

Brigitta Busch

Das Sprachenportrait in der Mehrsprachigkeitsforschung

Abstract

Seit über 25 Jahren werden so genannte *Sprachenportraits* in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen eingesetzt, um – durch die zeichnerische Visualisierung des sprachlichen Repertoires anhand eines vorgegebenen Körperumrisses – Prozesse der Sprachreflexion in Gang zu setzen und Sensibilität im Umgang mit Mehrsprachigkeit zu fördern. Darüber hinaus hat sich das Sprachenportrait in den letzten Jahren auch zunehmend als Forschungsinstrument etabliert, insbesondere wenn es um Fragestellungen geht, die sich für Erlebensperspektiven und Subjektpositionierungen interessieren und das Konzept des sprachlichen Repertoires in den Vordergrund rücken.

Zwar erfreuen sich Sprachenportraits insbesondere im Bildungsbereich großer Beliebtheit, sie stoßen aber – wie andere kreative Methoden – auch auf Skepsis und sind mitunter gar dem Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit ausgesetzt. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, das Sprachenportrait als Forschungsinstrument einer kritischen Überprüfung zu unterziehen, die wissenschaftlichen Grundlagen dieses Zugangs zu diskutieren sowie sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was das Sprachenportrait zu leisten im Stande ist und welche methodischen Implikationen mit seiner Anwendung verbunden sind.

1. Einleitung: Vom *Body mapping* zum Sprachenportrait

Körpersilhouetten als Rahmung für die Visualisierung gelebter Erfahrung werden seit geraumer Zeit in verschiedenen Bereichen verwendet, um Reflexionsprozesse anzuregen. Zunächst handelt es sich meist um nachgezeichnete Körperumrisse oder Schattenrisse in Lebensgröße, die – oft im Zuge von Workshops – von den Teilnehmer_innen kreativ ausgestaltet werden. In einem Überblicksartikel, in dem sie Beiträge in wissenschaftlichen Fachzeitschriften analysieren, zeichnen de Jager, Tewson, Ludlow und Boydell (2016) den Weg des *whole body mapping* seit den 1980er Jahren nach. Die von ihnen besprochenen Studien befassen sich mit Themen wie Gesundheit, Traumatisierung, soziale Ungleichheit, *political advocacy*, Migration, *community development* und Pädagogik. Einen geographischen Schwerpunkt bilden Kanada, Südafrika und Australien, aber auch Arbeiten aus europäischen Ländern sind zu verzeichnen. Das wachsende Interesse am Zugang des *body mapping* ist den

Autor_innen zufolge der vermehrten Zuwendung zu kreativen Methoden (*arts-based research*) zu verdanken, wie sie nicht zuletzt in feministischer und postkolonialer Forschung Eingang gefunden haben. Neben Ganzkörpersilhouetten kommen auch kleinformatige, stilisierte Körperumrisse zum Einsatz, neuerdings auch für Tablets optimierte Applikationen. Zentrales Anliegen des *body-mapping* ist es, im Sinne von Selbstermächtigung in einem kollaborativen Prozess die Erlebensperspektive Betroffener in den Vordergrund zu rücken.

Unter dem Titel „Ich spreche viele Sprachen“ hat die in Deutschland erscheinende *Grundschulzeitschrift* (Neumann 1991: 59) Anfang der 1990er Jahre in ihrer Rubrik „Ideenkiste“ die Umrisszeichnung eines Mädchens und eines Jungen veröffentlicht. Die Schüler_innen erhalten den Auftrag, die Umrisszeichnung mit farbigen Stiften so auszumalen, dass erkennbar wird, welche Sprachen sie sprechen und welche Vorstellungen und Gefühle sie mit jeder ihrer Sprachen verbinden. Größere Verbreitung fand das Sprachportrait als Instrument für Sprachaufmerksamkeit im schulischen Bereich nicht zuletzt durch die Arbeiten von Krumm (z. B. Krumm und Jenkins 2001), dem daran gelegen war, aufzuzeigen, dass Sprachen und Sprachenlernen mit Emotionen, Zugehörigkeiten und Lebenserfahrungen verbunden sind. Eingang fand die Portrait-Aufgabe auch in verschiedene nationale und regionale Versionen des Europäischen Sprachenportfolios, so z. B. in das österreichische Sprachenportfolio für die Grundschule (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum 2010: 24; Oomen-Welke 2006). Ein Überblick über die Karriere des Sprachenportraits im pädagogischen Bereich findet sich bei Gogolin (2015). Eine Suchabfrage im Internet zeigt die große Verbreitung, die das Sprachenportrait im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus gefunden hat. Angewendet wird es auf allen Schulstufen, fallweise auch im Kindergarten, in der Erwachsenenbildung und der Aus- und Weiterbildung von Pädagog_innen. Ein Einblick in die große Zahl von Handreichungen, Materialsammlungen, Publikationen, die die Verwendung des Portraits – manchmal auch als *Sprachenfigur* bezeichnet – propagieren, zeigt, dass nicht nur verschiedene Konturen im Umlauf sind, sondern auch, dass die Aufgabenstellung sehr unterschiedlich gerahmt wird. Beides hat, wie weiter unten diskutiert wird, Einfluss auf die Art der Darstellung.

Ausgehend von Arbeiten der Forschungsgruppe *Spracherleben*¹ an der Universität Wien fanden Sprachenportraits zunehmend auch den Weg in die Mehrsprachigkeitsforschung. Zur Anwendung kommen sie in der Forschung vor allem, wenn Erlebensperspektiven und Subjektpositionierungen relevant

