

IAB-KURZBERICHT

Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

26|2021

In aller Kürze

- Geflüchtete Menschen kommen überwiegend mit geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland, die sie danach verbessern.
- Treibende Kräfte dieser Lernprozesse sind die Motivation zum Deutschlernen, die Lerneffizienz und das Ausmaß, in dem sich Geflüchtete der deutschen Sprache aussetzen. Fluchtspezifische Erfahrungen und Aufnahmebedingungen rahmen diese Lernprozesse.
- Geflüchtete Mütter profitieren hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse von der Betreuung ihrer Kinder in Kindergärten, Krippen, Kindertagesstätten, Ganztagschulen oder im Schulhort. Bei geflüchteten Vätern lässt sich kein Zusammenhang zwischen Kinderbetreuung und Sprachkenntnissen feststellen.
- Das Zusammenwirken von begünstigenden und hinderlichen Faktoren bringt typische Spracherwerbsverläufe hervor. Diese unterscheiden sich stark hinsichtlich Sprachkompetenz, sozialer Teilhabe, Selbstverständnis und Zukunftsperspektiven der Lernenden.
- Angebote für den Zweitspracherwerb sollten stärker auf die Lebensrealität der Geflüchteten ausgerichtet werden: Diese sollten darin unterstützt werden, das Deutschlernen weiterzuverfolgen oder wieder aufzunehmen, unter anderem durch Auffrischungs- und Wiedereinstiegs-kurse oder durch Teilzeitangebote mit niedrigen Einstiegshürden.

Erfahrungen von Geflüchteten beim Deutschlernen

Langer Weg mit Stolpersteinen

von Sarah Bernhard, Stefan Bernhard und Laura Helbig

Deutschkenntnisse gelten als entscheidend für die gesellschaftlichen Teilhabechancen von Geflüchteten und ihre Integration in den Arbeitsmarkt. Unsere multi-methodische Studie identifiziert basierend auf biografischen Interviews und einer standardisierten Befragung Faktoren, die mit dem Zweitspracherwerb einhergehen. Zudem benennt sie alltägliche Herausforderungen, die sich den Zugewanderten beim Deutschlernen stellen.

Für Menschen, die in ein Land migrieren, dessen Sprache sie nicht sprechen, wird der Zweitspracherwerb zu einer zentralen Aufgabe. Kenntnisse der dominanten Sprache des Aufnahmelandes – sogenannte Zweitsprachkenntnisse – prägen die Lebenswege der Zugewanderten. Zertifizierte Deutschkenntnisse erleichtern den Einstieg der Migranten und Migrantinnen in den Arbeitsmarkt sowie in das Bildungs- und Ausbildungssystem (bspw. Kosyakova/Brenzel 2020; Kosyakova et al. 2021) und können helfen, eine Be-

schäftigung zu finden (bspw. Bähr et al. 2019). Darüber hinaus ermöglichen gute Zweitsprachkenntnisse die soziale, kulturelle und politische Teilhabe. Nicht zuletzt geht es um symbolische Aspekte. Erwerb und Gebrauch einer Sprache drücken Integrationsbemühungen und -fortschritte aus und gelten nicht selten als Maßstab für die Zugehörigkeit der Zugewanderten.

Der Zweitspracherwerb von Geflüchteten erfolgt unter ungünstigeren Startbedingungen als bei anderen Migranten und Migrantinnen (Becker/Ferrara 2019). Dies erklärt sich unmittelbar aus den Fluchtumständen: Eine Flucht verläuft in der Regel ungeplant und lässt wenig Zeit zum Aufbruch und zur Vorbereitung auf das Zielland. Die Möglichkeit, den künftigen Aufenthaltsort nach den eigenen Sprachkenntnissen, beruflichen Entwicklungsaussichten und Zukunftschancen auszusuchen, oder sich gar schon vorab um einen Arbeitsplatz zu bemühen, ergibt sich für Geflüchtete typischerweise nicht. In der hier unter-

suchten Gruppe von Geflüchteten verfügten über 90 Prozent bei ihrer Ankunft in Deutschland über keinerlei Deutschkenntnisse (Brücker et al. 2016, 2019). Zudem prägen belastende Erfahrungen von Flucht und Vertreibung, langwierige Asylverfahren sowie das Leben in Gemeinschaftsunterkünften die erste Zeit im Aufnahmeland (Brücker et al. 2020). All diese Faktoren erschweren den Zweitspracherwerb der Geflüchteten und haben Auswirkungen auf ihre Zukunftschancen.

Im Folgenden untersuchen wir, welche Faktoren das Deutschlernen von geflüchteten Menschen begünstigen und welche Erfahrungen sie dabei machen. Theoretischer Ausgangspunkt ist die Unterscheidung von drei Mechanismen des Zweitspracherwerbs: der Anreize, der Lerneffizienz und der Sprachpraxis (Chiswick et al. 2004, Bernhard/Bernhard 2021). Die empirische Analyse dieser Mechanismen erfolgt auf Basis von standardisierten Befragungsdaten, ergänzt durch Erkenntnisse aus biografischen Interviews (vgl. Infobox 1). Abschließend zeigen Ergebnisse aus diesen biografischen Interviews, wie prozesshaft und dynamisch sich Sprachlernprozesse entwickeln und wie sie von den Rahmenbedingungen in Deutschland geprägt sind.

