

Barbara Thiel, Alfred Riedl

► **Forschung mit Geflüchteten – methodische Erfahrungen aus zwei Projekten**

Forschungsaktivitäten im Kontext der Fluchtmigration gewähren bisweilen keinen detaillierten Einblick in den jeweiligen Forschungsprozess bzw. eine Reflexion des methodischen Vorgehens. Der Beitrag versteht sich als Anregung, das zu verändern, indem Erfahrungen aus zwei Projekten mit neu zugewanderten Berufsschülern und -schülerinnen in Bayern dargestellt werden. Die Aspekte Sprache und Lebenskontext stehen dabei im Mittelpunkt.

1 Forschung mit Geflüchteten

Die Forschungslage zur Fluchtmigration galt lange Zeit als unbefriedigend und dies ist sie aufgrund der Fülle an Themen und Fragestellungen in den meisten Fachbereichen noch immer (vgl. z. B. BEHRENSEN/WESTPHAL 2009; SVR 2015; ROBERT BOSCH 2015). Immerhin ist aktuell eine Intensivierung der Forschungsaktivitäten in allen Disziplinen und von unterschiedlichen Akteuren wie Hochschulen, Forschungszentren nationaler Behörden (z. B. INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG, FORSCHUNGSZENTRUM DES BUNDESAMTS FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE) oder Stiftungen im Gange. Das methodische Vorgehen wird dabei oft nur bedingt transparent (vgl. auch JACOBSEN/LANDAU 2003), und Erfahrungen aus dem Forschungsprozess werden nicht immer so aufbereitet, dass sie Interessierten eine Hilfestellung im Rahmen eigener wissenschaftlicher Tätigkeit sein können. Wir geben hier Einblicke in methodische Erfahrungen aus zwei eigenen Forschungsprojekten und liefern damit einen Beitrag zur Diskussion über eine zielführende Vorbereitung und Durchführung von empirischen Projekten mit Geflüchteten, denn: „Sharing considerations and experiences with other researchers will contribute to a much needed discussion on methodological and ethical developments in the field of migration and a step forwards on our way to better understand ,how to do it right“ (VAN LIEMPT/BILDER 2012, S. 464).

Zunächst erfolgt ein knapper Überblick über zwei Studien, aus denen die hier geschilderten Erkenntnisse resultieren. Im Hauptteil des Beitrags stehen die Aspekte *Sprache* und

Lebenskontext als Einflussfaktoren auf den Forschungsprozess im Fokus. Im Abschnitt zur sprachgebundenen Forschung wird unterschieden zwischen den sprachlichen Kompetenzen der Befragten und einem gemeinsamen Sinnverstehen von Äußerungen zwischen dem Team der Forschenden und den Forschungsteilnehmenden. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung sowie einem knappen Fazit.

2 Überblick über die zugrunde liegenden Studien

Der vorliegende Beitrag reflektiert die Erfahrungen aus zwei Forschungsprojekten, deren Datenerhebungen im Jahr 2015 stattgefunden haben. Beim ersten Projekt handelt es sich um eine Online-Fragebogenstudie unter neu zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an Bayerns Berufsschulen. BAUMANN/RIEDL (2016) haben Auskünfte von 538 Schülern und Schülerinnen an bayerischen Berufsschulen ausgewertet. Ziel der Studie war es, nähere Informationen zu den Sprach- und Bildungsbiografien der jungen Erwachsenen zu erlangen. Dazu zählten auch Items zu beruflichen Plänen und Ausbildungswünschen. Darüber hinaus machten die Schüler/-innen Angaben zu allgemeinen personenbezogenen Merkmalen wie Herkunft und Geschlecht. Die Ergebnisse der Erhebung sollen hier nicht im Mittelpunkt stehen. Sie sind ausführlich in BAUMANN/RIEDL (2016) sowie BAUMANN u. a. (2016) dargestellt.

Die methodologischen Überlegungen in diesem Beitrag beruhen auf

- ▶ Beobachtungen während des Fragebogen-Pretests in zwei Berufsschulklassen,
- ▶ Beobachtungen während der Fragebogenerhebung in zwei Berufsschulklassen,
- ▶ Diskussionen über einzelne Items mit Schülern und Schülerinnen in zwei Berufsschulklassen,
- ▶ Diskussionen mit einer Lehrkraft zu den Ergebnissen des Pretests,
- ▶ einzelnen Rückmeldungen von Berufsschulen zur Fragebogenerhebung, die sich im Zuge von Nachfragen oder Zusammentreffen im Kontext anderweitiger Projekte ergeben haben, sowie
- ▶ der Auswertung der 538 gültigen Fragebögen.

Im zweiten Forschungsprojekt konnten 16 (narrative) Interviews mit Geflüchteten im Berufsschulalter geführt werden, in denen die jeweilige Zweitsprachbiografie im Mittelpunkt stand. Die Daten sind Grundlage eines Promotionsvorhabens, Detailergebnisse liegen noch nicht vor. Erkenntnisse aus der Vorbereitung und Durchführung der Interviews fließen an geeigneten Stellen jedoch bereits hier ein.

3 Sprachgebundene Forschung

Forschung mit Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, hat sich grundsätzlich auch mit ihren sprachlichen Herausforderungen zu beschäftigen. Der Sammelband von SIEVERING (1985) widmet sich beispielsweise einzelnen Methodenproblemen bei der Datenerhebung mit Arbeitsmigranten und -migrantinnen, darunter auch der Komponente Sprache. Er selbst hält in seinem Vorwort fest: „Evidenterweise sind die Methodenprobleme der Arbeitsmigrantenforschung vor allem Sprachprobleme“, worunter er „das Problem des Sinnverstehens sprachlicher Äußerungen“ (SIEVERING 1985, S. 1) fasst.

Die Entscheidung für ein Forschungsdesign geht zunächst mit der Entscheidung für die Sprachwahl einher. Soll die Erhebung auf Deutsch, was in der Regel eine Zweitsprache der Forschungsteilnehmenden ist, in der Mutter- oder einer von Deutsch abweichenden präferierten Fremd- bzw. Zweitsprache stattfinden? Oder wird die Sprachwahl den Forschungsbeteiligten freigestellt? Fällt die Wahl auf Deutsch, sei es aus pragmatischen oder methodologischen Überlegungen¹, so kann mit CHLOSTA/OSTERMANN (2006, S. 58) zwischen „Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage“ und „Schwierigkeiten bei der Beurteilung der erfragten Inhalte“ unterschieden werden.

