

Kapitel 4: Theoriebildung: Umriss des Konstruktes ‚Fremdsprachliche Diskursbewusstheit‘

4.1 Einleitende Überlegungen

Die bis zu dieser Stelle ausgeführten Überlegungen und Analysen haben gezeigt, dass die auf den Interkulturalitätsbegriff ausgerichtete Fremdsprachendidaktik dazu neigt, zwei Probleme zu vernachlässigen: Erstens sind häufig Kulturverständnisse festzustellen, die aus der Sicht kulturwissenschaftlicher Theoriebildung als nicht mehr zeitgemäß gelten müssen. Zweitens wird in der Regel ein kulturrelativistischer Standpunkt empfohlen, der nicht nur Machtstrukturen ausblendet, sondern auch erhebliche ethische Probleme aufwirft und nicht zuletzt in Widerspruch zum Erziehungsauftrag der demokratischen Schule steht.

Die von Dirk Baecker (2001: 51) geäußerte Befürchtung, dass der Kulturbegriff zur Selbst-Affirmation, zur „Emphase für sich selbst“ neigen kann, hat sich somit bei der Analyse verschiedener Theorieansätze aus dem Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik bestätigt. Es zeigt sich, dass seine Verwendung immer wieder zu Invisibilisierungen seiner Prämissen und Konsequenzen führt – teilweise sogar gegen die erklärte Absicht der Autor_innen, die den Kulturbegriff ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Angesichts dieser Problemlage scheint das Unbehagen, das ich zu Beginn dieser Arbeit im Anschluss an eine Formulierung Gerhard Bachs zum Ausdruck gebracht habe, durchaus begründet, so dass der Bedarf nach einer Alternative zum Zielkonstrukt „Interkulturelle Kompetenz“ als gegeben angenommen werden kann. Welche Anforderungen müsste ein solches Konstrukt erfüllen? Auf Grundlage der bisher ausgeführten Überlegungen lassen sich folgende Aspekte vorläufig festhalten: Es müsste...

... den Kulturbegriff selbst vermeiden, da dieser vermutlich zu den genannten Problemen zurückführen würde; es müsste gleichzeitig jedoch an „kulturwissenschaftliche“ Kulturkonzepte anschlussfähig sein und diese bei den Lernenden anbahnen.

... auf einer konzeptuellen Ebene angesiedelt sein, auf der verschiedene Arten des Sprechens und Handelns als überindividuelle und damit soziale Phänomene befragt werden können.

... die gesellschaftliche und (macht-)politische Dimension von (Fremd-)Sprache in den Blick nehmen.

... sich dem allgemeinen Trend der Stufung und Quantifizierung von Bildungsprozessen entziehen, da diese zu Komplexitätsreduktion und Entpolitisierung führen können.

... prinzipiell empiriefähig sein.

... sich den Herausforderungen (fremd-)sprachlichen Lernens in der Vielzahl von Genres, Medien und Modi stellen, mit denen Lernende im globalisierten digitalen Zeitalter täglich umgehen.

... an den für eine fächerübergreifende Perspektive und für übergeordnete Bildungsziele vor allem in der deutschsprachigen Diskussion weiterhin relevanten Bildungsbegriff anschlussfähig sein.

Für die Umsetzung dieses Vorhabens zur fremdsprachendidaktischen Theoriebildung erscheinen drei Theorieansätze als vielversprechend:

1. Die auf der *Diskurstheorie* Foucault'scher Prägung basierenden Arbeiten Norman Faircloughs zum Verhältnis von Sprache und Macht.
2. Das Konzept der *Sprachbewusstheit* (*language awareness*), das für den deutschsprachigen Kontext v.a. durch die Arbeiten Dieter Wolffs, Claus Gnutzmans und Steffi Morkötters rezipiert wurde.
3. Die *Bildungstheorie* des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Koller, der den Gedanken der *Transformation* ins Zentrum seiner Überlegungen stellt.

Auf ihrer Grundlage soll Forschungsfrage 3 beantwortet werden.

Die genannten theoretischen Ansätze, die für das Konzept der Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit erschlossen werden sollen, verfügen, ähnlich wie der Kulturbegriff, über vielfältige und komplexe Traditionen. Dies gilt in besonderem Maße für den Bildungsbegriff, der seit gut 200 Jahren in der deutschsprachigen Diskussion eine phasenweise zentrale Rolle spielte, und zwar – eine weitere Parallele zum Kulturbegriff – sowohl in der Alltagssprache als auch in Fachkontexten. Der Diskursbegriff verfügt ebenfalls über eine vielfältige Begriffsgeschichte. Das Ziel dieser Arbeit besteht jedoch nicht darin, die historische Semantik der Begriffe vollständig zu entfalten. Dies wäre zumindest für den Kulturbegriff und den Diskursbegriff jeweils ein separates Forschungsvorhaben. Ich beschränke mich daher auf jene Aspekte, die mir für das Konstrukt fruchtbar erscheinen, das auszuarbeiten Ziel dieser Arbeit ist. Eine solche Beschränkung trägt natürlich immer auch subjektive Züge, und dies in doppelter Hinsicht:

Erstens bedeutet eine Entscheidung für die Aufnahme bestimmter theoretischer Ansätze gleichzeitig eine (teilweise) Abgrenzung *nach außen* gegen andere, bei denen sich eine ebenso ausführliche Rezeption vermutlich gelohnt

hätte. Hierzu zählen im Bereich der Fremdsprachendidaktik unter anderem die Konzepte der *Pluralen Bildung* von Lutz Küster (2003b), das Konzept der *Reflexiven Bildung* von Stephan Breidbach (2007) sowie verschiedene Arbeiten von Wolfgang Hallet zur Intertextualität und Interdiskursivität (2002, 2007, 2008). Hierbei ist die Schwerpunktsetzung jedoch jeweils eine andere: Sowohl Hallet als auch Küster haben die literarische Bildung im Fremdsprachenunterricht ins Zentrum ihrer Überlegungen gestellt, während Breidbach die Grundzüge einer Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht vorgelegt hat. Die Untersuchung der Anschlussfähigkeit des Konzeptes der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* mit den genannten Ansätzen, die sich als ausgesprochen anregend für die vorliegende Arbeit erwiesen haben, wäre jedoch Gegenstand weiterer Forschung. Außerhalb des deutschsprachigen Raums wäre etwa das Konzept der *responsabilité épistémologique* zu nennen, wie es von Jean-Paul Narcy-Combes (2010, 2013) vertreten wird.

Zweitens erfordert die Rezeption einer bestimmten Theorie immer auch eine Schwerpunktsetzung und damit eine (teilweise) Abgrenzung *nach innen*, die reflektiert erfolgen sollte, aber ebenfalls unvermeidlich subjektive Züge trägt. Innerhalb der Bildungstheorie etwa hätte eine ausführliche Rezeption der Humboldt'schen sprachphilosophischen Arbeiten sich mit Sicherheit als ergiebig erwiesen. Ebenso hätten die Arbeiten des Philosophen Jean-François Lyotard oder des Erziehungswissenschaftlers Helmut Peukert eine ausführlichere Darstellung und Diskussion verdient, als dies im hier gegebenen Rahmen möglich ist. Humboldt, Lyotard und Peukert haben jedoch das Werk Hans-Christoph Kollers entscheidend geprägt und zumindest indirekt auch diese Arbeit beeinflusst.

Ein theoretisches Konzept wie die hier entwickelte *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* stellt in diesem Sinne selbst einen Diskurs dar, der wie alle Diskurse entsteht, indem andere Diskurse ausgewählt, gewichtet, verbunden und transformiert werden. Ich versuche in den folgenden Kapiteln, diesen Prozess so differenziert und transparent wie möglich darzustellen und verweise an den gegebenen Stellen auf ausführlichere Darstellungen der theoretischen Überlegungen, auf denen diese Arbeit beruht. Dabei gehe ich jeweils in einem dreischrittigen Verfahren vor. Zunächst umreißt ich die Problemstellung, mit der sich das vorgestellte theoretische Konzept befasst. Anschließend stelle ich das rezipierte Konzept selbst vor, um so mein eigenes Verständnis zu resümieren und offenzulegen. Schließlich diskutiere ich es im Hinblick auf das Potential für den Theorieansatz, der hier ausgearbeitet wird, die *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit*.

4.2 Zum Diskursbegriff

4.2.1 Vorüberlegungen zum Diskursbegriff

Diskurs: Modewort aus der akademischen Welt. „Diskurs“ wurde aus der modernen französischen Philosophie ins Deutsche eingeführt und bedeutet, dass die Art, wie man einen gesellschaftlichen Gegenstand begrifflich fasst oder über ihn spricht, auch die Wirklichkeit prägt. Im heutigen Gebrauch schwingt nur noch vage etwas Philosophisches mit, weil Diskurs nur noch im Sinne von „öffentliches Reden“ verwendet wird. „Wir brauchen einen öffentlichen Diskurs über unsere Werte“, lautet eine beliebte Forderung, die nichts anderes bedeutet als: „Wir sollten öffentlich über unsere Werte reden“. Aber so einfach mag man es nicht sagen, es könnte ja auf Anhieb verstanden werden. (Kirchhoff/Krämer 2010: 54)

Bei der Arbeit an einem fremdsprachendidaktischen Zielkonstrukt, das eine Alternative zum Kulturbegriff mit seiner Tendenz zur Selbst-Affirmation, zur Invisibilisierung von Kontingenzen und Machtstrukturen sowie zur homogenisierenden Wahrnehmung von Gruppen bieten soll, stößt man unweigerlich auf den Diskursbegriff. Handelt es sich bei ihm wirklich nur, wie die zitierten Autoren behaupten, um eine akademische Nebelkerze? Das Zitat macht zumindest darauf aufmerksam, dass sich die Alltagssprachliche Rezeption des Diskursbegriffs im Deutschen in zweierlei Hinsicht von der des Kulturbegriffs unterscheidet. Erstens fiel sie deutlich schwächer aus als die des Kulturbegriffs – der Diskursbegriff wird weiterhin vorwiegend als „der akademischen Welt“ zugehörig wahrgenommen. Zweitens wird der Diskursbegriff in nicht-akademischen Kontexten anscheinend bisweilen verdächtigt, nicht für neue Einsichten zu sorgen, sondern lediglich banale Vorgänge in eine beeindruckende Sprache zu kleiden. Dieser Verdacht dürfte gegen den Kulturbegriff kaum jemals formuliert werden, denn er ist in der Alltagssprache so allgegenwärtig, dass er jeden Nutzen für intellektuelle Spreizungen verloren haben dürfte.

Die Frage, inwieweit ein Begriff wie *Diskurs*, der im Deutschen weiterhin als vorwiegend wissenschaftlich konnotiert ist, als Leitbegriff für die Fremdsprachendidaktik geeignet ist, wird noch zu erörtern sein (vgl. Kap. 4.2.4.). Die Behauptung jedoch, es handle sich bei ihm lediglich um eine gedrechselte Bezeichnung für eine öffentliche Diskussion über ein bestimmtes Thema, kann mit Verweis auf die Arbeiten Michel Foucaults entschieden zurückgewiesen werden. Der Kern von Foucaults Diskursbegriffs liegt nämlich genau in der ersten der oben genannten Bedeutungen, die „im heutigen Gebrauch“ angeblich kaum noch eine Rolle spielt und die darauf abzielt, die prägende Kraft der Sprache auf unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit offenzulegen. Kaum jemand dürfte bezweifeln, dass mit dieser Ausprägung des Diskursbegriffs ein neues

Analysewerkzeug entwickelt wurde, welches die verschiedensten humanwissenschaftlichen Disziplinen in erheblichem Ausmaß geprägt hat. Diese Karriere des Begriffs scheint durchaus gerechtfertigt: Erst mit Hilfe des Diskursbegriffs wurde es möglich zu reflektieren, wie sehr wir uns in sprachlich, *diskursiv* gesteckten Grenzen bewegen, wenn wir denken und sprechen. Foucault und andere haben mit Hilfe des Diskursbegriffs verschiedene Grenzziehungen offengelegt, an denen wir uns auf selbstverständliche Weise orientieren, wenn wir etwa eine vordergründig so offensichtliche Unterscheidung wie die zwischen Wahnsinn und Vernunft treffen (vgl. Foucault 1972). Im Anschluss an diese Überlegungen lässt sich auf eine radikal neue Weise nachvollziehen, was genau abläuft, wenn wir etwas scheinbar Banales tun wie beispielsweise „öffentlich über unsere Werte reden“: Die Regeln des Diskurses, so zeigt Foucault, legen fest, was zu diesem Thema gesagt werden kann und was nicht, wer sprechen darf und wer nicht, wem zugehört wird und wem nicht.

„Diskurs“ ist heute neben „Kultur“ ein Kernbegriff unter anderem der Soziologie, der Linguistik, der Literaturwissenschaft oder der Bildungstheorie. Obwohl es sich dabei ohne Ausnahme um wichtige Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik handelt, rezipierte diese jedoch eigentümlicherweise vorwiegend den Kulturbegriff, und zwar auf allen Ebenen: auf der Ebene der akademischen Diskussion ebenso wie auf der Ebene der administrativen und curricularen Vorgaben sowie auf der Ebene der Lehr- und Lernmaterialien. Während der *cultural turn* der Humanwissenschaften also auch in der Fremdsprachendidaktik – mehr oder weniger fundiert – vollzogen wurde, verursachte der vermutlich ebenso wichtige *discursive turn* in der Fremdsprachendidaktik einen vergleichsweise geringen Widerhall. Wolfgang Hallet (2008: 77) beklagte in diesem Zusammenhang noch vor wenigen Jahren, dass der Diskursbegriff in einem Großteil der fremdsprachendidaktischen Diskussion über einen „Non-Status“ verfüge.

Seither sind erste Tendenzen erkennbar, dass neben dem Kulturbegriff allmählich auch der Diskursbegriff berücksichtigt wird. So findet er etwa in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss von 2003 lediglich eine einzige Erwähnung (vgl. KMK 2003: 73), in den Abiturstandards (vgl. KMK 2012) taucht er dagegen bereits an 26 Stellen auf. Zum Vergleich: der Suchbegriff „Kultur“ liefert im Dokument von 2003 48 Treffer, im Dokument von 2012 334 Treffer. Mit anderen Worten: Das Verhältnis der Erwähnungen von „Diskurs“ und „Kultur“ und ihrer Zusammensetzungen hat sich in zwei vergleichbaren Dokumenten der KMK zwischen 2003 und 2012 von 1:48 auf ca. 1:12 verschoben.

Dieser Aufmerksamkeitsschub dürfte in besonderem Maße von der CLIL-Didaktik ausgegangen sein. In ihrem Rahmen wurde in den letzten Jahren von

verschiedenen Autoren auf die Bedeutung sogenannter ‚Diskursfunktionen‘ für das sachfachliche Lernen in einer Fremdsprache verwiesen (vgl. u.a. Zydariß 2007: 440, 447). Wie in allen Bezugswissenschaften, die sich mit ‚Diskurs‘ auseinandersetzen, finden sich jedoch auch in der Fremdsprachendidaktik sehr unterschiedliche Verständnisse des Begriffs. Dies ist nicht weiter überraschend, wenn man bedenkt, dass *discours* bereits lange vor Foucault im Französischen als Bezeichnung für eine längere, zusammenhängende Rede oder einen Vortrag diente und zunächst in die Linguistik übernommen wurde. Foucaults Diskurskonzeption hebt sich hiervon deutlich ab; auch seine Verwendung des Terminus ist jedoch nicht immer klar. Vielmehr prägte er in seinem überaus reichen und sich über die Jahre entwickelnden Werk mindestens drei verschiedene Bedeutungen von ‚Diskurs‘. Er selbst gibt zu Protokoll, nicht immer für eine schärfere Konturierung des Begriffs gesorgt zu haben:

Enfin au lieu de resserrer peu à peu la signification si flottante du mot ‚discours‘, je crois bien en avoir multiplié le sens: tantôt domaine général de tous les énoncés, tantôt groupe individualisable d’énoncés, tantôt pratique réglée rendant compte d’un certain nombre d’énoncés. (Foucault 1969: 106)

Ebenso wenig, wie es also *den* Diskursbegriff oder *den* Foucault’schen Diskursbegriff gibt, lässt sich in der Fremdsprachendidaktik eine einheitliche Verwendung des Terminus feststellen. Vermutlich ist daher eine gründliche Begriffsklärung vonnöten, wenn die Rolle des Diskursbegriffs in der Fremdsprachendidaktik weiter zunehmen sollte. Dies fordert etwa Wolfgang Hallet (2008: 78, Hervorhebung im Original), wenn er schreibt:

Andererseits ist es natürlich Aufgabe des disziplinären und transdisziplinären fachdidaktischen Diskurses, unabhängig vom oder auch gegenläufig zum politischen *mainstream* solche Konzepte und eine darauf gründende Terminologie zu entwickeln, welche die Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts in den globalisierten, diversifizierten und digitalisierten Kommunikationsgesellschaften des 21. Jahrhunderts am besten erfassen können. Der Begriff des Diskurses [...] ist dazu nicht bloß außerordentlich geeignet, sondern unabdingbar.

Ich verstehe das hier verfolgte Anliegen, ein Konzept fremdsprachlicher Diskursbewusstheit zu umreißen, durchaus im Sinne dieses von Hallet festgestellten Theoriedefizits. Für eine vorläufige Begriffsklärung orientiere ich mich dabei an dem bereits genannten Beitrag Hallets (2008), der unter Rückgriff auf Hans-Eberhard Piepho nicht nur für die Aufwertung des Diskursbegriffs in der Fremdsprachendidaktik insgesamt plädiert, sondern bei dieser Gelegenheit auch vorgeschlagen hat, zwischen drei Diskursbegriffen zu unterscheiden. Ich versuche auf den folgenden Seiten, verschiedene Diskursbegriffe in Anlehnung an

diese Kategorien zu rekonstruieren. Bei den drei zu unterscheidenden Diskursverständnissen handelt es sich erstens um das linguistische Diskursverständnis, zweitens um das sozialphilosophische (Foucault'sche) Diskursverständnis, die beide bereits erwähnt wurden, und drittens um das kommunikationstheoretische (Habermas'sche) Diskursverständnis. Dieses wurde besonders im Deutschen in die gehobene Alltagssprache übernommen und dürfte im Eingangszitat gemeint sein.

Ziel der folgenden Überlegungen ist zu klären, was genau unter diesen Diskurskonzeptionen jeweils zu verstehen ist, inwieweit sie bereits in die fremdsprachendidaktische Diskussion übernommen wurden und worin ihr Potential für den hier zu entwickelnden Ansatz der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit liegt.

4.2.2 Klärung des Diskursbegriffs

Das erste, *linguistische* Diskursverständnis liegt selbst in zahlreichen Ausprägungen vor (vgl. Bluhm et al. 2000). Von diesen möchte ich im Folgenden zwei aufgreifen, die textlinguistische und die funktional-pragmatische. Die textlinguistische Konzeption verdient hier eine Erwähnung, weil sie am Anfang der erstaunlichen Karriere des Diskursbegriffs in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steht. Die funktional-pragmatische Konzeption ist von Interesse, da sie in der allgemeinpädagogischen Forschung rezipiert wurde.

Der textlinguistische Diskursbegriff geht von der Beobachtung aus, dass Sprachproduktion durch die Verkettung sprachlicher Zeichen zu sinnvollen Einheiten nach bestimmten Regeln abläuft. Im Gegensatz zur deskriptiven Grammatik der traditionellen Linguistik wird jedoch nicht mehr nur gefragt, wie sich diese Verkettungsregeln auf der Phonem-, Morphem- und Wortebene beschreiben lassen. Vielmehr wird der Blick nun auch auf die nächsthöhere Ebene gerichtet, um auch die Verkettungsregeln von *Sätzen* erforschen zu können. Diese Ebene wird *diskursive* Ebene genannt, und die linguistischen Verfahren, bei denen Sprache auf dieser Ebene untersucht wird, stellen daher eine Ausprägung der unter dem Begriff *Diskursanalyse* versammelten sprachwissenschaftlichen Forschungsrichtungen dar.

Wenn man die Struktur von Texten oberhalb der syntaktischen Ebene in den Blick nimmt (vgl. Harris 1952), lassen sich Regeln beobachten, nach denen bestimmte Genres typischerweise aufgebaut sind. Die Offenlegung dieser Regeln verfolgte etwa Roland Barthes (1966) mit seinem Verfahren zur Analyse der narrativen Struktur von Erzählungen, wobei er unter einer ‚Erzählung‘ ganz allgemein die sprachliche Darstellung einer Abfolge von Ereignissen verstand. Auf

dieser Grundlage war es ihm möglich, in einer Anschlusspublikation die (bis dahin scheinbar offensichtliche) Grenzziehung zwischen fiktionalen und historiografischen Texten in Frage zu stellen (vgl. Barthes 1967).

Neben der textlinguistischen Ausprägung lässt sich ein zweiter Bedeutungsstrang des linguistischen Diskursbegriffs rekonstruieren, den man als funktional-pragmatisch bezeichnen kann. Hierbei wird die ursprüngliche Bedeutung von *discours* im Französischen im Sinne von ‚Rede‘ oder ‚Gespräch‘ betont. ‚Diskurs‘ steht hier für die *mündliche* Sprachverwendung, die räumlich und zeitlich gebunden ist und bei welcher daher Adressat(en) und Kontext unmittelbar präsent sind. Diese Einengung des Diskursbegriffs ermöglicht eine klare Abgrenzung zwischen ‚Diskurs‘ und ‚Text‘. ‚Diskurs‘ steht in diesem Verständnis für den flüchtigen, vergänglichen mündlichen Sprachgebrauch, ‚Text‘ bezeichnet dagegen den *konservierten mündlichen* Sprachgebrauch – als Tonbandaufzeichnung, Transkript, Protokoll, usw.¹⁰² So definiert der Linguist Hartmut Haberland (1999: 912, 914) unter Rückgriff auf Bronisław Malinowski und Konrad Ehlich:

This means that text is what happens to discourse if or when it is taken out of the immediate context of its production, whether written down, recorded, quoted or remembered. [...] Text is transportable, but discourse is not. [...] Discourse vanishes the moment it has happened; it can be recalled but not called back. [...] A text is a thing that can be in different places and at different times; discourse is an event that has only one here and now.

Hier wird die Unmittelbarkeit mündlicher Sprachverwendung betont, die bedingt, dass die Zweckhaftigkeit, die im Akt des Sprechens gegeben sei, bei der Aufzeichnung verloren gehe. ‚Diskurs‘ ist in diesem Sinne eben wegen seiner Flüchtigkeit nicht analysierbar, ‚Text‘ hingegen schon, so dass Diskursanalyse eigentlich nur als Textanalyse umgesetzt werden kann (vgl. ebd.: 914). Es wird deutlich, dass ‚Diskurs‘ in der ersten, textlinguistischen Bedeutung sehr nah am Textbegriff zu verorten ist. In der funktional-pragmatischen Linie hingegen steht ‚Diskurs‘ häufig quasi-synonym für ‚Gespräch‘.

Eine wichtige Rolle spielt nun der funktional-pragmatische Diskursbegriff in der Unterrichtsforschung, etwa in den Arbeiten Michael Becker-Mrotzeks, der seine Fassung der Diskursanalyse im Kern als „die linguistische Untersuchung

102 Dieser eng gefasste Textbegriff unterscheidet sich deutlich von der weiten Konzeption, die etwa von Doris Bachmann-Medick (2004) vertreten wird und auch in fremdsprachendidaktischen Beiträgen aufgegriffen wurde. Sie schlägt vor, „Kultur“ im Anschluss an Geertz als Gewebe von Bedeutungen und damit insgesamt als „Text“ zu interpretieren. Zur Kritik an Bachmann-Medick vgl. Ort 2008: 34.

mündlicher Kommunikation generell“ (Weber/Becker-Mrotzeck 2012: 1) konzipiert. Hierbei beruft er sich auf drei theoretische Ansätze: erstens auf die Sprechakttheorie nach John L. Austin und John Searle sowie ihre Weiterentwicklung zur funktionalen Pragmatik durch Konrad Ehlich, zweitens auf die Sprachtheorie Karl Bühlers, ebenfalls in einer Weiterentwicklung durch Ehlich (vgl. ebd.: 2), und drittens auf eine Theorie, welche den Blick auch auf die gesellschaftliche Ebene richtet. In ihr werden Sprechakte als Vorgänge gesehen, bei denen sozial vorgegebene Bedürfnisse durch sprachliches Handeln von einem Bedürfnis (Defizienz) in einen Zustand der Befriedigung (Suffizienz) überführt werden:

In short, the fundamental aim of Functional Pragmatics is to analyze language as a sociohistorically developed action form that mediates between a speaker (S) and a hearer (H), and achieves – with respect to constellations in the actants’ action space (Rehbein 1977) – a transformation of deficiency into sufficiency with respect to a system of societally elaborated needs. (Redder 2008: 136, zit. nach Weber/Becker-Mrotzeck 2012: 3)

Im linguistischen Verständnis steht ‚Diskurs‘ somit entweder für jene Strukturen, welche durch die regelhafte Verknüpfung von Sätzen gebildet werden, oder er steht für situations-, kontext- und adressatengebundene mündliche Sprachverwendung, aus deren Aufzeichnungen sich typische Muster rekonstruieren lassen. Beide Ansätze wurden verwendet, um Genres wie die politische Rede, den wissenschaftlichen Vortrag, den Dialog zwischen Arzt und Patient, das Unterrichtsgespräch, etc. anhand ihrer ‚diskursiven‘ Merkmale zu beschreiben. Dabei lassen linguistische Diskursverständnisse die grundlegende Vorstellung meist unangestastet, dass es sich bei Sprache um ein Medium handle, mit dem Individuen in tendenziell autonomer und bewusster Weise Zwecke verfolgen. Unter anderem in diesem Aspekt unterscheiden sie sich grundlegend vom sozialphilosophischen Diskursbegriff, der in erheblichem Maße von Michel Foucault geprägt wurde. Ich möchte im Folgenden dieses zweite Verständnis von ‚Diskurs‘ umreißen.

Eine einfache Frage, die sich für eine Annäherung an Foucaults Diskursbegriff eignet, lautet: Wer spricht? (Vgl. Sarasin 2006: 117ff.) In der Tradition des Humanismus ist die Antwort eindeutig: Das Individuum spricht, es bedient sich des Mediums Sprache, um seine Bedürfnisse zu artikulieren, um sich mit seinen Mitmenschen auszutauschen und um sie zu beeinflussen. Sprache ist in diesem Sinne das Vehikel, mit dem das bewusste – seit Sigmund Freud auch das unbewusste, triebhafte – Innere artikuliert werden kann. Foucault stellt diese Vorstellung in seinem Werk radikal zur Disposition. Seine These lautet, dass das Individuum die Sprache zwar spricht, aber gleichzeitig *wird es auch von ihr gesprochen* – in einem Maße, welche seine Autonomie nachhaltig in Frage stellt. Sprache steht damit nicht

mehr einfach als neutrales Werkzeug zur Verfügung. Vielmehr ist sie nach Foucault auf eine ganz bestimmte Art vorstrukturiert. Bei diesen Strukturen handelt es sich um fest gefügte, historisch tradierte Sprachverwendungen, und eben diese nennt Foucault ‚Diskurse‘. Sie entstehen an Themen entlang, und auf Diskurse als thematisch strukturierte Konfigurationen – nicht auf Sprache an sich – richtet er sein Interesse. Ein solches Sprachverständnis lässt wenig Raum für einen sprachlichen Realismus, für die Vorstellung also, dass Sprache eine objektiv vorhandene Realität einfach nur abbilde. Die Benennung von Dingen erfolgt nach Foucault vielmehr angeleitet von diskursiven Regeln, und das Anliegen der Diskursanalyse besteht eben darin, diese Regeln offenzulegen:

[...] je voudrais montrer sur des exemples précis, qu'en analysant les discours eux-mêmes, on voit se desserrer l'étreinte apparemment si forte des mots et des choses, et se dégager un ensemble de règles propres à la pratique discursive. (Foucault 1969: 66)

Nicht nur Wörter und Dinge verhielten sich zueinander nach den Regeln von Diskursen, sondern dies gelte auch auf einer höheren Ebene. So seien etwa wissenschaftliche Fachdisziplinen oder Unterscheidungen wie jene zwischen Wahnsinn und Vernunft ebenfalls an Diskursgrenzen entlang organisiert, und bekanntlich hat Foucault in einem seiner Hauptwerke die Geschichte des Wahnsinns als Geschichte von Diskursen *über* den Wahnsinn rekonstruiert (vgl. Foucault 1972). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass der französische Titel der Antrittsvorlesung Foucaults am Collège de France – *L'ordre du discours* (1971a) – mehrdeutig zu verstehen ist. Erstens ist die Ordnung der Diskurse selbst gemeint, die Art und Weise also, in der Sprache als geregeltes Sprechen in festen Formationen strukturiert ist. Zweitens geht es um die Ordnung der Welt, der ‚Dinge‘ (*choses*), welche dem Menschen nicht ‚an sich‘, sondern immer nur in Abhängigkeit von diskursiven Strukturen zugänglich seien. Drittens schließlich steht *ordre* auch für den Befehl, womit die normative Kraft verdeutlicht wird, die, zumindest nach Ansicht Foucaults, von Diskursen ausgeht.¹⁰³

Zur Illustration dieses Aspekts zitiert Foucault im Vorwort zu *Les mots et les choses* (2007 [1966]) eine von Jorge Luis Borges fingierte chinesische Enzyklopädie, in der die Tierwelt nach überraschenden Kategorien eingeteilt seien:

En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos,

103 Die Doppeldeutigkeit von frz. „ordre“ geht in der gängigen deutschen Übersetzung des Titels, Die Ordnung der Dinge, verloren.

(j) innombrables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. (Borges 1996: 166f.)¹⁰⁴

Foucault vertritt den Standpunkt, dass Diskurse das Denken und Sprechen eines Menschen bereits durchdrungen haben, noch ehe er selbst das erste Wort artikuliert. Diskurse prägten aber nicht nur, *wie* von einer Sache gesprochen werden kann, sondern auch, *ob* dies überhaupt möglich sei. Dies zu regeln ist nach Foucault eine wichtige Funktion von Experten, die sich entlang diskursiver Grenzen in Fachdisziplinen organisieren, sowie die Funktion der in Analogie zu diesen Disziplinen aufgebauten gesellschaftlichen Institutionen wie Universitäten, Kliniken, Kirchen oder Justiz: Sie wachten darüber, wer auf welche Art und Weise über welche Themen sprechen dürfe, wem zugehört werde und wem nicht.

Die Aufgabe von Erziehungssystemen in Gesellschaften bestehe nun darin, den Zugang zu Diskursen und damit zu Fachdisziplinen und Institutionen zu öffnen und zu regulieren. Mit Blick auf das Individuum erfüllten sie damit zwei konträre Funktionen, nämlich einerseits die aufklärerisch-emanzipatorische Funktion der Ermöglichung von Partizipation, andererseits jedoch auch eine regulierende, bereits vorhandene Machtstrukturen reproduzierende Funktion:

L'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux. (Foucault 1971a: 45f.)¹⁰⁵

All dies läuft nach Foucault in der Regel unbewusst, gewissermaßen hinter dem Rücken derjenigen ab, die sich der Sprache lediglich zu bedienen glauben. Ein zentrales Problem angesichts dieses Befundes lautet nun, dass Diskurse nach Foucault niemals direkt für eine Analyse greifbar sind. Vielmehr entziehen sie sich, wirken im Verborgenen, und müssen daher gewissermaßen in Detektivarbeit rekonstruiert werden.¹⁰⁶ Das Anliegen der Diskursanalyse besteht daher darin,

104 Das Zitat zeigt auch Foucaults schalkhafte, humoristische Seite.

105 Auch wenn Foucault selbst den zentralen Begriff der Aufklärung – Vernunft – in seinen Studien über den Wahnsinn in Frage stellt, kann doch auch sein Denken insofern als zutiefst aufklärerisch gelten, als es vernunftgeleitet, machtkritisch, emanzipatorisch und reflexiv ist. Zu Foucaults Verhältnis zur Epoche der Aufklärung vgl. Schneider 1999.

106 Eine wichtige Inspiration für Foucaults Diskursanalyse waren die Arbeiten des französischen Anatomen Xavier Bichat (vgl. Sarasin 2006: 68f.). Foucault rückte seine Arbeit als Diskursanalytiker auch in die Nähe der Genforschung: Beide Disziplinen

durch die Offenlegung diskursiver Strukturen diese überhaupt erst zugänglich, bewusst und damit kritisierbar zu machen. Foucault hält dies im Grunde nur in der Retrospektive für möglich, wenn die zahllosen Spuren rekonstruiert werden, die ein Diskurs v.a. in Form von schriftlichen Texten hinterlassen hat.

Das Objekt der Forschung stellt nun ein Korpus aus Texten dar, das zum Zweck der Diskursanalyse zusammengestellt und in Verbindung mit dem *Ort* des jeweiligen diskursiven Ereignisses, den Mechanismen der Wiederholung und *Einschreibung* sowie den *Grenzen* der jeweiligen diskursiven Formation analysiert wird (vgl. Sarasin 1996: 143f.). Die Gesamtheit dieser Elemente bildet in Foucaults Terminologie ein *Archiv*.¹⁰⁷ Die Arbeit des Diskursanalytikers ähnelt damit der eines Archäologen, worauf der programmatische Titel von *L'archéologie du savoir* (1969) hindeutet.

Bei der Diskursanalyse geht es nun darum, auf verschiedenen Ebenen die Grenzziehungen sichtbar zu machen, aus deren Zusammenspiel ‚Kultur‘, aber auch kultureller Wandel entsteht. Auf der Makroebene der Denksysteme, die historische Epochen prägen, spielt nach Foucault für das Abendland gerade die Grenzziehung zwischen Wahnsinn und Vernunft eine Schlüsselrolle. Grenzziehungen lassen sich nach Foucault jedoch nicht nur an den sprachlichen Manifestationen von Diskursen belegen, sondern finden auch in Institutionen einen materielle Entsprechung:

Les grands hospices, les maisons d'internement, œuvres de religion et d'ordre public, de secours et de punition, de charité et de prévoyance gouvernementale sont un fait de l'âge classique: aussi universels que lui et presque contemporains de sa naissance. (Foucault 1972: 64)

Somit lässt sich festhalten, dass Diskurse im Foucault'schen Sinne drei verschiedene Seiten aufweisen, welche jeweils aufeinander verweisen: die Seite der mentalen und sprachlichen Strukturen, womit bestimmte Formen des Denkens und Sprechens gemeint sind; die Seite der sozialen Praxis im Sinne von Handlungen, welche in den mental und sprachlich vorgegebenen Strukturen vollzogen

bemühten sich, die Mechanismen eines versteckt wirkenden Programms offenzulegen (vgl. Sarasin 2009).

107 An Edward Saids auf Foucaults Diskurstheorie basierender Studie der Orientwissenschaften im 19. Jahrhundert ist u.a. zu kritisieren, dass sie die deutschen Beiträge zum ‚Orient-Diskurs‘ nicht verarbeitete (vgl. Said 2003 [1978]: 2). Das Beispiel zeigt, dass eine begründete und transparente Textauswahl auch in der Diskursanalyse ein zentrales Kriterium für gute wissenschaftliche Praxis darstellt. Mit anderen Worten: Hinter der selektiven Auswahl von Texten lauert auch für Foucault-Nachfolger der Bestätigungsfehler.

werden; schließlich die materiale Seite, d. h. die physischen Manifestationen von Diskursen, zu denen etwa Denkmäler, Werkzeuge, Maschinen, bestimmte Kleidungsstile, Form und Ausstattung von Gebäuden usw. gehören.¹⁰⁸

Mentale und sprachliche, soziale sowie materiale Strukturen sind nach Foucault *diskursive* Strukturen, und diese sind niemals naturgegeben oder unschuldig, sondern sie konfigurieren gesellschaftliche Machtstrukturen und werden gleichzeitig von diesen rekonfiguriert. Diskurstheorie im Sinne Foucaults bedeutet damit auch die Analyse von Macht. In Bezug auf die Geschichtsschreibung etwa bedeutet dies die Ablösung von Vorstellungen, welche Geschichte als zielgerichtetes Fortschreiten im marxistischen Sinn verstehen. Auch andere Ansätze wie etwa jener, in dem Geschichte im Sinne der berühmten Formulierung Leopold von Ranke als wahrheitsgetreuer Bericht davon, „wie es eigentlich gewesen“ ist (zit. nach Baberowski 2005: 66) dargestellt wird, sind im Licht der Foucault'schen Diskurstheorie nicht mehr zu halten. Vielmehr wäre die Geschichte von Gesellschaften aus diskursanalytischer Perspektive neu zu schreiben. Als ein Beispiel sei hier der Holocaust genannt: Es lässt sich rekonstruieren, dass der Diskurs der Körperhygiene, welcher sich im 19. Jahrhundert in einer sprunghaften Zunahme an populärwissenschaftlichen Publikationen zum Thema manifestiert, eine entscheidende Rolle für das Konzept der Rassenhygiene der Nationalsozialisten und damit für den Holocaust gespielt hat. Erst der Hygienesdiskurs, so die These des diskursanalytisch arbeitenden Historikers Philipp Sarasin (1996: 158, Hervorhebung im Original), habe den Boden für ein bis dahin nicht artikulierbares und damit nicht vorstellbares Verbrechen bereitet:

Teile dieser hygienischen und bakteriologischen Diskurse haben solange Denkweisen geformt, bis auch Unausprechliches, diese Taten konkreter Täter, an den Rand des Denkbaren gerieten: Die schaurigste *interdiskursive Metaphorik* des 20. Jahrhunderts ist schließlich jene des ‚desinfizierenden‘ Gases, das aus einer ‚Dusche‘ strömt.

