

Subjektorientierte Forschung *Deutsch für den Beruf* – Zur epistemischen Kraft narrationsanalytischer Arbeiten

Abstract

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Auswirkungen einer instrumentellen und essentialistischen Sicht von Sprache auf staatlich finanzierte Angebote zur Aneignung der deutschen Sprache für den Beruf sowie sprachbedarfsanalytische Forschungsarbeiten als ihrer empirischen Basis. Auf der Grundlage der Soziokulturellen Theorie in der Zweitspracherwerbsforschung wird datenbasiert und mittels der Narrationsanalyse dargestellt, dass diese Sicht zum einen der komplexen Beziehung zwischen Sprachen und der historisch-biographischen Subjektivität nicht gerecht wird und zum andern die sozial eingebettete Tätigkeit nicht in den Blick nimmt. Ausgehend davon wird für eine Ausweitung von empirischen Arbeiten plädiert, welche sich explizit im interpretativen Paradigma verorten und ein nachvollziehendes Verstehen, eine sinnverstehende Analyse von Aneignungsprozessen anstreben.

1. Einleitung: Berufsbezogene Deutschsprachförderung im Rahmen des Aufenthaltsgesetzes und der Arbeitsmarktpolitik

Der mediale Diskurs zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Deutschland ist – wie in vielen anderen europäischen Ländern auch – von einer instrumentellen und essentialistischen Sicht auf ‚Sprache‘ bestimmt: Sprachen werden als eindeutig voneinander abgrenzbare und zählbare Entitäten verstanden, welchen jeweils spezifische Gebrauchskontexte zugewiesen werden. Während die deutsche Sprache unter funktionalen Gesichtspunkten vor allem zweckorientiert in Bezug auf die partizipative Handlungsfähigkeit der Gesellschaftsmitglieder gesehen wird, wird den Erst- und Familiensprachen in erster Linie eine identitätsstiftende und affektive Funktion zugestanden. Mit Blommaert (2012: 37–39) kann von einer *indexikalischen Ordnung* gesprochen werden. In der Arbeitsmarktpolitik und der Arbeitswelt ist dieser Diskurs besonders dominant: Kenntnisse des Deutschen gelten als unabding-

bare Voraussetzung für Berufstätigkeit bzw. den Zugang zum Arbeitsmarkt¹. Der Blick auf die Sprachlichkeit von (eingewanderten) Menschen ist damit lediglich auf die Kompetenzen im Deutschen fokussiert und rein output-/produktorientiert, ohne die Verwicklungen in die (Sprachen-)Biographie der Individuen und die sozio-historischen Orte, an denen sie angeeignet wurde, zu beachten (vgl. Blommaert & Rampton 2011: 5; Blommaert 2012: 23; Stevenson 2011).

Angebote zur Aneignung von *Deutsch für den Beruf* setzen diesen Diskurs in der Praxis um. Der – vorhergesagte oder vorhandene – Facharbeiter*innenmangel, die steigenden Zahlen an (u. a. fluchtbedingter) Zu- und Einwanderung in den letzten Jahren und die dadurch bedingte zunehmende Nachfrage nach Deutschförderangeboten haben dazu geführt, dass dieser Bereich von staatlicher Seite finanziell besser ausgestattet wurde und sich dadurch quantitativ (Anzahl der Angebote, Ausweitung auf höhere sprachliche Niveaus) und qualitativ (berufliche Diversifizierung der Angebote, vermehrte Lehrkräftequalifizierung) erheblich entwickelt hat. So gilt z. B. Sprachbedarfsermittlung, in welcher auch die lerner- und prozessorientierten Bedürfnisse erhoben werden (vgl. Weissenberg 2012), mittlerweile als Qualitätsmerkmal und Grundlage für entsprechende Kurse. Die dafür verwendeten Fragebögen oder leitfadensbasierten Interviews fokussieren allerdings ebenfalls eine instrumentelle und essentialistische Sicht auf Sprache. Durch die Anlage der Erhebungsinstrumente elizitieren sie entsprechende Daten, welche dann lediglich auf den manifesten (den Forschungssubjekten bewusst zugänglichen) Sinngehalt hin ausgewertet werden (können). Dabei werden die gesellschaftspolitischen wie auch die arbeitsmarktlichen und berufsfeldspezifischen Diskurse und Rahmenbedingungen, welche die Aussagen der Teilnehmenden bedingen, außer Acht gelassen. Vergleichbares gilt für die Forschung in diesem Bereich, die sich aktuell vorwiegend auf Sprachbedarfsanalysen (vgl. u. a. E fing 2014; Seyfarth 2017) konzentriert. Damit stehen – zumindest für einige Bereiche –

1 Zur Nutzung von Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten in Deutschland liegen erste Studien vor (vgl. Meyer 2009; Settlemeyer 2010) – wobei durch die Verwendung des Konzeptes *Herkunftssprachen* wiederum Zuweisungen erfolgen und sich die Unterscheidung in *wir* und *andere* sedimentiert. Größere Aufmerksamkeit im gesellschaftlichen und arbeitsmarktlichen Diskurs erhielt allerdings Essers – methodisch kritisch zu sehende (vgl. Osler 2008; Settlemeyer 2010) – Studie, welche zu dem Schluss kam, dass die zusätzlichen zum Deutschen vorhandenen L1-Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund „auf dem Arbeitsmarkt offenbar so gut wie nichts“ (Esser 2009: 84) bringen. Generell stellen interpretative Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten noch ein Desiderat dar.

