



Translanguaging und metalinguistisches Bewusstsein

Zum Potential von Englisch als Lingua Franca im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik

Katharina Beuter

1 Einführung

Sprachlich-kulturelle Vielfalt und Englisch: Wie passt das zusammen? Als Weltsprache und international bedeutsamstes Verständigungsmittel scheint das Englische so dominant wie nie zuvor.¹ Gleichzeitig sind etwa 40 % aller Sprachen weltweit vom Aussterben bedroht.² Da liegt es nahe, Englisch als vermeintliche ›Killersprache‹ zu verurteilen, unter deren rasanter Ausbreitung sprachliche und kulturelle Vielfalt zu ersticken drohen. Tatsächlich jedoch wird Englisch insbesondere als vorübergehende Mittlersprache eingesetzt, als Lingua Franca zwischen Menschen unterschiedlichster sprachlich-kultureller Hintergründe. Etwa 70 % seiner mehr als 1,4 Milliarden Sprecherinnen und Sprecher verwenden Englisch nicht als Erstsprache, sondern als zusätzliche Verkehrssprache.³ In interkulturellen Begegnungen dieser Art wird das Englische dabei selbst zum transkulturellen Phänomen, durchsetzt von unterschiedlichsten linguakulturellen Einflüssen.

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in diese vielsprachige Durchdringung des Englischen geben, wenn es als Lingua Franca zum Einsatz kommt, und das Potenzial aufzeigen, dass darin für eine inklusive Fremdsprachendidaktik liegt, in der Mehrsprachigkeit und metalingu-

¹ Vgl. u. a. Crystal (2012).

² Vgl. Eberhard et al. (2020).

³ Vgl. Eberhard et al. (2022, 441f).

istisches Bewusstsein zentrale Rollen spielen.⁴ Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen zum Wesen und Verhältnis von Sprache und Kultur wird hier auf der Grundlage empirischer Daten aus interkulturellen Interaktionen unter Jugendlichen beleuchtet, wie sich sprachlich-kulturelle Vielfalt im Englischen als Lingua Franca (ELF) zeigt und wozu mehrsprachige Ressourcen dort eingesetzt werden. Im Anschluss wird erörtert, wie diese Erkenntnisse für die schulische Fremdsprachendidaktik sowie die hinführende Fremdsprachenlehrerinnen- und -lehrerbildung nutzbar gemacht werden können.

2 Sprache, Kultur und Englisch als Lingua Franca

Die enge Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur wurde in mehr als zwei Jahrhunderten geisteswissenschaftlicher Forschung immer neu herausgearbeitet.⁵ Wichtig erscheint insbesondere die grundlegende Erkenntnis, dass Sprache Kultur nicht nur ausdrückt, sondern Kultur zugleich prägt und erschafft.⁶ Dabei werden Sprache und Kultur hier nicht als geschlossene Systeme im Herderschen Sinne⁷ konzeptualisiert, sondern vielmehr als offene und formbare Konstrukte, die fortwährend von ihren Nutzerinnen und Nutzern verändert und adaptiert werden.⁸ Das noch junge Konzept von Linguakulturen⁹ verleiht der prinzipiellen Untrennbarkeit von Sprache und Kultur Ausdruck, ist aber als abstraktes Modell keineswegs gleichzusetzen mit den Sprach-Kultur-Nation-Einheiten, die seit den Nationalbewegungen des 19. Jahrhunderts insbesondere in Europa das Denken entscheidend geprägt haben und in weiten Teilen, auch im schulischen Diskurs, nach wie vor beeinflussen.¹⁰ Vielmehr durchdringen sich Kulturen gerade in unserem Zeitalter der Globalisierung in einem fortwährenden Prozess der Hybridisierung, für den

⁴ Vgl. u. a. Hesse et al. (2008, 214); Schnuch (2015); Schmid und Schmidt (2017); Council of Europe (2018).

⁵ Eine Übersicht bietet z. B. Beuter (2019, 18–26).

⁶ Vgl. Geertz (1973); Baker (2011).

⁷ Vgl. Herder (1774).

⁸ Vgl. Dervin und Liddicoat (2013, 8); Frank (2015, 494).

⁹ Vgl. Friedrich (1989); Risager (2012).

¹⁰ So spricht der Bayerische LehrplanPLUS bspw. im gymnasialen Fachprofil Moderne Fremdsprachen unter dem Aspekt der kulturellen Bildung von der »Kultur des jeweiligen Sprachraums« (ISB 2020).

Welsch¹¹ den Begriff der Transkulturalität geprägt hat.¹² Wie der vorliegende Beitrag zeigt, gilt Ähnliches für sprachliche Codes im Prozess des Translanguaging, das eine »von bilingualen Sprecherinnen und Sprechern zur Maximierung des kommunikativen Potenzials vollzogene Handlung« beschreibt, »bei der sie auf unterschiedliche sprachliche Merkmale und verschiedene Formen dessen zurückgreifen, was man als eigenständige Sprachen bezeichnet«¹³. Dieses Phänomen ist gerade auch dann zu beobachten, wenn Menschen unterschiedlicher sprachlich-kultureller Hintergründe miteinander kommunizieren, wozu sie sich häufig des Englischen als Lingua Franca als gemeinsamer Matrixsprache bedienen.

Englisch als Lingua Franca nun bezeichnet nach Seidlhofer »jeglichen Gebrauch von Englisch unter Sprecherinnen und Sprechern unterschiedlicher Erstsprachen, für die Englisch das Kommunikationsmedium der Wahl und oft die einzige Option darstellt«¹⁴. Mehrsprachigkeit liegt also per definitionem allen ELF-Interaktionen zugrunde. Wie die folgenden Analysen zeigen, stellt ELF selbst ein translinguales und transkulturelles Phänomen dar, das sich jeglicher eindeutiger national-kultureller Zuordnung entzieht und gekennzeichnet ist durch Variabilität, Hybridität und Fluidität.¹⁵

3 Mehrsprachigkeit in ELF

3.1 Studie zu ELF-Interaktionen zwischen deutschen und tansanischen Jugendlichen

Die folgenden Analysen basieren auf einer Studie zur Verwendung des Englischen als Lingua Franca unter Jugendlichen im Rahmen eines deutsch-tansanischen Schüleraustauschs in Ostafrika.¹⁶ 30 Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 bis 19 Jahren verwendeten hier Englisch im Rahmen ihrer Begegnung im Sinne der oben zitierten Definition für ELF aus kommunikativer Notwendigkeit heraus. Im Zentrum der Erhebung standen Audio-Aufnahmen aus Dialogen zwischen deutschen und tansanischen Jugendlichen, die eine Gesamtaufnahmezeit von etwa 26 h

¹¹ Vgl. Welsch (2010).