Die Geschichte von Diskursen ist dabei im Sinne Foucaults immer auch als Geschichte von Machtstrukturen zu verstehen. Macht ist jedoch nicht nur wie im genannten Beispiel als Dominanz einer Gruppe über eine andere zu verstehen, und sie ist in nur seltenen Fällen einfach etwas, was manche besitzen oder ausüben und andere nicht. Vielmehr handelt es sich für Foucault (1997: 26) bei Macht um ein latentes, dabei jedoch allgegenwärtiges Phänomen, das Individuen einerseits konstituiert, das jedoch andererseits in Diskursen durch sie hindurchfließt:

108 Zur Disziplinierung des Körpers in Schulen, Kasernen und Gefängnissen vgl. Foucault 2006 [1975]: 159–199.

[...] ne pas prendre le pouvoir comme un phénomène de domination massif et homogène – domination d'un individu sur les autres, d'un groupe sur les autres, d'une classe sur les autres –; bien avoir à l'esprit que le pouvoir, sauf à le considérer de très haut et de très loin, n'est pas quelque chose qui se partage entre ceux qui l'ont et qui le détiennent exclusivement, et puis ceux qui ne l'ont pas et qui le subissent. Le pouvoir, je crois, doit être analysé comme quelque chose qui circule, ou plutôt comme quelque chose qui ne fonctionne qu'en chaîne. Il n'est jamais localisé ici ou là, il n'est jamais entre les mains de certains, il n'est jamais approprié comme une richesse ou un bien. Le pouvoir fonctionne. Le pouvoir s'exerce en réseau et, sur ce réseau, non seulement les individus circulent, mais ils sont toujours en position de subir et aussi d'exercer ce pouvoir. Ils ne sont jamais la cible inerte ou consentante du pouvoir, ils en sont toujours les relais.

Macht ist damit in der mental-sprachlichen, sozialen und materialen Seite von Diskursen allgegenwärtig. Sie ist es in der Sprache, der Schule, der Forschung oder der Stadtplanung ebenso wie in scheinbar so individuellen oder gar intimen Bereichen wie der Familie, der Mode oder der Sexualität. Gerade dann, wenn wir uns besonders privat und individuell zu verhalten glauben – man denke an Foucaults Schlüsselthema Sexualität –, tun wir dies möglicherweise entlang diskursiver Grenzen, die zuvor von anderen abgesteckt wurden.

Zum Foucault'schen Diskursbegriff ist abschließend noch hervorzuheben, dass mindestens zwei Ebenen von Diskursen zu unterscheiden sind: Einerseits verwendet Foucault den Begriff als Kollektivsingular, der das dominierende Denk- und Erkenntnisssystem einer Epoche bezeichnet und den bis dahin gängigen Begriff *episteme* ablöst. Andererseits steht ‚Diskurs‘ für eine thematisch angeordnete Summe von Aussagen (*énoncés*), so dass sich etwa Diskurse der Weiblichkeit und Heterosexualität (vgl. Mills 2007: 93ff.), ökonomische Diskurse (vgl. Díaz-Bone/Krell 2009), Diskurse der Erziehung (*éducation*, vgl. Foucault 1971a: 45f.), Orient-Diskurse (vgl. Said 2003 [1978]), juristische Diskurse (vgl. Foucault 2006 [1975], Vernunft-Diskurse (vgl. Welsch 1995), der Diskurs der Beichte (vgl. Mills 2007: 86–92), der Diskurs des Thatcherismus (vgl. Fairclough 1989: 169–196), der bereits genannte Hygiene-Diskurs (vgl. Sarasin 1996) usw. rekonstruieren lassen. Solche Diskurse können in Konkurrenz zueinander geraten, etwa dann, wenn ökonomische Diskurse auf Universitäten übertragen werden und dort ehemals erkenntnis- und entscheidungsleitende bildungstheoretische Diskurse in die Defensive drängen (vgl. Liessmann 2006; Wodak 2009).¹⁰⁹

Für einen kurzen Überblick über verschiedene Diskursverständnisse sind im Rahmen dieser Arbeit auch die Arbeiten des britischen Linguisten Norman Fairclough von Interesse, weil ihm ein diskursanalytisch inspirierter Blick auf

109 Zum Widerstreit von Diskursen vgl. die Bemerkungen zu Lyotard in Kapitel 4.2.4.

Sprache insbesondere im Hinblick auf Bildungsprozesse ein Anliegen war (vgl. Fairclough 1989: 233–247). Wie für Foucault spielt auch für Fairclough die Frage der sprachlichen Codierung von Macht eine Schlüsselrolle. Macht wird nach Faircloughs Überzeugung in alltäglichen Kontexten vor allem in Form von gesellschaftlichen Normen ausgeübt. Solche Normen oder Konventionen seien das Ergebnis vergangener und aktueller Machtkämpfe (vgl. ebd.: 2). Konventionen seien von besonderem Interesse, weil Machtstrukturen sich in modernen Gesellschaften weniger durch Zwang äußerten als durch die Schaffung von Konsens, und hierfür sei Sprache das wichtigste Instrument und der wichtigste Austragungsort: „[...] [domination] works, as I have been arguing increasingly through ‘consent’ rather than ‘coercion’, through ideology, and through language“ (ebd.: 233). Um diese meist unbewussten sprachlich codierten Dominanz- und Machtstrukturen offenzulegen, lohne es sich insbesondere, solche Normvorstellungen in den Blick zu nehmen, die weitgehend als ‚selbstverständlich‘ oder ‚dem gesunden Menschenverstand entsprechend‘ gelten („common-sense-assumptions“, ebd.: 2). Diese unbewussten Strukturen sind für Fairclough Ideologien (ebd.). Macht bestehe nun gerade darin, solche „common-sense-assumptions“ durchzusetzen und auf diesem Weg gesellschaftliche Homogenität herzustellen (vgl. ebd.: 22).

Mit der Annahme der ideologischen Natur von Sprache begründet Fairclough die Forderung, dass kritische Sprachbetrachtung, für die er den Begriff *Critical language study* (CLS) prägt, eines der Hauptanliegen sämtlicher sozialwissenschaftlicher Fächer („one of the major themes of modern social science“, ebd.: 3) sein solle. Einen besonderen Mangel an sprachkritischen Inhalten diagnostiziert er darüber hinaus der schulischen (Sprach-)Bildung, ein Bereich, für welchen er das Zielkonstrukt einer *Critical language awareness* (CLA) vorschlägt.¹¹⁰ Diesen Mangel hält er insofern für gravierend, als den Lernenden auf diese Weise die Möglichkeit der demokratischen Partizipation vorenthalten werde, denn bei CLA handle es sich um nichts weniger als um ein „prerequisite for effective democratic citizenship“ (Fairclough 1992c: 3). Einer kritischen Linguistik falle daher die Aufgabe zu, im Sinne der CLS sprachkritisch zu forschen, und dem Erziehungssystem obliege es, diese Ansätze in Form von CLA in den Schulen zu implementieren:

110 Hintergrund dieser Begriffswahl ist die in Kap. 4.3.2. beschriebene, zeitgleich in Großbritannien stattfindende Entwicklung von *awareness*-Ansätzen. Vgl. den von Fairclough (1992c) moderierten Sammelband zum Thema.

If power relations are indeed increasingly coming to be exercised implicitly in language, and if language practices are indeed coming to be consciously controlled and inculcated, then a linguistics which contents itself with describing language practices without trying to explain them, and relate them to the social and power relations which underlie them, seems to be missing an important point. And a language education focused upon training in language skills, without a critical component, would seem to be failing in its responsibility to learners. People cannot be effective citizens in a democratic society if their education cuts them off from critical consciousness of key elements within their physical or social environment. If we are committed to education establishing resources for citizenship, critical awareness of the language practices of one's speech community is an entitlement. (ebd.: 6)

Ein kritischer Umgang mit Sprache sei auch deswegen von entscheidender Bedeutung, weil, so Fairclough, ein Trennung zwischen ‚Sprache‘ und ‚Gesellschaft‘ gar nicht möglich sei. Vielmehr sei jedes sprachliche Handeln gesellschaftliches Handeln:

My view is that there is no external relationship ‚between‘ language and society, but an internal and dialectical relationship. Language is a part of society; linguistic phenomena *are* social phenomena of a special sort, and social phenomena *are* (in part) linguistic phenomena. (Fairclough 1989: 23, Hervorhebung im Original)

Mit seiner Sicht auf Sprache als ‚Diskurs‘, als Ort der Encodierung und Ausübung von Macht, stellt sich Fairclough explizit in die Tradition Foucaults (vgl. ebd.: 12; Fairclough 1992a: 37–61).¹¹¹ Im Gegensatz zu diesem ist für Fairclough mit ‚Diskurs‘ jedoch nicht vorwiegend die verborgene Struktur ‚hinter‘ der Sprache gemeint, sondern Sprache als ‚social practice‘ *ist* Diskurs (Fairclough 1989: 22). Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass das Individuum nach Auffassung Faircloughs in deutlich geringerem Maße dem Diskurs ausgeliefert ist als nach Auffassung Foucaults. Fairclough betont explizit, dass er das Verhältnis zwischen Diskurs und Individuum bzw. zwischen Diskurs und Gesellschaft für ein *dialektisches* hält. Zwar sei jeder Mensch in die vorgegebenen diskursiven Strukturen verwoben. Sozialer Wandel („social change“, vgl. Fairclough 1992a) sei aber dennoch möglich und könne durchaus von Individuen oder Gruppen aktiv herbeigeführt werden:

Foucault's insistence upon the subject as an effect of discursive formations has a heavily structuralist flavour which excludes active social agency in any meaningful sense. This is unsatisfactory, [...]. [...] subjects are ideologically positioned, but they are also capable

111 Fairclough (1989: 12f.) würdigt explizit die Beiträge von Foucault *und* Habermas, kritisiert jedoch deren aus seiner Sicht mangelnde Operationalisierbarkeit: „they remain theoretical“ (ebd.: 13).

of acting creatively to make their own connections between the diverse practices and ideologies to which they are exposed, and to restructure positioning practices and structures. The balance between the subject as ideological 'effect', and the subject as active agent, is a variable which depends upon social conditions such as the relative stability of relations of domination. (ebd.: 45, 91)

Fairclough schlägt nun vor, den Diskursbegriff auf drei Ebenen zu verwenden. Jeder Diskursebene entspricht dabei eine Ebene sozialen Handelns. Auf der ersten Ebene finden sich Diskurse („actual discourses“) als tatsächlicher Sprachgebrauch, als „actual talk or writing“, und diesem Sprachgebrauch entsprechen jeweils konkrete soziale Handlungen („actual practices“, Fairclough 1989: 29). Hierzu zählt etwa das tatsächlich stattfindende Gespräch zwischen Arzt und Patient und die parallel dazu ablaufende Untersuchung, die tatsächlich stattfindende Vorlesung an einer Universität und die damit verbundenen Rituale, etc. Auf der zweiten Ebene siedelt Fairclough „types of discourse“ an, denen „types of practice“ entsprechen: das Arzt-Patient-Gespräch als bestimmten Regeln unterworfenen Kommunikationsform, die Vorlesung als Form der universitären Lehre, und die jeweils entsprechenden typischen Handlungsformen.¹¹² Auf der dritten Ebene schließlich findet sich der jeweilige „order of discourse“ – damit sind, um bei den Beispielen zu bleiben, etwa der medizinische oder der wissenschaftliche Diskurs insgesamt gemeint. Die Trennung in „Sprachgebrauch“ und „soziale Handlung“ ist auf dieser Ebene weniger trennscharf: der „order of discourse“ stellt sich vielmehr als ein Teilbereich des „social order“ dar: „What I shall call an order of discourse is really a social order looked at from a specifically discursive perspective [...]“ (ebd.).

Es wird deutlich, dass Faircloughs Diskursverständnis damit sowohl linguistische als auch sozialphilosophische Ansätze umschließt. Bevor ich mich jedoch der Diskussion um die mögliche Bedeutung der vorgestellten Diskurskonzeptionen für die hier zu entwickelnde Theorie *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* widme, möchte ich ein weiteres Diskursverständnis umreißen, das die Semantik des Begriffs im Deutschen stark geprägt hat und das vor allem mit dem Namen Jürgen Habermas in Verbindung steht.

„Diskurs“, das zeigt das Eingangszitat zu diesem Kapitel, wird im deutschen Alltagsgebrauch häufig mit der Bedeutung ‚öffentliches Gespräch oder Debatte über ein bestimmtes Thema‘ in Verbindung gebracht. Dieses Diskursverständnis geht maßgeblich auf die *Theorie kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas

112 Wenn keine Verwechslungsgefahr besteht, spricht Fairclough auch auf dieser Ebene bisweilen einfach von „discourse“. Vgl. Fairclough 1989:29.

(1988b [1981]) zurück. In seiner Kommunikations- und Gesellschaftstheorie unterscheidet er zwischen ‚Kommunikation‘ und ‚Diskurs‘. Kommunikatives Handeln stellt nach Habermas gewissermaßen den Normalfall des Sprachgebrauchs dar, wenn es also darum geht, das Einverständnis („Konsens“) über etwas herzustellen oder zu erneuern (vgl. ebd.: 38f; Ott 2000: 387). Um einen ‚Diskurs‘ (auch: Argumentation) handle es sich hingegen dann, wenn die Kommunikation gestört ist und kein Einverständnis hergestellt werden kann („Dissens“, vgl. Habermas 1988b [1981]: 38) und daher die Grundlagen der Kommunikation selbst thematisiert und argumentativ geklärt werden müssen:

Das Medium, in dem diese negativen Erfahrungen produktiv *verarbeitet* werden können, ist der *theoretische Diskurs*, also die Form der Argumentation, in der kontroverse Wahrheitsansprüche zum Thema gemacht werden. (ebd.: 39, Hervorhebungen im Original)

Diskurse sind daher in einer von Habermas (1984: 500) selbst gewählten Metapher „Inseln im Meer der Praxis“ alltäglicher Kommunikation. Sie treten immer dann hervor, wenn geltende Machtverhältnisse zumindest temporär suspendiert werden und Kommunikationspartner sich mit Hilfe von Argumenten über die bis dahin unausgesprochenen Prämissen ihrer Kommunikation austauschen. Sowohl Habermas' Kommunikations- als auch sein Diskursbegriff sind daher prinzipiell konsensorientiert: Konsens ist das Ziel von Kommunikation und, sollte diese scheitern, das Ziel von Diskursen. Mit anderen Worten: Diskurse werden geführt, um den reibungslosen Ablauf von Kommunikation (wieder) herzustellen. Dabei spielt Vernunft eine zentrale Rolle, denn am Ende setzt sich nach Habermas (1984: 161, Hervorhebung im Original) das „bessere Argument“ kraft seiner Rationalität durch:

Die Konsensustheorie der Wahrheit beansprucht, den eigentümlich zwanglosen Zwang des besseren Argumentes durch formale Eigenschaften des Diskurses zu erklären und nicht durch etwas, das entweder, wie die logische Konsistenz von Sätzen, dem Argumentationszusammenhang zugrundeliegt oder, wie die Evidenz von Erfahrungen, von außen gleichsam in die Argumentation eindringt. Der Ausgang eines Diskurses kann weder durch logischen noch durch empirischen Zwang allein entschieden werden, sondern durch die ‚Kraft des besseren Argumentes‘. Diese Kraft nennen wir *rationale Motivation*.

Habermas' Verständnisse von ‚Wahrheit‘ und ‚Rationalität‘ wurden vielfach kritisiert (vgl. z.B. Freundlieb 1975). Diese Kritik ist auch in Zusammenhang mit der Frage zu berücksichtigen, inwieweit der Habermas'sche Diskursbegriff für eine Theorie *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* ergiebig sein könnte (vgl. Kap. 4.2.4.). Ich möchte zunächst jedoch der Frage nachgehen, welche der hier umrissenen Diskursverständnisse aktuellen fremdsprachendidaktischen Publikationen zugrunde liegen.

4.2.3 Zur Verwendung des Diskursbegriffs in fremdsprachendidaktischen Beiträgen

Wie in den einleitenden Bemerkungen zu diesem Kapitel erwähnt, ist der Diskursbegriff in fremdsprachendidaktischen Diskussionen im Vergleich zum Kulturbegriff bislang unterrepräsentiert. Gleichwohl wurde er in der Vergangenheit verschiedentlich aufgegriffen, wobei ein Schwerpunkt in verschiedenen Beiträgen zur Didaktik des bilingualen bzw. CLIL-Unterrichts zu liegen scheint.¹¹³

So arbeitet etwa Wolfgang Zydatis (2007: 447) in seiner empirischen Studie der *Deutsch-Englischen Züge in Berlin (DEZIBEL)* mit dem Konzept der „(akademischen) Diskursfunktionen“. Darunter versteht er die „gemeinsame Schnittmenge von Inhalt, Denken und Sprache“ (ebd.: 440, 447). Gleichbedeutende Begriffe seien „academic language functions“ sowie „micro genres“ (ebd.). Das zugrunde liegende Diskursverständnis wird nicht explizit geklärt, dürfte jedoch im (text-)linguistischen Bereich liegen. ‚Diskurs‘ scheint für einen spezifischen Sprachgebrauch zu stehen, durch den sich disziplinspezifische Genres herausbilden. Der Reiz der ‚Diskursfunktionen‘, die sich auf dieser Grundlage formulieren lassen, liegt für Zydatis in der ‚Operationalisierbarkeit der verschiedenen Kategorien über verschiedene Ausdrucksmittel‘ (ebd.), ein sowohl aus empirischer als auch aus unterrichtspraktischer Sicht vielversprechender Befund. Die Kategorien des akademischen Diskurses sind nach Zydatis ‚Beschreibung‘, ‚Erklärung‘ und ‚Bewertung‘ (ebd.: 448), denen eine Vielzahl unterschiedlicher Redemittel zugeordnet werden, u.a. ‚naming things, people‘ (Beschreibung), ‚drawing conclusions‘ (Erklärung) und ‚expressing and justifying preferences, attitudes or choices‘ (Bewertung) (ebd.).

Daneben finden sich in der genannten Studie auch Verwendungen des Diskursbegriffs, welche eher auf eine funktional-pragmatische Bedeutung verweisen. So schreibt Zydatis (ebd.: 440, Hervorhebung J. P.):

Das inhaltlich-linguistische Substrat des Sachfachunterrichts ist in aller Regel eine Material- oder Textsorte, die es im Sinne einer bestimmten Aufgabe zu verstehen, zu interpretieren, zu reflektieren oder zu bewerten gilt, was immer auch sprachproduktive,

113 Ich gehe an dieser Stelle nicht auf das von Hans-Eberhard Piepho Ende der 1970er-Jahre entwickelte Konzept der ‚Diskurstüchtigkeit‘ ein (vgl. Piepho 1974, 1979), das Wolfgang Hallet (2008) vorgestellt und zur Grundlage eines Plädoyers für eine Aufwertung des Diskursbegriffs in fremdsprachendidaktischen Ansätzen gemacht hat. Es basiert auf einem Habermas’schen Diskursverständnis. Ebenso klammere ich an dieser Stelle Claire Kramschs Überlegungen zur *symbolic competence* aus, die in Kap. 3.4.3. diskutiert worden sind.

diskursive Leistungen beinhaltet bzw. freisetzt: im lehrergeleiteten Unterrichtsgespräch und in schülerverantworteten Präsentationen ebenso wie in schriftlichen Lernzielkontrollen und in Klausuren.

In einem weiteren Beitrag von Zydati (2010) klingt auch das Habermas'sche Diskursverständnis an, etwa dann, wenn die Rede von „dialogisch-diskursiven Interaktionsstrukturen“ (ebd.: 259) oder von einem „diskursiv-reflektierten“ Sprachgebrauch (ebd.: 263) ist. Ein sozialphilosophisches Diskursverständnis deutet sich insofern an, als auch von „Diskursgemeinschaften“ (Zydati 2007: 440) im Sinne akademischer Disziplinen die Rede ist. Die Überschneidung mit Foucault ist jedoch unter anderem insofern als gering einzuschätzen, als die Ausführungen zu den Diskursfunktionen die Möglichkeit einer neutralen, objektiven Beschreibung, Erklärung und Bewertung nicht grundlegend in Frage stellen. Aus Foucault'scher Sicht wäre hier anzumerken, dass ‚Beschreiben‘, ‚Erklären‘ und ‚Bewerten‘ ihrerseits Teile eines bestimmten, nicht selbstevidenten und daher legitimierungsbedrftigen Diskurses darstellen, der bestimmte Macht-konstellationen voraussetzt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Zydati den Diskursbegriff vorwiegend in einem textlinguistischen Sinn sowie, jedoch in geringerem Maße, in einem funktional-pragmatischen Sinn verwendet. Sozialphilosophische und kommunikationstheoretische Diskursverständnisse spielen allenfalls marginal eine Rolle.

Zentral ist der Diskursbegriff für einen Ansatz, der in der *language-across-the-curriculum*-Bewegung seinen Anfang nahm, von dort in die deutschsprachige Diskussion zur Didaktik des bilingualen Unterrichts übernommen wurde (vgl. Dalton-Puffer 2013: 139) und sich inzwischen auch in allgemein-fremdsprachendidaktischen Ansätzen findet (vgl. Cassany 2007; Hallet 2011a). Diskursive Strukturen finden sich nach diesem Verständnis in Form von linguistischen Mikrofunktionen, denen relativ klar bestimmte „Diskursmarker“ (Dalton-Puffer 2013: 140) zugeordnet werden könnten (z.B. ‚Klassifizieren‘, ‚Vergleichen‘, ‚Spekulieren‘). Sie finden sich aber auch in Form von Makrofunktionen, deren linguistische Beschreibung nicht immer leicht sei (wie z.B. ‚überzeugen‘, vgl. ebd.). Sprachliches und inhaltliches Lernen vollziehe sich darüber hinaus auch in „grflchigeren sprachlichen Formen“ (ebd.: 142), und hierfür habe sich der Begriff des ‚Genres‘ etabliert. In diesem Sinne wird für den CLIL-Unterricht, aber auch für den regulären Fremdsprachenunterricht immer häufiger dafür plädiert, das Prinzip des ‚generischen‘ Lernens zu berücksichtigen, d. h. den Unterricht an Diskursfunktionen und Genres entlang zu orientieren (vgl. Hallet 2011a). Der Begriff des ‚Genre‘ ist dabei zu verstehen als „[...] mehrere prototypische Stadien durchlaufendes, zielgerichtetes Sprachhandeln [...], dem eine (gewöhnlich implizite)

soziale bzw. kulturelle Übereinkunft zugrunde liegt [...]“ (Dalton-Puffer 2013: 142), oder, in einer Definition Halletts (2011a: 2), „[...] nicht nur als textuelles Muster, sondern als kulturell verfügbare Ressource, mit der in kommunikativen Akten Bedeutung erzeugt wird.“ Es wird deutlich, dass das Diskursverständnis, auf welchem der Genre-Begriff fußt, ein vorwiegend textlinguistisches ist.¹¹⁴

Fremdsprachendidaktische Konzepte, welche mit einem textlinguistisch geprägten Diskursverständnis operieren, können sich auf den GeR berufen, in dem in einem kurzen Abschnitt die sogenannte ‚Diskurskompetenz‘ umrissen wird (vgl. Europarat 2001: 123–125). Diese wird definiert als „[...] die Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“ (ebd.: 123). Es werden verschiedene Kriterien für „direktes und effizientes Kommunizieren“ (ebd.) aufgelistet (u. a. „thematische Organisation, Kohärenz und Kohäsion“, ebd.), für die im Anschluss Skalen nach den üblichen GeR-Kompetenzstufen zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd.: 125). Auch wenn das Diskursverständnis in Zusammenhang mit der ‚Diskurskompetenz‘ klar textlinguistisch fundiert ist, finden sich im GeR im selben Unterkapitel jedoch auch pragmalinguistische Aspekte. Dies scheint aber weniger an einem funktional-pragmatischen Diskursverständnis zu liegen als an dem Umstand, dass Diskurskompetenz als Teil von allgemeiner gefassten „pragmatischen Kompetenzen“ (ebd.: 123) beschrieben wird. Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, dass als Teilaspekte von Diskurskompetenz auch die Aspekte „Flexibilität in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation“ sowie „Sprecherwechsel“ (ebd.: 123) genannt und ebenfalls in gestuften Skalen operationalisiert werden (vgl. ebd.: 124). Allerdings ist die Skala zum „Sprecherwechsel“ bereits in praktisch identischer Form an anderer Stelle des GeR aufgeführt, und zwar unter der Rubrik „Interaktionsstrategien“ (vgl. ebd.: 87–89). Dies macht ebenfalls deutlich, dass das Diskursverständnis, welches der im GeR beschriebenen ‚Diskurskompetenz‘ zugrunde liegt, kein funktional-pragmatisches, sondern ein textlinguistisches ist.¹¹⁵

114 Lediglich in Hallet (2011b) deutet sich ein sozialphilosophisches Diskursverständnis an, welches er jedoch in anderen Beiträgen deutlicher herausarbeitet.

115 Der Diskursbegriff wird an anderen Stellen des GeR durchaus auch als Synonym von ‚Gespräch‘ und damit in einem klar funktional-pragmatischen Sinne verwendet. Im erwähnten Kapitel zu den Interaktionsstrategien etwa wird auf die Bedeutung des Sprecherwechsels verwiesen, der eingesetzt werde, „um im Diskurs die Initiative zu ergreifen (*das Wort ergreifen*)“ (Europarat 2001: 87, Hervorhebung im Original).

Bei Helmut Johannes Vollmer hingegen überwiegt die funktional-pragmatische Bedeutung von ‚Diskurs‘. In seinen Ausführungen *Zum Aufbau kritischer Diskurskompetenz bei zukünftigen Fremdsprachenlehrern*, so der Titel eines Beitrags von 2001, bezieht er sich explizit auf die Pragmalinguistik (vgl. ebd.: 79) sowie auf die Diskursanalyse im Sinne der Analyse „mündlicher wie schriftlicher verbaler Interaktion“ (ebd.: 81). Allerdings versteht Vollmer ‚Diskurs‘ auch im Sinne eines Blicks auf Sprache, welcher Aspekte von Dominanz und Macht berücksichtigt („eine in jedem Diskurs präselektierte und relevante Triebkraft“, ebd.: 82), so dass sich Überschneidungen mit dem Foucault’schen Diskursverständnis ergeben. Dieser Aspekt von Diskurs scheint für Vollmer jedoch vorwiegend im Hinblick auf „die Nutzung des diskursiven Instrumentariums in [sic] Sinne des Interessen- oder Machtmissbrauchs“ (ebd.) von Bedeutung zu sein und wird nicht weiter vertieft. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Vollmers Diskursverständnis zunächst ein im Kern funktional-pragmatisches ist. Zu späteren Zeitpunkten finden sich jedoch auch Beiträge, in denen Vollmer für das textlinguistische Diskursverständnis in didaktischen Kontexten plädiert, wie es oben in Zusammenhang mit Zydatiŕ’ DEZIBEL-Studie bereits umrissen wurde. Vollmer (2010a: 246) schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff der „fachbasierten Diskursfähigkeit“ vor.

Eine rein funktional-pragmatische Diskursverständnis im Sinne der linguistischen Gesprächsanalyse liegt der empirischen Studie zugrunde, die Mark Bechtel mit deutschen und französischen Lernenden zum Sprachenlernen im Tandem durchführte (vgl. Bechtel 2003, 2009). Er beruft sich dabei auf Michael Becker-Mrotzeck sowie auf Klaus Brinker und Sven Sager (vgl. Bechtel 2003: 97–116, 2009: 144).

Andreas Bonnet, Stephan Breidbach und Wolfgang Hallet operieren dagegen in einem Beitrag von 2009 mit einem deutlich weiter gefassten Diskursverständnis. In der dort modellierten ‚fremdsprachigen reflexiven Diskurskompetenz‘, das sie als neues Zielkonstrukt für den bilingualen Unterricht vorschlagen, fließen sowohl textlinguistische, funktional-pragmatische als auch sozialphilosophische Diskursverständnisse zusammen:

Einerseits bezeichnet ‚Diskurs‘ die Art und Weise, wie unter bestimmten historischen oder sozialen Bedingungen Bedeutung und damit Wissen konstruiert werden. Andererseits bezeichnet ‚Diskurs‘ kommunikatives Handeln in konkreten Situationen. Diskursfähigkeit besteht also nicht nur darin, in Situationen kommunikativ handeln zu können. Sie bedeutet auch, Herkunft, Perspektive und Zweck von Wissen und Äußerungen zu erkennen. (Bonnet et al. 2009: 177)

Um die beiden Bedeutungen terminologisch zu unterscheiden, schlagen sie vor, von ‚Diskurs‘ lediglich in der ersten, sozialphilosophischen Bedeutung zu sprechen, im zweiten Fall dagegen die Begriffe „Kommunikation“, „Bedeutungsaus-handlung“ oder „Interaktion“ (ebd.: 178) zu verwenden.¹¹⁶

Ein deutlich sozialphilosophisch geprägtes Diskursverständnis findet sich bei Breidbach (2007), der seinerseits auf bildungstheoretische Entwürfe von Helmut Peukert und Hans-Christoph Koller zurückgreift. Ich deute Breidbachs Verwendungen des Diskursbegriffs in dem Sinne, dass Diskurse einerseits sprachlich und institutionell gefestigte Strukturen meinen, wie sie sich z. B. in den akademischen Disziplinen zeigen. Wie Peukert und Koller stellt dabei auch Breidbach den von François Lyotard geprägten Begriff des „Widerstreits“ von Diskursen in den Mittelpunkt (vgl. ebd.: 266; zur Rezeption Lyotards durch Koller vgl. Kap. 4.4.2.). Andererseits werden auch Redezusammenhänge und Sprechweisen als Diskurse bezeichnet, die unterhalb dieser Abstraktionsebene zu verorten sind. Konkret bedeutet dies, dass innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses verschiedene Diskurse zu finden sind, etwa der „Diskurs zur Integration von sachfachlichem und fremdsprachlichem Lernen“ (Breidbach 2007: 154ff.) oder der „Diskurs zur Integration als Formen interkulturellen Lernens“ (ebd.: 158ff.). Auch auf dieser Ebene sei, so Breidbach, auf Pluralität zu achten, auf die „plurale Binnenstruktur einzelner Diskurse“ (ebd.: 161), und auch bei ihnen seien – analog zum Umgang mit verschiedenen Weltzugriffen – die Prinzipien Pluralität und Widerstreit zu berücksichtigen.

Mit einem entschieden sozialphilosophischen Diskursbegriff arbeitet auch Wolfgang Hallet (2007) in einem literaturdidaktischen Beitrag, in diesem Fall unter Rückgriff auf Claire Kramsch (1998). Hallet schlägt vor, die kulturelle Einbettung literarischer Texte nicht im Sinne einer „annotation culture“ zu thematisieren (vgl. Hallet 2007: 383). Damit meint er die aus seiner Sicht oberflächliche und unzureichende Praxis, Texte in Fußnoten punktuell mit kulturellen Hintergrundinformationen zu garnieren. Vielmehr seien literarische Texte systematisch als komplexe Gewebe zu verstehen, die im Zusammenspiel verschiedener Diskurse entstehen. Am Beispiel des literarischen Textes *Minority Report* von Philip K. Dick führt er vor, wie bei der Lektüre einer Science-Fiction-Erzählung verschiedene Diskurse zur Interaktion gebracht werden können. Hierfür böten sich etwa zeitgenössische Bürgerrechtsdiskurse, Bürgerrechtsdiskurse aus der Zeit der Veröffentlichung der Erzählung sowie epochenübergreifende

116 Auch hier erfolgt eine terminologische Trennung von *Diskurs* und *Kommunikation*, die allerdings nicht mit jener von Habermas zu verwechseln ist.

verfassungsrechtliche Diskurse an (vgl. ebd.: 393). Die Verbindungen zwischen diesen Diskursen seien, wie Hallet betont, nicht einfach gegeben, sondern sie müssten im Akt des Lesens aktiv hergestellt werden: „They have to be explored, recognized, noticed, and actively made“ (ebd.: 395). Diese Art des Lesens im Sinne einer gezielten und bewussten Herstellung interdiskursiver Verbindungen nennt Hallet „wide reading“ (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Beiträgen zur Fremdsprachendidaktik text- und pragmlinguistische Diskurskonzeptionen deutlich überwiegen. Der kommunikationstheoretische Diskursbegriff wird bisweilen aufgegriffen, wenn metakommunikatives und reflektierendes Sprechen gemeint ist, ohne dass er dabei jedoch im Zentrum didaktischer Entwürfe gerückt wird. Sozialphilosophische Diskursverständnisse finden sich dagegen nur in wenigen Beiträgen, insbesondere bei Stephan Breidbach (2007) und Wolfgang Hallet (2007, 2008, 2011b, 2012). Die breite Rezeption eines solchen Diskurs-Begriffs im „fremdsprachendidaktischen *mainstream*“, die Hallet (2008: 77, Hervorhebung im Original) forderte, stellt somit weiterhin ein Desiderat dar.

4.2.4 Zur Bedeutung des Diskursbegriffs für die Fremdsprachliche Diskursbewusstheit

In den folgenden Abschnitten werden einige der bis zu dieser Stelle rekonstruierten Aspekte des Diskursbegriffs diskutiert. Hierbei soll es zunächst vor allem um die grundsätzliche Frage gehen, welches Diskursverständnis als Kern des Zielkonstruktes *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* sinnvoll erscheint. In einem zweiten Schritt soll geklärt werden, welche konzeptuellen und terminologischen Differenzierungen auf dieser Grundlage getroffen werden können.

In den Analysen verschiedener Ansätze interkultureller Didaktik (vgl. Kap. 3) wurden deren Tendenzen zur Invisibilisierung der Machtdimension von Sprache herausgearbeitet. Diese konnten auf die Verwendung des Kulturbegriffs und die ihm eigene Tendenz zur Selbst-Affirmation zurückgeführt werden. Selbst-Affirmation bedeutet vor allem, dass Kritik an bestehenden Machtverhältnissen erschwert wird, sobald diese als ‚kulturell‘ und somit per Definition als wertvoll und schützenswert angesehen werden. Es liegt daher nahe, ein Konstrukt, das sich diesem Defizit stellen möchte, auf ein Diskursverständnis zu gründen, das die Machtdimension in den Fokus rückt.

In einigen *linguistischen* Diskursverständnissen ist eine solche machtkritische Dimension angelegt. Dies gilt insbesondere für textlinguistische Ansätze in der Tradition von Roland Barthes, die es erlauben, auch solche Genres als ‚Erzählungen‘ zu deuten, die einen Wahrheitsanspruch erheben (z.B. Biographien,

historische Abhandlungen, etc.).¹¹⁷ Diese Überlegung zeigt jedoch, dass ein text-linguistisches Diskursverständnis nicht ausreicht, um die Machtdimension von Sprache in all ihren Ausprägungen zu fassen. Es scheint ein Bedarf zu bestehen an einer Theorie, die einen Blick auf jene Mechanismen ermöglicht, die gewissermaßen ‚hinter‘ der Sprache und somit auch hinter Textgenres als Konventionen von Sprachverwendung wirken.

Das *kommunikationstheoretische* Diskursverständnis in der Habermas'schen Tradition scheint hierfür noch weniger geeignet. Es verfügt zwar über eine stark ausgeprägte reflexive und damit auch potentiell machtkritische Dimension, da es den Blick dafür schärft, dass Kommunikation scheitern muss, solange die Regeln dieser Kommunikation nicht geklärt sind. Nach Habermas (1971: 137) setzt sich aber bei diesen Klärungen, die er ‚Diskurse‘ nennt, der „zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ durch. Die Existenz einer einzigen Rationalität, welche als Grundlage für die Entscheidung über das bessere Argument dienen könnte, muss jedoch in Frage gestellt werden. Vielmehr wird in der Postmoderne von mehreren Rationalitäten ausgegangen, deren Differenzen nicht immer aufgelöst, sondern lediglich offengelegt werden können. Sie sind im Sinne des von Lyotard (1983) beschriebenen ‚Widerstreits‘ (*différend*) auszuhalten. So schreibt Bredibach (2004: 155) in diesem Zusammenhang:

Mit der Rede von der erkenntnistheoretischen Postmoderne ist die wissenschaftstheoretische Einsicht in die Unmöglichkeit abschließbarer und eindeutiger Erkenntnis und vollständiger Wirklichkeitsbeschreibung ebenso in einen Begriff gegossen worden wie das Bewusstsein, Wissens- oder Diskursysteme auf die ihnen unterliegenden Prämissen und Normen zu befragen, die innerhalb des jeweiligen Diskurses selbst nicht reflektiert werden können und als gültig angenommen werden müssen.

Ein weiteres Defizit im Habermas'schen Diskursverständnis besteht in der Trennung von ‚Kommunikation‘ und ‚Diskurs‘. Sie suggeriert, dass die Aushandlung von Machtverhältnissen nur dann geschehe, wenn die Interaktionspartner diese explizit thematisierten. Zudem wird davon ausgegangen, dass Diskurse von Kommunikationspartnern geführt werden, die in gleichem Maße zum Sprechen fähig und berechtigt sind. Hierdurch werden jedoch viele Situationen nicht erfasst, beispielsweise jene, in denen die Machtfrage gestellt und vielleicht sogar metakommunikativ thematisiert wird, in denen jedoch keine ideale Kommunikationssituation vorliegt, weil ein großes Hierarchiegefälle zwischen den

117 Vgl. hierzu auch White 1973. Überschneidungen ergeben sich auch mit dem Diskursverständnis Lyotards (1979: 12), der Diskursordnungen als ‚große Erzählungen‘ (*grands récits*) sieht.

Interaktionspartnern besteht. Lyotard (1983: 24f.) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Konsenslösungen, die in solchen Situationen erzielt werden und die laut Habermas angestrebt werden sollten, häufig nichts anderes als die Durchsetzung eines Diskurses auf Kosten eines anderen sind.