empirische Grundlagen für Konzepte und Curricula zur Verfügung, was einen entscheidenden Fortschritt darstellt. Allerdings stellen kritische Sprachbedarfsanalysen (vgl. Haider 2010) und gesprächsanalytische Arbeiten wie jene von Schön (2012), in der Aushandlungsprozesse und Machtverhältnisse in der Kommunikation zwischen L1-Sprechenden des Deutschen und Menschen anderer L1 in der Medizin mit einem von Foucault inspirierten diskursanalytischen Verfahren analysiert werden, immer noch die Ausnahme dar.²

Im vorliegenden Beitrag soll die Bedeutung von Forschung im interpretativen Paradigma, welche die emische Sicht auf Sprachaneignung rekonstruiert, für das Forschungs- und Handlungsfeld *Deutsch für den Beruf* hervorgehoben werden. Ein forschungsmethodisches Instrument stellen sprachbiographische narrative Interviews dar. Auf Grundlage der *Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung* (siehe dazu Abschnitt 4.1) wird datenbasiert gezeigt, dass eine indexikalische Rangierung von Mehrsprachigkeit nach ihrer, mit Ehlich (1998) gesprochen, teleologischen und kommunitären Funktion als Grundlage für die Konzipierung von Lernangeboten zu kurz greift.

2. Das Interpretative Paradigma in der Zweitsprachenerwerbsforschung

Grundannahme von Arbeiten im Interpretativen (vgl. u. a. Rosenthal 2011; Keller 2012) oder Rekonstruktiven Paradigma (Bohnsack 2014) ist, dass das Handeln von Individuen auf Bedeutungen, auf Interpretationen der Sozialwelt beruht, welche den Subjekten nicht in Gänze als bewusstes theoretisches Wissen zur Verfügung stehen. Um einen Zugang zu diesen zugrundeliegenden Bedeutungen zu erlangen, ist es daher nicht hinreichend, die in Interviews explizit dargestellten Handlungen und Meinungen kategorienbasiert zu analysieren und den subjektiv gemeinten Sinn nachzuvollziehen. Vielmehr muss das implizite Wissen, die Sinnbezogenheit sozialen Handelns, welches sich in interaktiven Kommunikationssituationen immer wieder neu konstituiert, aus den Daten herausgearbeitet bzw. rekonstruiert werden (Rosenthal 2011: 19; Bohnsack 2014: 25). Nur so kann ein Zugang zu den unbewussten Motiven der Lernenden erlangt werden, welche ihre Handlungen (s. u.) bedingen.

2 Ebenfalls hervorzuheben ist die Arbeit von Pietzuch (2015), die in einer qualitativen Longitudinalstudie Veränderungen der gesellschaftlichen Partizipation und des Selbstbildes von hochqualifizierten Migrant*innen in Deutschland auf der Grundlage von narrativen Interviews und Interaktionsdaten untersucht hat.

Mehr als der Verzicht auf oder die Favorisierung von bestimmten Methoden ist das Erkenntnisziel entscheidend, um eine Forschungsarbeit dem interpretativen Paradigma zurechnen zu können. Bezogen auf die Mehrsprachigkeitsforschung geht es also z. B. nicht darum, die diversen sprachlichen Varietäten und Praktiken zu beobachten und Kategorien zuzuordnen. Das Ziel von interpretativer Mehrsprachigkeitsforschung ist vielmehr, u. a. individuelle Sprachaneignungsprozesse, subjektive Bedeutungszuschreibungen sprachlicher Praktiken in diversen semiotischen Räumen, hierarchischen Strukturen und innerhalb von (institutionellen) Diskursen zu rekonstruieren und sinnhaft zu verstehen. Dabei ist auch zu beachten, dass Texte – wie z. B. transkribierte Interviews, Gruppendiskussionen, Unterrichtsinteraktionen oder Lerntagebucheinträge von Zweitsprachenlernenden – immer Teile größerer Kommunikationsprozesse darstellen, welche wiederum nicht von sozialen Strukturen und Prozessen zu trennen sind, was in die Analyse mit einfließen muss.

Dem gesamten Forschungsprozess liegt die Logik des Entdeckens, der Exploration zugrunde. Das bedeutet auch, als Forscherin die eigenen Konstruktionen und das Wissen über die Zweitsprachaneignung vorerst zurückzustellen und – aufgrund der grundsätzlichen Indexikalität (vgl. Garfinkel 1973) von Äußerungen – der Differenz zwischen den Relevanzsystemen und Interpretationsrahmen von Forschenden und Untersuchungssubjekten im gesamten Forschungsprozess systematisch Rechnung zu tragen (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2009: 31). Der Zugang zu den Daten gilt somit als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen. Einen möglichen methodischen Zugang stellen narrative Interviews dar, die sich insbesondere aufgrund des prominenten Stellenwerts eigener Relevanzsetzungen der Forschungssubjekte sowie des ungewussten Mehrausdrucks (Schütze 1987: 29) von Erzählungen anbieten. Zudem liegt ihnen ein strikt rekonstruktives und sequenzielles Vorgehen zugrunde: Die Bedeutungsrekonstruktion erfolgt schrittweise aus dem Zusammenhang anstelle eines kategorienbasierten Aufbrechens der Daten.

