



Globalisierung als kultureller Bezugsrahmen des englischdidaktischen Lehrbuchdiskurses

Claudia Kühn und Jana Costa

1 Einleitung: Englisch in einer globalen (Alltags-)Welt

Wenn man an die englische Sprache denkt, dann kommt einem nicht primär der Englischunterricht in den Sinn. Vielmehr ist Englisch im Alltag omnipräsent, insbesondere für Jugendliche und Erwachsene, z. B. beim Playliststreamen auf Spotify, beim Downloaden einer Social Media-App auf das Smartphone, wenn man im Urlaub just for fun biken, surfen oder nach dem Weg fragen möchte oder sich in einem internationalen Unternehmen bewirbt. Vor diesem Hintergrund stellt die Schule nur eine Lebenswelt dar, in der Heranwachsende mit englischen Sprach- und Literaturformen konfrontiert sind. Mit der Englischdidaktik rückt im Beitrag daher ein kulturbildendes Unterrichtsfach in den Blick, dessen Sinnhaftigkeit sich jungen Menschen v. a. alltagsweltlich erschließt und dessen Kulturbezogenheit einer reflektierten Betrachtung bedarf.

Die zunehmende Bedeutung des Englischen im Alltag der Menschen (z. B. Medien, Jugendkulturen, Werbung, »Verdenglischung«) ist eng an gesellschaftliche Entwicklungen geknüpft. So leisten *Globalisierungsprozesse* einer Komplexitätssteigerung Vorschub, mit der sich kulturelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster – und damit auch die des Englischen – rasant ausdifferenzieren. Heranwachsende sollten in der Schule auf dieses komplexitätsgesteigerte Leben in einer globalisierten Weltgesellschaft vorbereitet werden. Für den Englischunterricht bedeutet dies, dass Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler in die komplexen Bedeutungszusammenhänge englischer Sprach- und Literaturformen einführen und mit ihnen gemeinsam reflektieren.¹ Die angehenden Englischlehrerinnen und -lehrer sollten deshalb in ihrer Ausbildung für die

¹ Vgl. z. B. Beuter (2019).

Relevanz der englischen Sprache im Gesellschafts-, Alltags- und Berufsleben kulturtheoretisch sensibilisiert werden. Ein solches Verständnis *kultureller Lehrkräftebildung*², das an Überlegungen *Globalen Lernens*³ anknüpft, erhält im Forschungsdiskurs erst seit kurzem Anerkennung.

Während mit der Etablierung der kulturellen Bildungsforschung⁴ kulturbezogene Fragestellungen der Bildungspraxis zunehmend bearbeitet werden, steht ein differenziertes Verständnis von Schule als »Kulturort«⁵ und von Lehrkräften als kulturvermittelnde und -geprägte Instanzen⁶ weitestgehend aus. Hier setzt das Projektvorhaben »Kultur in der Lehrerbildung«⁷ an, das kulturbezogene Erfahrungsräume, Orientierungen und Diskursangebote angehender Lehrkräfte untersucht. Grundlegend ist ein kulturwissenschaftlicher Zugang, mit dem *Kultur* – jenseits der Beschränkung auf den (hoch)kulturell-ästhetischen Sektor – als Bedeutungsgewebe verinnerlichter Ordnungen, Werte und Normensysteme beschrieben werden kann.⁸ Dieses »bedeutungs-, wissens- und symbolorientierte Kulturverständnis«⁹ ermöglicht, Kultur als verhandel- und reflektierbare Bezugsgröße zu betrachten. Kultur rückt dann als »Beobachtungsstandpunkt zweiter Ordnung«¹⁰ in den Blick, in dem es um das reflexive Beobachten von Kultur geht. In der Teilstudie »Kultur im Diskurs« (KuDis) werden dabei Kulturverständnisse untersucht, die angehenden Englischlehrerinnen und -lehrern in Einführungswerken gegenwärtig präsentiert werden. Der Zugang zu englischdidaktischen Lehrbüchern als kulturvermittelnde und -geprägte Medien¹¹ eröffnet einen Blick darauf, wie angehende Englischlehrkräfte auf Ebene des fachdidaktischen Diskurses für globale Herausforderungen kulturtheoretisch sensibilisiert werden.¹²

² Vgl. Costa et al. (2018).

³ Vgl. z. B. Scheunpflug (2003); Scheunpflug und Schröck (2000); Bourn (2020).

⁴ Vgl. Timm et al. (2020).

⁵ Z. B. Klepacki (2014).

⁶ Z. B. Scheunpflug et al. (2020).

⁷ Das Forschungsvorhaben wurde im Rahmen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter der Fördernummer ^{01JK1602} in den Jahren 2017 bis 2020 finanziell gefördert.

⁸ Vgl. Eliot (1949); Geertz (2016); Williams (1989).

⁹ Reckwitz (2004, 7).

¹⁰ Scheunpflug et al. (2012, 102).

¹¹ Vgl. Scheunpflug et al. (2020); Kühn et al. (2020b).

¹² Vgl. Costa et al. (2018).

Der vorliegende Beitrag setzt an Fragen der Globalisierung im Horizont kultureller Lehrkräftebildung an.¹³ In einem ersten Schritt wird der kulturtheoretische Zugang präzisiert: Dazu werden die kulturbezogenen Herausforderungen von Schule und Englischunterricht entlang der Sinn-dimensionen Globalen Lernens systematisch beschrieben (2). In einem zweiten Schritt wird empirisch aufgezeigt, wie die universitäre Lehrerbildung diesen Herausforderungen gegenwärtig begegnet: Dazu wird der Kulturdiskurs aufgezeigt, der angehenden Englischlehrinnen und -lehrern in fachdidaktischen Einführungswerken präsentiert wird. Nach einer Einführung in die kulturbezogene Lehrbuchforschung, wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt (3) und die diskursanalytischen Befunde zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Einführungswerken im Horizont globaler Herausforderungen präsentiert (4). Auf dieser Basis werden Perspektiven des vorgestellten Lehrbuchdiskurses der universitären Lehrkräftebildung angeregt (5).

2 Globalisierung als Herausforderung von Schulunterricht

In den folgenden Ausführungen wird ein theoretischer Zugang zu den globalen Herausforderungen gesucht, um Konsequenzen für Schule und die Gestaltung des Englischunterrichts abzuleiten. Dazu werden Überschneidungsbereiche des Globalen Lernens und kultureller (Lehrkräfte-) Bildung identifiziert und für die Englischdidaktik veranschaulicht. Ausgangspunkt bilden die Sinndimensionen Globalen Lernens¹⁴, mittels derer systematisch beschrieben werden kann, welchen Herausforderungen (angehenden Englisch-) Lehrkräften angesichts der Globalisierung gegenüberstehen und welche kulturbezogenen Aspekte dabei in räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer (a-d) Hinsicht an Bedeutung gewinnen.

a) *Die Entgrenzung des Räumlichen: Glokalisierung von Kulturen als Herausforderung*

Globalisierungsprozesse spiegeln sich erstens in der Bedeutung eines *glokalen Raumbezugs*¹⁵ wider. Mit der Glokalisierung wird auf die Entgrenzung des Räumlichen verwiesen, die durch neue Medien und

¹³ Grundlegende Überlegungen dieses Beitrags stützen sich auf den Artikel »Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont der Globalisierung« (Costa et al., 2018).

¹⁴ Vgl. Lang-Wojtasik (2008); Scheunpflug (2003); Stichweh (2000); Tremml (2000).

¹⁵ Vgl. Robertson (1998, 208).

Kommunikationsformen, erweiterte Mobilitätsformen sowie weltumspannende Handels- und Warenströme begünstigt wird. Sie führt dazu, dass nationalstaatliche Bezugsrahmen brüchig werden und die Wahrnehmung und Deutung von Kultur durch die Verwobenheit globaler und lokaler Relationen gekennzeichnet ist. Schule kann dabei »die Funktion erfüllen, in einem entgrenzten und ›glokalen‹ Raum zu begrenzen und eine sinnhafte Schließung pluraler kultureller Bezüge zu ermöglichen, die für soziale Systeme anschlussfähig ist«¹⁶. Die Begrenzung, im Sinne einer Verortung eigener kultureller Bezüge im Kontext kultureller Pluralität, eröffnet dann wiederum die Chance, Zugang zur Vielfalt kultureller Bedeutungszusammenhänge zu finden.

