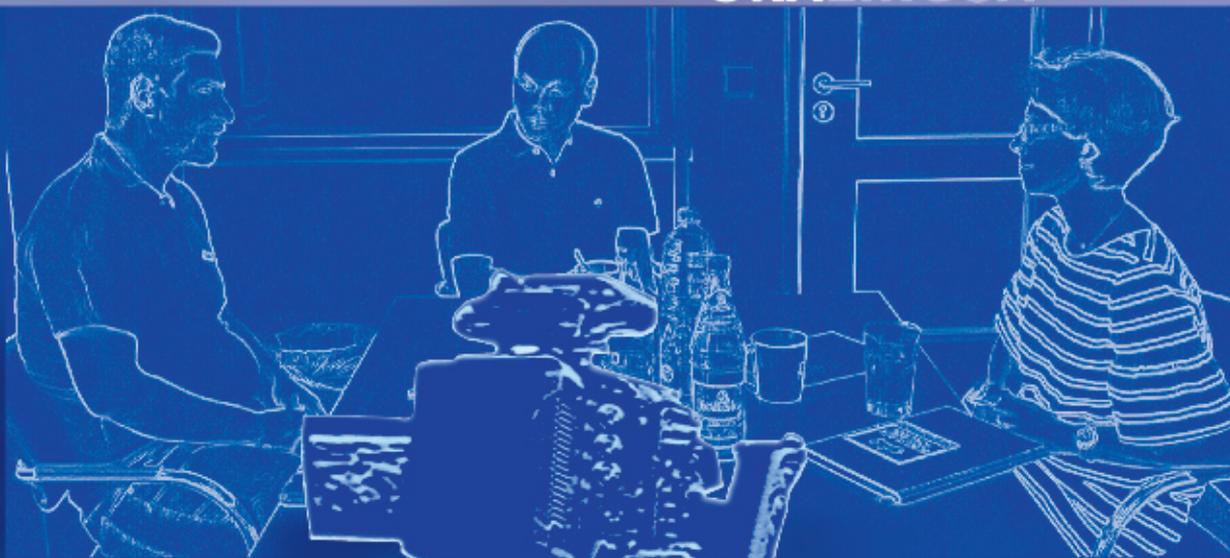


SANTANA OVERATH

# Interaktionskompetenz im Ausbildungskontext

Eine Untersuchung der Reparaturpraktiken  
von Geflüchteten in betrieblichen Gesprächen  
und ihre longitudinale Entwicklung

ORALINGUA<sup>23</sup>



IDS

LEIBNIZ-INSTITUT FÜR  
DEUTSCHE SPRACHE

Universitätsverlag  
WINTER  
Heidelberg



# ORALINGUA

Herausgegeben  
im Auftrag des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS)  
Mannheim

von  
Arnulf Deppermann  
und  
Monika Dannerer

Band 23

REDAKTION

Melanie Kraus





SANTANA OVERATH

# Interaktions- kompetenz im Ausbildungs- kontext

Eine Untersuchung  
der Reparaturpraktiken  
von Geflüchteten  
in betrieblichen Gesprächen  
und ihre longitudinale Entwicklung

Universitätsverlag  
WINTER  
Heidelberg

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet  
über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Zugl.: Mannheim; Univ., Diss., 2021

Wir folgen den Regelungen des Rats für deutsche Rechtschreibung.  
Etwaige Abweichungen davon – insbesondere hinsichtlich der geschlechtsspezifischen  
Kennzeichnung von Personen – erfolgen auf ausdrücklichen Wunsch des Autors  
bzw. der Autorin.

ISBN 978-3-8253-9519-3

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes  
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere  
für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung  
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2023 Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg

Imprimé en Allemagne · Printed in Germany

Satz: Joachim Hohwieler

Druck: Memminger MedienCentrum, 87700 Memmingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlorfrei gebleichtem  
und alterungsbeständigem Papier.

Den Verlag erreichen Sie im Internet unter:

[www.winter-verlag.de](http://www.winter-verlag.de)

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	1
<b>2</b>	<b>Fluchtmigration und Zugang zu Bildungseinrichtungen</b> .....	9
2.1	Auswirkungen der Fluchtmigration auf Bildungseinrichtungen .....	11
2.2	Die Hochschule der Probanden.....	14
<b>3</b>	<b>Das Untersuchungsfeld: studierende Geflüchtete in betrieblicher Ausbildung</b> .....	17
3.1	Datenerhebung.....	17
3.1.1	Feld- und Materialzugang.....	17
3.1.2	Videoaufnahmen.....	19
3.1.3	Ethnografische qualitative Interviews.....	21
3.1.4	Teilnehmende Beobachtung.....	27
3.2	Die Geflüchteten: Kurzbiografien.....	27
3.2.1	Chalid .....	28
3.2.2	Musa.....	29
3.2.3	Fadi.....	30
3.2.4	Elvedin.....	31
3.2.5	Labid .....	32
3.2.6	Malik .....	33
3.2.7	Nahom .....	33
3.2.8	Mohammad .....	34
3.2.9	Kaaveh.....	35
3.3	Teilnehmende Unternehmen.....	36
3.3.1	Dienstleistungsunternehmen.....	36
3.3.2	Handelsunternehmen .....	38
3.3.3	Onlinevertrieb.....	39
3.4	Gesprächstypen betrieblicher Interaktion .....	40
3.4.1	Arbeitsbesprechungen.....	43
3.4.2	Mitarbeitergespräche .....	46
3.4.3	Supervision.....	50
3.4.4	Betriebliche Ausbildung .....	51
3.4.5	Überblick über Gesprächstypen .....	57
<b>4</b>	<b>Konversationsanalyse von Interaktionskompetenz</b> .....	59
4.1	Wissensvermittlung und Verstehenskonstitution.....	59
4.1.1	<i>Recipient design</i> : der Adressatenzuschnitt des Turns .....	60
4.1.2	Kontextualisierung: die kontextabhängige Interpretation des Turns.....	63
4.1.3	Verstehensdokumentation: die Anzeige der Turn-Interpretation .....	65
4.2	Interaktionale Kompetenz und ihre Entwicklung.....	67
4.3	Analysemethoden.....	72
4.3.1	Ethnografische Konversationsanalyse (CA) .....	72
4.3.2	CA-SLA .....	83
4.3.3	Die Verwendung der CA in dieser Arbeit.....	88
4.4	Datenaufbereitung.....	89
4.4.1	Auswahl relevanter Interaktions- und Transkriptionssequenzen.....	90
4.4.2	Transkription .....	91

<b>5</b>	<b>Reparaturen</b> .....	97
5.1	Zum Begriff ‚Reparatur‘.....	98
5.2	Aufbau der Reparatursequenz.....	99
5.2.1	Problemquelle und Reparaturum.....	99
5.2.2	Reparaturinitiierung.....	100
5.2.3	Reparaturdurchführung.....	101
5.2.4	Reparaturausgang.....	103
5.3	Reparaturarten.....	103
5.3.1	Selbstinitiierte Reparaturen.....	103
5.3.2	Fremdinitiierte Reparaturen.....	107
5.4	Bisherige Forschung: Reparaturen und Interaktionskompetenz.....	113
5.4.1	Reparaturen in L1-L2-Interaktionen.....	114
5.4.2	Entwicklung des Reparaturgebrauchs.....	117
<b>6</b>	<b>Reparaturen in L1-L2-Interaktionen</b> .....	121
6.1	Selbstinitiierte Selbstreparaturen.....	124
6.1.1	Lexikalische selbstinitiierte Selbstreparaturen.....	126
6.1.2	Grammatische selbstinitiierte Selbstreparaturen.....	146
6.1.3	Weitere selbstinitiierte Selbstreparaturen: Inhalt und Aussprache.....	155
6.1.4	Zusammenfassung: selbstinitiierte Selbstreparaturen.....	158
6.2	Selbstinitiierte Fremdreparaturen.....	160
6.2.1	Sprachliche selbstinitiierte Fremdreparaturen.....	161
6.2.2	Inhaltliche selbstinitiierte Fremdreparaturen.....	179
6.2.3	Zusammenfassung: selbstinitiierte Fremdreparaturen.....	182
6.3	Fremdinitiierte Selbstreparaturen.....	182
6.3.1	<i>Open-class</i> -Formate als Reparaturinitiierung.....	184
6.3.2	Kategorie-spezifisches Fragewort.....	188
6.3.3	Teilwiederholungen mit Fragewort.....	197
6.3.4	Wiederholung der Problemquelle.....	204
6.3.5	Zusammenfassung: Fremdinitiierte Selbstreparaturen.....	207
6.4	Fremdinitiierte Fremdreparaturen.....	208
6.4.1	Lexikalische fremdinitiierte Fremdreparaturen.....	209
6.4.2	Fremdinitiierte Fremdreparaturen der Referenz.....	233
6.4.3	Inhaltliche fremdinitiierte Fremdreparaturen.....	234
6.4.4	Weitere fremdinitiierte Fremdreparaturen: Aussprache und Grammatik.....	238
6.4.5	Zusammenfassung: fremdinitiierte Fremdreparaturen.....	241
6.4.6	Fremdinitiierte Fremdreparaturen und <i>candidate understandings</i> .....	242
6.5	<i>Candidate understandings</i> .....	245
6.5.1	Sprachliche Markierungen.....	245
6.5.2	Inhalt und Funktion der <i>candidate understandings</i> .....	251
6.5.3	Zusammenfassung: <i>candidate understandings</i> .....	262
6.5.4	Abgrenzung <i>formulations</i> – <i>candidate understandings</i> .....	264
6.6	Fazit: Reparaturen im Prozess der Verstehensherstellung.....	269

<b>7</b>	<b>Die Entwicklung der Interaktionskompetenz</b> .....	275
7.1	Elvedin (ES) .....	280
7.1.1	Sprachbiografie .....	280
7.1.2	Entwicklungen von selbstinitiierten Selbstreparaturen .....	281
7.1.3.	Entwicklungen von fremdinitiierten Selbstreparaturen .....	293
7.1.4	Zusammenfassung: Elvedin .....	309
7.2	Musa (MU) .....	310
7.2.1	Sprachbiografie .....	310
7.2.2	Entwicklungen von selbstinitiierten Selbstreparaturen .....	311
7.2.3	Zusammenfassung: Musa .....	328
7.3	Fadi (FA) .....	329
7.3.1	Sprachbiografie .....	329
7.3.2	Entwicklungen von selbstinitiierten Selbstreparaturen .....	330
7.3.3	Zusammenfassung: Fadi .....	355
7.4	Fazit: die Entwicklung des Reparaturgebrauchs von Geflüchteten .....	356
<b>8</b>	<b>Fazit und Ausblick</b> .....	359
8.1	Der Gebrauch von Reparaturen in der Interaktion .....	360
8.2	Die Entwicklung der IC der Geflüchteten .....	365
8.3	Forschungsausblick .....	371
	<b>Literatur</b> .....	375
	<b>Anhang</b> .....	405



# 1 Einleitung

Die Krieg das war wirklich wie ungeplant. Kommt einfach schnell. Es gab bei uns gar nichts. Einfach Ruhe. Alles in Ordnung. Nur zwei drei Monate ist wirklich wie Feuer geworden (Int\_ES\_19.02.2019: 22:28–22:40),

so beschreibt Elvedin, ein syrischer Flüchtling,<sup>1</sup> den Anfang des seit 2011 andauernden Krieges in Syrien. Die Brutalität, Dauer und das verheerende Ausmaß des Krieges versetzten die Menschen in Angst und Armut und verleiteten oder zwangen sie zur Flucht:

Ich musste ich musste in die Türkei in 2013, weil ich hatte keine andere Wahl. Entweder ah bringen sie mich um und das ist egal eigentlich. Das ist mir egal. Wirklich. Aber für meine Eltern wird das sehr schwer (Int\_CH\_27.07.2017: 13:50–14:15),

beschreibt Chalid, der in Syrien politisch verfolgt wurde, die Notwendigkeit, aus seinem Heimatland zu fliehen und in einem anderen Land eine sichere Bleibe zu finden. Doch Syrien ist in den 2010er Jahren nicht die einzige Kriegsregion, aus der Menschen fliehen. In diese Zeit hinein fallen bspw. auch der Krieg in Afghanistan (seit 2001), im Irak (2003–2011), in Mali (seit 2012) in Libyen und der Ukraine (seit 2014) sowie im Jemen (seit 2015).<sup>2</sup> Die hohe Anzahl zum einen von Flüchtlingen im Allgemeinen und zum anderen von den nach der Grenzöffnung im September 2015 nach Deutschland kommenden Geflüchteten im Speziellen waren die Folge hierauf.

Obwohl für Deutschland als Einwanderungsgesellschaft – wenn auch anfangs wider Willen (vgl. Kober/Süssmuth 2012, S. 13) – die Heterogenität schon zur Normalität geworden ist (Dräger 2012, S. 9) und durch die zunehmende Globalisierung die Diversität der Gesellschaft immer weiter zunimmt (vgl. Vertovec 2007), stellte dieser enorme, plötzliche Zuwachs Deutschland vor neue Herausforderungen der Integration. Gemäß der ‚Willkommenskultur‘, also der „Grundhaltung der Offenheit und Akzeptanz gegenüber Migranten [...]“ (Heckmann 2012, S. 2) sollten die Geflüchteten möglichst schnell in die Gesellschaft, Kultur und Arbeitswelt integriert werden. Die Willkommenskultur steht somit auch für „Praktiken in verschiedenen Organisationen und institutionellen Kontexten, in denen Barrieren der Integration abgebaut und Wege der Inklusion gefunden werden“ (ebd.).

<sup>1</sup> Der Begriff ‚Flüchtling‘ ist in der Literatur sehr umstritten. Seine Verwendung stößt dabei oft mit der Begründung auf Ablehnung, dass er nicht per se als deskriptive, wertneutrale Bezeichnung verstanden werden, sondern auch mit Konnotationen verbunden sein kann. So kann er bspw. ein Bild von Flüchtlingen „als passive, vulnerable und bedürftige Menschen“ (Kersting 2020, S. 1) vermitteln, gegenüber denen man moralische und rechtliche Verpflichtungen hat, oder erfährt aufgrund seines Wortbildungsmusters, das den Diminutiv ‚ling‘ enthält, eine Abwertung (vgl. Stefanowitsch 2012). In dieser Arbeit wird er jedoch synonym zu der Bezeichnung ‚Geflüchteter‘ wertneutral verwendet und soll auch ausschließlich deskriptiv verstanden werden.

<sup>2</sup> Die Auflistung soll ohne Anspruch auf Vollständigkeit lediglich die Vielfalt an Kriegen in den 2010er Jahren aufzeigen.

An dieser Stelle setzt die hier vorliegende Arbeit an: Um die interaktionale Integration von Geflüchteten in die Berufswelt zu untersuchen, wurden insgesamt neun Geflüchtete, die an einer Hochschule in Süddeutschland in den Bereichen ‚IT‘ und ‚Management‘ studieren, ethnografisch begleitet. Von ihnen konnten sieben im Rahmen ihrer betrieblichen Beschäftigung (i. d. R. Pflichtpraktika und Werkstudentenjobs) aufgenommen werden. Die hierbei entstandenen Videoaufnahmen zeigen Arbeitsbesprechungen, Mitarbeitergespräche, Supervisionen sowie Formen der betrieblichen Ausbildung von insgesamt 31,3 Stunden insgesamt. Sie werden in dieser Arbeit konversationsanalytisch in Hinblick auf ihre Verwendung im Herstellungsprozess von Verstehen und der longitudinalen Entwicklung der interaktionalen Kompetenz der Geflüchteten untersucht. Im Zuge dessen wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

Wie werden Geflüchtete durch Reparaturen als interaktionale Praktik zur Verstehensherstellung von den Gesprächsteilnehmern in die Interaktion integriert? Lassen sich dabei Unterschiede im Gebrauch von Reparaturen zwischen den Geflüchteten als L2-Sprecher und ihren Kollegen als L1-Sprecher feststellen?<sup>3</sup>

- 1) Lassen sich longitudinal betrachtet Entwicklungen der Reparaturverwendung von Geflüchteten und somit ihrer interaktionalen Kompetenz und Integration feststellen? Und wenn ja, worin bestehen sie?

Die Forschungsfragen berücksichtigen den komplexen Kontext, der in dieser Arbeit gegeben ist: Einerseits sind die Geflüchteten Sprachlerner, die jedoch ein ausreichendes Sprachniveau – i. d. R. B1<sup>4</sup> – haben, um an einer Hochschule studieren und sich somit verständigen zu können. Andererseits sind sie zudem neu in einem Unternehmen, sodass eine Integration notwendig ist und diese in ihren Anfängen steht. Es werden somit primär zwei soziale Rollen der Interaktanten fokussiert: Der Geflüchtete ist zum einen L2-Sprecher, aber auch neuer Mitarbeiter eines Unternehmens; sein Gesprächspartner ist dagegen meist L1-Sprecher und ein erfahrenerer Kollege oder Ausbilder. Diese Konstellation der Interaktanten erfordert von allen Gesprächspartnern besondere interaktionale Kompetenzen, um miteinander kommunizieren zu können. Solche Kompetenzen werden bei der in diesem Kontext aufgenommenen Kommunikation am Arbeitsplatz fokussiert.

