalb des Kurses zusätzliche Gelegenheiten haben, Deutsch zu sprechen, können hingegen das im Unterricht Gelernte direkt anwenden und unmittelbares Feedback vom Umfeld erhalten. Im Idealfall führen Lernerfolge dazu, dass die Lernenden ermutigt sind, mit dem Deutschlernen weiter zu machen und ihre Anstrengungen im Unterricht noch steigern. Auf diese Weise sind zahlreiche Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Faktoren möglich.

Begünstigende und hemmende Bedingungen des unterrichtlichen Geschehens empirisch zu untersuchen, voneinander zu isolieren und an einzelnen messbaren Variablen festzumachen, stellt sich daher eher schwierig dar. Eine Übersicht von als wichtig erachteten Faktoren im Unterrichtskontext wird in Box 4 dargestellt. Im Folgenden werden die Faktoren überblicksartig besprochen.

2.2.1 Merkmale der Lehrkraft

Die Lehrkraft ist die zentrale Steuerungsperson im Unterrichtsgeschehen. Sie ist dafür verantwortlich, unter Berücksichtigung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen und der Lerngruppe, den Unterricht so zu gestalten, dass er den verschiedenen Zielen, Interessen, Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten der Kursteilnehmenden gerecht wird. Dazu muss die Lehrkraft zunächst für die unterschiedlichen Hintergründe und Lernvoraussetzungen der Lernenden sensibilisiert sein, um diese identifizieren und dann entsprechend im Unterricht berücksichtigen zu können. Neben einer hohen fachlichen Qualifikation muss die Lehrkraft auch über **methodisch-didaktische Kenntnisse** und **interkulturelle Kompetenz** verfügen, sowie über die Bereitschaft, auf die individuellen Lernenden einzugehen und den **Unterricht auf die konkrete Lerngruppe hin auszurichten** (BAMF 2007: 6ff.).

Die Kursleitenden sind auch in hohem Maße dafür verantwortlich, für ein konstruktives **Unterrichtsklima** zu sorgen, das durch eine angstfreie Lernatmosphäre geprägt ist und in dem sich die Kursteilnehmenden aktiv am Unterricht beteiligen möchten. Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass sich Kursteilnehmende einen zugewandten Umgang der Lehrenden zu den Kursteilnehmenden wünschen sowie eine freie, gleichberechtigte und demokratische Unterrichtssituation wertschätzen (Zimmer 2013: 120ff.). Aus der DaF- und DaZ-Forschung ist jedoch auch bekannt, dass in vielen Lernkulturen, besonders auch osteuropäischen und nicht-westlichen, noch stark lehrerzentrierter Unterricht sowie fixe Rollenverhältnisse zwischen Lehrendem und Lernenden, in denen der Lehrperson eine große Autorität zukommt, vorherrschen (Grein 2013: 8ff.). Lernenden mit solchen Lernbiographien fällt es zunächst häufig schwer, die in

Box 4: Sprachkurspezifische Einflussfaktoren

Merkmale der Lehrkraft

- Fähigkeit und Bereitschaft, auf die Lernenden einzugehen
- Methodisch-didaktische Kenntnisse
- Interkulturelle Kompetenz
- Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas
- Eigene Migrations- bzw. Deutschlernerfahrung
- Sprachkenntnisse in Erstsprachen der Kursteilnehmenden
- Geschlecht

Lernervariablen und Lerngruppe

- Allgemeine Lernervariablen, z. B. Interesse an Deutschlernen (siehe 2.1)
- Spaß am Kurs
- Erwartungen, Ziele, Bedürfnisse
- Erlebter Lernerfolg
- Wahrgenommener Nutzen
- Verpflichtung
- Deutschgebrauch im Kurskontext
- Lehr- und Lernkulturen
- Heterogenität im Kurs, z. B. hinsichtlich Herkunftsland, Bildung, Alter, Deutschkenntnissen, Geschlecht

Unterrichtliche Rahmenbedingungen

- Lehrziel und Curricula
- Spezialisierung, z. B. auf familiären oder beruflichen Kontext
- Lehrmethode
- Unterrichtstempo
- Wochenstunden
- Kursgröße

Deutschland überwiegend kommunikativen Lernansätze mit den damit einhergehenden offeneren und weniger strukturierten Unterrichtsmethoden, im Vergleich zu stärker grammatik- und wortschatzbasierten Lernansätze, zu akzeptieren und für sich selbst effektiv zu nutzen. Eine Orientierung an den Lernbiographien der Lerngruppe sowie die allmähliche Heranführung mit Erläuterungen der Sinnhaftigkeit von neuen Methoden durch die Lehrenden werden darum von DaF-Experten empfohlen.

Darüber hinaus ist wenig bekannt, inwiefern **eigene Migrations- bzw. Deutschlernerfahrung** der Kursleitenden einen Einfluss auf den Deutschlernerfolg der Kursteilnehmenden hat. So kann angenommen werden, dass Kursleitende mit eigenem Migrationshintergrund, die möglicherweise sogar auch selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, bei den Kursteilnehmenden über eine größere Akzeptanz verfügen, eine stärkere Modellfunktion haben bzw. aufgrund der eigenen Deutschlernerfahrung den Sprachlernprozess der Kursteilnehmenden wirksamer unterstützen können. Möglicherweise können sie sich selbst noch gut in ihren eigenen Deutschlernprozess hineinversetzen und können daher besonders gut auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen. Zudem ist denkbar, dass sich Kenntnisse in der Erstsprache der Kursteilnehmenden auf den Lernerfolg auswirken können. So kann argumentiert werden, dass die Lehrkraft aufgrund von **Kenntnissen in der Erstsprache der Kursteilnehmenden** auftretende Schwierigkeiten und Fehler einfacher nachvollziehen und so den individuellen Lerner in seinem Lernprozess besser unterstützen kann.

Desweiteren ist bisher ungeklärt, inwiefern das **Geschlecht** der Integrationskursleitenden einen Einfluss auf den Lernerfolg der Kursteilnehmenden hat. Es erscheint plausibel, dass die Kursteilnehmenden, etwa aufgrund ihrer kulturellen Sozialisation, bei einer gleichgeschlechtlichen Lehrperson offener sind und weniger Hemmungen haben, sich im Unterricht aktiv zu beteiligen. Besonders für Kursteilnehmende, die aus Regionen stammen, in denen traditionelle Geschlechterrollen das gesellschaftliche Leben stark prägen, dürfte das Geschlecht des Kursleitenden einen Einfluss auf die Lehrer-Lerner-Beziehung und somit auf den Lernerfolg haben.

2.2.2 Kursbezogene Lernervariablen und Lerngruppe

In Kapitel 2.1 wurde bereits auf **allgemeine Lernervariablen** eingegangen, die über Motivation, Lerngelegenheiten und Effizienz den Zweitspracherwerb beeinflussen. Diese Variablen können sich auch auf den Lernerfolg im Sprachkurs auswirken. Die Kursteilnehmenden zum Beispiel,

die sich im Allgemeinen stärker für die deutsche Sprache interessieren, werden wahrscheinlich nicht nur in alltäglichen Situationen, sondern auch im Sprachkurs motivierter sein, größere Anstrengungen zur Verbesserung der Sprachkenntnisse zu unternehmen und Kontakt zu Deutschsprechern suchen. Die Bereitschaft, sich im Rahmen des Kursgeschehens zu beteiligen und an den eigenen Sprachkenntnissen zu arbeiten, kann jedoch zusätzlich durch Faktoren beeinflusst werden, die sich direkt aus der konkreten Unterrichtssituation ergeben. So wird in der Fremdsprachendidaktik der Motivation oft das größte, auch lehrerseitige, Interventionspotenzial zugesprochen (Hufeisen/Riemer 2010: 746).

Durch abwechslungsreiche, offene, lebensnahe und vor allem stets auf die individuellen **Erwartungen, Ziele und Bedürfnisse** der Lerngruppe abgestimmte Unterrichtsgestaltung kann die Lehrkraft die Motivation der Lernenden stark beeinflussen. Kursteilnehmende, die gern in den Kurs kommen, weil sie **Spaß am Unterricht** haben, deren Erwartungen an den Kurs erfüllt werden, die **Lernerfolge erleben** und einen wahrnehmbaren **Nutzen aus der Kursteilnahme** ziehen, werden wahrscheinlich auch größere Fortschritte im Kursverlauf und darüber hinaus verzeichnen können. Auf Grundlage des derzeitigen Forschungsstands ist auch unklar, ob zum Beispiel eine **Verpflichtung** zur Kursteilnahme die Motivation zum Deutschlernen im Integrationskurs beeinflusst und Auswirkungen auf den Sprachzuwachs im Kursverlauf hat.

Als zentral für einen erfolgreichen Spracherwerb wird der tatsächliche **Sprachgebrauch** erachtet. Für viele Kursteilnehmenden ist der Sprachkurs die einzige Gelegenheit, um Deutsch zu sprechen. Die Sprachanwendung ist aber essentiell, um Gelerntes zu verfestigen und im Alltag in der Kommunikation abrufen zu können. Daher sind die Sprachübung und der Deutschgebrauch im Kurs umso wichtiger und werden von Kursleitenden und Experten immer wieder betont. Darum müssen die Kursteilnehmenden dazu angehalten werden und dazu ermutigt werden, während des Kurses und in den Pausen auf Deutsch zu kommunizieren und nicht in eine andere gemeinsame Sprache zu wechseln. Zwar kann es in Einzelfällen hilfreich sein, kurz in eine andere Sprache zu wechseln, wenn es z. B. darum geht, eine schwierige grammatische Regel zu erklären oder weil es sich unter Umständen positiv auf das Unterrichtsklima bzw. das Verhältnis der Kursteilnehmenden untereinander auswirken kann. Die Hauptverkehrssprache im Unterricht sollte jedoch Deutsch sein. In diesem Zusammenhang kommt auch einem guten Unterrichtsklima eine wichtige Bedeutung zu, in dem sich die Teilnehmenden bereits zu Beginn des Spracherwerbs trauen, Deutsch zu sprechen und Fehler zu machen.