Im *Schulunterricht* sollten die Heranwachsenden Möglichkeiten erhalten, Kultur als räumlich entgrenzte Bezugsgröße zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler sind für die räumliche Entgrenzung und Allgegenwärtigkeit kultureller Bedeutungszusammenhänge zu sensibilisieren. Es geht dann darum, ihnen Orientierung im entgrenzten Raum zu bieten, ohne nationalstaatliche Deutungsmuster zu privilegieren und damit andere kulturelle Wahrnehmungs- und Deutungsmuster auszublenden oder abzuwerten.

Für den *Englischunterricht* bedeutet die globale Durchdringung des Englischen, dass nationalstaatliche Stereotype vermieden bzw. räumlich begrenzte Bezugspunkte mit den Schülerinnen und Schülern explizit thematisiert und reflektiert werden. Die Präsentation des Englischen als globale Sprache müsste sich im Unterricht widerspiegeln. Dazu wären neben British und American English weitere Formen des Englischen einzubeziehen, die Tendenzen des Global Englishs reflektieren.

b) Die zunehmende Kontingenz: Komplexität kultureller Wissensbestände als Herausforderung

Mit der sachlichen Dimension des Globalen Lernens rückt zweitens die *Entgrenzung kultureller Wissensbestände* in den Blick. Die zunehmende Vielfalt verfügbarer Informationen führt zu einer enormen Komplexitätssteigerung kultureller Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Damit verbunden ist die Notwendigkeit einer reflexiven Auswahl und Einschätzung verfügbarer kultureller Wissensbestände in der Schule. Zugleich ist Kultur auf Performanz angewiesen, die kollektiv geteilte Deutungsmuster voraussetzt: So ist gemeinsames Singen nur dann möglich, wenn alle das Lied kennen. Die Herausforderung liegt darin, das Spannungsverhältnis

¹⁶ Lang-Wojtasik (2008, 61).

individueller und kollektiver Bedeutungszuschreibungen produktiv und reflexiv zu gestalten.

Schulunterricht, der dieser Komplexitätssteigerung gerecht wird, erfordert, dass Lehrkräfte eigene und fachdidaktikspezifische Wissens- und Deutungsbezüge sowie die damit verbundene Auswahl kultureller Inhalte reflektieren. Es »stellt sich [dann] im schulischen Kontext immer das Problem einer Legitimierbarkeit von Selektionen«¹⁷. Damit wird eine unidirektionale Vermittlung und Reproduktion eines festgelegten Kulturkanons, wie sie sich in Schullehrplänen als ›Kultivierung des Kulturellen‹ niederschlägt, brüchig.

Englischunterricht sollte vor diesem Hintergrund die Kontingenz des Englischen reflexiv aufgreifen. Dazu sind die Selektionsmechanismen des Englischunterrichtskanons im Horizont der Zugänge von Schülerinnen und Schülern offenzulegen, zu begründen und bspw. auch alltagsweltliche Literatur- und Sprachformen zu berücksichtigen.

c) *Die zeitliche Entgrenzung: Beschleunigter sozialer Wandel als Herausforderung*

Mit der zeitlichen Dimension werden drittens die *Beschleunigungstendenzen des Kulturellen* visiert, die durch Medien entscheidend geprägt werden und zu veränderten Reaktionserwartungen führen. Von Bedeutung ist einerseits der soziale Wandel, der sich heute deutlich schneller als die Zeitspanne eines Generationenwechsels vollzieht.¹⁸ Damit einher geht, dass sich die älteren Generationen in der Kommunikation und Auseinandersetzung mit der jüngeren »nicht einfach auf ihr in der Jugendzeit erworbenes Wissen verlassen können und dass das Wissen der Älteren keine zwangsläufig adäquaten Anschlussmöglichkeiten für die Kommunikation in der Weltgesellschaft ermöglicht«¹⁹.

In der *Schule* sind Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler zwar äußerlich im selben Jetzt anwesend; sie leben aber in einer »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen«²⁰ kultureller Traditionen und Tempi. Lehrkräfte stehen deshalb vor der Herausforderung, die Bedeutung von Unterrichtsinhalten vor dem zeitlichen Kontext der Schülerinnen und Schüler zu interpretieren und sich dabei stets dem eigenen zeitlichen Bezug bewusst zu sein. Das setzt voraus, dass sie sich mit dem eigenen kulturellen und

¹⁷ Lang-Wojtasik (2008, 64).

¹⁸ Vgl. Scheunpflug und Hirsch (2000, 5).

¹⁹ Lang-Wojtasik (2008, 66f.).

²⁰ Bloch (1973, 104).

generationsspezifischen Hintergrund als auch mit dem der Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Mit der Ausdifferenzierung kultureller Deutungsmuster, die v. a. in jugendkulturellen Praktiken Ausdruck finden und Bedeutungszusammenhänge strukturieren, bedeutet dies insbesondere die kulturelle Prägung der Unterrichtsfächer zu reflektieren.

Engischlehrerinnen und -lehrer sollten sich den tradierten Vorstellungen des »kultivierten« Englischen bewusst sein und sich schülerbezogenen Bedeutungsgeflechten wertfrei öffnen. Damit verbunden ist der reflexive Umgang mit tradierten und generationsspezifischen Vorstellungen des Englischunterrichts und der Anspruch, Dominanzstellungen und die Verdrängung anderer englischer Sprachsysteme zu reflektieren.

d) *Die Entgrenzung des Sozialen: Individualisierung und Pluralisierung des Kulturellen als Herausforderung*

Mit der Globalisierung verliert Kultur viertens als Konstrukt homogener Gemeinschaften, das auf Unterschiede zwischen Menschen in Bezug auf Traditionen, Einstellungen, Lebensweisen oder Sprachen aufbaut, an Bedeutung²¹. Mit der sozialen Entgrenzung geraten vielmehr die vielfältigen Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse in den Blick, die sich in vielfältigen Netzwerkstrukturen widerspiegeln. Mit ihr gewinnen hybride und transkulturelle Bedeutungsgeflechte²² an Relevanz.

Für die *Schule* ergibt sich damit die Herausforderung, den Umgang mit Heterogenität und Vielfalt im Unterricht zu reflektieren und einen Zugang zu tradierten Differenzkonstruktionen zu finden. Es benötigt Gelegenheiten, um den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Wertpluralismen und Ordnungsbildungen einüben zu können.

Im *Englischunterricht* müsste sich dazu nicht nur die Pluralität englischsprachiger Sozialitäten widerspiegeln, sondern englischsprachige Menschen in ihrem transkulturellen und hybriden Bedeutungszusammenhang reflektiert werden.

Die folgende Darstellung gibt eine Zusammenfassung der globalen Sinndimensionen des Englischen und differenziert systematisch sachliche, zeitliche, räumliche und soziale Entgrenzungsdimensionen, die sich angehenden Lehrkräften des Englischunterrichts als Herausforderung stellen.

²¹ Vgl. Herder (1772/2010).

²² Vgl. Welsch (2010); Reckwitz (2008).



Abb. 1: Globale Sinndimensionen im Horizont der Englischdidaktik (eigene Darstellung)

Inwiefern die Überlegungen zu globalen Herausforderungen der kulturellen Lehrkräftebildung an den gegenwärtigen Fachdiskurs anschließen, wird folgend mit einer Kontextualisierung der kulturellen Lehrkräftebildungsforschung verdeutlicht (3), ehe die Frage nach der gegenwärtigen Präsentation von Kultur in Einführungswerken der Englischdidaktik diskursanalytisch bearbeitet wird.

3 Forschungskontext: Kulturbezogene Lehrbuchforschung

Zunächst wird der Forschungskontext der Studie vorgestellt, deren empirische Befunde Ausgangspunkt der Ergebnisdarstellung bilden. Dazu werden einerseits die zentralen Desiderate einer kulturbezogenen Lehrbuchforschung aufgezeigt und andererseits der diskursanalytische

Zugang zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Einführungswerken der gegenwärtigen Lehrkräftebildung methodisch begründet.