Mit diesem Forschungsfokus ergänzt die hier vorliegende Arbeit als Teil des Projekts ‚Deutsch im Beruf: die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen‘,<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Die Rollen der L1- und L2-Sprecher richten sich nach der Beziehung der Sprecher zu der Kommunikationssprache. Diese ist in den hier vorliegenden Daten das Deutsche. L1-Sprecher sind somit diejenigen Interaktanten, deren Erst- bzw. Muttersprache das Deutsche ist. Die ‚L2‘-Sprache bezeichnet dagegen eine später als die Muttersprache erlernte Sprache. Sie kann –, wie es hier bei den Geflüchteten der Fall ist, – gleichzeitig als Umgebungssprache auch ungesteuert erworben werden (vgl. Müller/Schulz/Tracy 2018, S. 55) und muss nicht auf muttersprachlichem Niveau beherrscht werden. Eine solche Sprache stellt das Deutsche für die Geflüchteten dar. Sie sind also in den hier vorliegenden Interaktionen L2-Sprecher.

<sup>4</sup> Bei den Angaben des Sprachniveaus wird sich in der Arbeit an den Sprachniveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen orientiert. Diese lassen sich kompetenzaufsteigend in A1, A2, B1, B2, C1 und C2 einteilen (vgl. GER: [www.europaecischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php](http://www.europaecischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php)).

<sup>5</sup> Für eine ausführlichere Darstellung des Projekts und einen Einblick in sein Feld siehe Deppermann/Cindark/Overath (2018).

die weiteren im Projekt durchgeführten ethnografisch fundierten Interaktionsanalysen. Das Projekt entstand 2016 am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) als Reaktion auf den Andrang der Geflüchteten 2015 und untersucht die Interaktion von Flüchtlingen im Arbeitskontext. In seinem Rahmen wurden neben den Praktika und Werkstudentenjobs zudem noch Qualifizierungsmaßnahmen für Geflüchtete<sup>6</sup> und die Ausbildung von Geflüchteten zum Mediengestalter und Bürokaufmann<sup>7</sup> als Arbeitskontexte hinzugezogen. Auch die in ihnen stattfindenden Interaktionen werden auf die Fragen hin untersucht, wie sich Nicht- und Missverstehen in der Interaktion bemerkbar machen, wie darauf reagiert wird, welche Rolle das nonverbale Verhalten und die Mehrsprachigkeit dabei spielen sowie, ob und wie einhergehend hiermit nicht nur Fach-, sondern auch Sprachvermittlung am Arbeitsplatz betrieben wird.<sup>8</sup>

Die Kommunikation von Migranten in ihrer Berufswelt ist zumindest in der deutschen Migrationslinguistik bisher nur wenig erforscht. Ausnahmen sind Meyer (2004) und Meyer et al. (2010), die das Dolmetschen migrantischer Krankenschwestern analysieren, Schöns (2012) Untersuchung von migrantischen Ärzten und das 2007 entstandene Projekt ‚Deutsch am Arbeitsplatz (daA) – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung‘. Im Rahmen dieses Projekts vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurden ausgehend von den Merkmalen des Strukturwandels der Unternehmen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Mitarbeiter in verschiedenen Betrieben untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass sprachlich-kommunikative Kompetenzen für alle Mitarbeiter ein konstitutiver Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz sind, mit dem sie zwar im Arbeitsalltag konfrontiert werden, auf den sie aber im Sprachunterricht nicht vorbereitet werden (vgl. Grünhage-Monetti/Svet 2014, S. 192). Diese Forschung wurde 2012 im Rahmen des Projekts ‚language for work‘ auf internationaler Ebene aufgegriffen, indem es Methoden und Praktiken herausarbeitete, um Migranten, Geflüchtete und andere ethnische Minderheiten beim arbeitsbasierten Sprachlernen zu unterstüt-

<sup>6</sup> Die Vorgehensweise und Ergebnisse der Feldstudien in den Qualifizierungsmaßnahmen können in Deppermann/Cindark (2018) sowie Cindark (2019) nachgelesen werden.

<sup>7</sup> Analysen und Ergebnisse hierzu können in Cindark/Overath (2021) eingesehen werden.

<sup>8</sup> Neben den ethnografischen Interaktionsanalysen wurde im Rahmen des IDS-Projekts zudem eine zweistufige Sprachstandserhebung in Integrationskursen durchgeführt, um Informationen zu den Sozialdaten, Sprachbiografien, Sprachlernfortschritten und der Entwicklung der beruflichen Darstellung von Geflüchteten in Integrationskursen zu erhalten. Die erste Erhebung fand zu Beginn der Integrationskurse statt und erfasste soziale und biografische Daten der Kursteilnehmer. Die Vorgehensweise sowie Ergebnisse stellen Hünlich/Wolfer/Lang (2018) und Hünlich et al. (2018) dar. Die zweite Erhebung erfolgte sechs Monate später am Kursende und bestand aus einem fiktiven Bewerbungsgespräch am Tablet. Mit den Aufnahmen wurde – in Kooperation mit dem Goethe-Institut Mannheim – untersucht, wie viele der Teilnehmer tatsächlich das angestrebte B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht haben. Hieraus ging hervor, dass nur die Wenigsten, nämlich 5,5 % der Integrationsteilnehmer eine höhere Kompetenz als das A2-Niveau erworben hatten (vgl. Cindark/Hünlich 2019, S. 24; Cindark et al. 2019). Die Sprachniveauangaben richten sich nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

zen (vgl. Grünhage-Monetti/Braddell 2017, S. 305).<sup>9</sup> Die internationale Migrationslinguistik beschäftigte sich aber auch schon früher und intensiver als die deutsche Forschung mit Migranten im Arbeitskontext. So wurde die Landessprache in Interaktionen von Minderheits- und Mehrheitsangehörigen (Gumperz 1982; Gumperz/Roberts 1991) ebenso wie ihre Folgen für Ungleichheit und Diskriminierung z. B. in *Gatekeeping*-Situationen wie Bewerbungsgesprächen und Praktika (Gumperz/Jupp/Roberts 1979; Erickson/Shultz 1982; Roberts 2013; Tranekjær 2015) untersucht. Die Studien ergaben, dass die Verwendung unterschiedlicher kommunikativer Konventionen und hiermit einhergehend verschiedene Erwartungen der jeweiligen Interaktanten an ihre Gesprächspartner zu Miss- und Nichtverstehen führen können.<sup>10</sup>

Auch in den hier vorliegenden Daten stellte sich der Herstellungsprozess von Verstehen als wichtiger Bestandteil der Interaktion und als Voraussetzung für die Integration in die Interaktion heraus. Insbesondere in Arbeitskontexten ist die Herstellung und Sicherung von gemeinsamem Verstehen wichtig, da durch die Interaktion am Arbeitsplatz Wissen vermittelt wird. Insbesondere das transferierte Fach- und Kontextwissen sind elementar, da sie den *common ground* erweitern und so auch weiterhin die Integration in Interaktionen ermöglichen oder sogar vereinfachen. Das Fachwissen trägt zudem zur Erweiterung der Fachkompetenz bei, wodurch Arbeitsprozesse adäquat durchgeführt werden können und der Geflüchtete sich als kompetentes Mitglied in das Unternehmen integrieren kann. ‚Verstehen‘ meint allerdings nicht unbedingt das ‚richtige‘ Verstehen, also die Übereinstimmung von dem vom Sprecher Gemeinten und dem vom Hörer Verstandenen, sondern schließt alle Interpretationen der Interaktanten der jeweiligen Äußerung und Handlungen mit ein (vgl. Deppermann 2010b, S. 7). Zwischen dem intendierten Übermittelten und dem verstandenen Rezipierten kann folglich auch eine Diskrepanz und somit Missverstehen bestehen oder gänzlichliches Nichtverstehen vorliegen. Ist dies der Fall, so müssen die Interaktanten das Verstehen (wieder-)herstellen, um Intersubjektivität zu erlangen. Diese Herstellung ist wie auch die Interaktion und Integration selbst ein mutualer Prozess, der von Sprecher und Hörer zusammen kollaborativ und kooperativ durchgeführt wird, und zeigt somit auf, wie sich die Teilnehmer wechselseitig in die Interaktion integrieren und integriert werden. Für die (Wieder-)Herstellung von Intersubjektivität ist jedoch interaktionale Kompetenz Voraussetzung, da sie die Interaktion möglich macht und sich in dieser weiterentwickelt. Mit zunehmender Teilnahme an Interaktionen ist also davon auszugehen, dass sich auch die interaktionale Kompetenz zunehmend weiterentwickelt und somit den kollaborativen Prozess der Herstellung und Sicherung von Verstehen unterstützt.

Um den Prozess der Verstehensherstellung und die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz näher zu beleuchten, wird in dieser Arbeit eine interaktionale Praktik untersucht, die maßgeblich zur Herstellung von Verstehen und Intersubjektivität beiträgt: Reparaturen. Reparaturen sind ein grundlegendes Organisationsprinzip von Gesprächen und dienen der Bewältigung von Problemen und der Herstellung von Intersubjektivität (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977, S. 361). Aufgrund dieser Funktion stellen sie eine

<sup>9</sup> Weitere Informationen zu dem Projekt können auf der folgenden Webseite eingesehen werden: European Centre for Modern Languages (o.J.): <https://languageforwork.ecml.at>.

<sup>10</sup> Zur Erwartungsbezogenheit von Verständigungsleistungen siehe auch Kindt (2002).

wichtige interaktionale Praktik in der Kommunikation dar, deren Beherrschung für das erwartete Interaktionsverhalten der Gesprächsteilnehmer relevant ist – insbesondere auch im Arbeitskontext.

Von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) in den Fokus gerückt, werden Reparaturen zunehmend auch in L1-L2-Interaktionen untersucht, sodass bereits typische Verwendungsweisen von Reparaturen der L2-Sprecher herausgestellt werden konnten, so bspw. bei Wortsuchen (z.B. Brouwer 2003; Kurhila 2006). Diese Forschung bezieht sich einerseits jedoch häufig auf andere Sprachen wie das Englische (z.B. Day et al. 1984) und nur selten auf das Deutsche (z.B. Egbert 2004), andererseits wird der Reparaturgebrauch von L1- und L2-Sprechern in den Interaktionen auch selten einem kontrastiven Vergleich unterzogen (z.B. Kurhila 2006; Park 2007), um konkrete Unterschiede herauszustellen. Des Weiteren werden zur Forschung hinzugezogene Interaktionen häufiger Alltagsgesprächen (z.B. Day et al. 1984; Hosoda 2006) oder Unterrichtsinteraktionen (z.B. Kasper 1985; Koshik/Seo 2012) und nur selten betrieblichen Interaktionen (z.B. Kurhila 2004, 2006) entnommen. Der Fokus liegt dabei zumeist auf einzelnen Reparaturarten. Verglichen mit den Reparaturen im Allgemeinen ist die longitudinale Entwicklung ihres Gebrauchs nur wenig erforscht. Zwar lassen sich solche longitudinalen Studien mit Fokus auf L1-L2-Interaktionen finden, sie untersuchen jedoch nicht die Interaktion von L2-Sprechern am Arbeitsplatz.

Die hier vorliegende Arbeit soll die bisherige Forschung somit erweitern und aufgezeigte Lücken füllen, indem sie mehrere Merkmale vereint: Es werden 1) alle Reparaturarten von 2) L1- und L2-Sprechern in 3) Interaktionen am Arbeitsplatz und in der 4) deutschen Sprache analysiert, 5) einander kontrastiv gegenübergestellt sowie als einzelne Fallanalysen einem 6) longitudinalen Vergleich unterzogen, sodass Veränderungen ihres Gebrauchs von den einzelnen Interaktanten erkannt werden können. Auf diese Art und Weise soll hinsichtlich der Forschungsfragen aufgezeigt werden,

- 1) wie die Geflüchteten und ihre Kollegen den Reparaturmechanismus in der Interaktion am Arbeitsplatz gebrauchen, um die Geflüchteten in die Interaktion zu integrieren. Da der Prozess der Integration, der Interaktion sowie der Verstehensherstellung mutuale Prozesse sind, werden Sprecher und Hörer beide mit in die Analysen einbezogen. Dabei findet ein kontrastiver Vergleich zwischen dem Reparaturgebrauch der Geflüchteten als L2-Sprecher und derjenigen Ausbilder, die L1-Sprecher sind, statt, um den Unterschied ihrer Teilnahme am reziproken Herstellungsprozess von Verstehen aufzuzeigen. Es stellt sich also nicht nur die Frage, wie sie an der Interaktion und somit am Integrationsprozess teilnehmen, sondern auch, worin hierbei die Unterschiede zwischen den L1- und L2-Sprechern liegen;
- 2) ob und wie sich der Gebrauch von Reparaturen über den Aufnahmezeitraum bei den einzelnen Geflüchteten verändert und welche interaktionalen Ressourcen von den Veränderungen betroffen sind. Da Reparaturpraktiken einen Teil der Interaktionskompetenz ausmachen, kann durch ihre Veränderung auch die Entwicklung der interaktionalen Kompetenz aufgezeigt werden, die eine wichtige Rolle für den Interaktions- und Integrationsprozess spielt.

Da Äußerungen in der Interaktion nie ganz eindeutig, sondern immer ambig sind, kann das vom Sprecher Geäußerte vom Hörer auf unterschiedliche Weise interpretiert und verstanden werden. Zur Disambiguierung und somit zum leichteren Verstehen kann

der Kontext erheblich beitragen. Aus diesem Grund spielt Kontextwissen in dieser Arbeit eine wichtige Rolle und wird in Kapitel 2 und 3 ausführlich dargestellt. So werden den Lesern zunächst Hintergrundinformationen geliefert: **Kapitel 2** beschreibt die Fluchtmigration, die seit 2014/2015 eine Vielzahl an Geflüchteten nach Deutschland treibt, und ihre Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen (Kap. 2.1). Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Hochschule der im Rahmen dieser Arbeit begleiteten Flüchtlinge gerichtet (Kap. 2.2). Es wird dargelegt, was die Motivation der Hochschule war, Geflüchtete aufzunehmen, wie die Bewerbungsphase verläuft und welche Erfahrungen seitens der Hochschule bereits gemacht wurden.

In **Kapitel 3** wird detaillierter auf das Untersuchungsfeld eingegangen. Da die Mehrheit der Kontextinformationen der Datenerhebung im Feld entspringt, wird die Methode der Datenerhebung zuerst ausgeführt. Kapitel 3.1 zeigt also den Zugang zum Feld und Material mitsamt seinen Schwierigkeiten auf (3.1.1) und erläutert die Vorteile und die Durchführung der Videoaufnahmen (3.1.2). Anschließend werden weitere Datenerhebungsmethoden dargestellt: Einerseits werden die durchgeführten ethnografischen Interviews erläutert und argumentiert, welche Interviewart für die Geflüchteten als Interviewte geeignet ist (3.1.3), andererseits wird auch die teilnehmende Beobachtung, die während der gesamten Begleitung der Geflüchteten stattgefunden hat, erklärt (3.1.4). Im Anschluss werden die hieraus gewonnenen, für die Analysen relevanten Informationen ausgeführt. Das heißt, das ethnografische Wissen, das dem Forscher eigen ist, wird dem Rezipienten zugänglich gemacht, sodass dieser einen Einblick ins Feld gewinnt und folgende Interaktionsanalysen für ihn nachvollziehbarer werden. Zunächst werden diesbezüglich in Kapitel 3.2 Kurzbiografien der Geflüchteten dargestellt. Sie sollen verdeutlichen, welche Lebensweisen, Schicksale, Erfahrungen und Meinungen die Geflüchteten haben, die sie zu den Individuen gemacht haben, die sie während der Aufnahmen sind. Hier wird auch eine Vielfältigkeit sichtbar, die ihre Individualität im Kontext der allgemeinen Thematisierung von ‚Flüchtlingen‘ als Einheit herausstellt. Im Anschluss erfolgt in Kapitel 3.3 eine Darstellung der Unternehmen, die Aufschlüsse dahingehend gibt, weshalb sie Geflüchtete als Praktikanten aufgenommen haben und welche Möglichkeiten sie ihnen bieten. Je nach Unternehmen, seiner Struktur, seinen Abteilungen und den Mitarbeitern in den Abteilungen fanden für die jeweiligen Geflüchteten verschiedene Arbeitstreffen statt, die aufgenommen werden konnten. Diese Gesprächstypen werden hinsichtlich ihrer Eigenschaften und ihres Umfangs in Kapitel 3.4 ausgeführt.

