

Englisch und Französisch als globale Sprachen: Die Bildungsstandards zwischen Tradition und Innovation

Julia Reckermann¹, Ricardo Römhild² und Peter Schildhauer³

This contribution poses the question to what extent the updated educational standards (*Bildungsstandards*, KMK 2023) reflect the principles of the Global Englishes Language Teaching (GELT; Galloway & Rose 2015) paradigm, which includes, among other things, a critique of the native speaker ideal and standard norm orientation. To answer this question, categories primarily deduced from GELT theory form the coding framework of a qualitative content analysis. This analysis shows that the educational standards are characterised by a constant push and pull dynamic between traditional ELT, which follows a monolingual, standard language ideology, and a more innovative GELT orientation. We conclude that this undermines the intention of the updated educational standards to provide innovative impetuses (p. 4 in the document) to foreign language education. Although this contribution primarily argues from an English language education perspective, similar implications might be drawn for French as a globally diversified and pluricentric language.

1. Ausgangslage: Ein veränderter Blick auf Sprachen aus globaler Perspektive

An nur vier Prozent aller Konversationen, die auf Englisch stattfinden, nehmen Muttersprachler*innen (*native speakers*) teil (s. Bradell 2023: o.S.) und es gibt wesentlich mehr Nicht-Muttersprachler*innen des Englischen als *Native Speakers* (Crystal 2012). Das bedeutet, dass Englischlernende an deutschen Schulen im Laufe ihres Lebens sehr viel wahrscheinlicher in kommunikativen Kontakt mit anderen Nicht-Muttersprachler*innen kommen werden als mit *Native Speakers*. Vor dem Hintergrund dieser und ähnlicher Statistiken muss sich fremdsprachliche Bildung in ihren Ziel(-vor-)stellungen kontinuierlich hinterfragen: Für welche Situationen wird im fremdsprachlichen Unterricht geübt? Wer sind die sprachlichen Vorbilder? Welche Sprache wird im Unterricht gesprochen und gehört?

Das *Global Englishes Language Teaching* Paradigma (GELT; Galloway & Rose 2015) stellt sich genau jene Fragen, eröffnet dabei neue Perspektiven auf

1 Korrespondenzadresse: Jun.-Prof. Dr. Julia Reckermann, Englisch Seminar, Johannisstraße 12-20, 48143 Münster, E-Mail: julia.reckermann@uni-muenster.de

2 Korrespondenzadresse: Dr. Ricardo Römhild, Englisch Seminar, Johannisstraße 12-20, 48143 Münster, E-Mail: ricardo.roemhild@uni-muenster.de

3 Korrespondenzadresse: Dr. Peter Schildhauer, Fachdidaktik Englisch, Universität Bielefeld, 33501 Bielefeld, E-Mail: peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Sprachenlernen und lädt ein, den fremdsprachlichen Unterricht sowohl in seinen dynamischen lebensweltlichen Voraussetzungen als auch den daraus folgenden Zielstellungen neu zu denken. GELT versteht sich als inklusives Paradigma, welches bestehende Ansätze und Forschungsrichtungen wie *World Englishes* (Kachru 1985), *English as a Lingua franca* (Jenkins 2000), *Global Englishes* (Pennycook 2007) sowie Mehrsprachigkeit und *Translanguaging* umfasst, die alle für tiefgreifende Veränderungen im fremdsprachlichen Unterricht argumentieren (Galloway & Rose 2018: 4).

Im Zentrum des Paradigmas stehen Fragen nach Offenheit für sprachliche Vielfalt, *Language Ownership* und der (auch eigenen) Verortung in soziolinguistischen und soziokulturellen Kontexten. Aufbauend auf einem dynamischen, fluiden Kulturverständnis liefert GELT Argumente gegen das *Native Speaker Ideal* und einen exklusiven Fokus auf Standardvarietäten wie *American Standard English* oder *British English* im Englischunterricht (Galloway & Rose 2015: 219-220). Beim *Native Speaker Ideal* handelt es sich um ein wissenschaftlich nicht fundiertes, im (Schul-)Alltag aber enorm wirkmächtiges Konstrukt, bei dem Muttersprachler*innen bzw. deren Sprachgebrauch als idealtypisch angenommen werden und somit im Lernkontext als das ultimative Sprachvorbild dienen (Schmenk 2022: 166). Damit erweist sich das Konstrukt in der Praxis als hochproblematisch (s. z.B. Schmenk 2022; Boonsuk, Wasoh & Fang 2023; Selvi 2023; Selvi, Yazan & Mahboob 2023), weshalb das GELT-Paradigma unter anderem mit seinem Fokus auf *Language Ownership* für eine nachhaltige Abkehr plädiert. Mit *Language Ownership* ist ein Gefühl der Bedeutungshoheit bzw. Kontrolle über eine Sprache und die damit verbundene Frage gemeint, wem die Sprache 'gehört' – oder wem auch nicht (z.B. Speas 2013). Indem GELT das Monopol der *Language Ownership* von *Native Speakers* hinterfragt, eröffnet das Paradigma Anschlusspunkte für tiefergehende Diskussionen im Sinne des kulturellen Lernens, vor allem mit Blick auf Machthierarchien, Sprachimperialismus und Kolonialisierung. Nicht nur hier zeigt sich, dass die zugrundeliegenden Prinzipien in ihrer Applizierbarkeit weit über den Englischunterricht hinausgehen und etwa auch für die romanischen Sprachen herangezogen werden können.

