

Ibrahim Cindark

FLÜCHTLINGE IN BERUFLICHEN QUALIFIZIERUNGSMAßNAHMEN

KOMMUNIKATIVE PROBLEME UND LÖSUNGEN BEI DER VERSTÄNDIGUNG

Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Zentralen Forschung am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim.

Einleitung

Deutschland sieht sich in den nächsten Jahren vor enorme Herausforderungen gestellt. Mit der Fluchtmigration von knapp 1,5 Mio. Menschen allein zwischen den Jahren 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 sind die erwartbaren gesellschaftlichen Transformationen von so einer Größenordnung, dass die Formulierung „seit der Flüchtlingskrise“ eine ebenso geläufige Redewendung werden wird wie die Formulierung „seit der Wende“. Um diese 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, dessen erste Ergebnisse hier zusammenfassend präsentiert werden. Eine ausführliche Darstellung unserer Ergebnisse findet sich in der Zeitschrift „Deutsche Sprache 3/2018“.

Das IDS-Projekt „Deutsch im Beruf“

Das IDS hat stets auf die wichtigsten Migrationsprozesse in Deutschland reagiert und deren sprachlich-soziale Erscheinungen unter die Lupe genommen. So wurden in der Vergangenheit u. a. das „Gastarbeiterdeutsch“ (Keim 1978), die sprachliche Integration von Aussiedlern (Berend 1998, Meng 2001 und Reitemeyer 2006) und die Sprache(n) und Kommunikationsformen in verschiedenen Milieus von türkeistämmigen Migranten der zweiten und dritten Generation (Kallmeyer 2001, Keim 2008 und Cindark 2010) untersucht. In dieser Traditionslinie wurde auch sehr zeitnah auf die aktuelle Einwanderung der Fluchtmigranten reagiert. Das Projekt „Deutsch im Beruf“ untersucht in zwei Bereichen die gegenwärtig wichtigsten sprachlichen und beruflichen Integrationsetappen für die Geflüchteten.

Zum einen hat das Projektteam in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Mannheim eine zweistufige Sprachstandserhebung in den allgemeinen Integrationskursen durchgeführt, die die Sprachbiografien, Sozialdaten und die Sprachlernfortschritte der Flüchtlinge erfasst und untersucht. Die ersten Ergebnisse hierzu werden in dem oben erwähnten Themenheft „Deutsche Sprache 3/2018“ präsentiert. Zum anderen analysieren wir im Projekt 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 eher behindern. Hier haben wir gleich zu Beginn unseres Projekts zwei berufliche Qualifizierungsmaßnahmen ethnografisch begleitet und mit Videoaufnahmen dokumentiert, deren Ergebnisse in diesem Artikel kurz dargestellt werden. Solche Maßnahmen sind zum gegenwärtigen Zeitpunkt hochrelevant, da sie überall im Bundesgebiet für die Geflüchteten angeboten werden und meist als erste Integrationsstufe in den Arbeitsmarkt fungieren. In einem nächsten Schritt werden wir eine Begleitstudie starten, die die Flüchtlinge in der beruflichen Ausbildung fokussieren wird. Daneben beinhaltet unsere Ethnografie auch eine longitudinale Untersuchung, die die Bildungs- und Karrierewege von hochschulzugangsberechtigten Geflüchteten untersucht. In diesem Teilbereich begleiten wir bis zu sechs geflüchtete Studierende, die an einer anwendungsorientierten Hochschule in Süddeutschland ein Studium begonnen haben, über den gesamten Projektzeitraum hinweg. Erste Ergebnisse hierzu werden im Laufe des nächsten Jahres vorliegen.

Berufliche Qualifizierungsmaßnahmen

Die berufliche Qualifizierung und Vermittlung anerkannter Asylbewerber ist Aufgabe der Jobcenter. Für Asylbewerber bzw. Geduldete ist die Bundesagentur für Arbeit zuständig. Die von uns begleiteten Maßnahmen „Perspektive für Flüchtlinge“ (PerF Plus) und „GASTRO“ sind zwei von vielen Qualifizierungspro-



jekten, die erst 2015 für Asylbewerber konzipiert wurden. Ziel solcher Maßnahmen ist es, die Geflüchteten möglichst umfassend und zügig auf eine Arbeitsaufnahme in Deutschland vorzubereiten, indem fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten festgestellt und Sprachkenntnisse vermittelt werden. Die beiden von uns untersuchten Maßnahmen „PerF Plus“ und „GASTRO“ unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht. Die „PerF Plus“-Maßnahme wurde in einer bayrischen Kleinstadt im ländlichen Raum angeboten, wo es nur wenige Anbieter von Integrationskursen gibt und die Flüchtlinge deshalb sehr lange auf einen Sprachkurs warten müssen. Hier war davon auszugehen, dass viele Geflüchtete ohne vorherige Deutschkurse berufliche Qualifizierungsmaßnahmen besuchen. „PerF Plus“ gehört zu den Projekten, die von der Bundesagentur in Bayern flächendeckend angeboten werden. Struktur und Ablauf der Maßnahme sind von der Agentur vorkonzipiert. Die praktischen Ausbilder sind für Aspekte des Spracherwerbs und der Interkulturalität der Kommunikation meist nicht (vor-)geschult. Schließlich ist „PerF Plus“ nicht spezifisch auf die beruflichen Kenntnisse und Bedürfnisse der Teilnehmer zugeschnitten, sondern wird entsprechend den wirtschaftlichen, industriellen und arbeitsmarktspezifischen Gegebenheiten der jeweiligen Region gestaltet.

