

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 14, Nummer 1 (1. April 2009)

Breidbach, Stephan (2007), *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht.* Münster: Waxmann. ISBN 978-8309-1836-3, 310 S., 29,90 Euro.

1. Einleitung

Bilingualer Sachfachunterricht ist in aller Munde. Als spezifische, sachfachliches und fremdsprachliches Lernen integrierende Lehr- und Lernform in der Schulpraxis mehr oder minder etabliert, hat sich bilingualer Sachfachunterricht (biliSFU) in der letzten Dekade auch in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion zu einem ernstzunehmenden Forschungsfeld mit interdisziplinärer Ausrichtung entwickelt. Diese Expansions- und Normalisierungstendenzen in Schulalltag und Forschung resultieren gegenwärtig u.a. in der Einsicht, dass einzelne fachdidaktische (sachfach- oder fremdsprachendidaktische) Zugriffe kaum geeignet sind, die Komplexität des biliSFU angemessen zu modellieren. So geht mit einer wachsenden Zahl an empirischen Studien zu Einzelfragestellungen die verstärkte Forderung nach einem integrativen Modell ‚bilingualer Didaktik‘ ebenso einher wie die Feststellung, dass eine „theoretische Grundlegung der spezifischen Verbindungen von sachfachlichen, fremdsprachlichen und interkulturellen Lernprozessen [...] noch aus[steht]“ (Küster 2004: 127) – oder aber bislang ausstand?

Als „Bildung, Kultur [und] Wissenschaft“ fokussierende „reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht“ stellt sich die Grundlagenstudie von Stephan Breidbach bereits auf dem Titelblatt vor – und auch der zweite Blick ins Inhaltsverzeichnis legt nahe, dass ein neuer didaktischer Ansatz zum biliSFU zur Diskussion gestellt wird, der sich des o.g. Desiderats annimmt. Inwiefern es der Studie tatsächlich gelingt, ein integratives *Modell* bilingualer Didaktik zu entwickeln, mag vorerst offen bleiben. Dass Breidbach in seiner Arbeit eine integrative (und nicht nur deshalb) innovative pädagogisch-didaktische *Haltung und Denkweise* entwickelt, die auch über das engere Feld des biliSFU hinaus rezipiert und diskutiert werden sollte, soll der folgenden Besprechung jedoch schon vorangestellt sein. Auch sei angemerkt, dass Breidbachs Studie aus der Sicht eines ‚Novizen‘ in Sachen biliSFU besprochen wird, der aus den Kulturstudien DaF jedoch ein Interesse an der bildungstheoretischen Durchdringung ‚reflexiver‘ Lernprozesse mitbringt. Die dieser Rezension zugrunde liegende Perspektive stellt sich auch aufgrund der teils zirkulären Debatten über das Was und/oder Wie landeskundlichen bzw. kulturbezogenen Lernens als Suche nach alternativen Diskursen des sprachen- *und* inhaltsorientierten Lernens dar.

2. Ziel(e) und Verfahren der Studie

Breidbachs Arbeit versteht sich dezidiert als Beitrag zur Theoriebildung des bilingualen Sachfachunterrichts und als Grundlagenforschung insofern, als sie sich dem Desiderat einer integrativen bilingualen Didaktik aus der Perspektive bildungstheoretischer und pädagogischer Reflexionen annimmt und damit „das Nachdenken über grundsätzliche didaktische und bildungstheoretische Fragen, die sich aus dieser Unterrichtsform ergeben, anregen und schärfen“ möchte (44f.). Das Anliegen der Studie ist somit weder die Theoriebildung zur gegenwärtigen Praxis des biliSFU noch sind es „Handlungsanweisungen für die konkrete Durchführung von bilinguaalem Sachfachunterricht“ (45). Vielmehr argumentiert Breidbach (27ff.) unter Verweis auf die „Demokratisierung“ (u.a. quantitative Ausweitung) des biliSFU und daraus resultierenden „neuen berufs- und bildungsbiografischen Risiken“ auf Seiten der Lehrenden und Lernenden für eine „zweifache Verpflichtung bilingualer Theoriebildung“, die sich zum einen auf die „pädagogisch-didaktische Binnendiskussion [und] das Verhältnis zur öffentlich-politischen Diskussion“ bezieht: „In beiden Bereichen“, so Breidbach, „geht es darum, eine wissenschaftliche Perspektive geltend zu machen, die sich nicht als wissenschaftlich ummanteltes Steigbügelhalten für eine etablierte Praxis oder eine bildungspolitische Programmatik

versteht“ (35). Die zweite Verpflichtung bilingualer Theoriebildung betrifft die Legitimationsgrundlage bilingualen Sachfachunterrichts als Unterrichtsform der öffentlichen Regelschule. Auch hier bedarf es, so Breidbach, einer eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung, um die Frage zu beantworten, „unter welchen Bedingungen und mit welchen Absichten und Zielsetzungen bilingualer Sachfachunterricht als Teil öffentlicher Erziehung gewollt und gerechtfertigt werden kann“ (36). Hieraus leitet Breidbach die Notwendigkeit einer integrativen Perspektive auf den biliSFU ab, die einerseits „die Integration der spezifischen Kategorien und Zentralbegriffe der beteiligten Fremdsprachen- und Sachfachdidaktiken zu einem gemeinsamen Begriff sprachlich-fachlicher Lernprozesse“ (40) leistet, die andererseits diesen Begriff „in einen Bildungsbegriff der mehrsprachigen Schule“ integriert und damit „über den bisherigen Frage- und Reflexionshorizont [der Einzeldidaktiken] hinausgeh[t]“ (40). Das Hauptanliegen der Arbeit, die „*Entwicklung einer Bildungstheorie des bilingualen Sachfachunterrichts*“ (44; Herv. i.O.), wird schließlich über die Verortung in einem umfassenden Forschungsprogramm zur integrativen bilingualen Didaktik (40ff.) konkretisiert.

