



universität
wien

DIPLOMARBEIT

LERNERAUTONOMIE

Diskursanalytische Untersuchung des Konzepts der
Autonomie in sprachrelevanten pädagogischen Ansätzen

Verfasserin

Jeßner Katrin

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Betreuerin:

A 332

Deutsche Philologie

Prof. Mag. Dr. İnci Dirim

Eigenständigkeitserklärung

Ich, Jeßner Katrin, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit eigenständig verfasst habe. Die für die Entstehung der Diplomarbeit verwendete Literatur wurde ausnahmslos im Literaturverzeichnis angegeben.

Wien, 2012

Inhaltsverzeichnis

I	EINLEITUNG.....	1
II	FORSCHUNGSINTERESSE	3
	1 Darlegung des Forschungsvorhabens.....	4
	2 Annahmen und Forschungsfragen.....	5
III	THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	7
	1 Begriffsdefinitionen und Begriffsgeschichte	7
	1.1 Wissenschaftsphilosophische Konstruktion autonomer Individuen.....	7
	1.2 Lernerautonomie.....	11
	1.2.1 Konzeptionen von Lernerautonomie.....	11
	1.2.2 Diskursives Feld.....	14
	1.2.3 Bezugswissenschaften.....	15
	1.2.4 Lernerautonomie vs. Sprachbewusstheit.....	17
	1.2.5 Extract.....	18
	1.3 Interkulturelle Kompetenz.....	19
	1.3.1 Diskursives Feld.....	20
	1.3.2 Spezifizierung der interkulturellen Kompetenz.....	21
	1.3.3 Kritik an der interkulturellen Kompetenz.....	24
	1.3.4 Bezugswissenschaften.....	26
	1.3.5 Interkulturelle Kompetenz als Autonomiekonzept.....	31
	1.4 Lernerautonomie und interkulturelle Konzepte.....	32
	2 Methodische Grundlagen.....	36
	2.1 Diskursanalytische Begriffe	36
	2.1.1 Eine Theorie macht Methode?	36
	2.1.2 Der Diskursbegriff.....	37
	2.1.3 Foucaultsche Diskursanalyse.....	38
	2.1.4 Methodische Grundsätze.....	42
	2.1.5 Analytische Dimensionen.....	44
	2.1.6 Diskussion des diskursanalytischen Zugangs für die nachfolgende Untersuchung.....	46
	2.1.7 Diskursive Formationen.....	47

2.2 Diskursanalytische Methodologie.....	49
2.2.1 Frameanalyse (Transtextuelle Ebene).....	50
2.2.2 Korpusanalyse (Intratextuelle Ebene und Akteure).....	52
IV EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	54
1 Analysen.....	55
1.1 Frameanalyse.....	55
1.1.1 Identifikation der Matrixframes.....	55
1.1.2 Analyseverfahren.....	57
1.1.3 Interpretation.....	67
1.2.4 Diskussion.....	75
1.2.4 Fazit.....	78
1.2 Analyse mittels systemisch funktionaler Grammatik.....	79
1.2.1 Genreanalyse.....	80
1.2.2 Registeranalyse.....	87
1.2.3 Aussagenanalyse.....	91
1.2.4 Argumentationsanalyse.....	104
2 Darstellung der Ergebnisse.....	107
2.1 Frameanalyse	107
2.2 Systemisch funktionale Analyse.....	108
2.2.1 Textanalyse.....	108
2.2.2 Aussagen- und Argumentationsanalyse.....	109
V DISKUSSION.....	111
1 Kontinuität vs. Diskontinuität.....	111
2 Hartnäckigkeit der Themen.....	113
3 Resümee.....	115
VI LITERATURVERZEICHNIS.....	117
VII ANHANG.....	121
1 Abstract Deutsch/Englisch	121
2 Lebenslauf.....	123

I EINLEITUNG

Im Zuge meiner didaktischen Beschäftigung mit DaF und DaZ setzte ich mich mit Fragestellungen autonomer Bildung auseinander und versuchte diese Kenntnisse in die Praxis zu implementieren. Da diverse Institute, Sprachschulen und Vereine, die Deutschkurse anbieten, meist sehr offen für alternative Lerntechniken und Strategien sind und mir durchaus die Gelegenheit boten, mit verschiedenen Methoden zu experimentieren, ergaben sich Schwierigkeiten erst auf der konkreten Ebene des Unterrichts mit manchen TeilnehmerInnen. Traditionelle Vorstellungen von einem Sprachunterricht schmälerten etwa die Offenheit für neue Lernmethoden und Techniken. Dieser Umstand hatte zur Folge, dass ich nicht nur die Gestaltung des Unterrichts handhaben, sondern auch Überzeugungsarbeit bezüglich lernerautonomer Methoden leisten musste. Auf Grundlage dieser Problematik versuchte ich mir selbst klarzuwerden, welche konkreten Kompetenzen durch eine Förderung der Autonomie entwickelt werden sollen. Schließlich wird selbst in wissenschaftlichen Abhandlungen die Autonomie im Klassenzimmer sehr kontrovers diskutiert, sodass eine eindimensionale Antwort darauf nicht möglich erscheint. Um diese Frage daher beantworten zu können, erweiterte ich vorerst mein theoretisches Sichtfeld. Dieser Weg führte durch Forschungsliteratur verschiedener pädagogischer Ansätze mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, sodass im Anschluss daran die Frage zu stellen ist, ob in diesen vielfältigen Forschungsbereichen eine gemeinsame Tendenz oder ein Ideal eines „autonomen Lerner“ festzustellen ist.

In der vorliegenden Diplomarbeit geht es infolge dieser Überlegungen nicht um die Praxis autonomen Lernens, sondern um die Analyse konkreter Autonomiekonzeptionen in zwei wissenschaftlichen Diskursen. Da jedoch eine zu ausufernde wissenschaftliche Beschäftigung mit diesem Thema den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen würde, habe ich mich für die Konkretisierung auf zwei pädagogische Teildisziplinen, die auch im Feld DaF/DaZ eine große Rolle spielen, entschieden: Gerade die Vermittlung von Kommunikationskompetenzen schließen meiner Ansicht nach sowohl sprachliche als auch kulturelle und soziokulturelle Kenntnisse mit ein. Ich recherchierte daher in diesem Forschungsbereich und stieß auch in Arbeiten zur interkulturellen Pädagogik und Migrationspädagogik auf die Forderung nach Autonomie handelnder Akteure. Da meiner Ansicht nach diese beiden Themen „Kultur“ und „Sprache“ in der konkreten Unterrichtssituation zwei Seiten einer Medaille darstellen, sind beide Ansätze in Bezug auf Autonomie im Klassenzimmer zu berücksichtigen. Gemein ist den

beiden von mir im Anschluss zu untersuchenden Begriffen „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“ auch, dass sie sehr inflationär gebraucht werden und daher eine besondere Position im pädagogischen Diskurs einnehmen.

Die Annahme einer fachdurchdringenden Autonomiekonzeption soll in der vorliegenden Diplomarbeit mit dem methodischen Verfahren einer Diskursanalyse überprüft werden. Diese Methode ist meines Erachtens besonders für die Beantwortung dieser Fragen geeignet, da sie hinter das auf der Oberfläche Gesagte blickt und „ideologische“ Grundtendenzen aufspüren und kennzeichnen kann. In diesem Sinn möchte ich anhand der theoretischen und analytischen Auseinandersetzung mit lernerautonomen Inhalten eine mögliche Antwort auf die Frage herausarbeiten, ob in den unterschiedlichen Autonomie- Konzeptionen wiederkehrende Vorstellungen von Autonomie festgestellt werden können. In Bezug auf die vorgesehene Analyse muss jedoch erwähnt werden, dass diese nur exemplarisch anhand von zwei Textbeispielen erfolgen kann, da die Analyse eines größeren Textkorpus im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit nicht möglich ist.

Da dieses Thema sehr komplex ist und verschiedene Forschungsbereiche miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen, ist es nicht zu vermeiden, den Aufbau der Arbeit diesen Forschungsbereichen unterzuordnen. Im theoretischen Teil werden daher die einzelnen Teildisziplinen sowie auch die methodischen Grundlagen der Diskursanalyse erörtert. Im empirischen Teil befinden sich die Analysen sowie die Darstellung der Ergebnisse in Bezug auf den Gesamtkontext.

II FORSCHUNGSINTERESSE

Autonomes Lernen wird in der Fremdsprachenforschung aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven betrachtet. Es ist daher anzunehmen, dass die Konkretisierung und detaillierte Charakterisierung dieser aus verschiedenen Forschungsbereichen stammenden Begriffe zu unterschiedlichen Interpretationen und Anschauungen derselben führen müssen. Dies ist in der Regel auch anzuerkennen, da jede Forschungstradition ihr eigenes „Handwerkszeug“ benötigt, um spezifische Probleme und Lösungswege adäquat beschreiben zu können. Es gibt also nicht nur eine mögliche Definition eines Begriffs; die Bedeutung entfaltet sich hingegen oft erst durch den individuellen Kontext.

Trotz dieser prinzipiellen Stellungnahme darf meiner Ansicht nach nicht darauf vergessen werden, dass erworbene Fixpunkte dort miteinander vernetzt werden sollten, wo dies möglich erscheint: Eine Transdisziplinarität und Transparenz der Forschungsschwerpunkte sollte daher in sinnvollem Maße gefördert werden. Vor allem im Bereich der Pädagogik ist meiner Meinung nach darauf zu achten, dass transdisziplinäres Lern- und Lehrverhalten konsistent charakterisiert wird, sodass im Unterricht nicht zwei verschiedene methodische Umsetzungen von Autonomie serviert werden – eine interkulturelle und eine lerntheoretische – ohne dies den Lernenden gegenüber zu thematisieren. Eine mögliche Verwebung der unterschiedlichen Begriffscharakterisierungen von Autonomie muss jedoch erst auf theoretischer Ebene untersucht und dargelegt werden. Eine enorme Leistung hat auf diesem Gebiet mit einer Sichtung unterschiedlichster (lern)autonomer Konzepte im Fremdsprachenunterricht, in der Pädagogik und auch in der Philosophie Schmenk geleistet. In ihrem Buch „Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs“ charakterisiert Schmenk nicht nur die unterschiedlichen lernerautonomen Ansätze und setzt diese in Bezug zu philosophischen Theorien, sondern versucht auch ausgehend von all diesen Konzepten eine neue Basis und theoretische Grundlage für Autonomie im Klassenzimmer zu entwickeln. Auch ich habe mir – schon vor der Lektüre Schmenks – eine ähnliche Auseinandersetzung mit Inhalten zur Autonomie in der Fremdsprachenforschung zur Aufgabe gemacht, um eine transdisziplinäre Perspektive der Lernerautonomie zu entwickeln. Im Gegensatz zu Schmenk versuche ich jedoch nicht einen neuen Autonomiebegriff oder ein neues Autonomieverständnis aufbauend auf alten Konzepten zu etablieren, sondern aktuelle Konzepte auf ihre gegenseitigen Anknüpfungspunkte hin zu überprüfen. Als „gültig“ seien diese Konzepte insofern

verstanden, als sie in wissenschaftlichen Handbüchern erschienen sind und so eine gewisse Legitimation erfahren haben.

1 Darlegung des Forschungsvorhabens

Für diese Überprüfung in Form einer diskursanalytischen Arbeit habe ich zwei Texte aus den Bereichen Sprachlehrforschung und Interkulturelles Lernen ausgewählt. Die folgende Illustration zeigt die thematische Gegenüberstellung dieser Texte, deren semantischen Überschneidungspunkte, Gemeinsamkeiten und auch Widersprüche umfassend, farblich markiert sind. Auf Basis dieser thematischen Verwandtschaft erfolgt die theoretische Fundierung und Analyse der vorliegenden Diplomarbeit:

Tab. 1: Strukturell - inhaltliche Gegenüberstellung der analysierten Textkorpora

Lernerautonomie	Interkulturelle Kompetenz
Definition des Gegenstandsbereichs: - Selbst gesteuertes Lernen (technizistisch) - Lernerautonomie (humanistisch) Entwicklung des Konzepts der Lernerautonomie: Aus der Praxis für die Praxis; spätere wissenschaftliche Fundierung Schlüsselrolle: Selbstevaluation	Thematisierung und Definition der interkulturellen Kompetenz, allgemeine Kritik
Legitimation durch Bezugswissenschaften - Kognitive Psychologie: Lernen als und Wissensintegration - Wissensreorganisation - Neurowissenschaft - Konstruktivismus	Legitimation durch konkrete Kritik 1) Adressatinnen und Adressaten 2) Handlungskonzept 3) Kulturkonzept: westlicher Diskurs über Umgang mit Unterschieden
Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit, Prinzip der Kooperation	Interkulturelle Öffnung: Bedingung für eine funktionierende interkulturelle Kompetenz
Didaktische Implikationen: - Gruppenarbeit - Unterschiedliche Aufgaben(schwerpunkte), aus denen Lernende selbst welche auswählen können - Materialien: Prozess- und Inhaltsmaterialien - Bewertung: Was habe ich gelernt? - Lehrerrolle: Beraterfunktion	Perspektiven pädagogischen Könnens in der Migrationsgesellschaft: 1) Beobachtung des Gebrauchs von Kultur 2) Ein bestimmter Kulturbegriff 3) Nicht-Wissen

Kurz sollen die farblich markierten, thematischen Überschneidungen erläutert werden, um das Forschungsinteresse transparenter zu gestalten:

- 1) thematische Überschneidung grau markierter Schwerpunkte: Abkehr von technizistischem Lernen.
- 2) thematische Überschneidung rot markierter Schwerpunkte: differenzierte Begegnung. Soziales Lernen.
- 3) thematische Überschneidung grün markierter Schwerpunkte: Darstellung des Wissens.

Diese Überschneidungspunkte schärfen die Kontur meines Forschungsinteresses. Sowohl auffällige Gemeinsamkeiten als auch konträre Positionen skizzieren das Bild eines möglichen idealen autonomen Lerner aus Perspektive der Wissenschaft.

2 Annahmen und Forschungsfragen

Durch die thematische Gegenüberstellung zweier Texte aus den angegebenen Forschungsbereichen wird ersichtlich, dass sowohl die Lernerautonomie als auch neue Ansätze der Migrationspädagogik die Heterogenität (prinzipiell oder im Klassenzimmer) und ihre spezifischen Probleme mit autonomem Handeln und Lernen zu lösen versuchen. So richten sich auch die in dieser Diplomarbeit analysierten Texte gegen technizistische Handlungstheorien und sprechen sich für eigenverantwortliches Handeln aus. Auf Basis dieser Grundhaltung sind drei thematische Subkategorien zu unterscheiden; diese wurden bereits in der obigen Tabelle farbig markiert:

- 1) Eigenverantwortliches Handeln statt technizistischer Automatismen
- 2) Kooperativer Umgang mit Differenzen
- 3) Status des Wissens

Aufgrund dieser Überschneidungspunkte (1) & (2) stellt sich die Frage, ob die Ansätze prinzipiell füreinander fruchtbar gemacht werden können. Dies muss im Hinblick auf den geführten Diskurs untersucht werden. Auch die nicht explizit diskutierten Vorstellungen in

den jeweiligen Konzepten sollen im Hinblick auf ihre gegenseitige Adaptierbarkeit in Erfahrung gebracht werden.

Theoretische Grundlage der vorliegenden Analyse ist die ideelle Vorstellung der linguistischen Semantik, dass nur Wissen, welches kulturell und diskursiv geprägt ist, Bedeutung konstituieren kann. Forschungsfragen, die dieser Feststellung und der übergeordneten Forschungsfrage erwachsen, müssen daher lauten:

- 1) Welche Wissensformationen sind für den Diskurs des interkulturellen Lernens verstehensrelevant?
- 2) Welche Wissensformationen sind für den Diskurs der sprachbezogenen Lernerautonomie verstehensrelevant?
- 3) Wodurch unterscheidet sich das zugrunde gelegte Wissen beider Konzepte?
- 4) Sind Teile des zugrunde gelegten Wissens auch in dem anderen Konzept Grundlage abgeleiteter Schlussfolgerungen?

Die Annahme infolge dieser Überlegungen ist, dass sich diskursive Regelmäßigkeiten aufgrund dieses kulturell gebundenen Wissens ergeben, die mit einer Diskursanalyse zu verorten sind. Davon ist aufgrund folgender Feststellungen auszugehen:

„In der linguistischen Diskursanalyse sind immer wieder Beispiele dafür gezeigt worden, wie in scheinbar konträren (z.B. politisch oppositiven) Äußerungen und Texten doch auf einer dem ersten Blick entzogenen Ebene der epistemischen Voraussetzungen und Implikationen der Texte dieselben diskursiven Grundfiguren wirksam wurden. In ihrer Zielrichtung scheinbar konträre Texte können daher doch Bausteine derselben diskursiven Strömung sein, derselben Spur (Pecheux) angehören.“ (Busse 2008, S. 68)

Mein allgemeines Forschungsinteresse liegt demnach darin, wissenstheoretische Grundpositionen der zu untersuchenden Diskurse offenzulegen, Parallelen derselben aufzudecken und somit eventuell einzelne, spezifische Methoden für den je anderen Diskurs adaptierbar zu machen oder zumindest in Diskussion zu bringen. Im Anschluss an die

Beantwortung dieser Fragen soll der Bogen zum theoretischen Teil gespannt werden, um diese analysierten Autonomiekategorien in große Autonomiekonzeptionen einzubetten.

III THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Der theoretische Teil der vorliegenden Diplomarbeit widmet sich zum einen Begriffsdefinitionen und Begriffsgeschichte der Untersuchungsobjekte, zum anderen den methodischen Grundlagen der Diskursanalyse, welche im nachfolgenden empirischen Teil ihre Anwendung finden.

1 Begriffsdefinitionen und Begriffsgeschichte

Zentrales Element der theoretischen Auseinandersetzung sind jene Begriffe „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“, welche in der nachfolgenden Analyse untersucht werden sollen. Darüber hinaus soll jedoch auch der kontextuelle Rahmen besprochen werden, in dem diese Begriffe vorkommen.

1.1 Wissenschaftsphilosophische Konstruktion autonomer Individuen

Die im abendländischen Denken verinnerlichte Vorstellung und Forderung nach autonomen Individuen verlangt eine systematische Diskussion des Autonomiebegriffs sowie auch des erkennenden und zweifelnden Subjekts. Die Fragestellung darf sich daher nicht an dem Begriff der Autonomie stoßen, sondern muss lauten: Wie kommt ein bewusst handelndes und eigenständiges Ich in die Welt?

Schmenk hat sich in ihrer Arbeit mit diversen Philosophen beschäftigt, die sich dem Vorstellung von Autonomie nähern. Darunter fallen Kant, Fichte, Adorno und Habermas. In der vorliegenden Diplomarbeit sollen diese Denker ebenfalls kurz in Schmenks Sinne skizziert werden (vgl. Schmenk 2008):

Kant gilt als Urvater der Aufklärung und somit auch in vielen fremdsprachendidaktischen Arbeiten als Begründer des Autonomiebegriffs. Warum dies so ist, obwohl Kant unter dem Begriff der Autonomie etwas ganz anderes verstanden hatte, wird bei Schmenk (2008)

argumentiert. Autonomie ist Kant zufolge nämlich nicht durch Selbstorganisation definiert, sondern durch vernunftbegründetes Handeln, das im Gegensatz zu gefühls- und triebgeleitetem Handeln eine bewusste Entscheidung bedingt und moralisches Denken voraussetzt. Die oftmalige Fehlinterpretation Kants in Bezug auf den Begriff der Autonomie rührt Schmenk zufolge demnach von einer Vermischung dieses Autonomiebegriffs mit Kants Vorstellung von Mündigkeit, welche in seinem Aufsatz über die Aufklärung festgehalten ist:

„Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung!“ (Kant 1967, S. 55)

Die Vermischung von Kants Autonomiebegriff mit seiner Vorstellung von Mündigkeit führt zu dieser oftmaligen Fehlinterpretation des kantischen Autonomiebegriffs. Dieser kann demzufolge nicht für lernautonome Zwecke adaptiert werden.

Dem heutigen Autonomiebegriff näher kommt *Fichtes* Konzept. Er erweiterte Kant, indem sich bewusste Entscheidungen nicht mehr in eine objektive Vernunftordnung fügen sollten, sondern lediglich in das eigene Konzept von Welt passen mussten. Schmenk bemängelt an dieser Interpretation der Autonomie die egozentristische Darstellung, da der Mensch sich nicht mit anderen Menschen auseinandersetzen muss. Wichtig für die autonome Person in diesem Sinn ist daher nur die innere Logik der eigenen Weltsicht.

Im Gegensatz zu Kant findet eine Gleichsetzung von Autonomie und Mündigkeit in *Adornos* Schriften statt. Er konzeptualisierte Autonomie als eine Erziehung zur Mündigkeit. Ausgangspunkt dieser Überlegungen sind Reflexionen des Nachkriegsdeutschlands über Auschwitz. Demnach müsse die Erziehung garantieren können, dass es so etwas wie Auschwitz nie wieder geben darf. Adorno fordert daher eine Erziehung zur Selbstreflexion und zum Nicht-Mitmachen. Maar identifiziert diese Forderung darüber hinaus als ein Bewusstsein, das dem mündigen Menschen selbst entspringen müsse und nicht von äußeren Idealen aufoktroziert werden könne (vgl. Maar 2006, S. 123 f.).

Der letzte von Schmenk zitierte Philosoph ist *Habermas*. Seiner Konzeption von Autonomie schreibt sie das größte Potenzial für lernautonome Zwecke zu. Habermas geht von idealen Sprechsituationen aus, in denen hierarchische Strukturen keinen Platz haben. Alle Sprechakte müssen von allen Beteiligten in gleichem Maße ausgeführt werden können. Schmenk folgert und fordert in diesem Zusammenhang auch die Einsicht der kommunikativ kompetenten

Individuen in ebensolche Strukturen: „[...] wer also als eine kommunikativ kompetente Person gelten kann, ist in der Lage wahre Konsensus von falschen, nicht im herrschaftsfreien Diskurs herbeigeführten Konsensus zu unterscheiden.“ (Schmenk 2008, S.190). Die kommunikative Kompetenz erfordert daher eine autonom handelnde Person, die gleichermaßen wahrhaftig, richtig, verständlich und wahr artikuliert (vgl. Weidmann 2004, S. 200). Wie diese Forderungen im Zusammenspiel mit interkultureller Kompetenz fungieren können, muss diskutiert werden.

Anhand dieser skizzierten Theorien wird ersichtlich, dass Autonomie entweder mit logischem Denken, Vernunft oder auch mit Reflexivität und Erkennen in Verbindung gebracht wird. Diese Dialektik zwischen Autonomie und den Denkens-, Vernunfts-, Erkennens- bzw. Wissensbedingungen muss im pädagogischen Diskurs genauer untersucht werden. Die theoretischen Grundlagen für weitere Analysen sollen daher im Folgenden mit zwei philosophischen und voneinander differierenden Grundhaltungen in Bezug auf das Erkennen gelegt werden. Die hier besprochenen theoretischen Ansätze sind das cartesianische und das foucaultsche Modell, welche autonome Subjekte unterschiedlich begründen und darstellen. In beiden Fällen spielt das (autonome) Subjekt eine zentrale Rolle, sodass sie hier erwähnt werden sollen.

Im Zentrum der Erkenntnisfähigkeit steht nach *Descartes* das denkende und zweifelnde Ich. Erst die Bereitschaft alles in Frage zu stellen, grenzt ihm zufolge ein autonom denkendes Subjekt von scheinvernünftigem Denken ab. Auch wenn Descartes' Fragestellung nicht auf explizit autonomes Denken ausgerichtet ist, so ist dies nach Gluckmann doch die folgenreiche Konsequenz des Unwillens, Täuschungen zu erliegen:

„Lernen heißt jetzt nicht mehr bloß Erinnern. Will man zur Einsicht in das, was ist, gelangen, hat es keinen Zweck sich zu einer platonischen Sonne umzuwenden, die längst von hinten her und von oben her ihren Lichtstrahl sendet. Wer erkennen will, muß das Echo von Abgründen auffangen und sich in Höhlen auskennen. [...] Ein so markanter Bruch in der Annäherung an die Wahrheit bestimmt die Vernunft von Grund auf neu in ihrem Bezug zu dem, was sie nicht ist. Sie ändert die Gangart, wie das Kind, das sich entschlossen hat, auf eigenen Beinen zu stehen, die Hand, die es wunderbar leitete, losläßt, sich ins Unbekannte fallen läßt, aus dem Fall und Ungleichgewicht in ein Taumeln kommt und so aus dem katastrophalen Beginn eine neue Situation – den Gang auf zwei Beinen – entstehen läßt.“ (Glucksmann 1989, S. 114 f.)

Descartes Position des zweifelnden Ichs steht in direktem Zusammenhang mit einer Theorie des Nichtwissens: „Descartes versetzt uns in ein Denken, das nur ironisch abgesichert ist, das

nur die A-topie als Ort kennt und nur das Wissen des Nicht-Wissens.“ (Glucksmann 1989, S. 144)

Autonomes Handeln ist auch im weiteren diskursanalytischen Feld unter dem Aspekt des Nicht-Wissens zu untersuchen.

Obwohl *Foucault* in seinen frühen Arbeiten das autonome Individuum negiert hatte, musste er in weiterer Folge zugestehen, dass seine Diskurstheorie ohne die Annahme von Subjekten nicht haltbar wäre (vgl. Uphoff o. J.). Foucault entwickelt daher einen „relativen Autonomiebegriff“; einen Diskurs, in dem sich das Individuum mit einer gewissen Autonomie bewegen kann. Trotz dieses Zugeständnisses geht Foucault davon aus, dass Handlungsfreiheit nur innerhalb der vorstrukturierten Grenzen denkbar sei. Das Subjekt sei demnach auch nach Albert von der Existenz Ordnung zwar abhängig, Modifikationen, Grenzverschiebungen bis hin zu Paradigmenwechseln seien hingegen möglich (vgl. Albert 2008, S. 167).

Der grundsätzliche Unterschied zwischen dem cartesianischen und foucaultschen Subjektsmodell liegt demzufolge in dem Grad der potenziellen Autonomie:

„Während das cartesianische Subjekt in sich selbst Ausgangspunkt und Basis jeder Erkenntnis findet, muss das postmoderne Subjekt seine eigene Begrenzt- und Konstituiertheit anerkennen und daraus seine Solidarität mit den ebenso begrenzten anderen Subjekten entwickeln.“ (Albert 2008, S. 169)

Foucault selbst hat sich in „Hermeneutik des Subjekts“ intensiv mit dem Subjektsbegriff auseinandergesetzt, diesen jedoch kaum zu diskursiven Systemen in Beziehung gesetzt. Grundsätzlich unterscheidet er ebenfalls den cartesianischen Moment „Erkenne dich selbst“ von dem Subjektsbegriff „der Sorge um sich selbst“ (Foucault 2004, S. 31). Der zweite Begriff bedarf einer Wandlung des Selbst, um Wahrheit zu erlangen (Foucault 2004, S.34).

Diese differierenden Grundpositionen sowie auch die Autonomiekonzeptionen Kants, Fichtes, Adornos und Habermas‘ sollen mit pädagogischen Konzeptionen von Lernerautonomie abgeglichen werden. Es ist die Frage zu stellen, welches Verständnis von Autonomie sich in den pädagogischen Aufsätzen durchgesetzt hat.

Es gilt im Anschluss an diese abstrakten Theorien festzustellen, welche philosophischen Vorstellungen im pädagogischen Diskurs wiederaufgenommen bzw. welche Grundprämissen in konkreten, pädagogischen Diskursen wiederzufinden sind.

1.2 Lernerautonomie

Die im vorhergehenden Kapitel philosophisch abstrakten Theorien dienen als theoretische Grundlage für die Auseinandersetzung mit den folgenden, pädagogisch relevanten Inhalten „Lernerautonomie“ und „Interkulturelle Kompetenz“. Eine thematische Rückführung zu diesen philosophischen Ansätzen geschieht im Anschluss an die empirische Diskursanalyse.

1.2.1 Konzeptionen von Lernerautonomie

Die gesellschaftstheoretische Forderung nach autonomen, selbstreflexiven Individuen geht entwicklungsgeschichtlich auf die Aufklärung zurück und wurde ähnlich dem Terminus der interkulturellen Bildung breitgefächert ausgelegt und interpretiert, sodass auch eine einheitliche Darstellung des Begriffs der Lernerautonomie nicht möglich erscheint:

„Das Begriffsverständnis schwankt zwischen Autonomie als einem allgemeinen Erziehungsziel, als einem didaktisch-methodischen Ansatz, als einer Fähigkeit, die der Lernende mitbringt, und als einem Prozess, den zu gestalten, die Aufgabe des Lernenden ist, den aber der Lehrende fördern kann.“ (Wolff 2007, S.322)

In der Regel basiert das Konzept der Lernerautonomie jedoch auf einer Umdeutung der im Unterricht geltenden sozialen Akteure: die des ohnmächtigen Schülers und des allwissenden Lehrers. Dem Schüler wird im Gegensatz zu traditionellen Lehrmethoden die Entscheidungshoheit über die eigenen Lernprozesse angeboten; der Lehrer hingegen wird als eine Art Coach konstruiert, der den Lernenden bei seiner Entscheidungsfindung zu unterstützen hat. Dennoch wurden unterschiedliche Ansätze der Lernerautonomie ausgearbeitet.

Schmenk bezieht sich bei ihren Ausführungen und eigenen Überlegungen auf die Arbeiten von Benson und Oxford. Benson entwickelte etwa ein dreigliedriges Modell, das zwischen technischen, psychologischen und politischen Dimensionen von Autonomie unterscheidet. Schmenk würdigt zwar dessen Arbeit, äußert jedoch die These, dass Benson damit die Notwendigkeit der politischen Dimension, die eine Bewusstmachung sozialer und politischer Aspekte in Diskursgemeinschaften darstellt, aufwerten wollte:

„Seine Klassifikation erfolgt nicht primär mit dem Ziel, Ordnung in der konzeptuellen Unübersichtlichkeit zu schaffen, sondern er versucht, die seines Erachtens wenig beachteten politischen Dimensionen von Autonomie mehr in den Vordergrund zu rücken.“ (Schmenk 2008, S. 40)

Oxford präzisiert und erweitert das Klassifikationsschema von Benson und stellt ein fünfgliedriges Modell vor. Bensons Klassifikationen werden hierfür zwar beibehalten, teilweise jedoch anders interpretiert. Hinzu kommen soziokulturelle Dimensionen I & II. Lernen basiert demnach auf sozialer Interaktion. Oxford unterscheidet die soziokulturellen Faktoren dadurch, ob mit einem kompetenten Sprecher oder in einer Kommunikationsgemeinschaft gelernt wird (vgl. Schmenk 2008, S. 44 ff.).

Aufbauend auf den Überlegungen von Benson und Oxford präsentiert Schmenk ein Klassifikationsmodell, das sich vor allem an dem öffentlichen Diskurs des deutschsprachigen Raums orientiert. Sie unterscheidet situativ- technizistische Autonomiekonzeptionen, strategisch- technische Autonomiekonzeptionen, radikal- konstruktivistische Autonomiekonzeptionen, entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen, pädagogisch – fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen und handlungstheoretisch orientierte Autonomiekonzeptionen. Im Folgenden werden diese Ansätze etwas detaillierter dargestellt, um ein gewisses Begriffsverständnis und Trennschärfe derartiger Konzeptionen zu erlangen (vgl. Schmenk 2008, S. 66 ff.):

Situative und technizistische Autonomiebegriffe: Lernen geschieht in derartigen Konzepten allein und selbstverantwortlich. Reflexionen und eine Steuerung des Lernprozesses sind nicht vorgesehen. Auch Interaktionen der Lernenden finden nicht statt. Tatsächliche Kommunikationssituationen werden aus dem Lernprozess ausgeklammert. Autonomes Lernen und Alleinlernen werden damit gleichgesetzt.

Aufgrund dieser reduzierten Autonomieauffassung werden Konzepte dieses Ansatzes in vielen Arbeiten nicht der Lernerautonomie, sondern dem sogenannten selbstregulierten Lernen zugeschrieben. Die Selbstverantwortlichkeit bezieht sich hauptsächlich auf die Einhaltung der Zielvorgaben und kann als zeitlich und örtlich ungebundenes Lernen verstanden werden.

Strategisch-technische Autonomiebegriffe sind in einem autonomietheoretischen Kontext um Lernstrategien und Lerntechniken angesiedelt. Federführend auf diesem Gebiet sind vor allem Ute Rampillon und Günther Zimmermann. Unterschieden wird hierbei meist zwischen metakognitiven und kognitiven Strategien, welche einerseits die Lernplanung und andererseits das Lernen selbst betreffen (vgl. Dechert 1997, S. 13 f.).

Schmenk bezeichnet diese Art von Lernen als Selbstmanagementmethoden, da Autonomie in diesem Sinn einer Perfektionierung des eigenen Lernprozesses dient. Es ist ihr zufolge

außerdem zu befürchten, dass die bloße Vermittlung von Strategien zu Automatisierungen derselben führen kann. Eine Bestätigung dieser Befürchtung bietet Grotjahn in seiner Darstellung der Autonomie:

„Auf der autonomen Stufe wird schließlich die der Handlung zugrundeliegenden Fähigkeit zu einer automatisierten und in Bezug auf ein bestimmtes Handlungsziel optimierten Fertigkeit. Nach Drexfus & Dreyfus (1986) zeichnen sich Experten in einem Fertigkeitsbereich dadurch aus, dass sie **intuitiv** und **holistisch** in einer Problemlösungssituation reagieren: Sie sehen die Situation und sehen gleichzeitig, was zu tun ist. Oft kann ein Experte keine Gründe für sein Handeln oder Urteilen angeben. Wenn er nach Begründungen gefragt wird, kann es deshalb geschehen, dass er Gründe erfindet.“ (Grotjahn 1997, S.44)

Diese Vorstellung steht jedoch im klaren Gegensatz zu anderen Autonomiekonzeptionen.

Handlungstheoretische Autonomiekonzeptionen: Holec gilt als renommiertester Vertreter der Lernerautonomie und schuf das elaborierteste Modell in diesem Zusammenhang. Für ihn stehen die Planung, Durchführung und Reflexion der Lernprozesse im Zentrum lernerautonomer Prozesse. Der Lerner muss also Verantwortlichkeit, Unabhängigkeit und Bewusstheit mitbringen, um sich Ziele zu setzen, diese zu erreichen und den Lernprozess im Anschluss zu evaluieren.

„But knowing how to learn is not only the ability to take charge of one's own programme of learning (where and when to learn), it is also knowing how to go about defining WHAT one is going to learn in terms of one's requirements and/or one's existing knowledge, HOW one is going to learn (choice of documents/support media and methods of using the latter), and how to assess the results obtained, together with the relevance of the decision in the light of the WHAT and the HOW.“ (Holec 1993, S.8)

Gleichzeitig ist für Holec eine optimale Umgebung unbedingt erforderlich, um diese Form von Autonomie fördern zu können. Holec's Modell eignet sich daher nur für die Erwachsenenbildung, da der Druck in den Schulen diese notwendige Umgebung nicht garantieren könnte. Automatismen sind in diesem Modell durch die individuelle Gestaltung des Lernplans ausgeschlossen.

Konstruktivistische Autonomiekonzeptionen: Im Sinne dieser Vorstellung von Autonomie lernt jeder Mensch individuell und daher in jedem Fall autonom. Die Selbstdefinition der Konstruktivisten sieht daher die Notwendigkeit vor, das Arbeitsumfeld zu modifizieren, um dem autonomen Lerner in seinen Bedürfnissen gerecht zu werden:

„Da jedes selbstlernende System die durch die Lernsituation erzeugten Perturbationen und die damit verbundene Zuschreibung von Sinn und Bedeutung unterschiedlich equilibriert, kann allerdings niemals eine genaue Lernzielangabe formuliert werden. Eine Theorie des Wissens oder vielmehr des *Unwißbaren* (Foerster 1997:14-32) müßte sich dieses Schwebezustandes bewußt sein, der durch die relative Unabhängigkeit des Endverhaltens von der *Ur-Sache* entsteht.“ (Overmann o. J.)

Der grundlegende Unterschied zu einigen anderen lernerautonomen Ansätzen ist, dass Lernerautonomie nicht bewusst erfolgt. Schmenk kritisiert radikal-konstruktivistische Ansätze jedoch massiv, da diese ihrer Ansicht nach ein Paradoxon darstellen: „Nur unter Verzicht auf konstruktivistische Theoreme kann man eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik begründen.“ (Schmenk 2008, S.103)

Es ist demnach nicht möglich, Autonomie als einen Ist-Zustand zu beschreiben und diesen gleichzeitig fördern zu wollen.

Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen:

Das von Little geprägte Verständnis von Autonomie geht davon aus, dass jedes Individuum durch soziale Kontakte lernt und schrittweise Selbstverantwortung übernimmt. Lernerautonomie mit Unabhängigkeit gleichzusetzen wäre daher kontraproduktiv, da Freiheit nur in der Unfreiheit begründet sein kann: Wir sind bei unseren Lernprozessen auf andere Menschen angewiesen, da wir nicht unabhängig von einem sozialen Umfeld sein können.

Fächerübergreifende Autonomiekonzeptionen: In diesem weit gefassten Begriffsverständnis, das in der allgemeinen Pädagogik gebräuchlich ist, wird die Autonomie mit den Kriterien der sozialen Mündigkeit, der Eigenverantwortung und der Eigeninitiative ausgezeichnet, sodass diese Konzeption dem nach Wolff so verstandenen allgemeinen Erziehungsziel zuzurechnen ist. Auch eine politische Dimension findet in derartigen Autonomiekonzeptionen ihren Platz.

1.2.2 Diskursives Feld der Lernerautonomie

Schmenks Charakterisierung und Klassifizierung verschiedener lernerautonomer Ansätze bietet die Möglichkeit, die teilweise auch inkompatiblen Prinzipien von Lernerautonomie herauszufiltern. Folgende Kriterien sind als konstitutiv für einzelne Ansätze zu benennen (in Klammer ist der Bezug zu dem jeweiligen Konzept abzulesen): Mündigkeit (6), Reflexivität, Planung, Durchführung (3), Wissensorganisation (4), soziales Lernen (5), Management, Planung, Durchführung (2), Unabhängigkeit und Alleinlernen (1).

Andere Attribute wie etwa die Eigenverantwortlichkeit werden in beinahe allen Konzepten als notwendige Konsequenz ohne Explikation mitgemeint. Mit Wissen und Erkennen wird die Lernerautonomie hingegen meist nur indirekt in Verbindung gebracht. Dies legt wiederum die Vermutung nahe, dass Autonomie nicht als emanzipiertes Ich innerhalb eines Wissensumfeldes verstanden, sondern hauptsächlich als methodisches Vorgehen charakterisiert wird. Einzig der konstruktive Ansatz bringt diese reale Beziehung zwischen Autonomie und Wissen ins Spiel. Hier ist jedoch der umgekehrte Fall gegeben, dass dem autonomen Subjekt keine Selbstverantwortlichkeit zugeschrieben wird.

Diese diskursive Regelmäßigkeit hält die dialektische Spannung zwischen Wissen und Autonomie aufrecht. Denn einerseits bezieht sich Autonomie in einer gewissen Weise auf Erkennen und Wissen, andererseits wird diese Relation nicht thematisiert.

In Bezug auf die philosophisch abstrakten Theoreme ist festzustellen, dass Fichte in dem konstruktivistischen Prinzip und Adorno in dem Prinzip fächerübergreifender Autonomiekonzeptionen wiederzufinden ist. Habermas ist aufgrund ähnlicher Parameter am ehesten mit dem entwicklungspsychologischen Prinzip zu vergleichen, da beide Autonomiekonzeptionen durch interaktive Maßnahmen begründet werden.

1.2.3 Bezugswissenschaften der Lernerautonomie

Die nachfolgende Einteilung und Charakterisierung der Bezugswissenschaften „kognitive Psychologie“ und „Konstruktivismus“ für Lernerautonomie entspricht den Ausführungen Dieter Wolffs, der jedoch kaum Bewusstseitscharakteristika für die Relevanz des autonomen Lernens miteinbezieht (vgl. Wolff 2007, S.323 f.):

In der kognitiven Psychologie wird Autonomie als ein Prozess der Wissensintegration definiert. Diese Vorstellung der Wissensorganisation hat vor allem die didaktische Konsequenz zur Folge, dass das schon vorhandene Wissen der Lernenden im Lern- und Lehrprozess berücksichtigt werden muss. Lerninhalte werden demnach nur dann verarbeitet, wenn sie auch zu dem schon vorhandenen Wissen in Beziehung gesetzt werden können. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen, der Lernstile von Lernenden sowie der Erkenntnis, dass Lernprozesse von Lehrpersonen nicht vollkommen gesteuert werden können, müssen vielfältige Lernumgebungen geschaffen werden, um den Lernenden selbstständiges Lernen nach individuellen Bedürfnissen zu ermöglichen.

Dieser Ansatz kommt der konstruktivistischen Perspektive sehr nahe. Dem Zugang liegen nach Wolffs Auffassung verschieden ausgerichtete Ansätze zu Grunde, sodass diese lediglich in Auszügen für eine theoretische Fundierung der Lernerautonomie brauchbar erscheinen.

So verstandene Konstruktionsprozesse werden auch von den kognitiven Wissenschaften bestätigt. Didaktische Konsequenzen hat diese Vorstellung in der *Selbstorganisation* und *Kooperation* der Lernenden. Nur durch die übernommene Verantwortung und das selbst gesteuerte Lernen können Konstruktionsprozesse authentisch fungieren und somit nicht als aufgesetzt empfunden werden: „Das allem übergeordnete Prinzip der Konstruktion wird pädagogisch dahingehend interpretiert, dass die Förderung von Konstruktionsprozessen in den Mittelpunkt von Unterricht gerückt werden muss.“ (Mercer zit. nach Wolff 2007, S. 324).

Wolffs konstruktivistische Perspektive auf lernerautonome Ansätze wurde von Schmenk kritisiert, da ihrer Ansicht nach eine radikal konstruktivistische Sicht inkompatibel mit einer Lernerautonomie sei. Im Sinne des Konstruktivismus stelle Autonomie einen Normalzustand dar, der nicht vorhersagbar sei und daher auch nicht gefördert werden könne (vgl. Schmenk 2010, S. 17). Bezugswissenschaften sollen daher über Wolffs Relevanzsetzung hinaus dargestellt werden. Eine wichtige Komponente in der Kategorie der Bezugswissenschaften hat Wolff außerdem außer Acht gelassen, möglicherweise weil diese über einen sehr eng gefassten, rein auf das Sprachenlernen ausgerichteten Autonomiebegriff hinausgeht.

Schmenk hat sich hingegen mit dem Einfluss der kritischen Erziehungswissenschaft auf die Autonomiekonzeption differenziert befasst. Die kritische Erziehungswissenschaft steht ihr zufolge in engem Zusammenhang mit dem Bildungsideal der Mündigkeit nach Adorno. Die Beschäftigung mit autonomem Handeln in diesem Sinn bedeutet jedoch nicht allein eine Erziehung zur Mündigkeit, autonomes Handeln muss hingegen immer auch in Bezug auf die gesellschaftliche Situation gehandhabt werden. Autonomie wird demnach unter den Aspekten diskutiert, unter welchen gesellschaftlichen und politischen Umständen autonomes Handeln überhaupt möglich erscheint (vgl. Schmenk 2008, S. 179).

Der autonome Mensch muss außerdem politische und gesellschaftliche Strukturen kritisch hinterfragen, um sich in dieser Welt autonom bewegen zu können:

„Vielmehr gewinnt Autonomie im Rahmen der kritischen Erziehungswissenschaft politisch- emancipatorische Züge, die das Individuum als zugleich zur Freiheit wie auch zur kritischen Reflexion fähiges konzeptualisieren, das die eigene Selbst- und Fremdbestimmung durchschaut und zur Veränderung und Verbesserung der eigenen

Position sowie der eigenen und der gesellschaftlichen Handlungs- und Entscheidungsspielräume in der Lage ist.“ (Schmenk 2008, S. 179)

All diese bezugswissenschaftlichen Größen sollen in den anschließenden Analysen beachtet und immer auch mitbedacht werden, nicht aber stehen sie selbst im Fokus der Diskursanalyse oder des Erkenntnisinteresses.

Im Anschluss an die theoretische Auseinandersetzung mit Lernerautonomie soll noch ein der Lernerautonomie verwandtes Konzept vorgestellt werden.

1.2.4 Lernerautonomie vs. Sprachbewusstheit

Ein Konzept der Sprachbewusstheit hat sich im englischsprachigen Raum in den 60er und 70er Jahren aufgrund wachsender Schulprobleme entwickelt. Dieses wird als „Language Awareness“ bezeichnet und soll bei der Überbrückung eben dieser Schulprobleme helfen und verschieden stattfindende Zugänge zu Sprachen (Muttersprache, Fremdsprachen, interkulturelle Bildung, Zweitsprache) miteinander verweben sowie diverse Verbindungen transparenter gestalten (vgl. Gnutzmann 1997, S. 228).

Der Terminus der Awareness ist von „Consciousness“ zu unterscheiden, da „man sich Language Awareness als ein Kontinuum vorzustellen hat, bei dem verschiedene Grade des Sprachbewusstseins zu unterscheiden sind.“ (Gnutzmann 2007, S. 337)

Language Awareness ist daher auch von Holec's Bewusstseinsauffassung abzugrenzen. Vielmehr scheint die Idee der Language Awareness verschiedene im deutschen Sprachraum und von Schmenk skizzierte Konzepte zu verbinden – etwa durch Bewusstmachung politischer und gesellschaftlicher Diskurse, sprachlicher Aspekte interkultureller Begegnung oder auch durch kognitive Bewusstheitsfaktoren, die Grammatik betreffend. Selbst der sprachbezogene Lernprozess als solcher wird anhand bewusstheitsfördernder Maßnahmen beschrieben, sodass eine eindeutige Parallele zur Lernerautonomie zu verzeichnen ist:

„A somewhat different area of LA [Language Awareness] concerns the language learners' awareness of how they best master a second language. Here LA is not concerned with explicit knowledge about language or about languages, but with learners' perceptions about the process of language learning and their awareness of themselves in that process.“ (James; Garrett 1992, S.98)

Schmenk bemerkt ebenfalls die Parallelen zwischen der Sprachbewusstheit und Autonomiekonzeptionen, warnt aber bei diesem Begriff vor der bloßen Rückkehr zu einer

reinen Awareness in Bezug auf grammatische Funktionen. Um diese Gefahr zu vermeiden, würde Schmenk das Konzept um die Komponente des Kritischen erweitern. Eine Critical Language Awareness würde daher eine rein grammatikorientierte Sprachbewusstheit verhindern und im gleichen Zuge eine im interkulturellen Zusammenhang relevante Beziehung zum sozialen Kontext herstellen. (vgl. Schmenk 2008, S. 346f.)

Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass sich aus diesem Feld der Sprachbewusstheit neue Perspektiven autonomiefördernder Strukturen ergeben, die auch von Gnutzmann beschrieben wurden und speziell für interkulturelle Zwecke adaptierbar sind (vgl. Gnutzmann 1997, S. 230 ff.):

- Politische Komponente der Sprachbewusstheit, indem auf sprachliche Macht- und Kontrollmechanismen verwiesen wird.
- Bewusstere Wahrnehmung der (multikulturellen) Lerngruppen.
- Metakognition und Metakommunikation.
- Stärkere Berücksichtigung des Sprachvergleichs, auch mit Blick auf Interkulturalität und interkulturelles Lernen.

Obwohl Language Awareness als potenzialreiches Konzept erscheint, wird es aufgrund seiner vielfältigen Teilbereiche und Methoden kritisiert: „Der offensichtliche Nachteil liegt darin, dass die Gefahr besteht, language awareness als eine Art Gemischtwarenladen anzusehen, in dem alles und jeder seinen Platz hat.“ (Gnutzmann 1997, S. 236)

Eine Konzeptualisierung der Lernerautonomie könnte jedoch klarer und eindeutiger ausfallen, da Lernerautonomie selbst ein theoretisches Modell darstellt, das als übergeordnetes Konstrukt verschiedener (Sprach-)ebenen fungieren kann. Theoretische Implikationen würden sich demnach nicht aus Teilbereichen ergeben, sondern als deduktives Element vorausgesetzt.

1.2.5 Extract

Die besprochene Forschungsliteratur ist in den bereits skizzierten Ebenen für die Interpretation der Autonomie in interkulturellen Konzeptionen relevant.

Interkulturelle Bildung soll im Anschluss daher an die theoretische Diskussion zur (Lerner-)autonomie unter den Aspekten der Bewusstheit, Selbstverantwortlichkeit, Mündigkeit, Reflexionsfähigkeit, Interaktionsfähigkeit sowie einem Strategienrepertoire diskutiert werden,

sodass eine Bezugsgröße zu dem Schlüsselwort „Autonomie“ hergestellt werden kann. Eine besondere Rolle aufgrund der Dialektik zwischen Autonomie und Erkennen stellt die Stellung des Wissens im Feld des interkulturellen Diskurses dar.

1.3 Interkulturelle Kompetenz

Wie bereits angemerkt sollen allgemeine Tendenzen und diskursive Regelmäßigkeiten in der pädagogischen Diskussion um Förderung der Autonomie untersucht werden. Dass die Beschäftigung mit Sprache und Kulturen bzw. Interkulturalität Überschneidungspunkte besitzt und im Unterricht mit MigrantInnen nicht voneinander trennbar ist, muss noch einmal erwähnt werden, um die Relevanz einer möglichen Kohärenz hervorzuheben.

Selbst in scheinbar homogenen Klassenzimmern ist der positive Umgang mit Differenzen unumgänglich, da immer auch verschiedene Subkulturen und Untergruppierungen einer Gesellschaft mit heterogenen Meinungen, Ansichten und Werthaltungen aufeinandertreffen. Es ist daher vorteilhaft Unterrichtssituationen so zu gestalten, dass mehrere zwischenmenschliche und kommunikationsbedingte Ebenen als nur die Sprache berücksichtigt werden. Authentische Unterrichtssituationen sollten auf eine Weise entworfen werden, dass eine Mehrebenen- Kommunikation stattfinden kann und bewusst gemacht wird. Sprache und Kultur sollten dabei nicht als eigene Themenbereiche oder Blöcke unterrichtet werden, sondern innerhalb dieser stattfindenden Kommunikation fokussiert und thematisiert werden. Kommunikation könnte in diesem Sinn als Ziel des Unterrichts aufgefasst werden, Sprache und Kultur hingegen als Hilfsmittel der Interpretation.

Unter der Berücksichtigung dieses Grundsatzes und der Thematik der vorliegenden Diplomarbeit wird im Folgenden die interkulturelle Kompetenz als Angelpunkt interkultureller Diskussion angenommen. Dies geschieht vor allem deshalb, da der Terminus der interkulturellen Kompetenz ähnlich dem der Lernerautonomie funktioniert: Er hat unterschiedliche Bedeutungen erfahren und durch seine Omnipräsenz wiederum an einer Begriffsschärfe eingebüßt. Gleichzeitig ist der Kompetenzbegriff im Hinblick auf sein Autonomiepotenzial zu untersuchen, da zu befürchten ist, dass Kompetenzbegriffe immer im Sinne einer Professionalisierung zu verstehen und damit Managementtheorien zuzuordnen sind.

1.3.1 Diskursives Feld

Der Begriff der Interkulturalität bezieht sich auf das Verhalten der Individuen in einer multikulturellen Gesellschaft und ist in dem Migrationsdiskurs zu einem unübersehbaren Schlagwort avanciert, sodass sich unterschiedliche Ansätze auf diesen Terminus beziehen. Ursprünglich richteten sich die interkulturellen Konzepte gegen die bis in die 1980er- Jahre vorherrschende Defizithypothese und reformierte die bis dahin geltenden gesellschaftlich akzeptierten Normen. Diese implizierten, dass Ausländern sprachliche Defizite zugeschrieben wurden, die es durch etwaige Förderprogramme zu kompensieren galt. Es kann daher eine zumindest theoretisch eindeutige Abgrenzung zwischen der Ausländerpädagogik und interkulturellen Programmen gezogen werden (vgl. Mecheril 2010, S. 56). Interkulturelle Ansätze sind von unterschiedlichen Konzepten wie etwa des „interkulturellen Lernens“, der „interkulturellen Erziehung“, der „interkulturellen Kommunikation“ sowie der „interkulturellen Kompetenz“ geprägt. Eine klare Charakterisierung dieser Begriffe findet aufgrund der vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten von Interkulturalität sowie deren Didaktisierungskonzepten nicht statt. Krumm begründet die Mannigfaltigkeit des Terminus damit, dass er auch in Bezug auf unterschiedliche Disziplinen und Praxisfelder mit eigenständigen Interessen fernab der Pädagogik verstanden werden muss (vgl. Krumm 2007, S.138).

Um dem Umstand dieser Undurchsichtigkeit abzuhelpen, schlägt Pommerin-Götze vor, die unterschiedlichen Begriffe nach funktionalen Aspekten aufzufassen (vgl. Pommerin – Goetze 2001, S. 973).

Kritik in Bezug auf die funktionale Tragfähigkeit etwaiger Begriffe übt Pommerin-Götze auch an dem Terminus der interkulturellen Erziehung, die ihrer Ansicht nach nicht die interkulturelle Entfaltung ihrer Schüler garantieren kann:

„Die Komplexität und Durchgängigkeit, die mit der Vorstellung eines lebenslangen Lernprozesses verbunden ist sowie die stärkere Autonomie des lernenden Subjekts stellen die Gründe dar, den Begriff des "Interkulturellen Lernens" dem der "Interkulturellen Erziehung" vorzuziehen." (Pommerin – Götze 2001, S. 978)

Auch in der vorliegenden Diplomarbeit werden funktionale Aspekte der Konzepte für didaktische Umsetzungen daher als relevanter erachtet als ein definitorisch klar abgrenzbares Feld.

Aus dem Pool differenzierter migrationspädagogischer Ansätze soll die interkulturelle Kompetenz herausgegriffen werden, da sie einerseits vordergründig als komplementär zu einer Autonomievorstellung erscheint und andererseits ein ähnlich diffuses Feld wie die Lernerautonomie beschreibt.

1.3.2 Spezifizierung der interkulturellen Kompetenz

Wie bereits erwähnt wird interkulturelle Kompetenz auf vielfältige Arten interpretiert und charakterisiert. Hierbei ist vor allem auf die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis zu beachten.

Dazu äußert sich Auernheimer sehr aussagekräftig:

„Auf allen Kanälen stößt man auf den Begriff – oder soll man sagen: das Schlagwort? – ‚interkulturelle Kompetenz‘, - Es werden Tagungen und Workshops dazu angeboten, Trainingsprogramme, Kurse, in denen die Vermittlung allgemeiner ‚Schlüsselkompetenzen‘ und spezieller Kompetenzen, zum Beispiel für multikulturelle Teams, annonciert wird. Im Internet wird man hundertfach fündig. Neben öffentlichen Einrichtungen wie den RAA (Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien), neben Jugendhäusern und katholischen Bistumsstellen findet man im Internet verschiedene private Anbieter, Adressaten der Trainingsangebote sind vor allem Fachkräfte in Sozialberufen und in der Wirtschaft. Die internen Fortbildungsmaßnahmen, die es in zahlreichen Unternehmen geben soll – Stichwort ‚interkulturelles Management‘ – und die Trainingsprogramme der Entwicklungshilfeorganisationen, die alle nicht auf dem Markt auftauchen, sind auf diesem Wege noch gar nicht erfasst. – Also Angst um Aktualität braucht niemand zu haben, der das Thema aufgreift. Aber damit gewinnt es für Akademiker/innen auch den Hautgout des Modisch-Allzu-Modischen. Und Skepsis scheint bei diesem inflationären Gebrauch des Begriffs, diesem Angebot einer bereichsunspezifischen Kompetenz tatsächlich angebracht.“ (Auernheimer 2010, S. 7)

Im Folgenden sollen die drei maßgeblichen Merkmale interkultureller Kompetenz „Machtasymmetrien, Reflexionsfähigkeiten, Kulturbegriffe“ aus verschiedenen Forschungsperspektiven dargestellt werden. Es ist anzumerken, dass Kritik an dem Terminus der interkulturellen Kompetenz meist an praxisnahen Einrichtungen geäußert wird. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich hingegen vorrangig mit dem akademischen Diskurs, sodass derartige Kritik zwar erwähnt, jedoch nicht näher erörtert wird.

Machtasymmetrien

Als Schlüsselmerkmale eines interkulturellen Bezugsrahmens erwähnt Auernheimer Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Kulturdifferenzen und Fremdbilder, die zu einer

Situationsdefinition und dem Interaktionsverlauf führen. (vgl. Auernheimer 2010, S.45). Diese Kategorien sind meines Erachtens auch bei nicht- interkulturellen oder intrakulturellen Interaktionssituationen zu berücksichtigen, da derartige Aspekte in jeder Kommunikationssituation relevant sein können.

Für die Qualifikation einer interkulturellen Kompetenz folgert Auernheimer, dass sich Machtasymmetrien, Kollektiverfahrungen, Fremdbilder und kulturelle Differenzen in Wissen, Haltungen und Fähigkeiten der interkulturell kompetent handelnden Personen manifestieren müssen. In Bezug auf Machtasymmetrien und Kollektiverfahrung nennt er etwa das Wissen über Zuwanderungs- und Asylrecht und einen Einblick in die Lebenslage von MigrantInnen sowie auch das Wissen über Rassismus (vgl. Auernheimer 2010, S.57 f.).

Reflexionsfähigkeit

Knapp nähert sich der Charakterisierung einer interkulturellen Kompetenz aus sprachwissenschaftlicher Perspektive und macht deutlich, dass sich Missverständnisse auf unterschiedlichen Sprachebenen realisieren können. Vor allem seien diese (Sprach-)ebenen nicht als starre Konstrukte zu verstehen, sondern unterliegen einem ständigen Wandel. Der Umgang mit kulturellem Wissen muss aus diesem Grund sehr differenziert sein und immer wieder reflektiert werden. Andernfalls können auch aufgrund stereotypen Wissens Missverständnisse entstehen (vgl. Knapp 2010).

Dies illustriert Knapp mit einer Geschichte aus dem realen Leben:

„Eine japanische Studentin hatte gelernt, dass Amerikaner in Interaktionen direkt und explizit sind. Aufgrund dieses Wissens hatte sie die Äußerung eines amerikanischen Bekannten ‚Why don’t you visit us sometime?’ als Einladung interpretiert und war in eine sehr peinliche Situation geraten.“ (Knapp 2010, S.93)

Dieses Beispiel und Handlungsmuster zeigt, dass der Umgang mit Interkulturalität sehr diffizil ist. Interkulturelle Kompetenz muss deshalb immer mit einer Reflexionsfähigkeit einhergehen. Auch Auernheimer fordert in seinem Modell der interkulturellen Kompetenz, dass Wissen, Haltungen und Fähigkeiten umfassen soll, die Bereitschaft zur Reflexion miteinschließen (vgl. Auernheimer 2010, S.58). Machtasymmetrien und eine Reflexionsfähigkeit sind demnach zwei Aspekte, die im Gespräch um interkulturelle Kompetenz immer wieder gefordert werden.

Kulturbegriff

Die dritte als äußerst relevant zu beachtende Kategorie im Kontext interkultureller Kompetenz ist der Kulturbegriff. In der Forschungsliteratur wird immer wieder auf die Gefahr von Kulturalisierungen hingewiesen, sodass der Umgang mit kulturellen Unterschieden einen erheblichen Schwerpunkt in der Diskussion um interkulturelle Kompetenz darstellt.

Unter Kulturalisierungen werden etwa rigide Zuschreibungen zu einer Kultur, aber auch starre Kulturkonzepte an sich verstanden. Andere Faktoren zur Konstitution einer Zugehörigkeit werden dabei ausgeblendet, z.B. ob sich eine Person selbst mit der ihr zugeschriebenen Kultur identifiziert (vgl. Mecheril 2010, S. 62).

Diese Kulturverständnis ist eng an Knapps Warnung vor Stereotypenbildungen geknüpft und erinnert an ein starres, unveränderliches Bild von Kultur, von dem man auch in Bezug auf Sprache nicht ausgehen kann: Sowohl Kultur als auch Sprache sind daher einem ständigen Wandel unterlegen, den es in kommunikativen Situationen zu bedenken gilt. Vor Kulturalisierungen ist aufgrund der realitätsfernen und vor allem individuenfernen Konzeptualisierungen abzusehen.

Die dialektische Beziehung zwischen Kulturbegriff und Reflexionsfähigkeiten zeigt sich auch an der Gegenüberstellung folgender Modelle, welche die aus der sozialen Arbeit kommenden Leenen; Groß; Grosch charakterisiert haben (2010, S.106):

Tab. 2: Statisches Modell vs. dynamisches Modell

Statisches Modell	Dynamisches Modell
Verständnis des Fremden	Wahrnehmung von Multiperspektivität
Toleranz	Akzeptanz von Differenz
Anpassungsbereitschaft	Kontextangemessenes Verständigungshandeln

Denn analysiert man diese beiden Modelle, so wird ersichtlich, dass das dynamische Modell einen individuelleren Zugang als das statische erfordert. Denn sowohl Toleranz als auch die Anpassungsbereitschaft sind sehr passiv motiviert. Auch das Verständnis des Fremden ist trotz der Aktivierung des Einzelnen eine nicht autonom steuerbare Variable und muss nach Leenen; Groß; Grosch „durch besondere hermeneutische Anstrengungen erreicht werden.“ (2010, S. 106).

Auch Mecheril/Olalde haben diese Form des Verstehens als technologisches Verfahren bewertet:

„Eine andere, sozusagen technologische Variante des ‚Fremdverstehens‘ bemüht sich um die Vermittlung hermeneutischer Hilfe, um die ‚Fremdheit‘ der ‚Fremden‘ interpretativ einordnen, kognitiv erfassen und affektiv akzeptieren zu können.“ (Mecheril; Olalde 2011, S.69)

Die Wahrnehmung von Multiperspektivität, Akzeptanz von Differenz und kontextangemessenes Verständigungshandeln sind hingegen aktive Prozesse, die autonomes Handeln voraussetzen.

1.3.3 Kritik an der interkulturellen Kompetenz

Kritik an der interkulturellen Kompetenz wird besonders in Zusammenhang mit den drei zuvor genannten Kriterien „Machtasymmetrien“, „Reflexionsfähigkeit“, „Kulturverständnis“ geäußert. Denn auch wenn die oben skizzierten Bedingungen für eine gelingende interkulturelle Kompetenz im wissenschaftlichen Diskurs vielfach gefordert sind, ist diese Praxis von der Realität interkulturellen Handelns meist weit entfernt. Denn gerade hier bleiben diese zentralen Begriffe interkultureller Arbeit unbeachtet.

Im Folgenden werden die Kritikpunkte an real stattfindender interkultureller Kompetenz expliziert, welche sich vor allem im Feld dieser notwendigen bereits skizzieren Merkmale bewegt:

Reflexionsfähigkeit

Interkulturelle Kompetenz wird häufig als Managementmethode interpretiert. Doch genau dieses Verständnis einer interkulturellen Kompetenz führt zu Techniken, die den bereits angeführten Bedingungen für gelingende interkulturelle Kompetenz nicht entsprechen können. Denn eine professionell verstandene Handlungsfähigkeit im Managementsinn erfordert im Regelfall Typenwissen über als fremd angesehene Kulturen. Dies führt jedoch dazu, dass Kulturen als statische Einheiten imaginiert und Handlungen automatisiert werden. Dass reine Strategiekonzepte kein Bewusstsein für Reflexivität hervorbringen können, hat schon Schmenk an einigen Strategiekonzepten der Lernerautonomie bemerkt. Qualitative Reflexionen können in solchen Konzepten daher nicht garantiert werden. Kalpaka/Mecheril

gehen noch weiter und entwerfen interkulturelle Kompetenz prinzipiell als technologische Suggestion (Kalpaka; Mecheril 2010, S. 83)

Astrid Messerschmidt sieht die Gefahr ebenfalls in dem durch suggerierte Kompetenz unerfüllbaren Versprechen, durch Wissenserwerb interkulturelle Handlungsabläufe typengerecht garantieren zu können (Messerschmidt 2009, S. 134).

Diese gleichzeitige Forderung nach selbstständigem Denken und professionellem Handeln führe zu einem Paradoxon:

„Dieses instrumentelle Verständnis von interkultureller Kompetenz, das vornehmlich die sozialtechnische Verwertung von Wissen über Kulturen und ihre wie auch immer beschriebenen Kennzeichen in den Vordergrund rückt, löst das etwa von Fritz Schütze (1992) beschrieben (sozial)pädagogische Handlungsparadox (professionelles Handeln geht mit der Anforderung einher, sich einerseits an wissenschaftsbegründeten Typisierungen und andererseits an der Eigenlogik des Falls orientieren zu müssen) eindeutig zugunsten der Typisierungen auf.“ (Kalpaka; Mecheril 2010, S.83)

Im Gegensatz zu fiktiv arrangierten Kommunikationssituationen ist in realen Interaktionssituationen davon auszugehen, dass der professionell Handelnde nicht immer über relevantes Wissen verfügen kann. Damit muss er sich immer wieder in einen Zustand der Handlungsunfähigkeit versetzt sehen. Dieses fiktive Musterbeispiel macht deutlich, dass Wissen allein kompetentes Handeln nicht gewährleisten kann.

Eine Reflexionstätigkeit im Migrationsdiskurs ist daher unersetzbar. Es ist nach Mecheril/Kalpaka daher Aufgabe der Migrationspädagogik diesen Konflikt zu lösen und eine Handlungsfähigkeit Professioneller ohne Typisierungen zu garantieren. (vgl. Kalpaka; Mecheril 2010, S. 94)

Kulturalisierungen

Wie sich schon herauskristallisiert hat, gehen Kulturalisierungen und stereotypes Wissen eng mit einer reflexionsabgeneigten Haltung einher. Kulturalisierungen setzen nach Ansicht der meisten Autoren sogar eine nicht-reflexive Haltung voraus, da sich nur unter diesem Umstand des Nicht-Reflektierens stereotypes Wissen etablieren kann. Es ist aus migrationspädagogischer Sicht deshalb notwendig, beide Ebenen zu interpretieren, zu verändern und neu zu bewerten.

Machtasymmetrien

Der von Auernheimer geäußerte zentrale Kritikpunkt betrifft die Machtasymmetrien im interkulturellen Diskurs, da diese zu wenig in den Blickpunkt akademischer Diskussion geraten. Oft würden diese Machtgefälle zwar punktuell angesprochen, für den weiteren Verlauf der Diskussion um interkulturelle Kompetenz scheinen sie doch keine Relevanz für einige ForscherInnen zu haben (vgl. Auernheimer 2010, S.39). In diesem Zusammenhang ist auch die von Mecheril/Kalpaka geäußerte Kritik an der Adressierung interkultureller Kompetenzen zu erwähnen, anhand derer sich Machtasymmetrien eindeutig charakterisieren lassen (vgl. Kalpaka; Mecheril 2010, S.79 ff.).

Denn obwohl die interkulturelle Pädagogik sowohl an MigrantInnen als auch an Nicht-MigrantInnen adressiert ist, ist eine Professionalisierung derselben in der Praxis kaum der Fall. Tatsächlich ist im Zuge der „Verwirtschaftlichung“ interkultureller Kompetenzen die Frage zu stellen, welche Personen real-wirtschaftlich von diesen profitieren und für welche Personen diese Kompetenzen lediglich als Aufnahmekriterium in eine Gesellschaft angesehen werden. Die wirtschaftlichen AdressatInnen der interkulturellen Kompetenz sind daher hauptsächlich Repräsentanten der kulturellen Mehrheit. MigrantInnen können hingegen kaum den Anspruch erheben, in professionellem Maß selbst interkulturell kompetent zu sein. Dieser wirtschaftliche Zugang für MigrantInnen wird gesellschaftlich und politisch verhindert. Detaillierte Mechanismen zu derartigen Verhinderungsmaßnahmen führen Kalpaka/Mecheril an (2010, S. 81 f.).

1.3.4 Bezugswissenschaften

Für eine Verortung der interkulturellen Kompetenz innerhalb pädagogischer Konzepte sind drei unterschiedliche Zugänge innerhalb pädagogischer Entwicklungen zu nennen, die sich mit den Folgen der Migration für Bildung und Erziehung befassen (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 118):

- 1) Die Ausländerpädagogik
- 2) Die Interkulturelle Pädagogik
- 3) Die Migrationspädagogik

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz ist in den letzten Jahren zu einem derartigen Schlagwort avanciert, dass er nicht einem einzigen Konzept zugeordnet werden kann. Vielmehr bedienen sich verschiedene Zugänge dieses Terminus, um eine eigene Interpretation desselben darzulegen. Aus diesem Grund müssen im Folgenden die Grundprämissen der diskursführenden Konzepte „interkulturelle Pädagogik“ und „Pädagogik der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt“ dargestellt werden, um Bezüge und Relationen zur interkulturellen Kompetenz herstellen zu können. Aufgrund berechtigter Kritik an der Defizitorientierung der Ausländerpädagogik, ist diese im Wissenschaftsdiskurs nicht mehr zu vertreten, soll auch im Folgenden nicht Gegenstand der Untersuchung sein und nur der Vollständigkeit halber in Beziehung zu dem Terminus der interkulturellen Kompetenz gesetzt werden. Es ist daher festzuhalten, dass interkulturelle Kompetenz notwendigerweise im zwischenmenschlichen Bereich anzunehmen ist. Eine Ausländerpädagogik, die sich hingegen nicht darum bemüht und ein Anpassungsverhalten von Seiten der MigrantInnen fordert, kann daher nicht mit dem Prinzip der interkulturellen Kompetenz in Verbindung gebracht werden. Die Zugänge interkultureller Pädagogik und Migrationspädagogik können hingegen sehr wohl in Beziehung zu diesem Terminus gesetzt werden.

Interkulturelle Pädagogik

Der zentrale Unterschied zwischen der interkulturellen Pädagogik und der Ausländerpädagogik liegt in der Gewichtung und Bewertung der kulturellen Unterschiede. Ist in der Ausländerpädagogik noch eine Defizithypothese vorherrschend, so geht man in der interkulturellen Pädagogik von einer Differenzhypothese aus und bewertet Mehrsprachigkeit positiv. Interkulturelle Bildung wird darüber hinaus als obligatorisches Element der Allgemeinbildung aufgefasst (vgl. Mecheril 2004, S. 86).

Auf Grundlage der Kritik an ausländerpädagogischen Ansätzen entstanden zwei Standpunkte innerhalb des Diskurses, die auch in weiterer Folge die interkulturelle Pädagogik geprägt haben. Zwar erkennen beide Ansätze eine Chancengleichheit als oberstes Ziel an, die Erreichung desselben wird hingegen unterschiedlich begründet: So ist im ersten Modell der Gleichheitsgedanke wesentlich, das zweite Modell wird hingegen von einem Anerkennungsgedanken der kulturellen Differenz getragen. Konsequenzen für die konkrete Positionierung der interkulturellen Pädagogik liegen darin, dass eine Anerkennung der kulturellen Differenz eine Bekämpfung diskursiver Dominanz impliziert: „Wer kulturelle

Differenz nicht berücksichtige, bestätige letztlich die Dominanz der jeweils vorherrschenden kulturellen Lebensform.“ (Mecheril 2004, S.95)

Ausgehend von diesen grundlegenden Kriterien erfolgt eine weitere Binnendifferenzierung innerhalb der interkulturellen Pädagogik anhand begegnungsorientierter und kontrastiver Ansätze:

Begegnungsorientierten Ansätzen rechnet man reale, interkulturelle Erfahrungswerte zu, die in multikulturellen Gesellschaften von Individuen gemacht und interpretiert werden. Doch sind die in der Theorie so klar zu unterscheidenden Annahmen des Fremdverstehens in der Praxis nicht in gleicher Weise dichotomisch gegenüberzustellen. Es gibt daher einen Grundkonsens über fördernde Maßnahmen des interkulturellen Verstehens:

„Nach Ergebnissen der Kulturkontaktforschung gehören zu den förderlich wirkenden Kontextbedingungen und Interaktionsformen – auch wenn sie letztlich keine Garantie für das Gelingen darstellen – die Freiwilligkeit des Kontakts, Statusgleichheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Produkt- und/oder Aufgabenorientierung in der Kontaktphase – also Arrangements, die es den Beteiligten ermöglichen, sich mit ihren verschiedenen Kompetenzen einzubringen und auf ein gemeinsames Ziel hin zu arbeiten. Ferner bedarf es der Einplanung von Reflexionsphasen, auch zur emotionalen Stabilisierung der Teilnehmenden und zur Förderung von Offenheit.“ (Krüger–Potratz 2005, S.158)

Kontrastive Ansätze beleuchten Interkulturalität im Gegensatz dazu vorrangig auf theoretischer Ebene und sind aufgrund fehlender Erfahrungswerte der Gefahr von Stereotypenbildungen ausgesetzt. Diese Methoden sind aus migrationspädagogischer Perspektive deshalb nicht vertretbar, da sie mit pauschalisierten und reduzierenden Wissenstypisierungen arbeiten müssen. Die Problematik des Inseldenkens, demzufolge Kultur etwas Statisches sei, wurde bereits thematisiert, weshalb derartige kontrastive Ansätze nach Krüger-Potratz auch ausländerpädagogischen Ansätzen zuzuordnen sind (vgl. Krüger – Potratz 2005, S.137).