Dagegen wurde die Maßnahme „GASTRO“ im städtischen Raum der Metropolregion Rhein-Neckar durchgeführt. „GASTRO“ wurde von zwei Menschen aus dem Bereich der Hotellerie/Gastronomie initiiert, geplant und dann bei der Arbeitsagentur beantragt. Die Maßnahme wurde von Anfang an nur für Flüchtlinge angeboten, die auch im gastronomischen Bereich arbeiten wollten. Die beiden Projektleiter haben viel praktische Erfahrung im Bereich der interkulturellen Kommunikation und des Spracherwerbs im Erwachsenenalter: Der praktische Ausbilder ist seit über 30 Jahren Gastronom, der schon an vielen Orten auf der Welt gearbeitet und früher ein ähnliches Qualifizierungsprojekt in Lateinamerika realisiert hat. Unterstützt wird er von einer Sprachlehrerin an einer Hotelfachschule. Bezüglich der Deutschkenntnisse hatten auch bei „GASTRO“ nur ganz wenige Teilnehmer vorher einen Sprachkurs besucht.

Ethnografische Interaktionsanalysen

In den beruflichen Maßnahmen handelt es sich um Kommunikationssituationen, die der Gesprächsgattung Lehr-Lerninteraktionen bzw. Instruktionsgespräche zuzuordnen sind. Bis auf wenige Teilnehmer verfügte der Großteil der Geflüchteten nur über geringe Deutschkompetenzen, da sie vor dem Beginn der Maßnahmen noch keinen Integrationskurs besucht hatten. Daher konnten sich die Ausbilder nicht nur auf ihre primäre Aufgabe, den Praktikanten berufliche Kenntnisse zu vermitteln, konzentrieren, sondern sie wurden immer wieder mit Verständigungsproblemen konfrontiert. Sie mussten also bei ihren (Sprach-)Handlungen stets auch die fehlenden Deutschkenntnisse der Auszubildenden in Betracht ziehen. Im Zentrum unserer Interaktionsanalysen steht daher die Frage, welche sprachlichen und kommunikativen Praktiken in Anleitungsgesprächen zur Verständigungssicherung eingesetzt werden und welche zu Verständigungsproblemen führen. Unser Fokus liegt damit primär auf den Handlungen der Ausbilder, betrachtet diese aber im sequenziellen Kontext der Interaktionsbeteiligung der auszubildenden Flüchtlinge. Dabei sind folgende Aspekte von besonderer Relevanz:

- Wie werden die Instruktionen von den Ausbildern sprachlich und non-verbal gestaltet? Welche Instruktionsformate unterstützen das Verstehen, und welche sind eher kontraproduktiv? Welche Rollen spielen dabei linguistische Strukturen wie syntaktische Komplexität und Fachsprache, aber auch paralinguistische Merkmale wie Sprechtempo, Intonation und Gliederungssignale (Pausen)?
- Wie macht sich Nicht-Verstehen bzw. Missverstehen auf Seiten der Flüchtlinge in der Interaktion bemerkbar?
- Zeigen Ausbilder ein auf die spezifischen (In-)Kompetenzen der Flüchtlinge abgestimmtes recipient design? Mit welchen Praktiken reagieren sie auf Verstehensprobleme?
- Welche Rolle spielt die Gestik in der Verständigung? Wie werden deiktische und ikonische Gesten eingesetzt, um die sprachliche Instruktion zu stützen?

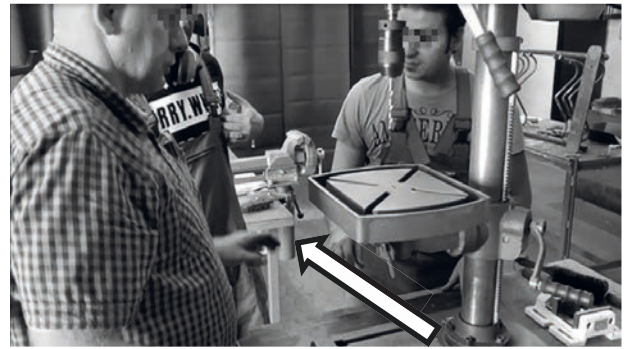


Bild 1: „nid doss runterfällt,“ (07)