¹² Vgl. auch Frey (2018).

¹³ García (2009, 140), eigene Übersetzung.

¹⁴ Seidlhofer (2011, 7).

¹⁵ Vgl. Baker (2011); Seidlhofer (2011); Jenkins (2015).

¹⁶ Vgl. Beuter (2023, insb. Kapitel 10).

umfassen und in ein 190.000 Wörter starkes Korpus (TeenELF-Korpus) mündeten. Trianguliert wurden diese Daten durch Fragebögen zu soziolinguistischen und sprachbiografischen Hintergründen der Teilnehmenden, Feldnotizen und retrospektive Leitfadenterviews. Die Datenauswertung folgte einem Mixed-Methods-Ansatz, wobei eine qualitativ gesprächsanalytische Untersuchung der Korpusdaten im Vordergrund stand.

Der Schülerinnen- und Schüleraustausch fand in einem sprachlich-kulturell komplexen Setting statt: Tansania weist eine intranationale Vielfalt von etwa 130 Sprachen¹⁷ aus vier Sprachfamilien auf, wobei Swahili als wichtige lokale Lingua Franca weit verbreitet ist. Jedoch brachten nicht nur die tansanischen, sondern auch die deutschen Schülerinnen und Schüler vielgestaltige sprachlich-kulturelle Vorkenntnisse und Erfahrungen in die Begegnung mit ein. Zu formal erlernten Schulsprachen (z. B. Englisch, Französisch, Spanisch) gesellten sich so verschiedenste Einflüsse aus Eltern- und Familiensprachen (z. B. Kichagga, Nyakyusa, Rumänisch, Ukrainisch). Entsprechend vielfältige plurilinguale Einflüsse zeigen sich in der Verwendung von ELF, das in den untersuchten Interaktionen immer wieder von kürzeren oder längeren Einheiten aus verschiedenen Sprachcodes durchsetzt ist.¹⁸ Insbesondere Deutsch und Swahili als im Alltag zentrale Sprachen der beteiligten Jugendlichen dienen in den vorliegenden Daten als Gebersprachen.

3.2 Linguakulturelle Vielfalt im Diskurs

Kulturelle und sprachliche Vielfalt werden in dem untersuchten mehrsprachigen Kontext zu einem wichtigen Gesprächsthema. Textauszug (1) aus dem TeenELF-Korpus illustriert das Interesse der Gesprächsteilnehmenden an diesen Inhalten deutlich. Innerhalb weniger Redebeiträge bewegen sich die Jugendlichen CTf (tansanische Schülerin) und CGm (deutscher Schüler) diskursiv durch verschiedene afrikanische Länder (Kenia, Tansania, Ruanda, Burundi, Kongo, Namibia), beleuchten schlaglichtartig damit verbundene kulturelle Aspekte und Sprachfragen und stellen subjektive Bezüge zu ihren eigenen Lebenswelten und sprachlichen Hintergründen her (z. B. Z. 380; 389). Dabei bringen sie auch ihre Faszination über unerwartete Zusammenhänge explizit zur Sprache (Z. 402).

¹⁷ Vgl. Eberhard et al. (2022, 304).

¹⁸ Jenkins (2015, 75) spricht in diesem Zusammenhang bildlich von »language leakage«, also einem »Durchsickern von Sprachen«.

- (1) 374 **CTf:** i have been to kenya.
 375 **CGm:** erm do they speak er kiswahili too?
 376 **CTf:** ya: they do
 377 **CGm:** is the culture very similar to here? (.) or
 is [it different.]
 378 **CTf:** [no] (.) it's different? (.) ke- kenyan
 (.) for example their school system is dif-
 ferent.
 379 **CGm:** yeah. o[kay.]
 380 **CTf:** [it's] follows the cambridge system.
 (1) and they do speak swahili but it's not
 (0.5) it's not as good as (0.5) the tanza-
 nian. (0.5) cause they speak english. (0.5)
 [most of it]
 381 **CGm:** [okay.]
 382 **CTf:** yeah (0.5) speak english (2.5) °yeah° (0.5)
 even erm ruanda burundi:: those countries
 they also speak swahili. (.) congo (1) they
 (de[mocratic])
 383 **CGm:** [don't they in] congo speak french?
 384 **CTf:** they DO
 385 **CGm:** @[@@@ .hh]
 386 **CTf:** [it's their national language]
 387 **CGm:** why@@ .hh if i would (0.5) come to congo i
 (1)
 388 **CTf:** @
 389 **CGm:** i: (.) would have a big problem. because my
 french is not a@s goo@@d
 390 **CTf:** m
 391 **CGm:** so good (.) [so]
 392 **CTf:** [it's their] national language.
 393 **CGm:** mh? (2) in namibia ↑german is (the) national
 language too next to english and afrikaans
 394 **CTf:** ↑german
 395 **CGm:** ↑yeah (.) really
 396 **CTf:** fnamibia?f
 397 **CGm:** yeah (0.5)
 398 **CTf:** [wow]
 399 **CGm:** [thei:r] erm capital is called windhoek
 (0.5) and their erm (1) they call their
 cities german fnames it's really funny.£
 (.) [like]
 400 **CTf:** [↑oh]
 401 **CGm:** lüderitz (1) or something yes it's. (1) it's
 a really fun fact. (1)
 402 **CTf:** very fascinating.

(C3_374-402)

Dass angesichts sprachlicher Vielfalt Verständigung dennoch möglich ist, fasziniert die am interkulturellen Austausch teilnehmenden Jugend-

lichen ebenso. Während er sich des Englischen als *Lingua Franca* bedient, um seine Gedanken mit seiner Gesprächspartnerin zu teilen, reflektiert Schüler CGm in Textauszug (2) bereits am ersten Tag der Begegnung die verbindende Rolle des Englischen als weltweite *Lingua Franca*.

- (2) 158 CGm: [...] for me if (0.5) it's fascinating? (2.5)
 that people from all over the world can
 (0.5) communicate each other with (.) one
 language because everyone nearly everyone
 is learning english (1.5) or french (1.5)
 159 Ctf: †fre:nch (1.5) maybe english @
 (C1_158-159)

Wiederholte metalinguistische Kommentare quer durch das Korpus verdeutlichen die aktive Auseinandersetzung der beteiligten Schülerinnen und Schüler mit der plurilingualen Situation und ihrer eigenen Sprachverwendung.

