

Englisch als globale *lingua franca*: Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts

Günter Burger

Fremdsprachenunterricht 1/2000

1 Einleitung

Verlässliche Daten darüber, wo, bei welchen Gelegenheiten und zu welchem Zweck Lerner des Englischen diese Sprache außerhalb der Schule und insbesondere nach Beendigung ihrer Ausbildung typischerweise verwenden, fehlen hierzulande. In etlichen Publikationen wird jedoch schon seit langem gemutmaßt, dass es sich dabei mehrheitlich um *lingua franca*-Situationen handelt, in denen keiner der beteiligten Kommunikationspartner ein *native speaker* des Englischen ist. Beobachtungen aus der Erwachsenenbildung, in der der Verfasser des vorliegenden Beitrags tätig ist, stützen diese Vermutung. Kursleiter, die Englisch an Volkshochschulen unterrichten, berichten immer wieder, dass die Zahl der Lernenden, die als hauptsächlichen Grund für die Kursbelegung Kontakte zu ‚originären‘ Zielsprachenländern angeben, deutlich abnimmt. Stattdessen hört man zunehmend Aussagen wie: „Englisch kann ich überall benutzen“, „Bei meinem Urlaub in Portugal bin ich mit Englisch sehr gut durchgekommen!“ oder „Englisch kann ich beruflich gebrauchen, unsere Firma hat viele Handelspartner am Persischen Golf und in Indien“. Dazu passt ein Ergebnis einer jüngst bundesweit durchgeführten repräsentativen Befragung von VHS-Sprachkursteilnehmern: Demnach spielt landeskundliches Interesse als Anlass des Kursbesuches bei Englisch – im Gegensatz zu anderen Sprachen, wo dies fast immer ein wesentliches Motiv ist – nur noch eine minimale Rolle (Pehl 1998).

Dass detaillierte Untersuchungen zur nachschulischen Verwendung des Englischen nicht durchgeführt werden, erklärt sich zum einen sicherlich aus ihrem eingeschränkten Wert, denn angesichts der schnellen Entwicklung auf dem Berufsmarkt wäre die prognostische Aussagekraft der Daten wohl nur begrenzt (Gnutzmann 1998a:18). Allerdings ist der Verdacht nicht ganz von der Hand zu weisen, dass auch ein anderer Umstand von Bedeutung ist: Das zu erwartende Resultat – dass Englisch nämlich in erster Linie als eine *global language* Verwendung findet und dementsprechend auch von Jugendlichen und Erwachsenen

vornehmlich als internationale Verkehrssprache angesehen und gelernt wird – dürfte nämlich durchaus ein ‚heißes Eisen‘ darstellen, weil dadurch manche lieb gewordenen Traditionen des Unterrichts und der Didaktik in Frage gestellt werden könnten.

2 Weshalb muss sich die Englischdidaktik (wieder) verstärkt mit dem *lingua franca*-Phänomen auseinandersetzen?

Vielen Lesern mag das Thema dieses Aufsatzes als ein alter Hut erscheinen. Immerhin gab es bereits zu Anfang der Achtzigerjahre eine intensive Diskussion darüber, welche Folgerungen sich für die Didaktik ergeben könnten, wenn Englisch in erster Linie als universelle Verkehrssprache fungiert (siehe z. B. Beneke 1981, Smith 1984), und W. Hüllen (1982:87) stellte schon damals zu Recht kategorisch fest, dass man eine *lingua franca* auch als solche unterrichten müsse. Die Debatte ist dann aber nur verhalten weitergeführt worden und hat kaum Veränderungen in der Unterrichtspraxis und den Lehrmaterialien bewirkt. Auffällig ist, dass das Thema in allerjüngster Zeit wieder vermehrt aufgegriffen wird (siehe u. a. Gnutzmann 1998a, b). Dies überrascht nicht, denn das Problem ist heute noch entschieden brisanter als vor zwanzig Jahren, und zwar vor allem aus folgenden Gründen:

– Wegen der zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft kommen Berufstätige heute viel häufiger als früher mit Situationen in Berührung, in denen Englisch als Verkehrssprache benötigt wird. So ist Englisch mittlerweile in verschiedenen deutschen Unternehmen offizielles Firmenidiom für die internationale Kommunikation (Beneke 1995:63). Hinzu kommt, dass von dieser Entwick-

lung jetzt in verstärktem Maße auch Personen betroffen sind, die nur im Inland arbeiten und/oder in der Firmenhierarchie eher im mittleren und unteren Bereich angesiedelt sind. Aufschlussreich ist in dieser Beziehung ein Bericht über den Einsatz der englischen Sprache in einer japanischen Computerfabrik in Süddeutschland, wo Englisch von Beginn an *house language* war und ab der Vorarbeiterebene zur Verständigung mit japanischen Kollegen gebraucht wird (Sutherland 1994).

– Durch das Internet sind neue Verwendungsgebiete für Englisch als *lingua franca* entstanden. Zunehmend sind *homepages* privater und kommerzieller Betreiber außer in der jeweiligen Landessprache zusätzlich auch noch in einer englischen Version verfügbar. Englischsprachige Online-Zeitungen stammen nicht nur aus Regionen mit Englisch als *first* oder *second language*, sondern in großer Zahl auch aus Staaten, in denen Englisch lediglich eine Fremdsprache ist; Beispiele aus dem asiatischen Raum sind etwa *China Times* (Taiwan) und *Mainichi Daily News* (Japan) /1/. Bei der Nutzung von *e-mail*, *chat*-Kanälen und *Usenet* /2/ dominiert in der inländischen Kommunikation natürlich unangefochten die jeweilige Nationalsprache, bei Kontakten zu Partnern jenseits der Landesgrenzen dürfte jedoch das Englische überwiegen. So gab es etwa während des Kosovo-Krieges in mehreren *news-*

groups (z. B. *soc.culture.europe*) einen lebhaften Meinungsaustausch in englischer Sprache über diesen Konflikt; beteiligt waren Personen mit verschiedenen Muttersprachen, u. a. auch Deutsch. Stellt man in Rechnung, dass das Internet offenbar auf dem Weg ist, ein Alltagsmedium zu werden, das in immer mehr Gesellschaftsschichten Verbreitung findet (ARD/ZDF 1999:405), dann kann auch von einem zunehmenden Gebrauch des Englischen als *lingua franca* im internationalen elektronischen Diskurs ausgegangen werden.