#1 Transkript „keine Handschuhe“

(PerF Plus, Metall, 8.8.16, arb6, 5:08-5:45)

```

01 WS so (--)
02 etz geh_mer HER,
03 MM ((unverständlich, leise auf Arabisch))
04 WS [leng_mer des erscht mal OB,]
05 MM [((unverständlich Arabisch))]
06 WS quadrat ABlegen;
07 WS (.) niad doss- (.) +nid #doss RUNterfällt,+ (-)
ws +linke Hand nach unten +
#Bild 1
08 MM ja-
09 WS und etzat geh_mer HER etz de_mer mol +VORbohrn;+
ws +berührt Bohraufelage+
10 WS mir hom gsogt- (--) +mit unser TISCHbohr+maschine, (-)
ws +zeigt senkrecht entlang Bohrmaschine+
11 WS +SCHUTZ#brille+ tragen-
ws +Handbewegung wie Brille aufsetzen+
#Bild 2
12 MM ja-
13 WS *ganz wichtig +!KEI!ne #HANDSchuhe--+
ws +Handbewegung wie Handschuh anziehen+
mm *zieht sich Schutzbrille an-----*
#Bild 3
14 IH rūḥ wa albīs kfūfak
Ü Geh und zieh die Handschuhe an
15 *(4.1)*
mm *geht zur hinteren Werkbank und nimmt Handschuhe*
16 IH *ta'āl 'am yašrah al-zalama ta'āl*
Ü Komm, der Mann erzählt noch, komm
mm *zieht einen Handschuh an-----*
17 MM *isch will=
mm *kehrt mit Handschuhen zurück zur Bohrmaschine---->
18 WS =<<f>KEIne HANDSchuhe (.)
19 +!NO;! (0.6)
ws +schüttelt erhobenen Zeigefinger----->
20 WS NO, (0.7)
21 no,+
---+
22 MM okay; (.) no.
23 *(1.6)*
mm *legt Handschuhe neben Bohrmaschine ab*
24 WS KEIne handschuhe;
25 MM ja+:- (-)
ws +legt Handschuhe auf Tisch links
26 WS handschuhe (.) !NICHT! an einer--+ (--)
-----+
27 an einer- (.)an ner [bohrmaschine; (.) NOT.]
28 MM [ana samī't kalāmak ]
Ü Ich hab auf dich gehört

```

Transkript 1

- Wie gehen die Ausbilder mit der Herausforderung um, neben der Fachvermittlung auch Sprachvermittlung zu betreiben? Benutzen sie Strategien, die speziell auf diese Aufgabe zugeschnitten sind?

Datengrundlage unserer Interaktionsanalysen sind 22 Stunden Videoaufnahmen, die im Rahmen unserer Ethnografie der praktischen Ausbildungen erhoben wurden.

Analyse einer Interaktion in der „PerF Plus“-Maßnahme

Stellvertretend für viele andere ähnlich verlaufende Interaktionen analysiere ich im Folgenden einen Ausschnitt aus einer Instruktion, die verdeutlicht, wie aus fehlenden Deutschkenntnissen Verständigungsprobleme entstehen und welche Schwierigkeiten der „PerF Plus“-Ausbilder hat, mit den sprachlichen Defiziten der Flüchtlinge umzugehen. Es handelt sich um ein Beispiel aus der Metallwerkstatt. Die Teilnehmer hatten, angeleitet vom Ausbilder, einen Fahrradständer zu bauen. In #1 erklärt der Ausbilder (WS) zwei syrischen Praktikanten (IH und MM), wie eine Säulen- bzw. Tischbohrmaschine zu bedienen ist (siehe Transkript 1).

Der Ausbilder (WS, links in Bild 1) geht mit den beiden Praktikanten MM (rechts in Bild 1) und IH (auf Bild 1 in der Mitte leicht verdeckt) an eine Tischbohrmaschine und erklärt ihnen, was bei Metallbohrungen zu beachten ist. Dabei legt er die Metallplatte, in die gebohrt werden soll, zunächst zur Seite und kommentiert: „etz geh_mer HER, leng_mer des erscht mal OB, quadrat ABlegen; niad doss- (.) nid doss runterfällt,“ (Z. 02-06). Seine Äußerung illustrierend bewegt er seine linke Hand (Pfeil in Bild 1) von der Metallplatte, die links neben der Bohrmaschine auf dem Tisch liegt, zunächst nach oben und dann nach links unten abfallend.