In **Lerngruppen**, in denen sich Teilnehmende aus demselben Herkunftsland häufen, wechseln die Teilnehmenden während des Kursgeschehens vermutlich häufiger in ihre Erstsprache. Daher befürworten sowohl Kursleitende als auch Teilnehmende Kurszusammensetzungen, die eine größere Heterogenität hinsichtlich den Herkunftsländern bzw. Erstsprachen aufweisen, da sie dies als Voraussetzung sehen, dass im Kurs und in Pausensituationen untereinander Deutsch gesprochen wird (Goethe-Institut 2007: 25ff.; Schuller et al. 2011: 84ff.). Dahingestellt sei jedoch, ob eine größere Herkunftsländerheterogenität über den positiven Effekt des stärkeren Deutschgebrauchs hinaus, einen zusätzlichen Einfluss auf den Zuwachs der Sprachkenntnisse der Kursteilnehmenden hat. Denkbar wäre zum Beispiel, dass in Lerngruppen mit vielen verschiedenen Herkunftsländern und -kulturen mehr Konfliktpotential vorhanden sein könnte oder sich zusätzliche Herausforderungen für die Lehrkraft ergeben könnten, da auf eine größere Anzahl von unterschiedlichen **Lernbiographien und -kulturen** eingegangen werden muss (mehr zu Lernbiographien und Lernkulturen: Grein 2013: 5ff.).

Darüber hinaus zeigen Befragungen von Kursleitenden, dass diese sich eine eher heterogene **Kurszusammensetzung hinsichtlich Alter und Geschlecht** der Kursteilnehmenden wünschen. Dies scheint in der Praxis auch häufig gegeben zu sein (BMI/Rambøll Management 2006: 38). Anknüpfend an die vorausgehenden Überlegungen zum Lehrer-Lerner-Geschlechterverhältnis ist noch offen, inwiefern das Geschlechterverhältnis in der Lerngruppe einen tatsächlichen Einfluss auf den Sprachkenntniszuwachs der einzelnen Kursteilnehmenden hat.

Für die Kurszusammensetzung hinsichtlich des **Bildungsniveaus der Teilnehmenden** hingegen bevorzugen die Kursleitenden eine eher homogene Lerngruppe (BMI/Rambøll Management 2006: 38). In Kapitel 2.1 wurde bereits auf den individuellen Einfluss von Bildung auf den Zweitspracherwerb eingegangen. Im Sprachkurskontext wirkt sich eine geringere bzw. höhere Bildung insbesondere in unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielsetzungen aus (Goethe-Institut 2007: 21ff.). Die Kursteilnehmenden mit höherer Bildung verfügen in der Regel bereits über erfolgreiche Lernstrategien und sehen den Integrationskurs als willkommenes Bildungsangebot, um zügig Deutsch zu lernen. Sie verfügen häufig bereits über Zugänge zum deutschen Umfeld und sind mit Kompetenzen ausgestattet, die sie zum selbständigen sprachlichen Handeln befähigen. Bei Teilnehmenden mit weniger Bildung dagegen müssen oft zuerst Hemmungen abgebaut und Kompetenzen vermittelt werden, um die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, sich selbstgesteuert Sprachkenntnisse anzueignen und diese auch im Alltag umzusetzen.

Aus diesen Gründen wird häufig argumentiert, dass die bloße Regulierung des Unterrichtstempos nicht genügt, um Bildungsunterschiede der Kursteilnehmenden ausreichend zu berücksichtigen, sondern dass weiterreichende methodisch-didaktische Entscheidungen erforderlich sind, z. B. hinsichtlich der Gewichtung verschiedener Aspekte des Sprachunterrichts und der Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen. Deshalb fordern Kursleitende und Sprachexperten häufig, dass die Teilnehmenden in kompetenzbasierten Lerngruppen unterrichtet werden sollen (Robert Bosch Stiftung 2016: 113ff.). Der Integrationskurs des BAMF sieht neben dem allgemeinen Integrationskurs auch verschiedene Spezialkurse vor, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kursteilnehmenden Rechnung zu tragen (siehe Abb. 1; BAMF 2015). Zur weiteren Berücksichtigung von Leistungsunterschieden innerhalb des Kurses (Binnendifferenzierung) können die Kursleitenden auf verschiedene Methoden zurückgreifen, wie z. B. Gruppenarbeit oder unterschiedliche Lernmaterialien für verschiedene Leistungsniveaus (BMI/Rambøll Management 2006: 42ff.).

Auch im Hinblick auf die **Deutschkenntnisse der Kursteilnehmenden** zu Beginn des Sprachkurses wird von vielen Kursleitenden eine einheitliche Lerngruppe bevorzugt (BMI/Rambøll Management 2006: 38ff.). Dabei werden oft solche Sprachkenntnisse angesprochen, die außerhalb des Unterrichts im informellen Kontakt mit der Zielsprache vor Sprachkursbeginn erworben wurden. Teilnehmende, die sich schon länger in Deutschland aufhalten, verfügen häufig schon über einen breiten Wortschatz, aber grammatikalische Kenntnisse über die Struktur der deutschen Sprache fehlen ihnen weitestgehend (Goethe-Institut 2007: 23ff.). Diese „Fließend-Falsch-Sprecher“ oder „unechten Anfänger“ haben meist andere Bedürfnisse und erfordern gezielte Grammatikübungen, um bereits verfestigte Fehler und Satzstrukturen zu korrigieren. Daher empfinden viele Lehrkräfte das gemeinsame Unterrichten von Teilnehmenden mit unterschiedlich langer Aufenthaltsdauer als schwierig und wünschen sich die Trennung der Gruppen. Kursleitende und Teilnehmende weisen jedoch auch darauf hin, dass eine solche Kurszusammensetzung bereichernd sein kann, insbesondere im Hinblick auf den Austausch von lebenspraktischen Informationen und die Kommunikation beim gemeinsamen Lernen (Goethe-Institut 2007: 23ff.).

2.2.3 Unterrichtliche Rahmenbedingungen

Konzeptionelle Vorgaben, wie das **Lehrziel** und das **Curriculum** des Sprachkurses, setzen den Rahmen für das unterrichtliche Geschehen und die Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft. Besondere **Spezialisierungen** des Sprachkurses auf bestimmte Anwendungsbereiche, z. B. auf den

familiären oder beruflichen Kontext, sowie das **Unterrichtstempo** prägen zudem stark den Unterricht. Auf die konkrete Ausgestaltung von Curricula soll aufgrund der Komplexität der Thematik in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden (zum Rahmencurriculum des Integrationskurses des BAMF: Goethe-Institut/BMI/BAMF 2007). Wichtig ist stets die Passung der Lehrziele und des Curriculums zu den Bedürfnissen, Erwartungen und Lernvoraussetzung der Teilnehmenden.

Im Hinblick auf unterrichtliche Rahmenbedingungen wird oft auch die Kurs- bzw. Klassengröße als Unterrichtsvariable diskutiert. Die Annahme liegt nahe und ist unter Praktikern weit verbreitet, dass eine kleine **Kurs- bzw. Klassengröße** für den Lernerfolg im Allgemeinen förderlich ist. So wird – meist im schulischen Kontext – gemeinhin angenommen, dass die Lehrkraft in einer kleineren Lerngruppe besser auf die einzelnen Lernenden und ihre Bedürfnisse eingehen kann. Dies erscheint gerade auch bei den eher heterogenen Kurszusammensetzungen der Integrationskurse relevant. Werden jedoch vorliegende Forschungsergebnisse herangezogen, fällt auf, dass in der Bildungsforschung die Meinungen hinsichtlich der Bedeutung der Klassengröße stark auseinandergehen. Die Ergebnislage ist widersprüchlich, im Allgemeinen wird jedoch ein schwacher Zusammenhang zwischen kleineren Klassengrößen und besserer Leistung gefunden (Im Brahm 2006: 1ff.; OECD 2013: 112). Voraussetzung dafür,

dass in kleineren Lerngruppen auch effizienter gelernt wird, ist jedoch stets eine lernerorientierte Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkraft. Allein eine kleinere Kursgröße gewährleistet noch nicht ein effizienteres Lernen, bietet aber wohl bessere Voraussetzung, dass die Lehrkräfte durch adäquate Unterrichtsmethoden gezielt auf die einzelnen Lernenden eingehen und dazu beitragen können, dass die einzelnen Lernenden ihr individuelles Potenzial voll entfalten können.

Eine weitere unterrichtliche Rahmenbedingung stellt die Anzahl von **Wochenstunden** dar. So können Sprachkurse in Vollzeit bzw. Teilzeit mit variierender Anzahl von Wochenstunden aber gleichbleibender Gesamtstundenzahl angeboten werden. Vor- und Nachteile sind für beide Modelle denkbar. Welche davon überwiegen, so ist anzunehmen, hängt stark von weiteren Personen- und Unterrichtsfaktoren ab. Auf der einen Seite können Vollzeitmodelle überlegen sein, da die Lernenden im Kurs intensiv in die Thematik einsteigen und schnell den Unterrichtsstoff durchnehmen können. Für Teilzeitmodelle kann hingegen sprechen, dass die Lernenden ihre Kursteilnahme besser mit ihren alltäglichen Verpflichtungen vereinbaren können und so gegebenenfalls konzentrierter und engagierter im Unterricht sind. Zudem verfügen sie über mehr Zeit, die im Unterricht neu erworbenen Kenntnisse außerhalb des Kurses anzuwenden und ihre Sprachhandlungskompetenz im Alltag zu verbessern.

3 Sekundärdatenanalyse zur Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf

Aufbauend auf der oben dargestellten Literaturübersicht zu Determinanten des Zweitspracherwerbs wurden mittels des BAMF-Integrationspanels Sekundärdatenanalysen durchgeführt, mit dem Ziel, die im vorherigen Kapitel getroffenen Annahmen hinsichtlich der Einflussfaktoren auf den Deutscherwerb in Integrationskursen zu untersuchen. Mithilfe dieser Analysen soll zum einen die Gültigkeit von in anderen Studien bereits gefundenen Ergebnissen für den Integrationskurskontext geprüft werden. Zum anderen sollen Faktoren hinsichtlich eines möglichen Einflusses auf den Deutscherwerb im Integrationskurs untersucht werden, für die bisher nur theoretische Annahmen bzw. kaum oder mehrdeutige empirische Evidenz vorliegt. Gegenstand der Analysen ist die Entwicklung der Deutschkompetenz von Integrationskursteilnehmenden im Kursverlauf. Die vorliegenden Analysen basieren auf den Angaben von 2.082 Teilnehmenden, die zu Kursbeginn und Kursende in den Jahren 2007/2008 befragt wurden.