- Es ist nicht mehr auszuschließen, dass es langfristig zu einer gewissen Standardisierung der Verkehrssprache Englisch kommt; damit würde *lingua franca*-Englisch nicht nur entschieden prestigehaltiger, sondern auch ‚lehrbarer‘. D. Crystal (1997:137f.) z. B. glaubt, dass sich ganz allmählich eine Art *World Standard Spoken English* entwickeln wird und dass in diese neue Varietät durchaus auch Besonderheiten einfließen könnten, die unter Sprechern des Englischen als Zweit- und/oder Fremdsprache weit verbreitet sind. Als Beispiel nennt Crystal u. a. den Verzicht auf die Verwendung der *th*-Laute. Ein Merkmal aus dem Bereich der Grammatik, das in diese neue Varietät Eingang finden könnte, wäre – nach den Beobachtungen des Verfassers in verschiedenen *newsgroups* des *Usenet* – etwa die Benutzung von *would* im *if*-Satz: *If I would have installed Linux instead of Windows, everything would be easier*. (Beide Erscheinungen sind auch insofern interessante ‚Kandidaten‘, als sie in bestimmten regionalen *muttersprachlichen* Varietäten des Englischen ebenfalls auftreten; Trudgill/Hannah 1994:60, 105). Aus dem Bereich der Lexik kämen u. a. vielleicht Ausdrücke in Frage, die nach gängigen Wortbildungsverfahren (Anhängen eines Suffixes, Nullableitung etc.) neu geprägt wurden, aber bislang nur in Zweitsprachenvarietäten des Englischen üblich sind, z. B. *upliftment* (= Entwicklung, Förderung) oder *yellow-card* (= einem Spieler die gelbe Karte zeigen) im *Indian* bzw. *West African English* (Ahulu 1998:31, Hansen/Carls/Lucko 1996:185). Wie immer ein sich eventuell entwickelnder globaler Standard des Englischen im Einzelnen aussehen mag, mit großer Wahrscheinlichkeit wird es sich dabei um eine gewissermaßen neutrale Norm handeln, die nicht eindeutig einer bestimmten muttersprachlichen Varietät zuzuordnen ist (Modiano 1996:211).

- Ein letzter Grund für die aktuelle Auseinandersetzung mit dem *lingua franca*-Problem hängt mit der seit einiger Zeit

erfolgten Umorientierung der Fremdsprachendidaktik zusammen, die nun stets in erster Linie die Lerner und deren Interessen und Fähigkeiten in das Zentrum ihrer Überlegungen stellt. Dies führt nämlich zu einer neuen Bewertung und Definition dessen, was im Unterricht eigentlich erreicht werden soll und realistischweise erreicht werden kann. Geht man von den Lernenden aus, so ergibt sich hieraus zunächst einmal, dass der *lingua franca*-Situation, die ja offenbar für die meisten von ihnen später der häufigste, möglicherweise einzige Anwendungskontext ist, endlich gebührender Raum im Unterrichtsgeschehen zugewiesen werden muss; die Hinwendung zu einem Englisch, das mehr den Charakter der internationalen Verkehrssprache betont, dürfte damit zu einer größeren ‚ökologischen Validität‘ (Vielau 1997:81f.) der Lerninhalte führen. Zweitens bedeutet dies aber insbesondere, mit ‚didaktischer Bescheidenheit‘ (Piepho 1989) zur Kenntnis zu nehmen, dass die Beherrschung eines anspruchsvollen *lingua franca*-Englisch für die große Mehrheit der Lernenden in Schule und Erwachsenenbildung ein maximales Kompetenzniveau darstellt, dessen Anforderungen tatsächlich bewältigt werden können (während unter normalen Unterrichtsbedingungen die Erlangung eines umfassenden Sprachvermögens, das dem eines *native speaker* sehr ähnlich ist, fast nie zu schaffen ist).

3 Welche Konsequenzen ergeben sich für die Didaktik und Methodik?

Im Folgenden werden Vorschläge für eine Modifizierung des Unterrichts gemacht, durch die der *lingua franca*-Eigenschaft der englischen Sprache mehr Rechnung getragen werden könnte. Es handelt sich dabei um vorläufige Überlegungen, die sicherlich noch einer intensiven Diskussion bedürfen.

a) Bei der Festlegung von Lehrzielen wird der Umstand, dass der Sprachgebrauch von *native speakers* nur eingeschränkt als Modell tauglich ist, stärker berücksichtigt.