Es liegt daher nahe, das hier entwickelte Konstrukt einer fremdsprachlichen Diskursbewusstheit auf ein *sozialphilosophisches* Diskursverständnis zu stützen, wie es von Foucault begründet und von Fairclough für den Bereich sprachlichen Lernens weiterentwickelt wurde. In diesem Verständnis bildet Macht keinen marginalen, nur in besonderen Situationen zu beachtenden Aspekt von Sprache, sondern steht im Zentrum der Theorie. Es scheint daher unter den hier vorgestellten Diskursverständnissen am besten geeignet, die Tendenzen zur Invisibilisierung von Machtstrukturen, die für die interkulturelle Didaktik herausgearbeitet werden konnten, zu überwinden.

In einem zweiten Schritt ist nun zu klären, welche konzeptuellen und terminologischen Differenzierungen für die Arbeit mit einem sozialphilosophischen Diskursverständnis notwendig sind. Dabei stellt sich auch die Frage, in welchem Verhältnis Sprache als Diskurs zu bestimmten *Handlungen* steht. Da sowohl diskursive also auch handlungsbezogene Strukturen auf verschiedenen Abstraktionsebenen beobachtet werden können, ist außerdem zu klären, welche Ebenen dabei sinnvollerweise zu berücksichtigen sind. Für eine solche Klärung bietet sich als Grundlage Norman Faircloughs Ebenenmodell von *practices* und *discourses* an (vgl. Fairclough 1989: 29), das sowohl die sprachliche Dimension als auch die handlungsbezogene Dimension sozialer Beziehungen erfasst. Fairclough unterscheidet in diesem Modell drei Ebenen sozialer Handlungen, denen drei Ebenen von Diskursen entsprechen. Die Ebenen sind sowohl horizontal als auch vertikal als interdependent zu verstehen:

Tab. 1: Norman Faircloughs Modell von Diskursen und Praxen (Quelle: Fairclough 1989: 29)

Social order	Order of discourse
Types of practice	Types of discourse
Actual practices	Actual discourses

Ich halte das Modell insofern für zielführend, als es Sprache konsequent als soziales Handeln versteht, gleichzeitig jedoch auch die diskursiven Vernetzungen nicht-sprachlichen Handelns aufzeigt. Dennoch schlage ich vor, es in zweierlei Hinsicht zu modifizieren. Erstens scheint mir ein Vertauschen der beiden Spalten plausibel, um durch die übliche Leserichtung von links nach rechts zu verdeutlichen, dass Diskurse Praxen tendenziell vorgelagert sind. Zweitens

scheint mir das Einfügen einer zusätzlichen Abstraktionsebene zwischen einzelnen Handlungen bzw. Äußerungen (*actual practices, actual discourses*) und den Handlungskategorien bzw. Diskurskategorien (*types of practice, types of discourse*) sinnvoll.¹¹⁸ Auf dieser Ebene wären überindividuelle, konventionelle Rede- und Handlungsweisen zu verorten, die um bestimmte Themen angeordnet sind, jedoch zum selben *type of discourse* bzw. *type of practice* gehören. Das auf diese Weise modifizierte, erweiterte und in deutsche Terminologie übertragene Modell verschiedener Ebenen des Sprechens und Handelns könnte wie folgt aussehen:

Tab. 2: Erweitertes Modell von Diskursen und Praxen

1	Diskursordnungen (Order of discourse ¹¹⁹) z.B. Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Wissenschaft, Religion	Soziale Ordnungen (Social order) z.B. internationale Menschenrechtsgerichte, Parlamente, Gerichte, Universitäten, staatliches Schulwesen, religiöse Gemeinschaften
2	Diskurskategorien (Types of discourse) z.B. Fremdsprachendidaktik, Rechtswissenschaft, Theologie	Handlungskategorien (Types of practice) z.B. Abteilungen für Fremdsprachendidaktik an Universitäten, juristische Fakultäten, Bistümer, Kirchengemeinden, Schulen
3a	Diskurse (Actual discourses) z.B. Diskurs der Kompetenzorientierung, Diskurs des Strafrechts, Diskurs der Marienverehrung	Praxen (Actual practices) z.B. Praxis des kompetenzorientierten Unterrichts, Strafprozesse, katholische Messen
3b	Äußerungen (Actual discourses) z.B. ein Unterrichtsentwurf für eine Stunde zur Förderung der Schreibkompetenz, ein Gerichtsurteil, ein Ave Maria	Handlungen (Actual practices) z.B. eine Unterrichtsstunde zur Förderung der Schreibkompetenz, die Verkündung eines Gerichtsurteils, das Niederknien vor einer Marienfigur

Auf der Makroebene finden sich die *Diskursordnungen* (Ebene 1). Dabei handelt es sich um die Bedeutungs- und Wissenssysteme der Makroebene, innerhalb derer Sinn erzeugt wird. Sie finden ihre Entsprechung in *sozialen Ordnungen*, die in

118 Fairclough (1989: 28) weiß um die Zweideutigkeit von *actual practices* und *actual discourses* zwischen individuellem und konventionellem Sprechen bzw. Handeln und begrüßt sie („a felicitous ambiguity“, ebd.).

119 In Klammern stehen zum Vergleich die von Norman Fairclough vorgeschlagenen Termini. Hierdurch wird verdeutlicht, dass er zwischen den Ebenen 3a und 3b begrifflich nicht unterscheidet.

Institutionen zum Ausdruck kommen. Mit den Institutionen sind nicht etwa die Gebäude gemeint, in denen diese Institutionen residieren, sondern es geht um die Institutionen als ideelle Gemeinschaften. Innerhalb der Diskursordnungen lassen sich *Diskurskategorien* (Ebene 2) unterscheiden, z.B. die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Sie finden ihre Entsprechung in *Handlungskategorien*. Die Diskurskategorien ergeben sich aus einer Vielzahl einzelner *Diskurse* (Ebene 3a), womit gemeint ist, dass über bestimmte Themen auf eine bestimmte Art und Weise gesprochen wird. Ihnen entsprechen *Praxen*, d. h. bestimmte Arten sozialer Handlungen. Diskurse und Praxen schließlich entstehen aus einer Vielzahl einzelner *Äußerungen* bzw. *Handlungen* (Ebene 3b) und lassen sich aus diesen rekonstruieren.

Aus einer Leserichtung von links nach rechts und von oben nach unten ergibt sich zwischen den Feldern jeweils ein kausaler Zusammenhang: Strafprozesse als juristische Praxis laufen in einer bestimmten Ordnung ab, *weil* dies in den relevanten Diskursen des Strafrechts so festgelegt ist. Eine Lehrerin äußert sich in einer bestimmten Art und Weise, *weil* dies den relevanten Diskursen des kompetenzorientierten Unterrichts entspricht.

Das Verhältnis aus Ursache und Wirkung kann jedoch auch umgekehrt gelagert sein, etwa dann, wenn einzelne Äußerungen von Wissenschaftlern allmählich einen neuen Diskurs herausbilden und schließlich zur Bildung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin (Diskurskategorie) führen. Ein Beispiel hierfür wäre die Entstehung der Kulturwissenschaften (vgl. Böhme 1996). Die einzelnen Felder des Modells stehen somit in komplexen interdependenten Verhältnissen.

Da in der Postmoderne eine Pluralität von Diskursen philosophisch, ethisch, politisch und auch bildungstheoretisch geboten scheint, wäre *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* im Anschluss an Lyotard (1983), Küster (2003b), Breidbach (2007) und Koller (2012) darauf auszurichten, auf allen Ebenen Pluralitäten sichtbar zu machen: auf der Ebene der Äußerungen und Handlungen, auf der Ebene der Diskurse und Praxen, auf der Ebene der Diskurs- und Handlungskategorien wie auf der Ebene der Diskursordnungen und sozialen Ordnungen. Pluralität aufzuzeigen heißt jedoch auch, alternative Bedeutungs- und Handlungsoptionen zuzulassen. In kulturwissenschaftlicher Perspektive wäre ein solcher Blick auf Äußerungen und Handlungen somit geeignet, deren Kontingenzen offenzulegen. Das Zielkonstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* hätte daher das Potential, ein bedeutungs- und wissenschaftliches Kulturverständnis anzubahnen, ohne dabei mit dem immer wieder zu Missverständnissen führenden Kulturbegriff arbeiten zu müssen.

Es hätte zudem ein deutlich ausgeprägtes machtkritisches Potential, da es auf jeder Abstraktionsebene von Diskursen und Praxen die Frage nach deren Verhältnis zu anderen Diskursen und Praxen und somit nach deren Legitimation nahe legt. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* könnte somit dazu beitragen, dass Macht nicht mehr vorwiegend als zu beseitigendes Übel gesehen wird, als Manipulation und Missbrauch, sondern vielmehr als allgegenwärtiges Phänomen in sozialen Beziehungen, das es zu gestalten gilt. Als Beispiel sei hier das Prinzip der ‚Angemessenheit‘ (‚appropriateness‘) genannt, das in Beiträgen zur interkulturellen Didaktik häufig empfohlen wird (vgl. Europarat 2001: 105; Kramsch 2009: 114; zur Kritik am Begriff der *appropriateness* aus soziolinguistischer Perspektive vgl. Fairclough 1992c). Dabei wird davon ausgegangen, dass es kulturspezifische Formen der Angemessenheit gebe und dass diese für möglichst reibungslose Kommunikationsabläufe zu beachten seien. Zwar hat Angemessenheit ohne Zweifel eine wichtige beziehungsstiftende und -erhaltende Funktion. Ein diskurstheoretischer Blick ermöglicht es jedoch, die Einforderung eines angemessenen Sprechens und Handelns als subtile Form der Ausübung von Macht zu reflektieren, die zum Erhalt bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse beiträgt. Um sozialen Wandel herbeizuführen, muss daher manchmal auf eine Weise gesprochen und gehandelt werden, die von den gesellschaftlich dominierenden Gruppen als ganz und gar unangemessen empfunden wird. Man denke an Menschenrechtsaktivist_innen des 20. Jahrhunderts wie Rosa Parks, Martin Luther King oder Rigoberta Menchú.¹²⁰

In der Bewusstmachung von Diskursen und Praxen könnte somit ein erhebliches Potential für die Befähigung zu gestaltender gesellschaftlicher Teilhabe liegen, zu einer „effective citizenship in the domain of language“ (Fairclough 1992c: 54). Die Tendenz des Kulturbegriffs zur Selbst-Affirmation, zur „Emphase für sich selbst“ (Baecker 2001: 51) könnte durch die Tendenz zur Reflexivität des Diskursbegriffs überwunden werden. Der Fremdsprachenunterricht könnte auf diese Weise einen substantiellen Beitrag zu den allgemeinen Erziehungszielen der demokratischen Schule leisten. Dabei gilt selbstverständlich, dass auch die Rede von ‚Demokratie‘ oder der ‚demokratischen Schule‘ in diskursiven Strukturen stattfindet. Diese müssen immer wieder neu reflexiv zugänglich gemacht werden, damit Machtverhältnisse offengelegt und auf ihre Legitimierung hin befragt werden können.

120 Das hier implizierte Problem der Legitimation von Gewalt kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur erwähnt, nicht aber in angemessenem Umfang diskutiert werden. In der interkulturellen Didaktik wäre in jedem Fall die systemstabilisierende Funktion der Forderung nach ‚angemessenem‘ Verhalten zu reflektieren.

Ich möchte in den folgenden Abschnitten einige Fragen diskutieren, die das Konstrukt der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* auf der Grundlage eines sozialphilosophischen Diskursverständnisses aufwirft. Diese Fragen betreffen die Rolle der Fremdsprache, die Anschlussfähigkeit an benachbarte theoretische Konzepte (Kultur, textlinguistisches und kommunikationstheoretisches Diskursverständnis), die Aspekte Kontingenz, Pluralität und Macht sowie das Problem der Empirie.

Im interkulturellen Paradigma wird davon ausgegangen, dass bei der Begegnung zweier Menschen mit unterschiedlicher Muttersprache nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle Fremdheit vorliegt. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass bei Menschen mit derselben Muttersprache von kultureller Nähe auszugehen wäre. Die Gültigkeit dieser Prämisse wurde verschiedentlich angezweifelt (vgl. Kap. 3.2.5.). Dabei wurde argumentiert, dass sich das Problem kultureller Grenzbeziehungen nicht auf die Grenzen zwischen Sprachsystemen reduzieren lässt (vgl. Hu 1996; Rathje 2006). Das Konstrukt der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* legt nun nahe, die Abgrenzungsproblematik aus einer grundsätzlich anderen Perspektive zu betrachten. Für Differenzerfahrungen wären aus dieser Perspektive nicht mehr die Grenzen zwischen Sprachen und sogenannten (Einzel-)Kulturen entscheidend, sondern vielmehr die Grenzen zwischen Diskursen, Diskurskategorien und Diskursordnungen. Das Entwicklungspotential für den Fremdsprachenunterricht könnte dabei darin liegen, mit den Lernenden nicht mehr dichotomische Vergleiche zwischen Sprachen und ‚Kulturen‘ anzustellen, sondern mit ihnen einzelsprachliche Manifestationen von Diskursen aufzuspüren. Durch eine didaktisch anzubahnde reflexive Brechung könnte dies ein Bewusstsein dafür schaffen, dass das sprachlich Fremde sehr vertraut, das sprachlich Vertraute jedoch sehr fremd sein kann. Auf diese Weise könnte verdeutlicht werden, dass Diskurse nicht auf bestimmte Sprachen, Nationalkulturen oder geographische Räume festgelegt werden können, sondern dass sie diese als transversale Netze überlagern und durchdringen. Fremde Sprachen sind für diese Erkenntnis vermutlich nicht unverzichtbar. Sie können es aber möglicherweise erheblich erleichtern, Diskurse und Praxen gewissermaßen von außen zu betrachten.

Zur Veranschaulichung soll der Umgang mit der Erzählung *Crónica de una muerte anunciada* von Gabriel García Márquez (2003 [1981]) dienen. Die Handlung der *Crónica* lässt sich in wenigen Zeilen zusammenfassen: In den 1950er-Jahren wird in einem kolumbianischen Dorf die Heirat von Ángela Vicario mit Bayardo San Román, einem reichen jungen Mann und Neuling im Dorf, gefeiert. Der Bräutigam bringt die Braut jedoch in der Hochzeitsnacht zum Haus der Eltern zurück. Angeblich ist sie keine Jungfrau mehr. Ángela sagt, der Schuldige

sei Santiago Nasar, ein arabischstämmiger Viehzüchter und im Dorf beliebter junger Mann. Pedro und Pablo Vicario, die Brüder der verschmähten Braut, machen sich aus diesem Grund in den Morgenstunden in volltrunkenem Zustand direkt von der Hochzeitsfeier aus auf, um den angeblichen Übeltäter zu töten. Sie wollen so die Ehre der Familie wieder herstellen. Auf dem Weg zu seinem Haus erzählen sie aber zahlreichen Dorfbewohnern von ihrem Vorhaben – es scheint geradezu, als wollten sie von dem Mord abgehalten werden. Doch niemand greift ein, und so finden die Vicario-Brüder schließlich den nichtsahnenden Santiago und erstechen ihn. All dies wird in der Erzählung von einem früheren Freund Santiagos geschildert, der 27 Jahre später in sein Heimatdorf zurückkehrt, um die fatalen Ereignisse zu rekonstruieren, die man in heutiger Begrifflichkeit vermutlich als ‚Ehrenmord‘ bezeichnen würde.

Für die Arbeit mit der *Crónica* liegt ein Unterrichtsvorschlag von Catharina Herbst (2004a, 2004b) vor, der auf dem interkulturellen Paradigma basiert. Die Erzählung wird als Möglichkeit gesehen, sich mit der kolumbianischen bzw. der lateinamerikanischen Kultur auseinanderzusetzen. Die Autorin schlägt hierfür zunächst vor, die Erzählung mit Hilfe von textanalytischen und kreativen Verfahren zu erschließen. So sollen sich die Lernenden jeweils eine Haupt- und eine Nebenperson aussuchen, diese während der Lektüre genauer beobachten oder sich ihre Gedanken in bestimmten Situationen vorstellen. Grundgedanke ist dabei, den literarischen Text als „kulturelle[n] Botschafter und Vermittler“ (Herbst 2004b: 95) zu lesen. Die *Crónica* ermögliche die „Begegnung mit fremdkulturellen Denkmustern“ (ebd.: 95f.), welche der kolumbianischen bzw. lateinamerikanischen Kultur zugeordnet werden. Das Thema der Erzählung – die Einhaltung eines Ehrenkodex – sei bis heute vor allem in Kolumbien von großer Aktualität. Die Erzählung konfrontiere „[...] den westeuropäischen Leser mit von seiner Lebenswelt stark abweichenden Wertvorstellungen“ (ebd.: 97). Herbst entwickelt hierbei viele sinnvolle Vorschläge zur Erarbeitung der Romanhandlung und -figuren, zur Perspektivenübernahme etc. Dabei ist sogar sehr zutreffend die Rede vom „Diskurs von Scham und Ehre“ (vgl. Herbst 2004b: 98), der in der Erzählung zu beobachten sei. Auch die Reflexion eigener kultureller Vorstellungen werde bei den Lernenden angebahnt (ebd.). Hier bleibt der Vorschlag jedoch sehr vage:

Die Ergebnisse [der Diskussion über Mannespflicht in Fragen der Ehre] werden auf die Lebenswelt der Jugendlichen übertragen, indem darüber diskutiert wird, was die Gesellschaft von Männern / Frauen / Jugendlichen / Ausländern erwartet [...]. (ebd.: 99)

Die Gefahr der Dichotomisierung und Stereotypisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ ist hierbei deutlich zu erkennen (vgl. Forschungsfrage 1). Auch der Ausgang der Diskussion scheint beliebig zu sein. Wie sollte die Lehrkraft, wie die

Lernenden reagieren, falls Einzelne oder sogar eine Mehrheit der Lerngruppe den in der Erzählung dargestellten Mord an Santiago befürworten? Wie wäre mit der Auffassung umzugehen, die Vicario-Brüder hätten nicht nur Santiago, sondern auch ihre Schwester töten müssen, um die Familienehre wieder herzustellen? Hier wird eine tendenziell kulturellrelativistische Position erkennbar (vgl. Forschungsfrage 2). Dies heißt selbstverständlich nicht, dass Lehrkräfte einen solchen Diskussionsverlauf zulassen würden. Im Unterrichtsvorschlag selbst sind jedoch keine Ansätze zu erkennen, die sie und die Lernenden bei der Arbeit mit der komplexen Thematik unterstützen würden. Jede Haltung erscheint als legitim, solange diskutiert wird. Zwar ist die Rede von „Zusatzmaterialien“ (ebd.: 97), durch welche die Lernenden mit dem „nötigen kulturellen Hintergrundwissen“ (ebd.) ausgestattet werden sollen. Worin dieses Wissen besteht, bleibt jedoch offen. Konkret wird lediglich auf weitere literarische Texte verwiesen, und zwar auf die Dramen Federico García Lorcas (vgl. ebd.: 100) und auf eine Erzählung von Eduardo Galeano (ebd.: 99), in der ein alternatives Ende der *Crónica* entworfen wird (vgl. Galeano 1993: 35ff.).

Bei einem Vorschlag mit dem Ziel, *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anzubahnen, käme man teilweise vermutlich auf ähnliche methodische Ideen. Mit der Rede von ‚Diskursen‘ statt von ‚Kulturen‘ ließe sich jedoch die Komplexität der Erzählung wesentlich leichter sichtbar machen. Anstatt den Text in einem realistischen Sinn als „kulturelle[n] Botschafter und Vermittler“ (Herbst 2004b: 95) zu deuten, würde ein diskurstheoretischer Ansatz verdeutlichen, dass diese Kulturalität durch ein kunstvolles Verweben von Bedeutungsfäden – Äußerungen – entsteht, die über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg und durch sie hindurch gesponnen werden. Diese Äußerungen können Bedeutung erzeugen, weil ihnen vorgängige diskursive Strukturen existieren. Die diskursiven Strukturen werden jedoch ihrerseits von den Äußerungen auf subtile Weise re-konfiguriert.

García Márquez gestaltet die Erzählung als *Crónica* und verortet sie damit in der Geschichtsschreibung. Diese Diskurskategorie legt nahe, dass es sich um eine wahrheitsgemäße Rekonstruktion der Ereignisse handelt. Die Bedingungen hierfür scheinen zunächst günstig zu sein, da zahlreiche Zeugen noch leben und vom Chronisten persönlich befragt werden können. Seine Arbeit stellt somit einen Versuch dar, vergangene Ereignisse in eine sinnvolle Ordnung zu bringen. Eben diesen Versuch lässt García Márquez jedoch systematisch ins Leere laufen. Besonders deutlich wird dies an der Tatsache, dass sich die Zeugenaussagen in vielerlei Hinsicht widersprechen. Dies gilt sogar in Bezug auf das Wetter zum Zeitpunkt des Mordes. Während manche Zeugen behaupten, es habe geregnet, sprechen andere von einem sternklaren Himmel (vgl. García Márquez 2003

[1981]: 73). Bei einer unterrichtlichen Behandlung würde sich also die Thematisierung historiographischer Diskurse anbieten. Die Erzählung weist darüber hinaus auch zahlreiche Anschlussmöglichkeiten an andere Diskurse auf, etwa an feministische, religiöse, philosophische und juristische. Allgemein lässt sich festhalten, dass Diskurse selten rein einzelsprachlich noch rein einzelfachlich konstruiert sind. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* legt somit mehrsprachiges und fächerübergreifendes Lernen als durchgängige Prinzipien nahe, damit Diskurse und Praxen in angemessener Weise rekonstruiert, dekonstruiert und konstruiert werden können.

Ich komme nun zur nächsten Frage, jener nach der Anschlussfähigkeit an benachbarte Konzepte. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* wurde in den bisherigen Überlegungen in Abgrenzung einerseits zum Kulturbegriff, andererseits zum textlinguistischen und kommunikationstheoretischen Diskursverständnis entworfen. In einem nächsten Schritt soll nun diskutiert werden, inwiefern hier dennoch Kompatibilitäten vorliegen. Diese Frage ist in Bezug auf den Kulturbegriff leicht zu beantworten. Das Hauptargument dieser Arbeit lautet, dass das seit langem geforderte ‚kulturwissenschaftliche‘, d. h. bedeutungs- und wissensorientierte *Kulturverständnis* im Fremdsprachenunterricht besser angebahnt werden kann, wenn dabei auf den *Kulturbegriff* verzichtet und stattdessen mit dem sozialphilosophisch zu verstehenden Diskursbegriff gearbeitet wird. Diese Verbindung von Diskurstheorie und kulturellem Lernen ist nicht neu. So schreibt etwa Breidbach (2004: 154, Hervorhebung im Original):

Interkulturelle Erfahrungen im Sachfachunterricht sind grundsätzlich dann denkbar, wenn Diskursgrenzen erreicht oder überschritten werden, entweder durch die Aneignung (fach-)spezifischer Deutungsmuster oder durch den Vergleich zwischen unterschiedlichen spezifischen Deutungsmustern. Insofern stellen wissenschaftliche Disziplinen *Modelle von Wirklichkeit* bereit, in denen bestimmte Aspekte von Welt thematisiert, aber auch ent-thematisiert werden. Aus diesen Überlegungen erwächst ein Verständnis von Fachunterricht, in dem wissenschaftliche Disziplinen als Kulturen interpretiert werden.

Die von Breidbach vorgeschlagene Gleichsetzung von interkulturellem Lernen mit inter-disziplinärem als inter-diskursivem Lernen wird jedoch durch das Zielkonstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* erweitert, vertieft und erhält einen neuen Schwerpunkt, da der Diskursbegriff selbst als zentrales Analysewerkzeug vorgeschlagen wird. Hierdurch könnte die Gefahr von Rückgriffen auf überholte Kulturverständnisse verringert und die Chance auf die Anbahnung eines zeitgemäßen kulturwissenschaftlichen Kulturverständnisses erhöht werden.

Auch in Bezug auf textlinguistische Diskursverständnisse schätze ich die Anschlussfähigkeit der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit als hoch ein. Diskurse,

Diskurskategorien und Diskursordnungen sind Rekonstruktionen auf der Grundlage einzelner Äußerungen. Die Summe dieser Äußerungen nannte Foucault ein *Archiv*. Sie manifestieren sich in bestimmten Medien, Modi und Genres. Diese Genres oder Diskurse¹²¹ (im textlinguistischen Sinne) liegen in gewisser Weise quer zu Äußerungen, Diskursen, Diskurskategorien und Diskursordnungen des hier vorgeschlagenen Modells. Die beiden Ansätze stehen somit in keinem Gegensatz, sondern ergänzen sich vielmehr wechselseitig. Aufgrund der oben herausgearbeiteten Vorteile des sozialphilosophischen Diskursverständnisses scheint es jedoch sinnvoll, den Begriff in diesem Sinne zu verwenden. Diskurse im textlinguistischen Sinne hingegen könnten als ‚Genres‘, die Beschäftigung mit diesen Diskursen als ‚generisches Lernen‘ bezeichnet werden, eine Terminologie, die sich ohnehin aktuell durchzusetzen scheint (vgl. Hallet 2011a, Dalton-Puffer 2013).

In den folgenden Abschnitten soll nun die Frage erörtert werden, wie die eng miteinander verwobenen Aspekte Kontingenz, Pluralität und Macht im Konstrukt fremdsprachlicher Diskursbewusstheit zu verorten sind. Wie oben ausführlich dargestellt hat Andreas Reckwitz auf das Problem der Invisibilisierung von Kontingenzen durch den Kulturbegriff verwiesen. Es hat sich auch in der Analyse von Ansätzen zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik an vielen Stellen gezeigt. Das in dieser Arbeit entwickelte Argument lautet, dass ein auf dem Diskursbegriff basierendes Zielkonstrukt hier einen Ausweg anbieten könnte. In den Analysen konnte auch herausgearbeitet werden, dass die interkulturelle Didaktik zu einer kulturrelativistischen Position tendiert, die erhebliche ethisch-politische Probleme aufwerfen kann. Die postmoderne, diskurstheoretisch geprägte Erkenntnistheorie scheint jedoch einen ähnlich gelagerten Diskursrelativismus nahezulegen. Wenn sozusagen alles Diskurs ist und dabei gleichzeitig eine radikale Pluralität empfohlen wird, ergibt sich dann nicht zwangsläufig ein *anything goes*, ein sowohl erkenntnistheoretisch als auch ethisch radikaler Relativismus als einzig vertretbare, ‚postmoderne‘ Haltung?

Zur Beantwortung der Frage lohnt sich ein Blick in das Werk Jean-François Lyotards, der schon mehrfach zitiert wurde. Auf den ersten Blick scheint dieser einen eben solchen radikalen Relativismus zu empfehlen: Da die ‚großen Erzählungen‘ (*grands récits*) erkenntnistheoretisch und ethisch nicht mehr vertretbar seien, gehe es darum, Konflikte zwischen Diskursarten als Widerstreit (*différend*) zu verstehen und auszuhalten, anstatt sie in einen Rechtsstreit (*litige*) zu verwandeln und aufzulösen (vgl. Lyotard 1983: 24f.). Es muss, in einer Metapher

121 Joseph Vogl gibt in seiner Lyotard-Übersetzung die französischen Termini *genre* bzw. *genre du discours* mit ‚Diskursart‘ wider (vgl. Lyotard 1987: 13).

Lyotards, gewissermaßen die Existenz verschiedener *Diskursinseln* ermöglicht werden (ebd.: 190, Hervorhebung im Original):

Chacun des genres de discours serait comme une île; la faculté de juger serait, au moins pour partie, comme un armateur ou comme un amiral qui lancerait d'une île à l'autre des expéditions destinées à présenter à l'une ce qu'elles ont trouvé (inventé, au vieux sens) dans l'autre, et qui pourrait servir à la première de ‚comme-si intuition‘ pour la valider. Cette force d'intervention, guerre ou commerce, n'a pas d'objet, elle n'a pas son île, mais elle exige un milieu, c'est la mer, l'*Archeipelagos*, la mer principale comme se nommait autrefois la mer Egée.

Dieser Forderung ist jedoch nicht selbstevident, sondern an Bedingungen gebunden, die politisch und gesellschaftlich geschaffen werden müssen. Da mit der Gefahr zu rechnen ist, dass eine Insel die Alleinherrschaft im Archipel an sich zu reißen versucht, muss also, wie Lyotard es ja selbst schreibt, gewissermaßen eine Fregatte zwischen den Inseln kreuzen, die eben dies verhindert. Welcher Reeder finanziert und bemannt jedoch diese Fregatte, welcher Admiral führt auf ihr das Kommando? Ist ein hierfür notwendiger ‚neutraler‘ Standpunkt überhaupt denkbar? Dieser innere Widerspruch im Werk Lyotards wurde unlängst von Christian Lavagno (2012: 112f.) in klaren Worten herausgearbeitet:

Es erscheint naiv, darauf zu vertrauen, dass ein Seefahrer, der unweigerlich eigene Interessen verfolgt, in seiner Vermittlungstätigkeit die Autonomie jeder Insel unangetastet lassen könnte. Hinzu kommt noch das Problem, dass – um im Bild zu bleiben – sowohl friedlicher Handel als auch kriegerische Intervention stets einer Basis bedürfen. Der Navigator hat jedoch per definitionem keine eigene Insel; er kommt irgendwie aus dem Nichts und zirkuliert lediglich zwischen den Territorien. [...] Lyotard scheint die Figur des [...] Seefahrers selbst nicht ganz geheuer zu sein. Er beeilt sich, die Figur des Richters nachzuschieben, offenbar um dem Einwand zuvorzukommen, ein Vermittler dürfe nicht durch eigene Interessen in die Konflikte involviert sein. Freilich bleibt auch beim Richter unklar, wo er eigentlich herkommt und was genau sein Status ist. [...] Die Frage stellt sich: wenn der Richter selber nicht Herr über eine Insel ist, sondern rastlos zwischen den Inseln hin- und herfährt, um einerseits legitime Gebietsansprüche abzustecken, andererseits Verbindungen und Übergänge zwischen anerkannten Territorien herzustellen, was unterscheidet seinen Diskurs dann von einem übergeordneten Meta-diskurs, wie er vom Modell des Widerstreits gerade ausgeschlossen wird?

Es zeigt sich einmal mehr das Paradox, das bereits mehrfach thematisiert wurde (vgl. Kap. 2.2.2.). Unabhängig davon, ob Relativismus und Pluralität aus der anthropologischen Theorie oder aus dem Theorem des Widerstreits hergeleitet werden: Sie sind auf nicht hintergehbare, universalistische Setzungen angewiesen. Nur bestimmte Leitdiskurse oder, in der hier vorgeschlagenen Terminologie, ‚Diskursordnungen‘ können die gewünschte Relativität und Pluralität

von Diskursen gewährleisten. Ein besonderer Reiz der diskurstheoretischen Perspektive liegt nun darin, dass sie auch auf sich selbst angewendet werden kann und so die Reflexion dieser Setzungen ermöglicht.

Als Diskursordnungen, welche die u. a. in Lyotards Theorem des Widerstreits geforderte Pluralität gewährleisten können, bieten sich die Menschenrechte, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Wissenschaft an, da sie selbst auf dem Prinzip der Binnenpluralität beruhen. Sie könnten auch aus postmoderner Perspektive akzeptabel sein, da sie nicht nur die Pluralität von Erkenntnis und Ethik, sondern auch deren Vorläufigkeit betonen. Diese Vorläufigkeit ist wohlgermerkt nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Sie bedeutet vielmehr, dass Erkenntnis und Ethik kontinuierlich legitimiert und überprüft werden müssen, und zwar sowohl im Hinblick auf innere Widersprüche der als gültig angenommenen Diskursordnungen als auch im Hinblick auf Modernisierungsschübe durch externe „fundamentale Erschütterungen“ (Beck 1993: 15).¹²²

Lyotards Forderung nach Pluralität und Widerstreit bezieht sich auf hoher Abstraktionsebene auf ‚Diskursarten‘. Für mindestens ebenso wichtig sind jedoch die Prinzipien Pluralität und Widerstreit auf der Ebene der Diskurse selbst einzuschätzen. Gerade für den Wissenschaftsbetrieb ist dies keine Selbstverständlichkeit. Ein anschauliches Beispiel für den Versuch, eine Diskurshoheit im Grenzbereich zwischen Psychologie und Verhaltensbiologie zu errichten, findet sich in der Diskussion um die Frage, ob das menschliche Gehirn bei der Geburt eine *tabula rasa* darstellt oder nicht. In den 1970er-Jahren dominierte in akademischen Kreisen der USA die Hypothese, dass dies in der Tat der Fall sei. Kulturelle Einflüsse, Erziehung usw. – *nurture* – sind dieser Auffassung nach alles, *nature* ist nichts (vgl. Watson 1925: 104). Dagegen sahen sich die Vertreter_innen eines soziobiologischen Ansatzes, die davon ausgingen, dass das menschliche Gehirn von beiden Faktoren beeinflusst wird, aus einem Zusammenspiel also von *nature* und *nurture*, massiven Repressionen der etablierten Meinungsführer, aber auch der sich als politisch ‚links‘ verstehenden Studentenschaft ausgesetzt. Sie wurden nicht nur in Rezensionen und Zeitungsessays als ‚Nazis‘ beschimpft. Es kam auch zu Störungen ihrer Lehrveranstaltungen und Vorträge bis hin zu körperlichen Übergriffen. 1978 wurde ein Vortrag von Edward O. Wilson, Autor des Buches *Sociobiology* (1975, vgl. Wilson 2000), in besonders drastischer Form gesprengt: Störer drangen in den Saal ein, hielten diffamierende Transparente

122 Foucault wird bisweilen ein radikal erkenntnis-skeptischer Standpunkt unterstellt. Vereinzelt hat er sich jedoch auch explizit gegen einen solchen Standpunkt ausgesprochen (vgl. Sarasin 2006: 114). Zudem müsste ein solcher Standpunkt selbst einen Wahrheitsanspruch erheben und sich somit selbst widersprechen.

hoch, u. a. mit einem Hakenkreuz, entrissen ihm das Mikrofon und gossen ihm einen Kübel Wasser über den Kopf (vgl. Pinker 2003: 108–115).

Auch in der Politik und den Massenmedien gibt es immer wieder das Phänomen, dass die Pluralität von Diskursen zugunsten eines stark dominierenden Mainstream-Diskurses aufgegeben wird. Ein inzwischen gut erforschtes Beispiel ist das Einschwenken der einflussreichsten US-amerikanischen Medien in den Monaten und Jahren nach den Attentaten des 11. September 2001 auf den von der Bush-Administration geführten Patriotismus-Diskurs (vgl. Bonner 2011). Dies lässt sich u. a. an einer bestimmten Sprachverwendung belegen. Während das sogenannte *waterboarding* bis 2001 fast immer als Folter (*torture*) bezeichnet wurde, übernahmen viele Zeitungen ab 2002 von Regierungsstellen verwendete euphemistische Begriffe wie *aggressive/harsh/coercive interrogation methods* oder spielten das Thema auf andere Weise herunter.¹²³

Es handelt sich dabei um klare Beispiele für das Aufgeben der Binnenpluralität innerhalb von Diskurskategorien, in den genannten Fällen der Psychologie und der Verhaltensbiologie bzw. der Massenmedien. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* kann möglicherweise dazu beitragen, den Blick für solche Konformierungsprozesse zu schärfen. Die Beispiele zeigen, dass diese nicht nur, wie von Lyotard gefordert, auf der Ebene der Diskursordnungen und Diskurskategorien zu vermeiden sind, sondern auch auf der Ebene der Diskurse selbst.

Im Bereich der Fremdsprachendidaktik als Diskurskategorie wäre die Dominanz des Empirie-Diskurses zu nennen, welcher sich in den vergangenen 10–15 Jahren in der Bildungsforschung allgemein, aber auch in der fremdsprachendidaktischen Forschung durchgesetzt hat. Empirische fremdsprachendidaktische Forschung basiert auf der oft unausgesprochenen Setzung, dass die relevanten Aspekte fremdsprachlichen Lernens empirisch erfassbar sind. Die Korollare dieser Setzung lauten, dass das empirisch Erfassbare relevant, das empirisch nicht (oder schwer) erfassbare hingegen weniger relevant ist. Von dieser Abwertung sind alle ‚weichen‘, schwer messbaren Aspekte von Lernprozessen potentiell betroffen (vgl. Hu/Leupold 2008: 64–74). In diesem Zusammenhang hat Lutz Küster (2010: 40f.) für den Bereich des interkulturellen Lernens implizit vor einer einseitig empirischen Ausrichtung fremdsprachendidaktischer Forschung und vor einer sich daraus ergebenden einseitigen Schwerpunktsetzung gewarnt:

123 Vgl. Desai et. al. 2010. In der Studie wurden die Beiträge in den vier größten Zeitungen des Landes ausgewertet: USA Today, The Wall Street Journal, The New York Times, The Los Angeles Times.

Da diese Lernprozesse weder direkt beobachtbar noch direkt steuerbar sind, mag die Rede über interkulturelles Lernen vielfach spekulativ erscheinen. Dieser Umstand sagt hingegen nichts über die Bedeutung des Ziels aus.

Dieser Hinweis könnte auch für die *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* gelten. Das Problem der Empiriefähigkeit des Konstruktes soll jedoch zunächst als offene Frage stehen bleiben, die später noch einmal zu diskutieren sein wird.