3.1 Sprachliche Kompetenzen

Die Forschungsteilnehmenden der Fragebogen- sowie der Interviewstudie befanden sich zu den Erhebungszeitpunkten in der Regel seit knapp zwei Jahren an einer bayerischen Berufsschule. Nach Einschätzung der Lehrkräfte waren sie nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) in etwa auf dem Niveau A2/B1 zu verorten. Bei der Gestaltung der Untersuchungsdesigns ist sicherzustellen, dass die von CHLOSTA/OSTERMANN (2006, S. 58) angesprochenen „Schwierigkeiten beim Verständnis der Frage“ im Vorfeld einer Erhebung ausgeräumt werden. Mit Blick auf das in BAUMANN/RIEDL (2016) dargestellte Forschungsprojekt sind folgende Erfahrungen festzuhalten:

Berücksichtigung des sprachlichen Niveaus

Das Sprachniveau von Interviewleitfragen oder Items ist selbstverständlich den Deutschkompetenzen der Befragten anzupassen. Dabei hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, diese Anpassung systematisch vorzunehmen und damit einer gefühlten Vereinfachung kritisch gegenüberzustehen.² Für ein solches Vorgehen haben wir insbesondere zwei Ansätze als

-
- 1 Siehe zur Dolmetscherproblematik beispielsweise HOFFMEYER-ZLOTNIK 1985 und JACOBSEN/LANDAU 2003; zu den unterschiedlichen Erfahrungen mit dem Einsatz von Übersetzern bzw. Übersetzerinnen gleicher Herkunft wie die Befragten ebd. und BLOCH 1999; zur Sprachgebundenheit von Erfahrungen MORGENROTH 1997 und RIEMANN 2003; zur freiwilligen Entscheidung für Deutsch als Interviewsprache bei rund 40 Prozent der Befragten NIEDRIG/SCHROEDER 2003.
 - 2 Wie trügerisch ein gefühlter Umgang mit den Herausforderungen der deutschen Sprache sein kann, veranschaulicht folgendes Beispiel: Eine Lehrkraft berichtete im Rahmen einer Hospitation, dass sie die Schüler/-innen über einfache Texte an die deut-

hilfreich empfunden: Einerseits sollten Sprachwissenschaftler/-innen bzw. DaZ-Experten und -Expertinnen bei der Itemgestaltung, welche sich in ihrer Ausbildung mit der Systematik der deutschen Sprache und Spracherwerbsstufen auseinandergesetzt haben, einbezogen werden. Zum anderen haben wir alle Items mit dem Sprachinventar des Goethe-Zertifikats *A1 – Start Deutsch 1* abgeglichen.³ Die Testbeschreibung enthält einen Erwartungshorizont u. a. hinsichtlich Wortschatz und Grammatik für das Absolvieren der Prüfung. Die von uns befragten Schüler/-innen sollten sich zum Befragungszeitpunkt theoretisch bereits deutlich oberhalb des Niveaus A1 befinden. Die Pilotierung der Items hat aber gezeigt, dass die Tendenz zu einer sprachlichen Unterforderung für die Bewältigung der Items hilfreich ist. Einzelne Lexeme (z. B. ändern, *Niveau*) und syntaktische Strukturen (z. B. Konditionalsatz mit *wenn*) gingen zugunsten inhaltlicher Präzision dennoch über das Niveau A1 hinaus. Bei der Analyse der Pretestergebnisse haben wir auf ihre Bewältigung besonders geachtet. Die Arbeit mit einem Sprachinventar wie dem des Goethe-Zertifikats *A1 – Start Deutsch 1* scheint in Forschungsprojekten insbesondere dann nützlich, wenn mit einer Zielgruppe gearbeitet wird, die Deutsch im institutionellen Kontext erwirbt, und damit orientiert an der sprachlichen Progression der gängigen Lehrwerke, wie in unserem Fall *Schritte Plus* und *Berliner Platz*. Lehrwerke und Sprachprüfungen basieren auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

Berücksichtigung des Umfangs des sprachlichen Materials

Neben dem sprachlichen Niveau hat sich der Umfang des dargebotenen sprachlichen Materials als relevant erwiesen. Es war zu beobachten, dass Fragen teilweise überlesen wurden und stattdessen direkt eine Auseinandersetzung mit den zur Verfügung stehenden Antworten stattfand. Darüber hinaus überforderten (zu) viele Antwortmöglichkeiten die Teilnehmenden bisweilen, sie wurden folglich nicht immer komplett gelesen. Wir nahmen aufgrund dieser Beobachtungen während der Pilotierung einige formale Anpassungen vor: Die einzelnen Items wurden optisch stärker voneinander abgesetzt, inhaltlich besonders relevante Aspekte in den Fragen mit Unterstreichungen hervorgehoben und die Items insgesamt auf einer größeren Anzahl virtueller Seiten verteilt, die mittels einer Weiter-/Zurück-Navigation anzusteuern waren. Im Rückblick würden wir die Anzahl an zur Verfügung stehenden Antwortmöglichkeiten bei den Fragen nach der individuellen Mehrsprachigkeit reduzieren: Die Schüler/-innen hatten aus 19 Antworten zu wählen. Die Eintragungen im zur Verfügung stehenden Freifeld zeigten, dass sie Antwortvorgaben zum Teil überlesen und stattdessen einen analogen Eintrag ausformuliert haben.

sche Sprache heranführen möchte. Sie nutzte dafür die Literatur von Agatha Christie. Hier wurden *leichte Inhalte* und *leichte Sprache* voreilig gleichgesetzt.

3 https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf (Zugriff: 02.10.2019).

Sprachliche Hilfsmittel

Abgesehen von einer durchdachten Vorbereitung der Befragungsunterlagen scheinen uns folgende Aspekte für die Durchführung der Erhebung von großer Relevanz: Es muss sichergestellt sein, dass sprachliche Hilfsmittel für die Bearbeitung zur Verfügung stehen. D. h., dass Schüler/-innen beispielsweise aufgefordert werden können, ihre Handys aktiv zu gebrauchen, falls sie das aus dem Unterrichtsalltag nicht bereits gewöhnt sind. In unserem Fall war neben dem Einsatz eines Mobiltelefons die Nutzung des Internets am PC, an dem die Befragung stattfand, ein wichtiges Hilfsmittel für die Schüler/-innen. Abgesehen von elektronischer Selbsthilfe fragten sie im Falle von Unklarheiten bei den anwesenden Lehrkräften nach. Wir hatten die Lehrkräfte im Anschreiben zur Befragung gebeten, die Schüler/-innen bei sprachlichen Unklarheiten ggf. zu unterstützen. Wir sind uns darüber im Klaren, dass dieses Vorgehen die Gefahr der Einflussnahme birgt. Eine Beeinflussung beim Ausfüllen des Fragebogens durch die Lehrkraft „sollte [jedoch] vorsichtig interpretiert werden, denn welches Eingreifen als ‚erwünscht‘ anzusehen ist und welches Eingreifen nach Möglichkeit vermieden werden sollte, muss diskutiert werden“ (MAAK/ZIPPEL/AHRENHOLZ 2013, S. 108).