Migrationspädagogik

Eine kritische Position innerhalb dieser interkulturellen Verflechtungen nimmt die *Migrationspädagogik* ein. Ihr ist es ein Anliegen, interkulturelle Probleme und Unterschiede nicht bloß auf Kulturen zu reduzieren, sondern das Sichtfeld für Differenzen – kulturunabhängig - zu erweitern. Dass der sehr modische Begriff „Interkulturalität“ in der Namensgebung der Migrationspädagogik keinen Platz gefunden hat, mag unter anderem

daran liegen, dass Interkulturalität die Vorstellung untermauert, es gehe um die Interaktion zweier Kulturen (vgl. Mecheril; Olalde 2011, S. 73; Mecheril u.a. 2010). Es kann sich jedoch immer nur um die Interaktion von realen Personen oder realen Personengruppen handeln, die sich auf unterschiedlichsten Ebenen (die kulturelle ist eine davon) unterscheiden können. Daher erscheint die Simplifizierung komplexer sozialer Phänomene auf rein kulturelle Differenzen als zu kurz gegriffen.

Die innere Spaltung der interkulturellen Pädagogik in differenzempfindliche (impliziert die positive Diskriminierung) und differenzunempfindliche Modelle, muss nach Mecheril derart gelöst werden, dass beide Zugänge aufeinander bezogen werden sollten, um negative Begleiterscheinungen zu vermeiden (vgl. Mecheril 2004, S. 95). Das Konzept der interkulturellen Pädagogik bzw. die Begegnungsorientierung wird von der Migrationspädagogik infolge dieser Überlegungen zwar nicht prinzipiell in Frage gestellt, die Kritiker verlangen hingegen eine Erweiterung und Flexibilisierung des interkulturellen Ansatzes. Denn im Zentrum der Migrationspädagogik steht die Forderung, die Handlungsautonomie Migrationsanderer sichtbar zu machen und anzuerkennen.

In Bezug auf diese theoretische Diskussion ist die Kritik an der interkulturellen Kompetenz zu betonen. Häufig werden an dieser mangelnde Reflexionstätigkeiten, Kulturalisierungen und nicht berücksichtigte Machtasymmetrien (ökonomische, soziale etc.) bemängelt. Mecheril, der als Begründer der Migrationspädagogik gilt, stellt einige Lösungsansätze vor, um diesem Umstand abzuhelpen:

Um Kulturalisierungen etwa vorbeugen zu können, muss Kultur als Konstruktionsprozess betrachtet werden: „Ein bedeutsamer Punkt besteht deshalb darin, gewissermaßen Beobachtungskompetenz für die Bedingungen und Konsequenzen des Gebrauchs von Begriffen zu ermöglichen.“ (Mecheril 2004, S.116) Konkret könnte man fragen, wer, wann und in welchen Situationen Kultur als Grund für das Scheitern kommunikativer Prozesse anführt oder auch, ob nach alternativen Erklärungsansätzen gesucht wird. Mecheril plädiert aus dem Grund der Verdeutlichung der Differenzebenen auch dafür, von „natio-ethno-kultureller Differenz“ zu sprechen: „Denn die Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie ‚türkisch‘ [...] zugrunde liegen.“ (Mecheril 2010, S. 14) Weiters argumentiert die Migrationspädagogik, dass Differenzen durch relationale Prozesse und Zugehörigkeitsordnungen konstituiert werden. Demnach sind diese keine natürlichen „Naturgesetze“, sondern künstlich konstruiert und müssen in der Sprache

sichtbar gemacht werden. Mecheril schlägt deshalb vor, statt von MigrantInnen von Migrationsanderen und Nicht- Migrationsanderen zu sprechen:

„Allerdings ist das Kunstwort ‚Migrationsandere‘ eine Bezeichnung, die das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigt. Denn ‚Migrationsandere‘ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚Nicht – Migrant/innen‘ und ‚Nicht – Ausländer/innen‘ nicht an sich, sondern als relationale Phänomene gibt.“ (Mecheril 2010, S. 17)

Von professionellen Akteuren wird im Kontext der Reflexion angenommener Selbstverständlichkeiten die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie erwartet: „Erst die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie in zeitgeschichtlicher, familialer und individueller Hinsicht klärt die erleichternden und erschwerenden Voraussetzungen der Bezugnahme auf natio- ethno- kulturelle Andere.“ (Mecheril 2004, S. 120) Es ist jedoch nicht allein wichtig, was reflektiert wird, sondern auch das Wie der Reflexion. Hierbei muss Mecheril zufolge die Gleichzeitigkeit von Verstehen und Nicht-Verstehen vorausgesetzt werden:

„Mit Bezug auf eher außerhalb der Interkulturellen Pädagogik diskutierte bildungstheoretische Überlegungen werden zwei für interkulturelles Handeln bedeutsame Momente skizziert, nämlich die Gleichzeitigkeit von Verstehen und Nicht-Verstehen und ein Selbst- und Handlungsverständnis, das hier selbstironische Fehlerfreundlichkeit genannt wird.“ (Mecheril 2004, S. 109)

Diese Forderung liegt darin begründet, dass dem Verstehen ein Assimilierungsversuch innewohnt: „Sobald ich jemanden verstehe, verschwindet seine Fremdheit.“ (Mecheril 2004, S. 128)

All diese Implikationen der Migrationspädagogik rücken ein schwaches Subjekt in den Mittelpunkt der professionellen Handlungsfähigkeit, das fehlerfreundlich agiert und professioneller Unfehlbarkeit den Rücken kehrt. Die Autonomie ist in diesem Sinn an lebenslanges Lernen gebunden und somit mit dem Konzept der Lernerautonomie vergleichbar.

1.3.5 Interkulturelle Kompetenz als Autonomiekonzept?

Diese Überlegungen interkultureller Kompetenzbegriffe sind in Relation zu den bereits diskutierten abstrakt philosophischen Autonomiekonzeptionen zu setzen. Mündigkeit etwa kann durch das kritische Hinterfragen und Verhindern von Machtverhältnissen sowie das Reflektieren begründet sein und interpretiert werden, so auch Habermas' Forderung nach der idealen Kommunikationssituation, in der Hierarchien möglichst gleichzustellen sind.

Bemerkenswerterweise versuchen einige Autoren, die das Konzept der interkulturellen Kompetenz diskutieren, dieses Prinzip ebenso von technologischen Automatisierungen abzugrenzen wie Autoren der Lernerautonomie. Insbesondere dieses relative Spannungsverhältnis zwischen Funktion, Management und Autonomie ist daher unter dem Aspekt diskursiver Regelmäßigkeiten zu untersuchen: Durch welche Attribute wird Autonomie jeweils im Gegensatz zu technologischen Verfahren charakterisiert?

Eine weitere Parallelität, die zu untersuchen sein wird, stellen die Begrifflichkeiten der Lernerautonomie und der interkulturellen Kompetenz dar. Es sind die Fragen zu stellen, welche Implikationen diesen Begriffen innewohnen und ob der Kritik an dem Terminus der interkulturellen Kompetenz aus Sicht der Migrationspädagogik zuzustimmen ist.

Der dritte zu untersuchende Aspekt, der unter dem Hyperonym der Autonomie zu betrachten ist, ist die Charakterisierung von kulturellem Wissen.

Diese drei Themen werden im anschließenden empirischen Teil analysiert und interpretiert.

Für eine vollständige Untersuchung dieser Thematik müssten weitere Analysen durchgeführt werden. Die theoretische Aufarbeitung der Autonomiekonstruktionen in pädagogischen Konzepten hat etwa gezeigt, dass aktive Reflexionen der Teilnehmenden für Autonomiekonstitutionen unabdingbar sind. Die einzelnen Reflexionsebenen, von denen jeweils die Rede ist und die sich voneinander unterscheiden, müssten daher analysiert werden. Ein anderer zentraler Schwerpunkt, der in weiterer Folge zu untersuchen wäre, ist eine Analyse der gesellschaftspolitischen Relevanz der Konzepte sowie der Umgang mit Hierarchien. Die Migrationspädagogik bezieht in diesem Punkt bereits sehr klar Stellung. Im Bereich der Lernerautonomie wird dieses Thema allerdings nur oberflächlich tangiert, sodass diese gesellschaftliche und politische Verwobenheit der Konzepte auch in der nachfolgenden Arbeit nicht berücksichtigt werden kann. Der Raum für derartig umfangreiche Analysen ist nicht gegeben.

1.4 Lernerautonomie und interkulturelle Konzepte

In Folge der bisher angeführten Ansätze zur Lernerautonomie und interkulturellen Bildung sowie unter Berücksichtigung der philosophischen Autonomietheorien soll das interkulturelle Lernen verstärkt unter dem Aspekt der Autonomie erörtert werden. Eine Durchsicht maßgeblicher Handbücher hat ergeben, dass in einigen Arbeiten zu interkulturellen Fragestellungen auf die unbedingte Notwendigkeit von Autonomie verwiesen wird. Ingrid Gogolin merkt beispielsweise an, dass die Autonomie des Individuums vor allem in begegnungsorientierten Ansätzen als Zielsetzung interkulturellen Handelns zu verstehen sei: „Zielsetzung ist die Befähigung des Individuums zu autonomem und autarkem Handeln, was die Kompetenz einschließt, die Perspektive des Anderen einzunehmen und seine Ansprüche auf Autonomie und Autarkie anzuerkennen.“ (Gogolin 2007, S. 98)

Autonom handelt demnach jemand, der über die eigene Sozialisierung und Determinierung hinaus denkt, lernt und handelt. Eine so verstandene Zielsetzung ist aufgrund der Kompetenzorientierung jedoch von einer Lernerautonomie zu unterscheiden, die den gesamten Lernprozess nicht zielgerichtet sondern prozessorientiert definiert. Im Sinne der schon erwähnten Kritik an dem Begriff der interkulturellen Kompetenz sollte die Zielsetzung des interkulturellen Lernens jedoch auch als Hinführung zu einem autonomen, lebenslangen Lernprozess begriffen werden. Denn die Perspektive eines Anderen einzunehmen, erfordert immer einen *neuen* Zugang und kann nicht einmalig erlernt werden. Auch die ebenso erforderliche Handlungsfähigkeit darf im interkulturellen Diskurs nicht unberücksichtigt bleiben.

Abgesehen von begegnungsorientierten Ansätzen, können auch konfliktorientierte Ansätze Autonomie fördern:

„Der Lernende hat hier – stärker als im Erziehungsprozess – die Chance, sich selbstbestimmt und autonom mit dem, was ihn umgibt und berührt, emotional und intellektuell auseinanderzusetzen und sich im Kant’schen Sinne in eigener Verantwortung aus der ‚selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ zu befreien.“ (Pommerin Götze 2001, S.977 f.)

Der Lernende wird hier dazu angehalten, sich aus der nach Kant so bezeichneten „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu befreien. Eine derartige Haltung impliziert, dass ohne bewusste Beschäftigung mit einem bestimmten Thema, autonomes Handeln nicht möglich erscheint. Erst Reflexion und Erfahrung machen das Individuum frei von Determinierungen und stärken das autonome Subjekt (vgl. Gogolin 2007, S. 98).

Im Hinblick auf die Differenzierung interkultureller Pädagogik und Migrationspädagogik sind die Autonomiekonzeptionen der jeweiligen Perspektive zu klären. Anhand einer Gegenüberstellung interkulturell pädagogischer und migrationspädagogischer Ansätze sind drei inhaltliche Differenzierungen festzuhalten:

1) Zum einen versteht sich die Migrationspädagogik als Erweiterungskonzept zur interkulturellen Pädagogik, in dem kulturelle Unterschiede um soziale, gesellschaftliche und politische Differenzen erweitert werden. Diese klare Positionierung setzt voraus, dass Individuen eine thematische Leitlinie vorgegeben wird. Das Thema im interkulturellen Kontext ist infolgedessen nicht mehr frei wählbar. Man könnte schlussfolgern, dass diese Vorgabe eine Beschränkung der Autonomie des Einzelnen darstellt. Tatsächlich ist jedoch zu beachten, dass sich das Individuum nur dann von heteronomen intrakulturellen Beeinflussungsmechanismen emanzipieren kann, wenn eine umfassende Auseinandersetzung mit eben diesen politischen, gesellschaftlichen und sozialen Faktoren gegeben ist und gefordert wird.

2) Ein für die Autonomiekonzeption relevantes Merkmal der Migrationspädagogik ist das der Kulturdefinition, welches adaptierbar und wandelbar sein muss sowie nicht als statisch interpretiert werden darf. Dieses Kulturverständnis erfordert eine anders geartete Bereitschaft des autonomen Lernens als etwa die kontrastive Methode der interkulturellen Pädagogik, da diesem Konzept trotz Kritik aus den eigenen Reihen immer noch der Ansatz unveränderbarer Kultureinschätzungen anhaftet und dadurch leichter handelbar wird.

3) Methoden der Reflexion können in drei Stufen kategorisiert werden:

- Interkulturelle Auseinandersetzung, die vor allem ohne Begegnung der Individuen unterschiedlicher Kulturen stattfindet (kontrastiver Ansatz)
- Reflexion nach Begegnung (begegnungsorientierter Ansatz)
- (Selbst-)beobachtungskompetenz auch für Begriffsverwendungen (migrationspädagogischer Ansatz)

Dieses Stufenmodell der Reflexionsfähigkeiten ist vorerst wertfrei anzusehen und erst in der nachfolgenden Analyse auf unterschiedliche Implementierungen der Autonomie zu untersuchen.

Hinzuzufügen ist, dass professionelle Handelbarkeit in kultureller Vielfalt nach Kalpaka/Mecheril die Bereitschaft erfordert, die Illusion von Kompetenz zu verlieren (vgl. Kalpaka; Mecheril 2010, S. 96). Dies zeigt den potenziellen Rahmen auf, in dem Autonomie stattfinden kann und soll.

4) Ein weiterer zentraler Unterschied zwischen interkulturellen Ansätzen und der Migrationspädagogik liegt in dem differenten Zugang zum Prozess des Verstehens. Ist es der Begegnungsorientierung ein Anliegen das Verständnis für andere Kulturen zu fördern, geht der migrationspädagogische Ansatz davon aus, dass Verstehbarkeit im interkulturellen Kontext nicht gefördert werden kann: „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen, sondern die Erkenntnis, dass der Andere different und nicht verstehbar ist, muß zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“ (Wulf 1999, S. 61) Berücksichtigt man all diese Argumentationsmuster und jüngeren Entwicklungen der Migrationspädagogik, scheint es nicht verwunderlich, dass die Notwendigkeit einer Autonomie als logische Konsequenz und Teil interkultureller Lösungsmodelle angesehen werden muss. Doch nicht nur viele interkulturelle Ansätze sind darauf ausgerichtet, Autonomie als notwendiges Kriterium zu implementieren. Bei genauerer Untersuchung der Lernerautonomie wird man ebenfalls feststellen, dass Autonomie im Klassenzimmer in letzter Instanz auf interkulturelle Fragestellungen hinauslaufen muss, da immer auch die Kooperation zwischen Individuen gefordert ist. Diese Interkulturalität muss sich nicht notwendigerweise auf die Interaktion von Individuen unterschiedlicher Kulturen beziehen. Allein die Interaktion von Individuen unterschiedlicher Subkulturen reicht hierfür aus.

Die Brücke zu einem möglichen gemeinsamen Modell wird damit von beiden Seiten angelegt. So entwickelt auch Schmenk in ihrer Arbeit über Lernerautonomie Kontinuitätslinien zu angrenzenden Fragestellungen, worunter verschiedene Konzepte der interkulturellen Kompetenz fallen. Vorerst merkt sie jedoch kritisch an, dass interkulturelle Kompetenz und Autonomie nicht kompatibel erscheinen:

„In diesem grundsätzlichen Sinn kann eine Person nicht autonom und interkulturell kompetent zugleich sein. Interkulturelle Begegnungen im genannten Sinne auszuhalten und womöglich sogar zu interkulturellem Dialog und Verständigung zu gelangen, ist mit der Vorstellung autonomer, von heteronomen Verstrickungen freien Individuen nicht vereinbar – egal, wie man das interkulturelle Lernen im Einzelnen akzentuiert.“ (Schmenk 2008, S. 354)

Schmenk geht hier davon aus, dass jeder Mensch unter anderem kulturbedingt und nicht primär autonom handelt. Doch gerade dieser Umstand macht es erforderlich, dass die Ausbildung einer Autonomie durch Freilegung heteronomer Zustände erfolgen sollte. Auch erkennt Schmenk trotz der prinzipiellen Skepsis und Verortung von Menschen innerhalb heteronomer und autonomer Verstrickungen, oder gerade aufgrund dieser Paradoxie, dass die Lösung interkultureller Konzepte in der Autonomie einzelner Menschen liegen muss. Denn obwohl wir von Kultur(en) geprägt und beeinflusst sind, so handeln wir doch nicht ausschließlich heteronom. Um Autonomie zu fördern, wird daher jeder Einzelne dazu aufgerufen, vor allem auch seine eigene Kultur zu reflektieren. An diesem Punkt muss wiederum die Pädagogik ansetzen:

„So ein starkes Ich müsste also eines sein, das erkennen und reflektieren kann, inwiefern es selbst verstrickt ist in die Dialektik von Heteronomie und Autonomie, also inwiefern man selbst immer auch von Kultur (genauer: Kulturen) beeinflusst ist und diese zugleich mitprägt, und inwiefern man sich solchen sozialen und kollektiven Sinn- und Bedeutungskonstruktionen auch individuell entziehen kann.“ (Schmenk 2008, S. 365)

Schmenks Schlussfolgerungen für das autonome Klassenzimmer sind weitreichend. Denn weder interkulturelles Lernen noch Sprachenlernen werden in letzter Konsequenz als Lernen im herkömmlichen Sinn verstanden. Vielmehr sollte sich der Lernende an einem dritten Ort bewegen, an dem er Grenzen überschreitet und so auch die eigene Identität austestet:

„[...]erscheint das Sprachenlernen selbst ebenso wie das interkulturelle Lernen nicht länger als so etwas wie Aneignung und Unterwerfung an fremde Regeln und Vorgaben (und insofern als Heteronomie und Disziplinierung durch Kultur, Sprache, Grammatik etc.), sondern auch als genuiner Akt der Autorenschaft und des Entkommens aus den gewohnten Ordnungsstrukturen im Sinne individuellen (realen und imaginären) Grenzüberschreitungen.“ (Schmenk 2008, S. 372 f.)

Trotz dieser relativ eindeutigen Darstellung von Möglichkeiten im autonomen Lernerumfeld, ist darauf hinzuweisen, dass Schmenks Ideen nur eine erste Leitlinie darstellen können, durch die sich Autonomie manifestieren kann, da ihre Ausführungen nicht von Konzepten der interkulturellen Pädagogik oder der Migrationspädagogik ausgehen und auch keinen expliziten Bezug zu diesen bereits ausformulierten Konzepten herstellen.

Die vorliegende Arbeit widmet sich deshalb dem Forschungszweck, mögliche übergreifende Ideale der Lernerautonomie und der interkulturellen Kompetenz aufzuzeigen.

2 Methodische Grundlagen

Die im Folgenden behandelten methodischen Grundlagen der Diskursanalyse, die sich vor allem an Foucault orientieren, sollen einerseits die Basis der Analyse darstellen, andererseits aber auch interpretative Schlussfolgerungen fundieren. Grundsätzlich kann die Diskursanalyse als Oberbegriff für diverse Analysen von Diskursphänomenen verwendet werden. Ihren Ursprung hat sie einerseits in sprachwissenschaftlichen und andererseits in soziologischen Untersuchungsfeldern und versucht diese beiden Traditionen zu verbinden.

Aus eben diesem Grund der Vielfältigkeit ist die Diskursanalyse jedoch nicht exakt definierbar. Da die Methoden einander im Einzelnen teilweise stark widersprechen, soll im Folgenden der hier angewandte Zugang besprochen und von anderen diskursanalytischen Ansätzen unterschieden werden.

2.1 Diskursanalytische Begriffe

2.1.1 Eine Theorie macht Methode?

Die Diskursanalyse stellt ein geeignetes Instrumentarium dar, um die im Eingang formulierten Forschungsfragen zu beantworten. Einerseits ist sie flexibel adaptierbar, andererseits stellt sie auch ein breitgefächertes Analyseinventar zur Verfügung. Vor allem aber ist ihr inhärenter Forschungszweck, diskursive Regelmäßigkeiten aufzudecken. Hypothesen darüber wurden bereits herausgearbeitet.

Die Diskursanalyse ist jedoch nicht als algorithmische Methode zu verstehen, die für jedes Datenkorpus in gleicher Weise angewandt werden kann. Vielmehr führen unterschiedliche theoretische Interpretationen und Zugänge dazu, dass Diskursanalysen immer im Rahmen konkreter wissenschaftlicher Forschungskontexte und Analysekorpora gesehen und interpretiert werden müssen. Foucault selbst hat dazu aufgefordert, eigene Methoden aufgrund des individuellen Korpus und Erkenntnisinteresses zu erproben oder zu entwickeln. Denn die aus den Methoden resultierenden Ergebnisse können rückwirkend auf das jeweilige Theorieverständnis von Diskurs und Diskursanalyse Einfluss nehmen (vgl. Foucault 1981, S. 263).

Eine Diskursanalyse in diesem Sinn ist daher weder unabhängig von dem Korpus, noch den Methoden oder dem Analytiker zu betrachten und muss immer neu adaptiert und in Bezug auf seine Methoden verstanden und diskutiert werden. Die Frage, ob es sich bei der

Diskursanalyse um eine Theorie oder eine Methode handelt, ist daher nicht dichotomisch zu beantworten, da das Verhältnis von Theorie und Methode in der Regel als Dialektik betrachtet wird.

Bevor diese Überlegungen jedoch in die tatsächliche Analyse einfließen können, bedarf es einer Begriffsdefinition von Diskurs, da die diskursanalytischen Methoden und Konzeptionen von je unterschiedlichen Diskursdefinitionen getragen werden.

2.1.2 Der Diskursbegriff

Die Bedeutung des Diskursbegriffs ist stets im Hinblick auf die je einzelsprachlich geprägten Varianten desselben zu betrachten. Für die vorliegende Diskursanalyse ist die französische Begriffsbestimmung nach Foucault maßgeblich. Dieser Diskursbegriff bezeichnet im Gegensatz zu dem englischen Discourse-Terminus ein Aussagengeflecht, das sich auf Basis nicht veräußerlichter Denk- und Wertstrukturen manifestiert:

„Man setzt voraus, daß alles, was der Diskurs formuliert, sich bereits in diesem Halbschweigen artikuliert findet, das ihm vorausgeht, das ihm hartnäckig unterhalb seiner selbst folgt, das er aber bedeckt und zum Schweigen bringt. Der manifeste Diskurs wäre schließlich und endlich nur die repressive Präsenz dessen, was er nicht sagt; und dieses Nichtgesagte wäre eine Höhlung, die von innen alles Gesprochene unterminiert.“ (Foucault 1981, S. 39)

In Relation zu dem Untersuchungsgegenstand entspricht der manifeste Diskurs dem realen Datenkorpus. Für die nachfolgende Analyse ist diese Charakterisierung dahingehend zu werten, dass die diskursiven Grundmuster der verschiedenen Autonomiekonzeptionen herausgearbeitet werden müssen. Hilfreich sind hierbei die zu Beginn vorgestellten philosophischen Thesen, welche in Bezug darauf überprüft werden sollen, ob sie als unausgesprochenes „Wissen“ Eingang in den pädagogischen Diskurs gefunden haben.

Neben dem foucaultschen Diskursbegriff muss der Diskursbegriff von Habermas erwähnt werden. Nach Schmenk hat dieser eine bedeutende Funktion für Autonomiekonstruktionen, da er insbesondere auf einen „herrschaftsfreien Diskurs“ referiert, der unter Bedingungen idealer Sprecher möglich sein soll. (vgl. Weidmann 2004, S. 200) Dieser Diskursbegriff ist als Interpretationsmittel des Untersuchungsgegenstandes interessant, nicht aber als analytisches Handwerkszeug für die vorliegende Untersuchung geeignet. Auch Schmenk schließt ihre Thesen zur interkulturellen Kompetenz an den habermas'schen Überlegungen an und entwickelt ihre Vorstellungen zur idealen Kommunikationssituation unter Berücksichtigung

auf interkulturelle Fragestellungen weiter. Ebenfalls das Habitus-Konzept von Bourdieu ist nach Zips Werner mit der habermas'schen Diskurstheorie kompatibel:

„Aber die Theorie des Habitus schließt die Existenz von vernünftiger Wahl und bewusster Entscheidung keineswegs aus. Hierin zeigt sich eine der vielen Anknüpfungspunkte an die Diskurstheorie von Habermas, die ebenfalls vom ‚hartnäckig verhakten Mobile‘ einer (kommunikativ gefesselten) Vernunft ausgeht, die von systemischen Imperativen kolonialisiert und auf eine zweckrationale Existenz beschnitten wurde.“ (Zips 2000, S.854)

Die beiden Begriffsinterpretationen von Habermas und Foucault sind jedoch von verschiedener Bedeutung, sodass sie explizit voneinander zu differenzieren sind: Der für die Analyse Beachtung findende Diskursbegriff basiert auf dem Denken Foucaults, da der analytische Fokus auf wissenschaftliche Aussagen gelegt werden soll, und diese keine Kommunikationssituation im habermas'schen Sinne darstellen.

2.1.3 Foucaultsche Diskursanalyse

Die nachfolgende Analyse bezieht sich auf das foucaultsche Denken, sodass dessen diskursanalytische Überlegungen in einigen Punkten der Besprechung Wert gefunden werden sollen, um das Datenkorpus diskursanalytisch einordnen zu können. Im Folgenden sei mit Foucault zu überlegen, welchen Forschungsgegenstand sich Diskursanalysen als Forschungsobjekt eigentlich zu Nutze machen. Denn Foucault bestimmt den Diskurs zwar als Aussagengeflecht, doch dies löst nicht das Problem der Konturlosigkeit diskursiver Einheiten. Anders formuliert muss die Frage gestellt werden: Wo sind die Grenzen eines Diskurses zu ziehen?

Eine mögliche Eingrenzung des Autonomiediskurses soll auch in der vorliegenden Arbeit vorgenommen werden. Vorerst bespricht Foucault vier Hypothesen, die ihm zufolge diskursive Einheiten erfassen könnten. Gleichzeitig benennt er jedoch deren inhärente Problematiken zur Abgrenzung eines Diskurses (vgl. Foucault 1981, S. 50 ff.):

1) Aussagen zu genau einem Objekt: Eine Diskurseingrenzung auf Basis dieser Grundlage würde bedeuten, dass ein Diskurs nur von einem Zielobjekt getragen werden könnte. Die Lernerautonomie und das interkulturelle Lernen müssten damit ohne genauere Analysen als zwei unterschiedliche Diskurse klassifiziert werden, die nicht miteinander in Zusammenhang

gebracht werden könnten. Auch Foucault zeigt die Unhaltbarkeit dieser Hypothese anhand des medizinischen Diskurses im Laufe der Geschichte: „Es sind nicht dieselben Krankheiten, um die es sich dort oder hier handelt; es sind nicht dieselben Irren, um die es geht.“ (Foucault 1981, S. 50)

2) Form und Typ der Verkettung zwischen Aussagen: Diskurs als rein sprachlich-analytische Einheit zu beschreiben stellt ebenfalls keine ausreichende Kategorie dar. Schließlich können Aussagen über Autonomie sowohl in wissenschaftlichem Rahmen, mündlich oder schriftlich, als auch in der pädagogischen Praxis oder in Familien getätigt werden, was Aussagen prinzipiell differenzierte Formen verleiht. Auch Foucault glaubte vorerst im medizinischen Diskurs einen rein deskriptiven Stil zu erkennen, stellte dann jedoch fest, dass auch hier ethische Entscheidungen eine Rolle spielen.

3) Zentralität der Begriffe: Man läge falsch, wenn man annähme, dass Diskurse anhand zentraler Begriffe kategorisierbar wären und man alle Aussagen über Lernerautonomie zu einem gemeinsamen Diskurs rechnen könnte. Schon Schmenk hat, wie bereits in der vorliegenden Arbeit skizziert, dargestellt, dass etwa „Alleinlern-Konzepte“ kaum mit reflexiven Autonomiekonzepten in Verbindung gebracht werden können. Relevante Diskussionen zu diesen heterogenen Begriffen werden auch in ganz anderen Kontexten und unter anderen Voraussetzungen geführt. Foucault selbst erkennt in diesem Punkt, dass Neologismen und heterogene Begriffe eine klare begriffliche Architektur von diskursiven Formationen verunmöglichen.

4) Identität und Hartnäckigkeit der Themen: Im Ausschlussverfahren wurden hiermit die Kategorien „Aussagen zu genau einem Objekt“; „Form und Typ der Verkettung zwischen Aussagen“; „Zentralität der Begriffe“ als mögliche Abgrenzungsmechanismen verworfen. Fruchtbringend erscheint hingegen die Hypothese der Identität und Hartnäckigkeit der Themen. Auch in der vorliegenden Diplomarbeit wird angenommen, dass interkulturelles Lernen und autonomes Lernen auf dasselbe Grundthema zurückzuführen sind. Foucault bezieht sich in seiner Beispielgebung auf Wissenschaften wie Biologie oder Ökonomie:

„In ‚Wissenschaften‘ [...], die so sehr der Polemik ausgesetzt sind, für philosophische oder moralische Optionen so durchlässig sind und in bestimmten Fällen für eine politische Benutzung bereit stehen, ist es in erster Instanz legitim anzunehmen, daß eine bestimmte Thematik wie ein Organismus, der seine Bedürfnisse, seine innere Kraft, seine

Überlebensfähigkeiten besitzt, fähig ist, eine Gesamtheit von Diskursen zu binden und zu beleben.“ (Foucault 1981, S. 54)

Für die nachfolgende Analyse sei genau dieser potenziell bindende und Kraft gebende Organismus, dessen Zentrum „Autonomie“ und „Reflexivität“ markiert, festzustellen und zu untersuchen.

Weiters ist festzuhalten, dass der für die vorliegende Diplomarbeit relevante Ansatzpunkt diskursiver Einheiten davon ausgeht, dass dieselbe Thematik in zwei (oder mehreren) Gegenstandsbereichen behandelt werden kann. Foucault unterscheidet etwa zwei Alternativen der Diskursbildung und Objektivierung. Einerseits kann seiner Ansicht nach dieselbe Thematik in zwei Gegenstandsbereichen behandelt werden, andererseits ist es aber auch möglich, konträre Entwicklungen innerhalb eines Bereichs festzustellen (vgl. Foucault 1981, S. 55). In Bezug auf Interkulturalität und Lernerautonomie ist eine sich auf Autonomie beziehende Lerntheorie als Grundthema anzunehmen, interkulturelles Lernen und autonomes Lernen sind jedoch als zwei Gegenstandsbereiche zu kategorisieren.

Nachdem die Abgrenzung des Diskurses durch eine Feststellung der Hartnäckigkeit wiederkehrender Themen markiert worden ist, muss nun das Augenmerk auf eine bestimmte Analysekategorie gelegt werden. Als zentrale Elemente der foucaultschen Diskursanalyse sind hierbei die Macht und das Wissen zu nennen. Um die konträren Entwicklungen innerhalb der diskursanalytischen Ansätze erklären zu können, müssen vorerst diese Analysekategorien besprochen werden.

Wissen

Die Analysekategorie des Wissens hat eine große diskursanalytische Relevanz, da nach Foucault eben dieses Wissen den Raum des Sagbaren gestaltet. Subjekte sind dadurch in ihrer Erkenntnisfähigkeit von dem in einem bestimmten Diskurs akzeptierten Wissen abhängig. Die Diskursanalyse falsifiziert und verifiziert aus diesem Grund nicht die für den Diskurs relevanten Aussagen, untersucht sie etwa nicht nach ihrem Wahrheitsgehalt, sondern setzt das Wissen in Bezug zum jeweiligen Diskurs:

„ein Wissen ist auch das Feld von Koordination und Subordination der Aussagen, wo die Begriffe erscheinen, bestimmt, angewandt und verändert werden (auf dieser Ebene ist das Wissen der Naturgeschichte im 18. Jahrhundert nicht die Summe dessen, was gesagt worden ist, sondern die Gesamtheit der Weisen und Positionen, nach denen man in das schon Gesagte jede neue Aussage integrieren kann.)“ (Foucault 1981, S. 260)

Wissen in diesem Sinn ist nicht notwendigerweise Ergebnis, aber in jedem Fall Voraussetzung für wissenschaftliche Betätigungen. Foucault hat mit diesem Befund der gängigen Vorstellung der wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit „Bewußtsein – Erkenntnis – Wissenschaft“ eine alternative Sichtweise geboten: „diskursive Praxis – Wissen – Wissenschaft“ (vgl. Foucault 1981, S. 260). Dies bedeutet, dass sich Wissenschaften innerhalb eines von einem bestimmten Diskurs akzeptierten Wissens konstituieren und positionieren müssen.

Andererseits hat Wissenschaft erst dann Wissen „produziert“, wenn dieses Wissen Eingang in die diskursive Praxis gefunden hat.

In Bezug auf die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Forschungsgegenstände Lernerautonomie und interkulturelle Kompetenz ist zu untersuchen, ob etwa die Verknüpfung von Reflexivität und Autonomie eine derartige verstehensrelevante Bedingung darstellt. In Bezug auf interkulturelle Kompetenzen sind etwa die Wissenstypen „Wissen über Kulturen“ und „Wissen über das Prinzip: Kultur“ zu unterscheiden, in deren diskursiven Rahmen sich notwendigerweise andere Diskursformen entwickeln müssen.

Macht

Die zweite zentrale Analysekategorie der foucaultschen Diskursanalyse ist die der Hierarchie und Macht. Foucault begründet Machtverhältnisse damit, dass er Gesellschaften eine prinzipielle Angst vor dem Wuchern der Diskurse attestiert. Dadurch werden Normierungen der Diskurse forciert, welche wiederum Machtverhältnisse erzeugen (Foucault 1970, S. 33).

Vor allem das Erziehungssystem wird von Foucault als ein derartiger Regulator verstanden:

„Die Erziehung mag de jure ein Instrument sein, das in einer Gesellschaft wie der unsrigen jedem Individuum den Zugang zu jeder Art von Diskurs ermöglicht – man weiß jedoch, dass sie in ihrer Verteilung, in dem, was sie erlaubt, und in dem, was sie verhindert, den Linien folgt, die von den gesellschaftlichen Unterschieden, Gegensätzen und Kämpfen gezogen sind.“ (Foucault 1970, S. 29)

Diese Analyseperspektive hat aufgrund ihrer kritischen und sozialwissenschaftlichen Ausrichtung international weitaus größere Bedeutung erlangt als die Analysekategorie des Wissens, da diverse Reglementierungsverfahren in unterschiedlichen Diskursanalysen auf Machtverhältnisse untersucht und kritisiert werden. Die Diskursanalyse bietet somit eine eingängige Methode, um Machtverhältnisse aufzuzeigen und zu verändern.

In Anbetracht der beiden Analysekategorien „Macht“ und „Wissen“ ist dahingehend eine Entscheidung zu treffen, welche Analysekategorie für die vorliegende Arbeit primär ins

Blickfeld genommen werden soll. Da gerade Autonomie und Reflexionsfähigkeit als potenzielle Bedingung beider Diskurse angenommen werden, ist der Analyse des Wissens der Vorzug zu geben. Es soll nicht die Frage im Vordergrund stehen, welcher Gruppe der Zugang zum Diskurs verwehrt wird, sondern auf welche Weise sich Wissen in diesen Disziplinen formiert und gruppiert.

