

Klasse im Fach Englisch sowie deren Motivation und Lernprozesse. Aushandlungsprozesse zwischen der Klasse und der Lehrkraft seien ebenso von Bedeutung wie die selbst verantwortete Gestaltung des Unterrichts, die den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung trage und somit ihre Motivation und Lernprozesse nachhaltig und erfolgreich unterstütze. Das empirische Vorgehen ist leider nur auf die Unterrichtserfahrungen mit einer eigenen Klasse bezogen, würde jedoch als empirisch gut fundierte sowie umfassender angelegte Studie sicherlich weitere spannende Ergebnisse bringen.

Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Spracherwerbsforschung, die Unterrichtspraxis, die Schulentwicklung, die Lehrerbildung sowie für die Curriculumentwicklung und Sprachenpolitik gezogen.

Insgesamt ist die Studie Weskamps zur Mehrsprachigkeit sehr breit angelegt und streift sehr unterschiedliche Bereiche, die mit der Thematik in Zusammenhang stehen. So erfahren Leserinnen und Leser Einzelheiten zur Sprachentwicklung auf Papua-Neuguinea, Hintergründe zum Broca- und Wernicke-Areal oder auch Details zum Sprechapparat der Neandertaler. Die einzelnen Bereiche sind jedoch trotz ihrer großen Breite sinnvoll auf Fragestellungen zur Mehrsprachigkeit bezogen und bieten einen interessanten Überblick über das Thema, so dass die Studie als informativ und gewinnbringend für eine interessierte Leserschaft empfohlen werden kann.

CHRISTIANE FÄCKE (AUGSBURG)

Stein, Barbara. ed. 2007. *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter*. Hamburg: Dr. Kovač, 220 p.

Das von Barbara Stein herausgegebene Buch *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen* perturbiert bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses zunächst durch die 13 zum Teil stark divergierenden Themenkomplexe zur Bildungspolitik, zu curricularen Konzepten oder auch zur E-Mail-Kommunikation, zur Sprachstandsmessung, zum Problem der Authentizität von Lehrmaterialien, zum Hörverstehen, zum bilingualen Spracherwerb oder zur Progression, die sich bei genauerer Betrachtung jedoch in positivem Sinne als Facetten der vielfältigen

Tätigkeits- und Veröffentlichungsfelder der Didaktikerin für „Übergreifende Fremdsprachendidaktik“, Heidemarie Sarter, erweisen, welcher die vorliegende Festschrift gewidmet ist.

Tatsächlich können die einzelnen Beiträge des interdisziplinären Bandes aus Deutschland, Frankreich, Italien, Kroatien, Malta, Polen und Südafrika, die sich über die verschiedenen Schularten von der Grundschule bis zum Erwachsenenalter erstrecken, je nach Interessenschwerpunkt des Lesers sowohl als in sich kohärente und fachdidaktisch interessante Texte als auch als komplementäre didaktische Aktualisierungen unter dem Fokus der Dialektik von Sprache und Kultur rezipiert werden. Die einzelnen Beiträge präsentieren Reflexionen und Ergebnisse aus nationalen und internationalen Forschungsprojekten und Studien, in denen sowohl der sozio-ökonomische Einfluss auf Sprachen als auch Probleme der sprachlichen Integration und der interkulturellen Kommunikation thematisiert werden.

Einige Aufsätze mögen auf Grund ihrer spezifischen Thematik nur einen kleineren Leserkreis tangieren, wachsen aber durch ihren Stellenwert für das Ganze über sich selbst hinaus, so etwa der Beitrag von **Blaženka Filipan-Žigniċ** aus Kroatien zu den „Germanismen in der kroatischen Sprache“ [23-42] oder die Ausführungen von **Gabriella B. Klein** und **Sandro Caruana** zum Thema der „Intercultural communication within institutional and bureaucratic settings – ‚adults-mobility‘ and ‚adults-in-contact-with-mobility‘ in Malta and in Italy“ [43-64].

Das von **Grażina Lewicka** vorgestellte „Konzept des diskursiven Zweitspracherwerbs“ [151-158] hebt zwar zunächst nur bereits bekannte didaktische Theoreme hervor, bringt diese aber klar und deutlich auf den Punkt und lehnt einen modularen Spracherwerb, in dem einzelne sprachliche Komponenten unabhängig voneinander agierten, stringent ab. Sprache wird, wie auch bei Bleyhl, der merkwürdigerweise nicht explizit erwähnt wird, als bio-psycho-sozialer Prozess beschrieben, d.h. als ein Zusammenwirken von physiologischen und geistigen Prozessen lebender Systeme, die sich in sozialer Interaktion befinden und dadurch Bedeutung aushandeln. Dieses geschieht aber grundsätzlich im mündlichen Diskurs, so dass Lewicka provokativ die Frage stellt, ob man beim Sprachenlernen überhaupt von „Interaktion, Kommunikation, Handlungsorientiert-

heit, Autonomie, etc“ reden könne, „wenn die Lernenden die ganze Zeit aus dem Buch lernen“ [155], da sprachliche Äußerungen immer in kommunikativen Ereignissen, d.h. Diskursen, hervorgebracht werden. Für den Unterricht bedeutet der diskursive Ansatz, dass die Lernenden ihre rezeptiven und produktiven Fertigkeiten immer in interaktiver an sinngenerierenden Lerninhalten orientierter Kommunikation erfahren, die durch die Ausarbeitung auch von Lernstrategien zur selbständigen Bedeutungsaushandlung führt, die sich auf ein kreatives und zielgerichtetes Handeln in der Lerngemeinschaft ausrichtet. Durch die Bezugnahme auf Foerster und Glaserfeld wird auch der systemische Ansatz transparent.

Andere Aufsätze illustrieren ergänzend die Ergebnisse von Sarters Forschungsaufenthalten in Südafrika, so etwa der Beitrag von **Ingrid Laurien** über die Erfahrungen von Studierenden in einem E-Mail-Tandem-Projekt mit der diversifizierten Zielkultur Südafrikas, welches kulturelle Wahrnehmung exemplarisch als vielschichtigen, dynamischen und multiperspektivischen Prozess beschreibt [65-80]. Dabei wird der tradierte Begriff der Landeskunde, verstanden als rein kognitive Wissensvermittlung objektivierbarer Kulturstandards, in einem dichotomen Modell von eigener Ausgangskultur und fremder Zielkultur unter Bezugnahme auf Welsch aufgelöst und im Sinne einer Kultursensibilisierung mit Blick auf ein transnational-transkulturelles Aushandeln von Kultur im dialogischen Prozess geöffnet. Durch die elektronische Interaktion zur Aushandlung kultureller Bedeutung mit ihren südafrikanischen Partnerinnen konnten die Potsdamer Studierenden die Erfahrung machen, dass Kulturen keine geschlossenen, homogenen, essenziellen Entitäten sind, sondern sich durch unterschiedliche ethnische, geographische, soziale und kulturelle Wertsysteme dynamisch und multiperspektivisch zu diversifizierten transkulturellen Gesellschaften entwickeln, die inhaltlich keine nationalen Werte mehr definieren können. Der Beitrag bestätigt damit aktuelle Tendenzen einer transkulturellen Didaktik, die neue hybride Kulturen beschreibt, für die der Begriff der Inter-Kulturalität nicht mehr ausreicht.

Auch **Carlotta von Maltzan** bezieht ihr Thema auf Südafrika, wo sie derzeit an der Universität Stellenbosch arbeitet. Sie untersucht exemplarisch erlebte Transkulturalität, indem sie die kulturübergreifenden Zusammenhänge anhand

der narrativen Konstruktion des Johannesburg-Romans „Stadt des Goldes“ von Norman Ohlers herausarbeitet [81-94].

Besonders hervorhebenswert scheinen uns schließlich noch die Beiträge von **Erika Werlen** zum „Zusammenwirken von Unterrichtsziel und Fachdidaktik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule“ sowie die exzellente Reflexion der Herausgeberin des Buches, **Barbara Stein**, zu dem Thema „Progression im Fremdsprachenunterricht – linear, spiralförmig, zyklisch, polyzentrisch, multidimensional?“, die schon Grund genug wäre, das Büchlein erwerben zu wollen.

Werlen orientiert sich bei der Formulierung der Unterrichtsziele für das frühe Fremdsprachenlernen zunächst an den Bildungsplänen 2001 und 2004 für Baden-Württemberg, die im Rahmen der lebendigen Mehrsprachigkeit Europas das Sprachhandeln in den Fokus der zu erzielenden Sprachlernkompetenzen rücken. Neben den traditionellen Bereichen Hören/Zuhören/Verstehen und Sprechen, Lesen/Verstehen und Schreiben wird das Kompetenzprofil von Grundschulkindern primär durch interaktive und sprachenlernstrategische Prinzipien beschrieben, die insbesondere das soziale Handeln in interkultureller Multiperspektivität in den Vordergrund stellen, um sich *kontextangemessen* zu verständigen. Einem modularen, Sprache auf das grammatikalische und lexikalische Enschlüsseln eines Codes reduzierenden Ansatz wird eine moderne sprachdidaktische Erwerbstheorie entgegen gesetzt, welche Sprache weitgehend ungesteuert als kulturellen Aushandlungsprozess von Bedeutungen versteht, die in keinem linear-additiven Verhältnis stehen.

Fachdidaktisch gestaltet sich ein an einem pragmalinguistischen Konzept orientierter Unterricht als Interaktionsraum auf einer Makro- (die Klasse als kleines Spiegelbild der Welt), Meso- (z.B. Gruppenarbeit, Sitzkreis, Vorlesen) und Mikroebene (Arbeitsaufträge, Aufgaben). Das Unterrichtsgeschehen muss für die Kinder sozial bedeutsam sein, damit sie in einem angemessenen Sprachlernkontext in gemeinsamer Interaktion durch immersiv-reflexives Lehren und Lernen dialogisch Sinn konstruieren lernen. „Sie lernen *in, durch und für die Interaktion*“ [103], indem sie durch Hypothesenbildung nicht nur in ein „Sprachbad“ eintauchen, sondern bewusst nach Lösungen suchen, so dass sich Immersion und Reflexion dialektisch ergänzen.

Trotz dieses deutlich an Krashen orientierten erwerbstheoretischen Ansatzes, der sich möglichst im Einklang mit außerschulischem Spracherwerb und Interaktionen entwickelt, schlägt Werlen einen partiellen Kompromiss mit instruktivistischen Prinzipien vor, da Sprachbegleitsforschungen deutlich herausgestellt haben, dass Kinder, bedingt durch die geringe Kontaktzeit mit der Fremdsprache, immer wieder nach explizitem Formtraining und Regelerklärung verlangen. Diesem Wunsch nach metasprachlichem Wissen nicht nachzugeben, so Werlen, wäre zumindest „unpädagogisch“ [106]. Kreativ-konstruktive und bedeutungsaushandelnde Interaktionen dürften dabei allerdings niemals durch eine falsch verstandene Normorientiertheit in den Hintergrund treten, da das Verstehen- und Kommunizieren-Wollen der Grundstein für ein lebenslanges Sprachenlernen bleibt.

Barbara Stein erörtert in ihrem höchst interessanten Beitrag über die „Progression im Fremdsprachenunterricht“ auf dem Hintergrund eines insbesondere philosophiegeschichtlichen Exkurses die Begründung und den Wandel des linearen Denkens. Ausgehend von der traditionell vorherrschenden Vorstellung eines gesteuerten Fremdsprachenunterrichts, der auf Grund seiner zeitlichen Planung eine lineare Progression in „Richtung auf ein anvisiertes Ziel hin“ [204] konzipiert, betrachtet Stein die Zeitwahrnehmung in unserer europäischen Kultur im Gegensatz zum Buddhismus oder Hinduismus und zu zahlreichen Naturvölkern als ein explizit linear gerichtetes Ordnungsprinzip. Entsprechend unserer jüdisch-christlichen Tradition unterliegt die Zeit der Vorstellung eines einmaligen und nicht wiederholbaren Phänomens, das neuplatonisch hierarchisierend und unter Bezug auf Augustinus an einem finalen Glückszustand ausgerichtet ist.

Ob also das Unterrichtsziel von seiner Finalität aus als etappenweise Annäherung an ein vorgegebenes Telos oder aus der Perspektive des Lerners als eine von einem ursprünglichen Ausgangspunkt her kausal bedingte Wissensanreicherung oder Kompetenzentwicklung betrachtet wird, so gestaltet sich die Zeit in beiden Fällen determinierend, und zwar kausal- oder teleologisch-linear. Im Unterschied zu Gott, der außerhalb der Zeit in Ewigkeit existiert, ist der Mensch der Zeit unterworfen und mit dieser Erkenntnis auch nach Kant a priori ausgestattet. Als reine Form der sinnlichen Anschauung kann Zeit nur als unendlich fortschreitende Linie konzipiert werden. In der Renaissance und Aufklärung

wurde Zeit ebenfalls als ständig wachsende und fortschreitende Erkenntnisentwicklung betrachtet.

Erst in der Moderne wird dieser Zeitpfeil durch Freuds Entdeckung des Unterbewusstseins oder die Rolle der Unschärferelation in der Quantenphysik wissenschaftlich in Frage gestellt; auch Kierkegaard löst die Hegelsche Vorstellung eines sich kontinuierlich entwickelnden dialektischen Geschichtsverständnisses auf, indem er Zeit vom Individuum her in ihrer Brüchigkeit durchschaut oder Jaspers von der Relativität alles Menschlichen ausgeht. – In der Sprachwissenschaft wird Saussures Prinzip des *caractère linéaire du signifiant* kritisch hinterfragt und bei Baudrillard durch eine endlose nicht lineare Vernetzung ersetzt. Die dekonstruktivistische Kopernikanische Wende des Zeichens, die Sinn nicht mehr positiv in der Referenz auf einen außersprachlichen Gegenstand, sondern nur noch negativ durch Abgrenzung gegen andere Zeichen definiert und dadurch den Referenzbezug auf die materielle Welt oder ein transzendentes Signifikat a priori verliert, findet in dem Beitrag keine explizite Erwähnung. Dennoch werden auch die Konsequenzen für die Literaturdidaktik erwähnt, so etwa wenn in der modernen Lyrik oder Erzählstruktur die traditionelle Wirklichkeitskohärenz aufgelöst wird oder interaktive Romane entstehen. Einen ontologischen Wahrheitsgehalt kann es in der Postmoderne daher nicht mehr geben.

Der von Postman und MacLuhan ausgelöste Wandel von der Buchkultur zur Bildkultur geht ebenfalls mit dem Wandel des Zeitbewusstseins von der linearen Wortfolge zum multidimensionalen Bild einher und löst entweder Heilsvisionen einer Mediengesellschaft im Informationszeitalter aus oder Gefühle der Apokalypse [208] durch die Risiken einer kognitiven Überlastung durch visuelle Reizüberflutung. Der Paradigmenwechsel in der Pädagogik erweist sich schließlich als ein Dilemma zwischen Fortschrittsglauben und Dekadenz: Ob sich der befreite Lerner in seiner subjektiven Wissenskonstruktion in einem offenen, handlungsorientierten Unterricht durch seine schöpferische Energie zum Prometheus aufschwingen kann oder durch fehlende soziale Kontrolle in den Tartaros hinabsteigt, wird, so denken wir, davon abhängen, ob die zu erlernenden methodischen und strategischen Selbstkompetenzen hinreichend entwickelt werden können, damit sich das Subjekt als Selbstzweck in der sozialen Interaktion neu ent-

werfen kann, ohne der Diktatur einer Konsumkultur in einer entlinearisierten Zeit durch die Totalität des Augenblicks zu erliegen.

Wenn die neuesten kognitionspsychologischen und neurobiologischen Prämissen auch ein selbstorganisiertes und konstruktivistisches Lernen favorisieren und wir mit Puren Progression auch in ihrer vertikalen Dynamik und Multidimensionalität betrachten, müssen wir dennoch zu bedenken geben, dass eine vernetzte Mehrdimensionalität, die qualitativ kaum mehr evaluiert werden kann, auch immer die Gefahr des Anarchischen in sich trägt. Didaktische Aporien sollen daher immer Anlass zu einem dialektischen Denken sein, das durch die Negation der Negation wieder eine positive Lernkultur entwickelt. Barbara Stein setzt sich durch die multidimensionale Vielfalt ihrer gedanklichen Verknüpfungen jedenfalls für die Auflösung einer *linearen* Monokultur des Denkens ein.

MANFRED OVERMANN (LUDWIGSBURG)