Der im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagene Diskursbegriff stellt ein intellektuelles Werkzeug dar, das, so die hier vertretene Position, für die Anbahnung eines kulturwissenschaftlichen *Kulturverständnisses* besser geeignet sein könnte als der stark alltagssprachlich überlagerte, selbst-affirmative und sloganisierte *Kulturbegriff*.¹²⁴ Selbstverständlich ist jedoch auch der Diskursbegriff Beschränkungen unterworfen. So stellt er hohe Anforderungen an die Fähigkeit zu abstraktem Denken, welche bei jugendlichen Lernenden nicht vorausgesetzt werden kann und daher allmählich aufgebaut werden muss. Eine weitere Einschränkung des Diskursbegriffs liegt darin, dass er möglicherweise im Laufe der Zeit selbst ähnlichen Verschleifungen und alltagssprachlichen Überformungen ausgesetzt sein wird, wie sie beim Kulturbegriff bereits festzustellen sind. Die wichtigste Beschränkung liegt aber in seiner Reichweite: Auch bei einem diskurstheoretisch geschulten Blick auf Diskurse und Praxen ist zu berücksichtigen, dass menschliches Sprechen und Handeln nicht immer abschließend erklärbar ist. Der postmoderne Zweifel an der vollständigen Wirklichkeitsbeschreibung legt die Vermutung nahe, dass ein ‚anthropologischer Rest‘ bleiben wird, der sich jeder Einordnung in Diskurse entzieht.

Im nächsten Schritt soll jedoch nun die Frage im Zentrum stehen, inwieweit die Ausrichtung fremdsprachlichen Lernens auf Diskurse und Praxen als *Bewusstheit* modelliert werden kann. Hierfür sind zunächst einige grundlegende Überlegungen zum menschlichen Bewusstsein notwendig.

4.3 Zum Konzept der ‚*language awareness*‘/Sprachbewusstheit

4.3.1 Bewusstsein als philosophisches Rätsel

Welche denkbare Verbindung besteht zwischen bestimmten Bewegungen bestimmter Atome in meinem Gehirn einerseits, andererseits den für mich ursprünglichen, nicht weiter definierbaren, nicht wegzuleugnenden Tatsachen: ‚Ich fühle Schmerz, fühle Lust, fühle warm, fühle kalt; ich schmecke Süßes, rieche Rosenduft, höre Orgelton, sehe Roth,‘ und der ebenso unmittelbar daraus fließenden Gewissheit: ‚Also bin ich?‘ Es ist eben

124 Zur ‚Sloganisierung‘ fremdsprachendidaktischer Leitkonzepte vgl. Schmenk 2008.

durchaus und für immer unbegreiflich, dass es einer Anzahl von Kohlenstoff-, Wasserstoff-, Stickstoff-, Sauerstoff- usw. Atomen nicht sollte gleichgültig sein, wie sie liegen und sich bewegen, wie sie lagen und sich bewegten, wie sie liegen und sich bewegen werden. Es ist in keiner Weise einzusehen, wie aus ihrem Zusammenwirken Bewusstsein entstehen könne. Sollte ihre Lagerungs- und Bewegungsweise ihnen nicht gleichgültig sein, so müsste man sie sich nach Art der Monaden schon einzeln mit Bewusstsein ausgestattet denken. Weder wäre damit das Bewusstsein überhaupt erklärt, noch für die Erklärung des einheitlichen Bewusstseins des Individuums das Mindeste gewonnen. (Du Bois-Reymond 1872: 26)

Einige Konzepte, die in der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten zwei Jahrzehnte eine Rolle gespielt haben, drehen sich um das Anliegen, die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht nur auf das Erreichen kommunikativer Ziele, sondern auch auf Inhalte und Vorgänge des sprachlichen Lernens selbst zu lenken und diese dadurch *bewusst* zu gestalten. Zu diesen Konzepten zählen in der englischsprachigen Diskussion unter anderem *language awareness, language learning awareness, cultural awareness, linguistic awareness, metalinguistic awareness, metalinguistic abilities, linguistic consciousness, knowledge about language, communicative awareness*. Diese Begriffe werden im deutschsprachigen Kontext zum Teil beibehalten, zum Teil auch übersetzt und weiterentwickelt, etwa als *Sprachbewusstsein, Sprachbewusstheit, Sprachenbewusstheit, Sprachlernbewusstheit, Nachdenken über Sprache, Sprachreflexion* und *Kommunikationsbewusstheit*. Es zeigt sich also eine erhebliche terminologische Vielfalt, die, wie Annelie Knapp (2013: 73f.) anmerkt, angesichts des Facettenreichtums menschlicher Sprache und des Nachdenkens über sie noch erheblich erweitert werden könnte, etwa um „Sprachstrukturbewusstheit, Sprachkönnensbewusstheit, [...] Sprachlernbedarfsbewusstheit, [...] Sprachvariationsbewusstheit, Sprachwahlbewusstheit [...] Sprachwirkungsbewusstheit [...]“. Ähnlich wie beim Kulturbegriff, der, wie sich gezeigt hat, erheblichen Diskussionsbedarf erzeugt, dürfte es sich daher auch bei den Begriffen ‚Bewusstsein‘ bzw. ‚Bewusstheit‘ lohnen zu klären, „was jeweils gemeint sei“ (Müller-Funk 2001: 718).

Wie genau Bewusstsein, die Grundlage unseres Eins-Seins in der Welt, entsteht und wie es beschaffen ist, stellt eine der ältesten Fragen der Menschheit dar. Eine intuitive Antwort lautet, dass es sich um eine Art Essenz jedes Menschen handelt, einen Kern, in dem alles Denken, alle Erlebnisse und alle mit ihnen verbundenen Sinneseindrücke und Gefühle gebündelt und verarbeitet werden. Bewusstsein scheint entscheidend dafür, dass Menschen sich über Zeit und Raum hinweg als Einheit erleben können und zu fundamentalen Fähigkeiten wie Lernen und Planung in der Lage sind. Diese Einheit ist auch für den Menschen als

soziales Wesen unverzichtbar: Nur wenn Andere ihn als mit sich selbst identisch erleben, wird sein Verhalten für sie berechenbar.¹²⁵

Die Antwort vieler Religionen auf die Frage nach dem Ursprung des Bewusstseins lautet bekanntlich, dass es aus einer immateriellen Seele hervorgehe, die den Körper des Menschen bewohne. In der Regel wird diese Seele in einer über den Tod hinaus andauernden Existenz entweder belohnt oder bestraft, meist in Abhängigkeit vom Lebenswandel, dem sie im Diesseits als Bewohnerin eines menschlichen Körpers nachging.

Auch die Philosophie ringt seit Jahrtausenden mit der Frage nach der Herkunft, der Beschaffenheit und dem Funktionieren von ‚Bewusstsein‘. Tentative Antworten ziehen sich wie ein roter Faden durch die abendländische Geistesgeschichte. Die antike Philosophie beschäftigte sich dabei noch nicht mit dem Bewusstseinsbegriff, sondern mit dem Begriff der ‚Seele‘. Aristoteles etwa beschreibt sie in seinem Werk *Über die Seele* (Buch II, Kapitel 1, 412 a 27) als *prôtē entelécheia*, als „erste Vollendung“, die ihren Zweck in sich selbst habe (zit. nach Seidl 1995: 62f.). Sie ermögliche es uns, nicht nur die einzelnen Sinneseindrücke (z. B. akustische oder visuelle) wahrzunehmen, sondern dabei auch wahrzunehmen, dass wir wahrnehmen.

In der mittelalterlichen Scholastik gewinnt neben dem Begriff der *Seele* der des *Bewusstseins* an Bedeutung. Für Thomas von Aquin war darunter wie für Aristoteles die Wahrnehmung der Wahrnehmung bzw. das Wissen vom Wissen zu verstehen. In den *Quaestiones disputatae de veritate* (XVII, a. 1 s. c. 9) schreibt er: „Sed conscientia nominat scientiam cum collatione; dicitur enim conscire, quasi simul scire. Ergo conscientia est scientia actualis.“¹²⁶ (Zit. nach Fundación Tomás de Aquino 2000–2013) Die Struktur der lateinischen Vorsilbe *con-* zeigt hierbei, wie tief die von Aristoteles und anderen formulierte Vorstellung vom

125 Anstelle einer einzigen, stabilen Identität wird heute von multiplen Identitäten ausgegangen, welche sich in verschiedenen sozialen Kontexten bilden. Ein schneller sozialer Wandel in postindustriellen Gesellschaften erhöht den individuellen Druck, auf diese Veränderungen zu reagieren, so dass inzwischen auch von fluiden Identitäten gesprochen wird. Dennoch kann das Zusammenleben nur funktionieren, wenn Menschen Identität zumindest unterstellt werden kann. Umgekehrt gilt die Unfähigkeit, sich selbst als eine Person zu erleben, als schwere Persönlichkeitsstörung (dissoziative Identitätsstörung).

126 In der deutschen Übersetzung ist darüber hinaus zwischen einer „[...] rein konstatierende[n] und ein[er] nach Recht und Unrecht beurteilende[n] [...]“ (Stein 2008: 460) ‚conscientia‘ zu unterscheiden. Entsprechend müssen jeweils verschiedene Termini gebraucht werden: ‚Bewusstsein‘ und ‚Gewissen‘.

Bewusstsein als Denken über das Denken (oder als Wissen – „scientia“ – und gleichzeitiges Wissen, dass man weiß – „quasi simul scire“) in unseren Vorstellungen vom Bewusstsein verwurzelt ist. Auf dem hier von Thomas von Aquin verwendeten lateinischen Nomen *conscientia* beruhen bekanntlich die Bezeichnungen für Bewusstsein in den romanischen Sprachen (frz. *conscience*, span. *conciencia*, usw.), aber auch im Englischen. Für John Locke etwa ist Bewusstsein (*consciousness*) ähnlich wie bei Aristoteles auf sich selbst gerichtete Wahrnehmung. In seinem Essay *An Essay Concerning Human Understanding* (1690, Book II, I.19) findet sich folgende Definition: „Consciousness is the perception of what passes in a Man’s own mind“ (Zit. nach Fuller et al. 2000: 71).

Immanuel Kant unterscheidet dagegen zwei Arten von Bewusstsein: das ‚empirische‘ und das ‚transzendente‘. Nur wenn ein Mensch über das nach innen, auf sich selbst gerichtete Bewusstsein bereits verfüge, könne er es auch auf außerhalb seiner selbst wahrgenommene Eindrücke richten:

Nun können keine Erkenntnisse in uns statt finden, keine Verknüpfung und Einheit derselben unter einander, ohne diejenige Einheit des Bewußtseyns, welche vor allen Datis der Anschauungen vorhergeht, und, worauf in Beziehung, alle Vorstellung von Gegenständen allein möglich ist. Dieses reine ursprüngliche, unwandelbare Bewußtseyn will ich nun die transcendente Apperception nennen. [...] Alles empirische Bewußtsein hat aber eine notwendige Beziehung auf ein transzendentes (vor aller besonderen Erfahrung vorhergehendes) Bewußtsein, nämlich das Bewußtsein meiner selbst, als die ursprüngliche Apperception. (Kant 1781: 107, 117)

Die Frage nach dem Ursprung und dem Sitz beider Arten von Bewusstsein bleibt jedoch zunächst offen¹²⁷, und ob sie jemals zu klären sein wird, hat Leibniz in einem interessanten Gedankenexperiment herausgearbeitet. Hierzu stellte er sich vor, man könne ein menschliches Gehirn so stark vergrößern, dass man darin herumgehen und es wie eine Mühle besichtigen könne. (vgl. Leibniz 1998 [1714]: § 17) In diesem Maßstab könne man vielleicht auch genau verstehen, wie alle Einzelteile dieser Maschine funktionieren. Leibniz vermutete jedoch, dass man selbst dann noch immer nicht in der Lage wäre zu sagen, wie genau Bewusstsein entsteht: „Et cela posé, on ne trouera en la visitant au dedans, qve des pieces qvi se poussent les unes les autres, et jamais de qvoy expliqver une perception“ (ebd.). Das Kernproblem eines analytischen Vorgehens liegt also in Anlehnung an Leibniz darin, dass das Ganze, das wir normalerweise als ‚Bewusstsein‘

127 Dass das Bewusstsein eine Funktion des Gehirns ist, kann heute als unstrittig gelten. Daniel Dennett hat dazu angemerkt, dass eine (irgendwann vielleicht mögliche) Transplantation des Gehirns daher die einzige Form der Organspende sei, bei der man lieber der Spender als der Empfänger sein möchte (vgl. Dennett 2002: 25).

bezeichnen, die Summe seiner Bestandteile zu überragen scheint. Bewusstsein ist daher ‚emergent‘. In jedem Fall scheinen die einzelnen Funktionen des Gehirns in der Summe etwas qualitativ Neues zu ergeben, das auf dem umgekehrten Weg der Analyse seiner Bestandteile möglicherweise nicht ergründet werden kann.¹²⁸ Der Philosoph Peter Bieri weist darauf hin, dass dies ein Rätsel darstelle, das sich von anderen Rätseln unterscheide. Während wir uns bei gewöhnlichen Rätseln ungefähr vorstellen könnten, was als akzeptable Lösung in Frage käme, haben wir, so Bieri, beim Rätsel des Bewusstseins „[...] keine Vorstellung davon, was als Lösung, als Verstehen zählen würde“ (Bieri 1994: 180).

Neben Religion und Philosophie beschäftigen sich auch die zeitgenössische Psychologie und die Neurowissenschaften intensiv mit der Frage, wie Bewusstsein entsteht. Sie gehen dabei einen Weg, der stark an Leibniz' Gedankenexperiment erinnert. Bewusstsein, so die Grundannahme, ist im Gegensatz zu den Überzeugungen der meisten Religionen nicht das Produkt einer immateriellen Seele, sondern es entsteht, wie alle anderen psychischen Merkmale des Menschen auch, auf Grundlage von biochemischen Prozessen im Gehirn. Durch die möglichst detaillierte Erforschung der funktionalen Ausdifferenzierung des Gehirns könne man, so die Hoffnung, irgendwann vielleicht verstehen, wie genau das Zusammenspiel modelliert werden muss, aus dem das menschliche Bewusstsein entsteht. Vielleicht handelt es sich um ein lokalisierbares, spezialisiertes Modul, ein neuronales Subsystem, das darauf spezialisiert ist, in einem ‚cartesischen Theater‘ die Einheit des ‚Ich‘ zu simulieren und so Bewusstsein zu ermöglichen. Wahrscheinlicher scheint jedoch zum jetzigen Forschungsstand, dass Bewusstsein aus dem Zusammenspiel einer Vielzahl beteiligter neuronaler Netzwerke entsteht (vgl. Kiefer 2008: 163–165; Dennett 1991: passim). Aus evolutionsbiologischer Perspektive ist in jedem Fall plausibel, dass es einen evolutionären Vorteil darstellen muss, über ein Bewusstsein zu verfügen, da sich dieses Merkmal andernfalls nicht durchgesetzt hätte.

Die vorläufigen Ergebnisse der Neurowissenschaften und der Psychologie sind von erheblicher Tragweite für das Selbstbild des Menschen. So lässt sich etwa der für das abendländische Denken eminent wichtige cartesianische Leib-Seele-Dualismus angesichts einer Fülle empirischer Studien, die diesen Dualismus in Zweifel ziehen, kaum noch vertreten (zusammenfassend vgl. Dennett 1991; Damasio 2007; Kahneman 2012; Gazzaniga 2012), und dies stellt auch jede

128 Leibniz folgerte aus dem Gedankenexperiment, dass das Bewusstsein schon in der „Substance Simple“ (ebd.), also den Bestandteilen der „machine“ enthalten sein müsste: den Monaden (vgl. ebd.). Dadurch wird jedoch das Problem keineswegs gelöst, sondern lediglich auf eine andere Ebene verlagert.

religiös fundierte *theory of mind*, die auf der Hypothese einer unsterblichen Seele aufbaut, nachhaltig in Frage. Die Annahmen über das menschliche Bewusstsein sind dabei weit davon entfernt, rein akademische Probleme zu sein. Vielmehr ist es auch politisch hoch relevant, welche Bewusstseinstheorie wir bei der Suche nach Antworten auf wichtige gesellschaftlichen Fragen zugrunde legen. So kommt man etwa bei den Themen Schwangerschaftsabbruch oder Stammzellenforschung zu anderen Ergebnissen, wenn man auf der Grundlage argumentiert, dass im Embryo ab dem Moment des Verschmelzens von Ei- und Samenzelle eine unsterbliche Seele Wohnung nimmt – die aktuelle Position der katholischen Kirche –, als wenn man dies nicht tut. Ebenso wird man Fragen der sozialen Gerechtigkeit anders bewerten, wenn man wie im Hinduismus annimmt, dass der aktuelle gesellschaftliche Status eines Menschen in direktem Zusammenhang mit den guten und schlechten Taten früherer Daseinsformen seiner Seele steht, als wenn man dies bezweifelt.¹²⁹

Es lässt sich festhalten, dass die Vorstellungen der Religionen zu Seele und Bewusstsein heute oft als nicht mehr zufriedenstellend angesehen werden. Gleichzeitig wird die Frage nach der Entstehung des Bewusstseins in den Grenzgebieten zwischen Philosophie, Psychologie und Neurowissenschaft weiterhin äußerst kontrovers diskutiert (vgl. Kiefer 2008). Das „Welträtsel“, als das der Physiologe Du Bois-Reymond es 1872 beschrieb, bleibt in seinem Kern ungelöst.

4.3.2 Grundzüge des Konstruktes ‚*language awareness*‘/ Sprachbewusstheit

Obwohl das Konzept ‚Bewusstsein‘ in Philosophie, Psychologie und Neurowissenschaften bis heute zu kontroversen Diskussionen führt und daher weiterhin als schwer definierbar gelten muss, hat der Begriff und an ihn angelehnte Termini (‚Bewusstheit‘, ‚Bewusstmachung‘, etc.) seit Mitte der 1970er-Jahre in verschiedene L1- und L2-Didaktiken Einzug gehalten. Hierbei lassen sich zwei Phasen mit jeweils unterschiedlichen Anliegen und Schwerpunktsetzungen unterscheiden. Ich rekonstruiere in einem ersten Schritt die Entwicklung des *awareness*-Begriffs, der zunächst vorwiegend im Hinblick auf die Rolle des Englischen im britischen Schulsystem entwickelt wurde. In einem zweiten Schritt stelle ich seine Rezeption und Weiterentwicklung in der deutschsprachigen Debatte dar, die in den frühen 1990er-Jahren einsetzten und bei denen hauptsächlich mit der Übersetzung *Bewusstheit* gearbeitet wurde. Neben Vorschlägen zur theoretischen

129 Zum Konzept des ‚Karma‘, das in praktisch allen Ausprägungen des Hinduismus eine zentrale Rolle spielt, vgl. Glasenapp 1996: 67f.

Modellierungen stelle ich dabei auch Positionen dar, die sich mit dem Problem der Wirksamkeit von Sprachwissen für Sprachkönnen beschäftigen, und gehe auf einige grundsätzliche Überlegungen zum Problem der Empirie ein. Schließlich erörtere ich das Potential des Bewusstseitsbegriffs für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit*.

Eine erste Phase, in der die Frage nach dem Potential des Bewusstseinsbegriffs für schulische Bildung ins Zentrum pädagogischer Diskussionen rückte, lässt sich in Großbritannien ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre verorten. Ein Reformbedarf entstand damals maßgeblich durch den sogenannten Bullock-Report, eine zwischen 1972 und 1975 erarbeitete Bestandsaufnahme zur Leistungsfähigkeit des britischen Schulsystems im Hinblick auf die Förderung von *literacy* im Sinne von grundlegenden Lese- und Schreibfertigkeiten im Englischen. Der von der damaligen Bildungsministerin Margaret Thatcher erteilte Auftrag lautete:

To consider in relation to schools: (a) all aspects of teaching the use of English, including reading, writing, and speech; (b) how present practice might be improved and the role that initial and in-service training might play; (c) to what extent arrangements for monitoring the general level of attainment in these skills can be introduced or improved; and to make recommendations. (DES 1975: xxxi)

Das drei Jahre später vorgelegte Ergebnis der Bestandsaufnahme war ernüchternd. Die Autoren konstatierten trotz aller Vorsicht, die bei der Klage um angeblich sinkende Schülerleistungen immer angebracht sei¹³⁰, dass die Kenntnisse im Bereich ‚Sprache‘ deutlich hinter jenen Erwartungen zurückblieben, die weiterführende Bildungseinrichtungen und Arbeitgeber an die Absolvent_innen des britischen Schulsystems stellten:

It may be true that in commerce, industry, and higher education alike comparisons with past standards are misleading, but the clear implication is that standards need to be raised to fulfil the demands that are being made upon them. (Department of Education and Science 1975: 4)

Neben den insgesamt zu niedrigen Leistungen zeichnete sich auf Grundlage der für den Bericht ausgewerteten Studien ein zweiter, für die Autoren ebenfalls besorgniserregender Effekt ab. Anstatt den Einfluss des sozialen Hintergrunds auszugleichen und so ein zentrales Anliegen jedes öffentlichen Schulsystems

130 Klagen über den angeblichen Niedergang der Jugend lassen sich bekanntlich bis in die Antike rekonstruieren. Für die vergangenen Jahrzehnte sind die Arbeiten von James Flynn von Interesse, der in den entwickelten Ländern einen kontinuierlichen *Anstieg* des durchschnittlichen IQ ausgemacht hat (‚Flynn-Effekt‘). Vgl. Flynn 2012.

einzulösen, schienen die britischen Schulen diesen Einfluss zu vertiefen, und dieser Effekt schien sich in den Jahren vor Erhebung der im Bullock-Report berücksichtigten Studien sogar noch verstärkt zu haben:

Secondly the results provide an interesting analysis by social class. It was found that among children with fathers in professional or managerial jobs the average standard had improved, or at least been maintained. But among those with fathers in semi-skilled or unskilled jobs the average performance at 11 was seriously below the standard of the equivalent social group 10 years earlier. (ebd.: 22)

Die Kommission stellte gemäß ihrem Auftrag ans Ende ihres Berichtes eine Liste mit konkreten Empfehlungen zur Verbesserung der dokumentierten Probleme. Gleich zu Beginn dieser 333 (!) Punkte umfassenden Liste wird dazu geraten, Sprachunterricht als schulweite und alle Einzelfächer betreffende Aufgabe zu verstehen:

Each school should have an organised policy for language across the curriculum, establishing every teacher's involvement in language and reading development throughout the years of schooling. (ebd.: 514)

Ein sprachdidaktischer Ansatz, der direkt an die Empfehlungen des Bullock-Berichtes anknüpft, kreist um die sogenannte *language awareness*, ein Konzept, das maßgeblich durch die Monographie *Awareness of language* (1984) des Linguisten und Fremdsprachenlehrers Eric Hawkins geprägt wurde. Hawkins geht in ihr von der doppelten Defizitbeobachtung des Bullock-Reports aus, der wie oben beschrieben zu dem Ergebnis gekommen war, dass das britische Schulsystem erstens keine ausreichenden grundlegenden Sprachkenntnisse vermittelte, und dass es zweitens den Zusammenhang zwischen Sprachniveau und sozialer Herkunft nicht ausgleichen konnte. Ein zentrales Desiderat sieht Hawkins daher darin, dass der schulische Unterricht diese und andere Lücken besser als bisher schließen solle. Er meint im Einzelnen die Lücke zwischen Alltags- und Bildungssprache, die Lücke zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die Lücke zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten, die Lücke zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund, die Lücke zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen wie Grundschule, Sekundarschule und Universität, die Lücke zwischen verschiedenen Schulfächern und schließlich die Lücke zwischen verschiedenen Aspekten von Sprache:

It [language awareness] also bridges the 'space between' the different aspects of language education (English/foreign language/ethnic minority mother tongues/English as a second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language. (Hawkins 1984: 4)

Das diesen Defiziten zugrunde liegende pädagogische Problem führt Hawkins auf den Umstand zurück, dass Sprecher_innen ihre Muttersprache zunächst einmal als ‚natürlich‘ empfinden. In monolingualen Umgebungen entwickeln sie daher, so Hawkins, ohne gezielte Unterstützung weder einen Blick für die Arbitrarität sprachlicher Zeichen (ebd.: 17–19) noch für die sprachliche Verfasstheit menschlichen Wissens und Denkens allgemein. Der monolinguale „linguistic parochialism“ (ebd.: 17) Großbritanniens verhindere entscheidende Fortschritte in der Beherrschung der Muttersprache und führe dazu, dass die Lernenden ihr Entwicklungspotenzial weder in ihrer mündlichen noch in ihrer schriftlichen Sprachverwendung ausschöpften. Hawkins befürchtet zudem, dass der Mangel an gezielter Förderung mutter- und fremdsprachlicher Kenntnisse dazu führen könnte, dass Lernende kaum Toleranz im Umgang mit sprachlichen Minderheiten entwickelten und dass daraus massive gesellschaftliche Verwerfungen entstehen könnten (vgl. ebd.). Da eine solide sprachliche Bildung für den schulischen und damit auch gesellschaftlichen Erfolg, aber auch für das Zusammenleben in einer multiethnischen Gesellschaft entscheidend sei, müsse der Beschäftigung mit Sprache eine prominente Rolle zukommen.

Als Ausweg schlägt Hawkins nun die seit den 1970er-Jahren in Großbritannien vereinzelt erwähnte *language awareness* als pädagogisches Leitziel und als Kern für ein gesamtschulisches Sprachenkonzept vor („language across the curriculum“, vgl. DES 1975: 188–193; Hawkins 1984: 2).¹³¹ *Language awareness* wird dabei zunächst ganz einfach definiert als „[...] to challenge pupils to ask questions about language, which so many take for granted“ (ebd.: 4). Diese Fragen seien wohlgermerkt keineswegs nur in Bezug auf grammatische Phänomene zu stellen. Anstelle einer Rückkehr zu traditionellem Grammatikunterricht als Selbstzweck stehe *language awareness* vielmehr für das Anliegen, den Blick für das Funktionieren von Sprache auf verschiedenen Ebenen zu schärfen:

We are seeking to light fires of curiosity about the central human characteristics of language which will blaze throughout our pupils' lives. [...] Above all we want to make our pupils' contacts with language, both their own and that of their neighbours, richer, more interesting, simply more fun. (ebd.: 6)

Der Hauptteil von Hawkins' Monographie besteht aus Reflexionen, mit denen er bei allen in irgendeiner Weise mit schulischer Bildung befassten Leser_innen, inklusive den Eltern schulpflichtiger Kinder, ein tieferes Verständnis für das Funktionieren von Sprache anbahnen möchte. Insofern handelt es sich bei *Awareness*

131 Eine der frühesten Erwähnungen von ‚metalinguistic awareness‘ findet sich bei Cummins (1978).

of language nicht nur um sprachdidaktische Überlegungen zu einem zum damaligen Zeitpunkt vergleichsweise neuen Konzept, sondern auch um ein Lehrbuch, das beim Leser selbst durch Einsicht in Sprache, Sprachen und Sprach(en)lernen *language awareness* fördern möchte. Wie sehr Hawkins die Verbreitung und praktische Umsetzung seiner Vorschläge am Herzen liegen, zeigen auch die beiden Anhänge, die sich gezielt an Sprachlehrkräfte bzw. an *teacher trainers* richten: Anhang A (*Learning to listen*, vgl. ebd.: 189–213) enthält Übungen zur Verbesserung des Hörverstehens im Englischen. In Anhang B finden sich dagegen zwei Vorschläge für Curricula, die eine beispielhafte Umsetzung der Forderung der Bullock-Kommission nach einem gezielten Sprachtraining für angehende Lehrkräfte *aller* Fächer darstellen und in der Lehrerausbildung direkt eingesetzt werden können (vgl. ebd.: 214–218).

Das breite Echo, das *language awareness* hervorrief, macht deutlich, dass die von Hawkins und anderen bis Mitte der 1980er-Jahre vorgeschlagenen Definitionen („to ask questions about language“, ebd.: 4; „a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life“, Donmall 1985: 7; „the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language“, Pratt/Grieve 1984: 2) ein pädagogisches Kernproblem aufgeworfen hatten, das jedoch noch darauf wartete, linguistisch und sprachdidaktisch ausbuchstabiert und im Licht erster empirischer Studien diskutiert zu werden. Diesen Versuch unternahmen Carl James und Peter Garret in einem Sammelband, den sie 1991 vorlegten. In ihrem einleitenden Beitrag *The scope of Language Awareness* ist insbesondere die Benennung von fünf Teildomänen hervorzuheben, die nach Auffassung der Autoren zu berücksichtigen seien. Sie sind hier von besonderem Interesse, weil sie für die Rezeption des Konzeptes in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik eine Schlüsselrolle spielen werden. Dabei handelt es sich um die affektive (*affective domain*), die soziale (*social domain*), die politische (*‘power’ domain*), die kognitive (*cognitive domain*) und die performative Domäne (*performance domain*) (vgl. James/Garrett 1991: 12–20).

Die *affektive Domäne* bezieht sich auf das Anliegen, Sprache nicht nur kognitiv zu betrachten, sondern auch im Hinblick auf die Emotionen zu befragen, die sie bei der/beim Lernenden hervorruft.¹³² Im Anschluss an Donmall (1985: 7) wird vorgeschlagen, im Umgang mit Sprache „attention, sensitivity, curiosity, interest and aesthetic response“ (James/Garrett 1991: 13) zu fördern.

132 *Language* wird hier im Unterschied zu anderen Passagen vorwiegend mit *grammar* gleichgesetzt.

Die *soziale Domäne* nimmt Bezug auf mögliche soziale Spannungen in multiethnischen und multilingualen Gesellschaften. *Language awareness* hat nach Auffassung von James und Garrett ein großes Potential, diese Konflikte zu entschärfen und sprachliche Toleranz zu fördern (die Autoren bevorzugen den aus ihrer Sicht positiver konnotierten Begriff *endorsement*, vgl. ebd.: 14). Sie warnen dabei allerdings davor, Kinder anderer Herkunftssprachen herablassend zu behandeln oder sie bzw. ihre Sprachkenntnisse zum Nutzen der monolingualen Mitschüler_innen zu instrumentalisieren.

Mit der *politischen Domäne* ist ein Blick auf Sprache gemeint, der Manipulationsversuche offenlegen soll. Unter Rückgriff auf Paulo Freire und Norman Fairclough wird hier das emanzipatorische Potential von *language awareness* betont. Freire hatte bereits 1972 den Begriff der *conscientização* geprägt, womit nach Auffassung von James und Garrett „[...] alerting people to the hidden meanings, tacit assumptions and rhetorical traps laid by those who traditionally have most access to the media for verbal communication [...]“ (ebd.: 14) gemeint sei. Dies sei besonders im Hinblick auf die Sprache der Politik und der Werbung von Interesse (vgl. ebd., Fairclough 1989: passim).

James' und Garretts Ausführungen zur vierten, der *kognitiven Domäne* von *language awareness* stellen ein entschiedenes Plädoyer für Sprachbetrachtung als legitimen Bildungsinhalt *sui generis* dar:

In the LA [*language awareness*] definition, language in general and languages in particular are legitimate objects of study, as legitimate as other aspects of our physical or social environment that are studied in disciplines like history, chemistry, biology, etc. (James/Garrett 1991: 15; das Argument findet sich bereits bei Hawkins 1984: 5f.)

Unter Abgrenzung von behavioristischen Auffassungen vom Sprachenlernen und unter Rückgriff auf Cummins (1978) betonen die Autoren zudem, dass *language awareness* einen positiven Effekt auf die kognitive Entwicklung haben könne. Dies zeige sich bei zwei Gruppen von Kindern und Jugendlichen, die auf natürliche Weise mit dem Sprechen *über* Sprache aufwachsen, nämlich bei solchen, die entweder bilingual sozialisiert seien oder einer gehobenen sozialen Schicht entstammten (vgl. James/Garrett 1991: 16).

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass James und Garrett auch mit der kognitiven Domäne keineswegs lediglich dekontextualisierte Grammatikanalyse im Sinn haben. Vielmehr schwebt ihnen die Betrachtung von Sprache im Gebrauch vor, „language in use“ (ebd.: 15). Zudem regen sie an, dabei auch die Bedeutung von Genres zu thematisieren:

[...] writing classes centred on helping pupils to identify the conventional patterns of organisation that we instinctively conform to when we produce instances of genres such as telling a story, applying for a job, writing a laboratory report or consulting a doctor (ebd.)

Sie setzen hiermit schon früh einen Impuls zugunsten von Ansätzen, die in jüngerer Zeit auch in der deutschsprachigen Didaktik als *generisches Lernen* verstärkt gefordert werden (vgl. Hallet 2011a).

Die *performative Domäne* schließlich wirft eine Frage auf, die auch in Deutschland für die Legitimierung von *language awareness* im Kontext der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts zentral sein wird: Inwiefern lässt sich das aus Sprachbetrachtung gewonnene Wissen auch in ein besseres Sprachkönnen umsetzen? James und Garrett vertreten eine Haltung, die sich einer schwachen *interface-position* (vgl. Ellis 1997; Pesce 2010: 17–25) zuordnen lässt. Sie betonen dabei insbesondere die Bedeutung differenzierter Rückmeldungen über den eigenen Wissensstand, welche Lernende durch Sprachbetrachtung erhielten. Dies sei eine zentrale Voraussetzung für eine autonome Verbesserung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten und damit auch der Performanz, und zwar nicht nur, wie dies in manchen Ansätzen zur *language awareness* gefordert werde, durch die Bewusstmachung bereits implizit vorhandenen Wissens, sondern auch durch die so erst mögliche Offenlegung von Wissensrückständen:

It follows then that definitions of LA [*language awareness*] that concentrate on the explicit-making of implicit knowledge are only half-truths: once we realise what we do know, we are able to identify what it is that we need to know. By the same token, realising what we do not know helps us to see what we do know. It is in this way that skills improve when we raise implicit knowledge to awareness. As anyone knows, honest and objective self-evaluation is the key to self-improvement. (James/Garrett 1991: 19)

Allerdings wird auch der große Bedarf an empirischer Forschung zu der Frage hervorgehoben, inwieweit von einer Steigerung der sprachlichen Performanz durch *language awareness* ausgegangen werden kann. Dieser Zusammenhang müsse bis dahin als Spekulation („conjecture“, ebd.: 20) betrachtet werden.¹³³

Mit Beginn der 1990er-Jahre setzt auch in Deutschland die Rezeption der *language awareness* ein. Obwohl bereits Hawkins ausdrücklich auf die Rolle der Fremdsprachen für die Förderung von *language awareness* hingewiesen

133 Die englischsprachige Diskussion um *language awareness* wurde ab 1994 maßgeblich innerhalb der *Association for Language Awareness* weitergeführt. Der Verband definiert das Konzept heute als „explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (Association for Language Awareness 2012).

hatte, dreht sich die Diskussion in Großbritannien doch vorwiegend um den muttersprachlichen Englischunterricht. In Deutschland wird das Konzept hingegen schon früh auch in fremdsprachendidaktischen Beiträgen aufgegriffen. Wegweisend sind hier die Arbeiten von Dieter Wolff (1993) sowie von Claus Gnutzmann (1997, 2007, 2010a, 2010b). Während in Großbritannien weiterhin die Frage der *literacy* in der englischen Sprache im Vordergrund steht, dreht sich die deutschsprachige Debatte stärker um Fragen der Mehrsprachigkeit. So argumentiert etwa Wolff aus Sicht der Spracherwerbs- und der Bilingualismusforschung und plädiert dafür, *language awareness* als ‚Sprachbewusstheit‘ für hiesige fremdsprachendidaktische Diskurse fruchtbar zu machen.¹³⁴ Sprachbewusstheit bedeutet für Wolff dabei in erster Linie Kognitivierung durch Versprachlichung von unbewusstem Wissen. Es habe sich herausgestellt, so Wolff (1993: 511), dass „[...] Sprachlernprozesse eng an kognitive Prozesse gebunden sind, an Generalisierungsprozesse, an Abstraktionsprozesse, an Prozesse des Hypothesenbildens und des Hypothesentestens.“ Für Sprachbewusstheit schlägt er in Anlehnung an Hawkins (1984) sowie an Pratt und Grieve (1984) folgende Arbeitsdefinition vor:

Unter Sprachbewusstheit (*language awareness*) soll also im weiteren Kontext die Fähigkeit verstanden werden, die Struktur von Sprache, die psychologischen Prozesse der Sprachbenutzung und die Funktionen von Sprache in der Interaktion bewußt wahrnehmen und darüber reflektieren zu können. (Wolff 1993: 514, Hervorhebung im Original)

Aus den Äußerungen bilingualer Kinder etwa sei zu schließen, dass sie über eine höhere Sprachbewusstheit verfügten (vgl. ebd.: 517–522). Daher sei im Umkehrschluss zu erwarten, dass eine Förderung der Sprachbewusstheit auch zu höherer Sprachkompetenz führe, insbesondere dann, wenn diese Förderung nicht nur in der Muttersprache, sondern auch durch den kontrastiven Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache(n) erfolge (vgl. ebd.: 511, 514f.). Im Hinblick auf die Förderung von Sprachbewusstheit sei zu bedenken, dass sich diese bei bilingualen Kindern keineswegs auf Sprachstrukturen beschränke, sondern vielmehr „alle Aspekte menschlicher Kommunikation und Interaktion“ (ebd.: 511) betreffe. Wolff betont, dass die klassische Grammatikarbeit des Fremdsprachenunterrichts kaum geeignet sei, Sprachbewusstheit in diesem weiten Sinne zu fördern:

Der Lerner wird häufig in ein Korsett grammatischer Begrifflichkeiten gezwängt, die ihm nicht einsichtig sind, er wird, meist vom Lehrer gesteuert, nur auf bestimmte grammatische Phänomene aufmerksam gemacht, die das jeweilige Lernziel der Unterrichtseinheit sind. (ebd.: 516)

134 Vereinzelt auch „Sprachbewusstsein“, vgl. z. B. Wolff 1993: 511, 518.

Wolff hofft hingegen, dass durch ein weit angelegtes Verständnis des neuen Konzeptes auch die aus seiner Sicht schädliche Dichotomie zwischen Kommunikation und Sprachbewusstheit überwunden werden kann. In beiden Bereichen könne durch geeignete unterrichtliche Verfahren – gemeint ist vor allem „experimentierendes, exploratives Lernen“ (ebd.: 529) unter Einbeziehung der Muttersprache – zu Sprachgebrauch angeregt werden, und zwar einerseits als „Sprachgebrauch in kommunikativen Aktivitäten“, andererseits als „Sprachgebrauch beim Experimentieren und Forschen“. Die Kombination aus so angebahnten „Kommunikationsfähigkeiten“ bzw. „Sprachbewusstheit“ führe schließlich zu „Sprachfähigkeit (Proficiency)“ (vgl. das Modell in Wolff 1993: 528).