2.1.4 Methodische Grundsätze

Die im Folgenden aufgelisteten methodischen Grundsätze nach Foucault sind für die nachfolgende Diskursanalyse insofern von Interesse, als sie die methodischen Leitlinien einschränken und das Augenmerk auf eben diese legen. Besondere Bedeutung wird hierbei dem Prinzip der Diskontinuität beigemessen (vgl. Foucault 1970, S. 34 f.):

Diskontinuität: Eine Diskontinuität der Diskurse ist vor allem durch den Zufall zu erklären. Auch wenn die systematische Darstellung der Lernerautonomie und des interkulturellen Lernens in der vorliegenden Diplomarbeit einigermaßen geordnet erscheint, so ist dahinter doch ein zufallgeneriertes Geflecht diskursiver Einheiten anzunehmen, das einerseits durch unterschiedliche wissensrelevante Bedingungen und andererseits durch institutionelle oder persönliche Interessensvertretungen geformt wird:

„Die Diskontinuität erfasst einen Vorgang in der seriellen Geschichte, der beispielsweise darin bestehen kann, dass eine Kultur mitunter in einigen Jahren aufhört zu denken, wie sie es bis dahin getan hat, und etwas anderes und anders zu denken beginnt.“ (Ruoff 2007, S. 91)

Dass lerner autonome und interkulturelle Grundzüge dennoch zuweilen als relativ einheitlich wahrgenommen, ist dem Ordnungswillen zu verdanken: Was sich nicht in eine diskursive Ordnung fügt, wird durch Ausschließungsmechanismen dominanter Diskurse zum Schweigen gebracht. Doch gerade in Bezug auf die Lernerautonomie und das interkulturelle Lernen ist anzuerkennen, dass Diskursstränge vielfach parallel nebeneinander existieren können: etwa die Ausländerpädagogik, die interkulturelle Pädagogik und die Migrationspädagogik. Andererseits ist zu hinterfragen, ob derartige parallel existierende und inkompatible Konzepte überhaupt demselben Diskurs zuzurechnen sind oder ob sie durch je andere verstehensrelevante Grundlagen einen eigenen Diskurs konstituieren oder zu einem schon

bestehenden, anderen Diskurs zuzurechnen sind. Innerhalb des interkulturellen Diskurses, welcher vermutlich von Reflexionstätigkeiten zusammengehalten wird, scheint es etwa nicht möglich, einen Kulturbegriff zu benennen ohne gleichzeitig dessen Wandelbarkeit und Veränderbarkeit zu berücksichtigen. Dies muss jedoch nicht prinzipiell heißen, dass eine reflexive Haltung mit einem statischen Kulturbegriff unvereinbar ist. Welche Ausschließungs- und Verknappungsmechanismen hier angewandt werden, um eine gewisse Kohärenz des Diskurses zu gewährleisten, muss weiters untersucht werden.

Diskurse müssen trotz ihrer scheinbaren Kontinuität als diskontinuierliche Phänomene begriffen werden, die einander jedoch auch überschneiden können. Diskontinuitäten und Regelmäßigkeiten sind in verschiedene Ebenen aufzuschlüsseln, der gegenläufige Prozess zwischen ereignisbasiertem Zufall (Nicht-Ordnung) und diskursiver Ordnungsproduktion ist zu untersuchen. Für die Diskursanalyse dieser Diplomarbeit ist jedoch festzuhalten, dass eine Untersuchung dieser Diskontinuitäten nicht zufriedenstellend erfolgen kann, da eine Analyse großer Datenmengen nicht möglich ist. Die vorliegende Analyse kann daher nur eine exemplarische Funktion beanspruchen.

Umkehrung: Der Diskursanalytiker darf infolge dieses Wissens über Diskontinuitäten nicht von einer prinzipiellen Kontinuität der Diskurse ausgehen. Vielmehr muss er seinen Blick wenden und auf Beschneidungen und Verknappungen des jeweiligen Diskurses richten.

Spezifität: Dieses Prinzip besagt, dass die Regelmäßigkeit nicht in den Dingen an sich liegt, sondern in der diskursiven Praxis, welche die Dinge selbst regelhaft erscheinen lässt.

Äußerlichkeit: Untersuchungsgegenstand ist der manifeste Diskurs. Nur über die äußeren Ränder des Diskurses können diskursive Regelmäßigkeiten nachgezeichnet werden und über Denksysteme Aufschluss geben.

Diese vier methodischen Grundprinzipien sind für eine foucaultsche Diskursanalyse grundlegend und auch für die vorliegende Analyse zu beachten. Den konkreten methodischen Schwerpunkt bildet das Prinzip der Diskontinuität, da festgestellt werden soll, ob es sich im theoretischen Umgang mit Autonomie tatsächlich um eine Verschiebung des Denksystems von der Lernerautonomie zur interkulturellen Pädagogik und Migrationspädagogik handelt.

2.1.5 Analytische Dimensionen

Die diskursanalytische Methodenvielfalt begründet sich einerseits durch Foucaults oftmals vage Bestimmung der Diskursanalyse. Andererseits ist er der Ansicht, dass sich die Methode endgültig erst durch das zu untersuchende Korpus konstituieren kann. Diese beiden Faktoren bieten unterschiedlichsten Methoden und Interpretationsmöglichkeiten Raum, welche nun voneinander zu differenzieren sind.

Aus diesem Grund ist für die vorliegende Diplomarbeit nicht nur festzulegen, welche Analysekategorie untersucht, sondern auch in welcher Forschungstradition die Diskursanalyse durchgeführt werden soll. Um dies zu entscheiden, müssen die relevanten linguistischen und sozialwissenschaftlichen Ansätze, die sich auf Foucault beziehen, diskutiert und dargestellt werden. In Anlehnung an Foucault hat sich eine sozialwissenschaftlich orientierte „französische Diskursanalyse“ etabliert. Das soziologische Hauptinteresse liegt auf der Makroebene, etwa der „sozialen Realität von Institutionen“.

Diese aus der Soziologie kommende Argumentation erhebt den Anspruch, dass sowohl die Linguistik als auch die Diskursanalyse Ergebnisse für die Soziologie liefern müssten. Insofern ist die Stellung der Linguistik im diskursanalytischen Wissenschaftsfeld nicht mit der sozialwissenschaftlichen zu vergleichen, da die Linguistik Analysemethoden für die Diskursanalyse zur Verfügung stellt und nicht solche im umgekehrten Sinn fordert. Auch Foucault unterscheidet linguistische Zugänge von dem eigenen diskursanalytischen Ansatz, sodass eine Parallele seiner Argumentation zu den Diskussionen zwischen linguistischen und soziologischen Diskurstheoretikern gezogen werden kann. So grenzt er in „Archäologie des Wissens“ den Grundbaustein des Diskurses - die „Aussage“ - von anderen linguistischen Einheiten (den Propositionen, den Sätzen, den Sprechakten) ab (vgl. Foucault 1981, S. 117 ff.).

Für diskursanalytische Interessen seien ihm zufolge soziologische und linguistische Methoden und Theorien hingegen solange legitim, wie Analysen nicht vom eigentlichen Forschungsinteresse der diskursiven Formationen abweichen. Es geht im Sinne Foucaults nämlich weder um soziologische, noch um linguistische Interessen, sondern um die diffizile Gratwanderung dazwischen. (vgl. Foucault 1981, S. 209).

Linguistische Diskursanalysen spalten sich durch eine Grundsatzdebatte der relevanten Analysekategorien „Wissen“ und „Macht“ in zwei Lager. Beide Forschungsansätze werden kaum miteinander in Verbindung gebracht, obwohl sich beide Ansätze im Wesentlichen auf Foucault beziehen:

Die Kritische Diskursanalyse arbeitet problem- sowie minderheitenorientiert und versucht Machtstrukturen aufzudecken. Sie begreift sich selbst weder als neutrale noch als deskriptive Forschungstradition und greift als kritische Wertungsinstanz in das gesellschaftspolitische Geschehen ein. Die daraus resultierende Handlungsfähigkeit der Diskursanalyse wird meist als positiv vermerkt, jedoch wird dieselbe Haltung auch des Öfteren angegriffen, da sie nicht dem wissenschaftlichen Duktus der Objektivität entspreche:

„Während es für die Kritische Diskursanalyse selbstverständlich (und unvermeidlich) ist, dass Analysen auch dezidiert Position beziehen und dass es bei der Diskursanalyse auch um ‚Kritik der Machtbeziehungen‘ (S. Jäger 2005:13) gehen muss, hält die sogenannte ‚deskriptive‘ Diskursanalyse explizite Wertungen nicht nur für unangebracht, sondern [...] sogar für unwissenschaftlich.“ (Spitzmüller; Warnke 2008, S. 19)

Kritische Diskursanalytiker entgegnen diesem Argument, dass wissenschaftliches Vorgehen grundsätzlich nicht rein deskriptiv erfolgen kann. Vielmehr muss eine kritische Diskursanalyse sowohl fremde als auch die eigenen „verdeckten“ Interessen offen legen und darf sich selbst den diskursiven Regularitäten nicht ausnehmen. Selbstkritik und Kritik der eigenen Forschungsmethoden sowie eine Offenlegung der eigenen politischen Positionierung sei daher - etwa nach Fairclough – unabdingbar (vgl. Fairclough 2003, S. 14 f.).

Die Kritische Diskursanalyse ist durch ihr Handlungspotenzial sehr beliebt und populär und wird auch von soziologischen Theorien aufgenommen.

International ist die Diskurslinguistik nicht in dem Ausmaß vertreten wie die Kritische Diskursanalyse. Gründe dafür sind etwa, dass an linguistischen Diskursanalysen aus soziologischer Perspektive bemängelt wird, dass der soziologische Beitrag auf mikrosoziologische Formen der Gesprächsanalyse beschränkt bleibt. Kritisiert wird auch, dass Schauplätze der Diskursanalysen oft „linguistische Analysen ohne Inhalt“ seien (vgl. Diaz-Bone, S. 63 ff.). Diese drohende Verwechslung hat bereits Foucault vorweggenommen und ausgesprochen:

„Die Wörter sind in einer Analyse wie der, die ich erstelle, ebenso bewußt fern wie die Dinge selbst; nicht mehr Beschreibung eines Wortschatzes als Rückgriff auf die lebendige Fülle der Erfahrung. Man kommt nicht mehr zum Diesseits des Diskurses zurück – dorthin wo nichts gesagt worden ist und wo die Dinge kaum ins Dämmerlicht ragen; man geht nicht darüber hinaus, um die Formen wiederzufinden, die er angeordnet und hinter sich gelassen hat: man hält, man versucht sich auf dem Niveau des Diskurses selbst zu halten.“ (Foucault 1981, S. 73)

Auch Linguisten wie Warnke/Spitzmüller sprechen dem aus soziologischer Perspektive kommenden Kritikpunkt Berechtigung zu. Differenziert betrachtet seien ihnen zufolge jedoch singuläre, linguistische Analysen auf einem facettenreichen Kontinuum zwischen linguistischer Unterspezifiziertheit bis hin zur interdisziplinären Übergeneriertheit angesiedelt, sodass eine prinzipielle Kritik an der Diskurslinguistik zurückzuweisen sei. Die Komplexität der Diskurse sollte in einer idealen Diskursanalyse jedoch mit exhaustiven Mitteln der Linguistik anstatt einer verengten, linguistischen Sichtweise erfasst werden. Die Einbeziehung von Akteuren für eine ideale Diskurslinguistik sei daher auch für Warnke/Spitzmüller unbedingt erforderlich (vgl. Spitzmüller; Warnke 2008, S.3 f.). Begriffsgeschichtliche Quellensammlungen reichen dagegen etwa nicht aus, um dies zu gewährleisten.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Differenzen diskursanalytischer Ansätze muss im Folgenden die Methodenwahl für die vorliegende Analyse erörtert werden.

2.1.6 Diskussion des diskursanalytischen Zugangs für die nachfolgende Untersuchung

Soziologisch versus linguistisch diskursanalytischer Ansatz

Da eine Diskursanalyse der diskursiven Makrostruktur samt institutioneller Rahmenbedingungen pädagogischer Inhalte den Umfang der vorliegenden Arbeit sprengen würde, kann für die Analyse ausschließlich ein induktiv-analytischer Zugang gewählt werden, der von sprachlichen Strukturen ausgeht. Dieser linguistischen Vorgehensweise ist jedoch nach Warnke/Spitzmüller vorzuschicken, dass „ein Rückschluss von Sprache auf Diskurs immer nur partiell sein kann.“ (Spitzmüller; Warnke 2008, S.10)

Tatsächlich bedeutet dies, dass endgültige Aussagen über den Diskurs, ausgehend von diskurslinguistischen Befunden, nicht getroffen werden können - zu pauschalisierend wären diese auf Basis des vorliegenden Datenkorpus. Die vorliegende Analyse ist daher lediglich als exemplarische Analyse zu verstehen. Die Diskurslinguistik kann in ihrer besonderen Zugangsweise zwar Thesen und Fragestellungen aufwerfen, diese müssten jedoch noch durch weitere Analysen der diskursiven Makrostrukturen überprüft werden.

Kritische Diskursanalyse versus deskriptive Diskurslinguistik

Eine Entscheidung, ob ein kritischer oder deskriptiver diskursanalytischer Zugang zur Analyse des vorliegenden Korpus gewählt werden soll, muss im Hinblick auf das Untersuchungsobjekt getroffen werden. Wie bereits erwähnt ist grundsätzlich davon auszugehen, dass der primäre Zugang kritischer Diskursanalysen darin besteht, Machtstrukturen aufzudecken sowie sich politisch zu deklarieren.

Die Diskursanalyse der vorliegenden Arbeit erfordert jedoch keine Analyse hierarchischer Strukturen. Sie zielt vielmehr darauf ab, diskursive Grundmuster zu bestimmen und auf verstehensrelevante Wissensinhalte zu überprüfen, um ein diskursives Feld festzulegen, das bis dato nicht diskutiert worden ist. Es geht nicht darum, wissenschaftliche Ansätze kritisch anzuprangern, sondern füreinander nutzbar zu machen. Aus diesen Gründen ist für die nachfolgende Untersuchung eine linguistische Analyse vorzuziehen.

2.1.7 Diskursive Formationen

Nach Abhandlung diverser diskursanalytischer Parameter sowie Einbettung des Forschungsvorhabens in allgemeine diskurstheoretische Positionen, sollen abschließend die Untersuchungsobjekte der Analyse erörtert werden. Foucault hat in dieser zentralen Frage diskursive Formationen festgestellt und skizziert (vgl. Foucault 1981, S. 48ff.), sodass diese formativen Gesetzmäßigkeiten auch in der nachfolgenden Untersuchung materielle Grundlage des Analysevorgangs darstellen sollen. Denn die Gesetzmäßigkeiten der Formationen müssen Foucault zufolge diskursanalytisch untersucht werden, um einen Diskurs statuieren zu können. Zum klareren Verständnis dieser Untersuchungsobjekte werden dieselben im Sinne des Foucault-Lexikons charakterisiert (vgl. Ruoff 2007, S. 115 ff.):

Formation der Begriffe:

Begriffe sind in ihrer Gültigkeit und in ihrem Interpretationspotenzial so in Diskurse eingebunden, dass diese gegenseitige Bedingtheit immer in die Analyse miteinbezogen werden muss. Sie sind daher immer in Relation zu den Aussagen zu untersuchen, in denen sie erscheinen. Attributive, derivative und designative Bezüge der relevanten Aussagen zu diesen Begriffen müssen daher festgestellt werden. Von einer deduktiven Begriffsarchitektur ist

hingegen abzusehen, da eine derartige Analyse nicht die komplexen Verhältnisse zwischen Begriffen und Äußerungen feststellen kann.

Formation der Äußerungsmodalitäten:

Unter der Formation der Äußerungsmodalitäten sind potenziell mögliche sowie neue Formen von Äußerungen in einem bestimmten diskursiven Umfeld zu verstehen. Unterschiedliche Darstellungsweisen von Aussagen wären etwa deskriptiver, statistischer oder argumentativer Natur. Relevant sind in diesem Zusammenhang auch die Subjektpositionen, welche durch ihre horchende, betrachtende, fragende oder notierende Funktion Einfluss auf die jeweilige Äußerungsmodalität nehmen.

Da das vorliegende Untersuchungskorpus sehr klein ist, können Aussagen in Bezug auf Äußerungsmodalitäten nur innerhalb des festgelegten Rahmens getroffen werden. Die Charakterisierung derselben hat daher lediglich beispielhaften Charakter.

Formation der Gegenstände:

Da Gegenstände in unterschiedlichen Diskursen relativ willkürlich erscheinen und entstehen können, stellen dieselben keine Analyseobjekte per se dar. Zu untersuchen sind hingegen formative Regeln innerhalb eines Diskurses, die die Hervorbringung gewisser Gegenstände ermöglichen oder unterbinden.

Formation der Strategien:

Theorien haben eine weitaus größere zeitliche Stabilität und Kohärenz als Gegenstände und Themen. Daher ist zu untersuchen, auf welche Weise diese Theorien in einzelnen diskursiven Feldern erscheinen und Lösungsmodelle anbieten. Hierbei ist zu bedenken, dass nicht alle prinzipiell sagbaren Möglichkeiten auch wirklich manifest werden. Die Formation der Strategien bezeichnet demnach die Realisierung des diskursiven Ausschnitts innerhalb aller prinzipiell sagbaren Möglichkeiten. Zu hinterfragen ist deshalb, weshalb gerade bestimmte diskursive Ausschnitte manifest werden und andere nicht.

Ein diskursiver Ausschnitt ist in Bezug auf seine Bedingungen zu analysieren:

- 1) Bedürfnisse und Interessen, die sich im Zusammenspiel diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken ergeben.
- 2) Fachsprachen und Gruppierungen, die bestimmte Ausschnitte konstituieren.
- 3) Die Absicht oder Funktion des Diskursausschnittes.

Abschließend ist zu ergänzen, dass gerade eine Analyse der Formation der Strategien bedeutende Ergebnisse für die Untersuchung der Lernerautonomie und der interkulturellen Kompetenz liefern könnte. Es soll untersucht werden, ob sich in diesen beiden Diskursausschnitten dieselben Axiome bzw. Theorien durchgesetzt haben.

2.2 Diskurslinguistische Methodologie

Methodische Prinzipien der Diskurslinguistik basieren auf den schon besprochenen foucaultschen Begriffen der Umkehrung, Diskontinuität, Spezifität und Äußerlichkeit. Warnke/Spitzmüller interpretieren diese Prinzipien im Hinblick auf ihre linguistischen Potenziale (vgl. Spitzmüller; Warnke 2008, S.7).

In Bezug auf die Diskontinuität ist darauf zu achten, dass Brüche scheinbarer Kontinuitäten aufzudecken sind. Dies ist im Hinblick auf den Erziehungsdiskurs vor allem dahingehend interessant, dass eine lineare Bewegung von der Heteronomie zur Autonomie im Sinne eine fortschreitenden Entwicklung zwar angenommen werden kann, innerhalb pädagogischer Entwicklungen jedoch hinterfragt werden muss. Krüger-Portratz merkt beispielsweise an, dass innerhalb interkultureller Ansätze eine lineare Bewegung zur Autonomie nicht angenommen werden darf. Vielmehr existieren viele interkulturelle Ansätze parallel:

„Die [die chronologische Darstellung] hat jedoch den Nachteil, dass der Eindruck von einem etappenförmigen Entwicklungsablauf entsteht. Dies wiederum verleitet dazu, jede Etappe resp. Phase bestimmte Denk- Handlungs- und Entscheidungsmuster zuzuordnen und sich die Geschichte der Interkulturellen Bildung so vorzustellen, als seien mit Beginn der jeweils neuen Phase die alten Denk- und Handlungsmuster verschwunden bzw. als könne man sie als ‚überholt‘ zurückweisen.“ (Krüger-Potratz 2003, S.43)

In diesem Kontext der These einer fortschreitenden Entwicklung der Autonomie in pädagogischen Konzepten ist die Frage zu stellen, ob der migrationspädagogische Ansatz von Mecheril/Kalpaka „mehr“ Autonomie versprechen kann als vorangegangene Ansätze und ob diese Absicht überhaupt dahinter steht.

Ausgehend von dieser grundlegenden Methodologie der Diskurslinguistik folgt die vorliegende Diskursanalyse der DIMEAN (Diskurslinguistische Mehrebenenanalyse). Diese Mehrebenenanalyse entspricht einem Operationalisierungsmodell der Diskurslinguistik und gliedert sich in drei grobrastige Analysekatgeorien (vgl. Spitzmüller; Warnke 2008, S. 44):

- Intratextuelle Ebene
- Akteure
- Transtextuelle Ebene

Diese drei Ebenen werden parallel zur nachfolgenden Analyse detaillierter beleuchtet, um die Chronologie der Analyse besser nachvollziehen zu können. Ebenso sind Foucaults Überlegungen zu einer Operationalisierung der diskursanalytischen Methodologie „Hartnäckigkeit der Themen“ in Bezug zur DIMEAN zu stellen. Nicht eine Analysekategorie ist somit als die Richtige zu erachten, sondern die Analyse aller Kategorien soll relative Regelmäßigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen offenlegen. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen der Analyse vorgestellt.

2.2.1 Frameanalyse (Transtextuelle Ebene)

In Bezug auf die Methodik der Mehrebenenanalyse DIMEAN soll die transtextuelle Ebene frameanalytisch untersucht werden. Frames bzw. Rahmen sind als Interpretationsschemata zu verstehen, die Alltagserfahrungen strukturieren. Für die nachfolgende Untersuchung ist eine Analyse von Frames deshalb bedeutsam, da die Ergebnisse fundierten Aufschluss darüber geben können, welche Merkmale im wissenschaftlichen Diskurs den Schlüsselbegriffen „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ zugeordnet oder auch nicht berücksichtigt werden. Dies erfordert, dass idealtypische Strukturen der zuvor genannten Begriffe entworfen werden müssen, anhand derer konkrete Realisierungen derselben interpretiert werden können. In der vorliegenden Untersuchung dient der Zweck der Analyse jedoch nicht vorrangig der Interpretation konkreter Realisierungen. Vielmehr sollen die semantischen Bedeutungsrahmen dieser beiden Konzepte „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ aufgezeigt und zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Die Frameanalyse soll demzufolge das semantische Bedeutungsgehalt diskursiver Schlüsselbegriffe sichtbar machen. Hierbei geht es weniger um eine Analyse der Funktion linguistischer Einheiten als um die Charakterisierung der Semantik dieser Begriffe innerhalb des Diskurses.

Warnke/Spitzmüller (2008) klassifizieren zu analysierende Wörter in Kategorien der

- Schlüsselwörter
- Stigmawörter

- Namen (topographische Verteilung)
- Ad-hoc-Bildungen

Für die Analyse erscheinen aufgrund des wissenschaftlichen Duktus des Untersuchungsgegenstandes vor allem Schlüsselwörter interessant. Schlüsselwörter sind nach Liebert etwa durch ihre Diskursbestimmung und Bedeutungsvielfalt gekennzeichnet (vgl. Liebert zit. nach Spitzmüller; Warnke 2008, S. 24). Dieses Merkmal weisen die Stichwörter interkulturelle Kompetenz und Lernerautonomie auf.

Es ist hierbei in Erinnerung zu rufen, dass sowohl zwischen Konzepten der Lernerautonomie als auch der interkulturellen Kompetenz eine klare Differenzierung zwischen Management- und selbstreflexiven Ansätzen gezogen werden muss. Da in weiterer Folge auch im Hinblick auf die bevorzugten philosophischen Positionen, denen kein technizistisches Verständnis von Lernen zugrunde liegt, vorrangig selbstreflexive Ansätze interessieren, werden Managementansätze in die Frameanalyse nicht miteinbezogen.

Auf Basis dieser Überlegungen sind im Folgenden Substantive zu untersuchen, welche vorerst der von Konerding aufgestellten Typologie hyperonymer Substantivtypen des Zustands, Ereignisses, der Handlung, des Gegenstands, Organismus, einer Person/Aktant, Institution, eines Teil oder einer Gesamtheit (vgl. Konerding 1993, S.177) zugeordnet werden müssen. Konerding liefert hierfür eine Anleitung zur korrekten Zuordnung der Begriffe (vgl. Konerding 1993, S. 181 ff.) durch die Reduktion semantischer Merkmale. Er plädiert vor allem dafür, dass mit Lexika und Wörterbüchern die Zuordnung ermittelt werden soll.

Diese hyperonymen Substantivtypen wurden von Konerding bereits durch Prädikationen charakterisiert und als Matrixframes bezeichnet, sodass eine Zuordnung konkreter Begriffe gleichzeitig ein Prädikatorenschema freisetzt, das zur Analyse der Substantive verwendet werden kann. Eine Auflistung aller Matrixframes samt Prädikatorenschemata findet sich bei „Konerding. Frames und lexikalisches Bedeutungswissen“ (vgl. Konerding 1993, S. 303 ff.).

Die Prädikationstypen werden als Grundlage der nachfolgenden Analyse verstanden, wodurch die Schlüsselwörter „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ vollständig charakterisiert werden können. Es ist zu beachten, dass die nachfolgende Analyse nicht anhand der typischen Verb – Prädikat – Syntax erfolgt, sondern innerhalb primär deskriptiver Textkorpora zu den relevanten Begriffen durchgeführt wird. Die Prädikationen aus den Textkorpora stehen daher nicht zwingend in einer direkt syntaktischen Relation zu den Schlüsselbegriffen.

2.2.2 Korpusanalyse (intratextuelle Analyse und Akteure)

Der zweite Teil der Analyse bezieht sich auf ein konkretes Textkorpus. Hier sollen linguistische Analysen auf drei sprachlichen Ebenen stattfinden, sodass schlussendlich die Ergebnisse der Diskursanalyse aus verschiedenen Perspektiven untersucht und in Beziehung zu dem gesamten Diskursausschnitt gesetzt werden können. Grundlage dieser Analyse ist die systemisch-funktionale Linguistik, die von Halliday begründet wurde und sich in wichtigen Punkten an Foucault anlehnt. Im Folgenden sollen die theoretischen Annahmen dieser Analyse erörtert werden, da sich auch der praktische Analyseteil daran orientieren wird.

Nach Halliday stellt die systemisch-funktionale Linguistik eine Textanalyse dar, die es ermöglichen soll, den Text aus einer bestimmten funktionalen Perspektive zu betrachten: „The aim has been to construct a grammar for purposes of text analysis; one that would make it possible to say sensible and useful things about any text, spoken or written, in modern English.“ (Halliday 1994, Introduction) Relevant ist hierbei vor allem der Aspekt der Funktionalität, da Sprache nicht wie so oft als formales Sprachsystem beschrieben werden soll, sondern in Bezug auf Verwendung und Bedeutung der Sprache klassifiziert wird. Als systemisch ist die Analyse insofern zu verstehen, dass beschrieben werden soll, in welcher Weise verschiedene sprachliche Varianten in einem bestimmten Text Anwendung finden oder nicht. Es geht also nicht primär darum, welche sprachlichen Ausdrucksformen es gibt, sondern wie diese in bestimmten Texten verwendet werden (vgl. Halliday 1994, Introduction).

Um die Nachvollziehbarkeit der nachfolgenden Analyse zu gewährleisten, soll grundlegend auf zwei theoretische Annahmen verwiesen werden:

1) Gesondert untersucht werden in der Analyse Genre, Register und Sprache, da hier jeweils eigene Implikationen, etwa der kulturelle Kontext (Genre), der situationsbezogene Kontext (Register) und das in diesen Kontexten eingebettete soziale Handeln (Sprache) zu berücksichtigen sind (vgl. Martin; Rose 2003, S. 254). In Bezug auf das Register ist zu beachten, dass dieses in drei weiteren Dimensionen analysiert wird: Tenor, Feld und Modus. Unter Feld ist nach Halliday hier hauptsächlich der Inhalt zu verstehen, unter Tenor die Rollen der Interaktanten und unter Modus das Vertextungsmuster (vgl. Halliday 1978, S. 223).

2) Auf der Ebene der Sprache ist die Aussagenanalyse angesiedelt. Diese Aussagen sind Halliday zufolge durch die Prozessformen „existential, relational, verbal, mental, materiell und behavioural“ zu klassifizieren. Dies ermöglicht eine Charakterisierung der Aussagen durch Realprozesse der Welt, sodass Schlussfolgerungen über das Wirken einer Sache in der Welt gezogen werden können. Die für wissenschaftliches Schreiben relevantesten Prozessformen sind relationale und materielle Prozesse. Unter materiellen Prozessen versteht Halliday Prozesse des „doing“, welche Akteure als logische Subjekte bedingen. Relationale Prozesse bezeichnen hingegen zwei Teile, die miteinander in Bezug gesetzt werden. Diese werden meist realisiert, um Definitionen auszudrücken (vgl. Halliday 1994, S. 108 ff.). Die Argumentationsanalyse basiert hingegen auf dem hallidayschen Prinzip der Expansion sowie der Hypotaxe und Parataxe und thematisiert die argumentativen Verstrickungen der Aussagen. Die Notationsregelung ist bei Halliday (vgl. 1994, S. 225ff.) nachzulesen.

IV EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Unter Berücksichtigung der bis dato dargestellten Forschungstendenzen im Bereich des autonomen Lernens sollen entscheidende diskursive Gesetzmäßigkeiten der Lernerautonomie und des interkulturellen Lernens analytisch aufgegriffen und untersucht werden. Das untersuchte Korpus besteht aus den Diskursfragmenten „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“. Als prototypisch wird das untersuchte Korpus deshalb angesehen, da die jeweiligen Aufsätze in renommierten Handbüchern erschienen sind.

Es ist jedoch zu bedenken, dass die Analyse nur ein exemplarisches Ergebnis liefern kann, da das Datenkorpus für generalisierbare Forschungsergebnisse nicht ausreichend ist.

Die Analyseschritte sind wie bereits erwähnt in zwei Ebenen, die sich zum einen an den Schlüsselbegriffen „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ orientieren und zum anderen einen festgelegten Textkorpus untersuchen, untergliedert. Einzelne Analyseebenen werden ihrerseits durch theoretische Fundierung, Analyse und Interpretation strukturiert, sodass alle Analysen als in sich abgeschlossen betrachtet werden können. Diese werden erst nach Beendigung aller Analyseschritte in Beziehung zu dem übergeordneten Diskurs der Autonomie gesetzt.

1 Analysen

1.1 Frameanalyse

1.1.1 Identifikation der Matrixframes

Im Folgenden werden die Schlüsselbegriffe mit Hilfe von Definitionen abstrahiert und den von Konerding festgestellten Matrixframes zugeordnet.

Autonomie, die/ autonomes Lernen:

Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

- 1) A. stellt ein allgemeines **Erziehungsziel** im Unterricht dar, beinhaltet Selbstständigkeit, Unabhängigkeit, Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit.
- 2) Lernerautonomie ist ein **Entwicklungsprozess**, in dem sich Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozess nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt.
- 3) Mit dem Begriff des a. L. wird eine Lernkultur bezeichnet, in der das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen.
- 4) A. bedeutet auch die **Fähigkeit**, auf verschiedenen Ebenen arbeiten zu können, dementsprechend werden Strategien auf kognitiver und metakognitiver Ebene eingesetzt.
- 5) Zur Entwicklung des a.L. ist Gruppenarbeit eine geeignete Sozialform, die kooperatives Lernen ermöglicht und fördert, dabei werden soziale und affektive Strategien eingesetzt.

Duden: Das Bedeutungswörterbuch

→ Prozess: über eine gewisse Zeit sich erstreckender Vorgang, bei dem etwas entsteht oder abläuft. Zusammensetzung: Entwicklungsprozess.

→ Vorgang: etwas, was vor sich geht, abläuft, sich entwickelt

Hyperonym: **Ereignis**

Die Begriffsdefinitionen von Autonomie und Lernerautonomie zeigen schon im Ansatz ein breitgestreutes Strukturenpotenzial. Lernerautonomie ist daher von Autonomie abzugrenzen, da eine Gleichsetzung dieser beiden Begriffe erhebliche Auswirkungen auf die semantisch reduzierten Hyperonyme hätte.

Interkulturelle Kompetenz

Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

- 1) Interkulturelle Kompetenz als die **Fähigkeit**, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren, setzt also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigenen Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebenbürtig anzuerkennen (sofern sie nicht gegen Grundwerte, wie z.B. die Menschenrechte, verstoßen).
- 2) Interkulturelle Kompetenz stellt ein wichtiges **Lernziel** in kompetenzorientierten Konzepten des Fremdsprachenunterrichts dar, bislang können diese die Frage, wie interkulturelle Kompetenz gelehrt, gelernt und überprüft werden kann, allerdings nicht hinreichend klar beantworten.

Das Bedeutungswörterbuch

- Fähigkeit: das Befähigtsein
- Hyperonymtyp: Zustand

→ Ziel: Punkt, Ort, den man erreichen will

Hyperonymtyp: Position innerhalb des Raumes/ (Teil der) Umgebung (des Menschen)

Der Schlüsselbegriff der interkulturellen Kompetenz wird als Fähigkeit, aber auch als Lernziel bzw. Erziehungsziel charakterisiert. Aus dieser Definition resultieren, im Gegensatz zum Prozesscharakter der Lernerautonomie, Matrixframes des Zustandes und der Umgebung. Die Reduktion der semantischen Merkmale der Schlüsselbegriffe hat demnach ergeben, dass Lernerautonomie als Ereignis und die interkulturelle Kompetenz als Zustand analysiert werden muss. Für die Frameanalyse hat dies insofern Auswirkungen, da Zustand und Ereignis unterschiedliche Prädikationen zugewiesen werden, indem sie durch unterschiedliche Verbmodelle vertreten werden:

Zustand: Individuen-Objekt-Existenzmodell; Eigenschaften und Relationenmodell

Ereignis: Eigenschaften und Relationenmodell, Vorgangsmodell

Diese Unterscheidung ist für die nachfolgende Untersuchung dahingehend bedeutsam, da auch Mecheril/Kalpaka entscheidende Kritik an dem Begriff der interkulturellen Kompetenz mit dem Vermerk darauf geäußert haben, dass dieser das Prinzip des Prozesses nicht berücksichtige und so tue, als ob interkulturelles Handeln eine abgeschlossene Fertigkeit darstellen könne. Da auch das Existenzmodell nach Konerding dadurch charakterisiert ist, dass der Zustand vorhanden sein kann oder nicht - nicht aber in welcher Prozessphase er sich

befindet - scheint diese Kritik bestätigt zu werden. Es ist für die nachfolgende Analyse jedoch zu berücksichtigen, dass nicht allein der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ für die Charakterisierung als Zustand verantwortlich gemacht werden kann, sondern vor allem die Definition desselben dafür zur Verantwortung zu ziehen ist.

Die Frameanalyse soll in Bezug auf diese Überlegungen dahingehend eine Rolle spielen, dass besonders die Prädikationsschemata des Vorgangs- und des Existenzmodells auf mögliche Leerstellen oder explizite Stellungnahmen untersucht werden sollen. Ob interkulturelle Kompetenz damit berechtigterweise als Zustand zu charakterisieren ist, ist festzustellen.

1.2.2 Analyseverfahren

Ereignis „Lernerautonomie“

Aufgrund der semantischen Reduktion anhand des Fachlexikons für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und des DUDEN Bedeutungswörterbuchs konnte die Lernerautonomie dem Typus des Ereignisses zugeschrieben werden. Für die nachfolgende Frameanalyse werden relevante Texte aus dem Handbuch „Fremdsprachenunterricht“ und aus dem Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ herangezogen, da eine Zuordnung aller von Schmenk skizzierten Autonomiekonzepte aufgrund differenzierter Zugänge nicht möglich erscheint. Als idealtypisch sind die Aufsätze des Datenkorpus zum Thema Lernerautonomie deshalb zu beurteilen, da sie als Handbuchtexte besondere breitenwirkende Funktionen erfüllen.

Die Konkretion auf das Ereignis der Lernerautonomie ist wie folgt zu charakterisieren:

- Prädikatoren zur Charakterisierung der Entstehungsumstände des Ereignisses, der Bedingungen, unter denen es auftritt

Was hat das Ereignis zur Voraussetzung?

Angemessenes Lernumfeld

unter welchen Bedingungen: **institutionalisiertes Lernen**

in welcher Phase: jederzeit

auf welche Art und Weise: **Verschiedene Arbeitsmaterialien müssen den Lernenden zur Verfügung stehen**

mit welcher Folge: **Orientierung im Lehr- und Lerngeschehen**

aus welchem Grund: **fördert die Entscheidungsnotwendigkeit der Lernenden**

- Prädikatoren zur Charakterisierung des übergeordneten Zusammenhangs, in dem das Ereignis fungiert, eine Rolle spielt
- Prädikatoren zur Charakterisierung der Funktionen/Rollen, die das Ereignis in diesem übergeordneten

Zusammenhang erfüllt/einnimmt

In welchem übergeordneten (funktionalen) Zusammenhang figuriert das Ereignis?

Das Ereignis ist Teil eines pädagogischen und lernpsychologischen Grundsatzes, der unter anderem auf neurologischen Befunden beruht. Bezugswissenschaften sind die Neurowissenschaft, die kognitive Psychologie und der Konstruktivismus, welche aufgrund der Ergebnisse wissenschaftlicher Untersuchungen die Notwendigkeit der Lernerautonomie bekräftigen.

unter welchen Bedingungen: ---

in welcher Phase: ---

wie lange: ---

auf welche Art und Weise: **induktives Vorgehen: zuerst Praxiserfahrungen**

mit welcher Folge: die Anwendung lernerautonomer Prinzipien hängt immer noch größtenteils von dem Ermessen der Lehrperson ab, **theoretische Fundierung durch Bezugswissenschaften**

aus welchem Grund: **Legitimierung der Ansätze durch Bezugswissenschaften**

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der wesentlichen Phasen, Teilereignisse/Zustände, die das Ereignis aufweist

Welche wesentlichen Phasen bzw. Teilereignisse/Zustände weist das Ereignis auf?