1 Vgl. <http://www.heteroglossia.net> (Abruf am 20.2.2018).

gesetzt werden sollen. So berichten Farmer (2012) und Prasad (2014) von einem mehrjährigen Forschungsprojekt in Kanada, in dem sie der Frage nachgingen, wie eine Schule, die traditionell für eine regionale Minderheit konzipiert war, sich zunehmend als Tor zu einer multilingualen Welt versteht. In ihrem Projekt ersetzen sie den gezeichneten Körperumriss durch eine von den Schüler_innen arrangierte und in einem Bildbearbeitungsprogramm zur Silhouette reduzierte Fotografie. Bristowe, Oostendorp und Anthonissen (2014) beschäftigen sich mit den Sprachpraktiken und der Positionierung von Jugendlichen in Johannesburg mittels hybrider Sprachformen wie dem so genannten *Tsotsitaal*. Coffey (2015) stützt sich auf die Arbeiten von Lakoff und Johnson (1980) zu Metaphern, um Sprachrepräsentationen angehender Lehrer_innen in Großbritannien zu analysieren. Es geht ihm dabei vor allem darum, die körperliche und emotionale Dimension des Sprachenlernens hervorzuheben. Singer und Harris (2016) stellen ihr langjähriges Projekt zum *small-scale multilingualism* in der Waruwi Community im Norden Australiens vor. Aus ihren Erhebungen, die sich wesentlich auf Sprachenportraits stützen, ziehen sie den Schluss, dass das westliche Modell einer polyglossischen Verteilung mit dominanter Lingua Franca in diesen Communities nicht zum Tragen kommt, sondern dass individuelle Repertoires ein breites Spektrum lokaler Sprachen umfassen, die Praktiken rezeptiver Mehrsprachigkeit erlauben. In meiner eigenen Arbeit mit Sprachenportraits ging es thematisch unter anderem um postkoloniale und Post-Apartheid-Prägungen individueller Sprachbiographien (Busch 2006), um die problematische Klassifizierung von Schüler_innen nach ihren Erstsprachen (Busch 2010a), um das Erleben, aber auch das Unterlaufen der Macht kategorisierender Sprachideologien (Busch 2010b, 2012) oder um Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion (Busch 2016). Anwendung fand das Sprachenportrait zudem im Rahmen der transdisziplinären explorativen Pilotstudie „Mehrsprachigkeit und Resilienz“ (Busch und Reddemann 2013), bei dem es um die Exploration von Mehrsprachigkeit als Ressource in Psychotherapie und Beratung ging.² Mit einer theoretisch-methodologischen Begründung des Zugangs habe ich mich insbesondere in Busch 2006, 2010c, 2012, 2013 auseinandergesetzt.

So sehr sich die genannten Forschungsarbeiten in den theoretisch-methodischen Grundannahmen unterscheiden, auf die sie sich stützen, so verbindet sie doch das Bemühen um eine Exploration sprachlicher Repertoires, die um vieles komplexer sind, als es diskursiv hergestellte Dichotomien wie die zwi-

2 Siehe auch <http://www.heteroglossia.net/Resilienz-und-Mehrsprachigkeit.121.0.html> (Abruf am 20.2.2018).

schen Erst- und Zweitsprache, Herkunfts- und Zielsprache, Mehrheits- und Minderheitensprache glauben machen. Das Sprachenportrait wird als Mittel verstanden, um Erkenntnisse über sprachliche Alltagspraxen, über körperlich-emotionales Spracherleben oder über sprachideologisch geprägte Vorstellungen von, Einstellungen zu und Positionierungen gegenüber bestimmten Sprachen und Sprechweisen zu gewinnen, also Fragen nachzugehen, die aus der Perspektive einer strikt beobachtenden Forschung nicht ohne weiteres zu beantworten sind.

2. Am Schnittpunkt von Biographie und Diskurs

In der Arbeit mit dem Sprachenportrait geht es um subjektive Bewertungen, eliziert wird eine visuell-narrative Darstellung in der ersten Person. Das Zeichnen des Portraits lädt dazu ein, das eigene sprachliche Repertoire aus einer Subjektperspektive zu erkunden. Das sprachliche Repertoire kann aus dieser Warte nicht als Werkzeugkiste verstanden werden, aus der je nach Bedarf Sprachen oder Register hervorgeholt werden, in denen man (in manchen mehr, in anderen weniger) kompetent ist. Vielmehr liegt der Arbeit mit Sprachenportraits implizit oder explizit die Vorstellung zugrunde, dass Sprachen oder Sprechweisen für jene, die sie verwenden, nicht ‚neutral‘, sondern aufgrund der damit verbundenen Sprachideologien, subjektiven Erfahrungen und Wunschvorstellungen emotional befrachtet sind. Das Sprachrepertoire bildet sich aus dieser Sicht in der Interaktion mit signifikanten Anderen heraus, verändert sich in der Auseinandersetzung mit neuen biographischen und gesellschaftlichen Konstellationen und bezeichnet zugleich den Raum unserer sprachlichen Möglichkeiten als auch deren Begrenzungen (Busch 2012, 2017).

Damit wirft die Verwendung des Sprachenportraits als Forschungsinstrument auf einer grundsätzlicheren Ebene immer auch die Frage nach dem Subjektverständnis auf. Wird das Subjekt mit Husserl (2012 [1929]) oder Merleau-Ponty (1966) aus phänomenologischer Warte als nicht hinterfragbare, leibliche Voraussetzung des Zur-Welt-Seins verstanden? Oder mit Foucault (1981) oder Butler (2001) aus poststrukturalistischer Warte als ein erst in und durch Diskurs konstituiertes, als Ergebnis von Prozessen der Subjektivierung? Oder lassen sich diese Denkansätze, wie das in der biographisch orientierten Forschung immer häufiger postuliert wird (Schäfer und Völter 2005; Wehrle 2016; Spies und Tuidier 2017; Busch 2017), miteinander verknüpfen, um beiden Blickrichtungen Rechnung zu tragen: jenem vom Diskurs auf das Subjekt und jenem vom Subjekt auf den Diskurs? Wenn der Subjekt-Körper

als Schnittpunkt begriffen wird, in dem sich Biographisches und Diskursives kreuzen, dann ist danach zu fragen, wie historisch verortete Diskurse Eingang in die Körperlichkeit und die Erfahrungswelt des einzelnen Subjekts finden, aber auch, wie gerade leiblich-emotional gelebte Erfahrung umgekehrt dazu beitragen kann, Diskurse zu unterlaufen oder zu verschieben. Das als Körperbild angelegte Sprachenportrait legt es nahe, beidem nachzugehen. Von den Zeichnenden werden Sprachenportraits für die Darstellung von Spracheinstellungen und emotionalen Bezügen genutzt, sie lassen aber auch den Einfluss von Sprachideologien und Positionierungen gegenüber diesen Ideologien erkennen.