3. Das Forschungsverfahren *Narrative Interviews*

Sprachbiographische narrative Interviews fokussieren nicht das Produkt der Sprachaneignung, sondern nehmen die prozessuale, lebensgeschichtliche Entwicklung in ihrer kontextuellen Einbettung in den Blick (Ohm 2012: 261). Im Gegensatz zum Verständnis von Interviews mit Lernenden zur Erhebung subjektiver Sprachbedürfnisse und der Bedeutung ihrer Inhalte, geht es bei der Erhebung von Sprachbiographien nicht um das Darstellen einer

objektiven oder einer inneren Wahrheit. Es werden vielmehr Erzählungen des subjektiven Erlebens der individuellen Sprachaneignung elizitiert, in denen sich die erzählenden Subjekte repräsentieren und positionieren. Dafür wird mittels einer Erzählaufforderung eine Stegreiferzählung in Gang gesetzt, in welcher die Erzählperson das monologische Rederecht hat, bis sie dieses – in der Regel mittels einer Koda (z. B. „Das war meine Geschichte“) – an die Forscherin zurückgibt. Es folgen zunächst weitere erzählgenerierende (so genannte immanente) Fragen, welche an angedeutete Gegenstandsbereiche in der Erzählung anknüpfen und zu einer ausführlicheren Darstellung dieser Ereignisse führen sollen, bevor mit exmanenten Fragen nicht erwähnte Themenbereiche angesprochen werden, die zur Bearbeitung der Forschungsfragen im Interesse der Forscherin liegen. Erst hier werden auch beschreibende und argumentative Darstellungen elizitiert, um „die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983: 285) zu nutzen.

Sprachbiographische Zugänge und der Fokus auf das Spracherleben ermöglichen, „das sprechende und erlebende Subjekt in die Sprachwissenschaft zurückzuholen“ (Busch 2013: 22). Im Rahmen der Mehrsprachigkeits-/Zweitsprachenerwerbsforschung werden sie zur Erhebung individueller Verläufe aus Subjektsicht verwendet, v. a. zum Zusammenhang von Zweitsprachaneignung und Fragen der Identität (vgl. Treichel 2004; Ohm 2008; Pietzuch 2015), zum Zusammenhang von Zweitspracherwerb und sozialer Integration (vgl. Buß 1995) oder zu Emotionen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Sprachaneignung (vgl. Franceschini 2004). Methodische Unterschiede bestehen hinsichtlich der Auswertung der erhobenen Daten.

Das Forschungsverfahren *Narratives Interview* sensu Schütze (1983, 1987), mit welchem in der unten dargestellten Studie gearbeitet wurde, ist im Symbolischen Interaktionismus verankert und basiert auf einer empirisch basierten Erzähltheorie sowie biographietheoretischen Grundlagen. Als komplexes Forschungsverfahren impliziert es auch ein Auswertungsverfahren. Sein Erkenntnisinteresse im Rahmen von sprachbiographischen Entwicklungsprozessen gilt der Rekonstruktion dieser biographischen und sozialen Prozesse als Teilaspekt sozialer Wirklichkeit aus Sicht der handelnden und erleidenden Forschungssubjekte und ihrer – den Handlungen zu Grunde liegenden – Sinnkonstruktionen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die thematischen und temporalen Verknüpfungen von Textabschnitten sowie die Generierung der Textsorten bzw. Diskursmuster *Erzählung*, *Beschreibung* und *Argumentation* nicht zufällig oder beliebig sind (vgl. Fischer-Rosenthal

und Rosenthal 1997: 148). Das heißt, nicht nur *was* erzählt wird, sondern auch *wie* es erzählt wird, verweist auf – den Erzählpersonen nicht vollständig zugänglichen – Sinnkonstruktionen.

Schütze (1987: 94–97) nennt sechs Bereiche von Texterscheinungen, in welchen sich die epistemische Kraft von Stegreiferzählungen niederschlagen, von denen zwei an dieser Stelle exemplarisch und mit Verweis auf Daten meiner Studie (s. u.) veranschaulicht werden sollen. Neben Inhalten werden durch die Art der Darstellung Erlebniswerte zum Ausdruck gebracht, „die der Erzähler spürt, aber nicht explizit formulieren kann“ (Schütze 1987: 96). Die Erzählperson Khalid bringt z. B. durch die spezifische Erzählweise der beiden – für ihn als Drittstaatsangehörigen verpflichtenden – Kurstypen A1-Kurs im Heimatland und Integrationskurs in Deutschland zur Darstellung, welche unterschiedlichen Bedeutungen diese für ihn darstellen. Auch zum Teil vergessene, ausgeblendete oder verdrängte Erfahrungen werden durch die Dynamik der Stegreiferzählung indirekt oder explizit zum Ausdruck gebracht. So erinnert sich Erzählperson Ludmila, welche in ihrer Erzählung v. a. auf ihren Stolz und Mut bei ihrem einsamen Kampf um die Möglichkeit, Deutsch zu lernen und eine berufliche Chance zu erhalten, abhebt, unwillkürlich immer wieder an Zeiten und Situationen, in denen sie sich sehr einsam, hilflos und verzweifelt gefühlt hatte, so dass sie zum Teil beim Erzählen von ihren Gefühlen überwältigt wird.