Nachdem die ethnografischen Methoden und Informationen als Basis für die Konversationsanalysen ausführlich dargelegt wurden, wird in **Kapitel 4** auf die Methode der Konversationsanalyse selbst eingegangen. Als Voraussetzung und Produkt der Interaktionen sind das Wissen und die interaktionale Kompetenz wichtige Aspekte. So wird in Kapitel 4.1 die Wissensvermittlung und der Prozess der Verstehensherstellung als grundlegender Bestandteil der Interaktion im Allgemeinen, aber v. a. auch am Arbeitsplatz erläutert, woraufhin in Kapitel 4.2 die hiermit verbundene interaktionale Kompetenz nicht nur erklärt wird, sondern ebenso bisherige Forschungsergebnisse ihrer Entwicklung aufgezeigt werden. Die zu ihrer Untersuchung hinzugezogenen Analysemethoden werden anschließend in Kapitel 4.3 dargestellt: die ethnografische Konversationsanalyse (4.3.1) und die CA-SLA (4.3.2). Da beide Methoden auf der Konversationsanalyse basieren, wird diese als grundlegende Methode zur Untersuchung von Interaktionen (4.3.1.1) aufgeführt, bevor anschließend ihre Erweiterung durch die Ethno-

grafie (4.3.1.2), ihre bisherige Anwendung in betrieblichen und institutionellen Kontexten (4.3.1.3) sowie ihre longitudinale Perspektive (4.3.2) dargestellt wird. Eine Konkretisierung der speziellen Anwendung der CA in dieser Arbeit erfolgt am Ende des Kapitels (4.3.3). Diese verwendeten Analysemethoden setzen eine bestimmte Datenaufbereitung voraus, deren Durchführung wichtig für das Verstehen der zur Analyse hinzugezogenen Transkripte ist. Sie wird in Kapitel 4.4 betrachtet.

Die Reparaturen werden in **Kapitel 5** vorgestellt. Aufgrund der unterschiedlichen Auffassung von ‚Reparaturen‘ wird zuerst in Kapitel 5.1 das Konzept, wie es in dieser Arbeit verwendet wird, erklärt. Da in den späteren Analysen die einzelnen Bestandteile gesondert in Hinblick auf Verstehensherstellung analysiert werden, wird darauffolgend die Reparatur in Kapitel 5.2 als interaktionale Praktik der Problemlösung näher betrachtet, indem ihre Bestandteile in sequenzieller Abfolge und in Bezug zur (Wieder-)Herstellung von Wissen ausgeführt werden. Der Ablauf des Prozesses ist jedoch stark von den verschiedenen Reparaturarten, deren Darstellung in Kapitel 5.3 erfolgt, abhängig. Eine Differenzierung zwischen ihnen ist zudem auch für die Untersuchung der interaktionalen Kompetenz der Geflüchteten relevant, da sie sich die Reparaturarten auf die Kompetenzen der verschiedenen Interaktanten beziehen. Während bspw. selbstinitiierte Reparaturen die Kompetenz anzeigen, die eigene Äußerung zu reflektieren und Probleme zu erkennen, beziehen sich fremdinitiierte Reparaturen auf die Gesprächsbeiträge der Interaktionspartner. Die in diesem Kapitel aufgeführten Merkmale und Eigenschaften sind bereits vorhandener Forschung entnommen, über die Kapitel 5.4 einen Überblick gibt.

Die Analysen der Reparaturen erfolgen in Kapitel 6 und 7.<sup>11</sup> In **Kapitel 6** wird der ersten Forschungsfrage nachgegangen, wie sich die Geflüchteten durch Reparaturen in die Interaktion am Arbeitsplatz integrieren und in sie integriert werden. Für einen Einblick in das dieser Arbeit zugrundeliegende Korpus wird zuerst die Zusammensetzung der Daten aus den einzelnen von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977) aufgeführten Reparaturarten nach Sprechergruppe (L1- oder L2-Sprecher) und den einzelnen vorhandenen Problemquellen dargestellt. Das Kapitel ist darauffolgend in die einzelnen Reparaturarten unterteilt, d. h. in selbstinitiierte Selbstreparaturen (6.2), selbstinitiierte Fremdreparaturen (6.3), fremdinitiierte Selbstreparaturen (6.4) und fremdinitiierte Fremdreparaturen (6.5). An das Fazitkapitel der fremdinitiierten Fremdreparaturen schließt noch eine Differenzierung von fremdinitiierten Fremdreparaturen und *candidate understandings* an. Aufgrund der sich in den Daten herausgestellten Relevanz von *candidate understandings* für den Verstehensherstellungsprozess und ihrer Zwischenstellung zwischen Reparaturinitiiierung und Reparatur werden sie in Kapitel 6.5 separat aufgeführt. Da sie in der Forschung nicht einheitlich von *formulations* abgegrenzt werden, Letztere jedoch auch frequent und innerhalb des Verstehensherstellungsprozesses vorkommen, beinhaltet

<sup>11</sup> An dieser Stelle möchte ich mich herzlichst bei Prof. Dr. Arnulf Deppermann und Dr. Ibrahim Cindark für die Möglichkeit zahlreicher Datensitzungen und Besprechungen einzelner Daten bedanken, die es ermöglichten, die Daten aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und so nicht nur Interpretationslücken schlossen und tiefgehende Interpretationen veranlassten, sondern auch die sich hieraus entwickelten Ergebnisse festigten. Ohne den steten Austausch und die tatkräftige und ihrerseits selbstverständliche Unterstützung wären die hier vorliegenden Analysen in ihrer Kategorisierung und Detailliertheit nur schwer durchzuführen gewesen.

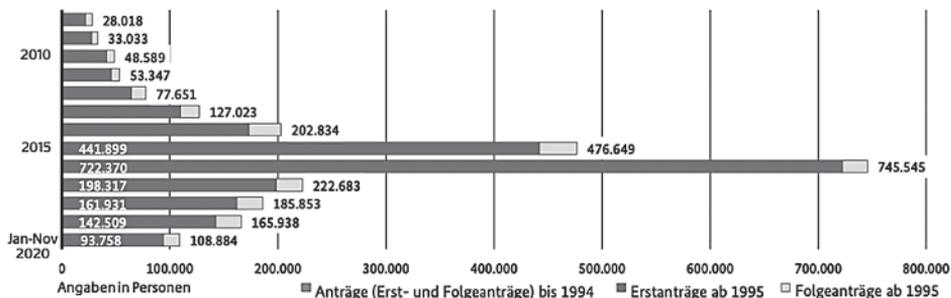
das Kapitel auch eine Abgrenzung von *candidate understandings* und *formulations* (6.5.4). Die Gliederung der einzelnen Unterkapitel richtet sich nach den Analyseergebnissen: Für jede Reparaturart wurden in diesen Unterkapiteln induktiv Merkmale herausgestellt, die am auffälligsten im Gebrauch der L2-Sprecher waren. Diese Merkmale bzw. Reparaturbestandteile können zwischen den Reparaturarten variieren, sodass auch die Untergliederung der einzelnen Kapitel nicht identisch ist. Die hier erzielten Forschungsergebnisse sind in Kapitel 6.6 zusammengefasst.

Als weiteres Analysekapitel umfasst **Kapitel 7** die longitudinalen Analysen. In diesem wird auf die zweite Forschungsfrage eingegangen, ob und wie sich die interaktionale Kompetenz, die sich u. a. in der Durchführung der Reparaturen zeigt, über den Beobachtungszeitraum hinweg entwickelt. Auch hierbei wird auf die interaktionale Praktik der Reparaturen als Problemlösungsstrategien zurückgegriffen, denn insbesondere bei kommunikativen Schwierigkeiten, in denen das Verstehen der Äußerung oder der gesamten Interaktion gefährdet ist, ist es für die Interaktanten – v. a. in Arbeitskontexten – vonnöten, in die Interaktion einzugreifen und diese Situationen beseitigen zu können. Je ausgebildeter die Kompetenz hierfür ist, desto einfacher gelingt der Eingriff und die Integration und desto reibungsloser verläuft die Herstellung von Intersubjektivität. Wie sich der Reparaturgebrauch verändert und sich somit auch die interaktionale Kompetenz entwickelt, wird in diesem Kapitel anhand von drei Fallanalysen aufgezeigt: Nach ihrem Sprachniveau aufsteigend wird in Kapitel 7.1 Elvedins, in Kapitel 7.2 Musas und in Kapitel 7.3 Fadis Reparaturgebrauch untersucht. Bei allen drei Geflüchteten wird zunächst die Sprachbiografie aufgeführt (7.1.1, 7.2.1, 7.3.1), deren Einzelheiten wichtiges Kontextwissen für einzelne Analysen sein können. Die anschließenden qualitativen Entwicklungen, die bei allen drei Geflüchteten die selbstinitiierten Selbstreparaturen (7.1.2, 7.2.2, 7.3.2) und bei ES zudem noch die fremdinitiierten Selbstreparaturen (7.1.3) betreffen, unterscheiden sich jedoch in ihrer Darstellung: Die Gliederung der qualitativen Ergebnisse richtet sich nach den jeweiligen festgestellten Auffälligkeiten und dem Äußerungsbestandteil, den sie betreffen. Dies ist in der induktiven Vorgehensweise begründet: Die Daten werden auf Auffälligkeiten und Entwicklungen hin untersucht, sodass in den Analysen und der Darstellung ihrer Ergebnisse nur diejenigen Aspekte aufgeführt werden können, die in den Daten vorzufinden sind. Da die Interaktionsdaten der Geflüchteten zudem auch unterschiedliche Auffälligkeiten und Entwicklungen beinhalten, wird je nach Geflüchtigtem auf verschiedene Entwicklungen Bezug genommen. Die hier aufgeführte Studie hat somit einen explorativen Charakter und kann aufgrund der Datenglage nicht systematisch ausgearbeitet werden. Dies spiegelt sich auch in der asymmetrischen Länge der jeweiligen Unterkapitel sowie der beiden Analysekapitel (6 und 7) wider. Nichtsdestotrotz gibt sie einen aufschlussreichen Einblick in die Entwicklung der Interaktionskompetenz der Geflüchteten.

Die Ergebnisse beider Analysekapitel (6 und 7) werden in **Kapitel 8** erneut selektiv nach Relevanz für diese Arbeit dargestellt. Dabei werden sie einerseits mit bisherigen Forschungsergebnissen verglichen, indem aufgezeigt wird, welche bisherigen Erkenntnisse durch die Arbeit gestützt werden und welche neu sind. Andererseits werden sie auch in den größeren Kontext der Verstehens- und Wissensvermittlung und somit der Integration am Arbeitsplatz gestellt. Sich während der Arbeit herausstellende Grenzen und Schwierigkeiten der Analysen oder dieser Arbeit im Allgemeinen werden im Anschluss ausgeführt und mit Vorschlägen für zukünftige Forschung verbunden.

## 2 Fluchtmigration und Zugang zu Bildungseinrichtungen

Europa ist seit dem letzten Jahrhundert neben den USA für Migranten das wichtigste Ziel der Industrieländer. Während insbesondere zu Beginn der 2000er Jahre Deutschland noch keine große Rolle in der Migrationsbewegung spielte, ist es nun quantitativ eins der zumeist betroffenen Länder innerhalb Europas (vgl. Brücker 2018a, S. 1). Mit der Grenzöffnung für die Flüchtlinge von Ungarn nach Deutschland in der Nacht auf den 5. September 2015 begann die ‚Migrationswelle‘. Dieser später entstandene Begriff ‚Migrationswelle‘ beschreibt den steten Anstieg der Asylanträge (vgl. Grafik 1):



Grafik 1: Asylanträge in Deutschland (Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge 2020, S. 5)

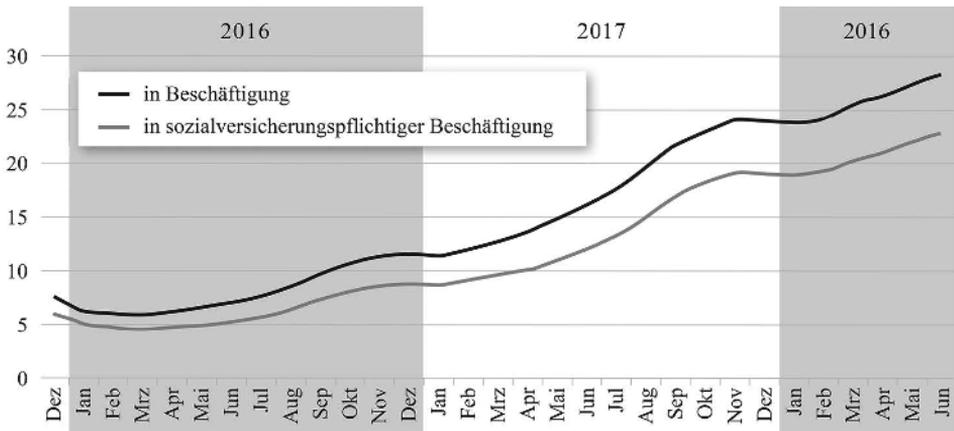
Grafik 1 zeigt, dass zwar bereits seit 2008 ein kontinuierlicher Anstieg von Asylanträgen in Deutschland zu verzeichnen ist, dieser aber zunächst vergleichsweise gering war. Erst in den Jahren 2015 und 2016 erreichte er seinen Höhepunkt, bevor die Anzahl der Asylanträge anschließend bis Ende 2020 immer weiter abfiel. Auf den plötzlichen und hohen Migrationsanstieg reagierte die Bundesregierung mit einem neuen Gesetz und Gesetzesänderungen, die zwischen Oktober 2015 und Juli 2016 in Kraft traten. So sollen zum einen Flüchtlinge mit schlechter Bleibeperspektive<sup>12</sup> schneller und möglicherweise auch ohne vorherige Ankündigungen wieder abgeschoben werden (können). Zum anderen sollen weitere potenzielle Flüchtlinge davon abgehalten werden, nach Deutschland zu flüchten. Hierzu sollen Maßnahmen führen, die Deutschland als Migrationsland unattraktiver machen, wie z. B., dass Asylbewerber keine Geldauszahlungen, sondern Sachleistungen bekommen und der Familiennachzug z. T. für begrenzte Zeit nicht erlaubt ist. Insbesondere gilt es dagegen aber, Flüchtlinge mit guter Bleibeperspektive<sup>13</sup> schneller in die Ge-

<sup>12</sup> Flüchtlinge, die aus sogenannten ‚sicheren Herkunftsstaaten‘ wie Ghana, Senegal, Serbien, Tunesien etc. kommen, haben eine schlechte Aussicht auf einen dauerhaften rechtmäßigen Aufenthalt in Deutschland, also eine schlechte Bleibeperspektive. Dies rührt daher, dass es bei ihren Herkunftsstaaten „gewährleistet erscheint, daß dort weder politische Verfolgung noch unmenschliche oder erniedrigende Bestrafung oder Behandlung stattfindet“ (Art. 16a GG Abs. 3) (vgl. Hocks 2019, S. 2).

<sup>13</sup> Flüchtlinge aus einem Land mit einer Schutzquote von mehr als 50 % haben eine ‚gute Bleibeperspektive‘. Zu diesen Herkunftsländern zählen seit August 2019 auch Eritrea und Syrien (vgl. Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge o. J.).

sellschaft und hiermit einhergehend auch den Arbeitsmarkt und das Bildungssystem zu integrieren (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2016, S. 5–9).

Zur Förderung der Integration müssen einige Hindernisse überwunden werden, die bei Geflüchteten schwerwiegender als bei den übrigen Migranten sind: Da die Flucht nach Deutschland im Gegensatz zu der regulären Migration i. d. R. sehr spontan verläuft, verfügt der Großteil der Flüchtlinge über keine Deutschkenntnisse. Auch wichtige Dokumente sind z. T. nicht mitgenommen worden oder auf der Flucht verloren gegangen. Zudem ist ihr Aufenthaltsstatus während des Asylprozesses und auch kurze Zeit später unsicher und ein Arbeitsverhältnis nicht erlaubt (vgl. Schludi/Brücker/Kosyakova 2019, S. 3). Deshalb soll den Geflüchteten während ihrer Ausbildung ein sicherer Aufenthaltsstatus gewährleistet und Fachkräften bereits nach drei Monaten Arbeitsverhältnisse gestattet werden sowie Integrationskurse ebenfalls für Flüchtlinge mit Aufenthaltsgestattung geöffnet werden (vgl. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung 2015, S. 5–9). Die Gesetzesänderungen, aber auch die Abschließung der Asylverfahren und die Etablierung von Integrationskursen führen zu einem zunehmenden Anteil an Flüchtlingen mit Beschäftigungsverhältnissen.