Ähnlich wie Wolff sieht auch Claus Gnutzmann zu Beginn der 1990er-Jahre ein deutliches Defizit im Bereich der Sprachbewusstheit. Die Ursache hierfür macht er vor allem in der kommunikativen Wende und in der Vernachlässigung schriftlicher Kompetenzen aus, die er mit ihr verbindet. Zwar sei in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik unter dem Einfluss von Habermas und Chomsky eine explizite Abkehr von behavioristischen Einflüssen erfolgt, und hierbei sei auch, ebenfalls im Unterschied zum Primat der Mündlichkeit in behavioristischen Ansätzen, die schriftliche Kompetenz der mündlichen im Prinzip gleichgestellt worden. In der Praxis sei jedoch die Mündlichkeit für das Lernziel ‚kommunikative Kompetenz‘ genauso stark betont worden, wie dies schon in der audiolingualen Methode der Fall gewesen sei:

Trotz dieser völlig unterschiedlichen, ja entgegengesetzten theoretischen Begründungszusammenhänge ist beiden Methoden in ihrer *praktischen* Anwendung die besondere Betonung des Mündlichen gemeinsam. (Gnutzmann 1997: 227, Hervorhebung im Original)

In Form eines thesenartigen Plädoyers (ebd.: 228) schlägt Gnutzmann vor, den *language awareness*-Ansatz aus der britischen Diskussion als *Nachdenken über Sprache* zu übernehmen, um den Begriff auf diese Weise auch im Deutschen „als umfassendes und integratives Lehr- und Lernkonzept“ (ebd.: 232) unter Berücksichtigung von muttersprachlichem und fremdsprachlichem Unterricht möglichst weit zu fassen. Hierbei sollten, so Gnutzmann, die von James und Garrett geprägten fünf Domänen berücksichtigt werden: die affektive, die soziale, die politische, die kognitive und die performative (vgl. ebd.: 232–235; Gnutzmann 2010b: 117f.).¹³⁵

135 Gnutzmann übersetzt *domain* meist als ‚Domäne‘, vereinzelt auch als ‚Dimension‘ oder ‚Seite‘.

Einen anderes Verständnis von *language awareness* geht auf Ute Rampillon (1997) zurück. Zwar basieren ihre Überlegungen wie die Gnutzmanns auf der allgemeinen Definition von James und Garrett. Allerdings beschränkt sie sich nicht auf deren fünf Domänen, sondern schlägt vielmehr vor, *language awareness* als „Metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen“ (Rampillon 1997: 176) zu modellieren. Als deren Bestandteile sollten, so ihr Vorschlag, drei Felder fachdidaktisch in den Blick genommen werden:

Tab. 3: Ute Rampillons Modell von *language awareness* (Quelle: Rampillon 1997: 176, Hervorhebungen im Original)

<i>Language Awareness:</i> Metakognitive Reflexionen zum Fremdsprachenlernen	
<i>Linguistic awareness</i>	sprachliche Kenntnisse sprachliche Fertigkeiten
<i>Communicative awareness</i>	Wissen über Funktionsweisen von Sprache: – Kommunikationsstrategien – Strategien der Körpersprache – Diskursstrategien – Dominanzstrategien und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. selber anzuwenden.
<i>learning awareness</i>	Wissen über Lern-, Denk und Problemlöseprozesse und die Fertigkeit, diese Strategien zu deuten bzw. anzuwenden. – Stützstrategien – Primärstrategien – Instruktionsstrategien.

Es zeigt sich, dass die beiden ersten Felder deutlich an die von James und Garrett aufgestellten fünf Domänen angelehnt sind. Das Feld der *learning awareness* hingegen richtet die Aufmerksamkeit weniger auf die verschiedenen Facetten von Sprache als vielmehr auf den Vorgang des Lernens einer (fremden) Sprache selbst. Dieser Aspekt, häufig übersetzt mit *Sprachlernbewusstheit*, wurde in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre von einem Teilaspekt der *Sprachbewusstheit* zu einem ihr beigeordneten Konzept aufgewertet (vgl. Edmondson 1997; Knapp-Potthoff 1997).

Ein weiterer Versuch begrifflicher Klärung findet sich bei Steffi Morkötter (2005), die eine der wenigen empirischen Studien zur *language awareness* vorgelegt hat. Für ihre Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit stützt sie sich auf drei der von James/Garrett formulierten und von Gnutzmann

rezipierten fünf Domänen, und zwar auf die affektive, die soziale und die politische (vgl. Morkötter 2005: 32). Morkötter entwickelt indes darüber hinaus selbst drei Ebenen von *Sprachbewusstheit*, die gewissermaßen quer zu diesen Domänen liegen, nämlich erstens „Sprachbewusstheit als ein individuelles dynamisches Gefüge von *Kognitionen*, *Einstellungen* und *Emotionen* einer Person zu Sprache(n) und zum Lernen und Lehren von Sprachen“ (ebd.: 37), zweitens „Sprachbewusstheit als *Mittel* des Sprachenlernens im Sinne einer Nutzung expliziten Wissens für Sprachgebrauch und -erwerb [...]“ (ebd.) sowie drittens „Sprachbewusstheit als *Ziel* an sich im Sinne einer Bewusstheit über beispielsweise sprachliche Vielfalt [...]“ (ebd., Hervorhebungen jeweils im Original). Morkötter strebt in ihrer Untersuchung „Einblicke in Kognitionen, Einstellungen und Emotionen“ (ebd.: 38) in Bezug auf alle dieser Ebenen von Sprachbewusstheit an, räumt dabei jedoch ein, dass die Erkenntnisse nicht die Sprachbewusstheit selbst, sondern eher die Haltung von Lehrenden und Lernenden *zu* dem Konzept der Sprachbewusstheit betreffen werden. Die Studie bezieht sich somit nicht auf die Sprachbewusstheit von Lernenden und Lehrkräften, sondern es handelt sich vielmehr um eine Untersuchung der Frage, wie dieses Konzept von diesen jeweils eingeschätzt wird:

Die Untersuchung ist somit auf einer metasprachlichen und metakognitiven Ebene von *Language Awareness* nach Konzeption a) angesiedelt, d.h. es wird primär auf Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für Sprachenlernen und -lehren auf Seiten von Lernern ebenso wie von Lehrern abgehoben. (ebd.: 38)

Auch Küster (2012) sieht im Konzept der *language awareness* bzw. Sprachbewusstheit ein Potential für den Fremdsprachenunterricht, vor allem in seiner um *language learning awareness* bzw. ‚Sprachlernbewusstheit‘ im Sinne Rampillon (1997) erweiterten Form. Bei einem weit gefassten Konzept von Sprachbewusstheit sieht er Schnittmengen mit Ansätzen, welche um die Begriffe Reflexivität und Bildung kreisen. Neben dem Einsatz von typischen Reflexionsinstrumenten wie dem Portfolio obliege es jedoch vor allem der Lehrkraft, im Unterrichtsgespräch Gelegenheiten für Metakognitionen zu schaffen:

Wichtiger aber noch als der Einsatz einzelner Instrumente und Verfahren scheint mir zu sein, dass Lehrkräfte das Prinzip der Reflexivität im laufenden Unterrichtsgeschehen immer wieder an geeigneten Stellen im Unterrichtsgespräch zur Geltung bringen, indem sie die Aufmerksamkeit der Lernenden unaufdringlich auf die Metaebene lenken. Erst durch die langfristig angelegten Wiederholungen eines solchen Perspektivenwechsels ist zu erwarten, dass sich auf Seiten der Lernenden eine reflexive Haltung ausbildet, die dann in eine weitgefaste *Awareness* mündet. (Küster 2012: 94, Hervorhebung im Original)

Gleichzeitig warnt Küster jedoch davor, dass eine zu starke Betonung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit dazu führen könnte, „[...] Fremdsprachenlernen als primär mentalen und zugleich linearen Prozess misszuverstehen“ (ebd.: 95). Er verweist hierbei auf die Bedeutung sozio-kultureller und emergentistischer Ansätze, die deutlich machten, dass Lernen nicht nur als ein kognitiver Vorgang, sondern auch als „ein in interaktiven Kontexten eingebettetes und komplex-interdependentes soziales Geschehen“ (ebd.: 96) verstanden werden müsse.

Küsters Beitrag verweist auf ein weiteres Problem, das sich zusätzlich zu der Frage nach verschiedenen Modellierungen von *language awareness* und abgeleiteter Konzepte stellt (zusammenfassend vgl. Hug 2007; Gnutzmann 2007, 2010b; Schmidt 2010). Gemeint ist die Frage, inwieweit Sprachbewusstheit als (explizites) Sprachwissen für (implizites) Sprachkönnen wirksam ist.

Zur Frage der Wirksamkeit von explizitem *grammatischem* Sprachwissen lassen sich prinzipiell drei Standpunkte unterscheiden (zusammenfassend vgl. Pesce 2010: 17–25). Der erste Standpunkt bezeichnet die Annahme eines starken Wirkzusammenhangs zwischen grammatischem Wissen und sprachlichem Können (*strong-interface-position*, vgl. Bialystok 1978), der zweite Standpunkt steht für den Zweifel an jeglichem Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen (*non-interface-position*, vgl. Krashen 1981: 1–11). Vertreter_innen des dritten Standpunktes (*weak-interface-position*) gehen davon aus, dass grammatisches Sprachwissen von den Lernenden zwar nicht direkt in Sprachkönnen umgesetzt werden kann, dass es den Lernprozess jedoch zumindest indirekt positiv beeinflusst und beschleunigt:

Explicit knowledge, then, can contribute indirectly to interlanguage development. [...] A corollary of this position is that formal instruction directed at explicit knowledge may have a delayed rather than an immediate impact on the learners' interlanguage. (Ellis 1997: 124)

Zur Untermauerung der Annahme wird der Begriff des *noticing* ins Spiel gebracht, der entscheidend sei, dass auf Grundlage der bloßen Konfrontation des Schülers mit einem sprachlichen Phänomen (*input*) auch tatsächliche Verarbeitung (*intake*) entstehe (vgl. Schmidt 1990).

Beiträge zur Sprachbewusstheit lassen sich nun meist der *weak-interface-position* zuordnen (vgl. Rampillon 1997: 177, 182f; Morkötter 2005: 47; Gnutzmann 2010b: 118). Die Autor_innen verweisen dabei jedoch durchgehend auf die nach wie vor dünne empirische Basis zur Sprachbewusstheit (vgl. James/Garrett 1991: 18; Wolff 1993: 515; Gnutzmann 1997: 235, 2010b: 118f.), und damit komme ich nach dem Problem der theoretischen Modellierung und dem

Problem ihrer Wirksamkeit für das Sprachkönnen nun zur Empirie, dem dritten Problembereich der Sprachbewusstheit.

Zwar liegen von Morkötter (2005) und Fehling (2008) erste Studien zu Teilaspekten von Sprachbewusstheit vor, von denen sich manche erhoffen, dass sie den Forschungsbedarf allmählich reduzieren helfen (vgl. Gnutzmann 2010b: 119). Insgesamt muss die empirische Basis jedoch weiterhin als äußerst dünn gelten. Lapidar notiert etwa Jürgen Kurtz (2012: 109) in diesem Zusammenhang:

Auf der Grundlage der gegenwärtig vorliegenden Erkenntnisse und Theorien zum Sprachwissen und zur Sprachbewusstheit lassen sich noch keine entsprechenden Empfehlungen oder gar Prinzipien für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen in der Schule formulieren.

Dieser Mangel an Forschung zu einem seit etwa 20 Jahren vorliegenden Konzept könnte möglicherweise auf einige grundlegende Probleme der empirischen Erfassung mentaler Phänomene zurückzuführen sein, auf die Annelie Knapp in einem aktuellen Beitrag (vgl. Knapp 2013) hinweist. Einerseits ergeben sich diese Probleme aus den hier bereits thematisierten uneinheitlichen Definitionen von *language awareness*/Sprachbewusstheit und der daraus resultierenden vielfältigen Terminologie. Andererseits könnten grundlegendere Probleme jedoch in der Natur von *awareness*- bzw. Bewusstseins- und Bewusstheitskonzepten selbst liegen.

Erstens ist *awareness* als rein mentaler Vorgang auf einer anderen Ebene als funktionale sprachliche Kompetenzen angesiedelt und muss aus diesem Grund als grundsätzlich schwer beobachtbar gelten. Zudem ist fraglich, ob bewusste psychische Vorgänge in jedem Fall versprachlicht werden können, oder ob sie nicht vielmehr, wie Knapp (ebd.: 76) zu bedenken gibt, „von den Betroffenen evtl. auch nicht präzise verbalisierbar“ und daher nicht von außen beobachtbar sein können.

Zweitens stellt sich in Abhängigkeit von diesen Überlegungen das Problem der Datenerhebung: Inwiefern lassen gewonnene Daten Aussagen über das Vorhandensein und die Qualität von *awareness* zu? (vgl. ebd.)

Drittens schließlich stellt sich das Problem, dass *awareness* möglicherweise erst zum Zeitpunkt der Forschung entsteht, dass also die Datenerhebung selbst erst zu Sprachbewusstheit führt bzw. sie verstärkt (vgl. ebd.). Dieser dritte Aspekt wird nun durch das sogenannte Perspektivenproblem verschärft. Dabei handelt es sich um ein erkenntnistheoretisches Problem in Bezug auf mentale Vorgänge, das darin besteht, dass Bewusstseinsphänomene zunächst einmal ausschließlich aus einer Ich-Perspektive erlebt werden. Diese Perspektive, so das Anliegen jeder Bewusstseinsforschung, soll nun aus der Perspektive einer dritten Person

wissenschaftlich beschrieben und damit objektiv zugänglich gemacht werden, und zwar möglichst ohne dass dabei „die ‚Röte‘ des Rots oder das ‚Stechen‘ des Schmerzes“ (Kiefer 2008: 156), welche vom jeweiligen Bewusstsein erlebt werden, verloren gehen (vgl. ebd.: 156).¹³⁶ Inwieweit jedoch die Perspektiven der ersten und dritten Person überhaupt zur Deckung zu bringen sind, ist das noch zu klärende „wissenschaftstheoretische Kernproblem der Bewusstseinsforschung“ (ebd.).

Jedes weit gefasste Verständnis von Sprachbewusstheit hat sich einem empirischen Zugriff bislang systematisch entzogen. Die genannten erkenntnistheoretischen und forschungsmethodologischen Probleme liefern dafür einen Erklärungsansatz. Sie werden auch in jeder zukünftigen Studie zur Sprachbewusstheit zu berücksichtigen sein. Gleiches gilt auch für noch zu entwickelnde Ansätze zur empirischen Erforschung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit*.

4.3.3 Zur Bedeutung der Sprachbewusstheit für die Fremdsprachliche Diskursbewusstheit

Ich möchte die Bedeutung von *language awareness*/Sprachbewusstheit für das Konzept *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* im Folgenden in Bezug auf drei Probleme diskutieren, welche sich in der Rekonstruktion des Begriffsfeldes gezeigt haben: das Theorieproblem, das Performanzproblem und das Empirieproblem. Darüber hinaus ist auch eine konzeptuelle und begriffliche Klärung von Bewusstsein, Bewusstheit und Bewusstmachung notwendig.

Große Teile des Theorieproblems von *language awareness*/Sprachbewusstheit können auf die Frage zurückgeführt werden, was unter *language*/Sprache jeweils zu verstehen ist.¹³⁷ Hierbei ist zu betonen, dass das Konzept in der Rezeption häufig auf die Betrachtung sprachstruktureller Aspekte verkürzt und in der Folge einseitig mit traditionellem Grammatikunterricht in Verbindung gebracht wurde. Die Autoren der DESI-Studie etwa berufen sich zwar auf die „neuere *language awareness*-Forschung“ (Klieme et al. 2006: 8), beschränken sich jedoch in der Erhebung selbst auf die Fähigkeit zum Monitoring grammatischer und stilistischer Phänomene:

136 Der Philosoph Thomas Nagel hat dieses Problem 1974 in einem Aufsatz mit dem Titel *What is it like to be a bat?* anschaulich dargestellt.

137 An der Verwendung von *language awareness*, Sprachbewusstheit oder beiden Begriffen ist abzulesen, ob sich die jeweiligen Überlegungen auf die englischsprachige Diskussion, auf die deutschsprachige Diskussion oder auf auf beide bezieht.

Konkret sprechen die Testaufgaben drei Arten von sprachlichen Phänomenen an: – schwierige, spät und bewusst gelernte sowie durch den Sprachwandel gefährdete grammatische Phänomene (z.B.: Unterscheidung Dativ-/ Akkusativobjekt, Kongruenzen innerhalb eines Satzes – d.h. Übereinstimmungen hinsichtlich Kasus, Genus, Numerus, Person – über einen größeren Fokusbereich hinweg, Gebrauch des Genitivobjekts, Konjunktivformen), – indirekte Rede und Konjunktiv – Aspekte der Stilistik (vor allem häufig auftretende Wortverbindungen [so genannte semantische Kollokationen], Stilverträglichkeit, Stilistik des Konjunktivs 1 und 2). (ebd.: 8f.)

Dagegen wurden die Befürworter von *language awareness*/Sprachbewusstheit als sprach- und fremdsprachendidaktisches Leitkonzept nicht müde zu betonen, dass ein analytischer Blick auf die formale Seite von Sprache lediglich *einen* Aspekt bewusstmachender Verfahren darstelle. Dieser habe zwar durchaus seine Berechtigung als Teil sprachlichen Lernens, stehe jedoch neben anderen, ebenso wichtigen Aspekten (vgl. James/Garrett 1991: 12–20).

Es könnte für die Beilegung dieser Diskussion zielführend sein, das Ziel der Bewusstheit statt in Bezug auf ‚Sprache‘ allgemein eher in Bezug auf ‚Diskurse‘ anzubahnen, da der Diskursbegriff spezifischer ist und eine Verkürzung auf die Bedeutung ‚Grammatik‘ kaum zulässt. Für ihn spricht auch, dass er in der hier vorgeschlagenen Bedeutung (vgl. Kap. 4.2.4.) nicht nur die Gesamtheit von *language awareness* im Sinne von James/Garrett (1991) zu umfassen in der Lage ist, sondern dass er zudem einige der dort genannten Teildimensionen herausgreift und betont. Ein besonderes Gewicht käme durch den Diskursbegriff der politischen bzw. der machtbezogenen Dimension zu. Somit würde jene Dimension von Sprache aufgewertet, die gerade in der deutschsprachigen Debatte um Sprachbewusstheit in der bisherigen Rezeption unterrepräsentiert war. Gnutzmann etwa nennt diese Dimension zwar, allem Anschein nach aber nicht, weil er von ihrer Relevanz überzeugt wäre, sondern eher der vollständigen Wiedergabe der Konzeption nach James/Garrett zuliebe. Er schreibt (1997: 234, Hervorhebungen im Original):

Diese [die politische] Domäne gehörte ursprünglich nicht zum Kernbereich von *language awareness*. Warum diese Domäne dann doch integriert wurde, ist nicht ganz klar. Nicht unplausibel erscheint jedoch die Hypothese, daß dadurch der Vorwurf an die frühe Phase von *language awareness*, Schülerinnen und Schüler sprachlich und sozial zu disziplinieren, entkräftet werden sollte. Anders ausgedrückt: die Protagonisten von *language awareness* hatten Angst, mit dem konservativen Establishment identifiziert zu werden und hofften, auf diese Weise ihre ‚linken‘ Kritiker zufriedenzustellen.

Inwieweit diese Hypothese zutrifft, ist schwer zu beurteilen. Zutreffend ist mit Sicherheit, dass das Anliegen der politischen Bildung im Sinne einer allgemeinen Kritikfähigkeit bis in die 1990er Jahre tendenziell von Vertretern des linken

Spektrums formuliert wurde. Man denke an Theodor W. Adornos *Theorie der Halbbildung* (2006 [1959]), an Paulo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* (1993) oder an das maßgeblich von Norman Fairclough (1992b) geprägte Konstrukt der *critical language awareness*. Die Tatsache, dass politische Bildung ein traditionell linkes Anliegen darstellt, sagt allerdings nichts darüber aus, in welchem Maße die politische Dimension bei der Modellierung von *language awareness* für die Autoren eine Herzensangelegenheit war, in welchem Maße sie jedoch, wie Gnutzmann vermutet, lediglich als Zugeständnis an mögliche linke Kritiker aufgenommen wurde.

Angesichts der entschieden emanzipatorischen Stoßrichtung, die sich bereits bei Hawkins (1984) findet, erscheint mir jedoch die Aussage, die politische Dimension habe ursprünglich nicht zum Kern von *language awareness* gehört, als nicht zutreffend. So sind etwa die im Bullock-Bericht festgestellten Versäumnisse des britischen Bildungssystems im Ausgleich von sozialen Nachteilen eine eminent *politische* Problemstellung, und eben deren Lösung stellt von Beginn an eines der Hauptanliegen der *language awareness*-Bewegung dar (vgl. Kap. 4.3.2.). Hawkins (1984: 64f.) verteidigt zudem die Anbahnung solider Kenntnisse in der Verkehrssprache des jeweiligen Staates ausdrücklich gegen Vorwürfe, dies stelle eine (politische) Manipulation von sprachlichen und kulturellen Minderheiten dar. Vielmehr sieht er die wichtigste Legitimation des Vorhabens, möglichst allen Kindern und Jugendlichen solide Kompetenzen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch von *Standard English* zu vermitteln, darin, ihnen die Teilnahme an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu ermöglichen. Sprachliche Bildung ist somit nach Hawkins nicht als Manipulation, sondern im Gegenteil als Erziehung zu Autonomie und somit als Schutz vor Manipulation zu sehen. Den Kritikern des *language awareness*-Ansatzes wirft er seinerseits vor, lebende Gegenbeweise zu ihren eigenen Thesen zu sein. Sie seien nur deswegen in der Lage, ihre Kritik zu formulieren, weil sie selbst in ihrer Schulzeit eine bildungssprachliche Erziehung genossen hätten:

[...] why, having had the good fortune themselves to acquire the language of education, do they feel justified in arguing that the same opportunity to learn should be denied to the children now in school? (ebd.: 65)

Die Ziele von *language awareness* gehen jedoch, so Hawkins, über die Bedürfnisse einzelner Lernender hinaus. Diesen zu ermöglichen, ihr Mitbestimmungsrecht in autonomer Weise wahrnehmen zu können, sei eine der wichtigsten Zielsetzungen schulischen Lernens; es sei jedoch gleichzeitig auch eine Grundbedingung für eine demokratische Gesellschaft insgesamt. Der Versuch der Legitimierung von *language awareness* durch die Ausrichtung an den Zielen eines

demokratischen öffentlichen Schulwesens wird auch ersichtlich, wenn Hawkins in recht deutlicher Anspielung auf Ivan Illichs 1971 veröffentlichte Streitschrift *Deschooling Society* (deutsche Ausgabe 2003) das dort vertretene anarchistische Bildungsprogramm mit dem der demokratischen Schule kontrastiert. Kern des Letzteren ist für ihn ein „*apprenticeship in autonomy, which is vital for a democracy*“ (Hawkins 1984: 65, Hervorhebung im Original). Somit wird deutlich, dass die politische Dimension für das Konstrukt der *language awareness* zentrale Bedeutung hat, und zwar sowohl für die Bedürfnisse der einzelnen Lernenden als auch für den Fortbestand und die Stärkung demokratischer Gesellschaften insgesamt.

Das hier vorgeschlagene Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* basiert auf einem weit gefassten Verständnis der politischen Dimension von Sprache. Um zu betonen, dass diese Dimension nicht nur den Bereich der (professionellen) Politik, sondern interpersonelle Verhältnisse allgemein betrifft, könnte es sinnvoll sein, von der *machtbezogenen* Dimension zu sprechen. Diese würde auch die *soziale* Dimension umfassen. Es wäre daher nicht mehr notwendig, diese Dimension separat auszuweisen, wie es in der Diskussion um *language awareness*/Sprachbewusstheit üblicherweise geschieht.

Unabhängig davon, ob man Hawkins' Optimismus in Bezug auf das emanzipatorische Potential von *language awareness* teilt oder ob man mit ihren Kritikern hinter der Aufwertung der (nationalsprachlichen) Schulbildung eine verdeckte Manipulation durch die dominierenden Teile der Gesellschaft vermutet, steht außer Zweifel, dass das Konzept der *language awareness* zumindest schon zu einem frühen Zeitpunkt über eine deutlich erkennbare politische Dimension verfügte. Eine solide und handhabbare theoretische Modellierung von *language awareness* war gegen Ende der 1980er-Jahre dennoch dringend notwendig, nicht zuletzt um einer Kritik zu begegnen, deren Vertreter entweder eine Rückkehr zur traditionellen Grammatikanalyse oder Manipulationen im Sinne gesellschaftlich dominanter Gruppen befürchtete – oder beides. Garrett und James füllten diese konzeptionelle Lücke, indem sie *language awareness* in die oben aufgeführten fünf Dimensionen auffächerten (vgl. James/Garrett 1991: 12–20). Sie legten dadurch die vielleicht wichtigste Grundlage für die weitere Rezeption des Konstruktes, wobei sie in Übereinstimmung mit Hawkins auch und gerade die politische Dimension von Sprache betonten. Der Umstand, dass diese Dimension von *language awareness* in der deutschsprachigen Rezeption des Konstruktes eine eher marginale Rolle spielt, lässt sich daher aus den für spätere *awareness*-Ansätze maßgeblichen Schriften von Hawkins, James und Garrett nicht erklären. Ihre Ausführungen sind in dieser Hinsicht deutlich und unmissverständlich.

Die politische Domäne stellt insofern zunächst kein Problem der anglophonen Theoriebildung dar.

In einer anderen Domäne jedoch könnten die in der ursprünglichen Konzeption von *language awareness* nicht intendierten Bedeutungs- und Gewichtungsverschiebungen, die in der Rezeption zu erkennen sind, bereits auf der Theorieebene angelegt sein. Hierbei handelt es sich um jene Domäne, bei der es um die Analyse sprachlicher Strukturen gehen soll und die von James und Garrett als *cognitive domain* bezeichnet wird. Diese Bezeichnung legt die Frage nahe, inwiefern es sich bei der Bewusstmachung der anderen, also der affektiven, sozialen und machtbezogenen Domänen nicht ebenfalls um kognitive Prozesse handelt.¹³⁸ Man könnte daher gegen James' und Garretts Terminus der *cognitive domain* einwenden, dass dieser nicht nur den Gegenstand dieser Dimension von Bewusstmachung – sprachliche Strukturen – nicht beim Namen nennt, sondern dass er dabei auch suggeriert, dass die Bewusstmachung der anderen Domänen *kein* kognitiver Vorgang sei. Ich halte jedoch die Bewusstmachung der Mechanismen, auf deren Grundlage Sprache bzw. Diskurs funktioniert, *immer* für einen kognitiven Prozess. Statt von einer ‚kognitiven‘ Domäne wäre es daher möglicherweise sinnvoll, von einer ‚sprachstrukturellen‘ Domäne zu sprechen.

Ein weiteres Problem in der theoretischen Modellierung von *language awareness*/ Sprachbewusstheit stellt sich in Bezug auf die sogenannte Performanzdomäne. Diese unterscheidet sich insofern von den anderen Domänen, als es bei ihr nicht um einen bestimmten Aspekt von Sprache geht, der zum Gegenstand der Reflexion von Lernenden gemacht werden soll. Die Performanzdomäne steht meinem Verständnis nach vielmehr für die Frage, inwieweit das Zielkonstrukt der *language awareness*/Sprachbewusstheit eine generelle Wirksamkeit für die Förderung kommunikativer Kompetenzen aufweist. Mit anderen Worten, es geht um das Nachdenken über die Frage, inwieweit das Nachdenken über Sprache einen Mehrwert im Hinblick auf die Ziele des kommunikativen Unterrichts aufweist. Damit befindet sich das Nachdenken über die Performanzdomäne eine Abstraktionsebene über den anderen Domänen.¹³⁹ Zunächst sei daher festgehalten, dass es sinnvoll sein könnte, die Performanzdomäne aus dem Katalog der fünf Domänen von *language awareness* auszuklammern. Dies hat etwa Silvia Fehling (2008: 104) in ihrer empirischen Studie zur *language awareness* bei

138 Ich klammere die fünfte Domäne, die Performanzdomäne, an dieser Stelle aus. Sie wird unten gesondert diskutiert.

139 In der Terminologie der Systemtheorie würde man von einer Beobachtung dritter Ordnung sprechen. Vgl. Baraldi et al. 1997: 123; Berghaus 2001: 49.

bilingual unterrichteten Lernenden getan. Dieses Vorgehen leuchtet ein, denn während sich mit den passenden Instrumenten Daten zur kognitiven (sprachstrukturellen), affektiven, sozialen und politischen (machtbezogenen) Domäne erheben lassen, gilt dies für die Performanzdomäne nicht. Diese lässt sich lediglich als *Korrelation* zwischen den anderen Dimensionen und gemessener sprachlicher Performanz ausdrücken.

Unabhängig von der Frage, in Bezug auf welche Domänen von Sprache *language awareness*/Sprachbewusstheit angebahnt werden sollte, herrscht jedoch Einigkeit darüber, dass sie stets mit einem kognitiven Ebenenwechsel verbunden ist. Fremdsprachenunterricht, der sich am Ziel *awareness* oder ‚Bewusstheit‘ orientiert, verschiebt den Fokus von einer möglichst automatisierten, ‚unbewussten‘ kommunikativen Sprachverwendung hin zu einer ‚bewussten‘, analytischen Betrachtung von Sprache in all ihren Facetten, Verwendungs- und Wirkungszusammenhängen. Der Fokus fremdsprachlichen Lernens verschiebt sich somit zumindest zeitweise hin zum „Nachdenken über Sprache“ (Gnutzmann 1997: 228). In dieser Verschiebung sehe ich, wie oben bereits angedeutet, einen kognitiven, in vielerlei Hinsicht metakognitiven Prozess. Es ist daher mit dem Einwand zu rechnen, dass das hier entwickelte Konstrukt *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit*, das an die Tradition der *language awareness* anknüpft, einseitig kognitivistisch angelegt sei. Ich versuche, diesen Einwand mit einer dreifachen Argumentation zu entkräften.

Erstens wäre zu hinterfragen, inwiefern die Dichotomie *Kognition* vs. *Emotion* (und ggf. auch *Volition*) im Licht neuropsychologischer Forschung weiterhin aufrecht erhalten werden kann. Vieles deutet darauf hin, dass die Grenzen zwischen diesen Bereichen deutlich fließender sind als bisher angenommen. So konnte in zahlreichen empirischen Studien belegt werden, dass vordergründig bewusste Prozesse oft systematisch auf einer vorbewussten Ebene durch Emotionen beeinflusst werden (vgl. Kahneman 2012: passim).¹⁴⁰

Zweitens müsste auch eine Didaktik, die auf Emotionen im Sinne einer positiven, motivationssteigernden Einstellung zu fremden Sprachen allgemein, zu Differenzenerfahrungen etc. setzt, die hierfür eingesetzten Verfahren offen legen

140 Anstelle von *Kognition* vs. *Emotion* könnten die Konzepte System 1 vs. System 2 für zukünftige Forschung von Interesse sein, auch für fremdsprachendidaktische Fragestellungen. Der Psychologe Daniel Kahneman (2012) versteht unter System 1 ein ‚schnelles‘ (unbewusstes, emotional gefärbtes) System, das den Großteil der kognitiven Aktivitäten steuert. Es ist gewissermaßen der in unserem Gehirn eingebaute „Autopilot“. System 2 dagegen meint die ‚langsame‘ (bewusste, rationale) *Kognition*. Vgl. auch Damasio 2007 und Ariely 2008.

und sie für Kritik öffnen. Dies würde jedoch nichts anderes als einen kognitiven Zugriff bedeuten, der auch und vor allem den Lernenden selbst ermöglicht werden müsste. Ihnen diesen zu verwehren würde bedeuten, sie zu Objekten einer Pädagogik zu degradieren, wie sie in Rousseaus *Émile* entworfen wurde.

Drittens lässt sich die Gefahr, dass in Bewusstmachungsprozessen die affektiv-emotionale Ebene vernachlässigt wird, bannen, indem emotional-affektive Aspekte systematisch in diese Prozesse eingebunden werden. Dieses Vorgehen ist, wie oben ausgeführt, in der Modellierung von *language awareness* nach James und Garrett (1991: 12f.) bereits ausdrücklich angelegt. Diese unterstreichen sogar, dass die affektive Seite von Sprachbewusstheit ihrer Einschätzung nach in besonderem Maße beachtet werden sollte. Auch Gnutzmann (1997: 232) betont in direkter Anlehnung an James und Garrett die affektive Dimension. Sie nimmt somit einen festen Platz in der bisherigen theoretischen Modellierung von *language awareness*/Sprachbewusstheit ein.

Ich habe oben argumentiert, dass ein sozialphilosophisch verstandener Diskursbegriff dazu beitragen könnte, dass die politisch-machtbezogene Dimension von Sprache den Stellenwert bekommt, der ihr in den maßgeblichen Modellierungen von *language awareness*/Sprachbewusstheit ohnehin beigemessen wird. Ich möchte hier die Position vertreten, dass der Diskursbegriff dieses Potential auch im Hinblick auf die affektive Dimension von Sprache aufweist. Zwar steht die Diskurstheorie als Sprach- und Sozialtheorie in einer vorwiegend kognitivistisch-rationalistischen Tradition. Sie wurde jedoch auch in reflexiver Brechung auf sich selbst angewendet, wodurch die Existenz unterschiedlicher Rationalitäten offengelegt und somit der Geltungsanspruch der Diskurstheorie selbst relativiert werden konnte. Zudem kam es durch diskurstheoretische Arbeiten insbesondere auch in Bezug auf solche Themen zu überraschenden Einsichten, die üblicherweise als rein dem Bereich der Emotionen zugehörig wahrgenommen werden. Dies gilt etwa für die menschliche Sexualität, die, wie die Studien Foucaults zeigen, ebenfalls in erheblichem Maße von Diskursen geprägt ist (vgl. Foucault 1976). Auch andere, anscheinend ebenfalls stark emotional gesteuerte Bereiche menschlichen Denkens und Handelns, etwa die ästhetischen Reaktionen auf literarische oder filmische Werke, lassen sich aus diskurstheoretischer Perspektive reflektieren (vgl. Hallet 2007). Durch einen diskurstheoretisch geprägten Ansatz könnten Lernende daher etwa dafür sensibilisiert werden, welche Rolle gesellschaftliche Normvorstellungen bei der Produktion und Rezeption von Kunstwerken spielen, und inwieweit ihre eigenen subjektiven, ‚emotionalen‘ Reaktionen von diesen Normvorstellungen geprägt sind. Das Konstrukt der Diskursbewusstheit könnte daher in erheblichem Maße dazu beitragen, dass neben

der bisweilen vernachlässigten politischen Dimension von *language awareness* auch deren affektive Dimension mehr Beachtung erfährt.

Ich komme nach dem Theorieproblem nun auf das zweite Problem von *language awareness* zu sprechen, das Performanzproblem. Die Performanzdomäne findet sich, wie oben dargestellt, unter den fünf Domänen von *language awareness* nach James und Garrett. Es scheint sich jedoch um eine Domäne zu handeln, die sich von den anderen Domänen in zweierlei Hinsicht unterscheidet. Erstens betrifft sie das Konzept der *language awareness* insgesamt und wirft Fragen auf, mit denen sich, wie bereits oben festgestellt wurde, eher die fremdsprachendidaktische Forschung, die Autor_innen curricularer Vorgaben sowie Lehrkräfte, weniger jedoch die Lernenden selbst befassen müssen. Zweitens und in engem Zusammenhang mit dieser Feststellung betrifft die Performanzdomäne die Frage nach der Legitimation von *language awareness* als Leitkonzept des Fremdsprachenunterrichts. Ich halte daher eine separate Diskussion dieser Domäne für angebracht.

Für ein Verständnis des Performanzproblems ist es entscheidend, den didaktikgeschichtlichen Hintergrund zu berücksichtigen, vor dem das Konzept *language awareness* entwickelt wurde. Diesen Hintergrund bildet die kommunikative Fremdsprachendidaktik (vgl. Kap. 4.3.2.). *Language awareness*/Sprachbewusstheit kann und muss daher als Gegenentwurf zu einer Didaktik gesehen werden, welche auf Fähigkeiten bzw. Kompetenzen zur Erreichung von kommunikativen Zielen fokussiert. Dabei erhebt die kommunikative Didaktik für sich den Anspruch, diese Kompetenzen in besonders wirksamer Weise anbahnen zu können. Innerhalb des bis heute weiterhin dominierenden kommunikativen Paradigmas müssen sich konkurrierende Zielkonstrukte daher immer auch der Frage stellen, inwiefern sie die Zielsetzungen der kommunikativen Didaktik zu erreichen in der Lage sind, ein Legitimationsdruck, der auch für Ansätze in der Tradition der Sprachbewusstheit gilt. So räumt etwa Karen Schramm (2012: 201) für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache zwar den prinzipiellen Nutzen metakognitiver Zugänge ein, betont jedoch gleichzeitig die aus ihrer Sicht ungebrochene Bedeutung kommunikativer Kompetenzen, denen diese Metakognition nachzuordnen sei:

Aus dieser Perspektive [angesichts der traditionellen Ausrichtung der DaF-Didaktik auf die Vermittlung deklarativen Wissens] ist vorrangig nach dem Beitrag des lernerseitigen expliziten Sprachwissens nicht als eigenständiges Lernziel, sondern als Mittel zum Zweck der sprachlichen Kompetenzentwicklung zu fragen.