Im Anschluss geht der Ausbilder auf zwei Sicherheitsaspekte ein, die man bei der Arbeit mit Tischbohrmaschinen beachten muss: die Verwendung einer



Bild 2: „SCHUTZbrille tragen“ (10)

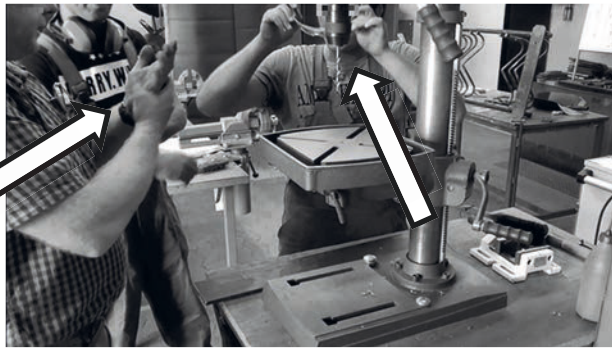


Bild 3: „KEIne HANDSchuhe“ (12)

Schutzbrille und den Verzicht auf Arbeitshandschuhe. Bei der Instruktion „mir hom gsogt- (-) mit unser TISCHbohrmaschine, (-) SCHUTZbrille tragen-“ (10-11) macht WS eine Bewegung mit beiden Händen, als ob er sich eine Brille aufsetzen würde (Bild 2). Außerdem hebt er die Instruktion durch kurze Pause und Fokusakzent hervor.

MM reagiert mit einem Verstehen anzeigenden „ja“ (12). IH kommt der Aufforderung nach und setzt seine Schutzbrille, die er in die Haare gesteckt hatte, auf (Bild 3, rechts). Als nächste wichtige Sicherheitsmaßnahme erwähnt der Ausbilder, dass an der Bohrmaschine keine Handschuhe zu tragen sind: „ganz wichtig KEIne HANDSchuhe-“ (13). Der Grund für diese Sicherheitsvorkehrung liegt darin, dass überall dort, wo man es mit rotierenden Teilen zu tun hat, die Gefahr des Aufwickelns und schwerer Fingerletzungen besteht. Auch diesmal begleitet der Ausbilder seine Äußerung gestisch: Er hebt beide Hände auf Brusthöhe und bewegt seine rechte Hand so, als ob er sich an die linke Hand einen Handschuh anzöge (Bild 3, links).

AUSBILDER VERMITTELT VERBAL UND NONVERBAL GEGENTEILIGES

Durch die Parallelität dreier aufeinander folgender Instruktionen und jeweiliger gestischer Illustration bekommt die Sequenz einen Listencharakter. Dies verstärkt das Potenzial der Handschuh-Anzieh-Gestik, zu einem Missverständnis zu führen: Der Ausbilder vermittelt gestisch (Handschuhe anziehen) das Gegenteil dessen, was er verbal mitteilt (keine Handschuhe anziehen). In einer Kommunikationssituation mit Muttersprachlern würde diese Diskrepanz aufgrund des Verständnisses des Gesagten wohl kaum zu einem Missverständnis führen. In der vorliegenden Interaktion dagegen orientieren sich die Adressaten an der Geste und verstehen diese irrtümlich als positive Instruktion. Der ältere Praktikant IH wendet sich dem jüngeren zu und fordert ihn auf Arabisch auf: „rūh wa albis kfūfak“ (‘Geh und zieh die Handschuhe an’; 14).

„Handschuhe“ hat IH noch verstanden, zumal diese in der Metallwerkstatt ständig thematisiert werden. Aber schon die Negation „keine“ bereitet ihm Probleme. Durch die Lautähnlichkeit von *keine* und *deine*, kann der Praktikant die Äußerung auch als „ganz wichtig deine Handschuhe“ verstanden haben, was ja bei der zu erwartenden Kongruenz von Äußerung und redereleitender Geste passen würde. In dem Fall wäre es kein Nicht-Verstehen, sondern ein Missverstehen. Die Trennlinie zwischen Miss- und Nicht-Verstehen ist aber hier wie auch in vielen anderen Fällen in unseren Daten nicht immer eindeutig.

CODESWITCHING INS ENGLISCHE IST TENDENZIELL GESICHTSVERLETZEND

Der jüngere Praktikant MM kommt der Aufforderung nach und geht nach hinten zur Werkbank, wo sich die Handschuhe befinden. Da aber IH bemerkt, dass der Ausbilder etwas verwundert und mit halb offenem Mund das Geschehen verfolgt, fordert er MM auf zurückzukommen: „ta‘āl ‘am yašrah al-zalama ta‘āl“ (‘Komm, der Mann erklärt noch, komm’; 16). Jetzt interveniert auch der Ausbilder, der inzwischen realisiert, dass die syrischen Praktikanten seine negierte Äußerung falsch verstanden haben: „KEIne HANDSchuhe (.) NO (0.6) NO (0.7) no“ (18-21). Mit dem mehrmaligen Wiederholen des sehr lauten „NO“ sowie dem Schütteln des erhobenen Zeigefingers hebt WS einerseits die große Bedeutung dieser Sicherheitsmaßnahme an der Bohrmaschine hervor. Andererseits signalisiert er mit dem Codeswitch ins Englische sein Verständnis, dass das Verstehensproblem in mangelnden Deutschkenntnissen des Praktikanten bestehe. Während dies natürlich grundsätzlich zutreffend ist, ist aber gerade nicht anzunehmen, dass dieser ausgerechnet die deutsche Negationspartikel *nein*, die zu den ersten zu lernenden Ausdrücken in der Fremdsprache gehört, nicht verstehen kann. Der Codeswitch und seine mehrmalige, laut hervorgehobene Wieder-

