

Handbuch zur Bekämpfung von Diskriminierung aufgrund von Akzenten im Bildungswesen

DEUTSCHER KONTEXT



Co-funded by
the European Union

2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602

This project has received funding from the European Union Erasmus+ programme under grant agreement n. 2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602. Views and opinions expressed are however those of the authors only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them. Further information is available at <https://www.circe-project.eu/>.





Deutscher Kontext

Philipp Meer, Lena Hertzelt, Robert Fuchs, Phillip Köhler, Tjorven Halves

Diskriminierung zeigt sich in unterschiedlichen Formen – dazu gehören auch Vorurteile, die an der Sprechweise einer Person ansetzen. Um solchen Vorurteilen entgegenzuwirken, betonen Lehrpläne für den Englischunterricht in Deutschland und anderen europäischen Ländern in der Regel interkulturelle kommunikative Kompetenz und fordern ein gesteigertes Sprachbewusstsein bei Lernenden. Doch wie lassen sich diese Ziele im Unterrichtsalltag tatsächlich umsetzen – und wie werden unterschiedliche englische Akzente in der Schule von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften überhaupt wahrgenommen?

Im CIRCE-Projekt haben wir untersucht, wie verschiedene englische Akzente sowie Varietäten des Englischen im Allgemeinen (*Englishes*) im Englischunterricht in Deutschland (und in weiteren europäischen Kontexten) dargestellt und wahrgenommen werden. Dazu führten wir drei miteinander verknüpfte Studien durch:

- a. Akzentbewertungsstudie mit Schülerinnen und Schülern
(Verbal-Guise-Test): Wir untersuchten die Einstellungen, die deutsche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe gegenüber unterschiedlichen englischen Akzenten (im Folgenden: *Englishes*) haben. Dafür spielten wir über 400 Lernenden in Deutschland Aufnahmen verschiedener Akzente vor und baten sie, diese *Englishes* anhand mehrerer sozialer Merkmale (z. B. *freundlich*, *kompetent*) zu bewerten.



- b. Schulbuchanalyse: Wir analysierten, wie unterschiedliche *Englishes* in verbreiteten Lehrwerken für den Englischunterricht in Deutschland repräsentiert werden.
- c. Metasprachliche Interviews mit Lehrkräften: Wir führten ausführliche Interviews mit einer kleinen Anzahl von Lehrkräften, in denen diese über ihre Unterrichtspraxis sowie ihre Wahrnehmungen unterschiedlicher *Englishes* berichteten.

In den folgenden Abschnitten fassen wir die zentralen Ergebnisse jeder Studie zusammen und diskutieren, was sie für den Englischunterricht in Deutschland bedeuten.

Der Verbal-Guise-Test

Diese Studie untersuchte, wie deutsche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufen 9/10) ein breites Spektrum englischer Akzente bewerten. Dazu führten wir ein Akzentbewertungsexperiment mit 422 Lernenden aus acht Schulen in drei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Bayern und Rheinland-Pfalz) durch. Die Teilnehmenden hörten verschiedene Sprecherinnen und Sprecher des Englischen, die jeweils denselben Text vorlasen, jedoch unterschiedliche Akzente repräsentierten. Anschließend bewerteten die Schülerinnen und Schüler jede Sprecherin bzw. jeden Sprecher anhand verschiedener sozialer Attribute, wie beispielsweise *freundlich*, *arrogant* und *angenehm* (Spracheinstellungsdimension: wahrgenommene soziale Attraktivität der Sprecherin bzw. des Sprechers) sowie *kompetent*, *gebildet* und *angesehen* (Spracheinstellungsdimension: wahrgenommener sozialer Status der Sprecherin bzw. des Sprechers). Die den Schülerinnen und Schülern präsentierten Akzente waren in ihrer Zusammensetzung bewusst vielfältig und umfassten (1) globale Standardvarietäten, die im Englischunterricht häufig als Referenz gelten (Britisches Englisch und Amerikanisches Englisch),



(2) nichtstandardisierte Varietäten mit globaler Reichweite (African American English, Multicultural London English), (3) zentrale postkoloniale *Englishes* (Indisches Englisch, Nigerianisches Englisch), (4) das eigene Englisch der Lernenden (deutsches Lernerenglisch) sowie (5) weitere Lernerenglisch-Varietäten (türkisches und russisches Lernerenglisch). Potenzielle Störfaktoren, die das Experiment unerwünscht beeinflussen könnten, wurden berücksichtigt. So wurden beispielsweise die Reihenfolge der Akzentpräsentation sowie das Geschlecht der Sprecherinnen und Sprecher systematisch variiert und randomisiert. Zusätzlich implementierten wir eine Reihe statistischer Vorkehrungen, um eine klare Analyse und Interpretation der Ergebnisse zu ermöglichen.