Bereits seit geraumer Zeit wird von verschiedenen Autoren darauf hingewiesen, dass eine Ausrichtung des Unterrichts auf ein möglichst exaktes Kopieren der Sprachhandlungsmuster englischer oder amerikanischer Muttersprachler vor allem aus psychologischen Gründen fragwürdig ist, denn „the language which is real for native speakers is not likely to be real for learners“ (Widdowson 1996:68). Auch aus linguistischen Gründen erscheint es nicht angebracht, am *native speaker* als defini-

tivem Modell, das stets penibel von den Lernenden zu imitieren ist, festzuhalten, da mittlerweile erwiesen ist, dass sich sogar die Sprachverwendung hochkompetenter bilingualer Personen immer noch von der monolingualer Sprecher unterscheidet (Kasper 1995:78ff.). Ist daher also die Verbindlichkeit der *native speaker*-Norm selbst für einen Unterricht, in dem Englisch ganz als Nationalsprache vermittelt wird, keineswegs allumfassend, so gilt dies natürlich umso mehr für einen Unterricht, der den verkehrssprachlichen Charakter des Englischen unterstreicht, denn in der *lingua franca*-Situation kann ja in der Regel bei allen Beteiligten von einer höheren Toleranz gegenüber Abweichungen vom muttersprachlichen Standard ausgegangen werden. Mithin wäre bei der Aufstellung von Lehrplänen etwa im Bereich der Grammatik noch rigoroser als bislang oft üblich zwischen dem zu unterscheiden, was die Lernenden nur passiv zu kennen bzw. zu verstehen brauchen, und dem, was sie produktiv beherrschen sollten; die Zahl der Grammatikkomponenten, die unbedingt aktiv verfügbar sein müssen, ließe sich dementsprechend reduzieren. Auf dem Gebiet der Lexik wäre darauf zu achten, dass zunehmend auch gewissermaßen ‚kulturneutrale‘ Formulierungen vermittelt werden, die von Muttersprachlern nicht unbedingt als sehr idiomatisch, aber dennoch als akzeptabel eingestuft werden, denn sie dürften eher universell verständlich und deshalb in *lingua franca*-Kontexten besonders gut verwendbar sein.

Häufig wird die Forderung erhoben, dass der Unterricht muttersprachliche Normen auch auf dem Gebiet der Interaktions- und Kommunikationskonventionen vermitteln soll, damit die Lernenden z. B. bei der Diskursorganisation, beim Direktheits-/Indirektheitsgrad der Redemittel, bei der Registerwahl, beim *backchannelling*, beim Verwenden von *phatic communion*-Floskeln etc. *native speakers* möglichst ähnlich werden und eine entsprechende pragmatische Kompetenz aufbauen. So legt etwa die jüngst erfolgte Überarbeitung des Curriculums, auf dem die zertifikatsorientierten Englischkurse der Volkshochschulen basieren, den Lernenden u. a. nahe, sich das *small talk*-Verhalten von Muttersprachlern anzutrainieren (*The European Language Certificates* 1998:36, kritisch dazu Burger 1999). Soll der Englischunterricht indessen stärker auf die Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern vorbereiten, sind solche Zielsetzungen weitgehend überflüssig und können sich sogar kontraproduktiv auswirken. Dies zeigt leicht das folgende Szenario: Führt ein Deutscher mit einem Schweden oder Finnen eine Unterhaltung in englischer Sprache und ahmt dabei die *small talk*-Konventio-

nen eines britischen *native speaker* nach, dann dürfte dies in vielen Fällen zu einer Verstimmung auf Seiten des Skandinaviens führen, im schlimmsten Fall sogar zum vorzeitigen Gesprächsabbruch. *Small talk* ist nämlich bei Schweden und Finnen mit überaus negativen Konnotationen versehen (Fant 1989:252, Oksaar 1998:38); und es ist kaum damit zu rechnen, dass die skandinavischen Partner ohne weiteres in der Lage sind, dieses kulturspezifische Empfinden völlig zu unterdrücken, nur weil sie sich der englischen Sprache bedienen. Etliche ähnliche Szenarien ließen sich mit Personen aus anderen Kulturkreisen beschreiben (Burger 1999:38). Im Bereich der Pragmatik ist es daher zwar durchaus sinnvoll, die Lernenden mit Verhaltensnormen britischer oder amerikanischer *native speakers* bekannt zu machen; wenig zweckmäßig – und vermutlich auch kaum Erfolg versprechend! – ist es aber, im Unterricht auf eine rigorose Anpassung an diese Normen hinzuwirken (vgl. House 1996a, 1997:83f.). Stattdessen dürfte eine generelle *intercultural awareness*, die bei Begegnungen mit *native speakers* und *lingua franca*-Sprechern des Englischen gleichermaßen hilfreich ist, als Lehrziel angemessener sein; siehe unten Abschnitt h).

b) Benutzen die Lernenden ein ‚hybrides‘ Englisch, das verschiedene Varietäten vermischt, so stellt das keinen Anlass für die Unterrichtenden mehr dar, korrigierend einzugreifen.

Viele Lehrkräfte achten darauf, dass die Sprachproduktion der Lerner möglichst einheitlich dem Vorbild einer bestimmten Varietät, meistens *English English* (Trudgill/Hannah 1994:2), entspricht. Da die Lernenden jedoch ständig auch mit anderen Varietäten, insbesondere dem nordamerikanischen Standard, in Berührung kommen – in den Medien, auf Reisen, natürlich auch in den Lehrmaterialien, die z. T. zusätzlich die Eigenheiten des *North American English* systematisch beschreiben –, ergibt es sich nahezu zwangsläufig, dass sie typische Erscheinungen dieser Varietäten in ihr Sprachrepertoire übernehmen, das dadurch hybride Züge bekommt. Lernende, die häufiger mit Nordamerikanern Kontakt haben, antworten auf die Frage *Have you got a car?* eventuell mit *Yes, I do* und nicht mit *Yes, I have*, wie dies ihnen ihr Lehrbuch nahe legt (ebd.:64); außerdem benutzen sie vielleicht *washcloth* statt *facecloth* und *undershirt* statt *vest*, denn hier ist das nordamerikanische Vokabular ja obendrein noch leichter zu behalten, da es den deutschen Entsprechungen ähnlicher ist. Amerikanische Schreibweisen überwiegen in vielen englischsprachigen *chat*-Kanälen und *newsgroups* und werden so auf natürliche Weise von deutschen Internet-Nutzern ‚erworben‘, während ihre

Aussprache vielleicht eher vom britischen Standard geprägt ist. Lehrkräfte, die durch Korrekturmaßnahmen verhindern wollen, dass das Englisch der Lernenden einen hybriden Charakter annimmt, müssen sich vor Augen halten, dass dies ein Vorgang ist, der auch bei *native speakers* völlig normal ist, etwa bei Briten, die längere Zeit in den USA verbracht haben (ebd.:2f.). Noch weniger zu rechtfertigen sind ‚Verbesserungen‘, wenn der Unterricht stärker den *lingua franca*-Charakter der Zielsprache betonen soll, denn ein Kennzeichen eines möglichen zukünftigen globalen Standards des Englischen dürfte ja gerade sein, dass er hybrid ist und stets sehr offen bleibt für Übernahmen aus sämtlichen bestehenden Varietäten.

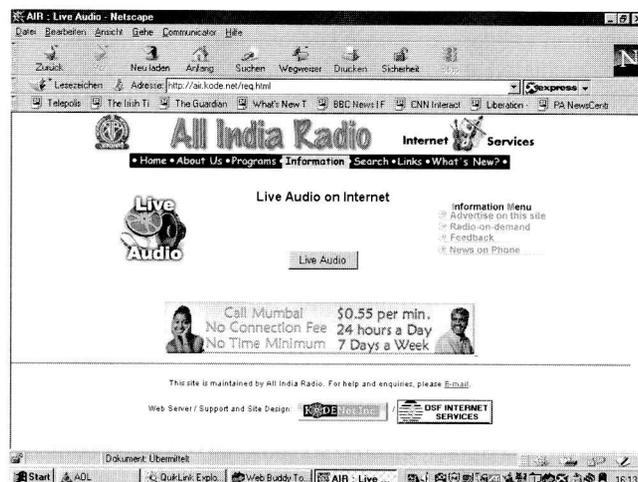
c) Der Grundsatz, dass bei Äußerungen der Lernenden Kommunikativität wichtiger ist als Richtigkeit, wird entschiedener beachtet.

In *lingua franca*-Kontexten wird die englische Sprache vermutlich von allen Beteiligten viel ‚unbefangener‘ verwendet als bei Kontakten mit *native speakers*, denn sie müssen weniger befürchten, sich durch Fehler eine Blöße zu geben. Ein Unterricht, der die *lingua franca*-Situation stärker berücksichtigt, kann deshalb noch großzügiger und gelassener mit dem Faktor der sprachlichen Korrektheit umgehen, als dies heute z. T. schon geschieht (vgl. Gnutzmann 1998a:18). Allerdings ist es sehr schwierig, eine für sämtliche Unterrichtssituationen und alle Lernergruppen gültige Regel aufzustellen, wann korrigierende Eingriffe durch die Lehrkraft notwendig oder unangebracht sind. Zwei Schlussfolgerungen, die z. T. das im vorangehenden Abschnitt Gesagte ergänzen und erweitern, sind jedoch nahe liegend: Erstens sollten die Unterrichtenden, wenn Lernende immer wieder bestimmte ‚falsche‘ Formulierungen benutzen, stets sorgfältig überprüfen, ob sie tatsächlich völlig ungebräuchlich sind oder ob es sich nicht vielleicht doch um Formulierungen handelt, die von manchen Muttersprachlern für akzeptabel erachtet werden. So verzichtet der Verfasser dieses Beitrags im weit fortgeschrittenen Unterricht z. B. bewusst darauf, das von etlichen Lernenden auch trotz regelmäßiger Grammatik-Auffrischphasen immer wieder im *if*-Satz benutzte *would* zu ‚korrigieren‘, da dies – wie eingangs schon erwähnt – durchaus auch bei manchen *native speakers* vorkommt.

Zweitens ist zu überlegen, ob nicht auch bestimmte Formulierungen als hinnehmbar einzustufen sind, die zwar in muttersprachlichen Varietäten als unakzeptabel gelten, im zweitsprachlichen Englisch aber verbreitet sind. Dies betrifft etwa die Verwendung von *isn't it?* als *universal tag question*, die bei Sprechern verschiedener zweitsprachlicher Varietäten des Englischen (u. a. im *Indian English*) üblich ist: *We could finish this tomorrow, isn't it?* *You're going to buy a new car, isn't it?* (Trudgill/Hannah 1994:133, 136). Natürlich sollten solche Konstruktionen nicht gezielt im Unterricht vermittelt werden, aber muss ihr Gebrauch durch die Lernenden unbedingt auch dann beanstandet werden, wenn sich die Formulierungen aufgrund einer echten Sprachbegegnungssituation – etwa nach der Lektüre eines indischen Romans im Literaturkurs oder nach einem Ferienaufenthalt bei einer indischstämmigen Gastfamilie in Großbritannien – eingeprägt haben? Soll der Unterricht darauf vorbereiten, dass in einem zukünftigen Weltstandard des Englischen auch Charakteristika der *second language varieties* ihren Platz finden, kann die Antwort eigentlich nur ‚nein‘ lauten.

d) Den zweitsprachlichen Varietäten wird bei der Textauswahl und bei der Durchführung von Projekten mehr Aufmerksamkeit geschenkt; außerdem unterstützt der Englischunterricht auch Sprachkontakte mit Ländern, in denen Englisch nur als Fremdsprache vorkommt.

Bereits in zehn Jahren, so schätzt D. Crystal (1997:130), dürfte die Zahl der Personen, die Englisch als Zweitsprache – d. h. als *lingua franca* im Inland und für die internationale Kommunikation – verwenden, deutlich höher sein als die der Muttersprachler. Es ist daher legitim, dass in die Lehrmaterialien auch zunehmend Texte integriert werden, die aus Ländern wie z. B. Indien oder Nigeria stammen (ohne dass damit freilich der Primat muttersprachlicher Texte in Frage gestellt wird). Bislang geschieht



dies wohl vornehmlich durch den Einsatz von *fiction*, z. B. von Lektüren mit Werken afrikanischer Autoren. Noch zu wenig genutzt werden in dieser Hinsicht anscheinend aber die Möglichkeiten, die die elektronische Kommunikation bietet: Zu vielen Kursthemen lassen sich nämlich relativ leicht Artikel in Online-Zeitungen finden, die in einem dieser sog. *New Englishes* geschrieben sind, und ein Prinzip bei der Zusammenstellung von Text-Dossiers sollte dementsprechend sein, dass stets versucht wird, jeweils mindestens einen in zweitsprachlichem Englisch verfassten Beitrag aufzunehmen. Außerdem wäre daran zu denken, *e-mail*-Projekte nicht nur mit *native speakers* zu organisieren, sondern vermehrt auch Partner aus Nationen einzubinden, in denen Englisch als Zweitsprache verwendet wird.

Angesichts der Tatsache, dass etliche Lernende Englisch später überwiegend im Austausch mit Menschen gebrauchen werden, die diese Sprache ebenfalls nur als *foreign language* beherrschen, ist ferner zu erwägen, ob solches fremdsprachliches Englisch nicht gelegentlich auch eine Rolle im Unterricht spielen sollte. Wie-



derum kann man sich hier mit großem Gewinn die elektronische Kommunikation zu Nutze machen. Lernende könnten etwa ermuntert werden, an einem international ausgerichteten *e-zine* wie *The Mirror* /3/ mitzuarbeiten; das von schwedischen Schülern unterhaltene Magazin ("the web-zine by youth for youth") steht Jugendlichen aus aller Welt als Publikationsorgan offen. Bei themenorientierten Kursen könnten die Lernenden etwa auch das Archiv einer englischsprachigen Internet-Zeitung aus Japan nach einem passenden Artikel durchforsten. Die bekannte, speziell für Englischlerner eingerichtete Webseite *Dave's ESL Cafe* /4/ stellt *news*-Foren zu vielen Themen sowie eine *Chat Central* bereit, die von Sprechern unterschiedlicher Muttersprachen frequentiert werden und

sich sicherlich in Unterrichtsprojekte integrieren ließen.

e) Beim Training des Hörverstehens wird auch auf die Begegnung mit nicht-muttersprachlichen Akzenten vorbereitet.

Die Zeiten, als in den Hörspielen der Lehrwerke nur Sprecher des *English English* auftraten, sind schon seit langem vorbei; die zusätzliche Verwendung von Stimmen mit nordamerikanischen, z. T. auch mit ‚gemäßigten‘ irischen und regionalen britischen Akzenten ist heutzutage normal. Will man den *lingua franca*-Aspekt des Englischen hervorheben, reicht dies freilich noch nicht aus: "simply multiplying the number of native speaker accents presented is not enough; it does not adequately prepare learners for the world out there. Audio-visual materials need to include a healthy range of ESL/EFL speakers as well as native speakers" (Sutherland 1994:11). Im Anfängerbereich könnte dementsprechend z. B. die in den meisten Lehrbüchern für die Erwachsenenbildung enthaltene Situation *checking in at a hotel* statt in London oder New York in Singapur spielen mit einer Empfangsdame, die *Singaporean*

English spricht; im Unterricht mit Fortgeschrittenen könnten etwa in einem Kurs zum Thema *war and peace* Interviews mit Bosniern verwendet werden, die die Bombardierung Sarajevos in den Jahren 1992/93 überlebt haben (entsprechende Hörtexte finden sich in Doff/Jones 1995:79f.). Mit ein wenig Phantasie ließe es sich bei der Erstellung von Lehrmaterialien ohne wei-

teres erreichen, dass das ‚Personal‘ der Hörübungen auf sämtlichen Stufen des Englischunterrichts neben *native speakers* – die natürlich weiterhin deutlich dominieren sollen – auch regelmäßig Nicht-Muttersprachler umfasst.

f) Die Aussprache der Lernenden wird mehr unter dem Gesichtspunkt der Verständlichkeit und weniger danach bewertet, ob sie einen hohen Akzeptanzgrad bei *native speakers* des Englischen erreicht.

Eine „verständliche und von einer als repräsentativ angesehenen Gruppe von Muttersprachlern nicht negativ sanktionierte Aussprache“ gilt generell im Fremdsprachenunterricht als minimales Lehrziel für das Gebiet der Phonetik (Grotjahn 1998:42).

In einem Englischunterricht, der die verkehrssprachliche Eigenschaft des Englischen herausstellen möchte, hat jedoch das zweite Kriterium, die Akzeptanz bei Muttersprachlern, weniger Gewicht, denn die Gefahr, dass phonetische Abweichungen z. B. vom britischen Standard beim Gesprächspartner negative emotionale Reaktionen hervorrufen – wie dies u. U. bei Kontakten mit *native speakers* geschieht (ebd.:40f.) – ist in der *lingua franca*-Situation vermutlich eher gering. Demgegenüber ist das Kriterium der Verständlichkeit von überragender Bedeutung; so wird etwa berichtet, dass erhebliche Probleme in der Kommunikation zwischen deutschen und japanischen Sprechern des Englischen aufgrund stark herkunftssprachlich geprägter Akzente entstehen können (Sutherland 1994:5). Ein minimales Anspruchsniveau für die Aussprache des Englischen in *lingua franca*-Kontakten ließe sich dementsprechend als ein Akzent definieren, der zwar noch deutliche Spuren des Deutschen (oder einer anderen Herkunftssprache) enthält, aber dennoch so ‚gut‘ ist, dass die Aufmerksamkeit des Zuhörers "is not drawn away from *what* is being said to the *way* it is said" (Smith 1984:57). Bedenkenwerte Vorschläge, wie dies für die Praxis des Aussprachetrainings zu operationalisieren wäre, hat jüngst J. Jenkins (1998) gemacht.

g) Die Fähigkeit, bei Nicht- oder nur teilweise Verstehen durch gemeinsame ‚Bedeutungsaushandlung‘ den Sinn des Gesagten eindeutig zu klären, und das rasche Erkennen von Missverständnissen werden vermehrt trainiert.

Gespräche, die ohne Beteiligung von Muttersprachlern in Englisch geführt werden, sind mitunter dadurch gekennzeichnet, dass die Notwendigkeit der Bedeutungsaushandlung aufgrund mangelhaften Verstehens stärker ist als bei Unterhaltungen mit einem *native speaker* als Partner (Varonis/Gass 1985:84ff.). Dies liegt u. a. daran, dass in der *lingua franca*-Konstellation oft Personen aus sehr unterschiedlichen Lebenswelten (z. B. Deutsche und Koreaner) aufeinander treffen und die für eine erfolgreiche Kommunikation manchmal notwendigen Kenntnisse über den anderen kulturellen Hintergrund fehlen. Die Gefahr von Missverständnissen ist hier also häufig entschieden größer als etwa bei der Begegnung eines Deutschen mit einem Briten, denn beide kommen ja aus Ländern, die dem europäischen Kulturkreis angehören. (Ähnliches gilt natürlich auch für den Umgang mit geschriebenen bzw. auditiven oder audiovisuellen Texten, die von *non-native speakers* des Englischen stammen.) Ein Unterricht, der den *lingua franca*-Charakter der englischen Sprache ernst nimmt, muss sich deshalb besonders intensiv um die Vermittlung von Strategien zur konti-

nuierlichen Verständnissicherung (vgl. House 1996b:17) bemühen. Hierzu gehören u. a.: Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext, Definieren und Paraphrasieren sowie das Reverbalisieren des vom Partner Gesagten mit eigenen Worten (*So what you're saying is...; Did I understand you correctly?...etc.*). Vor allem das ständige Reverbalisieren – das durch eine Diskussionsübung mit entsprechender Spielregel trainiert werden kann (Bachmann/Gerhold/Wessling 1996:91) – bietet eine gute Gewähr dafür, Missverständnisse zu vermeiden.

h) Landeskundliche Komponenten, die der Vorbereitung auf die Begegnung mit Großbritannien und anderen Muttersprachenländern des Englischen dienen, haben zwar nach wie vor einen bedeutenden Anteil am Unterricht; noch wichtiger ist es jedoch, bei den Lernenden eine generelle *intercultural awareness* zu erzeugen, die sie dazu befähigt, mit Hilfe der englischen Sprache mit Vertretern unterschiedlichster Kulturen in angemessener Weise zu kommunizieren.

Ein Unterricht, in dem Englisch nicht nur als Nationalsprache, sondern wesentlich auch als *global language* vermittelt wird, muss den Schwerpunkt von einer eher herkömmlichen Landeskundeinstruktion konsequent hin zur Schaffung einer allgemeinen *intercultural awareness* verlagern, die nicht speziell auf die klassischen Zielsprachenländer ausgerichtet ist. Im Idealfall würde eine solche generelle *intercultural awareness* u. a. dazu führen, dass die Lernenden bei Kontakten mit Englisch sprechenden Personen

- stets das eigene kommunikative Verhalten und das ihrer ausländischen Partner als weitgehend kulturell geprägt begreifen (Knapp 1995:20),
- deshalb selbst äußerst fremdartige Interaktions- und Kommunikationsstile (die weder mit den eigenen noch mit anglo-amerikanischen kommunikativen Normen übereinstimmen) nicht sofort negativ bewerten,
- ständig mit kulturell bedingten Missverständnissen rechnen (insbesondere bei Begegnungen mit *non-native speakers* aus außereuropäischen Staaten),
- bei der Interpretation eines Gesprächsbeitrags dementsprechend immer sehr behutsam vorgehen und sie nur als vorläufig und revidierbar ansehen (House 1996b:17),
- gewillt und befähigt sind, an einem „process of mutual adjustment“ (Baxter 1983:104) mitzuwirken, der die Interaktion für alle Beteiligten weniger problematisch macht.

Obwohl dies natürlich außerordentlich anspruchsvolle Zielsetzungen sind, die sich

in der Praxis nie ganz realisieren lassen, sollte dennoch versucht werden, im Unterricht darauf hinzuwirken. Recht effektiv dürften z. B. die folgenden Vorgehensweisen sein:

- Wie oben bereits angedeutet, sollten in den Lehrbuchtexten auch regelmäßig Situationen vorkommen, in denen die englische Sprache als *lingua franca* verwendet wird. Solche Lehrbuchszene könnten vor allem in Nationen der *New Englishes* spielen, bisweilen aber auch in Deutschland oder einem anderen Staat, in dem Englisch ausschließlich als Fremdsprache benutzt wird (etwa auf dem Hintergrund einer internationalen Jugendbegegnung, Wirtschaftskonferenz etc.). Voraussetzung für das Entstehen einer *intercultural awareness* ist dabei freilich, dass in den dargestellten Gesprächsabläufen nicht immer alles ohne weiteres ‚glatt geht‘, sondern dass gelegentlich auch Kommunikationsgefährdungen durch Missverständnisse, ungewöhnliche Interaktionsstile, ‚seltsame‘ Formulierungen usw., die jeweils kulturell bedingt sind, beschrieben werden. Denkbar wäre etwa eine in Singapur spielende Begrüßungsszene, in der ein Einheimischer chinesischer Abstammung seinen deutschen Bekannten statt mit *Hello! How are you?* mit *Have you eaten yet?* (oder mit einer anderen ‚merkwürdigen‘ Grußformel, die aus dem Chinesischen in die Zweitsprache Englisch übernommen wurde) anredet (siehe Platt 1989:19f., Liang 1996:266). Daraus könnte sich zunächst ein Missverständnis entwickeln – der deutsche Partner meint irrtümlicherweise, es handle sich um eine Einladung zum Essen –, das dann am Ende des Dialogs aufgeklärt wird. In einer berufsorientierten Lehrbuchlektion könnte z. B. dieses Gespräch zwischen dem Leiter einer deutschen Firmenniederlassung in Singapur und einem chinesischen Angestellten Verwendung finden (nach Storti 1994:52):

MR. KRAUSE:	It looks like we're going to have to keep the production line running on Saturday.
MR. WU:	I see.
MR. KRAUSE:	Can you come in on Saturday?
MR. WU:	Yes. I think so.
MR. KRAUSE:	That'll be a great help.
MR. WU:	Yes. Saturday's a special day, did you know?
MR. KRAUSE:	How do you mean?
MR. WU:	It's my son's birthday.
MR. KRAUSE:	How nice. I hope you all enjoy it very much.
MR. WU:	Thank you. I appreciate your understanding.

Im Kurs könnte dann diskutiert werden, weshalb es hier zu einem Missverständnis kommt: Am Ende des Gesprächs glaubt Herr Krause nämlich, dass Herr Wu am Samstag arbeitet, und Herr Wu ist überzeugt, dass er frei hat (zur Erklärung des

Missverständnisses aufgrund unterschiedlicher kultureller Verhaltensmuster siehe ebd.:76f.).

- Gelegentlich könnten Simulationen und Unterrichtsprojekte durchgeführt werden, die sich zur Sensibilisierung für kulturelle Kontraste eignen. Um die Entwicklung einer allgemeinen *intercultural awareness* zu fördern, ist es allerdings notwendig, dass dabei nicht immer nur eine Auseinandersetzung mit der anglo-amerikanischen Kultur erfolgt, sondern dass auch ganz fremdartige Lebenswelten einbezogen werden (siehe z. B. Wandel 1999).
- Im fortgeschrittenen Unterricht sollten anstelle spezifisch angloamerikanischer Themen in größerem Umfang auch „kulturübergreifende, d. h. nicht ausschließlich oder vorrangig mit einer bestimmten Kultur verbundene Inhalte, Probleme und Fragestellungen“ behandelt werden (Gnutzmann 1997:223). So ließe sich z. B. für einen Kurs, der sich dem Thema *taboos* widmet, ein Dossier mit Texten zusammenstellen, die Länder aus sehr gegensätzlichen Kulturkreisen betreffen.

4 Schlussbemerkung

In diesem Beitrag wird dafür plädiert, eine Neuorientierung des Unterrichts vorzunehmen, durch die ein größeres Gewicht auf den verkehrssprachlichen Aspekt der englischen Sprache und ihre Verwendung als „a functional tool for cross-cultural communication in international settings“ (Alptekin/Alptekin 1984:15) gelegt wird. Es sollte deutlich geworden sein, dass es dabei nicht darum geht, die herkömmliche enge Kopplung des Englischunterrichts mit bestimmten *native varieties* völlig aufzuheben; vielmehr müssen sie selbstverständlich weiterhin dessen Fundament bilden. Der Beitrag nimmt jedoch ausdrücklich eine Gegenposition zu einer Didaktik ein, die – wie dies

etwa M. McCarthy/R. Carter (1994) mit ihren Vorstellungen von einem ‚diskursbasierten Curriculum‘ tun /5/ – von den Lernenden eine geradezu mimikryartige Nachahmung des sprachlichen Handelns britischer oder amerikanischer *native speakers*

erwartet. Vorgeschlagen wird eine *behaltsame* Umakzentuierung des Unterrichts, die die meisten traditionellen Inhalte beibehält, zusätzlich aber gewährleistet, dass die Lernenden adäquat auf den Gebrauch des Englischen als *lingua franca* vorbereitet werden (vgl. auch Gnutzmann 1998a:19). Eine – von manchen Lehrkräften vielleicht befürchtete – sprachliche Niveauabsenkung hin zu einem „worldwide rotten English“ (Stoll 1999:15) ist damit nicht verbunden.

Anmerkungen

- /1/ www.chinatimes.com.tw/english/english.htm; www.mainichi.co.jp/english/index.html; Verzeichnisse von Online-Zeitungen aus aller Welt finden sich u. a. bei: www.webwombat.com.au/intercom/newspr/index.htm. Sämtliche in diesem Beitrag genannten Internet-Anschriften (URLs) entsprechen dem Stand vom 15. 10. 1999.
- /2/ Das *Usenet* ist ein Netzwerk von Servern, über das Botschaften an virtuelle schwarze Bretter ‚geheftet‘ werden können; durch die meist rasch eingehenden Kommentare können sich längere Diskussionen ergeben. Das *Usenet* ist thematisch in verschiedene sog. *newsgroups* (auch: Foren) gegliedert. Typische Namen für *newsgroups* aus dem Themenbereich ‚Sprache und Kultur‘ sind z.B. *alt.usage.english* oder *soc.culture.african.american*.
- /3/ www.hogalid.kiruna.se/mirror/maindefault.htm.
- /4/ www.eslcafe.com.
- /5/ Ihre Anschauungen, die in der britischen Fachpublizistik äußerst kontrovers diskutiert worden sind, haben die Neufassung des Englisch-Curriculums der Volkshochschulen nicht unerheblich beeinflusst. Vgl. Burger 1999.

Bibliographie

- Ahulu, Samuel: "Lexical variation in international English". In: *English Today* 3/1998. S. 29–34.
- Alptekin, Cem/Alptekin, Margaret: "The question of culture. EFL teaching in non-English-speaking countries". In: *ELT Journal* 1/1984. S. 14–20.
- ARD/ZDF-Arbeitsgruppe Multimedia: "ARD/ZDF-Online-Studie 1999: Wird Online Alltagsmedium?". In: *Media Perspektiven* 8/1999. S. 401–414.
- Bachmann, Saskia/Gerhold, Sebastian/Wessling, Gerd: "Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen". In: *Zielsprache Deutsch* 2/1996. S. 77–91.
- Baxter, James: "Interactive Listening". In: Smith, Larry E. (Hrsg.): *Readings in English as an International Language*. Oxford 1983. S. 103–110.
- Beneke, Jürgen: "Cultural Monsters, Mimicry and English as an International Language". In: Freudenstein, Reinhold/Beneke, Jürgen/Pönisch, Helmut (Hrsg.): *Language Incorporated. Teaching Foreign Languages in Industry*. Oxford 1981. S. 73–94.
- Beneke, Jürgen: "Der Gebrauch des Englischen in Handel und Wirtschaft". In: Ahrens, Rüdiger/Bald, Wolf-Dietrich/Hüllen, Werner (Hrsg.): *Handbuch Englisch als Fremdsprache*. Berlin 1995. S. 61–64.
- Burger, Günter: "Falsch verstandene Authentizität statt Lernerorientierung – kritische Anmerkungen zur revidierten Fassung des ‚Certificate in English‘". In: *Zielsprache Englisch* 3/1999. S. 37–42.
- Crystal, David: *English as a global language*. Cambridge 1997.
- Doff, Adrian/Jones, Christopher: *Cambridge Skills for Fluency. Listening 4*. Cambridge 1995.
- Fant, Lars: "Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings". In: *Hermes* 2/1989. S. 247–265.
- Gnutzmann, Claus: "Normen im Englischunterricht: Zur Rolle des Sprachbewusstseins ('Language Awareness') und seiner kognitiven, sozialen und affektiven Vernetzung". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2/1997. S. 213–226.
- Gnutzmann, Claus: "Englisch als *lingua franca*. Implikationen für die Lehrerbildung und für den Englischunterricht". In: Schröder, Konrad (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen und Verbandsarbeit. Beiträge zur fremdsprachenpolitischen Bewusstseinsbildung*. Berlin 1998. S. 12–19 (a)
- Gnutzmann, Claus: "English as a global language. What does it mean?". In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3/1998. S. 130–137. (b)
- Grotjahn, Rüdiger: "Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/1998. S. 35–83.
- Hansen, Klaus/Carls, Uwe/Lucko, Peter: *Die Differenzierung des Englischen in nationale Varianten. Eine Einführung*. Berlin 1996.
- House, Juliane: "Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language. Routines and Metapragmatic Awareness". In: *Studies in Second Language Acquisition* 18/1996. S. 225–252. (a)
- House, Juliane: "Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3/1996 (b). (www.uaberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html).
- House, Juliane: „Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 26/1997. S. 68–87.
- Hüllen, Werner: "Teaching a foreign language as 'lingua franca'". In: *Grazer Linguistische Studien* 16/1982. S. 83–88.
- Jenkins, Jennifer: "Which pronunciation norms and models for English as an International Language?". In: *ELT Journal* 2/1998. S. 119–126.
- Kasper, Gabriele: "Wessen Pragmatik? Für eine Neubestimmung fremdsprachlicher Handlungskompetenz". In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1/1995. S. 69–94.
- Knapp, Karlfried: „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft“. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Cross Culture – Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels 1995. S. 8–23.
- Liang, Yong: "Sprachroutinen und Vermeidungsrituale im Chinesischen". In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen 1996. S. 247–268.
- McCarthy, Michael/Carter, Ronald: *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London 1994.
- Modiano, Marko: "The Americanization of Euro-English". In: *World Englishes* 2/1996. S. 207–215.
- Oksaar, Els: "Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. Modellzentrierte und empirische Betrachtungen". In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 24/1998. S. 13–45.
- Pehl, Klaus: *Neue TeilnehmerInnen an Volkshochschul-Sprachkursen 1997. Auswertung einer Befragung. Abschlussbericht*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt/M., März 1998.
- Piepho, Hans-Eberhard: "Englisch als *lingua franca* in Europa. Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter". In: Kleinschmidt, Eberhard (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag*. Tübingen 1989. S. 41–49.
- Platt, John: "Some types of communicative strategies across cultures: Sense and sensitivity". In: García, Ofelia/Otheguy, Ricardo (Hrsg.): *English across Cultures. Cultures across English. A Reader in Cross-cultural Communication*. Berlin 1989. S. 13–29.
- Smith, Larry E.: "Teaching English as an International Language". In: *Studium Linguistik* 15/1984. S. 52–59.
- Stoll, Karl-Heinz: "Interkulturelle Anglophonie". In: *Lebende Sprachen* 1/1999. S. 14–20.
- Storti, Craig: *Cross-Cultural Dialogues. 74 Brief Encounters with Cultural Difference*. Yarmouth 1994.
- Sutherland, Janet: "Ad-hoc English and Creolized Corporate Culture. Translingual and Intercultural Communication in a Japanese Computer-assembly Plant in Germany". In: *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language – An Electronic Journal)* 2/1994. (www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ). *The European Language Certificates. Certificate in English. Learning Objectives and Test Format*. Frankfurt/M. 1998.
- Trudgill, Peter/Hannah, Jean: *International English. A guide to varieties of Standard English*. Third edition, London 1994.
- Varonis, Evangeline Marlos/Gass, Susan: "Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning". In: *Applied Linguistics* 1/1985. S. 71–90.
- Vielau, Axel: *Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. Ein lernerorientiertes Unterrichtskonzept (nicht nur) für die Erwachsenenbildung*. Berlin 1997.
- Wandel, Reinhold: "Marsmännchen – ein Video-Projekt zum Fremdverstehen". In: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 4/1999. S. 26–30.
- Widdowson, H. G.: "Comment: authenticity and autonomy in ELT". In: *ELT Journal* 1/1996. S. 67–68.