Zeitliche Flexibilität

Bei den Rahmenbedingungen halten wir ein möglichst flexibles zeitliches Vorgehen für wichtig. Für die Bearbeitung des Fragebogens mit 22 obligatorischen und 26 optionalen Items, die ggf. mithilfe einer Filterführung erschienen, benötigten die Schüler/-innen zwischen fünf Minuten und einer vollen Schulstunde. Schon allein der hohe Anteil an Items, der nur für einzelne Befragte relevant war, und die insgesamt 22 offenen Fragen, welche sehr unterschiedlich ausführlich beantwortet wurden, erklären die unterschiedliche Bearbeitungsdauer. Darüber hinaus konnten jedoch auch sehr individuelle Bearbeitungsstile beobachtet werden, darunter z. B. stark divergierende Ansprüche an die sprachliche Qualität der eigenen Antworten. Einzelne Schüler/-innen nutzten beispielsweise Internetsuchmaschinen, um die richtige Schreibweise ihrer Antworten bei den offenen Fragen zu überprüfen, bevor sie den Fragebogen beendeten. Andere nahmen sich viel Zeit, ihre Antworten zu durchdenken. So kam es insgesamt zu der Einschätzung, dass die Sprachkompetenz Deutsch der Befragten und die Bearbeitungszeit ganz offensichtlich nicht in Zusammenhang stehen. Vielmehr ist mit unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Bearbeitung von Fragebögen zu rechnen, deren Entfaltung ausreichend Zeit eingeräumt werden sollte.

3.2 Sinn und Bedeutung

„Beim semantischen Verständnis muss sich die Befragungsperson darüber klar werden, was eine Frage, eine Formulierung oder ein Begriff in einer Frage eigentlich ‚heißen‘ soll. Was ist gemeint, wenn in einer Frage der Begriff ‚Familie‘ auftaucht? Die Herkunftsfamilie, die eigene Familie, die Kernfamilie, die erweiterte Familie, oder was?“ (PORST 2014, S. 21). Was PORST mit semantischem Verständnis bezeichnet, kann mithilfe von VYGOTSKIJ noch genau-

er aufgeschlüsselt werden, wodurch mögliche Hürden eines gemeinsamen Verständnisses zwischen Forschenden und Teilnehmenden noch deutlicher werden. VYGOTSKIJ unterscheidet zwischen Sinn und Bedeutung. „Die Bedeutung eines Wortes ist relativ fix und kontext-invariant. Man kann auch sagen, sie sei das, was das Lexikon einem mitteilt“ (KÖLBL 2006, S. 61). Im interkulturellen Kontext muss nun davon ausgegangen werden, dass diese imaginären Lexikoneinträge bei zwei verschiedenen Personen unterschiedlich ausfallen. Was hat das Forschendenteam beispielsweise als prototypische Familie abgespeichert, was der oder die Befragte? Im Gegensatz zu einer als stabil angesehenen Wortbedeutung, ist der Sinn eines Wortes im ständigen Wandel, bedingt durch seinen konkreten Einsatz in verschiedenen Kontexten, die den Sinn permanent formen, verändern und u. U. erweitern. „Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewusstsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was das Wort ausdrückt“ (VYGOTSKIJ 2002, S. 449ff.). Wenn nun die „Sinnentschlüsselung [...] eine immer nur vorläufig beendbare Aufgabe“ (KÖLBL 2006, S. 62) ist, d. h., jegliches Erleben und jegliche Eindrücke den Wortsinn beeinflussen, dann ist es u. U. gar nicht zielführend, potenziell kulturell geprägte Wortbedeutungen bei der Itemkonstruktion im Blick zu haben. Was nützt es zu wissen, welche Bedeutung dem Wort Familie in anderen Breitengraden dieser Welt zugeschrieben wird, wenn ich als Forscherin oder Forscher davon ausgehen kann, dass der Wortsinn fluid ist, sich beispielsweise durch das Ereignis der Migration, einen neuen Lebenskontext, die Begegnung mit anderen Lebensformen verändert? Viel wichtiger scheint es, mittels einer intensiven Pilotierung der Frage nachzugehen, ob Forschende und Teilnehmende zum Zeitpunkt der Datenerhebung eine ähnliche Sinnkonstruktion einzelner Wörter vornehmen. Interviewsituationen hingegen bieten die Möglichkeit, dieser Frage bei Bedarf im Gespräch Aufmerksamkeit zu schenken. Unsere Erfahrungen seien anhand des Lexems Muttersprache illustriert:

Da *Muttersprache* im Forschungskontext Deutsch als Zweitsprache ein umstrittener Begriff ist (vgl. z. B. HOODGARZADEH 2010), haben wir seine Verwendung im Rahmen der Itemkonstruktion intensiv diskutiert. Die Entscheidung für *Muttersprache* fiel letztlich aufgrund einer vermuteten größeren Geläufigkeit im Vergleich zu den Alternativen *Familien-* oder *Erstsprache* (vgl. auch die Überlegungen in AHRENHOLZ/MAAK 2013, S. 12). D. h., wir sind davon ausgegangen, dass dem Wort grundsätzlich eine Bedeutung zugeordnet werden kann und die aktuelle Sinnzuschreibung durch die Befragten in etwa mit unserer identisch ist: Wir zielten mit der Frage auf alle Sprachen ab, welche die Schüler/-innen früh gelernt haben und die sie sprachbiografisch als besonders prägend empfanden, indem sie mit ihnen beispielsweise ihren Alltag oder Teile davon bestritten haben. Wir gehen außerdem davon aus, dass diese Sprachen auf verhältnismäßig hohem (alltagssprachlichen) Niveau beherrscht werden, wenn auch nicht zwingend in den Fertigkeiten *Schreiben* und *Lesen*. *Muttersprache* ist unabhängig davon zu sehen, ob diese Sprache(n) mit der Mutter, dem Vater, anderen Familienmitgliedern oder anderen Dritten gesprochen wurde(n). Der Pretest zeigt, dass die Schüler/-innen mit *Muttersprache* einen in diese Richtung weisenden Wortsinn verbinden, indem beispielsweise verstanden wurde, dass hier nicht nur eine Sprache angegeben wer-

den kann, sondern mehrere, und dass Muttersprache nicht mit Amtssprachen eines Landes gleichzusetzen ist. Ein Schüler aus Afghanistan gibt so beispielsweise neben Paschto und Dari auch Hazaragi an, ein Schüler aus dem Irak benennt Kurdisch als Muttersprache und führt Arabisch erst bei den Items nach den weiteren von ihm beherrschten Sprachen auf, die jedoch nicht Muttersprache sind.