Definition von Lernzielen, Planung, Evaluation

unter welchen Bedingungen: **Klassenzimmer als Lernwerkstatt; großes Spektrum an Aufgaben; Materialien (authentische Texte und Wörterbücher etc.); Lehrer als Mitgestalter der Klassenzimmeraktivitäten**

auf welche Art und Weise:

mit welcher Folge: **mehr Autonomie in Bezug auf Steuerung des Lernprozesses**

aus welchem Grund: **die Lernenden können grob formulierte Ziele nicht mit konkreten Planungsschritten erreichen**

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der wesentlichen Mitspieler, die in dem Ereignis eine Rolle spielen

Welche wesentlichen Mitspieler/Interaktionspartner fungieren in dem Ereignis?

Interaktionspartner des Ereignisses sind die Lernenden und die Lehrperson.

auf welche Art und Weise: **Die Lehrperson fungiert meist als Coach; die Lernenden üben sich in selbstbestimmtem Rollenverhalten**

in welcher Phase: ---

wie lange: ---

mit welcher Folge: **Verschiebung der traditionellen Unterrichtssituation**

aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der wesentlichen Eigenschaften, durch die die Mitspieler in diesem Ereignis gekennzeichnet sind

Durch welche relevanten Zustände oder Eigenschaften sind die jeweiligen Mitspieler und ihre Rollen gekennzeichnet?

Die Lernenden sind verstärkt selbstverantwortlich und kooperationsbereit, der Lehrer ist Berater, Moderator und Wissensquelle und nimmt sich in seiner Person zurück

unter welchen Bedingungen: **Gruppenarbeiten, geeignete Materialien und Aufgabenstellungen**

in welcher Phase: ---

wie lange: ---

auf welche Art und Weise: ---

mit welcher Folge: **Die Lernenden übernehmen selbstverantwortlich Arbeitsschritte, die der Lehrer zuvor vorgegeben hat**

aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, unter denen sich das Ereignis charakteristisch verändert

Unter welchen Bedingungen verändert sich das Ereignis charakteristisch? Gibt es besondere Varianten?

Es werden Autonomiegrade mit unterschiedlichen Anforderungen diagnostiziert:

Gibt es besonders charakteristische Phasen? Welche sind dies: *Verantwortung in Bezug auf Lernort, -zeit und -rhythmus; Übernahme von Verantwortung für das Lernen; als Fähigkeit*

Unter welchen Bedingungen: ---

Mit welcher Folge: ---

Aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der typischen Dauer des Ereignisses

Von welcher typischen Dauer ist das Ereignis?

Wie verhält sich die Dauer charakteristischer Phasen zur Gesamtdauer?

Gleitender Übergang zum lebenslangen Lernen; Die charakteristischen Phasen des autonomen Lernens stehen in keiner aussagekräftigen Relation zur Gesamtdauer des Ereignisses.

unter welchen Bedingungen: Der Unterricht wird unter denselben Bedingungen von einer anderen Lehrperson übernommen

mit welcher Folge: ---

aus welchem Grund: pädagogische Grundlagen

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, unter denen das Ereignis typischerweise beginnt, eintritt

Welche Bedingungen (Anzeichen) gibt es für den Beginn, das Eintreten des Ereignisses?

**Die Lehrperson schafft eine reiche Lernumgebung mit autonomiefördernden Aufgaben.
Materialien als Hilfsmittel, nicht als Instruktion.**

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, die das Ereignis unterstützen

Was unterstützt das(Eintreten des) Ereignis(es)?

Bewusstmachung von Lernstrategien, Wahlangebote, authentische Materialien, Förderung der Eigeninitiative

unter welchen Bedingungen: **autonomiefördernder Aufgaben**

in welcher Phase: ---

wie lange: *wiederholt*

auf welche Art und Weise: ---

mit welcher Folge: ---

aus welchem Grund: **die Lernenden verwenden zwar Lernstrategien, schöpfen jedoch nicht ihr gesamtes Potenzial aus, da sie ihnen nicht bewusst sind.**

- Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, unter denen sich das Ereignis wiederholt

Unter welchen Bedingungen wiederholt sich das Ereignis?

Der Entwicklungsprozess der Lernerautonomie ist eher als ein andauernder, denn als zu wiederholender Prozess zu verstehen. Die Bedingungen bleiben daher gleich.

in welcher Phase: ---

wie oft: ---

auf welche Art und Weise: ---

mit welcher Folge: ---

aus welchem Grund: ---

- Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedingungen, unter denen das Ereignis abbricht oder endet

Welche Bedingungen und Gründe gibt es für das Ende oder den Abbruch des Ereignisses?

- Prädikatoren zur Charakterisierung der verschiedenen Zustände oder weiteren Ereignisse, in die das Ereignis resultieren

In welche verschiedenen Zustände oder in welche weiteren Ereignisse kann das Ereignis resultieren?

Lebenslanges Lernen

- Weitere Namen für Institution/ soziale Gruppe

Unter welchen Namen, Bezeichnungen ist das Ereignis bekannt? Welchen Bekanntheitsgrad hat das Ereignis?

Lernerautonomie, autonomes Lernen

- Prädikatoren zur Charakterisierung der verschiedenen Folgen, die das Auftreten des Ereignisses für den Menschen haben kann

Was (welcher Art) zieht das Ereignis in der Regel für den Menschen nach sich, bringt es für den Menschen mit sich?

Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Individuen

unter welchen Bedingungen: die didaktischen Prinzipien werden eingehalten (Standardwert)

in welcher Phase: erste Anzeichen einer autonomen Selbstbestimmung treten normalerweise nach einigen prozessualen Entwicklungsschritten auf

wie lange: ---
auf welche Art und Weise: ---
mit welcher Folge: ---
aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung, die das Auftreten des Ereignisses für den Menschen hat

Worin besteht das Wesentliche des Ereignisses für den Menschen? (Macht das Ereignis (für den Menschen) etwas möglich oder unmöglich)?

Das Ereignis ermöglicht den Menschen ein selbstbestimmteres Verhalten in Arbeitskontexten.

unter welchen Bedingungen: ---
in welcher Phase: ---
wie lange: ---
auf welche Art und Weise: ---
mit welcher Folge: **Orientierung in der Arbeitswelt**
aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung von ähnlichen Ereignissen, den Unterschieden zu diesen Ereignissen und von allgemeinen Kategorien, in die das Ereignis fällt

Unter welchen Bedingungen lässt sich das Ereignis mit anderen (Typen von) Ereignissen vergleichen?
Welcher Art sind diese Ereignisse?

Der Lernerautonomie ist das selbst gesteuerte Lernen ähnlich. Dieses ist jedoch technizistisch zu betrachten und weniger didaktisch, da die Lehrperson vollkommen verschwindet und die Lernenden von den Lehrmaterialien instruiert werden; Die Reform- und die Freinetpädagogik haben hingegen sehr ähnliche Prinzipien wie die Lernerautonomie

in welcher Phase: ---
wie lange: ---
auf welche Art und Weise: **das selbst gesteuerte Lernen ist technizistisch, die Lernerautonomie ist didaktisch**
mit welcher Folge: ---
aus welchem Grund: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung von Theorien, in denen das Ereignis eine Rolle spielt

Existieren zu dem Ereignis spezielle Theorien bzw. eingehendere Beschreibungen (z.B. enzyklopädischer Art)? In welchen wichtigen Theorien spielt das Ereignis eine Rolle?

Ein enzyklopädischer Eintrag ist im Fachlexikon für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu finden. Das pädagogische Konzept der Lernerautonomie ist außerdem in einem wissenschaftstheoretischen Geflecht der Bezugswissenschaften Kognitive Psychologie, Neurowissenschaft und Konstruktivismus relevant.

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung von Informationen, die über das Erscheinen/Auftreten des Ereignisses vermittelt sind (etwa Ankündigung von Folgeereignisses etc.)

Wovon kündigt oder zeugt das Ereignis?

Veränderung der Unterrichtssituation durch Akzeptanz der Heterogenität (Standardwert)

Unter welchen Bedingungen: ---

In welcher Phase: ---

Auf welche Art und Weise: ---

Mit welcher Folge: ---

Aus welchem Grund: ---

Zustand „interkulturelle Kompetenz“

Für die Zuordnung der Prädikatoren zu dem Begriff der interkulturellen Kompetenz werden im Folgenden zwei bereits zitierte Artikel von Mecheril/Kalpaka, Mecheril, Leenen/Groß/Grosch aus den Sammelwerken „Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität“, „Migrationspädagogik“ und „Einführung in die Migrationspädagogik“ herangezogen. Es ist anzumerken, dass die Charakterisierung interkultureller Kompetenz auf Basis des bereits skizzierten dynamischen Modells erfolgt, da - wie im Bereich der Lerneautonomie - autonome selbstreflexive Konzepte von technologisch automatisierten Konzepten abzugrenzen sind.

- Prädikatoren zur Charakterisierung von Entitäten (Gegenständen, Organismen, Personen, Ereignissen, Handlungen, Institutionen/sozialen Gruppen, Umgebungsbestandteilen, Wissensbereichen, Teilen und Gesamtheiten von diesen oder anderen Eigenschaften), bei denen der Zustand/die Eigenschaft auftritt

Wo tritt die Eigenschaft, der Zustand typischerweise auf?

Bei professionellen Akteuren: z.B. Studienberater; Lehrer; Sozialberater etc. in relevanten Kulturkontaktsituationen. (gefordert wird von der Migrationspädagogik eine Professionalisierung Migrationsanderer)

In welcher Existenzphase der Entität: **soziales Handeln**

wie lange: ---

auf welche Art und Weise: **Respekt für Andersheit, Gleichheitsgedanke**

mit welcher Folge: ---

aus welchem Grund: Mangeldiagnose: Erfahrungen von Fremdheit können nicht verarbeitet werden

- Prädikatoren zur Charakterisierung der Existenzphasen der Entität, in denen der Zustand/die Eigenschaft auftritt

Welche Existenz- bzw. Prozessphase welcher Entität ist betroffen?

professionelles Handeln professioneller Akteure

Auf welche Art und Weise tritt die Eigenschaft/der Zustand dann auf? Permanent: die interkulturelle Kompetenz erfordert eine permanente Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur/ fremden Kulturen/ Kulturbegriffen und politischen

Implikationen (unterschiedliche Gewichtung je nach pädagogischem Ansatz)

Unter welchen Bedingungen: **Kompetenzen müssen sich mit konkreten beruflichen Handlungsfeldern verbinden**

Wie lange: --

Mit welcher Folge für die Entität oder andere Mitspieler ---: Abbau der Hierarchien, Verbesserung des interkulturellen Austauschs

Aus welchem Grund: Gleichheit aller muss gewährleistet werden

- Prädikatoren zur Charakterisierung der wahrnehmbaren oder sonstigen besonderen Eigenschaften des Zustands/der Eigenschaft

Wie – auf welche Art und Weise – tritt die Eigenschaft, der Zustand in Erscheinung, wie ist sie/ er ausgeprägt? [=wie äußert sich typischerweise die Eigenschaft, der Zustand bei der betreffenden Entität?]

Wahrnehmung von Multiperspektivität, Akzeptanz und Thematisierung unterschiedlicher Differenzen, Reflexion des eigenen Kulturbegriffs und anderer relevanter Begriffe,

Unter welchen Bedingungen: **Interkulturalität auch aus dem Blickwinkel der handelnden Subjekte (Migrationspädagogik), Dilemmata und Paradoxien der Thematisierung von Differenz als Ausgangspunkt des Nachdenkens über pädagogisches Handeln**

in welcher Existenzphase welcher Entität: --

wie lange: ---

mit welcher Folge: ---

aus welchem Grund: Kulturalisierungsgefahr

- Prädikatoren zur Charakterisierung der Maße/Ausmaße des Zustands/ der Eigenschaft

Mit welchen Maßsystemen/Messgrößen ist die Eigenschaft/ der Zustand beschreibbar? Welches sind die typischen Maße?

- Prädikatoren zur Charakterisierung von natürlichen Ereignissen, in denen der Zustand/die Eigenschaft eine Rolle spielt
- Prädikatoren zur Charakterisierung von Rollen/Funktionen, die der Zustand/die Eigenschaft in diesen Ereignissen spielt

In welchen (funktionalen) Zusammenhängen, natürlichen Vorgängen, spielt die Eigenschaft, der Zustand eine wichtige Rolle?

Kulturkontaktsituationen (Die Migrationspädagogik plädiert auf die Anhebung des relevanten Umfelds auf allgemeine Differenzen wie Geschlecht, sozialer Status etc.)

Als was fungiert die Eigenschaft, der Zustand [in diesen Zusammenhängen]? **Als Kompetenz in Bezug auf den Umgang mit Differenz**

Unter welchen Bedingungen: ---

In welcher Existenzphase welcher Entität: jederzeit abrufbare Handlungskompetenz professioneller Akteure

Wie lange: ---

Auf welche Art und Weise: ---

Mit welcher Folge: ---

Aus welchem Grund: ---

- Prädikatore zur Charakterisierung der Rolle der Teileigenschaften/Beschaffenheiten des Zustands/der Eigenschaft für das Erscheinungsbild des Zustands/der Eigenschaft

Wie ist das Erscheinungsbild der Eigenschaft, des Zustands durch ihre Teileigenschaften bestimmt?

1) Beobachtungskompetenz des Kulturbegriffs ist erforderlich: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen die Kategorie „Kultur“?

2) Wissen um rechtliche, politische, ökonomische etc. Aspekte in der Migrationsgesellschaft

3) Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie

- Prädikatore zur Charakterisierung der Entstehungsumstände des Zustands/der Eigenschaft

In welchen (funktionalen) Zusammenhängen hat die Eigenschaft, der Zustand seinen Ursprung?

Ansätze und Angebote zu interkultureller Kompetenz reagieren auf einen Mangel, der mit Bezug aus Fremdheit zu bestehen scheint, ein Mangel, der dem Umstand erwächst, dass jene Fähigkeit, die Erfahrung von Fremdheit zu verarbeiten, der Vermehrung dieser Erfahrung nicht Schritt halten kann (zitiert nach Mecheril 2004, S.107)

Unter welchen Bedingungen: ---

Auf welche Art und Weise: ---

Aus welchem Grund:---

- Prädikatore zur Charakterisierung der Rollen/ Funktionen des Zustands/ der Eigenschaft und der jeweiligen Folgen für die Ereignisse, in denen er/sie fungiert

Was folgt aus der Eigenschaft, dem Zustand der Entität für die funktionalen Zusammenhänge, in denen die betreffende Entität eine Rolle spielt, für diese Entität und die übrigen Mitspieler und das Bestehen und die mögliche weitere Entwicklung der (funktionalen) Zusammenhänge?

Ermöglichung, Förderung, Differenzierung der Handlungsfähigkeit Anderer als Subjekte

- Prädikatore zur Charakterisierung der Zustände/ der Eigenschaften, mit denen der Zustand/die Eigenschaft gemeinsam auftritt

Mit welchen anderen Eigenschaften, Zuständen tritt die Eigenschaft, der Zustand gemeinsam auf?

Die interkulturelle Kompetenz muss nach Mecheril/Kalpaka mit dem Konzept der interkulturellen Öffnung gemeinsam auftreten. Das gemeinsame Auftreten mit Kulturalisierungen wird als negativ bewertet. Differenzierungskategorien wie gender, race, class, sexuality müssen als Achsen der Ungerechtigkeit miteinbezogen werden.

Unter welchen Bedingungen: --

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

Wie lange: **permanent**

Auf welche Art und Weise: ---

Mit welcher Folge: die interkulturelle Öffnung erfordert tiefgreifende Veränderungen einer Gesellschaft (Standardwert)

Aus welchem Grund: Unzufriedenheiten mit dem aktuellen Zustand geben Anlass, über zusätzliche Konzepte nachzudenken (Standardwert)

➤ Weitere Namen für den Zustand/ die Eigenschaft

Unter welchem Namen ist der Zustand/die Eigenschaft bekannt? Welchen Bekanntheitsgrad hat die Eigenschaft, der Zustand?

Der Zustand ist unter dem Namen der interkulturellen Kompetenz bekannt. Der Bekanntheitsgrad des Begriffs ist enorm und kann anhand der Veröffentlichungen zum Thema beurteilt werden, nachdem noch vor wenigen Jahren dieser Begriff kaum verwendet wurde. Alternative Begriffe werden nicht besprochen.

Unter welchen Bedingungen: ---

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung von Handlungen des Menschen, in denen der Zustand/die Eigenschaft eine Rolle spielt

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Rollen/Funktionen, die der Zustand/die Eigenschaft in Handlungen des Menschen spielt

In welchen menschlichen Handlungen – oder für den Menschen wichtigen funktionalen Zusammenhängen – spielt die Eigenschaft, der Zustand eine bestimmte Rolle, hat sie eine wichtige Bedeutung?

Die interkulturelle Kompetenz spielt im Prozess des pädagogischen und sozialen Handelns eine wichtige Rolle.

Unter welchen Bedingungen: interkulturelle Öffnung

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

Wie lange: ---

Auf welche Art und Weise: ---

Mit welcher Folge: ----

Aus welchem Grund: Heterogenität

➤ Prädikatoren zur Charakterisierung der Bedeutung des Zustands/ der Eigenschaft für den Menschen

Welche Bedeutung [welchen Stellenwert] hat die Eigenschaft, der Zustand für den Menschen (das menschliche Leben und Handeln)?

Welchen spezifischen Nutzen hat die Eigenschaft, der Zustand für den Menschen?

Abbau von Hierarchien, Herstellung von Handlungsräumen für Migrationsandere

Unter welchen Bedingungen: **Interkulturelle Kompetenz wird nicht nur den Mehrheitsangehörigen zugesprochen.**

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

Wie lange: ---

Auf welche Art und Weise: ---

Mit welcher Folge: ---

Aus welchem Grund: ---

- Prädikatoren zur Charakterisierung von ähnlichen Zuständen/Eigenschaften, den Unterschieden zu diesen Zuständen/Eigenschaften und für allgemeine Kategorien, in der Zustand/ die Eigenschaft fällt

Welchen Eigenschaften/Zuständen anderer Art ist die betreffende Eigenschaft, der betreffende Zustand ähnlich und worin unterscheidet er sich von diesen? Wie (wo, wann, warum) ist die Eigenschaft, der Zustand klassifiziert?

Die interkulturelle Kompetenz ist den Begriffen des interkulturellen Lernens, der interkulturellen Bildung und der interkulturellen Kommunikation ähnlich, unterscheidet sich jedoch dadurch, dass Kompetenz als abgeschlossene Fähigkeit erscheint – das Lernen und die Kommunikation hingegen keinen Zustand und also auch kein Können darstellen. Mecheril/Kalpaka kritisieren stark den Begriff der Kompetenz, da er als typisiertes Wissen missinterpretiert werden kann. Deren eigene Definition interkultureller Kompetenz versucht daher, dieser Gefahr vorzubeugen.

Unter welchen Bedingungen: ---

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

Auf welche Art und Weise: interkulturelle Konzepte haben sich in den unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen etabliert und sind daher nicht mehr unter denselben Axiomen zu vergleichen. (Standardwert)

Aus welchem Grund: ---

- Prädikatoren zur Charakterisierung von Theorien, in denen der Zustand/die Eigenschaft eine Rolle spielt

Existieren zu der Eigenschaft, dem Zustand spezielle Theorien bzw. eingehendere Beschreibungen (z.B. enzyklopädischer Art)? In welchen wichtigen Theorien spielt die Eigenschaft, der Zustand eine Rolle?

Die interkulturelle Kompetenz hat sich innerhalb der interkulturellen Pädagogik etabliert, hat sich jetzt aber auch in anderen Fachrichtungen durchgesetzt. Relevant ist die interkulturelle Kompetenz für die soziale Arbeit. In den meisten sozialpädagogischen Fällen wird unter interkultureller Kompetenz Wissens- und Kommunikationskompetenz verstanden. Mecheril/Kalpaka weichen von diesem Konzept ab und bringen neue Dimensionen interkulturellen Verstehens ins Spiel, wozu auch die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Kultur gehört. Diese reflexiven Fähigkeiten werden bei Mecheril/Kalpaka stärker in den Mittelpunkt gerückt als bei anderen theoretischen Fundierungen.

- Prädikatoren zur Charakterisierung von Informationen, die über den Zustand/die Eigenschaft vermittelt sind.

Wovon kündigt oder zeugt das Auftreten, des Zustands bei der betreffenden Entität?

Die interkulturelle Kompetenz zeugt in der Regel von Professionalität der handelnden Nicht – MigrantInnen. Als pädagogisches Konzept fordert es den Umgang mit Heterogenität. Die Migrationspädagogik fordert hingegen, dass das ‚schwache Subjekt‘ die Grenze seines autonomen Handelns in der (unterstellten und verstandenen) autonomen Fremdheit, in der Autonomie des Anderen erkennt.

Unter welchen Bedingungen: ---

In welcher Existenzphase welcher Entität: ---

Auf welche Art und Weise: durch die Handlungskompetenz (Standardwert)

Aus welchem Grund: ---

1.2.3 Interpretation

Die Analyseergebnisse der vorhergehenden frameanalytischen Untersuchung in Bezug auf „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“ sind in dem folgenden Kapitel einander gegenübergestellt. Um diese Gegenüberstellung zu rechtfertigen, seien noch einmal kurz Gemeinsamkeiten und Unterschiede erwähnt:

Gemeinsamkeiten der Konzepte sind: Sowohl die Lernerautonomie als auch die interkulturelle Kompetenz gelten im allgemeinen Sprachgebrauch als zu erwerbende Fähigkeiten und sind in dieser Hinsicht als gleichwertige Untersuchungsobjekte zu betrachten. Auch ist die grundsätzlich geforderte Reflexivität beider Konzepte als vergleichbar hervorzuheben, sodass dies einen Vergleich erstrebenswert macht und zu hinterfragen ist, auf welche Art und Weise Reflexivität in den beiden Konzepten ausgeprägt ist.

Unterschiede der Konzepte sind: Trotz dieser grundlegenden Vergleichbarkeit zeigt schon die semantische Reduktion der Schlüsselbegriffe, dass diese auf eine je andere Grundstruktur zurückzuführen sind. So ist der Matrixframe der interkulturellen Kompetenz als Zustand zu klassifizieren, der Matrixframe der Lernerautonomie hingegen als Ereignis. Der zentrale Unterschied dieser beiden Matrixframes liegt darin, dass ein Ereignis per se stattfinden kann, ein Zustand hingegen immer als Zustand oder als Eigenschaft von etwas anderem zu betrachten ist. Die beiden Begriffe „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ mussten daher durch das Muster zweier unterschiedlicher Matrixframes aufgeschlüsselt werden.

Nichtsdestotrotz ist eine Gegenüberstellung der beiden Frames zielführend, um grundsätzliche Leerstellen in Anlehnung an das je andere pädagogische Konzept festzustellen. Dies ist insofern von Bedeutung, als dass Charakterisierungen des einen Konzepts für das andere gewonnen werden können.

Der Gegenüberstellung der beiden Schlüsselbegriffe „Interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ ist zuzufügen, dass keine eindeutige Parallelisierung der beiden

Matrixframes angenommen werden kann, da diese mit unterschiedlichen Fragen aufgeschlüsselt wurden. Es können daher lediglich vergleichbare (und nicht idente) Fragen einander gegenübergestellt werden, um die jeweiligen klaren Prädikationen und Leerstellen herauszustellen:

Tab. 3: Ursprung des Zustands/ Voraussetzung des Ereignisses

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
In welchen (funktionalen) Zusammenhängen hat die Eigenschaft, der Zustand seinen Ursprung? Klare Prädikation	Was hat das Ereignis zur Voraussetzung? klare Prädikation
	Welche Bedingungen (Anzeichen) gibt es für den Beginn, das Eintreten des Ereignisses? Relativ klare Prädikation

Als Voraussetzung für die Lernerautonomie wird ein adäquates Lernumfeld beschrieben. Auch im Bereich der interkulturellen Kompetenz ist ein angemessenes Umfeld wie etwa Verteilungsgerechtigkeiten oder die interkulturelle Öffnung eine Voraussetzung der Handlungsmöglichkeiten.

Als Ursprung der interkulturellen Kompetenz werden hingegen mangelhafte Handlungsmöglichkeiten im interkulturellen Kontext bezeichnet, die zu diesem pädagogischen Konzept geführt haben sollen.

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass die Zustandscharakterisierung der interkulturellen Kompetenz keine Prädikation der Voraussetzungen erfordert, diese jedoch sehr wohl gegeben sind. Die Prädikation des Ursprungs kann hingegen lediglich das theoretische Modell „interkulturelle Kompetenz“ charakterisieren, nicht aber individuelle Handlungsbereiche.

Tab. 4: Funktionale Zusammenhänge

Interkulturelle Komeptenz	Lernerautonomie
In welchen (funktionalen) Zusammenhängen, natürlichen Vorgängen, spielt die Eigenschaft, der Zustand eine wichtige Rolle? Klare Prädikation	In welchem übergeordneten (funktionalen) Zusammenhang figuriert das Ereignis? Klare Prädikation

Die unterschiedlichen Fragestellungen sind darauf zurückzuführen, dass ein Zustand als Teil eines Ereignisses, das wiederum in einen größeren Gesamtzusammenhang eingebettet ist, verstanden werden kann. Der funktionale Zusammenhang des Zustands ist demnach als interaktionaler Prozess, der übergeordnete Zusammenhang des Ereignisses als der ideologische, bezugswissenschaftliche Überbau mit all seinen Werthaltungen und Normen anzunehmen.

Prädikationen beider Konzepte sind innerhalb der relevanten Fragen klar. Doch auch die

theoretische Umrahmung der interkulturellen Kompetenz ist durch eine Verschiebung der Werthaltung im Umgang mit Kulturen begründet. Dies liefert keine Prädikation für den Zustand „interkulturelle Kompetenz“, sondern für das Ereignis. Wieder ist die Frage zu stellen, ob die interkulturelle Kompetenz als Zustand/Fähigkeit zu charakterisieren ist, wenn Prädikationen nicht eindeutig dieser Rahmenstruktur zugeordnet werden können.

Tab. 5: Erscheinungsbilder

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Wie ist das Erscheinungsbild der Eigenschaft, des Zustands durch ihre Teileigenschaften bestimmt? Klare Prädikation	Welche wesentlichen Phasen bzw. Teilereignisse/Zustände weist das Ereignis auf? Klare Prädikation
Wie – auf welche Art und Weise – tritt die Eigenschaft, der Zustand in Erscheinung, wie ist sie/ er ausgeprägt? [=wie äußert sich typischerweise die Eigenschaft, der Zustand bei der betreffenden Entität?] klare Prädikation	

Das Erscheinungsbild der Lernerautonomie ist durch sehr klare Prädikationen gekennzeichnet, die einzelnen Phasen des Prozesses werden explizit dargestellt.

Auch der interkulturellen Kompetenz werden innerhalb ihres Frames „Zustand“ klare Prädikationen zugeschrieben. Sowohl die Teileigenschaften als auch das Erscheinungsbild wird explizit beschrieben, sodass die unterschiedliche Charakterisierung dieser beiden Konzepte in Bezug auf ihre Erscheinungsbilder legitim erscheint.

Die Forderung Mecheril/Kalpakas, interkulturelle Kompetenz nicht als Zustand sondern als Prozess zu definieren, impliziert jedoch eine Charakterisierung nach Phasen und Teilereignissen. Wie diese explizit aussehen könnten, müsste im Forschungskontext erst diskutiert werden.

Tab. 6: Maßsysteme

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Mit welchen Maßsystemen/Messgrößen ist die Eigenschaft/ der Zustand beschreibbar? Welches sind die typischen Maße? Leerstelle	

Die Frage der Messbarkeit stellt sich nicht in Bezug auf ein Ereignis, sondern nur in Bezug auf einen Zustand. Kriterien der Messbarkeit werden in den analysierten Textkorpora jedoch nicht genannt.

Tab. 7: Interaktionspartner

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Welche wesentlichen Mitspieler/Interaktionspartner fungieren in dem Ereignis? Klare Prädikation

Diese Frage bezieht sich lediglich auf den Prozess der Lernerautonomie. Die Interaktionspartner sind hier klar charakterisiert, da sie auch das Wesen des pädagogischen Ansatzes definieren. Jedoch auch in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz spielen die Akteure eine wesentlichere Rolle, als dies durch die Rahmenstruktur des Zustands vorgegeben wird.

Tab. 8: Rolle des Zustands für den Menschen

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
In welchen menschlichen Handlungen – oder für den Menschen wichtigen funktionalen Zusammenhängen – spielt die Eigenschaft, der Zustand eine bestimmte Rolle, hat sie eine wichtige Bedeutung? Klare Prädikation	

Die Rolle/die Funktion der interkulturellen Kompetenz für den Menschen ist über gesellschaftliche Zusammenhänge, Abbau von Hierarchien und Herstellung von Handlungsspielräumen für Migrationsandere, ausgedrückt.

Tab. 9: Eigenschaften der Mitspieler

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Durch welche relevanten Zustände oder Eigenschaften sind die jeweiligen Mitspieler und ihre Rollen gekennzeichnet? Klare Prädikation

Das Konzept der Lernerautonomie ist sehr klar in seiner Beschreibung der Eigenschaften der Mitspieler, da diese den Prozess der Lernerautonomie in erheblichem Maße begünstigen oder aber auch erst ermöglichen. Die Mitspieler bzw. AdressatInnen werden auch von Mecheril/Kalpaka charakterisiert, was ebenfalls ein Indikator dafür ist, die interkulturelle Kompetenz als Prozess zu definieren. Im Unterschied zur Lernerautonomie werden die einzelnen konkreten Rollen der Mitspieler jedoch nicht bezeichnet.

Tab. 10: Existenzphase der Entitäten

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Welche Existenz- bzw. Prozessphase welcher Entität ist betroffen? <i>Keine eindeutige Prädikation</i>	

Da eine interkulturelle Kompetenz nach Mecheril über die Handlungsphase der Akteure hinausgehen muss, ist dies nicht eindeutig zu explizieren.

Tab. 11: Veränderung des Ereignisses

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Unter welchen Bedingungen verändert sich das Ereignis charakteristisch? Gibt es besondere Varianten? Relativ klare Prädikation

Die Lernerautonomie ist von einem ständigen Entwicklungsprozess betroffen. Und obwohl kooperatives Lernen einen Teil dieses Prozesses darstellt, wird die Anerkennung der Autonomie des jeweils anderen nicht thematisiert. In der Migrationspädagogik stellt diese Anerkennung hingegen ein zentrales Element dar, sodass dieses auch für die Lernerautonomie zu überdenken ist. Schließlich geht es auch hier darum mit Differenzen umgehen zu lernen, und seien es nur differente Meinungen in einem Gruppenprojekt.

Tab. 12: Erscheinungsorte

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Wo tritt die Eigenschaft, der Zustand typischerweise auf? klare Prädikation	

Mecheril/Kalpaka sagen deutlich, dass die interkulturelle Kompetenz alle Menschen betreffe. Eine Umsetzung sei deshalb nur erfolgreich, wenn ein allgemein heterogen pädagogisches Konzept eingeführt würde. Implizit nehmen die Autoren hier Bezug zu anderen Positionen heterogenen Lernens, sodass eine Offenlegung der Verbindungslinien zwischen Lernerautonomie und interkultureller Kompetenz plausibel erscheint.

Tatsächlich tritt die beruflich „verbriefte“ interkulturelle Kompetenz derzeit jedoch hauptsächlich bei professionellen Akteuren der Mehrheitskulturen in Kulturkontaktsituationen auf.

Tab. 13: Unterstützende Maßnahmen für das Eintreten des Ereignisses

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Was unterstützt das(Eintreten des) Ereignis(es)? <i>Relativ klare Prädikation</i>

Welche methodische Maßnahmen unterstützende Funktion und welche Maßnahmen eine bedingende Funktion erfüllen, ist nicht eindeutig zu unterscheiden. Dieser Umstand wurde in der Analyse so berücksichtigt, dass eine reiche, impulsstiftende Lernumgebung als voraussetzende Maßnahme gedeutet wird, alle darüber hinausgehenden Maßnahmen jedoch unterstützende Funktionen erfüllen.

Tab. 14: Dauer des Ereignisses

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Von welcher typischen Dauer ist das Ereignis? Wie verhält sich die Dauer charakteristischer Phasen zur Gesamtdauer? <i>Standardwert</i>

Da die Lernerautonomie als ein lebenslanges Konzept verstanden wird, ist diese Frage nicht eindeutig zu beantworten.

Tab. 15: Wiederholung und Abbruch des Ereignisses

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
	Unter welchen Bedingungen wiederholt sich das Ereignis? <i>Standardwert</i>
	Welche Bedingungen und Gründe gibt es für das Enden oder den Abbruch des Ereignisses? <i>Standardwert</i>

Da die Lernerautonomie als ein lebenslanges Konzept verstanden wird, ist auch diese Frage nicht eindeutig zu beantworten.

Tab. 16: Folge/Ergebnisse

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Was folgt aus der Eigenschaft, dem Zustand der Entität für die funktionalen Zusammenhänge, in denen die betreffende Entität eine Rolle spielt, für diese Entität und die übrigen Mitspieler und das Bestehen und die mögliche weitere Entwicklung der (funktionalen) Zusammenhänge? Klare Prädikation	In welche verschiedenen Zustände oder in welche weiteren Ereignisse kann das Ereignis resultieren? <i>Standardwert</i>

Im Bereich der Lernerautonomie werden Folgen zwar nicht expliziert, schon aber im Bereich

der interkulturellen Kompetenz. Diese könnte man auch als Ziele (Ermöglichung, Förderung, Differenzierung der Handlungsfähigkeit Anderer) interpretieren und für eine Lernerautonomie adaptieren (siehe Tab. 11).

Tab. 17: Bedeutung für den Menschen

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Welche Bedeutung [welchen Stellenwert] hat die Eigenschaft, der Zustand für den Menschen (das menschliche Leben und Handeln)? Welchen spezifischen Nutzen hat die Eigenschaft, der Zustand für den Menschen? Relativ klare Prädikation	Was (welcher Art) zieht das Ereignis in der Regel für den Menschen nach sich, bringt es für den Menschen mit sich? Standardwert

Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz für den Menschen liegt - im Sinne der Migrationspädagogik - im Abbau struktureller Hierarchien und in der Herstellung von Handlungsräumen Migrationsanderer.

Im Bereich der Lernerautonomie wird die Bedeutung dieser Konzepte für den Menschen nicht explizit erschlossen. Die Lernerautonomie lässt zwar einen erfolgversprechenderen Lernprozess vermuten, da Bezugswissenschaften zur Legitimation des Konzepts herangezogen werden – dies wird jedoch nicht ausdrücklich erwähnt.

Es wäre auch eine Anhebung der Lernerautonomie auf eine gesellschaftlich politische Ebene denkbar. Dieser Zugang fehlt der hier dargestellten Lernerautonomie gänzlich.

Tab. 18: Gemeinsames Auftreten des Zustands

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Mit welchen anderen Eigenschaften, Zuständen tritt die Eigenschaft, der Zustand gemeinsam auf? Klare Prädikation	

Begleiterscheinungen der interkulturellen Kompetenz wie beispielsweise Kulturalisierungen sind im Sinne der Migrationspädagogik zu vermeiden. Differenzierungskategorien wie gender, race, class, sexuality müssen hingegen als weitere Achsen der Ungerechtigkeit miteinbezogen werden.

Tab. 19: Bezeichnung

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Unter welchem Namen ist der Zustand/die Eigenschaft bekannt? Welchen Bekanntheitsgrad hat die Eigenschaft, der Zustand? Klare Prädikation	Unter welchen Namen, Bezeichnungen ist das Ereignis bekannt? Welchen Bekanntheitsgrad hat das Ereignis? Klare Prädikation

Mecheril/Kalpaka thematisieren die Etablierung des Begriffs der interkulturellen Kompetenz, fügen aber hinzu, dass es keine eindeutige Begriffsdefinition gebe und dass die interkulturelle Kompetenz von unterschiedlichen Bezugswissenschaften vereinnahmt worden sei. Bei der Lernerautonomie verhält es sich ähnlich. Unterschiedliche Theorien interpretieren die Lernerautonomie different, sodass die Bezeichnung „selbstgesteuertes Lernen“ eine ganz eigene Bedeutungsdimension angenommen hat.

Tab. 20: Ähnlichkeiten anderer Zustände/Ereignisse

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Welchen Eigenschaften/Zuständen anderer Art ist die betreffende Eigenschaft, der betreffende Zustand ähnlich und worin unterscheidet er sich von diesen? Wie (wo, wann, warum) ist die Eigenschaft, der Zustand klassifiziert? Relativ klare Prädikation	Unter welchen Bedingungen lässt sich das Ereignis mit anderen (Typen von) Ereignissen vergleichen? Welcher Art sind diese Ereignisse? Klare Prädikation

Verschiedene Wissenschaften haben unterschiedliche Begriffe zur Interkulturalität hervorgebracht oder referieren auf den gleichen Begriff der interkulturellen Kompetenz unter differenten Vorstellungen (siehe Tab. 19). Sowohl die Lernerautonomie als auch die interkulturelle Kompetenz ist klar von strategischen Handlungsprozessen zu differenzieren, was eine relativ klare Charakterisierung von Lernerautonomie ermöglicht.

