

Ibrahim Cindark / Santana Overath

Aspekte der sprachlich-kommunikativen Integration von Geflüchteten in der Arbeitswelt

Aspects of Linguistic and Communicative Integration of Refugees in the World of Work

Abstract: This article presents results of the project German at Work: the Linguistic and Communicative Integration of Refugees, which is conducted at the Leibniz Institute for the German Language (IDS). The first part of the article addresses the two-step survey of the language level in the general integration courses, which was conducted in conjunction with the Goethe-Institut. For the initial survey at the beginning of the courses, a tablet survey was used to collect the social data and language biographies of the participants. The second survey at the end of the same courses used an analysis of language recordings to identify the oral skill level achieved by the participants. In the second part of the article, we present results of our ethnographic and discourse analytical field studies that we conducted in various work contexts such as training measures, dual training settings and in-company internships. With reference to the key questions on mutual understanding and language instruction in the workplace, we identified three prototypical practices as part of our ethnographies and we discuss them in detail: a) “little confirmation of understanding and language instruction”, b) “ad hoc confirmation of understanding and language instruction” and c) “systematic confirmation of understanding and language instruction”. In addition, in the last part of the article we focus on the results of our long-term ethnographic study on in-company internships of refugee university students. Based on the study of repairs, the development of interactional skills of an L2 speaker is shown that highlights his increasing communicative integration in team meetings.

Keywords: German in the workplace, integration courses, ethnography, multimodal discourse and interaction analysis

Zusammenfassung: Der Beitrag präsentiert Ergebnisse des Projekts „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration der Flüchtlinge“, das am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) durchgeführt wird. Im ersten Teil wird auf die zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen eingegangen, die zusammen mit dem Goethe-Institut umgesetzt wurde. Bei der ersten Erhebung zu

Beginn der Kurse wurden mit einer Tabletumfrage die Sozialdaten und Sprachenbiografien der Teilnehmenden erhoben. Bei der zweiten Erhebung am Ende der gleichen Kurse ging es darum, mit Hilfe der Analyse von Sprachaufnahmen das erreichte mündliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Im zweiten Teil des Beitrags stellen wir Ergebnisse unserer ethnografisch-gesprächsanalytischen Feldstudien vor, die wir in verschiedenen Arbeitskontexten wie Qualifizierungsmaßnahmen, duale Berufsausbildung und betriebliche Praktika durchgeführt haben. In Bezug auf die zentralen Fragen zu gegenseitiger Verständigung und der Sprachvermittlung am Arbeitsplatz konnten wir im Rahmen unserer Ethnografien drei prototypische Praktiken feststellen, auf die wir näher eingehen: a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung“, b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ und c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung“. Des Weiteren fokussieren wir im letzten Teil des Beitrags die Ergebnisse unserer ethnografischen Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten. Anhand der Untersuchung von Reparaturen zeigt sich hier die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz eines L2-Sprechers, die mit einer zunehmenden kommunikativen Integration in Teamgesprächen einhergeht.

Schlüsselworte: Deutsch am Arbeitsplatz, Integrationskurse, Ethnografie, multimodale Gesprächs- und Interaktionsanalyse

1. Einleitung

Zwischen 2014 und 2019 wurden in Deutschland knapp zwei Millionen Asylanträge gestellt. Insofern ist die gesellschaftliche Integration der Geflüchteten kurz- und mittelfristig von herausragender Bedeutung. Um diese aktuellen Migrations- und Integrationsprozesse von Anfang an dokumentieren und analysieren zu können, wurde am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) zu Beginn des Jahres 2016 das Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“ gestartet (Deppermann et al. 2018). Das Projekt untersucht zwei wichtige Etappen der sprachlichen und beruflichen Integration der Geflüchteten. In Kooperation mit dem Goethe-Institut wurde einerseits eine zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durchgeführt. Andererseits analysieren wir in mehreren ethnografischen Feldstudien, wie der Prozess der beruflichen Integration von Flüchtlingen verläuft und welche sprachlich-kommunikativen Praktiken die fachliche Kommunikation im Beruf und die interpersonale Integration in Arbeitsteams fördern oder behindern.

2. Zweistufige Sprachstandserhebung

2016 und 2017 führten wir im Projekt zusammen mit dem Goethe-Institut eine zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durch. In der vorherrschenden migrations- und integrationspolitischen Vorstellung sollen die Migrantinnen und Migranten nach ihrer Ankunft in Deutschland zuerst die Integrationskurse besuchen und sich dann nach einem erfolgreichen Abschluss dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen. Insofern wollten wir mit einer ersten Erhebung zu Beginn der Kurse zunächst einmal die sozialen und sprachlichen Hintergründe der Geflüchteten erfassen und anschließend in einer zweiten Erhebung am Ende der Kurse untersuchen, ob die Teilnehmenden in der Lage sind, sich entsprechend dem sprachlichen Zielniveau B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in einem nachgestellten Bewerbungsgespräch sprachlich adäquat zu präsentieren. Das Sprachniveau B1 als Ziel für sechsmontatige Sprachkurse – insbesondere bei einem Ausgangsniveau A0 – auszugeben, ist ein relativ ambitioniertes Vorhaben. So zeigt zum Beispiel eine Studie der Association of Language Testers in Europe (ALTE) von 2018, dass zwar 22 der 41 befragten europäischen Staaten/Regionen einen Sprachnachweis für eine Niederlassungserlaubnis verlangen, allerdings nur Deutschland, Großbritannien und Dänemark an dem Anspruch des B1-Niveaus festhalten, was in Deutschland eben nach einem halben Jahr Sprachkurs möglich sein soll (Rocca et al. 2020: 27 f.).

2.1. Erste Erhebung

Die zweistufige Sprachstandserhebung wurde insgesamt in 42 allgemeinen Integrationskursen, verteilt auf fünf Bundesländer (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen), durchgeführt. Bei der ersten Erhebung zu Beginn der Kurse 2016 wurden mit einer Tabletumfrage die Sozialdaten und Sprachenbiografien von 606 Teilnehmenden (305 Geflüchtete und 301 andere Zugewanderte) erhoben (Cindark et al. 2019: 15). Die Umfrage wurde in die 15 Sprachen, die am häufigsten in den Kursen anzutreffen sind, übersetzt. Die 606 Befragten kamen aus über 70 verschiedenen Herkunftsländern, wobei 72 % der 305 Geflüchteten aus Syrien stammten. Insgesamt wurden von den Befragten 80 Sprachen genannt, die sie monolingual als Erstsprachen oder multilingual in

Erstsprachenkombinationen in den ersten fünf Jahren ihres Lebens gelernt hatten (ibid.). Auch in Bezug auf das Alter der Teilnehmenden gab es eine große Streuung. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden war zwischen 22 und 31 Jahre alt. Daneben waren 12 % aller Teilnehmenden unter 22 Jahre und 15 % über 41 Jahre alt. Dementsprechend waren auch die Arbeitserfahrungen der Kursteilnehmenden in den Herkunftsländern vor der Einwanderung sehr unterschiedlich: Manche hatten noch keine Arbeitserfahrung, was auf ihr jugendliches Alter zurückgeführt werden kann. Dagegen gaben rund 12 % der Befragten an, bereits vier oder mehr Jobs in den Herkunfts- und Transitländern ausgeübt zu haben. Ähnlich zeigte sich auch die Verteilung der Bildungsjahre auf die Befragten. Etwa 10 % der Teilnehmenden gingen höchstens sechs Jahre zur Schule. Etwas weniger als 30 % der Befragten gaben an, 15 oder mehr Jahre Bildungseinrichtungen in den Herkunftsländern besucht zu haben (ibid.: 16). Schließlich variierte auch die Aufenthaltsdauer der MigrantInnen in Deutschland vor dem Integrationskurs stark: Über die Hälfte der Geflüchteten hatten bereits 10 bis 24 Monate in Deutschland verbracht, bevor sie zum Kurs zugelassen und aufgenommen wurden. Bei den anderen Zugewanderten gaben dagegen ungefähr ein Drittel der Befragten an, weniger als sechs Monate in Deutschland verbracht zu haben, bevor sie den Kurs begannen (Cindark/Hünlich 2019: 20).