4 Forschung in spezifischem Lebenskontext

Die Migrationsmotive unserer Forschungsteilnehmenden haben wir nicht erfragt. Aufgrund der Herkunftsländer sowie Fragebogen- und Interviewaussagen nehmen wir jedoch an, dass es sich bei bis zu 90 Prozent der 538 Teilnehmenden der Fragebogenerhebung (vgl. BAUMANN/RIEDL 2016, S. 58ff.) und bei allen 16 Interviewten um Geflüchtete handelt. Was unter einem Geflüchteten zu verstehen ist, wird immer wieder diskutiert und kontextspezifisch definiert. KLEIST (2015, S. 152) bezeichnet die „Debatte um die Definition dessen, was ein Flüchtling ist [als] eine der unlösbaren Konstanten des Forschungsfeldes“. Für unseren Kontext sind folgende Aspekte besonders relevant: Wir gehen einerseits davon aus, dass es sich um Personen handelt, die „aufgrund ihres Verlusts von und auf der Suche nach grundlegenden Rechten und Schutz migrieren“ (KLEIST 2015, S. 153). Wir nehmen des Weiteren an, dass diese Verlusterfahrungen derart prägend sein können, dass sie u. a. Einfluss auf Forschungsprozesse haben, da beispielsweise dem Aspekt Vertrauensbildung zwischen Forscher/-in und Beforschtem bzw. Beforschter ein besonderer Stellenwert zukommt. Andererseits gilt es in unserem Fall, das deutsche Asylsystem zu berücksichtigen, d. h. die Entscheidung des deutschen Staats darüber, wer als Geflüchtete/-r zählt und wer nicht.⁴ Es kann für die Datenerhebung relevant sein, ob der Forschungsteilnehmende zum Zeitpunkt der Erhebung ein abgeschlossenes Asylverfahren hinter sich hat und wie dieses ggf. entschieden wurde oder ob er sich noch im laufenden Verfahren befindet. So berichtet BLOCH (2007, S. 233) von der Erfahrung, dass Asylbewerber/-innen, d. h. Personen mit noch unentschiedenem Verfahren, seltener bereit sind, sich an Forschungsprojekten zu beteiligen, als Personen, die offiziell als Flüchtling anerkannt wurden. Als Gründe führt sie die Angst vor Informationsweitergabe an Behörden und daraus resultierenden Benachteiligungen an. In unseren beiden Forschungsprojekten war dieser Aspekt z. B. mit Blick auf die Umsetzung von Datenschutzrichtlinien relevant, wie sie im Falle Bayerns vom Kultusministerium vorgegeben werden und auf deren Einhaltung im Detail geachtet wird.⁵ Forscher/-innen befinden sich hier im Spannungsfeld zwischen gewissenhafter Berücksichtigung der datenschutzrechtlichen Vorgaben und der Gefahr, dass Forschungsprojekte einen behördlichen Charakter erhalten. So waren wir angehalten, die Genehmigungsnummer gut sichtbar auf den Befragungsunterlagen anzubringen. Die Formulierung einzelner Datenschutzaspekte, wie die Möglichkeit des

4 In BAUMANN/RIEDL (2015, S. 20ff.) ist näher ausgeführt, wer die sogenannte Flüchtlingseigenschaft zugesprochen bekommen kann und welche alternativen Schutzstatus es im deutschen Rechtssystem gibt.

5 <https://www.km.bayern.de/ministerium/statistiken-und-forschung/forschung-an-schulen.html> (Zugriff: 02.08.2019)

Widerrufs oder der Hinweis auf die Erfragung personenbezogener Daten, musste mit dem Datenschutzbeauftragten des Kultusministeriums nachverhandelt werden, da unser Versuch eines möglichst motivierenden und vertrauensbildenden Schüleranschreibens teilweise mit dem Anspruch des Ministeriums nach juristisch präziser Wortwahl im Widerspruch stand.

Neben diesen Herausforderungen sei exemplarisch davon berichtet, dass der Kontext Fluchtmigration Forschung auch erleichtern kann: Unsere Fragebogenstudie hat ergeben, dass der Fokus auf das einzelne Individuum teilweise dankend aufgenommen wird und bisher u. U. an anderen Orten zu kurz kommt – trotz aller medialen und politischen Aufmerksamkeit für die Themen Flucht und Asyl. So stellen 40 Prozent aller Schlussbemerkungen im Fragebogen einen Dank dar, von dem an dieser Stelle davon ausgegangen wird, dass er durchaus mehr sein kann als ein Ausdruck von Höflichkeit, Verunsicherung usw., wenn z. B. spezifisch formuliert wird: „Ich bedanke mich dass ihr für uns interessiert habt.“ HYNES (2003, S. 14) schreibt, dass ihr Geflüchtete teilweise sehr bereitwillig die eigene Geschichte erzählten, insbesondere dann, wenn die politische Relevanz des Forschungsprojekts und des eigenen Beitrags erkannt wurde.

Forschung im Lebenskontext Flucht weist in der Konsequenz also einige Besonderheiten bzgl. der Vorbereitung sowie Durchführung von Datenerhebungen auf. Wir wollen uns im Folgenden ausgewählten Aspekten etwas näher widmen: der Vertrauensbildung zwischen Forschendenteam und Beforschten, der Freiwilligkeit einer Teilnahme an wissenschaftlichen Projekten und individuellen Teilnahmemotiven sowie der Notwendigkeit, bestehende Erhebungsroutinen u. U. situationsadäquat anzupassen.

Vertrauen

HYNES (2003) geht ausführlich darauf ein, inwiefern auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene Vertrauen bzw. Misstrauen sowohl aufseiten der Geflüchteten als auch aufseiten des Gegenübers, sei es ein/-e Forscher/-in oder beispielsweise eine Behörde, entstehen können. Als eine Möglichkeit, diesem Umstand im Wissenschaftskontext zu begegnen, wird immer wieder von der Gewinnung von Vertrauenspersonen für das eigene Projekt und deren Vermittlung zwischen Forschendenteam und Beforschten berichtet (vgl. BLOCH 1999, S. 376; HYNES 2003, S. 16; NIEDRIG/SCHROEDER 2003, S. 35). Diese Erfahrung können wir bestätigen. Die Lehrkräfte der Schulen waren bei unserer Arbeit Schlüsselfiguren, die zum einen Unterrichtszeit für die Durchführung der Erhebung zur Verfügung stellten, wodurch die Befragung in den regulären Schultagesablauf integriert war, anstatt eine Abweichung von schulischen Alltagsroutinen darzustellen. Zum anderen moderierten sie selbst die Befragung an – nicht das Forschendenteam – und machten das Projekt somit in gewisser Weise zu ihrer eigenen Sache. Arbeitsaufträgen bzw. Bitten vonseiten der Lehrkräfte stehen die meisten Schüler/-innen ganz offensichtlich aufgeschlossen gegenüber. Dem Fragebogen selbst ging ein Einleitungstext voraus, in dem Absender und Intention der Befragung genannt waren. Bei unseren Hospitationen konnten wir beobachten, dass die wenigsten diesen

Text überhaupt gelesen und ggf. nachgefragt haben, sondern sich nach der Anmoderation durch die Lehrkraft direkt an die Bearbeitung der Items machten. Dieses essenzielle Vertrauensverhältnis zwischen Schülerschaft und Befragungsleitung, in diesem Fall die Lehrkraft, hat uns nach dem Pretest dazu veranlasst, uns gegen eine persönliche Begleitung aller befragten Klassen zu entscheiden. Anders als ursprünglich in Erwägung gezogen, waren wir bei der Erhebung nicht anwesend bzw. nur in Ausnahmefällen an Standorten, an denen wir den Schülern und Schülerinnen aus vorausgegangenen Hospitationen bekannt waren.