In den Analysen wird der Einfluss von als relevant erachteten und in den Daten verfügbaren Faktoren auf Individual- und Kursebene untersucht. Wie bereits in den

vorangegangenen Kapiteln angedeutet wurde, sind einige Einflussfaktoren im quantitativen Sinne schwierig messbar, insbesondere jene, die sich auf den Unterricht und die Interaktion zwischen der Lehrperson und den Lernenden beziehen. So zeichnet einen guten Unterricht bzw. eine qualifizierte Lehrperson viele verschiedene Kompetenzen aus, die sich nicht auf einige wenige, durch standardisierte Fragen erfassbare Variablen reduzieren lassen. Daher musste sich die vorliegende Arbeit auf jene Faktoren beschränken, für die quantifizierbare Angaben vorliegen und sinnvoll sind. Faktoren, die zwar in Kapitel 2 diskutiert wurden, aber nicht in den Analysen enthalten sind, sind jedoch deshalb nicht minder relevant.

Unter 3.1 werden zunächst deskriptive Ergebnisse zur Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf dargestellt. Dabei wird insbesondere auf den Deutschkenntniszuwachs von Kursteilnehmenden mit Fluchthintergrund im Vergleich zu anderen Zuwanderern eingegangen. Im Anschluss werden unter 3.2 multivariate Ergebnisse im Rahmen eines Mehr-Ebenen-Modells vorgestellt, bei dem die Wirkung verschiedener Bedingungen des Zweitspracherwerbs gleichzeitig untersucht wird. In Box 5 werden

Box 5: Die Daten des Integrationspanels und die Erfassung der Deutschkenntnisse

Beim **Integrationspanel** wurden Integrationskursteilnehmende bei Kursbeginn, Kursende, sowie ein Jahr und drei Jahre nach Kursende befragt. Neben Angaben der Kursteilnehmenden liegen zudem Informationen zum jeweiligen Kurs sowie zu den Kursleitenden vor (für weiterführende Informationen zum Integrationspanel: Schuller et al. 2011: 34ff.). Die vorliegenden Sekundärdatenanalysen beziehen sich auf die Angaben von 2.082 Teilnehmenden und ihren Kursleitenden bei der ersten und zweiten Befragung in den Jahren 2007/08.

Die in der ersten und zweiten Befragung erhobenen **Deutschkenntnisse** beruhen auf detaillierten Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden mithilfe von Checklisten mit alltagsnahen „Ich kann“-Deskriptoren zu den fünf Sprachfertigkeiten Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Insgesamt bestehen die Checklisten aus 125 Deskriptoren – 25 pro

Sprachniveau des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“ (A1-C1) und jeweils einer Checkliste mit vier bis sechs Deskriptoren pro Sprachfertigkeit.

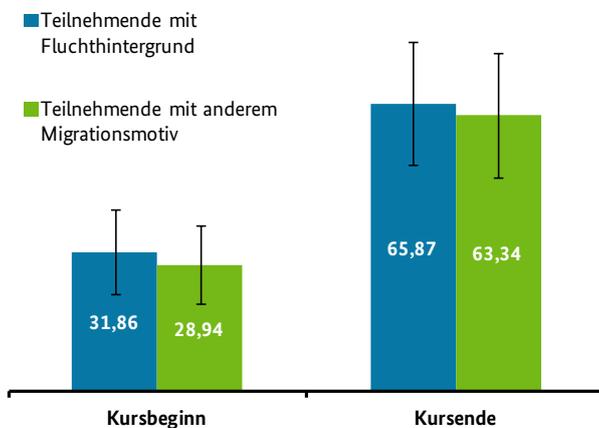
Die Erfassung von Sprachkenntnissen mittels **Selbsteinschätzung** wird kontrovers diskutiert (Edele 2015: 100ff.). Einige Wissenschaftler bevorzugen objektive Tests zur Sprachstandmessung. Diese sind jedoch sehr zeitintensiv und im Rahmen großer Fragebogenbefragungen meist nicht umsetzbar. In den meisten Studien wird sogar auf noch globalere Selbsteinschätzungen zurückgegriffen, die sich nur auf eine Frage bzw. eine Frage pro Sprachfertigkeit Hören, Verstehen, Lesen und Schreiben beschränken. Die im Integrationspanel verwendeten, detaillierten Checklisten weisen eine dazu vergleichsweise sehr viel höhere Genauigkeit auf. Dennoch basieren sie auf subjektiven Einschätzungen der Lernenden und geben beispielsweise über grammatische Genauigkeit wenig Aufschluss.

weitere Informationen zu den Daten des Integrationspanels, zur Erfassung der Deutschkenntnissen mittels detaillierter Selbsteinschätzung sowie Einschränkungen hinsichtlich der Sprachstandmessung besprochen.

3.1 Deskriptive Ergebnisse zur Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf

Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kursteilnehmenden im Kursverlauf – kontrastiert für jene Teilnehmenden mit Fluchthintergrund gegenüber jenen mit einem anderen Migrationsmotiv. Insgesamt nehmen die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden im Kursverlauf stark zu – von durchschnittlich 29,24 Deskriptoren bei Kursbeginn zu 63,59 bei Kursende. Demnach beherrschen Kursteilnehmende zu Kursende mehr als doppelt so viele durch Deskriptoren beschriebene Sprachhandlungen als zu Kursbeginn. Die Teilnehmenden mit Fluchthintergrund zeigen ein leicht höheres Ausgangs- und Endniveau als Teilnehmende mit einem anderen Migrationsmotiv. Das Ausmaß der Steigerung des Kenntnisstands von Kursbeginn bis Kursende unterscheidet sich jedoch nicht zwischen den beiden Gruppen.

Abbildung 2: Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf (Mittelwert und Standardabweichung)



Anmerkungen: Fehlende Werte wurden durch multiple Imputation ersetzt (siehe Box 6 für weitere Informationen).

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=2.082.

Diese Ergebnisse scheinen im Widerspruch zu den häufig theoretisch getroffenen und zum Teil auch empirisch gestützten Annahmen hinsichtlich eines negativen Einflusses des Fluchthintergrunds auf den Zweitspracherwerb zu stehen (siehe Box 3). Diese Annahmen sind in den Mittelwertvergleichen nicht zu finden.

Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die den hier dargestellten deskriptiven Ergebnissen zugrunde liegenden Daten in den Jahren 2007/2008 erhoben wurden. Seitdem hat

sich die Kurszusammensetzung deutlich verändert. Zum Beispiel beträgt die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Kursteilnehmenden im Integrationspanel ca. fünf Jahre. Dies ist ein Unterschied zu den heutigen Kursteilnehmenden, die 2015 in großen Zahlen als Geflüchtete nach Deutschland kamen und jetzt mit den Sprachkursen beginnen. Es ist anzunehmen, dass die vergleichsweise längere Aufenthaltsdauer der Befragten zu einem gewissen Grad auch die gemessenen Deutschkenntnisse beeinflusst haben. Dennoch liefern die Ergebnisse einen wichtigen Hinweis darauf, dass Kursteilnehmende mit und ohne Fluchthintergrund in den Integrationskursen genauso ihre Deutschkenntnisse verbessern können und sich in ihrem Kenntniszuwachs nicht voneinander unterscheiden. Weitere Hinweise darauf gibt die folgende multivariate Analyse.

3.2 Multivariate Analyse zur Erklärung von Unterschieden beim Sprachzuwachs im Kursverlauf

Um die komplexen Zusammenhänge zwischen Deutschenerwerb im Kursverlauf und dafür relevanten Einflussfaktoren genauer zu betrachten, wird eine multivariate Analyse durchgeführt. So können Nettoeffekte der einzelnen Faktoren bei gleichzeitiger Kontrolle anderer Einflussgrößen identifiziert werden. Das heißt, auf diese Weise kann z. B. der Effekt des Fluchthintergrunds von anderen in der Analyse berücksichtigten Variablen, z. B. der Aufenthaltsdauer, isoliert werden. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse eines solchen multivariaten Regressionsmodells – genauer – eines Mehr-Ebenen-Regressionsmodells (siehe Box 6 für weitere Informationen zur verwendeten Methode). Die zu erklärende Variable im Regressionsmodell ist die Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf, d. h. die Differenz der Deutschkompetenz bei der ersten und zweiten Befragung. Die Angaben auf den erklärenden Variablen, d. h. den Faktoren, für die ein Einfluss auf die Entwicklung der Deutschkompetenz angenommen wird (z. B. Aufenthaltsdauer, Bildung, Kursgröße, siehe Box 4), stammen in der Regel aus der ersten Befragung.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse zu den allgemeinen, individuellen Lernervariablen vorgestellt und im Anschluss die Befunde zu den kursspezifischen Einflussfaktoren, bei denen noch einmal zwischen den kursbezogenen individuellen Lernervariablen und den Kursvariablen unterschieden wird. Während die individuellen Lernervariablen, gleich ob allgemeine oder kursbezogene, für jedes Individuum unterschiedlich sein können, unterscheiden sich die Kursvariablen nur zwischen den Kursen und variieren nicht zwischen den Teilnehmenden innerhalb eines Kurses. Zu letzteren zählen die unterrichtlichen Rahmenbedingungen, Merkmale der Lehrperson und auch die Zusammensetzung der Lerngruppe.

Box 6: Informationen zur verwendeten Methode: Mehr-Ebenen-Regressionsmodell und Umgang mit fehlenden Werten durch multiple Imputation

Da die Integrationskursteilnehmenden in ihren Kursverbund eingebettet sind, ist es wahrscheinlich, dass individuelle Beobachtungen auf Variablen von Kursteilnehmenden nicht komplett voneinander unabhängig sind. Dies kann z. B. der Fall sein, wenn sich die Teilnehmenden innerhalb eines Kurses in ihrem Lernfortschritt gegenseitig beeinflussen, oder wenn sich die Lernerfolge der Teilnehmenden in unterschiedlichen Kursen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen Kursleitenden unterscheiden.