Ein solches Verständnis des GELT-Paradigmas eignet sich, die angesprochenen Prinzipien auf sämtliche plurizentrische Zielsprachen zu übertragen, die in kolonialen Kontexten gebraucht wurden und werden und somit vom Englischen als aktuell wohl markantesten Fall zu lösen. Ein solches 'weites' Verständnis des Paradigmas bzw. der damit einhergehenden Prinzipien ermöglicht dann auch die Diskussion der Bildungsstandards (KMK 2023) als Ganzes, welche zugleich für Englisch und Französisch als mögliche erste Fremdsprachen an weiterführenden Schulen in Deutschland gelten. Auch wenn die soziolinguistische Realität der *Global Englishes*, die GELT fokussiert, sich vom Französischen unterscheidet,

ergeben sich hinsichtlich der globalen Verbreitung und der Kolonialisierungsgeschichte deutliche Parallelen zwischen den beiden Sprachen (s. z.B. Judge 2005; Pöhl 2005; Spolsky 2018), die eine gemeinsame Betrachtung unter einem weiten Verständnis des Paradigmas und seiner zugrunde liegenden Prinzipien im Folgenden rechtfertigen.

GELT ist noch ein recht junges Paradigma, welches seinen Ursprung in der anglophonen angewandten Linguistik nahm, in seiner Genese jedoch auf lang etablierte, verwandte Konzepte zurückblicken kann – etwa Kachrus (1985) Kreismodell oder Forschung zum Gebrauch des Englischen als *Lingua franca* (Jenkins 2000). Dass sich die GELT-Forschung noch in ihren Kinderschuhen befindet, ist am deutlichsten anhand von Fragen rund um die Implementierung von GELT-Ansätzen in die unterrichtliche Praxis abzulesen. In diesem Kontext stellen insbesondere der Umgang mit *Accuracy* bzw. der Korrektheit von Sprache in Bewertungssituationen, die Frage nach einer bestimmten 'Norm' als Basis für z.B. Materialien sowie altersgerechte Ansätze und Materialien zum Verständnis sprachlicher Varietät noch Herausforderungen dar, die weiterer Forschung und unterrichtlicher Erprobung bedürfen – wenngleich erste Auseinandersetzungen mit dem Thema aus fachdidaktischer Sicht in Deutschland jüngst erschienen sind (z.B. König, Reckermann, Römhild & Schildhauer 2023).

Im Sinne des GELT-Paradigmas diskutieren König et al. (2023: 7) die Ausbildung einer Fähigkeit, an den globalen Diskursen unserer Zeit in all ihrer sprachlichen und sozio-kulturellen Vielfalt teilnehmen zu können und dabei für sprachliche Varianz sensibilisiert zu sein, als Zielstellung des Zusammenspiels von kommunikativen Strategien und Sprachbewusstheit im fremdsprachlichen Unterricht.

All dem gegenüber stehen indes aktuelle Forschungsergebnisse, die auf die Verhaftung relevanter bildungspolitischer Dokumente auf Länder- und Bundesebene in traditioneller Fremdsprachendidaktik hinweisen. Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass bisherige Lehrpläne und Bildungsstandards in Deutschland eher dem *Native Speaker Ideal* Vorschub leisten und stark (standard-)normorientiert sind (Syrbe & Rose 2018; Schildhauer, Schulte & Zehne 2020; Schulte & Schildhauer 2020; Bieswanger 2021; Meer 2021; Rolletschke, Schildhauer & Schröder 2023): Sie priorisieren damit einerseits eine idealisierte Konstruktion einer den soziolinguistischen Realitäten nicht entsprechenden Person, die konsistent Standardvarietäten hinsichtlich aller Ebenen des Sprachsystems gebraucht. Andererseits werden die bereits erwähnten Standardvarietäten des Englischen (und Französischen) als prestigeträchtiger und erwünschter als nicht-Standardvarietäten konstruiert, während andere Varietäten oder der Gebrauch der Fremdsprache als *Lingua franca* kaum bis gar nicht berücksichtigt werden und nur der Standard als korrekt anerkannt wird (Hartmann 2021; Hölscher & Meer 2021).

Es lohnt sich also ein genauer Blick in die neuen Bildungsstandards, um zu eruieren, ob diese eher traditionell oder innovativ im Sinne des GELT-Paradigmas ausgerichtet sind. Dies ist Ziel und Inhalt des vorliegenden Beitrags.

2. Vorgehensweise: eine qualitative Inhaltsanalyse aus GELT-Perspektive

Aus diesem Ziel leiten sich die folgenden Forschungsfragen für den vorliegenden Beitrag ab:

- (1) Welche GELT-bezogenen Konzepte finden sich in den Bildungsstandards?
- (2) Inwiefern spiegeln diese im GELT-Sinne eher traditionelle oder innovative Ausrichtungen des Fremdsprachenunterrichts?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden die Bildungsstandards mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022) entlang der folgenden Schrittfolge analysiert, wobei als Orientierungsgröße stets die genannten Forschungsfragen dienten:

- (1) Anhand des bestehenden GELT-Diskurses wurde deduktiv ein Raster aus Haupt- und Subkategorien gebildet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022: 72). Hierzu wurden vor allem die im internationalen Diskurs einschlägige Gegenüberstellung von Attributen traditionellen vs. GELT-orientierten Englischunterrichts nach Galloway & Rose (u.a. 2015), aber auch aktuellere Arbeiten (z.B. die Beiträge in Callies, Hehner, Meer & Westphal 2021) genutzt. Um der Fokussierung der Bildungsstandards auf den deutschen Kontext Rechnung zu tragen, wurde diese Skizze mit dem Konzept kombiniert, das König et al. (2023) entworfen haben, um das GELT-Paradigma mit dem englischdidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum zu verknüpfen.
- (2) Das Kategoriensystem wurde systematisch an einem Teil des Materials (ca. 30 %) erprobt. Dabei wurden Kategoriendefinitionen weiter konkretisiert und Ankerbeispiele ergänzt. Auch wurden induktiv die beiden Subkategorien "Erstsprachen als Ausgangslage" sowie "Erstsprachen werden im Unterricht als Ressource genutzt" gebildet und der Hauptkategorie "Rolle der Erstsprache(n)" zugeordnet.
- (3) Das gesamte Dokument der Bildungsstandards wurde schließlich mit diesem Kategoriensystem codiert. Bewusst wurden sowohl die Präambel als auch die Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards für die Analyse ausgewählt, da die häufig allgemeiner und abstrakter formulierten

Aussagen der Präambel erst in den folgenden Kompetenzbeschreibungen konkretisiert werden. Zugleich entwirft die Präambel den konzeptionellen Rahmen der Bildungsstandards, der für die hier verfolgten Forschungsfragen ebenfalls von essentieller Bedeutung ist. Jede codierte Stelle wurde mit einem Kürzel (u.a. ES = Erster Schulabschluss, MS = Mittlerer Schulabschluss) versehen, sodass klar ist, ob es sich um einen Teil der Präambel oder einer Kompetenzbeschreibung ggf. inklusive Zuschreibung zu einem bestimmten Schulabschluss handelt. Als Codiereinheit galten vollständige Sinneinheiten, die mindestens als Mehrwort-Phrasen, maximal als kohäsive und kohärente Abfolge mehrerer Sätze definiert wurden.

- (4) Alle so codierten Stellen wurden, mit Blick auf Forschungsfrage 2, schließlich mit theoretischen Positionen des GELT-Paradigmas abgeglichen. Dabei diente die einschlägige Gegenüberstellung von Tradition vs. Innovation von Galloway und Rose (2015) als Richtgröße. Als Ergebnis dieses Abgleichs wurden alle Belegstellen aus GELT-Perspektive entweder als "Innovation" oder als "Tradition" eingeordnet. "Innovation" und "Tradition" sind damit zwei evaluativ ausgerichtete Oberkategorien, die quer zum bereits vorhandenen Kategoriensystem verlaufen und über die (Nicht-)Ausrichtung am GELT-Paradigma Auskunft geben (siehe auch Tabelle 1 im Anhang).

Alle Schritte wurden von den Autor*innen dieses Beitrags gemeinsam durchgeführt und ausführlich diskutiert, um eine hohe intersubjektive Übereinstimmung sowohl hinsichtlich des Kategoriensystems als auch hinsichtlich der Codierungen zu gewährleisten.

3. Ergebnisse: Die Bildungsstandards zwischen Innovation und Tradition

Das Kategoriensystem findet sich im Anhang dieses Beitrags. Im Folgenden stellen wir zunächst die Ergebnisse überblicksartig entlang der Hauptkategorien dar, zu denen in der Analyse Textstellen identifiziert werden konnten, in Kapitel 4 werden diese Ergebnisse dann interpretiert und diskutiert. Einen Überblick über die Haupt- und Subkategorien bietet Abb. 1, die Leerkategorien sind nicht Teil der Abbildung sondern finden sich im Anhang und werden in der Diskussion nochmals aufgegriffen. Im Folgenden werden Hauptkategorien durch <...>, Subkategorien durch ||...|| kenntlich gemacht.

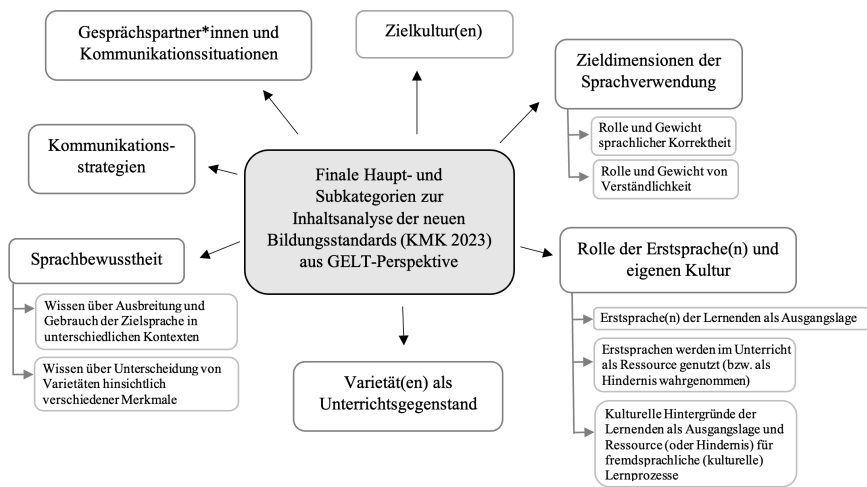


Abb.1: Übersicht über Haupt- und Subkategorien der identifizierbaren GELT-bezogenen Analyseaspekte in den Bildungsstandards