Tab. 21: Theorien

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Existieren zu der Eigenschaft, dem Zustand spezielle Theorien bzw. eingehendere Beschreibungen (z.B. enzyklopädischer Art)? In welchen wichtigen Theorien spielt die Eigenschaft, der Zustand eine Rolle? Relativ klare Prädikation	Existieren zu dem Ereignis spezielle Theorien bzw. eingehendere Beschreibungen (z.B. enzyklopädischer Art)? In welchen wichtigen Theorien spielt das Ereignis eine Rolle? Relativ klare Prädikation

Es existieren sowohl unterschiedliche Theorien und Ansätze zur interkulturellen Kompetenz, als auch zur Lernerautonomie. Diese werden auch klar thematisiert und voneinander abgegrenzt.

Tab. 22: Ankündigung durch den Zustand/das Ereignis

Interkulturelle Kompetenz	Lernerautonomie
Wovon kündigt oder zeugt das Auftreten, des Zustands bei der betreffenden Entität? Relativ klare Prädikation	Wovon kündigt oder zeugt das Ereignis? Standardwert

Die Lernerautonomie ist in diesem Punkt durch keine klare Prädikationen gekennzeichnet. Im Bereich der interkulturellen Kompetenz zeigt die Migrationspädagogik, dass nur ein Subjekt, das die Handlungsautonomie Migrationsanderer anerkennt, interkulturelle kompetent sein könne. Interessant ist auch, dass die beiden Konzepte „interkulturelle Kompetenz“ und „Lernerautonomie“ in ein diskursives Konstrukt der Heterogenität eingebettet sind. Die zeugt von einer prinzipiellen Forderung, allgemeine Differenzachsen zu berücksichtigen.

1.2.4 Diskussion

Die Gegenüberstellung der beiden Schlüsselbegriffe „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“ sowie die Interpretation der Analyse zeigt, dass einige Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen nicht parallelisiert werden konnten. Andere Ergebnisse beider Konzepte lassen sich zueinander in Beziehung setzen, sodass ein dahinterliegendes, diskursives Feld erschlossen werden kann. Dieses Feld ist vor allem dahingehend interessant, dass die Materialisierung der Begriffe als Zustand oder Ereignis näher charakterisiert werden konnte. Auf Mecheril/Kalpakas Kritik des abgeschlossen anmutenden Kompetenzbegriffs kann dadurch mit konkreten Analyseergebnissen reagiert werden.

In der folgenden Auflistung sollen daher Pro- und Kontraargumente unter dem Aspekt diskutiert werden, ob Lernerautonomie und die interkulturelle Kompetenz gleichermaßen als Ereignisse zu charakterisieren sind.

Interessante Ergebnisse in Bezug auf diese Frage lieferten die folgenden Parallelisierungen:

➤ Ursprung/ Voraussetzung:

Die Parallelisierung der beiden Prädikatorenschemata Ursprung/Voraussetzung wurde deshalb vorgenommen, da gezeigt werden sollte, dass weder für die Lernerautonomie noch für die interkulturelle

Kompetenz als individuelle Fähigkeit ein Ursprung definiert werden kann. Für beide Konzepte gilt hingegen, dass Voraussetzungen artikuliert werden können. Gemeinsam ist den beiden Konzepten auch, dass diese Voraussetzungen in der Neugestaltung des Umfelds liegen. Die Lernerautonomie fordert eine reiche Aufbereitung der Lernmaterialien, die interkulturelle Kompetenz eine Verteilungsgerechtigkeit.

Indem allen Individuen barrierefreie Zugänge zum Umfeld ermöglicht werden sollen, ist zu erkennen, dass für beide Konzepte die individuelle Autonomie eine notwendige Bedingung darstellt.

Funktionale Zusammenhänge: Für beide Konzepte werden übergeordnete Zusammenhänge expliziert. In den Texten über Lernerautonomie werden Bezugswissenschaften ausführlich besprochen, in den Texten über die interkulturelle Kompetenz werden die gesellschaftliche Situation bzw. unterschiedliche Ansätze diskutiert. Bemerkenswert ist jedoch, dass beide Konzepte auf einer pädagogischen Grundlage der Heterogenität aufbauen ohne dies notwendigerweise zu explizieren. Auch ist der theoretische Umgang mit Heterogenität ein jeweils anderer. Es wird ersichtlich, dass ein Wert (beispielsweise Heterogenität in Klassen) als Grundlagenwert vorausgesetzt wird, ohne aber vom theoretischen Diskurs des je anderen Konzepts zu profitieren.

- Erscheinungsbilder: Sowohl die Voraussetzungen als auch die funktionalen Zusammenhänge sind Indikatoren dafür, die interkulturelle Kompetenz als Ereignis bzw. Prozess zu charakterisieren. Anders verhält es sich bei den Erscheinungsbildern. Hier werden die Prädikatoren adäquat zu den Prädikatorenschemata realisiert. In den Texten zur Lernerautonomie werden etwa Teilprozesse besprochen, was in den Texten zur interkulturellen Kompetenz nicht geschieht. Es werden lediglich Teileigenschaften, jedoch keine Prozessphasen beschrieben. Dieses Argument erscheint am gewichtigsten dafür, die interkulturelle Kompetenz als Zustand zu definieren.
- Interaktionspartner: Sowohl im Bereich der Lernerautonomie als auch der

interkulturellen Kompetenz sind Interaktionspartner klar definiert. Dies spricht ebenfalls dafür die interkulturelle Kompetenz als Ereignis zu definieren, da der Matrixframe „Zustand“ Interaktionspartner nicht berücksichtigt.

- Eigenschaften der Mitspieler: Im Unterschied dazu, dass die Interaktionspartner in den Texten über die interkulturelle Kompetenz zwar genannt werden, ist festzuhalten, dass keine klare Rollenzuschreibung erfolgt. Diese Prädikation ist in den Texten über Lernerautonomie gegeben. In weiterer Folge ist daher zu überlegen, ob Mitspieler eines Ereignisses immer über Rollenzuschreibungen definiert sein müssen.
- Veränderung des Ereignisses: Die relative Begriffsambivalenz der Lernerautonomie führt dazu, dass unterschiedliche Stadien der Autonomieförderung oder Autonomieexistenz als sich verändernde Stadien eines Ereignisses beschrieben werden können. Dies verhält sich aufgrund der Begriffsvielfalt im Bereich der Interkulturalität anders. Hier wird beispielsweise von interkulturellem Lernen, interkultureller Kommunikation und interkultureller Kompetenz besprochen. Inwiefern diese Stadien als Entwicklungsschritte desselben Konzepts angesehen werden können und damit mit der Lernerautonomie vergleichbar wären, müsste daher noch in weiterführenden Studien erörtert werden.
Welche Rolle dabei dem „Endstadium interkulturelle Kompetenz“ zukommen könnte, wäre zu diskutieren.

Prädikatoren, die nicht primär der Charakterisierung der Begriffe als Zustand oder Ereignis dienen und dennoch von besonderem Interesse für die Charakterisierung der Begriffe sind, werden im Folgenden angeführt. Diese Prädikatoren liefern Leerstellen des Diskurses und sind unter diesen Aspekten zu diskutieren.

- Folge/Ergebnisse: (Negative) Folgen interkultureller Kompetenz werden sehr detailliert im Text Mecheril/Kalpaka abgehandelt. Diese Folgen beziehen sich auf speziell interkulturelle Probleme professionalisierter Kompetenzen, die

den AdressatInnenkreis auf Nicht-MigrantInnen beschränken. Folgen einer positiv formulierten Kompetenz werden als Ermöglichung von Handlungsalternativen Migrationsanderer genannt. Lernerautonome Phänomene werden in diesem Punkt nicht deutlich charakterisiert. Positive Auswirkungen der Lernerautonomie werden lediglich in Bezug auf das autonomere Handeln im Arbeitsumfeld erwähnt.

- Bedeutung für den Menschen: Obwohl pädagogische Konzepte als besonders bedeutend für den Menschen zu interpretieren sind, wird diese Bedeutung nicht ausdrücklich expliziert. Die Charakterisierung der Lernerautonomie verabsäumt es etwa, konkrete Ziele für den Menschen: Soll Lernerautonomie für das lebenslange Lernen vorbereiten?

Auch Mecheril/Kalpaka streichen lediglich Bedeutungen für das gesellschaftliche Zusammenleben heraus (Abbau der Hierarchien) und verabsäumen es, eine Bedeutung des Konzepts für Individuen festzustellen.

1.2.5 Fazit

Bemerkenswertes Ergebnis der Frameanalyse ist, dass die explizite lexikalische Unterscheidung zwischen Zustand und Ereignis der Schlüsselbegriffe diese Klarheit durch die konkreten Prädikationen verliert.

Einige Prädikatoren der interkulturellen Kompetenz indizieren, dass dieselbe adäquater als Ereignis zu beschreiben wäre. Dazu fehlen jedoch die expliziten Erläuterungen der Teilprozesse. Für weiterführende Untersuchungen sei aufgrund dieser Ergebnisse davon auszugehen, dass sowohl Lernerautonomie als auch interkulturelle Kompetenz als Stadien eines strukturell ähnlich gearteten Lernprozesses zu interpretieren sind.

Die Frameanalyse hat mit diesen Ergebnissen einen diskursiven Rahmen geliefert, in dem im Folgenden weiterführende Analysen stattfinden und zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen.

1.2 Analyse mittels systemisch funktionaler Grammatik

Als analytische Grundlage der intratextuellen Ebene wird Hallidays systemisch-funktionale Grammatik herangezogen. Dieses Analyseverfahren ermöglicht eine detaillierte Untersuchung der vier intratextuellen Subkategorien Genre, Register, Modus und Aussagen, welche teils auch in Rückkoppelung an Foucaults diskursive Formationen zu verstehen sind.

Für die Analyse des Diskurses zur Autonomie im Untersuchungsfeld der Pädagogik wurden zwei aktuelle, wissenschaftliche und heterogene Texte ausgewählt. Zwei so unterschiedliche Texte wie Mecheril/Kalpakas „‘Interkulturell‘. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven“ (Kalpaka; Mecheril 2010) und Wolffs „Lernerautonomie und selbstgesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick“ (Wolff 2007) als diskursives Datenkorpus für eine Diskursanalyse zu verwenden, ist damit begründet, einen diskursiven Hintergrund beider Konzepte offenzulegen. Anzunehmen ist auch, dass zwei Handbuchtexte einem pädagogischen Diskurs zuzurechnen sind und damit unausgesprochenes und miteinander vergleichbares, „kanonisiertes“ Wissen voraussetzen, das nicht explizit thematisiert wird: „[...] the focus on the canonical had to do with analysis science discourse in educational contexts where for the most part canonical science discourse is what students are expected to learn“ (Martin 1998, S. 4)

Ein noch gedeihender Diskurs, der nach Ziem durch einen „thematisch gebundenes, virtuelles Textkorpus“ (Ziem 2008, S. 90) bestimmt sei, ist demnach festzustellen. Wie frameanalytisch bereits abgehandelt wurde, wenden sich die meisten lernautonomen und interkulturellen Konzepte gegen technologisch automatisierte Handlungen. Angenommen wird daher ebenfalls, dass die Kritik an dem Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ mit einer lernerautonomen Grundhaltung einhergeht. Es ist daher ebenfalls anzunehmen, dass dieser autonome Wert in unterschiedlichen pädagogischen Fachgebieten einen Grundkonsens herausbildet, der über die Kritik an technologischen Verfahren hinaus Gemeinsamkeiten aufweist.

1.2.1 Genreanalyse

Halliday und Hasan bezeichnen Genre als das sprachlich adäquate Realisierungspotenzial kulturgebundener Ereignisse. Genres sind damit auf der analogen Ebene des diskursiven Ausschnitts anzusiedeln und fungieren als sprachliches Abbild sozialer Interaktion. Konkrete Realisierungsformen eines Genres können zwar jeweils voneinander differieren, jedoch ist immer dieselbe formale Grundstruktur eines Genres gegeben. (vgl. Halliday; Hasan 1990, S. 108) Unter dieser Grundstruktur verstehen Halliday/Hasan obligatorische und fakultative Elemente: „It follows that texts belonging to the same genre can vary in their structure; the one respect in which they cannot vary without consequence to their genre-allocation is the obligatory elements and dispositions of the GSP [generic structure potential]“ (Halliday; Hasan 1990, S. 108)

Im Hinblick auf diese theoretische Fundierung ist davon auszugehen, dass Texte dann demselben Genre zuzurechnen sind, wenn Funktion und situative Einbettung der zu untersuchenden Texte voneinander nicht entscheidend differieren. Von obligatorischen Elementen sind fakultative Elemente dadurch zu unterscheiden, dass diese in jedem konkreten Text variabel sind.

Die funktionelle Zuordnung der einzelnen Textabschnitte sowie eine adäquate Gegenüberstellung funktionaler Einheiten sollen eine Antwort auf die Frage geben, ob beide Texte des zu untersuchenden Datenkorpus demselben Genre zuzuordnen sind. Erst auf Basis dieser grundlegenden Charakterisierung können weitere Analysen erfolgen.

Konkret bedeutet dies, dass beide Texte in funktionale Textabschnitte gegliedert werden. Durch dieses Vorgehen wird eine Identifizierung sich einander überschneidender Themen möglich, sodass die Identifizierung ähnlicher Thematiken (Hartnäckigkeit der Themen) in derselben Tabelle erfolgt. Die Zuordnung der relevanten Themen erfolgt durch eine farbliche Markierung.

Im Anschluss an diese tabellarische Darstellung folgt die Interpretation des Genres sowie der funktionalen Einheiten. Auch die farblich markierten, thematischen Überschneidungspunkte sollen im Anschluss an die Genreanalyse erörtert und zugeordnet werden.

Tab. 23: Strukturell thematische Gegenüberstellung der funktionalen Textabschnitte des Untersuchungskorpus

Funktionale Textabschnitte	Text 1: Lernerautonomie	Funktionale Textabschnitte	Text 2: Interkulturell
Einleitung	Definition des Gegenstandsbereichs: - Selbst gesteuertes Lernen (technizistisch) - Lernerautonomie (humanistisch) Entwicklung des Konzepts der Lernerautonomie: Aus der Praxis für die Praxis; spätere wissenschaftliche Fundierung Schlüsselrolle: Selbstevaluation	Einleitung	Thematisierung und Definition der interkulturellen Kompetenz, allgemeine Kritik
Diskursive/Wissenschaftstheoretische Einbettung	Bezugswissenschaften - Kognitive Psychologie: Lernen als Wissensintegration und Wissensreorganisation - Neurowissenschaft - Konstruktivismus	Diskursive Einbettung	Konkrete Kritik 1) Adressatinnen und Adressaten 2) Handlungskonzept 3) Kulturkonzept : westlicher Diskurs über Umgang mit Unterschieden
Ziel=orientierung	Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit, Prinzip der Kooperation	Rahmen=bedingungen	Interkulturelle Öffnung ist Bedingung für eine funktionierende interkulturelle Kompetenz
Rahmen=bedingungen	Didaktische Implikationen: - Gruppenarbeit - Umfassende Aufgaben, die Lernende selbst auswählen können (Umfeld) - Materialien: Prozess- und Inhaltsmaterialien - Bewertung: Was habe ich gelernt? - Lehrerrolle: Beraterfunktion	Ziel=orientierung	Perspektiven pädagogischer Handlungskompetenz in der Migrationsgesellschaft: Beobachtung des Gebrauchs von Kultur; Ein Kulturbegriff; Nicht-Wissen

Die Tabelle 23 zeigt die Identifikation funktionaler Sequenzen sowie deren Gegenüberstellung mit dem jeweiligen Pendant. Die regelgeleitete chronologische Abfolge der funktionalen Einheiten sowie die Realisierung aller obligatorischen Elemente (Einleitung; Diskursive

Einbettung; Zielorientierung; Rahmenbedingungen) sind ausschlaggebend für die Annahme einer prinzipiellen Vergleichbarkeit dieser Texte. Dabei ist unter Einleitung die Thematisierung und Definition der Gegenstandsbereiche, die historische Einbettung sowie fakultative Kritik zu verstehen. Die diskursive Einbettung ist vor allem als Referenz der Legitimation zu werten, entweder aufgrund von Bezugswissenschaften oder aufgrund der Kritik an anderen Konzepten. Der Zielorientierung ist beiden Texten zentral, und soll aufzeigen, auf welche Lösungen die jeweiligen Konzepte hinauslaufen. In Bezug auf diese Zielsetzungen sind auch die Rahmenbedingungen anzuerkennen, ohne welche die Erreichung dieser Ziele nicht möglich erscheint.

Auf die analytische Sequenzierung der Funktionen folgt eine inhaltliche Analyse der funktionalen Einheiten auf Grundlage des Feldes nach Halliday.

Funktionale Einheiten

Einleitung

Die Thematisierung der Begriffe „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“ unterscheidet sich dadurch, dass eine positiv konnotierte Lernerautonomie dargestellt und von ihr ähnlichen Begriffen abgegrenzt, die interkulturelle Kompetenz hingegen dargestellt und kritisiert wird. Ein Gegenkonzept für das kritisierte Konzept der interkulturellen Kompetenz wird zu Beginn des Mecheril/Kalpaka-Textes nicht expliziert.

Ähnlich ist beiden Einleitungen, dass technizistisch typisierte Methoden als geeignete Modelle abgelehnt werden. Konkret wird diese Kritik bei Mecheril/Kalpaka jedoch erst als negatives Handlungskonzept in der funktionalen Einheit der diskursiven Einbettung angeführt:

„Ein auf Selbstsicherheit und technisches Handelnkönnen verkürztes Verständnis von Kompetenz legt eine Idee von professionellem Handeln nahe, das dieses als von Raum und Zeit weitgehend unbeeinflusste und der weitgehenden Verfügung des und der Einzelnen zugängliche Tun ausgibt: ‚interkulturelle Kompetenz‘ als dem Individuum verfügbares Werkzeug der Gestaltung von Kommunikationszusammenhängen.“ (Kalpaka; Mecheril 2010, S.83)

Die grundlegende Abwendung von technizistisch automatisierten Vorgängen in pädagogischen Handlungsräumen ist damit beiden Aufsätzen gemein.

Diskursive Einbettung

In dieser funktionalen Einheit wird der umfangende Diskurs zu dem jeweiligen Konzept

erläutert. In Text 1 werden etwa Bezugswissenschaften der Lernerautonomie erörtert, welche die Bedeutung derselben legitimieren. Der Wissenschaftsdiskurs dient demzufolge als diskursive Einbettung der Lernerautonomie. Für Text 2 wird hingegen der sozialpädagogische Alltagsdiskurs dargestellt und die Rolle der interkulturellen Kompetenz innerhalb dessen kritisiert.

Die Charakterisierung unterschiedlicher Diskurse zur Legitimation ist als strategisches Verfahren der Autoren zu werten. Die Funktion der Legitimation ist demnach jeweils dieselbe, allerdings werden die Konzepte unterschiedlich legitimiert: Die Lernerautonomie durch Akzeptanz und Relevanzsetzung der Bezugswissenschaften, eine neue Interpretation der interkulturellen Kompetenz durch Kritik an einer diskriminierenden Praxis.

Zielorientierung

Trotz der differenzierten diskursiven Einbettung der beiden Konzepte werden die angestrebten Ziele im Rahmen des individuellen Handelns definiert. Der Unterschied in beiden Texten liegt darin, dass in Text 1 primär die Handlungsart betont wird und in Text 2 der Handlungsinhalt. Die theoretische Darstellung interkultureller Fragestellungen hat hingegen schon gezeigt, dass der Kulturbegriff im Diskurs eng mit der Reflexionsfähigkeit der Handelnden - also der Handlungsart – verwoben ist. Die Darstellung der gegenseitigen Bedingung von autonomen Attributen und Handlungsinhalten ist daher in beiden Texten zu analysieren.

Das tatsächliche Endziel interkultureller Kompetenzen samt institutioneller Veränderungen bleibt hingegen im Dunkeln. Lernerautonomie wird beispielsweise als ein Wert per se betrachtet. Diese explizite Artikulation geschieht bei Darstellung interkultureller Kompetenzen nicht. Die Autoren greifen lediglich den Mainstreamgedanken auf, dass interkulturelle Kompetenz als allgemeine Schlüsselkompetenz zu betrachten sei:

„Da ‚interkultureller Kompetenz‘ inzwischen zudem der Rang einer allgemeinen Schlüsselkompetenz zugesprochen wird, wird hiermit die bisherige Selbstverständlichkeit, wonach ‚interkulturelle Kompetenz‘ nur diejenigen Professionellen etwas anginge, die ‚etwas mit Migrant/innen zu tun haben‘ schrittweise abgelöst.“ (Kalpaka; Mecheril 2010, S.79)

Rahmenbedingungen

In beiden Texten werden die zu erreichenden Ziele in Rahmenbedingungen eingebettet. In Text 1 werden etwa angemessene Unterrichtssituationen entworfen. Lösungsmodelle werden in Text 2 trotz der erheblichen Kritik an der interkulturellen Kompetenz als ergänzende und

nicht als alternative Maßnahmen besprochen. Modelle zum Abbau von Hierarchien stellen selbst eine notwendige Rahmenbedingung dar, da angenommen wird, dass sich interkulturelle Kompetenz nur ohne hindernde Hierarchien entfalten kann: „Denn die Verwirklichung solcher Kompetenzen ist weder vom institutionellen noch vom gesellschaftlichem Rahmen noch vom Auftrag(geber/in) unabhängig.“ (Kalpaka; Mecheril 2010, S. 78)

Vergleichbarkeit der Texte

In Bezug auf das Untersuchungskorpus ist festzuhalten, dass beide Texte zwei ähnliche Gegenstände aus komplett differenzierten Vorannahmen thematisieren. Diese Tatsache stellt Foucault zufolge jedoch kein ausreichendes Kriterium für eine diskursive Zuordnung dar. Strategien und Theorien sind hingegen von viel größerer Relevanz, da sich diese hartnäckig in Denksysteme einschleichen und manifestieren. Bezüglich dieser Strategien ist daher festzuhalten, dass sich beide Texte in Relation zu technologischen Verfahren positionieren. In der Negation dieser Verfahren wird die eigene Theorie - mehr oder weniger ausführlich - konstituiert. Bei Text 2 findet eine Selbstpositionierung nur am Rande statt, da die Hauptfunktion des Textes durch die Kritik an einem bestehenden, technologischen Konzept erfüllt wird.

Überschneidungspunkte

Auf Grundlage der Makroanalyse können diskursive Überschneidungspunkte des Datenkorpus festgestellt werden. Als Überschneidung der Hauptthemen sind im Sinne des Texts 2 sowohl das Handlungskonzept als auch das Kulturkonzept anzuerkennen.

1) Handlungskonzept

Das migrationspädagogische Handlungskonzept überschneidet sich mit lernerautonomen Interessen durch die Ablehnung technizistisch typisierten Lernens sowie durch die positive Aufnahme eigenverantwortlicher Prozesse.

2) Kulturkonzept

Wie schon im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erwähnt wurde, bedingt das von Mecheril/Kalpaka skizzierte Kulturkonzept ein eigeninitiatives und reflexives Verhalten, das auf Begegnungsorientierung beruht:

„Durch die Gegenüberstellung von ‚Eigenkultur‘ und ‚Fremdkultur‘ bekommt zudem das im Alltagsverständnis verankerte Bild

von abgeschlossenen Kulturen als Blöcken, die sich gegenüberstehen und zu Konflikten führen (können) oder sogar miteinander unvereinbar seien, einen ‚wissenschaftlichen‘ Anstrich. Was hierbei weniger in das Blickfeld gerät, ist die partielle Alltäglichkeit und Normalität des gelingenden Umgangs mit kulturellen Differenzen.“ (Kalpaka; Mecheril 2010, S. 86)

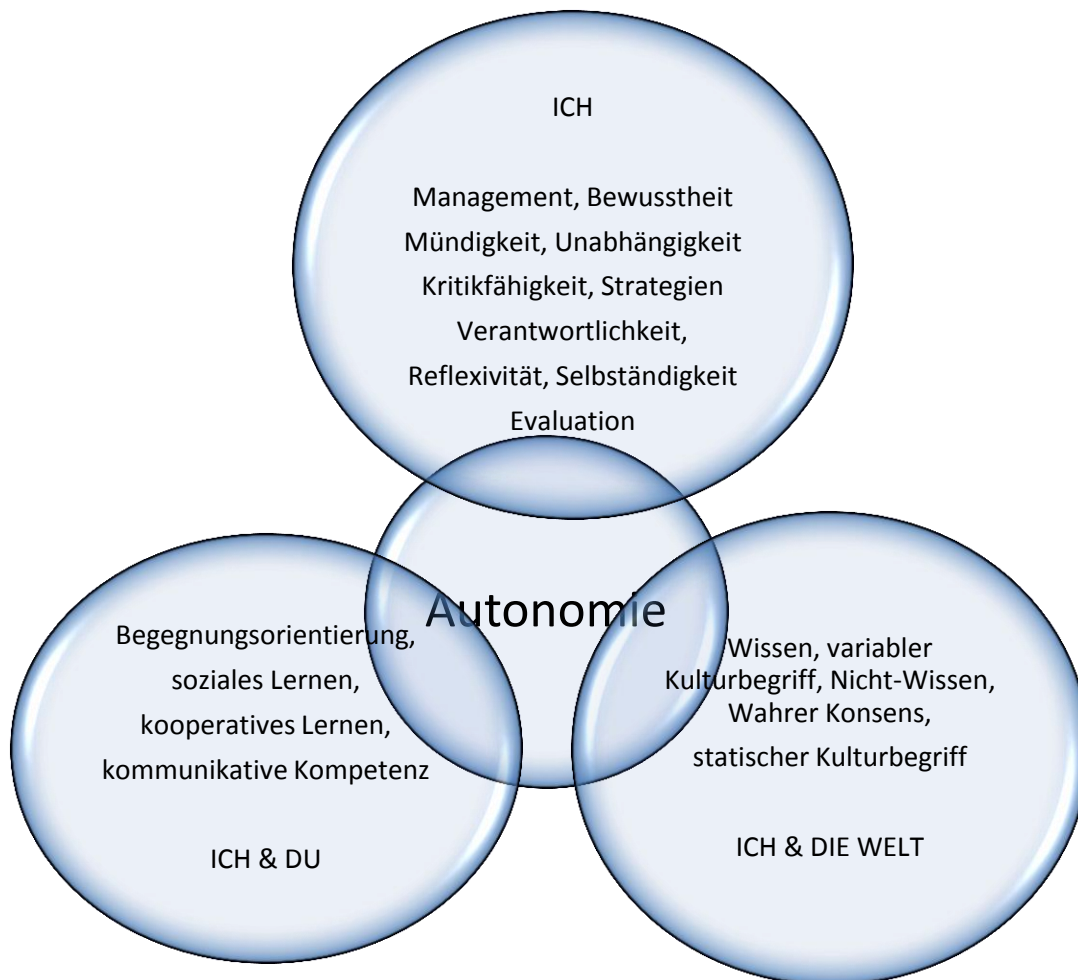
Durch diese interaktive Konsequenz eines angemessenen Kulturverständnisses überschneidet sich das Kulturkonzept der interkulturellen Kompetenz mit dem Prinzip der Kooperation der Lernerautonomie. Gleichzeitig darf jedoch nicht auf das diskursive Potenzial des Kulturbegriffs vergessen werden, welcher auch als Wissenskonzept bezeichnet werden kann.

Um eine eindeutigere Charakterisierung des „Handlungs- und Kulturkonzepts“ auch in Bezug auf die Lernerautonomie zu erreichen, seien diese Differenzierung im Folgenden als selbstorganisierendes, selbstevaluierendes und kooperatives Handeln zu bezeichnen. Das Handlungskonzept nach Mecheril/Kalpaka wird damit in zwei Kategorien aufgesplittet:

- 1) Selbstevaluation: Im Kontext der interkulturellen Kompetenz geht es jedoch nicht nur um die Bewertung des eigenen Handelns, sondern auch um die Evaluation und Reflexion der eigenen Kultur. Die Erfüllung dieser Forderungen ist mit technizistischen Automatismen nicht möglich.
- 2) Prinzip der Kooperation
- 3) Prinzip des Wissens

Eine Graphik soll diese komplexen Verflechtungen im Kontext der Autonomie über das Datenkorpus hinaus vereinfacht illustrieren:

Abb. 1: Autonome Bezugselemente



Diese Graphik zeigt, dass sich Autonomie in wissenschaftlichen Aufsätzen meist aus drei differenten Bereichen zusammensetzt. Immer wieder werden in diesem Zusammenhang interaktionale Prozesse besprochen (ICH & DU), aber auch der Bezug zu der Welt, der sich vor allem auf den Umgang mit Wissen bezieht (ICH & DIE WELT). Abstrahierte Strategien des Ich (ICH) werden jedoch am eindringlichsten gefordert. Diese Dreigewichtung der Autonomie in der Wissenschaft soll für die weiteren Analysen einen Anhaltspunkt bieten, um Unterkategorien des Untersuchungsfeldes zuordnen zu können. Im Folgenden soll daher auch nicht zwischen Handlungs- und Kulturkonzept unterschieden werden, sondern zwischen dem Umgang mit sich selbst, dem Umfeld und dem vermeintlichen Wissen. Fähigkeiten und Fertigkeiten dieser Kategorien sind sowohl Hauptträger der Lernerautonomie, als auch der interkulturellen Kompetenz nach Mecheril/Kalpaka.

Inkompatibilitäten

Bemerkenswert ist, dass die von Mecheril/Kalpaka vorgestellte, sozialpädagogische Konsequenz des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehenkönnens mit den wissenschaftlichen Vorstellungen der kognitiven Psychologie und des Konstruktivismus inkompatibel ist, da diese beiden theoretischen Annahmen von einer Wissensintegration und Konstruktion eines Verstehenshorizonts ausgehen.

Eine Vereinbarkeit beider Modelle scheint unmöglich. Diese Inkompatibilität und Diskontinuität soll im Folgenden daher genauer untersucht werden.

1.2.1 Registeranalyse

Das linguistisch semantische Pendant zum situativen Kontext wird als Register bezeichnet, in Relation zum kulturellen Kontext, dessen linguistisches Pendant als Genre zu bezeichnen ist. Analysekategorien nach Halliday sind **Feld**, **Tenor** und **Modus**, die auf Grundlage der Wechselwirkung zwischen sprachlicher Realisation und sozialem Kontext zu untersuchen sind. (vgl. Halliday 1978, S. 226)

In Bezug auf Foucault ist zu ergänzen, dass sich diese Analysekategorien des Registers auf die diskursiven Formationen rückführen lassen. So bezeichnet etwa das **Feld** die Analyse der Gegenstände. Die Analyse des **Tenors** untersucht diskursive Strategien, durch die der Textproduzent Einstellungen und Bewertungen ausdrückt. Darüber hinaus zeigt sich durch Analyse der Strategien, welche Relevanzsetzung der Autor vornimmt. Dies lässt auf dessen soziale Rolle innerhalb des Diskurses schließen. Der **Modus** umfasst die nach Foucault beschriebenen Äußerungsmodalitäten.

Für die Analyse ist festzuhalten, dass die Texte des Untersuchungskorpus zwar demselben Genre zuzuordnen sind, aber aufgrund differenter Voraussetzungen auf semantische Unterschiede und Spezifika zu untersuchen sind.

Sprachliche Differenzen können nämlich dann Aufschluss über den jeweiligen sozialen Kontext geben, wenn Sprache innerhalb eines Genres differenziert artikuliert wird.

Das **Feld** des Diskurses bezieht sich auf das Geschehen. Das im Text vorausgesetzte Hintergrundwissen lässt darauf schließen, welches Vorwissen der/die Textproduzent/in von ihrem Publikum erwartet.

LA: Die Charakterisierung des autonomen Lerners erfolgt sowohl über das Konzept der Lernerautonomie als auch über Bezugswissenschaften. Aus diesem Grund können zuzüglich zu den bereits identifizierten Teilnehmenden wissenschaftliche Sprachrohre gerechnet werden. Prozesse sind meist als relationale Aussagen zu klassifizieren, wie das folgende Beispiel zeigt: „[...] wohingegen Lernerautonomie sich auf den Lernenden und seine Fähigkeit selbstständig und eigenverantwortlich zu lernen bezieht.“

Bemerkenswert ist, dass der Lernende zwar im Fokus des Erkenntnisinteresses steht und zur Selbstorganisation aufgefordert wird, als Akteur sprachlich jedoch kaum in Erscheinung tritt. In materiellen Prozessen wird er hingegen meist als Empfänger charakterisiert, der Profit zu machen scheint: „Er [die Lehrperson] tritt aus der Rolle des Instruierenden zurück und wird zum Anreger und Berater bei den Schüleraktivitäten, die die Lernenden zu Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit führen sollen.“

An diesem Beispiel wird besonders deutlich, dass die Lehrperson nicht mehr und der Lernende noch nicht als Akteur fungieren kann. Die grammatische Funktion des Agens übernehmen nicht-personale Schüleraktivitäten: Die Schüleraktivitäten sollen zu mehr Selbstständigkeit führen.

Die lexikalischen Stränge im Zusammenhang mit den Lernenden und Lehrenden sind neutral und deskriptiv, jedoch werden Werte wie etwa Eigenverantwortlichkeit, Selbstständigkeit und Reflexivität etabliert, die - durch Bezugswissenschaften legitimiert - als positiv und erstrebenswert anzuerkennen sind.

Fachtermini werden zwar verwendet, doch erläutert, sodass diesbezüglich kein Vorwissen als notwendig erscheint. Auch die Notwendigkeit autonomen Lernens wird nicht als Hintergrundwissen vorausgesetzt, sondern durch Bezugsdisziplinen wissenschaftlich fundiert.

IK: Hauptteilnehmende dieses Textes werden auf zwei Ebenen realisiert. Auf der ersten Ebene (A) werden konkrete Professionelle sowie MigrantInnen charakterisiert, wobei der Fokus auf beiden Teilnehmerrollen gleichermaßen liegt.

Professionelles Wissen wird etwa durch materielle Aussagen kreiert: „Die Auffassung, dass die Anwesenheit von MigrantInnen in pädagogischen Einrichtungen spezifische kulturelle Fertigkeiten und spezifisches kulturelles Wissen aufseiten der professionellen Nicht-Migrant/innen **erforderlich mache**[...].“ MigrantInnen werden hingegen eher durch relationale Aussagen „Da Migrationsandere unter den Mitarbeiter/innen in migrationsspezifischen Einrichtungen zumeist unterrepräsentiert sind, sind sie auch bei den

berufsbegleitenden Fortbildungen zum Erwerb ‚interkultureller Kompetenz‘ unterrepräsentiert“ oder existenzielle Aussagen charakterisiert: „[...] dass Migrationsandere in der Regel als professionelle Adressaten von ‚interkultureller Kompetenz‘ nicht vorkommen.“ Als Akteure materieller Aussagen werden weder Professionelle, noch MigrantInnen realisiert.

Auf zweiter Ebene treten als Teilnehmende einerseits unspezifizierte Vertreter sozialpädagogischer Ansätze (T1) und andererseits die Migrationspädagogik (T2) auf. T2 sind jedoch nicht eindeutig zu identifizieren, sondern großteils nur durch Kritik bzw. eine vage Selbstpositionierung festzustellen. Einzig T1 werden als Akteure materieller Aussagen realisiert: „Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompetenz wenden sich vorrangig an Mehrheitsangehörige (etwa Castro Varela et al. 1998)“ T2 sind Vertreter derjenigen Ansätze, die T1 kritisieren. T1 werden mit als negativ zu bewertenden, lexikalischen Strängen in Zusammenhang gebracht, einige Theorien werden etwa als nicht-wissenschaftlich bezeichnet. Eine Selbstdarstellung von T2 erfolgt einerseits durch eine Distanzierung von Ansätzen der interkulturellen Pädagogik, andererseits durch Identifikation mit den Konzepten der interkulturellen Öffnung, einem neuen Kulturbegriff und der Theorie des Nicht-Wissens. Lexikalische Stränge sind in der Selbstdarstellung deskriptiv. Insbesondere in Bezug auf Autonomie wird spezifisches Vorwissen vorausgesetzt: „Mit der Entscheidung für das allgemeine Typenwissen ist aber das Moment der Selbstbezüglichkeit des Gegenübers in interkulturellen Situationen in einer Weise aufgehoben, die der Situation nicht nur ihre Singularität, sondern auch ihren pädagogischen Gehalt nimmt.“ Autonomie der Individuen wird hier als ein Grundwert angenommen, der nicht expliziert oder definiert wird. Der Adressaten und Innenkreis wird damit durch ein diskursives Vorwissen eingeschränkt, das auf einem akzeptierten Denkprozess beruht: „Überlegungen zu Arbeitsfeldern, welche den Subjektstatus Migrationsanderer ernst nehmen würden, hätten sich also auch in einer Weise mit Arbeitsfeldern zu beschäftigen, die die Anforderungen professionellen Handelns für Migrationsandere in den Blick nehmen.“ Leser müssen somit die prinzipielle Relevanz autonomen Handelns für das Individuum und die Nicht-Objektivierung desselben voraussetzen, um den Text auf Basis dieses diskursiven Wissens interpretieren zu können. Gleichzeitig wird ein teilweise vermutetes Vorwissen der RezipientInnen angenommen und als nicht funktionstüchtig erwiesen, indem der Schlüsselbegriff der interkulturellen Kompetenz und das damit in Zusammenhang stehende Konzept dekonstruiert wird.