Wie entscheidend Vertrauenspersonen für den Forschungsprozess sind, zeigen auch unsere Erfahrungen mit der Durchführung der 16 Interviews. Diese fanden an insgesamt drei Schulstandorten statt. An zweien gelang es mithilfe der Einbeziehung verschiedener schulischer Akteure, persönlich vorgetragener Informationen, mithilfe von Vorgesprächen mit der Lehrkraft sowie den Schülern und Schülerinnen, viele – wenn auch nicht alle – angefragte Personen für ein Interview zu gewinnen. Am dritten Standort lief die Vorbereitung der Interviews identisch ab. Im Vorgespräch schien die Klasse einem persönlichen Gespräch offen gegenüberzustehen, am Erhebungstag selbst kamen dann aber nur einzelne Interviews zustande. Wie sich herausstellte, schienen die Betreuer/-innen der Jugendhilfe gegenüber dem Forschungsprojekt im Hintergrund Bedenken formuliert zu haben. Bei der Vorbereitung der Erhebung war es uns entgangen, diese Zielgruppe gesondert und persönlich anzusprechen und dabei ausreichend Informationen zur Verfügung zu stellen, die etwaige Zweifel aus dem Weg hätten räumen können. Auch JACOBSEN/LANDAU (2003, S. 16) geben auf Basis der eigenen Forschung für die Planung von Projekten zu bedenken, dass die Zusage für ein Interview ihrer Erfahrung nach letztlich nicht immer eingehalten wird.

Je direkter Forschungsteam und Beforschte bei der Datenerhebung zusammenarbeiten, umso mehr stellt sich nicht nur die Frage nach einem Vertrauensverhältnis zu Schlüsselpersonen, die in den Forschungsprozess einbezogen sind. Beispielsweise vom Forschendenteam persönlich geführte Interviews werfen auch die Frage nach einem Vertrauensverhältnis zwischen den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen und den Interviewten auf. Immer wieder wird von der Notwendigkeit berichtet, dass Forschende und Beforschte sich im Vorfeld einer Erhebung kennenlernen, wenn nicht gar ein persönliches Vertrauensverhältnis über einen längeren Zeitraum hinweg aufbauen sollten (vgl. HECKT 2003, S. 43; HYNES 2003, S. 15; JACOBSEN/LANDAU 2003, S. 8). BEHRENSEN/WESTPHAL (2009) berichten aus eigener Erfahrung, wie wichtig es ist, klar Position für die beforschte Zielgruppe zu beziehen und sich eben nicht auf die neutrale Position des Forschenden zurückzuziehen. Dies mag einerseits der Zielgruppe und Situation angemessen sein, kann andererseits aber u. U. auch aus einem bestimmten Typus an Forschendenpersönlichkeit resultieren. KIRMAYER (2013, S. viii) hält fest: „Most research is done by people identified with advocacy, hence there may be presumptions of bias.“ Forschung im Kontext Fluchtmigration wird demnach in vielen Fällen von Personen durchgeführt, die wie BEHRENSEN/WESTPHAL (2009) bereit sind, für die Belange der Beforschten klar Position zu beziehen (vgl. auch HECKT 2003). Das Zitat macht deutlich, dass daraus ein Widerspruch zur Forderung nach Objektivität und fehlendem per-

sönlichen Verhältnis als Grundvoraussetzung von Forschungsvorhaben (u. a. LAMNEK 2010, S. 352; REINDERS 2012, S. 124) entstehen kann.

Bei unserer eigenen Forschung hat sich die Notwendigkeit eines Vertrauensverhältnisses – oder etwas vorsichtiger formuliert: eines persönlichen Kennenlernens im Vorfeld – u. a. folgendermaßen gezeigt. Die Begleitung der Fragebogenstudie war ohne Irritation aufseiten der Schüler/-innen nur in den Klassen möglich, in denen die Projektleitung im Vorfeld bereits mehrere Monate regelmäßig hospitiert hatte. An einer anderen Schule ohne vorab erfolgtes Kennenlernen löste unser Besuch und die persönlich vorgetragene Bitte um Beantwortung der Items Verunsicherung aus.

Freiwilligkeit und Teilnahmemotive

KRAUSE (2016) spricht den Aspekt der freiwilligen Teilnahme am Forschungsprozess mit folgenden Worten an: „Bei Asylgesuchten geht es für die Personen nicht nur darum, Begründungen zu geben, sondern in gewisser Weise auch darum, die ‚richtigen‘ Antworten zu geben, denn ‚falsche‘ Antworten können drastische Folgen wie Ablehnung, Ausweisung oder Inhaftierung haben. Durch diese Erfahrungen kann das Konzept einer freiwilligen Teilnahme an Forschungsprojekten für viele Personen unbekannt oder ungewohnt sein, sodass sie sich zur Teilnahme verpflichtet fühlen oder auf verbesserte Lebensbedingungen hoffen können.“ BEHRENSEN/WESTPHAL (2009, S. 47) weisen dazu passend auf die Notwendigkeit einer Betonung der Freiwilligkeit hin und empfehlen darüber hinaus, eine thematische Schwerpunktsetzung der Interviewpartner/-innen bedingungslos zu akzeptieren. Auch ist mit Zwischenvarianten zu rechnen, wie der Einwilligung zu einer Teilnahme, allerdings unter bestimmten Bedingungen, wie dem Untersagen einer Audioaufnahme oder dem Ausstieg aus der laufenden Datenerhebung. Ersteres haben wir selbst nicht erlebt, ein Teilnehmer hat das Interview jedoch frühzeitig beendet mit Verweis auf ein akutes Schwindelgefühl. Ein anderer hat die explizite Bedingung gestellt, im Interview nicht über die Zeit vor der Ankunft in Deutschland sprechen zu müssen.

Bei der Frage nach der Freiwilligkeit von Teilnahme an Forschung hilft es unseres Erachtens, Anhaltspunkte für die Teilnahmemotive der Forschungsteilnehmenden näher zu beleuchten, d. h., Motive zu suchen, anhand derer deutlich wird, dass ein Gespräch oder die Beantwortung von Items im Einklang mit den eigenen Wünschen und Bedürfnissen steht. Wir stützen unsere Gedanken dazu einerseits auf eine Auswertung der Schlusskommentare der Fragebogenerhebung und darüber hinaus auf Äußerungen in den geführten Interviews. Die von 252 Schülern und Schülerinnen notierten Schlusskommentare haben wir mit acht induktiv entwickelten Kategorien versehen, darunter eine quantitativ nicht allzu relevante Kategorie Sonstiges (BAUMANN/RIEDL 2016, S. 113f.). Im Wesentlichen kristallisierten sich dabei zwei Motive für die Formulierung eines Schlusskommentars heraus: Manche Schüler/-innen bringen ihren Dank oder ein Lob für die erfahrene Unterstützung zum Ausdruck, z. B. durch: „Vielen Dank für alles.“ Andere hingegen ergreifen die Gelegenheit, Verbesserungsvorschläge zu formulieren, indem sie Kritik äußern, Rückfragen oder Wünsche

formulieren: „Das finde ich Ungerecht, dass in Deutschland manche Flüchtlinge mehreren Gefallen als den anderen bekommen. Es ist ein größer Unterschied zwischen den Bundesländer uns es wäre gut wenn alle gleich sein.“ Auf diese Weise wird die Teilnahme an einem Forschungsprojekt zum Sprachrohr für eigene Belange, z. B. dem Hinwirken auf die Verbesserung der eigenen Situation.