Grafik 2: Steigende Arbeitsmarktintegration von Personen aus den wichtigsten außereuropäischen Asylherkunftsländern (Brücker 2018b, S. 3)

Grafik 2 ist ein konstanter Anstieg des Anteils der Flüchtlinge, die in erwerbsfähigem Alter und einem Beschäftigungsverhältnis sind, zu entnehmen.<sup>14</sup> Während dieser Anfang 2016 noch zwischen 5 % und 10 % lag, stieg er bis Mitte 2018 auf über 25 %.

Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung ergab zudem, dass in der zweiten Hälfte des Jahres 2018 insgesamt 60 % der Flüchtlinge entweder in einem Beschäftigungsverhältnis standen, an Bildungseinrichtungen unterrichtet wurden oder an integrations- oder arbeits-

<sup>14</sup> Abgebildet ist hier die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen aus den „acht wichtigsten außereuropäischen Asylherkunftsländern“ (Brücker 2018b, S. 2) Syrien, Afghanistan, Eritrea, Irak, Iran, Nigeria, Pakistan und Somalia. Sie machten im Juli 2018 insgesamt 72 % der Geflüchteten aus, weshalb die Entwicklung als repräsentativ für die Arbeitsmarktintegration aller Geflüchteten angesehen werden kann.

marktpolitischen Maßnahmen teilnahmen (vgl. Brücker/Kosyakova/Schuß 2020, S. 1). Somit verloren zwei wichtige Gründe, die von Unternehmen – neben den mangelnden Sprachkenntnissen – als Begründung für die Nicht-Einstellung von Flüchtlingen genannt wurden, an Bedeutung: die fehlende berufliche Qualifikation und die fehlende Qualifikationsfeststellung (vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund Abteilung Arbeitsmarktpolitik 2017, S. 2).

## 2.1 Auswirkungen der Fluchtmigration auf Bildungseinrichtungen

Nicht nur die plötzlich in verstärktem Maß aufkommende Notwendigkeit, Geflüchtete zu integrieren, sondern auch die immer wieder zutage tretenden ausgeprägten Bildungsaspirationen<sup>15</sup> der Geflüchteten (vgl. Berg/Grüttner/Schröder 2018, S. 58) üben Druck auf Bildungseinrichtungen hinsichtlich ausstehender Veränderungen aus. Von Hochschulen als „zentrale Akteure des Bildungssystems“ (Vogel/Schwikal 2015, S. 16) wird so erwartet, „ihre bildungspolitische Rolle wahrzunehmen und Geflüchteten durch den Zugang zu akademischen Bildungsangeboten die Möglichkeit zu geben, sich schnell in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt zu integrieren“ (ebd.). Dies führte dazu, dass sich Hochschulen und Universitäten schon früh um Angebote für Geflüchtete kümmerten: Im Rahmen der ‚Third Mission‘, also dem gesellschaftlichen Engagement von Hochschulen, entstanden neue Deutschkurse, Tandem-Programme, Schnupperstudiengänge, Angebote zur Beratung und Betreuung etc., die im Laufe der Zeit zunehmend in die Hochschulstruktur verankert und institutionell integriert wurden.<sup>16</sup> Solche Angebote werden jedoch häufig nicht mit Fokus auf die Flüchtlinge und ihre Bedürfnisse etabliert, sondern in Internationalisierungsstrategien der Hochschulen integriert, sodass Flüchtlinge mit internationalen Studierenden anderer Bildungsländer gleichgesetzt werden (Eckardt et al. 2018, S. 76). Dies ist insofern gerechtfertigt, dass Flüchtlinge wie auch internationale Studierende Differenzen in kulturellen Umgangsformen und Sprachniveaus aufweisen, die sie sich aneignen müssen. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass Flüchtlinge größtenteils nicht nur keine Vorkenntnisse der deutschen Sprache oder Kultur mitbringen, sondern noch ganz andere Hürden als Studierende anderer Bildungsländer überwinden müssen. Diese Probleme fangen bereits bei der Studienwahl und -einschreibung an: Zwar ist für ein Studium auch für die Geflüchteten kein Aufenthaltsstatus erforderlich, die Situation während eines laufenden Asylverfahrens ist jedoch nicht förderlich für den Beginn eines Studiums, da sie sich ihren Wohnort nicht selbst

<sup>15</sup> Für Flüchtlinge stellt Bildung einen sehr wichtigen Aspekt der Integration dar. Insbesondere Geflüchtete, die schon vor der Flucht eine hohe Bildung genießen konnten, zeigen starkes Interesse an dem Ausbau ihrer Bildung in Form eines Studiums (vgl. Fourier et al. 2017, S. 4). Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung 2020 ergab, dass 77 % der Geflüchteten in Deutschland noch eine Bildungseinrichtung besuchen wollten (vgl. Brücker/Kosyakova/Schuß 2020, S. 5).

<sup>16</sup> Vor 2015 gab es nur sehr wenige Integrationsangebote für Geflüchtete. Sogar die Integrationskurse waren bis dato nicht für Asylbewerber, sondern nur für Geflüchtete mit Schutzstatus zugänglich (vgl. Bach et al. 2017, S. 51).

aussuchen dürfen<sup>17</sup> und ihnen somit nur Universitäten und Hochschulen im Umkreis zur Auswahl stehen. Für die Einschreibung wird zudem eine Krankenversicherung verlangt, die Geflüchtete in den ersten 15 Monaten nicht haben.<sup>18</sup> Weitere fehlende Dokumente sind meist Zeugnisse oder sonstige Bescheinigungen von Abschlüssen, da diese bei der überstürzten Flucht nicht mitgenommen, auf der Reise verloren oder in Deutschland nicht anerkannt wurden. In solchen Fällen ist es den Flüchtlingen möglich, ihre Studierfähigkeit in einem dreistufigen Verfahren unter Beweis zu stellen. Dieses besteht aus der Prüfung (seitens der Bildungsinstitution)

- 1) von persönlichen Voraussetzungen bzgl. asyl- und aufenthaltsrechtlicher Kategorien,
  - 2) der Glaubwürdigkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung und der hiermit einhergehenden vorgetragenen Bildungsbiografie und
  - 3) der behaupteten Hochschulzugangsberechtigung. Welches qualitative Prüfungsverfahren hierfür angewendet wird, wird landesintern entschieden.
- (Vgl. Kultusministerkonferenz 2015, S. 2)

Wird die Glaubwürdigkeit der Hochschulzugangsberechtigung bereits im Prozess der zweiten Prüfung festgestellt, so kann auf die dritte verzichtet werden. Kann die Glaubwürdigkeit der Hochschulzugangsberechtigung jedoch auch nach dem dreistufigen Modell nicht dargelegt werden, kann sie auf einem Studienkolleg neu erworben werden. Nach erfolgreichem Abschluss der ersten zwei Fachsemester wird die Hochschulzugangsberechtigung dann landesweit für fachlich verwandte Studiengänge anerkannt, da der Flüchtling seine Studierfähigkeit somit bewiesen hat.

Durch diese Regelungen wurde den Geflüchteten der Zugang zum Studium wesentlich vereinfacht und mehr Flüchtlingen die Chance auf einen Studienplatz gegeben. So stieg die Anzahl der Flüchtlinge, die sich zum Studium immatrikulierten, jährlich kontinuierlich, wie Grafik 3 der Hochschulrektorenkonferenz 2019 zeigt<sup>19</sup>. Ihr ist zu entnehmen, dass sich im ersten Winter- und Sommersemester nach der großen Fluchtmigration 2015 insgesamt nur wenige Geflüchtete (401) für ein Studium einschrieben, während es im darauffolgenden Studienjahr schon 1.896 und danach bereits über 4.000 waren. Diese Anzahl stieg weiterhin stark an: Alleine in einem Semester (Wintersemester 2018/2019) waren 3.788 Geflüchtete immatrikuliert. Die Mehrheit der studierenden Flüchtlinge schrieb sich zunächst in Bachelorstudiengänge ein, einige auch in Masterprogramme. Seit dem Wintersemester 2017/2018 sind sogar promovierende Geflüchtete an den Bildungseinrichtungen immatrikuliert. Dabei ist die Nachfrage insbesondere nach

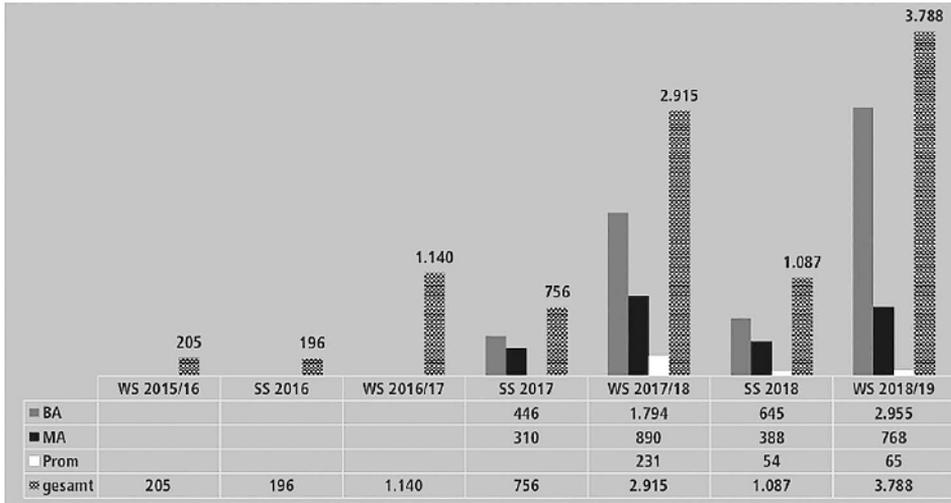
<sup>17</sup> Gemäß der ‚Residenzpflicht‘ müssen Geflüchtete an dem ihnen nach §56 AsylG (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (o.J): [www.gesetze-im-internet.de/asylvfg\\_1992/\\_56.html](http://www.gesetze-im-internet.de/asylvfg_1992/_56.html)) zugewiesenen Wohnort bleiben. Dieser kann ihr erster Ankunftsort in Deutschland sein.

<sup>18</sup> Diese schwierige Situation ist den Schilderungen von Flüchtlingen in einer Umfrage der Universität Hildesheim zu entnehmen (vgl. Schammann/Younsou 2016).

<sup>19</sup> Diese Angaben entstammen Umfragen, da die genaue Anzahl aufgrund der fehlenden Differenzierung von Geflüchteten und internationalen Studierenden nicht im System der Universitäten und Hochschulen festgehalten ist.

Medizin- und Gesundheits- (zu 18 %) sowie Ingenieur- (zu 18 %) und Naturwissenschaften (zu 14 %) hoch, wie der DAAD den Förderprogrammen für Flüchtlinge entnimmt (vgl. Fourier et al. 2017, S. 31).

### Neu im Fachstudium immatrikulierte Studierende mit Fluchterfahrung



Grafik 3: Neu im Fachstudium immatrikulierte Studierende mit Fluchterfahrung (Hochschulrektorenkonferenz 2019, S. 5)

Doch nicht nur Probleme der Immatrikulation der Geflüchteten müssen gelöst werden, auch während des Studiums müssen die Flüchtlinge noch Hürden überwinden. Neben der mangelnden Beratung und Betreuung, um einen geeigneten Studienplatz zu finden, stellt die Intransparenz der Hochschulstruktur ein Problem dar. Oft wissen die Geflüchteten auch nicht über zum Studienalltag gehörende institutionsinterne Abläufe, Möglichkeiten und Angebote sowie das Anfertigen von Präsentationen, Hausarbeiten etc. Bescheid. Auch abseits des Campus gibt es Hindernisse zu überwinden: Ökonomische Probleme spielen dabei meistens eine große Rolle, da Flüchtlinge ihr Geld häufig auf der Flucht ausgegeben oder sich auf dieser sogar verschuldet haben. Um Geld zu verdienen, benötigen sie also Nebenjobs, die nicht nur aufgrund ihres Flüchtlingsstatus schwierig zu bekommen sind. Zudem haben die Flüchtlinge oft wegen ihres höheren Alters und ihrer Kultur neben der Hochschule auch familiäre Verpflichtungen. Da ihre Flucht nicht nur ökonomisch, sondern vielmehr emotional eine starke Belastung war, ist es des Weiteren nicht ungewöhnlich, dass Geflüchtete Traumata oder andere psychische Folgen erleiden. Diese beziehen sich nicht nur auf vergangene Ereignisse. Auch die Angst, verfolgt oder aus Deutschland ausgewiesen und in ihr Heimatland zurückgebracht zu werden, ist genauso allgegenwärtig wie ständige Sorge um Familienmitglieder, die noch im Heimatland sind. Damit sei nicht ausgeschlossen, dass auch andere (internationale) Studierende solche Probleme haben, sie sind bei den Flüchtlingen jedoch kein Einzelfall und treten nicht selten zusammen auf (vgl. Berg/Grüttner/Schröder 2018, S. 79–81).

Solchen Schwierigkeiten versuchen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit Förderprogrammen an den Hochschulen entgegenzuwirken.<sup>20</sup> So riefen sie die Projekte ‚Welcome‘ und ‚Integra‘ ins Leben und finanzierten so zusätzliche Unterstützung der Geflüchteten an den Bildungseinrichtungen. Ersteres gewährleistet die Beratung und Begleitung der Geflüchteten von einheimischen Studierenden, um sie in der Anfangszeit ihres Studiums mit den Hochschulen, Universitäten und ihren Strukturen vertraut zu machen. Durch Letzteres werden den Geflüchteten Vorbereitungskurse auf das Studium angeboten. Diese können sich auf den Spracherwerb sowie auf den Erwerb von Fachwissen beziehen. Beide Programme sind somit darauf ausgerichtet, den Geflüchteten den Start ins Studium zu vereinfachen.

## 2.2 Die Hochschule der Probanden

Im Rahmen des Projekts ‚Deutsch im Beruf: die sprachlich-kommunikative Integration von Flüchtlingen‘ am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) entstand 2016 eine Kooperation mit einer Hochschule in Süddeutschland<sup>21</sup> (vgl. Kap. 3.1), die ein *Welcome*-Projekt für Flüchtlinge anbot. Mithilfe einiger Mitarbeiter, die sich für die Integration der Geflüchteten engagierten, konnte die Hochschule auf die hohe Fluchtmigration reagieren und das *Welcome*-Projekt innerhalb von sechs Monaten etablieren. Das Engagement hat sich im Laufe der Zeit verändert und geht über die Betreuung der Geflüchteten an der Hochschule hinaus. Die Hochschule veranstaltet regelmäßig Infoveranstaltungen für Geflüchtete. Die Erfahrung hat jedoch gezeigt, dass Letztere keine Vorkenntnisse, andere Erwartungen sowie Vorstellungen mit zu dem Informationsabend brachten, die die Veranstaltung nicht erfüllte. Die Zuständige des *International Offices* erklärt in einem Interview, dass manche Geflüchtete dachten, diese Hochschule wäre ihre einzige Chance. Eine Absage konnte deshalb zur Verzweiflung führen. Solche Erfahrungen hatten zur Folge, dass der Inhalt der Veranstaltungen ausgeweitet wurde und die Flüchtlinge nun über die allgemeine Hochschul- und Studienstruktur in Deutschland und anschließend konkret zu ihren Möglichkeiten und den Voraussetzungen an der hier betrachteten Hochschule aufgeklärt werden (vgl. int\_ME\_12.07.2018: 03:40–04:28).

Da die Hochschule selbst nicht groß ist, werden die Voraussetzungen hier teilweise abweichend von den größeren Universitäten gehandhabt. Zwar wird auch hier der Sprachnachweis des Sprachniveaus B1 vorausgesetzt, sollte der Geflüchtete aber nur A2 aufweisen, beim Interview jedoch überzeugen, so wird er dennoch angenommen. Die Hochschule betrachtet die Einzelfälle somit detaillierter und entscheidet individuell. Zunächst wurden so auch die Studierfähigkeit und die Vorkenntnisse des Bewerbers indi-

<sup>20</sup> Für mehr Informationen zu den Förderprogrammen siehe Deutscher Akademischer Austauschdienst (o.J.): [www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/](http://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/).

<sup>21</sup> Zur Wahrung der Anonymität wird hier auf den Namen der Hochschule verzichtet.

viduell nach seinem E-Profiling-Test bewertet, da dieser jedoch nicht aussagekräftig genug war, gilt nun auch an dieser Hochschule der ‚Test für Ausländische Studierende‘ (TestAS)<sup>22</sup> als Voraussetzung für ein Hochschulstudium.