Der Tenor des Diskurses bezieht sich auf die sozialen Rollen der teilnehmenden Personen.

Die im Text ausgedrückten Einstellungen und Bewertungen sind durch die soziale Rolle des/der TextproduzentIn beeinflusst.

LA: Der Autor ist als kompetenter Sprecher innerhalb des Diskurses zu identifizieren. Die Veröffentlichung des Textes in einem renommierten Handbuch für Fremdsprachenunterricht verstärkt diesen Eindruck, da dessen wissenschaftliche Einschätzung zur Veranschaulichung des Konzepts „Lernerautonomie“ zu Rate gezogen wird.

Die engeren AdressatInnen entsprechen zwar Fremdsprachenpädagogen und Innen, der Adressaten und Innenkreis ist jedoch relativ offen gehalten, da ein neues Konzept für alle Interessenten möglichst klar dargestellt werden soll, was auch dem Anspruch des Handbuchs gerecht wird. Der Textproduzent übernimmt nicht die Funktion der Etablierung eines neuen Konzepts, sondern die Vermittlung desselben. Die Intention des Autors ist durch die Relevanzsetzung einiger Themen ersichtlich, nicht aber durch deren Kommentierung. Bewertungen werden durch positiv konnotierte Attribute abgegeben, andere theoretische Perspektiven wie etwa von Schmenk zitierte, finden keine Erwähnung. Dies ist dem Verknappungsmechanismus nach Foucault zuzuschreiben: Ansätze, die nicht in die diskursive Ordnung passen, werden verschwiegen, andere werden wiederholt genannt und detailliert beschrieben.

IK: Im Gegensatz zu Wolff beziehen die Autoren Mecheril/Kalpaka ausdrücklich Stellung innerhalb des diskursiven Feldes, indem sie andere Ansätze analysieren und kritisieren. Eine Positionierung innerhalb des Diskurses ist daher eindeutig gegeben. Auch AdressatInnen werden stärker in den Text eingebunden, indem sie einerseits direkt angesprochen und auch dazu aufgefordert werden, im Anschluss des Textes vorformulierte Fragen zu beantworten. Die soziale Rolle der Autoren ist aufgrund der kritischen Strategien als Vertreter eines Minderheitendiskurses zu identifizieren.

Der **Modus** des Diskurses bezieht sich auf die Rolle der Sprache im Text:

„What is it that the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolic organisation of the text, the status that it has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic, and the like.“ (Halliday; Hasan 1990, S. 12)

Die Formalität der verwendeten Sprache wird durch die Möglichkeiten des Feedbacks von

dem Publikum beeinflusst.

LA: Die räumlich-zeitliche Distanz zwischen Textproduzenten und Rezipienten ist sehr hoch, was durch die deskriptive Sprache unterstrichen wird. Diese Distanzhypothese ist mit Koch/Österreichers-Konzept der eher distanzsprachlichen Ausrichtung schriftsprachlicher Texte zu begründen. (vgl. Koch/Österreich 1985, S. 19 f.). Die tragende Funktion des Textes ist die der Informativität. Wertende Urteile werden nicht vom Autor selbst, sondern über sekundäre Quellen getätigt. Dies trägt zu einer Relativierung des Werturteils bei. Die jeweils neue Information entwickelt sich über die Definition von Lernerautonomie, die Fundierung durch Bezugswissenschaften bis hin zu Konsequenzen für einzelne Lernende und Lehrpersonen. Thematisiert werden die Rollen der Lehrpersonen und Lernenden innerhalb des theoretischen Rahmens.

IK: Die räumlich-zeitliche Distanz zwischen Textproduzenten und Rezipienten ist ebenfalls hoch, die explorativ-persuasive Sprache und der Aufforderungscharakter schwächen diese Distanz jedoch ab, sodass die Sprache informeller ist und von der Grundstruktur des Genres „Wissenschaftliche Handbuchtexte“ abweicht. Einzelne Unterpunkte werden ausführlicher beschrieben und diskutiert, als dies von einem Handbuchtext zu erwarten wäre. Auch negative Werturteile werden von den Autoren getätigt.

Der Text geht damit über eine rein deskriptive Darstellung hinaus. Sowohl Werturteile, Kritik und ein Aufforderungscharakter unterstreichen dies. Der Hauptzweck des Textes liegt damit nicht in der bloßen Wissensdarstellung, sondern in der Unterrichtung und Belehrung.

Die neue Information entwickelt sich über eine theoretische Fassung der „Interkulturellen Kompetenz“, über die Kritik derselben bis hin zu neuen pädagogischen Ansätzen.

1.2.3 Aussagenanalyse

Auf Grundlage der bisherigen Analysen soll der thematische Schwerpunkt der Aussagenanalyse auf den Textabschnitt des von Mecheril/Kalpaka propagierten Nicht-Wissens gelegt werden. Ein Vergleich soll außerdem zur Darstellung des Wissens im Text über Lernerautonomie gezogen werden. Die beiden Textpassagen sind:

Interkulturelle Kompetenz (IK):

A1: Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Potenzial von Wissen wird vielleicht nirgends so deutlich wie im wissenschaftsbegründeten Umgang mit den natio-ethno-kulturell Anderen.

A2: Als wohl prominentestes Verfahren des „Interkulturellen Erkennens“ der Anderen kann der Kulturalismus bezeichnet werden.

A3: Er kann als Indiz der Hilflosigkeit eines bloß wissenschaftsbegründeten Handelns verstanden werden, [A3'a: das die eindeutige Anwesenheit von Wissen voraussetzt A3'b: und dem ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösenden Faktor werden muss.

A4: Durch die für die pädagogische Praxis kennzeichnende Undurchschaubarkeit und Widersprüchlichkeit von thematisch werdenden Situationen und durch die Mehrdeutigkeit und Vielgestaltigkeit von Anliegen und möglichen Wegen der Bearbeitung sind dem Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen jedoch recht enge Grenzen gesetzt.

A5: [A5': Da keine allgemeinen Regeln für die Übersetzung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen zur Verfügung stehen,] bleibt stets ein Rest, [A5''a: der nicht Wissen ist A5''b: und nicht Wissen werden kann A5''c: und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist (Wimmer 1996, S.425).]

A6: Dieser „Rest“ bezeichnet eine Unsicherheit professionellen Handelns, [A6': die nicht überwindbar ist.]

A7: Sie stellt vielmehr eine konstitutive Bedingung professionellen Handelns dar.

A8: Erst die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen, ermöglicht eine Bezugnahme auf die Anderen (Migrationsandere oder Nicht-Migrationsandere), [A8': die nicht von vornherein in den Kategorien der Bezugnehmenden (möglicherweise Nicht-Migrationsandere oder Migrationsandere) darstellt.]

A9: [A9'a: „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen“] schreibt Christoph Wulf (1999, S.61), [A9'b: „sondern die Erkenntnis, {A9'b': dass der Andere different und nicht verstehbar ist,} muß zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“]

A10: [A10': Sobald die Unzulänglichkeit des Anderen zum Ausgangspunkt interkultureller Prozesse wird,] verringert sich die Gefahr der Vereinnahmung durch Wissen und Verstehen.

A 11: Diese Haltung setzt das professionelle Vermögen voraus, [A11'] sich auf das eigene Nicht-Wissen zu beziehen.

A12: Nicht-Wissen wird damit zum Kontext, [A12': in dem wissens- und verstehensskeptische Prozesse interkultureller, also allgemeiner Bildung stattfinden können.]

Lernerautonomie (LA):

A1: Bei ihren Untersuchungen zur Verarbeitung von Informationen hat die kognitive Psychologie eine grundlegende Erkenntnis gewonnen, [A1': die auch im Zusammenhang der Begründung von Lernerautonomie von großer Bedeutung ist:]

A2: Informationsverarbeitung ist ein Prozess der Konstruktion, [A2': an dem sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen beteiligt sind.]

A3: Psychologisch bedeutet diese Erkenntnis, [A3'a: dass die Informationen aus der Umwelt nicht abbildhaft in den menschlichen Geist eingehen, A3'b: sondern dass jedes kognitive System abhängig vom bereits verarbeiteten Wissen eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Informationen konstruiert.]

A4: Dieser Prozess ist ein autonomer Prozess, [A4': den der Informationsverarbeiter eigenverantwortlich durchführt.]

A5: Dieses Erkenntnis hat wichtige didaktische Konsequenzen.

A6: Denn sie verweist darauf, [A6': dass Lerninhalte vom einzelnen Lerner nicht in der Form übernommen werden, {A6'': in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. in den Unterrichtsmaterialien angelegt sind.}]

A7: Sie verweist auch darauf, [A7': dass Verstehens- und Lernprozesse von außen nicht in dem Maße beeinflusst werden können, {A7'': wie das bisher angenommen wurde.}]

A8: Bei der Verarbeitung der Lerninhalte knüpft jeder Lerner an sein eigenes subjektives Wissen an;

A9: er kann deshalb auch nur solche Lerninhalte verarbeiten, [A9': die er zu seinem bisherigen Wissen in Verbindung setzen kann.]

A10: Wenn dies so ist –

A11: und die empirischen Untersuchungen der kognitiven Psychologen deuten darauf hin, [A11': dass es so ist]

A 12: dann ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, [A12'a: dem einzelnen Lerner unterschiedliche Lernangebote zu machen A12'b: bzw. im Klassenzimmer reiche Lernumgebungen zu schaffen, {A12'': die es ihm eher ermöglichen, (A12''': sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen.)}]

A13: Die Erkenntnis der kognitiven Psychologie, [A13': dass Wissenserwerb ein autonomer Konstruktionsprozess ist, {A13'': an dem das subjektive Lernerwissen großen Anteil hat,}] begründet die Forderung lernerautonomer Ansätze nach Entwicklung größerer Selbstständigkeit bei den Lernenden.

Tab. 24: ideatonale Aussagenanalyse des Wissens des Textes IK

A1:

TeilnehmerIn:TrägerIn	Prozes:relational	TeilnehmerIn: Attribut
Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Potenzial von Wissen	wird	vielleicht nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit den nation-ethno-kulturell Anderen.

A2:

TeilnehmerIn: Wert	Prozess:...	TeilnehmerIn: Token	Prozess: Relational
Als wohl prominentestes Verfahren des „Interkulturellen Erkennens“ der Anderen	kann	der Kulturalismus	bezeichnet werden

A3:

TeilnehmerIn:Token	Prozess:...	TeilnehmerIn:Wert	Prozess:Relational
Er	kann	als Indiz der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns	verstanden werden

A3'a:

TeilnehmerIn: AkteurIn		
TeilnehmerIn: AkteurIn	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess:Materiell
das	die eindeutige Anwesenheit von Wissen	voraussetzt

A3'b:

TeilnehmerIn: BesitzerIn				
Konj.	TeilnehmerIn:BesitzerIn	TeilnehmerIn:Besitz	TeilnehmerIn:Besitz	Prozess:Relational
und	dem	ein mögliches Nicht-Wissen	zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösenden Faktor	werden muss.

A4:

TeilnehmerIn: Umstand	Prozess: Relational	TeilnehmerIn:Token	Konj.	TeilnehmerIn:Wert
Durch die für die pädagogische Praxis kennzeichnende Undurchschaubarkeit und Widersprüchlichkeit von thematisch werdenden Situationen und durch die Mehrdeutigkeit und Vielgestaltigkeit von Anliegen und möglichen Wegen der Bearbeitung	sind	dem Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen	jedoch	recht enge Grenzen gesetzt.

A5':

Umstand: kausal...		
Konj.	TeilnehmerIn:Exisiterende	Prozess: Existentiell
[A5': Da] [A5''a: A5''b: (Wimmer 1996, S.425).]	keine allgemeinen Regeln für die Übersetzung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen	zur Verfügung stehen,

A5:

Prozess: Existentiell	Umstand:Modal	TeilnehmerIn: Existierende
bleibt	stets	ein Rest,

A5''a:

TeilnehmerIn: TrägerIn			
TeilnehmerIn: Token	Prozess:...	TeilnehmerIn: Wert	Prozess: Relational
Der	nicht	Wissen	ist

A5''b:

Konj.	Prozess:...	TeilnehmerIn: Wert	Prozess: Relational
Und	nicht	Wissen	werden kann

A5''c:

Konj.	TeilnehmerIn: TrägerIn	TeilnehmerIn: Attribut	Prozess: Relational
und	dessen Verhältnis zum Wissen	unklar	Ist

A6:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: Relational	TeilnehmerIn: Wert
Dieser „Rest“	bezeichnet	eine Unsicherheit professionellen Handelns,

A6':

TeilnehmerIn: TrägerIn			
TeilnehmerIn: TrägerIn	Prozess:...	TeilnehmerIn: Attribut	Prozess: Relational
Die	nicht	überwindbar	ist

A7:

TeilnehmerIn:TrägerIn	Prozess: Relational	Umstand: Modal	TeilnehmerIn:Wert	Prozess: Relational
Sie	stellt	vielmehr	eine konstitutive Bedingung professionellen Handelns	dar

A8:

Umstand: Kausal	TeilnehmerIn:InitiatorIn	Prozess: Materiell	TeilnehmerIn:Ziel
Erst [A8':.]	die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen,	ermöglicht	eine Bezugnahme auf die Anderen (Migrationsandere oder Nicht-Migrationsandere),

A8':

TeilnehmerIn: InitiatorIn				
TeilnehmerIn: InitiatorIn	Prozess:...	Umstand: Temporal	Umstand: Lokal	Prozess: Verbal
die	nicht	von vornherein	in den Kategorien der Bezugnehmenden (möglicherweise Nicht-Migrationsandere oder Migrationsandere)	darstellt

A9'a:

Prozess:...	TeilnehmerIn:	TeilnehmerIn: Phänomen	Prozess: Mental
Nicht	der Anspruch	den Anderen	zu verstehen

A9:

Prozess: Materiell	TeilnehmerIn: Akteur
schreibt	Christoph Wulf

A9'b:

Prozess: Relational	
Konj.	TeilnehmerIn: TrägerIn
sondern	die Erkenntnis

A9'b':

Konj.	TeilnehmerIn: TrägerIn	TeilnehmerIn: Attribut	Konj.
dass	der Andere	different	und

Prozess:...	TeilnehmerIn: Attribut	Prozess: Relational
nicht	verstehbar	ist

A9'b:

Prozess: ...	TeilnehmerIn: Wert	Prozess: Relational
muß	zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung	werden

A10':

Umstand: Kausal			
Umstand:Kausal	TeilnehmerIn: Token	TeilnehmerIn: Wert	Prozess:Relational
Sobald	die Unzulänglichkeit des Anderen	zum Ausgangspunkt interkultureller Prozesse	wird

A10:

Prozess: Verhalten	TeilnehmerIn: Verhaltende	Umstand: kausal
verringert sich	die Gefahr der Vereinnahmung	durch Wissen und Verstehen.

A11:

TeilnehmerIn: AkteurIn	Prozess: Materiell	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
Diese Haltung [A11']	setzt	das professionelle Vermögen	voraus,

A11':

Prozess: ...	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
sich	auf das eigene Nicht-Wissen	zu beziehen.

A12:

TeilnehmerIn: Token	Prozess:Relational	Umstand: Modal	TeilnehmerIn: Wert
Nicht-Wissen	wird	damit	zum Kontext

A12':

Umstand: Lokal		
Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: Existierende	Prozess: Existentiell
in dem	wissens- und verstehensskeptische Prozesse interkultureller, also allgemeiner Bildung	stattfinden können

Tab. 25: ideationale Aussagenanalyse des Textes LA

A1:

Umstand: Lokal	Prozess: ...	TeilnehmerIn: AkteurIn	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
Bei ihren Untersuchungen zur Verarbeitung von Informationen , [A1':	hat	die kognitive Psychologie	eine grundlegende Erkenntnis	gewonnen

A1':

Umstand: Modal			
TeilnehmerIn: Existierende	Umstand: Lokal	Umstand: Modal	Prozess: Existentiell
Die	auch im Zusammenhang der Begründung von Lernerautonomie	von großer Bedeutung	ist

A2:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: Relational	TeilnehmerIn: Wert
Informationsverarbeitung, [A2':.]	ist	ein Prozess der Konstruktion

--	--	--

A2':

Umstand: Lokal		
Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: TrägerIn	Prozess: Existentiell
an dem	sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen	beteiligt sind

A3:

Umstand: Modal	Prozess: Relational	TeilnehmerIn: Token
Psychologisch	bedeutet	diese Erkenntnis,

A3'a:

TeilnehmerIn: Wert						
Konj.	TeilnehmerIn: AkteurIn	Umstand: Lokal	Prozess: ...	Umstand: Modal	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
dass	die Informationen	aus der Umwelt	nicht	abbildhaft	in den menschlichen Geist	eingehen,

A3'b:

TeilnehmerIn: Wert			
Konj.	TeilnehmerIn: AkteurIn	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
sondern dass	jedes kognitive System abhängig vom bereits verarbeiteten Wissen	eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Informationen	konstruiert

A4:

TeilnehmerIn: Token	Prozess: Relational	TeilnehmerIn: Wert
Dieser Prozess, [A4':.]	ist	ein autonomer Prozess

A4':

TeilnehmerIn: Ziel	TeilnehmerIn: AkteurIn	Umstand: Modal	Prozess: Materiell
den	der Informationsverarbeiter	eigenverantwortlich	durchführt

A5:

TeilnehmerIn: BesitzerIn	Prozess: Relational	TeilnehmerIn: Besitz
Diese Erkenntnis	hat	wichtige didaktische Konsequenzen

A6:

Umstand: Kausal	TeilnehmerIn: SprecherIn	Prozess: Verbal	TeilnehmerIn: Verbalisierung
Denn [A6':{A6'':.}]	sie	verweist	darauf,

A6‘:

TeilnehmerIn: Verbalisierung					
Konj.	TeilnehmerIn: Ziel	TeilnehmerIn: AkteurIn	Prozess:...	Umstand: Modal	Prozess: Materiell
dass	Lerninhalte	vom einzelnen Lerner	nicht	in der Form	übernommen werden,

A6“a:

Umstand: Modal	TeilnehmerIn: Ziel	TeilnehmerIn: AkteurIn	Prozess: Materiell
in der	sie	vom Lehrer	übermittelt werden

A6“b:

Umstand:Modal			
Konj.	Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: Attribut	Prozess: Relational
bzw.	in den Unterrichtsmaterialien	angelegt	sind

A7:

TeilnehmerIn: SprecherIn	Prozess:Verbal	Umstand: Modal	TeilnehmerIn: Verbalisierung
Sie	verweist	auch	darauf,

A7‘:

TeilnehmerIn: Verbalisierung					
Konj.	TeilnehmerIn: Ziel	Umstand: Lokal	Prozess: ...	Umstand: Modal	Prozess: Materiell
dass	Verstehens- und Lernprozesse	von außen	nicht	in dem Maße	beeinflusst werden können,

A7“:

Umstand:Modal			
Konj.	TeilnehmerIn: Phänomen	Umstand: temporal	Prozess: Mental
wie	das	bisher	angenommen wurde.

A8:

Umstand: Temporal	Prozess: Materiell	TeilnehmerIn: AkteurIn	TeilnehmerIn: Bereich	Prozess: Materiell
Bei der Verarbeitung der Lerninhalte	knüpft	jeder Lerner	an sein eigenes subjektives Wissen	an;

A9:

TeilnehmerIn: AkteurIn	Prozess:...	Umstand: Kausal	Umstand: Modal	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
er [A9‘:]	kann	deshalb	auch	nur solche Lerninhalte	verarbeiten

A9‘:

TeilnehmerIn: Ziel	TeilnehmerIn: AkteurIn	TeilnehmerIn: Bereich	Prozess: Materiell
Die	er	zu seinem bisherigen	in Verbindung setzen

		Wissen	kann.
--	--	--------	-------

A10a^c:

Umstand: Kondition			
Konj.	TeilnehmerIn: Existierende	Umstand: Modal	Prozess: Existentiell
Wenn	dies	so	ist -

A10a:

Konj.	TeilnehmerIn: SprecherIn	Prozess: Verbal	TeilnehmerIn: Verbalisierung	Prozess: Verbal
und [A11 ^c]	die empirischen Untersuchungen der kognitiven Psychologen	deuten	darauf	hin

A10a^c:

TeilnehmerIn: Verbalisierung			
Konj.	TeilnehmerIn: Existierende	Umstand: Modal	Prozess: Existenziell
dass	es	so	ist

A10b:

Umstand: Temporal	Prozess: Materiell	Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: Ziel
dann	ergibt sich	daraus	die didaktische Konsequenz,

A10b^cA:

TeilnehmerIn: EmpfängerIn	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
dem einzelnen Lerner	unterschiedliche Lernangebote	zu machen

A10b^cB:

Konj.	Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: Ziel	Prozess: Materiell
bzw.	im Klassenzimmer	reiche Lernumgebungen	zu schaffen,

A10b^c:

TeilnehmerIn: Akteur		TeilnehmerIn: EmpfängerIn	Umstand: Modal	Prozess: Materiell
die	es	ihm	eher	ermöglichen,

A10b^c:

TeilnehmerIn: Ziel		
TeilnehmerIn: Ziel	TeilnehmerIn: Bereich	Prozess: Materiell
sein bereits vorhandenes Wissen	mit dem neuen Wissen	zu verknüpfen

A11:

TeilnehmerIn: AkteurIn
Die Erkenntnis der kognitiven Psychologie,

A11^c:

Konj.	TeilnehmerIn: Token	TeilnehmerIn: Wert	Prozess: Relational
-------	---------------------	--------------------	---------------------

dass	Wissenserwerb	ein autonomer Konstruktionsprozess	ist
------	---------------	------------------------------------	-----

A11“:

Umstand: Lokal	TeilnehmerIn: BesitzerIn	TeilnehmerIn: Besitz	Prozess: Relational
an dem	das subjektive Lernerwissen	großen Anteil	hat,

A11:

Prozess: Materiell	TeilnehmerIn: Ziel
begründet	die Forderung lernerautonomer Ansätze nach Entwicklung größerer Selbstständigkeit bei den Lernenden.

Interpretation Aussagenanalyse

Die Ergebnisse der ideationalen Analyse werden im Folgenden zueinander in Bezug gesetzt, indem die Häufigkeit der Aussageformen gemessen wird:

Tab. 26: Häufigkeitsdarstellung der Aussageformen

	Interkulturelle Kompetenz (27 Aussagen)	Lernerautonomie (31 Aussagen)
Materiell	5	16
Mental	1	1
Relational	14	7
Verhalten	1	0
Verbal	3	3
Existentiell	3	4

Diese Gegenüberstellung zeigt, dass sich die Textkorpora in Bezug auf materielle und relationale Aussagen signifikant unterscheiden. Als typisch für Handbuchtexte sind zwar sowohl materielle als auch relationale Aussageformen zu werten, da sie sich in beiden Texten klar von anderen Aussageformen abheben. Doch auch die individuelle Gewichtung zeigt eine eindeutige Tendenz entweder zu materiellen oder zu relationalen Aussagen, die im Folgenden aufgrund dieser signifikant differierenden Auftretenshäufigkeit detailliert interpretiert und diskutiert werden sollen:

Tab. 27: Materielle Aussagen

Interkulturelle Kompetenz			Lernerautonomie		
AkteurIn	Ziel	Prozess	AkteurIn	Ziel	Prozess
das (Relativpronomen bezieht sich auf „wissensbegründetes Handeln“)	die eindeutige Anwesenheit von Wissen	setzt voraus	die kognitive Psychologie	eine grundlegende Erkenntnis	hat gewonnen
Diese Haltung	das professionelle Vermögen	setzt voraus	die Informationen	in den menschlichen Geist	nicht eingehen
			jedes kognitive System abhängig vom bereits verarbeiteten Wissen	eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Informationen	konstruiert
			der Informations=verarbeiter	den (Relativpronomen bezieht sich auf „der autonome Prozess“)	durchführt
			vom einzelnen Lerner	Lerninhalte	übernommen werden
InitiatorIn	Ziel	Prozess	vom Lehrer	Sie	übermittelt werden
Durch die für die pädagogische Praxis kennzeichnende Undurchschaubarkeit und Widersprüchlichkeit von thematisch werdenden Situationen und durch die Mehrdeutigkeit und Vielgestaltigkeit von Anliegen und möglichen Wegen der Bearbeitung	dem Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen	sind recht enge Grenzen gesetzt	jeder Lerner		Bereich: an sein eigenes subjektives Wissen knüpft an
die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen,	eine Bezugnahme auf die Anderen (Migrationsandere oder Nicht-Migrationsandere)	ermöglicht	Er	nur solche Lerninhalte	verarbeiten kann
	auf das eigene Nicht – Wissen	zu beziehen	Er	die (Relativpronomen bezieht sich auf „nur solche Lerninhalte“)	Bereich: zu seinem bisherigen Wissen in Verbindung setzen kann
			die (Relativpronomen bezieht sich auf „reiche Lernumgebungen“)	sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen	ermöglichen
			die Erkenntnis der kognitiven Psychologie	die Forderung lernerautonomer Ansätze nach Entwicklung größerer Selbstständigkeit bei den Lernenden.	begründet

Die detaillierte Darstellung materieller Aussagen zeigt das Geflecht, innerhalb dessen Wissen und Autonomie konstruiert wird. Die nachfolgende Interpretation dieses Geflechts legt die jeweiligen funktionalen Positionen, die von Wissensinhalten und autonomen Individuen getragen werden, offen:

Im Datenkorpus der interkulturellen Kompetenz tritt der autonome Mensch nicht in Erscheinung. Haltungen und Einstellungen von Menschen werden abstrahiert dargestellt und fungieren so als InitiatorInnen oder AkteurInnen. Diskutiert wird in diesem Sinn die autonome Handlungskompetenz unter Bedingungen bzw. Behinderungen, welche die Autonomie verhindern oder begünstigen können, nicht aber in Bezug auf reale Menschen. Ganz anders verhält sich das autonome Subjekt in dem Datenkorpus der Lernerautonomie. Hier steht der lernende Mensch als AkteurIn im Mittelpunkt des Geschehens.

Diese Unterscheidung ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die AutorInnen unterschiedliche Ziele intendieren und in unterschiedlichen Ausgangsdiskursen verhaftet sind. Das Wissen (auch Lerninhalte oder Informationen), das bei dem Datenkorpus der Lernerautonomie meist als Ziel materialisiert wird, findet bei der interkulturellen Kompetenz nur als negatives Ziel eine Realisierung. Auch das als positiv verstandene Nicht-Wissen wird nicht als Ziel formuliert. Die Anerkennung von Nicht-Wissen wird hingegen einmalig als InitiatorIn eingesetzt.

Diese Analyseergebnisse zeigen, dass in dem Datenkorpus der interkulturellen Kompetenz weder die aktive Beschäftigung mit dem Wissen noch mit dem Nicht-Wissen forciert wird. Vielmehr wird das Nicht-Wissen als Haltung vorausgesetzt, um autonomes Handeln zu ermöglichen. Wie konkret ein autonomer Prozess auszusehen hat, wird hingegen nicht erläutert. Mit den ohnehin geringen materiellen Aussagen schwindet damit sowohl der autonome Lerner als auch das Wissen bzw. Nicht-Wissen aus aktiven Konstruktionsprozessen dieses Datenkorpus. In Bezug auf die aktive Beschreibung autonom Lernender in diesem Kontext ist daher die Frage zu stellen, in welcher Weise materielle Aussagen mit dem Ziel des Nicht-Wissens und den Handelnden als AkteurInnen denkmöglich sind und getätigt werden können. Denn diese Charakterisierung wurde in dem Datenkorpus zur interkulturellen Kompetenz nicht vorgenommen.

Die Interpretation relationaler Aussagen im Folgenden soll mehr Aufschluss über die Frage des relativen Bezugs zwischen Nicht- Wissen und Lernenden geben.

Tab. 28: relationale Aussagen

Interkulturelle Kompetenz			Lernerautonomie		
TrägerIn Token BesitzerIn	Attribut Wert Besitz	Prozess	TrägerIn Token BesitzerIn	Attribut Wert Besitz	Prozess
Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Potenzial von Wissen	vielleicht nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit den natio-ethno-kulturell Anderen.	Wird	Informationsverarbeitung	ein Prozess der Konstruktion	Ist
der Kulturalismus	als wohl prominentestes Verfahren des „Interkulturellen Erkennens“ der Anderen	kann bezeichnet werden	Diese Erkenntnis	(Nebensatz)	bedeutet
Er	als Indiz der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns	kann verstanden werden	Dieser Prozess	ein autonomer Prozess	ist
dem (Relativpronomen bezieht sich auf „wissensbegründetes Handeln“)	ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösenden Faktor	werden muss	Diese Erkenntnis	wichtige didaktische Konsequenzen	hat
der (Relativpronomen bezieht sich auf „ein Rest“)	Wissen	nicht ist	Lerninhalte	angelegt	sind
	Wissen	nicht werden kann	Wissenserwerb	ein autonomer Konstruktionsprozess	ist
dessen Verhältnis zum Wissen	Unklar	Ist	das subjektive Lernerwissen	großen Anteil	hat
Dieser „Rest“	eine Unsicherheit professionellen Handelns,	bezeichnet			
die (Relativpronomen bezieht sich auf „eine Unsicherheit professionellen Handelns“)	überwindbar	nicht ist			
Sie	eine konstitutive Bedingung professionellen Handelns	stellt dar			
Die Erkenntnis	zum Ausgangspunkt	muss werden			
der andere	different und (nicht) verstehbar	ist			
die Unzulänglichkeit des Anderen	zum Ausgangspunkt interkultureller Prozesse wird	wird			
Nicht- Wissen	zum Kontext	Wird			

Während Wissen in den wenigen materiellen Prozessen zur interkulturellen Kompetenz kaum realisiert wurde, kommt dieses in relationalen Prozessen vor allem als Wert mannigfaltig vor. Eine Präferenz des gesamten Textes zu relationalen Aussagen wurde bereits hervorgehoben. Nun konnte gezeigt werden, dass die Darstellung des Wissens bzw. Nicht-Wissens hauptsächlich durch relationale Aussagen realisiert wird, indem zum einen dem Kulturalismus Wissenswerte zugeschrieben werden, zum anderen auch die als notwendig zu erkennende Unsicherheit in klaren Bezug zum Wissen gesetzt wird: Es bleibt stets ein Rest, der nicht Wissen werden kann. Erst nach einem positiven Bewertungsverfahren des Nicht-Wissens kann dieses selbst als Token auftreten.

Dieses Ergebnis verstärkt die Annahme, dass das Wissen bzw. Nicht-Wissen als Sinnkontext sehr klar charakterisiert wird, weitere Bezüge jedoch nicht interessant oder relevant erscheinen.

In dem Datenkorpus zur Lernerautonomie verhält es sich so, dass relationale Aussagen vereinzelt vorkommen und auch dann hauptsächlich auf der Metaebene des Erkenntnisinteresses stattfinden. Ebenso der Text zur interkulturellen Kompetenz erweckt durch die wiederholte relationalen Aussagen den Eindruck einer Metaebene, ohne dass einer primären Ebene Ausdruck verliehen wird.

1.2.4 Argumentationsanalyse

Interkulturelle Kompetenz (IK)

A1: Das einschränkende, festlegende und auch gewaltförmige Potenzial von Wissen wird vielleicht nirgends so deutlich wie im wissensbegründeten Umgang mit den natio-ethno-kulturell Anderen.

A2: Als wohl prominentestes Verfahren des „Interkulturellen Erkennens“ der Anderen kann der Kulturalismus bezeichnet werden.

A3: Er kann als Indiz der Hilflosigkeit eines bloß wissensbegründeten Handelns verstanden werden, das die eindeutige Anwesenheit von Wissen voraussetzt und dem ein mögliches Nicht-Wissen zu einem bedrohenden und Unsicherheiten auslösenden Faktor werden muss.

$a \wedge (b1 \wedge b2)$

A4: Durch die für die pädagogische Praxis kennzeichnende Undurchschaubarkeit und Widersprüchlichkeit von thematisch werdenden Situationen und durch die Mehrdeutigkeit und Vielgestaltigkeit von Anliegen und möglichen Wegen der Bearbeitung sind dem Handlungsmodell der technischen Übersetzbarkeit von Wissen jedoch recht enge Grenzen gesetzt.

A5: Da keine allgemeinen Regeln für die Übersetzung abstrakten Wissens auf lebensweltliche Situationen zur

Verfügung stehen, bleibt stets ein Rest, der nicht Wissen ist und nicht Wissen werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist (Wimmer 1996, S.425).

$$x \cdot b^a + (b_1^a + b_2^a + b_3^a)$$

A6: Dieser „Rest“ bezeichnet eine Unsicherheit professionellen Handelns, [A6': die nicht überwindbar ist.]

$$a^a + b$$

A7: Sie stellt vielmehr eine konstitutive Bedingung professionellen Handelns dar.

A8: Erst die Anerkennung des Restes, die Anerkennung von Nicht-Wissen, ermöglicht eine Bezugnahme auf die Anderen (Migrationsandere oder Nicht-Migrationsandere), die nicht von vornherein in den Kategorien der Bezugnehmenden (möglicherweise Nicht-Migrationsandere oder Migrationsandere) darstellt.

$$a^a + b$$

A9: [A9'a: „Nicht der Anspruch, den Anderen zu verstehen“] schreibt Christoph Wulf (1999, S.61), [A9'b: „sondern die Erkenntnis, {A9'b': dass der Andere different und nicht verstehbar ist,} muß zum Ausgangspunkt interkultureller Bildung werden.“]

$$+ b^a \wedge a_1^a (\wedge c_1^a + c_2^a) a_2$$

A10: Sobald die Unzulänglichkeit des Anderen zum Ausgangspunkt interkultureller Prozesse wird, verringert sich die Gefahr der Vereinnahmung durch Wissen und Verstehen.

$$x \cdot b^a$$

A 11: Diese Haltung setzt das professionelle Vermögen voraus, sich auf das eigene Nicht-Wissen zu beziehen.

$$a^a + b$$

A12: Nicht-Wissen wird damit zum Kontext, in dem wissens- und verstehensskeptische Prozesse interkultureller, also allgemeiner Bildung stattfinden können.

$$a^a \cdot x \cdot b$$

Lernerautonomie (LA):

A1: Bei ihren Untersuchungen zur Verarbeitung von Informationen hat die kognitive Psychologie eine grundlegende Erkenntnis gewonnen, die auch im Zusammenhang der Begründung von Lernerautonomie von großer Bedeutung ist:

$$a^a + b$$

A2: Informationsverarbeitung ist ein Prozess der Konstruktion, an dem sowohl die eingehenden Umweltreize als auch das bereits gespeicherte Wissen beteiligt sind.

Psychologisch bedeutet diese Erkenntnis, dass die Informationen aus der Umwelt nicht abbildhaft in den menschlichen Geist eingehen, sondern dass jedes kognitive System abhängig vom bereits verarbeiteten Wissen eine subjektive kognitive Repräsentation der aus der Umwelt aufgenommenen Informationen konstruiert.

$$a \wedge b \wedge 1 \wedge x \wedge b \wedge 2$$

A4: Dieser Prozess ist ein autonomer Prozess, den der Informationsverarbeiter eigenverantwortlich durchführt.

$$a \wedge + b$$

A5: Diese Erkenntnis hat wichtige didaktische Konsequenzen.