Im Rahmen der Interviews sind uns weitere Teilnahmemotive begegnet: Ein Schüler berichtete, dass er lange Zeit sehr schüchtern war, er mit dem freien Sprechen Probleme hatte. Die Pädagogen und Pädagoginnen der Schule hätten ihn jedoch davon überzeugt, dass er sich trauen solle und der Klasse zu verstehen gegeben, dass kein Raum für gegenseitige Abwertungen, Auslachen etc. sei. Er erklärte, dass das Interview für ihn eine Art Mutprobe sei, die er sich selbst gestellt habe, ein nächster Schritt auf seinem Weg, sich im Deutschen mehr zuzutrauen. Ein anderer Schüler kam im Laufe des Interviews darauf zu sprechen, dass er sich in der Rolle des Nehmenden gefangen sieht und den großen Wunsch hegt, etwas zurückzugeben. Wir haben im Vorfeld des Interviews zum Ausdruck gebracht, dass uns ein Gespräch in unseren Forschungsbelangen sehr helfen würde. Mit der Teilnahme am Interview realisierte er demnach seinen Wunsch nach Geben auf sehr spezielle Art und Weise. Eine Interviewpartnerin kam von der Geschichte ihrer Sprachlernbiografie im engeren Sinne immer wieder ab, um von einem aktuellen Ereignis in ihrem Leben zu berichten: Aufgrund eines Missverständnisses war sie in einem Drogeriemarkt des Diebstahls bezichtigt worden. Sie nutzte das Interview, um mehrfach zu betonen, dass sie ein ehrlicher Mensch sei. Darüber hinaus brachte sie zum Ausdruck, dass sie gerne zurück in ihr Heimatland gehen würde, wenn die dortige Situation es zuließe, und sie sich demnach nicht freiwillig in Deutschland befände. Das Interview war für sie demnach eine Möglichkeit, ein akutes (den Diebstahl) und ein grundsätzliches Missverständnis (Flüchtende würden ohne Notlage ihre Heimat verlassen) richtigzustellen.

Häufig anzutreffen war der Fall, dass Schüler/-innen sich ganz offensichtlich über unser Interesse an einem Stück ihrer persönlichen Lebensgeschichte freuten. Deutlich wurde das beispielsweise im Falle eines Schülers, dem es nach Abschluss des Interviews ein großes Anliegen war, uns Fotos seiner Familie auf dem Handy zu zeigen. Es gab darüber hinaus auch sehr pragmatische Teilnahmemotive. Die Interviews fanden im Rahmen des regulären Schulunterrichts statt. Zwei Schüler erzählten unaufgefordert, dass das Gespräch eine willkommene Abwechslung zur Anwesenheit im Klassenzimmer sei.

Abschließend sei erwähnt, dass die Teilnahme u. U. ein spontaner, tagesformabhängiger Entschluss sein kann: Eine Lehrkraft berichtete, dass ein Schüler im Vorfeld von einem Interview absehen wollte. Letztlich stellte er sich überraschenderweise doch zur Verfügung, war von Anfang an sehr auskunftswillig und ließ sich auf den besonderen Charakter eines narrativen Interviews ein. Was seinen Meinungswandel ausgelöst hat, ist uns nicht bekannt.

Es zeigt sich also, dass die Teilnahme an einem Forschungsprojekt ganz unterschiedlich motiviert sein kann, sich diverse Motive sicherlich auch vermischen und sich die eigene Agenda auch spontan wandeln kann. Eine Analyse der Motivationslagen kann Hinweise da-

rauf geben, ob und wie freiwillig die Teilnahme an Datenerhebungen stattfindet. Letztlich wird jedoch immer wichtig bleiben, den realen Bedingungen im Feld offen gegenüber zu stehen und ggf. situationsadäquat Anpassungen vorzunehmen.

Anpassung von ForschungsROUTINEN

Ist die Wahl für eine zur Forschungsfrage passende Untersuchungsmethodik gefallen, so ist in Betracht zu ziehen, dass sich klassische Umsetzungswege für die Zielgruppe evtl. weniger eignen und Adaptionen notwendig werden. Bei der Gestaltung von Fragebögen ist u. a. eine Entscheidung hinsichtlich der Anordnung der Items zu treffen. Entgegen einer standardmäßigen Platzierung von Fragen nach allgemeinen personenbezogenen Daten wie Alter, Geschlecht etc. am Anfang eines Fragebogens haben wir, orientiert an den Empfehlungen von MAYER (2013, S. 96), derlei Items ans Ende der Befragung gesetzt, um jegliche Ähnlichkeiten mit einem Verhör auszuschließen.

Mit Blick auf Interviews sei der Aspekt *Gesprächspause* herausgegriffen: HAUBL (2003, S. 67) ist beispielsweise der Ansicht, dass das Aushalten von Pausen, wie es vor allem für narrative Interviews vorgesehen ist, bei der Zielgruppe der Geflüchteten unangemessen sein kann, da Pausen nicht nur als Raum für und die Aufforderung zum Weitererzählen interpretiert werden können, sondern auch als Beziehungsabbruch. Wir selbst haben die Erfahrung gemacht, dass Pausen in Interviews in der Tat sehr unterschiedliche Auswirkungen haben. Teilweise erreichen sie die gewünschte Intention, das Rederecht aufseiten des/der Interviewten zu belassen, teilweise scheinen sie aber auch zu verunsichern. Diese Beobachtung soll anhand von zwei Interviewausschnitten verdeutlicht werden:

Ausschnitt aus dem Interview mit S1 (BT: Barbara Thiel; S1: Schüler1)

BT: [...] was hat denn dir die deutsche sprache LEICHT gemacht du sprichst so gut inzwischen #(.)

[S1: #nja:] ((S lacht verlegen)) <<fragend> was was hats (.) was hat es dir LEICHT gemacht> (2.0)

S1: leicht (.) <<leise> was soll ich hier denn sagen> (6.0) keine ahnung ((S1 lacht)) #(.) [BT: #hm=hm] (.)

BT: <<fragend> hattest du irgendwelche tricks> du sagst HA das funktioniert so lerne ich gut das funktioniert das hilft mir

S1: jaja (2.0) so: (3.0)

BT: <<fragend> was war das welche tricks warn das>

S1: ja ich hab ein app [...]