2.2 Zweite Erhebung

Bei der zweiten Erhebung 2017 am Ende der gleichen Kurse beteiligten sich insgesamt 531 Teilnehmende. Allerdings konnten am Ende der untersuchten Integrationskurse lediglich 254 Teilnehmende aus der ersten Erhebung einbezogen werden, was einen Prozentsatz von 54 % an Kursabgängen bedeutet (Cindark et al. 2019: 20). Bei dieser zweiten Erhebung ging es darum, mit Hilfe der Analyse von Sprachaufnahmen das erreichte mündliche Kompetenzniveau der Teilnehmenden zu ermitteln. Bei der tabletgestützten Kommunikationsaufgabe handelte es sich um ein nachgestelltes Bewerbungsgespräch, bei dem die Teilnehmenden sich vorstellen, über ihre bisherigen Berufserfahrungen erzählen, ausführen, welchen Beruf sie in Deutschland ausüben möchten, und schließlich über ihre Hobbys berichten sollten (ibid.: 22). Insgesamt erhielten wir 502 bewertbare Aufnahmen. Für die Einstufung dieser 502 Leistungen wurden sieben JurorInnen ausgewählt, die vor der Einstufung an einem Benchmarking-Workshop

teilnahmen. Ihre Aufgabe bestand darin, zu entscheiden, welche der Beispiele zu der Definition des B1-Niveaus bzw. darüber passen und welche unter B1 liegen. Liegt ein Beispiel darunter, musste entschieden werden, ob das Niveau A2 erreicht ist, oder ob die Leistung unter A2-Niveau liegt.

Nach den Bewertungen der JurorInnen erreichten in unserer Studie nur 6,8 % der Teilnehmenden das Zielniveau B1 (oder höher). 48,4 % schafften das Niveau A2 und 44,8 % wurden dem Anfängerniveau A1 zugeordnet (ibid.: 34 f.). Die Ergebnisse unserer Studie stehen in starkem Kontrast zu Selbsteinschätzungen der Deutschlernenden in vorausgegangen Studien. So schrieben sich im Jahr 2017 in der zweiten Welle der IAB-BAMF-SOEP-Studie über 60 % der Geflüchteten, die an einem Integrationskurs teilgenommen hatten, gute bis sehr gute Deutschkenntnisse zu (Brücker et al. 2019: 6). Unterschiede zu Selbstangaben von Deutschlernenden überraschen allerdings weniger als die zweite gravierende Diskrepanz: Nach den Geschäftsstatistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) lagen die positiven B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ), die im Anschluss an die Integrationskurse durchgeführt werden, im Jahr 2017 bei 48,7 %, sind also deutlich höher als unser Ergebnis von 6,8 % (Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017: 12). In Bezug auf die Frage, ob und wie sich unsere Ergebnisse mit den DTZ-Ergebnissen vergleichen lassen, müssen folgende Aspekte berücksichtigt werden (cf. Cindark 2021):

- 1) Der Unterschied zwischen Kursteilnahme und Prüfungsteilnahme: Im Jahr 2016, als unsere erste Erhebung in den Integrationskursen stattfand, wurden 534.648 Teilnahmeberechtigungen für die Integrationskurse ausgestellt und 339.578 neue Teilnehmende registriert (Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017: 3). Im Folgejahr 2017, als wir unsere zweite Erhebung durchführten, gab es 359.071 Kursabschlüsse (ibid.: 10), bei insgesamt 289.751 abgelegten DTZ-Prüfungen (ibid.: 12). Um die 20 % der Kursteilnehmenden traten also nach dem Kurs nicht zur Prüfung an. Und diese Entwicklung ist nicht neu: So ermitteln Schroeder/Zakharova (2015: 259) für den Zeitraum vom 01.01.2005 bis zum 30.06.2014, dass nur 660.527 von 1.069.231 Kursteilnehmenden bis zum Ende blieben und davon nur 481.091 Teilnehmende den Sprachtest absolvierten; 17 % der Teilnehmenden verließen in diesem Zeitraum also die Kurse ohne Prüfung. In unserer

IDS-Goethe-Studie wurden hingegen alle Teilnehmenden im letzten Modul 6 der Integrationskurse befragt.

- 2) Außerdem beruhen die Statistiken zum DTZ nicht auf testbezogenen, sondern auf personenbezogenen Kennzahlen, d.h., dass bei mehrfachen Teilnahmen am DTZ-Test das jeweils höchste erreichte Sprachniveau ausgewiesen wird (auch wenn der Teilnehmende in den Versuchen davor ein- oder mehrmals gescheitert war). In der IDS-Goethe-Studie hatten die Lernenden nur eine Möglichkeit zur Teilnahme.
- 3) Die IDS-Goethe-Sprachstandserhebung ist keine repräsentative Studie, sondern eine Stichprobe, die aber aufgrund zweier Aspekte belastbar ist: a) Die Studie wurde in den vier westlichen Bundesländern durchgeführt, in denen die meisten Integrationskurse stattfinden (plus ein Standort im Osten); b) Es wurde darauf geachtet, dass die an der Studie teilnehmenden Kurse auf größere und kleinere Städte verteilt sind. Daher sind z.B. die prozentualen Anteile der Teilnehmenden nach Herkunftsländern in der IDS-Goethe-Studie und nach der Statistik des BAMF für die Integrationskurse in 2016 und 2017 sehr ähnlich (Hünlich et al. 2018: 16).
- 4) Unsere IDS-Goethe-Studie wurde in Form von Bewerbungsgesprächen an Tablets durchgeführt; den DTZ führen zwei Prüfende durch, wobei sich zwei Prüflinge face-to-face als Gesprächspartner gegenüber sitzen. Beide Verfahren haben Vor- und Nachteile: Bei unserer Studie konnten die Teilnehmenden am Tablet die Aufnahmen so oft wiederholen, wie sie wollten, und waren nicht durch die Gegenwart von Prüfern gestresst; umgekehrt können sich beim DTZ die Teilnehmer beim Gespräch gegenseitig unterstützen und Rückfragen stellen.
- 5) In der IDS-Goethe-Studie wurden die Themenfelder „Arbeit“ und „Beruf“ abgefragt, dagegen fokussiert die mündliche DTZ-Prüfung Aspekte wie Kontaktaufnahme, längere Erzählung, gemeinsame Planung von etwas etc. Insofern haben wir in unserer Studie etwas abgefragt, was nicht Gegenstand der DTZ-Prüfung ist. Da aber die Themenfelder „Arbeit“ und „Beruf“ sehr wichtige Bestandteile des Rahmencurriculums der Integrationskurse sind, sind sie den Teilnehmenden auch nicht ganz unbekannt.
- 6) Schließlich muss erwähnt werden, dass beim DTZ die vier Bereiche „Sprechen“, „Hören“, „Lesen“ und „Schreiben“ abgeprüft werden. Dagegen hatten wir in unserer IDS-Goethe-Studie nur den Bereich „Sprechen“ berücksichtigt. Allerdings muss man hier auch anmerken, dass die

Teilnehmenden beim DTZ nach den Statistiken der Integrationskurse im Bereich „Sprechen“ immer am besten abschneiden (Tissot et al. 2019: 37).