Vorbehalte hinsichtlich der Wirksamkeit und Effizienz von *language awareness* sind so alt wie das Konstrukt selbst. So notieren James und Garrett (1991: 17)

bereits zu Beginn der 1990er-Jahre in ihren Überlegungen zur Performanzdomäne einleitend:

This is the most contentious and certainly the most crucial issue in LA philosophy. The issue is whether knowing about language improves one's performance or command of the language; that is, whether analytical knowledge impinges on language behaviour.

Wie oben bereits erwähnt, vertreten sie in der Frage eine vorsichtig formulierte *weak-interface*-Position, von der sie jedoch einräumen, dass es sich im Grunde um eine Mutmaßung („conjecture“, ebd.: 20) handle. Dabei verweisen sie ausdrücklich auf die ausgesprochen dünnen empirischen Grundlagen zur Frage der Wirksamkeit von *language awareness*, stimmen jedoch gleichzeitig der grundsätzlichen Notwendigkeit solcher Forschung zu:

What seems to be spectacularly absent is research. Apart from the notable small-scale exception of LA validation reported here by Heap we know of no significant provision of research funding to investigate this crucial and obviously worrying question. (ebd.: 18)

Angesichts dieses Forschungsdefizits versuchen James und Garrett, die Wirksamkeit von *language awareness* mit einer theoretischen Überlegung plausibel zu machen. Dies tun sie, indem sie eine Defizitsicht auf das Konstrukt formulieren („a deficit view of LA“, ebd.: 19, Hervorhebung im Original). Lernen geschehe immer dann, wenn der/dem Lernenden die Differenz zwischen dem, was er weiß, und dem, was er nicht weiß, *bewusst* werde, und hierbei könne *language awareness* einen wichtigen Beitrag leisten: „[...] once we realise what we do know, we are able to identify what it is that we need to know“ (ebd.). Auch die neuere Forschung konnte jedoch keinen ursächlichen Zusammenhang zwischen *language awareness*/Sprachbewusstheit und sprachlicher Performanz herstellen (vgl. Kurtz 2012: 109).¹⁴¹

In Bezug auf eine Legitimierung des Zielkonstruktes der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit möchte ich das Performanzproblem hier aus zwei Gründen aus einer anderen Perspektive beleuchten. Erstens gilt der empirische Nachweis von direkten Wirkungszusammenhängen in Bildungskontexten aufgrund der Faktorenkomplexion grundsätzlich als äußerst schwierig („a never ending story“, Gnutzmann 1997: 235; zur Faktorenkomplexion als Problem der Fremdspracherwerbsforschung vgl. Grotjahn 2006: 248, 252f.). Dies gilt auch für den

141 Königs (2010: 327) nennt zwar eine neuere empirische Studie von Haukas 2009 zum L2-Erwerb des Deutschen, diese beziehe sich allerdings lediglich auf die Bewusstmachung sprachlicher Strukturen und des Lernprozesses selbst, d. h. auf eine der fünf Teildimensionen von *language awareness* sowie auf *language learning awareness*.

oft eingeforderten Beleg eines ursächlichen Zusammenhangs zwischen Sprachbewusstheit und Performanz in kommunikativen Situationen. Zweitens, und dies ist aus meiner Sicht das gewichtigere Argument gegen eine utilitaristische Begründung von Bewusstheit, kann der Legitimierungsbedarf im Hinblick auf kommunikative Kompetenz selbst in Frage gestellt bzw. relativiert werden, denn neben dieser können noch zwei weitere, mindestens ebenso relevante Anliegen fremdsprachlichen Lernens formuliert werden.

Dabei handelt es sich einerseits um das propädeutische Anliegen schulischer Bildung, ein Leitziel, das insbesondere in der Sekundarstufe II greift, das jedoch auch in den mittleren und unteren Jahrgängen angebahnt werden muss. Bereits Hawkins (1984: 6) hebt hervor, dass es allgemein als selbstverständliche Aufgabe von Schule angesehen wird, Lernende an Inhalte wissenschaftlicher Disziplinen wie Biologie oder Chemie heranzuführen. In gleichem Maße solle auch die Heranführung an linguistische Fragestellungen bereits in der Schule zu einer Selbstverständlichkeit werden und nicht länger einem ständigen Legitimationsdruck ausgesetzt sein. James und Garrett (1991: 18) vertreten einen ähnlichen Standpunkt, wenn sie schreiben:

[...] the view was cogently expressed [...] that LA [*language awareness*] needs no justification in terms of improvement in skill, just as biology does not have to prove that it has led to improved crop or stock production. The study of language is patently self-justifying.

Wenn man zudem davon ausgeht, dass Fachwissenschaften diskursive Systeme darstellen, wird deutlich, dass ein Nachdenken über Diskurse nicht nur in spezifisch linguistische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen einführen könnte, sondern auch im Sinne einer reflexiven Wissenschaftspropädeutik ein großes Potential aufweist.¹⁴²

Neben diesen Überlegungen zur Propädeutik lässt sich eine zweite Legitimationsgrundlage für *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anführen. Diese Grundlage bildet der allgemeine Erziehungsauftrag der demokratischen Schule (vgl. Kapitel 2.2.5. sowie Honneth 2013). Wenn Schule auf die Teilnahme an politischen Entscheidungsprozessen vorbereiten soll, dann sollte auch der Fremdsprachenunterricht diesen Auftrag ernst nehmen. Wenn man dabei davon ausgeht, dass gesellschaftliche Macht in hohem Maße über diskursiven Sprachgebrauch ausgeübt wird, liegt es für die Anbahnung einer selbstbestimmten Partizipation an dieser Macht nahe, auch im Fremdsprachenunterricht die Funktionsweise von Diskursen zu reflektieren. Die Legitimation *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit*

142 Zur reflexiven Thematisierung von Wissenschaften vgl. Breidbach 2007: 246ff.

könnte somit einerseits aus dem propädeutischen, andererseits aus dem emanzipatorischen Potential des Nachdenkens über Diskurse hergeleitet werden.

Ich möchte unterstreichen, dass diese Argumentation die Bedeutung kommunikativer Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht keineswegs grundsätzlich in Abrede stellen soll. Es geht vielmehr darum, deren Rolle als dominierendes oder gar einziges Anliegen fremdsprachlichen Lernens zu hinterfragen. Dabei müssen die Zielsetzungen kommunikativer Didaktik mit dem Leitziel einer fremdsprachlichen Diskursbewusstheit keineswegs kollidieren. Vielmehr können sich äußerst wünschenswerte Synergieeffekte ergeben.

So kann die Kontroversität, die sich aus der Bewusstmachung zueinander im Widerspruch stehender Diskurse und/oder Praxen ergibt, zu außerordentlich starken Kommunikationsanlässen werden.¹⁴³ Dies könnte insbesondere dann gelingen, wenn Bezüge zu den identitätsstiftenden Diskursen und Praxen der Lernenden hergestellt und durch deren Konfrontation mit anderen Diskursen und Praxen Differenzverfahren ermöglicht werden. Bewusstheit könnte somit in Form von Kommunikation über die Bedeutungsnetze angebahnt werden, in welche die Lernenden selbst, aber auch relevante Personen aus deren Umfeld (Lehrkräfte, Eltern, Geschwister, Freunde, Nachbarn, etc.) verstrickt sind. Auf diese Weise könnte der Fremdsprachenunterricht kulturelles Lernen im besten kulturwissenschaftlichen Sinne anbahnen.

Mögliche Themen der Bewusstmachung müssten dabei auch jene Bedingungen sein, unter denen schulisches Lernen stattfindet. Das Prinzip der Lernerautonomie könnte auf eine neue Ebene gehoben werden, wenn Lernenden nicht mehr nur in die Entscheidung einbezogen werden, wie sie bestimmte Lern- bzw. Kompetenzziele erreichen können, ein Vorgehen, das Barbara Schmenk (2004: 77) als „Scheinautonomie“ kritisiert. Vielmehr könnten sie auch lernen darüber nachzudenken, wer diese Ziele mit welcher Legitimation und im Rahmen welcher übergeordneten Zielvorgaben festlegt. Dies könnte dazu beitragen, dass Lernenden die Machtdimension von Sprache nicht mehr lediglich in den Kontexten von Politik und Werbung bewusst wird (vgl. Rampillon 1997: 179; Gnutzmann 1997: 234). Mit Hilfe bewusstmachender Verfahren, die um einen sozialphilosophisch verstandenen Diskursbegriff kreisen, ließe sich vielmehr zeigen, dass Macht eine geradezu allgegenwärtige Dimension von Sprache darstellt.¹⁴⁴ Machtstrukturen wären somit selbstredend auch in allen sozialwissenschaftlichen, linguistischen

143 Auf dieses Potential bewusstmachender Verfahren verweist auch Wolff (1993: 528f.).

144 Vgl. z.B. in Fairclough 1989 die Analysen einer Zeitungsmeldung über einen britischen Soldaten (49–55) sowie eines Textes über das Verhalten, das von Frauen in gynäkologischen Untersuchungen erwartet wird (58–62).

und sprachdidaktischen Ansätzen aufzuspüren, die sich als sprach- bzw. macht-kritisch verstehen und die oft suggerieren, sie betrachteten die Welt von einem neutralen Standpunkt aus.

Mit den bis zu dieser Stelle entwickelten Überlegungen versuche ich zu ergründen, inwiefern es zielführend sein könnte, das hier entwickelte Konstrukt im Anschluss an die Tradition der *language awareness*/Sprachbewusstheit als Fremdsprachliche *Diskursbewusstheit* zu modellieren. Es scheint, dass die fünf von James und Garrett (1991) formulierten Domänen von *language awareness* hierbei auf drei Schlüssel-domänen reduziert werden können:

1. Die affektive Domäne (James/Garrett: *affective domain*)
2. Die machtbezogene Domäne (James/Garrett: *social domain*, „*power*“ *domain*)
3. Die sprachstrukturelle Domäne (James/Garrett: *cognitive domain*)

Das in diesem Kapitel diskutierte Performanzproblem betraf vor allem die Frage, inwieweit sich die Wirksamkeit von Bewusstheitskonzepten für kommunikative Kompetenzen belegen lässt, um daraus eine Legitimierung dieser Konzepte abzuleiten. Ich habe dabei argumentiert, dass die Anliegen der Wissenschaftspropädeutik und der politischen Bildung als Legitimationsquellen eine ebenso große Beachtung finden sollten. In diesem Licht relativiert sich zumindest ein Teil des dritten Problems, das sich in der Rekonstruktion von *language awareness*/Sprachbewusstheit zeigte, des Empirieproblems. Ich gehe der Frage daher nicht weiter nach, inwieweit sich für Bewusstheitskonzepte eine Wirksamkeit hinsichtlich kommunikativer Kompetenzen empirisch belegen lässt. Es wird jedoch noch zu erörtern sein, inwieweit das Konstrukt der fremdsprachlichen Diskursbewusstheit seinerseits empiriefähig ist, eine Frage, deren Grundproblematik ich in Kapitel 4.3.2. in Anlehnung an Knapp (2013) referiert habe. Ich möchte die folgenden Abschnitte vielmehr der konzeptuellen und terminologischen Klärung der Begriffe *Bewusstsein*, *Bewusstheit* und *Bewusstmachung* widmen.

Es wurde schon mehrfach auf die terminologische Vielfalt hingewiesen, die in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskussion im Zusammenhang mit den Begriffen *awareness* bzw. *Bewusstheit* und mit den an sie angelehnten Termini zu beobachten ist (vgl. Küster 2012; Knapp 2013: 65). Diese Vielfalt lässt sich zumindest in Teilen auf die geringe Einheitlichkeit der englischsprachigen Theoriebildung zurückführen, auf deren Grundlage die Begriffe gebildet wurden (vgl. ebd.). Sie dürfte jedoch ebenso mit den offenen konzeptuellen Fragen zusammenhängen, die das menschliche Bewusstsein bis heute aufwirft (vgl. Kap. 4.3.1.). In jedem Fall liegt *awareness*-Konzepten die Annahme zugrunde, dass Sprache, vor allem Muttersprache, zunächst unbewusst verwendet wird (vgl. Hawkins 1984: 17ff.). Da Sprache jedoch eng mit dem Denken verwoben

ist, wird befürchtet, dass mit einer solchen unbewussten Sprachverwendung auch ein unbewusstes Denken und Lernen einhergehe. Durch die bewusste Verwendung von Sprache dürfte daher, so die Hoffnung, auch das in ihr sich vollziehende Denken und Lernen zu einem bewussten Prozess werden.

Es ist jedoch fraglich, inwieweit die binäre Opposition zwischen bewusstem und unbewusstem Denken bzw. Sprechen in dieser Form aufrecht erhalten werden kann. Für den Bereich des Lernens einer fremden Sprache ist auf Grundlage der Spracherwerbsforschung anzunehmen, dass bei den mentalen Prozessen, bei denen die Grenze von unbewusster zu bewusster Sprachverwendung überschritten wird, eher von graduellen Übergängen als von einem dichotomischen Gegensatz auszugehen ist (vgl. Gnutzmann 2010a: 17). Unabhängig davon, wie man sich diese Übergänge im Einzelnen vorstellen muss und ob für das Denken ähnlich graduelle Übergänge zwischen Bewusstsein, Vorbewusstsein und Unbewusstsein anzunehmen sind, lässt sich zumindest festhalten, dass die Vorstellung zweier voneinander getrennter mentaler Zustände und Kognitionssysteme durch das Begriffspaar *unbewusst* vs. *bewusst* tief in der Sprache und in Alltagsvorstellungen verankert ist.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit sich ein Konstrukt wie die hier entwickelte *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* so modellieren lässt, dass es in schulischen Lernumgebungen angebahnt werden kann. Die hierfür notwendige grundlegende Erschließung neurowissenschaftlicher Konzepte stellt zum jetzigen Zeitpunkt noch ein Forschungsdesiderat dar.¹⁴⁵ Ich unternehme in den folgenden Abschnitten dennoch den Versuch einer vorläufigen konzeptuellen und terminologischen Klärung. Hierbei lege ich das Konzept des *Wissens über Diskurse und Praxen* zugrunde, für das ich in Anlehnung an Sigmund Freuds Begrifflichkeit zur Beschreibung des psychischen Apparates vier Ebenen der Verfügbarkeit unterscheide.¹⁴⁶

- 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.

145 Eine praxisorientierte Monographie zum Thema *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* mit einem Schwerpunkt in der Dramapädagogik hat Michaela Sambanis (2013) vorgelegt.

146 Vgl. Freud 2012 [1912]: 25–36.

- 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.¹⁴⁷
- Ebene (4): nicht vorhandenes, nicht abrufbares Wissen

Diskursbewusstheit kann auf dieser Grundlage definiert werden als quer zu diesen Ebenen liegende, habitualisierte, schwebende Aufmerksamkeit für Diskurse und Praxen. Ein solches Verständnis von Bewusstheit schlagen auch Decke-Cornill und Küster (2015: 205f.) in Anlehnung an Hawkins vor:

Eine unmittelbare Entsprechung des Wortes [*awareness*] im Deutschen gibt es nicht. Gemeint ist eine Wachheit für bestimmte Zusammenhänge, nicht weit entfernt von dem, was in der Psychoanalyse als „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ bezeichnet wird. Sie steht im Gegensatz zur Strukturiertheit und Explizitheit formalisierten Wissens. Während Letztere sich unmittelbar lehren und bewusst lernen lassen, entspricht Erstere eher einer fragenden Grundhaltung, die der Einzelne über eine Veränderung eigener Lernhaltungen und Wirklichkeitsaneignungen erst langsam entwickeln kann.

Knapp (2013: 69) schlägt in Bezug auf das Konzept der (*intercultural*) *communicative awareness* ein ähnlich gelagertes Verständnis von *awareness* vor:

Folglich könnte (*intercultural*) *communicative awareness* ganz generell als eine ‚Hab-Acht‘-Haltung bzw. eine ‚Pass immer auf, was in der Interaktion vor sich geht und ob Missverständnisse durch kulturelle Divergenz aufgetreten sein könnten‘-Disposition verstanden werden [...].

Fremdsprachendidaktische Verfahren zur Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* müssten es in diesem Sinne ermöglichen, dass Lernende sich Wissen über Diskurse und Praxen der Ebenen 4 und 3 erschließen, es für eine begrenzte Zeit auf Ebene 1 vorhalten und es langfristig auf Ebene 2 verankern.¹⁴⁸

147 Das Unbewusste betrifft in der Psychoanalyse Wissen, das aufgrund von Tabu, Trauma usw. unzugänglich ist. Mit diesem Wissen zu arbeiten fällt in den Aufgabenbereich von Psychologen und Psychiatern. Hier ist dagegen solches Wissen gemeint, das durch bewusstmachende Verfahren im schulischen Unterricht erschlossen und reflektiert werden kann, wie z. B. Normvorstellungen über Geschlechterrollen.

148 In der neuropsychologischen Forschung wird davon ausgegangen, dass Menschen ihr Bewusstsein (Ebene 1) zu einem gegebenen Zeitpunkt auf maximal 7 Informationseinheiten richten können (vgl. Roche 2013: 65). Dies bedeutet, dass auch bei der aufmerksamen, bewussten Beschäftigung mit einem Thema (etwa über die Dauer einer Unterrichtsstunde hinweg) niemals lediglich Ebene 1, sondern immer auch ein zwischen den Ebenen 1 und 2 anzusiedelnder „Zwischenspeicher“ involviert ist. Diese Überlegungen verdeutlichen die Anschlussfähigkeit des hier vorgeschlagenen

Der Terminus ‚Bewusstmachung‘ erscheint dann als zutreffend, wenn Wissen von den Ebenen 4 und 3 auf Ebene 2 *unter Einbeziehung von Ebene 1* überführt wird. Hierbei spielt das Medium Sprache eine entscheidende Rolle, und zwar in mehrerlei Hinsicht:

Erstens ist davon auszugehen, dass Wissen nicht ontologisch gegeben, sondern intra- und intersubjektiv konstruiert ist. Der Gebrauch des Mediums Sprache – im Fremdsprachenunterricht: der Fremdsprache – ist hierfür unverzichtbar (vgl. Dalton-Puffer 2013: 139; Gnutzmann 2010a: 16). Von *bewusstem* Lernen wäre in besonderem Maße dann auszugehen, wenn dieser Vorgang selbst reflektiert wird.

Daraus ergibt sich zweitens, dass die Rolle schüleraktivierender Unterrichtsverfahren zu betonen wäre, insbesondere im Hinblick auf die systematische Ermöglichung von Schüler-Schüler-Interaktionen in der Fremdsprache (vgl. Bonnet et al. 2009: 185–187).

Damit Lernende drittens eine *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* im Sinne der hier entwickelten theoretischen Überlegungen entwickeln können, benötigen sie das dafür notwendige terminologische und konzeptionelle Rüstzeug, und zwar sowohl in Bezug auf die in diesem Kapitel diskutierten Konzepte (Bewusstsein vs. Bewusstheit, etc.) also auch in Bezug auf die im vorhergehenden Kapitel entwickelten diskurstheoretischen Überlegungen.

Als Zwischenfazit lässt sich somit festhalten, dass *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anzubahnen wäre, indem Diskurse und Praxen, die sich in fremdsprachigen Umgebungen manifestieren, durch Interaktionen in der Fremdsprache bewusst gemacht und auf ihre affektive, machtbezogene und sprachstrukturelle Dimension reflektiert werden.

Ich habe einen Leitbegriff, der für den deutschsprachigen Kontext von zentraler Bedeutung ist, in der hier geführten Diskussion bislang weitgehend ausgeblendet: Bildung. Ein Zielkonstrukt für die Fremdsprachendidaktik, wie es in dieser Arbeit entwickelt werden soll, ist jedoch auch in Bezug auf allgemeine bildungstheoretische Überlegungen zu reflektieren. Hierfür bietet sich ein bildungstheoretischer Entwurf an, der von der klassischen Bildungstheorie Humboldts ausgeht, jedoch zahlreiche neuere Ansätze verarbeitet, u. a. das bereits vorgestellte Konzept des *Widerstreits* von Jean-François Lyotard. Gemeint ist das von Hans-Christoph Koller entwickelte Konzept der *transformatorischen Bildung*, um das es im folgenden dritten und letzten theoriebildenden Teilkapitel gehen soll.

Ebenenmodells zu den Konzepten Ultrakurzzeitgedächtnis, Kurzzeitgedächtnis und Langzeitgedächtnis (vgl. ebd.), die jedoch gesondert zu erörtern wäre.

4.4 Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

4.4.1 Problemstellung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Der Bildungsbegriff verfügt in der deutschsprachigen Diskussion über eine gut 200jährige Tradition und spielt als Leitkategorie in gesellschaftlichen Debatten bis heute eine wichtige Rolle. Als zentrales Konzept der Erziehungswissenschaften und später der verschiedenen Fachdidaktiken wurde er allerdings seit den 1960er-Jahren auch vielfach in Frage gestellt. Die Hauptargumente, die gegen ‚Bildung‘ vorgebracht wurden und werden, lauten nach Einschätzung des Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller, dass es sich erstens um ein veraltetes Konzept handle, das zweitens für eine empirische Erforschung ungeeignet sei (vgl. Koller 2012: 10). Als Alternativen werden von den Kritikern, so Koller, „[...] (vermeintlich) anschlussfähigere Termini wie ‚Qualifikation‘, ‚Identität‘ oder ‚Autopoiesis‘ gefordert“ (ebd.).

Dieser Liste wäre noch der Terminus ‚Kompetenz‘ hinzuzufügen, der etwa seit der Jahrtausendwende wie kein anderer die pädagogische und didaktische – auch: fremdsprachendidaktische – Diskussion prägt, den Koller jedoch an dieser Stelle nicht erörtert.¹⁴⁹ Gerade in den Fremdsprachendidaktiken wird jedoch auch immer wieder auf den Bildungsbegriff zurückgegriffen, insbesondere dann, wenn es um die Beschreibung von Aspekten geht, die sich der Stufung und Messung entziehen und deswegen oft ‚weiche‘ Kompetenzen genannt werden (vgl. Fäcke 2013). Hierzu zählen etwa der literarisch-ästhetische Bereich (vgl. Küster 2003b) oder die Reflexivität von – sprachlichen und sachfachlichen – Lernprozessen (vgl. Breidbach 2007).

Auch Koller widersetzt sich dem Trend, den Bildungsbegriff aus der Diskussion auszublenden. Er stimmt den Kritikern des Bildungsbegriffs zwar insofern zu, als er ihn ebenfalls für veraltet hält, zumindest teilweise und in seiner klassisch-humanistischen Ausprägung. Im Hinblick auf die Notwendigkeit, dass eine pädagogische Leitkategorie nicht nur theoretisch beschrieben, sondern auch empirisch zugänglich gemacht werden muss, gibt er den Kritikern ebenfalls recht. Beide Probleme hält er jedoch auch auf Grundlage des Bildungsbegriffs für lösbar. Im Anschluss an Wolfgang Klafki und Jörg Ruhloff

149 Ein Überblick über den Diskussionsstand um den Kompetenzbegriff in den Fremdsprachendidaktiken findet sich bei Vollmer 2010b, ein aktueller Problemaufriss in Bezug auf literarisch-ästhetische Bildung bei Bonnet/Breidbach 2013.

unterstreicht Koller (2012: 10) dabei einen Aspekt, den er für einen entscheidenden Vorteil des Bildungsbegriffs hält:

Zumindest unter den an dieser Debatte Beteiligten herrscht dabei die Einschätzung vor, der Bildungsbegriff sei für die Erziehungswissenschaft insofern unverzichtbar, als er (oder vielleicht genauer: die Bildungstheorie als Teildisziplin) jenen Ort darstellt, an dem über Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll [...].

Die Kraft zur Bündelung einer notwendigen Debatte hat also, folgt man Kollers Argumentation, lediglich der Begriff Bildung, und darin könnte einer der Gründe liegen, warum er in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion trotz aller Kritik seit etwa 1990 auch eine „Renaissance“ (ebd.) erlebe.

Kollers bildungstheoretische Überlegungen nehmen ihren Ausgang in der Auseinandersetzung mit einem Denker, der den Bildungsbegriff so entscheidend geprägt hat, dass sein Name bis heute mit ihm untrennbar verbunden ist: Wilhelm von Humboldt. Humboldts Bildungsverständnis beruht auf zwei Grundannahmen. Erstens stellt er in der Tradition des Humanismus den einzelnen Menschen ins Zentrum seiner Überlegungen. Dessen Zweck ist nach Humboldt (1960–1981, Bd. I: 64; vgl. Koller 2012: 11) „[...] die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ Das vornehmste Ziel von Bildung ruht demnach im Menschen selbst, nicht etwa in seiner ökonomischen oder politischen Verwertbarkeit. Damit es zu dieser Bildung im Sinne einer Entfaltung der im Menschen angelegten „Kräfte“ kommen kann, sei jedoch die Auseinandersetzung mit der „Welt“ unabdingbar, in den Worten Humboldts (1960–1981, Bd. I: 235f; vgl. Koller 2012: 11) „[...] die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“

Die zweite von Humboldts Grundannahmen lautet nun, dass diese Wechselwirkung in erster Linie in Form von Sprache stattfindet, denn sie sei die wichtigste Mittlerin zwischen „Ich“ und „Welt“. Gleichzeitig ist für Humboldts Bildungskonzeption entscheidend, dass diese Vermittlung nicht im Sinne einer objektiven Repräsentation von „Ich“ bzw. „Welt“ erfolgt, sondern dass beide im Prozess der sprachlichen Vermittlung erst hervorgebracht werden. Humboldt (1960–1981, Bd. III: 426; vgl. Koller 2012: 12) nennt Sprache daher „das bildende Organ des Gedanken“. Der Doppelsinn zwischen *genitivus subiectivus* und *genitivus obiectivus* ist hier durchaus beabsichtigt. Zum einen ist Sprache das Werkzeug, über das die Gedanken verfügen, um sich selbst auszudrücken. Zum anderen werden die Gedanken selbst durch die Beschaffenheit der Sprache geprägt, derer sie sich lediglich zu bedienen glauben.

Humboldt formuliert bereits hier Überlegungen, die im 20. Jahrhundert etwa für Ludwig Wittgensteins Sprachphilosophie oder für den Konstruktivismus zentral werden sollten. Auch bei Michel Foucault wird die Idee zentral sein, dass Sprache – bei Foucault: Sprache als Diskurs – keine einfache Abbildfunktion hat:

Tâche qui consiste à ne pas – à ne plus – traiter les discours comme des ensembles de signes (d'éléments signifiants renvoyant à des contenus ou à des représentations) mais comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent. (Foucault 1969: 66f.)

Die Gesamtheit eines sprachlich verfassten Ensembles von Gedanken nennt Humboldt „Weltansicht“ (Humboldt 1960–1981, Bd. III: 434; vgl. Koller 2012: 13). Wenn Gedanken aber erst durch Sprache hervorgebracht werden können und Sprache ihrerseits die Beschaffenheit der Gedanken prägt, dann folgt daraus, dass unterschiedliche Sprachen auch unterschiedliche Gedanken hervorbringen. Das gleiche gilt für „Weltansichten“: Da sie in unterschiedlichen Sprachen gefasst sind, müssen sie sich zwangsläufig unterscheiden. Die Auffassung, dass mit jeder Sprache eine andere „Weltansicht“ einhergehe, legt nun im Hinblick auf Bildungsprozesse nahe, dass durch das Erlernen verschiedener Sprachen verschiedene „Weltansichten“ erschlossen werden können. Somit wird nachvollziehbar, warum Sprachen einen zentralen Platz in Humboldts Bildungstheorie einnehmen, denn durch sie werde dem Menschen „[...] der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen [...]“ (Humboldt 1960–1981, Bd. V: 111; vgl. Koller 2012: 13) erst zugänglich.

Die wichtigsten Anregungen, die Koller aus den bildungs- und sprachtheoretischen Arbeiten Humboldts bezieht, sind nun folgende:¹⁵⁰

Erstens verdankt er Humboldt die Einsicht, dass „Weltansichten“ sprachlich verfasst sind. Koller fügt dieser Überlegung den Aspekt hinzu, dass für Bildungsprozesse nicht nur die „Weltansicht“ und damit das Verhältnis zur Welt von Interesse ist, sondern ebenso das Verhältnis zu sich selbst, und auch dieses ist damit sprachlich verfasst. Beide Perspektiven fasst er im Anschluss an Rainer Kokemohr in der Formel „Welt- und Selbstverhältnisse“ zusammen (Koller 2012: 16).

Zweitens kann Koller ausgehend von Humboldts und Kokemohrs Überlegungen eine erste Aktualisierung des Bildungsbegriffs formulieren. Während ‚Lernen‘ *innerhalb* gegebener Welt- und Selbstverhältnisse stattfindet und diese *nicht*

150 Zu einer ausführlichen Diskussion der Humboldt'schen Sprach- und Bildungstheorie vgl. Koller 1997, 1999: 51–93.

grundlegend verändere, könne von ‚Bildung‘ nur dann die Rede sein, wenn diese Welt- und Selbstverhältnisse verändert, „transformiert“ werden (ebd.: 15). Diese Überlegung ist entscheidend für das Verständnis von Kollers Theorie transformatorischer Bildung. Er betont, dass er mit ihr nicht nur das Anliegen verfolgt, den traditionellen Bildungsbegriff neu und anders zu konzipieren. Gleichzeitig gehe es darum, Bildung selbst als „*Andersdenken* oder *Anderswerden*“ (ebd.: 9, Hervorhebung im Original) zu modellieren.

Wenn im Anschluss an Humboldt festgehalten werden kann, dass Welt- und Selbstverhältnisse sprachlich verfasst sind, und wenn Bildung in der Transformation dieser Welt- und Selbstverhältnisse besteht, dann liegt, so Koller weiter, in der Sprache auch ein vielversprechender Ansatz für die empirische Erforschung von Bildung. Über Sprache könnte der (qualitativ-)empirische Zugang zu jenen psychischen Transformationen möglich sein, die nach Koller Bildungsprozesse ausmachen.

Humboldts Bildungstheorie lässt jedoch aus Kollers Sicht auch einige Fragen offen (vgl. ebd.: 14f.). Die erste dieser Fragen betrifft die Auslöser von Bildungsprozessen. Wie müssen sie beschaffen sein, damit es in der Auseinandersetzung mit der Welt tatsächlich zu einer Transformation der „Weltansichten“ bzw. „Welt- und Selbstverhältnisse“ kommt? Die zweite Frage nimmt den Umstand in den Blick, dass Humboldts Bildungsverständnis möglicherweise von einem zu harmonistischen Verständnis der Differenzen zwischen verschiedenen „Weltansichten“ ausgeht. Inwieweit können und sollten diese möglicherweise gar nicht zu einem „Ganzen“ gefügt werden? Bildung bestünde dann vielleicht vielmehr darin, die Differenzen zwischen verschiedenen Weltansichten zu erkennen und auszuhalten, anstatt sie miteinander zu versöhnen. Die dritte Frage an Humboldt betrifft schließlich den Bereich Empirie. Wie genau können Bildungsprozesse einer wissenschaftlichen Erforschung zugänglich gemacht werden?

Auf Grundlage dieser Problemstellung, die sich aus der neuen Lektüre der Humboldt'schen Schriften ergibt, formuliert Koller vier Ansprüche an eine Theorie transformatorischer Bildung (vgl. ebd.: 17f.). Eine solche Theorie müsse, erstens, bei einer Beschreibung der Struktur der Welt- und Selbstverhältnisse ansetzen. Zweitens müsse sie formulieren, welche „Problemlagen und Krisenerfahrungen“ (ebd.) Bildungsprozesse auslösen. Drittens müsse sie genau beschreiben, auf welche Art und Weise die Transformationsprozesse selbst ablaufen. Viertens schließlich müsse sie die Grundlage für eine empirische Erfassung der transformatorischen Bildungsprozesse legen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Ansprüchen stellt das Kernanliegen von Kollers Theorieentwurf dar. Dieser steht im Zentrum der folgenden Abschnitte.

4.4.2 Grundzüge der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Koller entfaltet den Entwurf seiner Theorie transformatorischer Bildungsprozesse in vier Teilen, in denen die Möglichkeiten erörtert werden, die eingangs formulierten Ansprüche an eine solche Theorie einzulösen. Ich stelle diese Überlegungen in den folgenden Abschnitten überblicksartig und in der gebotenen Kürze dar. Im Anschluss an die Darstellung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse wird diese auf ihre Bedeutung für das im Rahmen dieser Arbeit zu entwickelnde Konzept der *Fremdsprachlichen Diskursbewusstheit* hin diskutiert.

Bezüglich der Strukturen von Welt- und Selbstverhältnissen diskutiert Koller die Gesellschaftstheorie Pierre Bourdieus, das Konzept der narrativen Identität, die strukturelle Psychoanalyse nach Jacques Lacan sowie Judith Butlers Konzept der Subjektivierung.

Bourdieu widmet sich in seinen soziologischen Studien der Frage nach dem Verhältnis von individuellem Handeln und gesellschaftlichen Vorgaben.¹⁵¹ Intuitiv scheint klar zu sein, dass Handeln niemals *ganz* individuell, aber auch niemals *ganz* sozial determiniert ist. Wie genau gestaltet sich nun das Verhältnis dieser beiden Pole? Nach Bourdieu spielt sich individuelles Handeln in der Tat innerhalb sozialer Vorgaben ab. Diese determinierten das Handeln zwar nicht, legten aber doch einen Rahmen fest, der einerseits bestimmte Verhaltensweisen ermögliche und andererseits – ein entscheidender Aspekt – bestimmte Alternativen ausschließe. Diesen Rahmen bezeichnet Bourdieu als ‚Habitus‘. Das Habitus-Konzept stellt das gesuchte Bindeglied zwischen individuellem Handeln und gesellschaftlichen Vorgaben dar. Dass diese Vorgaben erfolgreich und zuverlässig, d. h. ohne permanente soziale Kontrolle, eingehalten werden, wird nach Bourdieu dadurch sichergestellt, dass Individuen sie verinnerlichen: „Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l’habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit [...]“ (Bourdieu 1980: 94; vgl. Koller 2012: 25f.). Der Habitus Sorge auf diese Weise dafür, dass individuelles Verhalten relativ unabhängig von unmittelbar einwirkenden Faktoren geschehe (*indépendance relative*, Bourdieu 1980: 94), wodurch Kontinuität entstehe. Zwar sieht auch Bourdieu eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen Individuum und

151 Die für das Verständnis der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse notwendige Wiedergabe der maßgeblichen Bezugstheorien stützt sich auf Kollers Rezeption, da nur diese für das hier entwickelte Anliegen von Interesse ist. Von Koller angeführte Zitate habe ich im Originalzusammenhang überprüft.

Gesellschaft – ein Umstand, für den er die Formulierung „strukturiert-strukturierende Struktur“ geprägt hat:¹⁵²

Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent de *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes,[...]. (ebd.: 88, Hervorhebung im Original)

Im Habituskonzept überwiegt nach Kollers Einschätzung daher die „Trägheit und Veränderungsresistenz“ (Koller 2012: 27). Seine Bilanz lautet daher, dass das Habituskonzept in Bezug auf eine Bildungstheorie, die den Aspekt der Transformation in den Mittelpunkt stellt, nur bedingt fruchtbar sei. Wenn Bildung in der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen bestehe, wäre sie vielmehr „mit und gegen Bourdieu“ (ebd.: 28) als „*Transformation* des jeweiligen Habitus“ (ebd.: 28f, Hervorhebung im Original) zu begreifen. Eine solche Transformation ist jedoch im eher auf Bewahrung ausgerichteten Habituskonzept zunächst einmal nicht vorgesehen. Koller schätzt das Potential des Habitus-Begriffs zudem insofern als begrenzt ein, als Bourdieu auch einen Zusammenhang des Habitus mit dem Kapitalbegriff herstellt. Dies sei zwar im Hinblick auf die Offenlegung von Machtstrukturen, die sich nach Bourdieu durch die Anhäufung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital ergeben, von einigem Interesse. Die Überführung der Habitusstheorie in eine Theorie transformatorischer Bildung habe aber insofern eine Grenze, als bei Bourdieu kulturelles und soziales Kapital mit ökonomischem Kapital unter einem Aspekt gleichgesetzt werden: Bei allen drei Formen von Kapital gehe es nach Bourdieu vorwiegend um eine (quantitative) Akkumulation mit dem Ziel, die persönliche Machtposition auszubauen. Koller zufolge erschwert aber eben dieser Aspekt in Bourdieus Gesellschaftstheorie den Versuch, soziales und kulturelles Kapital nicht nur im Hinblick auf ihre Quantität, sondern auch im Hinblick auf ihre Qualität und damit auf ihre mögliche Transformation hin zu analysieren (vgl. ebd.: 31).

Auf der Suche nach einer angemessenen Beschreibung von Welt- und Selbstverhältnissen nimmt Koller in einem nächsten Schritt den Begriff der Identität in den Blick, in dem er im Unterschied zum Habituskonzept auch für die „individuelle, psychische Seite des Welt- und Selbstbezugs“ (ebd.: 34) ein vielversprechendes Potential sieht. Unter Rückgriff auf Klaus Mollenhauer betont

152 In Bezug auf das Verständnis von Kultur findet sich ein ähnlicher Gedanke in der bereits zitierten Metapher von Clifford Geertz (vgl. Kap. 1.2.), der diese als vom Menschen selbst gesponnenes Bedeutungsgewebe definiert hat, in das dieser selbst verstrickt ist.