Von „strukturbildende[r] Bedeutung“ (47) für Breidbachs Studie – und auch für deren Rezeption – sind schließlich seine Anmerkungen zum theoretischen Status und zur Methode der Untersuchung. So geht er im Anschluss an Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik von einem „zeitlichen und geltungstheoretischen Primat“ (Lange-wald 2001; 45) der Praxis aus; diese wird indes bei Breidbach als „*Praxis der Theoriebildung*“ (ebd.; Herv. i.O.) zur ‚Datengrundlage‘ der Studie. Auf dieser Ebene kann es, so Breidbach, jedoch kaum darum gehen, „die normativ[e] Gültigkeit der Argumentationsprämissen dieser Praxis“ unkritisch zu übernehmen. Vielmehr stellt es sich für Breidbach als „eine notwendige und bisher nicht geleistete Aufgabe [dar], die Geltungsbedingungen bilingualer Theoriebildung kritisch zu durchleuchten, mit dem Ziel, durch eine reflektiertere Praxis der Theoriebildung zu einer reflektierteren Unterrichtspraxis zu gelangen“ (46). Bevor sich der zweite Teil der Studie dem o.g. Anliegen einer bildungstheoretisch fundierten Modellbildung (-konstruktion) zuwendet, bildet diese, auf die Legitimität von Geltungsbehauptungen zielende, ‚radikale pädagogische Skepsis‘ (Fischer 1990; ebd.) das methodische Verfahren, mit dem im ersten Teil der Untersuchung eine ideen- und problemgeschichtliche Rekonstruktion des bilingualen Theoriediskurses unternommen wird, in der „die Grundlagen der gegenwärtigen didaktischen Theoriediskussion in ihren Argumentationsstrukturen und -prämissen erkennbar werden“ (47).

3. Struktur und Re-/Konstruktionsschritte

Das Ziel der Studie ist somit das einer zweifachen Systematisierung, die sich auch in der Gesamtstruktur der Arbeit widerspiegelt: Während Teil 1 (Kap. 2 und 3) mit dem Anspruch, „eine Orientierung in der (bundes-)deutschen Theoriedebatte zu ermöglichen“ (270), eine „rekonstruktive Systematisierung“ des bilingualen Theoriediskurses leistet, liegt mit Teil 2 (Kap. 4 und 5) eine „konstruktive Systematik“ vor, deren Anspruch es ist, „einen unter den Prämissen postmoderner Bildungstheorie konsistenten Entwurf einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts zur Diskussion zu stellen, der zwei Zentralbegriffe der Theoriebildung – Kultur und Wissenschaft – unter dem Leitkonzept der Reflexivität integriert“ (ebd.). Die dabei vollzogenen re-/konstruktiven Argumentationsschritte können und sollen hier nur sehr verknüpft dargestellt werden. Im Vordergrund steht die Absicht, Breidbachs Argumentation (in ihren Abgrenzungen und Anknüpfungen) nachvollziehbar zu machen sowie zur selbstständigen Auseinandersetzung mit der Untersuchung (insbesondere mit Teil 2) anzuregen.

3.1 Rekonstruktion des bilingualen Theoriediskurses

In Kapitel 2 und 3 rekonstruiert Breidbach zunächst zwei Grundlinien bilingualer Theoriebildung, die sich in thematischer und historischer Hinsicht sowie auch qualitativ in der Art und Weise der Theoriebildung unterscheiden. Für die historisch frühere Phase der ‚klassischen Theoriebildung‘ (Kap. 2) sind, so Breidbach, additive didaktische Entwürfe charakteristisch, die biliSFU entweder als ‚fachbezogenes Fremdsprachenlernen‘ oder als ‚fremdsprachigen Fachunterricht‘ konzipieren, wobei beide „Denkmodelle“ auf einem unvermittelten Nebeneinander von fremdsprachen- und sachfachdidaktischen Perspektiven basieren. Für jene Phase klassischer Theoriebildung, die sich weitgehend im Horizont fremdsprachendidaktischer Argumentationen bewegt, rekonstruiert Breidbach drei verschiedene „Begründungslinien“ zur Rechtfertigung des biliSFU: So bezieht sich, Breidbach zufolge, eine erste *bildungspolitische* Begründungslinie v.a. auf die Initiativen zur Europäisierung der Bildungspolitik seit den 1960er Jahren, während eine zweite *sprachenpolitische* Begründungslinie biliSFU als zentrales Element in der Förderung europäischer

Mehrsprachigkeit betrachtet. Schließlich entwirft eine dritte i.e.S. *fremdsprachendidaktische* Begründungslinie über die Kritik am regulären Fremdsprachenunterricht den bilingualen Sachfachunterricht als „Gegenentwurf zur Re-Philologisierung, als Antwort auf die Verkürzungen der audio-lingualen und audio-visuellen Methode und schließlich als Gegenbewegung gegen die Entpolitisierung des Fremdsprachenunterrichts“ (75). Vor allem im Rahmen des letztgenannten Diskurszusammenhangs, in dem biliSFU als ein „wichtiges ‚Denkwerkzeug‘ innerhalb der fremdsprachendidaktische Reformdebatte“ (ebd.) aufzufassen ist, werden das Immersions- und Vehikularsprachenmodell sowie das Bikulturalismusmodell entwickelt, die in der Studie als zwei „prototypische Modellvorstellungen“ dieser Phase diskutiert werden. Weder das Immersions- und Vehikularsprachenmodell noch das Bikulturalismusmodell erscheinen Breidbachs triftigen Argumenten zufolge (vgl. 76ff.) „geeignet, die Komplexität des bilingualen Sachfachunterrichts zu erfassen“ (82). So zeigen Breidbachs Analysen zum Beispiel, dass der zugrunde liegende Kulturbegriff und der Partnerschafts- und Völkerverständigungsbegriff des Bikulturalismusmodells „mit den konzeptuellen Anforderungen an ein zeitgemäßes Verständnis von Interkulturalität nicht kompatibel zu sein schein[en]“ (vgl. 80ff.). Die „Sichtbeschränkungen ‚klassischer‘ Theoriebildung“ werden somit zum einen darin ersichtlich, dass diese den fremdsprachendidaktischen Argumentationshorizont nicht überschreitet, zum anderen darin, dass „beide Modellrichtungen ihre Aussagen auf begriffliche Vorannahmen [gründen], die innerhalb der jeweiligen Modellbildungen nicht reflektiert werden“ (86).