holung sind daher für den Praktikanten gesichtsbedrohend, da ihm damit auch die basalsten Deutschkenntnisse abgesprochen werden. Zudem ist der Codeswitch pragmatisch paradox: Nachdem der Ausbilder zuvor komplexe Satzkonstruktionen und fachsprachliche Komposita benutzte, behandelt er den Flüchtling nunmehr als jemanden, der selbst einfachste Ausdrücke des Deutschen nicht kennt.

AUSBILDER WIEDERHOLT, ABER ERKLÄRT NICHT SEINE INSTRUKTION

In der Folge akkommodiert sich MM dem Codeswitch mit einer expliziten Verstehensbehauptung („okay (.) no“, 22), zieht den Handschuh wieder aus und legt beide Handschuhe neben die Tischbohrmaschine (23). Daraufhin wiederholt der Ausbilder noch einmal seine negierte Instruktion („KEine handschuhe;“ 24), diesmal auf Deutsch. Nun benutzt er die Negation „nicht“ statt „keine“ und wiederholt seine Aufforderung: „handschuhe (.) NICHT an einer- (--) an einer- (.) an ner bohrmaschine; (.) not.“ (26-27). Eine Erklärung dafür gibt er nicht, sondern begleitet seine Äußerung mit einer weiteren tendenziell gesichtsverletzenden Handlung: Er nimmt die Handschuhe und legt sie auf den Tisch, der hinter ihm links steht. Diese Handlung vermittelt, dass der Ausbilder den Praktikanten nicht vertraut und deshalb die Handschuhe aus ihrer Reichweite entfernt. Anstelle einer Erklärung, die auf die Einsicht des Adressaten setzen würde, wird in paternalisierender Weise das Setting so arrangiert, dass potenzielle Gefahrenquellen aus der unmittelbaren Umgebung des Auszubildenden entfernt werden. Damit wird ihm abgesprochen, selbstverantwortlich und aufgrund seines Verständnisses der Sicherheitserfordernisse der Aufgabe situationsangemessen zu handeln. Die Sequenz wird damit beendet, dass der jüngere Praktikant MM seinem älteren Kollegen IH auf Arabisch implizit die Schuld für sein Fehlverhalten vorwirft, da er nur das gemacht habe, was dieser ihm aufgetragen hat: „ana sami't kalāmak“ ('Ich hab auf dich gehört'; 28).

Auch in weiteren Analysen (siehe Themenheft „Deutsche Sprache 3/2018“) zu Interaktionen in den Werkstätten Holz und Metall der „PerF Plus“-Maßnahme wird sehr deutlich, dass die fehlenden Deutschkennt-

nisse auf Seiten der Flüchtlinge von grundlegender Bedeutung sind und jede Interaktion bis ins Detail beeinflussen. Ebenso verdeutlichen sie, dass die Konzeption der Maßnahme aber von Praktikanten ausgeht, die zumindest über ein B1-Deutschniveau verfügen. Dies lässt sich an der Beteiligungsweise der Ausbilder eindeutig ablesen. Sie interagieren zumeist, als ob sie deutschkompetente Praktikanten vor sich hätten. Wenn sie adressatenspezifisch zu agieren versuchen, scheitern sie oft, da sie keine angemessenen kommunikativen Ressourcen einsetzen. Instruktionen sind häufig syntaktisch und turn-strukturell zu komplex, vom Vokabular her zu anspruchsvoll und insbesondere zu fachsprachlich formuliert. Die Ausbilder sind häufig zu implizit und indexikalisch; es fehlt eine grundlegende Darstellung der Aufgabenstrukturen und der Gelingenskriterien. Während insbesondere Zeigegesten erfolgreich zur Herstellung gemeinsamer Aufmerksamkeit und geteilter Referenz eingesetzt werden, sind illustrative, ikonische Gesten nicht immer erfolgreich, insbesondere, wenn sie wie im analysierten Beispiel diskrepant zum Verbalen oder als Vermittlungsinstrument semiotisch unterspezifiziert sind.