Daten und Methoden

• Biografische Interviews ergründen persönliche Erfahrungen von Geflüchteten

Im Rahmen der qualitativen Längsschnittstudie „Netzwerke der Integration“ wurden in zwei Erhebungswellen in den Jahren 2017/2018 und 2020 insgesamt 59 narrativ-biografische Interviews mit Geflüchteten geführt, die in den Jahren 2014 bis 2016 nach Deutschland kamen. Die Befragten waren eingeladen, ausführlich und ohne zeitliche oder inhaltliche Vorgaben von ihrem Leben in Deutschland zu erzählen. Ziel dieser mehrstündigen, gedolmetschten und transkribierten Gespräche war es, die Erfahrungen, Deutungen und Wissensbestände der Geflüchteten zu erheben, um sie anschließend in inhaltsanalytischen, komparativen und sequenzanalytischen Auswertungsschritten zu erschließen (Bernhard/Röhler 2020).

• Eine repräsentative standardisierte Geflüchteten-Befragung erlaubt die Analyse der Sprachlernmechanismen

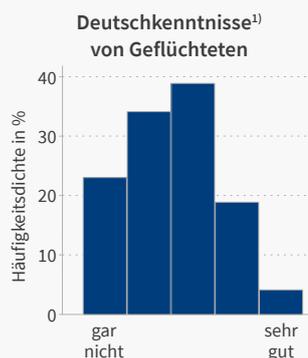
Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten aus dem Jahr 2016 (Welle 1) enthält Daten von gut 4.500 erwachsenen Flüchtlingen, die zwischen 2013 und 2016 Asyl in Deutschland beantragt haben. Eine Beschreibung der Stichprobe findet sich beispielsweise bei Brücker et al. (2016). Die Stichprobe für die hier dargestellten Analysen umfasst 4.362 Personen (167 Fälle wurden aufgrund fehlender Daten zu Deutsch- oder Englischkenntnissen, Dauer des Aufenthalts in Deutschland, Alter oder Bildung ausgeschlossen).

Mit OLS-Regressionen schätzen wir den Zusammenhang verschiedener Merkmale mit den selbsteingeschätzten Deutschkenntnissen, jeweils separat für Frauen und Männer und in einem gemeinsamen Modell. Die Deutschkenntnisse beziehen sich auf Selbsteinschätzungen zu Schreiben, Lesen und Sprechen auf einer fünfstufigen Skala von „sehr gut“ bis „gar nicht“ zum Zeitpunkt des Interviews (vgl. Abbildung rechts). Diese drei Selbsteinschätzungen gehen in eine Hauptkomponenten-Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation ein. Diese Methode erlaubt die Bündelung der drei Selbsteinschätzungen zu den Deutschkenntnissen in einer kontinuierlichen Variable im Wertebereich von -2,5 bis 2,5 mit Cronbachs Alpha = 0,93 (Bernhard/Bernhard 2021).

• Notiz zur Methode: Einschränkungen der kausalen Interpretation der Mechanismen

Wenn ein positiver Zusammenhang zwischen einem Messindikator wie etwa der Nutzung von deutschsprachigen Medien und den Sprachkenntnissen gefunden wird, ist wie beim Henne-Ei-Problem nicht eindeutig bestimmbar, was zuerst da war. Denn die Nutzung von deutschsprachigen Medien kann zwar die Sprachkenntnisse verbessern, allerdings erhöht sich möglicherweise die Nutzungsintensität von deutschen Medien aufgrund von guten Sprachkenntnissen.

Eine weitere Herausforderung für die Analyse des Zweitspracherwerbs ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Messindikatoren teils mehreren Mechanismen zuordnen lassen könnten.



¹) Selbsteinschätzung; Faktorvariable aus lesen, sprechen und schreiben.

Quelle: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten, Welle 1 eigene Darstellung.

Mechanismen des Sprachlernens

1. Der **Anreizmechanismus** geht von einem Zusammenhang zwischen der Motivation zum Lernen und der Sprachkompetenz aus. Danach investieren höher Gebildete stärker in den Zweitspracherwerb als Menschen ohne Bildungsabschluss, weil höhere Bildungsabschlüsse höhere Löhne versprechen. Auch die Partizipationschancen im sozialen, kulturellen und politischem Leben steigen mit den Zweitsprachkenntnissen. Für diejenigen, die länger im Zielland bleiben wollen, lohnen sich Sprachlernbemühungen ebenfalls mehr, da sich ein höheres Verdienstpotezial in einem längeren Zeitraum entsprechend mehr auszahlt.

2. Der **Lernmechanismus** lässt bessere Sprachkenntnisse von effizient lernenden Menschen erwarten. Die Lerneffizienz steigt beispielsweise, wenn jemand über gute Lernstrategien verfügt. Als Messindikatoren für Lernaufwände dienen hier Sprachkursteilnahme, tägliche Lernzeit, Lernmethoden, die Wartezeit bis zur Sprachkursteilnahme und Englischkenntnisse. Letztere können aufgrund der Ähnlichkeit innerhalb der Sprachfamilie auch das Deutschlernen erleichtern. Andere Faktoren können die Lerneffizienz mindern, etwa Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit oder Traumatisierungen durch Schiffbruch bei der Flucht.