Die Ergebnisse zeigen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unterschiedliche Varietäten des Englischen hinsichtlich ihres wahrgenommenen sozialen Status und ihrer wahrgenommenen sozialen Attraktivität unterschiedlich bewerten. Bezüglich des wahrgenommenen sozialen Status wurden Britisches Englisch und – mit etwas Abstand – Amerikanisches Englisch bevorzugt und überwiegend positiv eingeschätzt. Nichtstandardisierte *Englishes* mit globaler Reichweite (African American English, Multicultural London English) sowie deutsches Lernerenglisch und weitere Lernerenglisch-Varietäten wurden eher neutral bewertet. Indisches und Nigerianisches Englisch hingegen erhielten im Hinblick auf den sozialen Status deutlich negativere Bewertungen. Ein anderes Bild ergab sich bei der wahrgenommenen sozialen Attraktivität: Hier wurde Amerikanisches Englisch insgesamt am positivsten bewertet, gefolgt von Indischem Englisch. Die meisten anderen Varietäten – einschließlich Britischem Englisch – erhielten eher neutrale oder leicht negative Bewertungen. Multicultural London English schnitt bei dieser Dimension am schlechtesten ab. Darüber hinaus zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, die im höheren Maße mit unterschiedlichen *Englishes* vertraut waren, alle Akzente insgesamt positiver bewerteten, ohne dass sich dadurch jedoch die



wahrgenommene Hierarchie zwischen den Akzenten grundlegend veränderte.

Zentrales Ergebnis: Deutsche Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I bringen im Englischunterricht Akzentvorurteile zum Ausdruck und sind ihnen zugleich ausgesetzt. Diese Vorurteile zeigen sich in subtilen Bewertungen darüber, wer „kompetent“ oder „gebildet“ klingt – und wer nicht. Solche Bewertungen werden geprägt durch bisherige Erfahrungen mit der englischen Sprache, medialen Repräsentationen und langfristig etablierten Vorstellungen von „gutem“ und „schlechtem“ Englisch. In der Folge werden manche Sprecherinnen und Sprecher implizit als legitimere Nutzerinnen und Nutzer des Englischen wahrgenommen als andere, obwohl alle in der Studie verwendeten Akzente Formen des Englischen repräsentieren, die weltweit von Millionen Menschen gesprochen werden.

Implikationen für den Englischunterricht: Die Befunde legen nahe, dass es nicht ausreicht, lediglich auf die Existenz verschiedener *Englishes* weltweit hinzuweisen, um akzentbasierten Vorurteilen im Unterricht effektiv entgegenzuwirken. Die Lernenden profitieren wahrscheinlich stärker von (i) intensiverem Kontakt mit unterschiedlichen Varietäten und Akzenten des Englischen sowie (ii) angeleiteter, expliziter Reflexion darüber, warum bestimmte Akzente mit einem höherem sozialen Status assoziiert werden, wie solche Assoziationen historisch und gesellschaftlich entstanden sind und ob (oder inwiefern) sie gerechtfertigt sind oder nicht. Strukturierte Gelegenheiten, unterschiedliche *Englishes* zu hören, zu diskutieren und kritisch zu behandeln können dabei helfen, ein größeres Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dadurch könnte das Risiko verringert werden, dass implizite Akzenthierarchien im Unterricht unbeabsichtigt reproduziert werden.



