

ABSCHLUSSBERICHT

ZUR ETHNOGRAPHISCH-SPRACHWISSENSCHAFTLICHEN
BEGLEITUNG EINER GASTRONOMISCHEN
FÖRDERMASSNAHME FÜR FLÜCHTLINGE („GASTRO“)
IM RHEIN-NECKAR-RAUM



Dr. Ibrahim Cindark & Kristin Bauer

Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-75999>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Flüchtlinge und Asylbewerber in Deutschland	4
3. Das IDS-Projekt: „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“	6
4. Qualifizierungsmaßnahme „GASTRO“	7
4.1 Interaktionsanalysen.....	9
4.1.1 Beispiel „kochen oder köcheln“	11
4.1.2 Beispiel „Soße binden“	14
4.1.3 Beispiel „knusprig kross“	17
4.1.4 Beispiel „Was ist Sekt?“	20
4.2 Zusammenfassung der Analysen	24
5. Zusammenfassung „GASTRO“	26
6. Einige der Transkriptionskonventionen nach GAT2.....	29
7. Literaturverzeichnis	30

Kontakt:

Dr. Ibrahim Cindark
Zentrale Forschung
Institut für Deutsche Sprache
Standort Augustaanlage
Augustaanlage 32
68165 Mannheim

E-Mail: cindark@ids-mannheim.de
Tel: 0621 – 1581 -463
Fax: 0621 – 1581 -200

© 2017 IDS Mannheim
Alle Rechte vorbehalten
www.ids-mannheim.de



Abschlussbericht zur ethnographisch-sprachwissenschaftlichen Begleitung der gastronomischen Fördermaßnahme für Flüchtlinge („GASTRO“) im Rhein-Neckar-Raum

Dr. Ibrahim Cindark und Kristin Bauer¹

1. Einleitung

Deutschland sieht sich in den nächsten Jahren vor enormen Herausforderungen gegenübergestellt. Mit der Fluchtmigration von knapp 1,5 Mio. Menschen alleine zwischen 2014 und 2017 stehen nahezu in jedem gesellschaftlichen Bereich und hier insbesondere in den Sektoren Bildung und Arbeit große Integrationsaufgaben an. Steven Vertovec, der Leiter des Max-Planck-Instituts zur Erforschung multireligiöser und multiethnischer Gesellschaften bezeichnet die Fluchtmigration von 2015 auch deshalb als die „zweite Wende“ (Vertovec 2015) für Deutschland, die das Land nachhaltig verändern wird. Nach seiner Einschätzung werden die gesellschaftlichen Transformationen dermaßen tiefgreifend sein, dass die Formulierung „seit der Flüchtlingskrise“ eine ebenso geläufige Redewendung sein wird wie die Formulierung „seit der Wende“.

Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen wie „GASTRO“ im Rhein-Neckar-Raum sind in diesem Kontext sehr wichtige Anstrengungen im Hinblick auf die strukturelle Integration der Fluchtmigranten. Im gesamtgesellschaftlichen Kontext sind sie unverzichtbare Bestandteile der neuen Willkommenskultur, die seit den 2010ern versucht wird, in Deutschland zu etablieren. Als Einwanderungsland kann Deutschland mit Hilfe solcher Initiativen gezielt für Arbeitsbereiche und Berufsgruppen werben, in denen es an Nachwuchs mangelt. Den Neuzugewanderten bieten sie die Chance sich in der hiesigen Arbeitswelt zu orientieren und möglicherweise Berufsfelder zu erkunden, die ihnen bislang noch nicht oder nur in anderer Form bekannt waren.

Der vorliegende Bericht kann das Projektteam von „GASTRO“ in die Lage versetzen, seine Maßnahme für zukünftige Umsetzungen in Bezug auf die Erfolgsaussichten der Teilnehmer gezielter zu optimieren.² Nachdem wir in den folgenden beiden Abschnitten zunächst auf die aktuelle Fluchtmigration und unser Projekt am Institut für Deutsche Sprache eingehen, analysieren wir einzelne Interaktionen der Maßnahme „GASTRO“, die wir ethnografisch begleitet haben.

¹ Unser großer Dank wegen Korrekturarbeiten des vorliegenden Texts geht an den besten Hiwi aller Zeiten, Marc Oberle!

² Wir danken an dieser Stelle allen Beteiligten, die sich in einer für sie ohnehin nicht einfachen Situation unserer wissenschaftlichen Begleitung und Beobachtung ausgesetzt haben. Alle Beteiligten haben uns enorm unterstützt. Wir hoffen, dass unser Feedback allen Beteiligten für die Zukunft dienlich ist.

2. Flüchtlinge und Asylbewerber in Deutschland

Deutschland war lange Zeit ein Einwanderungsland wider Willen. Nach dem Zweiten Weltkrieg bis zum Millennium erlebte das Land mehrere Migrationsschübe, ohne dass aber diese Prozesse von politischer Seite wirklich tiefgreifend (mit-)gestaltet wurden:

- In den anderthalb Dekaden nach 1945 wurden um die 12 Millionen Vertriebene und (deutschstämmige) Flüchtlinge in der Bundesrepublik aufgenommen.³ Das hatte zur Folge, dass in manchen Gebieten Deutschlands die Hälfte oder zum Teil mehr als die Hälfte der Bevölkerung aus Vertriebenen bestand.
- Daneben begann die Bundesrepublik ab 1955 die damals sogenannten „Gastarbeiter“ anzuwerben, die für das deutsche Wirtschaftswunder benötigt wurden. Bis zum Anwerbestopp von ausländischen Arbeitskräften im Jahre 1973 kamen verschiedenen Schätzungen zufolge zwischen 14 bis 20 Millionen „Gastarbeiter“ nach Deutschland.⁴ Die überwiegende Mehrheit von ihnen kehrte aber wieder in die Heimatländer zurück, sodass 1973 nur noch 2,6 Millionen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik beschäftigt waren.⁵
- Ende der 1980er Jahre und zu Beginn der 1990er Jahre waren es schließlich vor allem Spätaussiedler und Asylbewerber, von denen jeweils um die 400.000 jährlich nach Deutschland migrierten. Die Gruppe der Spätaussiedler wurde in dieser Zeit als deutschstämmige Zuwanderer in der Öffentlichkeit nicht als Migranten wahrgenommen. Die große Zahl der Asylbewerber führte aber dazu, dass 1993 das Asylgesetz geändert wurde.

Trotz dieser immensen Einwanderungsbewegungen lautete aber das Credo der bundesrepublikanischen Regierungspolitik bis 1998 stets: „Wir sind kein Einwanderungsland“.⁶

Seit den 2000ern begann sich die Politik des Landes jedoch stark zu wandeln und den gesellschaftlichen Realitäten anzupassen: Im Jahre 2000 wurde der Staatsbürgerschaftsparagraph reformiert, 2005 trat das Zuwanderungsgesetz (das zum ersten Mal Integrations- und Sprachkurse für Migranten vorsah!) und 2006 das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz in Kraft. Schließlich wurde seit den 2010ern immer öfter von einer notwendigen „Willkommenskultur“ gesprochen, die es den Zugewanderten leichter machen sollte, sich in Deutschland besser und schneller zu integrieren.⁷ In den 2000er Jahren betraf das zunächst vor allem die europäischen Migranten, die im Zuge der EU-Freizügigkeit und der weltweiten Finanzkrise (von der insbesondere die südeuropäischen Länder betroffen waren) in Deutschland eine neue Zukunftsperspektive suchten.

³ Siehe in Herbert (2003: 193ff.) und Terkessidis (2000: 16)

⁴ Seidel-Pielen (1995: 24) und Bade/Oltmer (2005: 73) sprechen von 14 Millionen „Gastarbeitern“, die Deutschland insgesamt anwarb, Oberndörfer (2005: 111) von über 20 Millionen.

⁵ Herbert (2003: 199).

⁶ Herbert (2003: 262).

⁷ Netzwerk Integration durch Qualifizierung IQ (2013: 7)

Aufgrund der verschiedenen Dublin-Vereinbarungen, die es den Flüchtlingen und potentiellen Asylbewerbern immer schwieriger machten, in Deutschland Asyl zu beantragen, blieb die Zahl der Asylanträge hierzulande in dieser Zeit sehr gering. Dies änderte sich seit 2014 dann stark, vor allem des anhaltenden Bürgerkriegs in Syrien, der 2011 begonnen hatte.