3. Nach dem **Mechanismus der Sprachpraxis**, in der wissenschaftlichen Literatur auch Expositions-

mechanismus genannt, nimmt die Sprachkompetenz mit dem Ausmaß und der Intensität zu, in der Menschen einer neuen Sprache passiv ausgesetzt sind oder sie aktiv sprechen, hören oder schreiben. Indikatoren für die Messung der Sprachpraxis sind die Dauer des Aufenthalts im Zielland, Deutschkenntnisse vor der Einreise sowie Informationen zu Alter und Betreuungssituation von Kindern im Haushalt. Auch eine deutschsprachige Partnerin beziehungsweise ein deutschsprachiger Partner gelten als zuverlässiger Hinweis auf einen alltäglichen Gebrauch der neuen Sprache. Dabei kann es zu positiven Rückkopplungseffekten kommen, wenn sich die guten Deutschkenntnisse von Geflüchteten über den täglichen deutschsprachigen Austausch im Haushalt weiter verbessern.

Höher Gebildete können besser deutsch

Tabelle T1 zeigt die Ergebnisse der standardisierten Befragung. Nach dem Anreizmechanismus gilt Bildung als zentraler Faktor beim Zweitsprachlernen von Migrantinnen und Migranten. Diese Erwartung bestätigt sich, denn im Großen und Ganzen gilt, je höher der formale Bildungsabschluss bei Einreise und je mehr Zeit im Bildungssystem im Herkunftsland verbracht wurde, desto besser sind die Deutschkenntnisse.

Die bisherige Forschung hat gezeigt, dass Zugewanderte eine Sprache besser beherrschen, wenn sie mittel- und langfristig im Zielland bleiben möchten. Dieser Zusammenhang geht auf eine Anreizlogik zurück, denn Investitionen in das Deutschlernen werfen höhere Rendite ab, wenn man länger in Deutschland verbleibt. Für die Geflüchteten aus der standardisierten Befragung bestätigt sich diese Erwartung jedoch nicht.

In den biografischen Interviews wird schnell klar, woran das liegt: Im Allgemeinen fühlen sich die Geflüchteten eng mit ihrem Herkunftsland verbunden und betrachten es als ihre Heimat. Sie verfolgen die Ereignisse dort über verschiedene Medienkanäle und durch regelmäßige, zum Teil enge Kontakte mit Verwandten und Bekannten. Auch Rückkehrabsichten spielen eine Rolle, gerade bei den befragten älteren Männern, die im Herkunftsland etabliert waren und ihre aktuelle Lebenssituation als Statusverlust erleben (Bernhard/Röhrer

2021). Gleichzeitig äußern die Befragten wenig Hoffnung, in naher Zukunft wieder zurückkehren zu können. Die Lage in den Herkunftsländern scheint dafür zu aussichtslos. Daher richtet man sich auf einen längeren Aufenthalt in Deutschland ein, selbst wenn feste Rückkehrabsichten bestehen. Bei den Geflüchteten entkoppelt sich so die Bleibeintention von der erwarteten Aufenthaltsdauer in Deutschland.

T1

Drei Sprachlernmechanismen erklären die unterschiedlichen Deutschkenntnisse von Geflüchteten

Effekte ausgewählter Messindikatoren

Sprachlernmechanismen und Messindikatoren	Koeffizient und Signifikanz	Mittelwert bzw. Anteilswert in %
1. Anreizmechanismus		
Bildung (Referenz: kein Bildungsabschluss)		19 %
Grundschule	-0,002	25 %
Sekundarstufe I	0,099 **	19 %
Sekundarstufe II	0,070	18 %
postsekundärer nicht-tertiärer Bereich	0,212 **	2 %
Hochschulabschluss	0,124 *	16 %
Promotion	0,326 **	1 %
Anzahl der Jahre in (Hoch-) Schulbildung vor Einreise nach Deutschland	0,018 **	3 Jahre
Bleibeabsicht in Deutschland	0,000	90 %
2. Lernmechanismus		
Englischkenntnisse (Faktor von -2,5 bis 2,5)	0,301 ***	0,01
Sprachkursteilnahme (begonnen)	0,222 ***	65 %
Dauer bis zum ersten Sprachkurs in Monaten	-0,018 ***	16 Monate
Anzahl der täglichen Stunden zum Deutschlernen	0,071 ***	2,6 h
Einsatz mehrerer Lernmethoden	0,333 ***	74 %
schlechter psychischer Gesundheitszustand	-0,085 *	9 %
Schiffbruch bei der Flucht	-0,081 *	8 %
3. Sprachpraxis-Mechanismus		
Deutschkenntnisse vor Einreise nach Deutschland (Faktor von -2,5 bis 2,5)	0,139 ***	0,01
Aufenthaltsdauer in Deutschland in Monaten	0,033 ***	23 Monate
relativ gute Deutschkenntnisse des anderen Erwachsenen im Haushalt	0,221 ***	7 %
Kontrollvariablen (Auswahl)		
Frau	-0,115 ***	38 %
verheiratet	-0,067	66 %
Alter bei Migration in Jahren	-0,040 ***	32 Jahre
Anzahl der Kinder unter 17 im Haushalt	0,061 ***	1,80
Anzahl der Beobachtungen	4.362	

Signifikanzniveau der Koeffizienten = α : ***: $\alpha=0,001$; **: $\alpha=0,01$; *: $\alpha=0,05$

Anmerkungen: OLS-Regression auf die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse (Faktor aus lesen, sprechen, schreiben); weitere hier nicht aufgeführte unabhängige Variablen: Heimatland, Fluchtgründe, Bleibeabsicht, Religion, rechtlicher Status, Variablen für fehlende Werte, quadrierte metrische Variablen für Alter, Anzahl der Jahre in (Hoch-)Schulbildung vor Einreise nach Deutschland, Monate bis zum ersten Sprachkurs.