3. Bild und Sprache

Bei Sprachenportraits handelt es sich typischerweise um das, was Mitchell (1987) als „image-text“ bezeichnet hat, also eine Form der Repräsentation, bei der Bild und Sprache nicht in ‚reiner‘ Form auftreten, sondern gegenseitig aufeinander verweisen. Bedeutung wird in beiden Modi geschaffen, ein Modus ist nicht die Übersetzung oder Illustration des anderen. Damit stellt sich die Frage, welche Spezifika bildliche Formen der Darstellung gegenüber sprachlichen aufweisen. Aus Sicht der *social semiotics* beschäftigen sich Kress und van Leeuwen (2006) mit dem Verhältnis von Schrift und Bild und versuchen, eine zeichen- und diskurstheoretisch begründete *grammar of visual design* zu entwickeln. Sie sprechen von der sequenziellen, linearen Ordnung des in Sprache Gefassten und vom Fehlen eines solchen offensichtlichen Lesewegs im Bildlichen, das nach Relationen und Proportionen strukturiert ist.

Seit den 1990er Jahren lässt sich im Zuge des so genannten *pictorial* bzw. *iconic turn* eine vermehrte Beschäftigung mit dem Einsatz von Visualisierungen in der Wissenschaft ausmachen, wobei es darum geht, das Denken über Bilder und in Bildern zu rehabilitieren und die bildlichen Analysemittel methodisch zu schärfen (Bredenkamp 2005: 15–16). Zurückgegriffen wird dabei oft auf die grundlegenden Arbeiten von Susanne Langer (1965) aus den 1940er Jahren. Ohne eine kategoriale Trennung zwischen Bild und Sprache einzuführen, arbeitet sie prinzipielle Unterschiede zwischen dem heraus, was sie als *diskursive* beziehungsweise als *präsentative* Formen der Symbolisierung bezeichnet – beides gleichermaßen Prozesse der Bedeutungs- und Sinnbildung (vgl. Breckner 2010: 12). Diskursive Symbolisierungsformen folgen, wie Langer (1965: 88) am Beispiel der Sprache zeigt, der spezifischen Projektion einer linearen, sukzessiven Ordnung, „so daß wir unsere Ideen nacheinander

aufreihen müssen, obgleich Gegenstände ineinanderliegen; so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen“. Demgegenüber bieten visuelle Formen (Linien, Farben, Proportionen usw.) ihre Bestandteile nicht nacheinander dar, sondern gleichzeitig. Die Bedeutung der einzelnen symbolischen Elemente, die zusammen ein größeres, artikuliertes Symbol bilden, wird Langer (1965: 103) zufolge nur durch die Bedeutung des Ganzen verstanden. Ein solcher nichtdiskursiver, wortloser, verdichtender Symbolismus, wie er etwa auch für den Traum charakteristisch sein kann, eignet sich im Verständnis von Langer besonders zum Ausdruck von Vorstellungen, Gefühlen, Fantasien, ambivalenten und verwickelten Erinnerungen oder Assoziationen, die sich einer sprachlichen Projektion tendenziell widersetzen. Diese Sicht legt nahe, dass anders als im Diskurs, der die Erzeugung diachroner Kontinuität und synchroner Kohärenz begünstigt, im analogen Modus des Bildes (aber beispielsweise auch in der poetischen Sprache) Widersprüche, Brüche, Überlappungen und Ambiguitäten eher nebeneinander stehen können.

Im Sprachenportrait fungiert das Bild als Mittel der Gesprächseröffnung und als Referenzpunkt im Gespräch und dient so dem Elizitieren von (biographischen) Erzählungen. Für die Beteiligten bietet der kreative Prozess des Visualisierens die Möglichkeit innezuhalten, um mittels der bildlichen Darstellung über meist unbewusst ablaufende sprachliche Praktiken und Spracheinstellungen zu reflektieren und anschließend darüber zu sprechen. Der Prozess des Zeichnens, Kommentierens und Interpretierens kann dazu beitragen, sich „randständig“ (Franceschini 2001) sprachlicher Ressourcen, beispielsweise in informellen Kontexten erworbener Sprachen, vermehrt bewusst zu werden, das eigene Repertoire neu zu bewerten und im Hinblick auf eine Stärkung von Eigenmacht wertzuschätzen. Insgesamt kann eine Darstellungsweise, die sich sowohl des visuellen als auch des verbalen Modus bedient, dazu beitragen, Erzählmuster und Erzählerwartungen zu unterlaufen. So wird in Bezug auf Sprache beim Verfassen von Lebensläufen erwartet, dass einzelne Sprachen nach dem Grad der Kompetenz angeführt werden. Das Visualisieren des sprachlichen Repertoires begünstigt, dass auch subjektive Einstellungen zu bestimmten Sprachen und Sprechweisen oder Aspekte des emotionalen Spracherlebens thematisiert werden. Auf die Bedeutung solcher oft negierten Aspekte beim Sprachenlernen weist auch Kramsch (2009: 60) hin: „Far from being perceived as primarily a tool for communication and exchange of information, the foreign language is first and foremost experienced physically, linguistically, emotionally, artistically.“

Für die Mehrsprachigkeitsforschung wichtige Erkenntnisse lassen sich oft gerade dann gewinnen, wenn in den Sprachenportraits Unerwartetes oder Irritierendes zum Ausdruck gebracht wird.

Der multimodale Charakter, also die Möglichkeit, das sprachliche Repertoire bildhaft-präsentativ und sprachlich-diskursiv darzustellen, erlaubt es, im Gespräch auf das Bild Bezug zu nehmen und umgekehrt, Verbalisiertes nachträglich im Bild festzuhalten. Der Wechsel von einem Modus zum anderen ermöglicht ein Pendeln zwischen drei Polen: der Darstellung von Sprache als Gegenstand, als ein quasi externalisiertes Drittes, der Darstellung von Momenten des Spracherlebens als leiblich-emotionales Ergriffensein und der Darstellung von sprachideologisch geprägten Vorstellungen über bestimmte Sprachen oder Sprachpraktiken.