Forschungsstand und -desiderat: Diskursanalytische Lehrbuchforschung

Im Forschungsdiskurs zur kulturellen Bildung spiegelt sich die Relevanz der Schule als kulturbezogene Vermittlungsinstanz zunehmend wider.²³ Bisher geraten in Bezug auf den Schulunterricht aber v. a. »die Sparten Bildende Kunst, Musik, Literatur und Darstellende Kunst«²⁴ in den Blick. Die kulturbezogene Reflexion weiterer Unterrichtsfächer, wie der Sprachunterricht, die nicht genuin als kulturbildendes Unterrichtsfach gedeutet werden, ist im Forschungsdiskurs hingegen unterrepräsentiert. Hier setzt das Interesse an, sich dem Kulturverständnis sprachbezogener Unterrichtsfächer zu widmen.

Zudem bildet die kulturbezogene Erforschung geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer in diskursanalytischer und disziplinvergleichender Hinsicht ein zentrales Desiderat.²⁵ Während sich die Schulbuchforschung – auch für den Fremdsprachenunterricht²⁶ – international vergleichend etabliert und Aspekte wie Nationalität²⁷, Gender²⁸ und Rassismus²⁹ diskursanalytisch untersucht, fehlt es an kulturbezogenen Diskursanalysen fachdidaktischer Lehrbücher der Lehrkräftebildung im Allgemeinen und der Englischdidaktik im Besonderen. An diese Desiderate knüpfen die Befunde der Studie »Kultur im Diskurs«³⁰ an, wenn das Kulturverständnis in fachdidaktischen Einführungswerken geistes- und kulturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer diskursanalytisch untersucht wird und dabei Englischdidaktik dezidiert in den Blick gerät.

Sample: Englischdidaktische Einführungswerke der Lehrkräftebildung

Mit Hilfe eines Delphi-Verfahrens wurde relevante Einführungsliteratur der gegenwärtigen Lehrangebotsstruktur identifiziert. Datengrundlage dieses Beitrags bilden sieben englischdidaktische Einführungswerke, die im Rahmen der *Grounded Theory*³¹ nach dem Prozess des *Theoretical*

²³ Z. B. Klepacki (2014).

²⁴ Weishaupt und Zimmer (2013, 87); vgl. auch Liebau et al. (2013, 14).

²⁵ Vgl. Klepacki (2012); Liebau et al. (2014).

²⁶ Z. B. Fäcke (2016).

²⁷ Z. B. Fuchs (2011, 9ff.).

²⁸ Z. B. UNESCO und GEI (2018); Leifert (2012).

²⁹ Z. B. Grawan (2014).

³⁰ Vgl. Costa et al. (2018); Franken und Lindner (2019); Kühn et al. (2020a, 2020b).

³¹ Vgl. Strauss und Corbin (1996).

*Samplings*³² als relevante Grundlagenliteratur der Englischdidaktik der gegenwärtigen Lehrkräfteausbildung identifiziert wurden.³³ Das sind: Böttger, 2005 (A); Gehring, 2010 (B); Haß, 2006 (C); Thaler, 2012 (D); Timm, 1998 (E); Klippel und Doff, 2007 (F) und Volkmann, 2010 (G).³⁴

Datenerhebung und -auswertung: Diskursanalyse der präsentierten Kulturverständnisse

Um Zugang zum Kulturverständnis in den ausgewählten englischdidaktischen Einführungswerken zu erhalten, wurde im Rahmen einer Diskursanalyse mit inhaltsanalytischem Fokus³⁵ nach kulturbezogenen »wiederkehrenden Mustern und Abweichungen von Aussagepraktiken«³⁶ gesucht. Die ausgewählten Lehrbücher wurden auf Diskurselemente untersucht, in denen explizite und implizite Wissensbestände des Kulturellen zur Geltung gebracht werden.³⁷ Diese wurden regelgeleitet analysiert sowie kategorisiert,³⁸ was schließlich die Identifizierung kulturbezogener Diskursformationen der Englischdidaktik ermöglicht.³⁹ Ausgangspunkt bildet ein induktiv-deduktiv entwickeltes Kategoriensystems, das auf Basis kulturtheoretischer Ansätze sowie im Auswertungsprozess geschichtsdidaktischer Lehrbücher erarbeitet und für die Englischdidaktik validiert wurde.⁴⁰ Das Kategoriensystem stellt fünf Kulturverständnisse in den Fokus, an denen entlang relevante Diskurspassagen zugeordnet werden können: Kultur als (1) subjektiv bestimmtes Geflecht von Deutungen, als (2) individuell angeeignetes, (3) von Differenzsetzungen geprägtes, (4) von Machtpositionen durchzogenes sowie (5) im Kontext von Pluralisierung und Hybridität angesiedeltes Konstrukt.⁴¹ Diese kulturbezogenen Zuordnungen wurden mit Blick auf die

³² Vgl. Glaser und Strauss (2010).

³³ Vgl. zum Vorgehen für den Projektzusammenhang Franken und Lindner (2019); Kühn et al. (2020b).

³⁴ Zu Gunsten der Leserlichkeit werden die untersuchten Lehrbücher der Englischdidaktik mit Buchstaben abgekürzt. Vor dem Literaturverzeichnis wird die Datengrundlage des Korpus gesondert aufgeführt. In der Auswertung wurde reflektiert, dass ein Lehrbuch (E) Beiträge verschiedener Autorinnen und Autoren darstellt und verschiedene Perspektiven des fachdidaktischen Diskurses abbildet.

³⁵ Vgl. Keller (2011a, b); Sattler (2014).

³⁶ Keller (2011b, 48).

³⁷ Vgl. Dumm und Niekler (2016, 99).

³⁸ Vgl. Mayring (2015, 69ff.).

³⁹ Vgl. Keller (2011b, 275).

⁴⁰ Vgl. Kühn et al. (2020b).

⁴¹ Vgl. Franken und Lindner (2019).

Positionierungen der Autorenschaft sowie mit Blick auf Vorstellungen der imaginierten Lehrkräfte, der imaginierten Schülerinnen und Schüler sowie den imaginierten Unterricht ausdifferenziert.⁴²

Die folgende Darstellung der diskursanalytischen Befunde zur Englischdidaktik orientiert sich an den oben beschriebenen Überlegungen zu den globalen Herausforderungen einer kulturellen Lehrkräftebildung. Die empirischen Befunde zu kulturbezogenen Diskursformationen der Englischdidaktik werden entlang der globalen Sinndimensionen systematisiert.

4 Empirische Befunde: Globale Dimensionen von Kultur in der Englischdidaktik

Die diskursanalytischen Befunde zeigen, dass in den untersuchten Lehrbüchern der Englischdidaktik kulturtheoretische Referenzen anzutreffen sind, die sich auf die Bedeutung des Englischen als individuelles Bedeutungsgeflecht, als Aneignungsprozess, als differenzsetzendes und machtbezogenes Konzept und auch als hybrides Konstrukt beziehen. Es spiegeln sich kulturbezogene Vorstellungen der räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Entgrenzung wider, wenn Englisch als *Lingua franca* präsentiert wird (4.1) und die Forderung einer an *Kommunikation orientierten Selektion von Unterrichtsmaterialien* formuliert wird (4.2). Sie zeigen sich stärker implizit, wenn *generationsspezifische Orientierungen* sichtbar werden (4.3), oder Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen in Überlegungen eines *interkulturellen Englischunterrichts* aufgegriffen werden (4.4).

4.1 Glokalisierung als Herausforderung: Englisch als Lingua franca präsentieren

Im untersuchten Diskurs findet die Glokalisierung in der Relevanzsetzung des Englischen als globales Verständigungsmittel Ausdruck. Die räumliche Entgrenzung des Englischen zeigt sich im konsensualen Bewusstsein einer *Glokalisierungsperspektive*: Alle untersuchten Einführungswerke thematisieren die englische Sprache als »*Lingua franca*« und deren wachsende Bedeutung als Verkehrs- und Weltsprache. Umfang der Thematisierung und die konsequente Reflexion des globalen Bedeutungszusammenhangs sind in den Werken aber different angelegt: Sie

⁴² Vgl. ebd.; Kühn et al. (2020b).

reicht von zusammenhangslos bleibender Erwähnung⁴³, der Thematisierung in Unterkapiteln⁴⁴, bis hin zu einem Argumentationsmodus, der eine Präsentation des Englischen als *Lingua franca* konsequent mitdenkt⁴⁵. Teilweise werden *Positionierungen für und gegen eine globale Perspektive*⁴⁶ des Englischen im Unterricht präsentiert. *International English oder Global English* Perspektiven werden vereinzelt thematisiert,⁴⁷ aber für den Schulunterricht eher abgelehnt⁴⁸. Eine konsequente globale Präsentation des Englischen bleibt im Diskurs damit oft stärker ausgeblendet⁴⁹ oder widersprüchlich präsentiert.