Quelle: IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten, Welle 1 aus dem Jahr 2016, eigene Berechnungen. © IAB

Sprachkurse helfen trotz Widrigkeiten

Der Lernmechanismus bezieht sich auf Lernprozesse in und außerhalb von Sprachkursen sowie auf Faktoren, die konzentriertem geistigem Arbeiten im Wege stehen könnten, wie beispielsweise Fluchttraumata. Tabelle T1 zeigt: Der Besuch eines Sprachkurses verbessert die Deutschkenntnisse und je kürzer die Wartezeit auf den Beginn des Kurses, desto besser ist es für die Sprachkompetenz. Diesen Zusammenhang haben auch andere Studien aufgezeigt (bspw. Brücker et al. 2019).

Für Geflüchtete geht die Bedeutung von Sprachkursen deutlich über die schulische Sprachvermittlung hinaus, wie die ausführlichen Interviews mit ihnen zeigen. Die Sprachkurse strukturieren die erste Lebensphase der Geflüchteten in Deutschland: Die Abfolge der aufeinander aufbauenden Kurse und Prüfungen entscheiden über den Zugang zu Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten; der mehrstündige Unterricht gliedert den Tagesablauf, schafft Kontaktmöglichkeiten außerhalb der Unterbringung und stellt einen der seltenen Berührungspunkte mit der deutschen Sprache und mit deutschsprechenden Menschen dar. Für die Geflüchteten ist das Sprachlernen nicht zuletzt eine Möglichkeit, nach der erzwungenen Untätigkeit während des Asylverfahrens wieder Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen (Bernhard/Röhler 2020).

Ein Sprachkursbesuch geht also mit besseren Deutschkenntnissen einher. Dies ist weniger selbstverständlich als es auf den ersten Blick scheint, denn die Geflüchteten berichten von zahlreichen Problemen im Zusammenhang mit den Sprachkursen. Die Wartezeit auf den ersten Sprachkurs wird als lang empfunden. Das Lernangebot für Frauen mit kleinen Kindern und Menschen mit besonderen Lernbedarfen wurde erst nach und nach ausgebaut, was die Wartezeiten auf angemessene Sprachkurse für diese Gruppen erhöhte. Als schwierig empfanden es die Befragten, wenn sie monatelang auf den nächsten Deutschkurs warten mussten, ohne dabei zu wissen, wann es endlich weiterging. Diese Unsicherheit stand Zwischenbeschäftigungen in Aushilfsjobs oder Praktika entgegen, denn sie konnten Betrieben nicht verlässlich mitteilen, für welchen Zeitraum sie für Praktika und Jobs zur Verfügung stehen würden.

Auch die heterogene Zusammensetzung der Sprachkurse kann zum Problem werden. Einer der narrativ befragten Analphabeten hatte zwar zeitweise einen regulären Sprachkurs besucht, konnte aber mit dem Lerntempo nicht Schritt halten und gab frustriert auf. Seine Erfahrung verweist auf die hinsichtlich Alter, Bildungsgrad und Sprachkenntnissen sehr heterogene Zusammensetzung der Sprachkurse, die sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden eine Herausforderung darstellt. Alle genannten Schwierigkeiten liefern Ansatzpunkte für Verbesserungen.

Englisch hilft beim Deutschlernen

Menschen, die zum Zeitpunkt der Flucht nach Deutschland Englischkenntnisse besaßen, haben auch eine höhere Deutschkompetenz (vgl. Tabelle T1). Da das Englische eng mit dem Deutschen verwandt ist, ergibt sich ein leichter Zugang zur neuen Sprache. Die Geflüchteten mit Englischkenntnissen kennen das lateinische Alphabet und viele Wörter tragen in Schreibweise und Ausdruck noch die gemeinsame Wortherkunft in sich.

In den biografischen Interviews zeigt sich ein weiterer Zusammenhang zwischen Englisch- und Deutschkompetenzen. Mehrere Befragte mit Englischkenntnissen nutzten diese zu Beginn ihres Aufenthalts in Deutschland zur Verständigung mit Ehrenamtlichen und offiziellen Stellen – auch, um anderen Geflüchteten bei der Verständigung zu helfen. Allerdings wurde ihnen mit der Zeit bewusst, dass die Verständigung auf Englisch das Deutschlernen nicht voranbringt. Sie nehmen sich daher bewusst vor, ihr „Englisch zu vergessen“, um fortan jede Chance zum Deutschsprechen zu nutzen.

Fleiß und Mediennutzung lohnen sich

Mit jeder zusätzlichen täglichen Lernstunde steigen die Deutschkenntnisse (vgl. Tabelle T1). Ähnliches gilt für den Einsatz unterschiedlicher Medien wie deutschsprachigen Büchern, Radio, Fernsehen, Zeitungen und das Internet. Wer diese Medien beim Spracherwerb hinzuzieht, verbessert sein Deutsch signifikant. Beide Effekte treten unabhängig von Sprachkursbesuch und Bildungshintergrund der Geflüchteten auf. Es lohnt sich für

Geflüchtete also in jedem Fall, Deutsch zu üben und dabei auf vielfältige Medien zuzugreifen.