Unser Ergebnis, dass nur 6,8 % der Teilnehmenden der von uns untersuchten Integrationskurse das erwartete Sprachniveau von B1 erreichen, ist auf jeden Fall eine wichtige und aufschlussreiche Erkenntnisgrundlage in Bezug auf die Frage, wie und ob am Arbeitsplatz die sprachlich-kommunikative Verständigung zwischen den Geflüchteten und ihren ArbeitskollegInnen bzw. Ausbildern gelingt bzw. gelingen kann. Diesbezüglich haben wir im Projekt parallel zu unserer IDS-Goethe-Sprachstandserhebung mehrere Begleitstudien in Arbeitskontexten durchgeführt und mit videografischen, ethnografischen und gesprächsanalytischen Methoden ausgewertet (Deppermann 2000).

3. Ethnografisch fundierte Interaktionsanalysen am Arbeitsplatz

Unsere Begleitstudien umfassen bisher a) mehrere Untersuchungen von beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen, b) eine Begleitstudie zu drei Geflüchteten während ihrer dualen Berufsausbildung zu MediengestalterInnen und c) im Bereich der Hochqualifizierten eine Langzeituntersuchung zu sieben Geflüchteten, die an einer anwendungsorientierten Hochschule studieren und im Rahmen ihres Studiums Pflichtpraktika ablegen müssen. Insgesamt besteht unser Korpus aus 92 Stunden Video- und 95 Stunden Audioaufnahmen. Im Folgenden werden wir in 3.1 zunächst einige unserer Ergebnisse zu den beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und der von uns begleiteten dualen Ausbildung vorstellen. Der Fokus liegt dabei auf den sprachlich-kommunikativen Praktiken der Ausbilder und auf den Fragen, ob und wie sie in Arbeitsinteraktionen mit Geflüchteten die gegenseitige Verständigung sicherstellen und neben Fach- auch Sprachwissen vermitteln. Da der betriebliche Integrationsprozess jedoch nicht nur von den Ausbildern ausgeht, sondern auch von der Beteiligungsweise der Geflüchteten abhängt, werden anschließend in 3.2 die Praktiken der Geflüchteten zur Verstehensherstellung und -sicherung fokussiert. In diesem Abschnitt präsentieren wir die ersten Ergebnisse unserer Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten (Overath i. Dr.), indem wir am Beispiel des gesprächsorganisatorischen Reparaturmechanismus aufzeigen, wie sich die interaktionalen Kompetenzen der Geflüchteten über die Zeit hinweg entwickeln.

3.1 Begleitstudien zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen und zu dualer Ausbildung

Im Projekt haben wir bislang fünf berufliche Qualifizierungsmaßnahmen (verteilt auf die Bundesländer Bayern und Baden-Württemberg) und die duale Berufsausbildung von drei Geflüchteten (in Rheinland-Pfalz) wissenschaftlich begleitet. Die vielfältigen und bundesweit stattfindenden Qualifizierungsmaßnahmen werden für die Geflüchteten in der ersten Phase nach ihrer Ankunft angeboten und stellen häufig die ersten wichtigen Weichen für ihre berufliche und soziale Integration in Deutschland dar. Im Rahmen dieser Maßnahmen sollen die Geflüchteten verschiedene Berufsfelder kennenlernen, um sich in der Folge beruflich besser orientieren und entscheiden zu können. Die Maßnahmen dauern in der Regel zwischen zwei und sechs Monaten. Hinsichtlich der erforderlichen Deutschkompetenzen der Teilnehmenden dieser Maßnahmen hält die Bundesagentur für Arbeit fest, dass die „Teilnehmer über Sprachkenntnisse verfügen [sollen], die es zulassen, den Inhalten der Maßnahme zu folgen. Dies ist in der Regel nach der Teilnahme an einem Integrationskurs der Fall“ (Kommunale Bildungskoordination, „Perspektiven für Flüchtlinge“ 2017: 1). Doch die Realität in den von uns begleiteten Maßnahmen in der Holz-, Friseur-, Metall- und Gastronomiebranche sah ganz anders aus. Bis auf einige wenige Teilnehmende verfügte der überwiegende Großteil der Geflüchteten nur über geringe Deutschkompetenzen, da sie vor dem Beginn der Maßnahmen noch keinen Integrationskurs besucht hatten.

Neben den Qualifizierungsmaßnahmen haben wir in unserer Ethnografie auch die ersten vier Monate der dualen Berufsausbildung von drei Geflüchteten zu MediengestalterInnen begleitet und mit Videoaufnahmen dokumentiert. Der ausbildende Betrieb ist eine gemeinnützige Medienanstalt in Rheinland-Pfalz, der im Rahmen eines Projekts, wofür die Geflüchteten eingestellt wurden, ein Internetportal für MigrantInnen aufbauen und betreiben soll. Das Portal soll MigrantInnen bei ihrer Integration in Deutschland unterstützen, indem es sowohl Tipps für aktuelle kulturelle Veranstaltungen in der Region als auch Informationen über Land und Leute sowie Anleitungen für bürokratische Angelegenheiten wie z.B. Amtsbesuche für Geflüchtete zur Verfügung stellt. Die Hauptarbeit des Projektteams besteht aus der Redaktion von Texten für das Internetportal. Des Weiteren besucht das Redaktionsteam regelmäßig Veranstaltungen zum Thema „Integration und kulturelle Vielfalt“, um darüber in Form von Kurzvideos auf der

Internetplattform YouTube zu berichten. Die drei im Projekt beschäftigten Auszubildenden (zwei Männer, eine Frau) stammen aus Syrien, Afghanistan und dem Iran und weisen unterschiedliche Deutschkenntnisse auf: Während der Geflüchtete aus Syrien auf Deutsch auf C1-Niveau sprachhandeln kann, verfügen die beiden anderen über Deutschkenntnisse auf A2-Niveau.

In Bezug auf die zentralen Fragen bezüglich der gegenseitigen Verständigung und der Sprachvermittlung konnten wir im Rahmen unserer Ethnografie drei prototypische Praktiken feststellen: a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung“, b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ und c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung“.

a) „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung“

In unseren Daten stehen die von uns begleiteten Maßnahmen in der Holz- und Metallbranche prototypisch für die Fälle, in denen die Ausbilder „kaum Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ betreiben. Beide Praktika fanden im Rahmen der Maßnahme „Perspektive für Flüchtlinge Plus“ (kurz „PerF Plus“) statt, die 2015 von der Bundesagentur für Arbeit in Bayern konzipiert wurde. Die von uns begleiteten Maßnahmen wurden 2016 durchgeführt. Entgegen der Konzeption der Bundesagentur, nach der an solchen Maßnahmen Geflüchtete teilnehmen sollten, die zuvor einen Integrationskurs absolviert haben, hatte nur einer der 13 Teilnehmer zuvor einen Sprachkurs besucht. Die Ausbilder waren davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden mindestens über ein B1-Deutschniveau verfügen würden.