In der Interpretation von Sprachenportraits gehen wir davon aus, dass das Bild, die Bildlegende und die gesprochene (oder geschriebene) Erklärung des Bildes eine Einheit darstellen und dass Bedeutung im Zusammenspiel präsentativer und diskursiver Darstellungsformen hergestellt wird. Anders als beispielsweise in manchen psychoanalytisch inspirierten Zugängen (Diem-Wille 2001) betrachten wir das Bild nicht als verschlüsselte Repräsentation einer in tieferen Erfahrungsschichten gegründeten, dem Bewusstsein nicht unmittelbar zugänglichen Wahrheit, sondern (wie die Sprache) als eine auf Interaktion gerichtete Bewegung des Sichtbarmachens und Zeigens, die den Blick auf bestimmte Sachverhalte lenken und andere ausklammern kann. Daher nehmen wir Abstand von einer auktorialen Interpretation des Bildes und betrachten die Erklärung und Interpretation des Bildes durch die Forschungsteilnehmer_innen als Teil eines interaktiven Forschungsprozesses. Je nach Forschungsinteresse können zudem verschiedene qualitative Verfahren (diskurslinguistische, konversationsanalytische, metaphernanalytische usw.) zur Anwendung kommen, um das Sprachenportrait als bildlich-sprachliches Produkt zu würdigen. Obwohl es sich beim Sprachenportrait um einen qualitativen Zugang handelt, können, wenn die Fragestellung das nahelegt, fallweise auch quantitative Auswertungselemente zum Einsatz kommen, insbesondere wenn es um die Erhebungen von Sprachrepertoires in Gruppen geht, beispielsweise zur Erstellung von Schulsprachprofilen (Busch 2010a).

Im Zentrum des Forschungsinteresses steht also weniger das Artefakt eines ‚fertigen‘ Bildes als der Prozess des Denkens in und mit Bildern. Boehm (2005: 32) weist auf den Doppelcharakter des Bildbegriffs als Ding und Nicht-Ding hin, der im Englischen in der Unterscheidung zwischen *image* als Vorstellung und *picture* als Artefakt zum Ausdruck kommt. Als Artefakt

sind Bilder bereits Ergebnis eines mehrstufigen Prozesses der Visualisierung und Externalisierung, den der Bildwissenschaftler Schulz (2005: 137) folgendermaßen umreißt: „Die artifiziellen Bilder haben einen Prozess der Wahrnehmung, der Imagination, der Aneignung wie der Veräußerlichung schon durchlaufen und stehen in einem mittelbaren und vermittelnden Verhältnis zwischen Welt und Betrachter.“

4. Das Sprachenportrait als interaktionaler Prozess

Wir verstehen das Sprachenportrait also nicht als eine Darstellung des individuellen Sprachrepertoires ‚wie es ist‘, sondern als eine situationale, kontextgebundene Hervorbringung, die in der Interaktion zwischen den Beteiligten entsteht, wobei die Vorgaben (Körperumriss, Zeichen- und Erzählauforderung, Farbangebot usw.) und das Setting bereits eine Rahmung setzen.

Wenn das Sprachenportrait in der Forschung eingesetzt wird, so gilt auch hier, dass die gewählte Rahmung erheblichen Einfluss auf die gewonnenen Daten hat – auf die bildliche ebenso wie auf die sprachliche Darstellung. Abgesehen von den Faktoren, die in jedem Setting qualitativer Forschung zu beachten sind (wie beispielsweise Wahl des Ortes, asymmetrische Machtverteilung, Einzelgespräch oder Gruppendiskussion, Art der Aufzeichnung), gibt es beim Einsatz von Sprachenportraits spezifische Punkte, die ich hier diskutieren möchte: die Formulierung der Einladung zum Erstellen des Sprachenportraits, die Gestaltung des Nachfrageteil sowie die Frage, welche Art von Körperumrissen verwendet wird.

Da es in der Mehrsprachigkeitsforschung in der Regel um die Exploration komplexer heteroglossischer Konstellationen geht, können Simplifizierungen in der Einleitung der Forschungsaktivität wie *Verwenden Sie für jede Sprache, die Sie sprechen, eine andere Farbe* zu unerwünschten Reduktionen von Komplexität führen, beispielsweise zur Darstellung von Sprachen als voneinander getrennten Entitäten oder auf sprachideologisch geprägte Gleichsetzungen von Sprache und Nation. Das spezifische Potenzial, das einem Denken in Bildern innewohnt – etwa die Darstellung eines Spannungsverhältnisses zwischen dominanten Sprachideologien und dem eigenen Spracherleben – kann auf diese Weise nicht ausgeschöpft werden.

In einem aktuellen transdisziplinären Projekt³ haben wir die folgende Aufforderung gewählt:

Wir möchten Sie einladen, Ihre Sprachenwelt beziehungsweise Ihr sprachliches Repertoire bildlich darzustellen. Nehmen Sie dafür den vorgegebenen Körperumriss oder zeichnen Sie auf der Rückseite des Blatts selbst einen; suchen Sie Farben aus, die zu den verschiedenen Sprachen und Sprechweisen passen, die für Sie eine Bedeutung haben.

Die Aufgabe kann durch ergänzende Fragen präzisiert werden: *Wie erleben Sie Ihre verschiedenen Arten zu sprechen, zu schreiben, mit anderen zu kommunizieren? Wie erleben Sie Sprachen und Sprechweisen, die in Ihrer Umwelt präsent sind?, Welchen Platz würden Sie ihnen in diesem Bild zuweisen?* Sinnvoll sind auch Fragen, die eine biographische Reflexion begünstigen: *Geben Sie vielleicht von Sprachen und Sprechweisen aus, die für Sie gegenwärtig eine Rolle spielen, denken Sie auch an solche, die weiter zurückliegen oder noch kommen können, Denken Sie auch an verschiedene Personen oder Lebenssituationen.* Manchmal hilft auch der Hinweis, dass man beim Zeichnen nichts richtig oder falsch machen kann oder dass jederzeit noch Ergänzungen hinzugefügt werden können. Die Teilnehmer_innen werden außerdem gebeten, eine Bildlegende anzufertigen und die einzelnen Farbeinträge zu benennen bzw. zu erläutern. Auf die Bitte, das Portrait vorzustellen, erfolgt in der Regel eine mehr oder weniger ausführliche Spontanerzählung, die mit Fragen nach der Bedeutung der Farbwahl oder der Platzierung einzelner Elemente im Bild unterstützt werden kann. Die Gesprächsführung orientiert sich an den Grundsätzen respektvoller, biographisch orientierter Forschung, wie sie beispielsweise von Bourdieu (1997) oder Breckner (2005) in unterschiedlicher Weise exemplifiziert werden.