Die Zahlen darüber, wie viele Geflüchtete 2015 nach Deutschland gekommen sind, schwankten zwischenzeitlich zum Teil erheblich. Im Januar 2016 berichtete die Bundesregierung noch, dass es knapp 1,1 Mio. Menschen waren.⁸ Nach Angaben des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) wurden aber in diesem Zeitraum „nur“ 476.649 Asylanträge gestellt.⁹ Die Diskrepanz zwischen diesen beiden Angaben hat mehrere Gründe: Die genannte Zahl von über 1 Mio. Flüchtlingen geht auf das EASY-Verfahren (Erstverteilung der Asylbegehrenden) zurück, das eine IT-Anwendung zur Erstverteilung der Flüchtlinge auf die einzelnen Bundesländer ist. Da aber nach diesem Verfahren keine persönlichen Daten erfasst werden, sondern lediglich Informationen wie Geschlecht oder Herkunftsland, sind Fehl- und Mehrfacherfassungen nicht ausgeschlossen. Fehlerfassungen kommen zum Beispiel dadurch zustande, dass viele Flüchtlinge Deutschland nur zur Durchreise in andere EU-Länder nutzten. Mehrfach erfasst wurden sie, wenn sie sich statt in das zugewiesene Bundesland auf eigene Faust zu Bekannten oder Verwandten in andere Bundesländer begaben. Eine letzte Erklärung für die Diskrepanz liefert mit Sicherheit auch die große Zahl der Geflüchteten. Da das BAMF gar nicht über die personellen Kapazitäten verfügte, von allen Flüchtlingen im gleichen Jahr die Asylanträge entgegenzunehmen, hat ein Großteil der 2015 immigrierten Flüchtlinge erst 2016 einen Asylantrag stellen können.¹⁰ Im September 2016 wurde dann die Zahl der tatsächlich in Deutschland angekommenen Flüchtlinge auch nach unten korrigiert. Mittlerweile geht die Bundesregierung davon aus, dass 2015 etwa 890.000 Flüchtlinge nach Deutschland kamen, was dennoch eine beachtliche Zahl darstellt.¹¹

Die Bundesregierung reagierte auf diese „Flüchtlingskrise“¹² mit zwei Gesetzesänderungen und einem neuen Gesetz, die im Oktober 2015 (Asylpaket I), März 2016 (Asylpaket II) und Juli 2016 (Integrationsgesetz) erlassen wurden. Die Reformen verfolgten zusammengefasst drei Ziele:¹³

1.) Die Gruppe der Flüchtlinge mit guter Bleibeperspektive aus Ländern wie Syrien oder Irak sollten mit den neuen Gesetzen schneller integriert werden: Hierzu zählen Regelungen wie Öffnung der Integrationskurse auch für Flüchtlinge mit einer Aufenthaltsgestat-

⁸ Das Bundesamt in Zahlen 2015 (2016: 10)

⁹ Das Bundesamt in Zahlen 2015 (2016: 11)

¹⁰ BAMF: Aktuelle Zahlen zu Asyl/Ausgabe November 2016

¹¹ <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-09/2015-kamen-890-000-asylsuchende-nach-deutschland>

¹² Wie Lehmann (2015: 7) darauf verweist, kann man im Zusammenhang mit der großen Fluchtmigration von einem „Krisendiskurs“ in den europäischen Ländern sprechen, wobei die deutschsprachigen Medien vor allem den Ausdruck „Flüchtlingskrise“ verwenden, während außerhalb Deutschland meist die Ausdrücke „Migrationskrise“ bzw. „Migrantenkrise“ gebraucht wird.

¹³ Jahresbericht der Bundesregierung 2014/2015 (2016: 5-9)

tung (Asylpaket II), sicherer Aufenthaltsstatus während der dreijährigen beruflichen Ausbildung oder Änderungen in der Beschäftigungsordnung, sodass Fachkräfte schon nach drei Monaten arbeiten dürfen.

2.) Die Gruppe der Flüchtlinge mit schlechter Bleibeperspektive sollen schneller abgeschoben werden: Hier hat man Länder wie Afghanistan und Kosovo auf die Liste der sicheren Herkunftsstaaten hinzugefügt und zum Beispiel Abschiebungen ohne vorherige Ankündigungen in die Rechtslage aufgenommen.

3.) Durch einige Gesetzesverschärfungen sollen andere Menschen davon abgebracht werden, nach Deutschland kommen zu wollen: So sollen die Asylbewerber Sachleistungen statt Geldauszahlungen bekommen und das Recht auf Familiennachzug soll für alle Flüchtlinge, die den geringeren Status des sogenannten subsidiären Schutzes haben, für zwei Jahre ausgesetzt werden.

Gegenwärtig und angesichts der großen Herausforderungen wird die oft zitierte Aussage „Wir schaffen das“ von Bundeskanzlerin Angela Merkel, die sie im Jahre 2015 als Reaktion auf die Fluchtmigration formulierte, als Kern dieser proaktiven Einwanderungspolitik gesehen. Wichtige inhaltliche Aspekte dieser neuen Willkommenskultur sind auf sprachlicher Ebene das Angebot der mehrmonatigen Integrationskurse und im Hinblick auf die berufliche Integration die vielfältigen Qualifizierungsmaßnahmen, die den Migranten angeboten werden. Insofern ist es von zentraler Bedeutung, diese beruflichen Maßnahmen wissenschaftlich zu begleiten und die Frage zu beantworten, wie diese Maßnahmen zum Nutzen aller Beteiligten verbessert werden können.

3. Das IDS-Projekt: „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“

Um die gegenwärtigen Migrations- und Integrationsprozesse von Anfang an dokumentieren und analysieren zu können, wurde am Institut für Deutsche Sprache (IDS) zu Beginn des Jahres 2016 das Projekt „Deutsch im Beruf: Die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen“ gestartet.¹⁴ Das Projekt führt zu einer in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Mannheim eine Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durch. Bei dieser zweistufigen Erhebung werden am Anfang der Kurse die Sprachbiographien und Sozialdaten der Integrationskursteilnehmern erfasst und Ende der Kurse ihre Sprachlernfortschritte im Bereich der beruflichen Selbstdarstellung in Form von nachgestellten Bewerbungsgesprächen. Des Weiteren befasst sich das IDS Projekt in mehreren ethnografischen Feldstudien wie der vorliegenden mit dem Prozess

¹⁴ Das IDS hat auch früher stets auf die wichtigsten Migrationsprozesse reagiert und deren sprachlich-soziale Erscheinungen unter die Lupe genommen: So wurden in der Vergangenheit das „Gastarbeiterdeutsche“ (Keim 1978), die sprachliche Integration von Aussiedlern (Berend 1998, Meng 2001 und Reitermeier 2006) und die Kommunikation in verschiedenen Milieus von türkeistämmigen Migranten der 2. und 3. Generation (Keim 2008 und Cindark 2010) untersucht.

des Erwerbs der kommunikativen Kompetenzen, die für erfolgreiche fachliche Kommunikation im Beruf und die interpersonale Integration in Arbeitsteams erforderlich sind. Die Ethnographie findet in verschiedenen Ausbildungs- und Arbeitskontexten statt, so zum Beispiel an einer Mannheimer Hochschule und in Arbeitsfördermaßnahmen wie „Perspektive für Flüchtlinge Plus (PerFPlus)“ oder „GASTRO“.

4. Qualifizierungsmaßnahme „GASTRO“

Die Maßnahme „GASTRO“ ist bereits die zweite berufliche Qualifizierungsmaßnahme, die wir im Rahmen unseres Projekts begleiten. 2016 hatten wir bereits die Maßnahme „Perspektive für Flüchtlinge Plus“ (PerFPlus) in einer bayrischen Kleinstadt ethnographisch dokumentiert und analysiert.¹⁵ Bei diesem Angebot, die bundesweit zu einer der am häufigsten angebotenen Maßnahmen gehört, liefen einige Vorhaben von Anfang an nicht nach Plan: Obwohl es von den Arbeitsagenturen so vorgesehen ist, dass die „[d]ie Teilnehmer über Sprachkenntnisse verfügen [sollen], die es zulassen, den Inhalten der Maßnahme zu folgen“¹⁶, hatte keiner der 20 Teilnehmer vorher einen Deutschkurs besucht. Das lag vor allem daran, dass in ländlichen Gebieten nur spärlich Sprachkurse angeboten werden und die Flüchtlinge deswegen lange Wartezeiten in Kauf nehmen müssen. Außerdem wurde keiner der Teilnehmer vor der Maßnahme nach seinen Arbeitserfahrungen im Heimatland und Berufswünschen in Deutschland gefragt, was gleich zu Beginn der Maßnahme zu erheblichen Frustrationen führte, die von der Leiterin nur mit größtem Engagement und eigentlich nicht eingeplantem Einsatz abgeschwächt werden konnte. Schließlich waren die Ausbilder in den einzelnen Berufszweigen zwar sehr motiviert und bemüht, aber den Teilnehmern gegenüber häufig kommunikativ überfordert, da sie mit Teilnehmern gerechnet hatten, die mindestens über ein A2- oder B1-Sprachniveau verfügen sollten.

Insofern verfolgten wir in unserem IDS-Projekt die Absicht, als nächste Maßnahme ein Vorhaben zu begleiten, das maximal mit „PerFPlus“ kontrastieren sollte, was sich im Falle von „GASTRO“ in Heidelberg von Anfang deutlich abzeichnete. „GASTRO“ fand in der Stadt Heidelberg (und mit dem Rhein-Neckar-Gebiet als Einzugsbereich) statt, was die Chancen erhöhte, dass zumindest ein Teil der Teilnehmende einen Integrationskurs besucht/abgeschlossen hat. Außerdem sollte/wollte „GASTRO“ von Anfang an gezielt Menschen ansprechen, die im Bereich der Hotellerie und Gastronomie arbeiten wollten. Schließlich waren im Gegensatz zu den häufig überforderten Ausbildern bei „PerFPlus“ die beiden Hauptverantwortlichen, also die sprachliche Lehrkraft (MK) und der gastronomische Ausbilder (KL), interkulturell ausgebildete und /oder erfahrene Men-

¹⁵ Cindark/Hünlich (2016)

¹⁶ Zitiert aus einem Dokument der Arbeitsagentur zur Vor- und Darstellung der PerF-Maßnahmen, wozu die PerFPlus-Maßnahmen auch gehören. Im Internet unter:
https://www3.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mjk5/~edi sp/l6019022dstbai819996.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI820002

schen, die zumindest theoretisch wussten, was sie im Rahmen der Maßnahme erwarten würde.