Ist der Geflüchtete an der Hochschule aufgenommen, so erhält er durch das *Welcome-Team* nicht nur fachliche Unterstützung in Form von Nachhilfe und Korrekturlesen, sondern auch bzgl. der Bürokratie, Wohnungssuche, Finanzierung durch BAFöG<sup>23</sup> etc. Die Finanzierung stellt hier einen sehr wichtigen Aspekt dar, da die Hochschule als private Bildungseinrichtung teuer ist. Das Integrations-Projekt dieser Hochschule beinhaltet jedoch ein Kontingent an Stipendien für Geflüchtete. Ist dieses überschritten, gibt es die Möglichkeit, von Kooperationsunternehmen der Hochschule finanziell unterstützt zu werden. In diesem Fall wird eine Abmachung zwischen Flüchtling und Unternehmen getroffen, dass Letzteres das Studium des Geflüchteten unterstützt und der Flüchtling dafür wiederum in seinen Ferien und der Praktikumsphase in dem Unternehmen arbeitet. Somit wird zum einen das Problem der Finanzierung gelöst, zum anderen wird der Geflüchtete so auch von Anfang an in die Berufswelt integriert. Diese Kontaktaufnahme mit seinem Förderer und die frühe Integration in die Berufswelt bewertet die Leiterin des *International Office* als v. a. für Menschen mit Flüchtlingshintergrund grundlegend und wichtig, denn „es geht ja nicht nur um das Studium, sondern das es geht auch um die Integration in die Arbeit danach“ (int\_ME\_12.07.2018: 02:27–02:36). Der Anschluss an die Berufswelt als wichtiger Faktor wird von der Hochschule während des Studiums auch dadurch gefördert, dass die Studierenden in ihrem vierten Fachsemester jeweils ein Pflichtpraktikum absolvieren müssen. Durch die bereits vorhandenen Kooperationen mit Unternehmen und dem Förderungsverhältnis zwischen ihnen und den Geflüchteten wird den Flüchtlingen so idealerweise schon die Suche eines Praktikumsplatzes und das Bewerbungsverfahren erleichtert. Verläuft das Praktikum gut, besteht bei manchen Unternehmen auch die Chance, als Werkstudent weiterbeschäftigt zu werden und eventuell sogar eine Festanstellung im Anschluss an das Studium zu bekommen.

<sup>22</sup> Der TestAS wird an Hochschulen mit Flüchtlingen durchgeführt, die sich für ein Studium bewerben, um ihre Studierfähigkeit zu prüfen (vgl. TestAS o.J.: [www.testas.de](http://www.testas.de)).

<sup>23</sup> Die Unterstützung von Geflüchteten in Deutschland durch BAFöG kann nur nach dem Asylverfahren beantragt werden und wird nur Flüchtlingen gestattet, die anerkannt sind oder zu den subsidiären Schutzberechtigten gehören. Werden sie lediglich geduldet, können sie erst nach 15 Monaten einen Antrag stellen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (o.J.): [www.bafög.de/591.php](http://www.bafög.de/591.php)).



## 3 Das Untersuchungsfeld: studierende Geflüchtete in betrieblicher Ausbildung

Die Förderung der Integration von Geflüchteten in die Berufswelt seitens der kooperierenden Hochschule bildete die notwendige Grundlage für die Aufnahme von betrieblicher Kommunikation von Geflüchteten, wie sie für diese Arbeit gewünscht war. Durch die Kooperation des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache mit der Hochschule konnten studierende Geflüchtete für die hier vorliegende Studie gewonnen werden. Die Kooperation bestand darin, dass den studierenden Flüchtlingen an der Hochschule Hilfestellungen – v. a. beim Erlernen der deutschen Sprache – von Mitarbeitern des IDS angeboten wurden und die Hochschule hierfür den Kontakt zwischen den Mitarbeitern und den Geflüchteten herstellte. Wie der Zugang zum Feld, den Probanden und den Daten gelang, wer die Geflüchteten sind, in welchen Unternehmen sie ihre Praktika absolvierten und welche untersuchten innerbetrieblichen Gesprächstypen sich daraus ergaben, wird im Folgenden beschrieben. Die Informationen sollen einen Eindruck von den vorliegenden Daten vermitteln, um nachfolgende Analysen und Gesprächsausschnitte (Kap. 6 und 7) kontextuell besser einordnen zu können.

### 3.1 Datenerhebung

Bei den dieser Arbeit zugrunde liegenden Interaktionen handelt es sich um authentische Gespräche. Um solche als Datengrundlage nutzen zu können, gilt es zunächst, im Untersuchungsfeld Probanden zu finden, die ihr Einverständnis zur ethnografischen Begleitung geben. Von den verschiedenen Daten, die während einer ethnografischen Begleitung gesammelt werden können, stehen in dieser Arbeit Interaktionen im betrieblichen Kontext im Vordergrund. Da sie flüchtige Handlungen sind, die nicht identisch wiederholt werden können, aber eine solche Wiederholung bzw. ihre mehrfache Rezeption gerade eine Voraussetzung für eine detaillierte Analyse ist (vgl. Kap. 3.1.2), werden sie mithilfe von Audio- oder Videoaufnahmen ‚eingefangen‘. Damit ist ihre wiederholte Rezeption gewährleistet. Zudem können die Interaktionen noch um weitere Daten ergänzt werden. Mit welchen Methoden die Daten dieser Arbeit gesammelt wurden, wird im Folgenden erläutert.

#### 3.1.1 Feld- und Materialzugang

Der Feldzugang, der für die Kontaktaufnahme mit Probanden und der Erlangung authentischer Gespräche unabdingbar ist, wurde durch die Kooperation einer Hochschule begünstigt. Neben der individuellen Kontaktaufnahme zu einzelnen Geflüchteten, um ihnen sprachliche und bürokratische Hilfestellung zu geben, bot ich ca. ein halbes Jahr wöchentlich Sprechstunden an der Hochschule an, in denen die Geflüchteten vorbeikommen konnten und Hilfe von mir erhielten. Auf diese Weise lernte ich noch weitere Geflüchtete sowie die Hochschule, ihre Strukturen, Studenten, Mitarbeiter und Vorge-

hensweisen besser kennen und hatte direkte Ansprechpartner. Die Hilfestellungen bezogen sich meist auf bürokratische Angelegenheiten wie die Beantragung von BAföG oder die Ummeldung des Wohnsitzes sowie Studieninhalte. Konkret für das Studium wurde organisatorische Hilfe, z. B. bei der Suche nach einem Praktikumsplatz, sowie inhaltliche Hilfe wie die Korrektur von Hausarbeiten geleistet. Dieser Feldzugang ermöglichte mir, die Entwicklungen und die sich verändernden Lebensumstände der Flüchtlinge mitzuerleben und in einem ethnografischen Tagebuch festzuhalten. Zudem erfuhr ich auf diese Weise möglichst zeitnah, zu welchem Zeitpunkt die Flüchtlinge ihre Praktika beginnen (mussten) oder ob sie bereits Werkstudentenjobs (in Aussicht) hatten. Insbesondere die Hilfe beim Bewerbungsschreiben gab mir einen tieferen Einblick in das Praktikumsvorhaben bzw. den Werkstudentenjob (Zeitraum, Ort, Unternehmen, Abteilung). Darüber hinaus trug sie zu einer engeren Bindung mit dem Flüchtling bei.

Doch nicht nur ich konnte so die ersten teilnehmenden Beobachtungen machen, sondern auch die Geflüchteten erhielten einen Einblick in unser Projekt. Bei Interesse durften sie (anonymisierte) Ausschnitte bereits gewonnener Daten und Analysen sehen und wurden oberflächlich in unser Arbeitsfeld eingeführt. So gelang es, Vertrauen, Interesse und Kooperationsbereitschaft herzustellen, insgesamt neun Geflüchtete als Probanden zu gewinnen und damit einhergehend, ihre Erlaubnis für die Durchführung von Interviews, die Begleitung und die Aufnahmen in den Betrieben zu bekommen. Die Erlaubnis von den Geflüchteten zu erhalten, stellte sich allerdings zunächst als Herausforderung heraus. Zwar waren sie bereit, Hilfe zurückzugeben, den Aufnahmen – v. a. auf Video – standen sie jedoch kritisch und unsicher gegenüber: Sie äußerten Ängste, dass die Aufnahmen in falsche Hände gerieten oder falsch interpretiert würden, sodass sie oder ihre Familien im schlimmsten Fall Schaden davontragen würden. Eine Sicherheit konnte diesbezüglich mit Einverständniserklärungen gegeben werden – manchmal auch beidseitig. Dennoch blieb bei manchen ein Unwohlsein bestehen, das Auswirkungen dahingehend hatte, dass sie v. a. bei den Interviews, aber auch in den weiteren Aufnahmen über manche Themen wie ihre Flucht nicht sprechen wollten, ihre Erlaubnis nach der ersten Aufnahme zurückzogen oder sogar darum baten, Aufnahmen wieder zu löschen. Ein weiteres Hindernis war das Beschäftigungsverhältnis selbst: Eine Voraussetzung für die Aufnahmen war ein Praktikumsplatz in einem Unternehmen. Einen solchen zu finden, stellte sich für die Geflüchteten als kompliziert heraus, sodass manche Geflüchteten für ihr viertes Semester kein Praktikum fanden und deshalb keine Aufnahmen gemacht werden konnten.<sup>24</sup> Sofern der Geflüchtete jedoch einen Praktikumsplatz bekommen hatte und auch mit den Aufnahmen einverstanden war, galt es, das Unternehmen zu kontaktieren und um Einverständnis zu bitten. Nur in einem Fall lehnte das Unternehmen ab; in den anderen Fällen erfolgten Termine, in denen alles erklärt, besprochen und festgelegt wurde.

Neben den Aufnahmen der betrieblichen Interaktion wurden auch Interviews mit den Geflüchteten und Mitarbeitern der Hochschule und Unternehmen geführt (vgl.

<sup>24</sup> Zudem gab es auch Flüchtlinge, die zum Zeitpunkt des Kennenlernens ihr Pflichtpraktikum bereits beendet hatten, sodass mit ihnen keine Aufnahmen möglich waren. Nur in einem Fall hatte der Flüchtling einen Hiwi-Job, bei dem ich eine Aufnahme machen konnte.

Kap. 3.1.3) und teilnehmende Beobachtungen (vgl. Kap. 3.1.4) im Feld gemacht, um „die objektiven Rahmenbedingungen zu untersuchen, von denen die betroffenen Individuen abhängig sind, die sie in ihrem Handeln berücksichtigen und **für** ihre Absichten interpretieren müssen“ (Witzel 1985, S. 229; Hervorh. i. Orig.).

### 3.1.2 Videoaufnahmen

Um möglichst authentische Aufnahmen zu erhalten, ist es vorteilhaft, Gesprächstypen aufzunehmen, die bereits im Unternehmensalltag verankert sind. Hierbei wurden zunächst alle Interaktionen am Arbeitsplatz berücksichtigt, „die das Ziel haben, betrieblich relevante Informationen auszutauschen und eine Verständigung über sie zu erzielen“ (Kordowich 2010, S. 24), die also einem weitgefassten Begriff von ‚betrieblicher Kommunikation‘ unterliegen. Es wurde somit berücksichtigt, dass Unternehmen zu unterschiedlichen unternehmensexternen Interessensträgern in Beziehung stehen, und die Kommunikation mit diesen nicht bereits vorab ausgeschlossen wurde (vgl. ebd., S. 22). Aufgrund der Unternehmensstruktur der teilnehmenden Unternehmen, der Tätigkeitsbereiche der Praktikanten (vgl. Kap. 3.3) und der nötigen Planbarkeit, die mit Videoaufnahmen einhergeht, ergaben sich ausschließlich Aufnahmen von betrieblichen Gesprächstypen, die in den unternehmensinternen Räumen stattfanden. In Absprache mit den jeweiligen Betreuern konnten dementsprechend Arbeitsbesprechungen, Mitarbeitergespräche, Supervisionen, Situationen der betrieblichen Ausbildung (vgl. Kap. 3.4), also ‚formaler Kommunikation‘, die dem geplanten und strukturierten Informationsaustausch dient (vgl. Birker 1998, S. 10), sowie z. T. auch Ausschnitte des Arbeitsalltags aufgenommen werden. Die in dieser Arbeit aufgenommenen Interaktionen betreffen also ausschließlich unternehmensinterne Interaktion, die zwischen den Mitarbeitern stattfindet, sodass der Begriff der betrieblichen Kommunikation hier auf diese Interaktionen begrenzt werden kann.

Um die Arbeitsbesprechungen möglichst abbildgetreu festzuhalten, wurden sie nicht nur mit einem Audioaufnahmegerät, sondern auch mit Videokameras aufgenommen. Diese visuellen Aufnahmen haben mehrere Vorteile: Einerseits sind sie v. a. bei Besprechungen mit mehreren Teilnehmern für die Sprecherzuordnung hilfreich, denn je mehr Mitarbeiter am Gespräch beteiligt sind, desto schwieriger ist es, ihre Stimmen zu unterscheiden und den Gesprächsbeiträgen zuzuordnen (vgl. Deppermann 2008a, S. 26). Zwar gab es aber auch vereinzelte Mitarbeiter, die nicht auf dem Video zu sehen sein wollten und somit hinter der Kamera saßen, gegen die Audioaufnahmen hatte jedoch niemand etwas einzuwenden, sodass der Vorteil hier bestehen blieb. Andererseits ist es auf diese Weise möglich, die Gespräche nicht nur auf vokale Phänomene hin zu untersuchen. Zusätzlich können bspw. auch Handlungen, die akustisch nicht wahrzunehmen sind, ebenso wie die Mimik, Gestik und auch die Blickrichtung einen wichtigen Bestandteil der Analyse darstellen (vgl. Kap. 5.2.2). Zudem dient die Aufnahme der Besprechungen auf Video und Audio der Absicherung ebenso wie der Qualitätssicherung: Bei technischen Komplikationen eines Aufnahmegeräts oder bei einer schlechten Tonqualität der Videoaufnahme ist noch eine weitere Aufnahme verfügbar. Sollte die Videoaufnahme also schlecht verständlich sein oder zu viele Störfaktoren aufweisen, kann die Audioaufnahme zur Hilfe herangezogen werden (vgl. Deppermann 2008a, S. 27).

Für die Videoaufnahmen standen mir Kameras der Modelle ‚Panasonic HC-X909‘ und ‚Panasonic HC-V380‘ mit digitalem Speicher, Stative und externe Mikrofone zur Verfügung, die zu einer guten Qualität der Aufnahme beitragen. Aufgrund der statischen Situation der aufgenommenen Gesprächstypen war die Kamera stationär und wurde an einem festen Ort aufgestellt. In der Regel reichte eine Kamera aus, um alle Teilnehmer im Bild zu erfassen. Bei manchen Zusammenkünften, an denen viele Mitarbeiter teilnahmen oder in denen auch die Leinwand aufgenommen werden musste, wurden allerdings mehrere Kameras aufgestellt. Um trotz der stationären Platzierung der Kamera(s) auf Bewegungen und Veränderungen reagieren zu können, und um sicherzustellen, dass die Geräte durchgängig aufnahmen, blieb ich als teilnehmender Beobachter vor Ort. Auf diese Weise war es mir nicht nur möglich, die Brauchbarkeit der Aufnahme(n) sicherzustellen, sondern auch Eindrücke der Situationen, der Teilnehmer, der Unternehmenshierarchie und weitere Hintergrundinformationen zu sammeln. Außerdem konnte ich so über den Beginn und das Ende der Aufnahme entscheiden. Ich konnte die Aufnahmegeräte also schon einige Minuten vor dem offiziellen Beginn starten und erst beim Verlassen des Raumes beenden. Dies kann insbesondere für die Gesprächsstrukturen wichtiges Material liefern, z. B. Informationen über Beziehungen zwischen den Interaktanten sowie das evtl. abweichende Verhalten der Teilnehmer in der betrieblichen formalen Interaktion und ihrem informalen Umgang miteinander (vgl. Deppermann 2008a, S. 27). Zugunsten der Aufnahmequalität durch das Aufstellen einer oder mehrerer Kameras sowie meiner Anwesenheit wurde die Natürlichkeit der Aufnahme durch das Beobachterparadoxon<sup>25</sup> allerdings gemindert. Zwar war dieses nicht zu eliminieren, es konnte allerdings verringert werden, indem ich versuchte, die Kameras möglichst unauffällig zu positionieren, mich nicht in die Sitzordnung einmischte, sofern es nicht unbedingt notwendig war, und mich auch während der gesamten Besprechung möglichst unauffällig verhielt. Meist wurden so die Kameras nach der ersten Aufnahme ignoriert und die Natürlichkeit der Gespräche konnte mit steigender Anzahl an Aufnahmen zunehmen (vgl. Deppermann 2008a, S. 25).

