

'Englisch als Fremdsprache' auf dem global-lokalen Prüfstand

Susanne Ehrenreich¹

Nobody will seriously call into question the fact that English has now become the world's global lingua franca. The implications for the teaching of such a language, however, are still highly contentious among ELT (English language teaching) professionals. In my paper I want to examine recent trends in ELT demonstrating why the traditional paradigm of 'English as a foreign language' is no longer adequate and needs to be complemented by components which take into account the lingua franca uses of English worldwide. After a brief outline of the paper's conceptual framework I will consider the following ELT-related issues:

1. the contexts and the ways in which English is learned and used today
2. the most significant controversial conceptual issues
3. recent findings revealing the language attitudes of students and teachers of English.

Finally, preliminary suggestions are made for a lingua franca-inclusive re-orientation of ELT recommending an even greater focus on the strategic flexibility as part of the learner's communicative competence.²

1. Einleitung

Im Blick auf den Englischunterricht scheinen wir gegenwärtig in der glücklichen Lage zu sein, keinerlei Legitimationsnachweise erbringen zu müssen, denn in Gesellschaft, Bildungspolitik und Wirtschaft sind sich alle einig: "Englisch ist wichtig." Doch was genau ist mit der Kurzformel "Englisch" jeweils gemeint? Die Sprache Shakespeares, das Englisch der Briten, der Amerikaner, der Schotten, der Inder, oder Englisch als internationales Kommunikationsmedium, Englisch als Sprache der Pop- und Internetkultur, Englisch als Nachweis für den Lebenslauf? Die Bandbreite möglicher Antworten spiegelt die sich stark verändernden sprachlichen Realitäten in der heutigen, globalisierten Welt wider. Gleichzeitig wird deutlich, dass es für den Englischunterricht auf die didaktischen Grundfragen des "Was" und "Wozu" keine einfachen Antworten mehr gibt, es vielmehr unabdingbar ist, die Diskussion über Gegenstand und Zielsetzung des Faches voranzubringen. Es ist zu prüfen, ob die Grundannahmen des im Titel genannten traditionellen Paradigmas 'Englisch als *Fremdsprache*'

1 Korrespondenzadresse: Dr. Susanne Ehrenreich, Department für Anglistik und Amerikanistik, Ludwig-Maximilians-Universität München, Schellingstr. 3, D-80799 München, E-Mail: ehrenreich@lmu.de

2 Dieser Beitrag basiert auf einem Vortrag, der im Januar und Oktober 2007 mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung an den Universitäten Eichstätt-Ingolstadt und Gießen (im Rahmen des 21. DGFF-Kongresses) gehalten wurde. Ich danke den Gutachtern für wertvolle Hinweise zur Überarbeitung.

angesichts der komplexen englischsprachigen Wirklichkeit weiterhin Bestand haben können oder ob dieses Paradigma nicht durch eine adäquateres ergänzt, wenn nicht sogar ersetzt werden muss.

In diesem Beitrag möchte ich daher den Fragen nach Gegenstand und Zielsetzung des Englischunterrichts im Blick auf aktuelle Entwicklungen in der Englischdidaktik und darüber hinaus nachgehen. Dazu gehe ich wie folgt vor: Nach einer kurzen Skizzierung des theoretischen Rahmens sowie des traditionellen Unterrichtsparadigmas 'Englisch als Fremdsprache' werde ich aus ausgewählten englischdidaktischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern

1. Beobachtungen und Forschungsergebnisse zur Frage "Wo bzw. wie wird welches Englisch heute gelernt und angewendet?" zusammentragen,
2. einige zentrale konzeptuelle Diskussionen skizzieren,
3. sowie Forschungsergebnisse zum Thema persönliche Einstellungen von Studierenden und Lehrern zu verschiedenen Ausprägungen der englischen Sprache vorstellen.

In einem weiteren Schritt werden dann einige Konsequenzen für die Englischdidaktik und Lehrerbildung abgeleitet. Für eine Didaktik, die das Englische als plurizentrische Sprache und deren zentrale Funktion als globale *lingua franca* ernst nimmt, bedeutet dies neben einer grundsätzlichen Sensibilisierung für Variationsphänomene in den verschiedenen *Englishes* insbesondere eine varietätenflexible Schulung des Hörverstehens sowie die Ausbildung einer interkulturell informierten und strategisch flexiblen Kommunikationskompetenz (vgl. auch schon Burger 2000; Smith 1987a).

2. 'Englisch als Fremdsprache' oder welches Englisch? – Heuristische Kriterien

Um eine theoretische Verortung der im Folgenden diskutierten Ausprägungen des Englischen sowie der entsprechenden Lern- und Anwendungssituationen zu ermöglichen, ist Kachrus geopolitisches Modell zur Aus- und Verbreitung des Englischen, kombiniert mit McArthurs funktionalen Kategorisierungen, hilfreich (vgl. Abb. 1).³ Kachru und McArthur zufolge kann die englischsprachige Welt in

3 Auf die Kritik an Kachrus Modell und die zahlreichen Revisionsvorschläge soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

drei Kreise (Kachru 1982/92) und in folgende *Englishes* bzw. Sprecher-Gruppen (McArthur 1998) unterteilt werden:

<i>English as a native language (ENL)</i> / Kultursprache	(ca. 320-380 Mio.)
" <i>Inner Circle</i> " (GB, USA, Irland, Kanada, Australien, Neuseeland)	
<i>English as a second language (ESL)</i> / Zweitsprache	(ca. 300-500 Mio.)
" <i>Outer Circle</i> " (Indien, Hong Kong, Singapur u.a.)	
<i>English as a foreign language (EFL)</i> / Fremdsprache	(ca. 500 Mio.-1 Mrd.)
" <i>Expanding Circle</i> " (Deutschland, China, Japan u.a.)	

Abbildung 1: Modell der weltweiten Verbreitung des Englischen nach Kachru (1982/92) und McArthur 1998)⁴

In dem so genannten *Inner Circle*, zu dem Großbritannien, die USA, Australien etc. zählen, wird Englisch als Muttersprache bzw. Nationalsprache (*English as a native language / ENL*) erworben und gesprochen; in dem *Outer Circle*, zu dem die ehemals kolonialisierten Länder wie beispielsweise Indien, Singapur und Ghana gehören, wird Englisch von vielen Sprechern als Zweitsprache (*English as a second language / ESL*) gesprochen und häufig intranational genutzt. In dem so genannten *Expanding Circle* hingegen, zu dem Länder wie Deutschland und Japan gehören, wird Englisch traditionell als Fremdsprache (*English as a foreign language / EFL*) gelernt, zum Einsatz kommt die Sprache jedoch bei weitem nicht ausschließlich in Kommunikationssituationen mit Muttersprachlern des Englischen. Für die Kommunikation unter Nicht-Muttersprachlern, ob ohne oder auch mit Beteiligung von englischen Muttersprachlern, werden weitgehend synonym die Begriffe "Englisch als Globalsprache", "Englisch als *lingua franca* / *English as a lingua franca*" (*ELF*) oder "*English as an international language*" (*EIL*)⁵ verwendet (Gnutzmann 1999; Gnutzmann & Intemann 2005; Jenkins 2000).⁶

Ergänzend zu dieser Einteilung können die genannten Erscheinungsformen des Englischen hinsichtlich ihrer Normorientierung, dem Grad ihrer linguistischen Beschreibung und ihrer Funktion als Unterrichtsmodell wie folgt kategorisiert

4 Die Angaben zur geschätzten Größe der Sprechergruppen sind Crystal (2003: 61) entnommen. Auch wenn diese Zahlen aus einer Reihe von Gründen kontrovers diskutiert werden und nicht mehr als Näherungswerte sein können, bieten sie dennoch einen ersten hilfreichen Eindruck der ungefähren Größenordnungen der jeweiligen Sprechergruppen.

5 Allerdings wird beispielsweise der Begriff "international" (z.B. in *International Varieties of English / International English*) teilweise auch enger gefasst und entsprechend ausschließlich auf muttersprachliche Varietäten (Bauer 2003) bzw. auf die *Englishes* des Inner Circle und des Outer Circle (vgl. *International Corpus of English*) bezogen.

6 Der Begriff *English as a lingua franca* scheint sich in der internationalen Forschung durchzusetzen, doch die Diskussion um Standortbestimmungen und adäquate Terminologien hält weiter an (vgl. Seidlhofer erscheint).

werden. Zum einen gibt es die etablierten nationalen Varietäten des *Inner Circle*, insbesondere das britische und amerikanische Englisch, dessen jeweilige Standardvarietäten als normsetzend (*norm-providing*) gelten. Ein vergleichbarer Anspruch wird zunehmend auch den Varietäten der postkolonialen *Englishes*⁷ gewährt (vgl. Kortmann 1999: 226). Wurden diese noch bis vor wenigen Jahrzehnten als fossilisierte *non-native varieties* bzw. als *non-standard varieties* gesehen (vgl. Jenkins 2003: 32), die an den Normen des britischen Englisch gemessen und entsprechend als defizitär bewertet wurden, werden sie inzwischen als eigenständige nationale Varietäten, die ihre jeweils eigenen Normen und Standards entwickeln (*norm-developing*), anerkannt (vgl. Jenkins 2003: 16; Kortmann 1999: 225f.). Gegenstand linguistischer Forschung und Lehre ist dementsprechend nicht mehr nur das Englisch des *Inner Circle*, sondern seit einigen Jahrzehnten auch das Englisch, wie es in den Ländern des *Outer Circle* gesprochen wird. Als Leitmodell für den Englischunterricht weltweit dient in der Regel weiterhin das britische bzw. amerikanische Standardenglisch. Dessen Angemessenheit als Unterrichtsmodell wird jedoch in Ländern wie beispielsweise Indien zunehmend in Frage gestellt (vgl. Kachru 1991; Quirk 1990). Als höchst kontroverse Frage wird gegenwärtig diskutiert, wie und mit Hilfe welcher Konzepte das Englisch bzw. der Sprachgebrauch der Sprecher im *Expanding Circle*, die Englisch zwar als Fremdsprache lernen, zunehmend aber in der Kommunikation mit anderen Nicht-Muttersprachlern einsetzen, angemessen zu beschreiben ist (vgl. Seidlhofer 2001, 2004: 212, 2006, 2007: 309ff.). Ist dieses Englisch lediglich eine normabhängige (*norm-dependent*) Lernersprache bzw. Performanzvarietät, d.h. nicht mehr als eine mehr oder weniger erfolgreiche Annäherung an britisches oder amerikanisches Englisch? Oder muss ein neues Konzept des Englischen entwickelt werden, das dem tatsächlichen Sprachgebrauch als internationale Kontaktsprache Rechnung trägt (*English as a lingua franca / ELF*) und das vom muttersprachlichen Gebrauch (*English as a native language / ENL*) unabhängig ist (Seidlhofer 2001, 2007)? Eng verbunden mit einer solchen "reconceptualization" (Seidlhofer 2004: 212) des Englischen als *lingua franca* ist zum einen die Notwendigkeit der linguistischen Erforschung und Beschreibung dieses Sprachgebrauchs und zum anderen die Frage nach möglichen englischdidaktischen Konsequenzen.

Diese Kurzdarstellung der verschiedenen Ausprägungen des Englischen stellt die heuristischen Kriterien zur Verortung der im folgenden Abschnitt dargestellten Lern- und Anwendungskontexte bereit. Eine solche Verortung wird außerdem

7 Hierfür werden synonym die folgenden Begriffe verwendet: "ESL", Institutionalized/Indiginised Varieties of English (IVEs); Nativised Varieties of English (NVEs), and "New" Englishes" (Jenkins 2003: 90).

unterstützt durch die folgenden, in Anlehnung an Graddol (2006: 83) formulierten Leitfragen

- Welche Varietät des Englischen dient als Norm?
- Welche Inhalte und Kulturen stehen im Zentrum?
- Welche Fertigkeiten sind zentral?
- Welches Sprachniveau wird angestrebt?
- Wie erfolgt die Leistungsmessung?

Das traditionelle Unterrichtsparadigma 'Englisch als Fremdsprache' lässt sich damit ausgehend von Graddols Fragen für Deutschland wie folgt charakterisieren. Ursprünglich, d.h. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, war der Fremdsprachenunterricht primär kommunikativ ausgerichtet, im 19. Jahrhundert konnte er sich in der Konkurrenz zum altsprachlichen Unterricht aber nur behaupten, indem er die Idee der bildenden Funktion von Grammatik und Literatur übernahm. Heute stehen, nach etlichen historischen Pendelschwüngen, beide Ziele – nützlichkeitsorientierter Anwendungsbezug und Bildung – gleichermaßen im Zentrum des Englischunterrichts. Als Lernziel hinsichtlich der Aussprache, der Lexikogrammatik und der Pragmatik fungiert *English as a native language*; die sprachliche Bezugsnorm ist also der *native speaker*, allerdings ein idealisierter *native speaker*, der die Standardvarietät gepaart mit *Received Pronunciation* oder *General American* spricht. Bei der Leistungsmessung spielt Sprachrichtigkeit eine zentrale Rolle. Inhaltlich ist der Unterricht schwerpunktmäßig auf die so genannten Zielkulturen Großbritannien und USA ausgerichtet. Als kommunikative Zielvorstellung gilt die Kommunikation mit Muttersprachlern, diese Kommunikationssituationen werden daher häufig mit dem Konzept der Authentizität in Verbindung gebracht.

3. 'Englisch als Fremdsprache' auf dem Prüfstand – Eine Bestandsaufnahme

Kommen wir zur Frage "Wo und wie wird heute welches Englisch gelernt und angewendet?" Einige Lern- und Anwendungskontexte des Englischen sind im Folgenden in Form eines Überblicks aufgeführt:

- Englisch im Kindergarten und in der Primarstufe / *EYL (English for Young Learners)*
- Englischunterricht in der Sekundarstufe

- Bilingualer Sachfachunterricht / *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*
- Schülerbegegnungen, E-Mail-Projekte
- Studienaufenthalte im Ausland
- Englisch an deutschen Hochschulen
- Englisch in der Jugendkultur
- Englisch in den Medien
- Englisch im Beruf

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, macht dieser Überblick vor allem eines deutlich: Das Lernen bzw. der Gebrauch des Englischen erstreckt sich nicht mehr nur auf die Sekundarschulzeit, sondern mittlerweile auf fast alle Lebensphasen und Altersstufen sowie auf eine Vielfalt institutioneller und außer-institutioneller Kontexte.

3.1 Lern- und Anwendungskontexte des Englischen auf dem Prüfstand⁸

3.1.1 Englischunterricht in der Sekundarstufe

Betrachten wir zunächst den konventionellen Englischunterricht in der Sekundarstufe. Methodisch kommt dort theoretisch und gemäß offizieller Verlautbarungen beispielsweise in Lehrplänen zwar der kommunikative Ansatz zur Anwendung, in der Praxis weist der Unterricht meiner Erfahrung nach jedoch häufig noch eine starke Grammatikorientierung bei einer relativ geringen Fehler-toleranz auf. Dies hat nicht selten zur Folge, dass mancher Lerner regelrecht verstummt. Illustriert wird die Spannung zwischen den Lernzielen 'kommunikatives Sprachkönnen' und 'formbezogenes Sprachwissen' beispielsweise durch Berichte von Schülern, die nach einem Schuljahr im englischsprachigen Ausland zurückkehren und enttäuscht feststellen, dass die Verbesserung ihrer mündlichen Kommunikationskompetenz im Rahmen des gängigen Beurteilungssystems wenig honoriert wird.

Gestützt werden diese Beobachtungen eher anekdotischen Charakters durch Ergebnisse der Videostudie, die im Rahmen der deutschlandweiten Schul-

⁸ Die folgenden Ausführungen basieren, sofern sie (noch) nicht durch wissenschaftliche Untersuchungen belegbar und in der Literatur dokumentiert sind, auf meinen eigenen Erfahrungen als Lehrerin an Gymnasien und Realschulen in Baden-Württemberg und Bayern sowie auf Beobachtungen, die ich im Rahmen der universitären Lehrerbildung mache.

leistungsstudie *DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen International)* durchgeführt wurde (DESI-Konsortium 2006). Der in einhundertundfünf neunten Klassen videographierte Unterricht zeichnet sich durch eine recht niedrige Fehler-toleranz aus, jeder zweite Schülerfehler wird korrigiert. Gleichzeitig hält sich die Komplexität der mündlichen Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schülern offenbar sehr in Grenzen. Über den dreischrittigen, so genannten *IRF cycle (initiation-response-feedback)* hinaus gibt es kaum Interaktionen, die einem längeren Dialog mit mehreren Sprecherwechseln nahe kommen. Die begleitende Lehrerbefragung zeigt zudem, dass Kleingruppenarbeit im Englischunterricht eher die Ausnahme darstellt. Die Sprechzeit der Lernenden in der Fremdsprache ist dementsprechend gering. Laut *DESI*-Studie macht der Sprechanteil aller Schüler zusammen insgesamt weniger als ein Viertel der Unterrichtszeit aus (DESI-Konsortium 2006: 47), d.h. in einer durchschnittlichen Klasse kommt ein einzelner Schüler auf eine Sprechzeit von weniger als einer halben Minute pro Unterrichtsstunde.

Doch es zeichnen sich Veränderungen ab. In immer mehr aktuellen Prüfungsbestimmungen findet sich eine mündliche Komponente und der *backwash*-Effekt bewirkt dadurch möglicherweise allmählich eine veränderte Unterrichtspraxis.⁹

Betrachtet man die Rahmenrichtlinien und curricularen Vorgaben etwas genauer, ist dort im Blick auf den Gegenstand des Englischunterrichts eine gewisse Unentschlossenheit erkennbar: In den *Bildungsstandards* der KMK für den Mittleren Schulabschluss und im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* wird Englisch parallel zu Französisch als Fremdsprache beschrieben. Im aktuellen Bayerischen Lehrplan (ISB 2008) sowie in den *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA 2002)* bzw. in den daraus entwickelten *Bildungsstandards* für die Kursstufe hingegen wird Englisch nicht nur als Fremdsprache, sondern auch als Weltverkehrssprache dargestellt. Mehr als ein Etikett ist dies allerdings nur im Ausnahmefall (vgl. EPA 2002: 8). So wird das "Fachprofil Englisch" des bayerischen Lehrplans vollmundig mit dem Hinweis auf die Weltsprache Englisch und deren zentrale *lingua franca*-Funktion eingeleitet, in den Jahrgangsstufenplänen für das Fach Englisch finden sich dann aber nur zwei konkrete Verweise darauf (Klasse 5 und 10). Dort spielt die "Welt- und Verkehrssprache" Englisch lediglich als Wissensgegenstand eine Rolle, nicht jedoch im Kontext der sprachlichen Fertigkeiten. In Klasse 10 beispielsweise "reflektieren"

⁹ In Bayern ist dies beispielsweise an den so genannten Berufsoberschulen zu beobachten. Andererseits gibt es auch Hinweise darauf, dass die Vorbereitung auf die an bayerischen Gymnasien neu eingeführten mündlichen Klassenarbeiten von manchen Lehrkräften als isolierter unterrichtlicher Schwerpunkt über ein, zwei Wochen direkt vor diesen Leistungserhebungen erfolgt und dann wieder in den Hintergrund tritt.

die Schüler "die Rolle des Englischen als Welt- und Verkehrssprache" (vgl. ISB 2008).

Was Studierende an schulischen Lernerfahrungen in ihr Lehramtsstudium mitbringen, lässt auf eine nahezu ausschließliche Ausrichtung des schulischen Englischunterrichts an britischem und amerikanischem Standardenglisch schließen. Kaum ein Student bringt – aus der Schule – ein Vorwissen zu weiteren Varietäten geschweige denn der *lingua franca*-Funktion des Englischen mit (vgl. Abschnitt 3.3).

3.1.2 Bilingualer Sachfachunterricht auf Englisch / CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

Wenden wir uns einem weiteren schulischen Lernkontext zu. Bilingualer Sachfachunterricht oder *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, d.h. Sachfachunterricht, der in der Arbeitssprache Englisch erteilt wird, hat sich in Europa zu einem Erfolgstitel entwickelt. Auch das Primarenglisch oder *English for young learners*, das zum Teil in Verbindung mit einem Sachfach unterrichtet wird, ist hier mitzudenken. Empirische Evaluationsstudien wie beispielsweise die *DESI*-Studie (*DESI-Konsortium* 2006: 58ff.) belegen den hohen sprachlichen Lernertrag dieses Unterrichtsmodells, ein Blick auf die dokumentierten Unterrichtsprozesse legt folgende, etwas zugespitzt formulierte Schlussfolgerung nahe. Es scheint, als stelle der Bilinguale Sachfachunterricht / *CLIL* die konsequente Realisierung eines kommunikativen Unterrichts dar, wohlgerichtet im *Sachfach*-unterricht: "CLIL ... is regarded by some of its practitioners as the ultimate communicative methodology" (*Graddol* 2006: 86). Kommunikative Prinzipien wie Einsprachigkeit, *message before accuracy* und erhöhte Fehlertoleranz, *negotiation of meaning* erhöhen nicht nur den sprachlichen Input sondern auch einen auf Hypothesenbildung und *risk-taking* basierenden sprachlichen Output seitens der Schüler. Das folgende Ergebnis der *DESI*-Studie spricht für sich: "Schüler in bilingualen Klassen haben einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung in allen Bereichen." (*DESI-Konsortium* 2006: 60). Diese Entwicklung wirkt sich sprachlich positiv auf den Englischunterricht aus, "da die Schüler und Schülerinnen sehr viel stärker die Fremdsprache als Kommunikationsmedium erleben und verwenden" (*DESI-Konsortium* 2006: 58). Diese Beobachtungen sind allerdings noch sehr aus einer sprach- bzw. englischdidaktischen Warte formuliert. Die entscheidende Parallele des bilingualen Sachfachunterrichts zum Fremdsprachengebrauch in internationalisierten Studiengängen oder in der Berufswelt ist die *inhaltsorientierte* (und eben gerade nicht sprachorientierte) Kommunikation: "Sachfachunterricht in der Fremdsprache ist daher Einübung in den Ernstfall der Kom-

munikation, nämlich in dasjenige Verhalten, das die berufliche Verwendung einer Fremdsprache oder ihren Einsatz im Studium ... prägt. Die Sprache ist Kommunikationsmittel und nicht Übungsgegenstand" (*Klippel* 2002: 115).

Doch nicht nur der Englischunterricht profitiert, der englischbasierte bilinguale Sachfachunterricht kann sich auch zugunsten weiterer Fremdsprachen auswirken. So wurde in Baden-Württemberg schon 2001 die Überlegung angestellt, "ob bilingualer Sachfachunterricht nicht den traditionellen Unterricht in der ersten Fremdsprache nach einer gewissen Anzahl von Unterrichtsjahren ersetzen kann, um Raum zu geben für Möglichkeiten des Erwerbs einer weiteren Fremdsprache" (*Heil, Trenz & Waidelich* 2001: 6). Überlegungen dieser Art müssen nicht zuletzt wegen ihres außer- und nachschulischen Bezugs zur stets multilingualen Realität internationaler Kommunikation (auf Englisch oder in einer anderen Weltverkehrssprache) unbedingt weiterverfolgt werden (vgl. auch den Abschnitt 3.1.5 "Englisch im Beruf").

3.1.3 Englisch als Fremdsprache und Englisch als *lingua franca* bei Schülerbegegnungen und in E-Mail-Projekten

Der Schüleraustausch zwischen deutschen und britischen bzw. amerikanischen Schülern wird in Lehrplänen und in der englischdidaktischen Literatur häufig als "reale" oder "authentisch[e]" Sprachanwendungssituation¹⁰ bezeichnet, im Selbstverständnis vieler Englischlehrkräfte haben solche Begegnungssituationen einen hohen Stellenwert (vgl. *Ehrenreich* 2004: 365; *Müller-Hartmann & Grau* 2004: 3 mit Bezug auf *Byram & Risager* 1999: 121.140). Allerdings gehört diese klassische Form des Austauschs immer seltener zur Realität des Schullebens. In einer Reihe von Gesprächen mit deutschen Englischlehrern wurde mir mit Bedauern von den Schwierigkeiten berichtet, eine britische Partnerschule zu finden. Auf einer Konferenz zum Thema "Academic Mobility" im Jahr 2006 ging eine englische Kollegin sogar soweit zu behaupten, Schüleraustausch an englischen Schulen gebe es faktisch nicht mehr (persönliche Kommunikation, Sept. 2006). Die Gründe für die Schwierigkeiten, deutsch-englische Schulpartnerschaften aufzubauen und zu erhalten, sind vielfältig, der dramatische Rückgang des Fremdsprachenunterrichts an englischen Schulen ist nur einer davon, das

10 Vgl. beispielsweise das "Fachprofil Englisch" des aktuellen Lehrplans für bayerische Gymnasien: "Internationale Kontakte, z. B. in Form von Schüleraustausch oder Schulpartnerschaft, bieten Möglichkeiten der persönlichen Begegnung, in denen die Schüler ihre Sprach- und Kulturkenntnisse in realen Situationen anwenden können" (*ISB* 2008). Vgl. auch *Müller-Hartmann & Grau* (2004: 8): "Der beste Weg zum Aufbau einer interkulturellen Sprachkompetenz bleibt der direkte Austausch mit Sprechern der Zielsprache" (ähnlich auch *Zydati* 1998: 21). Interessanterweise wird bei *Müller-Hartmann & Grau* an anderer Stelle Authentizität auch in Zusammenhang mit der Kommunikation mit "anderen, nicht-muttersprachlichen kompetenten Sprecher / innen des Englischen" (2004: 3) gebracht.

große, weltweite Interesse an Partnerschaften mit englischen Schulklassen ein anderer. Festzuhalten ist, dass dergestalt zielsprachlich und zielkulturell ausgerichtete Austauschprojekte nicht mehr in jedem Fall zum Aufgabenfeld von Englischlehrkräften gehören. Intensiver Kontakt mit Sprechern einer *Inner Circle*-Varietät des Englischen bietet sich Schülern, die sich für einen mit dem Besuch einer Sekundarschule (z.B. *High School*) verbundenen Aufenthalt in einer amerikanischen, kanadischen, australischen etc. Familie entscheiden. Eine vergleichbar intensive Immersion in muttersprachlichem Englisch lässt sich im weiteren Lebenslauf nur noch selten realisieren (vgl. Rita Stegen, ehemalige Vorsitzende des Dachverbands gemeinnütziger Jugendaustausch-Organisationen (AJA), persönliche Kommunikation).

Interessante Entwicklungen zeichnen sich jedoch insbesondere auf dem Gebiet europäischer und internationaler Schülerbegegnungen ab. Sind dabei Sprecher von weniger verbreiteten Sprachen beteiligt oder handelt es sich um ein multilaterales Begegnungsprojekt (vgl. Grau 2001: 25ff.), kommt dabei häufig Englisch als gemeinsames Kommunikationsmedium zum Einsatz (vgl. auch Eitze-Schütz 2008). Ein vergleichbarer Trend – hin zur *lingua franca*-Kommunikation – zeichnet sich auch bei virtuellen Begegnungsprojekten per E-Mail ab.

Ob *lingua franca*-basierte Schülerbegegnungen aufgrund der weniger hierarchisch ausgeprägten Kommunikationskonstellationen ein besonderes Motivationspotential für Schüler bergen (vgl. Grau 2001: 210ff.), bedarf weiterer Untersuchungen. Wie die konkreten Kommunikationsprozesse von den Schülern gestaltet werden, welche Faktoren schließlich zu einem (Nicht-)Verstehen beitragen und was als situations- und kontextangemessenes kommunikatives Verhalten erlebt wird, auch das sind lohnende Fragen, nicht nur für die didaktische Forschung, sondern auch für die beteiligten Schüler selbst. Zwei weitere Themenkomplexe mit starkem Lebens- und Berufsweltbezug sind in diesem Zusammenhang bislang kaum beachtet worden. Internationale Schülerbegegnungen sind Sprachkontaktsituationen, die als Herausforderung Kompetenzen im Sprachenmanagement erfordern (welche Sprache ist in welcher Konstellation angemessen) und als Potential multilinguale Ressourcen mit sich bringen, d.h. gegebenenfalls strategisches *code mixing* und *code switching* erlauben. Wie und mit welchem Erfolg werden diese Herausforderungen bewältigt und wie werden diese Ressourcen in einer primär englischbasierten Kommunikationssituation genutzt?

3.1.4 Studienaufenthalte im Ausland

Auch bei studentischen Auslandsaufenthalten ist das Phänomen Englisch als internationale Sprache bzw. Englisch als *lingua franca* unübersehbar, denn in der Kommunikation unter internationalen Austauschstudierenden wird oft Englisch als

gemeinsame Sprache genutzt. Dies ist nicht nur in Deutschland und romanischen Ländern der Fall. Meine Studie zur Fremdsprachenassistenz (Ehrenreich 2004) zeigt, dass auch im englischsprachigen Ausland Englisch häufiger in der Kommunikation mit anderen internationalen Assistenten und Austauschstudenten als in der Interaktion mit Briten oder Iren usw. genutzt wird. Nur in dem zuletzt genannten Kontext, d.h. im Rahmen der Interaktion zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernern, kommt das traditionelle Verständnis der Anwendung des Englischen als *Fremdsprache* zum Tragen. Bei Studienaufenthalten im so genannten Zielsprachenland erweist sich daher die viel beschworene "Immersion" in muttersprachlichem Englisch in der Regel als rhetorisches Wunschbild. Die folgende Aussage einer ehemaligen Fremdsprachenassistentin in England ist keine Ausnahme: "Wahrscheinlich habe ich mit der Französin [gemeint ist die französische Assistentin an derselben Schule; S.E.] am meisten Englisch gesprochen" (Ehrenreich 2004: 226). Auch in interkultureller Hinsicht erscheint die Welt gemessen an den geläufigen Vorstellungen zum Auslandsaufenthalt verkehrt. Die intensivsten interkulturellen Erfahrungen werden innerhalb der internationalen Studentengruppen gemacht (de Federico 2008). Im Gegensatz dazu sind die Gelegenheiten zu einer erfahrungsbasierten Auseinandersetzung mit Repräsentanten der Zielkultur aufgrund der spezifischen Situation von Auslandsstudierenden, die soziologisch als temporäre Gäste am 'Rand' der Gesellschaft zu sehen sind, oft eher rar.

Interessanterweise verlieren laut Graddol (2006: 76f.) global gesehen britische und amerikanische Universitäten seit einigen Jahren an Attraktivität. Länder aus dem *Outer Circle* und dem *Expanding Circle*, deren Hochschulen englischsprachige Studienprogramme anbieten, hingegen steigen in der Gunst internationaler Studenten, so zum Beispiel Deutschland, Holland, Singapur und Südkorea (vgl. dazu auch das *ELFA*-Korpus / *English as a lingua franca in academic settings*). Studierende erfahren also im Kontext internationaler Kontakte, sei es im Ausland oder auch zu Hause, eine alle drei *Circles* übergreifende Vielfalt an englischsprachigen Varietäten.

3.1.5 Exkurs I: Englisch im Beruf – Eine Studie in internationalen Unternehmen

In vielen Berufen, insbesondere im Wirtschaftssektor ist Englisch integraler Bestandteil der internationalen Kommunikation und damit "a fact of life for many business people" (Nickerson 2005: 268). Daran besteht gegenwärtig kein Zweifel und daraus speist sich ein Großteil der gesellschaftsweiten Akzeptanz der eingangs genannten Aussage "Englisch ist wichtig" (vgl. Einleitung). Welches Englisch bzw. welche konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten in der Berufswelt

tatsächlich gebraucht werden, ist sehr viel weniger klar. Vieles, was darüber in den Medien zu lesen ist, bleibt häufig auf der Ebene des *native speaker*-orientierten Spekulativen (z.B. Lutz 2008; Magin 2008). Empirische Studien gibt es nur sehr wenige in diesem Bereich, ein Umstand, der angesichts der großen Schwierigkeiten des Feldzugangs zu international tätigen Organisationen nicht weiter verwundert (Yunick van Horn 2006). Diese Forschungslücke durch die exemplarische Untersuchung eines ausgewählten berufsweltlichen Anwendungskontextes zu schließen, ist Ziel meiner ethnographischen Studie "Englisch in internationalen Unternehmen" (Ehrenreich 2005, erscheint a und b). Im Zentrum dieser Studie steht zum einen die Erhebung und diskursanalytische Beschreibung der sprachlich-kommunikativen Erfordernisse auf den Führungsebenen zweier global agierender Technologiekonzerne mit Stammsitz in Deutschland. Zum anderen geht es um die Erhebung der Einstellungen der Beteiligten zu den dadurch bedingten sprachlichen Notwendigkeiten im Beruf. Die Datenerhebungsmethoden umfassen qualitative Interviews, Feldbeobachtungen, *Shadowing* einzelner Manager, Tonaufnahmen von Telefongesprächen, Besprechungen u.a. sowie die Dokumentation von E-Mails. Die Ergebnisse dieser ethnographischen Untersuchung eines konkreten berufsbezogenen Anwendungskontextes des Englischen haben eine hohe englisch- bzw. sprachdidaktische Relevanz und unterstreichen eindrücklich, wie wenig wir bislang über internationale Kommunikation und die Faktoren wissen, die in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen zu deren Gelingen beitragen. 'Englisch' umfasst in den beiden internationalen Unternehmen die *Englishes* aller Kreise (*Inner*, *Outer* und *Expanding Circle*) und aller Kompetenzniveaus. Diese Vielfalt erfordert von den Beteiligten eine hohe Flexibilität sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich. Darüber hinaus sind Kompetenzen im Sprachenmanagement gefragt, denn internationale Englisch als *lingua franca*-Kommunikation ist als eine mehrsprachige Kontaktsituation immer – mehr oder weniger hörbar – multilingual (Klimpfinger 2007). D.h. auch die beteiligten Muttersprachen spielen durchweg eine Rolle und müssen im Zusammenspiel mit dem Englischen je situationsangemessen koordiniert werden.

Die Kommunikationsprozesse im Unternehmen sind inhaltsorientiert – im Zentrum steht die konkret zu bearbeitende inhaltliche Aufgabe – und sie finden in der Regel unter großem Zeitdruck statt. Für Sprachplanung bleibt, sei es in Besprechungen oder in der E-Mail-Kommunikation, wenig Zeit. Von entscheidender Bedeutung ist die gegenseitige Verständlichkeit. Dementsprechend ist die diskursive Herstellung von Verständlichkeit und Verstehen im Kontext der englischbasierten, aber stets aus einer Vielfalt sprachlich-kultureller Quellen gespeisten Kommunikationssituationen eine fortwährende Herausforderung (vgl. Kachru & Smith 2008; Louhiala-Salminen et al. 2005; Nelson 2008). Die exonormative Orientierung an der Phonologie, Lexikogrammatik, Idiomatik und

Pragmatik des britischen oder amerikanischen Englisch¹¹ spielt bei der mündlichen und E-Mail-Kommunikation eine völlig nachgeordnete Rolle. Als Maßstab werden diese Normen lediglich angelegt bei Vertragstexten und aus Prestige-gründen bei öffentlichkeitswirksamen Texten wie beispielsweise Geschäftsbericht und Webauftritt (vgl. Seidlhofer, Breiteneder & Pitzl 2006: 8). Der kreative und damit endonormative Umgang mit der englischen Sprache in allen anderen Textsorten (*genres*) entspringt der Notwendigkeit, Inhalte in bestimmten hierarchischen Konstellationen international, d.h. über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg, und meist unter Zeitdruck kommunizieren zu müssen. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die neutrale Einstellung der untersuchten Führungskräfte und Ingenieure gegenüber dem Englischen als *lingua franca* und den damit einhergehenden Variationsphänomenen und Veränderungsprozessen. Die manchen Anglisten umtreibende Sorge um die Korruption des Englischen¹² (vgl. dazu auch Seidlhofer 2007, Seidlhofer in Schmundt 2008) ist international agierenden Führungskräften aus der Wirtschaft – bekannt ja –, aber fremd. Für mich, die 'fremde' Linguistin,¹³ barg diese emisch, d.h. an der Perspektive der Beteiligten interessierte Untersuchung zu Englisch als *lingua franca* in internationalen Unternehmen eine Reihe von Überraschungen und führte in der Konsequenz zu einer maßgeblichen Revision und Neubewertung meiner eigenen, philologisch geprägten Sichtweisen auf Sprache und Kommunikation (Ehrenreich erscheint b).

Eines ist Englisch als *lingua franca* in internationalen Unternehmen sicher nicht, eine "Hilfssprache" zur Kommunikation "einfache[r] Inhalte" (Busse 2007:

11 Die Begriffe 'exonormativ' und 'endonormativ' verweisen auf die Standards, an denen sich Varietäten bzw. Erscheinungsformen des Englischen ausrichten. Diese Ausrichtung erfolgt entweder exonormativ an den etablierten Standards des britischen oder amerikanischen Englischen oder endonormativ an den Standards und Normen der lokalen Varietät bzw. des lokalen Gebrauchs.

12 Vgl. dazu die in diesem Zusammenhang häufige zitierte Aussage von Görlach (2002: 12f.): "The demand for English will continue and possibly increase, which means that more and more people will acquire, broken, deficient forms of English which are adequate to the extent that they permit the communicational functions they were learnt for ... However, the incomplete acquisition reflected in such instances will never become the basis for a linguistic norm, which is, and has always been, based on the consent of the learned and guided by the accepted written norm, which has remained surprisingly homogenous around the globe... There is no danger of such deviant uses 'polluting' the standards of native speakers even if they become a minority in the global anglophone community. Int[ernational] E[nglish] will not be corrupted by such uses ..."

13 Sozialwissenschaftlich orientierte ethnographische Forschung hat die Untersuchung von Teilkulturen in der eigenen Gesellschaft zum Ziel. Im Zentrum stehen dabei "die Perspektive der Teilnehmer, ihre Wissensbestände und -formen, ihre Interaktionen, Praktiken und Diskurse" (Lüders 2000: 390). Ein Erkenntnisgewinn wird methodisch möglich durch den "fremden Blick" (Lüders 2000: 392) des Forschers – bedingt durch dessen tatsächliche Unvertrautheit mit dem Forschungsfeld oder auch methodisch konstruiert – auf die in diesen Teilkulturen praktizierten, aber nicht mehr reflektierten "Routinen und Selbstverständlichkeiten" der Beteiligten (Flick 1995: 76) sowie gleichzeitig durch die schrittweise Einnahme der Innenperspektive.

168 mit Bezug auf Gnutzmann 1999: 162).¹⁴ Um unfundierte Annahmen dieser Art aus der Welt zu räumen, bedarf es dringend zusätzlicher empirischer Forschung in weiteren vergleichbaren Anwendungskontexten.

3.2 Konzeptuelle Diskussionen in Applied Linguistics und in der Englischdidaktik

Wie wir sehen, wirken sich die sich global abzeichnenden Veränderungen im Gebrauch der englischen Sprache ganz konkret auch auf lokale Lern- und Anwendungskontexte aus. Der Sekundarstufenunterricht folgt weiterhin den Prinzipien des Paradigmas 'Englisch als Fremdsprache'. Schon im bilingualen Sachfachunterricht und im Schüleraustausch allerdings werden zusätzlich Dimensionen des Englischen als internationales Kommunikationsmittel erkennbar. Im Rahmen von Auslandsstudienaufenthalten und in einer Reihe von beruflichen Kontexten wird Englisch vielfach häufiger in seiner *lingua franca*-Funktion als in der Kommunikation mit Muttersprachlern genutzt.

Diese Veränderungen machen daher auch auf der konzeptuellen Ebene¹⁵ ein Umdenken dringend erforderlich. Die folgende Themenaufstellung lässt erahnen, dass das akademische Ringen um neue, adäquatere Konzepte und Ansätze äußerst kontrovers und oft auch ideologisch verläuft. Hier in Kürze einige der Punkte, die aus meiner Sicht neu bedacht werden müssen. Diese betreffen die Vielfalt der verschiedenen Erscheinungsformen des Englischen, die Zieldimensionen des Englischunterrichts sowie die Konzeptualisierung von Englischlernern.

Im Hinblick auf das Verhältnis der verschiedenen *Englishes* zueinander und deren Zusammenspiel mit anderen Sprachen stellen sich folgende Fragen:

- Gelingt die Etablierung der konzeptuellen Unterscheidung von Englisch als Muttersprache (*English as a native language*) und Englisch als inter-

14 Busse (2007: 168) gibt hier Gnutzmanns Darstellung nicht ganz korrekt wieder. Zwar definiert Gnutzmann (1999: 162) "a lingua franca" in der Tat als "auxiliary language" für Sprecher unterschiedlicher Muttersprachen. Er tut dies hier allerdings in Abgrenzung zu dem Konzept "English as a global language", das sich für ihn dadurch von English als lingua franca unterscheidet, dass auch Muttersprachen- und Zweitsprachensprecher beteiligt sein können. Diese Art der Kommunikation könne durchaus anspruchsvoll sein, allerdings ergeben sich Komplexität und Anspruch der Kommunikation in EGL, so die Argumentationslinie, weniger aus dem Inhalt als aus der impliziten oder expliziten Orientierung am *native speaker*-Standard. Der Gedanke, dass englischbasierte Kommunikation unter Nichtmuttersprachlern unabhängig von der Beteiligung von Muttersprachlern äußerst komplex sein kann, wird nicht aufgegriffen.

15 Damit sind in diesem Zusammenhang nicht Unterrichtskonzepte, sondern linguistische und englischdidaktische Konzepte, Kategorien und Terminologien gemeint sowie die damit verbundenen theoretischen Annahmen und Setzungen.

nationale *lingua franca* in dem von Brutt-Griffler (2002: 181) beschriebenen Sinne: "English as a national language is only the source of world language, not the world language itself" (vgl. auch Seidlhofer 2001)?

- Kann Englisch als *lingua franca* für seine Formen und kommunikativen Funktionen in vergleichbarer Weise Legitimität und Akzeptanz beanspruchen wie Englisch als Muttersprache und Englisch als Zweitsprache (Jenkins 2006: 164)?
- Welche Konzepte eignen sich zur adäquaten Beschreibung des Englischen als *lingua franca* und seiner Sprechergruppen (Seidlhofer 2007)? Etablierte soziolinguistische Konzepte wie *variety* und *speech community* sind aufgrund ihrer theoretischen Vorannahmen hierfür nicht geeignet. Diskutiert werden Konzepte wie beispielsweise *register* und *community of practice* (vgl. Ehrenreich erscheint a; Seidlhofer 2007).
- Stichwort "*linguistic imperialism*" (Phillipson 1992): Wird Mehrsprachigkeit durch die Globalsprache Englisch gefährdet oder vielmehr gefördert (Brutt-Griffler 2002)?

Auch hinsichtlich des Englischunterrichts ergibt sich aus einem Verständnis des Englischen als plurizentrische Sprache die Notwendigkeit der Umorientierung. Die grundlegende Frage nach Zielvorstellungen und Normen muss überdacht werden, entsprechend zeichnen sich daraus Implikationen ab für die Beschreibung mündlicher Kompetenz, für die inhaltlich-kulturelle Ausrichtung des Englischunterrichts sowie für Fragen der Leistungsmessung:

- Welche Zielvorstellung soll den Englischunterricht bestimmen? Soll der *native speaker* als Modell und die *native speaker*-Kompetenz als Zieldimension beibehalten werden, obwohl diese Ziele im bisherigen schulischen und universitären Englischunterricht nur von einem geringen Bruchteil der Lernenden erreicht werden (vgl. Graddol 2006: 83f.: "*Designed to produce failure*")? Oder wäre der *expert multilingual user of English*, der gelernt hat, Verständlichkeit (*comprehensibility and interpretability*, vgl. Kachru, Y. & Smith 2008: 59ff.) in interkulturellen Kontexten diskursiv herzustellen, ein adäquateres Modell?
- Kann weiterhin eine einzige homogene (bzw. eine nur zweifache, d.h. exklusiv auf britisches und amerikanisches Englisch ausgerichtete) *native speaker*-Standardvarietät als Norm den Englischunterricht bestimmen? Oder muss sich die globale Vielfalt des Englischen nicht auch in der Englischdidaktik in einem plurizentrischen Ansatz und entsprechend auch in der Normfrage widerspiegeln (Canagarajah 2006a)?

- Wodurch zeichnet sich mündliche kommunikative Kompetenz in internationalem Englisch aus (Leung 2005)? Welche Relevanz haben in diesem Zusammenhang Unterrichtsmaterialien, die auf Korpusdaten informeller muttersprachlicher Gespräche basieren (z.B. das *CANCODE Corpus*) und die gegenwärtig mit dem Etikett der "Real English Guarantee" (vgl. Carter & McCarthy 2006) beworben werden?
- Ist der inhaltliche Fokus auf die so genannten Zielkulturen in einem international ausgerichteten Englischunterricht weiterhin gerechtfertigt (McKay 2002)?
- Die in Unterricht und Lehrmaterialien oft postulierte Authentizität ist im Blick auf außer- und nachschulische Anwendungssituationen des Englischen neu zu denken (Seidlhofer et al. 2006: 6ff.). Authentisch, d.h. lebensweltlich real, ist für die Mehrheit der Lernenden die Verwendung des Englischen im Kontext internationaler Kommunikation, selbst in solch 'klassischen' Situationen wie beispielsweise einem Studium im englischsprachigen Ausland.
- Wie kann die Funktion des Englischen als internationale *lingua franca* im Rahmen der Leistungsmessung abgebildet werden? Dies schließt Inhalte und Formate internationaler Sprachzertifikate (z.B. *TOEFL* und *IELTS*) mit ein (Jenkins 2006; 2007). Die Frage, wie die Leistungsmessung einer plurizentrischen Sprache unter angemessener Berücksichtigung der verschiedenen nationalen Standard- sowie regionalen und funktionalen Varietäten erfolgen kann, ist in ähnlicher Weise auch von den anderen großen Weltverkehrssprachen (z.B. Spanisch, Französisch, Portugiesisch, Russisch, Chinesisch) zu lösen.

Schließlich ist auch ein Umdenken im Hinblick auf die beteiligten Lerner bzw. Sprecher der *Englishes* erforderlich:

- Sollen Lerner bzw. Anwender des Englischen bestrebt sein, ihre muttersprachliche Identität in der fremdsprachlichen Identität aufgehen zu lassen bzw. aufzugeben oder darf diese in englischsprachigen Anwendungskontexten weiterhin erkennbar bleiben (Jenkins 2007; McKay 2002)?
- Ist es vorstellbar, die – im Sinne der *interlanguage theory* (Selinker 1992) – dauerhaft defizitäre Konzeptualisierung selbst erfolgreicher Lerner durch ein positives Konzept zu ersetzen (Jenkins 2006: 167)?
- Möglicherweise unterstützt eine nicht-defizitär ausgerichtete Sicht auf die Lerner auch einen Perspektivenwechsel bei den Lehrenden. Der Fokus im

Selbstverständnis könnte sich verlagern von der "Korrekturinstanz" (vgl. Tönshoff 2005: 6)¹⁶ hin zum 'Sprech-Erzieher' im wörtlichen Sinne (vgl. den *facilitator* im kommunikativen Ansatz). Die Erhöhung der Sprechzeit der Lerner ist eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung einer hohen Sprechkompetenz im Englischen. Die *DESI*-Studie zeigt, wie viel Nachholbedarf in diesem Bereich besteht (vgl. auch Tschirner 2008: 202).

Diese knappe Skizzierung kontroverser Punkte lässt erkennen, dass nicht wenige der traditionellen Grundannahmen des Englischlernens angesichts veränderter Lern- und Anwendungskontexte überdacht werden müssen. Auch in der Aus- und Weiterbildung von Englischlehrkräften sollten diese Fragestellungen in sehr viel stärkerem Maße als bisher berücksichtigt und reflektiert werden, selbst wenn dies zunächst tatsächlich eher in Form offener Fragen geschehen muss, da Antworten in Form gesicherter Wissensbestände noch kaum vorliegen.¹⁷ Bleibt die Diskussion der skizzierten Punkte aus, besteht die Gefahr, dass der institutionelle Englischunterricht mittelfristig zu einem zwar traditionsbewussten, aber von der sprachlichen Realität entfernten didaktischen Fossil wird.

3.3 Exkurs II: Forschungsergebnisse zum Thema persönliche Einstellungen zu Englisch

Allerdings zeichnet sich im Blick auf die anstehenden konzeptuellen Herausforderungen und die sich daraus ergebenden didaktisch-methodischen Konsequenzen ein mögliches Problem ab. Aus der Lehrerbildungsforschung ist bekannt, wie entscheidend persönliche Einstellungen und Überzeugungen das Lehrerhandeln beeinflussen (z.B. Appel 2000; Caspari 2003). Bei (Fremd-)Sprachenlehrern bestimmen die Spracheinstellungen (*language attitudes*) ganz wesentlich Inhalt und Methode des eigenen Unterrichts. In der Spracheinstellungsforschung lassen sich nun einige Trends erkennen, die in diesem Zusammenhang bedeutsam

16 "Die Forschungsarbeiten zur Einstellung von Lehrenden zur Korrektur ... zeigen ..., dass grundsätzlich eine positive Haltung gegenüber Korrekturen vorherrscht. Dies erstaunt nicht, denn die Rolle einer Korrekturinstanz kann als eine zentrale Komponente des beruflichen Selbstkonzepts von Fremdsprachenlehrern gelten" (Tönshoff 2005: 6).

17 Vgl. dazu Seidlhofer (2004: 227): "All these developments are bound to affect teacher education in a major way. Teachers of English need to understand the implications of the unprecedented spread of the language and the complex decisions they will be required to take. While in a traditional foreign language teaching framework it has been possible to rely on fairly clear and stable norms and goals, these certainties have been called into question by the recognition of the global *lingua franca* role English has to serve. As a result, the teaching of English is going through a truly postmodern phase in which old forms and assumptions are being rejected while no new orthodoxy can be offered in their place."

sind. Zum einen scheinen Englischlehrkräfte und Anglisten sehr konservative Einstellungen zu hegen, was bestimmte Formen der Variation im Englischen angeht (vgl. Seidlhofer 2007). Zum anderen verdichten sich die empirischen Hinweise darauf, dass sie, die Philologen, sich in dieser Einschätzung von Nicht-Philologen, d.h. von Personengruppen, in deren Beruf Sprache bzw. Englisch nicht den primären Inhalt darstellt, stark unterscheiden.

Diese Trends sollen im folgenden Forschungsüberblick genauer beleuchtet werden. Die vorgestellten Arbeiten befassen sich mit den Spracheinstellungen von deutschen Englischlehrern (Decke-Cornill 2003), deutschen Lehramtsstudierenden des Faches Englisch (Ehrenreich 2004, 2008; Grau 2005), nicht-muttersprachlichen Englischlehrern weltweit (Jenkins 2007), Studierenden der Anglistik und anderer Fächer (Erling 2005) sowie Philologen, Soziologen und Physikern an europäischen Universitäten (Mollin 2006).

In Decke-Cornills (2003) qualitativer Studie wurde jeweils eine Gruppe von Gymnasiallehrern (N=6) und Gesamtschullehrern (N=10) zu ihren Einstellungen zu Englisch als globaler *lingua franca* und möglichen didaktischen Implikationen für den Englischunterricht und die Lehrerbildung befragt. Diejenigen Lehrkräfte, die – ursprünglich motiviert durch ihre Vorliebe für England oder Amerika – ein anglistisches Studium absolviert hatten (d.h. die Gymnasial- und einige der befragten Gesamtschullehrer), stehen einer Umorientierung des Englischunterrichts hin zu einem stärkeren Einbezug des Englischen als *lingua franca* sehr skeptisch gegenüber. Die Gymnasiallehrer halten weiterhin an einer Ausrichtung des Englischunterrichts an der britischen und amerikanischen Zielkultur und an der *native speaker*-Norm fest. Einzig eine Erweiterung des rezeptiven Repertoires an verschiedenen *Englishes* kommt für sie in Betracht. Die meisten Gesamtschullehrkräfte hingegen, vor allem diejenigen mit einem Abschluss in nicht-anglistischen Fächern, begrüßen eine globalere, d.h. weit über die britische und amerikanische Kultur hinausgehende und stärker an den zukünftigen kommunikativen Bedürfnissen ihrer multikulturellen Schülerschaft orientierte Neuausrichtung des Englischunterrichts. Was genau unter Englisch als *lingua franca* zu verstehen ist und wie ein daran orientierter Unterricht aussehen könnte, ist für die befragten Lehrer aber eine offene Frage. In der Lehrerbildung wurden diese Fragen zu ihrer Zeit nicht thematisiert.

Graus Fragebogenuntersuchung (Grau 2005), durchgeführt an der Universität Gießen mit 231 Lehramtsstudierenden des Faches Englisch im ersten Semester, knüpft nahtlos und quasi spiegelbildlich an Decke-Cornills Studie an. Sie untersucht, ob und auf welche Weise der internationale Charakter des Englischen im Englischunterricht an deutschen Schulen und in der Lehrerbildung berücksichtigt werden sollte. Die Studienanfänger bestätigen, dass die globale Dimension des Englischen in ihrem schulischen Englischunterricht kein Thema war. Über

Australien hinaus erstreckte sich laut Aussagen der Studierenden der 'plurizentrische' Horizont ihres Englischunterrichts in der Regel nicht. Diese schulbiographischen Erfahrungen angehender Englischlehrer, dies betont Grau zu Recht, müssen in der Lehrerbildung unbedingt zur Kenntnis genommen und reflektiert werden. Schließlich bestimmt diese "*apprenticeship of observation*" (Lortie 1975, zitiert in Grau 2005: 271) die schul- und unterrichtsbezogenen Einstellungen von angehenden Lehrkräften ganz entscheidend.¹⁸ Vor diesem Hintergrund lässt sich dann auch die von Grau festgestellte – und in anglistischen Seminaren anhand von Graus Fragen (2005: 265-269) leicht replizierbare¹⁹ – Kluft zwischen theorie- und (schul-)praxisbezogenen Einstellungen gegenüber Englisch als internationaler Sprache erklären. Ausgehend von ihren eigenen internationalen Erfahrungen zeigen viele Studierende bei abstrakt gehaltenen Fragen eine grundsätzliche Offenheit, was die stärkere unterrichtliche Berücksichtigung des Englischen als Medium der internationalen Kommunikation angeht. Bei konkreten Fragen aber, beispielsweise zum Umgang mit ausgewählten 'typischen' Aussprache- und Grammatikfehlern (z.B. th-Laute, *if-clauses*), die der bisherigen *lingua franca*-Forschung zufolge in internationalen Kontaktsituationen jedoch kein Kommunikationshindernis darstellen, sieht dies ganz anders aus. Die Befragten fallen hier zurück auf ihre schulbiographisch geprägten, d.h. an *native speaker*-orientierten Vorstellungen von Korrektheit, und auf ihr daraus abgeleitetes Selbstverständnis als zukünftige Englischlehrer (vgl. oben Tönshoff 2005: 6 zur Rolle der Korrekturinstanz im beruflichen Selbstkonzept von Fremdsprachenlehrern.)

Diese konservative Einstellung gegenüber Englisch als *lingua franca* ist ein wiederkehrendes Ergebnis vergleichbarer Studien (Murray 2003; Sifakis & Sugaris 2005; Timmis 2002; vgl. Jenkins 2007, Kapitel 4). Allerdings scheinen nicht-muttersprachliche Englischlehrer stärker am *native speaker*-Ideal und den entsprechenden Normen festzuhalten als englischsprachige Lehrkräfte (Murray 2003; Timmis 2002).

Auch die bislang umfassendste Studie zum Thema, *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, von Jenkins (2007) bestätigt dieses Gesamtbild. Die Datengrundlage bilden hier 326 Fragebögen von vorwiegend nicht-muttersprachlichen angehenden und schon im Beruf stehenden Englischlehrkräften sowie 17

18 Vgl. Schocker-von Dittfurth (2001: 72) zu "Unterricht" als "Aktualisierung der apprenticeship of observation": "Die schulischen Lernerfahrungen der Studierenden ... prägen maßgeblich deren Vorstellungen von den Lernmöglichkeiten im Klassenzimmer."

19 In insgesamt drei von mir durchgeführten Seminaren an den Universitäten München und Eichstätt wurden Graus Fragen den Studierenden vorgelegt, nachdem eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Englisch als globale *lingua franca* stattgefunden hatte. Die Trends, die in den Antworten der Studierenden dabei erkennbar werden, sind erstaunlich uniform (vgl. Seminarunterlagen der Verfasserin).

qualitative Interviews mit nicht-muttersprachlichen, vorwiegend asiatischen Englischlehrerinnen. Englisch als *lingua franca* bzw. eine regional gefärbte Aussprache des Englischen wird von den Befragten vorwiegend negativ bewertet, bevorzugt werden als persönliches Lernziel und als Modell für den Unterricht das britische und amerikanische Standardenglisch. Dass Englischlehrkräfte (noch) stark traditionell geprägte Vorstellungen von der englischen Sprache haben und diese nahezu ausschließlich mit *Inner Circle English* gleichsetzen, ist ein wichtiges Ergebnis der Studie, das von den an der Englischlehrerbildung Beteiligten ernst genommen werden muss. Um Englischlehrkräfte mit den unterrichtspraktischen Implikationen des Englischen als globaler *lingua franca* nachhaltig vertraut zu machen, braucht es angesichts ihrer persönlichen Spracheinstellungen in der Tat "more than a basic introduction to the notion of 'varieties of English'" (Jenkins 2007: 102).

Insgesamt ist Jenkins' Studie nicht ganz unproblematisch. Die ausbildungsbiographischen Prägungen, d.h. die im Zuge der verschiedenen Ausbildungsphasen erworbenen Inhalte und Wertvorstellungen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen, die das Denken und Handeln von (angehenden) Englischlehrkräften maßgeblich mitbestimmen, werden nicht ausreichend bei der Interpretation der Daten berücksichtigt. Da sowohl die oben genannte *apprenticeship of observation* der eigenen Schulzeit als auch die Studienabschluss- und Berufseingangsprüfungen (noch) unter einem konservativen Vorzeichen stehen und es hierbei um nicht weniger als den Zugang zu beruflichen Möglichkeiten geht (*gatekeeping*), ist eine konservative Einstellung der Englischlehrer wenig verwunderlich. Besonders spannend sind vor diesem Hintergrund diejenigen Stimmen in Jenkins' Studie, die eine positive, dem Konzept und der Realität des Englischen als *lingua franca* aufgeschlossene Haltung erkennen lassen. Diese ersten positiven Stimmen, die in den Daten deutlich erkennbar sind, werden aber von Jenkins auffallend wenig gewürdigt, um nicht zu sagen, übergangen.

Das größte Problem der Studie liegt aber darin, dass nicht-muttersprachliche Englischlehrer als Sprecher bzw. Anwender (*speakers / users*) des Englischen als *lingua franca* dargestellt werden, ohne dass diese Setzung konzeptuell begründet und empirisch überprüft wird. Zur Erläuterung dieses Kritikpunkts muss kurz auf die Entwicklung der konzeptuellen Diskussion in der Englisch als *lingua franca*-Forschung eingegangen werden: Da in internationalen Kommunikationssituationen anders als bei Fremdsprachenlernern nicht die Verbesserung der Sprachkompetenz, sondern die Kommunikation von Inhalten im Vordergrund steht, erscheint es unangemessen, die beteiligten nichtmuttersprachlichen Akteure weiter als *Lerner* des Englischen zu kategorisieren. Stattdessen wird für eine Definition der "speakers of lingua franca English as language users in their own right" plädiert (Seidlhofer 2004: 209).

Parallel hierzu müsste meines Erachtens jedoch geprüft werden, ob nicht auch eine konzeptuelle Unterscheidung zwischen Sprechern / Anwendern (*speakers / users*) und Lehrern (*teachers*) erforderlich ist. Die Haupttätigkeit einer Lehrkraft besteht schließlich darin, Englisch zu *unterrichten*, eine Tätigkeit, die unter bestimmten Rahmenbedingungen und mit spezifischen Zielsetzungen erfolgt. Ob und inwiefern Lehrkräfte darüber hinaus Englisch als *lingua franca* in internationalen Kommunikationssituationen anwenden (z.B. auf internationalen Konferenzen oder zur Pflege internationaler Bekanntschaften), ist eine Frage, die empirisch untersucht werden sollte.

Diese Überlegungen verweisen darauf, dass folgende Fragen in Untersuchungen zu Spracheinstellungen bestimmter Personengruppen unbedingt geklärt werden müssen. Welche Rolle spielt Englisch in der Lebenswelt und in den Wertvorstellungen (vgl. hierzu den soziologischen Begriff des "Relevanzsystems", Hitzler & Eberle 2000: 115) einzelner Sprecher- und Berufsgruppen? D.h. in welchen Kontexten und mit welchen Zielsetzungen wird Englisch in der Funktion einer *lingua franca* als Kommunikationsmedium angewendet? Ist Englisch der Kerninhalt im berufsbezogenen Wertesystem ("Relevanzsystem")? Dies ist beispielsweise bei Philologen, Linguisten und Lehrern der Fall. Oder sind andere, nicht-sprachliche Inhalte zentral, über die dann lediglich auf Englisch kommuniziert wird? Ich fasse zusammen: Jenkins' Studie gibt Auskunft über die Spracheinstellungen von Englischlehrkräften. Über diese Berufsgruppe hinaus dürfen die Ergebnisse – entgegen anderslautender Aussagen der Autorin (vgl. auch den allgemein gehaltenen Titel der Studie) – nicht ohne weiteres verallgemeinert werden.

Auch in meiner eigenen Untersuchung zum ausbildungsbiographischen Ertrag des *assistant*-Jahres in englischsprachigen Ländern (Ehrenreich 2004, 2008) wird in den Darstellungen der Interviewpartner in Bezug auf die *lingua franca*-Kommunikation eine bedeutsame Leerstelle bzw. Diskrepanz sichtbar. Auch hier sehen wir deutlich, wie die schul- und ausbildungsbiographischen Erfahrungen von Lehramtskandidaten und ihr sozial geteiltes Wissen über die vermeintlichen und tatsächlichen Realitäten der Unterrichtspraxis in Referendariat und Schulalltag als heuristischer und evaluativer Filter fungieren. Das heißt, diese Erfahrungen prägen die Art der Wahrnehmung und die Bewertung bestimmter Situationen. Die Interviews zeigen, dass der Auslandsaufenthalt klar zielsprachlich und zielkulturell (d.h. orientiert an *English as a native language*) begründet ist. Als ausbildungsbiographisch relevant werden von den ehemaligen Assistenten allein der Kontakt mit *native speakers* und deren Kultur sowie die durch diese Kontakte generierten Wissens- und Kompetenzzuwächse gewertet. Die quantitativ und qualitativ intensiveren Kontakte zu anderen *non-native speakers* und die damit einhergehenden umfassenden Erfahrungen in und mit der *lingua franca*-

Kommunikation werden von keinem einzigen Interviewpartner als berufsbiographisch relevant eingestuft. Im Gegenteil, die *lingua franca*-Kommunikation wird in diesem Zusammenhang nur unter negativem Vorzeichen benannt: "... das Kommunizieren hier als *lingua franca*, nein (gedehnt), das bringt sprachlich dann nicht so viel." (Frank 190, vgl. Ehrenreich 2004: 284). Andere Interviewpartner sprechen abwertend vom "Franzosenenglisch" (Sara 374) und "Euro-Pidgin" (Alex 67, vgl. Ehrenreich 2004: 226). Völlig unterschiedlich fällt die Bewertung der *lingua franca*-Kommunikation aus, wenn die ausbildungs- und berufsbiographische Perspektive außen vor bleibt und stattdessen eine Einschätzung aus der persönlichen Perspektive erfolgt. Hier treten die genannten sprachlich-normativen Aspekte des 'schlechten *non-native speaker* Englisch' fast völlig in den Hintergrund und im Vordergrund steht bei fast allen Interviewpartnern die hohe Wertschätzung des intensiven interkulturellen Austauschs im internationalen Kreis. Für viele der befragten Fremdsprachenassistenten zählt diese Erfahrung zu den wichtigsten ihres Auslandsaufenthaltes überhaupt. D.h. auf der persönlichen Ebene tritt zu der schon vor dem Auslandsaufenthalt bestehenden Vorliebe für muttersprachliches Englisch und die entsprechende(n) Zielkultur(en) als neue, zusätzliche Komponente eine hohe Wertschätzung der etablierten internationalen Kontakte. In diesem Zusammenhang wird die Funktion des Englischen als *lingua franca*, das die Pflege dieser Kontakte ermöglicht, über rein formal-sprachliche Gesichtspunkte gestellt. Dass ihre – als ausschließlich privat eingestuften – Erfahrungen mit dieser Art der englischbasierten Kommunikation auch ausbildungsbiographisch relevant sein könnten, kommt den angehenden Englischlehrern nicht in den Sinn. Dies liegt meines Erachtens vor allem daran, dass es hierfür keine erfahrungsbasierten Anknüpfungspunkte aus dem Englischunterricht ihrer eigenen Schulzeit gibt (vgl. auch Grau 2005: 271).

Die Einstellung zu Englisch bzw. Englisch als *lingua franca* lässt sich also in der Regel nicht 'an sich' – eine Schwäche vieler Studien zu diesem Thema – erheben, sondern nur als Funktion eines bestimmten Verwendungskontextes und dessen Rahmenbedingungen. Was in der Forschungsliteratur zu den Einstellungen von angehenden und berufstätigen Englischlehrern gegenüber Englisch als internationaler *lingua franca* häufig als Kluft zwischen Theorie und Praxis beschrieben wird, lässt sich daher besser als eine Diskrepanz zwischen Lebens- und Schulwelt beschreiben. Es geht hier um die Diskrepanz, die Lehramtsstudierende zwischen den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen mit Englisch als internationaler *lingua franca* und den realen oder vermeintlichen normativen Anforderungen des schulischen Englischunterrichts erleben (vgl. Grau 2005: 270f.).

In ihrer an der Freien Universität Berlin durchgeführten Fragebogenstudie (N=101) unternimmt Erling (2005) den Versuch, das Profils des modernen 'Global

English' Speaker zu beschreiben. Sie erhebt dazu die Gewohnheiten von Studierenden beim lebensweltlichen Gebrauch der *English(es)* und ihre entsprechenden sprachlich-kulturellen Vorlieben samt ihrer Einstellungen. Ihre Untersuchungsgruppe umfasst Studierende der Anglistik (N=35) und Amerikanistik (N=49; beide Fächer N=3), darunter auch Lehramtsstudierende, sowie Studenten einiger anderer Fächer (N=13). Für ihre Untersuchungsgruppe kristallisiert sich dabei neben einem "US-friendly cluster" (54%) und einem "pro-British cluster" (13%) auch ein "lingua franca cluster" von 34% der Untersuchungsteilnehmer heraus. Dies besteht aus Studierenden, die Englisch als internationales Kommunikationsmedium wichtig finden und nutzen, aber weder eine *native speaker*-Kompetenz anstreben, noch spezifisch an britischer oder amerikanischer Kultur interessiert sind (Erling 2005: 225f.). Die untersuchten Studiengänge sind dabei zu je einem Drittel vertreten. Ob und inwiefern diejenigen Vertreter des "lingua franca cluster", die das Lehramt anstreben, angesichts konkreter unterrichtsbezogener Fragestellungen ihre Einstellungen und Ansichten beibehalten oder modifizieren würden, ist nicht Gegenstand der Studie und wird daher nicht eruiert. Erlings Studie untermauert den Eindruck, dass ein nicht unerheblicher Teil der heutigen Studierenden aufgrund eigener Erfahrungen über ein wachsendes Bewusstsein für die globale Vielfalt der *Englishes* verfügt. Erling (2005: 227) kommt daher zu folgendem Schluss: "This result implies that English studies could further widen its field of study to include postcolonial contexts and other environments where English is used as a lingua franca."

In Mollins (2006) Studie zur Frage, ob "Euro-English" als *ESL (English as a second language)*-Varietät klassifiziert werden kann, wird die konservative und rein sprachlich (d.h. nicht funktional) ausgerichtete Perspektive der Linguistik sichtbar. Die Ergebnisse zeigen, dass Englisch als *lingua franca* für die Untersuchungsgruppe, Philologen, Soziologen und Physiker an europäischen Hochschulen, längst zur Realität gehört, wengleich je nach Fachgebiet unterschiedlich ausgeprägt. Als Grund dafür, Englisch zu lernen bzw. gelernt zu haben, geben 75% der 427 Befragten die Funktion des Englischen als internationales Kommunikationsmittel an. Bezeichnenderweise ergänzten 25% der Befragten die vorgegebenen vier Antwort-Optionen (die angeführt werden von "To become as good as a native speaker", Mollin 2006: 211) um das Argument, dass man in den Naturwissenschaften ohne Englisch einfach nicht auskomme. Dass über 30% der Befragten "English as it is spoken in international communication" als ihr persönliches Produktionsideal angeben (vgl. 37% *British English*, 13% *American English*), scheint die Autorin zu irritieren, schließlich sei in der Linguistik noch gar nicht geklärt, ob es eine solche überregionale Varietät überhaupt gebe (Mollin 2006: 174). Die Tatsache, dass 7,5% der Befragten bei dieser Frage mehr als eine Varietät ankreuzten, wird von ihr kritisiert als

"conviction that one can aim for more than one standard" (Mollin 2006: 174f.). Die in der Studie andeutungsweise erkennbaren Unterschiede zwischen den drei Fachbereichen Philologie, Soziologie und Physik, was den Gebrauch des Englischen und die jeweils artikulierten Spracheinstellungen angeht, werden leider nicht systematisch ausgewertet, da in Mollins Studie die ländervergleichende Perspektive im Vordergrund steht.

Die bisher vorliegenden Ergebnisse, insbesondere die erkennbaren berufs-, kontext- und sozialisationsbedingten Unterschiede in den Spracheinstellungen von Englischsprechern und Englischlehrkräften verweisen auf weitere Forschungsdesiderata, weitere (berufs-)gruppenspezifische Untersuchungen der Spracheinstellungen zu Englisch als internationaler *lingua franca* sind wünschenswert. Dabei ist es unerlässlich, die Funktion und den Stellenwert des Englischen im Relevanzsystem der Beteiligten methodisch zu berücksichtigen.

Für die Englischdidaktik und die Lehrerbildung wird mit diesen Forschungsergebnissen allerdings ein Dilemma sichtbar. Diejenigen, die als *change agents* die konzeptionelle Neuorientierung des Englischunterrichts vorantreiben könnten und sollten, müssen erst noch überzeugt werden. Es muss angehenden Englischlehrern glaubhaft vermittelt werden, dass das, was sie privat im Rahmen internationaler Kontakte erleben, wichtiges berufsbiographisches Erfahrungswissen darstellt. Hier sind die an der Englischlehrerbildung und -weiterbildung Beteiligten gefragt, gegebenenfalls über den Schatten der eigenen sprachlichen und wissenschaftlichen Präferenzen zu springen (vgl. Seidlhofer 1999, 2005).

4. Konsequenzen für die Englischdidaktik und Lehrerbildung

In der Einleitung zu meinem Beitrag wurde mit Blick auf den gesellschaftsweit zu beobachtenden Konsens, dass Englisch wichtig sei, danach gefragt, welches Englisch damit konkret je gemeint ist. Die Rolle und Funktion des Englischen in den oben dargestellten Lern- und Anwendungskontexten lässt folgende Schlussfolgerung zu. Die Vorrangstellung des schulischen Englischunterrichts, dessen Akzeptanz und Legitimität sowie die große Nachfrage nach Englischangeboten im Fort- und Weiterbildungssektor ergeben sich aus dem Englischen als Weltsprache: "...[T]he 'most real English' spoken by the largest number of speakers is English as a lingua franca, and most of today's learners of English will be tomorrow's users of ELF" (Seidlhofer 2007: 310).

Ungeachtet dessen werden Inhalt und Zielsetzung des Englischunterrichts aber nach wie vor weitgehend am Englischen als Kultursprache ausgerichtet (vgl. Knapp 2003). Graddol (2006: 11) formuliert die Aufgabe folgendermaßen: "But at

what point do we pause, take a fresh look at what is happening and decide that what is going on now is not just 'more of the same'." Dafür ist jetzt die Zeit. Die genannte Diskrepanz gilt es aufzulösen, d.h. der Englischunterricht *muss* sich weiterentwickeln. Für die anstehende Weiterentwicklung wiederum ist es notwendig, dass sich alle am Englischunterricht Beteiligten über Inhalte und Zielsetzungen desselben neu verständigen. Welche Fragen dazu diskutiert werden müssen, habe ich weiter oben exemplarisch aufgezeigt.

Letztlich gilt es, eine Didaktik des Englischen als *lingua franca*, oder präziser, eine Didaktik des 'Englischen als plurizentrische Sprache mit globaler *lingua franca*-Funktion' zu entwickeln. Eine solche Didaktik darf aber nicht spekulativ, sondern muss empirisch fundiert sein. Wollen wir über ein eher vages Reden vom so genannten Anwendungsbezug des Englischunterrichts und rein intuitive Setzungen hinauskommen, wie beispielsweise, Standardenglisch sei international am einfachsten zu verstehen (vgl. Nelson 2008), bedarf es der weiteren Erforschung von realen Anwendungskontexten: Wie wird über sprachlich-kulturelle Grenzen hinweg auf Englisch kommuniziert? Welche Faktoren tragen zum Miss-/Erfolg dieser Kommunikationsprozesse bei? Was wird von den Beteiligten als angemessen (*appropriate*) empfunden und ausgehandelt?

Deskriptive Pionierarbeit leisten hier Barbara Seidlhofer und ihre Mitarbeiterinnen im Rahmen des *VOICE*-Projekts (*Vienna Oxford International Corpus of English*) sowie Anna Mauranen im Rahmen des *ELFA*-Korpusprojekts (*English as a lingua franca in academic settings*). Beide Korpora umfassen jeweils mehr als eine Million Wörter; das *ELFA*-Korpus wurde 2008 fertig gestellt, das *VOICE*-Korpus ist seit April 2009 frei geschaltet. Seit 2005 intensivieren sich die empirischen Forschungsaktivitäten im Bereich *English as a lingua franca* und die Zahl der publizierten Arbeiten wächst kontinuierlich. Auch mein eigenes Forschungsprojekt zu "Englisch in internationalen Unternehmen" soll dazu beitragen, die Forschungslücke zu füllen. Wichtige Anhaltspunkte bieten auch die Arbeiten aus dem Bereich der *Outer Circle / ESL Englishes* (z.B. Bamgbose 1998; Nelson 2008; Smith 1987b). Ein umfassender Forschungsüberblick (vgl. Ehrenreich erscheint b) ist an dieser Stelle nicht möglich, doch zwei zentrale Aussagen sollen exemplarisch genannt werden. Aus einer soziolinguistischen Warte kontextualisiert Seidlhofer (2006: 47) die Ergebnisse der *lingua franca*-Forschung wie folgt:

It would be a mistake to assume that the salient features of ELF emerging from empirical work will be unique to ELF – on the contrary, we should expect to find commonalities with processes that have been observed in work on language variation and change, and in particular in language contact situations.

Missverständnisse und Fehlinterpretationen bleiben bei einem solch kontroversen Forschungsthema wie Englisch als *lingua franca* nicht aus. Auch mit Blick auf die Englischdidaktik / *ELT* ergibt sich regelmäßig die Notwendigkeit, darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse der deskriptiven *ELF*-Forschung *nicht* direkt auf den Englischunterricht übertragen werden können, "in dem Sinn, dass man die Kinder dann mit 'fehlerhafte[r] Grammatik' oder einem reduzierten Aussprache-Inventar unterrichtet." Dennoch könne es, so Seidlhofer, für die Lehrenden

eine wichtige Hilfestellung sein, zum Beispiel zu wissen, welche englischen Laute für die internationale Verständlichkeit besonders wichtig sind – nämlich die Konsonanten außer den 'th'-Lauten. So könnten dann im Unterricht klare Prioritäten gesetzt und Zeit gespart werden bei jenen Dingen, die hierfür erwiesenermaßen nicht wesentlich sind.

Und weiter führt sie aus:

Wichtiger als diese Einzelbefunde ist aber folgendes: Was wir versuchen, durch unsere deskriptive Forschung zu verstehen, sind die allgemeineren Prozesse, die in der Lingua-Franca-Kommunikation ablaufen, nicht nur simpel die Tatsache, dass die Leute auch sehr gut ohne "third person -s" oder ohne th-Laute auskommen (Seidlhofer in Schmundt 2008).

Diesen Leitlinien zufolge können folgende Ergebnisse aus bislang vorliegenden Forschungsarbeiten als richtungsweisend und als Grundlage für didaktische Überlegungen gewertet werden. Ausschlaggebend für die erfolgreiche englischsprachige Kommunikation mit Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen ist eine *erweiterte*, d.h. vor allem *strategisch flexible* kommunikative Kompetenz, die es dem Sprecher erlaubt, durch den Einsatz von Kommunikationsstrategien und Akkommodationsfertigkeiten flexibel zu agieren, sich in der gegebenen internationalen und interkulturellen Situation verständlich zu machen und Bedeutungen diskursiv auszuhandeln. Metadiskursive, verständnissichernde Elemente sind ein charakteristisches Merkmal der *lingua franca*-Kommunikation. Vertrautheit und Hörverstehens-Erfahrung mit unterschiedlichen Varietäten des Englischen (inklusive *lingua franca*-Varianten) sowie eine Toleranz linguistischer Variation gegenüber können als weitere Voraussetzung für erfolgreiche globalsprachliche Kommunikation gelten. Ausgeprägt muttersprachlich-idiomatische Sprache ist für die *lingua franca*-Kommunikation eher hinderlich. Anstelle einer fixen Ausrichtung an britischen und amerikanischen Konventionen spielt auch in kulturell-pragmatischer Hinsicht das umsichtige und flexible Aushandeln des Umgangs miteinander in der jeweiligen Situation und interkulturellen

Konstellation eine zentrale Rolle. *Lingua franca*-Kommunikationssituationen sind Sprach- und Kulturkontaktsituationen und damit eine kulturell vielfach angereicherte und keineswegs kultur-'freie' Angelegenheit. (vgl. Canagarajah 2006a; Ehrenreich 2005; Jenkins 2006; Mauranen erscheint; McKay 2002; Seidlhofer 2004).

Für Lerner und Lehrer bedeutet dies, hier schließe ich mich Jennifer Jenkins (2006: 173) an: "Teachers and their learners ... need to learn not (a variety of) English, but about Englishes, their similarities and differences, issues involved in intelligibility, the strong link between language and identity, and so on." Für die große Mehrheit der Lerner wird in außer- und nachschulischen Anwendungskontexten ihre persönliche englischsprachige Kompetenz nicht im Grad der Annäherung an ein *native speaker*-Ideal erleb- und erfahrbar, sondern in "the ability to shuttle between different varieties of English and different speech communities" (Canagarajah 2006b: 233). Kurz zusammengefasst kann man weiterhin mit Canagarajah (2006a: 210) sagen – die inhaltliche Nähe zu Seidlhofers oben zitierten Aussagen ist nicht zufällig: "What we need are changes in our approach that orientate students to issues of 'process' rather than 'product' (i.e. grammar, correctness, system, etc.)."

Diese Ergebnisse und Überlegungen müssen Eingang in die Lehrerbildung und die Englischdidaktik finden. Angehende und im Beruf stehende Englischlehrer müssen mehr und anders als bisher Gelegenheit bekommen, das Englische als globale Kontaktsprache und die damit einhergehenden Variationsphänomene hinsichtlich Form und Funktion kennenzulernen. Die ausbildungsdidaktische Herausforderung besteht zum einen darin, das entsprechende Wissen nicht nur deklarativ verfügbar, sondern auch prozedural erlebbar und affektiv-attitudinal integrierbar zu vermitteln. Zum anderen gilt es, alle Phasen der Lehrerbildung und die dabei Beteiligten (Studierende, Referendare, Ausbildungslehrer und Vertreter der Schulbehörden) in diesen Lern- und Entwicklungsprozess einzubinden. Nur so wird der neue Schwerpunkt "Englisch als plurizentrische *lingua franca*" als berufsbiographisch relevanter Inhalt wahrgenommen und findet seinen Weg in den Englischunterricht. In Lehrveranstaltungen zum Thema *English as a lingua franca* beobachte ich regelmäßig, wie Studierende im Zuge der intensiven Reflexion der Vielfalt der *Englishes* ihre persönlichen Spracheinstellungen überdenken und in der Regel erheblich revidieren. Sie zeigen eine große Bereitschaft und viel Einfallsreichtum, was die Berücksichtigung von *English as a lingua franca* im Englischunterricht angeht. Ob sie diese Offenheit in den nachfolgenden Phasen der Ausbildung umsetzen können und dürfen, ist eine offene Frage und ist eine eigene Untersuchung wert.

Und was heißt all das konkret? Diese Frage wird von Englischlehrern regelmäßig im Anschluss an Vorträge zum Thema Englisch als *lingua franca*

gestellt. Einige der in diesem Zusammenhang am häufigsten gestellten Fragen sollen hier exemplarisch aufgegriffen werden. Darf ich meine Lerner nicht mehr korrigieren? Darf ich keine *weak forms* mehr unterrichten? Zunächst ist zu sagen, dass konkrete Detailfragen dieser Art unabhängig vom konkreten Unterrichtskontext und der jeweiligen Lernergruppe ohnehin kaum sinnvoll zu beantworten sind. Entscheidend aber ist folgende Überlegung. Wenn Englischlehrer verstanden haben und nachvollziehen können, worauf es in der *lingua franca*-Kommunikation ankommt, werden sie ihr Unterrichtshandeln entsprechend akzentuieren.²⁰ So könnte, um die oben genannten Beispielfragen aufzugreifen, aus der Frage 'Korrektur oder nicht?' die Frage werden 'Wie kann ich die Sprechfertigkeit meiner Lerner bestmöglich – jenseits von 'sicheren', vorüberlegten Kurzaussagen und über die bisherige halbe Minute Sprechzeit hinaus – fördern? *Weak forms* sind dann aus der *lingua franca*-Perspektive nicht mehr produktives Lernziel, sondern verweisen auf weitere Charakteristika gesprochener Sprache, die sprach- bzw. varietätenvergleichend betrachtet und rezeptiv anhand verschiedener *Englishes* geschult werden können (z.B. elliptische Redeweise, Verschleifungen, Diskursmarker; letztere können in ihrer Funktion als Hörersignale (*listener tokens*) durchaus auch produktiv eingeübt werden).

Es wird nicht einfacher, im Gegenteil, es wird komplexer, denn nicht nur die sprachliche Vielfalt nimmt zu, auch die kulturelle Vielfalt. Welche kulturellen Konventionen bestimmen das mündliche und schriftliche Kommunikationsverhalten in den verschiedenen *Englishes* des *Inner Circle*, *Outer Circle* und *Expanding Circle*? Mit welchen linguistischen Mitteln werden bestimmte Sprechakte (Begrüßung, Bitte, Ablehnung etc.) in den verschiedenen *Englishes* realisiert? Auf diese Fragen gibt es bei einer plurizentrischen Sprache viele Antworten (vgl. Kachru, Y. & Smith 2008). Wünschenswert ist eine Reflexion dieser Fragen mit Rückbezug auf die eigene(n) Herkunftskultur(en), die das eigene *lingua franca*-Englisch immer entscheidend mitprägen (Ehrenreich erscheint b; vgl. auch Louhiala-Salminen et al. 2005). Von einem kulturentleerten, rein nützlichkeitsorientierten Unterricht kann jedenfalls nicht die Rede sein. Es verwundert daher, dass in mancher Diskussion um den Bildungsauftrag des Englischunterrichts genau dieser Vorwurf erhoben wird und darüber hinaus teilweise der Eindruck entsteht, was nützlich ist, könne nicht bildend sein.

Noch gibt es viele offene Fragen. Neben den oben genannten Forschungsdesiderata zur englischen *lingua franca*-Kommunikation gehören hierzu auch die Erforschung und Entwicklung geeigneter aus- und fortbildungsdidaktischer sowie

20 Vgl. Larsen-Freeman (2002: 1f.): "What is language? ... It is [an] important [question] because your answer to this question will inform your beliefs about language teaching and learning and what you do in the classroom as you teach language. As Becker (1993) put it, 'Our 'picture' of language is the single most important factor ... in determining the way we choose to teach one.'"

unterrichtsmethodischer Zugänge: Welche Vermittlungsmodelle eignen sich für die jeweiligen Phasen der Lehrerbildung? Welche Herausforderungen ergeben sich insbesondere bei den Übergängen? Wie können Englisch als *lingua franca* und die damit einhergehenden Variationsphänomene sinnvoll in den Englischunterricht eingebaut werden? Welche Materialien eignen sich für Lehrerbildung und Englischunterricht?

Curriculare Neuorientierungen in Richtung englischbasierte inhaltsorientierte Kommunikation werden, dies zeigen der bilinguale Sachfachunterricht bzw. Englisch als Arbeitssprache, bereits vollzogen (Graddol 2006: 86; DESI-Konsortium 2006: 58ff.). Denkbar wären beispielsweise auch Wahlmöglichkeiten für fortgeschrittene Lerner in Schule, Berufsausbildung und Studium zwischen dem Unterrichtsfach bzw. Kursen in 'Englisch als Kultursprache' und 'Englisch als *lingua franca*' mit entsprechend unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen²¹ (vgl. EPA 2002: 8; Seidlhofer 2007: 316). Erforderlich ist insgesamt gesehen eine konsequente Ergänzung des traditionellen Paradigmas 'Englisch als Fremdsprache' durch *lingua franca*- bzw. globalsprachdidaktische Elemente.

5. Schluss

What is clear, however, is that all users of English, no matter which Circle they come from, have to develop sensitivity to more than one variety of English. All agencies involved in English education, including the ELT profession, have to realize that accommodating variation is the key to success in communication across cultures in varied contexts of use of language for achieving common goals (Kachru, Y. & Smith 2008: 182).

Viele meiner hier vorgestellten Überlegungen sind nicht neu. Doch es ist an der Zeit, dass sie umgesetzt werden – über das eine oder andere Seminar zum Thema *English as a lingua franca* oder *World Englishes* in der ersten Phase der Lehrerbildung hinaus. Wird die skizzierte englischdidaktische Neuorientierung umsichtig angegangen, bedeutet dies nicht, wie manche fürchten und wie Graddol dies im Untertitel seines Buches *English Next* provokativ formuliert, "the end of

21 Eine solche Ausdifferenzierung des Englischunterrichts wäre eine an den *lingua franca*-Realitäten orientierte Weiterentwicklung des von Klippel (2002: 119) vorgestellten Grundgedankens, wobei entsprechende Wahlmöglichkeiten durchaus als gleichwertiges Parallelangebot denkbar sind: "In der Sekundarstufe II ist in den Sprachenfächern zwischen Grund- und Leistungskursen insofern zu unterscheiden, als die Grundkurse ihren Schwerpunkt auf die Ausbildung breiter und differenzierter kommunikativer Kompetenzen setzen, während die Leistungskurse vor allem literarische und kulturelle Inhalte in wissenschaftspropädeutischer Manier behandeln."

English as a foreign language" (vgl. Graddol 2006), sondern gewährleistet langfristig einen Englischunterricht, der nicht an den gegenwärtigen komplexen englischsprachigen Realitäten vorbeizieht.

Eingang des revidierten Manuskripts 15.05.2009

Literaturverzeichnis

- Appel, Joachim (2000), *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Bamgbose, Ayo (1998), Torn between the norms: Innovations in world Englishes. *World Englishes* 17: 1, 1-14.
- Bauer, Laurie (2003), *An introduction to international varieties of English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brutt-Griffler, Janina (2002), *World English: A study of its development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Burger, Günter (2000), Englisch als globale *lingua franca*: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts. *Fremdsprachenunterricht* 44/43: 1, 9-14.
- Busse, Ulrich (2007), Englisch als Lingua Franca. Fluch oder Segen für Englisch und andere Sprachen. *Muttersprache* 2, 154-173.
- Byram, Michael & Risager, Karen (1999), *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. Suresh (2006a), in Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (2006), An Interview with Suresh Canagarajah. In: Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (Hrsg.) (2006), *English in the World. Global Rules, Global Roles*. London: Continuum, 200-211.
- Canagarajah, A. Suresh (2006b), Changing communicative needs, revised assessment objectives. *Language Assessment Quarterly* 3: 3, 229-242.
- CANCODE Corpus (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English), Cambridge University Press. [Online: <http://www.cambridge.org/elt/corpus/cancode.htm>. 11.02.2009]
- Carter, Ronald & McCarthy, Michael (2006), *Cambridge Grammar of English. A Comprehensive Guide. Spoken and Written English. Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Crystal, David (2003), *English as a Global Language* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Decke-Cornill, Helene (2003), 'We would have to invent the language we are supposed to teach'. The issue of English as lingua franca in language education in Germany. In: Byram, Michael & Grundy, Peter (Hrsg.) (2003), *Context and Culture in Language Teaching and Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 59-71.

- DESI-Konsortium (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Dimpf.
- Ehrenreich, Susanne (2004), *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Ehrenreich, Susanne (2005), *Englisch als lingua franca der internationalen Kommunikation in deutschen Unternehmen. Eine qualitative Studie zum professionell-linguistischen Selbstverständnis seiner Anwender und Anwenderinnen: Kontexte, Diskurse, Methoden* (Arbeitstitel). Projektskizze. [Online: http://www.anglistik.uni-muenchen.de/personen/wiss_ma/ehrenreich/downloads/ehrenreich_elf.pdf. 15.04.2009].
- Ehrenreich, Susanne (2008), Sprachlerner-situation Ausland – Sprachbad-Mythen und Lingua-Franca-Realitäten". In: Ehrenreich, Susanne et al. (Hrsg.) (2008), 105-121.
- Ehrenreich, Susanne (erscheint a), English as a lingua franca in multinational corporations: Exploring business communities of practice". In: Mauranen, Anna & Ranta, Elina (Hrsg.) (erscheint), *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ehrenreich, Susanne (erscheint b), *Lingua Franca Englishes in internationalen Unternehmen: Stand der Forschung und Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts. Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 35: 1.
- Ehrenreich, Susanne; Woodman, Gill & Perrefort, Marion (Hrsg.) (2008), *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium – Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Eitze-Schütz, Ilse-Brigitte (2008), Austausch bildet. In: Ehrenreich, Susanne et al. (Hrsg.) (2008), 183-193.
- ELFA, English as a Lingua Franca in Academic Settings. [Online: <http://www.tay.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa/>. 14.05.2009]
- EPA, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (2002) [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Englisch.pdf. 13.05.2009]
- Erling, Elizabeth (2005), Who is the 'global English' speaker? A profile of students of English at the Freie Universität. In: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.) (2005), 215-230.
- de Federico de la Rúa, Ainhoa (2008), How do Erasmus students make friends? In: Ehrenreich, Susanne et al. (Hrsg.) (2008), 89-103.
- Flick, Uwe (1995), *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Gnutzmann, Claus (1999), English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1999), 157-169.
- Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1999), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.) (2005), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr.

- Görlach, Manfred (2002), *Still More Englishes*. Amsterdam: John Benjamins.
- Graddol, David (2006), *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign language'*. London: British Council. [Online: <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learning-research-english-next.pdf>. 11.02.2009].
- Grau, Maike (2001), Arbeitsfeld Begegnung. Eine Studie zur grenzüberschreitenden Lehrertätigkeit in europäischen Schulprojekten. Tübingen: Narr.
- Grau, Maike (2005), English as a global language – What do future teachers have to say? In: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.) (2005), 261-274.
- Heil, Klaus-Peter; Trenz, Günter & Waidelich, Karl (2001), *Bilingualer Unterricht Englisch. Dokumentation zum Stand im Jahr 2001*. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- Hitzler, Ronald & Eberle, Thomas S. (2000), Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 109-118.
- ISB, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008) (Hrsg.) *Lehrplan für das Gymnasium*. [Online: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=1.13.05.2009>]
- Jenkins, Jennifer (2000), *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer (2003), *World Englishes. A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Jenkins, Jennifer (2006), Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly* 40: 1, 157-181.
- Jenkins, Jennifer (2007), *English as a Lingua Franca. Attitudes and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, Braj B. (1982/1992), Models for non-native Englishes. In: Kachru, Braj B. (Hrsg.) (1992), *The Other Tongue. English Across Cultures* (2. Aufl.). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kachru, Braj B. (1991), Liberation linguistics and the Quirk concern. *English Today* 25, 3-13.
- Kachru, Yamuna & Smith, Larry (2008), *Cultures, Contexts, and World Englishes*. New York: Routledge.
- Klimpfinger, Theresa (2007), 'Mind you sometimes you have to mix' – The role of code-switching in English as a lingua franca". *Vienna English Working PaperS* 16: 2. [Online: http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views_0702.pdf. 11.02.2009].
- Klippel, Friederike (2002), "Fremdsprachen machen Schule." In: Ehlich, Konrad & Schubert, Venanz (Hrsg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa*. Tübingen: Stauffenburg, 97-121.
- KMK / Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [Online: <http://www.kmk.org/home.html>. 13.05.2009]
- Knapp, Karlfried (2003), Englisch. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 529-533.

- Kortmann, Bernd (1999), *Linguistik: Essentials*. Berlin: Cornelsen.
- Larsen-Freeman, Diane (2002), *Teaching Language. From Grammar to Grammmaring*. Boston, MA, Heinle & Heinle Publishers.
- Leung, Constant (2005), Convivial communication: Recontextualising communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics* 15: 2, 119-144.
- Louhiala-Salminen, Leena; Charles, Mirjaliisa & Kankaanranta, Anna (2005), English as a lingua franca in Nordic corporate mergers. Two case companies. *English for Specific Purposes* 24: 4: 401-421.
- Lüders, Christian (2000), Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 384-401.
- Lutz, Juliane (2008), Not so, Sir! Wir sind ja alle so weltgewandt – und Englisch, die Lingua franca, beherrschen wir perfekt. Oder? *Süddeutsche Zeitung* Nr. 179, 02./03.08.2008, V2/12.
- Magin, Felix (2008), Polyglotte Projekte. Immer mehr Berufstätige müssen auf Englisch verhandeln können – Sprachkurse sind gefragt. *Süddeutsche Zeitung* o.A., 04.10.2008.
- Mauranen, Anna (erscheint), Discourse reflexivity – a discourse universal? The case of ELF. *Nordic Journal of English Studies* Special Issue on Metadiscourse. (hg. von Ädel, Annelie & Mauranen, Anna).
- McArthur, Tom (1998). *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, Sandra (2002), *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mollin, Sandra (2006), *Euro-English. Assessing variety status*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas & Grau, Maike (2004), Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38: 3, 2-9
- Murray, Heather (2003), Swiss English teachers and Euro-English: Attitudes to a non-native Variety. *Bulletin Suisse de linguistique appliquée* 77, 147-165.
- Nelson, Cecil L. (2008), Intelligibility since 1969. *World Englishes* 27: 3/4, 297-308.
- Nickerson, Catherine (2005), English as a lingua franca in international business contexts. Editorial". *English for Specific Purposes* 24: 4, 367-380.
- Phillipson, Robert (1992), *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, Randolph (1990), Language Varieties and Standard Language. *English Today* 21, 3-10.
- Schocker-von Dittfurth, Marita (2001), Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Seidlhofer, Barbara (1999), Double standards: teacher education in the Expanding Circle. *World Englishes* 18: 2, 233-245.
- Seidlhofer, Barbara (2001), Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11: 2, 133-158.
- Seidlhofer, Barbara (2004), Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209-239.

- Seidlhofer, Barbara (2005), Standard future or half-baked quakery? Descriptive and pedagogic bearings on the globalisation of English. In: Gnutzmann, Claus & Intemann, Frauke (Hrsg.) (2005), 159-173.
- Seidlhofer, Barbara (2006), English as a lingua franca in the Expanding Circle: What it isn't. In: Rubdy, Rani & Saraceni, Mario (Hrsg.) (2006), *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London: Continuum, 40-50.
- Seidlhofer, Barbara (2007), English as a lingua franca and communities of practice". In: Volk-Birke, Sabine & Lippert, Julia (Hrsg.) (2007), *Anglistentag 2006 Halle Proceedings*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 307-318.
- Seidlhofer, Barbara im Interview mit Schmundt, Hilmar (2008), Globales Englisch ist eine Grundfähigkeit wie Autofahren. *Schulspiegel*. [Online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,544335,00.html>. 13.05.2009].
- Seidlhofer, Barbara (erscheint), Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes* 28: 2.
- Seidlhofer, Barbara; Breiteneder, Angelika & Marie-Luise Pitzl (2006), English as a lingua franca in Europe. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 3-34.
- Selinker, Larry (1992), *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sifakis, Nicos C. & Sugari, Areti-Maria (2005), Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs. *TESOL Quarterly* 39: 3, 467-488.
- Smith, Larry (1987a), Preface. In: Larry Smith (Hrsg.) (1987), xi-xii.
- Smith, Larry (Hrsg.) (1987b), *Discourse Across Cultures: Strategies in World Englishes*. New York: Prentice Hall.
- Timmis, Ivor (2002), Native-speaker norms and International English: A classroom view. *English Language Teaching Journal* 56: 3, 240-249.
- Tönshoff, Wolfgang (2005), Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 3-21.
- Tschirner, Erwin (2008), Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 2, 187-208.
- VOICE (Vienna-Oxford International Corpus of English) [Online: <http://www.univie.ac.at/voice/>. 11.02.2009]
- Yunick van Horn, Stanley (2006), World Englishes and global commerce. In: Kachru, Braj; Kachru, Yamuna & Nelson, Cecil (Hrsg.) (2006), *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwells, 620-642.
- Zydatiß, Wolfgang (1998), Englischunterricht heute: Perspektiven für morgen. In Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998), *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 15-21.

Formelhaftigkeit und Kreativität im frühen Fremdsprachenlernen

Jana Roos¹

In the process of second language acquisition, it is useful to know whether learners use primarily formulas, or whether they are already able to use utterances generated by rules. The present paper shows how formulas can be identified by investigating data from children learning English at primary school. In this context, the spoken interaction in the target language largely consists of formulaic utterances that are used in predictable situations. It becomes clear that, when identifying formulas in the learner language, the overall linguistic development and the status of formulas in the acquisition process must be taken into account.

Finally, implications for the teaching and learning of English are discussed. It is argued that the active participation in meaningful spoken interaction and the chance to use the language creatively have a positive effect on the acquisition process.

1. Einleitung

Das Auftreten von Formelhaftigkeit im Sprachgebrauch ist vielfach untersucht worden, und spielt zunehmend eine Rolle in verschiedenen Grammatikmodellen und -theorien wie auch in der Korpuslinguistik, sowohl in Bezug auf den Sprachgebrauch von Muttersprachlern als auch in seiner Bedeutung für den Zweitspracherwerb (für einen Überblick vgl. Weinert 1995; Wray 2008). Im Hinblick auf den Zweitspracherwerb geht es dabei ganz wesentlich um die Frage, welche Stellung formelhafte Äußerungen in der Entwicklung der Lernaltersprache haben. Im gesteuerten Fremdspracherwerb in institutionalisierten Lernkontexten ist diese Frage von besonderer Bedeutung, da die Sprachhandlungen der Lerner hier insbesondere in der Anfangsphase häufig durch die Verwendung fester Redewendungen geprägt sind.

In diesem Zusammenhang soll der Blick auf den deutschen Grundschulkontext gerichtet werden, wo das Erlernen der Fremdsprache Englisch inzwischen zur Regel geworden ist. Hier ist der Umgang mit der Fremdsprache deutlich durch die Verwendung formelhafter Äußerungen gekennzeichnet, da der Unterricht inhaltlich an bestimmten Themen und Kommunikationssituationen ausgerichtet ist, für die entsprechende Redemittel eingeübt und angewendet werden. Zu bestimmen, ob Lerner die Zielsprache zu einem bestimmten Zeitpunkt im Lernprozess vorwiegend formelhaft verwenden, oder ob sie bestimmte Strukturen bereits

¹ Korrespondenzadresse: Dr. Jana Roos, Albinstr. 18, 33098 Paderborn, Email: janaroos@gmx.de