3.1 Gesprächspartner*innen und Kommunikationssituation

Dieser Aspekt erfasst die Konzeption von Gesprächspartner*innen und Kommunikationssituationen, mit bzw. in denen die Lernenden gegenwärtig und künftig in der Fremdsprache kommunizieren werden. Ein besonderer Schwerpunkt wurde dabei auf muttersprachlich, mehrsprachig oder durch *Lingua-franca*-Nutzung geprägte Kommunikation gelegt. Im gesamten Dokument der Bildungsstandards werden weder Gesprächspartner*innen noch konkrete Kommunikationssituationen explizit genannt. Der Querkategorie <Innovation> zugehörig findet sich aber die allgemeine Aussage, dass Lernende mit plurilingualen und plurikulturellen Akteur*innen "in einer von Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt geprägten Lebenswelt" (S. 6) in Kontakt kommen werden. Auch die Tatsache, dass die fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz die Fähigkeit zur "Teilhabe an multimodalen Kommunikations- und Interaktionsformen" (S.25) einschließt, kann als ein Hinweis auf typische Kontexte gelesen werden, in denen Sprecher*innen verschiedener Erstsprachen das Englische oder Französische als *Lingua franca* nutzen. Der Begriff *Lingua franca* taucht in den Bildungsstandards allerdings nicht auf. Dem gegenüber stehen Passagen im Bereich <Tradition>, aus denen eine Orientierung am *Native Speaker* im oben definierten Sinne hervorgeht. Dies ist z.B. der Fall, wenn für den Bereich "Mündliche Interaktion" das Ziel for-

muliert wird, dass Lernende "in einem **Alltagsgespräch** klar artikulierte **Standardsprache** verstehen" (MS S. 13, Hervorhebung durch Autor*innen), da hier suggeriert wird, dass (gegenwärtige und zukünftige) Alltagsgespräche in der Zielsprache von der Interaktion mit Standard-Sprecher*innen geprägt sind.

3.2 Zielkultur(en)

Mit dieser Hauptkategorie wurden Aussagen codiert, aus denen sich ein Konzept von Kultur rekonstruieren lässt, auf das sich Sprachunterricht ausrichten sollte, z.B. eine essentialistische, statische Vorstellung von Nationalkulturen im Gegensatz zur GELT-orientierten Idee global verwobener dynamischer Kulturen. Die Analyse ergab, dass Zielkulturen an keiner Stelle explizit benannt werden und somit auch keine expliziten Verweise auf etwaige Nationalkulturen bestehen. Lediglich der konsequent gebrauchte Terminus "interkulturell" könnte – je nach Interpretation und Quellkonzept – auf ein traditionelles, nationalkulturelles Verständnis referieren, das diesem Paradigma inhärent ist. Dementgegen finden sich einige implizite Hinweise auf die global-dynamisch-verwobene Auffassung von Kultur, z.B. wenn eine "Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Weltansichten, Werten und darauf beruhenden Identitäten [als] Grundlage der individuellen Bildung und Persönlichkeitsentwicklung" (S. 6) angesehen wird.

3.3 Zieldimensionen der Sprachverwendung

Diese Hauptkategorie erfasst Aussagen, aus denen sich rekonstruieren lässt, welche Maßstäbe an die (anzustrebende) Sprachverwendung der Lernenden gestellt werden. Für die Subkategorie ||Rolle und Gewicht sprachlicher Korrektheit|| finden sich Belegstellen für beide evaluative Querkategorien <Innovation> und <Tradition>. Mit <Tradition> wurde u.a. folgende Stelle codiert: "In **mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen** zeigt sich Sprachbewusstheit in der Fähigkeit der Beteiligten, ihre Mitteilungsabsichten **sprachlich korrekt** und pragmatisch angemessen zu gestalten" (S. 23, Hervorhebung durch Autor*innen). Diese Codierung wurde vorgenommen, weil aus GELT-Sicht die Bedeutung von Korrektheit genre-bezogen differenziert betrachtet werden sollte, während in der angeführten Passage sprachliche Korrektheit als Zieldimension für jegliche mündlichen und schriftlichen Äußerungen postuliert wird. Dementgegen wurde als <Innovation> codiert, dass im Kompetenzbereich "Schreiben" Korrektheit als Zieldimension für "**formelle[s]** Schreiben" (S. 15, Hervorhebung durch Autor*innen) im Einklang mit einer genre-basierten Ausdifferenzierung angegeben wird.

Der Subkategorie ||Rolle und Gewicht sprachlicher Verständlichkeit|| wurden mehrere Passagen in allen Bereichen der Bildungsstandards zugeordnet, z.B. wenn ganz grundsätzlich sprachlichen Mitteln eine "dienende Funktion" (S. 18) in Bezug auf eine "gelingende Kommunikation" (ebd.) zugewiesen wird. Aus GELT-Sicht gelten diese Zuordnungen als <Innovation>, eine Codierung mit <Tradition> ergibt sich in Bezug auf diese Subkategorie nicht.

Aus weiteren Stellen der Bildungsstandards lässt sich zudem ein Kontinuum von Verständlichkeit und Korrektheit rekonstruieren: So wird Korrektheit häufig in Richtung Verständlichkeit relativiert, z.B. sollen Lernende, die den ersten Schulabschluss anstreben, "einige einfache Strukturen so korrekt anwenden, dass in der Regel deutlich wird, was ausgedrückt werden soll" (S. 19), und es finden sich zahlreiche abschwächende Konstruktionen wie bspw. "hinreichend korrekt verwenden" (ebd.).

3.4 Rolle der Erstsprache(n) und eigenen Kultur im Spracherwerbsprozess

In allen Bereichen der Bildungsstandards finden sich als <Innovation> codierte Aussagen zur Rolle, welche die Erstsprachen der Lernenden im Erwerbsprozess spielen können. Dies zeigt sich übergreifend bspw. in der Konzeption funktionaler kommunikativer Kompetenz, hinsichtlich derer Lernende ihre "bereits vorhandene plurilinguale Kompetenz [...] ausbauen" (S. 6) sollen. Dies soll u.a. ermöglicht werden, indem ||im Unterricht|| das vorhandene "Repertoire [...] wertgeschätzt, systematisch aufgegriffen und ausgebaut" (S. 7) wird, z.B. indem sprachkontrastiv gearbeitet wird, sodass die Lernenden "Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Beziehungen zwischen Sprachen [...] erkennen und reflektieren." (S. 24). Diese ressourcenbetonte Sichtweise zeigt sich auch hinsichtlich der ||kulturellen Hintergründe der Lernenden als Ausgangslage||, da sie explizit als "individuelle[] Ressourcen" benannt und ein Potenzial für "Synergien" gesehen wird (S. 7).

An anderen Stellen wird dieses Verständnis konterkariert. So zeigt sich bspw. hinsichtlich der sprachlichen Mittel, dass den Erstsprachen eher eine hinderliche Rolle auf dem Weg zu sprachlicher Korrektheit in der (Standard-)Zielsprache zugewiesen wird. Folgende Passage wurde bspw. der evaluativen Querkategorie <Tradition> zugeordnet:

[...] auch wenn der **Einfluss von anderen Sprachen**, die sie [die Schüler*innen] sprechen, auf die Betonung, die Intonation und/oder den Rhythmus **bemerkbar** ist und obwohl sie wiederholt einzelne weniger vertraute Laute und Wörter **falsch aussprechen**. (MS S. 20, Hervorhebung durch Autor*innen)

Hier wird der Einfluss von anderen Sprachen im Repertoire der Lernenden mit falscher Aussprache (i.S.v. Korrektheit, s.o.) in Zusammenhang gebracht. Aus GELT-Sicht innovativ würde an dieser Stelle ein Framing als "verständlich" bzw. "gefärbt ausgesprochen" gelten.

3.5 Varietäten als Unterrichtsgegenstand

Zur Frage, welche Varietät(en) im Unterricht repräsentiert werden soll(en) und welche Lernziele damit ggf. verfolgt werden, finden sich vor allem mit <Tradition> codierte Stellen: Im Fokus stehen Standardvarietäten, die zwar nicht genauer bezeichnet werden, implizit aber vermutlich *British* bzw. *American English* bzw. *Français Parisien* meinen. So sollen Lernende, die den ersten Schulabschluss anstreben, z.B. im Bereich des Hörverstehens in der Lage sein, Texte zu "verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache [...] gesprochen wird" (ES S. 13). Dieser Standardvarietät wird bei Lernenden mit Ziel Mittlerer Schulabschluss eine weitere "vertraute Varietät" (MS S. 10) zur Seite gestellt, die jedoch nicht näher spezifiziert wird. Bei GELT-orientierter Auslegung ließe sich hier ggf. ein Anknüpfungspunkt finden, z.B. eine regionale Varietät der britischen Inseln oder Nordwestafrikas im Unterricht zu repräsentieren. Aus diesem Grund wurde diese Stelle als <Innovation> codiert. Ebenso im Bereich der Sprachbewusstheit: Hier wird dieser Fokus leicht auf "wenige sozial und regional geprägte Varietäten" (S. 23) ausgeweitet, die wahrgenommen und reflektiert werden sollen. Möglicherweise findet sich außerdem ein weiterer <innovativer> Varietäten-Bezug in der Erwähnung "neue[r] Formen der Mündlichkeit" (S.12), die in digitalen Kontexten entstanden sind, wobei jedoch nicht deutlich wird, inwiefern und mit welchen Zielen diese Formen der Sprachverwendung in digitalen Räumen im Unterricht repräsentiert werden sollen.

3.6 Kommunikationsstrategien

Aussagen dazu, ob und welche Strategien zur Bewältigung verschiedener kommunikativer Situationen erlernt werden sollen und wie diese Situationen zu konzeptualisieren sind, finden sich nahezu in allen Bereichen der Bildungsstandards. Dies zeigt sich bereits im Eröffnungskapitel, wo der Erwerb "kommunikative[r] Strategien, um in fremd- und mehrsprachigen Kommunikationssituationen kompetent handeln zu können" (S. 6), als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts definiert wird. Damit findet sich eine Konzeption, die der GELT-Auffassung von

lingua franca-Kommunikation sehr nahesteht, sodass diese und ähnliche Passagen als <Innovation> codiert wurden. In Übereinstimmung damit werden auch sehr konkrete Strategien als Erwerbsziele benannt, z.B. Paraphrasieren, Bitten um Wiederholung, der Einsatz von Gesten usw. Lediglich zur Kompetenz Hörverstehen finden Strategien keine Erwähnung.

3.7 Sprachbewusstheit

Diese Hauptkategorie erfasst, inwieweit Wissen und Bewusstheit auf metasprachlicher Ebene angestrebt werden. Hinsichtlich des ||Wissens zu Ausbreitung und Gebrauch der Zielsprache|| finden sich Verweise auf die Verbreitung und Ausdifferenzierung der Zielsprache z.B. in digitalen Kontexten ("neue Formen der Mündlichkeit", S. 12; "neue (multimodale) Textsorten", S. 15) sowie in "sozial und regional geprägte Varietäten" (S. 23), die dem GELT-Konzept entsprechen und somit als <Innovation> codiert wurden. Dass Lernende mit dem Ziel des mittleren Schulabschlusses "sozial und regional geprägte Varietäten der Fremdsprache" nicht nur "wahrnehmen" sondern auch "reflektieren" sollen (MS S. 23), lässt die Interpretation zu, dass damit auch ein ||Wissen über die Unterscheidung von Varietäten|| angestrebt werden könnte.

4. Diskussion der Ergebnisse

In der Zusammenschau der Ergebnisse wird mit Blick auf unsere Forschungsfragen deutlich, dass die Bildungsstandards zwischen aus GELT-Sicht innovativen und eher traditionellen Orientierungen changieren.

Der grundsätzlichen Auffassung einer plurilingualen und -kulturellen Lebenswelt (z.B. S. 6) stehen Aussagen gegenüber, in denen Kommunikationssituationen und Gesprächspartner*innen durch Standardsprache geprägt sind, z.B. wenn Lernende in Alltagsgesprächen klar artikulierte Standardsprache verstehen sollen (z.B. MS S. 13). Unter der Prämisse, dass der Fremdsprachenunterricht auf die Lebensrealität vorbereiten soll, müsste dann gelten, dass Lernende in dieser Lebensrealität vor allem auch mit Standard-Sprecher*innen interagieren. Hierbei handelt es sich (nicht nur) aus GELT-Sicht um die inkorrekte Annahme, dass die Standardvarietät die Realität zielsprachlicher Alltagsgespräche präge. Tatsächlich ist weltweit die Kommunikation v.a. in der englischen Sprache maßgeblich durch L2-Sprecher*innen und *Lingua franca* Situationen geprägt (vgl. Kapitel 1), eine Tatsache, die in den Bildungsstandards keine explizit ausgeführte Beachtung findet.

Das Changieren zwischen Tradition und Innovation zeigt sich außerdem besonders deutlich am Spannungsverhältnis zwischen den <Zieldimensionen> ||Korrektheit|| und ||Verständlichkeit||: Einer sehr GELT-konformen Orientierung am Pol der Verständlichkeit stehen einige Passagen gegenüber, welche ein traditionelles Verständnis von Korrektheit kommunizieren. So wird u.a. Sprachbewusstheit als "die Fähigkeit der Beteiligten, ihre Mitteilungsabsichten **sprachlich korrekt**" (S. 23, Hervorhebung durch Autor*innen) zu gestalten definiert und es finden sich außerdem Passagen, die auf sprachliche Fehler und deren Korrektur hinweisen. Dieses Verhältnis spiegelt die grundsätzliche Bedeutung der Korrektheitsnorm für den Fremdsprachenunterricht, die bspw. Wilken (2021) rekonstruiert hat.

In den Bildungsstandards bleibt unspezifiziert, welche Richtgröße bzw. Norm hinsichtlich der Bestimmung von Korrektheit angelegt wird: Den beiden Subkategorien ||(Standard-)Normvorstellungen|| und ||Konzeption von Sprachvorbildern|| konnten in der Analyse keine Belegstellen zugeordnet werden, weil die Bildungsstandards hierzu jeweils keine Aussagen treffen. Unter Rückgriff auf Wilkens (2021) Rekonstruktion der Korrektheitsnorm steht jedoch stark zu vermuten, dass dieser auch in den Bildungsstandards eine (implizite) Orientierung an ausgewählten Standardvarietäten zugrunde liegt (Wilken benennt insbesondere *British* und *American English*).⁴

Für diese Auslegung spricht auch der Umstand, dass "Standardsprache" (S. 13) in den Bildungsstandards explizit als Orientierungsgröße herangezogen wird, um Teilaspekte der Zieldimensionen der mündlichen Interaktion zu konturieren. Auch wenn also keine zielsprachlichen Varietäten explizit benannt werden, kann im Einklang mit der exemplarisch angeführten rekonstruktiven Forschung (Wilken 2021; Tesch 2022) von einer impliziten Standardnormorientierung in den Bildungsstandards ausgegangen werden, bei der die bisherigen Standardvarietäten weiter als normgebend angesehen werden. Dies steht im Spannungsverhältnis mit der in den Bildungsstandards akzentuierten Bedeutung von Verständlichkeit (d.h. *Meaning*, *Fluency* und *Intelligibility*), da auch nicht-standardsprachliche und auch standardsprachlich als nicht korrekt angesehene Aussagen durchaus verständlich sein können.

Ein ähnliches Spannungsfeld lässt sich im Bereich der <Kommunikationsstrategien> ausmachen: Während im Einklang mit dem GELT-Konzept zahlreiche Strategien benannt werden, mit denen sich die Lernenden verständlich machen können, werden Hörstrategien insgesamt und besonders auch solche, die explizit

4 Für den Französischunterricht postuliert Tesch (2022) ganz ähnlich eine "Norm der sprachlichen Richtigkeit" (2022: 150), deren "Messlatte [...] die absolute formale Normgerechtigkeit, die linguistische Perfektion" (151) sei. Wenn auch nicht explizit benannt, gehen wir auch hier von einer zugrundeliegenden Standardorientierung aus.

für den Kontakt mit nicht vertrauten Varietäten genutzt werden könnten, nicht thematisiert. Eben diese wären aber aus GELT-Sicht zentral für die erfolgreiche Teilhabe an fremdsprachlicher (*Lingua-franca*-)Kommunikation und für das rezeptive Verständnis unterschiedlicher Varietäten einer plurizentrischen Sprache.

Auch der Bereich der <Sprachbewusstheit> ist offenbar von einem Changieren zwischen <Tradition> und <Innovation> geprägt: Während sich – bei teils aus GELT-Sicht wohlwollender Auslegung – Passagen finden, die als <Innovation> in Bezug auf das Wissen zur ||Verbreitung der Zielsprache|| und die ||Unterscheidung von Varietäten|| gewertet werden können, wird nicht explizit deutlich, inwiefern und mit welchen Zielen diese soziolinguistische Realität wahrgenommen und reflektiert werden soll. Dies fällt besonders ins Gewicht, weil das eigentlich erklärte Ziel des Bereichs "Sprachbewusstheit" in den Bildungsstandards (standard-)sprachliche Korrektheit ist: "In mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen zeigt sich **Sprachbewusstheit in der Fähigkeit** der Beteiligten, ihre Mitteilungsabsichten **sprachlich korrekt** und pragmatisch angemessen zu gestalten" (S. 23, Hervorhebung durch Autor*innen).

Somit können auch die aus GELT-Sicht eigentlich als <Innovation> codierten Passagen der Kategorie <Sprachbewusstheit> gerade umgekehrt so ausgelegt werden, dass Varietäten lediglich als Abweichung vom Standard betrachtet werden und somit die (kontrastive) Auseinandersetzung mit Varietäten der weiteren Konsolidierung einer standardsprachlichen Orientierung diene (vgl. Rolletschke et al. 2023). Dann müssten diese Stellen aus GELT-Sicht als <Tradition> interpretiert werden. Diese Vermutung wird einerseits durch den Umstand untermauert, dass die Bildungsstandards eine ||Bewusstheit über Prestige- und Machtzuschreibungen|| ausklammern, die mit Blick auf die globale Verbreitung der Zielsprachen in (post-)kolonialen (vgl. bspw. Tödter 2023) und anderen Kontexten einen wesentlichen GELT-Baustein darstellt. Andererseits wird diese Lesart auch durch die Tatsache gestützt, dass die Verwendung der Zielsprache in *Lingua-franca*-Situationen in den Bildungsstandards keine Erwähnung findet.

Eine ähnlich ambivalente Ausrichtung wie im Bereich der <Sprachbewusstheit> zeigt sich mit Blick auf die <Rolle der Erstsprachen>. Diese werden wiederholt als ||Ausgangslage|| anerkannt und als ||Ressource|| für den Unterricht gerahmt. Zugleich wird dieser affirmativen Positionierung ebenfalls eine als <Tradition> codierte Orientierung an der Korrektheitsnorm zur Seite gestellt. Die Rahmung von Erstsprachen als ||Ressource|| wird auch dadurch unterlaufen, dass gerade im Bereich der Sprachmittlung, in dem vielfältige mehrsprachige Szenarien denkbar und im Einklang mit einer mehrsprachigen Lebenswelt wären, lediglich und explizit Deutsch als Sprache genannt wird, aus der bzw. in die gemittelt werden soll. Nicht nur aus GELT-Perspektive, sondern auch allgemein stellt dies eine

längst nicht mehr zeitgemäße Auffassung von Sprachmittlung dar (s. z.B. Beitrag von Marxl, Müller, Rössler & Schädlich in diesem Heft).

5. Fazit und Ausblick

Insgesamt ergibt die Analyse, dass zahlreiche Passagen des Dokuments einen sehr weiten Interpretationsspielraum zulassen, der je nach bevorzugter Orientierung der Rezipient*innen GELT-näher oder -ferner ausgelegt werden kann. So wird bspw. als "Ziel des Fremdsprachenunterrichts [...] eine adressaten-, situations- und zweckangemessene kommunikative und interkulturelle Handlungskompetenz in der Zielsprache im Sinne von Diskurskompetenz" (S. 7) postuliert. Was als "angemessen" zu gelten habe, kann dabei sowohl standard-ideologisch im Sinne sprachlicher Korrektheit als auch flexibler (und komplexer) aus GELT-Sicht ausgelegt werden, wonach der Stellenwert von Verständlichkeit und Korrektheit am konkreten Zielgenre immer neu austariert werden muss. Die grundsätzliche kommunikative Orientierung der Bildungsstandards an dem übergeordneten Ziel einer Handlungs- und Diskurskompetenz ist als GELT-Perspektive aber sehr begrüßenswert. Da sich jedoch zentrale Stellen der Bildungsstandards auf unterschiedliche Weise konkretisieren lassen, ist es eine Frage des Mindsets der jeweiligen Rezipient*innen, ob das Dokument als Ausgangspunkt für die Verankerung von an den GELT-Prinzipien orientiertem Fremdsprachenunterricht genutzt wird oder nicht. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen lässt sich abschließend festhalten, dass die erklärte Intention der Bildungsstandards, "innovative Impulse" (S. 4) zu setzen, aus GELT-Sicht durch ein Changieren zwischen Innovation und Tradition konterkariert wird.

Eingang des revidierten Manuskripts 17.01.2024

Literaturverzeichnis

- Bieswanger, Markus (2021): Global Englishes in ELT and teacher education in Bavari – Progress and missed opportunities. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.): 104-120.
- Boonsuk, Yusop; Wasoh, Fa-Ehza & Fang, Fan (2023): Native and Non-Native Identity Preferences in ELT Hiring Practices amid Global Englishes: The Case of Online Job Advertisements. In: *Asia-Pacific Social Science Review* 23: 1, 135-143.

