

Beitrag zum Themenschwerpunkt „Zum Status quo von Berufs- und Fachsprachen und ihrer Vermittlung“

Andrea Daase*

Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf

A practical theoretical and functional view of concepts of German as a Second Language for Professional Purposes

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0006>

Zusammenfassung: Der Beitrag greift Überlegungen zum Konzept Sprache als soziale Praxis und seiner didaktischen Umsetzung aus EU-Projekten zum Berufsbezogenen Deutsch als Zweitsprache auf und führt sie mittels praxistheoretischer Ansätze fort. Als ein mit dieser Sicht kompatibles und für didaktische Zwecke produktives Konzept wird die Funktionale Grammatik nach Halliday und Schleppegrell vorgeschlagen. Unter Rückgriff auf aktuelle Konzepte werden Anregungen für die Unterrichtspraxis vorgestellt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Zweitsprache für den Beruf, Praxistheorie, Funktionale Grammatik

Abstract: The article takes up considerations of the concept of language as a social practice and its didactic implementation from EU projects on German as a second language for professional purposes and takes them further by means of practical theoretical approaches. Functional grammar according to Halliday and Schleppegrell is proposed as a concept compatible with this view and productive for didactic purposes. With reference to current concepts, suggestions for teaching practice are presented.

Keywords: German as a second language for professional purposes, theory of social practices, functional grammar

*Kontaktperson: Prof. Dr. Andrea Daase, E-Mail: adaase@uni-bremen.de

1 Einleitung

Im Sommer 2016 wurden die bis dato über den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierten Berufssprachkurse für nach Deutschland eingewanderte Erwachsene mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in die nationale Förderung überführt. Der damit verbundene Ausbau der berufsbezogenen DaZ-Kurse hat eine mit der Einführung der Integrationskurse eingeläutete Trendwende in der bisherigen Entwicklung initiiert: Während die Anfänge des DaZ-Unterrichts in den 1960er Jahren ihrem Inhalt nach vornehmlich arbeitsbezogen waren und aufgrund des Interesses der Betriebe an einem reibungslosen Ablauf am Arbeitsplatz zum Teil vor Ort stattfanden (vgl. Hufnagl et al. 2011: 127–128), wurde mit der diskursiven Verknüpfung von Integration mit (alltagssprachlichen) Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) der Fokus auf Alltagsthemen und -kommunikation sowie grammatische Inhalte gelegt und durch Sprachprüfungen getestet. Die Berufssprachkurse in der Finanzierung über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) folgen nun diesem Trend: Auf unterschiedlichen Niveaus soll – zum Teil allgemein für die Berufstätigkeit, zum Teil für bestimmte Berufssparten – eine wie auch immer geartete *Berufssprache* erworben und deren Beherrschen durch Prüfungen belegt werden. Damit sollen die Lernenden für die jeweiligen Berufsfelder oder allgemein für den Arbeitsmarkt handlungsfähig werden.

In vor dieser Trendwende durchgeführten europäischen Projekten zu *Deutsch für den Beruf* hingegen hat sich ein Verständnis von Sprache als *sozialer Praxis* etabliert (Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005), welche nur in ihrer Einbettung in soziale Kontexte, in denen Bedeutung konstruiert wird, zu verstehen ist und sich letztendlich auch nur dort umfänglich angeeignet werden kann. Damit wird auf Ansätze des situierten Lernens in *communities of practice* (Lave/Wenger 1991) verwiesen, welche mit dem *social turn* (Block 2003) in der Zweitsprachaneignungsforschung Anwendung gefunden haben und gemeinsam mit anderen Ansätzen unter Soziokulturellen Theorien firmieren (vgl. Daase 2018). Eine produktive Erweiterung bieten die aktuell breit rezipierten und angewandten praxistheoretischen Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften an, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Ihr Verständnis von sozialer Praxis geht über das des sozialen Handelns im Sinne intentionaler Handlungen einzelner Individuen hinaus (Hörning 2011: 142–143), indem mit *routinisierten Praktiken* auf das diesen zugrunde liegende kollektive implizite Wissen (Reckwitz 2003: 289) verwiesen wird. Ebenso wird in diesen Ansätzen aber auch die Diskrepanz zwischen vermitteltem Wissen und diesen Praktiken und damit von Differenzen innerhalb der Praxis einer *community of practice*, „die auf einer Vermischung mit der Kontingenz menschlicher Lebenspraxis beruhen“ (Hörning/Reuter 2004: 11), in den Blick genommen.

Für sprachliche Analysen als Grundlage der Vermittlung beruflicher Register zur Teilhabe an beruflichen Praktiken eignet sich die soziosemiotische Perspektive Hallidays und seine Funktionale Grammatik (1978; 1993), insbesondere aufgrund ihrer Annahme, dass Wissen und Lernen in der Sprachaneignung beziehungsweise im -gebrauch nicht trennbar sind (Halliday 1993: 93–94), ihrer konsequenten Verbindung von Sprache und Kontext sowie Bedeutungsherstellung und Form. Die Funktionale Grammatik kann – so soll in diesem Beitrag gezeigt werden – in einer praxeologischen Sichtweise als Werkzeug verwendet werden, um sich – zumindest in Ansätzen und soweit möglich – der Implizitheit der Praktiken zu nähern und damit den Zugang oder ihre Aneignung zu unterstützen.

Ausgehend von den ersten Ansätzen einer Zugrundelegung von Sprache als sozialer Praxis und ersten verhalten funktionalen Anfängen eines Verständnisses von DaZ für den Beruf wird im Folgenden der Versuch unternommen, eine praxistheoretisch fundierte Sicht von berufsbezogenem Deutsch mit einer funktionalen Sprachtheorie zu verbinden, die es ermöglicht, die Vorbereitung auf berufssprachliche Partizipation am Arbeitsplatz nicht auf isolierte Handlungen auf Basis von (abprüfbarem) Sprachwissen zu reduzieren. Dafür wird das funktionale Sprachverständnis Hallidays als Grundlage für Konzepte und Curricula vorgeschlagen und beispielhaft angewendet.

2 Sprache als soziale Praxis

Im Folgenden sollen zunächst erste Annäherungen an praxeologische und funktionale Ansätze in Projekten für *Deutsch für den Beruf* nachgezeichnet sowie ihre Grenzen verdeutlicht werden, bevor auf praxistheoretische Ansätze sowie ihre Anwendungsmöglichkeiten eingegangen wird.

2.1 Das Verständnis von Sprache als sozialer Praxis in EU-Projekten zu Berufsbezogenem Deutsch

Projekte zur berufsbezogenen (Deutsch als) Zweitsprachaneignung, wie zum Beispiel *ODYSSEUS* (vgl. Grünhage-Monetti/Halewijn/Holland 2003), *SEP* (Setting up Partnerships Against Social Exclusion at the Workplace) oder *TRIM* (Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community) (vgl. Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005), welche um die Jahrtausendwende vor allem vom Europarat und der Europäischen Kommission finanziert wurden, basierten auf einem Verständnis von Sprache als sozialer Praxis:

„Das bedeutet, dass sie nur selten isoliert von einzelnen Individuen praktiziert wird. Vielmehr geht es um Interaktion mit anderen in einer spezifischen Zeit in einem spezifischen Raum. Wie in anderen Kontexten ist Sprache am Arbeitsplatz gekennzeichnet von expliziten und impliziten sozio-kulturellen Regeln der jeweiligen ‚Community of practice‘. Wie diese zusammengesetzt ist – z. B. Ethnie, Alter, Gender usw., gestaltet die Kommunikation, genauso wie die Einbettung in soziale, ökonomische, kulturelle und politische Interaktionen. Alle Beteiligten an diesen Kommunikationsprozessen tragen also in gleichem Maße für Erfolge und Misserfolge [Verantwortung, A.D.] und sind damit in ihren verschiedenen Rollen und Funktionen unsere AnsprechpartnerInnen für Initiativen zur Verbesserung von Kommunikation am Arbeitsplatz.“ (Grünhage-Monetti/Klepp 2004: 16)

Diese Sicht geht somit über kognitiv-interaktionistische Ansätze der Zweitsprachaneignung (u. a. Long 1996) hinaus, die zwar die Wechselbeziehung der beteiligten Menschen in der jeweiligen (Lern-)Situation berücksichtigen, nicht aber den weiteren Kontext sowie soziale Wissensordnungen einbeziehen. Als theoretische Grundlage für ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis in den genannten Projekten dient einerseits Wengers (2008) Konzept der *communities of practice*. Damit sind im vorliegenden Zusammenhang Gruppen mit einem gemeinsamen mehr oder weniger beruflichen Diskurs- und Handlungszusammenhang gemeint, deren Artefakte und kodifizierte Regeln, vor allem aber auch ihre „impliziten Beziehungen, stillschweigenden Konventionen, subtilen Fingerzeige, unerwähnt bleibenden Faustregeln, erkennbaren Sitten, besonderen Wahrnehmungen, Gefühlsstimmungen, einverlebten Verständnisweisen, zugrundeliegenden Annahmen und geteilten Weltansichten“ (Kaufmann/Grünhage-Monetti 2003: 43) in die curriculare Planung der (sprachlichen) Vorbereitung von DaZ-Sprechenden Eingang finden müssen.

Auf der Suche nach einem Sprachmodell, das der sozio-kulturellen Konstituiertheit von Sprache gerecht wird und das isolierte systemtheoretische und strukturalistische Verständnis überwindet, wurde in den genannten EU-Projekten zum andern auf das Drei-Dimensionen-Modell von Bill Green zurückgegriffen (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004: 16–17; Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005: 14–18; Kaufmann/Grünhage-Monetti 2003: 43–44). Über die sprachlichen Oberflächenphänomene *Wortschatz*, *Grammatik* und *Aussprache* hinaus, die bei der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen häufig im Vordergrund stehen, wird auf darunter liegende Bedeutungsebenen verwiesen, die „von den Beteiligten eines jeweils spezifischen Kontextes konstruiert werden“ (ebd.). Die *operative/funktionale Dimension* verweist auf die formale Richtigkeit, also den Aspekt von Sprache als strukturelles System sowie „to the transactional functions of language as exchange of factual information“ (Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005: 15). Die *kulturelle Dimension* ermöglicht, Bedeutungen zu konstruieren, sich kulturell und sprachlich angemessen zu verhalten, indem das für die jeweilige Sprachhandlung im jeweiligen Kontext passende Register ge-

wählt wird. Die *kritische Dimension* verweist auf aktive Partizipation im Sinne von Evaluation, Problemlösung und Verbesserung.

Zwar lenkt dieses Konzept die Aufmerksamkeit auf zuvor in diesem Bereich weniger beachtete Dimensionen von Sprache und weist einen grundsätzlich funktionalen Ansatz auf, es bleibt aber einem eher interaktionistischen Verständnis verhaftet, wird nicht weiter für den Gegenstand *Deutsch als Zweitsprache für den Beruf* ausgearbeitet und bleibt damit an der Oberfläche. Zudem werden die einzelnen Dimensionen nicht ausreichend miteinander in Beziehung gesetzt und auch nicht trennscharf voneinander abgegrenzt, so dass das Modell inkonsistent bleibt. So wird zum Beispiel bei der *operationalen/funktionalen Dimension* auf spezifisches Vokabular und spezifische Sprachhandlungen verwiesen, welche aber ebenfalls in der kulturellen Dimension in Registerfragen eine Rolle spielen (vgl. Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005: 15; Kaufmann/Grünhage-Monetti 2004: 44). So wäre *Kanüle* ein Beispiel für spezifisches Vokabular in der Pflege. Als spezifische Sprachhandlungen, die im Alltag kaum zu finden sind, kann die handlungsbegleitende Kommunikation gelten, um Pflegehandlungen anzukündigen oder informierend zu begleiten beziehungsweise Anweisungen zu geben („So, dann nehme ich Ihnen jetzt mal Blut ab. Machen Sie bitte den Arm frei und legen Sie ihn hier ab. Okay, dann machen Sie bitte eine Faust. Ja, so ist gut, Achtung, das wird jetzt etwas kalt. Und jetzt piekst es ein bisschen, es ist aber eine ganz dünne Kanüle. Gut. Sie können die Faust jetzt wieder öffnen. Ist alles in Ordnung?“). Diese spezifische Sprachhandlung verlangt nach einem für die Situation und die Beziehungen der Beteiligten angemessenen Register. Vor allem aber fehlt – was für ein Sprachmodell für den unterrichtlichen Bereich der Aneignung des *Deutschen als Zweitsprache für den Beruf* nicht unwesentlich ist – eine Verbindung von Form und Bedeutung.

Insbesondere das Sprachmodell wurde – gegebenenfalls auch aufgrund der zeitlich begrenzten Projekte – nicht weiter und theoretisch vertiefter für den Gegenstandsbereich ausgearbeitet und praktisch angewendet. Ein Verständnis von Sprache als sozialer Praxis als Grundlage von *Deutsch als Zweitsprache für den Beruf* erhält in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung insbesondere durch in soziokulturellen Theorien verortete Forschungsarbeiten (vgl. Daase 2018; Wernicke [im Erscheinen]) zunehmend Aufmerksamkeit, allerdings steht hier eine Verbindung mit dem Prozess der Aneignung noch aus (vgl. zum schulischen Fachunterricht Ohm [im Erscheinen]). Bedarfserhebungen als Grundlage für institutionelle Angebote zu *Deutsch für den Beruf* (vgl. u. a. Weissenberg 2012) konzentrieren sich vor allem auf sprachliche Aspekte beruflichen *Handelns*, beziehen bislang aber nicht das Konzept der sozialen Praktiken mit ein.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass in diesem Arbeitsfeld den (beruflichen) Praktiken selbst, der Hinführung zur Partizipation an diesen und dem

Zusammenhang zwischen Praktiken und zugrunde liegendem (sprachlichen) Wissen noch zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden ist. Dies gilt gleichermaßen für die theoretische Konzipierung dieses sprachlichen Wissens. Didaktische Konsequenzen finden sich für den Unterricht vor allem in der Weiterentwicklung der Szenariodidaktik (Sass/Eilert-Ebke 2014), die mit dem Dreisatz *Themen, Aufgabe, Szenarien* bereits in den oben erwähnten Projekten angelegt war (vgl. Grünhage-Monetti/Klepp 2004: 18–19; Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005: 49–52), oder in dem kursbegleitenden oder -unabhängigen Sprachcoaching (vgl. Daase et al. 2014). Dennoch muss konstatiert werden, dass – bezogen auf die Kursorganisation, die Kurskonzepte und die Materialien – die gesellschaftspolitischen Entwicklungen seit 2005 bis auf wenige Ausnahmen zu einer Stagnation der dargestellten Ansätze auf der Grundlage von Sprache als sozialer Praxis und funktionaler Sichtweisen im Feld *Deutsch als Zweitsprache für den Beruf* geführt haben. Dies ist nicht zuletzt auch der Einführung verpflichtender Abschlussprüfungen in den Berufssprachkursen durch das BAMF und dem diesen zugrunde liegenden Sprachverständnis geschuldet.

Im Folgenden soll nun eruiert werden, inwieweit aktuelle praxeologische und sprachfunktionale Arbeiten auf das berufliche Handeln und auf den Gegenstandsbereich *Deutsch für den Beruf* bezogen werden und zu einer produktiven Weiterentwicklung führen können. Dabei handelt es sich noch um *work in progress*, der vorliegende Text ist damit als Einstieg in die Diskussion zu verstehen.

2.2 Praxistheorien

Bei den sich seit der Jahrtausendwende formierenden Praxistheorien oder Theorien sozialer Praktiken handelt es sich um theoretische Ansätze zur Beschreibung der Sozialwelt, welche sowohl die zweckrationale (Subjektivismus) als auch die normgeleitete (Objektivismus) Sicht auf Subjekte und deren Handeln modifizieren wie auch die von mentalistischen und textualistischen Kulturtheorien vorgenommene Intellektualisierung des Sozialen (Reckwitz 2003: 289) überwinden. Mit Einflüssen aus sozialphilosophischen Theorietraditionen (u. a. Marx' Praxisbegriff, Deweys Erfahrungsbegriff und Wittgensteins Sprachspiel) haben sie sich einerseits herausgebildet aus (neo)strukturalistischen Kulturtheorien, ausgehend von de Saussures strukturalistisch-semiotischer Beschreibung der Sozialwelt über Lévi-Strauss' strukturelle Analyse bis zu einer neostrukturalistischen Theorie sozialer Praktiken, wie sie bei Bourdieu und Foucault angelegt ist (Reckwitz 2000: 347–362), und andererseits aus interpretativen Kulturtheorien der phänomenologisch-hermeneutischen Denktradition über Schütz, Goffmann, Geertz bis zu Taylor (ebd.: 522–541). Sie stellen keine abgeschlossene Theorie dar (zu Unterschie-

den wie auch Widersprüchen vgl. u.a. Meier 2015; Reckwitz 2015), vielmehr handelt es sich um „ein neues, heterogenes Feld familienähnlicher analytischer Ansätze“ (Schmidt 2018: 200) mit gemeinsamen Grundpositionen, die vor allem in der Materialität oder Körperlichkeit des Sozialen, in impliziten kollektiven Wissensordnungen, die sich einer rationalistischen Logik entziehen, in der Routinisiertheit sozialer Praktiken und damit ihrer prinzipiellen Wiederholbarkeit und Stabilisierung sowie in subjektiven Sinnzuschreibungen bestehen (Reckwitz 2000: 572; Reckwitz 2003: 290; Meier 2015: 56). Durch den Wechsel des Analysegegenstandes mit der „Verschiebung des Zentrums der Beschreibungsform vom Geist zu den Praktiken“ (Reckwitz 2000: 572) ist gleichermaßen eine Dezentrierung des Subjektes wie auch eine Überwindung des Subjektivismus-Objektivismus-Dualismus im Verständnis der Wissensordnungen auszumachen (ebd.).

Soziale Praktiken als die kleinste Einheit des Sozialen (Reckwitz 2003: 290) und damit gleichermaßen der Ort des Sozialen (ebd.: 289) enthalten eine Doppelstruktur von Körperlichkeit und Symbolhaftem (Reckwitz 2000: 558), sie weisen einen „Zusammenhang von routinisierten körperlichen Verhaltensmustern, über-subjektiven Wissensschemata und routinisierten subjektiven Sinnzuschreibungen“ (ebd.: 559) auf. Das Mentale wird – anknüpfend an die Spätphilosophie Wittgensteins – nicht als etwas vom körperlichen Verhalten Getrenntes verstanden (Schmidt 2012: 58), vielmehr äußert sich das Sinnhaft-Symbolische in den sozialen Praktiken und damit in einem geteilten praktischen Verstehen und Können (ebd.: 202). Schatzki (1996: 87) drückt sein Verständnis Wittgensteins dementsprechend folgendermaßen aus: „[...] bodily activity is the appearance of mind and mind the expressed of bodily activity“. Beides, Mentales und körperlicher Ausdruck, sind sozial. Die impliziten Wissensordnungen wirken auf die Praktiken sowohl ermöglichend als auch verstehend (Meier 2015: 57).

Dieses als *knowing how* im Gegensatz zum *knowing that* bezeichnete Wissen findet sich einerseits als inkorporiertes Wissen „in den Körpern der handelnden Subjekte“ (Reckwitz 2003: 289) und nimmt andererseits „regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ Artefakten“ (ebd.) an. Es wird als ein praktisches Wissen verstanden, als ein „Konglomerat von Alltagstechniken, ein praktisches Verstehen im Sinne eines ‚Sich auf etwas verstehen‘“ (ebd.), das lokal und historisch spezifisch ist und Raum und Zeit verbindet. Schatzki (1996: 89) nennt soziale Praktiken daher einen „temporally unfolding and spatially dispersed nexus of doing and saying“.

Bezogen auf den hier vorliegenden Gegenstandsbereich ist wichtig festzuhalten, dass das Verständnis von Praktiken über jenes von Sprechakten (*sayings*) hinausgeht, als es die Bewegungen und Hervorbringungen (*doings*) als Bestandteile der Performanz impliziert beziehungsweise der Körperlichkeit und Materialität von Praktiken ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird (Hillebrand 2014: 59).

2.3 Menschliches Handeln aus praxeologischer Perspektive

Praxistheorien negieren zwar nicht Intentionalität, Normativität und die Grundlagen symbolischer Schemata beim Handeln, gehen aber von einer Modifizierung aus, da in ihrer Sicht „Handeln im Rahmen von Praktiken zuallererst als *wissensbasierte* Tätigkeit begriffen werden kann, als Aktivität, in der ein praktisches Wissen, ein Können im Sinne eines ‚know-how‘ und eines praktischen Verstehens zum Einsatz kommt“ (Reckwitz 2003: 292, Hervorhebung im Original) und die dementsprechend eine „skillful performance von kompetenten Körpern“ (ebd.: 290) darstellt. Menschliches Handeln kann damit nur im Rahmen von Praktiken verstanden werden, in die es eingebettet ist oder durch die es seinen Sinn erhält und verstanden werden kann. Dabei ist zu beachten, dass sich Praktiken immer aus der menschlichen Kontingenz ergeben: Sie sind nicht voraussetzungslos, sondern stellen immer „Folgepraktiken“ dar und sind somit als „gegenwärtige Effekte bereits vergangener Praktiken“ wie auch als Ausgangspunkt zukünftiger Praktiken zu verstehen (Hillebrandt 2014: 58): „Die Logik der Verkettung von materiellen Praktiken erzeugt den Vollzug der Praxis als eigne [sic!] Wirklichkeit.“ Damit wird auf die praktische Logik nach Bourdieu verwiesen, die sich dadurch auszeichnet, „nicht weiter als bis zu jenem Punkt logisch zu sein, ab dem die Logik nicht mehr praktisch wäre“ (Bourdieu 1992: 103).

Die Routinisiertheit von Praktiken darf gleichermaßen nicht als Beweis ihrer Statik und damit endlosen Wiederholbarkeit verstanden werden. Vor allem auch durch ihre Emergenz aus der menschlichen Kontingenz, der Verbindung mit dem praktischen Sinn sowie den subjektiven Sinnzuschreibungen reproduzieren sie das Soziale nicht nur, sondern sind auch zu dessen Transformation in der Lage (vgl. Schäfer 2013). Praktiken sind fluide und entstehen immer wieder neu – was auch ihre unterrichtliche Behandlung im Sinne einer Vorbereitung erschwert. Ebenso kann eine Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich expliziten Normen und Regeln und den Praktiken einer *community of practice* bestehen. So kann das Selbstverständnis eines Unternehmens in seinen flachen Hierarchien bestehen, die alltäglichen Praktiken aber dennoch von einem impliziten Hierarchieverständnis geprägt sein (z. B. wer bietet wem das Sie an, wer trifft letztlich die Entscheidung bei unterschiedlichen Ansichten im Team). Durch die Fluidität sozialer Praktiken und der Möglichkeit ihrer Transformation ergeben sich „immer auch Spielräume, dasselbe anders zu machen“ (Hörning/Reuter 2015: 11).

Ein weiteres entscheidendes Merkmal von Praktiken stellt ihre Implizitheit und damit ihre Unmarkiertheit dar, was aber nicht bedeutet, dass die implizierten Wissensstrukturen nicht grundsätzlich expliziert werden können. Unter Verwendung des Artefakts der Sprache, das hier gleichermaßen als Teil der Praktiken (*nexus of doing and saying*) und Materialisierung der sozialen Wissensordnungen

und damit als Werkzeug zur Befähigung wie auch als Reflexionswerkzeug zur Aneignung sozialer Praktiken dient, kann – so werde ich im weiteren Verlauf (siehe 3.2) zeigen – reflektierend über Praktiken gesprochen werden.

Zu kritisieren ist an praxeologischen Ansätzen, insbesondere an den Ausarbeitungen von Reckwitz, ihr unbekümmerter Umgang mit den Begriffen *Handlung* und *Tätigkeit* – zum Teil werden beide Begriffe ergänzt um *Aktivität* (vgl. Reckwitz 2003: 292) synonym oder in mangelnder Abgrenzung zueinander verwendet. Perspektivisch bietet sich hier die Auseinandersetzung mit der Tätigkeitstheorie an (vgl. Leont’ev 1977 und 1984; Engeström 1999; 2008; 2011; für *Deutsch für den Beruf*: Daase im Erscheinen), der durchaus eine Familienähnlichkeit zu den Praxistheorien nachgesagt werden kann, als sie sich aus dem Marx’schen Verständnis von Praxis entwickelt hat, allerdings ist der Fokus ein anderer.

2.4 Ein praxistheoretischer Blick auf Konzepte und Materialien für Berufsbezogenes Deutsch

Eine berufliche Handlungsfähigkeit, die das Ziel der Berufssprachkurse darstellt, als berufliche *Praxisfähigkeit* zu verstehen, bedeutet also nicht oder zumindest nicht ausschließlich (siehe Kapitel 5), in – von der beruflichen Praxis isolierten – Kursen (sprachliches) Handlungswissen zu vermitteln, das den Lernenden für den späteren Einsatz am Arbeitsplatz zur Verfügung steht (*knowing that*), sondern in eine *Praxisfähigkeit* einzuführen, indem im besten Fall eine Partizipation an diesen Praktiken im Sinne einer „legitimate peripheral participation“ (Lave/Wenger 1991: 27) möglichst früh zugelassen wird. Noviz*innen in einer *community of practice* werden von Beginn an als legitime Mitglieder betrachtet (und müssen sich diesen Status nicht erst, z.B. durch einen vorherigen Deutschkurs oder den Nachweis ausreichender Deutschkenntnisse, verdienen); ihnen wird aber noch der Status als Lernende auf dem Weg zur vollen Partizipation zugestanden. Voraussetzung dafür ist „access to a wide range of ongoing activity, old-timers, and other members of the community, and to information, resources and opportunities for participation“ (Lave/Wenger 1991: 101).

Bislang ist noch keine praxeologisch fundierte Sprachlerntheorie und Didaktik der Zweitsprachaneignung (*Deutsch für den Beruf*) entwickelt worden. Dies kann und will auch dieser Beitrag nicht leisten. Vielmehr soll es im Folgenden darum gehen, einen exemplarischen Blick in zwei Konzepte sowie einen Materialausschnitt zu werfen, bevor im nächsten Schritt die Funktionale Grammatik als eine Sprachtheorie vorgestellt wird, die Verbindungsmöglichkeiten zu einem praxeologischen Verständnis des Gegenstandsbereiches aufweist und gegebenenfalls dementsprechend weitergeführt werden kann.

Berufsbezogenes Deutsch oder *Deutsch für den Beruf* beziehungsweise wahlweise *Deutsch für Mediziner*innen*, *für den Einzelhandel* oder *nichtakademische Gesundheitsberufe*, um einige der aktuell existierenden Kurskonzepte zu nennen, dient keinem Selbstzweck, sondern entsteht aus und verändert sich mit den jeweils gängigen sozialen Praktiken und ist an sie gebunden. Da den jeweiligen sozialen Praktiken lokale und historisch-spezifische Wissensordnungen zugrunde liegen, welche wiederum implizit oder präreflexiv sind, ist eine ausschließliche *Vermittlung* – dieser allgemein übliche Begriff in diesem Kontext widerspricht bereits einem Verständnis von Sprache als sozialer Praxis – in auf die Praxis vorbereitenden Kursen nicht umfassend möglich. Während sowohl die in 2.1 erwähnten EU-Projekte als auch die über den Europäischen Sozialfonds finanzierten Vorgänger-Kurse der aktuellen über das BAMF finanzierten und organisierten Berufssprachkurse mehr oder weniger umfangreiche und mit dem Sprachunterricht verbundene berufliche Praxisanteile aufwiesen, sind diese mit der Übernahme in die nationale Förderung 2016 aus der Kursorganisation verschwunden. Möglich sind lediglich noch – lange im Voraus anzumeldende und vom BAMF zu genehmigende – Exkursionen.

In dem *Konzept für ein Spezialmodul B1* findet sich zwar der Hinweis auf das in 2.1 vorgestellte Sprachmodell (vgl. BAMF 2017: 10), dieser geht aber nicht über eine Reproduktion der früheren Darstellungen hinaus und stellt auch nicht das zugrunde liegende Verständnis von Sprache als sozialer Praxis dar. Zudem finden sich keine Angaben zur Umsetzung des Modells. Der Verweis auf die drei Dimensionen von Sprache kann damit als ein reines Lippenbekenntnis ohne weitere Auswirkungen auf die Kursumsetzung betrachtet werden. Die thematischen Handlungsfelder (ebd.: 20–21) verweisen auf den Anspruch des Arbeitsmarktes oder eines Unternehmens an ein handelndes Subjekt im Sinne einer reibungslos funktionierenden Arbeitskraft, ohne dessen Einbettung in soziale Praktiken mit all ihren Widersprüchlichkeiten mit einzubeziehen. Das Konzept bleibt einem reduzierten, das Soziale nicht ausreichend beachtenden Handlungsbegriff sowie dem systemlinguistischen Ansatz verhaftet.

Das *Konzept für den Spezialkurs „Gesundheitsfachberufe“* stellt zwar auch den Erwerb der Berufssprache ins Zentrum (BAMF 2019: 11), verweist aber auf die „Verzahnung mit den berufsfeldspezifischen Fachinhalten und Kommunikationsanforderungen, wie z. B. Textsorten, Diskursarten und dem entsprechenden Fachwortschatz“ (ebd.: 12). Die (sprachlichen) Lernziele sind in Kontexte eingebettet, die aber in ihrer Verbindung im Sinne impliziter Wissensordnungen nicht thematisiert werden – was vielleicht auch die Grenzen solcher Kurskonzepte verdeutlicht. So wird zum Beispiel die Verbindung von Beobachtungen im Pflegealltag als Grundlage der Pflegedokumentation, die wiederum die Grundlage von Pflege- und medizinischem Handeln darstellt und die einzelnen Akteur*innen in unter-

schiedlichem Maße betrifft, nicht thematisiert. Zudem werden die sprachlichen Mittel nicht mit dem Kontext verbunden. Darauf soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

Zunächst soll noch ein Blick in ein Lehrwerk für Deutsch für die Pflege geworfen werden, um zu zeigen, dass die reduzierte Sicht von sprachlichem Handeln auch in den Materialien für die Kurse zu finden sind, die häufig als geheimes Curriculum fungieren und damit neben dem Konzept und der vorgegebenen Kursorganisation (z. B. fern der Arbeitspraxis) erhebliche Auswirkungen auf die Kursgestaltung haben. Das vorgestellte Buch ist für den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen gedacht, wird aber auch in DaZ-Kursen für die Pflege eingesetzt.

Bezeichnenderweise lautet der Titel des Lehrwerkes *Berufsdeutsch für die Pflege. Handlungssituationen mit Basiswissen* (Dirschedl 2015). Mit dem Begriff „Berufsdeutsch“ wird einerseits an die Kursorganisation der Berufssprachkurse und ihr Sprachverständnis angeknüpft, nach dem ein vorab festgelegter Ausschnitt der Sprache vorbereitend gelernt wird, der die Subjekte mit sprachlichen Handlungskompetenzen für den späteren Arbeitsplatz ausstatten soll. Die Verknüpfung von Handlungssituationen mit Basiswissen hingegen könnte als Annäherung an eine praxeologische Orientierung verstanden werden, wenn sie auch noch nicht komplett vollzogen ist und zu stark im Handeln in der einzelnen isolierten Situation verhaftet bleibt.

In der Einleitung des Buches heißt es allerdings:

„Sie möchten sich im Berufsleben erfolgreich, kompetent und korrekt ausdrücken und sich in möglichst allen Situationen kommunikativ richtig verhalten. Dazu muss man die Grundlagen der Kommunikation beherrschen sowie die Fähigkeit haben, richtig zu sprechen, zuzuhören und zu schreiben. Auch der sichere Umgang mit Texten aller Medien und die verantwortungsvolle Nutzung von Angeboten aus dem Internet gehören dazu.“ (Dirschedl 2015: 3)

Auch wenn später auf Situationen verwiesen wird, ist der in erster Linie auf sprachliche Richtigkeit als Bedingung zur Teilnahme an beruflichen Praktiken abzielende Duktus deutlich erkennbar.

Das Kapitel, auf das hier kurz eingegangen werden soll (ein Textausschnitt wird in Kapitel 4 gezeigt), lautet „Pflegeprotokolle“, es folgt „Pflegeplanung“ und „Pflegedokumentation“. Damit wird nicht an Situationen und mit Praktiken gearbeitet, sondern es wird eine analytische Trennung nach Themen vorgenommen, die aber in der Praxis miteinander verwoben sind (siehe 2.3). In dem Textausschnitt, auf den in Kapitel 4 noch sprachlich eingegangen wird, werden unter der Überschrift „Gut zu wissen“ Informationen zu den Grundlagen und zur Anfertigung von Beobachtungsprotokollen gegeben, denen diese Aufgaben folgen:



1 Notieren Sie in Partnerarbeit Textbausteine zur Beschreibung von Hautverfärbungen, Hautqualitäten, Hautveränderungen sowie Hautreaktionen. Recherchieren Sie ggf. im Internet.

2 Beschreiben Sie eine Wunde im Rahmen eines Beobachtungsprotokolls

(☞ **Gut zu wissen** oben und auf S. 136). Berücksichtigen Sie alle Kriterien, die in der Starthilfe aufgeführt sind.



- *Lokalisation der Wunde (genaue Zuordnung zum Körperteil)*
- *Größe der Wunde (Merkmale der Wundfläche und Wundtiefe)*
- *Umgebung der Wunde (Hautstruktur und -farbe im Vergleich zur intakten Haut)*
- *Rand der Wunde (direkte Wundumgebung mit Hinweisen zur Heilungstendenz)*
- *Wundgrund (Farbe und Beschaffenheit)*
- *Wundexsudat (Flüssigkeitsabsonderung in Menge, Farbe und Geruch)*

Abb. 1: Aufgaben zu Beobachtungsprotokollen (Dirschedl 2015: 139)

Es handelt sich also einzig um die sprachlichen Mittel (auf die allerdings auch nicht eingegangen wird, wie in Kapitel 4 gezeigt wird), die korrekt verwendet werden sollen, um den Ansprüchen an ein Beobachtungsprotokoll zu genügen – eine Verbindung mit den Praktiken, deren Körperlichkeit hier auf der Hand liegt, ist nicht angedacht.

3 Sprache in einer funktionalen Sichtweise

Für sprachliche Analysen als Grundlage für die Ermöglichung der Aneignung beruflicher Register zur Partizipation an berufssprachlichen Praktiken eignet sich die soziosemiotische Perspektive Hallidays und seine Funktionale Grammatik (1978; 1993) aufgrund ihrer Annahme, dass Wissen und Lernen in der Sprachaneignung beziehungsweise im -gebrauch nicht zu trennen sind (Halliday 1993: 93–94). Die Funktionale Grammatik stellt also nicht nur eine Sprachtheorie dar, sondern muss als Ganzes in ihrer Verbindung mit einer Sprachaneignungstheorie verstanden werden, in der Sprache als interaktive, sozial-semiotische Ressource für die Erzeugung von Bedeutungen verstanden wird (O’Grady/Bartlett 2017: 634). Dabei wird das sprachliche Zeichen nicht als Entität für sich angesehen, sondern das Verständnis von *sozialer Semiotik* heißt, von miteinander vernetzten Bedeutungssystemen auszugehen und Sprache als eines unter einer Reihe von Bedeutungssystemen zu betrachten, die gemeinsam menschliche Kultur, das Soziale, konstituieren (Halliday 1989: 4). Auch wenn hier nicht explizit von Praktiken die Rede ist, kann an dieser Stelle eine Verbindung zu ihnen hergestellt werden, zumal Halliday (ebd.) im Weiteren auf die Beziehungen zwischen Sprache und sozialer Struktur eingeht und sich dabei auf Malinowski (1936: 58) bezieht: „Between the savage use of words and the most abstract and theoretical one there is only a difference of degree. Ultimately all the meaning of all words is derived from bodily experience.“

Lernen anhand von Sprache und Sprachaneignung finden simultan statt (Schleppegrell 2004: 3), indem in der Interaktion geteilten Erfahrungen anhand von ausgewählten Sprachstrukturen Bedeutungen zugewiesen werden (Halliday 1993: 95). Damit wird sowohl Sprache als auch Sprachaneignung als soziale Praxis verstanden. Durch Interaktion im Kontext gemeinsamer Erfahrungen wird Lernen ermöglicht, Sprachsysteme kennenzulernen und ihr Potenzial zur Partizipation an sozialen Praktiken zu entwickeln (Schleppegrell 2013: 155) – sie lernen Sprache somit erfahrend beziehungsweise erfahren Sprache in ihrer Verwendung, in der sie als handelnde Subjekte eingebunden sind, also in Verwicklung in soziale Praktiken, im Zusammenhang von *doing* und *saying* (siehe 2.2): „Content knowledge and skills cannot be separated from the linguistic means through which that knowledge and skill is manifested“ (Schleppegrell 2004: 155). Anhand von Sprache wird Wissen konstruiert und erlernt: „[...] language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge“ (Halliday 1993: 94).

3.1 Sprache und Kontext

Darüber hinaus bietet sich die Funktionale Grammatik aufgrund ihrer Verbindung von „language forms with meaning in contexts of use“ (Schleppegrell 2013: 155) an. Die Variation sprachlicher Strukturen beziehungsweise deren jeweilige Auswahl ergibt sich aus ihrer kontextuellen Situiertheit. Die Bedeutungsherstellung (*making meaning*) erfolgt aus der Interaktion der Sprache mit dem sozialen Kontext, als die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel dem Verständnis des Kontextes entsprechend von den sie verwendenden Personen ausgewählt werden und gleichermaßen zur Herstellung wie auch Veränderung des sozialen Kontextes beitragen (Hasan 2007: 68; Schleppegrell 2004: 18).

Damit besteht in der Materialität des Sozialen ein weiterer Anschluss: Wie bereits dargestellt gehen die Praxistheorien von inkorporiertem Wissen in den Körpern der Handelnden sowie externalisiertem materialisiertem Wissen in den Beziehungen und Praktiken der Handelnden aus. Halliday (1989) verweist auf die Sedimentierung des – sowohl symbolisch als auch materiell verstandenen – Kontextes und damit des Sozialen in der Sprache wie auch die Herstellung des Kontextes durch die Sprache. Damit ist dieses Verständnis von Sprache kompatibel mit einer materiellen Sicht auf das Soziale, das subjektive Sinnzuschreibungen, welche aus einem impliziten kollektiven Wissen emergieren, nicht negiert.

Zur Beschreibung des Kontextes werden drei Merkmale hinzugezogen (Halliday 1989: 12; Schleppegrell 2004: 47; Derewianka/Jones 2010: 33–34): *field* bezieht sich auf das, was passiert, die Art der sozialen Handlung und den Inhalt

sprachlicher Interaktionen; *tenor* auf die Interaktionspartner*innen, ihre Rollen, ihren Status, ihre Erfahrungen und Beziehungen zueinander, ihre daraus resultierende Haltung zum Geschehen; *mode* bezieht sich auf die Rolle der Sprache in der Situation, die Organisation des Textes (in einem breiten Verständnis), seinen Status und das Medium. Die Kontextdimensionen werden sprachlich jeweils durch eine Metafunktion realisiert, welche anhand von gezielt ausgewählten sprachlichen Mitteln für jede Dimension Bedeutung herstellt (Halliday 1989: 25–26), ihr Zusammenspiel ergibt das funktional auf den Kontext bezogene Register. Dabei werden die einzelnen sprachlichen Elemente nicht nur einer Funktion zugeschrieben, sondern sie können zugleich mehrere Funktionen innehaben und damit verschiedenen Kontextmerkmalen zugeschrieben werden. Die Funktionale Grammatik unterteilt daher Sprache nicht klassisch auf der Wort-, Satz-, und Textebene, sondern betrachtet das Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher Mittel über diese klassische Einteilung hinweg (Schleppegrell 2004: 45):

- Die *inhaltliche* Metafunktion verbindet eine experimentelle und logische Funktion. Sie benennt die Beteiligten und Prozesse des *fields* sowie die logischen Zusammenhänge zwischen diesen. Die Prozesse werden anhand von Umständen, die Beteiligten anhand von Attributen näher bestimmt.
- Die sprachlichen Mittel der *interpersonellen* Metafunktion kennzeichnen im *tenor* die Einstellungen und Beurteilungen der Sprechenden/Autor*innen sowie die Beziehung der Interaktanten zueinander beziehungsweise deren eingenommene Rollen.
- Die *textuelle* Metafunktion dient der Organisation des Textes zu einer kohärenten Botschaft durch die Einführung von Themen, die Anordnung von Informationen und deren Bezüge zueinander (Halliday 1989: 12, 25–26, 45).

3.2 Grammatik als Ressource

Grammatik wird in diesem Verständnis also nicht als isolierte Regeln und Formen verstanden, sondern als ganzheitliches System, welches eine Ressource zur Sinn-erzeugung im Kontext der jeweiligen beruflichen Situation darstellt (vgl. für schulische Kontexte de Oliveira/Schleppegrell 2015; Carlson/Daase 2020). Die Verbindung zwischen Struktur und Bedeutung ergibt sich aus der Funktion sprachlicher Formen, welche nur eine soziale sein kann. Die Zugrundelegung dieser Sicht von Sprache in den Berufssprachkursen erfordert die parallele Fokussierung von Sprachform, -funktion und -bedeutung, welche nur an authentischen Inhalten und bestenfalls verbunden mit Praktiken *in situ* aufgezeigt und angeeignet werden kann.

4 Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Berufsbezogenes Deutsch

Im Folgenden soll exemplarisch und approximativ anhand des oben bereits eingeführten Kapitels aus dem Lehrwerk im Berufsfeld Pflege die Bedeutung der dargestellten funktionalen Perspektiven in ihrer Verbindung mit einer praxeologischen Sichtweise auf das Handlungsfeld diskutiert werden. Das Lehrwerk verfügt über ein zusätzliches Online-Angebot an berufsbezogenen DaZ-Materialien, die sich auf grammatische Phänomene (z.B. Passiv, Pronominaladverbien, Adjektivendungen oder die Zuordnung zu Wortarten im genannten Kapitel zur schriftlichen Kommunikation im beruflichen Alltag) konzentrieren und aus Lückentexten bestehen. Die Verbindung von Form und Funktion wird ebenso wenig thematisiert wie die Einbettung in die Situation oder den breiteren Kontext. Mit dem Text in Abbildung 2 beginnt das Thema „Beobachtungsprotokolle“ im Unterkapitel „Protokolle anfertigen“ (dem Kapitel „Schriftlich kommunizieren im beruflichen Alltag“ untergeordnet), welches über keine DaZ-Zusatzmaterialien verfügt.

Beobachtungsprotokolle

Gut zu wissen	Die Beobachtung in der Pflege
In der Pflege steht die direkte Beobachtung menschlicher Handlungen, nonverbaler Reaktionen (Mimik, Gestik, Körpersprache) sowie sprachlicher Äußerungen besonders im Mittelpunkt. Die aus der Beobachtung gewonnenen Informationen können wichtige Hinweise für folgendes oder erfolgtes Handeln geben. Diese bilden die Grundlage zum Abschätzen der Bedürfnisse der Patientin/des Patienten sowie der Diagnoseerstellung, Therapie und Pflegeplanung. Die Beobachtung sollte objektiv und ggf. unter Einbeziehung der Kontaktperson dokumentiert werden. Inhalte der Beobachtung können z. B. sein: Ernährung und Ernährungszustand, Vitalzeichen, Gang, Haltung, Bewegungen, Hautveränderungen etc. In Ihrer beruflichen Praxis sollten Sie jede Situation im Umgang mit der zu pflegenden Person für die Beobachtung nutzen. Dabei setzen Sie Ihren Seh-, Hör-, Geruchs- und Tastsinn ein. Objektive Beobachtungen sind oftmals eindeutig zu verifizieren. So können ein leidender Gesichtsausdruck oder das Einnehmen einer Schonhaltung auf Schmerzen hinweisen, eine erhöhte Temperatur lässt sich durch Fiebermessen feststellen. Demgegenüber beziehen sich subjektive Beobachtungen auf die Wahrnehmungen und Empfindungen der zu pflegenden Person. Dies gilt z. B. für Schwindel oder Antriebslosigkeit. Diese Anzeichen sind schwer zu überprüfen, müssen jedoch in jedem Fall notiert und ernst genommen werden.	

Abb. 2: Beobachtungsprotokolle (Dirschedl 2015: 139)

Es erfolgt somit keine Auseinandersetzung mit der funktionalen Bedingtheit des hier verwendeten Registers und der Herstellung von Bedeutung durch die sprachlichen Mittel. Es werden einige Ausdrücke durch Fettdruck hervorgehoben, die

als Schlüsselwörter zu verstehen sind. Soziale *Praktiken des Beobachtens* sind zwar auch im Alltag relevant („Ich beobachte schon länger, dass xxx“), in der Pflege sind sie aber in andere Wissensordnungen eingebunden. Mittels der Fokussierung der speziellen sprachlichen Realisierung kann eine Explizierung angestrebt bzw. sich ihr angenähert werden. So können zum Beispiel in der inhaltlichen Metafunktion die Prozesse, die sich hier häufig in Nominalisierungen – Halliday spricht von grammatischer Metapher (vgl. Halliday/Martin 1993: 15; Kappagoda 2007: 200) – verstecken und nicht weiter behandelt werden, in ihrer Verbindung und Einbettung in den Gesamtkontext der Pflege thematisiert werden. So können die Lernenden auf den Schwerpunkt der Prozesse in diesem Text und ihrer Versprachlichung durch Nominalisierungen sowie deren Funktion hingewiesen werden und die Prozesse gemeinsam herausgearbeitet werden. Damit wiederum kann eine Auseinandersetzung mit den in sich verschränkten Praktiken des Pflegens, Beobachtens, Kommunizierens und Protokollierens in ihrer Einbettung in der Praxis der Pflege angeregt werden. Optimalerweise findet dies auch auf Basis von Praxiserfahrungen statt. Unterstützt werden kann dies durch die sprachlichen Mittel der textuellen Metafunktion, welche auf eine gewisse Grundordnung verweisen. Interessant ist hier zum Beispiel die Anordnung der objektiven Beobachtungen vor den subjektiven Beobachtungen, welche auf eine implizite Wissensordnung verweist, die gegebenenfalls nicht überall in der Pflege so vorzufinden ist.

5 Fazit und Ausblick

Auch wenn dieser Beitrag kein sprachaneignungstheoretischer ist, sondern es hier zunächst um die theoretischen Grundlagen eines Verständnisses von sprachlichem Handeln im Beruf geht, das nicht von Körperlichkeit und Materialität sowie den zugrundeliegenden impliziten sozialen Wissensordnungen getrennt gesehen werden kann, kann doch festgehalten werden, dass die sozialen Praktiken der Beruflichkeit nur in Verbindung mit den an ihr beteiligten Akteur*innen und nur in sozialer Praxis angeeignet werden können. Bezogen auf den schulischen Fachunterricht zeigt Ohm (im Erscheinen), dass Sprachentwicklung „aus der Aneignung routinisierter fachlicher Formen der Wahrnehmung und des Verhaltens hervorgeht“. Eine Unterrichtspraxis, die sich nicht mit den Praktiken des Arbeitsplatzes deckt beziehungsweise an diese nicht anknüpfen kann, verfehlt somit die Ziele solcher Kurse. Der Kursraum als alleiniger Lernort kann die Aneignung lediglich in ihrer sprachlichen Reflexion unterstützen. Als Werkzeug dazu kann die Funktionale Grammatik mit ihrer Metasprache dienen, da sie Grammatik als Ressource, um an den sozialen Praktiken im Beruf und am

Arbeitsplatz partizipieren zu können, die aber an diese Praktiken gebunden ist, versteht.

Berufssprachliches Lernen fern vom Arbeitsplatz in dafür vorgesehenen Kursen und damit isoliert von den beruflichen sozialen Praktiken wird aus praxeologischer Perspektive „mit einer Unterbindung oder zumindest Einschränkung des Zugangs zu den [...] [für das berufssprachliche Lernen] grundlegenden sozialen Praktiken und dem aus ihnen hervorgehenden Gebrauch sprachlicher Mittel erkaufte“ (Ohm [im Erscheinen]). Dies geht einher mit Erkenntnissen der Zweitsprachaneignungsforschung, dass sprachliche Herausforderungen möglichst dort thematisiert werden sollten, wo sie in Erscheinung treten, sowie mit Beispielen guter Praxis, welche den Stellenwert des Lernortes Arbeitsplatz hervorheben (vgl. Stallbaum/Thomas 2020).

Literatur

- Block, David (2003): *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Rede und Antwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018): *Konzept für den Spezialkurs „Gesundheitsfachberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung (B2) im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm Integration durch Qualifizierung – IQ. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/konzept-nichtakademische-gesundheitsberufe.pdf?__blob=publicationFile&v=8 (03.10.2020).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2019): *Konzept für ein Spezialmodul B1 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthaltG*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Berufsbezsprachf-ESF-BAMF/BSK-Konzepte/spezialmodul-b1.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (03.10.2020).
- Carlson, Sonja A.; Daase, Andrea (2020): „Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse“. In: Steinmetz, Sandra et al. (Hrsg.): *Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Mannheim 2018*. Göttingen: Universitätsverlag, 329–348 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 104).
- Daase, Andrea (2018): *Zweitsprachsozialisation in den Berufen. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen in Deutschland mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster: Waxmann (Beiträge zur Soziokulturellen Theorie der Sprachaneignung 1).
- Daase, Andrea (im Erscheinen): „Zweitsprachaneignung für den Beruf – vermittelt über soziale Beziehungen über Kursgrenzen hinaus“. In: Natarajan, Radhika (Hrsg.): *Sprache, Bildung,*

- Geschlecht. Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Daase, Andrea et al. (2014): „Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel – das Modellprojekt ‚Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung‘“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6–23.
- De Oliveira, Luciana; Schleppegrell, Mary (2015): *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Derewianka, Beverly; Jones, Pauline (2010): *Teaching Language in Context*. 2. Auflage. Oxford: Oxford University Press.
- Dirschel, Carlo (2015) (Hrsg.): *Berufsdeutsch für die Pflege. Handlungssituationen mit Basiswissen*. Berlin: Cornelsen.
- Engeström, Yrjö (1999): „Activity theory and individual and social transformation“. In: Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (Hrsg.): *Perspectives on activity theory*. Cambridge et al.: Cambridge University Press, 19–38.
- Engeström, Yrjö (2008): *Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis*. Berlin: Lehmanns.
- Engeström, Yrjö (2011): *Lernen durch Expansion*. 2., stark erweiterte Auflage. Berlin: Lehmanns (International Cultural-historical Human Sciences 36).
- Gass, Susan (2003): „Input and Interaction“. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden et al.: Blackwell Publishing, 224–255.
- Grünhage-Monetti, Mathilde; Halewijn, Elwine; Holland, Chris (2003): *ODYSSEUS – Second language at the workplace: Language needs of migrant workers: organising language learning for the vocational/workplace context*. Straßburg: European Centre for Modern Languages.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Klepp, Andreas (2004): „Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. Europäische Perspektiven“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 15–20.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.) (2005): *TRIM. Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and Local Community*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (1989): „Part A“. In: Halliday, Michael A. K.; Hasan, Ruqaiya (Hrsg.): *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 3–49.
- Halliday, Michael A. K. (1993): „Towards a Language-Based Theory of Learning“. In: *Linguistics and Education* 5 (2), 93–116.
- Halliday, Michael A. K.; Martin, J. R. (1993): *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London, Washington D. C.: The Falmer Press.
- Hasan, Ruqaiya (2007): „Language and Society in a Systemic Functional Perspective“. In: Hasan, Ruqaiya; Matthiessen, Christian; Webster, Jonathan (Hrsg.): *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Volume 1. 2. Auflage. London, Oakville: Equinox, 55–80.
- Hillebrandt, Frank (2014): *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörning, Karl H. (2011): „Handlung“. In: Jaeger, Friedrich; Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 139–151.

- Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (2004): „Doing culture – Kultur als Praxis“. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 1–15.
- Hufnagl, Claudia Lo et al. (2011): „Deutsch für den Beruf. Modelle und Perspektiven“. In: Haider, Barbara (Hrsg.): *Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene*. Wien: Edition Volkshochschule, 127–145.
- Kappagoda, Astika (2007): „What people do to know: the construction of knowledge as a social semiotic activity“. In: Hasan Ruqaiya; Matthiessen, Christian; Webster, Jonathan (Hrsg.): *Continuing Discourse on Language. A Functional Perspective*. Volume 1. 2. Auflage. London, Oakville: equinox, 185–216.
- Kaufmann, Susan; Grünhage-Monetti, Matilde (2003): „Kommunikations-Bedarf in der Arbeitswelt. Kriterien für eine berufsbezogene Zweitsprachförderung“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 43–47.
- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Leont’ev, Aleksej Nikolaevič (1977): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Übersetzt von Elena Hoffmann, herausgegeben von Thomas Kussmann. Stuttgart: Klett.
- Leont’ev, Aleksej Nikolaevič (1984): „Der allgemeine Tätigkeitsbegriff“. In: Viehweger, Dieter (Hrsg.): *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Stuttgart et al.: Kohlhammer, 13–30.
- Long, Michael (1996): „The role of the linguistic environment in second language acquisition“. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Hrsg.): *Handbook Second Language Acquisition*. Volume 2. New York: Academic Press, 413–468.
- Malinowski, Bronislaw (1935): *Coral Gardens and their Magic*. Volume 2. New York: American Book Company.
- Meier, Michael (2015): „Bourdieu’s Theorie der Praxis – eine ‚Theorie sozialer Praktiken‘?“. In: Hörning, Karl H.; Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript, 55–69.
- O’Grady, Gerard; Bartlett, Tom (2017): „Looking ahead. Systemic functional linguistics in the twenty-first century“. In: Bartlett, Tom; O’Grady, Gerard (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London, New York: Routledge, 634–646.
- Ohm, Udo (im Erscheinen): „Der Zusammenhang von Fachlernen und Sprachlernen aus der Perspektive der Soziokulturellen Theorien. Darstellung und kritische Diskussion zentraler Begriffe mit Überlegungen für eine grundagentheoretische Fundierung“. In: Heine, Lena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Zahlten, Stefanie (Hrsg.): *Sprachtheorien in der Zweit- und Fremdsprachenforschung. Basis für empirisches Arbeiten zwischen Fach- und Sprachlernen*. Berlin: De Gruyter.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2003): „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive“. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), 282–301.
- Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. Online: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf (15.09.2020).
- Schäfer, Hilmar (2013): *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: University Press.
- Schlepppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schlepppegrell, Mary J. (2013): „The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development“. In: *Language Learning* 63 (1), 153–170.
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert (2018): „Praxistheorie“. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 200–204 (utb 8226).
- Stallbaum, Sabine; Thomas, Cathrin (2020): „Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht“. In: Steinmetz, Sandra et al. (Hrsg.): *Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Mannheim 2018*. Göttingen: Universitätsverlag, 101–118 (Materialien Deutsch als Fremdsprache 104).
- Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Herausgegeben von der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ). Online: https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Leitfaden_interaktiv.pdf (06.11.2020).
- Wenger, Etienne (2008): *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. 18. Auflage. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Wernicke, Anne (im Erscheinen): *Von guten Feen und schlechten Deutschsprecherinnen – Diskurse und Positionierung im Niedriglohnsektor des Gesundheitswesens*. Dissertation an der Universität Bielefeld.

Biographische Angaben

Andrea Daase

Studium Deutsch als Fremdsprache, Spanien- und Lateinamerikastudien und Soziologie an der Universität Bielefeld und Sozialpädagogik an der FH Bielefeld, Promotion zur Dr.ⁱⁿ phil. an der Universität Bielefeld mit der Promotionsschrift „es geht um die sicherheit ... Sprachsozialisation in den Beruf“. Im Anschluss Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Universität Bielefeld. Seit 2020 Professorin für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bremen.