3.3 Formen und Funktionen von Translanguaging in ELF-Interaktionen

Nicht immer werden jedoch Sprache, Kultur und Mehrsprachigkeit so explizit zur Rede gebracht. Fremdsprachliche Einflüsse wirken in ELF-Interaktionen vielfach auf verdeckte Art und Weise. Auf der Grundlage ihrer Transparenz, die sich als entscheidend für kommunikativen Erfolg herauskristallisieren wird, gruppiert Tabelle 1 unterschiedliche Phänomene der Sprachdurchdringung entlang einer Skala.

Als formal transparente Phänomene werden solche eingestuft, die an der Oberflächenstruktur sichtbar oder hörbar werden, so z. B. Wörter, Phrasen oder ganze Sätze aus anderen Sprachsystemen, die als Code-Switches in die englische Matrix eingeflochten werden. Intransparente Phänomene wie semantischer und pragmatischer Transfer dagegen bleiben oftmals im Verborgenen, können kommunikative Prozesse aber dennoch stark beeinflussen. Treffen Konzeptualisierungen aufeinander, die herkunftssprachlich und -kulturell unterschiedlich geprägt sind, im Teen-ELF-Korpus z. B. hinsichtlich des Begriffs *boyfriend*, kann das zu Irritationen führen. Im semi-transparenten Bereich finden sich hybride Phänomene, die verschiedene Sprachcodes auf oft kreative Art und Weise miteinander verbinden, z. B. in bifurkativen Wortbildungsprozessen. Dabei können Sprecherinnen und Sprecher einerseits auf Lehnübersetzungen zurückgreifen, bei denen die Struktur der Gebersprache in eine analoge Form der Matrixsprache übertragen wird (z. B. ›Schönschreibstift‹ > *nice-writing pen*). Formal hybride Wörter weisen eine Mischung aus

Morphemen der Geber- und Matrixsprache auf, so z. B. *hooping* (›honking‹), das den Stamm des deutschen Lexems ›hupen‹ mit dem englischen Partizip-Präsens-Suffix *-ing* kombiniert.

	Intransparent		Semi-Transparent			Transparent	
Transfer-kategorie	Semantik	Pragmatik	Morpho-Syntax			Phonologie Lexik	
Phänomen	Lingua-kulturelle Konzeptualisierungen	Umsetzung von Sprechakten	Syntaktischer Transfer	Lehnübersetzungen	Formal hybride Protologismen	Akzent	Code-Switching
Beispiele aus	Unterschiedliche Bedeutungen von	Ausdruck von Dank,	<i>We just see us in school</i>	<i>nice-writing pen</i>	<i>hooping</i> (›honking‹; von	<i>tax</i> [teks]	<i>eating Lebkuchen</i>
TeenELF	<i>family, book, boyfriend</i>	Komplimenten, Grüßen	(›Wir sehen uns nur in der Schule‹)	(›Schön-schreibstift‹)	›hupen‹)	<i>poverty</i> [povət ^h i]	<i>like yesterday</i>
			<i>It's nice cool</i> (›Es ist schön kühl‹)		<i>moshees</i> (›mosques‹; von ›Moscheen‹)		

Tab. 1: Transparenzskala von Translanguaging-Phänomenen¹⁹

Der Bereich des Code-Switching ist als formal transparentes Phänomen auch aus Forschungsperspektive leicht zugänglich und dient hier zur exemplarisch vertieften Analyse von Formen und Funktionen des Translanguaging in ELF-Interaktionen. Während am weitesten häufigsten einzelne Wörter aus Gebersprachen übernommen werden (z. B. *Pfefferspray*, G2_337), können auch Phrasen (z. B. *so 'ne gute Lebenseinstellung*, I2_155), Sätze (z. B. *Bin ich blöd*, G1_140) und ganze Paralleldiskurse (z. B. über die Häufigkeit und Gefahr von Mückenstichen, M4_328–634) aus anderen Sprachen in die ELF-Matrix eingeflochten werden. Besonders häufig werden aus dem Deutschen Diskursmarker wie *genau*, *also*, *halt* eingefügt. Auch Nomen, die kulturelle Phänomene (z. B. *Dirndl*, *Gymnasium*) oder Begriffe aus der Natur (z. B. *Tannen*, *Kürbis*) bezeichnen, werden häufig verwendet. Daneben finden sich Ausdrücke zur Begrüßung oder sonstige Höflichkeitsfloskeln sowie eine Reihe von

¹⁹ Vgl. Beuter (2023, 161).

Wörtern, die sich klaren Zuordnungen zu einer dieser Großkategorien verwehren (z. B. *Ohrwurm*, *Fluglotse*) (vgl. Abb. 1).

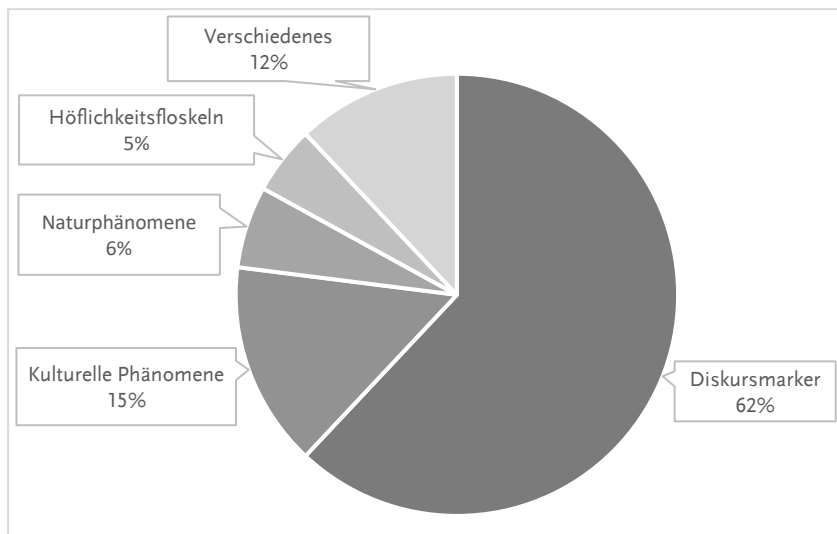


Abb. 1: Semantik von Einzelwörtern aus der Gebersprache Deutsch im TeenELF-Korpus²⁰

Kategoriale Zugehörigkeiten der Wörter, die in ELF Einzug aus anderen Sprachsystemen erhalten, sowie deren interaktive Einbettung erlauben Einblicke in Funktionen und Effekte von Code-Switching in der interkulturellen Kontaktsituation (vgl. Abb. 2).²¹ So haben Code-Switches aus den Bereichen Kultur und Natur meist konzeptuelle Funktionen: Ein englisches Pendant gibt es nicht, oder der Begriff ist der Sprecherin bzw. dem Sprecher nicht bekannt. Begrüßungsfloskeln in den Erstsprachen der Gesprächsteilnehmenden dagegen werden vorwiegend zum Beziehungsaufbau ausgetauscht. Diskursmarker, die aus anderen Sprachen einfließen, werden oft unbewusst verwendet, drücken aber dennoch linguakulturelle Zugehörigkeiten aus. Über diese konzeptuellen, interpersonellen und identifikatorischen Funktionen und Effekte hinaus kann Code-Switching auch zur Adressatenspezifizierung dienen. In der ELF-Forschung bislang

²⁰ Ebd. (181).

²¹ Vgl. dazu auch Klimpfinger (2009); Mauranen (2013); Vettorel (2013); Pietikäinen (2014); House (2016); Brunner und Diemer (2018); Cogo (2018).

wenig beachtet wird eine kognitive Funktion des Code-Switching,²² die in den Gesprächsdaten des TeenELF-Korpus gut nachgewiesen werden kann.²³ Die Schülerinnen und Schüler »denken laut« in ihrer Erstsprache, um einen kognitiven Verarbeitungsprozess zu fördern und diesen auch nach außen zu signalisieren.

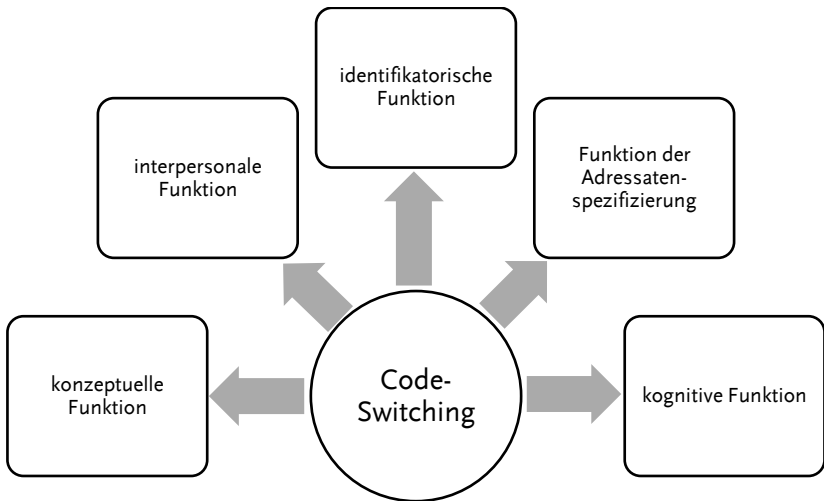


Abb. 2: Funktionen des Code-Switching

3.4 Translanguaging und Transparenz

Insbesondere in seiner konzeptuellen Funktion erweitert Code-Switching die kommunikativen Möglichkeiten der Beteiligten beträchtlich. Ob die Kommunikation dabei jedoch insgesamt erfolgreich verläuft, hängt v. a. vom Einsatz von Mechanismen zur Transparenzsteigerung ab, was hier an zwei Beispielen verdeutlicht werden soll.

Die beiden Jugendlichen in Textauszug (3) unterhalten sich über einen auf dem tansanischen Schulgelände wachsenden Niembaum, den die deutsche Schülerin LGf zuvor nicht kannte und dessen englischer Name auch der tansanischen Schülerin LTf unbekannt ist, so dass sie auf die Swahili-Bezeichnung *mwarobaini* (Z. 352) zurückgreift. Obgleich eine hohe formale Transparenz hier bereits gegeben ist, wird die Explizität in der Gesprächssituation durch verschiedene Interaktionsstrategien weiter

²² Eine wichtige Ausnahme bildet Mauranen (2013).

²³ Vgl. Beuter (2023, 191f.).

erhöht. Dazu gehören die ausdrückliche Benennung des gewählten Codes (*in swahili we call them*, Z. 352), die Aufnahme des neuen Wortes und ein lautes Nachsprechen von Seiten der Empfängerin (Z. 353), eine Wiederholung seitens der tansanischen Sprecherin (Z. 354) sowie die Bereitstellung semantischer Zusatzinformationen (Z. 356), die dafür sorgen, den Begriff konzeptuell greifbarer zu machen.

- (3) 351 **LGf:** and how (.) do you call this tree?
 352 **L1f:** ah in swahili we call them <L1sw>
 mwarobaini {neem tree} </L1sw>
 353 **LGf:** <L3sw> mworobai(ni) </L3sw>
 354 **L1f:** yeah. (0.5) i don't know in english
 (0.5) but in swahili we call it <L1sw>
 mwarobaini </L1sw> (1) ya. (0.5)
 355 **LGf:** [ə]
 356 **L1f:** [so you can use it] to cure malaria. (1)
 (L1_351-356)

Eine hohe formale Transparenz im Sinne des in Tabelle 1 dargestellten Transparenzkontinuums ist in Textauszug (4) ebenfalls gegeben. Hier verwendet die tansanische Sprecherin ETf die Swahili-Bezeichnung *rede* für ein Ballspiel, das sie ihrer deutschen Gesprächspartnerin EGf ausführlich erläutert (Z. 353; 355). Im Gegensatz zu Beispiel (3) werden jedoch kaum weitere Strategien eingesetzt, um den Akt des Translanguaging und das neue Wort selbst zu markieren oder transparenter zu gestalten: Weder benennt die Sprecherin die Sprache, aus der sie den neuen Begriff einfließen lässt, noch wird durch häufige Wiederholungen des Lexems durch beide Gesprächsteilnehmenden eine begriffliche Festigung sichergestellt. Vielmehr bleibt die Reaktion der Zuhörerin mit einem nur selten eingestreuten universellen Backchannel-Item (*mhm*, Z. 354; 356) sehr vage.

- (4) 353 **ETf:** we have <L1sw> rede </L1sw> (.) the
 <L1sw> rede </L1sw> (.) first of all you
 have to play †it (.) you have to choose
 an area open area. after all it has to be
 a track- (.) triangle.
 354 **EGf:** mhm?
 355 **ETf:** no triangle (xxx) you can say an re- rec-
 tangle rectangle. (1) the:n (.) you have
 to have two teams. (1) (for example) (.)
 the other team they can be (.) two? or
 more than two but (.) the min::- (.) the

minimum value it is has to be two. (1) going up. then: (.) the two? (1) for example are going to start on our side (xx). so are going to play at (.) you are going to start (.) playing inside. you're (xx) inside. (xx) walk (.) you have to <pvc> escape </pvc> the ball. so the (.) other team they'll be (2) they'll be on the other side of the (angle). there (are the xx) the other side. then they're going to throw the ball?

356 EGF: mhm? [...]

(E2_353-356)

Der partielle kommunikative Misserfolg wird drei Minuten später im gleichen Gespräch offenbar. In Textbeispiel (5) zeigt sich, dass die deutsche Sprecherin (EGf) Probleme hat, ein Konzept zu dem früher eingeführten Begriff *rede* abzurufen. Erneut wird das Wort hier ohne explizite Markierung eingeführt, so dass es EGf sichtlich schwerfällt, kognitiv anzudocken (Z. 395–402). Angesichts dessen zeigt sich die tansanische Sprecherin ETf verständlicherweise enttäuscht (Z. 401; 403), nachdem sie im Vorfeld das Spiel sehr ausführlich erklärt hatte.

- (5) 395 ETf: do you like my <L1sw> rede </L1sw> game?
@@@
- 396 EGF: which game?
- 397 ETf: <L1sw> rede </L1sw>
- 398 EGF: rede?
- 399 ETf: <L1sw> rede </L1sw>
- 400 EGF: what is [it?]
- 401 ETf: [i] explained for you <L1sw> rede
</L1sw>. (2) the game of <L1sw> rede
</L1sw> (1)
- 402 EGF: rede?
- 403 ETf ya:h. i told you that you have to have
two teams.
- 404 EGF: <L1lde> ach so {oh i see} </L1lde> this
game okay. yeah. sorry.
- 405 ETf: @@@
- 406 EGF: er:m yes it sounds interesting. but i'm
so bad in sports really @.

(E2_395-406)

Sicherlich können auch motivationale Faktoren zur Erklärung für unterschiedlichen Kommunikationserfolg herangezogen werden: So gesteht

die Zuhörerin im zweiten Beispiel am Ende der Unterhaltung ein, dass der Bereich Sport nicht ihrer sei (Z. 406). Zugleich verdeutlichen die zitierten Beispiele aber die Bedeutung von Transparenz als Prämisse für kommunikativen Erfolg. Code-Switching erfordert eine gesteigerte Explizität, die in den untersuchten interkulturellen Interaktionen von Gesprächsteilnehmenden, die sich dessen bewusst sind oder werden, auch vielfach gewährleistet wird.

Dabei spielt Transparenz im Zusammenhang mit Translanguaging auf verschiedenen miteinander korrelierenden Ebenen unterschiedlicher Subjektivität eine Rolle, die hier als F-Transparenz (formale oder linguistische Transparenz), S-Transparenz (Sprecher*innen-Transparenz) und H-Transparenz (Hörer*innen-Transparenz) bezeichnet werden (vgl. Abb. 3).

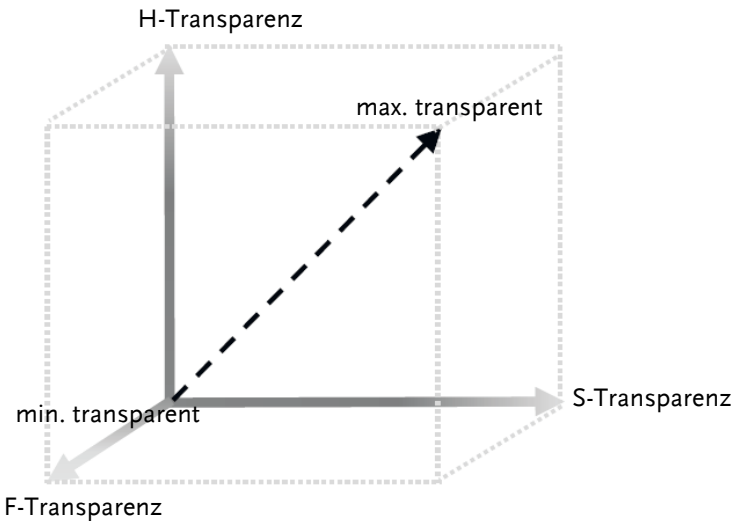


Abb. 3: Transparenzmodell und kommunikative Effektivität (vgl. Beuter 2023, 167)

Eine hohe F-Transparenz im Sinne der Ausführungen in Tabelle 1 erleichtert den Gesprächsteilnehmenden eine bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Durchdringung und damit auch deren kognitive Verarbeitung. Wenn der Sprecher oder die Sprecherin selbst Translanguaging bewusst einsetzt, wenn also die subjektive S-Transparenz hoch ist, kann er oder sie auch die Transparenz für sein oder ihr Gegenüber, also die H-Transparenz, durch geeignete Strategien zur Steigerung der Explizität

(z. B. Flaggging, Wiederholungen, Paraphrasierungen) erhöhen. Möglicherweise wird aber auch der Hörer oder die Hörerin zuerst eines Aktes von Translanguaging gewahr und kann dann zu geeigneten Mitteln greifen (z. B. Nachfragen, Kontrastierungen), um wiederum die S-Transparenz zu steigern.

Von didaktisch zentraler Bedeutung erscheint, dass die Chance auf kommunikativen Erfolg dann am größten ist, wenn die Gesamttransparenz maximiert werden kann (vgl. Abb. 3). Gerade bei einem hohen Grad an formaler Intransparenz (z. B. semantischer Transfer) werden S- und H-Transparenz wichtig, wenn Missverständnisse im Gespräch vermieden werden sollen. S- und H-Transparenz wiederum sind Ausdruck von metalinguistischem Bewusstsein auf Seiten der Gesprächsteilnehmenden, das zu einer erfolgreichen Codierung und Decodierung linguistischer Phänomene allgemein und Translanguaging im Speziellen genutzt werden kann.

4 Bedeutung für eine mehrsprachkeitsorientierte Fremdsprachendidaktik und eine diversitätssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Metalinguistisches Bewusstsein stellt also einen entscheidenden Faktor für kommunikativen Erfolg dar. Der Förderung desselben wird daher zu Recht eine zentrale Rolle im Bereich des schulischen Fremdsprachenunterrichts und der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften zugesprochen.²⁴ Metalinguistisches Bewusstsein erleichtert das Erlernen und Kommunizieren in fremden Sprachen ebenso, wie es selbst durch den Umgang mit einer Vielzahl von sprachlichen Codes begünstigt wird (siehe Abb. 4).²⁵ Die Förderung individueller Mehrsprachigkeit ist wohl auch deshalb erklärtes Bildungsziel auf gesamteuropäischer Ebene,²⁶ wobei der Fremdsprachenunterricht naturgemäß eine entscheidende Rolle einnimmt.

Dass für viele Lernende Mehrsprachigkeit nicht nur ein Bildungsziel, sondern bereits die Ausgangssituation darstellt, wird im Rahmen dieser Diskussion um die Zusammenhänge zwischen Mehrsprachigkeit und metalinguistischem Bewusstsein nicht immer ausreichend

²⁴ Vgl. z. B. Jenkins (2006, 173); Bowles (2015, 198).

²⁵ Vgl. Schnuch (2015).

²⁶ Vgl. Council of Europe (2018, 28f).

berücksichtigt.²⁷ In deutschen Metropolen etwa sind rund ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler bereits mehrsprachig, bevor die erste offizielle Fremdsprache in der Grundschule überhaupt einsetzt.²⁸ Die vorhandene Vielfalt gilt es zu integrieren, den linguakulturellen Reichtum als Ressource zu erkennen und zu würdigen und damit verbundene Potenziale zu nutzen. Spätestens seit der DESI-Studie ist bekannt, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler beim Erlernen von Fremdsprachen Vorteile haben und insbesondere in den Bereichen Soziopragmatik und Sprachbewusstheit auffallend gut abschneiden.²⁹ Vorhandene Mehrsprachigkeit zu ignorieren oder als Nachteil zu sehen, wie das selbst moderne Lehrpläne im Subtext teils immer noch tun,³⁰ kann damit dem übergeordneten Ziel einer potenzialgesteuerten diversitätsorientierten und inklusiven Bildung nicht gerecht werden.

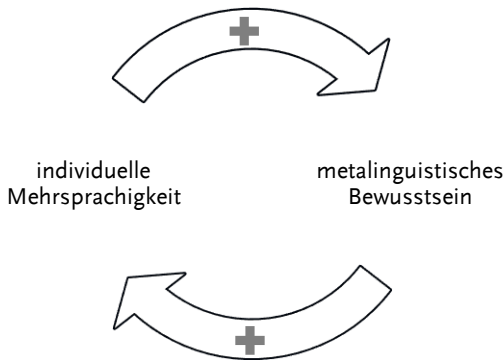


Abb. 4: Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und metalinguistischem Bewusstsein

²⁷ Vgl. aber u. a. Jakisch (2012, 104); Elsner (2015, 71); KMK und HRK (2015, 2); ISB (2020, Fachprofil Moderne Fremdsprachen für Gymnasien, FOS, BOS, Realschulen).

²⁸ Vgl. Schröder (2007).

²⁹ Vgl. Klieme (2006, 5); Hesse et al. (2008, 214–219)

³⁰ Trotz der nachgewiesenen Vorteile mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Bereich des Englischlerwerts scheint bspw. der LehrplanPLUS Bayern für Grundschulen von einem speziellen Förderbedarf für mehrsprachige Kinder auch im Hinblick auf den Englischlerwerb auszugehen, wenn es dort heißt: »Mehrsprachige Schülerinnen und Schüler werden durch einen sprachsensiblen Unterricht beim erfolgreichen Kompetenzerwerb im Fach Englisch unterstützt.« ISB (2020).

In diesem Sinne muss sich eine inklusive Fremdsprachendidaktik von ihrem (doppelt) »monolingualen Habitus«³¹ lösen und sich auf verschiedenen Ebenen systematisch an Mehrsprachigkeit ausrichten (vgl. Abb. 5). Dies kann umfassend nur dann geschehen, wenn entsprechende Ansätze bereits in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung umgesetzt werden. Nur Lehrkräfte, die selbst ein ressourcenorientiertes Verständnis von Diversität im Allgemeinen und Mehrsprachigkeit im Speziellen entwickelt haben, können reflektiert, wertschätzend und zielführend mit der sprachlich-kulturellen Vielfalt ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen.

Eine grundsätzliche Wertschätzung von Mehrsprachigkeit auf *individueller Ebene* erscheint von essenzieller Bedeutung, um eine weitere Förderung von Plurilingualität zu ermöglichen. Wenn Lernende ihre eigene Mehrsprachigkeit nicht als Belastung und Hindernis, sondern als Gewinn erleben, können sie sich selbstbewusst und neugierig für weitere sprachlich-kulturelle Systeme öffnen. In der offenen und bewussten Auseinandersetzung gerade auch mit der eigenen Mehrsprachigkeit werden Sprache, Kultur und Identität zugleich als offene und hybride System erlebbar.

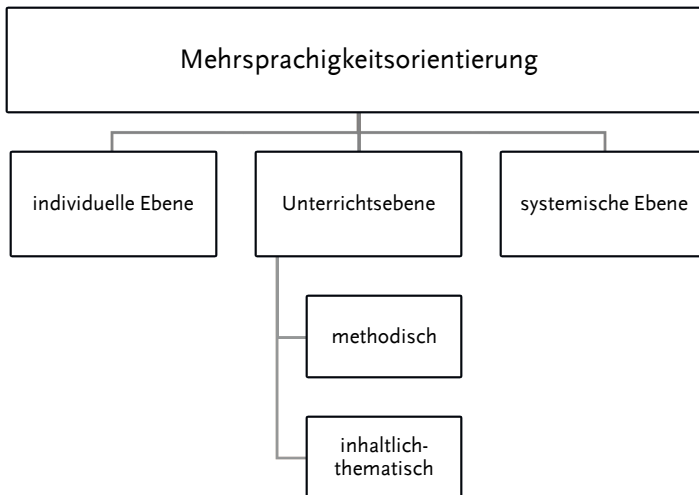


Abb. 5: Systematische Mehrsprachigkeitsorientierung in Schule und Hochschule³²

³¹ Gogolin (1994).

³² Basierend auf Elsner (2015, 85ff.).

Auf *Unterrichtsebene* bieten mehrsprachige Ansätze großes Lernpotenzial, z. B. durch das bewusste Nutzen von diachronem und synchronem Sprachtransfer in der Vokabel- oder Grammatikarbeit. Wenn jedoch im Unterricht trotz einer grundsätzlichen Mehrsprachigkeitsorientierung der erlebbaren sprachlich-kulturellen Hybridität der Lernenden kategorisch entgegengewirkt wird, wie dies auch im Englischunterricht durch eine Überbetonung kontrastiver, interkultureller Perspektiven nach wie vor vielfach geschieht,³³ können zentrale Ziele einer kulturellen Bildung, die auch zur Dekodierung transkultureller Phänomene in unserer Welt befähigen will, nicht erreicht werden. Vielmehr gilt es, auf Unterrichtsebene transkulturelle Erscheinungen wie Translanguaging zu thematisieren und in ihrer Funktionalität zu ergründen sowie Reflexionsräume zur Auseinandersetzung mit eigenen plurilingualen und transkulturellen Identitäten zu schaffen. Dies kann auf methodisch vielfältige Art und Weise geschehen, wie z. B. über gesprächsanalytische Ansätze oder Lerntagebücher. Eine reflektierte Einbindung von *Linguae Francae*, im Englischunterricht insbesondere von ELF, erscheint zur Bewusstseinsförderung für Transkulturalität und Translanguaging im Sinne obiger Ausführungen besonders lohnend.

Auf *systemischer Ebene* schließlich gilt es, Curricula im Hinblick auf sprachliche Bildung vor dem Hintergrund von Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt und Bildungsziel kohärenter zu gestalten. Nicht nur an Schulen, sondern insbesondere auch in der Lehrkräftebildung an Universitäten, Seminaren und Fortbildungsakademien sollten zudem *Lingua Franca*-Kontexte grundständig und zentral berücksichtigt werden. Großes Potenzial liegt in fächerübergreifenden Formaten, die vermeintlich starre Grenzen aufbrechen und so den Blick freigeben für pluri- und translinguale und damit auch transkulturelle Phänomene.

In einer systematischeren Einbeziehung speziell von ELF in den Englischunterricht und die Aus- und Weiterbildung von Englischlehrkräften im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik ist im Einzelnen folgendes Potenzial zu sehen:

- ELF-Kontexte aus verschiedensten geografischen, linguakulturellen und diskursiven Zusammenhängen bringen, wie in Abschnitt 3 ausgeführt, Narrative von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität in den Fremdsprachenunterricht ein. Sprach-Kultur-Nation-Einheiten können durch eine Auseinandersetzung mit dem

³³ Vgl. Baker (2021, 11).

transkulturellen Phänomen ELF aufgebrochen werden und weichen einer von Hybridität und Fluidität gekennzeichneten Wirklichkeit.³⁴ Vielen Lernenden bieten sich dadurch neue Ansätze zur *Identifikation*.

- Zugleich verdeutlichen insbesondere ELF-Kontexte, dass Mehrsprachigkeit nicht notwendigerweise mit Migration verbunden ist, sondern vielmehr alle Fremd- und Zweitsprachenlernenden per se charakterisiert. Dieser Reflexionsprozess kann zu einer Neubewertung eigener und fremder Mehrsprachigkeit sowie zu mehr *Solidarität* unter Lernenden mit verschiedenen sprachlich-kulturellen Hintergründen führen.
- Gerade durch eine Offenlegung der Vielfalt an kommunikativen Funktionen von Translanguaging, wie in Abschnitt 3 für ELF dargestellt, kann ein wichtiger Beitrag zur positiven Bewertung von Mehrsprachigkeit geleistet werden, der die Grundlage für einen ressourcenorientierten Umgang mit derselben bildet. Linguakulturelle Vielfalt erfährt so neue *Wertschätzung*.
- Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit ELF-Interaktionen fordert Lernende aber auch zur genauen sprachlichen Untersuchung von plurilingual geprägten Kommunikationsprozessen auf, die in ihrer Komposition und Wirkung hinterfragt und formal-funktional transparent gemacht werden. In der Aneignung konkreter sprachlicher Strategien zur Transparenzsteigerung erleben Sprecherinnen und Sprecher *Selbstwirksamkeit* im kommunikativen Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt.
- Eine aktive Erforschung mehrsprachiger und transkultureller Einflüsse auf die Verwendung von ELF schärft das metalinguistische und metakulturelle Bewusstsein der Lernenden und fordert sie als vielfache Nutzerinnen und Nutzer des Englischen im außerschulischen Alltag zur sprachlichen und kulturellen *Selbstreflexion* heraus.
- Zudem setzen sich Schülerinnen und Schüler ebenso wie (angehende) Lehrkräfte in der bewussten Beschäftigung mit ELF mit zentralen Zusammenhängen zwischen Sprache, Kultur und Identität auseinander und lernen die *En- und Dekodierung sprachlicher Äußerungen unter Berücksichtigung kultureller Einflüsse*. Dabei wird in einem »mehrdimensionalen transformativen Prozess, der als

³⁴ Vgl. z. B. Pitzl (2022, 64).

selbstverständlich erachtete Bezugsrahmen in Frage stellt«,³⁵ auch ihre transkulturelle Kompetenz gefördert.

5 Fazit

Ein reflektierter und wertschätzender Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt stellt ein wichtiges und zugleich herausforderndes Ziel kultureller Bildung im Rahmen einer inklusiven Pädagogik dar. Wie ein zeitgemäßer schulischer Englischunterricht und die Ausbildung von Englischlehrkräften durch eine stärkere Einbeziehung von Englisch als *Lingua Franca* zur Annäherung an dieses Ziel beisteuern können, hat der vorliegende Beitrag aufgezeigt. Der Förderung von Transparenz und metalinguistischem Bewusstsein im Unterricht, gerade auch durch die Auseinandersetzung mit transkulturellen Phänomenen, kommt dabei eine zentrale Rolle zu.

Die Ausführungen im Text zeigen, wie sprachlich-kulturelle Vielfalt und Englisch in ELF auf verschiedenste Art und Weise in eine fruchtbare Wechselbeziehung treten und wie eine Auseinandersetzung damit zur Förderung zentraler Bildungsziele wie Selbstachtung, Ausdrucksvermögen, Verständnis und Solidarität beitragen kann. Dabei lösen transkulturelle Phänomene wie ELF in einem normativ operierenden System, das auf klaren Fächergrenzen und Zielstandards beruht, auch Unsicherheiten aus und generieren Fragen, die wiederum den Weg für Neues öffnen können.

Das Potenzial von ELF zur Ausbildung transkultureller Kompetenz im Rahmen einer inklusiven und global orientierten kulturellen Bildung, die zur En- und Dekodierung befähigen, Orientierungs- und Handlungswissen in einer kulturell komplexen und vernetzten Welt vermitteln und stärken will, ist mit diesem Beitrag gewiss nicht erschöpfend dargestellt. Im kulturübergreifenden Dialog zwischen Sprachwissenschaftlerinnen, Fachdidaktikern und Bildungswissenschaftlern, zwischen Schülerinnen, Studierenden und Lehrkräften können im Praktizieren und Reflektieren von *Linguae Francae* die hier vorgestellten Ideen zur Umsetzung einer Mehrsprachigkeitsorientierung und Stärkung sprachlich-kultureller, auch transkultureller Bildung ausgelotet und in wechselnden Konstellationen um immer neue Ideen bereichert werden.

³⁵ Jurkova (2021, 108), eigene Übersetzung.

Transkriptionssymbole

?	Steigende Intonation
.	Fallende Intonation
↑	Höhere Stimmlage
↓	Tiefere Stimmlage
xYZ ^o	Deutlich leiser
XYZ	Deutlich lauter
(.)	Mikropause
(1.5)	Pause (Länge in Sekunden)
[xYZ]	Überschneidung
xYZ:	Lautverlängerung
xYZ-	Abbruch
@	Lachen (ungefähre Silbenzahl, z. B. hahaha → @@@)
£xYZ£	Lächeln in der Stimme
(xYZ)	Unklare Abschnitte
<pvc>	Abweichung von Standardaussprache oder -lexik
<L1xx>	Nicht-englisches Element (englische Übersetzung in geschweiften Klammern)
hhh	Hörbares Ausatmen
.hhh	Hörbares Einatmen

Literatur

- Baker, Will (2011): Intercultural awareness. Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. In: *Language and Intercultural Communication* 11(3), 197–214.
- Baker, Will (2021): From intercultural to transcultural communication. In: *Language and Intercultural Communication*, 1(1), 1–14.
- Beuter, Katharina (2019): Sprachen vermitteln, Welten sichten. Konzeptualisierungen und Zusammenhänge von Sprache und Kultur in Bildungskontexten. In: *Sprache und kulturelle Bildung. Perspektiven für eine reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung und einen heterogenitätssensiblen Unterricht*, hg. v. Katharina Beuter et al., 13–29. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Beuter, Katharina (2023): English as a Lingua Franca among adolescents. Transcultural pragmatics in a German-Tanzanian school setting. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Bowles, Hugo (2015): ELF-Oriented Pedagogy. Conclusions. In: *International perspectives on English as a lingua franca. Pedagogical insights*, hg. v. Hugo Bowles und Alessia Cogo, 194–208. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Brunner, Marie-Louise; Diemer, Stefan (2018): »You are struggling forwards, and you don't know, and then you ... you do code-switching...«. Code-switching in ELF Skype conversations. In: *Journal of English as a Lingua Franca* 7 (1), 59–88.
- Cogo, Alessia (2018): ELF and multilingualism. In: *The Routledge handbook of English as a Lingua Franca*, hg. v. Jennifer Jenkins, Will Baker und Martin Dewey, 357–368. London: Routledge.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for languages learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Verfügbar unter <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [25.04.2023].
- Crystal, David (2012): English as a global language. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony J. (2013): Introduction. Linguistics for intercultural education. In: *Linguistics for intercultural education*, hg. v. dies., 1–25. Amsterdam: Benjamins.
- Eberhard, David M.; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (Hg.) (2020): Ethnologue. Languages of the World. 23. Aufl. Dallas, Texas: SIL International. Verfügbar unter <https://www.ethnologue.com> [25.04.2023].
- Eberhard, David M.; Simons, Gary F.; Fennig, Charles D. (Hg.) (2022): Ethnologue. Languages of Africa and Europe. 25. Aufl. Dallas, Texas: SIL International.
- Elsner, Daniela (2015): Inklusion von Herkunftssprachen. Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Chance. In: *Inklusion im Englischunterricht*, hg. v. Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde, 71–94. Frankfurt a. M.: Lang.
- Frank, Roslyn M. (2015): A future agenda for research on language and culture. In: *The Routledge handbook of language and culture*, hg. v. Farzad Sharifian, 493–512. London: Routledge.
- Frey, Sandra (2018): Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung. Die Sicht der Philosophie(-didaktik). In: *Kultur und Kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, hg. v. Adrianna Hlukhovich et al. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Friedrich, Paul (1989): Language, ideology, and political economy. In: *American Anthropologist*, 91 (2), 295–312.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism, and translanguaging in the 21st century. In: *Social justice through multilingual education*, hg. v. Tove Skutnabb-Kangas et al., 140–158. Bristol u. a.: Multilingual Matters.
- Geertz, Clifford (1973): The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster u. a.: Waxmann.

- Herder, Johann Gottfried von (1774): Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit. Riga. Verfügbar unter www.deutschestextarchiv.de/herder_philosophie_1774 [25.04.2023].
- Hesse, Hermann-Günter; Göbel, Kerstin; Hartig, Johannes (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*, hg. v. DESI-Konsortium, 208–230. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- House, Juliane (2016): Own-language use in academic discourse in English as a lingua franca. In: *Exploring ELF in Japanese academic and business contexts*, hg. v. Kumiko Murata, 59–70. Oxford: Routledge.
- ISB (2020): LehrplanPLUS Bayern. Unter Mitarbeit von Karin E. Oechslein. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> [25.04.2023].
- Jakisch, Jenny (2012): Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41 (1), 104–108.
- Jenkins, Jennifer (2006): Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. In: *TESOL Quarterly*, 40 (1), 157–181.
- Jenkins, Jennifer (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. In: *Englishes in Practice*, 2 (3), 49–85.
- Jurkova, Sinela (2021): Transcultural competence model: An inclusive path for communication and interaction. In: *Journal of Transcultural Communication*, 1(1), 102–119.
- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Verfügbar unter http://www.dipf.de/de/forschung/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf [25.04.2023].
- Klimpfinger, Theresa (2009): »She’s mixing the two languages together«. Forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. In: *English as a lingua franca. Studies and findings*, hg. v. Anna Mauranen und Elna Ranta, 348–371. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- KMK (= Kultusministerkonferenz der Länder); HRK (= Hochschulrektorenkonferenz) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf [25.04.2023].

- Mauranen, Anna (2013): Lingua franca discourse in academic contexts. Shaped by complexity. In: *Discourse in context*, hg. v. John Flowerdew, 225–245. London: Bloomsbury.
- Pietikäinen, Kaisa S. (2014): ELF couples and automatic code-switching. In: *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(1), 1–26.
- Pitzl, Marie-Luise (2022): From cross to inter to trans – *cultural pragmatics on the move. The need for expanding methodologies in lingua franca research. In: *Pragmatics in English as a Lingua Franca. Findings and developments*, hg. v. Ian Walkinshaw: 55–80. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.
- Risager, Karen (2012): Linguaculture and transnationality. The cultural dimensions of language. In: *The Routledge handbook of language and intercultural communication*, hg. v. Jane Jackson, 101–115. London: Routledge.
- Schmid, Euline Cutrim; Schmidt, Torben (2017): Migration-Based Multilingualism in the English as a Foreign Language Classroom. Learners' and Teachers' Perspectives. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 28 (1), 29–52.
- Schnuch, Johanna (2015): Inklusion und Mehrsprachigkeit. Die Rolle von Sprachbewusstheit im multilingualen Spracherwerb. In: *Inklusion im Englischunterricht*, hg. v. Christiane M. Bongartz und Andreas Rohde: 117–143. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schröder, Konrad (2007): Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht. In: *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Hg. v. Bärbel Beck und Eckhard Klieme, 290–298. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Seidlhofer, Barbara (2011): Understanding English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press.
- Vettorel, Paola (2013): ELF in international school exchanges. Stepping into the role of ELF users. In: *Journal of English as a Lingua Franca*, 2(1), 147–173.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg und Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: Transkript Verlag.