- Bradell, Roy (2023): *Native Speakerism*. [Online: <https://www.englishexpert.de/wp/2021/06/23/native-speakerism/>, 08.10.2023].
- Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.) (2021): *Globalising teaching English as an international language: New perspectives for teaching and teacher education in Germany*. New York: Routledge.
- Crystal, David (2012): *English as a Global Language*. Cambridge: CUP.
- Galloway, Nicola & Rose, Heath (2015): *Introducing Global Englishes*. New York: Routledge.
- Galloway, Nicola & Rose, Heath (2018): Incorporating Global Englishes into the ELT Classroom. *ELT Journal* 72: 1, 3-14.
- Hartmann, Johanna (2021): Tomorrow's teachers' perspectives of Global Englishes. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.): 46-62.
- Hölscher, Verena & Meer, Philipp (2021): Global Englishes in the second phase of teacher education in Germany: Teacher educators' perspectives on ELT and teacher education. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.): 28-45.
- Jenkins, Jennifer (2000): *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
- Judge, Anne (2005): French as a Tool for Colonialism: Aims and Consequences. *UC Berkeley: Institute of European Studies*. [Online: <https://escholarship.org/uc/item/6t22342r>, 20.12.2023].
- Kachru, Braj (1985): Standard, Codification and Sociolinguistic Realism. The English Language in the Outer Circle. In: Quirk, Randolph & Widdowson, Henry G. (eds.): *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 11-30.
- [KMK] Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2023): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Ersten Schulabschluss und den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Engagement Global.
- König, Lotta; Reckermann, Julia; Römheld, Ricardo & Schildhauer, Peter (2023): Global Englishes Language Teaching. Diskursfähigkeit, Sprachbewusstheit und Kommunikationsstrategien für den Umgang mit varieties of English erwerben. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 183, 2-7.
- Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Marxl, Anika; Müller, Jule I.; Rössler, Andrea & Schädlich, Birgit (2024): Mediation und Sprachmittlung: Diskussion in den neuen Bildungsstandards für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 35: 1, 91-105.
- Meer, Philipp (2021): Global Englishes in the secondary school curriculum in Germany: A comparative analysis of the English language curricular of the federal states. In: Callies, Marcus; Hehner, Stefanie; Meer, Philipp & Westphal, Michael (eds.): 85-103.
- Pennycook, Alastair (2007): *Global Englishes and transcultural flows*. New York: Routledge.

- Pöll, Bernhard (2005): *Le français langue pluricentrique ? Études sur la variation diatopique d'une langue standard*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rolletschke, Daniela; Schildhauer, Peter & Schröder, Anne (2023): Authentic Englishes.nrw: Understanding, Describing, and Teaching Varieties of English. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. (PFLB)* 5: 3, 206-215.
- Schildhauer, Peter, Schulte, Marion & Zehne, Carolin (2020): Global Englishes in the Classroom. From Theory to Practice. *PFLB* 2: 4, 26-40.
- Schmenk, Barbara (2022): Das Native-Speaker-Konstrukt im Fokus. Kritik und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 2, 163-188.
- Schulte, Marion & Schildhauer, Peter (2020): Teaching World Englishes with Films. In: Andres, Julia; Rozema, Brian & Schröder, Anne (eds.): *(Dis-)Harmony: Amplifying Voices in Polyphone Cultural Productions*. Bielefeld: Aisthesis, 167-183.
- Selvi, Ali F. (2023): (Non)Native Speakerism in English Language Teaching: Changing Perspectives, Resilient Discourses, and Missing Links. In: De Costa, Peter I. & Uştuk, Özgehan (eds.): *A Sociopolitical Agenda for TESOL Teacher Education*. London: Bloomsbury Academic, 45-64 [DOI: 10.5040/9781350262874.ch-004].
- Selvi, Ali F.; Yazan, Bedrettin, & Mahboob, Ahmar (2023): Research on "native" and "non-native" English-speaking teachers: Past developments, current status, and future directions. *Language Teaching* 57: 1, 1-41 [DOI: 10.1017/S0261444823000137].
- Speas, Margaret (2013): "Language Ownership and Language Ideologies." In: La Follette, Laetitia (ed.): *Negotiating Culture: Heritage, Ownership and Intellectual Property*. Amherst; Boston: University of Massachusetts Press, 101-121.
- Spolsky, Bernard (2018): Language policy in French colonies and after independence. In: *Current Issues in Language Planning*, 19: 3, 231-315 [DOI: 10.1080/14664208.2018.1444948].
- Syrbe, Mona & Rose, Heath (2018): An Evaluation of the Global Orientation of English Textbooks in Germany. *Innovation in Language Learning and Teaching* 12: 2, 152-163 [DOI: 10.1080/17501229.2015.1120736].
- Tesch, Bernd (2022): Zur Relativierung fachdidaktischer Normen durch die Logik der Praxis im Fremdsprachenunterricht. In: Führer, Carolin; Schweitzer, Friedrich; Tesch, Bernd; Eiben-Zach, Britta; Ulfat, Fahimah; Thomas, Philipp; Polleichtner, Wolfgang; Grewe, Bernd & Küchler, Uwe (Hrsg.): *Relativität und Bildung. Herausforderungen und Grenzen des Relativen*. Münster: Waxmann, 141-153.
- Tödter, Mareike (2023): Mugging de Queen's English? Varietäten des Englischen in postkolonialer Literatur untersuchen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 183, 40-46.
- Wilken, Anja A. (2021): *Professionalisierung durch Schüler*innenmehrsprachigkeit? Englischlehrer*innen im Spannungsfeld zwischen Habitus und Norm*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhang

Über folgenden QR-Code oder folgende DOI (<https://www.doi.org/10.17879/57998429006>) kann das unter 2. Vorgehensweise: eine qualitative Inhaltsanalyse aus GELT-Perspektive thematisierte Kategoriensystem eingesehen werden:

