

Fazit und Ausblick

Auf den folgenden Seiten werden zunächst die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Anschließend erfolgt ein kurzer Ausblick auf weitere Forschung, die auf der Grundlage der hier entwickelten Überlegungen wünschenswert wäre.

Folgende Arbeitshypothese bildete den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit:

Interkulturalität ist als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts zu überdenken, weil der Kulturbegriff erstens einen Rückgriff auf überholte Kulturverständnisse, zweitens einen unreflektierten Umgang mit dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus begünstigt.

Diese Hypothese wurde mit folgenden Forschungsfragen überprüft:

Forschungsfrage 1: *Wie sind ausgewählte Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik hinsichtlich verschiedener Kulturverständnisse zu beurteilen?*

Forschungsfrage 2: *Wie sind ausgewählte Ansätze interkultureller Fremdsprachendidaktik hinsichtlich des Dilemmas von Universalismus und Kulturrelativismus zu beurteilen?*

Die Bearbeitung dieser Forschungsfragen bestätigte die Arbeitshypothese in weiten Teilen (vgl. Kap. 3.6.). Die Auseinandersetzung mit Forschungsfrage 3 erschien in diesem Licht als potentiell nützlich für die fremdsprachendidaktische Theoriebildung. Sie lautete:

Wie könnte ein Zielkonstrukt für den Fremdsprachenunterricht beschaffen sein, das sowohl ein zeitgemäßes Kulturverständnis als auch einen reflektierten Umgang mit dem Dilemma von Universalismus und Kulturrelativismus anbahnt?

Für die Bearbeitung dieser Frage wurden drei Theoriekonstrukte herangezogen – ein soziologisch-sprachphilosophisches, ein sprachdidaktisches und ein bildungstheoretisches:

1. Das erste, soziologisch-sprachphilosophische Theoriekonstrukt ist die Diskurstheorie in der Tradition Michel Foucaults und in ihrer Weiterentwicklung durch Norman Fairclough (vgl. Kap. 4.2.). Es zeigt sich, dass das ihr zugrunde liegende sozialphilosophische Diskursverständnis ein mächtiges Werkzeug für die Reflexion der in den Forschungsfragen 1 und 2 bearbeiteten Problemlagen ist. Sprachliche und soziale Pluralität lässt sich mit dem Diskursbegriff wesentlich besser rekonstruieren, dekonstruieren und konstruieren als mit dem oft alltags-sprachlich überlagerten Kulturbegriff. In Bezug auf die wichtige Frage nach dem Verhältnis des Individuums zu Diskursen und Praxen – das heißt zu sozial vordisstrukturierten Arten des Sprechens und Handelns – hat sich dabei Faircloughs

dialektische Sicht als gewinnbringend erwiesen. Dies ist für Bildungsprozesse entscheidend: Sie könnten kaum als Ausgangspunkt für sozialen Wandel verstanden werden, wenn individuelle Subjekte im streng Foucault'schen Sinne als Produkte von Diskursen verstanden würden, und nicht auch als die Urheber von deren Veränderung.

In Anlehnung an Fairclough wurden je vier Ebenen des Sprechens und Handelns unterschieden, zwischen denen wechselseitige Abhängigkeiten bestehen: Diskursordnungen (1), Diskurskategorien (2), Diskurse (3a) und Äußerungen (3b) bzw. Soziale Ordnungen (1), Handlungskategorien (2), Praxen (3a) und Handlungen (3b).

2. Das zweite, sprachdidaktische Theoriekonstrukt ist die sogenannte *language awareness*/Sprachbewusstheit, wie sie von Eric W. Hawkins, Carl James, Peter Garrett und anderen für den englischsprachigen Kontext sowie von Claus Gnutzmann, Dieter Wolff und anderen für den deutschsprachigen Kontext konzipiert bzw. weiterentwickelt wurde (vgl. Kap. 4.3.). Die Analyse verschiedener Modellierungen von *language awareness* hat gezeigt, dass für die hier bearbeitete Fragestellung vor allem drei Dimensionen von Sprache als Diskurs von Interesse sind: die affektive Domäne (*affective domain*), die machtbezogene Domäne (*social domain*, „*power*“ *domain*) sowie die sprachstrukturelle Domäne (*cognitive domain*).

In Anlehnung an Sigmund Freuds Modell des psychischen Apparates wurde vorgeschlagen, im Hinblick auf bewusst machende Verfahren insgesamt vier Bewusstheitsebenen zu unterscheiden:

- Ebene (1): das Bewusste – vorhandenes, abgerufenes Wissen über Diskurse und Praxen: verbalisiertes Wissen, auf das die Aufmerksamkeit aktuell gerichtet ist.
- Ebene (2): das Vorbewusste – vorhandenes, abrufbares Wissen über Diskurse und Praxen: Wissen, das prinzipiell vorhanden und durch mehr oder weniger große willentliche Anstrengung abrufbar und verbalisierbar ist.
- Ebene (3): das Unbewusste – vorhandenes, nicht abrufbares Wissen über Diskurse und Praxen: Wissen, das prinzipiell vorhanden, jedoch auch durch große willentliche Anstrengung nicht ohne Unterstützung abrufbar oder verbalisierbar ist.
- Ebene (4): nicht vorhandenes, nicht abrufbares Wissen

Die hier vertretene Position lautet, dass Diskurse und Praxen im Fremdsprachenunterricht erschlossen und somit „bewusst gemacht“ werden können, indem Wissen der Ebenen 3 und 4 auf Ebene 1 (re-, de-)konstruiert wird – vorwiegend, aber nicht ausschließlich im Medium der Sprache. Das dabei verfolgte Ziel

lautet, dieses Wissen langfristig auf Ebene 2 verfügbar zu halten. Als besonders förderlich für *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* wird angenommen, wenn dieses Vorgehen nicht nur ein Handlungsmodell für den Fremdsprachenunterricht darstellt, sondern wenn es auch selbst für Lernende zum Gegenstand von Reflexion wird. Neben dem auf diese Weise angebahnten Wissen über Diskurse und Praxen meint *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* auch eine Haltung, die quer zu den oben beschriebenen Ebenen von Bewusstheit liegt und sich dadurch auszeichnet, dass im Sinne einer „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ jederzeit mit Diskursen und Praxen – und mit zwischen ihnen auftretenden Differenzen – gerechnet wird.

3. Das dritte, bildungstheoretische Theoriekonstrukt ist die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, die von Hans-Christoph Koller in Anlehnung an Wilhelm von Humboldt und an Jean-François Lyotard entwickelt wurde (vgl. Kap. 4.4.). Kollers Überlegungen zeigen, dass Differenzerfahrungen erforderlich sind, wenn Bildungsprozesse gefördert werden sollen, die über bloßes „Lernen“ in einem informationstheoretischen Sinn hinausgehen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass Bildungsprozesse weniger als abschließbare und abzuschließende Übergänge von jeweils einem Zustand in einen anderen zu sehen sind, sondern eher als dynamisch, offen und unabschließbar. In Abgrenzung zu Koller und Lyotard wurde jedoch unterstrichen, dass für Bildungskontexte weniger der auf der höchsten Abstraktionsebene angesiedelte Widerstreit von *Diskursarten* (in der hier vorgeschlagenen Terminologie: *Diskursordnungen*), sondern eher jener von Diskurskategorien und Diskursen relevant ist. Dabei wird angenommen, dass sich menschliches Sprechen und Handeln nicht vollständig in diskursiven Ordnungen erfassen und auflösen lässt, eine Feststellung Kollers, die hier als „anthropologischer Rest“ bezeichnet wurde.

Es wird davon ausgegangen, dass *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* angebahnt wird, indem im Fremdsprachenunterricht die drei genannten Theoriekonstrukte berücksichtigt werden, indem also Diskurse und Praxen aus und in fremd- und muttersprachlichen Kontexten konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert werden, indem hierbei ihre affektiven, machtbezogenen und sprachstrukturellen Dimensionen reflektiert werden, und indem sie im Hinblick auf ihr bildendes, das heißt vor allem transformatorisches Potential befragt werden.

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich an diesem Zielkonstrukt orientiert, führt die Lernenden bewusst an Differenzerfahrungen heran. Zum Leben in einer offenen Gesellschaft gehört die Einsicht, dass sich diese Differenzen nicht auflösen lassen, ja dass es im Sinne des Lyotard'schen Widerstreits (*différend*) wünschenswert ist, sie offenzuhalten. Ohne ein normatives Bezugssystem können Lernende

dabei jedoch keine ethisch-politisch vertretbare kritische Urteilskompetenz aufbauen. Ebenso wenig können sie die für die persönliche Entwicklung entscheidende Frage beantworten, mit welchen der innerhalb und außerhalb der Schule zu findenden Sinnangebote sie möglicherweise ihre eigene Identität erweitern möchten, welche jedoch problematisch und daher abzulehnen sind. Ein solches normatives Bezugssystem ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (vgl. UN General Assembly 1948), die dem philosophischen und ethischen Prinzip universeller Menschenrechte Ausdruck verleiht. In engem Zusammenhang mit ihm stehen die Prinzipien Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Der Europarat empfiehlt diese drei Prinzipien als Grundlage *aller* Bildungseinrichtungen in Europa (vgl. Council of Europe 2010).

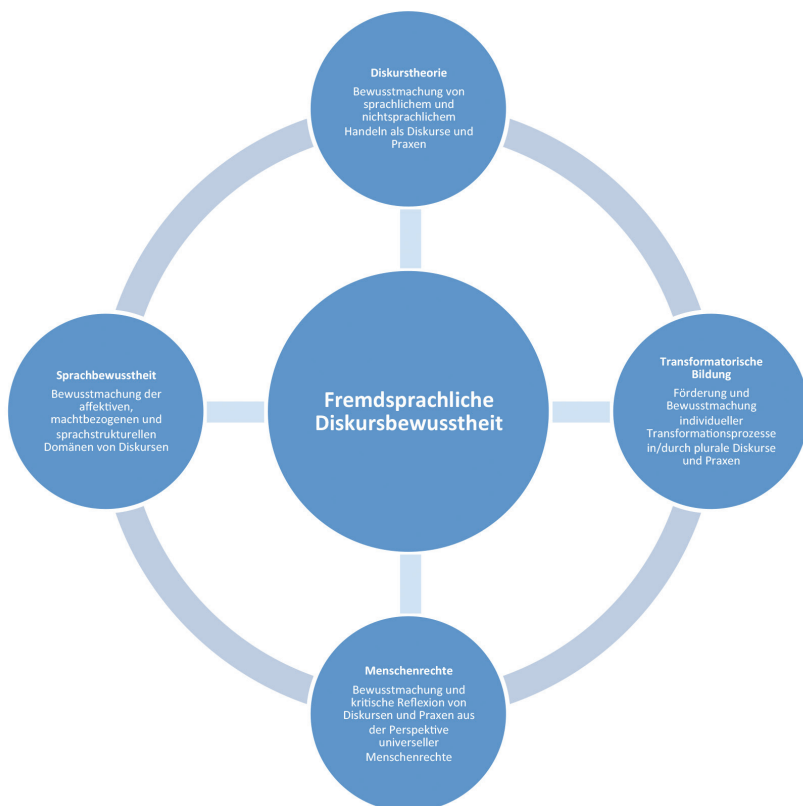
Die Menschenrechte sind komplexe, aber gleichzeitig offene diskursive Ordnungen. Sie stellen von allen UN-Mitgliedsstaaten zumindest grundsätzlich anerkannte Prinzipien dar. Zwar kommt es bekanntermaßen in vielen Teilen der Welt, auch in den westlichen Industrienationen, immer wieder zu mehr oder minder schweren Konflikten mit diesen Prinzipien. Diese Konflikte können jedoch nur dank der Tatsache beurteilt und im Hinblick auf Lösungsansätze bearbeitet werden, dass ein transnational als verbindlich angesehener Normenkatalog existiert. Es ist damit zu rechnen, dass in einer sich schnell verändernden Welt aus Modernisierungskrisen immer neue Konflikte entstehen werden. Dies zeigt z. B. die erst in jüngster Zeit technisch möglich gewordene flächendeckende staatliche Überwachung der Telekommunikation, die mit grundlegenden Prinzipien bürgerlicher Freiheit kollidiert. Auch die Menschenrechte stellen keine fertigen Lösungen für solche Konflikte bereit. Sie bieten jedoch eine Grundlage für die Suche nach Lösungen.

Bei der Bearbeitung von Konflikten auf Grundlage der Menschenrechte können durchaus auch in diesen selbst angelegte Widersprüche zutage treten. Das in der Arbeit diskutierte Beispiel der rituellen Beschneidung von Jungen veranschaulicht dies (vgl. Kap. 2.2.4.): Das Gericht, die Ethikkommission und der Deutsche Bundestag, die sich mit der Frage beschäftigten, hatten viele verschiedene Aspekte einer komplexen Thematik zu berücksichtigen. Dabei mussten sie auch zwischen zwei in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte enthaltenen Ideen abwägen, dem Diskriminierungsverbot (UN General Assembly 1948, Art. 7) und der Religionsfreiheit (ebd., Art. 18).

Fremdsprachliche Diskursbewusstheit kann im Fremdsprachenunterricht angebahnt werden, so die hier vertretene Position, wenn die genannten Theoriekonstrukte berücksichtigt und immer neu aus der Perspektive der universellen

Menschenrechtsidee reflektiert werden. Dieses Zusammenspiel ist in der folgenden Übersicht grafisch dargestellt.

Abb. 1: Fremdsprachliche Diskursbewusstheit



Abschließend sollen einige offene Fragen thematisiert werden, die sich in Zusammenhang mit dem hier entwickelten Konstrukt stellen und die Ausgangspunkte für weitere Forschung sein können.

Da die Bildungswissenschaften in den vergangenen Jahren eine empirische Wende vollzogen haben, liegt bei einem theoretischen Konstrukt wie der hier entwickelten *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* zunächst die Frage nach deren Empiriefähigkeit nahe. Im Verlauf der Arbeit wurden in diesem Zusammenhang vor allem zwei Aspekte diskutiert, die hier noch einmal aufgegriffen werden sollen.

Wie Phänomene des menschlichen Bewusstseins empirisch erschlossen werden können, ist ein ungelöstes forschungsmethodologisches Problem. Dies liegt zum einen daran, dass das Bewusstsein selbst ein aktuelles Forschungsfeld im Grenzgebiet von Neurologie, Psychologie und zunehmend auch Computerwissenschaften darstellt, in dem mehr neue Fragen generiert als Antworten gefunden werden. Was genau Begriffe wie „Bewusstsein“, „Bewusstheit“ und „Bewusstmachung“ bedeuten, wird daher mit großer Wahrscheinlichkeit auch für die fremdsprachendidaktische Forschung vage bleiben. Zum anderen ist damit zu rechnen, dass bei der empirischen Erforschung von Bewusstheit Phänomene möglicherweise erst durch die Datenerhebung selbst für Probanden bewusst werden. Das zu beobachtende Phänomen wird somit durch die Beobachtung stark beeinflusst oder möglicherweise erst durch sie erzeugt. Die empirische Erforschung von Bewusstsein bzw. Bewusstheit hat es demnach mit einer kaum zu umgehenden Form des Beobachterparadoxons zu tun.

Die Tatsache, dass ein Phänomen sich dem empirischen Zugriff weitgehend entzieht, sagt jedoch nichts über seine Bedeutung aus. In Bezug auf die Fremdsprachendidaktik ist festzuhalten, dass auch *Interkulturelle Kompetenz* sich als empirisch äußerst schwer zugänglich erwiesen hat. Dies hat jedoch ihren Aufstieg zum Leitkonzept fremdsprachlichen Lernens nicht verhindert. Zudem haben Versuche ihrer empirischen Erforschung auch die Reflexion auf der Theorieebene vorangebracht. Eine ähnliche Entwicklung wäre auch für das hier entworfene Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* wünschenswert.

Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang ferner, dass die hier entwickelten Überlegungen ein passender Anlass sein könnten, um den Empirismus in Frage zu stellen, der die fremdsprachendidaktische Forschung aktuell zu dominieren scheint. Dabei lohnt sich einmal mehr der Blick in die Diskurstheorie: Wenn man davon ausgeht, dass manche Forschungsobjekte (wie *Bildung*, *literacy*, *Bewusstheit*, *Interkulturelle Kompetenz*, etc.) erst durch den jeweiligen Diskurs erzeugt werden, dann wäre auch der empirische Zugriff auf sie nicht als Abbild der Wirklichkeit, sondern als Teil eines Diskurses bzw. der ihm entsprechenden Praxis zu sehen (vgl. Fairclough 1992a: 41f).

Neben der Frage nach der Empiriefähigkeit des Konstruktes lautet eine weitere Frage, wie die hier entwickelten Überlegungen für die Unterrichtspraxis zugänglich gemacht werden können. Eine entscheidende Rolle werden dabei mit Sicherheit die Lehrkräfte spielen. Eine Aufgabe würde also darin bestehen, vielfältige und anschauliche Materialien für die Aus- und Weiterbildung im Hinblick auf *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* zu entwickeln. Diese wären keineswegs als Gegensatz zu bereits vorliegenden Materialien zum *Interkulturellen Lernen* zu

konzipieren, sondern vielmehr als deren Weiterentwicklung unter einer neuen Perspektive. Mit dem Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* könnten auf diese Weise Problemfelder des (inter-)kulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts reflektiert und gleichzeitig eine Umsetzung seiner seit langer Zeit vorliegenden Zielsetzungen angestrebt werden. Deren Kern ist und bleibt die Vorbereitung junger Menschen auf die Teilhabe an einer vielsprachigen und komplexen Welt.