A6: Denn sie verweist darauf, dass Lerninhalte vom einzelnen Lerner nicht in der Form übernommen werden, in der sie vom Lehrer übermittelt werden bzw. in den Unterrichtsmaterialien angelegt sind.

$$a \wedge \vee b \wedge + c \wedge 1 \wedge + c \wedge 2$$

A7: Sie verweist auch darauf, dass Verstehens- und Lernprozesse von außen nicht in dem Maße beeinflusst werden können, wie das bisher angenommen wurde.

$$a \wedge \vee b \wedge + c$$

A8: Bei der Verarbeitung der Lerninhalte knüpft jeder Lerner an sein eigenes subjektives Wissen an;

A9: er kann deshalb auch nur solche Lerninhalte verarbeiten, die er zu seinem bisherigen Wissen in Verbindung setzen kann.

$$a \wedge + b$$

A10: Wenn dies so ist und die empirischen Untersuchungen der kognitiven Psychologen deuten darauf hin, dass es so ist, dann ergibt sich daraus die didaktische Konsequenz, dem einzelnen Lerner unterschiedliche Lernangebote zu machen bzw. im Klassenzimmer reiche Lernumgebungen zu schaffen, die es ihm eher ermöglichen, sein bereits vorhandenes Wissen mit dem neuen Wissen zu verknüpfen.

$$x \wedge b \wedge + (a \wedge 2 \wedge \vee b) + a \wedge x \wedge c \wedge 1 + c \wedge 2 \wedge x \wedge d \wedge \vee e$$

A13: Die Erkenntnis der kognitiven Psychologie, dass Wissenserwerb ein autonomer Konstruktionsprozess ist, an dem das subjektive Lernerwissen großen Anteil hat, begründet die Forderung lernerautonomer Ansätze nach Entwicklung größerer Selbstständigkeit bei den Lernenden.

$$a_1 [a \wedge \vee (b \wedge x \wedge c)] a_2$$

Interpretation Argumentationsanalyse

Sowohl für das Datenkorpus der interkulturellen Kompetenz als auch der Lernerautonomie gilt, dass hypotaktisch additive Strukturen das häufigste Mittel sind, um die intendierten Inhalte darzulegen. Dieses Ergebnis zeigt, dass eindeutige Argumentationen nicht die primäre Intention der Autoren darstellen. Im Datenkorpus zur interkulturellen Kompetenz ist zwar je eine Realisierung einer Bedingung und einem Grund festzustellen, jedoch überwiegen auch hier additive Strukturen, welche von klassischen Argumentationsstrategien differieren. Ein

signifikanter Unterschied beider Textabschnitte ist außerdem, dass bei dem Textkorpus zur Lernerautonomie auf die extern stattfindenden Argumentationen durch Projektionen verwiesen wird. Dieses Verfahren der Legitimation muss in dem Abschnitt zur interkulturellen Kompetenz durch eigene Leistung begründet werden, wodurch auch Darlegung von Bedingung und Grund zu erklären sind.

In Bezug auf die Realisierung des Wissens in dominanten und abhängigen Aussagen ist festzustellen, dass dies in beiden Textkorpora differiert. Der Ausschnitt zur interkulturellen Kompetenz zeigt, dass das Wissen meist durch abhängige Aussagen und das Nicht-Wissen durch dominante Aussagen realisiert wird. Anders verhält es sich bei der Lernerautonomie: Hier werden Aussagen zum Wissen prinzipiell als abhängige Aussagen realisiert. Dieses Ergebnis zeigt, dass allein das Nicht – Wissen innerhalb dominanter Aussagen realisiert wird, welches wiederum abhängige Aussagen steuert. Diese funktionelle Macht wird dem explizit ausgedrückten Wissen in keinem der Textkorpora zugewiesen.

2 Darstellung der Ergebnisse

Das zentrale Kriterium für die Auswahl des Datenkorpus ist die Darstellung des Wissens unter dem Aspekt des autonomen Handelns. Daher muss auch bei der Interpretation beachtet und mitberücksichtigt werden, dass das hier untersuchte Wissen nicht unabhängig von dem Wechselprozess zwischen Autonomie und Wissen analysiert worden ist.

Die wesentlichen Ergebnisse sind nun in einen Gesamtdiskurs zu stellen und vorerst in Erinnerung zu rufen. Dazu werden nun die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

2.1 Frameanalyse

Konerdings Rahmenanalyse hat insofern relevante Ergebnisse geliefert, als dass die Erstinterpretation der Begriffe „Lernerautonomie“ und „interkulturelle Kompetenz“ als Zustand oder Ereignis überdacht werden muss.

Es konnte gezeigt werden, dass die Charakterisierung der Lernerautonomie ihrer Einstufung als Ereignis gerecht wird. Anders verhält es sich bei dem Begriff der interkulturellen Kompetenz. Obwohl dieser Begriff oberflächlich gesehen als Zustand zu werten wäre, zeigt die Frameanalyse, dass das Konzept vielmehr einem Ereignis entspricht. Der Kritik

Mecheril/Kalpakas ist somit auf zwei Ebenen zuzustimmen: Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wird der dahinterliegenden Rahmenstruktur nicht gerecht und suggeriert ein falsches Bild von professioneller Tätigkeit. Obwohl auch die Zuordnung als Ereignis nicht absolut eindeutig erscheint, soll auf die Ereignishaftigkeit der Lernerautonomie als auch der interkulturellen Kompetenz verwiesen werden. Mit diesem Ergebnis als Ausgangslage wurden weitere Analysen durchgeführt.

2.2 Systemisch funktionale Analyse

Die Korpusanalyse befasste sich mit zwei Handbuchtexten. Da es sich bei deren Inhalten in Anbetracht der Ergebnisse der Frameanalyse nicht um gänzlich differente Begriffskonstellationen handelt, konnten detailliertere Analysen durchgeführt werden.

Die dafür verwendete systemisch funktionale Linguistik nach Halliday gliedert sich einerseits in eine Genreanalyse und Registeranalyse und andererseits in eine Aussagen- und Argumentationsanalyse. Für die Analyse des Genres und Registers wurden die vollständigen Texte, für die anderen Analysen wurden Textteile des Datenkorpus herangezogen.

2.2.1 Textanalyse

Durch die Genreanalyse konnten signifikante Textabschnitte sowie die damit korrelierenden Inhalte aufgezeigt werden. In Anlehnung an Halliday wurde durch die Klassifizierung des Untersuchungskorpus der kulturelle Zweck erörtert und damit bestätigt, dass diesem eine Lehrintention innewohnt. Inhaltliche Überschneidungen sind vor allem in den funktionalen Textabschnitten der diskursiven Einbettung und der Zielsetzungen zu finden, doch jeweils in einer anderen Funktion. Dies bedeutet etwa, dass die Thematisierung des Wissens jeweils etwa in einem anderen funktionalen Abschnitt realisiert wird. Trotz dieser grundsätzlich differenzierten Gewichtung der Themen kann festgehalten werden, dass drei inhaltliche Schwerpunkte in beiden Texten vorliegen, die miteinander zu vergleichen sind. Zwei Themen scheinen miteinander vereinbar, allein die Darstellung des Wissens macht den Anschein der Inkompatibilität. Aus diesem Grund wurden detailliertere Textstellen dieser Thematik in weiterer Folge analysiert.

Die Registeranalyse der Gesamtdaten sollte Aufschluss über den situativen Kontext der Texte

geben. Nicht die Gewichtung sondern die Darstellung der Inhalte ist das Thema der Registeranalyse. Dabei waren weitere drei Unterkategorien zu untersuchen: der Tenor, das Feld und der Modus. Zu erwähnen ist, dass der Text zur interkulturellen Kompetenz ein gewisses Hintergrundwissen über Autonomie voraussetzt, was der Text über Lernerautonomie nicht tut. Auch sind AkteurInnen materieller Aussagen im Text zur interkulturellen Kompetenz weder Lehrpersonen noch Lernende, sodass die funktionale Handlungsfähigkeit in diesem Text verloren geht.

2.2.2 Aussagen- und Argumentationsanalyse

Der letzte Analyseschritt umfasst die Aussagenanalyse und Argumentationsanalyse. Das Korpus wurde unter dem zu berücksichtigenden Aspekt ausgewählt, dass beide Texte in Bezug auf die Darstellung des Wissens inkompatibel erschienen.

Es konnte gezeigt werden, dass das Wissen in materiellen Aussagen zur Lernerautonomie häufig als Ziel und Lernernde als AkteurInnen realisiert werden. In dem Datenkorpus zur interkulturellen Kompetenz wird das Wissen bzw. Nicht-Wissen hingegen häufig in relationalen Prozessen realisiert. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass das für diesen Kontext als notwendig erachtete Nicht-Wissen erst begründet werden musste. Eine weiterführende Konkretisierung des Nicht-Wissens als Prozess findet jedoch kaum statt, sodass zu hinterfragen ist, ob dieses Nicht-Wissen für autonomes Handeln prinzipiell als statisches Konstrukt vorauszusetzen ist oder ob es auch als Ziel Autonomie anstrebender Aneignungsprozesse fungieren kann. Die zentrale Differenzierung dieser beiden analysierten Konzepte liegt nach Interpretation der Ergebnisse nicht ausschließlich darin, dass einerseits mit Wissen und andererseits mit Nicht-Wissen argumentiert wird, sondern dass das lernerautonome Konzept Wissen als Ziel und das interkulturelle Konzept Wissen bzw. Nicht-Wissen als Rahmenbedingung betrachtet, um Autonomie (implizit) zu erklären und zu ermöglichen.

Unabhängig von der ideationalen Analyse zeigen die Ergebnisse der Argumentationsanalyse die funktionale Rolle des Wissens aus einer anderen Perspektive, was die bereits getätigte Analyse und Interpretation von Ziel und Bedingung bestätigt. Im Datenkorpus zur Lernerautonomie wird das Wissen innerhalb abhängiger Aussagen realisiert, im Datenkorpus zur interkulturellen Kompetenz wird das Nicht-Wissen hingegen meist innerhalb dominanter Aussagen realisiert. Auf funktionaler Ebene ist dies dahingehend zu interpretieren, dass

abhängiges zielorientiertes Wissen versus Nicht- Wissen als Bedingung zu betrachten ist.

Für eine detailliertere Analyse dieser Wissenskonstruktionen müsste weiterführend untersucht werden, welcher Wert dem Wissen in lernerautonomen Konzepten zugeschrieben wird. Im Gegensatz dazu ist der Wert des Nicht-Wissens im Datenkorpus zur interkulturellen Kompetenz ausführlich thematisiert worden. Der Wert des Wissens im Datenkorpus zur Lernerautonomie ist jedoch nur indirekt durch die Zielsetzung desselben zu erahnen: Wird diese Transferierung des Wissen aus dem Umfeld in die innere Abbildung des Geistes demnach als wesentliches Kriterium autonomen Handelns bewertet, ohne welches das Wesen der Autonomie verfehlt wird? Andererseits müsste in einem größeren Datenkorpus überprüft werden, ob der interkulturelle Diskurs materielle Aussagen zu dem Wissen hervorbringen und dieses in Bezug zu autonomen Individuen setzen kann.

V DISKUSSION

Die diversen lexikalischen, syntaktischen und textuellen Ebenen, die in dem vorhergehenden Analyseteil jeweils untersucht und interpretiert worden sind, sollen nun dadurch kontextualisiert werden, dass die wesentlichen Ergebnisse miteinander in Bezug gesetzt werden. Die im theoretischen Teil bereits besprochenen markanten Charakteristika von Diskursen, wie etwa wiederkehrende, nach Foucault so bezeichnete hartnäckige Themen, sowie auch Diskontinuitäten, sollen ebenfalls erneut herausgestellt werden, um auch diese in Bezug zum Gesamtdiskurs setzen zu können. Zu diesem Gesamtdiskurs zählen als Urväter der Autonomie auch die autonomen Ideale philosophischer Vertreter. Hier interessieren die abstrakt formulierten Autonomiebegriffe vor allem in Relation zu den Autonomiebegriffen an der Schnittstelle zur Praxis, der Pädagogik: Welche philosophischen Ideale finden sich in der pädagogischen Auseinandersetzung wieder, welche sind verschwunden und werden nicht weiter beachtet?

All diese Fragen sollen nun in einer abschließenden Diskussion erörtert werden.

1 Kontinuität vs. Diskontinuität

Obwohl die Themen der untersuchten Forschungsfelder relativ unterschiedlicher Natur sind, konnten von Konzept zu Konzept klare, kontinuierliche Linien festgestellt werden. Hierunter fällt einerseits die Absage an technizistische Ansätze, deren gegenteiliges Prinzip als primäres, autonomes Handeln interpretiert werden kann. Es geht hier um die selbstständige, bewusste Handlungsbereitschaft. Die zweite Kontinuitätslinie betrifft den Umgang mit dem heterogenen Umfeld, der ebenfalls autonome Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordert. Im Untersuchungsfeld der Lernerautonomie sind diese Linien klar voneinander getrennt, im Untersuchungsfeld der interkulturellen Kompetenz sind diese beiden Faktoren hingegen viel enger zusammengewachsen, sodass deren gegenseitige Bedingung viel stärker ersichtlich wird als bei dem Konzept der Lernerautonomie. Man könnte sich in Bezug auf die Charakterisierung der Lernerautonomie etwa die Frage stellen, warum interaktiver Umgang ein prinzipieller Teil von autonomem Handeln sein muss. Diese Unklarheit lässt sich vielleicht nur mit größerem Blick auf den Gesamtdiskurs klären, indem angrenzende Untersuchungsfelder Aufschluss über übergreifende Zusammenhänge geben – wie dies auch

in der vorangegangenen Analyse dargestellt wurde. In den Abhandlungen über Lernerautonomie wurden dann diese Prämissen möglicherweise übernommen, ohne zu hinterfragen oder zu erörtern, warum dies so ist.

Diskontinuität lässt sich hingegen im Rahmen der Wissensdarstellung erahnen. Einerseits wird hier nämlich das Wissen, andererseits das Nicht-Wissen thematisiert. Es ist im Sinne dieser klaren Differenzierung die Frage zu stellen, wodurch die Diskontinuität bei sonst sehr übergreifenden Forschungsrichtlinien konstituiert ist. Durch die Analyse konnte festgestellt werden, dass die Differenzierung nicht allein auf der Thematisierung von Wissen und Nicht-Wissen beruht, sondern auch auf deren Realisierung innerhalb funktionaler Einheiten. So wird das Wissen meist als Ziel, das Nicht-Wissen als Bedingung sowie auch als dominante Einheit innerhalb argumentativer Strukturen realisiert. Aufgrund dieser Realisierung des Nicht-Wissens bzw. Wissens innerhalb unterschiedlicher funktionaler Einheiten ist jedoch von einer grundsätzlichen Inkompatibilität nicht auszugehen. Vielmehr spielt hier die grundsätzliche Gewichtung der Thematiken eine Rolle, nicht aber eine inkompatible Festlegung der Prämissen. Dies ist anhand einiger Nebenbemerkungen zu belegen. Beispielsweise bemerken Mecheril/Kalpaka, dass innerhalb der Rahmenbedingung des Nicht-Wissens Wissen sehr wohl zirkulieren kann. Ähnlich wird in dem von Schmenk kritisierten Bereich der konstruktivistischen Lernerautonomie argumentiert: Die Hervorhebung unterschiedlicher Verarbeitung von Information kann nämlich nur bedeuten, dass die Information immer aufgrund des Vorwissens und persönlicher Erfahrungen verarbeitet wird. Wissen in diesem Sinn ist kein objektives Wissen und muss immer vor dem Hintergrund des diskursiven, individuellen Umfelds gesehen und interpretiert werden. Daher sollte sich jeder einzelne über das Abbildungsverfahren von Wissen im Klaren sein sowie darüber, dass dieses von Person zu Person differieren kann. Vergleicht man nun die Prämisse des Nicht-Wissens mit der Prämisse der notwendigerweise unterschiedlichen Verarbeitung von Information, so wird deutlich, dass beide Konzepte als Rahmenbedingung für Wissens- und Verstehensprozesse fungieren. Es ist infolgedessen die Frage zu stellen, ob diese beiden Prämissen füreinander aktiv fruchtbar gemacht werden können, da sie doch prinzipiell keine Gegenpositionen darstellen und sich vielmehr ergänzen.

2 Hartnäckigkeit der Themen

Die Kontinuitäts- bzw. Diskontinuitätslinien zeigen klare Tendenzen der immer wiederkehrenden Thematiken in unterschiedlichen Forschungsbereichen:

- 1) Das Ich/ Selbstverantwortung/ Selbsttätigkeit etc. im Kontext der Autonomie
- 2) Interaktion im Kontext der Autonomie
- 3) Bezug zum Wissen/ Nicht-Wissen

Dieses Ergebnis gibt Grund zu der Annahme, dass diese beiden Forschungsbereiche einem Gesamtdiskurs zuzurechnen sind. Auch die bereits zu Beginn der vorliegenden Diplomarbeit besprochenen Philosophen sollen nun im Kontext der Ergebnisse diskutiert werden. Einerseits wurden die auch von Schmenk sehr klar im Zeichen der Autonomie verorteten Philosophen vorgestellt. Darunter fallen Kant, Fichte, Adorno und Habermas. Dabei wird ersichtlich, dass sich Kant und Fichte für die Analyse pädagogischer Autonomie nicht eignen. Bei Adorno wird hingegen ein relativ allgemeines Konzept besprochen, nämlich das der Mündigkeit. Diese Forderung implizieren auch beide hier besprochenen, pädagogischen Ansätze. Die Konzeption von Habermas bewertet Schmenk prinzipiell als am fruchtbarsten für die Interpretation von Lernerautonomie. Interessant ist, dass auch hier der Fokus auf Interaktion und die Verbindung zur interkulturellen Kompetenz gelegt wird, was die These bekräftigt, dass interaktives Handeln diskursiver, integrativer Bestandteil der Lernerautonomie ist, auch wenn dies auf den ersten Blick nicht zu erkennen ist oder angenommen wird.

Doch selbst diese erwähnten Philosophen liefern keine vollständige Grundlage, um das Phänomen der Lernerautonomie bzw. der interkulturellen Kompetenz ausreichend interpretieren zu können. Es geht hierbei nämlich - wie in den Ergebnissen dargestellt - um die Triangulation von Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Ich und der Kooperation mit dem Du. Die Wissenskategorie wird jedoch auch bei Habermas nicht thematisiert. Es wurden daher bereits zwei weitere Ansätze von Descartes und Foucault besprochen. Die Parallelen dieser beiden Denkschulen zu den pädagogischen Ansätzen der Lernerautonomie und der interkulturellen Kompetenz sind unübersehbar. Bereits Descartes geht von einem zweifelnden Ich aus, welches das Nicht-Wissen in folgenreicher Konsequenz miteinschließt. Legt man die zweifelnde Position somit als Grundlage interkultureller Kompetenz fest, so ist davon auszugehen, dass dieser Zweifel nicht nur andere Kulturen betreffen, sondern ein generelles Lebenskonzept darstellen muss.

Anders verhält es sich im Bereich der klassischen Lernerautonomie. Wissen im Sinne des

Konstruktivismus bezeichnet ein individuelles Abbild des Umfelds. Demnach ist der individuelle Ordnungsapparat das zentrale Instrument, nach dem Wissen organisiert wird. Die Wissensaufnahme hängt insofern vor allem davon ab, was ein Mensch schon weiß, weil er Information nur in Bezug zu schon vorhandenem Wissen setzen kann. Diese Ordnungsstruktur gilt somit als Bezugsrahmen autonomen Handelns. Auch wenn Foucault nicht als Konstruktivist, sondern als Dekonstruktivist einzustufen ist, so sind doch auch hier die allgemeinen Grundsätze dieselben, wonach sich Aussagen oder Informationen innerhalb schon vorhandener Strukturen organisieren, innerhalb dieser auch Individuen verhaftet sind. Diese Ordnungsstrukturen seien jedoch auch notwendig, um den Individuen eine Orientierung zu ermöglichen. Foucault spricht dem Subjekt dadurch nicht gänzlich seine Autonomie ab, da es sich innerhalb dieser Strukturen relativ frei bewegen könne, solange es selbst über diese diskursiven Strukturen reflektiert.

Versucht man nun gemeinsame Bezugspunkte dieser Autonomiekonzeptionen zu finden, so muss auf der Metaebene einerseits ein Ordnungssystem anerkannt, andererseits von dem Nicht-Wissen ausgegangen werden. Diese beiden Prämissen schließen einander jedoch nicht aus, vielmehr bedingt die Anerkennung eines Ordnungssystems die Voraussetzung des Nicht-Wissens, da Ordnung nicht mit Wissen gleichzusetzen ist. Die im pädagogischen Diskurs untersuchten Autonomiekonzeptionen präsentieren damit keine prinzipiell voneinander zu unterscheidenden Konzepte. Die Differenzierung liegt vielmehr im Bereich der Gewichtung, ob das Nicht-Wissen oder die in den Köpfen der Individuen vorhandenen Ordnungsstrukturen als Prämissen vorausgesetzt und explizit besprochen werden.

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen kritisiert Barbara Schmenk, wie bereits im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit erörtert, den Konstruktivismus erheblich. Ihr zufolge stelle eine konstruktivistische Lernerautonomie ein Paradoxon per se dar, da eine ohnehin autonom handelnde Person dies nicht erst lernen müsse bzw. dies schon gar nicht gefördert werden könne.

Durch genaue Analyse der Autonomiebegriffe hat sich nun im Sinne Foucaults eine dekonstruktivistische Perspektive ergeben, die als notwendiges Pendant zum Konstruktivismus verstanden werden kann: *Der Lerner als Dekonstrukteur und Analytiker der eigenen Ordnungssysteme als Voraussetzung für einen autonomen Steuerungsprozess des eigenen Lernens.* Nicht wesentlich anders argumentieren Mecheril/Kalpaka, wenn sie das Nicht – Wissen als Voraussetzung für Wissens- und Verstehensprozesse annehmen: *Der Handelnde muss sich über das Nicht-Wissen bzw. zufällig oder künstlich entstandene Ordnungsmuster im Klaren sein, damit autonomes Handeln innerhalb dieser fungieren kann.*

Dem radikalen Konstruktivismus ist damit zu widersprechen, da somit immer auch ein selbstreflexives Handeln auf einer Metaebene vorauszusetzen ist. Andere grundsätzliche Forderungen des Konstruktivismus sowie des Dekonstruktivismus gehen hingegen mit der Lernerautonomie und auch der interkulturellen Kompetenz konform, da sie ein Wissen über das nicht objektivierbare Wissen voraussetzen.

3 Resümee

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit verschiedenen Autonomiekonzeptionen aus der Pädagogik. Gemeinsamer Initiationspunkt ist die Heterogenität, die sich auf unterschiedlichste Arten manifestieren kann. Entweder sind äußere Umstände Anlass dafür, über Heterogenitäten zu diskutieren oder aber Hirnforschung und kognitive Psychologie bieten die Grundlage für eine derartige Auseinandersetzung. Festzustellen ist in beiden diskursiven Untersuchungsbereichen der letzten Jahre zu den Themen „Lernerautonomie und interkulturelle Kompetenz“, dass auf Heterogenität mit verschiedenen Autonomiekonzeptionen reagiert wird. Diese prinzipielle Kontinuitätslinie im Diskurs wurde für weitere Analysen herangezogen, um zu untersuchen, ob Autonomie als allgemein diskursives Konzept in der Pädagogik behandelt oder angesehen werden kann.

Zwar sind die Ergebnisse der Analyse nur exemplarisch, jedoch konnte die These eines durchgängigen Autonomiebegriffs, der über den Alltagsterminus hinausgeht, tendenziell bestätigt werden. Unterschiedliche Legitimationstrategien, Bezugswissenschaften, Anlässe und Fragestellungen sind buchstäblich der Macht des Diskurses erlegen: Zwar sind die Entstehungsbedingungen der Begriffe jeweils völlig andere, doch ist der Wesenskern der Autonomiekonzeption derselbe: Dieser besteht aus den Fähigkeiten des Ich, der Kooperation mit dem Du und der Beziehung zum Wissen. Selbst das Wissen, das auf den ersten Blick eine mögliche Bruchstelle im Diskurs vermuten ließ, konnte bei genauerem Hinsehen auf ähnliche (wenn nicht dieselben) Prinzipien zurückgeführt werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse müssten weitere Analysen und Untersuchungen durchgeführt werden, um die These einer durchgängigen Autonomiekonzeption in der Pädagogik bestätigen oder verwerfen zu können. Diese Arbeit soll einen Anreiz für interdisziplinäre Zusammenarbeit liefern und Möglichkeiten öffnen, an verschiedenen Punkten eines anderen Fachbereichs anzusetzen und anzuschließen. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl die „interkulturelle Kompetenz“ als auch die „Lernerautonomie“ von dem je anderen Konzept

profitieren könnte. Schmenk hat in diesem Sinn bereits einen ersten Schritt getan und diese beiden Konzepte miteinander in Beziehung gesetzt. Weitere sollen folgen, indem auch diese Meinung überdacht, reflektiert und antizipiert wird. Denn dann kann auch auf diesem Wege eine Annäherung von Sprachdidaktik und Migrationspädagogik erfolgen.

VI LITERATURVERZEICHNIS

Quellen

Wolff, Dieter: Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick:
In: Karl-Richard Bausch [u.a.] (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen
[u.a.]: A. Francke Verlag 2007. S. 321 – 326.

Barkowski, Hans (Hg.): Fachlexikon für Deutsch als Fremdsprache. Tübingen [u.a.]: A.
Francke 2010.

Müller, Wolfgang (Hg.): Duden Bedeutungswörterbuch. Band 10. 2. Aufl. Mannheim [u.a.]:
Dudenverlag 1985.

Kalpaka, Annita; Mecheril, Paul: „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen
zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Sabine Andresen [u.a.] (Hg.): Migrationspädagogik.
Weinheim/Basel: Beltz 2010. S. 77 – 98.

Sekundärliteratur

Albert, Georg: Die Konstruktion des Subjekts in Philosophie und Diskurslinguistik. In: Ingo
Warnke (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur
transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter 2008. S. 151 – 182.

Auernheimer, Georg: Einleitung. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz
und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
2010. S. 7 – 14.

Auernheimer, Georg: Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit
Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Georg Auernheimer
(Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS
Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 35 - 66.

Busse, Dietrich: Diskurslinguistik als Epistemologie – Das verstehensrelevante Wissen als
Gegenstand linguistischer Forschung. In: Ingo Warnke (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik:
sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter 2008. S. 57 –
88.

Dechert, Hans W.: Metakognition und Zweitsprachenerwerb. In: Ute Rampillon; Günther
Zimmermann (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning:
Max Hueber Verlag 1997. S. 10 – 32.

Diaz-Bone, Rainer: Entwicklungen im Feld der foucaultschen Diskursanalyse. In: URL: http://hsr-trans.zhsf.uni-koeln.de/hsrretro/docs/artikel/hsr/hsr2003_588.pdf. Stand: April 2012.

Fairclough, Norman: Analysing Discourse. Textual Analysis for social research. London und New York: Routledge 2003.

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Übers. von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981.

Foucault, Michel: Hermeneutik des Subjekts. Vorlesung am Collège de France (1981/1982). Übers. von Ulrike Bokelmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004.

Foucault, Michel: Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France - 2. Dezember 1970. Übers. von Walter Seitter. Frankfurt am Main [u.a.]: Ullstein 1982.

Garrett P.; James C.: Language Awareness in the Classroom. London und New York: Longman 1992.

Glucksmann, André: Die cartesianische Revolution. Von der Herkunft Frankreichs aus dem Geist der Philosophie. Übers. von Helmut Kohlenberger. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt 1989.

Gnutzmann, Claus: Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. In: Reinhold Feuerstein; Klaus Hinz (Hg.): Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 44. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag 1997. S. 227 – 236.

Gnutzmann, Claus: Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Karl-Richard Bauch [u.a.] (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2007. S. 335 – 339.

Gogolin, Ingrid: Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Karl-Richard Bauch [u.a.] (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2007. S. 96 – 102.

Grotjahn, Rüdiger: Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informationsverarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2- Strategieforschung. In: Ute Rampillon; Günther Zimmermann (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Max Hueber Verlag 1997. S. 33 – 76.

Halliday, M.A.K.: Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Arnold 1978.

Halliday, M.A.K.: An Introduction to functional Grammar. 2. Aufl. London: Arnold 1994.

Halliday, M. A. K.; Hasan, Rugaiya: Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford Univ. Press 1990.

Holec, Henry: Introduction. In: Henry Holec (Hg.): Autonomy and self-directed learning: present fields of application. Project No. 12 – „Learning and teaching modern languages for communication“. Strasbourg: Council of Europe Press 1993. S. 5 – 18.

Kant, Immanuel: Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie. Kleine Vandenhoeck- Reihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1967. S. 55 – 61.

Knapp, Annelie: Interkulturelle Kompetenz: Eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 81 – 100.

Koch, P.; Österreicher, W.: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld der Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36. Berlin und New York: Walter de Gruyter 1985. S. 15 – 43.

Konerding, Klaus-Peter: Frames und lexikalisches Bedeutungswissen. Untersuchungen zur linguistischen Grundlegung einer Frametheorie und zu ihrer Anwendung in der Lexikographie. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 142. Tübingen: Niemeyer 1993.

Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung: eine Einführung. Münster [u.a.]: Waxmann 2005.

Krumm, Hans-Jürgen: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Karl-Richard Bausch [u.a.] (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2007. S. 138 – 144.

Leenen; Groß; Grosch: Interkulturelle Kompetenz in der sozialen Arbeit. In: Georg Auernheimer (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 101 – 124.

Maar, Leo Wolfgang: Mündigkeit und Erfahrung bei Adorno. In: Heinz Eidam; Timo Hoyer (Hg.): Erziehung und Mündigkeit. Bildungsphilosophische Studien, Bd. 4. Berlin: Lit Verlag 2006. S. 123 – 144.

Martin, James Robert: Discourse of science. Recontextualisation, genesis, intertextuality and hegemony. In: James Robert Martin; Robert Veel (Hg.): Reading Science. Critical and functional perspectives on discourses of science. London und New York: Routledge 1998. S. 3 – 14.

Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Sabine Andresen [u.a.] (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2010. S. 54 – 65.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz 2004.

Mecheril, P.; Thomas-Olalde, O.: Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. In: G. Niedermayr (Hg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Linz: Trauner 2011. S. 67 – 82.

Messerschmidt, Astrid: Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel 2009.

Overmann, Manfred: Konstruktivistische Prinzipien der Lerntheorie und ihre didaktischen Implikationen. In: URL: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/5e.htm>. Stand: März 2012.

Pommerin-Götze Gabriele: Interkulturelles Lernen. In: Gerhard Helbig; Hans – Jürgen Krumm (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin [u.a.]: de Gruyter 2001. S. 973 – 985.

Rose, D.; Martin, J.R.: Working with discourse. Meaning beyond the clause. London und New York: Continuum 2003.

Ruoff, Michael: Foucault-Lexikon: Entwicklung – Kernbegriffe –Zusammenhänge. Paderborn: Fink 2007.

Schmenk, Barbara: Lernerautonomie: Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs. Tübingen: Narr 2008.

Schmenk, Barbara: Bildungspolitischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer HipHop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: Profil. Würzburger Zeitschrift für den universitären Fremdsprachenunterricht. 2010. S. 11-26.

Spitzmüller, J.; Warnke, I.: Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Ingo Warnke (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik: sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter 2008. S. 3 – 54.

Uphoff, Hanko: Über die Rückkehr des Subjekts bei Foucault. In: URL: <http://www.novo-magazin.de/73/novo7366.htm>. Stand: April 2012.

Weidmann, Bernd: Die Ausnahme von der Regel. In: Bernd Weidmann (Hg.): Existenz in Kommunikation. Zur philosophischen Ethik in Karl Jaspers. Würzburg: Königshausen & Neumann 2004. S. 179 – 225.

Wulf, Christoph: Der Andere. Perspektiven zur interkulturellen Bildung. In: Dibie, P.; Wulf, Ch. (Hg.): Vom Verstehen des Nicht-Verstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen. Frankfurt am Main: Campus 1999. S. 61–75.

Ziem, Alexander: Frame-Semantik und Diskursanalyse – Skizze einer kognitionswissenschaftlich inspirierten Methode zur Analyse gesellschaftlichen Wissens. In: Ingo Warnke (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik: sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin: de Gruyter 2008. S. 89 – 116.

Zips, Werner: Gleiche Rechte und Gerechtigkeit. Eine ethnohistorische und rechtsanthropologische Rekonstruktion des Maroon-Rechtes in Jamaica im Kontext der afrikanischen Diaspora unter besonderer Berücksichtigung politischer Strukturen in Akan-Gesellschaften Ghanas. Habilitationsschrift. Bd. 3. Wien: 2000.

Abstract

Deutsch

Die Diplomarbeit „LERNERAUTONOMIE. Diskursanalytische Untersuchung des Konzepts der Autonomie in sprachrelevanten pädagogischen Ansätzen“ untersucht den wissenschaftlich gebrauchten Terminus der Autonomie in dem methodischen Konzept der Lernerautonomie sowie der interkulturellen Bildung. Die hierfür analysierten Texte sind mittels CD beigelegt. Ziel der Arbeit ist es, den durch unterschiedlichste Perspektiven vage gewordenen Autonomiebegriff wieder zu schärfen, indem er sowohl einer theoretischen als auch einer diskursanalytischen Prüfung unterzogen wird. Dabei ist vor allem auf Differenzen und Gemeinsamkeiten des Begriffs innerhalb der unterschiedlichen Forschungstraditionen zu achten und die Frage zu stellen, ob Autonomie im interkulturellen Kontext als transdisziplinärer Terminus fungiert, dessen zentrale Aussagekraft über die einzelnen Forschungstraditionen hinaus besteht. Denn trotz der Definitionsmacht des jeweiligen Diskurses, ist davon auszugehen, dass der inhärente Wesenskern unveränderbar ist und auch in seinen attributiven Zuschreibungen wiederkehrt. Auf Grundlage dieser Überlegungen erfolgt die Analyse des Autonomiebegriffs auf zwei Ebenen: Einerseits wird der Begriff der Autonomie im Zuge einer Frameanalyse untersucht und interpretiert, andererseits bietet eine Satz-, Text- und Argumentationsanalyse zwei relevanter Forschungstexte aus unterschiedlichen Forschungsbereichen Aufschluss darüber, ob die Vorstellung von Autonomie je nach Erkenntnisinteresse variiert. Die ersten Analysen und Interpretationen ergeben schließlich, dass sowohl offensichtlich homogene Attribute dem Begriff der Autonomie zugeschrieben werden als auch scheinbare Inkompatibilitäten in der Vorstellung von Wissen. Genauere Analysen zeigen jedoch, dass diese oberflächlichen Inkohärenzen von Wissenskonstruktionen aufgelöst werden können. Damit erwächst ein homogener Autonomiebegriff aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen, der trotz individueller Interpretationen und Zuschreibungen fest in einer Kernaussage verankert bleibt.

English

This thesis is a discourse analysis of the term autonomy in language related pedagogical approaches. It investigates the term autonomy in the methodical approaches learner autonomy and intercultural education. The aim of the following theoretical discussion and empirical discourse analysis is to sharpen the term autonomy, which became vague in the last few years due to its use in many different scientific approaches. Hence, this discussion is focused especially on differences and similarities of the concept autonomy within different scientific traditions. Additionally, it has to be questioned whether autonomy functions as a transdisciplinary term in the intercultural context, which combines different scientific traditions by keeping the central idea of autonomy. Despite the definition power of the respective dominant discourse, it is to be assumed that the inherent meaning stays unchangeable and appears on the surface of various attributions. Based on these ideas, the discourse analysis of the term autonomy ensues on two levels: On the one hand, the term will be examined and interpreted by frame analysis. On the other hand, a sentence- text-and argumentation-analysis of two relevant scientific texts from two different scientific traditions will seek to clarify if the imagination of autonomy varies according to the scientific interests. Results of the first analysis and interpretation show obvious uniform attributions to the term autonomy, in addition to apparent incompatibilities in the representation of knowledge. A further detailed analysis shows in fact, that incoherences of constructions of knowledge could be completely dispersed. For this reason a homogeneous term of autonomy has grown up out of different scientific traditions which stays stable despite individual interpretations, attributions and interests.

Lebenslauf

Berufserfahrung:

2009	Deutschnachhilfe bei Mobile Nachhilfe	Wien
2009 - 2011	Deutsch und DaF-Nachhilfe bei Lernstar -Erfahrungen im Bereich e-learning	Graz
2010 - 2013	DaZ-Trainerin am Institut Deutschundmehr	Graz
2010 - 2012	Interviewtätigkeit bei Integral	Graz
2011	Auslandspraktikum in Slowenien in dem Fach DaF/DaZ	Ljubljana
2011	DaF- Trainerin am Institut Panteon	Ljubljana
2011	DaZ – Trainerin für den Verein „Frauen für Frauen“	Jennersdorf
2012	DaZ – Trainerin beim Bfi	Graz

Ausbildung:

1991 - 1995	Volksschule	Graz
1995 - 1999	Gymnasium	Graz
1999 - 2003	Realgymnasium mit Schwerpunkt auf Kreativitätstechniken und Matura	Graz
2003 – 2004	Kolleg der Glasfachschule (Kunsth Handwerk und Glasdesign)	Kramsach
2004 - 2005	Diplomstudium Deutsche Philologie	Graz
2005	Studium der Afrikanistik	Wien
2006 - 2013	Diplomstudium Deutsche Philologie	Wien
2006 - 2013	Diplomstudium Sprachwissenschaft	Wien