Grundlage dieser Texterscheinungen und ihrer epistemischen Kraft ist die Nähe zwischen dem Kommunikationsschema des Erzählens und der selbst erlebten Handlungswirklichkeit sowie den entsprechenden Orientierungsbeständen. Die Ingangsetzung der Binnenaktivitäten des Erzählschemas bewirkt das Abarbeiten der kognitiven Figuren³ (Schütze 1984: 82–83), wodurch die Erzählperson in die Zugzwänge des Erzählens (Detaillierungs-, Kondensierungs- und Gestaltschließungszwang) verwickelt wird, die wiederum dafür sorgen, dass Ereignisbestände zur Darstellung gebracht werden, die in Interviews mit vorgefertigten Fragen bzw. einem stärker strukturierten Frage-Antwort-Schema unerwähnt blieben (s.o.). Trotz der monologischen Stegreiferzählung handelt es sich beim narrativen Interview um ein kommunikatives Forschungsinstrument, als die Erzählung durch die Erzählaufforderung der Forscherin elizitiert wird und damit an sie gerichtet ist. Die Daten stellen

3 Schütze (1984: 81) nennt Biographie- und Ereignisträger*innen sowie die zwischen ihnen bestehenden sich verändernden sozialen Beziehungen, die Ereignis- und Erfahrungsverkettung, Situationen, Lebensmilieus und soziale Welten und die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte.

also das Ergebnis koproduktiver Aktivitäten dar. Im zweiten Analyseschritt, der strukturellen inhaltlichen Analyse, fließt immer die Frage mit ein, an wen eine bestimmte Darstellungseinheit gerichtet ist und bezieht dabei auch die diversen (tatsächlichen oder von der Erzählperson antizipierten) Rollen der forschenden Person mit ein.

Die „symptomatische Datenanalyse“ (Schütze 1983: 286), bei welcher der Text als Symptom für tiefere Sinngehalte genommen wird, legt den Subtext der Darstellung offen und arbeitet damit neben dem manifesten auch den latenten Gehalt der Erzählungen heraus. Dafür wird zunächst die sequenzielle Darstellungsstruktur und innere Ordnung der Erfahrungsaufschichtung, welche im Erinnerungspotential der Erzählperson unbewusst der Darstellungsarbeit unterlegt wurde (Schütze 1987: 116), herausgearbeitet, indem die Stegreiferzählung anhand inhaltlicher und sprachlicher oder parasprachlicher Kriterien segmentiert und nach Präsentationsfunktionen sequenziert wird. Danach werden biographische Prozesse „in ihrer Genese, Bedingtheit und Entwicklung unter Miteinbeziehung der Relevanz der Prozesse für den Biographieträger“ (Detka 2005: 354) herausgearbeitet. Als Endprodukt steht die *biographische Gesamtformung*, die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte unter Berücksichtigung ihrer konstitutiven sozialen und biographischen Strukturen. Erst danach wird das Wissen der Erzählpersonen zu ihren eigenen biographischen Entwicklungen auf Basis der argumentativ-theoretischen Einlassungen in der Stegreiferzählung sowie im Nachfrageteil expliziert und

unter Ansehung des Ereignisablaufs, der Erfahrungsaufschichtung und des Wechsels zwischen den dominanten Prozeßstrukturen des Lebensablaufs, systematisch auf ihre Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstfindungs-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion hin [...] [interpretiert]. Ohne den lebensgeschichtlichen Ereignis- und Erfahrungsrahmen für die eigentheoretischen Wissensproduktionen des Biographieträgers zu kennen, ist es unmöglich, den Stellenwert autobiographischer Theorieproduktionen für den Lebenslauf zu bestimmen. (Schütze 1983: 286–287)

Insbesondere diese Gegenüberstellung, der in der Analyse herauszuarbeitende Zusammenhang bzw. Kontrast zwischen den theoretischen Anstrengungen der Biographieträger*innen und ihrer rekonstruierten Lebensgeschichten (Schütze 1983: 284) ermöglicht einen Erkenntnisgewinn, welcher aus der Analyse von Leitfadeninterviews und Fragen, die sich z. B. direkt auf Ziele und Motive der Deutschaneignung für den Beruf beziehen, nicht möglich ist.

4. Studie *Sprachsozialisierungserfahrungen in den Beruf*

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung der epistemischen Kraft narrativer Interviews in der Mehrsprachigkeitsforschung exemplarisch Erkenntnisse eines Forschungsprojekts zur Sprachsozialisierungserfahrungen in den Beruf (vgl. Daase i. V.) dargestellt. Das Erkenntnisinteresse bestand darin,

bewusste und unbewusste Erfahrungen und die daraus resultierenden expliziten und impliziten Wissensbestände von erwachsenen, nach Deutschland eingewanderten Menschen, die sich hier das Deutsche als Zweitsprache in unterschiedlichen Kontexten aneignen, in seiner Prozesshaftigkeit einer Analyse zugänglich zu machen, um daraus gewonnene Erkenntnisse in die äußere Gestaltung und innere Konzipierung von berufsbezogenen Angeboten in Deutsch als Zweitsprache einfließen zu lassen. (Daase i. V.)