Koller, dass Identität eine Fiktion darstelle, bei der es sich im Grunde um eine „Einheit des Vielerlei“ (Mollenhauer 2008: 156; vgl. Koller 2012: 34) handle.¹⁵³ Mollenhauer noch einmal zitierend, hebt Koller hervor, dass „eine so verstandene Identität ‘in Fragen der Bildung des Menschen nur als Problem, nicht als Tatsache‘“ zu verstehen sei. (ebd.) So könne weder in diachroner Perspektive, also über den Verlauf einer Biographie hinweg, noch in synchroner Perspektive, also etwa über verschiedene soziale Rollen hinweg, ohne weiteres von Identität ausgegangen werden (vgl. ebd.: 36f.). Wenn Identität aber nicht mehr als selbstverständlich gegebene Einheit einer Persönlichkeit angenommen werden kann, so stellt sich die Frage, wie es dennoch zu der Einheitlichkeit kommt, mit der wir uns selbst und andere wahrnehmen.

Auf der Beobachtung, dass diese Einheitlichkeit anscheinend durch den Vorgang des Erzählens hergestellt werden kann, beruht nun das Konzept der ‚narrativen Identität‘. Koller stützt sich bei der Diskussion dieses Konzeptes vorwiegend auf die Arbeiten Paul Ricœurs und Guy Widdershofens (vgl. ebd.: 36ff.). Deren Kernthese laute, dass die Einheit der Person nicht empirisch vorhanden sei, sondern im Akt des Erzählens immer wieder neu performativ hergestellt werden müsse. Ähnlich wie bei Bourdieu findet sich auch in den Überlegungen zur narrativen Identität die Frage nach dem Zusammenhang zwischen individueller Erfahrung und sozialer Bedingtheit. Mögliche Diskrepanzen zwischen diesen beiden Wirkkräften werden nach Ricœur dadurch bewältigt, dass die individuelle Erzählung nicht frei von Vorgaben erfolge, sondern sich an narratologischen Konventionen orientiere. Zunächst disparate und chaotische Erlebnisse könnten von Menschen so in die Form einer für andere plausiblen Erzählung gebracht und dabei in eine sinnvolle Einheit überführt werden, und eben hierdurch entstehe narrative Identität.¹⁵⁴ Entscheidend ist dabei, dass der performative Akt des identitätsstiftenden Erzählens nicht nur an andere gerichtet ist, die von der Erzählung überzeugt werden sollen, sondern dass auch der Erzählende selbst gewissermaßen zu seinem eigenen Zuhörer wird. Aus dem Konzept der narrativen Identität folgt daher, dass Ordnung, Sinn und Identität nicht in mehr oder weniger wahrheitsgetreuer Form durch Erzählungen weitergegeben

153 Identität als Einheitlichkeit der individuellen Psyche wird zunehmend auch auf dem Gebiet der Neurowissenschaften in Frage gestellt (vgl. Gazzaniga 2012).

154 Die Ordnung stiftende Funktion jeder Narration wurde u.a. in Byrons *Don Juan* thematisiert und im Englischen zum geflügelten Wort („Truth is stranger than fiction.“) Spätere humoristische Zuspitzungen werden Mark Twain und Tom Clancy zugeschrieben („The difference between fiction and reality? Fiction has to make sense!“).

werden, denn dafür müssten sie schon vor dem Akt des Erzählens ontologisch vorhanden sein. Vielmehr entstehen sie erst in diesem Akt des Erzählens – als Narration und Selbst-Narration.

Wenn Bildung in der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen stattfindet, diese jedoch maßgeblich in Form von Narrationen konstituiert sind, dann müssten, so folgert Koller, Narrationen in einer Theorie transformatorischer Bildung eine zentrale Rolle spielen (ebd.: 44). Sie könnten nicht nur wertvolle Hinweise in Bezug auf die Struktur der jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse bereithalten. Vielmehr wäre auch zu vermuten, dass transformatorische Bildungsprozesse zu Bruchstellen in den sozial vorgegebenen Erzähl-Genres führen. Narrationen könnten daher sowohl Hinweise auf Anlässe von Bildungsprozessen liefern als auch, da sie sprachlich verfasst sind, den empirischen Zugriff ermöglichen.¹⁵⁵

Auf der Grundlage dieser für Koller zumindest vorläufig zufriedenstellenden Analyse der Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen lautet die nächste Frage, der er sich ausführlich widmet, welche Anlässe das Potential haben könnten, deren *Transformation* auszulösen. Hierfür diskutiert er zwei Ansätze, welche der Vermutung nachgehen, dass hierfür vor allem krisenhafte Erfahrungen in Frage kommen: Günter Bucks Konzept der ‚negativen Erfahrung‘ und Bernhard Waldenfels‘ Konzept der ‚Erfahrung des Fremden‘. Eine weitere Spur, der Koller aus der Suche nach Anlässen für Transformationen nachgeht, ist Jean-François Lyotards Philosophie des Widerstreits, ein Ansatz, den er zuvor bereits in seiner Habilitationsschrift ausführlich und ebenfalls vor dem Hintergrund der Humboldt’schen Bildungstheorie rezipiert und für bildungstheoretische Diskurse fruchtbar gemacht hat (vgl. Koller 1999: 23–49).

Buck entwickelt sein Konzept der negativen Erfahrung auf Grundlage der Hermeneutik, von der er die Position übernimmt, dass menschliche Erfahrung immer vor einem ‚Erwartungshorizont‘ stattfindet. Durch das Vorhandensein eines Horizonts werde Erfahrung erst möglich, und gleichzeitig haben Erfahrungen das Potential, Horizonte zu verändern. Was geschieht aber, wenn sich eine Erfahrung *nicht* in Erwartungen einfügen lässt, die durch einen vorhandenen und bekannten Horizont gegeben sind? Hierfür prägt Buck den Begriff der ‚negativen Erfahrung‘. Koller (2012: 76) fasst diese Überlegungen Bucks mit den Worten zusammen, dass durch eine solche negative Erfahrung, ‚[...] hinter‘ dem

155 Da die Überlegungen zur strukturalen Psychoanalyse nach Jacques Lacan und zum Konzept der Subjektivierung nach Judith Butler in der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse lediglich eine marginale Rolle spielen, werden sie hier nicht dargestellt.

bisherigen, nun negierten Horizont ein neuer Horizont auftaucht, der einen adäquateren Rahmen für das Verständnis des Gegenstandes bietet.¹⁵⁶

Das Potential dieses Ansatzes für eine Theorie transformatorischer Bildung liegt auf der Hand. Koller (2012: 77, Hervorhebung im Original) resümiert:

So könnte man sagen, dass das Welt- und Selbstverhältnis der Subjekte, die einen transformatorischen Bildungsprozess durchlaufen, durch bestimmte Problemlagen *negiert*, d.h. in Frage gestellt, destabilisiert oder gar völlig außer Kraft gesetzt wird. Und der Transformationsprozess, aus dem neue, zur Problembearbeitung besser geeignete Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgehen, ließe sich mit Buck als Horizontwandel bzw. als zweite, absolute Negation begreifen.

Dies mache vor allem deutlich, dass Bildung in Abgrenzung von Humboldt nicht etwa als harmonischer Vorgang zu begreifen sei, sondern vielmehr als „[...] radikale Infragestellung bisheriger Welt- und Selbstverhältnisse erscheint und somit das Krisenhafte und Riskante an Bildungsprozessen betont wird“ (ebd.: 78).

Ähnlich wie Bucks Konzept der ‚negativen Erfahrung‘ beschäftigt sich auch Waldenfels’ Konzept der ‚Erfahrung des Fremden‘ mit der Frage, wie Menschen mit Erfahrungen umgehen, die sich zunächst einmal nicht in ihre bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse einordnen lassen. Koller untersucht daher auch diesen Ansatz auf sein mögliches Potential für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Zentral sei dabei der von Waldenfels hervorgehobene Aspekt, dass Fremdheit nie ein absolutes, sondern immer ein relationales Verhältnis darstelle. Das Fremde zeichne sich dadurch aus, dass es eine bedrohliche oder verlockende „Beunruhigung“ (ebd.: 83) auslösen könne. Koller sieht daher in der ‚Erfahrung des Fremden‘ eine „typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse“ (ebd.: 85). Über Waldenfels hinausgehend und im Anschluss an Julia Kristeva unterstreicht Koller (ebd.: 83, Hervorhebung im Original) zudem, dass Fremdheitserfahrungen sowohl *zwischen* als auch *innerhalb von* Individuen auftreten können: „In diesem Sinne lässt sich sagen, dass Fremdes sowohl *inter-* als auch *intrapersonell* – und ebenso *inter-* wie *intra*kulturell – in Erscheinung treten kann“ (vgl. Kap. 3.2.2.).

Der dritte theoretische Ansatz, dem Koller auf der Suche nach Anlässen für transformatorische Bildungsprozesse nachgeht, ist die Diskurstheorie des französischen Philosophen Jean-François Lyotard. Dieser geht in seinen beiden zentralen Schriften *Das postmoderne Wissen (La condition postmoderne, 1979)* und

156 Zwischen dem Begriff der ‚Erfahrung‘ und dem konstruktivistischen Begriff der ‚Perturbation‘ tut sich eine interessante Parallele auf, der Koller jedoch nicht nachgeht. Gleiches gilt für die ‚Erfahrung des Fremden‘ nach Waldenfels (s. u.).

Der *Widerstreit* (*Le différend*, 1983) von der Annahme aus, dass Wahrheit durch die Verkettung von Sätzen nach bestimmten Regeln eines Sprachspiels erzeugt wird. Die höhere Ordnungsebene dieser Sprachspiele nennt Lyotard *Diskursart*.¹⁵⁷ Lyotard betont, dass in der Postmoderne eine ‚große Erzählung‘, eine Meta-Diskursart, die alle anderen Diskursarten zu ordnen in der Lage wäre, nicht mehr gegeben und auch nicht mehr zu vertreten sei. Vielmehr sei von der Existenz verschiedener, prinzipiell gleichwertiger, potentiell inkommensurabler Diskursarten auszugehen. Heutige plurale Gesellschaften müssten sich daher darum bemühen, auch eine Pluralität von Diskursarten anzuerkennen. Den Gegensatz zwischen verschiedenen inkommensurablen Diskursarten nennt Lyotard *différend* (‚Widerstreit‘). Statt diesen *différend* zu akzeptieren und offenzuhalten, werden Konflikte jedoch häufig, so Lyotard, von einem *différend* in einen *litige* (‚Rechtsstreit‘) umgewandelt und auf diese Weise beigelegt. Anstelle der ethisch gebotenen Akzeptanz von Pluralität bedeute dies aber, dass sich *eine* Diskursart auf Kosten anderer Diskursarten durchsetze:

A la différence d'un litige, un différend serait un cas de conflit entre deux parties (au moins) qui ne pourrait pas être tranché équitablement faute d'une règle de jugement applicable aux deux argumentations. (Lyotard 1983: 9)

Für eine Theorie transformatorischer Bildung sind Lyotards Überlegungen nach Kollers Einschätzung von großem Interesse, und zwar nicht, weil sie sich gut integrieren ließen, sondern vielmehr, weil sie eine radikale Herausforderung an bildungstheoretische Diskurse insgesamt darstellten. Da Bildungstheorien ebenfalls Diskursarten seien, lege der Gedanke des Widerstreits zwischen Diskursarten nämlich die Frage nahe, ob nicht auch sie lediglich weitere Sprachspiele darstellten. In diesem Fall seien sie als „große Erzählungen“ zu betrachten, da sie „pädagogisches Wissen und pädagogisches Handeln zu legitimieren versuchen“ (ebd.: 95). In diesem Licht wären auch Bildungsdiskurse, so Koller, konsequent im Hinblick auf die Bewahrung eines *différend* auszurichten. Hierfür sei eine Neuausrichtung des Bildungsbegriffs in folgendem Sinne notwendig:

Meine bildungstheoretische Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen läuft nun auf den Vorschlag hinaus, die ethische Dimension bei Lyotard als Ausgangspunkt für eine Neufassung des Bildungsbegriffs zu nehmen und Bildung als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist. Auf eine Formel gebracht lässt sich die

157 Es handelt sich jeweils um die höchste Ordnungsebene. In der hier vorgeschlagenen Terminologie wären dies im Anschluss an Foucault und Fairclough *Diskursordnungen* (vgl. Kap. 4.2.4.).

Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden. (Koller 2012: 97)

Wenn nun ein Anlass für eine Transformation von Welt- und Selbsthältnissen vorliegt – in der Regel durch eine krisenhafte Erfahrung, die als ‚negative Erfahrung‘, als Fremdheitserfahrung oder als Unvereinbarkeit von Diskursarten beschrieben werden kann –, wie genau entsteht aus dieser Situation etwas Neues? Dieser Frage widmet sich Koller im dritten Teil seiner Überlegungen. Er unterteilt diese im Hinblick auf die Entstehung neuen Wissens, auf die Entstehung neuer Interaktionsstrukturen und auf die Entstehung neuer Lesarten (vgl. ebd.: 101–135). Ich beschränke mich hier auf die Darstellung der Erkenntnisse, die Koller aus dem Werk von Charles Sanders Peirce sowie aus Judith Butlers Konzept der Resignifizierung gewinnt und in seinen Entwurf einer Theorie transformatorischer Bildung integriert.

Neues Wissen entstehe nach Peirce auf drei unterschiedliche Arten: erstens durch Induktion, worunter das Formulieren einer allgemeinen Regel auf Grundlage eines Falls zu verstehen sei; zweitens durch Deduktion, worunter die Zuordnung eines Falles zu einer allgemeinen Regel zu verstehen sei (ebd.: 109). Lediglich die dritte Form der Erkenntnisgewinnung bringe jedoch wirklich neues Wissen hervor. Für sie prägt Peirce den Begriff der ‚Abduktion‘. Unter Abduktion versteht Peirce eine „[...] Operation, die eine *neue* Regel für ein bislang unerklärbares Phänomen findet“ (ebd.: 110). Dies ist für Koller im Hinblick auf transformatorische Bildungsprozesse in zweierlei Hinsicht von Interesse: Erstens sei für ihr Zustandekommen auf Grundlage von Abduktionen die „[...] habituelle Bereitschaft [notwendig], eigene Überzeugungen in Frage zu stellen“ (ebd.: 111). Zudem sei entscheidend, dass Abduktionen „[...] Spielräume für experimentierendes Handeln benötigen, die frei von rationaler Steuerung und externer Erfolgskontrolle sind“ (ebd.).

Auf der Suche nach einer angemessenen Beschreibung für die Entstehung von Neuem in transformatorischen Bildungsprozessen beschäftigt Koller sich schließlich mit Judith Butlers Konzept der ‚Resignifizierung‘. Butler entwickelt es auf der Grundlage von John Langshaw Austins Sprechakttheorie und illustriert es am Beispiel des hasserfüllten Sprechens (*hate speech*). Sprache hat offensichtlich das Potential, zu erniedrigen und zu verletzen, aber hat sie auch das Potential, so die Ausgangsfrage, sich gegen die Absichten von hasserfülltem Sprechen zur Wehr zu setzen? Im Kontext der Sprechakttheorie stellt sich an dieser Stelle erneut die Frage nach der sozialen Verfasstheit von Diskursen und „[...] nach

den Bedingungen der Möglichkeit dafür, dass Subjekte innerhalb einer gegebenen gesellschaftlichen und politischen Ordnung verändernd wirksam werden können“ (ebd.: 131). Es ist dieses Potential im Hinblick auf Veränderungen von Konventionen, die Judith Butlers Ansatz für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse interessant machen. Dessen Potential liegt nach Koller insbesondere darin, dass Butler die performative Wiederholung von Sprechakten hervorhebe. Da solche Wiederholungen prinzipiell auch als Resignifizierung erfolgen können, enthielten sie daher die „Chance einer Transformation“ (ebd.). Solche Transformationen seien etwa dann zu beobachten, wenn diskriminierte Minderheiten abwertende Bezeichnungen mit Stolz verwenden und so deren performative Wirkung umdeuten.

Butlers Konzept der Resignifizierung unterscheidet sich in einem wichtigen Punkt von den bis zu dieser Stelle rezipierten Ansätzen von Buck, Waldenfels, Lyotard und Peirce. Diese hatten Koller zu dem Zwischenergebnis geführt, dass Bildungsprozesse als tendenziell tiefe Brüche in Welt- und Selbstverhältnissen zu modellieren seien, als „Außerkräftsetzen einer Ordnung“ (ebd.: 85), als „absolute Negation“ (ebd.: 77), die durch „Überraschung oder sogar existenzielle Erschütterung“ (ebd.: 110) ausgelöst werde. Im Gegensatz dazu lassen sich auf Grundlage von Butlers Überlegungen transformatorische Bildungsprozesse auch als allmähliche, kleinschrittige Vorgänge beschreiben:

Das Neue wäre demzufolge also nicht das ‚ganz andere‘, völlig Unbekannte, Noch-nie-Dagewesene, sondern vielmehr eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt. (ebd.: 135)

Hierdurch werde die Entstehung des Neuen „entmystifiziert“ (ebd.), und gleiches gelte für transformatorische Bildungsprozesse, die an das Konzept der Resignifizierung anknüpfen. Das Neue entstehe dabei durch Anregungen aus der „[...] diskursive[n] Außenwelt, die gleichsam die Stichworte liefert, die in den resignifizierenden Praktiken (fehl-)angeeignet werden können“ (ebd.). Ähnlich wie der Ansatz der narrativen Identität weisen auch diese Überlegungen auf Möglichkeiten der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse hin, die Koller im letzten Teil seines Theorieentwurfes erörtert.

Nachdem die Strukturen von Welt- und Selbstverhältnissen aus Kollers Sicht hinreichend beschrieben und die Anlässe und die möglichen Ergebnisse ihrer Transformation diskutiert sind, münden die Überlegungen zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse schließlich in Fragen zur deren empirischer Erforschung. Hierbei befasst er sich zunächst damit, „unterschiedliche Formen pädagogischen Wissens“ (ebd.: 141) voneinander abzugrenzen. Im

Anschluss an einen Vorschlag Peter Vogels unterscheidet er dabei „Empirische Erziehungswissenschaft“, „normatives oder handlungsleitendes Wissen“ sowie „Theoretische Erziehungswissenschaft“, eine Wissensform, für die er alternativ die Bezeichnung „Reflexives Wissen“ vorschlägt (vgl. ebd.). Diese Formen des Wissens seien im Sinne Lyotards als unterschiedliche Diskursarten zu verstehen. Daraus folge, dass ihr Verhältnis als das eines Widerstreits aufzufassen und damit möglicherweise nicht auflösbar sei.

Diese Vorüberlegungen zur empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse sind von erheblicher Tragweite für Kollers Theorieentwurf: Zum einen erteilt er mit ihnen jeglicher Vereinnahmung reflexiver Theoriebildung im Hinblick auf ihre (v.a. quantitativ-)empirische Verwertbarkeit eine Absage. Zum anderen macht er damit die Grenzen des eigenen Vorhabens deutlich, denn auch bei der Überführung einer reflexiven Bildungstheorie in eine qualitative Studie solle man nicht den Fehler begehen „[...] so zu tun, als könne sie [...] die soziale Wirklichkeit von Bildung [...] *angemessen* oder gar *vollständig* und ohne Rest erfassen“ (ebd.: 147f, Hervorhebung im Original). Hierfür gebe es mindestens zwei Gründe:

Erstens sei auch mit solchen „[...] Aspekte[n] des Bildungsgeschehens [zu rechnen], die sich empirischer Identifizierung möglicherweise völlig entziehen [...]“ (ebd.: 148), also sowohl einem quantitativen als auch einem qualitativen Zugriff. Zweitens sei zu berücksichtigen, dass „[...] aufgrund der sozialen Normativität und der Adressierungsstruktur jeder Narration lebensgeschichtlichen Erzählungen notwendigerweise entscheidende Momente oder Aspekte ihres Referenten entgehen“ (ebd.: 149). Auch empirische Forschung im qualitativen Paradigma produziert demnach unvermeidlicherweise blinde Flecken, weil in Narrationen ebenfalls nur ein ausschnitthaftes Bild entsteht, das – ich ergänze – möglicherweise nur partiell ausgewertet wird.

Für den Zugriff auf transformatorische Bildungsprozesse setzt Koller nun im Anschluss an die Arbeiten Rainer Kokemohrs und Winfried Marotzkis auf biographische Verfahren (vgl. ebd.: 154). Für diese empfiehlt er das narrationsanalytische Auswertungsverfahren nach Fritz Schütze, das im Gegensatz zu ähnlichen Vorgehensweisen vor allem den Vorteil aufweise, dass „[...] das erhobene Material [...] in seiner tatsächlichen sequenziellen Struktur ausgewertet“ (ebd.: 155) werde. Dieses Verfahren sei noch im Hinblick auf einen wichtigen Aspekt zu erweitern. Während biographische Verfahren lediglich darauf ausgerichtet sind, Prozesse im Rückblick zu rekonstruieren, seien doch potentiell auch solche Bildungsprozesse von Interesse, die sich „[...] in der Erzähl*gegenwart*, also

während des biographischen Interviews selber vollziehen [...]“ (ebd.: 156, Hervorhebung im Original).

Bei der Auswertung sei im Hinblick auf die Transformationen selbst besonders auf „[...] Brüche und auf die Wahl neuer, bisher nicht realisierter Handlungsmöglichkeiten [...]“ (ebd.: 165) zu achten. Zudem seien auch kleine Änderungen in Welt- und Selbstverhältnissen sichtbar zu machen. Hierfür empfiehlt Koller (ebd.: 165) unter Rückgriff auf Judith Butlers Konzept der Resignifizierung, auch auf feine Bedeutungsverschiebungen zu achten:

Methodisch folgt daraus, dass es darauf ankommt, zu untersuchen, inwiefern Sprecherinnen oder Sprecher in einem jeweils bestimmten Kontext (wie z.B. einem biographischen Interview) kulturell bereitliegende Muster aufgreifen, aber durch die Art und Weise der Kontextualisierung in ihrer Bedeutung verändern und so neue Bedeutungen hervorbringen.

Schließlich sei auch der Rückgriff auf Lyotards Diskursbegriff in methodologischer Hinsicht von Gewinn. Koller grenzt sich hierfür von Kokemohrs Vorgehen bei der empirischen Auswertung einer Diskussion zwischen afrikanischen und europäischen Wissenschaftlern über Rassismus ab. Kokemohr führt dort das Scheitern der Interaktion auf die Fremdheit zwischen den Interaktionspartnern zurück, die sich aus ihrer jeweiligen Herkunft ergebe. Koller schlägt dagegen vor, den Teilnehmern der Diskussion nicht kultur- bzw. herkunftsbedingte Fremdheit, sondern eine *gemeinsame* Diskursart zu unterstellen: die der wissenschaftlichen Rede. Das Scheitern wäre dann vielmehr auf einen weder von den Beteiligten noch von Kokemohr wahrgenommenes „etwas“ zurückzuführen, das nur in einer *anderen* Diskursart überhaupt gesagt werden könnte. Dieses „etwas“ komme „[...] deshalb nur indirekt (etwa in Intonation und Sprechgeschwindigkeit) zum Ausdruck [...]“ (ebd.: 164). Daher führe das Konzept des Widerstreits nach Lyotard zu einem größeren Erkenntnisgewinn, während das von Kokemohr verwendete Konzept der Transkulturalität zumindest in diesem Beispiel eine „[...] kulturalisierende Reduktion der Interaktionspartner auf ihre jeweilige Herkunftskultur [...]“ (ebd.: 163) verursache.¹⁵⁸

Auch diese Überlegungen spielen für Koller (ebd.: 164) im Hinblick auf die empirische Analyse transformatorischer Bildungsprozesse eine wichtige Rolle:

Die Suche nach Fremdheitserfahrungen in einem empirischen Dokument hätte [...] nicht von personalen Instanzen, sondern von Diskursen auszugehen und danach zu fragen, wo und wie sich in einer Diskursart Fremdes zeigt, indem es sich den Regeln dieser

158 Zum Begriff der Transkulturalität vgl. Kap. 2.1.5. Zur unbeabsichtigten Kulturalisierung vgl. Kap. 3.

Diskursart entzieht. Auf diese Weise entkäme man der problematischen Tendenz, das Eigene und das Fremde mit personalen Instanzen gleichzusetzen, und wäre in der Lage, auch intrasubjektive bzw. intrakulturelle Fremdheitserfahrungen analysieren zu können.

Die somit gelegten theoretischen Grundlagen einer transformatorischen Bildungstheorie wendet Koller schließlich exemplarisch auf einen Text an. Er wählt zu diesem Zweck jedoch nicht, wie es zu erwarten wäre, empirisch erhobene Daten. Vielmehr entscheidet er sich für eine Analyse des Romans *Die Selbstmordschwestern* von Jeffrey Eugenides (*The Virgin suicides*, 1993). Diese Textauswahl ist in doppelter Hinsicht originell: erstens, weil es sich um einen literarischen Text handelt, der, zweitens, gerade *nicht* als Bildungsroman im Sinne einer *erfolgreichen* Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen gelten kann. Es sind gerade solche gescheiterten Bildungsprozesse, die Koller interessieren, denn sie erfüllen seiner Einschätzung nach in besonderem Maße seine selbst aufgestellt Forderung, dass „[...] die Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse selbst einen Bildungsprozess darstellen sollte [...]“ (Koller 2012: 172).

Im Zentrum des Romans stehen fünf Schwestern, die zu Beginn der 1970er-Jahre in einer amerikanischen Kleinstadt in einer streng religiösen Familie aufwachsen. Sie nehmen sich alle das Leben, zuerst eine der Schwestern, dann, im Abstand von etwa einem Jahr, in einem kollektiven Selbstmord auch die anderen vier Schwestern. Um einen Bildungsroman handelt es sich aus Kollers Sicht nun insofern, als die Handlung aus der Perspektive verschiedener Schulfreunde der Schwestern erzählt wird. Für sie können die Selbstmorde im Sinne der entwickelten theoretischen Grundlagen Bildungsprozesse in Gang setzen, da sie eine radikal neue Erfahrung darstellen und somit eine Transformation der bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse erfordern. Genau daran arbeiten sich die Bewohner der Kleinstadt im Laufe des Romans ab. Sie ziehen verschiedene Erklärungsansätze in Betracht, mit deren Hilfe die schrecklichen Ereignisse erklärbar, nachvollziehbar und damit weniger bedrohlich werden könnten. Koller (ebd.: 181) deutet dies als Versuche, die Selbstmorde in bestehende Diskurse zu integrieren:

Die Reihe der diskursiven Ordnungen [...] reicht dabei vom Alltagsbewusstsein, das Selbstmord als eine ansteckende Krankheit auffasst, mit der die Schwestern infiziert worden seien, über religiöse und politische Weltanschauungen bis zu (pseudo-)wissenschaftlichen Diskursen wie der Rede vom wachsenden Stress, dem Adoleszente ausgesetzt seien, oder von der kurz bevorstehenden Entdeckung eines ‚Gen[s] für Selbstmord‘ [...].

Die Integration der Ereignisse in solche bestehenden Diskurse könnte aus bildungstheoretischer Perspektive als erfolgreiche Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen gedeutet werden. Die Pointe des Romans, auch im Hinblick

auf Kollers Theorieentwurf, liegt nun darin, „[...] dass all diese Erklärungsversuche nicht nur ausführlich referiert, sondern jeweils auch [...] in ihrem Scheitern vorgeführt werden“ (ebd.: 181). Insofern erfüllt Eugenides' Roman die Anforderung an ein Beispiel für transformatorische Bildungsprozesse und weist gleichzeitig über ein solches hinaus:

Vielleicht [...] besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschließbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang. (ebd.: 169, Hervorhebung im Original)

Somit scheint auch Koller selbst, zumindest jedoch sein Theorieentwurf, eine Transformation durchlaufen zu haben. Koller reformuliert seinen theoretischen Entwurf daher abschließend noch einmal:

Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ‚aufheben‘ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt. (ebd.: 184)

In den folgenden Abschnitten ist nun zu erörtern, inwieweit das hier entwickelte Konzept einer fremdsprachlichen Diskursbewusstheit durch Kollers Theorie transformatorischer Bildung erweitert und präzisiert werden kann. Da es sich dabei um eine Theorie handelt, die theoretische Einflüsse aus verschiedenen Disziplinen integriert, bietet es sich an, die Erörterung an diesen Einflüssen entlang aufzubauen.

4.4.3 Zur Bedeutung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse für die Fremdsprachliche Diskursbewusstheit

In den folgenden Abschnitten soll die Bedeutung von Kollers oben ausführlich dargestellter Theorie transformatorischer Bildungsprozesse für das hier vorgeschlagene Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* diskutiert werden. Hierfür werden, erstens, die wichtigsten der von ihm rezipierten theoretischen Grundlagen erörtert. Zweitens soll eine kritische Beleuchtung der von Koller auf dieser Grundlage entwickelten weiterführenden Überlegungen erfolgen.

Ich beginne mit den sprachphilosophischen Überlegungen Wilhelm von Humboldts, bei denen auch Kollers Theorieentwurf ansetzt. Die interkulturell ausgerichtete Fremdsprachendidaktik fußt auf der Prämisse, dass ‚(National-)

Sprache‘ und ‚(National-?)Kultur‘ dicht vernetzt seien. Hieraus wird abgeleitet, dass immer dann, wenn *sprachliche* Fremdheit auftritt, auch mit *kultureller* Fremdheit zu rechnen sei. Solche Fremdheit liege beispielsweise dann vor, wenn eine Person, deren L1 Deutsch ist, mit einer anderen Person interagiert, deren L1 Englisch, Französisch, Spanisch usw. ist. Der zwingende Umkehrschluss dieser Position lautet, dass mit *geringerer* kultureller Fremdheit zu rechnen wäre, wenn sich zwei Personen mit der gleichen L1 begegnen.

Aus dem Werk Humboldts scheint sich diese Prämisse der interkulturellen Fremdsprachendidaktik zunächst theoretisch begründen zu lassen, denn er schreibt, dass sich aus der Vielfalt der Sprachen zwangsläufig eine „Verschiedenheit der Weltansichten“ (Humboldt 1960–1981, Bd. III: 20; vgl. hierzu auch Koller 2012: 13) ergebe. In jeder dieser Sprachen „[...] [stehen] neue Arten zu denken und empfinden [...] vor uns da“ (Humboldt 1960–1981, Bd. V: 111). Humboldt folgert aus dieser Feststellung, dass die Beschäftigung mit fremden Sprachen eine besondere Bedeutung für individuelle Bildungsprozesse habe. Somit scheint sich mit Humboldts Sprachphilosophie die zumindest tendenzielle Gleichsetzung von Sprache und Kultur rechtfertigen zu lassen, mit welcher in der interkulturellen Fremdsprachendidaktik häufig gearbeitet wurde und wird.

Entscheidend ist an dieser Stelle jedoch zu bedenken, dass Humboldts Überlegungen keineswegs bei der oben zitierten Gleichsetzung von (National-)Sprache und (National-)Kultur enden. Er schreibt weiter:

Eine Nation hat freilich im Ganzen dieselbe Sprache, allein schon nicht alle Einzelnen in ihr [...] ganz dieselbe, und geht man noch weiter in das Feinste über, so besitzt wirklich jeder Mensch seine eigne. (Humboldt 1960–1981, Bd. III: 228)

Somit kann mit Humboldt argumentiert werden, dass sprachliche Grenzen – und mit ihnen Grenzen zwischen ‚Weltansichten‘ – nicht nur *zwischen*, sondern auch *innerhalb* von Nationalsprachen verlaufen. Mit kultureller Fremdheit wäre daher nicht nur, und nicht einmal in besonderem Maße, zwischen den Angehörigen von Großgruppen, wie sie Nationen darstellen, sondern auch zwischen Angehörigen von Gruppen innerhalb dieser Nationen und in letzter Konsequenz zwischen allen Menschen zu rechnen.¹⁵⁹ Das Problem, dass Kulturen, aus deren Aufeinandertreffen interkulturelle Situationen entstehen, hierfür zunächst voneinander abgegrenzt werden müssten, bleibt somit bestehen (vgl. Rathje 2006). Der Versuch, es durch die Gleichsetzung von (National-)Sprache und (National-)

159 Wie in Kap. 3.2.2. ausgeführt, hat Julia Kristeva diesen Gedanken in der Tradition der Psychoanalyse noch einen Schritt weiter geführt und hervorgehoben, dass nicht nur *interpersonal*, sondern auch *intrapersonal* mit Fremdheitserfahrungen zu rechnen sei.

Kultur zu lösen, ist auch im Licht der Humboldt'schen Sprachphilosophie nicht überzeugend. In besonderem Maße gilt dies für die in Deutschland dominierenden Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch, die bekanntlich nicht mehr nur in den jeweiligen kolonialen Mutternationen, sondern in einer Vielzahl von Staaten Amts- und Verkehrssprachen sind. Mit Humboldt lässt sich somit argumentieren, dass die L1 eines Menschen kaum Information darüber enthält, mit welcher „Weltansicht“ bei ihm oder ihr zu rechnen ist. Der Umgang mit Fremdheit wäre daher nicht mehr vorwiegend im Fremdsprachenunterricht, sondern ebenso in den nicht-fremdsprachlichen Schulfächern anzubahnen, wie z. B. dem Deutsch- oder Geschichtsunterricht, dem Chemie- oder Biologieunterricht.

Wenn „Sprache“ und „Nation“ sich jedoch als unzuverlässige Indikatoren von Fremdheit zeigen, bleibt am anderen Ende der Skala ein extremer Individualismus, auf dessen Grundlage *immer* von Fremdheit zwischen (individuellen) Weltansichten auszugehen wäre.¹⁶⁰ Dem würde jedoch die offensichtliche Existenz von Gruppen widersprechen, welche Bedeutungen, „Weltansichten“ teilen. Beispiele hierfür wären Religionen und Konfessionen, politische Parteien und Parteiflügel, wissenschaftliche Disziplinen und Forschungsrichtungen, etc. Es scheint vielversprechend, diese geteilten Bedeutungen nicht an National-sprachen oder Staatsangehörigkeiten festzumachen, sondern an Diskursen, an überindividuellen Strukturen der Sprachverwendung und Bedeutungserzeugung. Mit Fremdheit wäre auf dieser Grundlage nicht mehr vorwiegend dann zu rechnen, wenn Angehörige verschiedener Nationalstaaten in verschiedenen Sprachen interagieren, sondern dann, wenn Grenzen zwischen Diskursen überschritten werden. Dieser Vorschlag findet bereits sich in Stephan Breidbachs (2004: 154) Überlegungen zur Didaktik des CLIL-Unterrichts, lässt sich jedoch auf alles sprachliche Lernen und somit auf schulisches und außerschulisches Lernen insgesamt übertragen.

Humboldts Erkenntnis, dass jeder „seine eigne“ Sprache (und folglich auch Weltansicht) hat, ist jedoch nicht nur sprach- und fachdidaktisch, sondern auch ethisch-politisch relevant. Bildungssysteme im Sinne Humboldts müssten jedem und jeder Heranwachsenden ermöglichen, die Prägung durch die Gruppe(n), der bzw. denen er oder sie sich zugehörig fühlt, zu reflektieren und gegebenenfalls zu transformieren. Jede Vereinnahmung des Individuums durch eine Gruppe könnte auf dieser Grundlage hinterfragt werden, unabhängig davon, ob die Gruppe sich

160 Diesen Standpunkt legt etwa der radikale Konstruktivismus nahe. Vgl. v. Glasersfeld/Köck 2005.

als ‚Familie‘, ‚Gemeinschaft‘, ‚Stamm‘, ‚Volk‘, ‚Nation‘, oder eben ‚Kultur‘ versteht. Bereits Humboldts Schriften lassen somit kulturdeterministische Vorstellungen als problematisch erscheinen, wie sie etwa von der Anthropologin Ruth Benedict (1989 [1934]: 2f.) entwickelt wurden (vgl. Kap. 2.2.1.):

By the time he [the individual] can talk, he is the little creature of his culture, and by the time he is grown and able to take part in its activities, its habits are his habits, its beliefs his beliefs, its impossibilities his impossibilities.

Neben seinen sprachphilosophischen Überlegungen spielt in Humboldts Werk auch die Ablehnung eines utilitaristischen, auf die ökonomische Vereinnahmung des Menschen ausgerichteten Bildungsverständnisses eine wichtige Rolle. Er wird daher auch in aktuellen Beiträgen immer wieder als wichtigster Gewährsmann angeführt, wenn „Selbsterkenntnis und Freiheit“ (Liessmann 2006: 56) als letzte Ziele von Bildung in Erinnerung gerufen werden. Im hier ausgeführten erweiterten Sinne können Humboldts sprach- und kulturphilosophische Überlegungen als Ablehnung jeglicher Vereinnahmung des Individuums durch eine Gruppe gedeutet werden, unabhängig davon, ob diese ökonomisch, ethnisch, politisch, religiös, kulturell oder auf andere Weise begründet wird. *Diskursbewusstheit* wäre daher im Anschluss an Humboldt zu modellieren als der Versuch, Bildungsprozesse durch die Auseinandersetzung mit vielfältigen Diskursen und Praxen anzustoßen, die individuelle Integration oder Ablehnung dieser Diskurse und Praxen zu ermöglichen und dabei dieses Vorgehen selbst offenzulegen und zu reflektieren. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* wäre anzubahnen, indem auch die Diskurse und Praxen fremdsprachlicher Kontexte identifiziert und auf ihre Bedeutung für die je eigenen Welt- und Selbstverhältnisse reflektiert werden. Dabei wäre auch die Frage zu stellen, inwieweit Diskurse und Praxen modifiziert werden, wenn sie in den spezifischen strukturellen und historisch-semantischen Gegebenheiten unterschiedlicher Sprachen (re-)konstruiert werden.