Nach einer knappen halben Stunde Gespräch über die DaZ-Lernbiografie des Schülers 1 erfolgt die Frage, was ihm die deutsche Sprache leicht gemacht hätte. Der Schüler kann mit der Frage zunächst nicht viel anfangen: Er spricht das Lexem *leicht* nach, gefolgt von einer etwa einsekündigen Pause, was ihm Zeit zum Nachdenken verschafft. Ratlos spricht er dann den Satz *was soll ich hier denn sagen* vor sich hin, aufgrund der geringen Lautstärke wohl eher zu

sich selbst als zur Interviewerin. Nach sechs Sekunden Pause entscheidet er sich für den Abbruch des Turns, zum einen durch die verbale Äußerung *keine ahnung*, zum anderen durch ein Lachen. Letzteres zieht sich als Gesprächsstrategie durch das gesamte Interview und kann in seinem Fall immer wieder als Ausdruck von Verlegenheit oder Unsicherheit gedeutet werden. Auf die erneute Erkundigung der Interviewerin durch die Frage, ob er Lerntricks hatte, antwortet er zwar mit *jaja*, führt diese aber hier noch nicht näher aus. Erst als die Interviewerin eine dritte, im Gegensatz zur Frage zuvor, offenere Frage stellt, lässt er sich auf eine ausführlichere Schilderung zum Einsatz einer App ein. Pausen führen hier also nicht dazu, den Schüler zum Weiterreden zu motivieren, im Gegenteil: Sie wirken scheinbar tendenziell eher irritierend. Was bei ihm hingegen eher zu funktionieren scheint, ist eine Annäherung an Inhalte über mehrteiliges Fragen. Die Interviewerin entscheidet sich nach einer erfolglosen offenen Frage für eine geschlossene Frage, die er einfach mit ja oder nein beantworten kann: *hattest du irgendwelche tricks?* Auf sein *ja* folgt die Nachfrage, welche Tricks das seien. Dieses Dranbleiben führt an dieser Stelle zum Erfolg, indem er sich nun auf eine Beantwortung der Frage einlässt. Eventuell konnte der Schüler auf diese Weise auch Zeit zum Nachdenken gewinnen, ohne dabei auf eine Zugewandtheit des Gegenübers verzichten zu müssen.

Schüler 2 hingegen kann Pausen offensichtlich gut nutzen, um sich zu sammeln und Dinge danach auf den Punkt zu formulieren:

Ausschnitt aus dem Interview mit S2 (BT: Barbara Thiel; S2: Schüler2)

S2: [...] ich habe meine geschickte gegeben und=äh::m (.) sie haben deine frage ge:=gefragt und was noch (.) was noch hm::: (5.0) ich sage ihnen dass äh sie mit mir (.) über diese: thema da (.) äh: geredet und (.) für mich und (4.0) ah:: (7.0) little things matters in leben (2.0) little things matter in lebe in=in life
[...]

S2: (2.0) ((BT lacht leise)) (6.0) manchmal ma:nchma::! sieht so klein aus aber #(.) [BT: #hm=hm] ist wichtig #(.) [BT: #hm=hm] aber sie haben das gemacht (2.0) ich bin dankbar [...]

Der hier abgebildete Interviewausschnitt ist das Ende eines ca. 80-minütigen Interviews. Anders als Schüler 1 hat sich Schüler 2 auf eine narrative Gesprächsführung eingelassen und über weite Teile ohne Unterbrechungen durch die Interviewerin von seiner DaZ-Lernbiografie erzählt. Das Interview endet mit der Frage, ob noch irgendwelche Dinge unerwähnt blieben, die er noch gerne loswerden möchte. Er resümiert zunächst, dass er seine Geschichte erzählt (*ich habe meine geschickte gegeben*) und die Interviewerin ihre Fragen gestellt habe (*sie haben deine frage ge:=gefragt*). Es folgt eine Phase des lauten und stummen Nachdenkens, indem er zunächst zwei Mal *was noch* ausspricht, er dann eine fünfsekündige Pause aushält und sich anschließend mit *ihnen* und *sie* direkt an die Interviewerin wendet. Er bricht seine Äußerung schließlich nach *und* ab, um nach etwa elf Sekunden Unterbrechung auf

den Punkt zu kommen: Er äußert zweimal den Ausspruch *little things matters in leben/life*, den er nach Verständnisanfragen durch die Interviewerin (hier gekennzeichnet mit [...]) und nach einer weiteren Pausenphase erklärt. Er äußert seine Ansicht, dass kleine Dinge im Leben oftmals von großer Bedeutung sind, er das geführte Gespräch als eine solche vermeintlich kleine Sache für sich selbst interpretiert, und schließt letztlich mit dem Ausspruch seiner eigenen Dankbarkeit. Hätte die Interviewerin in diesem Gespräch im Falle von Pausen vorschnell interveniert, so wäre ein derartig persönliches Resümee eventuell nicht zustande gekommen.

Die beiden Interviewausschnitte zeigen, wie unterschiedlich Pausen in einzelnen Interviews aufgefasst werden können – einmal mehr als Bedrohung, einmal eher als Raum – und welche unterschiedlichen Funktionen sie einnehmen können – Verunsicherung auf der einen Seite, sich Sammeln und Nachdenken auf der anderen Seite.

Inwiefern diese Erfahrungen spezifisch für Forschung mit Geflüchteten sind, kann hier nicht beurteilt werden. Nichtsdestotrotz bestätigt es sich aus unserer Sicht, methodische Routinen bei Bedarf individuell anzupassen. Die Erfahrungen von BLOCH (2007, S. 15) weisen in eine ähnliche Richtung: Fragen, die von einer Befragten-Gruppe als problematisch empfunden wurden, stießen bei einer anderen auf keinerlei Irritation.

5 Zusammenfassung und Fazit

Die vorausgegangenen Ausführungen hatten zum Ziel, konkrete Einblicke in methodische Erfahrungen im Rahmen von zwei Forschungsprojekten mit Geflüchteten an Berufsschulen zu geben. Dabei interessierte insbesondere der Einfluss von Sprache und Lebenskontext auf die Vorbereitung und Durchführung einer Fragebogen- bzw. Interviewstudie. Fällt die Entscheidung für Deutsch als Forschungssprache, so ist das sprachliche Niveau den Teilnehmenden entsprechend anzupassen. Inventare von Sprachprüfungen und die Zusammenarbeit mit DaZ-Experten und -Expertinnen können hierbei helfen. Der Umfang an dargebotenem sprachlichen Material kann sich nicht ausschließlich am Erkenntnisinteresse der Forscher/-innen orientieren, sondern muss die sprachlichen Möglichkeiten der Befragten im Blick haben, um valide Ergebnisse zu erzeugen. Unseren Erfahrungen nach haben sich die Bereitstellung sprachlicher Hilfsmittel und ein flexibles zeitliches Vorgehen bei der Datenerhebung bewährt. Bei der Gestaltung von Interviewfragen und Items muss antizipiert werden, welche Bedeutung und welchen Sinn die Befragten mit einzelnen Lexemen oder sprachlichen Strukturen verbinden. Hierfür empfehlen sich eine umfangreiche Pilotierung und die enge Zusammenarbeit mit der Forschungszielgruppe bei der Entwicklung des Erhebungsdesigns.

Bei der Frage, inwiefern die spezielle Lebenssituation von Geflüchteten Einfluss auf das Forschungsprozedere hat, haben wir uns drei Aspekten näher gewidmet. So muss das schwierige Verhältnis zwischen Objektivität auf der einen Seite und der Schaffung einer Vertrauenssituation auf der anderen Seite ausbalanciert werden. Sogenannte Gatekeeper, d. h.