Schulbuchanalyse

Lehrwerke spielen eine zentrale Rolle für die Gestaltung des Englischunterrichts im Alltag. Für viele Lehrkräfte liefern sie nicht nur Inhalte, sondern auch Orientierung, welche Sprachmodelle, kulturellen Bezugspunkte und Aussprachestandards als „normal“ oder „angemessen“ gelten. Damit beeinflussen Lehrwerke maßgeblich, wie viel Raum unterschiedliche *Englishes* erhalten und welchen Akzenten Lernende regelmäßig begegnen. Vor diesem Hintergrund untersuchten wir, wie verschiedene Akzente, Aussprachemodelle und Varietäten des Englischen in verbreiteten deutschen Lehrwerken für die Jahrgangsstufe 10 repräsentiert werden (*Green Line 6*, *Blue Line 6*, *Lighthouse 6*).

Insgesamt zeigte sich, dass bestimmte Varietäten deutlich in den Vordergrund treten, während andere kaum sichtbar sind. In Rechtschreibung und Wortschatz orientierten sich die analysierten Lehrwerke klar am Britischen Englisch. Auch die Audio- und Videomaterialien in *Lighthouse* und *Green Line* folgten einem ähnlichen Muster: Britisches Englisch war dort am prominentesten vertreten. *Blue Line* wich insofern leicht ab, als dass Amerikanisches, Neuseeländisches und Kanadisches Englisch etwas häufiger vorkamen als Britisches Englisch. Die Analyse mündlicher und schriftlicher Dialoge ergab eine deutliche Dominanz von Kontexten, in denen Englisch als Erstsprache verwendet wird. Dies spiegelte sich in der Tatsache wider, dass die meisten Dialoge in allen drei Lehrwerken mindestens eine Sprecherin bzw. einen Sprecher des Britischen, Amerikanischen, Kanadischen oder Neuseeländischen Englischen enthielten. Zugleich zeigten sich Unterschiede zwischen den Lehrwerken: Im Vergleich zu *Blue Line* und *Green Line* enthielt *Lighthouse* häufiger Dialoge zwischen Personen, die Englisch als Fremdsprache nutzen. Länder, in denen Englisch aufgrund der Kolonialgeschichte offiziellen Status erlangte (z. B. Indien oder Südafrika), waren in Audio- und Filmmaterialien ebenso wie in



mündlichen und schriftlichen Dialogen in allen drei Lehrwerken nur selten präsent.

Sprecherinnen und Sprecher des Britischen und Amerikanischen Englischen wurden zudem am häufigsten als Ziel-Interaktionspartner in Aufgaben positioniert, die Lernende in simulierte Alltagssituationen versetzen. Diese Aufgaben ließen sich meist zwei Typen zuordnen: Aktivitäten, in denen Lernende mit fiktiven englischsprachigen Gesprächspartnern interagieren (z. B. Touristen oder Austauschschülerinnen und -schüler), und Aufgaben, in denen Lernende selbst die Rolle einer englischsprachigen Person übernehmen (z. B. Tagebucheinträge oder Rollenspiele). Obwohl die Aufgabenformate variierten, rückten sie überwiegend britische und amerikanische Sprecherinnen und Sprecher als zentrale Kommunikationspartner in den Fokus. Gleichzeitig wurden Unterschiede zwischen den Lehrbuchreihen sichtbar: In *Blue Line* und *Lighthouse* traten Personen, die Englisch als Fremdsprache nutzen, nahezu ebenso häufig als Ziel-Interaktionspartner auf und eröffneten Lernenden damit ein breiteres Spektrum kommunikativer Konstellationen. In *Green Line* hingegen kamen solche Sprecherinnen und Sprecher deutlich seltener vor. Darüber hinaus spielten Mediationsaufgaben in allen drei Lehrwerken ebenfalls eine wichtige Rolle. Typischerweise sollten Lernende Informationen für Familienmitglieder, Freundinnen und Freunde oder Austauschpartnerinnen bzw. -partner übersetzen oder erklären. In *Green Line* und *Blue Line* fand Mediation ausschließlich zwischen Sprecherinnen und Sprechern mit Englisch als Erstsprache („Muttersprachlerinnen bzw. Muttersprachler“) und Sprecherinnen und Sprechern mit Deutsch als Erstsprache statt. In *Lighthouse* wurden Lernende hingegen auch regelmäßig aufgefordert, für Personen zu mediieren, für die Englisch als Fremdsprache dient.

Zentrales Ergebnis: Zusammengekommen deuten die genannten Aspekte darauf hin, dass die analysierten Lehrwerke Britisches und Amerikanisches



Englisch weitgehend als primäre Referenznormen positionieren, an denen sich Lernende orientieren sollen. Gleichzeitig wird der globalen Vielfalt des Englischgebrauchs vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Damit reproduzieren Lehrwerke tendenziell eine Standardsprachenorientierung, die das Sprachmodell der Muttersprachlerin bzw. des Muttersprachlers gegenüber anderen Formen des englischen Sprachgebrauchs privilegiert.

Implikationen für den Englischunterricht: Die Analyse legt nahe, dass verbreitete Schulbücher Lernenden insgesamt nur ein relativ enges Spektrum an *Englishes* und Verwendungskontexten anbieten. Für die Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass die alleinige Verwendung von Lehrbüchern (in ihrer derzeitigen Form) den Kontakt der Schülerinnen und Schülern mit der Vielfalt des Englischen einschränken kann, insbesondere in Kontexten, in denen Englisch als Lingua franca verwendet oder von Personen gesprochen wird, für die Englisch nicht die Erstsprache ist.

Stimmen der Lehrkräfte

Metasprachliche Interviews

Was denken Lehrkräfte über den Einsatz unterschiedlicher *Englishes* im Unterricht? Um diese Frage zu beantworten, führten wir Interviews mit mehreren Lehrkräften an deutschen weiterführenden Schulen. Im Verlauf des Schuljahres 2024/2025 nahmen 15 Lehrkräfte an ausführlichen Interviews teil, die sich auf ihr Verständnis von Varietäten des Englischen, ihre Erfahrungen damit im Unterricht und ihre Einstellungen gegenüber nicht-britischen und nicht-amerikanischen *Englishes* konzentrierten. Die Teilnehmenden stammten aus verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen.



Die Interviews boten Einblicke in die komplexen und teils widersprüchlichen Perspektiven deutscher Englischlehrkräfte. Die meisten Lehrkräfte befürworteten grundsätzlich, verschiedene Varietäten des Englischen in die Unterrichtspraxis einzubeziehen. Positive Haltungen gründeten häufig auf der Überzeugung, dass Englischunterricht kommunikative Kompetenzen fördern solle, die in realen Kontexten relevant sind. Als weitere Chancen nannten Lehrkräfte eine ausgewogenere kulturelle Perspektivierung sowie eine potenzielle Erweiterung des sprachlichen Repertoires der Lernenden.

Gleichzeitig äußerten Lehrkräfte Bedenken hinsichtlich möglicher Herausforderungen, wenn eine breite Palette an Varietäten zu früh eingeführt wird. Mehrere Interviewte nahmen eine eher zurückhaltende Position ein und plädierten dafür, nichtstandardisierte Varietäten erst ab der Sekundarstufe – typischerweise ab Klasse 7 oder 8 – systematisch zu thematisieren. Selbst dann befürchteten sie jedoch, dass eine zu frühe oder zu starke Exposition Lernende kognitiv überfordern oder durch Unterschiede in Wortschatz, Grammatik und Aussprache Verwirrung auslösen könne. Entsprechend argumentierte die Mehrheit dafür, Britisches und/oder Amerikanisches Englisch als gemeinsame Basis und Orientierungsrahmen im Englischunterricht beizubehalten und andere Varietäten schrittweise einzuführen. Die meisten Teilnehmenden beschrieben eine muttersprachlich klingende Aussprache als wünschenswert, aber unter den Bedingungen des Unterrichtsalltags letztlich als unrealistisch. Stattdessen betonten sie Verständlichkeit, kommunikative Wirksamkeit und den Aufbau von Selbstvertrauen als zentrale Lernziele. Zudem herrschte weitgehend Einigkeit darüber, dass eine gewisse Mischung von Varietäten akzeptabel sei, sofern dies nicht zu anhaltenden Missverständnissen führe.

Für die konkrete Unterrichtspraxis wurden curriculare Vorgaben und Lehrwerke durchgängig als zentrale Strukturierungsrahmen genannt. Zwar nahmen Lehrkräfte eine allmähliche Entwicklung hin zu vielfältigeren



Darstellungen von *Englishes* und entsprechenden kulturellen Bezügen wahr, kritisierten jedoch häufig die geringe inhaltliche Tiefe und das Fehlen expliziter metasprachlicher Reflexion in vorhandenen Materialien. Nur etwa ein Drittel hielt die verfügbaren Lehrwerke für ausreichend, während die Mehrheit deutliche Limitationen sah. Einige Lehrkräfte berichteten daher, insbesondere bei spezifischen Themen verstärkt auf selbst entwickelte oder ergänzende Materialien zurückzugreifen.

Zentrales Ergebnis: Lehrkräfte unterstützen grundsätzlich die Einbindung mehrerer *Englishes* im Englischunterricht – vor allem, um Lernende auf reale Kommunikationssituationen vorzubereiten und kulturelle Perspektiven zu erweitern. Zugleich bevorzugen viele, insbesondere in frühen Lernphasen, Britisches und Amerikanisches Englisch als Referenz beizubehalten und weitere Varietäten schrittweise einzuführen, um Überforderung zu vermeiden. In den Interviews wurden Verständlichkeit und kommunikative Effektivität deutlich höher gewichtet als eine muttersprachlich klingende Aussprache. Zudem wurde betont, dass Curricula und Lehrwerke die Praxis stark prägen und oft nur begrenzte Unterstützung für eine vertiefte Auseinandersetzung mit sprachlicher Vielfalt bieten.

Implikationen für den Englischunterricht: Die Ergebnisse sprechen dafür, eine gemeinsame Referenzvarietät – etwa Britisches oder Amerikanisches Englisch – insbesondere in frühen Lernphasen weiterhin als Orientierungsgröße zu nutzen. Gleichzeitig lassen sich sorgfältig ausgewählte Beispiele anderer *Englishes* schrittweise integrieren, etwa über Hörverstehensübungen, kurze Videoclips oder vergleichende Aufgabenformate. So kann bei Lernenden eine rezeptive Sensibilität für Variation aufgebaut werden, ohne Verständlichkeit oder kommunikative Sicherheit zu beeinträchtigen. Die explizite Vermittlung, dass Akzentvariation normal und erwartbar ist, kann ebenfalls zu einem inklusiveren Klassenklima beitragen.



Fazit

Dieses Kapitel hat Erkenntnisse von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Lehrwerken zusammengeführt, um zu beleuchten, wie unterschiedliche Varietäten des Englischen im Englischunterricht in Deutschland wahrgenommen und repräsentiert werden. Über alle drei Perspektiven hinweg zeigt sich ein konsistentes Muster: Obwohl sprachliche Vielfalt grundsätzlich anerkannt und häufig auch positiv bewertet wird, fungieren Britisches und Amerikanisches Englisch in der Unterrichtspraxis weiterhin als dominante Referenznormen. Diese Orientierung spiegelt sich in den Akzentbewertungen der Lernenden, in den berichteten Praktiken und Vorbehalten der Lehrkräfte sowie in der Ausrichtung gängiger Lehrwerke wider.

Zugleich weisen die Ergebnisse auf wichtige Potenziale hin. Eine größere Vertrautheit mit unterschiedlichen *Englishes* ging bei Schülerinnen und Schülern mit positiveren Bewertungen einher, Lehrkräfte zeigten sich offen für die Integration verschiedener Englischvarietäten, wenn diese kommunikative Ziele unterstützten, und Lehrwerke enthalten bereits Ansatzpunkte für ein breiteres Spektrum an sprachlichen Perspektiven. Insgesamt legen die Befunde nahe, dass die Entwicklung eines Verständnisses von Englisch als vielfältiger, globaler Sprache keine Abkehr von etablierten Referenzvarietäten erfordert, sondern es vielmehr Raum für Reflexion, Vergleich und Diskussion braucht. Indem Akzentvielfalt explizit und kritisch thematisiert wird, kann der Englischunterricht dazu beitragen, implizite Hierarchien zwischen Sprechweisen abzubauen und Lernende darin zu bestärken, sich in unterschiedlichen kommunikativen Kontexten als legitime Nutzerinnen und Nutzer des Englischen zu erleben.