Es wird der Loslösung von einem Verständnis von Kultur als ein an nationalstaatliche Grenzen gebundenes Konzept Rechnung getragen. So lässt sich eine *Vermeidung »nationalstaatlicher« Diskurslinien* identifizieren, wobei ein Werk »Mentalitäten von Nationalcharakteren«⁵⁰ explizit diskutiert. Trotz sprachlicher Vermeidung finden nationalstaatlich gebundene Orientierungen in der übergreifenden Dominanz angloamerikanischer Bezüge in Beispielen (z. B. Orte, Literatur, Muttersprache, native speaker), in der Relevanz landeskundlichen Wissens⁵¹ und in der *Kultivierung des British English* implizit Ausdruck. Varietäten des Englischen finden keine gleichwertige Berücksichtigung. Die Dominanzstellung des British (und American) English und ihre Auflösung zu Gunsten einer räumlich entgrenzten Präsentation des Englischen wird auch kontrovers diskutiert.⁵² So wird reflektiert, dass die gegenwärtige Schulunterrichtspraxis »noch stark traditionelle Vorstellungen zur Normhaftigkeit des britischen oder amerikanischen Englisch«⁵³ bedient. Es lassen sich aber auch Hinweise finden, den Unterricht »im Bereich der Grammatik an den Normen des britischen und amerikanischen Englisch«⁵⁴ auszurichten⁵⁵. Das zeigt sich auch, wenn in den Lehrbüchern trotz Bewusstsein um globales Hör- und Sprachverstehen einheitlich am British

⁴³ Z. B.: B (19); C (27).

⁴⁴ Z. B.: A (44ff.); D (14f.); E (17f.).

⁴⁵ Z. B.: F (11ff., 38ff., 44f.); G (4ff., 17ff., 142ff., 151ff., 191ff.).

⁴⁶ Z. B.: F (38ff.); D (16f.); A (46).

⁴⁷ Z. B.: F (39); G (151ff.).

⁴⁸ Z. B.: A (46); F (39).

⁴⁹ Vgl. A; B; C; E.

⁵⁰ G (73ff.).

⁵¹ Z. B.: A.

⁵² Z. B.: F(11ff.).

⁵³ G (155).

⁵⁴ F (14).

⁵⁵ Vgl. auch A (44); C (107f.); D(15); E (225, 241f.).

English festgehalten wird. Diese Dominanzstellung wird einleitend meist erwähnt, dennoch finden weitere englische und englisch-basierte Sprachsysteme in den Ausführungen und Beispielen kaum Beachtung (z. B. kreolische Sprache, indisches Englisch, Differenz zum britischen Englisch).

Resümierend wird die Glokalisierung des Englischen im Diskurs in unterschiedlichem Umfang mitgedacht (z. B. Globalisierungsprozesse, Lingua franca, nationalstaatliche Loslösung und Dominanzstellung). Die Präsentation des Englischen bleibt dabei einer am British English orientierten Perspektive verhaftet (z. B. Ausblendung anderer englischbasierter Sprachformen). Als Argumentationsmuster zeichnet sich ab, die Glokalisierung nicht sprach- sondern inhaltsbezogen aufzulösen, indem *globale Themen* zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden.⁵⁶

4.2 Kontingenz als Herausforderung: Englisch alltagsorientiert präsentieren

Der Großteil der Einführungswerke verweist auf eine kulturwissenschaftliche Verortung der Englischdidaktik. Unter Bezug auf die *Cultural Studies*⁵⁷ wird Kultur als »a whole way of life«⁵⁸ präsentiert und ein kulturtheoretischer Referenzrahmen eröffnet, der »die gesamten Lebensweisen einer Gesellschaft«⁵⁹ fokussiert. Damit rückt der Einbezug der lebensweltlichen Berührungspunkte von Schülerinnen und Schülern in den Blick, denen im Rekurs auf handlungs- und schülerorientierte Vermittlungskonzepte⁶⁰ Rechnung getragen werden soll.

Die Relevanz, kontingente Wissensbestände im Englischunterricht einzubeziehen, spiegelt sich in einer an *Alltagskommunikation* orientierten Justierung von Vermittlungszielen, Unterrichtsinhalten und Lernformen im Diskurs wider. Mit dem Rekurs auf die Anbahnung »kommunikativer Kompetenz« wird ein Leitziel englischer Spracherwerb-Didaktik formuliert.⁶¹ Anstelle einer exakten Grammatikbeherrschung rückt die *sprach- und hörbezogene Kommunikationsfähigkeit* in den Fokus. Sie zielt auf eine stärkere Sprachpraxis und einen angemessenen Umgang mit Sprachfehlern im Unterricht ab. Uneinigkeit herrscht über die Verhältnissetzung zwischen Kommunikations- und Sprachbeherrschung, die

⁵⁶ Z. B.: D (15); F (14); G (191ff.).

⁵⁷ Z. B.: A (106ff.); B (15); C (180); E (193); G (45ff.); implizit D (30, 171); F (191).

⁵⁸ Williams (1958).

⁵⁹ B (15).

⁶⁰ Z. B.: A (63ff.); C (26, 230); D (110ff.); F (270ff.).

⁶¹ Z. B.: B (85ff.); C (181f., 67ff.); D (22, 107f.); E (237f.); F (35ff.); G (18ff., 157ff.).

sich an der Frage eines angemessenen Mindeststandards an Sprachregelbeherrschung⁶² und der Leistungsbewertung⁶³ zu entladen scheint. In dieser »fremdsprachendidaktische(n) Gretchenfrage«⁶⁴ kumulieren gegenläufige Positionierungen, die Diskrepanzen zwischen Vorstellungen eines »kultivierten« British Englishs und einem alltagskommunikativ orientierten Englischunterricht sichtbar machen.

Die Anerkennung der kontingenten »Alltagsbereiche (...), Sprach- und Kulturgewohnheiten«⁶⁵ findet ihren Ausdruck in der Forderung einer *reflexiven Selektion text- und musikbezogener Unterrichtsinhalte*.⁶⁶ Die Verantwortung einer reflexiven Unterrichtsgestaltung wird entsprechend auf Seiten der Lehrkräfte gesehen. Diese Forderung bleibt inhaltlich weitestgehend unbestimmt, wenn »offene« Auswahlkriterien formuliert werden.⁶⁷ Nahegelegt wird ein flexibler Umgang mit dem Lehrwerk,⁶⁸ der voraussetzt, dass Lehrkräfte, »die konkreten Vorentscheidungen der Lehrwerke, die zuweilen auf nicht mehr hinterfragten Traditionen und Routinen beruhen, nicht unbesehen übernehmen, sondern (...) auf der Basis der Forschung und des Erfahrungswissens prüfen, ob die Entscheidungen für Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte fundiert und sinnvoll sind«⁶⁹. Weiterführende Anregungen dazu, wie ein reflexiver Umgang mit Lehrbüchern konkret realisiert werden kann, fehlen aber weitestgehend.

Zudem wird für eine abwechslungsreiche *medienbezogene Präsentation* plädiert, denn: »Ein schülernaher und lernpsychologisch, durchdachter Englischunterricht ist traditionell eng an Medien gebunden«⁷⁰. Mit einer Ausnahme (A) werden Möglichkeiten und Potenziale eines unterrichtsbezogenen Medieneinsatzes expliziert.⁷¹ Angenommen wird, dass aufgrund ihres »Demokratisierungspotenzials (...) eine stärkere Motivierung, aktive Tätigkeit und ›Selbstermächtigung‹ der Lernenden«⁷²

⁶² Z. B.: C (107ff.); F (38ff.).

⁶³ Z. B.: E (367ff.).

⁶⁴ D (236).

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Z. B.: B (203ff.); C (187ff., 301ff.); D(80ff., 251ff.); E (127ff., 172ff.); F (128ff., 144ff.); G (235ff.).

⁶⁷ Z. B.: C (198ff., 207ff.); D (63ff., 67, 261); F (137f.); G (2, 224ff., 253ff.).

⁶⁸ Z. B.: B (201f.); C (301ff.); D (80ff.); E (127ff.); F (144ff.); G (235ff.).

⁶⁹ F (42).

⁷⁰ B (199).

⁷¹ Z. B.: B (199ff.); F (153ff.); C (280ff.); E (137ff.); D (60ff.); G (216ff.).

⁷² G (216).

ermöglicht werden kann. Das setzt eine medienkritische und -kompetente Ausbildung der Lehrenden voraus. Dieser Herausforderung wurde durch den corona-bedingten Einsatz digitaler Lehrformate im Schulunterricht Vorschub geleistet; sie hat aber auch die mangelnde Vorbereitung und die Überforderung der Lehrkräfte und Schulen sichtbar gemacht.

Mit der reflexiven Auswahl von Unterrichtsinhalten unter Einbezug alltagsnaher Medien wird vor allem ein *authentischer Zugang* zu sprachlichen und kulturellen Eigenheiten der »Zielkultur(en)«⁷³ in einer für Schülerinnen und Schüler anschlussfähigen Form erhofft.⁷⁴ Beispielhaft werden *native speaker*-Kontakte aufgegriffen, die im Kontext moderner Medien, wie Film, Musik oder Internet alltagsnah erschlossen werden können.⁷⁵

4.3 Beschleunigung als Herausforderung: Tradierungen des Englischen reflektieren

Die zunehmenden Beschleunigungstendenzen zeigen sich im untersuchten Diskurs als Bewusstsein, tradierte Vorstellungen des Englischunterrichts »aufzuweichen« bzw. kritisch zu reflektieren (z. B. Dominanzstellung des British English sowie angloamerikanischer und hochkultureller Lerninhalte). Damit rücken die tradierten Vorstellungen der Englischdidaktik im Allgemeinen als auch die generationsbezogene Tradierung von kulturellen Inhalten durch die Lehrkräfte im Unterricht in den Blick. In diesem Sinne kumulieren im sozialen Kontext des Englischunterrichts verschiedene Tradierungshorizonte des Englischen, die eine aushandelnde Kommunikation unabdingbar erscheinen lassen.

Obwohl der Bedeutungszuwachs des Englischen anerkannt wird, lassen sich im Diskurs nur wenig Konkretisierungen einer zukunftsorientierten Präsentation des Englischen finden (z. B. globale Themen). So bleibt es eine diskursive Leerstelle, wie und in welchem Umfang die imaginierten Lehrenden *zukunftsorientierte, alltagsnahe und anschlussfähige Unterrichtsgegenstände angemessen er- und vermitteln können* bzw. welche konkreten authentischen Materialien sich für den Unterricht eignen. Fraglich bleibt in diesem Zusammenhang auch, inwiefern sich eine Fixierung alltagskultureller Inhalte überhaupt als anschlussfähig für die Schüler- und Schülerinnengeneration erweisen kann. Eine

⁷³ Z. B.: A (63ff.); B (145); C (188ff.); D (60); E (168ff.); F (150ff.); G (238ff.).

⁷⁴ Z. B.: C (196ff., 207ff.); D (63ff.); F (149).

⁷⁵ Z. B.: C, (281); F (118).

Konkretisierung alltagskultureller Bedeutungen in Lehrbüchern würde per se generationsspezifische Perspektiven sichtbar machen.

Im untersuchten Diskurs werden generationsspezifische Orientierungen im Rahmen eines »heimlichen« *angloamerikanischen Jugendliteraturkanons* deutlich.⁷⁶ Nur ein Werk reflektiert alternative Vorschläge.⁷⁷ Die generationsspezifischen Orientierungen zeigen sich bspw., wenn der Einbezug von Rock- und Popmusik im Unterricht⁷⁸ als »vertrauter Teil der Jugendkultur«⁷⁹ begründet und dabei eine angloamerikanische Ausrichtung sichtbar wird (z. B. The Police, Bruce Springsteen, Tracy Chapman). Gerade weil sich Heranwachsenden die Bedeutung des Englischen meist alltagsweltlich und im jugendkulturellen Kontext erschließt, ist der Diskurs wenig auf die Zugänge der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Bezüge zur *gegenwärtigen Jugendkulturen* sind unterpräsentiert (z. B. Hip-Hop-Musik, Comics etc.) und werden kontrovers diskutiert: »Sicherlich muss der Lehrer genau schauen, welche Musikstücke sich für den Unterricht eignen, jedoch auch auf die verschiedenen Musikrichtungen, die in der Lerngruppe favorisiert werden und ggf. die aktuellen Songs eingehen«⁸⁰. Zugleich werden Gefahren des Einbezugs von Jugendkulturen signalisiert: »Mit Liedern, die eine obszöne Sprache, gewaltverherrlichende oder sexistische Aussagen enthalten, muss (aber) pädagogisch behutsam umgegangen werden«⁸¹. Die Marginalisierung und tendenzielle Abwertung jugendkultureller Zugänge verweist auf das Potenzial, diese generationsspezifischen Zugänge der Schülerinnen und Schülern in den Lehrbuchdiskurs stärker einzubeziehen und didaktische Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie im Unterricht gemeinsam bearbeitet werden können. Ähnliches zeichnet sich für die Bedeutung des medialen Einsatzes ab: Insgesamt bleiben in den untersuchten Lehrbüchern moderne digitale Medien, wie Lernplattformen, Web-Texte, Blogs und Podcasts oder Smartphone-Nutzung in beispielhaften Ausführungen unterrepräsentiert.⁸² Es mangelt bspw. an konkreten Anleitungen, wie die Lehrenden mit jugendkulturellen Texten »behutsam umgehen« oder wie moderne Medien konkret in den Unterricht einbezogen werden können.

⁷⁶ Vgl. E (175).

⁷⁷ Vgl. G (254f.).

⁷⁸ Z. B.: A (69); D (65f.); E (178ff.).

⁷⁹ E (178).

⁸⁰ C (287).

⁸¹ D (66).

⁸² Z. B.: B (209ff.); C (289ff.); D (70ff.).

Auf einer Metaebene rückt mit der zeitlichen Dimension die Reflexion des zeithistorischen Kontextes des Einführungswerkes in den Blick. In der Gesamtschau der untersuchten Lehrbücher lässt sich eine zunehmende Sensibilisierung für kulturtheoretische Bezüge des Englischen beobachten. Mit zunehmendem Erscheinungsjahr der einzelnen Werke scheinen die Herausforderungen der Globalisierungsprozesse stärker explizit thematisiert zu werden. In der universitären Ausbildung als auch der schulischen Unterrichtspraxis sind der zeitliche Entstehungskontext und die damit verbundenen kulturbezogenen Tradierungen der eingesetzten Lehrbücher von den Englischlehrkräften entsprechend zu berücksichtigen.

4.4 Hybridität als Herausforderung: Zielkulturelle Vorstellungen des Englischen dekonstruieren

Im untersuchten Diskurs wird auf die Pluralisierung englischer Sprach- und Literaturformen Bezug genommen. Mit dem Rekurs auf das Konzept Interkulturalität werden verstärkt differenzsetzende Implikationen englischsprachiger Kulturen präsentiert, die hybride und transkulturelle Bezüge vernachlässigen.

Das *Interkulturalitätskonzept* hat sich als kulturtheoretische Weiterentwicklung des Landeskundekonzepts in der Englischdidaktik durchgesetzt⁸³ und zielt auf das (*Fremd-*)*Verstehen englischsprachiger »Zielkultur(en)«*⁸⁴. Interkulturelle Theoriebezüge werden in allen analysierten Einführungswerken in Unterkapiteln thematisiert, weichen in Umfang der Thematisierung und Verhältnissetzung zu anderen Kompetenzkonzepten aber ab.⁸⁵ Mit dem interkulturellen Kompetenz-⁸⁶ und Lernerwerb⁸⁷ wird eine dezentralisierende Sensibilisierung für die eigene und fremde Kultur⁸⁸ sowie ein respektvoller *Umgang mit kulturellen Unterschieden* angestrebt. Das unterstützt die Annahme von »grundsätzlich weiter existierenden Unterschieden von Kulturen«⁸⁹. Betont wird bspw., dass Verständigungskompetenzen »von Kultur zu Kultur unterschiedlich«⁹⁰

⁸³ Vgl. explizit A; C; F; G; indirekt B; D; E.

⁸⁴ Z. B.: A (114ff.); B (167ff.); C (25ff., 180ff.); D (30, 50, 271ff.); E (192ff.); F (116ff.); G (35ff., 45ff., 129ff., 157ff.).

⁸⁵ Stärkere Marginalisierung A; C; D.

⁸⁶ Z. B.: A (114ff.); D (271ff.); G (17ff., 157ff.).

⁸⁷ Z. B.: B (167ff.); C (180ff.); E (192ff.); F (116ff.); G (45ff.).

⁸⁸ Vgl. A (115).

⁸⁹ G (43).

⁹⁰ B (157).

sind und es Unterrichtsziel sei, »den Lernenden mittels der Zielsprache zur Kompetenz eines angemessenen Sprachverhaltens in der Zielkultur zu führen«⁹¹.

Mit dem Interkulturalitätskonzept werden Zielkulturen und -sprachen im Diskurs differenzsetzend konzipiert. Diese kulturbezogenen Differenzsetzungen zeigen sich bspw. in Überlegungen zum Umgang mit (*Hetero- und Auto-*)*Stereotypen*.⁹² So wird in beispielhaften Unterrichtsaufgaben vorgeschlagen, nationale Stereotype von den Schülerinnen und Schülern reproduzieren zu lassen, ehe sie decodiert werden.⁹³ Dabei sind auch Argumente »gegen eine Überbetonung der Überwindung von Stereotypen«⁹⁴ präsent. Angenommen wird, dass »in Stereotypen ein Körnchen Wahrheit«⁹⁵ steckt. Diese Aussagen erscheinen inkonsistent, wenn ein interkulturell ausgerichteter Englischunterricht Schülerinnen und Schüler »zu kommunikativen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa« erziehen⁹⁶ und sie darauf vorbereiten soll, sich in englischsprachigen Kontexten kommunikativ und situativ angemessen zu verhalten.⁹⁷

Pluralisierungsprozesse werden im Diskurs mit Blick auf die Grenzen eines plural ausgerichteten Englischunterrichts thematisiert: Tendenziell wird sich von einer *pluralen Sprachpraxis im Unterricht* lernzeit-pragmatisch distanziert: »Auf sprachliche Vielfalt kann der Unterricht angesichts der begrenzten Zeit (...) nur sehr oberflächlich vorbereiten«⁹⁸. Es lassen sich aber Argumente für eine plurale Rezeptionspraxis des Englischen finden.⁹⁹ Selten wird dabei vorgeschlagen, kulturell bedingte Eigenarten des Englischsprechens von Schülerinnen und Schülern (z. B. Migrationshintergrund) im Unterricht einzubeziehen, um eine globale (Hör-)Verständigung einzuüben.¹⁰⁰ Zwar wird im Diskurs die Bedeutung pluraler Sozialitäten sichtbar, zugleich werden *englischsprachige Gemeinschaften* in unterrichtsbezogenen Ausführungen meist auf britische und amerikanische Gesellschaften reduziert. Neben Großbritannien und USA, wird

⁹¹ E (66).

⁹² Z. B.: A (113f.); C (182ff.); D (273); E (188ff.); G (84ff.).

⁹³ Z. B.: E (192); G (102ff.).

⁹⁴ D (273f.).

⁹⁵ A (114).

⁹⁶ D (271).

⁹⁷ Z. B.: F (117ff.); C (182ff.); D (272f.); G (165ff.).

⁹⁸ F (39).

⁹⁹ Z. B.: D (15).

¹⁰⁰ Z. B.: F (44f.).

Australien und Kanada häufiger thematisiert. Weniger privilegierte englische Sprachgemeinschaften werden ausgeblendet (insb. afrikanische Sprachgemeinschaften). Mit der Fokussierung einer »Öffnung gegenüber der anderen Kultur«¹⁰¹ werden im Diskurs hybride und transkulturelle Vorstellungen kaum präsentiert: Mit der Unterscheidung von eigener Kultur und Zielkultur(en) bleiben plurale Lebensformen und -stile innerhalb englischsprachiger Gemeinschaften (insb. Großbritannien) damit weitestgehend vernachlässigt.¹⁰²

Mit Konzepten der *Individualisierung und Differenzierung*¹⁰³ wird zwar auf die Heterogenität und unterschiedlichen Erfahrungshintergründe der Schülerinnen und Schüler und ein diversitätssensibles Verständnis der Lerngemeinschaften Bezug genommen. Dieses Verständnis wird im Diskurs zu englischsprachige(n) »Zielkultur(en)« aber kaum reflexiv eingeholt und zeigt sich in wenigen Bezügen zu multikulturellen Gesellschaften und Menschen.¹⁰⁴ Ein *transkulturelles Verständnis* englischsprachiger Gemeinschaften gerät als kulturtheoretische Entwicklungslinie in zwei Werken punktuell in den Blick¹⁰⁵ und wird inkohärent diskutiert.

Zusammengefasst zeigen die empirischen Befunde zu den globalen Dimensionen des Kulturverständnisses in englischdidaktischen Lehrbüchern, dass kulturtheoretische Diskursformationen präsent sind, die auf die räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Entgrenzung des Englischen Bezug nehmen. Es lassen sich dabei aber auch Diskursformationen identifizieren, die die Positionierung zu einem weiten Kulturbegriff implizit beschränken.

Auf Grundlage der empirischen Befunde können Perspektiven für einen kulturtheoretisch sensiblen englischdidaktischen Lehrbuchdiskurs abgeleitet werden.

5 Fazit: Kulturbezogene Perspektiven des englischdidaktischen Lehrbuchdiskurses im Horizont globaler Herausforderungen

Lehrkräftebildung kann einen entscheidenden Beitrag leisten, um angehende Lehrkräfte zu befähigen, Schülerinnen und Schüler für das Leben in einer globalen Weltgesellschaft vorzubereiten. Ausgehend von den

¹⁰¹ D (183).

¹⁰² Vgl. D (274).

¹⁰³ Z. B.: F (231ff.); B (238); C (306ff.); D (129ff.).

¹⁰⁴ Z. B.: D (275, 375); L (22ff.)

¹⁰⁵ Vgl. D; G.

Befunden zum Kulturverständnis in englischdidaktischen Lehrbüchern können fünf kulturbezogene Perspektiven des Lehrbuchdiskurses angeregt werden, die den globalen Herausforderungen als kultureller Bezugsrahmen der Lehrkräftebildung umfassender Rechnung tragen.

a) *Kulturtheoretische Referenzen der Globalisierung ausdifferenzieren*

Die diskursanalytischen Befunde der ausgewählten Einführungswerke zeigen, dass sich innerhalb der Englischdidaktik *spezifische Kulturkonzepte* etabliert haben (z. B. Zielkulturen, Interkultur, (Alltags-)Kommunikation, Authentizität etc.), die die räumliche, sachliche, zeitliche und soziale Entgrenzung englischer Sprach- und Literaturformen nahelegen. Unterschiede zeigen sich im Umfang der Thematisierung und der konsequenten kulturtheoretischen Reflexion. Zwei Werke zeichnen sich durch eine kulturtheoretische Perspektive aus¹⁰⁶, in der stetig Bezüge einer unterrichtsbezogenen Präsentation des Englischen im Lichte einer Globalisierungsperspektive hergestellt werden. Zu einem Großteil klammern die untersuchten Einführungswerke die Entgrenzungsperspektive in den Ausführungen aber stärker aus: Globalisierungsprozesse werden überwiegend einleitend oder in Unterkapiteln zu Vermittlungszielen explizit thematisiert. Sie spiegeln sich in weiteren Ausführungen aber kaum wider.

Insgesamt sind kulturtheoretische Bezüge in den Unterkapiteln selten: Eine Weiterentwicklung der kulturbezogenen Verortung erscheint daher naheliegend. Damit angehende Lehrkräfte für einen reflexiven Umgang mit kulturbezogenen Implikationen des Englischen sensibilisiert werden, könnten im Diskurs kulturtheoretische Referenzen ausdifferenziert und damit verbundene Implikationen in den Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung konsequent mitgedacht werden. Wünschenswert wäre eine explizite Positionierung zu aktuellen kulturbezogenen Konzepten, die sich auf Globalisierungsprozesse beziehen und hybride und transkulturelle Vorstellungen reflektieren. Meist werden im Diskurs kulturtheoretische Bezugsrahmen eher additiv angeführt, ohne deren gegenwärtigen Relevanz für den Unterricht nachvollziehbar zu begründen. Eine reflexive Auseinandersetzung mit der historischen Genese englischdidaktischer Kulturkonzepte wäre deshalb wünschenswert.

¹⁰⁶ Vgl. F; G.

b) *Das Verhältnis von Hör-, Sprach- und Kulturkompetenz alltagsorientiert denken*

Ein zentraler kulturtheoretischer Bezugsrahmen der untersuchten Lehrbücher ist das *Interkulturalitätskonzept*. Mit Blick auf den *imaginierten Unterricht* besteht bei der Autorenschaft aber Uneinigkeit, wie das Interkulturalitätskonzept angemessenen Umsetzung finden kann und soll. Da sich der gemeinsame europäische Referenzrahmen an Beschreibungen von Fertigkeiten der Hör- und Sprachkompetenz ausrichtet¹⁰⁷, werden in den Lehrbüchern zudem keine Lernziele interkultureller Kompetenz konkret formuliert¹⁰⁸. Diese inhaltliche Unbestimmtheit spiegelt sich im Diskurs in der Verhältnissetzung von landeskundlichen und interkulturellen Lerninhalten wider.¹⁰⁹ (Inter-)Kulturelle Kompetenzen treten hinter sprach- und hörbezogenen im Thematisierungsumfang deutlich zurück. Ein Werk (G) widmet sich dezidiert dem Zusammenhang von Kultur und Sprache und leitet Konsequenzen für den Englischunterricht ab. Insgesamt erscheint für den Diskurs eine *reflexive Verhältnissetzung von Hör-, Sprach- und Kulturkompetenz* ebenso vielversprechend wie eine fachdidaktische Verständigung über die Deutungshoheit einer authentischen Material- und Medienauswahl. Der Einsatz digitaler Medien könnte zur Einübung einer globalen Sprach-, Schreib- und Hörverständigung einen Beitrag leisten. Mit der Bedeutung des Englischen als *Lingua franca*, die im Alltag der Heranwachsenden omnipräsent ist (z.B. Musik), liegt es zudem nahe, die Frage zu bearbeiten, wie eine plurale Sprach- und Hörpraxis im Unterricht alltagsnah realisiert werden kann.

c) *Einen reflexiven Umgang mit der eigenen Kulturgebundenheit einüben*

Eine globale Präsentation des Englischen setzt einen reflexiven Umgang mit *tradierten und generationsspezifischen Vorstellungen* voraus. Da im Diskurs die Verantwortung einer reflexiven Unterrichtsgestaltung den Lehrkräften zugeschrieben wird, erscheint eine forschungs-, theorie- und praxisbezogene Lehrkräftebildung dringlich. Die universitäre Lehrkräftebildung steht damit vor der Herausforderung, angehenden Lehrkräften Reflexionsangebote zu eröffnen, die es ermöglichen, sich mit kulturellen Prägungen kritisch auseinanderzusetzen. Das setzt auf Lehrbuchebe-
voraus, dass diese Anregungen enthalten, um die eigene Kulturgebundenheit (z. B. eigene Präferenzen, Generationsspezifika), die

¹⁰⁷ Vgl. F (41).

¹⁰⁸ Vgl. ebd. (117).

¹⁰⁹ Z. B.: A, D; E.

Kulturgebundenheit der Fachdidaktik (z. B. Orientierung am British English, angloamerikanische Sprache, Literatur- und Musikkanon) und der jeweiligen Werke sowie die Kulturgebundenheit der imaginierten Schülerinnen und Schüler reflektieren zu lernen (z. B. Medien, Jugendkulturen, ästhetische Praxen, Alltagsbezüge, Sprach- und Rezeptionspraxis etc.).

Mit der Fokussierung des Sprach- und Hörkompetenzerwerbs von Schülerinnen und Schülern bleibt die Perspektive des Einübens *kultureller Selbstreflexion seitens der Lehrenden* im englischdidaktischen Lehrbuchdiskurs weitestgehend vernachlässigt, obwohl sie – als Adressatinnen und Adressaten der Lehrbücher – und als Vermittelnde sowie Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kultureller Deutungsmuster in der Sozialisation Heranwachsender eine tragende Rolle spielen. Damit bleibt fraglich, wie Lehrende Schülerinnen und Schülern ein reflexives Verhältnis zur eigenen Kultur vermitteln können, wenn ihnen ihre eigene Kulturgeprägtheit nicht reflexiv zugänglich ist bzw. sie keine Möglichkeiten erhalten, einen reflexiven Umgang mit eigenen tradierten Vorstellungen in der universitären Ausbildung einzuüben. Wünschenswert wäre es deshalb, dass angehende Englischlehrkräfte auf Lehrbuchebeene mehr *Anleitungen zur Selbstreflexion* erhalten.¹¹⁰ Methoden der Biografiearbeit¹¹¹ stellen anschlussfähige Reflexionsinstrumente bereit, um einerseits die eigene Kulturgebundenheit zu reflektieren und andererseits mit denen der Schülerinnen und Schüler »wertfrei« in Beziehung zu setzen. Zudem bedarf es Lerngelegenheiten, bei welchen Gestaltungsspielräume im Umgang mit Lehrplänen eingeübt und didaktische Möglichkeiten des Einbezugs alltagsorientierter Zugänge der Schülerinnen und Schüler im Unterricht stärker mitgedacht werden.

Von der Lehrbuchebeene losgelöst wäre zu überlegen, wie Lehrende, die ihre universitäre Ausbildung in »einer anderen Zeit« abgeschlossen haben, für die globalen Herausforderungen »nachbereitet« werden können. Eine *qualitative Weiterentwicklung der Weiterbildungsangebotsstruktur* für Lehrerinnen und Lehrer scheint vielversprechend. So könnten universitäre Lehrangebote stärker auf die kulturtheoretische Reflexion eigener Praxiserfahrungen ausgerichtet werden (z. B. Praktika). Neben einem interdisziplinär angelegten Reflexionsrahmen (z. B. Fachdidaktik übergreifende Reflexion von Praktikumserfahrungen), wäre ein stärkerer

¹¹⁰ Z. B.: F, G.

¹¹¹ Z. B. Klingenberger und Ramsauer (2017).

Einbezug von und Austausch mit tätigen Schullehrerinnen und -lehrern wünschenswert. Dies legt schließlich eine stärkere *Verknüpfung von Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen* nahe, die auf die Vernetzung von Bildungsakteuren abzielt und sich Aspekten kulturbezogener Reflexion dediziert widmet.

d) *Transkulturelle Perspektiven eröffnen statt Differenzen zu setzen*

Mit der *interkulturellen* Diskurslinie wird zwar auf die Vielfalt des Englischen Bezug genommen, aber englischsprachige Zielkultur(en) gleichzeitig differenzsetzend konzipiert. Die differenzsetzenden Implikationen sollten vor dem Hintergrund pluraler Bedeutungsgeflechte im Lehrbuchdiskurs umfassender reflektiert werden. Dazu wäre das interkulturelle Konzept nicht nur zu konkretisieren, sondern als querliegende Unterrichtsperspektive zu konzipieren. Zudem erscheint ein *reflexiver Umgang mit den impliziten Differenzsetzungen und Homogenitätstsvorstellungen* des Interkulturkonzepts relevant (z. B. Gemeinsamkeiten).

Perspektivisch können englischdidaktische Einführungswerke auf eine stärkere pluralitäts- und heterogenitätssensible Präsentation englischer Sprachkultur(en) abzielen. Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen würden durch explizite *Positionierungen transkultureller Perspektiven* umfassender in den Blick geraten, weil mit ihnen auf die »globalen Umwälzungen – (wie) multikulturelle Gesellschaften, Pluralisierung der Lebenswelten- und -formen, Tendenz zum postnationalen Weltbürgertum«¹¹² etc. Bezug genommen wird. Transkulturelle Theoriebezüge¹¹³ ermöglichen es, die Mehrzugehörigkeiten und Uneindeutigkeiten des Englischen mitzudenken und damit den Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen Rechnung zu tragen.

e) *Weiterentwicklung kulturtheoretischer Konzepte als work in process*

Das Bewusstsein darüber, dass Lehrkräfteausbildung globale Herausforderungen des Lernens einbezieht, schlägt sich im Diskurs der Englischdidaktik durchaus nieder. In den untersuchten Lehrbüchern wird die Lösung von einem tradierten Kulturverständnis sichtbar; wird aber unterschiedlich reflektiert. Die *Weiterentwicklung fachdidaktischer Konzeptionen* und deren Konkretisierungen für die Unterrichtsgestaltung stellen ein Desiderat dar. Wenn sich die Fachdidaktik den Herausforderungen der Globalisierung umfassend stellen möchte, dann müsste sie sich in den

¹¹² G (22).

¹¹³ Z. B. Welsch (2020); Reckwitz (2008).

nächsten Jahren einer entsprechenden Aufarbeitung und konsequenten Weiterentwicklung kulturtheoretischer Perspektiven widmen. Diese Aufarbeitung sollte dabei als unabschließbarer *work in process* verstanden werden.

Quellen

- A – Böttger, Heiner (2005): Einführung in die Didaktik der englischen Sprache. Basiswissen Englischstudium Bd. 1. Tönning u.a.: Der andere Verlag.
- B – Gehring, Wolfgang (2010): Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen. 3. akt. Aufl. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik Bd. 20. Berlin: Schmidt.
- C – Haß, Frank (2016): Fachdidaktik Englisch: Tradition. Innovation. Praxis. 2. akt. Aufl. Stuttgart: Ernst Klett.
- D – Thaler, Engelbert (2012): Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden. Berlin: Cornelsen.
- E – Timm, Johannes-Peter (Hg.) (1998): Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen.
- F – Klippel, Friederike; Doff, Sabine (2007): Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundärstufe I und II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- G – Volkmann, Laurenz (2010): Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache. Tübingen: Narr.

Literatur

- Bloch, Ernst (1973): Erbschaft dieser Zeit (Bibliothek Suhrkamp). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourn, Douglas (Hg.) (2020): The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning. London u. a.: Bloomsbury Academic.
- Costa, Jana et al. (2018): Kulturelle Lehrerbildung: Professionalität im Horizont von Globalisierung. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41(4), 20–29.
- Dumm, Sebastian; Niekler, Andreas (2016): Methoden, Qualitätssicherung und Forschungsdesign. In: *Text Mining in den Sozialwissenschaften. Grundlagen und Anwendungen zwischen qualitativer und quantitativer Diskursanalysen*, hg. v Matthias Lemke und Gregor Weidemann, 89–116. Wiesbaden: VS.
- Eliot, T. S. (1949): Beiträge zum Begriff der Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption, Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In: *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge*

- zu *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*, hg. v. Michaela Rückl, 34–48. Münster u. a.: Waxmann.
- Franken, Lina; Lindner, Konstantin (2019): Kulturbezogene Bildung und kulturelles Erbe in der Lehrerbildung der Geschichtsdidaktik. In: *Kultur erben: Objekte – Wege – Akteure*, hg. v. Katharina C. Schüppel und Barbara Welzel, 185–197. Berlin: Reimer.
- Geertz, Clifford (2016): *The interpretation of cultures: Selected essays* (EPub edition). New York: Basic Books.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Grawan, Florian (2014): Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektiv hermeneutische Rekonstruktion. In: *Eckert Working Papers 2014/2*. Verfügbar unter <https://repository.gei.de/handle/11428/137> [26.04.2023].
- Herder, Johann Gottfried (1772/2010): *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. In: *Texte zur Kulturtheorie und Kulturwissenschaft*, hg. v. Roland Borgards. Stuttgart: Reclam.
- Keller, Reiner (2011a): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner (2011b): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS.
- Klepacki, Leopold (2014): *Lehrerbildung als Kulturelle Bildung – ein kulturtheoretisch-geisteswissenschaftliches Essay über Schule*. Verfügbar unter <https://www.kubi-online.de/artikel/lehrerbildung-kulturelle-bildung-kultur-theoretisch-geisteswissenschaftlicher-essay-ueber> [26.04.2023].
- Klepacki, Leopold (2012): *Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive*. In: *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze*, hg. v. Tobias Fink et al., 23–35. München: kopaed.
- Klingenberger, Hubert; Ramsauer, Erika (2017): *Biografearbeit als Schatzsuche. Grundlagen und Methoden*. München: Don Bosco.
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020a): *Kultur in fachdidaktischen Lehrbüchern – eine diskursanalytische Perspektive auf Kultur in der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, Themenheft Kulturelle Bildung*, 41–65. Verfügbar unter <https://www.doi.org/10.1007/s11618-020-00986-2> [26.04.2023].
- Kühn, Claudia; Lindner, Konstantin; Scheunpflug, Annette (2020b): *Kultur und kulturelle Bildung in der universitären Lehrerbildung. Lehrbücher als Quellen diskursprägender Aspekte*. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven,*

- methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm et al., 213–228. Münster u. a.: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): *Schule in der Weltgesellschaft: Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Leifert, Birgit (2012): Lesarten des Geschlechts und Geschlechterverhältnisse – Eine Analyse des sozialwissenschaftlichen Arbeitsbuches »Politik/Wirtschaft 5/6« von Franz Josef Floren mithilfe der Objektiven Hermeneutik. In: *Politisches Lernen*, 12(1/2), 40–47.
- Liebau, Eckart et al. (2013): *Forschungen zur Kulturellen Bildung Bestand und Perspektiven*. Projektbericht. Berlin: BMBF.
- Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Leopold (2014): Teil 3: Was wir sehen und was wir nicht sehen. In: *Forschung zur kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde*, hg. v. dies., 177–216. München: kopaed.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken*. 11. akt. Aufl. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Reckwitz, Andreas (2004): Kulturbegriff. In: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Bd. 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, hg. v. Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, 1–20. Stuttgart u. a.: Metzler.
- Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: *Perspektiven der Weltgesellschaft*, hg. v. Ulrich Beck, 196–220. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sattler, Simone (2014): Computergestützte qualitative Datenerhebung. In: *Methoden der Kulturanthropologie*, hg. v. Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling und Walter Leimgruber, 467–487. Bern: UTB.
- Scheunpflug, Annette; Schröck, Nikolaus (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Aktion Brot für die Welt.
- Scheunpflug, Annette (2003): Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: *European Studies in Education: Vol. 20. Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich*, hg. v. Jacky Beillerot und Christoph Wulf, 262–278. Münster u. a.: Waxmann
- Scheunpflug, Annette; Franz, Julia; Stadler-Altman, Ulrike (2012): Zur »Kultur« in pädagogischen Zusammenhängen. In: *Kulturelle Bildung: Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen*, hg. v. Tobias Fink et al., 99–109. München: kopaed.
- Scheunpflug, Annette; Hirsch, Klaus (Hg.) (2000): *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: IKO.

- Scheunpflug, Annette et al. (2020): Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur. Reihe Schulmanagement Handbuch 176. München: Cornelsen.
- Stichweh, Rudolf (2000): Die Weltgesellschaft: Soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Timm, Susanne et al. (Hg.) (2020): Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde. Münster u. a.: Waxmann.
- Timm, Susanne; Scheunpflug, Annette (2020): Kulturbezogene professionelle Orientierungen von Lehramtsstudierenden. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In: *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde*, hg. v. Susanne Timm et al., 147–161. Münster u. a.: Waxmann.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung (= Kohlhammer-Urban-Taschenbücher: Vol. 441). Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- UNESCO und GEI – Vereinte Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Georg-Eckert Institut Leibniz Institut für internationale Schulforschung – (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus. Verfügbar unter <https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/Schulbuchinhalte%20inklusiv%20gestalten.pdf> [28.04.2023].
- Weishaupt, Horst; Zimmer, Karin (2013): Indikatoren kultureller Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(16), 83–98.
- Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: *Hochschule als transkultureller Raum*, hg. v. Lucyna Darowska, Thomas Lüttenberg, und Claudia Machold, 39–66. Bielefeld: transcript.
- Williams, Raymond (1989): Resources of hope: Culture, democracy, socialism. London: Verso.