„GASTRO“ geht auf die Initiative des erfahrenen Gastronomen KL zurück, der im Bereich Gastronomie und Hotellerie eine Qualifizierungsmaßnahme für Flüchtlinge anbieten wollte. Nachdem er in MK, eine langjährige Lehrerin an der Hotelfachschule Heidelberg, und in der Jugendagentur Heidelberg eG einen in diesem Bereich erfahrenen Träger für das Projekt gefunden hatte, wurde in Februar 2017 die Auftaktveranstaltung der Maßnahme organisiert, zu der über die Jobcenter und Arbeitsagenturen die interessierten Flüchtlinge eingeladen wurden. Etwa 50 Menschen besuchten die Auftaktveranstaltung, aus denen dann wiederum 24 Teilnehmer für die beiden Assessmentwochen mit je zwölf Teilnehmern ausgesucht wurden. Nach den beiden Assessmentwochen beratschlagte das Projektteam darüber, welche zwölf Teilnehmenden schließlich die geeignetsten Kandidaten für die Maßnahme wären. Dabei war nicht nur ausschlaggebend, ob die Teilnehmer bereits schon in den Herkunftsländern in der Hotellerie und/oder Gastronomie gearbeitet hatten, und somit am Ende der Maßnahme zumindest theoretisch leichter zu vermitteln wären. Ein mindestens genauso wichtiges Kriterium war die Motivation der Teilnehmer, die sie in den Assessmentwochen an den Tag gelegt hatten.



Bild 1: KL (dritter von links) bei der Führung des Kurses auf dem Großmarkt

Schließlich entschied man sich für fünf Teilnehmer aus Gambia (BE, KN, ID, XX, OT), vier aus Syrien (AL, AR, RH, AS) und je einer aus Pakistan (FY), Afghanistan (WA) und Eritrea (ES), von denen etwa die Hälfte über Arbeitserfahrungen in der Gastronomie verfügte. Ihre Deutschkenntnisse unterschieden sich stark voneinander. Während einige bereits erfolgreich die Integrationskurse hinter sich gebracht hatten und Vieles verstehen und auch selbst auf Deutsch formulieren konnten, haben andere noch beim Verstehen einfacher Anweisungen in deutscher Sprache Probleme gehabt. Der Aufbau der Maßnahme sah nach den zwei Assessmentwochen eine achtwöchige Praxisphase vor, welche durch Deutschunterricht begleitet wurde. Die Praxisphase und der Sprachunterricht wurden größtenteils in den Räumlichkeiten (Küche und Klassenzimmer) einer Berufsschule durchgeführt. Anschließend wurde allen Teilnehmern ein vierwöchiges Praktikum im Rhein-Neckar-Kreis vermittelt. Im Idealfall sollten sie nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme dazu in der Lage sein, eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle in einem Gastronomiebetrieb anzutreten.



Bild 2: MK (in der Mitte) im Sprachunterricht vor den Kursteilnehmern

Das Projekt wurde von uns über mehrere Wochen ethnographisch begleitet und mit Video- und Audioaufnahmen dokumentiert.¹⁷ Die Videoaufnahmen zeigen die Geflüchteten sowohl während ihres Sprachunterrichts als auch während der praktischen Übungen in der Küche.

4.1 Interaktionsanalysen

Neuste Vorschläge aus der Bildungspolitik fordern, nicht nur beim Sprachunterricht, sondern immer und überall Sprache zu vermitteln. Eine durchgängige Sprachbildung soll jeden Fachunterricht auch als Sprachunterricht gestalten. Lehrkräfte sollen fachliche

¹⁷ Zunächst wurden ausführliche Gesprächsinventare für die einzelnen Aufnahmen erstellt, bevor im Anschluss einige, sprachwissenschaftlich wichtige Szenen anhand des Transkriptionsprogramms FOLKER nach GAT2 transkribiert wurden. Es wurden Minimaltranskripte erstellt, die nicht nur rein Verbales und dazugehörige Sprechpausen abbilden, sondern unter anderem auch Dehnungen, Tonhöhe und Fokusakzente wiedergeben.

Inhalte, unabhängig vom jeweiligen Fachkontext, mit den sprachlichen Inhalten vereinigen, denn Sprache entwickelt sich am erfolgreichsten aus dem Gebrauch heraus. Der Unterricht soll handlungsorientiert gestaltet werden (Roche & Terrasi-Haufe 2016: 24).

Roche und Terrasi-Haufe sprechen von einer handlungsorientierten Sprachdidaktik, die mehrere Lernziele zeitgleich fördert, indem die Schüler während des Unterrichts nicht nur fachliche, sondern auch methodische und vor allem sprachliche Kompetenzen ausbilden können. Grammatik- und Orthographieübungen sollen weniger rein formalisiert, sondern, wenn möglich, situativ integriert und zweckgerichtet sein. Ebenso empfehlen sie den Lehrkräften, stets das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren. Diese sollen sich an zuvor Gelerntes erinnern und Altbekanntes mit Neuem verknüpfen (ebd.).

Bei unserer ersten Begleitstudie zu „PerFPlus“ hatten wir deutlich sehen können, dass die grundlegende und omnipräsente Problematik in den derzeitigen beruflichen Maßnahmen die größtenteils fehlenden Deutschkenntnisse der Teilnehmenden sind. Da nur ein kleiner Teil der Maßnahmenbesucher über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, ist nahezu jede Interaktion durch Verstehens- und Verständigungsprobleme gekennzeichnet. Bei „PerFPlus“ waren die Ausbilder auf diese Situationen nicht vorbereitet, weshalb für alle Beteiligten sehr viele Interaktionen nur unbefriedigend verliefen. Wie wir im Folgenden aufzeigen werden, sahen die Arbeitsinteraktionen in „GASTRO“ gänzlich anders aus. Der Ausbilder KL war sich nicht nur bewusst darüber, dass ein Teil der Teilnehmer praktisch keine Deutschkenntnisse besaß. Er hat diese Situation angenommen und sich zur Aufgabe gemacht, mit Hilfe verschiedener kommunikativer Verfahren und Strategien sehr eindringlich Sprachmittlung zu betreiben. Anhand von Interaktionsanalysen von vier Fallbeispielen werden wir zeigen, wie ihm das gelingt.

Der Ausbilder zeigt als wichtigstes kommunikatives Verfahren zur Sprachvermittlung die Methode des Paraphrasierens, was im Zentrum der folgenden Analysen stehen wird. Nach Bühlig ist die Paraphrase „[a]ls Prototyp der Reformulierungshandlungen“ (Bühlig, 1996: 36) aufzufassen, in der „zwei Ausdrücke in Beziehung einer semantischen Äquivalenz stehen, die jeweils unterschiedlich stark ausgeprägt sein könnte“ (ebd.). Unter Paraphrasieren wird in dieser Arbeit das Umschreiben eines bestimmten Begriffs verstanden, was aufgrund von angenommenem Nichtverständnis vonseiten der Auszubildenden ausgelöst wird. Es kann sich um ein Substantiv, ein Verb oder ein Adjektiv handeln. Die in der Literatur diskutierten Unterscheidungen zwischen expliziten und impliziten Paraphrasen (Rath 1975: 117) und den verschiedenen Funktionen wie die Rekurrenz bzw. Präzisierung (Schönherr 2001: 333) wird hier nicht weiter behandelt.

Im praktischen Teil der Maßnahme „GASTRO“ ist das Einsetzen des Paraphrasierens oft an Interaktionsstellen zu beobachten, an denen KL die Teilnehmenden nach der Bedeutung eines bestimmten Worts befragt. In den folgenden Abschnitten werden Beispiele analysiert, in denen es zum Paraphrasieren durch den Ausbilder kam. Alle Szenen entstanden während der Vorbereitungen in der Küche und die Begriffserläuterungen folgen auf eine unmittelbar vorher stattgefundenene Aktivität während des Kochens oder während des Besprechens des weiteren Vorgehens.

4.1.1 Beispiel „kochen oder köcheln“

In der ersten Beispielszene bereitet der Auszubildende ID auf Anweisung des Ausbilders KL eine Soße zu. Neben ihnen steht ein weiterer Teilnehmer (FY), der die Interaktion zwischen den beiden lediglich zu Beginn der Unterhaltung beobachtet, während er ein anderes Gericht zubereitet, aber nicht aktiv an der Interaktion teilnimmt. Dieses Beispiel ist das einzige Transkript, in dem neben den verbalen Informationen auch die Handbewegungen von KL, die in dieser Szene eine große Bedeutung für die Erklärung der nicht verstandenen Verben spielen, transkribiert wurden. Die Stellen, an denen die Handbewegungen stattfinden, wurden durch Symbole im Transkript markiert und kursiv geschrieben.

Transkript zu „kochen oder köcheln“

- 01 KL einrühren,
02 (1.5)
03 KL alles da REIN,
04 (0.82)
05 KL lässt du *ungefähr fünf minuten (.) sieben minuten acht minuten* (.) #Köcheln (.)# ja? was heißt Köcheln un was heißt KOchen?
bewegt seine Hand in kleinen Kreisen
#bewegt seine Hand horizontal und punktiert mit geöffneten Fingern#
06 ID ja
07 (0.39)
08 KL unterschied zwischen köCHELN,
09 ID köcheln und kochen
10 (0.83)
11 ID kochen
12 (0.85)
13 ID is
14 (0.78)
15 KL *das is KOchen.
zeigt auf die Flüssigkeit im nebenstehenden Topf
16 ID kochen ja
KL **bewegt seine Hand mit geöffneten Fingern vertikal nach oben**
17 HI ((Nachfrage an KL aus dem Hintergrund))
18 KL GROße Hitze (.) ja?
19 (0.57)
20 KL ä::h (.) nee der braucht n/ vielleicht noch bi/ (.) bisschen
21 (0.73)
22 KL vier fünf minuten (.) dann ja? also kannst schon mal anfangen mit deinem (.) ja?
23 (1.24)
24 KL und köcheln is?
25 (0.37)
26 ID köcheln (.) ein bisschen (.) kochen
27 KL n BISschen (.) GANZ bisschen kochen ja,

Während einer Anweisung über die nächsten, zu befolgenden Schritte benutzt KL das Verb köcheln: „lässt du *ungefähr fünf minuten (.) sieben minuten acht minuten* (.) #Köcheln (.)# ja? (Zeile 5). Das Bedürfnis zur Klärung des Begriffs entsteht demnach aus der Interaktion heraus. Die Tatsache, dass der Ausbilder im Folgenden näher auf den Begriff „köcheln“ eingeht, anstatt seine Instruktion fortzuführen, zeigt seine Sensibilität für Begriffe, die seine Lehrlinge möglicherweise nicht verstehen könnten. Die kurze Pause (0,2 Sekunden) bevor KL das Verb „köcheln“ ausspricht, könnte bereits andeuten, dass er eine mögliche Nichtkenntnis des Verbs bei ID vermutet.