Bezüglich der Anzahl der Aufnahmen achtete ich zwecks der Vergleichbarkeit und der longitudinalen Studie (vgl. Kap. 4.3.2) darauf, dass von jedem Gesprächstyp während der Praktikumsdauer mindestens vier Aufnahmen – sofern möglich – in regelmäßigen Abständen erfolgten.<sup>26</sup> Von sieben Geflüchteten konnten so insgesamt 52 Arbeitsbesprechungen, Mitarbeitergespräche, Supervisionen und Formen der betrieblichen Ausbildung aufgenommen werden, die zusammen 31,28 Stunden umfassen. Zudem entstanden auch während der täglichen Begleitung am Arbeitsplatz Audioaufnahmen von weiteren 21 Stunden. Diese Aufnahmen wurden des Weiteren noch um Interviews ergänzt, die ethnografisches Hintergrundwissen liefern. Hierfür wurden zum einen die jeweiligen Geflüchteten, zum anderen aber auch Mitarbeiter der Hochschule und der Unternehmen interviewt.

<sup>25</sup> Das auf Labov (1980) zurückgehende ‚Beobachterparadoxon‘ benennt die widersprüchliche Situation, in der Interaktionen beobachtet werden müssen, um zu erforschen, wie Menschen interagieren, wenn sie nicht beobachtet werden (vgl. Deppermann 2008a, S. 25).

<sup>26</sup> In zwei Fällen konnte dieses Vorhaben nicht umgesetzt werden, da die Geflüchteten ihr Praktikum aus persönlichen Gründen oder aufgrund eines Unternehmenswechsels abbrachen.

### 3.1.3 Ethnografische qualitative Interviews

Anders als die Aufnahmen der innerbetrieblichen Kommunikation wurden die Interviews ausschließlich auf Audio aufgenommen und nur von zwei Interaktanten geführt – dem jeweiligen Flüchtling und dem Interviewendem. Ihre Anzahl variiert dabei, da manche Geflüchtete sich öfter für ein Interview bereit erklärten als andere. So liegen Audioaufnahmen von 17 Interviews mit insgesamt ca. 18 Stunden vor (vgl. Tab. 1), die einen Überblick über die Situationsvielfalt der studierenden Flüchtlinge bzgl. ihres Lebens im Heimatland, in Deutschland und ihrer Flucht geben (vgl. Kap. 3.2).

Interviewte: Studierende/ Geflüchtete	Anzahl der Aufnahmen	Länge der Aufnahmen
CH	2	270 Minuten
ES	1	67 Minuten
FA	4	210 Minuten
KA	1	27 Minuten
LM	2	140 Minuten
MN	2	83 Minuten
MR	1	38 Minuten
MU	2	146 Minuten
NA	2	106 Minuten
<b>Gesamt:</b>	<b>17</b>	<b>1.087 Minuten</b>

Tab. 1: Dauer und Anzahl der Interviews mit Geflüchteten

Zur Gewinnung solcher Daten eignen sich qualitative Interviews der empirischen Sozialforschung (vgl. Witzel 1985, S. 238f). „[I]n Formen von Selbsterforschung, Selbsterstellung, Selbstbehauptung und Selbstdarstellung“ (Mey 2000, S. 12) äußern sich die Interviewten hier zu einem bestimmten Thema, in diesem Fall zu ihrer Biografie. Dabei stellt das Interview einen asymmetrischen Gesprächstyp dar, der dem Interviewten einen möglichst großen Erzählspielraum bietet, in dem innerhalb eines kontextuellen Rahmens primär ihm selbst die Themenwahl, ihre Reihenfolge und die Ausführlichkeit ihrer Bearbeitung obliegt. Der Interviewende dagegen nimmt die Rolle des aktiven Zuhörers ein, der für die Gestaltung einer für den Interviewten angenehmen Atmosphäre zuständig ist (vgl. Cantin 1999, S. 136–138). Die Kombination aus vertrauter Atmosphäre und Fremdheit der Interaktanten ist eine gute Voraussetzung für ausführliche Gesprächsbeiträge des Interviewten. Da es dem Interviewenden an Kontextwissen mangelt, muss der Interviewte die Informationen, die er dem Interviewenden anvertraut, ausführlicher darstellen (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 84). Trotz des großen Erzählspielraums des Interviewten kommt dem Interviewenden jedoch auch die Aufgabe zuteil, den inhaltlichen Ablauf insofern zu steuern, dass die für die jeweilige

Forschungsfrage wichtigen Aspekte thematisiert werden. Die Art und Weise, wie er die Gesprächssteuerung gestaltet, ist einer der Hauptaspekte, der die einzelnen qualitativen Interviewformen voneinander unterscheidet (vgl. Cantin 1999, S. 136–138).

Für die in dieser Studie durchgeführten Interviews wurde zunächst die Form des **narrativen Interviews** gewählt. Von Fritz Schütze entwickelt und mittlerweile eines „der populärsten Verfahren innerhalb der biografisch-orientierten Forschung“ (Mey 2000, S. 4), bietet es den Befragten von allen qualitativen Interviewarten den größten Erzählspielraum (vgl. Cantin 1999, S. 139) und den Interviewenden somit den größtmöglichen Zugang zur biografischen Selbstdeutung des Interviewten (vgl. Lucius-Hoehne/Deppermann 2002, S. 9). Das liegt daran, dass die initiale Erzählaufforderung sehr offen ist und ausschließlich auf die autobiografische Orientierung verweist, sodass sie dem Interviewten kein präziseres Thema vorgibt. In seiner darauffolgenden „autobiografischen Anfangserzählung“ (Schütze 1983, S. 285) kann er somit seine eigenen Relevanzen setzen: Insbesondere bestimmte Lebensstationen wie „Höhepunkte, Ereignisverstrickungen, die erlitten werden, dramatische Wendepunkte oder allmähliche Wandlungen sowie geplante und durchgeführte biografische Handlungsabläufe“ (ebd., S. 286) und von ihnen als relevant empfundene Orte und Menschen in ihrem Umfeld kommen dabei zum Vorschein. Das vom Interviewten geschilderte Leben kann dabei zwar als linear verlaufender Prozess dargestellt werden, jedoch auch z. B. Zeitsprünge und Wiederholungen beinhalten (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, S. 58).<sup>27</sup> Wichtig beim narrativen Interview ist jedoch, dass der Interviewte während seiner Erzählung monologisches Rederecht innehat und dieses weder vom Interviewenden unterbrochen wird, noch Widersprüche, Hinterfragungen oder Zweifel eingebracht werden (vgl. ebd., S. 83). Stattdessen soll der Interviewende den Interviewten ausschließlich durch Hörersignale bestärken. Erst im Anschluss darf der Interviewende an die vorherige Erzählung mit Nachfragen anknüpfen, die jedoch ebenfalls zu Narrationen auffordern sollen (vgl. Mey 2000, S. 10). Das narrative Interview endet anschließend mit einem dritten Hauptbestandteil, in welchem „zu abstrahierenden Beschreibungen von Zuständen, immer wiederkehrenden Abläufen und systematischen Zusammenhängen“ (Schütze 1983, S. 285) aufgefordert werden kann oder kausale Fragen und ihre Beantwortung erfolgen können (vgl. ebd.).

Diese Form des narrativen Interviews bereitete jedoch in der Interaktion mit den Geflüchteten mehrere Schwierigkeiten:

**1) Die Narration:** Voraussetzung solcher Erzählungen ist das „Erinnern und das in Worte [...] fassen“ (Lucius-Hoehne/Deppermann 2002, S. 29), doch insbesondere bei diesem „in Worte fassen“ zeigten die L2-Sprecher Schwierigkeiten bzgl. der Sprachproduktion in Form von Formulierungsschwierigkeiten, Wortsuchen und vom Gebrauchsstandard<sup>28</sup>

<sup>27</sup> Zur Darstellung von Narrationen führt Brockmeier (2000, S. 61–70) verschiedenen Modelle des Erzählens auf.

<sup>28</sup> Mit ‚Gebrauchsstandard‘ wird hier die Bezeichnung Deppermann/Knöbels (2018, S. 255f.) für Standardsprache in mündlichen Interaktionen übernommen, die „die muttersprachlichen Kompetenzen von gebildeten Sprecher/-innen des Deutschen und ihre sprachliche Praxis in semi-formellen bis formellen Kontexten, insbesondere in der Kommunikation mit Fremden in institutionellen und öffentlichen Situationen“ erfasst. Das heißt, ‚Standard‘ bezeichnet hier nicht die ‚Hochsprache‘ und den an der Schriftsprache orientierten Sprachgebrauch, sondern berücksichtigt auch den tatsächlichen, authentischen Sprachgebrauch der gesprochenen Sprache (vgl.

abweichendem Sprachgebrauch. So waren Informationen und Sachverhalte teilweise nicht verständlich oder die Gesprächsbeiträge der Geflüchteten nur kurz. In letzterem Fall handelte es sich dann nicht mehr um Erzählungen, sondern um knappe Berichte (vgl. Mey 2000, S. 2) oder sogar nur um Minimalantworten. Diese Erkenntnis unterstützt Cantins (1999, S. 137) Feststellung:

Wenn der zu Befragende nicht über die notwendigen Verbalisierungs- und Artikulationsfähigkeiten verfügt, stellen narrative Interviews für den Forscher keine geeignete Zugangsmethode zu bestimmten Aspekten der Erfahrungswelt des Interviewten dar.

Es war jedoch nicht nur die Sprachproduktion, die Schwierigkeiten bereitete, sondern auch die Sprachrezeption. Es kam vor, dass die Geflüchteten die Frage nicht verstanden, weshalb diese häufig präzisiert werden musste und infolgedessen nicht mehr zu längeren Narrationen aufforderte.

**2) Die Interviewsituation:** Durch die festgesetzte Struktur des narrativen Interviews, die Unterbrechungen und Nachfragen während der autobiografischen Anfängerzählung untersagt, konnte den Geflüchteten keine Hilfestellung gegeben werden. Durch die Unterlassung der Hilfestellung sowie die Reaktionen ausschließlich durch Rückmeldepartikeln entstand eine künstliche Situation fernab eines Alltagsgesprächs. Diese wurde v. a. auch in der dreiteiligen Struktur der Interviewform deutlich, da zwischen der Erzählung und dem Nachfrageteil ein Bruch entsteht. Eine solche ungewohnte Diskursform kann dazu führen, dass „sich die Interviewten [...] ‚methodisch‘ behandelt erleben“ (Mey 2000, S. 2). Auch die Offenheit der Interviewform verstärkt die ungewohnte Situation: Während ein Interview eher als ein Frage-Antwort-Gespräch bekannt ist (und aufgrund der Offenheit zuvor evtl. auch nicht in seiner Andersartigkeit erklärt wurde), werden die Interviewten plötzlich zu monologischem Erzählen ihrer Lebensgeschichte von Anfang bis Ende angeregt (vgl. ebd., S. 4). Dies stellt für die Geflüchteten eine enorme Herausforderung dar, da sie sich zum einen in kürzester Zeit erinnern, die Erinnerungen strukturieren und selektieren sowie in der deutschen Sprache äußern müssen. Zum anderen haben Geflüchtete aber auch Erfahrungen gemacht, über die nicht jeder von ihnen sprechen möchte.

**3) Die Themen:** Die ungewohnte Situation führte dazu, dass die Geflüchteten oft nicht wussten, was und wie viel sie erzählen sollten. Vor allem aber die bei manchen Geflüchteten vorhandene Fremdheit zum Interviewenden und die dabei evtl. nicht entstandene vertraute Situation ebenso wie ihr niedriges Sprachniveau könnten ausschlaggebend dafür gewesen sein, dass bestimmte Erfahrungen, z. B. Fluchterfahrungen, nicht mitgeteilt wurden. Auch andere Inhalte, die für die Studie wichtig waren, wurden teilweise

Schneider/Albert 2013, S. 51). Sie unterscheidet sich insbesondere durch ihre Mündlichkeit und Zeitlichkeit, die durch ihre Flüchtigkeit, Irreversibilität und Synchronisierung (vgl. Auer 2000, S. 44–47) charakterisiert ist, von der Schriftsprache. Diese Berücksichtigung spielt für die hier durchgeführten Analysen eine wichtige Rolle, da es sich hierbei um Ausschnitte gesprochener Sprache handelt und es „Ausdrucksweisen gibt, die in der Standardschriftsprache als nicht korrekt bzw. nicht angemessen gelten, die aber in der Mündlichkeit unauffällig sind und als standardsprachlich akzeptiert werden“ (Schneider/Albert 2013, S. 51).

nicht oder nur sehr knapp thematisiert. Zwar war es möglich, sie in der Nachfrage-Phase anzusprechen, aufgrund des unnatürlichen Gesprächsverlaufs wurden Nachfragen jedoch nicht immer ausführlich beantwortet. Deshalb bestand die Gefahr, dass forschungsrelevante Inhalte nicht oder nur sehr kurz erwähnt wurden. Dies wiederum kann dazu führen, dass keine fallübergreifenden Vergleiche möglich sind.

Da diese Probleme im Datenerhebungsprozess schon sehr früh erkannt wurden, konnte ihnen entgegengewirkt werden, ohne von der Grundidee des narrativen Interviews und seinen Vorteilen abzukommen. So wurde auf Methoden des **problemorientierten Interviews** zurückgegriffen. Das problemorientierte Interview unterscheidet sich vom narrativen Interview insbesondere durch die Gesprächsorganisation: Unter Berücksichtigung der Erzähllogik und Erzählstruktur der Interviewten kann der Interviewende Nachfragen einbringen, indem er auf die im Interviewverlauf gewonnenen Erkenntnisse, Vorannahmen sowie -kenntnisse zurückgreift. Auf diese Weise kann er bspw. anhand der Kommunikationsstrategie „allgemeine Sondierung“ (Witzel 1985, S. 246 f.) Sachverhalte und Zusammenhänge spezifizieren, die der Interviewende als relevant erachtet. Mit der „spezifischen Sondierung“ (ebd., S. 247) kann er zudem bisher Geäußertes verbinden und aufeinander beziehen, um den vermittelten Inhalt mitsamt seinen Zusammenhängen nachvollziehen zu können und seine Interpretation des Erzählten aufzuzeigen. Witzel (ebd., S. 247 f.) nennt hierfür die Methoden der Zurückspiegelung, Verständnisfrage und Konfrontation, wobei Erstere Interpretationsangebote des Interviewenden sind, die „die Möglichkeit für den Interviewer [bietet], Zusammenfassungen der Äußerung des Befragten von diesem kontrollieren zu lassen“ (ebd., S. 247), während mit Verständnisfragen und Konfrontationen implizite, ambige und sich widersprechende Sachverhalte geklärt werden können. Diese Sondierungen stellen im problemorientierten Interview – anders als im narrativen – keinen Störfaktor dar, sondern werden ganz im Gegenteil als Hilfestellung für den Interviewten angesehen, da sie das Erinnern sowie Strukturieren unterstützen und zu weiteren Narrationen anregen (vgl. Mey 2000, S. 6). Wenn der Geflüchtete also nicht weiß, was er erzählen oder wie er etwas verständlich formulieren soll, kann der Interviewende unterstützend eingreifen.<sup>29</sup> Das Interview ist somit als eine Kombination von deduktiver und induktiver Vorgehensweise zu verstehen: „[D]er Interviewer greift die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf, um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben“ (Witzel 2000, S. 7). Somit werden zugleich Informationen und Erkenntnisse gewonnen, auf deren Basis neue Informationen gesucht werden. Hierfür muss der Interviewende, während er der Erzählung folgt, zeigen, wann er eingreift, um weitere (detailliertere) Informationen zu erfragen.

<sup>29</sup> An dieser Stelle kann argumentiert werden, dass durch den Eingriff des Interviewenden das Interview und auch die Themen beeinflusst werden, dem das narrative Interview entgegenwirkt. Obwohl diese Gefahr besteht, wird sie hier jedoch als weniger wichtig als der Informationsgehalt erachtet. Da im Falle geringer Erzählkompetenz – hier vorwiegend aufgrund des geringen Sprachniveaus der Geflüchteten (vgl. Kap. 3.2) – nicht von einem hohen Informationsgehalt und eigenständig strukturierten Narrationen ausgegangen werden kann, wurde entschieden, die ausführliche Darstellung relevanter Themen zu fördern.