Humboldts Sprachphilosophie zeigt sich somit als äußerst anregend für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit*. Dieses zeichnet sich jedoch seinerseits als Diskurs ab, der wie seine theoretischen Grundlagen auf nicht hintergehbare Setzungen angewiesen ist. Diese gilt es hier ebenfalls zu reflektieren. Das heißt, wenn, wie hier gefordert wird, *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* im Anschluss an Humboldt in der Auseinandersetzung mit pluralen, *mannigfaltigen* Diskursen angebahnt werden soll, dann sind hierfür die politischen und institutionellen Voraussetzungen zu schaffen bzw. zu erhalten. Hierzu gehören Meinungs- und Pressefreiheit, Religionsfreiheit, der freie Zugang zu Information, die Zulassung politischer Parteien, das Verbot von Diskriminierung aufgrund von

Geschlecht oder sexueller Neigung, etc.¹⁶¹ Konkurrierenden Konzeptionen wäre dann eine Absage zu erteilen, wenn sie diese Grundprinzipien der Pluralität ablehnten und lediglich eine bestimmte Weltanschauung zuließen.

Humboldts sprachphilosophische Überlegungen sind darüber hinaus auch für den Aspekt der *Bewusstheit* aufschlussreich. Wie oben dargestellt, geht Humboldt davon aus, dass Sprache das „bildende Werkzeug der Gedanken“ darstellt. Dies lässt sich in doppelter Weise verstehen: einerseits, dass Gedanken der Sprache bedürfen, um zu entstehen; andererseits, dass sie die Sprache als Werkzeug verwenden, um sich Ausdruck zu verschaffen. Gleiches gilt für die festen Strukturen, in denen Sprache verwendet wird, die Diskurse.¹⁶² *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* wäre somit anzubahnen, indem diese Vorgänge reflexiv zugänglich gemacht werden. Hierfür ist wiederum das Werkzeug Sprache unverzichtbar. Sprache ist demnach als das Werkzeug zu sehen, mit dem Gedanken ausgedrückt werden. Dabei bewegen sich Gedanken immer in vorgegebenen diskursiven Strukturen, werden von diesen geformt, tragen jedoch möglicherweise auch zu deren Transformation bei. Diese Prozesse laufen für Sprecher_innen einer Sprache in der Regel unbewusst ab. Um sie bewusst zu machen, ist wiederum das Werkzeug Sprache unabdingbar, und wiederum ist man dabei auf die Verwendung vorhandener diskursiver Strukturen angewiesen. Man könnte Sprache daher im Anschluss an Humboldt nicht nur als „bildendes Organ der Gedanken“, sondern auch als „bildendes Organ der Bewusstheit“ bezeichnen.

Dies hat offensichtliche didaktische Konsequenzen. Ein Fremdsprachenunterricht, der sich am Zielkonstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* orientieren möchte, müsste die Ebene kommunikativer Sprachverwendung regelmäßig verlassen und sich auf die Ebene des Nachdenkens über Diskurse und Praxen begeben. Hierfür müsste er die notwendigen gedanklichen und sprachlichen Werkzeuge bereitstellen und einüben, und er muss diesen Vorgang selbst reflexiv erschließen. Dabei wären mehrere Dimensionen von Diskursen und Praxen in den Blick zu nehmen, wie sie in Kapitel 4.3.3. in Anlehnung an James und Garrett (1991) vorgeschlagen wurden. Neben der sprachstrukturellen Domäne wären insbesondere die affektive Domäne sowie die machtbezogene Domäne zu berücksichtigen.

161 Zur Diskussion möglicher Einwände gegen diese universalistischen Setzungen, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte und nachgeordneten Dokumenten festgehalten sind, vgl. Kap. 2.2.3.

162 Während Foucault, wie oben dargestellt, von einem Primat der Diskurse ausgeht, betont Fairclough das dialektische Verhältnis von Individuum und Diskursen. Vgl. Kap. 4.2.2.

Im nächsten Schritt soll nun diskutiert werden, welche Bedeutung Bourdieus Habituskonzept für die *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* haben könnte. Wie oben ausgeführt, formuliert Koller als zentralen Vorbehalt gegen die Verwendung des Habituskonzeptes in einer Theorie *transformatorischer* Bildungsprozesse, dass dieses tendenziell *statisch* angelegt sei. Dagegen lässt sich jedoch einwenden, dass auch ein Habitus denkbar ist, der *nicht* auf Statik, d. h. auf Bewahrung der bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse ausgerichtet ist, sondern vielmehr jederzeit deren Transformation in Betracht zieht. Ein solcher, Pluralität zur Kenntnis nehmender und Transformation ermöglichender Habitus wäre sowohl im Sinne transformatorischer Bildungsprozesse als auch im Sinne *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* als wünschenswert anzusehen. Er wäre in der reflektierten Auseinandersetzung mit pluralen mutter- und fremdsprachlichen Diskursen und Praxen anzubahnen. Dieses Vorgehen sowie die Bereitschaft, Diskurse und Praxen in die jeweils eigenen Welt- und Selbstverhältnisse zu integrieren (oder dies auf reflektierte Weise *nicht* zu tun), müsste eingeübt, verstetigt und somit habitualisiert werden. Wenn also mit Habitus im Sinne Bourdieus ein fester Rahmen gemeint ist, der bestimmte Möglichkeiten des Sprechens und Handelns einschließt und andere ausschließt, so könnte man *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als Habitus im Sinne eines beweglichen, offenen und transformierbaren Rahmens verstehen.

An dieser Stelle wird jedoch erneut ein Grundwiderspruch deutlich, welcher in Analogie zu dem von Kant (1982 [1803]: 20; vgl. Koller 2004: 38) formulierten Grundproblem jeglicher Erziehung gelagert ist:

Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen.

Übertragen auf das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* lautet dieser Widerspruch, dass als *Norm* ein Habitus anzustreben wäre, welcher die *Offenheit für Pluralität* und die *Bereitschaft zur Transformation* beinhalten müsste – mit Ausnahme seiner selbst. Nach den Überlegungen zu Humboldts Sprachphilosophie führen somit auch die Überlegungen zu Bourdieus Habitusstheorie an einen Punkt, an dem die Notwendigkeit einer normativen Setzung deutlich wird. Den Kern dieser Setzung bildet die Forderung nach einer Pluralität von Diskursen. Sie selbst wäre von der Forderung nach Pluralität notwendigerweise auszunehmen.

Auch wenn sich die Habitusstheorie mit den genannten Einschränkungen für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als anregend zeigt, ist

in Bezug auf einen anderen, entscheidenden Aspekt jedoch ein wichtiger Unterschied erkennbar. Dieser bezieht sich auf die Frage, inwiefern Diskurse und Praxen *bewusst* gemacht werden oder nicht. Da Bourdieu unter Habitus eine „[...] einverlebte, zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte [...]“ (zit. nach Koller 2012: 25)¹⁶³ versteht, geht sein Habitusverständnis deutlich über das hinaus, was man als gewohnheitsmäßiges, ‚habitualisiertes‘ Denken, Sprechen und Handeln beschreiben könnte. Während dieses durchaus bewusst stattfinden kann, ist jenes, das wir uns „einverleibt“ und „vergessen“ haben, nicht bewusst. Ein Habitus im Sinne Bourdieus wäre somit nach dem hier vorgeschlagenen Ebenenmodell auf Ebene 3 (vgl. Kap. 4.3.3.) zu verorten. Für die Anbahnung von *Diskursbewusstheit* müsste es aber gerade darum gehen, die Entstehung, Struktur und Wirkung von Diskursen und Praxen sichtbar zu machen und auf ihre Bedeutung für die jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse zu reflektieren. Wenn Habitus im engeren Sinne daher in einer *unbewussten* Rezeption und Reproduktion bestimmter Diskurse und Praxen als „strukturiert-strukturierende Strukturen“ besteht, so legt das hier vorgeschlagene Zielkonstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* die Überwindung dieses Zustands nahe. Ein Habitus aber, der als solcher offengelegt, reflektiert und somit für eine Transformation erschlossen wird, hört im engeren Sinne von Bourdieus Definition auf, ein solcher zu sein.

Im Anschluss an diese Überlegungen zu Humboldt und Bourdieu soll in den folgenden Abschnitten Judith Butlers Konzept der „Resignifizierung“ erörtert werden. Wie oben ausgeführt, schätzt Koller das Phänomen der Resignifizierung im Hinblick auf die Theorie transformatorischer Bildung in doppelter Hinsicht als bedeutsam ein. Zum einen können Resignifizierungen, so Koller (2012: 165), Hinweise auf Bildungsprozesse enthalten. Darüber hinaus ermögliche Butlers Konzept, Transformationen im Sinne einer „Entstehung von Neuem“ von den hohen Ansprüchen zu befreien, die etwa Waldenfels formuliert hatte, und sie so zu „entmystifizieren“ (ebd.). Aus Butlers Überlegungen werde deutlich, so Kollers Fazit, dass selbst feine Resignifizierungen Ausdruck transformatorischer Bildungsprozesse sein können (vgl. ebd.).

In Bezug auf *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* lohnt es sich, diesen Gedanken aufzugreifen und ihn einen Schritt weiter zu führen. Der erste Aspekt, der in diesem Zusammenhang Erwähnung verdient, besteht in der Feststellung, dass auch feine Differenzen in Diskursen und Praxen Fremdheitserfahrungen

163 „Histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l’habitus est la présence agissante de tout le passé dont il est le produit [...]“ (Bourdieu 1980: 94).

auslösen können. Hierfür spricht, dass die Auseinandersetzungen um solche Differenzen oft *innerhalb* von Diskursgemeinschaften besonders heftig ausgetragen werden – bis hin zum Einsatz von Gewalt. Man denke hier an die Auseinandersetzungen zwischen den Konfessionen der großen Weltreligionen (Katholiken gegen Protestanten, Sunniten gegen Schiiten, etc.), an die ideologischen Grabenkämpfe der politischen Linken (Stalinisten, Trotzlisten, Maoisten, etc.) oder an die Stammeskämpfe, die bis heute große Teile Afrikas und der arabischen Halbinsel in Atem halten. Die Differenzen können so klein sein, dass für Außenstehende oft nur noch mit Mühe nachvollziehbar ist, wie sie zu ernsthaften Konflikten, geschweige denn zu Blutvergießen führen können. Immer und immer wieder zeigt sich, dass ‚kulturelle‘ Fremdheit, das heißt Differenzen zwischen unterschiedlichen Diskursen und Praxen, mindestens ebenso häufig *innerhalb von* wie *zwischen* Diskursgemeinschaften als gravierend empfunden wird. Gelegenheiten für ‚kulturelles‘ Lernen – und der Bedarf an Toleranz und Empathie – ergeben sich somit nicht nur oder nicht in erster Linie dann, wenn sich die Angehörigen zweier verschiedener Nationalkulturen begegnen. Sie entstehen auch dann, wenn über voneinander abweichende Diskurse und Praxen verhandelt werden muss, ganz unabhängig davon, ob diese verschiedenen Sprachen und Nationen zuzuordnen sind oder nicht. Butlers Konzept der Resignifizierungen ist für das hier entwickelte Konstrukt insofern von Bedeutung, als es dafür sensibilisiert, dass Differenzen, anders als oft angenommen, innerhalb von Diskursgemeinschaften sehr wohl existieren, und dass sie dort durch feine Bedeutungsverschiebungen jederzeit neu entstehen können.

Der zweite Aspekt von Butlers Konzept der Resignifizierung, der für die *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* bedeutsam erscheint, liegt in ihrem Potential für die *Bewusstmachung* verschiedener Dimensionen von Sprache. So kann an dem von ihr gewählten Beispiel der *hate speech* verdeutlicht werden, welche – in diesem Fall: schlimmen – Auswirkungen Sprache im Bereich der Emotionen haben kann. Gleichzeitig zeigt das Beispiel jedoch auch, dass die Zielscheiben dieser Art des Sprechens keine wehrlosen Opfer sind, sondern dass sie ihrerseits die Möglichkeit haben, neue Bedeutungen zu erzeugen, die zu neuen Diskursen und Praxen führen können. Durch diese Überlegungen gibt Butler dem Individuum zumindest einen Teil der Autonomie zurück, die ihm von der Diskurstheorie Foucault'scher Prägung in Abrede gestellt worden war. Butler verdeutlicht, wie sich mit dem Konzept der Resignifizierung nicht nur die emotionale, sondern auch die machtbezogene Dimension von Sprache reflektieren lässt.

In diesem Zusammenhang scheint es lohnend, noch einmal auf ein oben ausführlich analysiertes Fallbeispiel zurückkommen, mit dem Claire Kramsch

ihr Konzept einer *Symbolic competence* illustrierte. In der Analyse konnte gezeigt werden, dass das interkulturelle Paradigma den Blick auf Bedeutungsverschiebungen verstellen kann, wenn man sich auf seiner Grundlage lediglich auf die Suche nach der ‚richtigen‘ Übersetzung begibt. Konkret ging es dabei darum, dass zwei katholische Priester in einer Fernsehsendung die vom damaligen Papst Benedikt XVI. formulierte Kritik am amerikanischen „secularism and materialism“ entschärften, indem sie seine Worte in eine Mahnung für „freedom and responsibility“ übersetzten (vgl. Kap. 3.4.3.). Für Kramsch stellte dies ein gelungenes Beispiel dafür dar, wie ein *critical incident* durch das Finden einer gemeinsamen Sprache gelöst werden kann, im genannten Fall zwischen den katholischen Priestern einerseits und dem amerikanischen Fernsehmoderator (und dem von ihm vertretenen Publikum) andererseits. Meine Kritik an dieser Lesart lautet, dass sie erstens von einem tendenziell homogenen Publikum ausgeht und zweitens die Machtdimension des Gesprächs vollständig ausblendet.

Im Anschluss an Judith Butler könnte man nun die Äußerungen des Papstes auch als ‚Resignifizierung‘ deuten. Der Begriff *secularism*, der in der amerikanischen Verfassungsgeschichte fest verankert ist und für eine strikte Trennung von religiösen und politischen Fragen steht, wird von Papst Benedikt XVI. in einer Predigt in einem Atemzug mit *materialism* genannt, der einseitigen Ausrichtung des Lebens auf die Anhäufung von Reichtum.¹⁶⁴ Beide stellen in der Überzeugung des Papstes für die Gläubigen eine Gefahr dar. Benedikts Absicht dürfte darin bestehen, die negative Konnotation von *materialism* auf den Begriff *secularism* zu übertragen und ihn so in Frage zu stellen. Wenn jedoch Säkularismus als Prinzip aufgeweicht ist, dann stehen religiöse Institutionen wie die katholische Kirche bereit, um ein Mitspracherecht in politischen Fragen einzufordern. Der Papst äußert somit durch die Resignifizierung von *secularism* eine recht deutliche Kritik an einem dominierenden Diskurs, dem des Säkularismus. Hierdurch bringt er implizit den von ihm vertretenen Diskurs des Katholizismus Gespräch.

Diese Resignifizierung kommentieren die beiden Priester im Studiogespräch nun ihrerseits. Als Grund hierfür kann angenommen werden, dass sie der Kritik des Papstes die Spitze nehmen wollen, um zu vermeiden, dass seine Position in

164 Die realen Defizite in diesem Bereich stehen hier nicht zur Diskussion. So dürfte ein öffentliches Bekenntnis zum Atheismus in den USA bis heute zum Ende jeder nennenswerten politischen Karriere führen. Eine direkte Verwicklung des Staates in die Finanzierung religiöser Institutionen, wie sie z.B. in Deutschland durch den Einzug der „Kirchensteuer“ praktiziert wird, ist in Staaten mit stark ausgeprägtem säkularem Staatsverständnis wie den USA und Frankreich jedoch ausgeschlossen.

den Medien als unamerikanisch dargestellt wird.¹⁶⁵ Dies tun sie, indem sie das Begriffspaar „secularism and materialism“, welches eben dies auslösen könnte, durch ein anderes ersetzen, welches deutlich stärker konsensfähig sein dürfte: „freedom and responsibility“.

Hier wird deutlich, inwiefern solche Analysen von „Resignifizierungen“ zur Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* dienen könnten. Auf das Beispiel bezogen könnte man mit Lernenden also der Frage nachgehen, in welchen historischen, staatsphilosophischen und religiösen Kontexten der Säkularismus-Diskurs entstanden ist, welche Geschichte er durchlaufen hat, welche Rolle er heute im Staatsverständnis der USA und anderer Staaten (z.B. Frankreichs und Deutschlands) spielt, welche Praxen mit ihm in Zusammenhang stehen, usw. Ebenso könnte die Frage gestellt werden, welche Absicht die beiden Priester mit der vollzogenen Umdeutung verfolgt haben könnten, welche Rolle der Moderator dabei spielte, wem in der Sendung Redezeit eingeräumt wurde und wem nicht, etc.¹⁶⁶ Ein solches Vorgehen würde wesentlich detailliertere Analysen ermöglichen, als wenn Akteure schlicht als Vertreter von Kultur A (des Katholizismus) und Kultur B (der USA) interpretiert werden, die lediglich eine gemeinsame Sprache finden müssen, um sich zu verständigen. Hierdurch könnten kulturalistische Zuschreibungen vermieden werden, zu denen es, wie in dieser Arbeit belegt werden konnte, im interkulturellen Paradigma so leicht kommt.

Der Fernsehauftritt der beiden Priester ist auch im Hinblick auf das Konzept des *Widerstreits* aufschlussreich. Damit komme ich auf einen Kerngedanken in den Arbeiten Lyotards zu sprechen, der im Hinblick auf *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* ebenfalls erörtert werden soll. Wie oben dargestellt hält Lyotard Leitdiskurse, sogenannte ‚große Erzählungen‘, in der Postmoderne für philosophisch und ethisch nicht mehr vertretbar. Er plädiert vielmehr dafür, inkommensurable Diskurse nicht um jeden Preis in der Diskursart des Rechts aufzulösen (*litige*/Rechtsstreit), sondern als Widerstreit (*différend*) zu erkennen

165 Im Wahlkampf, welcher der Wahl John F. Kennedys vorausging, spielten auch anti-katholische Ängste eine Rolle. Kennedy bleibt bis heute der einzige römisch-katholische Präsident in der Geschichte der USA.

166 In der knapp achtminütigen Dokumentation über den Papstbesuch, welche unmittelbar vor dem Studiogespräch ausgestrahlt wurde, wurden zahlreiche Statements gläubiger Katholiken und eine Zusammenfassung der vom Papst gehaltenen Messe ausgestrahlt. Gegendemonstranten wurden zwar kurz erwähnt und eingeblendet (ca. 3 Sekunden lang), wurden jedoch nicht über die Gründe ihres Protestes befragt (vgl. Public Broadcasting Service 2008).

und offenzuhalten.¹⁶⁷ In Bezug auf *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* bedeutet dies, Äußerungen und Handlungen in bestehenden Diskursen, Diskurskategorien und Diskursordnungen bzw. in Praxen, Handlungskategorien und Sozialen Ordnungen zu verorten und auf das Phänomen des Widerstreits hin zu befragen. Ein solcher Widerstreit scheint im genannten Beispiel vorzuliegen: Der Diskurs des Säkularismus, der im ersten Verfassungszusatz der Verfassung der USA verankert ist, dürfte sich mit dem universellen Geltungsanspruch des Katholizismus nicht abschließend versöhnen lassen. Die Machtfragen, die in diesem Zusammenhang zu verhandeln sind, werden durch eine vordergründig für beide Seiten verständliche Übersetzung, wie sie Kramsch vorschlägt, nicht gelöst, sondern eher verschleiert. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* bedeutet, Fragen wie die um den Einfluss religiöser Institutionen auf politische Entscheidungen sowohl in muttersprachlichen als auch in fremdsprachlichen Kontexten als Machtfragen zu erkennen. Da die Aushandlung solcher Machtfragen den Kern des Zusammenlebens in demokratischen Gesellschaften darstellt, müsste ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts im Sinne *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* darin bestehen, Lernende zur Teilhabe an eben solchen Aushandlungsprozessen zu befähigen.

Wenn sich dabei Konflikte als nicht lösbar herausstellen, dann liegt das möglicherweise nicht an der mangelnden Toleranz oder der geringen Empathie der Beteiligten, wie es die interkulturelle Pädagogik nahelegt. Im Licht von Lyotards Konzept des Widerstreits wird vielmehr erkennbar, dass Konflikte oft aus inkommensurablen Diskursen und Praxen entstehen. Dies bedeutet auch, dass bestimmte Konflikte von demokratischen Gesellschaften nicht abschließend beigelegt werden können. Auf einer allgemeineren Ebene legt das Fallbeispiel daher die Vermutung nahe, dass geradezu eine Grundbedingung für das Gelingen von Demokratie darin besteht, dass möglichst viele der an ihr Beteiligten dazu in der Lage sind, die postmoderne Unübersichtlichkeit der Pluralität von Diskursen auszuhalten. Fremdsprachenunterricht, der sich am Leitziel *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* orientiert, könnte hierzu einen Beitrag leisten.

Abschließend sollen nun einige Aspekte von Kollers *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* selbst auf ihre Bedeutung für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* hin befragt werden. Wie oben dargestellt wurde, spielt für Koller die Entstehung *neuer Welt- und Selbstverhältnisse* eine entscheidende Rolle, damit von Bildung im Sinne seiner Definition gesprochen werden kann.

167 Inwiefern Lyotards Prinzip des Widerstreits dabei selbst als ‚große Erzählung‘ kritisiert werden könnte, wurde bereits in Kapitel 4.2.4. diskutiert.

Koller (2012: 101) notiert hierzu, „[...] dass dieser Typ von Bildungsprozessen notwendigerweise mit der Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses einher geht.“ Eine Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet jedoch, inwiefern dies möglicherweise einen so hohen Anspruch an Bildung darstellt, dass er im schulischen Kontext kaum eingelöst werden kann. Koller thematisiert diesen möglichen Einwand und relativiert seine Position im weiteren Verlauf seiner Überlegungen deutlich. Er spricht später nicht mehr von der Entstehung völlig neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses, sondern lediglich von einem „Anderswerden“ (ebd.: 169, Hervorhebung im Original).

Eine Frage, die sich in Bezug auf Kollers Konzept in diesem Zusammenhang ebenfalls stellt, ist die nach der Beschaffenheit des „Neuen“, dessen Zustandekommen einen Bildungsprozess ausmacht, oder die nach der Richtung, in der ein „Anderswerden“ stattfindet. Nach Kollers vorläufiger Definition würde es sich auch dann um Bildungsprozesse handeln, wenn beispielsweise ein junger Mann aus einem liberalen Elternhaus sich einer neonazistischen Gruppierung anschließt, wenn eine junge türkischstämmige Frau aus einer gemäßigten muslimischen Familie zum Salafismus konvertiert, oder wenn ein vormals liberaler Politiker plötzlich den Standpunkt vertritt, dass Folter ein legitimes Mittel zur Wahrung der nationalen Sicherheit darstelle. In allen drei Fällen wäre davon auszugehen, dass Fremdheitserlebnisse zur Ersetzung bisheriger Formen der Welt- und Selbstverhältnisse geführt haben und etwas *Neues* oder zumindest *graduell Anderes* entstanden ist. Die Beispiele machen deutlich, dass das für Koller zentrale Kriterium der *Transformation* für das Zustandekommen von Bildungsprozessen nicht hinreichend ist. Für sich allein genommen könnte es dazu führen, dass die Integration beliebiger Diskurse und Praxen als *Bildung* zu bezeichnen wäre. Man muss aber keine radikalen ethischen, politischen oder religiösen Positionen heranziehen, um zu zeigen, dass Koller selbst keineswegs einen solchen radikalen Relativismus favorisiert. So vertritt er in Bezug auf forschungsmethodologische Fragen klare Positionen und kritisiert, um ein Beispiel zu nennen, den Ansatz der Transkulturalität, der „eine kulturalisierende Reduktion der Interaktionspartner auf ihre jeweilige Herkunftskultur nahe[lege]“ (ebd.: 163). Stattdessen empfiehlt er einen diskurstheoretischen Zugriff. Insofern ist anzunehmen, dass Koller es durchaus als Bildungsprozess bezeichnen würde, wenn ein Erziehungswissenschaftler von einem transkulturellen zu einem diskurstheoretischen Ansatz übergehen würde – den umgekehrten Weg jedoch vermutlich nicht.

In Bezug auf den von Koller analysierten Roman, Eugenides' *Selbstmord-schwestern*, lässt sich ähnlich argumentieren. Die Jugendlichen, welche die Selbstmorde miterleben und die durch sie ausgelösten radikalen Fremdheitserlebnisse

in ihre eigenen Welt- und Selbstverhältnisse integrieren müssen, tun dies nicht, indem sie einen bestimmten Diskurs als Sinnangebot übernehmen. Sie halten vielmehr eben jene Diskurspluralität aus, die Koller im Anschluss an Lyotard in der Postmoderne sowohl philosophisch als auch ethisch für geboten hält. Für Koller handelt es sich bei den *Selbstmordschwestern* gerade deswegen um einen *Bildungsroman*: Eindeutige Sinnangebote werden abgelehnt, das damit verbundene Scheitern von Bildungsprozessen wird vorgeführt. Zumindest implizit ist also die Position zu erkennen, dass keine vollständige Beliebigkeit der Art oder Richtung der Transformation empfohlen wird. Koller (ebd.: 97) formuliert diese Einschränkung an einer Stelle auch explizit – allerdings lediglich in Form einer Fußnote:

Daran [an der Forderung, dass Transformationen dem Widerstreit der Diskursarten gerecht werden sollen] wird deutlich, dass mit Lyotard auch eine Antwort auf die Frage nach den normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse möglich ist [...]. Nicht jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen kann demzufolge als Bildungsprozess bezeichnet werden – wie einige Kritiker einwandten [...]. Der Begriff wäre im Anschluss an Lyotard auf solche Transformationen zu beschränken, die einem Widerstreit gerecht werden, für den es zuvor keine Artikulationsmöglichkeiten gab. Das schließt u.a. solche Transformationen aus, in denen die radikale Pluralität von Diskursarten und Orientierungsmustern verleugnet oder unterdrückt wird.

Diese Überlegungen sind auch für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* von Interesse. In Anlehnung an Lyotard und Koller ließe sich festhalten, dass zur Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* im Fremdsprachenunterricht die Pluralität von Diskursen sichtbar zu machen und ihr Widerstreit als solcher zu thematisieren und offenzuhalten wäre. Das oben analysierte PBS-Studiogespräch mit zwei katholischen Priestern wäre in dieser Perspektive neu zu bewerten. Es wäre nicht mehr als gelungene – und machttheoretisch gesprochen ausgewogene – Beilegung eines interkulturellen *critical incident* zu deuten. Vielmehr würde deutlich, dass die Studiogäste die „Chance, die von einem selbst als richtig oder wahr angenommenen Diskurse [...] durchzusetzen“ (vgl. Kap. 1.9.) ohne jeglichen Widerstand wahrnehmen konnten, mit anderen Worten: dass sie Macht ausübten.

Hier wird eine medienpädagogische Dimension der Bewusstmachung von Diskursen deutlich: Die Gesprächsführung des Moderators kann insofern als problematisch erkannt werden, als er es versäumt hat, den Widerstreit von Diskursen offenzulegen und auszuhalten. Dies kann verschiedene Gründe haben. Möglicherweise war ihm die große staatstheoretische Bedeutung des Begriffs *secularism* schlicht unbekannt. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass er sein Verhältnis zu den eingeladenen Priestern als Gastverhältnis (miss-)verstand. Dies würde

erklären, warum er keinen einzigen Einwand formulierte, sondern lediglich um Erklärungen bat. Sein Verhalten legt nahe, dass er sich im Rahmen der Gastgeberrolle *angemessen* verhalten wollte. Der Verlauf des Studiogesprächs ist somit für einen weiteren Aspekt interkultureller Fremdsprachendidaktik von Interesse, die Angemessenheit oder *Adäquatheit* (vgl. Fairclough 1992c). Solange der Widerstreit von Diskursen als *interkulturell* interpretiert wird, ist die Tendenz zu befürchten, dass Normvorstellungen über das jeweils angemessene Verhältnis von Gastgebern und Gästen eine Rolle spielen. Dabei ist es jedoch mehr als fraglich, ob dieses Verhältnis für das Erkennen, Austragen und gegebenenfalls Aushalten von Konflikten geeignet ist, mit denen in pluralen Gesellschaften gerechnet werden muss.

Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hat sich somit für das Konstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als äußerst anregend gezeigt. Ich möchte abschließend noch einmal an seine bereits zitierte abschließende Definition transformatorischer Bildungsprozesse erinnern:

Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ‚aufheben‘ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt. (Koller 2012: 184)

Für die Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* wäre es in diesem Sinne entscheidend, im Fremdsprachenunterricht die Auseinandersetzung mit Diskursen und Praxen zu ermöglichen. Lernende müssten hierfür im Laufe eines Bildungsgangs ausreichende Gelegenheiten haben, die notwendigen theoretischen Konzepte und (meta-)sprachlichen Mittel kennen zu lernen, und dieses Vorgehen wäre selbst transparent und somit reflexiv zugänglich zu machen.¹⁶⁸

4.5 Didaktische Prinzipien zur Anbahnung Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit

In den Überlegungen im theoriebildenden Teil dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als Zielkonstrukt für den Fremdsprachenunterricht beschaffen sein könnte. Dieses Konstrukt könnte

168 Eine ähnliche Position vertreten Bonnet und Breidbach (2007: 253), wenn sie schreiben, dass auch die „bewusste Aufrechterhaltung“ eines bestehenden Welt- und Selbstverhältnisses angesichts einer Infragestellung ein Bildungsprozess sein kann.

dazu beitragen, so die hier vertretene Position, dass die in dieser Arbeit ausführlich erörterten Probleme interkultureller Fremdsprachendidaktik in neuem Licht reflektiert werden. Kulturelles Lernen könnte besser als bisher auf der Grundlage eines Kulturverständnisses erfolgen, das in der fremdsprachdidaktischen Theoriebildung seit langem favorisiert wird – und zwar, indem man auf den Begriff ‚Kultur‘ weitgehend verzichtet.

Es bleiben jedoch an dieser Stelle der Überlegungen einige Fragen zunächst offen. Diese betreffen unter anderem die Empiriefähigkeit *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit*, ihr Verhältnis zu anderen wichtigen Konzepten des Fremdsprachenunterrichts wie z.B. Handlungsorientierung, ihre möglicherweise fächerübergreifende Relevanz, Methoden zu ihrer Anbahnung im Unterricht und ihre Evaluation.

Zur Beantwortung dieser Fragen ist weitere Forschung notwendig. Dennoch lassen sich schon jetzt einige Prinzipien¹⁶⁹ formulieren, deren Beachtung unter günstigen Bedingungen zur Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* beitragen kann. Diese Prinzipien stellen einen Versuch dar, ein unterrichtspraktisches Fazit dieser Arbeit zu formulieren. Sie zeigen somit Perspektiven für die Unterrichtsentwicklung, aber auch für weitere Forschung auf.

1. *Topikalität*. Diskurse sind sozial vermittelte Arten, wie, wann und von wem über bestimmte Themen gesprochen – und nicht gesprochen – werden kann. Analog hierzu sind Praxen sozial vermittelte Arten, wie sich wer in bestimmten Situationen verhalten – und nicht verhalten – kann. Diskurse und Praxen sind interdependent. Dies legt es nahe, *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anhand bestimmter Kernthemen anzubahnen. Hierbei können und sollten jedoch auch neue diskursive Zusammenhänge sichtbar gemacht werden. So könnten etwa in einer fächerübergreifenden Unterrichtsreihe des Englisch-, Französisch- und Geschichtsunterrichts Hygiene-Diskurse des 19. Jahrhunderts in Verbindung mit Eugenik- und Rasse-Diskursen des 20. und 21. Jahrhunderts behandelt werden (vgl. zu diesem Beispiel Kap. 4.2.2.).
2. *Vielstimmigkeit*. Diskurse und Praxen bestehen aus einer Vielzahl von Äußerungen und Handlungen. Die Möglichkeiten, vielfältige Äußerungen zu rezipieren und Handlungen zu beobachten, haben sich im digitalen Zeitalter potenziert. Die Bedingungen sind somit ideal, um plurale Diskurse in

169 Wolfgang Hallet formuliert die Prinzipien 1–4 bereits 2008 (89f.) in einem Beitrag zur ‚Diskursfähigkeit‘. Hier werden sie jedoch im Hinblick auf die Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* beschrieben. Prinzip 4 heißt in Hallets Beitrag „Interaktionale Aushandlung“ (ebd.: 90).

- mehrsprachigen Kontexten zu rekonstruieren und auf diese Weise *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anzubahnen.
3. *Multimodalität*. Eine zentrale Eigenschaft digital vermittelter Inhalte ist die Vielfalt ihrer Codierungsformen. Lernende müssen in die Lage versetzt werden, nicht nur geschriebene Texte, sondern auch Bilder, Videos, Tabellen, Grafiken, Emoticons, Audio-Dateien usw. reflektiert verarbeiten zu können. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* kann gefördert werden, wenn sie in diesem Rahmen versuchen, Diskurse und Praxen in mehrsprachigen Kontexten zu rekonstruieren.
 4. *Unabgeschlossenheit*. Diskurse sind nicht ontologisch vorhanden, sondern können nur immer neu konstruiert, dekonstruiert und rekonstruiert werden. Hierfür sind interaktionale Aushandlungsprozesse unabdingbar. Das Zielkonstrukt *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* legt nahe, diese Aushandlungsprozesse zu ermöglichen und als solche reflexiv zugänglich zu machen. Dies betrifft insbesondere auch Bildungsdiskurse, da sie für die Lebenswelt von Lernenden hoch relevant sind.
 5. *Pluralität*. Diskurse konkurrieren untereinander um Geltung. Für die Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* ist zu reflektieren, welche Machtmechanismen dazu führen, dass Diskurse (sowie die ihnen übergeordneten Diskursordnungen und Diskurskategorien) in verschiedenen Diskursgemeinschaften ihren jeweiligen Geltungsanspruch durchsetzen können oder nicht. Hierfür bietet es sich an, lokale, regionale, nationale, internationale und globale Konflikte auf der Grundlage mehrsprachiger und multimodaler Texte zu bearbeiten.
 6. *Kontroversität*. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* kann gefördert werden, indem im Fremdsprachenunterricht um Geltung konkurrierende Diskurse und Praxen in mehrsprachigen Kontexten thematisiert werden. Hieraus können sich starke Kommunikationsanlässe ergeben.
 7. *Kontingenz*. Diskurse und Praxen sind kontingent, tendieren aber dazu, die eigene Kontingenz zu invisibilisieren, z.B. indem sie sich als „alternativlos“ oder „natürlich“ zeigen. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* kann angebahnt werden, indem in mehrsprachigen Kontexten sprachliche und außersprachliche Mechanismen zur Durchsetzung von Diskursen und Praxen reflektiert werden.
 8. *Ethisch-politische Dimension*. Diskurse und Praxen müssen aus ethischer und politischer Sicht auf ihre Auswirkungen für das Zusammenleben in und die Partizipation an Diskursgemeinschaften befragt werden, die sich den Prinzipien Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit verschrieben

haben. Die Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* schließt mit ein, dass diese Prinzipien selbst als historisch gewachsene, legitimierungs- und entwicklungsbedürftige Diskurse behandelt werden.

9. *Bildungsdimension*. Für die Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* sollten Lernende dazu ermuntert werden, Diskurse und Praxen in mehrsprachigen Kontexten auf ihre Relevanz für die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse zu befragen. Lehrkräften kommt hierbei nicht nur die pädagogische Aufgabe zu, diese Prozesse anzustoßen, sondern auch, die dabei entstehenden kognitiven, emotionalen und identitätsbezogenen Konflikte in ihrer Tragweite einzuschätzen und gegebenenfalls abzufedern.
10. *Diskursivität des eigenen Standpunktes*. Eine begründete Haltung zu Diskursen und Praxen kann nur durch den Rückgriff auf Diskurse erzielt werden. Bei der Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* sollte auch dieser Umstand reflexiv erschlossen werden.
11. *Terminologische Erschließung*. Für die unterrichtliche Anbahnung *Fremdsprachlicher Diskursbewusstheit* ist eine Heranführung an die hierfür benötigten Konzepte und die entsprechende Terminologie notwendig. Lernende müssen hierfür nicht unerhebliche Abstraktionsleistungen erbringen. Diese Leistungen unterscheiden sich jedoch nicht prinzipiell von anderen, die in nicht-fremdsprachlichen Schulfächern erwartet werden.
12. *Reflexivität*. *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* als Zielsetzung pädagogischen Handelns sollte im Fremdsprachenunterricht immer wieder selbst zum Gegenstand von Reflexion werden.

Staatlich organisierte Bildung reproduziert gegebene gesellschaftliche Verhältnisse, indem sie jede Schülergeneration an bestehende diskursive Ordnungen heranführt. In der Schule wird eingeübt, was von wem in welchen Situationen gesagt oder getan werden kann – aber auch, was nicht gesagt und nicht getan werden darf. Diese Grenzziehungen gelten auch für einen Unterricht, der die genannten Prinzipien beachtet, um *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit* anzubahnen. Sie zu verändern entzieht sich dem Einfluss der einzelnen Lehrkraft weitgehend – man denke etwa an zentrale Prüfungen, ministerielle Vorgaben oder die Lehr- und Lernbedingungen in jeder einzelnen Schule. Dennoch haben Lehrkräfte immer die Möglichkeit, Machtverhältnisse zu reflektieren, auch und gerade gemeinsam mit ihren Lernenden. Auf diese Weise lässt sich schon im kleinen Rahmen einer einzelnen Lerngruppe das transformatorische Potenzial von Bildungsprozessen stärken. Die genannten Prinzipien können bei diesem Anliegen hilfreich sein. Sie zu implementieren und zu überprüfen wäre ein vermutlich lohnendes Vorhaben für die Unterrichtsentwicklung und -forschung.