Personen mit gutem Zugang und Verhältnis zur Zielgruppe, können für das Gelingen von Forschungsprojekten zentral sein. Will man überprüfen, ob die Teilnahme an Untersuchungen tatsächlich mit der gebotenen Freiwilligkeit erfolgt, lohnt es sich, die Partizipationsmotive der einzelnen Personen genauer in Erfahrung zu bringen.

Zuletzt sind wir darauf eingegangen, inwiefern es angemessen erscheint, Forschungsroutinen bei Bedarf anzupassen. Exemplarisch haben wir uns dem Aushalten von Gesprächspausen in Interviews und dem Aufbau von Fragebögen gewidmet.

Wir erachten es als dringend notwendig, methodische Erfahrungen aus Forschungsprojekten mit Geflüchteten noch stärker transparent zu machen und mit der Intention zu diskutieren, zielgruppenangemessene Forschung zu betreiben, die zu validen Ergebnissen führt. Gleichzeitig muss immer wieder gefragt werden, an welcher Stelle es tatsächlich legitim ist, Forschung mit Geflüchteten als *anders* zu markieren, inwiefern hier gerechtfertigte oder ungerechtfertigte Positionierungen vorgenommen werden und Differenzlinien vielleicht manchmal eher verstärkt statt aufgehoben werden.

Literatur

- AHRENHOLZ, Bernt; MAAK, Diana: Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“. 2013
- BAUMANN, Barbara; RIEDL, Alfred: Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien. Frankfurt am Main 2016
- BAUMANN, Barbara u. a.: Zur Diversität neu zugewanderter Jugendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. In: *berufsbildung* (2016) 158, S. 4–7
- BEHRENSSEN, Birgit; WESTPHAL, Manuela: Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In: KRAPPMANN, Lothar u. a. (Hrsg.): *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven*. Bielefeld 2009, S. 45–58
- BERLINER Platz neu. *Deutsch im Alltag*. Berlin 2013
- BLOCH, Alice: Carrying Out a Survey of Refugees: Some Methodological Considerations and Guidelines. In: *Journal of Refugee Studies* 12 (1999) 4, S. 367–383
- BLOCH, Alice: Methodological Challenges for National and Multi-sited Comparative Survey Research. In: *Journal of Refugee Studies* 20 (2007) 2, S. 230–247
- CHLOSTA, Christoph; OSTERMANN, Torsten: Zur Gestaltung und Begleitung einer fragebogen-gestützten Erhebung bei Grundschulkindern. In: AHRENHOLZ, Bernt; APeltauer, Ernst (Hrsg.): *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen 2006, S. 55–72

- HAUBL, Rolf: Riskante Worte. Forschungsinterviews mit Traumatisierten. In: psychosozial 26 (2003) 1, S. 63–77
- HECKT, Meike: Forschung unter Beschuss. Arbeitsbericht über eine Expertenbefragung im Forschungsfeld. In: NEUMANN, Ursula u. a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003, S. 43–54
- HOFFMEYER-ZLOTNIK, Jürgen H. P.: Möglichkeiten und Grenzen der Datenerhebung bei Arbeitsmigranten. In: SIEVERING, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985, S. 5–24
- HOODGARZADEH, Mahzad: Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. In: Deutsch als Zweitsprache (2010) 3, S. 37–47
- HYNES, Tricia: The issue of ‘trust’ or ‘mistrust’ in reasearch with refugees: choices, caveats and considerations for researchers. Working Paper No. 98. London 2003 – URL: <https://www.unhcr.org/research/working/3fcb5cee1/issue-trust-mistrust-research-refugees-choices-caveats-considerations-researchers.html> (Zugriff: 23.07.2019)
- JACOBSEN, Karen; LANDAU, Loren B.: The Dual Imperative in Refugee Research: Some Methodological and Ethical Considerations in Social Science Reasearch on Forced Migration. Working Paper No. 19. 2003
- KIRMAYER, Laurence J.: Foreword. In: BLOCK, Karen; RIGGS, Elisha; HASLAM, Nick (Hrsg.): Values and vulnerabilities. The ethics of research with refugees and asylum seekers. Toowong 2013, S. v–ix
- KLEIST, J. Olaf: Über Flucht forschen. Herausforderungen der Flüchtlingsforschung. In: PERIPHERIE. Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt 35 (2015) 138/139, S. 150–169
- KÖLBL, Carlos: Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Vygotskij, Lurija, Leont’ev. Göttingen 2006
- KRAUSE, Ulrike: Feldforschung, Gefahren und Schadensminimierung. Vorschlag für eine Do No Harm-Analyse zur Schadensminimierung. 2016 – URL: <http://fluechtlingsforschung.net/feldforschung-gefahren-und-schadensminimierung/> (Zugriff: 06.04.2016)
- LAMNEK, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim, Basel 2010
- LIEMPT, Ilse van; BILDER, Veronika: Ethical challenges in research with vulnerable migrants. In: VARGAS-SILVA, Carlos (Hrsg.): Handbook of research methods in migration. Cheltenham 2012, S. 451–466
- MAAK, Diana; ZIPPEL, Wolfgang; AHRENHOLZ, Bernt: „Manche fragen wahren schwer aber sonst war es okey“ – Methodische Aspekte der Befragung von GrundschülerInnen am Beispiel von „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen“ (MaTS). In: DECKER-ERNST, Yvonne; OOMEN-WELKE, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2012. Stuttgart 2013, S. 95–118

- MAYER, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung. München 2013
- MORGENROTH, Olaf: Zwei methodische Aspekte der Datenerhebung in multikulturellen Lebenswelten: Sprache und Antwortstile. In: SCHMIDT, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Baltmannsweiler 1997, S. 265–277
- NIEDRIG, Heike; SCHROEDER, Joachim: Beschreibung des Forschungsprojekts. Fragestellungen, theoretische Einbettung und methodische Ansätze. In: NEUMANN, Ursula u. a. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster 2003, S. 23–40
- PORST, Rolf: Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden 2014
- REINDERS, Heinz: Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München 2012
- RIEMANN, Gerhard: A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to „Doing Biographical Research“. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2003) 4 (3), Art. 18
- ROBERT BOSCH STIFTUNG GMBH (Hrsg.): Themendossier Zugang zu Bildungseinrichtungen für Flüchtlinge: Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen. Stuttgart 2015 – URL: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Kommissionsbericht_Fluechtlingspolitik_Bildung.pdf (Zugriff: 23.07.2019)
- SCHRITTE plus Neu: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning 2016
- SIEVERING, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985
- SIEVERING, Ulrich O.: Vorwort und Einführung. In: SIEVERING, Ulrich O. (Hrsg.): Arbeitsmigrantenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Methodenprobleme der Datenerhebung. Frankfurt am Main 1985, S. 1–4
- SVR [SACHVERSTÄNDIGENRAT DEUTSCHER STIFTUNGEN FÜR INTEGRATION UND MIGRATION]: Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs. Berlin 2015 – URL: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/07/SVR-FB_Fluechtlinge_wissen.pdf (Zugriff: 23.07.2019)
- VYGOTSKIJ, Lev S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim, Basel 2002