Fluchttrauma als Lernhindernis

Geflüchtete befinden sich in einer außergewöhnlichen Lebenssituation. Viele leiden auch nach der Flucht unter Terror und Gewalt in ihrem Herkunftsland, wenn ihre Familie noch dort wohnt (Keita/Schewe 2021). Außerdem haben sie selbst teils drastische Erfahrungen gemacht (Brücker et al. 2016). Tatsächlich gehen ein angeschlagener psychischer Gesundheitszustand und ein auf der Flucht erlittener Schiffbruch mit schlechteren Deutschkenntnissen einher (vgl. Tabelle T1).

Die biografischen Interviews zeichnen hier ein klares Bild: Bei psychisch sehr belasteten Geflüchteten behinderten Traumatisierungen den Lernprozess oftmals so nachhaltig, dass auch bei ihrer zweiten biografischen Befragung vier Jahre nach der Flucht kaum Verbesserungen der Deutschkenntnisse erkennbar waren. Andere Befragte unterbrachen zeitweise das Deutschlernen, weil Nahestehende in Not gerieten. Diese Beobachtungen rufen die besondere Lebenssituation in Erinnerung, in denen Geflüchtete den Spracherwerb angehen.

Sprachkompetenz durch Sprachpraxis

Der Mechanismus der Sprachpraxis lässt erwarten, dass die Sprachkompetenz der Geflüchteten zunimmt, wenn sie häufiger mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Empirisch finden sich bessere Sprachkenntnisse bei Personen, die bereits vor der Flucht Deutschkenntnisse besaßen sowie bei denen, die schon länger in Deutschland sind und die eine Partnerin oder einen Partner mit guten Deutschkenntnissen haben (vgl. Tabellen T1 und T2). Für die Zweitsprachlernenden lohnt es sich also, sich so oft wie möglich mit der neuen Sprache zu umgeben.

In den biografischen Interviews mit Geflüchteten zeigte sich der positive Einfluss des dauerhaften und alltäglichen Sprachkontakts bei jungen Männern mit einer deutschen Partnerin. Die regelmäßige und beiläufige Sprachexposition mit der deutschsprachigen Partnerin und ihrem Freundes- und Familienkreis schlug sich in den mehrstündi-

gen Gesprächen unter anderem darin nieder, dass die Befragten im Verstehen und Sprechen merklich geübter waren als andere Befragte. Ihre Erzählungen spickten sie mit Alltagssprachlichen und zum Teil jugend- oder dialektsprachlichen Wendungen. Ähnliches ließ sich bei Geflüchteten beobachten, die mit Deutschsprachigen in Wohngemeinschaften oder in Gastfamilien gelebt hatten.

(Früh-)kindliche Betreuung steigert Sprachkenntnisse der Mütter

Kontakte zu Erwachsenen mit guten Deutschkenntnissen helfen also beim Sprache lernen. Daneben zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und der Anzahl der Kinder im Haushalt (vgl. Tabelle T1). Dies ist jedoch ein Gesamteffekt, der variiert – je nachdem, ob es sich um Mütter oder Väter handelt und je nach Alter und Betreuungssituation der Kinder. Tatsächlich sind Schulkinder und betreute kleinere Kinder im Haushalt für Mütter offenbar eine Sprachlernressource (vgl. Tabelle T2). Kleinere Kinder ohne institutionalisierte Betreuung haben eher Mütter mit

T2

Der Sprachpraxis-Mechanismus beeinflusst die Deutschkenntnisse von Frauen und Männern unterschiedlich

Effekte ausgewählter Messindikatoren

Messindikatoren des Sprachpraxis-Mechanismus	Koeffizient und Signifikanz		Mittelwert bzw. Anteilswert in %	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Deutschkenntnisse vor Einreise nach Deutschland (Faktor von -2,5 bis 2,5)	0,123 ***	0,172 ***	0,15	-0,22
Aufenthaltsdauer in Deutschland	0,038 ***	-0,032 ***	23 Monate	24 Monate
relativ gute Deutschkenntnisse des anderen Erwachsenen im Haushalt	0,223 ***	0,262 ***	4 %	11 %
Anzahl der Kinder unter 17 Jahren im Haushalt	0,014	-0,035	1,51	2,26
Schulkinder leben im Haushalt	0,075	0,143 *	44 %	65 %
jüngere Kinder als Schulkinder leben im Haushalt	-0,080	-0,179 ***	34 %	51 %
Kitakinder im Haushalt	0,066	0,174 ***	21 %	31 %
Schulkinder in Ganztagsbetreuung oder mit Hort im Haushalt	0,075	0,092 *	26 %	40 %
Anzahl der Personen	2.699	1.663	2.699	1.663

Signifikanzniveau der Koeffizienten = α : ***: $\alpha=0,001$; **: $\alpha=0,01$; *: $\alpha=0,05$

Anmerkungen: OLS-Regression auf die selbsteingeschätzten Deutschkenntnisse (Faktor aus lesen, sprechen, schreiben); weitere hier nicht aufgeführte unabhängige Variablen: Bildung, Anzahl der Jahre in (Hoch-)Schulbildung vor Einreise nach Deutschland, Englischkenntnisse (Faktor von -2,5 bis 2,5), Sprachkurssteilnahme (begonnen), Dauer bis zum ersten Sprachkurs in Monaten, Anzahl der täglichen Stunden zum Deutschlernen, multimodales Lernen, schlechter psychischer Gesundheitszustand, Schiffbruch bei der Flucht, Bleibeabsicht in Deutschland, Heimatland, Fluchtgründe, Religion, rechtlicher Status, Variablen für fehlende Werte, quadrierte metrische Variablen für Alter, Anzahl der Jahre in (Hoch-)Schulbildung vor Einreise nach Deutschland, Monate bis zum ersten Sprachkurs.