Eine zentrale Annahme der allgemeinen linearen Regression ist, dass Beobachtungen voneinander unabhängig sind. Wird die hierarchische Struktur ignoriert, d. h. in diesem Fall die Einbettung der individuellen Kursteilnehmenden in ihre jeweiligen Kursverbunde, kann dies zu verfälschten Ergebnissen führen. Aus diesem Grund wird ein **Mehr-Ebenen-Modell** mit zwei Ebenen geschätzt – Kursteilnehmende auf der ersten Ebene und Kurse auf der zweiten, übergeordneten Ebene.

In dem geschätzten Modell befinden sich 9,7 % der gesamten Varianz auf der Kursebene, was ein Mehr-Ebenen-Modell gegenüber einer ordinären multiplen Regression rechtfertigt und zeigt, dass der Lernerfolg eines Kursteilnehmenden substanzial von Unterschieden zwischen den Kursen abhängt. In dem Modell mit allen Faktoren können insgesamt 30,1 % der gesamten Varianz aufgeklärt werden – 29,7 % der Teilnehmervarianz und 34,2 % der Kursvarianz (für weiterführende Informationen zu Mehr-Ebenen-Analysen: Snijders/Bosker 2011).

Fehlende Werte wurden durch **multiple Imputation** imputiert („mi chained equations“ in Stata). In der Analyse wurden 20 imputierte Datensätze verwendet. Alle zu imputierenden Variablen wurden zugleich als Vorhersager für alle anderen zu imputierenden Variablen eingesetzt (für weiterführende Informationen zu multipler Imputation in Stata: Statacorp 2011).

3.2.1 Individuelle Unterschiede von Kursteilnehmenden

Zunächst bestätigt sich in der multivariaten Analyse, in Übereinstimmung mit den in Abbildung 2 dargestellten deskriptiven Ergebnissen, dass das **Migrationsmotiv Flucht** bei Berücksichtigung von Hintergrundvariablen keinen Einfluss auf den Zuwachs der Deutschkenntnisse von Kursbeginn bis Kursende hat. Zwar kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass sich die heutigen Geflüchteten von den im Rahmen des Integrationspanels befragten Geflüchteten noch auf weiteren Hintergrundvariablen unterscheiden, die nicht im Modell berücksichtigt wurden. Jedoch konnten in dieser Analyse bereits eine Vielzahl der als relevant angenommenen individuellen Lernervariablen (z. B. Bildung, Aufenthaltsdauer, Alter etc.) berücksichtigt werden, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse aus der multivariaten Analyse durchaus auch für die heutigen Kursteilnehmenden von Bedeutung sind.

In der multivariaten Analyse zeigt sich hinsichtlich **motivationaler Lernervariablen**, dass Teilnehmende, die beabsichtigen, für immer in Deutschland zu bleiben, einen größeren Deutschzugewinn im Kursverlauf verzeichnen. Zudem wirkt sich ein längerer Schulbesuch positiv auf den Lernzuwachs aus – insbesondere, wenn mindestens ein Teil der Bildung in Deutschland stattgefunden hat. Ebenso weisen Kursteilnehmende, die angaben, sich stärker für Themen der deutschen Kultur, der Geschichte und des Alltagslebens zu interessieren, einen stärkeren Anstieg ihrer Deutschkenntnisse auf.

In Bezug auf **Gelegenheiten**, im alltäglichen Umfeld mit der deutschen Sprache in Kontakt zu kommen und diese anzuwenden, zeigt sich zunächst, dass Teilnehmende, die sich schon länger in Deutschland aufhalten, ihre Deutschkenntnisse im Kursverlauf stärker verbesserten. Dies widerspricht zunächst der ursprünglichen Annahme, dass sich die Aufenthaltsdauer negativ auf den Deutschkenntniszuwachs auswirken könnte, da die Lernkurve mit der Zeit abnimmt. Alternativ könnte dieses Ergebnis auch dahingehend interpretiert und erklärt werden, dass Teilnehmende durch eine längere Aufenthaltsdauer mit der deutschen Kultur stärker vertraut sind und einen einfacheren Zugang zur deutschen Sprache finden, der durch die gezielte Sprachförderung besonders zum Tragen kommt.

Der häufigere Gebrauch von Deutsch mit Freunden und zu Hause sowie der häufigere Kontakt zu Deutschen in der Nachbarschaft (gemessen zu Beginn des Kurses) wirken sich zudem positiv auf den Deutschkenntniszuwachs bis zum Ende des Integrationskurses aus. Arbeitserfahrung in Deutschland – gegenwärtig oder in der Vergangenheit – zeigt in der multivariaten Analyse keine Wirkung auf die Entwicklung der Deutschkenntnisse im Kursverlauf.²

² Hierbei ist zu beachten, dass dieses Ergebnis nur hinsichtlich des Deutschkenntniszuwachses im Kursverlauf zu interpretieren ist, nicht hinsichtlich des Deutscherwerbs generell. In einer früheren Analyse des Integrationspanels (Schuller et al. 2011: 175), bei der als zu erklärende Variable das erreichte Deutschniveau gewählt wurde (im Gegensatz zum Deutschkenntniszuwachs im Kursverlauf), wurde eine signifikant positive Wirkung von Erwerbstätigkeit in Deutschland und dem damit verbundenen Kontakt mit der deutschen Sprache gefunden. Eine allgemein fördernde Wirkung von Erwerbstätigkeit auf den Deutscherwerb scheint also gegeben.

Tabelle 1: Ergebnisse der Mehr-Ebenen-Regression für die Entwicklung von Deutsch-Kompetenzen von Integrationskursteilnehmenden

Variable	Messung	Koeffizient
Konstante		22,22
Individuelle Lernvariablen		
Motivation		
Flucht als Migrationsmotiv	1=ja, 0=nein/andere	0,98
Langfristige Bleibeabsicht	1=ja, 0=nein/unentschlossen	3,50**
Bildung	0-25, in Jahren	0,83***
Schulbesuch in Deutschland	1=ja/0=nein	9,20*
Interesse für deutsche Landeskunde	Index: 0-1	14,62***
Gelegenheiten		
Aufenthaltsdauer	1-53, in Jahren	0,53***
Deutschgebrauch zu Hause	Skala: 1-4	3,92***
Deutschgebrauch mit Freunden	Skala: 1-4	2,67***
Kontakt zu Deutschen in Nachbarschaft	Skala: 1-6	0,80**
Arbeitserfahrung in Deutschland	1=ja/0=nein	-1,42
Effizienz		
Alter	14-78, in Jahren	-0,40***
Geschlecht: Weiblich	1=weiblich/0=männlich	-5,89**
Interaktion mit Geschlecht Kursleiter	0/1	5,49*
Kinder	1=ja/0=nein	-1,26
L1: Linguistische Distanz	48,83-104.68	-0,20*
L1: Kompetenzgrad	Skala: 0-5	2,29**
Englischkenntnisse	Skala: 0-5	0,82*
Anzahl Sprachen	1-12	2,66***
Deutschkenntnisse bei Einreise	Skala: 1-6	1,85***
Deutschkompetenz bei Kursbeginn	0-75	-0,77***
Sprachkurspezifische Faktoren		
Kursbezogene Lernvariablen		
Spaß am Kurs	Skala: 1-5	1,89**
Wahrgenommener Nutzen des Kursbesuchs	Index: 0-1	6,73**
Verpflichtung zur Kursteilnahme	1=ja/0=nein	-0,93
Vorwiegend Deutschgebrauch im Kurs	1=ja/0=nein	3,03*
Lerngruppe		
HKL-Heterogenität der Teilnehmenden	0,06-1	1,77
Bildungsheterogenität im Kurs	0,82-6,80	0,38
Interaktion mit Bildung Teilnehmende	(gecentered)	-0,11
Mittleres Bildungsniveau im Kurs	5,23-16.6	0,53
Interaktion mit Bildung Teilnehmende	(gecentered)	-0,06
Geschlechterverhältnis im Kurs	0-1 (Männer-Frauen)	-1,68
Lehrkraft		
Geschlecht: Weiblich	1=weiblich/0=männlich	-1,06
Migrationshintergrund		
gleich wie Teilnehmende	1=ja/0=kein	1,37
anders als Teilnehmende	1=ja/0=kein	2,92*
Sprachkenntnisse in L1 des Teilnehmenden	1=ja/0=nein	1,11
Unterrichtliche Rahmenbedingungen		
Wochenstunden	16-25	0,04
Anzahl Teilnehmende im Kurs	6-26	-0,58**
n Teilnehmende		2.082
n Kurse		251
Varianz Teilnehmerebene		499,46
Varianz Kursebene		50,47

Anmerkungen: Angaben stammen aus 1. Befragung, Ausnahmen: Bleibeabsicht, Interesse für Deutschland, Deutschkenntnisse bei Kursende; fehlende Werte wurden durch multiple Imputation ersetzt. Zusätzlich wurde für das Alter des Kursleiters kontrolliert (statistisch nicht signifikant). Signifikanzniveau: *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$.

Lesebeispiel: Teilnehmende, die im Kurs vorwiegend deutsch sprechen, weisen gegenüber Teilnehmenden, die im Kurs vorwiegend eine andere Sprache sprechen, bei sonst identischen Eigenschaften (Alter, Schulbesuch etc.) eine 3,03 Punkte höhere Steigerung ihrer Deutschkompetenz von Kursanfang bis Kursende auf. Ein zusätzliches Jahr an Schulbildung erhöht die Steigerung der Sprachkompetenz von Kursbeginn bis Kursende um 0,83 Punkte.