Beim problemorientierten Interview kann ein Leitfaden ein geeignetes Hilfsmittel für den Interviewenden sein, den er lediglich als Gedächtnisstütze und Anregung für *ad-hoc* zu erfragende Informationen gebraucht (vgl. Witzel 1985, S. 236; Cantin 1999, S. 142). Der Leitfaden für die in diesem Rahmen durchgeführten Interviews enthielt insbesondere folgende vier Themenkomplexe, auf die je nach Ausführung des Geflüchteten (näher) eingegangen wurde. Sie inkludierten verschiedene Themen, über die versucht wurde, von den Geflüchteten mehr zu erfahren:

- Leben im Heimatland (Stadt, Wohnsituation, Familiensituation, Schulalltag und -system, Jobs, Studium, gelernte Sprachen),
- Flucht (Gründe, Fluchtroute, Fluchterfahrungen),
- Ankunft in Deutschland (Vorstellungen und erste Eindrücke von Deutschland, Unterkünfte, Integrationsmöglichkeiten),
- Leben in Deutschland (Integrations- bzw. Sprachkurse, Arbeitsplatz, Wohnsituationen, Kontaktaufnahme mit der Hochschule, Bewerbung und Studium, eventuelle Erfahrungen mit Diskriminierung).

Dabei ist weder auszuschließen, dass manche Themen ausgelassen wurden, z. B., wenn der Geflüchtete nicht darüber reden wollte, noch, dass weitere Themen hinzugenommen wurden, z. B. als Ausführung von bereits erwähnten Inhalten.

Durch diese im problemorientierten Interview angewandten Methoden wird die Kommunikationssituation eher an ein Alltagsgespräch angeglichen und die Atmosphäre vertrauter. Die Erweiterung des narrativen Interviews durch die Aufnahme dieser Methoden konnte so zur Informationsfülle, Detailliertheit und Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews beitragen. Da jedoch nicht alle Methoden des problemorientierten Interviews übernommen wurden,<sup>30</sup> liegen an dieser Stelle keine problemorientierten Interviews, sondern eine erweiterte interaktivere Variante des narrativen Interviews vor. Die Frequenz und Offenheit der Nachfragen wurde je nach Interviewpartner variiert.

Ein Aspekt, der jeweils im ersten Interview aufgegriffen wurde, ist die Mehrsprachigkeit. Die verschiedenen Sprachen wurden nicht nur hinsichtlich der einzelnen Lebensabschnitte thematisiert, sondern die Probanden wurden auch gebeten, ihr Sprachrepertoire vor dem Interview aufzuzeichnen. Hierzu bekamen sie eine Vorlage von Busch (2012, S. 9), die eine Silhouette eines Menschen darstellt (vgl. Abb. 1). In Anlehnung an Krumm/Jenkins (Hg.) (2001) sollten die Geflüchteten mit verschiedenen Farben und Formen Sprachen in sie einzeichnen. Diese Aufgabe wurde so vermittelt, dass keine Definition von ‚Sprache‘ fiel und auch nicht explizit erwähnt wurde, in welcher Beziehung sie zu den Sprachen stehen sollten (gelernte Sprachen, Wunschsprachen etc.). Somit konnten die Geflüchteten ganz frei über ihr Sprachbewusstsein reflektieren und es festhalten. Die am Ende des Interviews anschließende Besprechung der Zeichnung gab Eindrücke zum einen davon, wie Geflüchtete „Mehrsprachigkeit, Sprachwechsel,

<sup>30</sup> Hier wurden ausschließlich Methoden aufgeführt, die in den Interviews übernommen wurden, weitere Merkmale wie der kurze Fragebogen vor Beginn des Interviews, der in das Thema einleitet, sowie der „Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“ (Witzel 1985, S. 229) wurden hier nicht thematisiert, da sie für die durchgeführten Interviews keine Rolle spielen.

Sprachunterdrückung, Angebote oder [...] Zwang und Sanktionen, die neue Sprache zu lernen, erfahren und darauf reagieren“ (ebd., S. 16), zum anderen auch von ihren Einstellungen zu unterschiedlichen Sprachen und der Rolle der deutschen Sprache in ihrem derzeitigen Leben.



Abb. 1: Silhouette für das Sprachrepertoire (Busch 2012, S. 9)

Diese Interviews mit den Geflüchteten wurden um weitere Interviews (von insgesamt vier Stunden Aufnahme) mit ihren Betreuern im Betrieb und Mitarbeitern von der Hochschule ergänzt (vgl. Tab. 2), da Experteninterviews für die Untersuchung von Interaktion am Arbeitsplatz wichtige Informationen über z.B. die unternehmensinterne Aufgabenverteilung und Zielvorgaben liefern können (vgl. Deppermann 2000, S. 23).

<b>Interviewte: Mitarbeiter der Unternehmen/ Universität</b>	<b>Anzahl der Aufnahmen</b>	<b>Länge der Aufnahmen</b>
SI (Fachlicher Betreuer von FA)	1	37 Minuten
MV (Geschäftsführer, Betreuer von ES)	1	70 Minuten
SA (Supervisorin von FA und MU)	1	70 Minuten
IN (Mitarbeiterin der Hochschule, <i>International Office</i> )	1	63 Minuten
<b>Gesamt:</b>	<b>4</b>	<b>240 Minuten</b>

Tab. 2: Interviews mit Mitarbeitern der Unternehmen/Universität

In diesen vier Interviews wurde dieselbe Interviewmethode angewandt, wobei hier nicht die Autobiografie, sondern die Frage nach der Entwicklung der Geflüchteten im Unternehmen sowie die Motivation der Unternehmen und Hochschule, diese aufzunehmen, den Fokus bildeten. So wurden Informationen wie über die Unternehmensstruktur, die Aufgabenverteilung, die Zusammenarbeit im Team, die Entwicklung des Flüchtlings aus Sicht des jeweiligen Mitarbeiters und die Klärung inhaltlicher Schwerpunkte und der Fachsprache gewonnen, die sich mir zuvor nicht eindeutig erschlossen hatten, für die Analysen jedoch relevant sein könnten.

### 3.1.4 Teilnehmende Beobachtung

Parallel zu den Videoaufnahmen und Interviews konnte ich weitere teilnehmende Beobachtungen machen. Die „verbreiteteste Beobachtungsform der qualitativen Forschung“ (Cantin 1999, S. 143) besteht darin, dass der Forscher selbst über einen längeren Zeitraum im Feld unterwegs ist, die Interaktionen begleitet und an Ereignissen teilnimmt. Durch seine bloße Anwesenheit und seine Beobachtungen soll er so einen Einblick in das Lebensumfeld der Probanden gewinnen und Informationen – evtl. sogar Insiderinformationen – sammeln, „um einzelne Phänomene reichhaltig in Bezug auf ihre mannigfaltigen bedingenden funktionalen, sozialen, historischen, biografischen oder politischen Kontexte interpretieren [...]“ (vgl. Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1008) und beurteilen zu können, wie relevant und repräsentativ einzelne Ereignisse für das Untersuchungsfeld und die Analysen sind. Um ein solches Bild zu gewinnen, habe ich an vielfältigen Situationen teilgenommen: Neben der bereits erwähnten Betreuung der Geflüchteten, durch die ich – auch abseits der Interviews – viele Gespräche mit ihnen führte, konnte ich weiterhin an Veranstaltungen der Hochschule teilnehmen und die Geflüchteten in Interaktion miteinander und auch mit den Mitarbeitern der Hochschule erleben. Insbesondere war es jedoch die Begleitung während ihres Arbeitsalltags, die mir wichtige Hintergrundinformationen für das Verständnis der Aufnahmen lieferte. Meine Anwesenheit in solchen Situationen führte bei manchen Geflüchteten zu einem nahen und vertrauten Verhältnis. Dabei blieb ich jedoch stets Beobachter-als-Teilnehmer, so dass ich zwar ins Feld integriert war und alle Beteiligten über meine Rolle in Kenntnis gesetzt wurden, ich aber kein gleichwertiger Teilnehmer in diesem Feld war. Somit wurde ich nicht so stark sozialisiert wie als Teilnehmer-als-Beobachter und hatte noch genug Distanz zum Geschehen, um Sachverhalte nicht als Selbstverständlichkeiten zu übersehen (vgl. Cantin 1999, S. 145).

Die Notizen zu meinen teilnehmenden Beobachtungen konnte ich zudem um Materialsammlungen, die Unternehmensinformationen wie Schulungshefte, Leitfäden sowie Qualifikationsarbeiten und E-Mails von Geflüchteten beinhalten, erweitern. Diese durch die teilnehmende Beobachtung gewonnenen Informationen und Eindrücke stellen eine sinnvolle Ergänzung zu den qualitativen Interviews dar. So zeigen bspw. Schulungsunterlagen auf, über welches Wissen der Schulungsteilnehmer in welcher Schulung bereits verfügen müsste. Zeichnungen und Präsentationen können zudem bspw. Referenzen aufklären.

## 3.2 Die Geflüchteten: Kurzbiografien

Im Rahmen der ethnografischen Feldstudie konnten von mir neun Geflüchtete während ihres Studiums begleitet werden, wobei jedoch nicht von allen Aufnahmen gemacht werden konnten. Sie kommen aus unterschiedlichen Heimatländern, haben verschiedene Fluchterfahrungen und Entwicklungen in Deutschland durchlebt und mussten diverse Probleme und Schwierigkeiten überwinden. Da die verschiedenen Erfahrungen sie mitgeprägt haben und unterschiedliche Voraussetzungen für die Integration bilden sowie diese beeinflussen können, gibt dieses Kapitel eine Übersicht über ihre Vielfalt, indem ihre individuellen Kurzbiografien aufgezeigt werden. Die in ihnen aufgeführten Infor-

mationen sind den jeweils ersten biografischen Interviews mit den Flüchtlingen nach ihrer Ankunft in Deutschland entnommen und wurden, wo nötig, um weitere Informationen aus späteren Interviews und Begleitnotizen ergänzt.<sup>31</sup>

### 3.2.1 Chalid

Chalid (CH) ist 1990 in Aleppo, Syrien,<sup>32</sup> geboren und gemeinsam mit seinen sieben Geschwistern aufgewachsen. Besitztümer wie Ländereien, Geschäfte und eine Privatschule ließen seine Familie nicht nur zu den Wohlhabenderen gehören, sondern forderten auch Initiative. So arbeitete Chalid bereits als Kind während seiner Schulzeit zusammen mit seinem Vater auf dem Land, weshalb er über seine Kindheit sagt: „Meine Kindheit war nicht so richtige Kindheit, weil ich immer arbeiten musste und weil ich immer mein Vater begleitet habe. Ich war nie Kind.“ (Int\_CH\_27.07.2017: 00:43–00:57). Die Unterstützung seiner Familie reichte jedoch über die Schulzeit hinaus: Nach seinem 2008 begonnenen Studium in Mathematik und Informatik war er als Lehrer an der Privatschule seiner Eltern tätig. Sein älterer Bruder dagegen arbeitete als Medienredakteur und kritisierte den IS öffentlich, weshalb er festgenommen und die ganze Familie politisch verfolgt wurde. Deshalb flüchtete Chalid 2012 zuerst in die Sahara und von dort aus in die Türkei, wo er ca. zwei Jahre lebte.<sup>33</sup> Doch auch von dort musste er aufgrund politischer Verfolgung flüchten, sodass er mit dem Boot auf die griechische Militärinsel Farmakonisi und von dieser weiter nach Chios und Athen floh. Sein weiterer Fluchtweg ging über Serbien, Kroatien, Slowenien und Österreich bis nach Frankfurt in Deutschland. Dort lernte Chalid eine Sozialbetreuerin kennen, für die er sein Ziel Kanada verwarf und in Deutschland blieb. Ein Jahr später heiratete er sie und wurde Vater zweier Kinder.

Seit seiner Ankunft in Deutschland bemüht er sich um seine berufliche Integration: Er bekam einen Studienplatz im IT- und Managementbereich an einer Hochschule und arbeitete studienbegleitend in der IT-Abteilung eines Unternehmens. Das Angebot, in dem Unternehmen übernommen zu werden und für den Mindestlohn zu arbeiten, lehnte Chalid jedoch ab und entschied sich somit für sein Studium. Obwohl er sich sehr um Integration bemühte, erlebte er des Öfteren Diskriminierung. So z.B. kurz nach dem Tod seines Bruders, als er sich – seiner Kultur gemäß – in der Trauerphase einen Bart wachsen ließ. Mit diesem erweckte er bei einem Mann in der Straßenbahn Aufsehen, der ihm sagte, er sehe aus wie ein Terrorist. Auf seine Frage hin, ob er denn auch eine Bombe

<sup>31</sup> Wie die Studie des IDS zeigt, spielen Faktoren wie Herkunft, Alter, Bildungsjahre etc. eine wichtige Rolle für den weiteren Werdegang und die Aneignung von Sprache (vgl. Hünlich et al. 2018). Das Kapitel gibt solche Hintergrundinformationen zu den einzelnen Probanden, bevor ihre interaktionalen Fähigkeiten in der betrieblichen Kommunikation aufgezeigt werden.

<sup>32</sup> Syrer sind seit Beginn der Flüchtlingswelle die am meisten vertretene Nationalität der Geflüchteten. Anfang 2020 machen sie einen Anteil von 30,4 % aus (Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge 2020, S. 9).

<sup>33</sup> Politische, religiöse und ethnische Verfolgung zählen mit zu den meistgenannten Hauptmotiven der Flucht aus Ländern wie Syrien, Irak, Afghanistan und Pakistan (vgl. Brücker et al. 2016, S. 2).

dabei hätte, antwortete Chalid zwar sarkastisch, gab aber zu: „Das war blöd. Das hat mich verletzt. Und es gibt viele Leute, die die Flüchtlinge nicht akzeptieren.“ (Int\_CH\_27.07.2017: 06:38–06:50).

### 3.2.2 Musa

Musa (MU) ist 1987 in Aleppo, Syrien geboren, wo er mit seinen Eltern lebte. Nachdem er seinen Bachelor und Master in Archäologie abgeschlossen hatte,<sup>34</sup> lehrte er zwei Jahre an der Universität, strebte jedoch einen Berufswechsel zum Touristenführer an. Mithilfe zahlreicher Englischkurse und Tests erlangte er hierfür eine Erlaubnis und arbeitete anschließend zwei Jahre als Touristenführer. Zudem arbeitete er insgesamt sechs Jahre lang im Management einer Zentralheizungsfirma und besaß ein Internetcafé, das zugleich auch als Reparaturgeschäft fungierte. Nachdem sein Geschäft sowie seine Wohnung in seinem Heimatland zerstört wurden, floh er 2013 in den Libanon,<sup>35</sup> wo er eine Promotion beginnen wollte. Aufgrund der hohen Semesterkosten, die er auch durch Nebenjobs als Parkwächter, Verkäufer, Servicekraft im Restaurant und Security auf einem Spielplatz nicht aufbringen konnte, setzte er nach zwei Jahren seine Flucht in die Türkei fort. Von hier aus wurde er einen Monat später für 1.500 Dollar von einem ‚Schlepper‘<sup>36</sup> mit dem Boot nach Griechenland gebracht. Aufgrund von Geldknappheit bewältigte er den Weg nach Mazedonien zu Fuß und nahm dort eine Bahn nach Serbien. Da ihm hier von einem ‚Schlepper‘ mit einer Anzeige gedroht wurde, zahlte er ihm 2.500 Euro für eine Fahrt zur ungarischen Grenze und musste anschließend auch den Weg nach Wien zu Fuß fortsetzen.

Im November 2015 kam er nach Frankfurt, wo er die ersten zwei Monate lebte, als Dolmetscher für das Sozialamt arbeitete und die Zeit nutzte, um per *YouTube* Deutsch zu lernen. Im Februar 2016 begann er dann sein Studium im IT- und Managementbereich an einer Hochschule, wobei er das erste Semester in einem Deutschkurs für das Niveau B1 verbrachte. Da sein vorheriges Studium anerkannt wurde, es aber eine andere Fachrichtung hatte, war es ihm möglich, das Bachelorstudium zu verkürzen und zeitgleich in den Masterstudiengang einzusteigen. Während er in der Anfangsphase seines Studiums noch in einer Elektrofirma und als Hausmeister tätig war, um seinen Lebensunterhalt bezahlen zu können, bekam er im dritten Semester einen Praktikumsplatz in

<sup>34</sup> Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2018 ergab, dass die Bildungspartizipation besonders bei den Geflüchteten, die mit weiterführenden Schul- und beruflichen Bildungsabschlüssen nach Deutschland kommen, hoch ist (vgl. Brücker/Kosyakova/Schuß 2020, S. 5).

<sup>35</sup> Der Libanon hatte bis Mitte 2016 nach offiziellen Angaben 1,2 Mio. Flüchtlinge aus Syrien aufgenommen. Es ist somit das Land, das in Relation zur eigenen Bevölkerung die meisten Geflüchteten aufnahm (vgl. Luther/Elias 2016, S. 1).