Je offener die Einladung zum Erstellen eines Sprachenportraits formuliert wird, desto breiter und differenzierter ist das Spektrum dessen, was Teilnehmer_innen als Sprachen oder Sprechweisen anführen. In dem genannten transdisziplinären Projekt waren dies Sprachen im herkömmlichen Sinn (Deutsch, Tschechisch ...), unterschiedliche Varietäten (Hochdeutsch, Mundart, Slang ...), Sprechweisen, die mit bestimmten Personen (Freunde, Mutter, Großvater, Partner ...), Situationen (Urlaub, Arbeit ...) oder Praktiken (Schreiben, Singen, Beten, Sprachspielereien ...) assoziiert werden. Angeführt wurden auch das Sprechen mit Tieren sowie Formen non-verbaler Kommu-

3 Transdisziplinäre explorative Pilotstudie „Mehrsprachigkeit und Resilienz“ (2012–2014); siehe dazu Anm. 3.

nikation (Körpersprache, Gesten, Schweigen ...) und schließlich Sprachen im übertragenen Sinn als Ausdruck von Stimmungen (Sprache der Angst, der Vernunft, der Wut, der Liebe ...). Insgesamt haben die Teilnehmer_innen ihr sprachliches und kommunikatives Repertoire in einer Weise dargestellt, die dessen heteroglossischen Charakter deutlich werden lässt, wobei ich *Heteroglossie* im Sinn von Bachtin (1979) als komplexe Pluralität von Sprachen, Stimmen und Diskursen verstehe.

Für das Arbeiten mit Sprachenportraits sind verschiedene Körpersilhouetten im Umlauf: von solchen, die aufgrund ihrer Kleidung und Haartracht als Mädchen bzw. Bub zu erkennen sind, bis zu stark abstrahierten Figuren in der Form so genannter Lebkuchenmännchen. Verwendet werden, wie weiter oben erwähnt, auch bearbeitete Fotoportraits oder lebensgroße Ganzkörperumrisse. Nach verschiedenen Versuchen haben wir uns für eine kunsttherapeutisch begründete Vorlage⁴ entschieden, die unter Nennung der Quelle frei verfügbar ist (Abbildung 1).

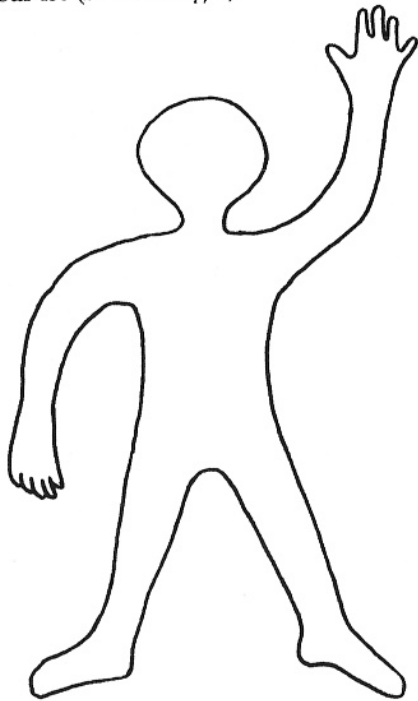


Abbildung 1: Kunsttherapeutisch begründete Vorlage für eine Körpersilhouette

⁴ Ich bedanke mich bei der Zürcher Kunst- und Psychotherapeutin Isabelle Rentsch für die vielen wertvollen Anregungen und das Zeichnen des Körperumrisses.

Der Körperumriss ist in dieser Vorlage eher schematisch dargestellt – keine Geschlechtsspezifika, keine Bekleidung, aber auch nicht ‚nackt‘ (z. B. keine Zehen). Ohne dass eine spezifische Körperbewegung dargestellt wird, deutet die Haltung doch Dynamik an. Die unterschiedliche Position der Arme bietet die Möglichkeit zu Differenzierungen. Die vorgegebene Figur soll nicht zu ‚perfekt‘ aussehen, um die Zeichnenden nicht zu entmutigen. Außer den angedeuteten Fingern sind keine Details (wie Augen, Mund, Ohren) eingezeichnet, damit die Möglichkeit zur Ergänzung besteht. Der Kopf ist im Verhältnis zum Körper etwas größer gezeichnet als die übliche Proportion (bei Erwachsenen 1:7), um genug Raum zum Einzeichnen zu lassen. Der Körperumriss wird so auf ein A4-Querformat platziert, dass er nicht ‚im Leeren‘ steht, (was u. U. Ängste auslösen kann), rechts bleibt Raum für die Bildlegende. Größere Umrissformen, insbesondere lebensgroße, können, ebenso wie ein leeres Blatt, für Zeichnende bedrohlich wirken. Der Körperumriss gibt eine Rahmung vor, er erlaubt sowohl eine freie, kreative Ausgestaltung als auch schematisierte Visualisierungen in der Art eines Diagramms.