„PerF PLUS“-AUSBILDER INTERAGIEREN SELTEN ADRESSATENSPEZIFISCH

Analyse einer Interaktion in der „GASTRO“-Maßnahme

Auch in der „GASTRO“-Maßnahme kam es aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse seitens der Geflüchteten immer wieder zu Verständigungsproblemen und Missverständnissen. Aber wie wir stellvertretend für viele andere Beispiele anhand der folgenden Interaktionspassage sehen können, hat sich der Ausbilder hier der Situation angenommen und mit Hilfe verschiedener kommunikativer Strategien systematisch die fachliche Schulung mit Sprachvermittlung verbunden. In #2 bereitet der Auszubildende LA (Bild 21 rechts) auf Anweisung des Ausbilders FR (Bild 21 links) eine Soße zu. Neben ihnen steht ein weiterer Teilnehmer (MU, rechts auf Bild 22), der ihre Interaktion zu Beginn beobachtet, während er ein eigenes Gericht zubereitet, aber nicht aktiv an der Interaktion teilnimmt (siehe Transkript 2).

In dieser Sequenz steht der Praktikant LA am Herd und bereitet eine Gemüsesoße zu. Der Ausbilder FR unterstützt ihn mit verbalen Anweisungen: „einrühren, (1.5) alles da REIN, (0.82) lässt du ungefähr fünf minuten (.) sieben minuten acht minuten (.) <<f> KÖcheln;> (.) ja?“ (01-04, Bild 4). Das Verb *köcheln* ist für die Arbeit in der Küche ein sehr wichtiges Wort. Bei der Einführung des (vermutlich) neuen bzw. zentralen Worts verwendet er eine markante Formulierungsweise: kurze Pausen vor und nach dem Ausdruck, verbunden mit langsamerem Sprechtempo und Fokusakzent: „(.) <<f> KÖcheln;> (.)“. Nach einer Rückversicherung, dass LA den Ausdruck rezipiert hat, die dieser bestätigt (04-05), nimmt der Ausbilder eine Wissensprüfung vor: „was heißt KÖcheln und was heißt KOchen?“ (06-08). Er zeigt damit, dass er damit rechnet, dass der Ausdruck von LA, der nur wenig Deutsch kann, nicht verstanden wird.

PRAKTISCHE AUSBILDUNG WIRD MIT SPRACHVERMITTLUNG VERBUNDEN

Die Hervorhebung des Kontrasts von *köcheln* im Unterschied zu *kochen* und die Verstehensprüfung, anstelle der Fortführung der Instruktion, zeigt FRs Partnersensitivität und seine Strategie, die praktische Ausbildung mit der Sprachvermittlung zu verbinden. Eine vergleichbare Sequenz, in der verständnissichernde Rückfragen nach der Bedeutung eines Ausdrucks gestellt werden, war in der „PerF Plus“-Maßnahme bei keinem Ausbilder zu beobachten.



Bild 4: „< <f> KÖcheln;> ja?“ (03-04)

#2 Transkript „kochen oder köcheln“ (GASTRO, 22.5.17, 00031, 0:37-1:18)

```

01 FR   einrühren, (1.5)
02      alles da REIN, (0.82)
03      lässt du ungefähr FÜNF minutn-(.) SIEbn minuten- ACHT minutn- (.)
      +<<f>#KÖcheln;>+
      fr  +bewegt Hand horizontal wellenartig mit geöffneten Fingern+
          #Bild 4
04      (.) ja?
05 LA   ja.
06 FR   was heißt KÖcheln?
07      un was heißt KOchn? (0.39)
08      unterschied zwischen <<len>kÖchELN,>
09 LA   köcheln und kochen (0.83)
10      KOchen (0.85) is (0.78)
11 FR   +das is #KOchn.+
      fr  +zeigt auf kochende Suppe im Topf daneben+
          #Bild 5
12 LA   +KOchen ja.#+
      fr  +bewegt Hand mit geöffneten Fingern vertikal nach oben+
          #Bild 6
13 HI   [((Nachfrage an FR aus dem Hintergrund))]
14 FR   [GROße hitze- (.) ja? (0.57) ]
15      ä::h (.) nee der brAUcht n vielleicht noch bi (.) bisschen
16      (0.73) VIER FÜNF minutn; (.)
17      dann ja?
18      also <<f> kannst schon mal ANfangn> mit dEInem. (.)
19      ja? (1.24)
20      und <<len>KÖcheln> Is? (0.37)
21 LA   köcheln (.) ein BISSchen (.) kochen.
22 FR   n BISSchen (.) GANZ bIsschen kOchn. ja?

```

Transkript 2



Bild 5: „das is KOchen.“ (11)



Bild 6: „kochen ja.“ (12)



Mit *köcheln* und *kochen* werden zwei Verben miteinander kontrastiert, die semantisch und phonetisch nah beieinander liegen. Im Falle von *kochen* kann der Ausbilder mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass die Flüchtlinge das Verb – zumal im Kontext der gastronomischen Maßnahme, in der es ständig benutzt wird – kennen. Weil die Verben ähnlich klingen, könnten die Flüchtlinge denken, *köcheln* und *kochen* seien gleichbedeutend. Durch die kontrastiven Fragen nach den beiden Verben macht der Ausbilder deutlich, dass es einen für die Arbeit relevanten semantischen Unterschied gibt.

Auf die Fragen reagiert LA zögerlich, zunächst mit einer Wiederholung der beiden Verben („köcheln und kochen“, 09), dann mit dem Versuch, eine Antwort zu formulieren: „(0.83) kochen (0.85) is (0.78)“, 10). Sein Formulierungsproblem bzw. Wortsuchprozess tritt durch Disfluenzmerkmale, d.h. die vielen, relativ langen Pausen, deutlich zu Tage. FR beantwortet die Frage selbst mit einer Zeigegeste auf die kochende Suppe auf der Herdplatte und sagt: „das is KOchen.“ (11, Bild 5). Da LA mit seiner zögerlichen Formulierungsarbeit deutlich machte, dass er mit der Beantwortung der Fragen Schwierigkeiten hat, ist die Antwort des Ausbilders an dieser Stelle gesichtsschonend. Er lässt den Praktikanten nicht länger zappeln und stellt ihn vor dem anderen Praktikanten MU nicht bloß.

PARAPHRASIERUNG DER BEGRIFFE WIRD DURCH HANDBEWEGUNGEN UNTERSTÜTZT

Parallel zur folgenden Ratifizierung LAs („kochen ja“, 12) verdeutlicht FR die Bedeutung von *kochen* durch eine illustrierende Geste, indem er seine Hand mit geöffneten Fingern vertikal nach oben bewegt. *Kochen* wird durch diese gestische Enaktierung mit starker

Dampfentwicklung verknüpft (Bild 6). Bei der Artikulation des Verbs *köcheln* machte FR dagegen eine horizontal verlaufende, wellenartige Handbewegung mit geöffneten Fingern (03, Bild 21). Der Kontrast der Handbewegungen (vertikal vs. horizontal) verdeutlicht die unterschiedliche Intensität der beiden Kochaktivitäten. Im direkten Anschluss liefert FR auch eine verbale Paraphrase: „GROße Hitze (.) ja?“ (14).

PRAKTIKANT LIEFERT EINE ERFOLGREICHE PARAPHRASIERUNG

Nach einem kurzen Nebengespräch mit einem anderen Teilnehmer, HI, über die Zubereitung dessen Gerichts (13-19) fragt FR LA: „und <<len>köcheln> is?“ (20). LAs Antwortversuch ist diesmal erfolgreicher: „köcheln (.) ein bisschen (.) kochen“ (21). LA bietet eine Paraphrase für *köcheln*, die die von FR vorgegebenen Begriffe zueinander ins Verhältnis setzt. Die Sequenz abschließend wiederholt der Ausbilder LAs Antwort nur mit geringer Abänderung (durch die Gradpartikel *ganz*) und explizit ratifizierendem *ja* („n BISschen (.) GANZ bisschen kochen ja“, 22).

GASTRO-AUSBILDER NUTZT VIELE VERSCHIEDENE STRATEGIEN ZUR VERSTÄNDNISSICHERUNG

Fehlende Deutschkompetenzen der Flüchtlinge sind für beide von uns untersuchten Maßnahmen prägend. Der „GASTRO“-Ausbilder benutzt aber im Gegensatz zu den Ausbildern von „PerF Plus“ ein breites Repertoire sprachlich-kommunikativer Strategien, um mit Verständigungsproblemen umzugehen. Zusammenfassend zeichnet sich sein Repertoire durch folgende Eigenschaften aus: In der Regel schafft es der Ausbilder, seine Instruktionen mit passgenauem Adressatenzuschnitt zu formulieren. Wichtige Begriffe hebt er durch verlangsamtes Sprechtempo, Lautstärke, Fokuskante und Pausen vor und nach der fokussierten Stelle hervor. Seine Formulierungsweise ist in der Regel durch klare Turnstrukturierung mit einfacher Syntax und einer klaren Kategorisierung und Explikation der zu vollziehenden Handlungen charakterisiert. Verstehensunterstützend werden von ihm sequenziell ein-

deutige Zeigegesten und seine Turns illustrierende Gesten eingesetzt. Auf Verstehensprobleme der Praktikanten wie ausbleibende Handlungsdurchführung reagiert er schließlich mit Selbstreformulierungen, Nachfragen und Paraphrasierungen.

Zusammenfassung

In beiden von uns begleiteten Maßnahmen führten die fehlenden Deutschkompetenzen der Flüchtlinge zu oftmals gravierenden Verständigungsproblemen. Für die erste Phase der Immigration von Einwanderern ist das eine typische und erwartbare Situation, umso mehr a) als angesichts der großen Zahl von Fluchtmigranten innerhalb kurzer Zeit nicht alle Zugewanderten schnell einen Sprachkursplatz bekommen können, b) die meisten Flüchtlinge keine Deutschkenntnisse mitbringen und c) ein erheblicher Prozentsatz kein hohes (sprachliches) Bildungsniveau aufweist. Aufgrund der häufig traumatischen Lebens- und Fluchtgeschichte fallen darüber hinaus Lernen und soziale Integration oft schwer, was sich ebenfalls negativ auf den Erwerb des Deutschen auswirkt.

DIE SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVEN PRAKTIKEN DES INSTRUIERENS SIND VON ZENTRALER BEDEUTUNG

Die hier vorgestellten Datenanalysen zeigen aber, dass eine Sicht, die einseitig auf die fehlenden und zu erwerbenden Sprach- und Interaktionskompetenzen der Flüchtlinge fokussiert, zu kurz greift. Berufliche Ausbildung ist ein interaktives Geschehen, dessen Verlauf und Erfolg von den Aktivitäten beider Seiten, der Ausbilder wie der Auszubildenden, abhängt. Wir konnten feststellen, dass den sprachlich-kommunikativen Praktiken des Instruierens und der Verständigungssicherung seitens der Ausbilder eine Schlüsselrolle für den Erfolg der Ausbildungsmaßnahmen zukommt. Als besonders wichtig erwiesen sich der Grad der Partnersensitivität des Instruierens und die Verbindung der fachlichen mit der sprachlichen Ausbildung. Partnersensitives Instruieren erfordert eine angemessene Einschätzung von Sprachkompetenzen und Fachwissen



der Auszubildenden, die genaue Beobachtung und das responsive Eingehen auf das in der Interaktionssituation erkennbare Verständnis der Auszubildenden und die Fähigkeit zur adaptiven Formulierung.

Die Einsicht, dass sprachliche Unterweisung ebenso wichtig ist wie die fachliche und mit dieser Hand in Hand gehen muss, ist nicht nur für das Verständlichmachen von Instruktionen, sondern auch für den Erwerb von Fähigkeiten der Kooperation im Team und generell den Erwerb situationstranszendenter Handlungsfähigkeiten entscheidend. Unsere Analysen zeigen, dass die Praktiken des Instruierens und der Verständnissicherung in der L1-L2-Interaktion für die von uns betrachteten Ausbildungssettings grundlegend sind. Darüber hinaus konnten wir feststellen, dass illustrativen und Zeigegesten zur Verdeutlichung der jeweils anstehenden Handlungsaufgabe und der klaren Trennung zwischen verschiedenen Aktivitäten eine zentrale Rolle zukommt. Zur Verbesserung und Unterstützung der praktischen Ausbildung und Sprachvermittlung haben wir bei beiden von uns untersuchten Maßnahmen sehr zeitnah den Trägern der Kurse unsere Ergebnisse vorgelegt. Zukünftig arbeiten wir daran, aus unseren empirischen Erkenntnissen für die Ausbilder eine halbtägige Grundsensibilisierung zu konzipieren, die wir zu Beginn der beruflichen Maßnahmen durchführen könnten.

Zu aktuellen Ergebnissen und Entwicklungen im Projekt siehe auch die Projekthomepage unter: <http://dib.ids-mannheim.de/>. ■

Literatur

- Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 14). Tübingen: Narr.
- Cindark, Ibrahim (2010): Migration, Sprache und Rassismus. Der kommunikative Sozialstil der Mannheimer „Unmündigen“ als Fallanalyse für die „emanzipatorischen Migranten“. (= Studien zur Deutschen Sprache 51). Tübingen: Narr.
- Kallmeyer, Werner (2001): Perspektivenumkehrung als Element des emanzipatorischen Stils in Migrantengruppen. In: Jakobs, Eva/Rothkegel, Annely (Hg.): Perspektiven auf Stil. Akten des Kolloquiums zum 60. Geburtstag von Barbara Sandig. (= Reihe Germanistische Linguistik 226). Tübingen: Niemeyer, S. 401-422.
- Keim, Inken (1978): Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. (= Institut für Deutsche Sprache: Forschungsberichte 41). Tübingen: Narr.
- Keim, Inken (2008): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim. 2., durchges. Aufl. (= Studien zur Deutschen Sprache 39). Tübingen: Narr.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. (= Studien zur Deutschen Sprache 21). Tübingen: Narr.
- Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Paradoxien der interaktiven Identitätsarbeit und Vorenthaltung der Marginalitätszuschreibung in Situationen zwischen Aussiedlern und Binnendeutschen. (= Studien zur Deutschen Sprache 34). Tübingen: Narr.
- Vertovec, Steven (2015): Was die Zuwanderung mit Deutschland macht. (Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung). <www.sueddeutsche.de/politik/fluechtlinge-was-die-zuwanderung-mit-deutschland-macht-1.2710550>, Stand: 13.2.2018.

Bildnachweise

- S. 17: shutterstock_331268906
S. 22: shutterstock_337017152
S. 23: shutterstock_409629835 ■