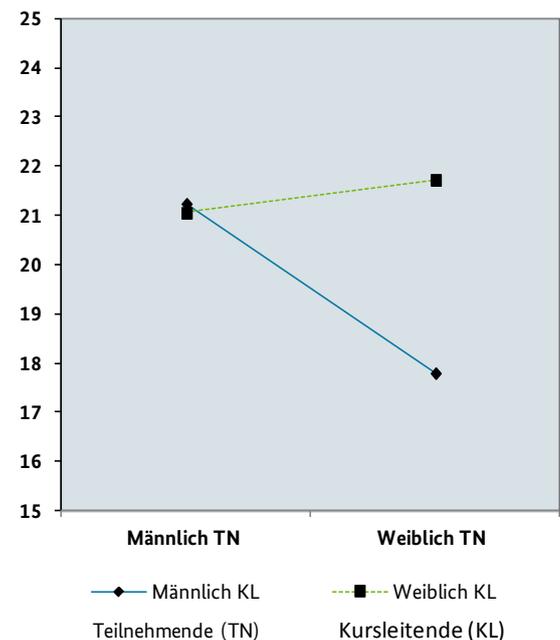
Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; $n=2.082$.

Die Studienergebnisse weisen auf mögliche Risiken einer gleichzeitigen Erwerbstätigkeit und Integrationskurs-teilnahme hin. Zum einen ist möglich, dass die bereits zu Kursbeginn in Deutschland erwerbstätigen Kursteilnehmenden aufgrund ihrer noch geringen Deutschkenntnisse in wenig sprachintensiven Arbeitssegmenten beschäftigt waren, wo nur das Geldverdienen im Vordergrund stand und ihre Deutschkenntnisse kaum oder gar nicht gefördert wurden. Zum anderen ist denkbar, dass bei voneinander unabhängiger Erwerbstätigkeit und Kursteilnahme der Lernfortschritt unter der Zusatzbelastung leidet und dadurch den ansonsten positiven Effekt der Sprachübung bei der Arbeit nivelliert. Eine integrierte Maßnahme, die sprachfördernde Elemente mit Arbeitserfahrung vernetzt und koordiniert, kann diese Risiken hingegen vermeiden und die sprachfördernde Wirkung des Sprachkontakts bei der Arbeit voll hervorbringen und zur nachhaltigen Verankerung von Sprachkenntnissen im alltäglichen Sprachrepertoire beitragen.

Hinsichtlich der Faktoren, die vorwiegend die **Sprachlern-effizienz** der Kursteilnehmenden betreffen, zeigt sich, dass Ältere ihre Deutschkenntnisse im Kursverlauf weniger stark steigern konnten. Ob Kursteilnehmende Kinder haben oder nicht, hat keinen Effekt auf die Entwicklung der Sprachkenntnisse im Kursverlauf. Betrachtet man den sprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden genauer, erweisen sich eine geringere linguistische Distanz sowie ein höherer Kompetenzgrad der Erstsprache als förderlich für die Verbesserung der Deutschkenntnisse. Englischkenntnisse bzw. ein höheres Englischsprachniveau sowie eine höhere Gesamtanzahl von gelernten Sprachen beeinflussen das Deutschlernen zusätzlich positiv, was auf eine fördernde Wirkung von Sprachlernerfahrung hinweist. Während ein höheres Ausgangsniveau bei den Deutschkenntnissen bei Kursbeginn die Steigerung der Deutschkenntnisse bis zum Kursende eher abschwächt, erweisen sich bessere Deutschkenntnisse bei Einreise als positiv für den späteren Deutscherwerb im Integrationskurs. Zu vermuten ist, dass der Effekt von deutschen Vorkenntnissen zu Kursbeginn auf eine abnehmende Lernkurve oder bereits verfestigte, fehlerhafte Sprachgewohnheiten zurückzuführen ist, die den weiteren Spracherwerb erschweren. Der Effekt von Deutschkenntnissen bei der Einreise könnte hingegen eher auf allgemeine Lernvoraussetzungen im Zusammenhang mit Selektionsprozessen hinweisen. Das heißt, für Zuwanderer, die vor ihrer Einreise bereits die Möglichkeit hatten, (bessere) Deutschkenntnisse zu erwerben, ist anzunehmen, dass sie auch mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Situation waren, sich mehr Bildungs- und Sprachlernerfahrung sowie weitere Kenntnisse und Fähigkeiten, die den Deutscherwerb begünstigen, anzueignen.

Das Geschlecht der Kursteilnehmenden muss aufgrund der im analysierten Modell auch enthaltenen Interaktion mit dem Geschlecht der Kursleitenden differenziert betrachtet werden. Die Interaktion ist in Abbildung 3 veranschaulicht. Werden das Geschlecht der Kursteilnehmenden, der Kursleitenden sowie die Interaktion der beiden zusammen betrachtet, zeigt sich zunächst, dass weder das Geschlecht der Kursteilnehmenden noch das der Kursleitenden alleine einen signifikanten Effekt auf den Deutschkenntniszuwachs haben. Dies zeigt sich auch, wenn dasselbe Modell ohne die Interaktion berechnet wird. Bei genauerem Hinschauen zeigt sich jedoch, dass weibliche Teilnehmende einen größeren Deutschkenntniszuwachs aufweisen, wenn sie von einer weiblichen Lehrperson unterrichtet werden als von einer männlichen. Für männliche Kursteilnehmer zeigt sich, wenn auch in äußerst abgeschwächter Form, das umgekehrte Muster. Insgesamt erweisen sich also gleichgeschlechtliche Kursleiter-Teilnehmer-Beziehungen als für den Deutschkenntniszuwachs förderlicher.

Abbildung 3: Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf
Deutschkenntniszuwachs der männlichen und weiblichen Teilnehmenden (TN) bei männlichen bzw. weiblichen Kursleitenden (KL)



Anmerkungen: Fehlende Werte wurden durch multiple Imputation ersetzt.

Quelle: Integrationspanel, 1. und 2. Befragung von Kursteilnehmenden; n=2.082.

Das Ergebnis, dass weibliche und männliche Kursteilnehmende im Durchschnitt denselben Deutschkenntniszuwachs im Kursverlauf erzielen, fügt sich in die in Kapitel 2 berichtete Ergebnislage ein. Möglicherweise heben sich die Vorteile für weibliche Lernende durch effizientere

Lernstrategien gegenüber größeren Anreizen für männliche Teilnehmende gegenseitig auf. Mögliche Gründe für den Vorzug gleichgeschlechtlicher Lehrer-Lerner-Beziehungen wurden ebenso in Kapitel 2 diskutiert, z. B. könnten sich insbesondere weibliche Teilnehmende bei einer gleichgeschlechtlichen Lehrperson weniger gehemmt fühlen und sich aktiver am Kursgeschehen beteiligen. Zudem könnte eine weibliche Lehrperson ein stärkeres Rollenvorbild vermitteln. Auf mögliche Implikationen für den Unterricht wird in Kapitel 4 eingegangen.

3.2.2 Kursbezogene Unterschiede

In Bezug auf **kursbezogene, individuelle Lernervariablen** zeigte sich, dass Teilnehmende, die kurz nach Beginn des Kurses angaben, dass sie mehr Spaß am Kurs haben und bereits einen Nutzen aus der Kursteilnahme ziehen können, größere Fortschritte beim Deutscherwerb machten. Teilnehmende, die im Kurs mit anderen Kursteilnehmenden vorwiegend auf Deutsch kommunizierten, verzeichneten zusätzlichen Lernzuwachs im Kursverlauf. Eine Verpflichtung zur Kursteilnahme hat hingegen weder positive noch negative Auswirkungen auf den Lernerfolg.

Die in dieser Arbeit untersuchten Aspekte der Kurszusammensetzung der **Lerngruppe**, d. h. hinsichtlich der Herkunftsländer, der Bildungsjahre und dem Geschlecht, erwiesen sich im Modell mit allen individuellen und kursbezogenen Faktoren statistisch nicht signifikant. In einem Modell, in dem jedoch nur die Variablen auf Kursebene enthalten sind, erweist sich die Heterogenität hinsichtlich der Herkunftsländer als statistisch signifikant auf dem 5 %-Niveau. Erst durch die statistische Kontrolle für individuelle Lernervariablen, insbesondere bei Berücksichtigung des individuellen Deutschgebrauchs im Kurs, verliert sich der positive Effekt der Herkunftsland-Heterogenität auf den Deutschkenntniszuwachs.

Wie eingangs dargestellt, sehen Kursleitende und Teilnehmende eine Vielfalt verschiedener Herkunftsländer als Voraussetzung dafür, dass die Kursteilnehmenden während des Unterrichts, sowie davor, danach und in den Pausen miteinander Deutsch sprechen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen diese Annahme und unterstreichen die Wichtigkeit von Herkunftsland-heterogenen Lerngruppen für den Deutschgebrauch im Kurs und somit den Deutschkenntniszuwachs im Kursverlauf. Der Befund weist zudem darauf hin, dass für die Herkunftsland-Heterogenität über die begünstigende Wirkung auf den Deutschgebrauch im Kurs keine weitere Wirkung auf den Deutschkenntniszuwachs vorliegt, wie etwa eingangs in

den Raum gestellt, dass von einer hohen Herkunftsland-Heterogenität auch ein erhöhtes Konfliktpotenzial durch die vielen unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Kulturen ausgehen könnte.

Hinsichtlich der untersuchten **Merkmale der Lehrperson** ist festzustellen, dass sich ein Migrationshintergrund bei den Kursleitenden positiv auf den Zuwachs der Deutschkenntnisse im Kursverlauf auswirkt. Betrachtet man diesen Effekt differenziert unter Einbeziehung der Herkunftsländer der Kursleitenden und der Kursteilnehmenden zeigt sich, dass der begünstigende Effekt insbesondere auf jene Lehrer-Lerner-Kombinationen zurückgeht, bei denen die Herkunftsländer nicht übereinstimmen. Das heißt, die Beziehung zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden scheint für den Deutscherwerb günstiger, wenn die Kursleitenden einen Migrationshintergrund haben; noch besser scheint, wenn sich das Herkunftsland der Kursleitenden von dem der Teilnehmenden unterscheidet. Sprachkenntnisse der Kursleitenden in der Erstsprache der Kursteilnehmenden haben darüber hinaus keinen signifikanten Einfluss auf den Sprachkenntniszuwachs.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der Migrationshintergrund der Kursleitenden eher über eine damit verbundene Modellfunktion bzw. gesteigerte Akzeptanz bei den Kursteilnehmenden auswirkt als über einen gemeinsamen sprachlichen Hintergrund. Sofern die Kursleitenden mit Migrationshintergrund auch selbst Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, können sie beim Unterrichten auf ihre eigenen Deutschlernerfahrungen zurückgreifen und dadurch die Kursteilnehmenden besser erreichen. Von einem Kursleitenden aus dem gleichen Herkunftsland unterrichtet zu werden wirkt dagegen möglicherweise – aus Sicht eines Kursteilnehmenden – weniger integrierend bzw. weniger motivierend, den Kontakt zu Deutschen zu suchen bzw. Deutsch zu sprechen, als bei einem Kursleitenden mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, da dieser ggf. eher zur Mehrheitsgesellschaft gezählt wird.

Unter den **unterrichtlichen Rahmenbedingungen** erweist sich eine geringere Anzahl von Teilnehmenden im Kurs als förderlich für den Deutscherwerb der einzelnen Kursteilnehmenden. Für die Anzahl der Wochenstunden in der Bandbreite von 16 bis 25 Wochenstunden bei gleicher Gesamtstundenanzahl im Rahmen des Sprachkurses zeigt sich kein Effekt auf den Deutschkenntniszuwachs im Kursverlauf.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ausgestaltung von Sprachkursen im Allgemeinen sowie der Integrationskurse des BAMF im Besonderen nimmt in der Debatte um die Integration von Geflüchteten eine wichtige Rolle ein. Das Ziel dieses Papiers war es, vorliegende Forschungsergebnisse zu Determinanten des Zweitspracherwerbs überblicksartig darzustellen und Hinweise für ungeklärte Fragen in Hinblick auf den Deutschenerwerb in Integrationskursen mithilfe einer Sekundärdatenanalyse des BAMF-Integrationspanels zu finden. Wie die obige Literaturübersicht (Kapitel 2) und die Sekundärdatenanalyse (Kapitel 3) zeigen, gibt es eine Bandbreite unterschiedlicher Faktoren, die den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache in interaktionistischer Weise begünstigen oder hemmen können. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst und daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen abgeleitet, die im Rahmen der praktischen Gegebenheiten einen Beitrag leisten können.³

Integrationskurs als Instrument bewährt – Wirksamkeit bestätigt

Zunächst kann festgehalten werden, dass sowohl Geflüchtete als auch Zuwanderer mit anderen Migrationsmotiven im Kursverlauf einen deutlichen Deutschkenntniszuwachs aufweisen. Die generelle Wirksamkeit des Integrationskurses als zentrales staatliches Instrument zum Spracherwerb wird somit bestätigt. Kursteilnehmende mit Fluchthintergrund unterscheiden sich in ihrem Deutschkenntniszuwachs im Kursverlauf nicht von anderen Kursteilnehmenden.

Allgemeine, individuelle Lernvoraussetzungen der Kursteilnehmenden beeinflussen Deutschenerwerb maßgeblich

Ein wichtiges Ergebnis ist, dass sich die vielen unterschiedlichen individuellen Lernervariablen stark auf die Entwicklung ihrer Deutschkenntnisse im Kursverlauf auswirken. Dazu zählen auch Faktoren, die sich auf eher unveränderliche Lernvoraussetzungen beziehen, z. B. Bildungserfahrung, Alter, sprachlicher Hintergrund und Sprachlernerfahrung. Obgleich auf diese Faktoren kein Einfluss genommen werden kann, sind die Bewusstmachung der Wirkweise und die entsprechende Berücksichtigung dieser Faktoren bei der

Unterrichtsgestaltung von hoher Bedeutung. Entsprechend ist es zu begrüßen, dass die Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung zur DaF/DaZ-Lehrkraft auch umfassend in der Auswahl adäquater Unterrichtsmethoden sowie in interkultureller Kompetenz geschult werden.

Höherer Deutschzuwachs bei Interesse für deutsche Sprache und Kultur

Neben den individuellen Lernervariablen, die nicht unmittelbar veränderlich sind (z. B. Alter), erwiesen sich auch solche Faktoren als sehr einflussreich für den Lernzuwachs, die eher situationspezifischer und motivationaler Natur sind und durchaus durch den Kursleitenden, seine Unterrichtsgestaltung und das Kurscurriculum beeinflussbar sind, wie z. B. das Interesse für landeskundliche Themen sowie Spaß am Kurs. Entsprechend positiv ist daher zu bewerten, dass die Kurskonzepte vorsehen, das Interesse der Teilnehmenden durch eine alltagsnahe und für die Teilnehmenden erfahrbare Unterrichtsgestaltung zu wecken und den Zugang zur deutschen Sprache und Kultur zu erleichtern. Dabei spielen Exkursionen (z. B. in Museen, Supermarkt), oder auch einfacher umsetzbare Methoden, um Lebenswelten im Klassenzimmer erfahrbar zu machen (z. B. Rollenspiele, Projektstage) eine wichtige Rolle.

Häufige Nutzung der deutschen Sprache steigert Lernerfolg

Die häufige Nutzung der deutschen Sprache stellt einen weiteren bedeutsamen Faktor für den schnellen Deutschenerwerb dar. Während das Unterrichtsgeschehen – abgesehen von kurzen Erläuterungen in der Muttersprache, sofern diese auch vom Kursleitenden als förderlich erachtet werden bzw. deren Unterbindung unnatürlich oder motivationshemmend wären – ohnehin auf Deutsch gestaltet wird, sollten die Kursteilnehmenden darüber hinaus dazu ermutigt werden, auch in den Kurspausen häufig deutsch zu sprechen. Dazu kann es förderlich sein, wenn die Kurse bereits eine heterogene Zusammensetzung der Herkunftsländer aufweisen, so dass sich der Gebrauch des Deutschen als „lingua franca“ relativ schnell und wie selbstverständlich etabliert.

Für die Förderung des Deutschgebrauchs außerhalb des Kurses – auch in dem Stadium, in dem noch viele Fehler gemacht werden – kann es zudem hilfreich sein, wenn Kursleitende weitere lokale Anlaufstellen wie z. B. Vereine

³ Für weitergehende Handlungsempfehlungen in der aktuellen Flüchtlingsdebatte sei ergänzend auf den im Frühjahr 2016 erschienenen Bericht der Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik hingewiesen.

und ehrenamtliche Initiativen empfehlen können, bei denen die Lernenden in Kontakt mit deutschsprachigen Personen kommen, um ihre neu erworbenen Sprachkenntnisse in einem natürlichen Umfeld anwenden und weiter ausbauen zu können. Dazu ist eine intensive Koordination mit ehrenamtlichen Initiativen, Freizeit- und Kulturvereinen und anderen im Bereich sprachlicher und kultureller Förderung tätigen Institutionen auf lokaler Ebene notwendig. Den BAMF-Regionalkoordinatoren kommt hier als Kontakt- und Netzwerkstellen eine große Bedeutung zu.

Teilnehmende profitieren besonders von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und gleichgeschlechtlichen Kursleitenden

Die Ergebnisse weisen zudem darauf hin, dass Kursleitende mit Migrationshintergrund – insbesondere jene, deren Herkunftsland nicht mit dem der Kursteilnehmenden übereinstimmt – über einen Vorteil gegenüber Kursleitenden ohne Migrationshintergrund in der Vermittlung von Deutschkenntnissen verfügen. Möglicherweise genießen sie im Rahmen einer Modellfunktion einen Vertrauensvorsprung vonseiten der Kursteilnehmenden, oder aber sie können auf eigene Deutschlern- oder Migrationserfahrungen zurückgreifen, die ihnen beim Unterrichten behilflich sind. Die besonderen Erfahrungswerte der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund spielen im Rahmen eines Selbsterfahrungsmoduls in der Zusatzqualifizierung von Lehrkräften in Integrationskursen eine wichtige Rolle.

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Kursteilnehmerinnen von weiblichen Kursleitenden profitieren, während für männliche Teilnehmende das Geschlecht der Kursleitenden keinen wesentlichen Einfluss ausübt. In der Realität dürfte es schwierig sein, gezielt für ein entsprechendes Geschlechterverhältnis von Teilnehmenden und Kursleitenden zu sorgen, die Mehrheit der Integrationskursleitenden sind jedoch ohnehin Frauen. Hier gilt daher – wie auch bei allen unveränderlichen Faktoren auf Individual- oder Kursebene – das Prinzip der Sensibilisierung der Kursleitenden für diese Faktoren und die entsprechende Berücksichtigung dieser im Kursgeschehen.

Kurszusammensetzung weniger wichtig, aber Außendifferenzierung und kleine Kursgrößen hilfreich

Insgesamt scheint die Zusammensetzung der Lerngruppen in Bezug auf die Homogenität der Herkunftsländer und der Bildung, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Faktoren, eine eher geringere Rolle zu spielen. Soweit Kursteilnehmende in den Unterrichtspausen vorwiegend Deutsch mit anderen Teilnehmenden sprechen, zeigt eine größere Herkunftsland-Heterogenität der Kursteilnehmenden keinen Einfluss auf den

Lernfortschritt. Auch eine Bildungsheterogenität im Kurs hat in der vorliegenden Studie keinen Einfluss auf den individuellen Lernerfolg. Die Integrationskursleitenden scheinen also in der Lage zu sein, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden berücksichtigen und ausgleichen zu können. Die Bildung kompetenzbasierter Lerngruppen, z. B. in Form von Spezialkursen wie den bereits angebotenen Förder- und Intensivkursen, stellt jedoch eine deutliche Entlastung der Lehrkräfte dar, berücksichtigt individuelle Lerngeschwindigkeiten und sollte daher verstärkt auch in der Fläche umgesetzt werden.

Ebenso ermöglichen kleine Kursgrößen den Kursleitenden stärker auf die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden einzugehen und sind daher für einen schnellen Lernerfolg von Vorteil und zu bevorzugen. Jedoch muss die Gestaltung der Gruppengröße vor Ort durch den Kursleiter vor dem Hintergrund organisatorischer und finanzieller Aspekte abgewogen werden. So ist bei dem derzeitigen erhöhten Bedarf an Kursplätzen die unmittelbare praktische Umsetzbarkeit zu prüfen. Über die Schaffung von Rahmenbedingungen, die die Bildung kleinerer Kurse erlauben, sollte aber perspektivisch nachgedacht werden.