Den wissenschaftstheoretischen Rahmen stellte die *Soziokulturelle Theorie*, in welche in 4.1 aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit nur allgemein eingeführt wird. Für die Studie wurden drei sprachbiographische narrative Interviews geführt, deren Einstieg über ein Sprachenporträt (vgl. u. a. Busch 2012; s. auch den Beitrag von Busch in diesem Band) erfolgte, um zunächst bei der gesamten Sprachlichkeit der Erzählpersonen anzusetzen und einen Zugang zur somatischen und emotionalen Dimension der Sprachaneignung zu ermöglichen. Dafür malten die Erzählpersonen ein Sprachenporträt mit allen in ihrem Leben und Alltag bedeutenden sprachlichen Repertoires und stellten mir dieses vor. Im Anschluss erfolgte mit der Erzählaufforderung die Fokussierung auf ihre individuelle Geschichte mit der deutschen ‚Sprache‘, ohne ausschließlich auf diese begrenzt zu werden.

4.1. Die Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung

Die Bezeichnung *Soziokulturelle Theorie der Sprachaneignung* suggeriert eine nicht vorhandene Einheitlichkeit und feste Abgrenzung einer theoretischen Richtung. Er wird in zwei Varianten oder vielmehr auf zwei Ebenen verwendet: Zum einen dient er der Bezeichnung der von Lantolf und Thorne (2006) auf die Zweitsprachaneignung übertragenen Theorie der kulturhistorischen Schule der Psychologie von Vygotskij (1992), die sich mit der kognitiven Entwicklung und der sozialen Dimension des menschlichen Bewusstseins beschäftigt, und ihrer Weiterentwicklung durch Leont'evs (1977) Tätigkeitstheorie. Zum anderen wird damit ein Konglomerat von Ansätzen bezeichnet, welche sich

spätestens seit den 1990er Jahren in der angloamerikanischen *Second Language Acquisition* (SLA) entwickelt haben und den kognitiven Prozess der Zweitsprachaneignung als originär soziales Phänomene betrachten. Neben dem dezidiert auf Vygotskijs und Leont'ëvs Arbeiten basierenden *Soziokulturellen Ansatz* der Zweitsprachaneignung werden dazu die in der anthropologischen Soziolinguistik entstandenen Ansätze der *Sprachsozialisation* (vgl. Watson-Gegeo und Nielsen 2003) und des *Situierten Lernens* in *communities of practice* (vgl. Lave und Wenger 1991/2009), poststrukturalistische Ansätze (vgl. Pavlenko 2002; Bailey 2007) sowie die Arbeiten, die sich in Theorie der Dialogizität des russischen Literaturwissenschaftlers Bachtin verorten (vgl. Vitanova 2010) gezählt. Damit werden die unterschiedlichen theoretischen Grundlagen bzw. Wissenschaftsdisziplinen deutlich, welche eigentlich gegen ein verbindendes Paradigma sprechen.

Bei allen Unterschieden verbindet die einzelnen Ansätze aber eine Sicht auf Sprache als eine komplexe soziale Praxis sowie ein soziokulturelles und historisch geformtes Artefakt⁴, welches Individuen die Partizipation am sozialen Leben ermöglicht. Mittels dieses Artefakts nehmen sie Einfluss auf ihre Umwelt und auf sich selbst und handeln soziale Identitäten aus: Sie positionieren sich und werden von anderen mit und durch Sprache positioniert. Der soziale, historische und kulturelle Kontext wird demnach als konstitutiv für Sprache, Sprachaneignung und die in sie verwickelten Subjekte angesehen. Letztere wiederum werden nicht als idealisierte Abstraktionen gefasst, sondern in einer holistischeren Sicht als Subjektivitäten mit all ihren inter- und intraindividuellen Unterschieden über Zeit und Raum, die in soziokulturellen Kontexten in symbolisch vermittelten sozialen Praktiken partizipieren (u. a. Pavlenko und Lantolf 2000: 155). Dementsprechend wird Sprachaneignung in ihrer Genese als soziales Phänomen gesehen, ohne dabei ihre kognitive Ausprägung außer Acht zu lassen. Sie wird verstanden als Sprachsozialisation, als fortschreitende Partizipation an der zielsprachigen Gesellschaft und diversen *communities of practice* in und durch die Verwendung der jeweiligen Sprache sowie die indexikalische Beziehung zwischen Sprache und soziokulturellen Strukturen und Prozessen. Der Blick der Forschung muss daher ein prozessualer sein, welcher den sozialen Kontext in seiner fundamentalen Bedeutung mit einbezieht bzw. dort ihren Ausgang nimmt. Arbeiten im Rahmen des *Soziokulturellen Ansatzes* gehen über die Beachtung der kommunikativen

4 Hier gedacht im Sinne Vygotskijs (1978, 1992) als symbolischer Mittlerreiz und nicht als „artefactualized image of language“ (Blommaert 2012: 4) einer der Moderne verpflichteten Soziolinguistik.

Interaktion zwischen Individuen hinaus: „Moreover it is heavily focused on the impact of culturally organized and socially enacted meanings on the formation and functioning of mental activity“ (Lantolf und Thorne 2006: 2).