An diese (und weitere) Kritik knüpft nun, der Darstellung Breidbachs folgend, die *zweite Grundlinie* – und gegenwärtige Phase – des bilingualen Theoriediskurses an, die durch den Denkmodus der ‚Integration‘ geprägt ist. Hier werden wiederum zwei Hauptströmungen der integrativen Theoriebildung (Kap. 3) unterschieden: Während im Zentrum der ersten Richtung die Frage steht, „wie sprachliches und fachliches Lernen als Aspekte ein und desselben Lernprozesses konzeptuell erfasst werden können“ (88) – es also um die „Integration sprachlichen und fachlichen Lernens“ geht –, bemüht sich ein zweiter Strang um die theoretische Integration „sprachlichen und (inter-)kulturellen Lernens“ (ebd.). Der Rekonstruktion beider Theoriestränge legt Breidbach „[d]as Strukturprinzip [...] der *zunehmenden Reflexivität*“ (89; Herv. i.O.) zugrunde, um eine „bestimmte Entwicklungslogik in Richtung reflexiver Theoriebildung sichtbar [zu machen]“ (ebd.).

So entwickelt der erste, die Integration sprachlicher und sachfachlicher Aspekte fokussierende Theoriestrang auf Grundlage eines funktional-pragmatischen Sprachbegriffs „lern-, schul- und schließlich bildungstheoretische Vorstellungen zur Rolle der Sprache in fachlichen Lernprozessen“ (88). Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Rezeption des BICS/CALP-Modells von Cummins, mit dem es möglich wird, „sachfachspezifische Kommunikationsfunktionen (Beschreibungen, Analysen, Schlussfolgerungen, Bewertungen, Kommentierungen etc.) als Dimensionen allgemeiner (kognitiv anspruchsvoller) sprachlicher Handlungsfähigkeit und damit zugleich als Formen sachfachlichen Lernens zu interpretieren“ (88). Darüber hinaus erfährt bilinguale Theoriebildung eine lerntheoretische Erweiterung, indem unter Bezugnahme auf Piaget und Vygotskij ein strukturgenetischer Begriff sachfachlichen Lernens als Veränderung kognitiver Konzepte – konkret: als kognitiver Übergang von Alltags- zu wissenschaftlichen Konzepten – entwickelt wird. In seiner normativen Wendung bedarf dieser lerntheoretische Zugriff auf sachfachliches Lernen (CALP als individuelle Sprachkompetenz, die in Form begrifflich-konzeptuellen Lernens erworben wird) jedoch einer schultheoretischen Legitimationsgrundlage (110ff.). Diese rekonstruiert Breidbach vor dem Hintergrund strukturfunktionalistischer Schultheorie zum einen auf der Ebene der Qualifikationsfunktion von Schule: Hier wird der Erwerb von CALP (über die Analogisierung von konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit mit dem BICS-/CALP-Ansatz) als „ein ‚kulturelles‘ Element des ‚notwendigen‘ Sprachgebrauchs von Kindern in literalen Gesellschaften“ (114) – d.h. als eine notwendig zu erwerbende Kulturtechnik (‚literacy‘) – begründet. Auf der zweiten Ebene der Integrationsfunktion von Schule konzipieren schultheoretisch argumentierende Ansätze auf Grundlage eines Begriffes von „Wissenschaft als Diskursgemeinschaft“ schulischen Fachunterricht als „sekundären Sozialisationsraum“, in dem fachliche Lernprozesse als „sprachlich vermittelte Sozialisationsprozesse“ (Zydatiß 2002; 157) zu verstehen sind. Die der schultheoretischen Argumentationsebene immanenten Widersprüche „zwischen Systemreproduktion und individueller Handlungsfähigkeit“ (116ff.) stellen, Breidbachs Rekonstruktion folgend, schließlich den Ausgangspunkt für bildungstheoretisch ausgerichtete Ansätze bilingualer Theoriebildung dar, die sich verstärkt dem Desiderat eines auf individuelle Handlungsfähigkeit bezogenen Begriffs fachlicher und allgemeiner Bildung für den biliSFU widmen. Exemplarisch diskutiert Breidbach hier den theoretischen und empirischen Zugriff der Bildungsgangforschung, an den im zweiten Teil der Studie angeknüpft wird. Im Vordergrund steht dabei u.a. die aus der empirischen Studie von Bonnet (2004) gewonnene Erkenntnis, dass – entgegen landläu-

figer Positionen, die aus der Spezifik des biliSFU eine automatische Initiierung von Reflexionsprozessen ableiten – biliSFU „aufgrund seiner Fremdsprachlichkeit das *Potenzial* zum reflexiven Kompetenzerwerb hat“, dieses jedoch didaktisch-methodisch „*explizit* angesteuert werden [muss]“ (126; Herv. i.O.).