<sup>36</sup> Der Begriff ‚Schlepper‘ wird neben ‚Schleuser‘ und ‚Fluchthelfer‘ für Menschen, die anderen Menschen auf der Flucht behilflich sind, verwendet. Anders als z.B. bei der Fluchtmigration aus der früheren DDR wird im aktuellen Kontext fast ausschließlich der negativ konnotierte Begriff ‚Schlepper‘ benutzt. In dieser Arbeit wird der Begriff aber neutral verwendet, wobei die Anführungszeichen auf die begriffliche Problematisierung verweisen (vgl. Rühle 2015, S. 2). Zur Ausbeutung der Flüchtlinge durch ‚Schlepper‘ siehe auch El-Gawhary/Schwabeneder (2015, S. 107–123) und Di Nicola/Musumeci (2015).

einem Dienstleistungsunternehmen, in dem er darauffolgend auch sein Pflichtpraktikum und die anschließende Werkstudententätigkeit in seinem Fach ausübte.

Während seiner Tätigkeit im Dienstleistungsunternehmen wohnte er zuerst in einer Wohngemeinschaft, heiratete jedoch schon bald und zog dann mit seiner schwangeren Frau in eine gemeinsame Wohnung. Die gelungene Integration Musas trägt zu seinen positiven Erfahrungen in Deutschland bei: „Es gibt so viel Leute helfen andere Leute. Nur für helfen.“ (Int\_MU\_31.07.2017: 01:28:43–01:28:50). Diese Hilfsbereitschaft beeindruckt ihn, da sie ohne Gegenleistung angeboten wird.

### 3.2.3 Fadi

Einen ebenso erfolgreichen beruflichen Werdegang kann Fadi (FA) vorweisen. 1994 in Salamiya, Syrien, geboren, wollte er seine Heimatstadt bereits nach dem Abitur verlassen. So bewarb er sich für ein Mathestudium in Deutschland,<sup>37</sup> das der Vater durch den Verkauf eines seiner Geschäfte finanzieren wollte. Die Pläne veränderten sich jedoch durch den Krieg, da die Besitztümer ihren Wert verloren, die Nachfrage an zu verkaufenden Geschäften sank und die Sicherheit für Fadis Familie nicht mehr gegeben war.

Deshalb beschloss die gesamte Familie nach Südostasien zu flüchten und sich dort ein neues Leben aufzubauen. Um hier studieren zu können, besuchte FA sechs Monate lang Englischkurse und bemühte sich um ein Stipendium. Da er jedoch erfolglos blieb, die Aufenthaltskosten sehr hoch waren, eine finanzielle Hilfe der Regierung ausblieb und sein Vater mit der Eröffnung eines Restaurants letztendlich scheiterte, war die Situation für Fadi aussichtslos. Er beschreibt: „Wir haben alle unser Geld verloren dort, wir konnten nichts machen. Ich habe sehr viel gearbeitet als Kellner, als Arbeiter in einer arabischen Bäckerei, aber der Gehalt ist sehr wenig und der Lebensunterhalt ist sehr hoch“ (Int\_FA\_20.11.2017). Mit zunehmender Angst davor, abgeschoben zu werden, beschlossen FA und sein Cousin nach zwei Jahren über die Westbalkanroute nach Deutschland oder Schweden zu flüchten.<sup>38</sup> Während sie den Weg in die Türkei im Flugzeug bestreiten konnten, mussten sie von dort 1.050 Dollar für ein Schlauchboot zahlen, um nach Griechenland zu kommen. Mitten auf dem Meer fiel ihm zum zweiten Mal der Motor aus,<sup>39</sup> weshalb sich die Insassen zur Rückkehr entschieden und die türkische Küstenwache sie zurückholte. Ähnliches ereignete sich beim zweiten Versuch, wobei dieses Mal die griechische Küstenwache zur Hilfe kam. Von Geoz konnte Fadi ein Schiff nach Athen und dann einen Bus nach Mazedonien nehmen und gelangte von dort mit einem

<sup>37</sup> Mit der Qualität des deutschen Bildungssystems wird immer wieder von Geflüchteten ihre Entscheidung, nach Deutschland zu flüchten, – sogar schon vor Kriegsbeginn wie bei FA – begründet (vgl. Brücker et al. 2016, S. 6).

<sup>38</sup> In einer Umfrage berichtete ungefähr die Hälfte der Flüchtlinge, dass ihr Ziel von Beginn an Deutschland gewesen sei, die andere Hälfte dagegen hatte zu Beginn noch keinen Plan oder wollte zuerst in ein anderes Land fliehen. Ursprüngliche Zielländer neben Deutschland waren die Türkei, Griechenland, Italien, Schweden, Dänemark und die Niederlande (vgl. Brücker et al. 2016, S. 4).

<sup>39</sup> Probleme mit der Überfahrt in Schlauchbooten werden auch in den Fluchtgeschichten von El-Gawhary/Schwabeneder (2015, S. 112) thematisiert.

Taxi nach Serbien. Serbien verließ er mit dem Zug nach Kroatien, von wo er zunächst mit dem Bus nach Slowenien und anschließend nach Österreich fuhr. Zu Fuß gelangte er letztendlich nach Deutschland, wo er seit dem 26.11.2015 lebt.

In Deutschland belegte Fadi sofort einen Deutschkurs, in dem er durch die Lehrerin auf Studienplätze für Flüchtlinge an einer Hochschule aufmerksam gemacht wurde. Zum Sommersemester konnte er sich dort für einen Bachelorstudiengang im Bereich ‚IT‘ und ‚Management‘ immatrikulieren. Im vierten Fachsemester bekam er einen Praktikumsplatz für sein Pflichtpraktikum in demselben Dienstleistungsunternehmen wie MU und wurde in ihm aufgrund seiner guten Leistungen in der IT-Abteilung auch als Werkstudent weiterbeschäftigt.

### 3.2.4 Elvedin

Auch Elvedin (ES) ist in Aleppo in Syrien geboren. Seit seiner Geburt 1987 bis zu seiner Flucht wohnte er zusammen mit seinen Eltern und seinen acht Geschwistern abwechselnd in Aleppo und einem Dorf in der Nähe. Da seine Schule in der Stadt war, verbrachte er seinen Alltag dort, musste sich jedoch in den Ferien sowie an Wochenenden mit um den Acker im Dorf kümmern. Auch seinen Brüdern half er aus, indem er in der Fabrik nähte oder ihnen als Kundenberater in einer Natursteinfirma zur Seite stand. Nach seinem Abitur machte er dann eine zweijährige Ausbildung im Bereich ‚Versicherungen und Banking‘ und arbeitete als Buchhalter. Da er nicht zum Militär wollte, schloss er ein Studium in Management und Finanzierung an, das er aufgrund des Krieges jedoch nicht abschließen konnte.

Ende 2012 flüchtete Elvedin nach Deutschland: Sein Weg zur türkischen Grenze war kurz, sodass er diesen zu Fuß zurücklegte. Da die anschließende Überfahrt nach Griechenland teuer war (über 10.000 Euro), musste er anschließend zwei Monate in Griechenland bleiben, um auf das Geld seiner Eltern zu warten und die Weiterfahrt nach Deutschland bezahlen zu können.<sup>40</sup> Die Fahrt nach Deutschland in einem Lkw dauerte fünf Tage. Für diese Überfahrt zahlte er extra einen Aufpreis, um den LKW nicht mit Anderen teilen zu müssen, da dies auch Risiken mit sich bringt: „Andere Leute vielleicht kein Oxygene oder hat krank oder ist was passiert. Dann klappt nicht“ (Int\_ES\_19.02.2019: 24:56–25:02). Obwohl er ursprünglich nach Großbritannien wollte, da er Englisch sprechen konnte, blieb er aus Geldgründen und auf Wunsch seiner Eltern in Deutschland. Die ersten beiden Jahre lebte er in zwei verschiedenen Flüchtlingsunterkünften und half ein Jahr beim Aufbau eines neuen Asylheims. Um seine in Syrien begonnene Ausbildung abzuschließen, machte er zuerst ein einmonatiges Praktikum bei einer Bank und anschließend ein fünfmonatiges bei einer Importfirma. Da seine Zeugnisse nicht anerkannt wurden, absolvierte er eine Ausbildung als Bürokaufmann und schloss ein Studium im IT- und Managementbereich an.

<sup>40</sup> Die Finanzierung der Flucht wird meistens von der Familie getragen. Nicht selten ist es dabei der Fall, dass das Geld nicht für den gesamten Fluchtweg reicht, sodass die Flucht etappenweise verläuft und davon abhängig ist, wann die Familie genug Geld für die weitere Finanzierung beisammen und/oder der Flüchtling in dem jeweiligen Land einen Job gefunden hat (vgl. Brücker et al. 2016, S. 3).

### 3.2.5 Labid

Labid (LM) ist 21 Jahre alt, als er nach Deutschland kommt. 1994 in Afghanistan<sup>41</sup> geboren, wurde er bereits in seiner Kindheit mit Krieg konfrontiert:<sup>42</sup> Aufgrund der schlechten Situation in seinem Heimatland verbrachte er seine ersten Schuljahre mit seiner Mutter und seinen fünf Geschwistern in Pakistan. Der Aufenthalt dort wurde vom Militär jedoch nicht geduldet, sodass sie nach zwei Jahren wieder zurück nach Afghanistan mussten. Obwohl er seine Schullaufbahn später in Afghanistan fortsetzen konnte, musste er um drei Schuljahre zurückgestuft werden, sodass er erst 2014 sein Abitur absolvierte. Während seiner weiteren Schulzeit verbrachte er jedoch erneut Zeit in Pakistan, um Englisch zu lernen. Mit seinen Englischkenntnissen konnte der damalige Schüler als Übersetzer bei der deutschen Polizei arbeiten. Von ihr bekam er ein deutsches Visum und einen Flug für sich und seine schwangere Frau nach Stuttgart. Ende Juni 2014 kam er nach Deutschland und lebte zusammen mit seiner Frau zunächst in einem Container-Asylheim, bevor sie eine eigene Wohnung fanden. Die Wohnungssuche war schwierig, was Labid wie folgt begründet: „Ehrlich gesagt für ein Ausländer ist schwierig den Wohnung zu besichtigen, weil die die trauen die trauen den Ausländern nicht“ (Int\_LM\_08.05.2018: 42:54–42:02). Ebenso schwierig war es für ihn, einen Deutschkurs zu finden. So konnte er erst 2015 den sechsmonatigen Kurs ‚Deutsch im Beruf‘ belegen, den er mit B2-Niveau abschloss.<sup>43</sup> Daraufhin wollte er eine Ausbildung im IT-Bereich machen, fand dann aber die Anzeige der Hochschule mit der Information über den Studiengang im IT- und Managementbereich, der insbesondere für Geflüchtete ausgeschrieben war. Nachdem er sich mit der Hochschule in Verbindung setzte, musste er zwei Monate auf eine Rückmeldung warten, wurde mit dieser jedoch zum Einstufungstest und Vorstellungsgespräch eingeladen und anschließend angenommen.

Was seinen Studienalltag angeht, berichtet er von guten Erfahrungen mit bestimmten Dozenten, mit denen er das Gespräch sucht und die Rücksicht auf ihn nehmen. Seine Kommilitonen dagegen sind weniger hilfsbereit und ignorieren ihn – insbesondere, wenn es um Projektarbeiten geht: „Die sitzen vorne, wir sitzen hinten. Die wollen, ja, gar nicht mit uns reden. Die wollen Distanz halten.“ (Int\_LM\_08.05.2018: 53:52–54:02). Während seines Studiums absolviert er sein Pflichtpraktikum in einem Lebensmittelhandel in der Marketing-Abteilung. In diesem Fachbereich hat er in Afghanistan schon Erfahrung sammeln können, da er kurz vor seiner Flucht sechs Monate im Marketing arbeitete.

<sup>41</sup> Afghanistan in das dritthäufigste Herkunftsland der Flüchtlinge. Insgesamt leben Mitte 2020 4.288 Afghanen in Deutschland. Sie machen einen Anteil von 7,7% der Geflüchteten aus (vgl. Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge 2020, S. 9).

<sup>42</sup> Im Jahr 2001 begann vor dem Hintergrund der Anschläge am 11.9.2001 der ‚Antiterrorkrieg‘ zwischen den USA und Afghanistan. Das Jahr 2003, in dem Labid im Grundschulalter war, war gekennzeichnet durch die sich stetig verschlechternde Sicherheitssituation in Afghanistan aufgrund der fast täglichen Angriffe und Angstverbreitung – auch gegen bzw. bei Zivilpersonen (vgl. Lüdemann-Dundua 2004).

<sup>43</sup> Die Sprachstandserhebung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2016 stellte heraus, dass über die Hälfte der Integrationskursteilnehmer über zehn bis hin zu 24 Monate in Deutschland lebte, bevor sie einen Platz in einem Integrationskurs bekam (vgl. Hünlich et al. 2018, S. 12).

### 3.2.6 Malik

Auch Malik (MK) ist im Kundus in Afghanistan geboren und wuchs vom Krieg geprägt auf. Er konnte weder in den Kindergarten gehen noch rechtzeitig eingeschult werden. Nach seinem Abitur begann er ein Studium in Wirtschaft und arbeitete nebenbei als Dolmetscher bei der Bundeswehr. Im Jahr 2015, kurz nach seinem 26. Geburtstag, musste er mit seiner Frau aufgrund der mangelnden Sicherheit für Beschäftigte bei der Bundeswehr in Kundus die Stadt verlassen, was auch mit dem Abbruch seines Studiums einherging.<sup>44</sup> In Masar-e Scharif überbrückte er die Zeit als Englischlehrer, bevor er und seine Frau mithilfe eines Programms der Bundeswehr nach Deutschland fliehen konnten.

Malik kam zuerst nach Bayern, wo er Deutschkurse bis zum Sprachniveau C1 besuchte, in verschiedenen Vereinen für Flüchtlinge Kontakte knüpfte und Bewerbungen schrieb. Durch Labid, den er aus seiner Zeit in der Bundeswehr kannte, erfuhr er von den Studienplätzen für Flüchtlinge und bewarb sich an der Hochschule. Dort wurde er für ein Studium im internationalen *Business Management* zugelassen, weshalb er mit seiner Frau in die Nähe der Hochschule zog. In dem englischen Studiengang gelang es ihm, Kontakte mit internationalen Kommilitonen zu knüpfen, wohingegen ihm die Kontaktaufnahme zu deutschen Studenten schwerfiel.

Wie sein Freund Labid begann auch Malik sein Praktikum in dem Lebensmittelunternehmen im Marketingbereich, bekam aber schon kurz nach Beginn das Angebot für einen Praktikumsplatz in der globalen Beschaffungsorganisation eines größeren Unternehmens, das ihm auch eine weiterführende Beschäftigung als Werkstudent in Aussicht stellte. Das Angebot nahm Malik an, weshalb sein Pflichtpraktikum in zwei verschiedenen Unternehmen stattfand und die Aufnahmen abgebrochen werden mussten.

### 3.2.7 Nahom

Nahom (NA) war 31 Jahre alt, als er mit seiner Frau und seiner Tochter im August 2015 von Eritrea<sup>45</sup> nach Deutschland flüchtete.<sup>46</sup> Zu diesem Zeitpunkt hat er bereits einen Bachelor in Betriebswirtschaftslehre sowie ein abgeschlossenes Fernstudium in Lebensversicherung und konnte in seinem Heimatland erste Berufserfahrungen sammeln: Nachdem er zuerst in der Versicherungsbranche tätig war, nahm er anschließend eine Stelle als BWL-Lehrer an einer Hochschule an. Trotz seiner Qualifikationen und der Anerken-

<sup>44</sup> Solche lückenhaften Bildungsbiografien mit Abbrüchen sind für langjährige Kriegs- und Krisenregionen, zu denen auch Afghanistan gehört, üblich (vgl. Brücker et al. 2016, S. 5).

<sup>45</sup> Mit 2,4 % machen Eritreer nur einen sehr geringen Teil aller Anfang 2020 in Deutschland lebenden Flüchtlinge aus (vgl. Bundesagentur für Migration und Flüchtlinge 2020, S. 9).

<sup>46</sup> Über die Flucht Nahoms ist nur bekannt, dass er mit seiner Familie über die Türkei flüchtete. Nähere Informationen wollte er nicht preisgeben. Dies ist keine Ausnahme: Für mehrere der interviewten Geflüchteten war insbesondere ihre Fluchterfahrung und -route der Teil ihres Lebens, über den sie nicht sprechen wollten oder konnten. Insbesondere die Angst, abgeschoben zu werden oder durch Informationsweitergabe ihre Familie in der Heimat in Gefahr zu bringen, wird bei vielen Flüchtlingen deutlich. Ein Syrer beschreibt diese Einstellung mit: „silence is a price worth paying for safety“ (Kendall/Day 2017, S. 599).