4.2. Zweitsprachsozialisation in den Beruf als Investition in die ontologische Sicherheit der Subjektivität

Die Analyse der Erzählungen von Aneignungsprozessen des Deutschen auf dem Weg in den Beruf aus Sicht der handelnden und erleidenden Subjekte legt den Blick frei auf dialogische Prozesse zwischen den soziohistorisch individuellen Subjektivitäten der Lernenden und bedeutungsvollen Anderen (s. u.), welche vor allem außerhalb institutioneller Deutschlernangebote zu finden sind. Zweitsprachsozialisation ist wie jeder Lernprozess ein über Artefakte vermittelter Prozess. Dabei stellen nicht nur Lernmaterialien und Kurse wichtige Artefakte dar, sondern in allen Erzählungen kommt wiederholt die Vermittlung durch soziale Beziehungen zur Darstellung. Dabei handelte es sich sowohl um nahe stehende oder aufgrund ihrer Rolle bedeutungsvolle Personen aus dem privaten oder beruflichen Umfeld als auch die Beziehung zur Gesellschaft oder einzelnen *communities of practice*. Zweitsprachaneignung als Beziehungsarbeit wird als Herausforderung, die einem jemand zutraut oder mit der man jemandem etwas beweisen will, dargestellt. So schildert Malgorzata, die sich lange nicht getraut hatte, außerhalb ihres Kurses Deutsch zu sprechen, und nur den Kurs als Lerngelegenheit wahrgenommen hatte:

mein chef macht mir ein ähm (1.42) ein KICK auf
englisch ein ein KICK du du musst das machen SCHLUSS
ne und dann GEHE ich weiter und DAS is dieses weg
für entwicklung da(nn:0.8) dann von tag äh (0.7)
zu tag z# ne von tag zu TAG/ ähm (2.4) KRIEGT man
(0.45) äh ein bisschen mehr selbstbewUSST und äh
(~H:0.78) erfahrung un(d:0.5) d# die sprache kommt
[ich lerne] JEDE tag etwas neues JEDE tag das is
unglaublich aber es is=so (Daase i. V.)

Hier wird deutlich, wie wichtig der Lernort Arbeitsplatz, aber vor allem auch die herausfordernde Unterstützung ihres Chefs ist. An einer andere Stelle sagt sie „eGAL welche kurs das ist\ (0.58) das macht NICHT !SO=o! sta=ark als äh als arbeit und und die leben\“ (Daase i. V.). Khalid erlebt erst in der Beziehung mit einem Meister im Schweißerkurs, dass er hier „RICHTIG lernen“ kann (Daase i. V.).

Ludmila hingegen verdeutlicht bereits in der Präambel ihrer Erzählung, dass ihre Geschichte mit der deutschen Sprache in den Beruf eng mit der ihres Mannes und dessen Familie verknüpft ist. Es handelt sich um eine Spätaussiedlerfamilie aus Russland, in welcher allerdings aus historisch-gesellschaftlichen Gründen kein Deutsch gesprochen wurde. Als Ludmila allerdings später zu ihrem Mann nach Deutschland zog und noch kein Deutsch konnte, wurde in der Familie in ihrer Anwesenheit Deutsch gesprochen und sie damit ausgeschlossen:

und dann hab=ich mal gedacht naja\ (0.42) dann lern
ich mal ↑!DEUTSCH!- damit=ich ALLES versteh was
ihr ↑SAGT- dann kann=ich auch zuRÜCK was sagen\
ne (Daase i. V.).

In ihrer Erzählung finden sich immer wieder – aufgrund der Zugzwänge – den Erzählstrang unterbrechende Hintergrundkonstruktionen und Situations-schilderungen, in denen es um Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Deutschkenntnisse geht, aber auch solche, in denen sie ihre Deutschkenntnisse genutzt hat, um sich dagegen zur Wehr zu setzen und Beziehungen im privaten wie beruflichen Bereich zu stiften. Einerseits möchte sie Deutsch lernen, um an ihre Subjektivität als eigenständige und berufstätige Frau anzuknüpfen, andererseits nutzt sie gezielt Arbeitstätigkeiten, um soziale Kontakte zu finden und dadurch Deutsch zu lernen.

Durch das Erzählen der gesamten Geschichte ihrer Deutschaneignung, welche alle Erzählpersonen im Heimatland und ihrer damaligen Subjektivität begannen, kann ein – durch die aktuelle Situation kontrastierter – Blick auf die Anfänge in Deutschland, auf das Leben ohne die Kenntnisse der Zielsprache und die Auswirkungen auf die eigene Subjektivität geworfen werden, wofür das Zitat von Malgorzata beispielhaft steht:

ich LEBE (0.26) i# äh ich (.) <<t>le# leben\ ja\
(.) [ich lebe (0.25) ich] EINFACH (0.32) ich bin
SCHON (~H:0.54) (äh:0.74)m (1.58) <<all>ich bin
einfach normal> (0.33) hm= [hm][weil] früher
war=ich (.) äh kann ich sagen TOT diese ZWEI JAHRE-
(.) [-H:05) zweieinhalb jahre im deutsch# (0.54)
<<all>diese zeit in DEUTSCHLAND> [kann=ich sagen]
dass dass ich war TOT. (Daase i. V.)