Quelle: IAB-BAMF-SOEP Befragung von Geflüchteten, Welle 1 aus dem Jahr 2016, eigene Berechnungen. © IAB

geringeren Deutschkenntnissen. Dagegen variiert die Sprachkompetenz der Väter weder mit der Zahl der Kinder noch mit deren Alter oder mit ihrer institutionalisierten Betreuung.

In den biografischen Interviews finden sich gleich mehrere Berührungspunkte zwischen der institutionalisierten Betreuung der Kinder und den Zweitsprachkenntnissen der Mütter. Kinder motivieren und helfen beim Deutschlernen. Mütter verbessern ihre Sprachkenntnisse, indem sie die Hausaufgaben der Kinder mitmachen oder beim Small Talk mit Deutschsprachigen, die nach der ehrenamtlichen Hausaufgabenbetreuung für einen Kaffee noch etwas länger in den Familien der Geflüchteten bleiben. Institutionalisierte (früh-)kindliche Bildungsangebote kommen also nicht nur den Kindern, sondern auch ihren Müttern zugute.

Dass Kinder für die Sprachkompetenzen der Väter keine Rolle spielen, weist auf eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hin, nach der allein Mütter für die Erziehungsarbeit zuständig sind. Diese Arbeitsteilung beruht auf der Unterscheidung zwischen einer männlichen und öffentlichen Sphäre der bezahlten Arbeit einerseits und einer weiblichen und privaten Sphäre der familiären Reproduktionsarbeit andererseits. Das spielt nicht nur in den Heimatländern der Geflüchteten, sondern auch in Deutschland eine Rolle (Brücker et al. 2020).

Ein Beispiel aus den biografischen Interviews: Ein Landwirtschaftsgehilfe mittleren Alters wohnt mit seinen Kindern in beengten Verhältnissen. Er leidet unter seiner Arbeitslosigkeit. Die Tätigkeiten, die er im Herkunftsland über Jahrzehnte ausgeübt hatte, werden hier von Maschinen erledigt. Als seine Frau erkrankt, springt er bei der Erziehungsarbeit ein. Tatsächlich erlebt er diese Phase als Bereicherung. Nichtsdestotrotz betont er unmissverständlich den vorübergehenden Charakter des Arrangements, denn in „seinem Kulturkreis“ sitze „die Frau im Zimmer und der Mann arbeitet außerhalb – ist außerhalb“. In Syrien habe er das Haus morgens verlassen und sei abends heimgekehrt. Im Hinblick auf seine Deutschkenntnisse hat dieser Rückzug von der Erziehungsarbeit Nachteile: In dem Maße, wie ihn das traditionelle Geschlechterrollenverständnis von der Erziehungsarbeit ausnimmt, entgeht ihm auch ein Teil der alltäglichen

Berührungspunkte mit der deutschen Sprache, die sich über die institutionalisierte Betreuung seiner Kinder ergeben.

Spracherwerbsverläufe

In den ausführlichen narrativen Gesprächen zeigt sich, wie die Sprachlernmechanismen auf individueller Ebene zusammenwirken und die Lebenswege der Geflüchteten prägen. Es entstehen typische Spracherwerbsverläufe mit divergierenden Fluchtpunkten.

Im günstigsten Fall läuft es wie bei Badia. Die Abiturientin spricht bereits Englisch und will in Deutschland studieren. Sie begann vor ihrem ersten Sprachkurs selbstständig mit dem Deutschlernen. Mit den Anforderungen der Sprachkurse kam sie gut zurecht und bestand sukzessive alle Sprachprüfungen, zuletzt den Zulassungstest für die deutschen Hochschulen. So konnte sie – stolz auf das Erreichte und zuversichtlich in die Zukunft blickend – bereits drei Jahre nach Ankunft in Deutschland ihr Studium beginnen. Dort bewegte sie sich in einem deutschsprachigen Umfeld und der Umgang mit deutschsprachigen Menschen wurde zur Normalität.

Die Sprachlernerfahrungen des Befragten Wael nehmen einen ungünstigeren Verlauf – und dies, obwohl auch er zum Zeitpunkt seiner Einreise fließend Englisch sprach, Akademiker war und ambitionierte Ziele für seine Zukunft hegte. Allerdings fiel ihm der Spracherwerb schwer, er vergaß Wörter und haderte mit der Sprache und mit den Lernbedingungen in seinen Sprachkursen. Zudem gelang es ihm trotz allen Bestrebens nicht, mit Deutschsprachigen in Kontakt zu kommen. So kommt er über ein mittleres Sprachniveau, das für seine ambitionierten beruflichen Ziele in Deutschland nicht ausreicht, nicht hinaus. Im narrativen Interview führt er seine Probleme beim Sprachlernen auch auf sein Alter zurück: Mit Anfang 30 sei er schlicht zu alt, die Sprache zu lernen. Resigniert und von Selbstzweifeln geplagt gibt er seine Lernbemühungen auf und verdingt sich mit Gelegenheitsjobs.

Die Beispiele zeigen, erstens, dass sich Sprachlernprozesse prozesshaft und dynamisch entfalten. Frühere Erfahrungen beeinflussen spätere, Türen öffnen sich oder werden zugeschlagen.

Dabei kommt den Deutungen des Erlebten eine große Bedeutung zu: Wael's Lernfortschritt scheitert weniger an seinem biologischen Alter als an seiner Überzeugung, zu alt zu sein. So antizipiert er sein Scheitern beim Sprachlernen und führt es gerade dadurch selbst herbei. Bemerkenswert ist auch, dass die Spracherwerbsverläufe schon nach relativ kurzer Zeit divergieren und ein Pfadwechsel schwerer wird, je länger Selbstzweifel, fehlende Kontakte zu Deutschsprachigen und Marginalisierung auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt andauern. In den biografischen Interviews konnte kein Fall beobachtet werden, bei dem ein einmal abgebrochener Sprachlernprozess erfolgreich wieder aufgenommen wurde.

Zweitens zeigt sich: Sprachlernerfahrungen beeinflussen das Selbstverständnis der Lernenden und die Gewissheit, das eigene Schicksal gestalten zu können. Während Badia ihre Leistungsbereitschaft in schwierigen Zeiten bestätigt sehen kann, äußern Befragte wie Wael immer wieder Selbstzweifel. Je umfassender diese ausfallen, desto größer wird die Gefahr, dass die Selbstzweifel auf andere Lebensbereiche ausstrahlen und beispielsweise berufliche Ziele herabgestuft werden.

Dies führt zur dritten Beobachtung: Sprachlernprozesse verquicken sich auf vielfältige Art und Weise mit den Positionierungen der Geflüchteten in der Aufnahmegesellschaft, also mit dem Grad ihrer Integration in deutschsprachige Netzwerke sowie ihrem Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt. Für Badia wird der Kontakt zu Deutschsprachigen spätestens mit dem Beginn ihres Studiums alltäglich. Befragte, die wie Wael als Hilfsarbeiter tätig sind, haben oft keine Arbeitskollegen oder Arbeitskolleginnen, die gut Deutsch sprechen.

Viertens prägen die institutionellen Rahmenbedingungen in Deutschland die Lernverläufe. Das gilt für die Asylverfahren, die lange Phasen der Zukunftsunsicherheit schaffen und alltägliche Kontakte zu Deutschen erschweren. Es gilt aber auch für das Sprachkursangebot und die sprachgebundenen Zugangsvoraussetzungen zu Arbeitsmarkt- und Bildungswegen. Der Erwerb von Sprachzertifikaten gerät nicht selten zu einer Schicksalsfrage für die Geflüchteten, die darüber entscheidet, ob man die gewünschte Ausbildung machen beziehungsweise den angestrebten Beruf

ausüben kann oder nicht. Das Scheitern an Prüfungen fortgeschrittener Sprachniveaus ist der wichtigste Grund für Abwärtsmobilität in den Biografien der befragten Geflüchteten. Im hochreglementierten deutschen Arbeits- und Bildungsmarkt bleiben viele weit hinter ihren Möglichkeiten und Ansprüchen zurück und sehen im ungünstigsten Fall einer Zukunft in ungelerten Tätigkeiten oder Arbeitslosigkeit entgegen.

Fazit

Die hier vorgestellten quantitativen Analysen zeigen, welche Rolle persönliche und soziale Faktoren für die Deutschkenntnisse der um 2015 nach Deutschland Geflüchteten spielen. Erwartungsgemäß spricht eine Person besser Deutsch, wenn sie motiviert und effizient lernen kann und wenn sie der Sprache im Alltag stärker ausgesetzt ist. Außerdem ist die psychische Gesundheit, die beispielsweise aufgrund fluchtspezifischer Erfahrungen beeinträchtigt sein kann, für das Erlernen der Sprache wichtig.

Bemerkenswerte Geschlechterunterschiede ergeben sich in Abhängigkeit von der Betreuungssituation der Kinder. Mütter haben bessere Sprachkenntnisse, wenn ihre Kinder (vor)schulische Bildungsangebote wahrnehmen. Bei Vätern spielt dies keine Rolle. Die primäre Zuständigkeit der Mütter für die Sorgearbeit verhilft ihnen zu Berührungspunkten mit Deutschen – Berührungspunkte, die sich für Väter nicht in gleicher Weise ergeben.

Die Lebenserzählungen der Geflüchteten zeigen, dass Zweitsprachlernmechanismen in den Einzelfällen auf komplexe Weise zusammenwirken. Es entstehen Spracherwerbsverläufe mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen und Folgen für die Zukunft der Geflüchteten. Erfolgreichen Lernprozessen, die von positiven Interaktionen zwischen Lernvoraussetzungen, Erfahrungen und gesellschaftlicher Teilhabe getrieben werden, stehen scheiternde Lernprozesse gegenüber, denen Frust, Selbstzweifel, soziale und professionelle Marginalisierung und nicht selten auch schwierige Lebensumstände ihren Stempel aufdrücken.

Unabhängig vom Verlauf des Spracherwerbs haben die Geflüchteten mit strukturellen Hindernissen zu kämpfen, wie beispielsweise beim Zu-



Dr. Sarah Bernhard
ist Mitarbeiterin
im Forschungsbereich
„Arbeitsförderung und
Erwerbstätigkeit“ im IAB.
sarah.bernhard@iab.de



PD Dr. Stefan Bernhard
ist Mitarbeiter
im Forschungsbereich
„Grundsicherung und
Aktivierung“ im IAB.
stefan.bernhard@iab.de



Laura Helbig
ist studentische Mitarbeiterin
im Forschungsbereich
„Arbeitsförderung und
Erwerbstätigkeit“ im IAB.
laura.helbig@iab.de

gang zu zeitnahen, auf die jeweiligen Lernbedarfe zugeschnittenen Sprachkursen oder bei restriktiven Sprachvoraussetzungen zu Arbeitsmarkt und Bildung.

Die Studienergebnisse lassen eine Reihe von politikrelevanten Schlussfolgerungen zu. Ein Ansatzpunkt ist das Sprachkursangebot. Regelmäßig berichten die Geflüchteten von langen Wartezeiten zwischen den aufeinander aufbauenden Sprachkursen. Diese Wartezeiten erscheinen wie verlorene Lebenszeit, insbesondere, wenn sie sich nicht sinnvoll mit Praktika oder Aushilfsjobs füllen lassen, weil nicht absehbar ist, wann ein Folgekurs beginnt. Hier würde es helfen, zeitnahe Einstiege in Anschlusskurse zu ermöglichen, notfalls auch in bereits laufende Kurse. Probleme mit dem Sprachkursangebot zeigen sich auch bei Menschen mit spezifischen Lernhindernissen, etwa bei Müttern mit kleinen Kindern, Analphabeten oder Menschen mit Behinderungen. Um diese Gruppen dennoch zu erreichen, scheint es angebracht, die Diversifizierung des Deutschkursangebots weiter voranzutreiben.

Die besonderen Herausforderungen der Geflüchteten schlagen sich mitunter in Kursabbrüchen, gescheiterten Prüfungen und abgebrochenen Deutschlernprozessen nieder. In einzelnen Fällen drängen psychische Belastungen das Sprachlernen in den Hintergrund. Befragte, die auf Kosten des Deutschlernens frühzeitig eine geringqualifizierte Beschäftigung aufgenommen haben, sind kräftezehrenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt, die alle Energie vom Sprachlernen abziehen. Geringe Sprachkenntnisse machen Tätigkeiten oberhalb des Helferniveaus unwahrscheinlich. Eine chancen- und potenzialorientierte Arbeitsmarktpolitik sollte die Betroffenen aktiv zum Sprachlernen motivieren und Lernen praktisch ermöglichen. Bei psychisch belasteten Personen können Sprachlernangebote Teil von längerfristig ausgerichteten Unterstützungsangeboten sein. Insgesamt erscheinen

Investitionen in die Sprachlerninfrastruktur geboten, weil sie die Teilhabechancen der geflüchteten Menschen in Arbeitsmarkt und Gesellschaft verbessern.

Literatur

- Bähr, Sebastian; Beste, Jonas; Wenzig, Claudia (2019): [Gute Sprachkenntnisse sind der wichtigste Erfolgsfaktor](#). IAB-Kurzbericht 5/2019.
- Becker, Sascha O.; Ferrara, Andreas (2019): Consequences of forced migration: A survey of recent findings. In: *Labour Economics* (59), S. 1–16.
- Bernhard, Sarah; Bernhard, Stefan (2021): Gender differences in second language proficiency – Evidence from recent humanitarian migrants in Germany. In: *Journal of Refugee Studies*, S. 1–29.
- Bernhard, Stefan; Röhrer, Stefan (2020): [Arbeitsmarkthandeln und Unterstützungsnetzwerke syrischer Geflüchteter in Deutschland](#). IAB-Forschungsbericht 13/2020.
- Brücker, Herbert; Rother, Nina; Schupp, Jürgen; Babka von Gostomski, Christian; Böhm, Axel; Fendel, Tanja; Friedrich, Martin; Giesselmann, Marco; Holst, Elke; Kosyakova, Yuliya; Kroh, Martin; Liebau, Elisabeth; Richter, David; Romiti, Agnese; Schacht, Diana; Scheible, Jana A.; Schmelzer, Paul; Siegert, Manuel; Sirries, Steffen; Trübswetter, Parvati; Vallizadeh, Ehsan (2016): [IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Flucht, Ankunft in Deutschland und erste Schritte der Integration](#). IAB-Kurzbericht 24/2016.
- Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yulia; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Guiseppa; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (2019): [Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung](#). IAB-Kurzbericht 3/2019.
- Brücker, Herbert; Fendel, Tanja; Guichard, Lucas; Gundacker, Lidwina; Jaschke, Philipp; Keita, Sekou; Kosyakova, Yuliya; Vallizadeh, Ehsan (2020): [Fünf Jahre „Wir schaffen das“ – Eine Bilanz aus der Perspektive des Arbeitsmarktes](#). IAB-Forschungsbericht 11/2020.
- Chiswick, Barry; Lee, Yew Liang; Miller, Paul. W. (2004): Immigrants' Language Skills: The Australian Experience in a Longitudinal Survey. In: *The International Migration Review* 38 (2): 611–654.
- Keita, Sekou; Schewe, Paul (2021): Out of sight, out of mind? Terror in the home country, family reunification options, and the well-being of refugees. *World Development*. Volume 146 (<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105562>).
- Kosyakova, Yuliya; Brenzel, Hanna (2020): The role of length of asylum procedure and legal status in the labour market integration of refugees in Germany. In: *Soziale Welt*, Jg. 71 (1/2): 123–159.
- Kosyakova, Yuliya; Gundacker, Lidwina; Salikutluk, Zerrin; Trübswetter, Parvati (2021): [Geflüchtete Frauen müssen viele Hindernisse überwinden](#). IAB-Kurzbericht 8/2021.