Köcheln ist ein gastronomiespezifisches Verb, welches im Alltag eines Deutschlernenden oder im Schulalltag der Integrationskurse womöglich nicht sehr häufig vorkommt. Dennoch handelt es sich um ein relevantes Verb, dessen Bedeutung die Auszubildenden im Restaurantkontext kennen müssen.

Unmittelbar nach der Produktion der ersten Äußerung stellt KL die Frage „was heißt Köcheln un was heißt KOchen?“ (Zeile 5). So unterscheidet er das erste Verb von einem anderen, semantisch und phonetisch ähnlich klingenden Verb. KL stellt möglicherweise bewusst genau diese beiden Verben einander gegenüber, da sie, trotz ihrer phonetischen Ähnlichkeit, unterschiedliche Bedeutungen haben, die gerade im Restaurantalltag sehr relevant sind. Unter „köcheln“ ist in einer Abstufung von „kochen“, ein leichtes kochen, zu verstehen. Indem er einen klaren Unterschied zwischen den beiden Verben markiert, verhindert er, dass „köcheln“ womöglich übergeneralisiert und fälschlicherweise als Synonym für kochen verstanden wird.



Bild 3: KL, ID und FY (von links)

Die zögernde Antwort von ID (Zeile 6 bis 14), die von mehreren längeren Pausen begleitet wird (Zeile 10, 12 und 14), veranlasst KL dazu, letztendlich die Auflösung zu geben, anstatt seinen Auszubildenden aufgrund seines Nichtwissens in der Situation bloßzustellen. Anstatt aber eine verbale Umschreibung des Verbs „kochen“ zu geben, zeigt er auf die sich neben ihnen befindende Flüssigkeit im Kochtopf, den FY verwendet: „das is KOchen.“ (Zeile 15). Das Deuten auf den danebenstehenden Topf ersetzt ein Paraphrasieren zur Begriffserklärung. Kurz darauf fügt KL die Worte „GROße Hitze (.) ja?“ (Zeile 18) hinzu. Nach Klärung des ersten Verbs stellt KL auch die direkte Frage nach der Bedeutung des zweiten Verbs „und köcheln is?“ (Zeile 24).

Während der Interaktion zwischen KL und ID entsteht ein kurzes Nebengespräch zwischen KL und einem anderen Teilnehmer HI über die Zubereitung dessen Gerichts (Zeile 20 bis 24). KL beantwortet die kurzen, aus dem Hintergrund gestellten Fragen HIs schnell und unauffällig und lässt sich hierbei keineswegs von seiner Hauptinteraktion mit ID stören. Die kurzen Zwischenfragen irritieren ihn keinesfalls. Stattdessen geht seine Formulierung an ID in Zeile 24 genau an der Stelle weiter, wo sie in Zeile 18 aufgehört hatte. ID scheint nun klar zu sein, dass „köcheln“ eine abgeschwächte Form des zuerst erläuterten Verbs „kochen“ ist und versucht dies mit der Formulierung „köcheln (.) ein bisschen (.) kochen“ (Zeile 26) zu erklären.



Bild 4: KL (fünfter von rechts) während einer Vorbesprechung

KL grenzt die beiden Verben auch gestisch stark voneinander ab. Während KL die Zeitangaben in Minuten ausspricht, erzeugt er kreisartige Bewegungen (Zeile 5). Exakt während der Artikulation des Verbs köcheln erfolgt eine horizontal verlaufende, punkrtartige und sich wiederholende Handbewegung mit geöffneten Fingern (Zeile 5). Sie verdeutlicht das Verb „köcheln“ und setzt es von der zweiten, vertikal nach oben steigenden Handbewegung, die zum Zeitpunkt der Artikulation des Verbs „kochen“ stattfindet (Zeile 15), ab. Die Intensität der beiden Kochaktivitäten wird dementsprechend auch gestisch angezeigt. Außerdem hebt KL den Begriff „köcheln“ prosodisch hervor, indem er den

Fokusakzent des Redebeitrags auf die erste Silbe des Verbs setzt (Zeile 5) und vor dem Wort eine kurze Pause einschleibt. Dies führt dazu, dass der Auszubildende den Begriff als sehr relevant erkennen kann.

4.1.2 Beispiel „Soße binden“

Im zweiten ausgewählten Beispiel befinden sich der Ausbilder KL und der gleiche Auszubildende ID an der Küchenplatte. ID soll eine mit Mehl gebundene Soße zubereiten. Hier geht es nicht, wie im ersten Beispiel, um die Bedeutung eines Verbs. Vielmehr steht die Frage nach der Ausführung einer Aktivität (Soße binden) im Fokus.

Transkript zu „Soße binden“

- 01 **KL** so wie wie BINdest du eine soße; (.) idir wie BINd/ BINde (.) wie machst du die DICK?
02 (0.63)
- 03 **KL** wie macht dit überLEG mal;
04 (1.74)
- 05 **ID** ä:h
06 (0.82)
- 07 **ID** tomaten?
08 (1.13)
- 09 **KL** BINden,
10 (0.66)
- 11 **KL** eine SOße binden eine (.) eine (.) KÄsesoße BINden zum beispiel also eine MILCHsoße;
12 (0.43)
- 13 **KL** wie BINdest du die?
14 (0.63)
- 15 **KL** MIT,
16 (0.5)
- 17 **KL** tomaten?
18 (0.59)
- 19 **ID** tomates
20 (0.71)
- 21 **ID** s:wiebel?
22 (0.9)
- 23 **KL** BINden; BINden das heißt DICK machen;
24 **ID** ja (.) dick machen
- 25 **KL** DA schau hin da schau rein der (.) hört jetz ZU; (.) die kamera hört zu was du sagst.
26 (0.99)
- 27 **ID** aber ich hab noch (.) ich habe noch nicht] ja ich hab noch nicht
28 **KL** nicht verstanden]
- 29 **KL** ALso
30 (0.92)
- 31 **ID** äh (.) ((unverständlich)) gemacht
32 **KL** wie du sowas
33 **KL** genau (.) also

- 34 (0.22)
- 35 **KL** wenn du zum beispiel einen PUDding machst (.) einen PUDding weißt du? vanILLEpudding.
- 36 **ID** vanillepudding
- 37 **KL** ham wir schon geMACHT ja?
- 38 **ID** ja
- 39 (0.31)
- 40 **KL** was haben wir da gemacht da haben wir (.) MILCH genommen und was noch?
- 41 (0.34)
- 42 **KL** und?
- 43 (2.57)
- 44 **KL** genau kühlshrank,
- 45 (0.43)
- 46 **ID** ((unverständlich))
- 47 (1.54)
- 48 **ID** ich hab das auch noch nicht gemacht
- 49 (0.57)
- 50 **KL** aber wir ham viele rezepte schon damit gemacht ja?
- 51 (1.54)
- 52 **KL** GUT
- 53 (0.79)
- 54 **KL** ja
- 55 **HI** ((Frage an KL zu einem anderen Gericht))
- 56 **KL** nee kü ke/ wir nehmens wieder MIT (.) wir nehmens wieder mit; Also
- 57 (0.94)
- 58 **KL** machst du bisschen (.) machst du dafür machst du FÜNfzig gramm weißes MEHL,
- 59 **ID** ja
- 60 **KL** mit KALtem wasser oder mit WARMem wasser anrühren,
- 61 (0.6)
- 62 **KL** mit (.) jetzt überleg
- 63 **ID** kalten wasser
- 64 **KL** a::h du hast es irgendwie schon gemacht sehr gut genau. (.) Also
- 65 (0.37)
- 66 **KL** mit fünf/ wieviel gramm?
- 67 (1.21)
- 68 **ID** ä:h ä:h (.) funfhundert
- 69 (2.16)
- 70 **ID** ((lacht))
- 71 **KL** FÜNfzig
- 72 **ID** funfzig ja (.) funfzig gramm

Gleich zu Beginn fragt KL nicht etwa, was „eine Soße binden“ bedeutet, sondern: „wie wie BINdest du eine soße;“ (Zeile 1). Noch im selben Zug formuliert er seine Frage in „wie machst du die DICK?“ (Zeile 1) um. Vermutlich nimmt KL an, dass ID, der nur geringe Deutschkenntnisse besitzt, die zweite Formulierung besser verstehen könnte, da die Bedeutung des Verbs „binden“ nicht unbedingt einem Anfängerniveau im Deutschen

entspricht. Auch hier handelt es sich wieder um gastronomiespezifisches Fachvokabular, welches durch das Umschreiben des Ausbilders in für den Auszubildenden besser verständlichere Sprache ausgedrückt wird. Er verwendet ein leichter zu verstehendes Synonym, damit ihm ID gedanklich besser folgen kann. Auffällig ist ebenfalls der Fokusakzent in der Intonationsphrase (BINdest), der dem zu erklärenden Verb besondere Aufmerksamkeit verleiht. Hier markiert er für den Auszubildenden ID, dass dieses Verb, wie im ersten Beispiel, ein wichtiges in der Küche ist.



Bild 5: OT, KN, KL und BE (von links)

Die beiden falschen Antworten des Auszubildenden „tomaten?“ (Zeile 7) und „s:wiebel?“ (Zeile 21) könnten dafür sprechen, dass er entweder die Frage aufgrund des ihm unbekanntem Verbs nicht verstanden hat oder aber, dass er tatsächlich glaubt, dass Tomaten bzw. Zwiebeln die richtige Antwort auf die Frage seien. Auf Drängen des Ausbilders hin, für die Kamera die richtige Antwort zu nennen, gibt ID zu, dass er die Frage nicht verstanden hat (Zeile 27). Diese Stelle ist auch insofern sehr wichtig, weil man hier sehr deutlich und explizit sehen kann, wie wenig einzelne Teilnehmer zu Beginn des Kurses Deutsch verstehen. Daraufhin verbildlicht ihm KL die Situation durch zwei Beispiele; einer gebundenen Käsesoße und einer Milchsoße (Zeile 11). Später versucht KL auf IDs abgespeichertes Vorwissen zurückzugreifen, indem er ihm vor Gedächtnis ruft, wie sie zu einem vorherigen Zeitpunkt in der Ausbildung einen Vanillepudding zubereiteten (Zeile 35).

KL weist darauf hin, dass man zum Dicken einer Soße weißes Mehl verwendet (Zeile 58) und nun gibt er ID zwei Antwortmöglichkeiten vor: „mit KALtem wasser oder mit

WARMem wasser anrühren“ (Zeile 60), die das jeweilige Gegenteil voneinander bedeuten. Somit sollte ID das Antworten leichter fallen. Auch hier fallen die Fokusakzente auf die beiden Adjektive, möglicherweise, um den Kontrast zwischen den Gegensätzen kalt und warm hervorzuheben. ID gibt letztendlich die richtige Antwort (Zeile 63), was dafürsprechen könnte, dass er sich tatsächlich an eine ähnliche Situation aus der Vergangenheit erinnert und KL bei ihm erfolgreich das Vorwissen aktivierte, damit er die richtige Antwort selbst herleiten kann und KL ihm nicht einfach die richtige Antwort verrät.

4.1.3 Beispiel „knusprig kross“

In diesem dritten Beispiel stehen der Ausbilder KL, der gleiche Auszubildende der vorherigen Beispiele ID sowie die Auszubildenden BE und FY an der Küchenarbeitsplatte. Inhaltlich geht es darum, dass die Nudeln knusprig anzubraten seien und ob der Teilnehmer weiß, was knusprig bedeutet.

Transkript zu „knusprig kross“

- 01 **KL** und die NUDeln, (.) machen wir später; (.) große PFANne, (.) und die BRAten wir an, die werden nicht mehr nicht mehr gekocht weil sonst-
- 02 (0.29)
- 03 **KL** ja?
- 04 **FY** bisschen BUTter,
- 05 **KL** genau BUTter. (.) ja? große pfanne, ZWEI PFANnen,
- 06 **ID** zwei pfannen ja.
- 07 **KL** zwei pfannen,
- 08 (0.36)
- 09 **KL** butter, (.) salz pfeffer, nudeln, und schön
- 10 (0.36)
- 11 **KL** knusprig was is knusprig?
- 12 (0.67)
- 13 **KL** idir erklär da zu der kamera was is knuspirg,
- 14 (1.28)
- 15 **KL** kennst du.
- 16 (2.8)
- 17 **KL** wenn die nudeln BRAUN sind, oder WEISS;
- 18 (0.78)
- 19 **ID** wenn die nudeln braun sind.
- 20 **KL** BRAUN sind. und (.) bisschen,
- 21 ((FY schüttet versehentlich Wasser auf die neben ihm Stehenden))
- 22 ((alle lachen darüber))
- 23 **KL** DANke FAYaz du bist ((unverständlich)) (.) ä:h
- 24 (0.46)
- 25 **KL** wenn die nudeln
- 26 (0.65)

- 27 **KL** sind die sind die::
- 28 (0.85)
- 29 **KL** kennst du kross?
- 30 (0.66)
- 31 **ID** krosch?
- 32 (0.3)
- 33 **KL** ja (.) in english it's CROSS.
- 34 **ID** cross ja cross.
- 35 **KL** ja?
- 36 (0.36)
- 37 **KL** genau.
- 38 (0.36)
- 39 **KL** die c/
- 40 (0.43)
- 41 **KL** crossy (.) ja? wenn dien bisschen KNUSprig sind. ja? (.) bisong neues
- 42 (0.44)
- 43 **KL** adjektiv? oder adjektiv. ja neues adjektiv.
- 44 (0.21)
- 45 **KL** knusprig;
- 46 **BE** knusprig das crosch
- 47 (0.41)
- 48 **KL** genau kross. (.) ja?
- 49 **BE** ja zum beispiel wenn (.) wenn du machst so;
- 50 (0.5) ((zeichnet ein imaginäres Kreuz))
- 51 **KL** ah das ist ein KREUZ;
- 52 **BE** kreusch
- 53 **KL** das is ein kreu/ in english cross, ja? (.) aber des ADjektiv is
- 54 (0.29)
- 55 **KL** ä::h KROSS kochen. (.) ä::h KNUSprig.
- 56 (0.6)
- 57 **KL** KNUSprig (.) BRAten.
- 58 (0.45)
- 59 **KL** ja?
- 60 (0.29)
- 61 **KL** ein BRAten is außen knusprig.
- 62 (0.54)
- 63 **KL** wenn er gut is; ja?
- 64 (0.62)
- 65 **KL** nicht feucht, (.) sondern
- 66 (0.42)
- 67 **KL** knusprig. (.) so.
- 68 (0.41)
- 69 **KL** ä:h fünf minuten guckst du?

Nachdem KL die Anweisung gegeben hat, dass die Nudeln später in Butter anzubraten seien, stellt er unmittelbar danach die direkte Frage an den Auszubildenden ID: „knusprig was is knusprig?“ (Zeile 11). Diesmal wird die Bedeutung eines Adjektivs in den Vordergrund gestellt. Auffällig ist die Pause von 0,36 Sekunden, die genau vor der Artikulation des Wortes „knusprig“ erfolgt (Zeile 10). Möglicherweise denkt KL bereits über das Verb nach, das nun folgen soll. Es ist möglich, dass er in diesem Moment darüber nachdenkt, welches Verb am ehesten dem entspricht, was er ausdrücken möchte. Auch könnte es sein, dass er nach einem anderen Wort sucht, welches die Flüchtlinge leichter verstehen könnten oder aber, er möchte das Verb durch diese Pause stärker betonen.



Bild 6: RH und WA (von links)

Nach mehreren Wiederholungen der Frage vonseiten des Ausbilders und mehreren längeren Pausen (0,67 Sekunden, 1,28 Sekunden und 2,8 Sekunden) keine Antwort von ID erfolgt, gibt KL, wie in Beispiel 2, zwei Antwortmöglichkeiten vor: „wenn die nudeln BRAUN sind, oder WEISS;“ (Zeile 17), aus denen ID nach einer kurzen Pause die richtige Antwort „wenn die nudeln braun sind.“ (Zeile 19) wählt. Auch hier liegen, wie im vorherigen Beispiel, die Fokusakzente klar auf den beiden zueinander gegensätzlichen Adjektiven. KL möchte seine Erklärung für das Adjektiv knusprig weiter ausführen, indem er ein anderes, aus dem Englischen bekanntes aber mittlerweile eingedeutschte Adjektiv „kross“ anführt: „kennst du kross?“ (Zeile 29). Er gibt demnach ein Synonym für das zu erklärende Adjektiv „knusprig“. Kurz danach kommt es zum Code-Switching, indem KL, nach der erneuten Nachfrage IDs „crosch?“ (Zeile 31), erklärt, wie man es im Englischen

ausdrücken würde: „ja (.) in english it's CROSS.“ (Zeile 33). Wenig später formuliert KL den Satz mithilfe des englischen Adverbs „crossy“ (dt. knusprig) um: „crossy (.) ja? wenn die bisschen KNUSprig sind.“ (Zeile 41).

Im weiteren Verlauf des Gesprächs kommt es zu einem Missverständnis, welches erst mit der Aussage und der darauffolgenden imaginären Zeichnung OTs „ja zum beispiel wenn (.) wenn du machst so;“ (0.5) ((zeichnet ein imaginäres Kreuz)) (Zeile 49-50) deutlich wird. Diese Aussage zeigt, dass OT und womöglich auch ID fälschlicherweise von einem Kreuz ausgegangen sind, da sie an das englische Substantiv „cross“ (dt. Kreuz) gedacht haben. KL versucht zu verdeutlichen, dass es ihm dennoch um das Adjektiv knusprig geht (Zeile 43 und Zeile 53). Um dieses Missverständnis weiter zu verdeutlichen, hängt KL ein Verb an das Adjektiv an „KNUSprig(.)BRATEN.“. Wenig später gibt er ein Beispiel, indem er den Auszubildenden erklärt, dass ein Braten von außen knusprig und nicht feucht sein sollte (Zeile 61-67). Auch hier ist eine klare Gegenüberstellung zweier, sich im Arbeitsfeld des Kochens grundlegend widersprechender Adjektive zu erkennen (knusprig und feucht).

4.1.4 Beispiel „Was ist Sekt?“

Im letzten Beispiel befinden sich sieben Teilnehmer in einem Klassensaal während einer Schlussbesprechung. Inhaltlich geht es darum, zu klären, was für ein Getränk „Sekt“ ist und wie es hergestellt wird.

Transkript zu „Was ist Sekt“

- 219 KL gut. (.) ok. (.) FRAGEN;
220 (0.61)
221 KL hat jemand FRAGEN? karamo.
222 (0.61)
223 KL hast du eine FRAGE, *tu tienes una preGUNta,*
Ü *hast du eine Frage*
224 (1.49)
225 KL FAYAZ;
226 (6.49)
227 KL OUSmane; hast DU heute fragen?
228 (1.71)
229 OT WIE heißt diese ä::h
230 (1.27)
231 OT geTRÄNK nochmal aus kohlen äh ((unverständlich)) ?
232 KN mango,
233 (0.41)
234 KL ja. mango?
235 RH komBUcha?
236 KL u::nd, (.) ja genau.

- 237 ((unverständlich))
- 238 (0.96)
- 239 ((unverständlich))
- 240 **KL** kombucha. (.) ja?
- 241 (0.58)
- 242 **KL** KOMbucha.
- 243 (0.71)
- 244 ((unverständlich))
- 245 **KL** das ist ein (.) fermentationsgetränk. (.) ein wie ein wie ein SEKT, weißt du sekt (.) wird aus WAS wird sekt gemacht?
- 246 (0.43)
- 247 **OT** sekt is ä::h so]
- 248 **RH** ((unverständlich))
- 249 **KL** sekt]
- 250 **RH** wie (.) normalerweise.
- 251 **KL** ja norMAler sekt is? (.) aus was?
- 252 ((unverständlich))
- 253 (0.74)
- 254 **OT** sek is so
- 255 **KL** was is sekt;
- 256 **OT** ((unverständlich))
- 257 **KL** hä?
- 258 (0.97)
- 259 ((unverständlich))
- 260 **AR** ((arabisch))
- 261 (0.62)
- 262 **FY** fayaz aus was wird SEKT gemacht;
- 263 **RH** ((arabisch)) (.) ((arabisch))
- 264 (0.75)
- 265 **AR** ((arabisch))
- 266 **KL** aus was wird (.) WEIN gemacht;
- 267 (0.7)
- 268 **OT** wein isch äh
- 269 **KN** weißwein::?
- 270 **KL** weißwein ja. (.) aus was wird WEISSwein gemacht?
- 271 (1.1)
- 272 **KL** aus (.) ROten trauben oder aus WEISSen trauben,
- 273 **KN** [((unverständlich))]
- 274 **OT** [weischen trauben.]
- 275 (0.7)
- 276 **KL** aus?
- 277 (0.64)
- 278 **KN** roten trauben,]
- 279 **OT** nein]
- 280 (0.32)

- 281 **KL** oder WEISsen trauben; aus?
- 282 **RH** weiß.
- 283 (0.82)
- 284 **KL** WEISsen? (.) oder roten?
- 285 **KN** weißen
- 286 **KL** weißen. (.) sehr gut.
- 287 (0.49)
- 288 **KL** weiße TRAUBen. WEINtrauben.
- 289 (0.47)
- 290 **KL** WEIN wird aus WEINtrauben gemacht,
- 291 (0.62)
- 292 **KL** und roSInen sind?
- 293 (0.82)
- 294 **KL** roSInen,
- 295 **RH** gemischt
- 296 **OT** getrocken
- 297 **KL** sind geTROCKnete weintrauben genau.
- 298 **RH** gemischt
- 299 **RH** a/ aber gemischt oder?
- 300 **KL** ma/ manchmal is ROte weintrauben (.) ja äh bei euch is auch sultamin is ne ANdere (.) form von weintrauben; (.) ja?
- 301 (0.73)
- 302 weiß meistens sultaminen
- 303 (0.48)
- 304 **KL** rosinen ROte trauben (.) ja? (.) und trocken (.) genau
- 305 (0.68)
- 306 **KL** sekt (.) also SEKT (.) is ein,
- 307 (0.71)
- 308 **KL** wie WEIN (.) nur?
- 309 (0.68)
- 310 **KL** mit
- 311 (0.54)
- 312 **KL** KOHlensäure.
- 313 (0.62)
- 314 **KL** c o zwei. ja? (.) KOHlensäure?
- 315 (2.59)
- 316 **KL** ist (.) WEIN,
- 317 (2.6)
- 318 **KL** mit,
- 319 (1.06)
- 320 **KL** c (.) o (.) zwei. (.) wer hat keMIE gehabt? keMIE?

Die Auszubildenden hatten die Gelegenheit, Verständnisfragen am Ende des Arbeitstags zu stellen. Nachdem der Teilnehmer OT nach dem Namen eines an diesem Tag zubereiteten alkoholischen Getränks aus Mango (Kombucha) fragt (Zeile 229 bis 231), kommt

es zur Antwort des Ausbilders „das ist ein (.) fermentationsgetränk. (.) ein wie ein wie ein SEKT, weißt du sekt (.) wird aus WAS wird sekt gemacht?“ (Zeile 245), die wiederum mit der direkten Frage an alle Teilnehmer: „was is sekt;“ (Zeile 255) einhergeht. Zu dieser Überleitung kommt es, da Sekt dem erfragten Getränk Kombucha aufgrund des gleichen Inhaltsstoffs Kohlensäure sehr ähnelt. Der Ausbilder umschreibt das Getränk also, indem er ausdrückt, dass es wie ein anderes Getränk sei, d.h. seiner Konsistenz gleiche.



Bild 7: KL, ES und AR (von links)

Etwas später wird die Frage umformuliert, indem nicht gefragt wird, was Sekt genau sei, sondern, aus welchen Inhaltsstoffen Sekt bestehe: „fayaz aus was wird SEKT gemacht;“ (Zeile 262). Die darauffolgenden Redebeiträge sind nicht in deutscher, sondern in arabischer Sprache, weswegen der Ausbilder KL möglicherweise darauf schließt, dass die Teilnehmer keine Antwort auf die gestellte Frage haben (Zeile 263-265).

So kommt es dazu, dass KL ein weiteres, dem Sekt wiederum ähnliches Getränk anspricht und fragt: „aus was wird (.) WEIN gemacht;“ (Zeile 266). Womöglich möchte er die Teilnehmenden mit diesem, eindeutigeren Beispiel zur richtigen Antwort seiner vorherigen Frage hinführen. Er gibt den Auszubildenden, wie in zwei vorherigen Beispielen, zwei Antwortmöglichkeiten: „aus(.)ROten trauben oder aus WEISsen trauben,“ (Zeile 272). Auch hier liegen die Fokusakzente wieder auf den sich stark unterscheidenden Adjektiven. Daraufhin erfolgen mehrere Antworten verschiedener Teilnehmer (Zeile 273-282), bis KL letztendlich den Teilnehmer KN fokussiert und die glei-

che Frage erneut stellt (Zeile 284). KNs richtige Antwort wiederholt KL „WEIN wird aus WEINtrauben gemacht,“ (Zeile 290), möglicherweise, um für die anderen Teilnehmer die richtige Tatsache noch einmal zu wiederholen.

Kurz danach fragt er: „und roSInen sind?“. Mit dem Wechsel der zu erklärenden Begriffe, entsteht der Eindruck eines Tests oder einer Abfragesituation zwischen Lehrer und Schülern. Alle zu klärenden Begriffe sind dennoch situativ aus der Interaktion heraus entstanden. Letztendlich leitet der Ausbilder wieder zurück auf den anfangs zu klärenden Begriff des Sekts. Sekt ist, so erläutert KL, „wie WEIN (.) nur? (0.68) mit (0.54) KOHlensäure.“ (Zeile 308 bis 312). Er nutzt alle zuvor erklärten Begriffe zur Lösung des ersten Problems, um den Begriff Sekt mit einem dem Sekt ähnlichen Getränk (Wein) zu beschreiben. Er grenzt die beiden Getränke dennoch voneinander ab, indem er erklärt, dass Sekt, im Gegensatz zu Wein, zusätzlich Kohlensäure enthält. Bezüglich des Begriffs Kohlensäure erinnert er einige Teilnehmer an ihren Chemieunterricht während der Schulzeit „c (.) o (.) zwei. (.) wer hat keMIE gehabt? keMIE?“ (Zeile 320) und veranlasst, dass sie den eben genannten Begriff Kohlensäure mit dem aus dem Chemieunterricht bekannten Element Kohlensäure CO₂ verknüpfen. Er versucht demnach auch hier, das im Gedächtnis der Auszubildenden abgespeicherte Vorwissen, welches in diesem Fall aber nicht innerhalb dieses Projekts, sondern außerhalb des gemeinsamen Ausbildungskontextes erlernt wurde, zu aktivieren.

4.2 Zusammenfassung der Analysen

Der Ausbilder vermittelt den Teilnehmern in den analysierten Beispielsequenzen nicht nur praktische Kenntnisse, sondern er erklärt gleichzeitig auch Sprachliches während der Interaktion. Er bedient sich stets der jeweiligen situativen Ressourcen. Das Paraphrasieren folgt meist im Zuge der Artikulation eines für die Auszubildenden potenziell nicht verständlichen Begriffs. Auch kommt es zum Paraphrasieren, wenn spezifische Kochaktivitäten während der laufenden Interaktion beschrieben oder Zutaten und Küchenutensilien benannt werden sollen. Diese dienen dann spontan als Lerninhalt. Der Ausbilder erklärt nicht abstrakt, sondern direkt innerhalb der Interaktion mithilfe von Gestik, materieller Gegenstände oder beobachtbarer Aktivitäten. Dies macht es für die Lernenden besonders nachvollziehbar.

Die von KL formulierten Fragen orientieren sich inhaltlich meist an bereits Gelerntem, so versucht er, das Vorwissen der Teilnehmer über bereits Erworbenes oder bereits zubereitete Gerichte zu aktivieren. Auf diese Weise regt er die Teilnehmer zum Nachdenken an. KL gibt den Auszubildenden zunächst genügend Zeit, die von ihm gestellten Fragen zu beantworten. Erfolgt keine Antwort oder bemerkt er starkes Zögern, so hilft er ihnen auf die Sprünge, indem er ihnen zwei Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung stellt oder eine andere Frage stellt. Auf diese Weise stellt er sie vor den anderen nicht bloß. Die Antwortmöglichkeiten, die KL vorgibt dienen auch der Verbildlichung der Aktivität (wenn die Nudeln braun sind oder wenn sie weiß sind; rote Trauben oder weißste Trau-

ben), um ihnen das Antworten zu erleichtern. In drei der vier analysierten Fälle kommen die Auszubildenden durch KLS Hilfestellungen selbst auf die Lösung. In einem Fall (Beispiel 1) verrät KL die richtige Antwort, indem er exemplarisch auf eine kochende Flüssigkeit deutet. Die Begriffe, die in einem nächsten Schritt paraphrasiert werden, werden meist bereits bei der ersten Artikulation oder aber während der Wiederholung ihrer Artikulation durch den Ausbilder prosodisch hervorgehoben. Auf diese Weise macht er erkennbar, dass es sich um relevante Begriffe handelt, die bewusst wahrgenommen und abgespeichert werden sollten. Da es sich hier um einen außergewöhnlichen Ausbildungskontext handelt, der neben dem eigentlichen Lernen eines Berufs auch das Lernen der deutschen Sprache beinhaltet, ist darauf hinzuweisen, dass der Umgang mit den Auszubildenden dennoch nicht nur viel Geduld vonseiten des Ausbilders erfordert, sondern auch ein Bewusstsein darüber voraussetzt, welche Wörter für die Deutschlernenden leicht und welche schwer verständlich sind. Weiterhin muss er sich darüber im Klaren sein, welche Wörter in ihrem aktiven bzw. passiven Wortschatz vorhanden sind und welche nicht.



Bild 8: Der Kurs in der Küche des Restaurantschiffs „Königin Silvia“

Auch erfordert es viel Zeit, immer wieder auf grundlegendes Fachvokabular während der Essensvorbereitung einzugehen. Es ist zu beobachten, dass der Auszubildende in Stresssituationen (z.B. während der echten Catering-Aufträge), die dem tatsächlichen Alltag in einer Restaurantküche entsprechen, weniger Sprachpraktiken wie diese durchführt, was höchstwahrscheinlich auf den Zeitmangel zurückzuführen ist. Die Situationen, in denen es zum Paraphrasieren kommt, werden in allen vier Beispielsequenzen durch

eine Frage des Ausbilders KL ausgelöst. Sie entstehen, da die Nicht-Muttersprachler meist keine sofortige Antwort auf die Frage parat haben oder aber, da sie die Bedeutung der erfragten Verben, Adjektive oder Substantive nicht kennen. In ihren zögerlichen Antworten und längeren Pausen nach der jeweiligen Frage interpretiert der Ausbilder womöglich, dass die Teilnehmer die Antwort nicht kennen, was ihn dazu veranlasst, seine Frage mithilfe von ihm verständlicher erscheinenden Worten umzuformulieren, Synonyme zu geben oder die Teilnehmenden mithilfe von gegensätzlichen Begriffen zur Bedeutung des gesuchten Wortes hinzuführen. In einem Fall bedient er sich des Code-Switchings, während der Ausbilder im ersten Fall das Paraphrasieren zu Zwecken einer Begriffserklärung durch das Zeigen auf eine sich neben ihnen befindende Flüssigkeit ersetzt, die als Beispiel für das zu erklärende Verb „kochen“ gelten soll.

5. Zusammenfassung „GASTRO“

Ausgehend von unserer IDS-Projektthematik „Deutsch im Beruf“ gilt unser Forschungsinteresse vorrangig der Kommunikation zwischen Geflüchteten und Einheimischen in Arbeitskontexten. Aus diesem Grund haben wir bei unseren Analysen die Interaktionen zwischen dem Ausbilder KL und den Kursteilnehmern fokussiert. Man darf jedoch nicht vergessen, dass ein wichtiger Bestandteil der Maßnahme die expliziten sprachlichen Unterrichtseinheiten waren, die von MK durchgeführt wurden. Und diese sind auch unter verschiedenen Gesichtspunkten für die berufliche Maßnahme als sehr positiv zu evaluieren. Der Sprachunterricht war stets thematisch an der Gastronomie und Hotellerie orientiert, sei es in Bezug auf den eingeführten Wortschatz und einzelnen Sprachübungen wie Lückentexte oder aber auch hinsichtlich der großen Themenblöcke wie etwa die Bedeutung von „Mülltrennung“ in diesen Berufszweigen. Darüber hinaus wurde der sprachpraktische Teil methodisch sehr abwechslungsreich mit verschiedenen kommunikativen Übungen angereichert, wie u.a.:

- Kulturquadranten: interkulturelle Übung mit Bildmaterial (kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und den Herkunftsländern)
- Kommunikatives Kennenlernspiel (mit Bildkarten, Wünsche und Berufsziele formulieren, einen anderen Kursteilnehmer vorstellen)
- Kommunikatives Rollenspiel „Gast“ und „Bedienung“ in der Gastronomie
- Gemeinsames Anschauen eines Film mit interkultureller Thematik und im Anschluss Anleitung zu einer Kurzpräsentation über den Film
- Kommunikationsspiel „Heidelberger Gastronomiequartett“ (Förderung des Rechenverständnisses durch einfache Rechenaufgaben mit Einführung und Einübung von mathematischem Grundvokabular)
- Übung: Prioritäten setzen im gastronomischen Kontext (Situationen im gastronomischen Kontext)

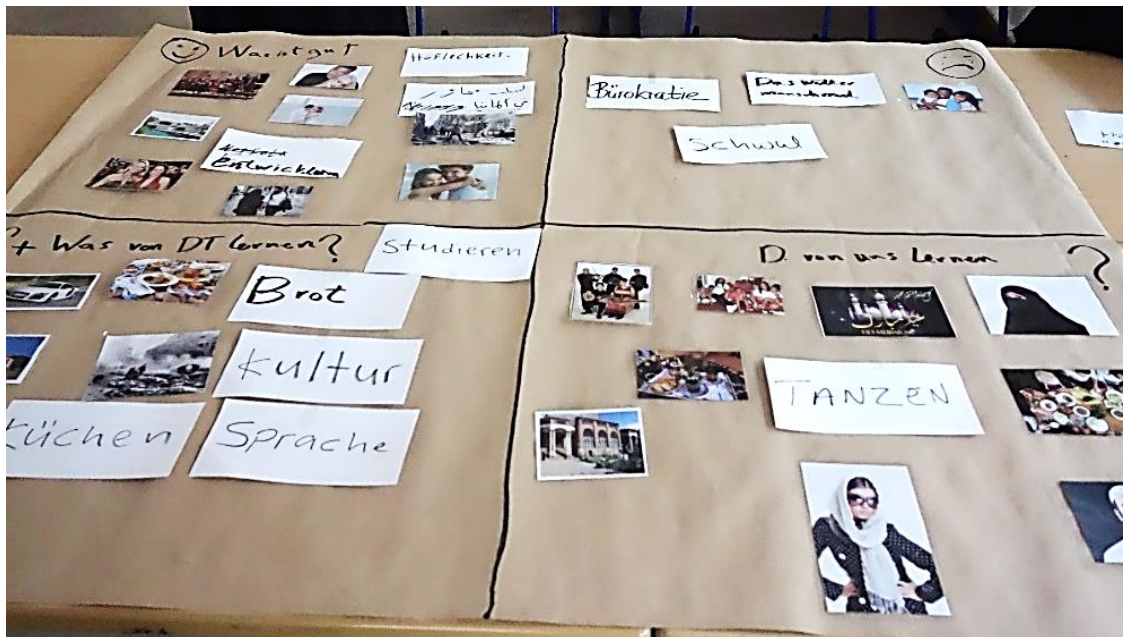


Bild 9: Übung „Kulturquadrant“

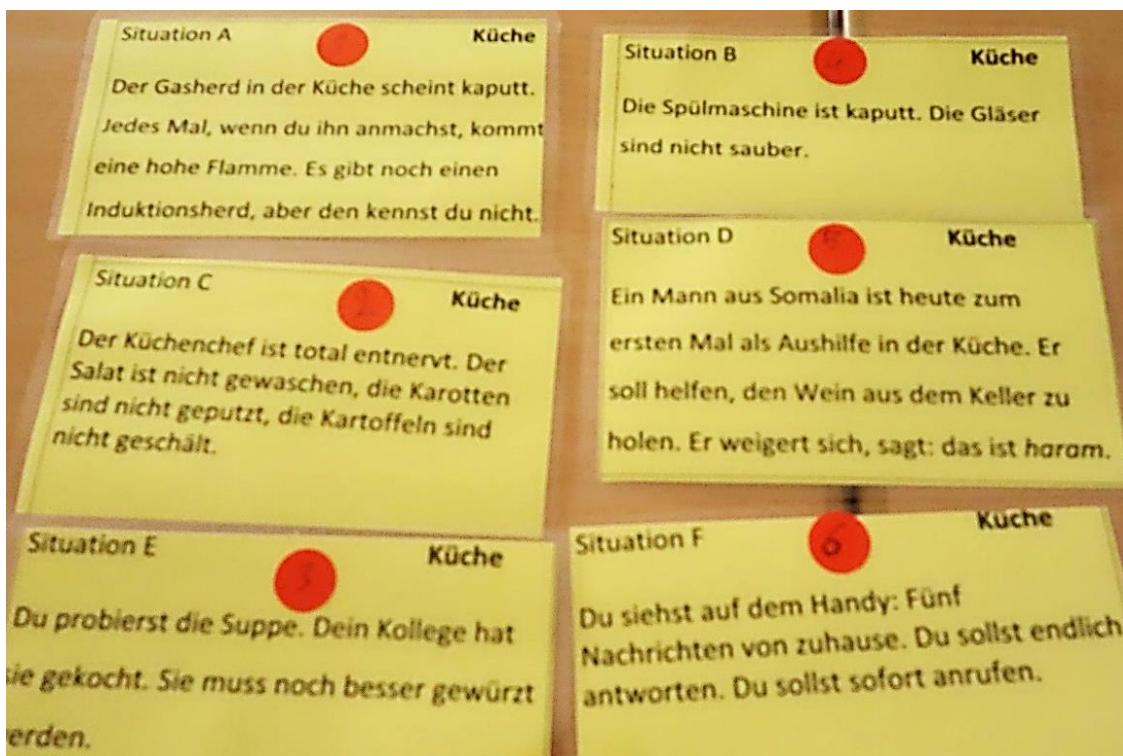


Bild 10: Übung „Prioritäten setzen“

Wie wir eingangs erwähnt haben, zeichnet sich die Situation in den derzeitigen beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen dadurch aus, dass aufgrund der vielen Flüchtlinge, die erst vor kurzer Zeit nach Deutschland gekommen sind, die größtenteils fehlenden Deutschkenntnisse die grundlegende Problematik darstellen. Auch im Rahmen von

„GASTRO“ kam es häufiger zu Situationen, in denen sich die Interaktanten nicht verstanden. Aber wie wir anhand der Analysen aufgezeigt haben, war der Ausbilder KL sehr gut darauf vorbereitet und hat mit Hilfe verschiedener kommunikativer Strategien und Verfahren Verstehen/Verständnis sichergestellt und darüber hinaus (Fach-) Sprachvermittlung betrieben. Neben den im Analyseteil ausgeführten Paraphrasierungen sind dabei die wichtigsten kommunikativen Strategien und Verfahren, die hierbei zu beobachten waren:

- **Standardnahes/einfaches/deutliches Sprechen:** KL hat nahezu durchgängig standardnah gesprochen und ist an keiner Stelle z.B. in eine dialektale Sprechweise gewechselt. Letzteres hatten wir etwa bei unserer ersten Begleitstudie zu „PerFPlus“ beobachten können. Da berichteten uns die Flüchtlinge, dass der Dialekt für sie als Sprachlerner die Verständigung sehr erschwere.
- **häufiger Einsatz von unzweideutigen nonverbalen, speziell gestischen Mitteln:** Fast immer waren die verbalen Äußerung von KL mit eindeutiger Gestik begleitet, was den Teilnehmer die Verständigung nochmals erleichterte.
- **Abfragen/Nachfragen/Aufforderung zum Wiederholen:** KL nutzte jede Gelegenheit (z.B. beim Kochen, Spülen etc.) dazu, den Flüchtlingen relevantes Fachvokabular beizubringen oder falls es schon eingeführt war, nachzufragen bzw. abzufragen. Da dabei häufig artikulatorische Schwierigkeiten zu beobachten waren, hat er die Ausdrücke standardnah ausgesprochen und die Teilnehmer zum Wiederholen aufgefordert.
- **Übersetzungen:** KL wusste aufgrund intensiver Einzelgespräche bereits am Anfang des Kurses sehr detailliert darüber Bescheid, wer welche Sprachen wie gut beherrschte. Aus diesem Grund forderte er z.B. in Interaktionssituationen, in denen sehr wichtige Inhalte vermittelt wurden, von Teilnehmern, die schon besser Deutsch konnten in die jeweiligen Herkunftssprachen zu wechseln.
- **Code-switching:** KL spricht neben Englisch auch Spanisch. Er hat im Kurs nicht vom Standpunkt aus agiert, immer und nur Deutsch zu sprechen. Zur besseren Verständnissicherung hat er auch immer wieder je nach Kommunikationspartner auf seine Fremdsprachen als zusätzliche Ressource zurückgegriffen. So ist er einem Teilnehmer gegenüber, der aus Gambia über Spanien nach Deutschland geflohen ist, und knapp fünf Jahre in Spanien verbracht hat, häufig ins Spanische gewechselt, um die wichtigen Aspekte z.B. von Instruktionen zu unterstreichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das kommunikative Verhalten des Ausbilders ein sehr gutes Beispiel für die erfolgreiche Aus- und Durchführung der Forderung einer gleichzeitigen Fach- und Sprachausbildung ist. Auch insgesamt ist der Kurs sehr erfolg-

reich verlaufen. Von den 12 Teilnehmern haben zwei den Kurs frühzeitig verlassen, weil sie andere Jobs gefunden haben. Nur einer wurde aus disziplinarischen Gründen aus dem Kurs geworfen (wegen Zuspätkommen etc.). Sechs der neun Teilnehmer, die bis zum Schluss blieben, konnten in gastronomischen Betrieben ihre Praktika machen und haben im Anschluss entweder eine Arbeits- oder eine Ausbildungsstelle angeboten bekommen. Die drei übrigen Teilnehmer haben ihre Praktika in zwei Gärtnereien und in einem Supermarkt absolviert.

6. Einige der Transkriptionskonventionen nach GAT2¹⁸

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen
[]

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(0.5) gemessene Pausen in Sekunden; Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten
((hustet)) para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> > sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
: Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
:: Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend
, mittel steigend
- gleichbleibend
; mittel fallend
. tief fallend

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent
akzEnt Nebenakzent

Lautstärke- und Sprechgeschwindigkeitsveränderungen mit Extension

<<f> > forte, laut
<<p> > piano, leise

¹⁸ GAT2 steht für „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2“; siehe auch Selting et al. (2009).

7. Literaturverzeichnis

Bade, Klaus/Oltmer, Jochen (2005): Einwanderung in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg. In: Projekt Migration – Ausstellungskatalog (hr. v. Kölnischen Kunstverein u.a.). Köln. S. 72-81.

BAMF (2016a): Das Bundesamt in Zahlen 2015. Asyl, Migration und Integration. Siehe https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2015.pdf?__blob=publicationFile vom 07.03.2017.

Bundesregierung (2016): Herausforderungen annehmen – Frieden, Freiheit und Wohlstand sichern. Jahresbericht der Bundesregierung 2014/15. Siehe https://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2015/12/2015-12-22-Jahresbericht-2014-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=5 vom 07.03.2017.

BAMF (2016b): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe 11/2016. Siehe http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-november-2016.pdf?__blob=publicationFile vom 07.03.2017.

Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen: Narr.

Bührig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Cindark, Ibrahim (2010): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer "Unmündigen" als Fallanalyse für die "emanzipatorischen Migranten". Tübingen: Narr.

Cindark, Ibrahim & Hünlich, David (2016): Abschlussbericht zur ethnographisch-sprachwissenschaftlichen Begleitung der Fördermaßnahme „Perspektive für Flüchtlinge Plus (PerFPlus)“. Institut für Deutsche Sprache: Mannheim.

Herbert, Ulrich (2003): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Bonn.

Keim, Inken (1978): Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Tübingen: Narr.

Keim, Inken (2008): Die "türkischen Powergirls" - Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. Tübingen: Narr.

Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr.

Netzwerk Integration durch Qualifizierung IQ (2013): Willkommenskultur und (Anerkennungskultur): Hintergrund, Diskussion und Handlungsempfehlungen. PDF-Arbeitspapier 2/2013

Oberndörfer, Dietmar (2005): Zuwanderung, kulturelle Vielfalt und Integration im demokratischen Verfassungsstaat. In: Meier-Braun, K.H./Weber, R. (Hg.): Kulturelle Vielfalt. Baden-Württemberg als Einwanderungsland. Stuttgart. S. 110-125.

Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (Hrsg.) (2016): DaF/DaZ-Schüler im Regelunterricht fördern. Augsburg: Auer.

Schönherr, Beatrix (2001): Paraphrasen in gesprochener Sprache und ihre Kontextualisierung durch prosodische und nonverbale Signale. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik Band 29, Heft 3, S. 332-363.

Seidel-Pielen, Eberhard (1995): Unsere Türken. Annäherung an ein gespaltenes Verhältnis. Berlin: Elefanten Press.

Selting, Margret et al. (2009): "Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)". In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10 (2009), 353-402. GAT2-Artikel online

Terkessidis, Mark (2000): Migranten. Hamburg: Rotbuch.

Vertovec, Steven (2015): Was die Zuwanderung mit Deutschland macht. (Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung). <http://www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-was-die-zuwanderung-mit-deutschland-macht-1.2710550>

ZEIT ONLINE (2016): »2015 kamen weniger Flüchtlinge als gedacht«, in: ZEIT ONLINE vom 30.09.2016. Siehe <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2016-09/2015-kamen-890-000-asylsuchende-nach-deutschland> vom 07.03.2017.