Erschwerte Lebenssituation von Geflüchteten anerkennen – Geflüchtete fördern und fordern, aber nicht überfordern

Asylsuchende sind in der Regel erhöhtem Stress ausgesetzt – sei es aufgrund von Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Asylverfahren, der Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, gesundheitlichen Beschwerden, wirtschaftlicher Unsicherheit oder der Bewältigung von Traumata. Gleichzeitig weisen sie eine hohe Motivation auf, sich schnell beruflich zu integrieren und Deutschkenntnisse zu erwerben. Viele beabsichtigen zudem dauerhaft in Deutschland zu bleiben. Diese Rahmenbedingungen, bzw. das Momentum der Motivation, sollten im Rahmen des ohnehin geltenden Prinzips der Teilnehmerorientierung bei der Integrationskursgestaltung berücksichtigt und dabei die Kursgestaltung mit den Bedürfnissen und verfügbaren Ressourcen der geflüchteten Kursteilnehmenden abgestimmt werden.

Der Zuwachs an Deutschkenntnissen im Verlauf des Integrationskurses unterscheidet sich bei den befragten Kursteilnehmenden mit Fluchtmotiv nicht von den Zuwächsen bei mit anderen Motiven eingereisten Kursteilnehmenden. Es gelingt den Kursleitenden also, sowohl die möglichen belastenden als auch die motivierenden Faktoren zu berücksichtigen und die Teilnehmenden entsprechend zu fördern. Im Rahmen der aktuellen Zuwanderung und Teilnehmendenstruktur an Integrationskursen wird diese Berücksichtigung der belastenden und motivierenden Faktoren bei den Kursleitenden

voraussichtlich viel Raum einnehmen, denn im Gegensatz zu den untersuchten Kursteilnehmenden mit Fluchtmotiv liegt die Flucht bei den jetzigen Teilnehmenden deutlich weniger lange zurück, sodass von einem stärkeren Einfluss insbesondere der belastenden Faktoren ausgegangen werden muss. Auch diese Themen sollten in der Zusatz- bzw. Weiterqualifizierung von Integrationskursleitenden behandelt werden und im Zuge der Bemühungen um die Deckung des erhöhten Bedarfs an Lehrkräften nicht vernachlässigt werden. Daher ist es zu begrüßen, dass das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge momentan eine Zusatzqualifizierung gerade für die Sensibilisierung von Lehrkräften für diese Themen entwickelt.

Die Bedürfnisse der Geflüchteten sind auch im Rahmen der unterrichtlichen Rahmenbindungen zu berücksichtigen. Insbesondere Geflüchtete, aber auch andere

Migranten, die während der Kursteilnahme individuellen Zusatzbelastungen ausgesetzt sind, könnten von einem reduzierten Wochenstundenmodell – mit dem im Rahmen der Bandbreite der angebotenen Wochenstunden zahlen nachgewiesenermaßen ein ebenso erfolgreicher Deutscherwerb vonstattengeht – besonders profitieren und die Vereinbarkeit einer effizienten Kursteilnahme und der aktuellen Lebenssituation ermöglichen. Eine gute Möglichkeit zur Kombination von Spracherwerb und Heranführung an den Arbeitsmarkt scheint in diesem Zusammenhang die Maßnahme KompAS (Kompetenzfeststellung, frühzeitige Aktivierung und Spracherwerb) der Bundesagentur für Arbeit zu sein, bei dem der frühzeitige Besuch des Integrationskurses um eine Kompetenzfeststellung und flankierende Maßnahme der Arbeitsförderung, z. B. in Form von Praktika, ergänzt wird.

Literaturverzeichnis

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für den Zeitraum vom 01.01. bis 30.09.2015. Abfragestand: 09.01.2015. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile (02.05.2016).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b): Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Halbjahr 2016. Abfragestand: 04.10.2016. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2016-halbjahr1-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf;jsessionid=E423B399626F9824F32117E302FA1B57.1_cid286?__blob=publicationFile (12.01.2017).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, Überarbeitete Neuauflage – April 2015, Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.html> (02.09.2016).

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache, Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.html> (01.09.2016).

BGBl – Bundesgesetzblatt (2016): Verordnung zum Integrationsgesetz, vom 31. Juli 2016, Online: http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//**%255B@attr_id='bgbl116s1950.pdf%255D#__bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl116s1950.pdf%27%5D__1474364321176 (20.09.2016).

Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kunert, Astrid/Mangold, Ulrike/Siegert, Manuel/Schupp, Jürgen (2016): Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen. IAB-Kurzbericht 15/2016, Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf> (05.09.2016).

Büschel, Ulrike/Daumann, Volker/Dietz, Martin/Dony, Elke/Knapp, Barbara/Strien, Karsten (2015): Abschlussbericht Modellprojekt Early Intervention: Frühzeitige Arbeitsmarktintegration von Asylbewerbern und Asylbewerberinnen. Ergebnisse der qualitativen Begleitforschung durch das IAB, IAB-Forschungsbericht Nr. 10/2015, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Braun, Michael (2010): Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants. A Multilevel Analysis, in: *European Sociological Review*, 26(5), 603-617.

Catalan, Rosa M. J. (2003): Sex differences in L2 vocabulary learning strategies, in: *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.

Chiswick, Barry R./Miller, Paul W. (1995): The Endogeneity between Language and Earnings. *International Analyses*, in: *Journal of Labor Economics*, 13(2), 246-288.

Chiswick, Barry R./Lee, Yew Liang/Miller, Paul W. (2006): Immigrants' Language Skills and Visa Category, in: *International Migration Review*, 40(2), 419-450.

De Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache, Wien: bifie – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf (14.03.2016).

Dustmann, Christian (1997): The Effects of Education, Parental Background and Ethnic Concentration on Language, in: *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 37, 245-262.

Dustmann, Christian (1994): Speaking fluency, writing fluency and earnings of migrants, in: *Journal of Population Economics*, 7, 133-156.

Edele, Aileen/Seuring, Julian/Kristen, Cornelia/Stanat, Petra (2015): Why bother with testing? The validity of immigrants' self-assessed language proficiency, in: *Social Science Research*, 52, 99-123.

Edmondson, Willis J./House, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen/Basel: A. Francke.

Espenshade, Thomas J./Fu, Haishan (1997): An analysis of English-language proficiency among U.S. Immigrants, in: *American Sociological Review*, 62, 288-305.

Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt/New York: Campus.

Hayfron, John E. (2001): Language Training, Language Proficiency and Earnings of Immigrants in Norway, in: *Applied Economics*, 33(15), 1971-79.

Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen, in: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 739-753.

Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Krumm, Hans-Jürgen/Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, in: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband, Berlin/New York: De Gruyter, 1-18.

Grein, Marion (2013): Lernbiografie als Einflussgröße für Lehrmethoden – die Grammatik-Übersetzungs-Methode heute, in: *Deutsch als Zweitsprache 1/2013*, Nürnberg: Baltmannsweiler Verlag Hohengehren.

Goethe-Institut (2007): Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ – im Rahmen des Projektes des Goethe-Instituts zur Erstellung eines Rahmencurriculums für Integrationskurse, Online: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/InDaZ_Recherche.pdf (01.09.2016).

Goethe-Institut/BMI/BAMF – Goethe-Institut/Bundesministerium des Innern/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*, im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, Online: http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf (01.09.2016).

Im Brahm, Grit (2006): Klassengröße: eine wichtige Variable von Schule und Unterricht? In: *bildungsforschung*, 3(1), 1-23, Online: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/28/26> (01.09.2016).

Isphording, Ingo/Otten, Sebastian (2011): Linguistic Distance and the Language Fluency of Immigrants. *Ruhr Economic Paper* No 274.

Klein, Wolfgang/Dimroth, Christine (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand, in: Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (Hg.): *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge, Themenheft 21, Osnabrück: IMIS, 127-161.

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*, Paderborn: Schöningh.

Kristen, Cornelia/Mühlau, Peter/Schacht, Diana (2015): Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities* 0(0), 1-33.

Liebau, Elisabeth/Schacht, Diana (2016): Spracherwerb: Geflüchtete schließen zu anderen MigrantInnen nahezu auf, in: *DIW Wochenbericht* Nr. 35.2016, 741-747, Online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.541801.de/16-35-4.pdf (28.09.2016).

OECD (2013): PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA. OECD Publishing, Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> (01.09.2016).

BMI/Rambøll Management – Bundesministerium des Innern/Rambøll Management (2006): Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse, im Auftrag des Bundesministeriums des Innern, Online: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/evaluation_integrationskurse_de.pdf?__blob=publicationFile (01.09.2016).

Riemer, Claudia (1997): Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren, Baltmannsweiler: Schneider.

Robert Bosch Stiftung (2016): Chancen erkennen – Perspektiven schaffen – Integration ermöglichen. Bericht der Robert Bosch Expertenkommission zur Neuausrichtung der Flüchtlingspolitik, Stuttgart: Robert Bosch Stiftung, Online: http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/RBS_Bericht_Expertenkommission_2016.pdf (02.05.2016).

Agnese, Romiti/Brücker, Herbert/Fendel, Tanja/Kosyakova, Yuliya/Liebau, Elisabeth/Rother, Nina/Schacht, Diana/Scheible, Jana A./Siegert Manuel (2016): Bildung und Sprache, in: Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (Hrsg.): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Forschungsbericht 29, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf;jsessionid=1AFFEA63760A876E76B9AB463376FABC.1_cid368?__blob=publicationFile (12.01.2017).

SVR – Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016): Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs, Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, Online: <http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2016/01/Was-wir-über-Flüchtlinge-nicht-wissen.pdf> (16.03.2016).

Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2011): Das Integrationspanel - Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile (14.03.2015).

Snijders, Tom A. B./Bosker, Roel J. (2011): Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling. London: Sage Publishers.

Statacorp (2011): Stata multiple imputation reference manual: Release 12. Texas: Stata Press.

Van Tubergen, Frank (2010): Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands, in: Social Forces, 89(2), 515-534.