5. Körperbild als Metaphernraum

Die Verbreitung des Sprachenportraits verdankt sich nicht zuletzt dem Umstand, dass Sprache (auch) ein leibliches Phänomen ist und diese Dimension durch den Körperumriss angesprochen wird. Sprache ist eng mit Identitätskonstruktionen und Konzeptionen des Selbst als ein in Sprache gegründetes und sprachhandelndes Subjekt verbunden. Mein sprachliches Repertoire, auf das ich in der Interaktion mit anderen zurückgreifen kann, ist Teil des Körperbildes, das ich von mir selbst habe, das mir durch andere gespiegelt wird und das ich anderen gegenüber situational als „soziales Porträt“ (Goffman 1981: 28) zur Darstellung bringe. Schulz (2005: 130–131) sieht Körper generell als einen wichtigen Bezugspunkt in bildlichen Darstellungen, weil sie „Schnittstellen zwischen Innen und Außen, Innenwelt und Außenwelt, zwischen Bilder sehenden Subjekten und als Bilder wiederum gesehenen Objekten sind“. Die metaphorische Verwandlung des Körpers in ein Bild ermöglicht Schulz zufolge einen Moment der Selbstdistanzierung und des künstlichen Abstandes zu sich selbst, der es erlaubt, sich als ein anderes Gegenüber erfahren zu können. Aus phänomenologischer Warte ist diese Möglichkeit zur Selbstdistanzierung in der Dualität von Leib-Sein und Körper-Haben angelegt, die unterschiedlichen „Positionalitäten“ im Verhältnis zur Umwelt entspricht (Lindemann 1994: 80): der Leib als nicht-relativierbarer Mittelpunkt des Hier-und-Jetzt, auf

den die Umwelt konzentrisch bezogen ist, der Körper als ein beobachtbares Objekt und damit als Möglichkeit, aus dieser ‚Positionalität‘ herauszutreten und sich selbst aus einer Außenperspektive wahrzunehmen.

Das Sprachenportrait ermöglicht es, wechselweise beide Positionen einzunehmen, zwischen dem erlebenden Subjekt-Leib und dem beobachtbaren Objekt-Körper zu pendeln, zwischen der Innensicht des Spracherlebens bzw. der eigenen sprachlichen Verfasstheit und der Außensicht auf verdinglichte Sprachen und sprachlich-diskursive Prägungen, die man ‚hat‘. Dieser Perspektivwechsel trägt potenziell dazu bei, Sichtweisen zu verändern. Wenn Bilder genuin Sichtbarkeit von ‚etwas‘ hervorbringen, das der Wahrnehmung ohne das Bild nicht zugänglich ist, sind sie mehr als Medien der Repräsentation einer unabhängig von ihnen vorgefundenen Wirklichkeit, sie werden ihrerseits Wirklichkeitsgestalter, sie werden performativ (vgl. Breckner 2010: 89). Ein Vorzug des Sprachenportraits wäre demnach, dass es dazu beitragen kann, den Blick auf die eigene sprachliche Verfasstheit zu erweitern und zu verändern.

In den Sprachenportraits können verschiedene Arten der Strukturierung beobachtet werden, die unterschiedlichen Metapherräumen entsprechen. Durch den Körperumriss nahegelegt wird eine Strukturierung nach Körperteilen, die auf gängige Metaphern wie Kopf als Sitz der Vernunft, Bauch als Sitz der Gefühle, Herz als Ort der Vertrautheit, Hand als soziales Handeln usw. zurückgreifen können. Strukturiert wird häufig auch mit Hilfe von Raummotiven – innen/außen als Metapher z. B. für Vertrautes und Fremdes, oben/unten z. B. für Aktuelles und weiter Zurückliegendes, große/kleine Flächen z. B. für Wichtiges und weniger Wichtiges. In der Gestaltung werden häufig auch ikonische Elemente (wie Pfeil, Blitz, Herz), Symbole (Nationalflaggen) oder Ornamente genutzt. Auch Farben bzw. unterschiedliche Farbwerte werden teilweise im Sinne gängiger Konnotationen verwendet (z. B. rot für Emotionales, blau als kühle Farbe, hell für Positives, dunkel für Bedrohliches), aber auch, weil sie mit persönlichen Präferenzen (Lieblingsfarben) oder Aversionen verbunden sind. Festzuhalten ist, dass es keine allgemein gültigen Gesetzmäßigkeiten dafür gibt, welche Bedeutung einer Farbe zugeschrieben wird. Wie Farbe empfunden wird, ist zwar bis zu einem gewissen Grad historisch-kulturell bedingt, Farbdeutungen und -präferenzen können aber nicht einfach einzelnen ‚Kulturen‘ zugeordnet werden, sondern sind an bestimmte Trägerflächen, Konventionen und Kontexte gebunden (vgl. Gage 1999: 33; Gekeler 2004: 114). Aber auch für eine Person kann ein und dieselbe Farbe mit vielfältigen Konnotationen verbunden sein, wie Heller (2004: 13) in einer groß angelegten Fragebogenstudie nachweisen konnte. So wurde

grün von mehreren Studienteilnehmer_innen gleichzeitig mit Begriffen wie ‚Hoffnung‘, ‚Giftiges‘, ‚Herbes‘, ‚Beruhigendes‘ assoziiert. Wofür einzelne Elemente der Visualisierung stehen und in welcher Relation sie zueinander stehen, ist nicht unmittelbar aus dem Bild herauszulesen, sondern erschließt sich durch die Erläuterung, die die Zeichnenden geben.

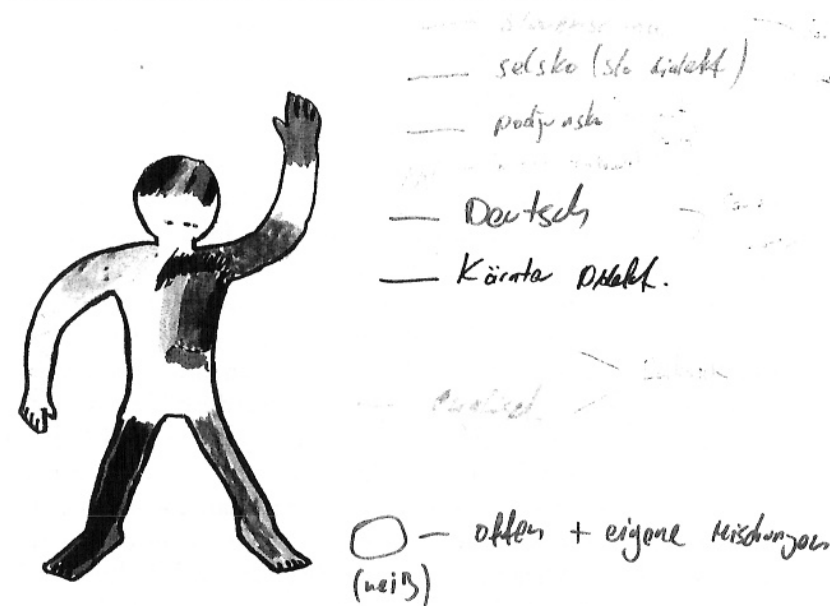


Abbildung 2: Exemplarisches Sprachenportrait

Das Sprachenportrait, das hier exemplarisch abgebildet ist (Abbildung 2), stammt aus einem Workshop mit Schüler_innen einer zweisprachigen Schule (Slowenisch und Deutsch) in Kärnten. Peter, der damals 17 Jahre alt war, stellte seine Zeichnung in der Gruppe vor. In seinem Porträt dominiert eine Strukturierung nach Körperteilen. Einen Fuß bezeichnet er als *deutsch*, einen als *slowenisch* („die beiden Säulen“). Sie stehen, wie er sagt, auch für die Sprache der Mutter und die des Vaters. Im Herzen habe er den slowenischen und den deutschen Dialekt eingezeichnet, im Kopf „überwiegt eigentlich die deutsche Sprache, weil in Kärnten eh ziemlich alles deutsch“ sei. Um dem jüngeren Cousin „die Hand auszustrecken“, hat Peter den (slowenischen) Jauntalerdialekt gelernt, den er in die erhobene Hand einzeichnet. Das in der Schule gelernte Italienisch und Englisch habe er auf die Schultern gepackt, weil es eine Last sei, aber auch ein Rucksack, den er bei Bedarf auspacken könne.

Peter verwendet aber auch andere Arten der Strukturierung, so jene zwischen innen und außen. Beispielsweise zeichnet er die beiden zu Hause gesprochenen Dialekte ins Innere der Beine, die dazu gehörigen ‚Hochsprachen‘ darum herum. Auch die Farbgebung spielt eine gewisse Rolle. Für den deutschkärntner Dialekt wählt er einer häufig benutzten Symbolik entsprechend braun. Weiß steht ihm zufolge für alles, was noch „offen“ ist und kommen mag. Für eine ausführlichere Diskussion dieses und eines weiteren Sprachenportraits siehe Busch (2013: 40–44 und 72–79).

Das Sprachenportrait kann also als ein Raum verstanden werden, der – in bildlich-präsentativer und sprachlich-diskursiver Weise – durch Metaphern strukturiert und gestaltet wird. Lakoff und Johnson (1980) haben in ihren Arbeiten in den 1980er und 90er Jahren gezeigt, dass Metaphern weit mehr sind als sprachlich-rhetorische Figuren. Vielmehr folge das menschliche Konzeptsystem in hohem Ausmaß Prozessen der Metaphernbildung, indem die Bedeutung eines Sachverhalts auf einen anderen übertragen wird. Metaphern sind aus dieser Sicht Teil des leiblich-sinnlichen Orientierungssystems, sie sind, wie Lakoff und Johnson (1999) formulieren, ‚im Fleisch‘ verankert. In ähnlicher Weise versteht auch Langer (1965: 142) die Bildung von Metaphern als grundlegende menschliche Fähigkeit zur Anwendung bildlich-präsentativer Symbole. Jede neue Erfahrung oder Idee ruft ihr zufolge zunächst eine Metapher hervor. Ute Karl (2006) plädiert dafür, das phänomenologisch inspirierte Metaphernverständnis von Lakoff und Johnson im Sinne der Diskurstheorie zu erweitern, um Metaphern auch als Teil historisch-kultureller Diskurse und machtförmiger Symbolisierungsweisen zu verstehen. Die von ihr vorgeschlagene Verknüpfung von Metaphernanalyse (z. B. Schmitt 2003) und Diskursanalyse kann – auch im Zusammenhang mit Sprachenportraits – dazu beitragen, dem Einfluss von Diskursen bzw. Sprachideologien auf metaphorische Konzepte der Selbstkonstituierung nachzuspüren.

6. Zusammenfassung

Als kreative Forschungsmethode arbeitet das Sprachenportrait mit Bild und Sprache, es erzeugt neben einer sprachlich-diskursiven Form der Darstellung auch eine bildlich-präsentative, die einer anders garteten ‚Logik‘ folgt. Die bildlich-präsentative Darstellung lenkt den Blick auf das Ganze und auf Relationen einzelner Elemente zueinander. Dadurch eignet sich das Sprachenportrait besonders für Fragestellungen, die sich für eine Exploration heteroglossischer sprachlicher Repertoires jenseits von diskursiv hergestellten

Kategorien und Dichotomien wie jener zwischen Erst- und Zweitsprache, Herkunfts- und Zielsprache interessieren. Indem durch die vorgegebene Silhouette ein Körperbezug hergestellt wird, wird die leiblich-emotionale Dimension von Sprache evoziert. So können Repräsentationen von, Einstellungen zu und Positionierungen gegenüber bestimmten Sprachen und Sprechweisen, die ihrerseits sprachideologischen Bewertungen unterworfen sind, mit Rekurs auf unterschiedlich strukturierte Metaphernräume zum Ausdruck gebracht werden. Schließlich unterstützt der Zugang eine Reflexion des eigenen sprachlichen Repertoires, indem er es ermöglicht, wechselweise die Innenperspektive des erlebenden Subjekt-Leibs und eine Außenperspektive auf den sprachlich konstituierten Objekt-Körper einzunehmen.

Die Vorlage für das Sprachenportrait ist abrufbar unter:
www.heteroglossia.net/Sprachportraet.123.0.html

Literatur

- Bachtin, Michail M. 1979. *Das Wort im Roman* (1934–35). In Ders., *Ästhetik des Wortes*, hg. v. Rainer Gröbel, 154–300. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boehm, Gottfried. 2005. Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*, 28–44. Köln: DuMont.
- Bourdieu, Pierre. 1997. Verstehen. In Gabrielle Balazs, Stéphane Beaud, Pierre Bourdieu, Sylvain Broccolichi, Patrick Champagne, Rosine Christin, Remi Lenoir, Françoise Cœuvard, Michel Pialoux, Abdelmalek Sayad, Franz Schultheis & Charles Soulié, *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*, 779–823. Konstanz: UVK.
- Breckner, Roswitha. 2005. *Migrationserfahrung – Fremdheit – Biographie: Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breckner, Roswitha. 2010. *Sozialtheorie des Bildes: Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: transcript.
- Bredenkamp, Horst. 2005. Drehmomente: Merkmale und Ansprüche des *iconic turn*. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder*, 15–26. Köln: DuMont.
- Bristowe, Anthea, Marcelyn Oostendorp, & Christine Anthonissen. 2014. Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies* 32(2). 229–245.

- Busch, Brigitta. 2006. Language biographies for multilingual learning: Linguistic and educational considerations. In Brigitta Busch, Aziza Jardine & Angelika Tjoutuku (Hgg.), *Language biographies for multilingual learning* (Occasional Papers No. 24), 5–17. Cape Town: PRAESA.
- Busch, Brigitta. 2010a. School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and Education* 24(4). 283–294.
- Busch, Brigitta. 2010b. „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick“: Zum Konnex von Politik und Spracherleben. In Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Florian Menz & Michal Krzyzanowski (Hgg.), *Diskurs, Politik, Identität. Discourse, politics, identity: Festschrift für Ruth Wodak*, 235–244. Tübingen: Stauffenburg.
- Busch, Brigitta. 2010c. Die Macht präbabilonischer Phantasien: Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik LiLi* 40(160). 58–82.
- Busch, Brigitta. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta. 2016. Gehört werden: Sprachrepertoire und Spracherleben im Zeichen sozialer Exklusion. *Forschung Sprache (E-Journal)* 2. 37–48. <http://download.schulz-kirchner.de/forschung-sprache/einzelausgaben/> (Abruf am 4. 12. 2017).
- Busch, Brigitta. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of Spracherleben – the lived experience of language. *Applied Linguistics* 38(3). 340–358.
- Busch, Brigitta & Luise Reddemann. 2013. Mehrsprachigkeit, Trauma und Resilienz. *Zeitschrift für Psychotraumatologie* 11(3). 23–33.
- Butler, Judith. 2001. *Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Coffey, Simon. 2015. Reframing teachers' language knowledge through metaphor analysis of language portraits. *The Modern Language Journal* 99(3). 500–514.
- Diem-Wille, Gertraud. 2001. A therapeutic perspective: The use of drawings in child psychoanalysis and social science. In Theo Van Leeuwen & Carey Jewitt (Hgg.), *Handbook of visual analysis*, 119–133. London & Thousand Oaks: Sage.
- Farmer, Diane. 2012. Portraits de jeunes migrants dans une école internationale au Canada. *La revue internationale de l'éducation familiale* 31(1). 73–94.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franceschini, Rita. 2001. Sprachbiographien randständiger Sprecher. In Rita Franceschini (Hg.), *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*, 111–125. Tübingen: Stauffenburg.

- Gage, John. 1999. *Color and meaning: Art, science, and symbolism*. Oakland: University of California Press.
- Gekeler, Hans. 2004. *Handbuch der Farben: Systematik, Ästhetik, Praxis*. Köln: DuMont.
- Goffman, Erving. 1981. *Geschlecht und Werbung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid. 2015. Die Karriere einer Kontur: Sprachenportraits. In Inci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hgg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*, 294–304. Münster & New York: Waxmann.
- Heller, Eva. 2004. *Wie Farben wirken: Farbpsychologie, Farbsymbolik, kreative Farbgestaltung*. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Husserl, Edmund (2012 [1929]). *Cartesianische Meditationen*. Hrsg. von Elisabeth Ströker. Hamburg: Felix Meiner.
- Jager, Adèle de, Anna Tewson, Bryn Ludlow, & Katherine M. Boydell. 2016. Embodied ways of storying the self: A systematic review of body-mapping. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research FQS* 17(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2526> (Abruf am 4. 12. 2017).
- Karl, Ute. 2006. Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research FQS* 8(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-8.1.211> (Abruf am 4. 12. 2017).
- Kramsch, Claire. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2006. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Krumm, Hans-Jürgen & Eva-Maria Jenkins. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1999. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Langer, Susanne. 1965. *Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Lindemann, Gesa. 1994. Die Konstruktion der Wirklichkeit und die Wirklichkeit der Konstruktion. In Theresa Wobbe & Gesa Lindemann (Hgg.), *Denkachsen: Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*, 115–146. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1966. *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Mitchell, William J. T. 1987. *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neumann, Ursula. 1991. Ideenkiste: Ich spreche viele Sprachen. *Die Grundschulzeitschrift* 43. 59.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2006. Meine Sprachen und ich. In Bernt Ahrenholz (Hg.), *Kinder mit Migrationshintergrund*, 115–131. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Pelzmann, Deborah & Maria Felberbauer. 2010. *Europäisches Sprachenportfolio – Grundschule (6–10 Jahre): Leitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Prasad, Gail. 2014. Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *The Canadian Journal of Applied Linguistics* 17(1). 51–77.
- Schäfer, Thomas & Bettina Völter. (2005). Subjekt-Positionen: Michel Foucault und die Biographieforschung. In Bettina Völter, Bettina Dausien, Helma Lutz & Gabriele Rosenthal (Hgg.), *Biographieforschung im Diskurs*, 161–189. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, Rudolf. 2003. Methode und Subjektivität in der Semantischen Metaphernanalyse. *Forum qualitative Sozialforschung FQS* 4(2), Art. 41.
- Schulz, Martin. 2005. *Ordnungen der Bilder: Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- Singer, Ruth & Salome Harris. 2016. What practices and ideologies support small-scale multilingualism? A case study of Warruwi Community, northern Australia. *International Journal for the Sociology of Language* 241. 163–208.
- Spies, Tina & Elisabeth Tuiider. 2017. Biographie und Diskurs: eine Einleitung. In Tina Spies & Elisabeth Tuiider (Hgg.), *Biographie und Diskurs: Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen*, 1–20. Berlin, Heidelberg & New York: Springer.
- Wehrle, Maren. 2016. Normale und normalisierte Erfahrung. In Hilge Landweer & Isabella Marcinski (Hgg.), *Dem Erleben auf der Spur: Feminismus und die Philosophie des Leibes*, 235–256. Bielefeld: transcript.

Andrea Daase

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 Zweitsprachenerwerbsforschung 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 anderen 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-