Insbesondere aufgrund der inkongruenten Erwartungshaltung und weil die Ausbilder auf diese Situation nicht vorbereitet waren, weisen ihre Instruktionen am Arbeitsplatz oft ein mangelndes *recipient design* (Sacks et al. 1974) auf. Sie sind häufig syntaktisch und turn-strukturell zu komplex, vom Vokabular her zu anspruchsvoll und insbesondere zu fachsprachlich formuliert. Ihre Instruktionen sind in der Regel zu implizit und indexikalisch, es fehlt eine grundlegende Darstellung der Aufgabenstrukturen. Außerdem prüfen die Ausbilder kaum das Verstehen der Praktikanten. Verstehensprobleme werden oft nur zufällig, durch offensichtlich unpassende Reaktionen des Gegenübers sichtbar (Cindark i. Dr.). Da die Ausbilder weder die sprachlichen Vorkenntnisse der Geflüchteten zu eruieren versuchen, noch während des Vermittlungsdiskurses didaktische Fragen stellen, bleibt in vielen Interaktionen weitgehend im Dunkeln, was verstanden wurde. Dass das Verstehen und damit auch das

Lernen nicht erfolgreich waren, stellt sich so zumeist erst viel später heraus, was dann dazu führt, dass insbesondere Instruktionen umfassend wiederholt werden müssen oder gar die Vermittlung im Ganzen scheitert. Ebenso wird es von den Ausbildern nicht beachtet, dass einer der Geflüchteten über gute Deutschkenntnisse verfügt und entsprechend systematisch als Dolmetscher für andere eingesetzt werden könnte (Deppermann/Cindark 2018: 252–268).

b) „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“

Den prototypischen Fall der „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ stellt in unseren Daten das Projekt dar, in dem drei Geflüchtete zu MediengestalterInnen ausgebildet werden. Wie eingangs erwähnt, besitzt nur einer der drei geflüchteten Auszubildenden Deutschkompetenzen auf C1-Niveau, die Kenntnisse der beiden anderen gehen nicht über das A2-Niveau hinaus. So kommt es auch in diesem Kontext immer wieder zu gegenseitigen Verständnisproblemen, worauf die betrieblichen Ausbilder sehr unterschiedlich reagieren: In manchen Fällen werden die sprachlichen Verstehensprobleme gar nicht erkannt und bearbeitet. In anderen Situationen werden sie erkannt, aber nicht weiter bearbeitet. Und schließlich haben wir in unseren Daten eine Reihe von Interaktionen, in denen die betrieblichen Ausbilder reaktiv oder proaktiv auf (mögliche) Verstehensprobleme Bezug nehmen und neben Verständnissicherung auch Sprachvermittlung betreiben (z.B. durch Korrektur von Fehlern, Formulierung von Synonymen für unbekannte Wörter, Paraphrasierung von Redewendungen etc.). Da die sprachliche Handlungsweise der Ausbilder aber nicht rekurrent ist und keine Systematik erkennen lässt, betrachten wir diese ab und zu vorkommenden Verstehens- und Vermittlungspraktiken als prototypische Fälle von „ad-hoc Verständnissicherung und Sprachvermittlung“. Nach unseren Ethnografien und Beobachtungen sind diese Praktiken in der Arbeitswelt sehr oft anzutreffen. So kann man z.B. alle Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten, die wir in unserer longitudinalen Studie begleitet haben und auf die wir in 3.2 ausführlicher eingehen, ebenfalls in diese Gruppe einzuordnen (Cindark/Overath 2021).

c) „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung“

Den Prototyp für eine „systematische Verständnissicherung und Sprachvermittlung“ am Arbeitsplatz stellt in unseren Daten eine im Rhein-Neckar-Raum durchgeführte Qualifizierungsmaßnahme in der

Gastronomiebranche dar. Im Gegensatz zu den von der Bundesagentur organisierten „PerF Plus“-Maßnahmen geht diese Maßnahme auf die Selbstinitiative eines engagierten Gastronomen zurück, der auch schon in Lateinamerika ähnliche Kurse durchgeführt hat und der neben seiner Muttersprache Deutsch auch Englisch und Spanisch beherrscht. An dieser zweimonatigen Maßnahme nahmen insgesamt zwölf Geflüchtete teil, von denen nur drei zuvor einen Integrationskurs besucht hatten. So kommt es auch im Rahmen dieser Maßnahme häufig zu Situationen, in denen sich die Interaktanten nicht verstehen. Aber der Ausbilder benutzt im Gegensatz zu den Ausbildern von „PerF Plus“ ein breites Repertoire an sprachlich-kommunikativen Strategien, um mit Verständigungsproblemen umzugehen.

In der Regel schafft es der Ausbilder, seine Instruktionen mit passgenauem Adressatenzuschnitt zu formulieren: Wichtige Begriffe hebt er durch verlangsamtes Sprechtempo, Lautstärke, Fokusakzente und Pausen vor und nach der fokussierten Stelle hervor (Deppermann/Cindark 2018: 272). Seine Formulierungsweise ist durch klare Turnstrukturierung mit einfacher Syntax und eine klare Kategorisierung und Explikation der zu vollziehenden Handlungen charakterisiert. Verstehensunterstützend setzt er außerdem eindeutige Zeigegesten und illustrative Gesten ein (Cindark 2019). Auf Verstehensprobleme der Praktikanten wie ausbleibende Handlungsdurchführung reagiert er mit Selbstreformulierungen und Nachfragen. Oft im Anschluss an Ab- und Nachfrage-Sequenzen, wenn die Teilnehmer die Antwort nicht liefern, aber nicht selten auch proaktiv greift der Ausbilder zur Verständnissicherung neben gestischen Mitteln vor allem auf Paraphrasierungen und die Zerlegung der Instruktion in einzelne Schritte und minimale Turnkonstruktionskomponenten zurück (ibid.). Gerade in beruflichen Kontexten, in denen das Erlernen von Fachvokabular unumgänglich ist, ist die Umschreibung und Erklärung von fachsprachlichen Ausdrücken mit einfachen Alltagsbegriffen eine hilfreiche und effektive Methode (cf. Svennevig et al. 2017).

Darüber hinaus betreibt der Ausbilder neben Fachausbildung auch Sprachvermittlung. Er nutzt nahezu jede Gelegenheit (z.B. beim Kochen, Spülen etc.), den Flüchtlingen relevantes (Fach-)Vokabular beizubringen oder, falls es schon eingeführt war, abzufragen (Cindark/Overath 2021). Die didaktischen Fragen dienen dem Ausbilder systematisch dazu, das Vorwissen und das Verstehen der Praktikanten zu prüfen. Da bei der

Beantwortung der Fragen häufig artikulatorische Schwierigkeiten zu beobachten sind, wiederholt er die didaktisch abgefragten, für den jeweiligen Arbeitszusammenhang zentralen Ausdrücke langsam und standardnah und animiert so die Teilnehmer zur Einübung der Aussprache. Die sprachdidaktischen Sequenzen nehmen ebenso wie die didaktischen Strategien der Fachvermittlung ihren Ausgangspunkt stets bei grundlegenden praktischen Aufgaben, auf die sie immer wieder zurückbezogen werden. Das Sprachenlernen bleibt daher nicht abstrakt, sondern wird an die fachlichen Ausbildungserfordernisse und die praktischen, unmittelbar im Anschluss umzusetzenden Handlungen der Praktikanten angebinden.

Schließlich nutzt der Ausbilder die fortgeschrittenen Deutschkenntnisse einiger Teilnehmer, um auch anderen Teilnehmern durch systematische Übersetzungen wichtige Inhalte des Kurses zukommen zu lassen. Ebenso nutzt er sehr effektiv die Ressource seiner eigenen Mehrsprachigkeit. Da der Ausbilder über gute Kenntnisse im Spanischen und Englischen verfügt, wechselt er adressatenspezifisch in diese Sprachen, um einzelnen Teilnehmern, die auch Kompetenzen in diesen Sprachen besitzen, verstehensförderliche Übersetzungen anzubieten (Deppermann/Cindark 2018: 269–282). Da der Ausbilder all diese Praktiken rekurrent und nicht nur singulär und reaktiv zeigt, betrachten wir sein kommunikatives Handeln als einen prototypischen Fall für „systematische Verständnissicherung und Sprachermittlung“ am Arbeitsplatz (Cindark/Overath 2021).

3.2 Langzeitstudie zu Betriebspraktika von studierenden Geflüchteten

Die Integration in die Arbeitswelt wurde auf die große Fluchtmigration im Jahr 2015 hin für Geflüchtete auch von Bildungseinrichtungen wie Hochschulen begünstigt. Durch vereinfachte Aufnahmebedingungen konnten mehr Geflüchtete einen Studienplatz an einer Hochschule bekommen und so einen Grundstein für ihre Integration in die Berufswelt legen. Im Rahmen von Praktika ist es ihnen währenddessen zudem möglich, Praxiserfahrung zu sammeln und Einblicke in verschiedene Unternehmen zu gewinnen. In unserem Projekt haben wir sieben Geflüchtete, die an einer anwendungsorientierten Hochschule ein Studium aufgenommen haben, seit 2016 bis zu drei Jahren ethnografisch begleitet. Die hierbei entstandenen Audio- und Videoaufnahmen wurden dahingehend gesprächsanalytisch untersucht, wie

die Geflüchteten sprachlich und kommunikativ in die institutionelle Kommunikation integriert werden und sich selbst integrieren (Overath i.Dr.).

Eine wichtige Voraussetzung für die Integration in Interaktionen ist die Herstellung von Intersubjektivität und Verstehen im Kommunikationsprozess. Aus diesem Grund liegt der Fokus dieser Teiluntersuchung im Projekt auf der Herstellung und Sicherung von Verstehen als reziprokem Prozess in solchen L1–L2-Interaktionen. Während die Verstehensprozesse in Kapitel 3.1 mit Fokus auf den sprachlich-kommunikativen Praktiken der Ausbilder betrachtet wurden, wird in diesem Abschnitt das Sprachverhalten der Geflüchteten untersucht. Für sie ist nicht nur das fachliche Wissen, sondern vor allem auch die Sprachkompetenz, die sie in ihrer Rolle als L2-Sprecher erwerben und anwenden müssen, von hoher Relevanz für einen ergebnisreichen Abschluss ihrer Praktika und eine erfolgreiche Integration in die Unternehmenswelt.

Eine von vielen Praktiken, Verstehen und Intersubjektivität herzustellen, zu sichern und so nicht nur Nicht- und Missverstehen entgegenzuwirken, sondern auch das hierbei vermittelte Wissen zu festigen und den *common ground* (Clark/Schaefer 1989) der Gesprächsteilnehmer zu erweitern, ist der Reparaturmechanismus im Gespräch. Aus diesem Grund wurden in diesem Teilprojekt Reparatur-Sequenzen untersucht, um herauszufinden, welche Schwierigkeiten L1- und L2-Sprecher bei der Sprachproduktion und -rezeption in der Interaktion miteinander haben, wie sie diese anzeigen und beheben und wie sich dies bei den L2-Sprechern im Laufe der Zeit verändert, d.h., welche Kompetenzen sie mit der Zeit diesbezüglich erwerben.

Im Anschluss an die Forschung von Schegloff, Jefferson und Sacks (1977) gehören Reparaturen heute zu den am ausführlichsten untersuchten Praktiken der Konversationsanalyse. Dabei stehen zum einen die Struktur von Reparaturen und Reparatursequenzen sowie ihre Einbettung in die Interaktion (z.B. Schegloff 1987, Pfeiffer 2015) und zum anderen die Interpretationen der Teilnehmer bzgl. der Probleme und die Intersubjektivität (z.B. Drew 1997, Kurhila 2006, Couper-Kuhlen/Selting 2018) im Vordergrund. Obwohl die meisten Studien L1-L1-Interaktionen verschiedenster Sprachen untersuchen (z.B. Jefferson 1974, Hayashi/Hayano 2013, Dingemans/Torreira/Enfield 2014), nehmen auch Studien zu Reparaturen in L1–L2-Interaktionen immer weiter zu (z.B., Kurhila 2006, Svennevig et al. 2017). Dabei entstammt das meiste Material Alltagsgesprächen; nur

wenige Studien schließen auch institutionelle Kommunikation mit ein (z.B. Kurhila 2006, Park 2007) – davon keine in Unternehmen. Die hier vorliegende Studie ergänzt somit die Forschung zu Reparaturen in institutionellen L1–L2-Interaktionen um die Diskurstypen „Arbeitsbesprechungen“, „Mitarbeitergespräche“, „Supervisionen“ und „berufliche Ausbildung“. Neben der Fokussierung des Sprachgebrauchs der L2-Sprecher wird in der longitudinalen Studie v.a. die Entwicklung ihrer Sprachkompetenz untersucht.

Ein Beispiel für eine solche Entwicklung soll im Folgenden aufgezeigt werden. Die Gesprächsausschnitte sind den Aufnahmen des Geflüchteten Fadi (FA) entnommen. Zu Beginn der Aufnahmen ist der 24-jährige Syrer bereits drei Jahre in Deutschland und verfügt über Deutschkenntnisse auf B1-Niveau. Sein Praktikum absolviert er in der IT-Abteilung eines Dienstleistungsunternehmens. Hier stellt er in regelmäßigen Abständen seinem Betreuer seine geleistete Arbeit in einer Präsentation vor. Aus einer solchen entstammt der erste Ausschnitt zu Beginn des Praktikums. Zudem nimmt er mit einem anderen Flüchtling zusammen an Supervisionen teil, in denen mit einer *Human-Resources*-Mitarbeiterin Probleme und Unsicherheiten geklärt werden. Der zweite Ausschnitt stammt aus der vorletzten Supervision nach einem Jahr und fünf Monaten am Ende seines Arbeitsverhältnisses. Die Entwicklung wird in diesem Beispiel mit Fokus auf die metakommunikativen Reparaturmarker dargestellt; mit ihnen verfügt der Sprecher über eine metapragmatische Initiierungsressource, mit der er seinen eigenen Sprachgebrauch thematisieren und somit das jeweilige Reparaturandum explizit machen kann (Pfeiffer 2015: 293). Sie helfen also dabei, dem Gesprächspartner anzuzeigen, dass ein Problem vorliegt, worin es besteht und dass eine Reparatur stattfindet, die – im Gegensatz zur Ursprungsäußerung – gültig ist. Kurz gesagt: Sie zeigt dem Gesprächspartner explizit an, wie er die Äußerung zu verstehen hat.

Zu Beginn von FAs Praktikum ist sein Gebrauch an metakommunikativen Reparaturmarkern rar und relativ einseitig. So lässt sich in der Anfangsphase ausschließlich die metakommunikative Reparaturinitiierung „ich meinte XY“ finden, wie in Beispiel (1) aus einem Präsentationsgespräch, in dem FA seinem Betreuer Simon (SI) eine neue Version seiner Programmierung vorstellt.

(1) **java klassen** (FA_Präsentation 17.10.17; 05:54-06:06)

```

12  FA   wenn DIEse nEUe version-
13      also ich meine die java klassen nicht f (.) nicht
      funktioNIERen.
14      (0.64)
15      DANN:-
16      (1.16)
17      habe ich AUCH,
18      (0.42)
19      diese ex em el (.) seite die klAssische ex em el ART
      und weise vorbereitet;
```

FA beginnt seinen Konditionalsatz mit „wenn DIEse nEUe version-“ (12), bricht ihn dann aber ab und leitet mit „also ich meine“ eine selbstinitiierte Selbstreparatur ein. Diese Reparatur findet durch eine Substitution des Reparandums „DIEse nEUe version“ (12) durch „die java klassen“ (13) statt. Mithilfe der Nennung der Java-Klassen präzisiert FA inhaltlich das Subjekt: Die Java-Klassen sind Bestandteil der von ihm programmierten, neuen Version. Er befürchtet somit nicht, dass die neue Version generell nicht funktioniert, was verschiedene Ursachen haben kann, sondern sieht explizit die Java-Klassen als kritischen Bestandteil an. Der Reparaturmarker „also“ verweist somit auf eine folgende Präzisierung und hat folglich die Bedeutung „genauer gesagt“. Das hieran anschließende „ich meine“ verdeutlicht zudem, dass es FAs Gedankengang ist, der hier ausgedrückt wird – und zwar derselbe wie in der Ursprungsäußerung. Zusammengekommen wird hier also eine Äußerung FAs konkretisiert.

Diese Präzisierung ist insbesondere in diesem Kontext wichtig, da die Verwendung von Java-Klassen in FAs Programmierung kein Wissen des *common grounds* sind, sondern eine neue Information darstellen. Da der Betreuer SI aber selber Programmierer ist und daher über Wissen zu Javaklassen verfügt, ist es für FA wichtig, an dieser Stelle eine detailliertere Beschreibung zu liefern. Er formuliert hier somit im *recipient design*, indem er seine Reparatur fachlicher gestaltet.¹ Zudem stellt FA sich somit

1 Das bedeutet nicht, dass fachliche Ausdrucksweisen immer dem *recipient design* entsprechen. Auch das Gegenteil, nämlich die oberflächlichere Erklärung,

auch als fachlich kompetent dar: Zwar ist er sich bewusst darüber, dass die neue Version nicht funktionieren könnte, er weiß aber auch, welche Ursache dies haben kann. Im daran anschließenden Hauptsatz des Konditionalsatzes fügt er zudem die Problemlösung für das Eintreten dieses Falles aus, nämlich, dass er „diese ex em el (.) seite die klAssische ex em el ART und weise vorbereitet;“ (19) hat. Wie FA als L2-Sprecher und Programmierer von seinen Gesprächspartnern angesehen wird, kann er demnach durch den bedachten Gebrauch seiner Sprache beeinflussen (Hall 1999: 151).

FA reflektiert also schon zu Beginn seines Praktikums über die Passung seiner Aussagen hinsichtlich des Wissens des Gesprächspartners. Ist diese nicht gegeben, repariert er seine Ursprungsäußerung, indem er sie z.B. durch eine Substitution präzisiert. Damit erleichtert er seinem Gesprächspartner, die Reparatur zu erkennen, und beugt so möglichen Missverständnissen vor. Hierfür benutzt er schon zu Anfang die expliziteste Reparaturinitiierung: den Metakommentar. Den zweigliedrigen Metakommentar „ich meine“, der hier noch um den Inferenzmarker „also“² ergänzt wird, benutzt FA in der Anfangsphase wiederholt als Reparaturinitiierung. Andere metasprachliche Reparaturmarker lassen sich anfangs jedoch nicht finden. Erst im Laufe der Zeit macht er Gebrauch von vielfältigeren metasprachlichen Reparaturinitiierungen. Neben ihrer Vielfalt werden die Reparaturen zum Ende seines Praktikums auch komplexer. Diese Komplexität, in der FA zum Ende seines Arbeitsverhältnisses sein Problem thematisieren und die Durchführung einer Reparatur verdeutlichen kann, zeigt folgender Ausschnitt (2) einer Supervision, in der sich FA bei der *Human-Resources*-Mitarbeiterin Sabine (SA) über das Vorgehen der Krankenkassen informiert:

kann im Hinblick auf das *recipient design* formuliert worden sein (Nguyen 2011: 197), so z.B., wenn der Gesprächspartner nicht vom Fach ist und detailliertere Beschreibungen evtl. nicht versteht.

2 Zu „also“ als Inferenzmarker cf. Deppermann/Helmer (2013).

(2) **vielleicht ist die frage nicht KLA:R** (FA_ HR-KG 16.03.2018; 37:09–37:34)

206 **FA** äh: ich habe eine frage bezüglich (.) der
 (.) KRANkenkasse;
 207 (0.36)
 208 **was::** (.) also **WIE** nimmt der krankenkasse
normalerweise in deutschland von der werkstudenten:-
 209 **(0.36)**
 210 **äh-**
 211 **(1.14)**
 212 **die (.) oder wie MACHT (.) die krankenkasse die**
abrechnung,
 213 **(0.74)**
 214 **äh:::-**
 215 **(1.0)**
 216 **vielleicht ist die frage nicht KLA:R;**
 217 ich-
 218 (0.36)
 219 m:ochte nur wissen **WIE:-**
 220 (1.5)
 221 also-
 222 (2.04)
 223 **wie rechnen sie das AB?**

Bereits die Einleitung des Themas wird von FA metakommunikativ mit „äh: ich habe eine frage bezüglich (.) der (.) KRANkenkasse;“ (206) formuliert. Die Frage selbst beginnt er zunächst mit „was::“ (208), repariert das Interrogativpronomen dann aber nach einer kurzen Pause, eingeleitet durch „also“, zu „wie“ und zeigt durch seine starke Akzentuierung letzteres Interrogativpronomen als Reparans (cf. Pfeiffer 2015) an. Die hiermit eingeleitete Frage „WIE nimmt der krankenkasse normalerweise in deutschland von der werkstudenten:- (0.36) äh- (1.14) die“ weist zum Ende hin einige Disfluenzmarker auf und zeigt somit Schwierigkeiten des Sprechers bei der Fortführung der Äußerung. Daraufhin bricht FA diese ab und initiiert mit „oder“ eine Rephrasierung, die allgemeiner formuliert ist. Doch auf die Rephrasierung „MACHT (.) die krankenkasse

die abrechnung,“ (212) erfolgt keine Antwort. Stattdessen entsteht eine kurze Pause (213), in der FA seinen Blick von SA abwendet und mit „äh:::–“ (214) ansetzt. Hierauf erfolgt erneut eine Pause (215), die von der Gesprächspartnerin ebenfalls nicht zur Beantwortung oder Formulierungshilfe bzw. Reparaturinitiierung genutzt wird. Das kann jedoch mit dem abgewendeten Blick FAs begründet werden, da er so andeutet, dass er die Formulierungsschwierigkeiten selber überwinden möchte. So kommuniziert er zuerst die von ihm erkannte Problemquelle durch den Metakommentar: „vielleicht ist die frage nicht KLA:R;“ (216). Hierdurch stellt er zum einen die gesamte vorherige Frage als Reparaturandum (Levelt 1983) heraus und zum anderen weist er auf eine folgende Reparatur hin. Auch diese initiiert er metakommunikativ, indem er „ich– (0.36) m:oachte nur wissen“ der darauffolgenden Frage „WIE:– (1.5) also– (2.04) wie rechnen sie das AB?“ (219–223) voranstellt.

In dieser Sequenz betreibt FA also viel Reformulierungsaufwand, den er metakommunikativ auch als solchen kennzeichnet. Hierbei werden seine Bemühungen sichtbar, seine Frage so zu formulieren, dass sie von den Rezipienten verstanden wird. Bereits in der ersten Äußerung erschweren die zahlreichen Häitationen, Satzabbrüche, Satzneuanfänge, Einschübe, Reparaturen und Reformulierungen das Verstehen des semantischen Bezugs der Frage FAs. Dass die Frage nicht leicht verständlich ist, erkennt auch FA als Problematik seiner Äußerung und teilt es seiner Gesprächspartnerin mit, womit er auch seine anschließende Reformulierung begründet. Der hier geäußerte metakommunikative Kommentar zeigt Gesprächspartnern an, was der Sprecher in dem Moment macht, was er machen wird und was seine Intentionen sind, und gehört somit wie auch alle nicht-metakommunikativen Displays zu „the very essence of interactional development over time“ (Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015: 263).

Im Laufe seines Arbeitsverhältnisses in der Firma entwickeln sich also die metakommunikativen Reparaturinitiierungen FAs weiter. Während sie schon anfangs als „additional proof of a high level of awareness“ (Roehr-Brackin 2014: 34) auftreten, werden sie zunehmend vielfältiger und komplexer: So treten sie zunächst in Minimalform als „ich meinte xy“ auf. Im Laufe der Zeit variiert ihre sprachliche Form aber zunehmend. Hierbei sind insbesondere zum Ende hin komplexere metakommunikative Strukturen als Reparaturinitiierungen zu finden. FA entwickelt diesbezüglich also

nicht nur ein größeres Repertoire, sondern auch eine Kompetenz hinsichtlich der kontextuellen (vielseitigeren) Nutzung und komplexeren Strukturierung sowie der expliziten Thematisierung seines Sprachgebrauchs.

An diesem Beispiel wird eine zunehmende Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch FAs deutlich, die zur Vielfältigkeit, Komplexität, Berücksichtigung des *recipient designs* sowie der Anwendung weiterer Funktionen führt. So ist bei ihm zunächst eine Zunahme der Vielfältigkeit einzelner Reparaturpraktiken zu erkennen – seien es die verschiedenen sprachlichen, nicht-sprachlichen, aus neuem Sprachmaterial oder aus wiederverwendetem Sprachmaterial bestehenden Reparaturmarker und ihre Kombinationen oder explizit die metasprachlichen Kommentare, für die er mehr Gebrauchsmöglichkeiten erwirbt und die somit die Reparaturinitiierungen vielfältiger machen, oder die Vielfalt der reparierten Äußerungsteile, z.B. ihre Wortarten, ihre Länge etc. Mit der steigenden Vielfalt geht auch eine zunehmende Komplexität der Reparatursequenzen einher. So können einzelne Aspekte innerhalb der Reparatursequenz wie z.B. Modalitätsausdrücke, metasprachliche Reparaturmarker und Präzisierungen, aber auch die Reparaturen selbst komplexer sein. In letzterem Fall werden dann Reparaturen durchgeführt, für die detailliertes Sprachwissen, größerer Planungs- und /oder Formulierungsaufwand vorausgesetzt wird.

Die Entwicklung der Sprachkompetenz lässt sich auch daran erkennen, dass FA mit der Zeit stärker und vielfältiger im *recipient design* formuliert, z.B. durch die verstärkte Nutzung von Reparaturinitiierungen allgemein und ihre Verstärkung durch die Kombination mehrerer Reparaturmarker, z.B. der Verwendung von prä- und postpositionierten Ankern (Pfeifer 2015) in derselben Reparatursequenz. Der L2-Sprecher achtet so auf die verständliche formale Überlieferung seines Äußerungsinhalts. Was den Inhalt selbst betrifft, versucht er diesen verstärkt mithilfe von Elaborierungen und Präzisierungen zu konkretisieren, wobei er das (Fach-)Wissen des Gesprächspartners, den *common ground* und die Erwartungen, die der Rezipient an ihn hat, beachtet. Neben der Wahl der Formulierungen im *recipient design* wählt FA zum Ende seines Arbeitsverhältnisses hin auch vermehrt Formulierungen, die verschiedene mögliche Problemquellen beseitigen und somit mehrere Funktionen erfüllen, wodurch sie den Verstehensprozess beschleunigen und möglichen Folge Reparaturen und längeren Reparatursequenzen vorbeugen können.

Diese Veränderungen zeigen die Weiterentwicklung der interaktionalen Kompetenz, die im Laufe der Zeit immer mehr zur einfacheren, weniger komplexen Herstellung von Verstehen und Intersubjektivität in der Interaktion beiträgt. Durch zunehmend bessere Verständigung integriert der L2-Sprecher sich selbst immer mehr in die Interaktionen und somit in seine Arbeitsteams. Dies zeigt, dass sprachliche und interaktionale Kompetenz einen großen Beitrag zur Integration leisten. Mit der longitudinalen Studie konnten Einblicke in die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz in der institutionellen Kommunikation während des jeweiligen Aufnahmezeitraums von drei bis hin zu 13 Monaten gewonnen werden. Die Langzeitstudie zeigt zum einen, dass der Prozess der Verstehensherstellung und -sicherung ein mutualer Prozess ist, der von den L1- und den L2-Sprechern gemeinsam durch zum Teil gleiche, zum Teil aber auch andere Praktiken vollzogen wird. Zum anderen entwickeln die L2-Sprecher eben diese Praktiken weiter, was eine stetige Erweiterung der interaktionalen Kompetenz und mit ihr einhergehend eine zunehmende (Möglichkeit der) Integration in die Arbeitsteams und Berufswelt aufzeigt.

4. Schluss

In unserem Projekt untersuchen wir die ersten wichtigen Etappen der sprachlich-kommunikativen Integration der Geflüchteten in die hiesige Arbeitswelt. Unsere IDS-Goethe-Sprachstandserhebung hat ergeben, dass nur 6,8 % der Zugewanderten nach einem Integrationskurs das Zielniveau B1 schaffen. Das ist ein ernüchterndes Ergebnis, das einerseits darauf verweist, dass eventuell die Erwartungshaltung eine falsche ist und das Sprachniveau A2 eine viel realistischere Erwartung an die Teilnehmenden der Integrationskurse darstellt. Andererseits unterstreicht es die erwartbaren sprachlichen Probleme der Geflüchteten zu Beginn ihres Arbeitslebens in Deutschland.

Unsere ethnografischen Begleitstudien zu mehreren Qualifizierungsmaßnahmen und der dualen Berufsausbildung von drei Geflüchteten zu MediengestalterInnen haben gezeigt, dass die Betriebe unterschiedlich gut darauf vorbereitet sind, die Verständigung am Arbeitsplatz und den Spracherwerb der Geflüchteten zu unterstützen. Häufig ist zu beobachten, dass die Auszubildenden in Lehr-Lern-Interaktionen mit Sprachlernern

überfordert sind und neben der Fachvermittlung kaum oder nur ad-hoc Sprachvermittlung betreiben. In einigen anderen Fällen gelingt es aber den Ausbildern, die Herausforderungen zu meistern und systematisch das gegenseitige Verstehen sicherzustellen und neben der Fachvermittlung auch Sprachvermittlung zu betreiben.

Und schließlich zeigt unsere längsschnittliche Studie zu Betriebspraktika von studierenden Flüchtlingen, dass auch der untersuchte Geflüchtete sich am Prozess der Verstehensherstellung beteiligt, indem er insbesondere adressatengerecht und hiermit einhergehend situationsbezogen kommuniziert. Die Beteiligung an dieser hängt dabei von der interaktionalen Kompetenz ab, die sich im mutualen Prozess der Verstehensherstellung entwickelt und wiederum auf diese auswirkt. So gelingt dem L2-Sprecher eine zunehmende Integration in die Interaktionen und Arbeitsteams.

5. Literaturverzeichnis

- Brücker, Herbert/Croisier, Johannes/Kosyakova, Yulixa/Kröger, Hannes/Pietrantuono, Giuseppe/Rother, Nina/Schupp, Jürgen, 2019: „Zweite Welle der IAB-BAMF-SOEP-Befragung – Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung“. *IAB-Kurzbericht 3/2019*, <http://doku.iab.de/kurzber/2019/kb0319.pdf> (letzter Zugriff 12.11.2020).
- Cindark, Ibrahim, in Druck: “Linguistic Encoding and Decoding in Workplace Interactions Between Refugees and German Instructors”. In: Kardanova-Biryukova, Ksenia (ed.): *Linguistic Encoding/Decoding in Global Contexts, Selected Papers of the 54nd Linguistics Colloquium in Moscow (2019)*. Peter Lang: Frankfurt a.M.
- Cindark, Ibrahim, 2021: „Welches Sprachniveau erreichen die Migranten und Migrantinnen am Ende der allgemeinen Integrationskurse?“ In: Freudenberg-Findeisen, Renate/Harsch, Claudia/Middeke, Annegret/Wegener, Anke (Hrsg.): *Zur gesellschaftlichen Integration neu Zugewanderter – eine Bilanz*. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Universitätsverlag: Göttingen, 37–54.
- Cindark, Ibrahim, 2019: „Kommunikative Praktiken der Verständigung in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen mit Flüchtlingen“. In: Strässler, Jürg (Hrsg.): *Sprache(n) für Europa. Mehrsprachigkeit als Chance/ Language(s) for Europe. Multilingualism as a Chance. Auswahl an Beiträgen des 52. Linguistischen Kolloquiums in Erlangen (2017)/*

- Selected Papers of the 52nd Linguistics Colloquium in Erlangen (2017)*. Peter Lang: Frankfurt a.M., 37–52.
- Cindark, Ibrahim/Deppermann, Arnulf/Hünlich, David/Lang, Christian/Perlmann-Balme, Michaela/Schöningh, Ingo, 2019: *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, http://dib.ids-mannheim.de/fileadmin/dateien/pdfs/Cindark_et_al__2019__Perspektive_Beruf.pdf (letzter Zugriff 13.11.2020).
- Cindark, Ibrahim/Hünlich, David, 2019: „Integrationskurse auf dem Prüfstand. Studie zu mündlichen Kompetenzen der Teilnehmenden von Integrationskursen“. *Sprachreport* 4/2019, 18–25.
- Cindark, Ibrahim/Overath, Santana, 2021: „Praktiken der Sprachvermittlung am Arbeitsplatz.“ In: Sander, Isa-Lou/Efing, Christian (Hrsg.): *Der Betrieb als Sprachlernort*. Narr Verlag: Tübingen, 81–105.
- Clark, Herbert H./Schaefer, Edward F., 1989: „Contributing to Discourse“. *Cognitive Science* 13, 259–294.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret, 2018: *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Deppermann, Arnulf (2000): „Ethnographische Gesprächsanalyse: Zum Nutzen einer ethnographischen Erweiterung für die Konversationsanalyse“. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1. Verlag für Gesprächsforschung: Mannheim, 96–124.
- Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim, 2018: „Instruktion und Verständigung unter fragilen Interaktionsbedingungen: Gesprächsanalytische Untersuchungen zu beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen für Flüchtlinge“. *Deutsche Sprache* 3/2018. Erich Schmidt: Berlin, 245–288.
- Deppermann, Arnulf/Cindark, Ibrahim/Overath, Santana, 2018: „Einleitung zum IDS-Projekt ‚Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen‘“. *Deutsche Sprache* 3/2018. Erich Schmidt: Berlin, 193–208.
- Deppermann, Arnulf/Helmer, Henrike, 2013: „Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch: Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*“. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 32(1). De Gruyter: Berlin/Boston, 1–40.

- Dingemanse, Mark/Torreira, Francisco/Enfield, Nick J., 2014: „Formats for Other-Initiation of Repair Across Languages. An Exercise in Pragmatic Typology“. In: Nikolaeva, Irina (ed.): *Linguistic Typology*. (Critical Concepts in Linguistics 4) Routledge: London, 322–357.
- Drew, Paul, 1997: „‘Open’ Class Repair Initiators in Response to Sequential Sources of Troubles in Conversation.“ *Journal of Pragmatics* 28, 69–101.
- Hall, Joan K., 1999: „A Prosaics of Interaction. The Development of Interactional Competence in Another Language“. In: Hinkel, Eli (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press: Cambridge, 137–151.
- Hayashi, Makoto/Hayano, Kaoru, 2013: „Proffering Insertable Elements: A Study of Other-initiated Repair in Japanese“. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (eds.): *Conversational Repair and Human Understanding*. (Studies in Interactional Sociolinguistics 30). Cambridge University Press: Cambridge, 293–321.
- Hünlich, David/Wolfer, Sascha/Lang, Christian/Deppermann, Arnulf, 2018: *Wer besucht den Integrationskurs? Sprachliche und soziale Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache: Mannheim, https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf (letzter Zugriff 13.11.2020).
- Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017, Referat Statistik, Referat 82A, Referat 82D des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, 2018, https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Integrationskurszahlen/Bundesweit/2017-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publication_file&v=5 (letzter Zugriff 13.11.2020).
- Jefferson, Gail, 1974: „Error Correction as an Interactional Resource“. *Language in Society* 3(2), Cambridge University Press: Cambridge, 181–199.
- Kommunale Bildungskoordination, 2017: *Perspektiven für Flüchtlinge – PerF*, <http://bildungskoordination-wuerzburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Perspektiven-für-Flüchtlinge.pdf> (letzter Zugriff 13.11.2020).
- Kurhila, Salla, 2006: *Second Language Interaction*. (Pragmatics & beyond: New series 145). Benjamins: Amsterdam et al.

- Levelt, Willem, 1983: „Monitoring and Self-repair in Speech“. *Cognition* 14, 41–104.
- Nguyen, Hong T., 2011: „Achieving Recipient Design Longitudinally: Evidence from a Pharmacy Intern in Patient Consultations“. In: Hall, Joan K./Hellermann, John/Pekarek Doehler, Simona (eds.): *L2 Interactional Competence and Development*. Multilingual Matters: Bristol, 173–205.
- Overath, Santana, in Druck: „Interaktionskompetenz im Ausbildungskontext. Eine Untersuchung der Reparaturpraktiken von Geflüchteten in betrieblichen Gesprächen und ihre longitudinale Entwicklung.“ Dissertation. Winter: Heidelberg.
- Park, Innhwa, 2007: „Co-construction of Word Search Activities in Native and Non-native Speaker Interaction.“ *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 7(2), 1–23.
- Pekarek Doehler, Simona/Pochon-Berger, Evelyne, 2015: „The Development of L2 Interactional Competence: Evidence from Turn-taking Organization, Sequence Organization, Repair Organization and Preference Organization“. In: Cadierno, Teresa/Eskildsen, Søren (eds.): *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*. De Gruyter: Berlin/Boston, 233–270.
- Pfeiffer, Martin, 2015: *Selbstreparaturen im Deutschen. Syntaktische und interaktionale Analysen*. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 68). De Gruyter: Berlin/Boston.
- Rocca, Lorenzo/Carlsen, Cecile H./Deygers, Bart, 2020: „Linguistic Integration of Adult Migrants: Requirements and Learning Opportunities“. *Report on the 2018 Council of Europe and ALTE Survey on Language and Knowledge of Society Policies for Migrants*, <https://biblio.ugent.be/publication/8645967/file/8655364.pdf> (letzter Zugriff 12.11.2020).
- Roehr-Brackin, Karen, 2014: „Repository: Explicit Knowledge and Processes from a Usage-Based Perspective: The Developmental Trajectory of an Instructed L2 Learner“. *Language Learning* 64, 1–61, <https://core.ac.uk/download/pdf/194087087.pdf> (letzter Zugriff 12.11.2020).
- Sacks, Harvey /Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail, 1974: „A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation“. *Language* 50, 696–735.

- Schegloff, Emanuel A., 1987: „Recycled Turn Beginnings: A Precise Repair Mechanism in Conversation’s Turn-taking Organization“. In: Button, Graham/Lee, John R. E. (eds.): *Talk and Social Organisation. Multilingual Matters*: Clevedon, 70–85.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey, 1977: „The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation“. *Language* 53, 361–382.
- Schroeder, Christoph/Zakharova, Natalia, 2015: „Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick“. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)* 8, 257–262.
- Svennevig, Jan/Gerwing, Jennifer/Jensen, Bård Uri /Allison, Meredith, 2017: „Pre-empting Understanding Problems in L1/L2 Conversations: Evidence of Effectiveness from Simulated Emergency Calls“. *Applied Linguistics* 40 (2), 205–227, <https://doi.org/10.1093/applin/amx021> (letzter Zugriff 12.11.2020).
- Tissot, Anna/Croisier, Johannes/Pietrantuono, Giuseppe/Baier, Andrea/Ninke, Lars/Rother, Nina/Babka von Gostomski, Christian, 2019: „Zwischenbericht I zum Forschungsprojekt ‘Evaluation der Integrationskurse (EvIk)’. Erste Analysen und Erkenntnisse“. *Forschungsbericht* 33. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Nürnberg, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67861-0> (letzter Zugriff 26.11.2021).