Van Tubergen, Frank/Kalmijn, Matthijs (2005): Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective. A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries, in: American Journal of Sociology, 110(5), 1412-57.

Worbs, Susanne/Bund, Eva (2016): Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland. Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarkteteiligung und Zukunftsorientierungen. Ausgabe 1|2016 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg, Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Kurzanalysen/kurzanalyse1_qualifikationsstruktur_asylberechtigte.pdf;jsessionid=6B013788A8D3493A129AC74DEAE5269C.1_cid294?__blob=publicationFile (16.03.2016).

Zimmer, Veronika (2013): Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung, Online: www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf (01.09.2016).

Abkürzungsverzeichnis

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
B1	Niveaustufe für fortgeschrittene Sprachverwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)
BGBI	Bundesgesetzblatt
EU	Europäische Union
AufenthG	Aufenthaltsgesetz
SVR	Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
USA	Vereinigte Staaten von Amerika (engl. United States of America)
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DaF	Deutsch als Fremdsprache
MLAT	Modern Language Aptitude Test
BMI	Bundesministerium des Innern
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (engl. Organisation for Economic Co-operation and Development)
N	Anzahl der Befragten, die als Auswertungsbasis herangezogen werden
p	Signifikanzwert (engl. von probability)
TN	Teilnehmende
KL	Kursleitende

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Ergebnisse der Mehr-Ebenen-Regression für die Entwicklung von Deutsch-Kompetenzen von Integrationskursteilnehmenden	24
------------	---	----

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Neue Integrationskursteilnehmende im ersten Halbjahr 2016 nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten	9
Abbildung 2:	Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf (Mittelwert und Standardabweichung)	22
Abbildung 3:	Entwicklung der Deutschkompetenz im Kursverlauf (Mittelwert)	25

Verzeichnis der Informationstext-Boxen

Box 1:	Der Integrationskurs im Überblick	8
Box 2:	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	11
Box 3:	Zweitspracherwerb im Fluchtkontext	12
Box 4:	Sprachkurspezifische Einflussfaktoren	17
Box 5:	Die Daten des Integrationspanels und die Erfassung der Deutschkenntnisse	21
Box 6:	Informationen zur verwendeten Methode: Mehr-Ebenen-Regressionsmodell und Umgang mit fehlenden Werten durch multiple Imputation	23

Publikationen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl

Working Paper

- WP 71** Wie viele Muslime leben in Deutschland?
Eine Hochrechnung über die Anzahl der
Muslime in Deutschland zum Stand
31. Dezember 2015
Verfasserin: Anja Stichs (2016)
- WP 70** Resettlement: Aufnahme- und Integrations-
erfahrungen von besonders schutzbedürfti-
gen Flüchtlingen. Qualitative Studie
Verfasserinnen: Tatjana Baraulina,
Maria Bitterwolf (2016)
- WP 69** Umgang mit abgelehnten Asylbewerbern in
Deutschland. Fokus-Studie der deutschen
nationalen Kontaktstelle für das Europäische
Migrationsnetzwerk (EMN) (2016)
- WP 68** Resettlement und humanitäre Aufnahme in
Deutschland. Fokus-Studie der deutschen
nationalen Kontaktstelle für das Europäische
Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Janne Grote, Maria Bitterwolf und
Tatjana Baraulina (2016)
- WP 67** Wechsel zwischen Aufenthaltstiteln und
Aufenthaltszwecken in Deutschland
Fokusstudie der deutschen nationalen Kon-
taktstelle für das Europäische Migrations-
netzwerk (EMN)
Verfasser: Janne Grote und Michael Vollmer
(2016)
- WP 66** Unterstützungsmaßnahmen für Schutzbe-
rechtigte – Die Förderung der Integration in
den Arbeitsmarkt – Fokusstudie der deut-
schen nationalen Kontaktstelle für das Euro-
päische Migrationsnetzwerk (EMN) (2016)
- WP 65** Irreguläre Migration und freiwillige Rück-
kehr – Ansätze und Herausforderungen der
Informationsvermittlung – Fokusstudie der
deutschen nationalen Kontaktstelle für das
Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Janne Grote (2015)
- WP 64** Bestimmung von Fachkräfteeengpässen und
Fachkräftebedarfen in Deutschland
Fokusstudie der deutschen nationalen Kon-
taktstelle für das Europäische Migrations-
netzwerk (EMN)
Verfasser: Michael Vollmer (2015)
- WP 63** Migrationsprofil Westbalkan
Ursachen, Herausforderungen und Lösungs-
ansätze
Verfasser: Stefan Alscher, Johannes Obergfell
und Stefanie Ricarda Roos (2015)
- WP 62** Fachkräftezuwanderung im internationalen
Vergleich
Verfasser: Stephan Humpert (2015)
- WP 61** Mobilitätsbestimmungen für Investoren,
Selbstständige und sonstige Wirtschafts-
vertreter in Deutschland – Fokusstudie der
deutschen nationalen Kontaktstelle für das
Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)
Verfasser: Michael Vollmer (2015)
- WP 52** Das Integrationspanel – Langfristige Integra-
tionsverläufe von ehemaligen Teilnehme-
nden an Integrationskursen
Verfasser: Susanne Lochner, Tobias Büttner
und Karin Schuller (2013)

- WP 42** Das Integrationspanel – Entwicklung der Deutschkenntnisse und Fortschritte der Integration bei Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen
Verfasserinnen: Karin Schuller, Susanne Lochner und Nina Rother unter Mitarbeit von Denise Hörner (2012)
- WP 37** Der Einfluss des Integrationskurses auf die Integration russisch- und türkischstämmiger Integrationskursteilnehmerinnen
Verfasserin: Karin Schuller (2011)
- WP 29** Das Integrationspanel - Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses
Verfasserin: Nina Rother (2010)
- WP 23** Das Integrationspanel - Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses
Verfasserin: Nina Rother (2009)
- WP 19** Das Integrationspanel - Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses
Verfasserin: Nina Rother (2008)
- WP 14** Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 2
Verfasserin: Sonja Haug (2008)
- WP 5** Integrationskurse - Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung
Verfasser: Sonja Haug und Frithjof Zerger (2006)

Forschungsberichte

- FB 29** IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse
Herausgeber: Herbert Brücker (IAB), Nina Rother (BAMF) und Jürgen Schupp (SOEP) (2016)
- FB 28** Asyl - und dann? – Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland
Verfasser: Susanne Worbs, Eva Bund und Axel Böhm
- FB 27** Die Blaue Karte EU in Deutschland – Kontext und Ergebnisse der BAMF-Befragung
Verfasserinnen: Elisa Hanganu und Barbara Heß
- FB 26** Das Potenzial der Migration aus Indien – Entwicklungen im Herkunftsland, internationale Migrationsbewegungen und Migration nach Deutschland
Verfasserin: Verena Schulze Palstring (2015)
- FB 25** Zehn Jahre Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer (MBE) – Erfolge, Wirkungen und Potenziale aus Sicht der Klienten. BAMF-MBE-Klientenbefragung 2014
Verfasserinnen: Lisa Brandt, Rebekka Risch und Susanne Lochner (2015)
- FB 11** Das Integrationspanel
Verfasserinnen: Karin Schuller, Susanne Lochner und Nina Rother (2011)

Kurzanalysen

- 06** Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland“. Aspekte der Integration von zugewanderten rumänischen und polnischen Staatsangehörigen in Deutschland
Verfasser: Christian Babka von Gostomski
- 05** IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten – Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration
Verfasser: Herbert Brücker, Nina Rother, Jürgen Schupp, Christian Babka von Gostomski, Axel Böhm, Tanja Fendel, Martin Friedrich, Marco Giesselmann, Yuliya Kosyakova, Martin Kroh, Simon Kühne, Elisabeth Liebau, David Richter, Agnese Romiti, Diana Schacht, Jana A. Scheible, Paul Schmelzer, Manuel Siegert, Steffen Sirries, Parvati Trübswetter und Ehsan Vallizadeh
- 04** Asylerstantragsteller in Deutschland im ersten Halbjahr 2016: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit
Verfasser: Matthias Neske und Anna-Katharina Rich (2016)
- 03** Asylerstantragsteller in Deutschland im Jahr 2015: Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit
Verfasserin: Anna-Katharina Rich (2016)
- 02** Wanderungsziel Europa? Migrationsentscheidungen afrikanischer Resettlement-Flüchtlinge
Verfasserinnen: Maria Bitterwolf, Tatjana Baraulina, Inara Stürckow und Judith Daniel (2016)
- 01** Asylberechtigte und anerkannte Flüchtlinge in Deutschland: Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarktteilnahme und Zukunftsorientierungen
Verfasserinnen: Susanne Worbs und Eva Bund (2016)

Jährlich erstellte Berichte (aktuellster Bericht)

- MB** Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung Bericht 2015 (2016)
- JB** Migrations- und Integrationsforschung – Jahresbericht 2015 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016)
- PB** Migration, Integration, Asyl – Politische Entwicklungen in Deutschland 2015. Jährlicher Bericht der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN) (2016)

Stand: 12.01.2017

Eine vollständige Liste aller erschienenen Publikationen des BAMF-Forschungszentrums finden Sie unter:
<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/forschungspublikationen-gesamtliste.html?nn=1363630>

Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

E-Mail: info@bamf.bund.de
Internet: www.bamf.de

Gesamtverantwortung:

Renate Leistner-Rocca
Dr. Nina Rother

Verfasser:

Jana A. Scheible
Dr. Nina Rother

Stand:

Januar 2017

Layout:

Jana Burmeister

Bildnachweis:

Copyright: iStock©

Zitat:

Scheible, Jana A./Rother, Nina (2017): Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten. Working Paper 72 des Forschungszentrums des Bundesamtes, Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

ISSN:

1865-4770 Printversion

ISSN:

1865-4967 Internetversion

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge kostenlos herausgegeben. Für nichtgewerbliche Zwecke sind Vervielfältigungen und unentgeltliche Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangaben gestattet. Die Verbreitung, auch auszugsweise, über elektronische Systeme oder Datenträger bedarf der vorherigen Zustimmung des Bundesamtes. Alle übrigen Rechte bleiben vorbehalten.