Den zweiten, die konzeptuelle Integration von sprachlichen und (inter-)kulturellen Lernprozessen fokussierenden, Strang bilingualer Theoriebildung rekonstruiert Breidbach auf Grundlage eines „analytische[n] Instrumentarium[s]“, das er über die Differenzierung der vielfältigen „Rede[n] von Interkulturalität im Hinblick auf die verschiedenen unterliegenden Kulturbegriffe, die ethisch-normativen Implikationen in Interkulturalitätskonzepten sowie im Hinblick auf das Verhältnis von Kultur und Sprache“ (134) entwickelt. Dabei werden drei prototypische Kulturkonzepte unterschieden, wobei die bekannte Gegenüberstellung eines „essentialistisch-statische[n] Kulturbegriff[s]“ und eines „dynamische[n] Kulturbegriff[s]“ durch ein „diskursive[s] Kulturverständnis“ erweitert wird (128ff.). In gleicher Weise, so Breidbach, ist die gängige Unterscheidung zwischen einem universalistischen und einem relativistischen Grundverständnis von Interkulturalität durch ein „diskursives Interkulturalitätsverständnis“ erweiterbar (129). Dieses ermöglicht es, „kulturelle Systembildung und kulturelle Grenzen als Ergebnis gesellschaftlicher Diskurse und nicht als natürliche Gegebenheiten“ zu verstehen und macht es unmöglich, „von einem *ursprünglich* Eigenen bzw. ursprünglich Fremden auszugehen, das noch vor jeder gesellschaftlichen Zuschreibung läge“ (131f.). Oder anders formuliert:

[D]er Mensch [ist] ein ursprünglich Fremder [...], dessen Fremdheit in dem Maße schwindet, in dem er sich unterschiedliche Diskurse *aneignet*. Das Eigene muss der Mensch also erst erwerben. Interkulturalität bezeichnet [dabei] die im Laufe des Aneignungsprozesses immer wieder auftretende *Erfahrung von Fremdheit* im Sinne eines individuellen Differenzverhältnisses zu den Dingen und Diskursen der Welt [...]. [Insofern] bedeutet Perspektivenwechsel, die begrenzte Gültigkeit eines Diskurses im Verhältnis zu jeweils anderen Diskursen zu erkennen. Perspektivenkoordination bezeichnet folglich die Fähigkeit, zwischen Wissensformen oder Diskursen überzugehen“ (132).

Auf Grundlage dieser Überlegungen und Differenzierungen, die gewissermaßen schon einen Vorgriff auf Breidbachs ‚konstruktive Systematik‘ darstellen, rekonstruiert Breidbach vier Reflexivitätsstufen in der theoretischen Diskussion zur Integration sprachlichen und kulturellen Lernens in biliSFU. Hierbei stehen nach einer kritischen Auseinandersetzung mit didaktischen Ansätzen, die „Interkulturalität entweder als sprachliche oder als zeitliche Differenz“ verstehen, v.a. Modelle im Fokus, die Interkulturalität als „Pluralität von Erkenntnisweisen“ konzeptualisieren und „über die Kategorie der wissenschaftlichen Disziplin“ erschließen. So interpretiert bspw. Bonnet (2004) auf Grundlage eines diskursiven Kulturbegriffs „wissenschaftliche Disziplinen kulturanthropologisch insofern als Kulturen, als sie semantische Netzwerke darstellen, in denen durch ‚kommunikative Prozesse‘ [...] ‚konventionalisierte Bedeutungsmuster‘ [...] hervorgebracht werden“ (151). Somit wird interkulturelle Erfahrung „als die Begegnung von lebensweltlichen Verstehensmustern der Lernenden mit den spezifischen Sinnmustern wissenschaftlicher Disziplinen“ beschreibbar (151f.); zudem konkretisiert hier Breidbach bereits das ‚reflexive Moment‘ einer solchen didaktischen Perspektive als die Reflexion der „in wissenschaftlichem Wissen enthaltenen Geltungsansprüche und ihre[r] zumeist nicht mehr reflektierten sprachlich-kommunikativen Prämissen“ (153). „Das im Lernprozess anzustrebende Verhältnis der Lernenden zu kulturellen oder wissenschaftlichen Gegenständen lässt sich folglich als ein reflexives Verhältnis zu sprachlicher Praxis verstehen“ (163).

Aus der rekonstruktiven Systematisierung der zwei verschiedenen ‚Integrationsmodi‘ bilingualer Theorie entwickelt Breidbach abschließend zwei Vier-Ebenen-Modelle integrativer Theoriebildung, die in einem letzten Schritt aufeinander bezogen werden und das Reflexivitätspotential der diskutierten Ansätze in ihrer lern-, schul- oder aber bildungstheoretischen Grundorientierung verdeutlichen (vgl. 154ff.). Schließlich ist es dieser, in beiden Teildiskursen der integrativen Theoriebildung bereits angelegte „Topos der möglichen Reflexivität des bilingualen Sachfachunterrichts“ (88), der den Ausgangspunkt für den zweiten Teil der Studie bildet.

3.2 Konstruktion einer reflexiven bilingualen Didaktik

Auf Grundlage der rekonstruierten ‚Theoriebildungspraxis‘ zum biliSFU stellt Breidbach in Kap. 4 und 5 der Studie seinen ‚eigenen konstruktiven Beitrag zur Theoriebildung‘ (167) zur Diskussion, der die herausgearbeiteten Grundbegriffe des Theoriediskurses – Wissenschaft, Kultur und Sprache – sowie den zentralen Begriff der ‚Reflexivität‘

fokussiert. Folgende Leitfragen strukturieren dabei die Überlegungen und verdeutlichen, in welcher spezifischen Relation diese Kernbegriffe als Grundpfeiler einer bilingualen Didaktik miteinander in Bezug gesetzt werden: „Was ist ein am Diskussionsstand der Erziehungswissenschaft – und hier namentlich der Bildungstheorie – gemessenes zeitgemäßes Verständnis von Reflexivität? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die in der bilingualen Theoriebildung zentralen Begriffe des interkulturellen und fachlichen Lernens [...]“ (171)? Die bildungstheoretische Erschließung des Reflexivitätsbegriffs (Kap. 4) bildet somit die argumentationslogische Grundlage für die in Kap. 5 folgende reflexive Wendung und Ausarbeitung der inhaltlichen Zentralbegriffe ‚Kultur‘ und ‚Wissenschaft‘ als „wirklichkeitsstrukturierende Denkmodelle“ (169).

So entwickelt Breidbach zunächst im Anschluss an postmoderne erziehungswissenschaftliche Ansätze, die über die Problematisierung „der modernen, wissenschaftlich-quantifizierenden Vernunft, [...] des autonomen Subjekts als Agent seiner eigenen Bildung“ sowie „der reflexiven Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung“ (181f.) eine ‚radikalisierte‘ Neudeutung des Humboldtschen Bildungsbegriffs vornehmen, ein Verständnis von Bildung „als produktives Wechselspiel aus Entfremdung und Aneignung ohne Aussicht auf ein letztendliches Erreichen eines homogenen Zustandes zwischen Selbst und Welt“ (212). So stellt sich ‚Bildung‘ vor dem Hintergrund postmoderner Subjekt- und Gesellschaftsanalysen zum einen als „Subjektwerdung in einem zieloffenen Prozess“ (199) dar, „in welche[m] der Vorgang des Werdens eines Selbst- und Weltverhältnisses bewusst und damit reflexiv wird“ (197). Auch kann ‚Identität‘ bzw. ‚Identitätsbildung‘ aufgrund der Pluralisierung von Lebensformen und der „postmodernen Unsicherheitspermanenz“ (197) nicht mehr „als geschlossene Integrationsleistung“ verstanden werden, sondern „nur mehr als eine offene Struktur, die durch vielfache Übergänge und ein Nebeneinander scheinbar widersprüchlicher Elemente bestehen kann“ (196). Zum anderen führt die postmoderne Einsicht in die Pluralität von Wissensformen (Diskursen) und „Rationalitätstypen“ insofern zu einer konstruktiven Wendung des Bildungskonzepts, als dieses nun mehr „die Fähigkeit zur Anerkennung von Pluralität und Heterogenität der Sprachspiele und Diskursarten“ und „das ‚(Er-)Finden neuer Sätze‘“ (199) im Sinne neuer „Artikulationsmöglichkeiten für das gegenwärtig Ungesagte und Unsagbare“ (ebd.) miteinander verbindet. Über die Verknüpfung des Konzepts der ‚transversalen Vernunft‘ (Welsch) mit Helmut Peukerts bildungstheoretischen Überlegungen gelangt Breidbach schließlich zu einem Begriff transformatorischer Bildung (203ff.), mit dem die Konstruktivität des vorher skizzierten Bildungsbegriffs sowie die „praxisverändernd[e] Funktion von Reflexivität“ (203) hervorgehoben werden. So zielt transformatorische Bildung einerseits auf die Fähigkeit des Subjekts, „in Übergängen“ zu denken, d.h., „zwischen verschiedenen Rationalitätstypen abzuwägen [...] und überzugehen“ (Welsch 2002; 202); andererseits auf die Ermöglichung gesellschaftlicher bzw. kollektiver Lernprozesse im Zeichen der ‚reflexiven Moderne‘:

Bildung dürfte dann [...] nicht nur als Aneignung der Wissensbestände, Interpretationen und Regeln einer gegenwärtig bestehenden kulturellen Lebensform bestimmt werden, sondern auch als *Fähigkeit*, diese Lebensform, wenn sie sich selbst gefährdet, in ihren Strukturen und ihren herrschenden Regeln zu *transformieren*“ (Peukert 1998; 205).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird schließlich, so Breidbach, nicht nur der „Entwurf einer handlungstheoretischen Ethik der pädagogischen Interaktionsstruktur“ (208) möglich, sondern auch ein Verständnis von Bildung „als ein reflektiertes Sich-Verhalten zu einer Pluralität von Diskursen“ (ebd.). Für die institutionellen Rahmenbedingungen und die Konstruktion einer Didaktik des biliSFU hat dies folgende Implikationen: „Zur Möglichkeitsbedingung von Bildung in schulischen vermittelten Lernprozessen gehört eine strukturtransformatorische lernende Schule ebenso wie eine auf reflexive Strukturtransformationen zielende didaktische Theorie“ (210). Auch sind unter diesen Voraussetzungen reflexive Lernprozesse theoretisch so zu strukturieren, „dass in die Aneignung der Begriffe von Kultur und Wissenschaft die Befähigung zu einer Stellungnahme – die nunmehr ihrer Struktur nach als transformatorische zu denken ist – konstitutiv eingeschlossen ist“ (211). Vor allem aber steht damit die Frage zur Diskussion, wie die zentralen Begriffe des bilingualen Theoriediskurses – Kultur und Wissenschaft – „auf der didaktischen Theorieebene im Hinblick auf ihre Reflexivität reflektiert werden müssten“ (ebd.).

Im fünften Kapitel nimmt sich Breidbach folgerichtig der Aufgabe an, die auf diese Weise „[b]ildungstheoretisch begründete Reflexivität des bilingualen Sachfachunterrichts“ auf die „Aufklärung“ von ‚Kultur‘ und ‚Wissenschaft‘ als zentrale „Selbstverständigungsbegriffe“ (211) des bilingualen didaktischen Diskurses zu beziehen. Auf Grundlage des oben skizzierten Begriffs von Bildung als „Prozess des Reflexivwerdens von bzw. des reflexiven Umgangs mit Fremdheitserfahrungen“ (271) differenziert Breidbach in einem ersten Schritt zwischen einer inhaltlichen und

einer interaktionalen Dimension von Fremdheit und konkretisiert Bildung als Auseinandersetzung „mit gegenständlicher und personaler Fremdheit“ (212). Während die Ebene personaler Fremdheit „das Handlungsfeld der *pädagogischen Interaktion*“ (213) umfasst, bezieht sich die Ebene gegenständlicher Fremdheit auf „die in Lehr-Lernprozessen anzueignende Welt, die Erfahrungswelt der Dinge ebenso wie die Aussagesysteme der Wissenschaften, die eigene Kultur ebenso wie fremde Kulturen“ (Benner 1999; 213), d.h., auf „das Handlungsfeld der *didaktischen Konstruktion*“ (ebd.; Herv. i.O.). Auf diese Weise werden ‚Kultur‘ und ‚Wissenschaft‘ nicht nur „als *Objekte der Konstruktion* von Gegenständen“ (213, Herv. i.O.) interpretierbar, beide Begriffe sind nunmehr „als zwei unterschiedliche Arten von Fremdheitserfahrung“ (272) zu konzipieren. Zur Differenzierung gegenständlicher Fremdheit greift Breidbach in einem zweiten Schritt auf ein wissenssoziologisches Modell von Stenger zurück, dass Fremdheitserfahrungen nach einer „positionalen“ und einer „kognitiven“ Dimension unterscheidet (Stenger 1998; 218). Während sich die positionale Variante als „soziale Fremdheit“ auf die „soziale Stellung des Individuums“ (218) bezieht und sich „anhand der *Differenz von sozialer Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit*“ (ebd.; Herv. i.O.) ausdrückt, bezieht sich ‚kognitive Fremdheit‘ „auf persönliche Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Deutungssystemen von Wirklichkeit“ (ebd.) und ist durch das „Differenzmoment“ der „*kognitiven Vertrautheit und Unvertrautheit*“ gekennzeichnet. Diese zwei Dimensionen gegenständlicher Fremdheit „korrespondieren“, so Breidbach, „mit den in der bilingualen Diskussion zentralen kulturellen und fachlich-wissenschaftlichen Erfahrungsbereichen“ (220). Die für die weiteren Ausführungen grundlegende Schlussfolgerung lautet somit:

Für eine bildungstheoretisch-reflexiv ausgerichtete Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts kommt es also darauf an, die *Thematisierung von Kulturen* so zu inszenieren, dass *diese als positionale Fremdheitserfahrungen reflektierbar werden. Entsprechend gilt für die Thematisierung von Wissenschaften*, dass diese als *kognitive Fremdheiten* erfahrbar und reflektierbar werden (220f.; Herv. i.O.).

Für ‚Kultur‘ und ‚Wissenschaft‘, die als soziale und kognitive Fremdheit die „beiden wesentlichen Modi gegenständlicher Fremdheitserfahrung“ (272) darstellen, entwickelt Breidbach im Folgenden jeweils spezifische „Reflexionsdimensionen“ im Hinblick auf einen „bildenden Umgang mit Kultur und Wissenschaft“ und leitet daraus jeweils „Prinzipien der didaktischen Inszenierung“ (ebd.) ab.

Die „[r]eflexive Thematisierung von Kultur im Modus sozialer Fremdheit“ (221ff.) erschließt Breidbach zunächst über die kritische Diskussion der „Genese des modernen Kulturbegriffs“ (222ff.) und der „erkenntnistheoretische[n] Hintergründe des Kulturbegriffs“ (229f.). Hierbei werden als Reflexionsdimensionen v.a. der „metaphysische Gehalt des nationenbezogenen Kulturbegriffs“ (225ff.), die „ideologisch-politischen Rahmenbedingungen der *Normalisierung von Kultur*“ (226; Herv. i.O.) sowie die „Funktion des Kulturbegriffs als *Referenzrahmen*“ (229, Herv. i.O.) für die Erzeugung nationaler Identität auf den Ebenen der Sprache, Bildung, Kunst, Geschichte etc. rekonstruiert. Auch erweist sich die Argumentations- und „Prämissenstruktur der Rede von Kultur und Interkulturalität“ (229f.) insofern als problematisch und reflexionsbedürftig, als sich zum einen „Kultur im Sinne von Nationalkultur [als] ein Diskurskonstrukt“ (ebd.) darstellt, zum anderen das ‚klassische‘ Interkulturalitätsparadigma weiterhin im Paradox gefangen ist, (Kommunikations-)Probleme lösen zu wollen, die es über den Bezug auf statisch-essentialistische Kulturkonzepte selbst erst erzeugt (vgl. 230f.). Für die bilinguale Theoriebildung, so Breidbach, bedeutet ein „Festhalten an nationalen Konzepten sozialer Fremdheit [...], dass diese [...] zum Antiquariat der Industriegesellschaft [...] gerät und sich in ihren eigenen – unaufgeklärten – Begriffen verliert“ (233). Ein unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen angemessenes Fremdheitskonzept entwickelt Breidbach unter Bezugnahme auf das Transkulturalitätskonzept von Wolfgang Welsch und die theoretischen Positionen von Adelheid Hu (234ff.). Grundlegend sind dabei durch ‚Hybridität‘ gekennzeichnete, individualisierte kulturelle Identitätsbildungsprozesse sowie die Markierung von Interkulturalität durch die „*strukturelle Qualität* der Kommunikation“ (238; Herv. i.O.). Diese Überlegungen verdichtet Breidbach abschließend in „Inszenierungsprinzipien sozialer Fremdheit“ (242ff.) für einen bilingualen Unterricht, „in dem soziale Fremdheit unter transkulturellen Gesichtspunkten sowie unter Berücksichtigung des Dialogcharakters von Sprache erscheint“ (ebd.).

Die „[r]eflexive Thematisierung von Wissenschaft im Modus kognitiver Fremdheit“ (246ff.) nimmt ihren Ausgang im Prinzip der Wissenschaftsorientierung, das Breidbach unter Fokussierung der „Gegenwartsbedeutung von Wissenschaft“ (247) diskutiert und die dabei bereits in den 1970er Jahren vollzogene Abkehr von „abbilddidaktischen Ansätzen“ sowie die immanenten Bezüge von Wissenschaftsorientierung und politischer Bildung rekonstruiert. Auf

Grundlage neuerer wissenschaftspropädeutischer Ansätze, in denen die Pluralität von Erkenntnisformen und Rationalitätsmodi bzw. die ‚Aspekthaftigkeit‘ wissenschaftlichen Wissens bereits reflektiert wird, skizziert Breidbach eine „Reformulierung des historischen und erkenntnistheoretischen Status wissenschaftlichen Wissens“ (250ff.). Im Anschluss an die wissenschaftstheoretische Position des ‚Methodischen Kulturalismus‘ von Hartmann und Janich wird hier eine reflexiv-didaktische Perspektive erschlossen, die die Frage ethisch und politisch zu verantwortender Anwendung wissenschaftlichen Wissens in außerwissenschaftlichen Praxisfeldern berücksichtigt und sich von der Einsicht leiten lässt, „daß alles Wissen der Wissenschaften gesellschaftlich situiert, auf Handlungssituationen bezogen und auf Zukunft offen bleibt und daß die Basis wissenschaftlicher Rationalität intersubjektiv reflektiertes, normativ dimensioniertes kommunikatives Handeln ist“ (Peukert 1992; 253). Gleichwohl wird im Sinne einer transformatorischen Bildung hervorgehoben, dass „eine inhaltliche Bestimmung von Bildung, die sich im Einüben in bestehende Diskurse erschöpft“ (ebd.) gegenwärtige gesellschaftliche, ökologische, ökonomische u.a. Problemlagen unterschätzt. Über die Diskussion „[r]iskante[r] Wissenschaften als transformatorisches Moment“ (254ff.) und der „Pluralität der Diskurse als transversales Moment“ (257ff.) von Wissenschaftsdidaktik erschließt Breidbach Grundprinzipien einer „[t]ransformatorisch-transversale[n] Wissenschaftsdidaktik“ (259), deren „Dreh- und Angelpunkt“ es ist, wissenschaftliches Wissen „über den Weg der Reflexion wieder an dessen historische und soziale Vermitteltheit zurück zu binden, ihm gewissermaßen den Kontext wiederzugeben“ (ebd.). Das entscheidende Merkmal einer reflexiven Wissenschaftsdidaktik ist dabei, „die Qualität menschlichen Denkens und Handelns in wissenschaftlicher Erkenntnis und Kommunikation zu reflektieren und in unterrichtlichen Inszenierungen aufscheinen zu lassen“ (ebd.). Dabei geht es, so Breidbach, „nicht um ein Erlernen wissenschaftlicher Denk- und Erkenntnisweisen mit dem vorrangigen Ziel, diese selbst ausüben zu können, sondern um die Ausbildung der Fähigkeit, zu diesen in Distanz treten zu können“ (ebd.).

Diese Reflexionsdimensionen – „der erkenntnistheoretische Status moderner Wissensformen, die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit wissenschaftlichen Handelns sowie die Gültigkeitsgrenzen wissenschaftlicher Erkenntnis“ (260) – stellen nunmehr die Grundlage für Breidbachs Konzept einer bilingualen Wissenschaftsdidaktik dar, das als kategorienbasiertes „2-Ebenen-Modell zur didaktischen Reflexion von Wissenschaften als kulturelle Praxisformen“ (269) skizziert wird. Die (nicht im Detail zu erörternden) Reflexionskategorien beziehen sich dabei einerseits inhaltlich-konzeptionell auf die „Reflexion der strukturellen Bedingungen, die Wissenschaften in ihrer Eigenschaft als gesellschaftlich-historische Praxen eingeschrieben sind“ (260). Hier stellt Breidbach die Kategorien ‚Konstruktcharakter‘, ‚Geschichtlichkeit‘ sowie ‚Zweckgebundenheit‘ zur Diskussion (261ff.). Zum anderen wird die sprachlich-kommunikative Dimension fokussiert. Hier zielen die Kategorien der ‚Perspektivität‘, der ‚Diskurspluralität‘ und der ‚Interaktivität‘ auf die Reflexion der „Bedingungen sprachlicher Repräsentation, die sich aus der Eigenschaft wissenschaftlicher Erkenntnis als symbolisch vermittelte Praxisformen ergeben“ (ebd.). Über die Zusammenführung der zwei verschiedenen Kategorienebenen (Strukturbedingungen wissenschaftlicher Erkenntnis und kommunikativer Repräsentation) konstruiert Breidbach ein „sechsdimensionales“ Modell, in dem die erwähnten, nunmehr interdependenten Kategorien als „mögliche Betrachtungswinkel für ein und denselben Gegenstand oder ein und dasselbe Phänomen“ erscheinen. Im Zentrum des Modells stehen jedoch nicht wissenschaftliche Gegenstände oder Phänomene, sondern „Sprachexperimente“ (269). So leitet Breidbach aus der Beschäftigung mit beiden Modi gegenständlicher Fremdheitserfahrung auch folgende zentrale Erkenntnis ab:

[W]eder in dem einen noch dem anderen Fall [kommt] die Fremdsprache als solche als Reflexivität induzierendes Moment einer reflexiven Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts in Frage [...]. Vielmehr ist es in beiden Fällen der Rekurs auf historische und erkenntnistheoretische Aspekte der *Rede von Kultur bzw. Wissenschaften*, der sich als Ausgangspunkt reflexiv-didaktischer Inszenierung anbietet. Von Relevanz in beiden Fällen ist daher die *Reflexion der Sprachlichkeit in kulturellen Identitätsbildungs- und fachlichen Kompetenzerwerbsprozessen*. (272; Herv. i.O.)

4. Nachfragen und Resümee

Die vorliegende Besprechung hat sich bis zu diesem Punkt auf die zusammenfassende Darstellung der Hauptleistungen der Untersuchung – die Rekonstruktion des Theoriediskurses zum biliFSU und die Konstruktion einer reflexiven bilingualen Didaktik – beschränkt. In der Tat bietet Breidbachs Studie nicht nur „eine Möglichkeit, sich im Diskurs bilingualen Sachfachunterricht zu orientieren“, sondern auch „eine Möglichkeit, den Begriff der Bildung für eine Didaktik des bilingualen Sachfachunterricht greifbar zu machen“ (13; Herv. i.O.). In beiden Problembereichen

scheint der Erkenntniswert der Studie insbesondere für jene Mitglieder der *scientific community*, die Theoriebildung als legitimen Forschungsgegenstand verstehen, auf inhaltlich-begrifflicher und diskursstrukturierender Ebene erheblich zu sein. So kann Breidbachs Studie als Einladung verstanden werden, ‚Didaktik‘ als reflexive Wissenschaft zu betreiben, in der ‚Theorien‘ nicht vorschnell ihres handlungsorientierenden und ggf. -transformierenden Potentials entledigt werden und in der die theoretisch-reflexive Analyse zentraler Begriffe – inkl. ihrer Kontexte und der den jeweiligen Bezugsdiskursen zugrunde liegenden Prämissenstrukturen – nicht gescheut wird. Die Studie überzeugt insgesamt durch eine ebenso komplexe wie stringente Argumentationsstruktur und einen hohen theoretischen Abstraktions-/Reflexionsgrad bei gleichzeitigem Praxisbezug. Eine (sonst nicht unübliche) Kritik an der mangelnden Praxisrelevanz theoretischer Studien ist somit hier fehl am Platz. Eine gewisse Berechtigung scheinen indes folgende, die detaillierte Diskussion der Studie nicht ersetzende, Nachfragen zu haben: Inwiefern werden Breidbachs Überlegungen im zweiten Teil der Studie tatsächlich dem Anspruch an eine didaktische Grundkonzeption oder einem didaktischen Modell gerecht? (Jedoch: Was sind konsensfähige Kriterien der ‚Modellhaftigkeit‘ einer vorgelegten Argumentation?) Entspricht Breidbachs Verständnis von Reflexivität als Infragestellung der Strukturbedingungen und Prämissen wissenschaftlichen Wissens und kommunikativen Handelns tatsächlich einem „allgemeinen Begriff von Reflexivität in Lehr- und Lernprozessen“? Wie konsequent wird die Unterscheidung zwischen einer (deskriptiven) ‚rekonstruktiven‘ Systematisierung und einer (normativen) ‚konstruktiven‘ Systematik wirklich durchgeführt? Welche konzeptuellen Probleme bringt die Gegenüberstellung und Zuordnung von Kultur als sozialer Fremdheitserfahrung und Wissenschaft als kognitiver Fremdheitserfahrung mit sich? (Dazu: Aus welchen Gründen wird die reflexive Thematisierung von ‚Kultur‘ trotz des diskutierten *diskursiven* Kulturbegriffs auf dem Reflexionsniveau der *sozialen* Nicht-/Zugehörigkeit verortet?) Welche konzeptuellen Folgen bzw. Rückwirkungen hätte ein gleichzeitiges Ausführen der Stränge „gegenständlicher“ und „personaler“ Fremdheit mit sich gebracht? Schließlich: Führt die Integration der entwickelten bildungstheoretischen Perspektive auf zieloffene und nicht-affirmative kultur- und wissenschaftsbezogene Lernprozesse mit dem zuvor skizzierten Ansatz fremdsprachlichen Begriffs- und Konzepterwerbs nicht zu konzeptuellen Widersprüchen? (Dazu: Hier scheinen weitere Überlegungen und Untersuchungen notwendig, welche Wege die ‚Interimkonzepte‘ tatsächlich gehen bzw. welche anderen Wege – außer der (linearen) Transformation eines erstsprachlichen Alltagsbegriffs in einen fremdsprachlichen wissenschaftlichen Begriff – denkbar sind.).

Breidbach selbst gibt bereits einleitend zu bedenken, dass seine Arbeit zwei verschiedenen „Sprachspielen“ folgt und der Diskurswechsel von der Kritik gegenwärtiger Theoriebildung im Sinne der „kritischen Aufklärung theoretischer Geltungsprämissen“ (47) hin zur normativen Konstruktion „eines didaktischen Reflexionsrahmens als praktische Theoriebildung“ (ebd.) zur Folge habe, dass der zweite Teil der Arbeit (die ‚konstruktive Systematik‘) „nicht mehr zugleich ihre eigene Kritik als Kritik der Theoriebildung“ leisten könne. Dies sollte und konnte auch nicht das Anliegen dieser Besprechung sein. Deshalb bleibt auf wohlwollende Weise umso mehr zu wünschen, dass Breidbachs theoretischer Reflexionsrahmen „zum Gegenstand geltungskritischer Reflexion“ (ebd.) gemacht wird und sich zahlreiche FachvertreterInnen, auch im Bereich Landeskunde/Kulturstudien DaF, der Aufgabe des „Weiterdenken[s]“ (ebd.) annehmen mögen.

Literatur

- Benner, Dietrich (1999), ‚Der Andere‘ und ‚Das Andere‘ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* 45: 3, 315-327.
- Bonnet, Andreas (2004), *Chemie im bilingualen Sachfachunterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Fischer, Wolfgang (1990), Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 36: 5, 729-743.
- Küster, Lutz (2004), Einleitung: Interkulturelle Bildung und bilingualer Sachfachunterricht. In: Bonnet, Andreas & Breidbach, Stephan (Hrsg.), *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt/M.: Lang, 127-129.

- Langewald, Alfred (2001), Theorie-Praxis. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. 2 Bde. (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1520-1527.
- Peukert, Helmut (1992), Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderung der Gegenwart. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft. *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim, Basel: Beltz, 113-127.
- Stenger, Horst (1998), Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler. *Zeitschrift für Soziologie* 27: 1, 18-38.
- Welsch, Wolfgang (2002), *Unsere postmoderne Moderne*. (6. Aufl.). Berlin: Akademie Verlag.
- Zydati, Wolfgang (2002), Konzeptuelle Grundlagen einer eigenständigen Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts: Forschungsstand und Forschungsprogramm. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt/M.: Lang, 31-61.

Jan Paul Pietzuch
(Universität Bielefeld/Deutschland)