Das mehr oder weniger stark ausgeprägte Empfinden des absoluten Nicht-verstehens und Nichtkönnens als konstituierendes Merkmal von Sprachsozialisationsprozessen im Kontext von Migration zieht ein Fremdwerden der

eigenen Subjektivität nach sich. Das Individuum, das immer bemüht ist, eine Balance oder Kohärenz zwischen der aktuellen Selbstwahrnehmung, der bisherigen Erfahrungsaufschichtung und den jeweiligen Zukunftserwartungen zu finden, reagiert auf diese Fremdwandlungserfahrung mit Handlungen, die auf die Wiederherstellung der ontologischen Sicherheit (Giddens 1991), der Herstellung einer Balance zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausgerichtet sind. Die Kenntnisse des Deutschen stellen also einerseits den zu transformierenden Gegenstand einer zielgerichteten Handlung (Deutsch lernen) dar. Andererseits dienen die Deutschkenntnisse aber auch als Artefakt, mittels dessen die Beziehungen zu anderen Menschen und vor allem auch zu sich selbst reguliert werden. Die Bedrohung der Subjektivität durch erlebte Sprachlosigkeit, Marginalisierung und mangelnde *agency* stellen somit ein Motiv dar, welches der Tätigkeit der Wiederherstellung der eigenen ontologischen Sicherheit zugrunde liegt. Diese Tätigkeit ist den Individuen nicht bewusst. Die Bedeutung von Sicherheit und ihre Ausrichtung sind aufgrund der historisch-biographischen Erfahrungen der Subjektivitäten sehr unterschiedlich ausgeprägt, so dass ihr diverse Handlungen untergeordnet sind. Diese können nur in ihrem Eingebundensein in kollektive Tätigkeitssysteme (vgl. Engeström 2011) verstanden werden, welche aufgrund mangelnder Möglichkeiten eigener Relevanzsetzungen der Forschungssubjekte sowie einer auf den manifesten Gehalt ausgerichteten Analyse nicht auf Basis von Leitfadeninterviews herausgearbeitet werden können.

5. Fazit und Ausblick

Die exemplarische Darstellung von Ergebnissen einer narrationsanalytischen und in der *Soziokulturellen Theorie* verorteten Arbeit zur Sprachsozialisation in den Beruf zeigen, dass die Aneignung der Zweitsprache Deutsch für den Beruf auch in andere Tätigkeitssysteme eingebettet ist, welche den Lernenden nicht bewusst sind, und v. a. als Investition in die ontologische Sicherheit der eigenen Subjektivität gesehen werden kann – und damit weit über funktional-zweckorientierte Anforderungen der Sprache hinausgeht. Die entsprechenden Förderangebote hingegen berücksichtigen die subjektivitätsstiftende Funktion der deutschen Sprache nicht. Dies ist auch auf aktuelle Forschungsaktivitäten zurückzuführen, welche – ebenso wie das praktische Handeln in diesem Bereich – u. a. auch durch ihre Finanzierung in gesellschaftspolitische Diskurse eingebunden ist. Damit verbunden ist, dass die Handlungen der Individuen nicht in ihrem Eingebundensein in soziokulturelle Kontexte betrachtet werden

und die Sichtweisen der handelnden und erleidenden Subjekte weitgehend missachtet werden. Die daraus resultierenden Konzepte in berufsbezogenen Deutschkursen greifen zu kurz, da sie vor allem der komplexen Beziehung zwischen Sprachen und den historisch-biographischen Subjektivitäten nicht gerecht werden.

Die Subjektivität eines Menschen ist ebenso wenig teilbar wie seine Sprache(n). Institutionell unterstützte Zweitsprachaneignung muss somit den ganzen Menschen mit seinen historisch-biographischen Erfahrungen und daraus resultierenden Bedürfnissen, Zielen und Wünschen in den Blick nehmen und darf nicht lediglich funktional-zweckorientiert ausgerichtet sein. Die Sprachsozialisierungserfahrungen der Menschen sollten zudem im Unterricht thematisiert und ein Austausch darüber zumindest ermöglicht oder angeboten und ein durchgängiges Motiv in Lehrwerken werden. Zudem sollte vermehrt über eine mögliche Unterstützung von Sprachaneignung außerhalb von Kursstrukturen nachgedacht werden.

Forschende in diesem Bereich müssen sich der „Perspektivabhängigkeit von Forschungsergebnissen“ (Dirim 2017) bewusst sein, dass „Wissenschaft explizit aus bestimmten Haltungen heraus betrieben werden kann und dass damit auch spezifische Ergebnisse verbunden sind“ (Dirim 2017: 105). Plädiert wird daher für eine Ausweitung von empirischen Arbeiten im Themenfeld *Deutsch für den Beruf*, welche sich explizit im interpretativen Paradigma verorten und ein nachvollziehendes Verstehen, eine sinnverstehende Analyse – in meinem Fall von individuellen Prozessen der Sprachsozialisierung auf dem Weg in den Beruf – anstreben, um den Forschungssubjekten eine Stimme zu geben.

Literatur

- Bailey, Benjamin. 2007. heteroglossia and boundaries. In Monica Heller (Hg.), *bilingualism: a social approach*, 257–275. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Blommaert, Jan. 2012. *The sociolinguistics of globalization*. 4th printing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan & Ben Rampton. 2011. Language and superdiversity. *DIVERSITIES* 13(2). 1–21. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf#214780> (Abruf am 18. Oktober 2017).
- Bohnsack, Ralf. 2014. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 9. überarb. u. erw. Aufl. Opladen: B. Budrich.
- Busch, Brigitta. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.

- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Buß, Stefan. 1995. Zweitspracherwerb und soziale Integration als biographische Erfahrung: Eine Analyse narrativer Interviews mit türkischen Arbeitsmigranten. *Deutsch Lernen* 3. 248–275.
- Daase, Andrea. i. V. „... Es geht um die Sicherheit“ – Zweitsprachsozialisation in den Beruf.: *Narrative Rekonstruktion erwachsener Migrantinnen und Migranten in Deutschland mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster & New York: Waxmann.
- Detka, Carsten. 2005. Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews. *ZBBS Zeitschrift für qualitative Sozialforschung* 6(2). 351–364.
- Dirim, İnci. 2017. Perspektivabhängigkeit von Forschungsergebnissen: Migrationspädagogisch konturierte Forschung im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“. In Lena Karasz (Hg.), *Migration und die Macht der Forschung: Kritische Wissenschaft in der Migrationsgesellschaft*. 105–113. Wien: ÖGB.
- Efing, Christian. 2014. Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In Karl-Hubert Kiefer, Christian Efing, Matthias Jung & Annegret Middeke (Hgg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (Wissen – Kompetenz – Text 7), 11–34. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad. 1998. Medium Sprache. In: Strohner, Hans, Lorenz Sichelschmidt & Martina Hielscher (Hgg.): *Medium Sprache*, 9–21. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Engeström, Yrjö. 2011. *Lernen durch Expansion*. 2. st. erw. Aufl. (International Cultural-historical Human Sciences, 36). Berlin: lehmanns media.
- Esser, Hartmut. 2009. Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hgg.), *Streitfall Zweisprachigkeit: The Bilingual Controversy*, 69–88. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram & Gabriele Rosenthal. 1997. Narrationsanalyse biographischer Selbstrepräsentation. In Ronald Hitzler & Anne Honer (Hgg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik: Eine Einführung*, 133–164. Opladen: Leske + Budrich.
- Franceschini, Rita. 2004. Sprachbiographien: Das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hgg.), *Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues: Sprachbiographien*, VII–XIX. Bern: Peter Lang.
- Garfinkel, Harold. 1973. Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hgg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Bd. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, 189–262. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Haider, Barbara. 2010. *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege: Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: facultas wuv.
- Keller, Reiner. 2012. *Das interpretative Paradigma: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lantolf, James P. & Steven L. Thorne. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jean & Etienne Wenger. 1991/2009. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, Aleksej Nikolaevič. 1977. *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Hg. v. Thomas Kussmann. Stuttgart: Ernst Klett.
- Meyer, Bernd. 2009. *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund: Berufsfelder mit besonderem Potenzial: Studie für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Hamburg. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile (Abruf am 09. März 2018).
- Ohm, Udo. 2008. *Zweitspracherwerb als Erfahrung: Eine qualitativ-explorative Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews*. Habil. Jena: Philosophische Fakultät, Friedrich Schiller Universität.
- Ohm, Udo. 2012. Zweitspracherwerb als Erfahrung: Narrationsanalytische Rekonstruktionen biographischer Verstrickung von Erwerbsprozessen. In Bernt Ahrenholz (Hg.), *Einblicke in Zweitsprachenerwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (DaZ-Forschung1), 261–283. Berlin & Boston: De Gruyter.
- Osler, Leona Cecile. 2008. Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13:1,
- Pavlenko, Aneta. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In Vivian Hook (Hg.), *Portraits of the L2-user*, 275–302. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, Aneta & James P. Lantolf. 2000. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In James P. Lantolf (Hg.), *Sociocultural theory and second language learning*, 156–177. Oxford: Oxford University Press.
- Pietzuch, Anja. 2015. *Hochqualifizierte in Integrationskursen: Eine fallstudienbasierte Analyse zu Zweitspracherwerb, Identität und Partizipation*. München: iudicium.
- Przyborski, Aglaja & Monika Wohlrab-Sahr. 2009. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 2., korr. Aufl.. München: Oldenbourg.

- Rosenthal, Gabriele. 2011. *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. 3., aktual. u. erg. Aufl.. Weinheim & München: Juventa.
- Schön, Almut. 2012. Arzt-Patienten-Gespräche als L2-L1-Kommunikation: *Eine Diskursanalyse zu Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Beruf* (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, 86). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schütze, Fritz. 1983. Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13. 283–293.
- Schütze, Fritz. 1984. Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In Martin Kohli & Günther Robert (Hgg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, 78–117. Stuttgart: Metzler.
- Schütze, Fritz. 1987. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Settelmeyer, Anke. 2010. Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf. In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.), „*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*“: *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*, 68–76. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Seyfarth, Michael (2017): Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula: Ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung. In Christian Efing & Karl-Hubert Kiefer (Hgg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung: Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (Wissen – Kompetenz – Text 12), 91–110. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Stevenson, Patrick (2011). Migration und Mehrsprachigkeit in Europa: Diskurse über Sprache und Integration. In Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewnia & Melanie Steinle (Hgg.), *Sprache und Integration: Über Mehrsprachigkeit und Migration*, 13–27. Tübingen: Narr.
- Treichel, Bärbel. 2004. *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit: Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vitanova, Gergana. 2010. *Authoring the Dialogic Self: Gender, agency and language practices*. Amsterdam: Benjamins.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev S. 1992. *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster & Hamburg: Lit.
- Watson-Gegeo, Karen & Sarah Nielsen. 2003. Language socialization in SLA. In Catherine Doughty & Michael H. Long (Hgg.), *The handbook of second language acquisition*, 155–177. Malden: Blackwell.

Weissenberg, Jens. 2012. *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Ein Leitfaden für die Praxis: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch*. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ).