



Mehrsprachigkeit
in der gewerblich-industriellen
Berufsbildung

Fallstudie aus der Ostschweiz
und dem Fürstentum Liechtenstein

Impressum

|| Verfasst und gestaltet von

Anonym

|| Englische Übersetzung: abrufbar unter || Herausgegeben durch

Anonym

University of Exeter
School of Education
St Luke's Campus
Exeter EX1 2LU (UK)

|| Laufzeit des Projekts: August 2022 – Dezember 2023

|| Stand des Berichts: August 2023



Inhaltsübersicht

Impressum and Projektinformation	1
Zusammenfassung	3
1 Ausgangslage und Vorgehen	5
1.1 Sprachpolitische Grundlagen	7
1.2 Kontext der Fallstudie	8
1.3 Methodisches Vorgehen	9
1.4 Struktur des Berichtes	9
2 Studienteilnehmende	11
2.1 Lernende (Phase 1)	11
2.2 Weitere Anspruchsgruppen (Phase 2)	13
3 Sprachliche Realitäten	15
3.1 Wahrgenommene sprachliche Realitäten	15
3.2 Anwendung der Sprachen im Beruf	23
3.3 Soziale Interaktion, Arbeitsklima, Identität und Herausforderungen	28
4 Einstellungen	34
4.1 Einstellungen zu persönlicher Mehrsprachigkeit	34
4.2 Wahrgenommene ideologische Einstellungen	40
5 Angebotsevaluation	43
5.1 Schulisches und privates Sprachenlernen	43
5.2 Meinungen zum Spracherwerb in der Berufsbildung	47
5.3 Evaluation des bestehenden Sprachlernangebots	54
6 Erkenntnisse und Empfehlungen	60
6.1 Erkenntnisse aus unserer Fallstudie	60
6.2 Empfehlungen für die Praxis	62
6.3 Empfehlungen für die Forschung	68
6.4 Schlusswort	68
Literaturverzeichnis	69
Glossare und Abkürzungen	72
Projektteam und Dank	75



Studemy

Lernen ist leicht!

Zusammenfassung

Durch die Globalisierung begegnen sich am Arbeitsplatz immer häufiger Menschen mit vielfältigen Sprachkompetenzen und Sprachbiografien. Um zu gewährleisten, dass unsere zukünftigen Fachkräfte in solchen mehrsprachigen Arbeitssituationen effizient arbeiten können, ist es erforderlich, dass Lernende in der beruflichen Grundbildung auf diese Anforderungen gezielt vorbereitet werden. Da aber über die Rolle der Mehrsprachigkeit in gewerblich-industriellen Berufen und den entsprechenden Berufsausbildungen sehr wenig bekannt ist, haben wir dieses Thema im Rahmen eines internationalen Kooperationsprojektes aufgegriffen.

Der vorliegende Bericht gewährt einen Einblick in die Rolle der Mehrsprachigkeit in elf Berufen der gewerblich-industriellen Berufsbildung*. Die darin vorgestellte Fallstudie zeigt auf, dass einerseits die sprachlichen Bedürfnisse in der beruflichen Grundbildung sehr komplex sind und dass andererseits der Mehrsprachigkeitsbildung in der gewerblich-industriellen Berufsbildung durchaus mehr Gewicht beigegeben werden könnte. Aufgrund unserer Erkenntnisse plädieren wir für eine umfassendere Mehrsprachigkeitsbildung in der gewerblich-industriellen Berufsbildung und bieten dazu praxisnahe Empfehlungen an.

Kontext der Fallstudie

Im Zentrum der Studie stehen die Lernenden des Berufs- und Weiterbildungszentrums Buchs Sargans (bzbs), das berufliche Grundausbildungen für 26 Berufe anbietet. Das bzbs liegt in der Ostschweiz an der Grenze zum Fürstentum Liechtenstein. Die Lernenden besuchen dort die Berufsfachschule und arbeiten in Lehrbetrieben in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein.

Vorgehen

In der ersten Phase unseres Projekts haben wir aufgrund von vier Leitfragen eine Umfrage mit 674 Lernenden durchgeführt und in einem Zwischenbericht eine erste quantitative Auswertung veröffentlicht. In Phase 2 haben wir diese Resultate mit verschiedenen Anspruchsgruppen regional und international diskutiert sowie durch eine zusätzliche Umfrage 86 Rückmeldungen dazu erhalten. Die Mixed-Method-Analyse von quantitativen und qualitativen Daten führte zu detaillierten Erkenntnissen und Empfehlungen.

Ergebnisse

Aufgrund von vier Leitfragen dokumentieren wir die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Teilnehmenden hinsichtlich sprachlicher Hintergründe der Lernenden (Kapitel 2), der Anwendungsmöglichkeiten und Vermittlungskompetenzen (Kapitel 3), der sprachlichen Einstellungen (Kapitel 4) sowie des Interesses am und der Meinungen zum Sprachenlernen (Kapitel 5).

Leitfrage 1: Welche Sprachen bringen Lernende in die berufliche Grundbildung mit?

Die Lernenden in unserer Fallstudie bringen Sprachkompetenzen in insgesamt 50 Sprachen mit. Die häufigsten sind Standarddeutsch und Mundart gefolgt von Englisch und Französisch; Sprachen, welche die Lernenden aus der Sekundarstufe I mitbringen. Aber auch migrationsbedingte und privat gelernte Sprachen sind von Bedeutung. In der Familie spricht die Mehrheit der Lernenden (85 %) täglich oder fast täglich Hochdeutsch und/oder Mundart und etwa ein Viertel (24 %) (auch) eine andere Sprache. Im Durchschnitt geben die Lernenden an, dass sie drei Sprachen sprechen und ein Viertel hält fest, dass sie sogar über Kenntnisse in vier oder mehr Sprachen verfügen.

Leitfrage 2: Wie entwickeln und benutzen Lernende ihre Sprachkompetenzen während der beruflichen Grundausbildung?

62% der Lernenden hören oder sprechen zwei oder mehrere Sprachen am Arbeitsplatz. Sie kommen insgesamt mit 26 Sprachen in Kontakt, und zwar in internen und externen Situationen. Das Verstehen von intern verwendeten berufsspezifischen Begriffen, vor allem auf Englisch, wird mit der Vermeidung von Missverständnissen und Fehlern verbunden. Lernende leisten auch sprachliche Vermittlungsarbeit zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen, was zu effizienter Teamarbeit und einem inklusiven Arbeitsklima beiträgt. Es haben jedoch nicht alle Lernenden die Möglichkeit solche, für das Leben in einer globalisierten Welt wichtigen, Kompetenzen zu entwickeln. Der Zugang zu mehrsprachigen Erfahrungen und einer entsprechenden sprachlichen Sensibilisierung hängt mit der Familie und dem persönlichen Umfeld, der Arbeitssituation sowie mit Motivation und persönlichen Einstellungen zusammen.

Leitfrage 3: Welche Rolle spielen Sprachen in der sprachlichen Sozialisation von Lernenden in unterschiedlichen Berufen?

Die sprachliche Umgebung wird je nach Berufsgattung, Betrieb oder Arbeitssituation sehr unterschiedlich wahrgenommen. In einigen von uns untersuchten Arbeitsorten gibt es Tendenzen: während Zimmereien und Schreinereien eher einsprachig-deutsch orientiert sind, sind Industriebetriebe eher international-englisch und Baustellen eher mehrsprachig orientiert. Die Teilnehmenden in unserer Studie vertreten die Meinungen, dass vor allem

* Coiffeuse*Coiffeur (EFZ), Elektroinstallateur*in (EFZ), Informatiker*in (EFZ), Konstrukteur*in (EFZ), Müller*in (EFZ), Maurer*in (EFZ), Metallbauer*in (EFZ), Polymechaniker*in E (EFZ), Polymechaniker*in G (EFZ), Schreiner*in (EFZ), Zimmermann*Zimmerin (EFZ)

Deutsch und Englisch, aber auch viele andere Sprachen für den Beruf relevant sind. Diese sprachlichen Bedürfnisse werden von betrieblichen und persönlichen Einstellungen zu Sprachen und zur mehrsprachigen Realität in der Gesellschaft beeinflusst. Während ein Teil der Studienteilnehmenden in ihren Betrieben Offenheit, Toleranz und Respekt gegenüber anderssprachigen Menschen erfahren, nehmen andere sprachliche Vorurteile und Diskriminierung oder den Wunsch nach einer einsprachigen Gesellschaft wahr.

Die mitgebrachten Sprachkompetenzen kommen bei der Arbeit intern und extern zum Einsatz, und zwar um Dinge zu erledigen (operativ), um in einem Team effizient zu arbeiten oder im Kontakt mit Kundschaft (sozial), um ein gutes Arbeitsklima zu fördern und um mehrsprachige Identitäten zu respektieren (emotional) sowie um den Sinn von Informationen durch eine zusätzliche Sprache zu erschliessen (kognitiv).

Leitfrage 4: Wie sieht eine angemessene sprachliche Bildung in der beruflichen Grundbildung aus?

Für die Lernenden in unserer Fallstudie gibt es sehr grosse Unterschiede in Bezug auf Zugang zu und Teilnahme an Sprachlernmöglichkeiten im bzbs, in den Betrieben und privat. Bei den Studienteilnehmenden herrschen stark auseinandergelagerte Meinungen, welche Lernende von einer Sprachförderung profitieren könnten, an welchen Sprachen Bedarf bestehen würde, und wie Sprachen unterrichtet werden sollten. Die sprachlichen Bedürfnisse werden auch in den Betrieben sehr unterschiedlich wahrgenommen, und es kommt in allen Berufen eher auf den Betrieb und die jeweilige Arbeitssituation als auf die Berufsrichtung an. Unsere Erhebungen zeigen, dass bei Entscheidungen zur Sprachbildung in der beruflichen Grundbildung die Berufsgattung nicht das alleinige Kriterium sein sollte.

Empfehlungen für die Praxis

Die Ergebnisse veranschaulichen die Komplexität des Themas *Mehrsprachigkeit in der gewerblich-industriellen Berufsbildung*. In unserer Fallstudie wird Mehrsprachigkeit in Arbeitssituationen manchmal mit Konflikten, Ausgrenzung und Missverständnissen verbunden. Da wo Lernende und Mitarbeitende jedoch über sprachliche Sensibilität, Wohlwollen und Vermittlungskompetenzen verfügen, wird auch in mehrsprachigen Teams effizienter gearbeitet und ein gutes Arbeitsklima wahrgenommen.

Unter Berücksichtigung der grossen Vielfalt an sprachlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen, sowie dem aktuellen Wissenstand in der Forschung scheint ein traditionelles oder berufsspezifisches Fremdsprachenangebot den komplexen gegenwärtigen und zukünftigen Bedürfnissen nicht gerecht zu werden. Daher weist unser Bericht, aufbauend auf bestehenden Praktiken und Angeboten, in eine neue Richtung, die auch sprachliche Sensibilisierung und mehrsprachiges Coaching beinhaltet.

Empfehlung 1: Mehrsprachigkeitsbildung

Wir empfehlen zunächst eine Erhebung von bereits bestehenden Sprachlern- und Anwendungsmöglichkeiten, die von der Berufsfachschule und den Betrieben angeboten werden. In einem zweiten Schritt ist eine Erweiterung mit bedürfnisgerechten Angeboten zu prüfen, vor allem im Rahmen einer flexiblen Mehrsprachigkeitsbildung für alle. Es soll eine Übersicht erstellt werden, die für alle Lernenden, Lehrpersonen und Betriebe leicht zugänglich ist, damit Lernende in ihren komplexen sprachlichen Ambitionen individuell unterstützt und gefördert werden können.

Empfehlung 2: Sprachliche Sensibilisierung

Auch hier schlagen wir vor, die vorhandenen Aktivitäten zur sprachlichen Sensibilisierung zu erheben und auszubauen und dabei auch interkulturelle Kompetenzen und Vermittlungskompetenzen gezielt zu fördern. Ziel ist es, die mit Mehrsprachigkeit verbundenen potentiellen Vorteile und Risiken bei der Arbeit und in der Gesellschaft sowie das Sprachenlernen zu thematisieren, individuelle sprachliche Ressourcen anzuerkennen und Lernende auf die Arbeit in mehrsprachigen Teams vorzubereiten.

Empfehlung 3: Mobilität und Austausch

Wir empfehlen eine Bestandsaufnahme und den Ausbau von Fremdsprachenaufhalten, Mobilitäts- und Austauschmöglichkeiten in Kooperation mit relevanten Institutionen mit dem Ziel, allen Lernenden Zugang zu Mobilitätserfahrungen über Sprachgrenzen hinaus zu ermöglichen.

Empfehlung 4: Information und Koordination

Der Informationsfluss in Bezug auf Sprachbildung zwischen der Berufsfachschule, den Lernenden und den Betrieben soll regelmässig und konsequent koordiniert werden. Längerfristig ist die Einrichtung einer Koordinationsstelle für Mehrsprachigkeitsbildung in Betracht zu ziehen. Angebote zu Sprachlernangeboten, Projekten und Austauschmöglichkeiten sollen dadurch kontinuierlich und transparent kommuniziert werden können, damit nicht nur die Lernenden, sondern auch alle Berufsbildungsverantwortlichen umfassend informiert sind und so den Lernenden bei Bedarf beratend und ermutigend zur Seite stehen können.

Empfehlungen für die Forschung

Unsere regionsspezifische Fallstudie erlaubt Einsichten in ein wenig erforschtes Gebiet und kann als Grundlage dienen für weitere Forschung über Kantons- und Landesgrenzen hinaus. Wir sehen insbesondere Bedarf an einer engen Zusammenarbeit zwischen schulischen, betrieblichen, bildungspolitischen und forschungsrelevanten Institutionen mit dem Ziel angemessene pädagogisch-didaktische Handreichungen zu erarbeiten, insbesondere ein mehrsprachiges Coachingmodell und die sprachliche Sensibilisierung in der beruflichen Grundbildung, sowie die Kommunikations- und Vermittlungspraktiken der Lernenden in mehr oder weniger mehrsprachigen Arbeitssituationen zu erforschen.

Eine Auswahl an Wahrnehmungen von Lernenden in der **m-voc**-Fallstudie

38 % sehen Sprachkenntnisse (nebst Deutsch)
bei der Arbeit als Vorteil.

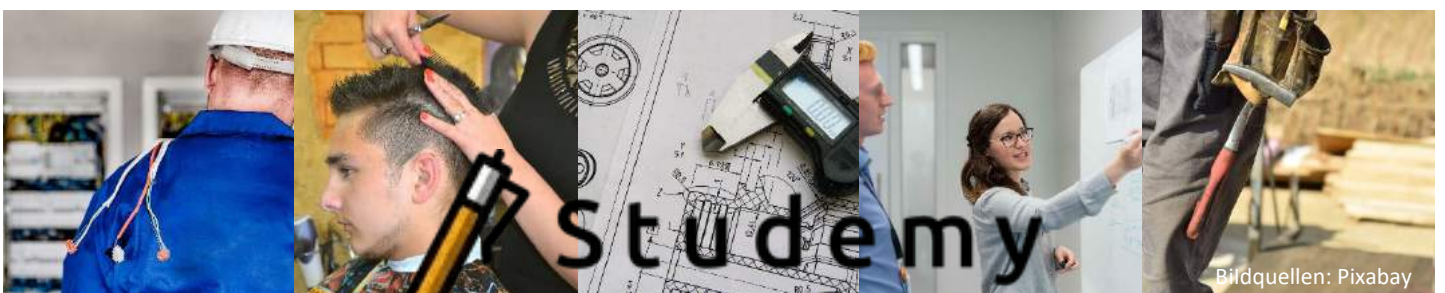
63 % wollen in Zukunft eine Sprache
lernen oder verbessern.

29 % lernen privat eine Sprache.

31 % lernen bei der Arbeit Sprachen.

62 % hören nebst Deutsch insgesamt 26
Sprachen bei der Arbeit.

36 % sprechen nebst Deutsch andere
Sprachen bei der Arbeit.



Bildquellen: Pixabay

 **Studemy**
Lernen ist leicht!

1 Ausgangslage und Vorgehen

Die Schweiz ist laut der Konjunkturforschungsstelle der Eidgenössischen Hochschule (ETH) Zürich das **am stärksten globalisierte Land der Welt** (KOF, 2021). Durch die Globalisierung und Internationalisierung gibt es nicht nur in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein, sondern auch in vielen anderen Regionen der Welt immer mehr Arbeitnehmende mit Migrationshintergrund, was zur Folge hat, dass sich immer häufiger **Menschen mit unterschiedlichen und vielfältigen Sprachkompetenzen und Sprachbiografien am Arbeitsplatz begegnen**.

Sprachen gelten oft als Ressourcen, die in Firmen auf Managementebene und in der Administration, vor allem extern im Verkauf sowie im Kund*innenkontakt, gewinnbringend eingesetzt werden können (Coray & Duchêne, 2017). Entsprechende Literatur zeigt jedoch, dass **Mehrsprachigkeit auch betriebsintern relevant ist**. So kann die Kommunikation in mehrsprachigen Arbeitssituationen zum Beispiel die Teamleistung auf positive, wie auch auf negative Weise beeinflussen (Zander, Mockaitis & Butler, 2012; Dotan-Eliasz, 2009; Tenzer & Pudielko, 2015; Kulkarni & Sommer, 2015). **Arbeitnehmende müssen sich in einer globalisierten Wirtschaft zunehmend in solchen sprachlich komplexen Arbeitssituationen zurechtfinden**.

Für die berufliche Grundbildung in globalisierten Kontexten wie der Schweiz, und zu einem etwas geringeren Masse dem Fürstentum Liechtenstein, bedeutet dies, dass **Lernende mit und ohne Migrationshintergrund entsprechend der heutigen Arbeitssituation ausgebildet werden müssen**. Dazu stellte Professor Georges Lüdi (2010, S. 51) von der Universität Basel bereits 2010 die Frage, ob «einer Mehrsprachigkeitsausbildung in den Berufsfachschulen genügend Gewicht beigemessen wird, namentlich bei den Lehrgängen gewerblich-industrieller Richtung». Während es behördliche Weisungen gibt, welche die bedürfnisgerechte Förderung der Mehrsprachigkeit für alle Berufsgruppen empfehlen (WBF, 2017), fehlten im Jahr 2017 aber immer noch Erkenntnisse über die Rolle der Mehrsprachigkeit in gewerblich-industriellen Berufen und insbesondere im Bereich der entsprechenden Berufsbildung (Coray & Duchêne, 2017). Angesichts des heutigen Fachkräftemangels (SRF, 2022; ARD, 2022; The Guardian, 2023) gewinnt das Thema **Mehrsprachigkeit auch in Bezug auf die Rekrutierung von Lernenden** für die berufliche Grundbildung zunehmend an Brisanz (Stamm, 2013).

In einigen Berufsausbildungen ist Englischunterricht in den entsprechenden Bildungsverordnungen vorgesehen und in wenigen auch andere Sprachen (WBF, 2017). In den beruflichen Grundausbildungen wird in den entsprechenden **Bildungsverordnungen (SBFI, 2023) zudem zweisprachiger Unterricht empfohlen**. Unsere Fallstudie legt nahe, dass diese behördlichen Empfehlungen zur Erweiterung der Sprachkompetenzen in allen Berufssektoren nur lückenhaft umgesetzt werden, obwohl «in der heutigen Arbeitswelt Sprachkompetenzen weit über den Dienstleistungssektor hinaus notwendig sind» (Coray & Duchêne 2017, S. 67).

Der vorliegende Bericht gewährt zum ersten Mal einen Einblick in die Rolle der Mehrsprachigkeit in der gewerblich-industriellen Berufsbildung. Dabei heben wir hervor, dass sich **sprachliche Bedürfnisse in Berufen sehr unterschiedlich gestalten** und auch innerhalb der Berufe Uneinigkeit herrscht, welche Sprachen für welche Berufe gefördert werden sollen. Unsere Erkenntnisse in diesem wenig erforschten Gebiet sollen dazu beitragen, Beteiligte auf das Potenzial und die Herausforderungen von Mehrsprachigkeit in der beruflichen Grundausbildung aufmerksam zu machen. Sie richten sich primär an ausbildende Betriebe und Berufsfachschulen in der Region der Fallstudie, an Interessierte in vergleichbaren Situationen sowie an die Forschung. Die Erkenntnisse sind aber auch **von Bedeutung für berufsvorbereitende Instanzen wie Real- und Sekundarschulen, Berufsberatungen und Integrationskurse**, das heisst für alle, die mit gewerblich-industriellen Berufen im weitesten Sinne zu tun haben.

Diese Fallstudie ist Teil des **m-voc**-Projektes (Multilingualism in Vocational Education). Es handelt sich hierbei um eine transnationale Fallstudie, da die Projektteilnehmenden alle das bzbs in der Schweiz besuchen, jedoch bei Lehrbetrieben in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein angestellt sind. Das Projekt wurde **von folgenden Fragen geleitet**:

- 1) Welche Sprachen bringen Lernende in die berufliche Grundbildung mit?
- 2) Wie entwickeln und benutzen Lernende ihre Sprachen während der beruflichen Grundausbildung?
- 3) Welche Rolle spielen Sprachen in der sprachlichen Sozialisation von Lernenden in unterschiedlichen Berufen?
- 4) Wie sieht eine angemessene sprachliche Bildung in der beruflichen Grundbildung aus?



Die Ergebnisse werden anhand von vier übergeordneten Themen präsentiert. Diese sind wiederum in untergeordnete Themen aufgliedert, die jeweils durch eine Titelfrage und bestehende Literatur eingeführt werden. Unsere Ergebnisse beantworten dann die Frage in Bezug auf unsere Fallstudie.

Im Folgenden geben wir zuerst einen Überblick über die sprachpolitischen Gegebenheiten und erläutern danach den Kontext der Fallstudie, das methodische Vorgehen sowie die Struktur des Berichtes.

1.1 Sprachpolitische Grundlagen

Sprachen haben im Kontext unserer Fallstudie einen hohen Stellenwert, der auch gesetzlich untermauert ist. Die Förderung der Verständigung zwischen den Sprachregionen durch die Landessprachen innerhalb der Schweiz ist im **Sprachengesetz** (SpG § 441.1, 2021) verankert. Sie werden auf nationaler Ebene mit dem inneren Zusammenhalt des Landes und als Humankapital der schweizerischen Wirtschaft in Verbindung gebracht (BfS, 2022). **Das Berufsbildungsgesetz der Schweiz (BBG, 412.10) hält fest, dass in den Bildungsverordnungen der einzelnen Berufe der obligatorische Unterricht einer zweiten Sprache geregelt werden soll.** Auch im Fürstentum Liechtenstein werden zusätzliche Sprachen (neben Deutsch) als zunehmend wichtig eingestuft, unter anderem für Kommunikation, Konfliktlösung und die spätere berufliche Qualifikation (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2005).

Da eine Mehrheit der Jugendlichen in der Schweiz eine duale berufliche Grundbildung wählt, ist es angebracht, die Sprachförderung und -anwendung in der Berufsbildung zu untersuchen. Während sich in der **Schweiz etwa zwei Drittel der jungen Menschen für eine Berufsbildung** mit einer Lehre entscheiden (WBF, 2017), ist dieser Anteil im **Fürstentum Liechtenstein ungefähr die Hälfte** (Landesverwaltung Fürstentum Liechtenstein, 2021), wobei die Lernenden aus dem Fürstentum Liechtenstein alle die entsprechenden Berufsfachschulen in der Schweiz besuchen.

Die **Förderung der Sprachen** während der beruflichen Grundbildung wird nebst dem Berufsbildungsgesetz (BBG, 412.10), der Berufsbildungsverordnung BBV (BBV, 412.101) und des Bundesgesetzes über die internationale Zusammenarbeit und Mobilität in der Bildung (BIZMB, SR 414.51) auch in weiteren Weisungen der schweizerischen Landesregierung hervorgehoben. In einer neueren Weisung wird spezifisch **zweisprachige Bildung in einer Schweizer Landessprache und in einer zweiten Landessprache oder Englisch für alle beruflichen Grundbildungszweige empfohlen** (SBFI, 2022). Auch die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (2020) hält fest, zweisprachigen Unterricht an Berufsfachschulen zu befürworten und empfiehlt den Kantonen «den zweisprachigen Unterricht in allen EFZ-Berufen aktiv zu fördern und zu unterstützen». Fremdsprachen in der beruflichen Grundbildung sind zudem vor allem für jene Lernenden wichtig, die nach der Lehre eine weiterführende Schule besuchen möchten.

Der Unterricht in der Sprache des Schulortes, in unserer Fallstudie Deutsch, wird in der beruflichen Grundbildung von gewerblich-industriellen Berufen im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts gelehrt, wobei die Bildungsziele im Lernbereich *Sprache und Kommunikation* im Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht festgehalten werden (BBT, 2006) und sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Universität Hamburg, 2004)* orientieren.

Die Mehrheit der Bildungsverordnungen für die beruflichen Grundausbildungen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein **beinhalten zurzeit keinen Fremdsprachenunterricht** (für eine Liste der Berufe mit und ohne Fremdsprachenpflicht siehe WBF, 2017). Es wird jedoch **zweisprachiger Unterricht in der Landessprache des Schulortes und in einer weiteren Landessprache oder Englisch empfohlen**. Bei den Ausbildungen ohne Fremdsprachenpflicht gibt es im Rahmen des Berufsmaturitätsunterrichts obligatorischen Englischunterricht und in der Deutschschweiz Französisch- bzw. Italienischunterricht. Laut einem Bericht des Staatssekretariates für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI, 2017) über den Spracherwerb in Schweizer Berufsbildungen wurde festgehalten, dass **Fremdsprachen, die aus der Volksschule mitgebracht werden, erhalten, gefördert oder erweitert werden sollen** (WBF 2017). Im liechtensteinischen Lehrplan der obligatorischen Schule werden zusätzliche Sprachen (z. B. Englisch, Französisch) zwar explizit erwähnt (Schulamt des Fürstentums Liechtenstein, 2005), diese sind aber im entsprechenden Berufsbildungsgesetz, ausser in Bezug auf die Vorbereitung von Personen mit «sprachlichen Schwierigkeiten» auf die berufliche Grundbildung (gemeint ist Deutsch) nicht enthalten (BBG. 412.0, Nr. 103, Art. 11).

Während der SBFI-Bericht empfiehlt: «**Schulen und Lehrbetriebe [in der Schweiz] sollen ihre Sprachbildung intensivieren und eine Kultur der Mehrsprachigkeit und der Mobilität fördern**» (WBF, 2017, S. 3), werden von bildungspolitischen Seite **Sprachen, die ausserhalb der Volksschule erworben wurden**, oft nicht als sprachliches Kapital erkannt (siehe auch Riel, 2014 für ähnliche Befunde aus Deutschland). Es



wurde auch festgestellt, dass **Mobilität während der beruflichen Grundausbildung** eine geringe Rolle zu spielen scheint. Hierzu hält die nationale Agentur für Austausch und Mobilität in ihrem Bericht (Movetia, 2020) fest, dass im Kanton St. Gallen (in dem die Fallstudie situiert ist) im Schuljahr 2018 **lediglich 1.2 % der Jugendlichen in einer beruflichen Grundbildung an einem nationalen oder internationalen Austausch** teilnahmen, während dieser Anteil bei den Jugendlichen in allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II 31 % betrug.

1.2 Kontext der Fallstudie

Der Dreh- und Angelpunkt der hier vorgestellten Fallstudie ist das **Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans (bzbs)**. In dieser Berufsfachschule haben wir Lernende befragt sowie mit assoziierten Lehrbetrieben und Berufsfachleuten in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein zwecks Verbreitung unserer Ergebnisse und Rückmeldungen Kontakt aufgenommen.

Das bzbs ist eine Berufsfachschule in einer ländlich geprägten Region der **Ostschweiz** mit den Standorten Buchs, Salez und Sargans. Das Einzugsgebiet der Lernenden und Studierenden umfasst den östlichen Teil der Ostschweiz sowie das Fürstentum Liechtenstein. Die kantonale Schule besteht aus den Abteilungen Grundbildung, welche die schulische Bildung von 3000 Lernenden in 26 unterschiedlichen Lehrberufen übernimmt, und der Abteilung Weiterbildung, wo sich jährlich 2000 Studierende weiterbilden. Am bzbs können zudem Brückenangebote zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sowie die Berufsmaturität während oder nach der Lehre absolviert werden.

Unsere Fallstudie bezieht sich auf die **Grundbildung am Standort Buchs**, wo etwa ein Drittel der Lernenden ihre Lehre im benachbarten **Fürstentum Liechtenstein** absolviert. An den Schweizer Berufsfachschulen, welche die Lernenden während ihrer beruflichen Grundausbildung an ein bis zwei Tagen der Woche besuchen, wird in der Regel in der lokalen Landessprache unterrichtet. In fünf der 18 Lehrberufe, die am Standort Buchs angeboten werden, ist Englisch und/oder Französisch ein obligatorisches Fach. Bei den anderen Ausbildungen ist Fremdsprachenunterricht nur in den Lehrplänen der Berufsmaturität vorgesehen.

Das bzbs bietet den Lernenden im Bereich **Fremdsprachen und Mobilität** zudem folgende Kurse und Programme an.

- Sprachkurse der bzbs Weiterbildung am Abend in den Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch (Preisnachlass für Lernende).
- Förderkurse Englisch und Französisch zur Vorbereitung auf Sprach-Zertifikate (Preisnachlass für Lernende).
- Lernatelier Französisch und Englisch: ein Angebot für Lernende, die ihre Hausaufgaben an der Schule erledigen möchten und/oder die Unterstützung einer Lehrperson schätzen.
- Bilinguale Klasse in der kaufmännischen Bildung: Zweisprachiger Unterricht in Deutsch und Englisch (Pilotprojekt befristet bis Juli 2023, wird nicht weitergeführt). Ein weiteres Pilotprojekt einer bilingualen Klasse mit Polymechaniker*innen und Konstrukteur*innen wurde ebenfalls nicht weitergeführt.
- CLIL (Content and Language Integrated Learning): einzelne Lehrpersonen führen aus eigener Initiative CLIL-Unterrichtseinheiten durch.
- Lernenden-Mobilität mit Berufsschulzentren in Tampere, Berlin und Prag in Zusammenarbeit mit Movetia (Schweizer Agentur zur Förderung von Austausch und Mobilität im Bildungssystem)
- Vorbereitungskurse für die Berufsmaturität (bzbs Weiterbildung) am Samstag und Mittwochabend (Deutsch, Französisch, Englisch)

Vermittlung von Angeboten anderer Institutionen:

- Freiwillige Fremdsprachenaufenthalte im englischen und französischen Sprachgebiet
- Berufspraktika in Dublin für Lernende in der Schweizer Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie
- Mobilitätsprojekte *go-to-Europe* und *MOJA* für Lernende mit Wohn- oder Arbeitsort im Fürstentum Liechtenstein (Amt für Berufsbildung und Berufsberatung, Fürstentum Liechtenstein)



1.3 Methodisches Vorgehen

Die im vorliegenden Bericht vorgestellten Ergebnisse wurden in zwei Phasen und unter Berücksichtigung der in der Einleitung gestellten Leitfragen erarbeitet. Das Projekt wurde vom Ethikrat der Universität Exeter genehmigt.

Phase 1: Wir haben im Februar und März 2022 mit Lernenden am bzbs eine Umfrage und Interviews zu folgenden Themen durchgeführt:

- Eigene Sprachkompetenzen und entsprechende Interessen
- Sprachpraxis bei der Arbeit
- Wahrgenommene sprachliche Erwartungen der Lehrbetriebe und Berufsbildner*innen
- Evaluation der Sprachlernmöglichkeiten in den Lehrbetrieben und in der Berufsfachschule

Diese Erhebung resultierte in 674 Antworten auf eine Online-Umfrage (Likert-Skalen und offene Fragen) und **elf Interviewtranskriptionen von Lernenden**. Wir unterzogen die quantitativen Daten (Likert-Skala) einer beschreibenden Analyse und veröffentlichten diese als erste Erkenntnisse in einem Zwischenbericht (Meier & Styger, 2022) auf unserer Webseite. **Dieser Zwischenbericht diente als Grundlage für Phase 2.**

Phase 2: Im Herbst 2022 präsentierten wir den Zwischenbericht und diskutierten ihn mit beteiligten Gruppen **in Betrieben und Berufsfachschulen sowie mit Verantwortlichen in der Bildungspolitik**. Wir luden diese Anspruchsgruppen ebenfalls ein, in einer Online-Umfrage zu folgenden Themen Stellung zu nehmen:

- Bezug zur Sprachbildung
- Mehrsprachigkeit in Lehrbetrieben
- Sprachpraxis der Lernenden
- Sprachbildung in Betrieb und Schule

Die Online-Umfrage resultierte in 86 Antworten (Likert-Skalen und offene Fragen). Diese beinhaltet Rückmeldungen von 39 Teilnehmenden aus Lehrbetrieben, 22 Teilnehmenden aus Berufsfachschulen und 25 Teilnehmenden mit Bezug zu mehreren und/oder anderen Bereichen.

Zusätzlich erhielten wir im Winter 22/23 informelle Rückmeldungen aufgrund von Diskussionen und Präsentationen der Erkenntnisse aus Phase 1 mit verschiedenen regionalen und internationalen Anspruchsgruppen (Lehrbetriebe, Berufsleute, Lehrpersonen, Universitäten etc.).

Quantitative Analyse: Die statistischen Analysen wurden mit Hilfe von SPSS (Software zur statistischen Datenanalyse) erarbeitet. Daten in Form von Likert-Skalen wurden einerseits einer beschreibenden, quantitativen Analyse unterzogen; das heisst, Ergebnisse wurden in Prozent der Teilnehmenden ausgedrückt und in Grafiken dargestellt, die z. B. einer Meinung eher/voll zustimmen oder eher/überhaupt nicht zustimmen. Andererseits haben wir ähnliche Fragen zu einer Multi-Item-Skala oder einem Konstrukt (z. B. Wahrnehmung einer mehrsprachigen Realität, wie in Kapitel 33 beschrieben) zusammengefügt. Dabei wird ein Set von Fragen (oder Items) zu einem Thema zusammengefasst, um die Ausprägung einer solchen Wahrnehmung zu erfassen. Die Reliabilität dieser Konstrukte (d. h. ob diese Fragen etwas Ähnliches messen) wurde durch eine Faktoranalyse bestätigt. Die Grafiken veranschaulichten entsprechende Ausprägungen und Wahrnehmungen. Um festzustellen, ob der familiäre Sprachgebrauch der Lernenden mit ihren Wahrnehmungen der Sprachrealitäten am Arbeitsplatz auf eine statistisch signifikante Weise zusammenhängt, haben wir diesbezüglich auch Korrelationen berechnet, über die wir unter 3.1 berichten.

Qualitative Analyse: Die qualitativen Daten, d. h. die Kommentare zu den offenen Fragen in den Umfragen (Phase 1 und 2) und den Interviews (Phase 1), wurden mittels NVivo (Software zur Analyse von Textdaten) einer thematischen Analyse unterzogen. Eine thematische Analyse bedeutet, dass Zitate aus den von Teilnehmenden gemachten Aussagen über- sowie untergeordneten Themen zugeordnet werden. So wird eine systematische Übersicht der in der Stichprobe gemachten Äusserungen erstellt. Erste Themen wurden durch bestehende Forschung vorgegeben (deduktiv), weitere teilweise neue Themen wurden während der Analyse erarbeitet (induktiv), wie in Kapitel 3 bis 6 beschrieben.

Beim Lesen des vorliegenden Berichtes ist zu beachten:

- dass wir Lernende anhand ihres zu erlernenden Berufs bezeichnen. Das heisst, wir sprechen zum Beispiel von Maurer*innen und meinen damit Lernende dieses Berufs. Wenn es sich um ausgebildete Berufsvertreter*innen oder andere Anspruchsgruppen handelt, erwähnen wir dies explizit.
- dass in den behördlichen Verordnungen in der Regel von *Deutsch* im allgemeinen Sinn gesprochen wird und dass deutsche Varietäten wie Schweizer oder Liechtensteiner Mundarten selten explizit erwähnt werden. Wie aus diesem Bericht ersichtlich ist, spielen jedoch *Standarddeutsch* oder *Hochdeutsch* (als Schriftsprache, als Unterrichtssprache bzw. als Schulfach) und lokal gesprochene deutsche Mundarten unterschiedliche Rollen in der beruflichen Grundbildung. Wir gehen vor allem in der qualitativen Analyse auf diese Unterschiede ein. Wir, sowie auch die Studienteilnehmenden, beziehen uns jedoch auch auf *Deutsch* im allgemeinen Sinn.
- dass wir in unserem Bericht eine genderechte Sprache anwenden. Der Genderstern wird nicht nur für Wortendungen (Maurer*in), sondern auch zwischen ganzen Berufsbezeichnungen (Coiffeuse*Coiffeur) und Teilen von Berufsbezeichnungen (Zimmermann*Zimmerin) eingesetzt.
- dass Beispielzitate wörtlich aus den Umfragen und Kommentaren übernommen wurden. Grammatik-, Rechtschreib- und Tippfehler wurden zur besseren Lesbarkeit korrigiert und Mundartausagen wurden auf Standarddeutsch übersetzt, da in unserer Fallstudie der Inhalt der Aussage relevant ist und nicht die Form. Falls nötig, wurden Aussagen anonymisiert.
- dass der Name der Berufsfachschule im August 2022 von Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs (bzb) zu Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans (bzbs) geändert wurde. Deshalb kommt in diesem Bericht teilweise bzb oder bzbs vor.
- dass 2023-24 weitere Analysen in akademischen Zeitschriften veröffentlicht werden.

1.4 Struktur des Berichtes

Kapitel 2 stellt die teilnehmenden Gruppen aus Phase 1 (Lernende) und Phase 2 (andere Anspruchsgruppen) vor. Dieses Kapitel nimmt Bezug auf Frage 1 und gibt Auskunft über die Sprachen, die Lernende in ihre Ausbildung mitbringen und privat anwenden. Er gibt weiter Auskunft über die teilnehmenden Anspruchsgruppen, die uns halfen, die Resultate der Lernenden zu interpretieren.

Kapitel 3 gibt eine Übersicht in Bezug auf Fragen 2 und 3, und berichtet über die sprachlichen Realitäten die Lernende in den Betrieben wahrnehmen, und wie Lernende ihre Sprachkompetenzen am Arbeitsplatz hören und/oder anwendenden, um betriebsinterne und/oder -externe Kommunikation zu unterstützen, sowie innerhalb einer Sprache (intra lingual) oder zwischen mehreren Sprachen (crosslingual) zu vermitteln.

Kapitel 4 präsentiert Ergebnisse zu den Einstellungen zu Sprachen, die in verschiedenen Gruppen vorherrschen. Dieses Kapitel beinhaltet Informationen zu Interesse an Sprachen und Sprachenlernen, so wie Vor- und Nachteile, die mit persönlicher und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit verbunden werden. Einstellungen sind wichtige Komponenten der sprachlichen Sozialisation von Lernenden in der Berufsbildung und Einsichten aus diesem Kapitel helfen auch, Frage 3 zu beantworten.

Kapitel 5 berichtet über organisatorische Einschätzungen, das heisst Meinungen über sprachliche Aspekte der Lehrpläne und andere Sprachlernmöglichkeiten sowie Herausforderungen, die von den Teilnehmenden erwähnt werden.

Kapitel 6 präsentiert eine Diskussion unserer Ergebnisse mit Hilfe von bestehender Forschung und behördlichen Vorgaben. Dies führt zu einer Reihe von Empfehlungen für Betriebe, Berufsfachschulen

2 Studienteilnehmende

Bei der Umfrage mit den Lernenden in Phase 1 konnten wir eine **hohe Rücklaufquote** (99,3 %) verzeichnen und zudem ergänzten viele Lernenden ihre Antworten freiwillig **mit ausführlichen Kommentaren**. Weiter haben uns unerwartet viele Lehrpersonen grosszügig 30 Minuten ihrer Unterrichtszeit für die Umfrage zur Verfügung gestellt. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass unter den Lernenden und den Lehrpersonen in den befragten Berufsgruppen **ein Interesse am Thema Sprachen im Allgemeinen und am Thema Mehrsprachigkeit im Speziellen besteht**.

Auch bei den Präsentationen und Diskussionen mit Berufsbildungsverantwortlichen in der Phase 2 stiess unsere Arbeit auf grosse Resonanz. Anlässlich einer Präsentation unserer Ergebnisse aus Phase 1 in London mit Vertreter*innen aus Industrie, Gewerbe und Bildungspolitik bezeichnete eine Berufsbildungsverantwortliche eines grossen Industriebetriebs unsere Präsentation sogar als *Wake-up-Call*, da dem Thema Mehrsprachigkeit in der Berufsbildung in England bis jetzt wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Mit Kolleg*innen von Universitäten in Norwegen und Dänemark, die auch zu diesem Thema forschen, wurde ein neues Netzwerk *Languages in Vocational Education (LiVE)* gegründet, mit dem Ziel, die Forschung im Bereich Mehrsprachigkeit in der Berufsbildung auf internationaler Ebene weiterzuentwickeln (LiVE, 2023). Aufgrund dieser Rückmeldungen und Entwicklungen scheint **ein reges Interesse für das Thema Mehrsprachigkeit in der Berufsbildung** vorhanden zu sein.

2.1 Lernende (Phase 1)

Die Resultate aus der ersten Phase beruhen auf Antworten **von 674 Lernenden aus elf verschiedenen EFZ¹ Berufen**, wovon **elf Lernende nebst der Umfrage auch an einem Interview teilnahmen**. Insgesamt hatten 682 Lernende die Möglichkeit, in ihrer Klasse an dieser Umfrage teilzunehmen und 677 füllten diese auch aus (Rücklaufquote 99,3 %). Die Teilnahme war freiwillig und als Alternative gab es ein Leseverstehen zum Thema Mehrsprachigkeit, das von fünf Lernenden gewählt wurde. Drei Antworten konnten nicht berücksichtigt werden, da diese nicht plausibel und unangemessen waren. In Tabelle 1 sind die Teilnehmenden pro Berufsgruppe aufgelistet, ergänzt mit der Angabe des entsprechenden Qualifikationsniveaus gemäss Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)² (SBFI, 2015), und ob sie nur an der Umfrage mit Online-Fragebogen oder auch an einem Interview teilgenommen haben.

Tabelle 1: Stichprobengruppe Lernende: Berufe und Datenerhebung

Studienteilnehmende in Phase 1			
Berufe (VET)	EQR /NQR ²	Umfrage	Interview
Informatiker*in	5	29	1
Konstrukteur*in	Einstufung ausstehend	94	4
Polymechaniker*in Profil G	Einstufung ausstehend	81	2
Polymechaniker*in Profil E	Einstufung ausstehend	72	1
Metallbauer*in	4	7	
Elektroinstallateur*in	5	108	
Maler*in	4	43	
Zimmermann*Zimmerin	4	80	
Schreiner*in	4	66	1
Maurer*in	4	52	1
Coiffeuse*Coiffeur	4	42	1
Total		674	11

(offizielle Bezeichnung der beruflichen Grundausbildungen: siehe Glossar)

Da aufgrund von nur sieben Metallbauer*innen (n=7) keine verlässlichen Aussagen gemacht werden können, wurde diese Gruppe in den statistischen Analysen nicht berücksichtigt. Die offenen Kommentare der Metallbauer*innen wurden jedoch in die qualitative Analyse einbezogen.

¹ In der Schweiz: Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis / Im Fürstentum Liechtenstein: Fähigkeitszeugnis

² Der Nationale Qualifikationsrahmen Berufsbildung (NQR) in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein basiert auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR).



2.1.1 Sprachkompetenzen der Lernenden

Nach eigenen Angaben verfügen die Befragten im Durchschnitt über **Sprachkompetenzen in drei Sprachen** (Minimum 1, Maximum 7). In der gesamten Stichprobe können 25,9 % vier oder mehr Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus benützen, diese Zahl ist bei 41,5 % der Coiffeusen*Coiffeure und 33,3 % der Maurer*innen am höchsten.

Aufgrund der sprachlichen Vorbildung in der obligatorischen Schule **erwarten wir bei Lehrantritt Kompetenzen in den Schulsprachen Deutsch, Englisch und Französisch**. Insgesamt werden Kompetenzen in Deutsch und Hochdeutsch von 86,2 % auf fortgeschrittenem Niveau, von 4,9 % auf mittlerem Niveau und von 0,4 % auf Anfangsstufe angegeben. Englisch wird von 13 % auf fortgeschrittenem Niveau, von 56,5 % auf mittlerem Niveau, und von 7,67 % auf der Anfangsstufe eingeschätzt. Französisch wird von 0,6 % auf fortgeschrittenem Niveau, von 10,3 % auf mittlerem Niveau und von 38,3 % auf Anfangsstufe angegeben. Dies spiegelt die Sprachpolitik in weiten Teilen der Deutschschweiz wider, wo Deutsch als Unterrichtssprache benützt wird. Englisch wird als erste Fremdsprache und Französisch als zweite Fremd- und Landessprache in der Primarstufe eingeführt. Während Englisch im Fürstentum Liechtenstein in einem ähnlichen Umfang unterrichtet wird, hat Französisch einen geringeren Stellenwert.

Neben den Schulsprachen verfügen die 674 befragten Lernenden über **migrationsbedingte und privat erworbene Kenntnisse in weiteren Sprachen**. Insgesamt erwähnt diese Gruppe Kompetenzen in 50 Sprachen (Grafik 1) plus mehreren verschiedenen Dialekten oder Varietäten.

Grafik 1: Erwähnte Sprachkompetenzen auf unterschiedlichen Niveaus



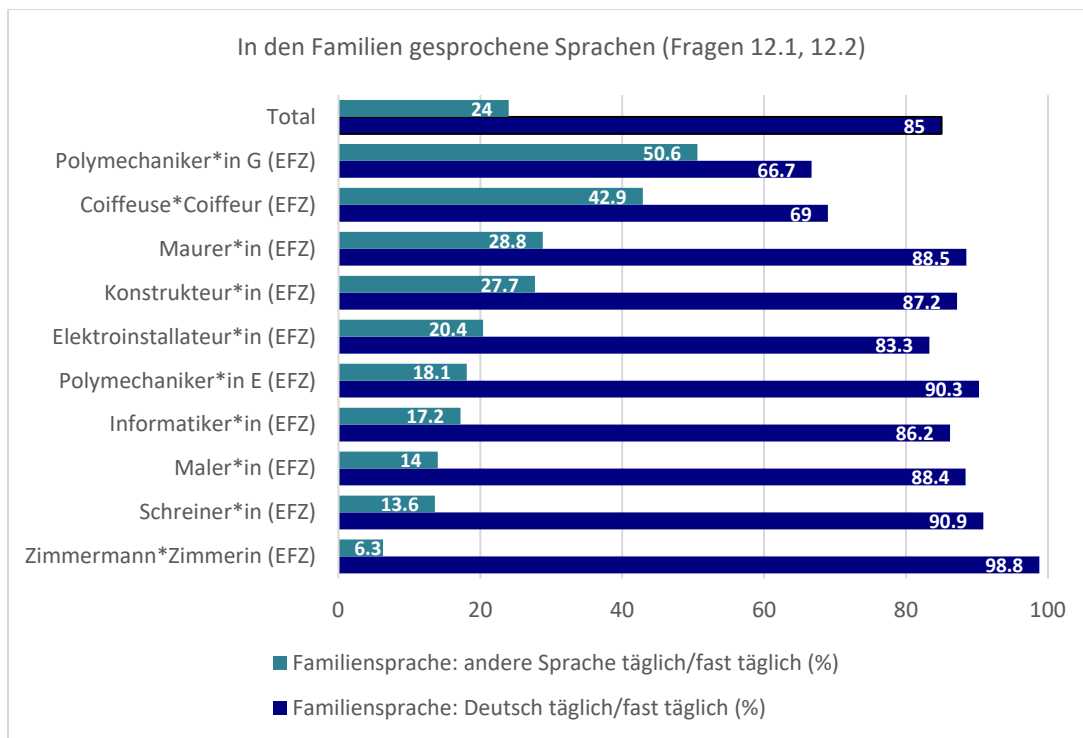
2.1.2 Sprachgebrauch in der Familie

Zu Hause spricht die Mehrheit der Lernenden (85 %) täglich oder fast täglich Deutsch und etwa ein Viertel (24 %) eine andere Sprache. Dabei geben **15,4 % an, Deutsch und eine oder mehrere zusätzliche Sprachen täglich oder fast täglich zu Hause anzuwenden**. Es sind vor allem Polymechaniker*innen Profil G (50,6 %) und Coiffeusen*Coiffeure (42,9 %), die angeben, in der Familie täglich oder fast täglich eine andere Sprache zu sprechen (Grafik 2).

Der Anteil der Jugendlichen (15- bis 24-jährig), die üblicherweise mehr als eine Sprache sprechen, lag 2019 schweizweit bei 49 % (BFS, 2019). Wir können unsere Ergebnisse zwar wegen unterschiedlichen Fragestellungen nicht direkt mit den BFS-Zahlen vergleichen, gehen aber davon aus, dass **unsere Stichprobe der Lernenden sprachlich eher etwas weniger vielfältig ist, als dies in anderen Kohorten wie z. B. in Städten wie Zürich oder Genf** der Fall sein könnte. Unsere Gruppe von Teilnehmenden kann aber eventuell mit anderen ländlichen Regionen in der östlichen Deutschschweiz verglichen werden.



Grafik 2: In den Familien gesprochene Sprachen



2.2 Weitere Anspruchsgruppen (Phase 2)

Die zweite Phase hatte zum Ziel, die durch **die Befragung der Lernenden erhobenen Ergebnisse mit weiteren Anspruchsgruppen zu diskutieren, um ein umfangreicheres Bild zu erhalten**. In dieser Phase haben wir zwei Arten von Rückmeldungen erhalten, und zwar formell durch einen zweiten Fragebogen für weitere Anspruchsgruppen, der von 86 Personen (siehe Tabelle 2) beantwortet wurde sowie informell im Rahmen von Diskussionen und Präsentationen mit über 150 Personen.

2.2.2 Berufsbildungsverantwortliche und -interessierte

Im Anschluss an unseren Zwischenbericht und verschiedene Präsentationen haben 86 Personen den Online-Fragebogen ausgefüllt, wovon 82 komplett (100 %) und vier zu 59 % ausgefüllt wurden. Die Teilnehmenden in dieser Gruppe sind beruflich in drei Ländern tätig: 47 in der Schweiz (CH), vor allem im Zusammenhang mit dem bzbs (Berufsfachschule und dazugehörige Lehrbetriebe), 21 im Fürstentum Liechtenstein (FL – vor allem in Lehrbetrieben) und 18 in Deutschland (DE – vor allem an Berufsfachschulen). Weitere Teilnehmende sind in überschneidenden oder in mehreren Verantwortungsbereichen (mehrere Bezüge), und ein kleiner Teil (andere Bezüge) z. B. als Sekundarlehrpersonen oder an Universitäten tätig (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Studienteilnehmende, Fragebogen Phase 2

Studienteilnehmende in Phase 2				
Gruppe	CH	FL	DE	Total
In Lehrbetrieb arbeitend	22	16	1	39
In Berufsfachschule arbeitend	14	0	8	22
Mehrere Bezüge	3	2	2	7
Andere Bezüge	7	2	7	16
Unklar	1	1	0	2
Total	47	21	18	86

Das heisst, ein Ländervergleich ist nicht sinnvoll, da die Gruppen unterschiedlich zusammengesetzt sind (siehe Table 2). Durch die vielen und teilweise umfangreichen Kommentare, die wir durch die Umfrage



erhielten, hat auch diese Gruppe einen wichtigen Beitrag zur vorliegenden Studie geleistet. Diese **qualitativen Kommentare** geben uns Aufschluss über **Meinungen und Erfahrungen**, die in diesem Bildungssektor anzutreffen sind. Sie helfen uns zudem zu erkennen, welche Meinungen, Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Interpretation unserer Ergebnisse zu berücksichtigen sind. Allerdings können wir aufgrund unserer Erhebung keine Aussagen dazu machen, wie verbreitet jeweilige Meinungen im regionalen Sektor der Berufsbildung sind, da die Anzahl der Teilnehmenden in Phase 2 zu klein ist. Deshalb sind die quantitativen Ergebnisse der Befragung, die wir ebenfalls nach der Likert-Skala ausgewertet haben, von geringer Bedeutung und werden nicht in unsere Ergebnisse miteinbezogen.

2.2.3 Weitere Anspruchsgruppen

Wir haben erste Ergebnisse aus Phase 1 in **Betrieben**, mit einzelnen **Berufsleuten**, am Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans (**zbzs**), an **Universitäten** und an einer Konferenz von **Berufsbildungsverantwortlichen in London** (Westminster Conference) vorgestellt und besprochen (siehe Tabelle 3). Die dadurch gewonnenen informellen Rückmeldungen halfen uns bei der **Interpretation der Ergebnisse** aus Phase 1 sowie bei der **Ausarbeitung von Vorschlägen für die Praxis**. Die Aussagen aus dieser Phase haben wir in allen Teilen unserer Auswertung berücksichtigt.

Tabelle 3: Besprechung von ersten Resultaten aus Phase 1 mit Betrieben und anderen interessierten Gruppen (Phase 2)

Datum	Institution/Beruf	Tätigkeitsbereich	Teilnehmende (anonymisiert)
Okt. 2022	Universität Exeter	Erziehungswissenschaftliche Fakultät (School of Education)	8 Wissenschaftler*innen
Nov. 2022	Westminster Conference, London	Wissensaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis zum Thema Berufsbildung in GB	76 Berufsfachschullehrpersonen, Betriebe und andere Berufsbildungsverantwortliche
Nov. 2022	Universität Malmö	Erziehungswissenschaftliche Fakultät, mit MA-Studiengang für Berufsbildung	6 Wissenschaftler*innen
Dez. 2022	Norwegian University of Science and Technology	Erziehungswissenschaftliche Fakultät, mit Studiengang für Berufsbildung	10 Wissenschaftler*innen
Dez. 2022	Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans	Berufsfachschule Amt für Berufsbildung FL	43 Berufsfachschullehrpersonen 2 Schulleitungsmitglieder 1 Amt für Berufsbildung FL
März 2023	Zimmermann*Zimmerin	Temporär in versch. Zimmereibetrieben tätig	1 ausgelernte*r Zimmermann*Zimmerin
März 2023	Maler*in 1	Malereibetrieb mit 25 Mitarbeitenden, 3 Lernenden	1 Geschäftsführer*in
März 2023	Maler*in 2	Malereibetrieb mit 1 Arbeiter*in, 1 Lernenden	1 Geschäftsführer*in
März 2023	Elektroinstallateur*in	Früher eigenes Geschäft mit Lernenden, jetzt angestellt	1 ehem. Geschäftsführer*in
März 2023	Coiffeuse*Coiffeur 1	Coiffeursaloon (3 Mitarbeitende)	1 ausgelernte*r Angestellte*r
März 2023	Coiffeuse*Coiffeur 2	Coiffeursaloon (10 Mitarbeitende)	1 ausgelernte*r Angestellte*r
März 2023	Schreiner* in 1	Lehre in Schreinereibetrieb, gegenwärtig im Militärdienst	1 ausgelernte*r Angestellte*r
März 2023	Schreiner*in 2	Gegenwärtig in einer Zusatzlehre als Zeichner*in in einer Schreinerei	1 ausgelernte*r Angestellte*r
März 2023	Informatiker*in	Lehre in internationalem Industriebetrieb, heute als medizinische*r Informatiker*in (HF) tätig	1 ausgelernte*r Angestellte*r

3 Sprachliche Realitäten

Im dualen System ergeben sich in der Berufsfachschule und in Betrieben **informelle und formelle Möglichkeiten, Sprachen anzuwenden und zu entwickeln**. Bei der Arbeit geschieht dies zum Beispiel «im Kontakt mit anderssprachigen Arbeitnehmern oder mit Kunden und Lieferanten» (Lüdi, 2010, S. 52). Unsere Ergebnisse zeigen jedoch, dass sich solche Lerngelegenheiten nicht in allen Betrieben ergeben, wie auch schon 2010 von Lüdi festgehalten wurde.

In diesem Kapitel zeigen wir, dass Lernende in unserer Fallstudie ihre berufliche Realität in Bezug auf Sprachen je nach Kontext **sehr unterschiedlich wahrnehmen**, nämlich als eher **einsprachig-deutsch, international-englisch** oder als **mehrsprachig orientierte Arbeitskontexte**. Die **lokalen Umgangssprachen** (Deutsch und deutsche Dialekte) werden aber in allen Ausrichtungen **als (eher) wichtig betrachtet**. Die hier geschilderten Ergebnisse beruhen auf subjektiven Empfindungen und Reflexionen der Lernenden, die nicht durch objektive Beobachtungen an Arbeitsplätzen ergänzt wurden.

3.1 Wahrgenommene sprachliche Realitäten

Wir wissen, dass die lokale Umgangssprache operative, soziale und kognitive Funktionen bei der Arbeit erfüllt (Filliettaz, 2022). Das heisst, die Sprache hilft, etwas zu erledigen (operativ), mit anderen zu interagieren (sozial) und sich Neues zu merken und zu lernen (kognitiv). Eine mangelnde Kompetenz in der lokalen Umgangssprache ist neben vielen anderen Nachteilen auch mit Barrieren in Bezug auf soziale Interaktion verbunden (Caldas & Cornigans, 2015). **Die Wichtigkeit der lokalen Umgangssprachen in allen Arbeits- und Lernkontexten – in unserer Fallstudie Deutsch oder lokale deutsche Dialekte – wird durch unsere Analyse bestätigt**. Coray und Duchêne (2017) stellen fest, dass Betriebe Kenntnisse der lokalen Sprache aus Produktivitäts- und Sicherheitsgründen von Arbeitnehmenden erwarten und einfordern. Gemäss unserer Studie ist es aber nicht nur die lokale Umgangssprache, wie von Filliettaz (2022) beschrieben, sondern es sind neben Deutsch oder Mundart auch **andere Sprachen, die operative, soziale und kognitive Funktionen** übernehmen.

Aufgrund der Sprachbildung in der obligatorischen Schule (Deutsch, Englisch, Französisch) sowie des Migrationshintergrundes vieler Lernenden ist **Mehrsprachigkeit bei Jugendlichen in der Deutschschweiz und im Fürstentum Liechtenstein weit verbreitet**. Die sprachlichen Erwartungen der Arbeitswelt stimmen gemäss Lüdi (2010) jedoch nicht überein mit den Sprachrepertoires, die Lernende in die Arbeitswelt mitbringen. Oft werden Englisch und Französisch erwartet; **weitere Sprachkompetenzen**, die Angestellte zur Arbeit mitbringen, und die Vermittlungsarbeit, die sie zum Beispiel auf Baustellen leisten, **werden jedoch oft nicht anerkannt** (Lønsmann & Kraft, 2015). Es gibt aber auch Firmen, welche die Sprachkompetenzen ihrer Mitarbeitenden erfassen, damit bei Bedarf auf diese zurückgegriffen werden kann – wie zum Beispiel in den Gepäcksortierabteilungen am Flughafen (Duchêne, 2011).

Diese individuelle Mehrsprachigkeit kann jedoch nicht in jedem Betrieb eingesetzt werden (Lüdi, 2010). Das heisst, es gibt Betriebe, die eher einsprachig und solche, die eher mehrsprachig orientiert sind. Dies trifft auch auf die Lernenden in unserer Fallstudie zu, die in unterschiedlich grossen Betrieben in der Ostschweiz und im Fürstentum Liechtenstein angestellt sind, wobei manche dieser Betriebe eine regionale, andere eine nationale und/oder internationale Ausrichtung haben.

Zum übergeordneten Thema **wahrgenommene sprachliche Realitäten** beantworten wir mit Hilfe unserer Ergebnisse eine Reihe von relevanten Fragen zur Rolle der deutschen Sprache in den Betrieben sowie zu **einsprachig und mehrsprachig wahrgenommen Realitäten** bei der Arbeit.

3.1.1 Welche Rolle spielt Deutsch bei der Arbeit?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 14.1, 14.4, 16.1, 18.1 im Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 81 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Deutsch als Hauptsprache* (Phase 1)
- 5 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Deutsch als Hauptsprache* (Phase 1)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

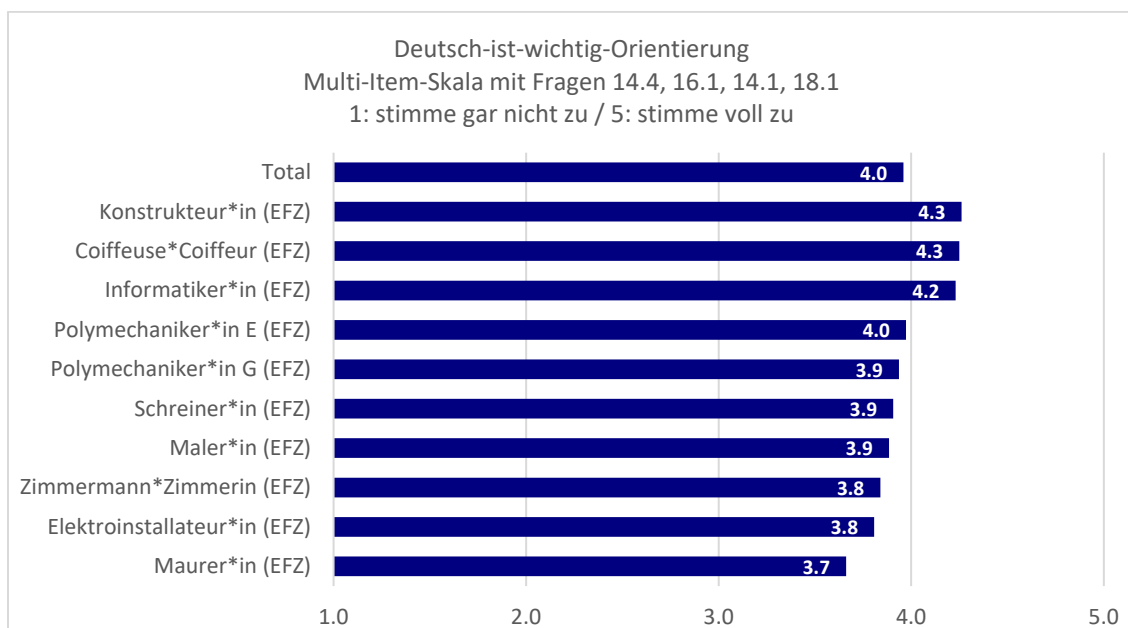


Kurzantwort: Wie erwartet sind Deutsch und deutsche Mundarten für die Lernenden in unserer Fallstudie die wichtigsten Sprachen in den Betrieben aller Berufsgattungen. Sie kommen in den meisten – aber nicht allen Betrieben – als Hauptkommunikationsmittel zum Einsatz. Deutsch und entsprechende Mundarten spielen gemäss den Teilnehmenden entweder eine exklusive Rolle in Betrieben oder kommen komplementär mit anderen Sprachen zum Einsatz. Deutsch wird grundsätzlich erwartet, aber nicht unbedingt auf hohem Niveau.

In der Umfrage berichten 91 % aller Lernenden nicht nur, über **fortgeschrittene oder mittlere Kompetenzen in Deutsch und/oder Hochdeutsch** zu verfügen, sondern sie stimmen auch zu, dass sie Deutsch und/oder eine deutsche Mundart (lokale Umgangssprachen) **bei der Arbeit täglich oder fast täglich hören (96 %) und sprechen (99 %)**.

Wir haben vier ähnliche Fragen aus der Umfrage für Lernende zum Thema Deutsch in eine neue Multi-Item-Skala³, in der sogenannten *Deutsch-ist-wichtig-Orientierung*, zusammengefasst (siehe Grafik 3). Diese Skala legt nahe, dass Deutsch (inklusive Hochdeutsch) am Arbeitsplatz für fast alle eine wichtige Rolle spielt. Im Durchschnitt liegt das Ergebnis auf der Deutsch-ist-Wichtig-Skala in allen Berufen klar über dem Weder/noch-Punkt (3). Dies bedeutet, **dass die Lernenden in jedem Beruf im Durchschnitt zustimmen, dass Deutsch wichtig ist**. Eine Korrelationsanalyse ergibt hier keinen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem familiären Sprachhintergrund und der Wahrnehmung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel im Betrieb.⁴ Ob Deutsch als wichtig empfunden wird, hängt demnach nicht mit dem Sprachhintergrund der Lernenden zusammen.

Grafik 3: Deutsch-ist-wichtig-Orientierung (Multi-Item-Skala)



Interessante Nuancen zum Thema Deutsch ergeben sich aus der thematischen Analyse der qualitativen Daten. Erwähnt werden einerseits **die Rolle der lokalen Dialekte oder Mundarten** im Gegensatz oder komplementär zu Standard- oder Hochdeutsch, und andererseits auch das Niveau in der deutschen Sprache. Das Thema *Deutsch als Hauptsprache* zeigt weiter auch, dass Deutsch, wie unter 3.1 beschrieben, intern wie extern unterschiedlich benützt und wahrgenommen wird. Es wird auch ersichtlich, dass

³ Die Deutsch-ist-wichtig-Orientierung besteht aus einer Multi-Item-Skala basierend auf folgenden Fragen (Cronbach Alpha: 0.650).

14.4) Meine Deutschkenntnisse waren bei der Lehrstellensuche ein Vorteil.

16.1) Gute Deutschkenntnisse sind ein Pluspunkt in unserem Betrieb.

18.1) In meinem Beruf ist es wichtig, Hochdeutsch zu können.

14.1) Meine Vorgesetzten erwarten, dass ich gut Deutsch kann.

⁴ Pearson Coeff. 0.001, p 0.980.

Deutsch zwar überall gehört wird, es aber Lehrbetriebe gibt, in denen z. B. hauptsächlich Englisch (z. B. Konstrukteur*innen) oder Italienisch (z. B. Maurer*innen) gesprochen wird.

Gemäss Kommentaren zum Thema *Deutsch als Hauptsprache*, gibt es unterschiedliche Meinungen zum **erwarteten Niveau in Deutsch**. Es gibt Lernende, die davon ausgehen, dass Vorgesetzte gute Deutschkenntnisse erwarten. Diese Ansicht wird in der Phase 2 auch aus Sicht der **Lehrbetriebe bestätigt, indem gutes schriftliches Deutsch** zum Beispiel für Polymechaniker*innen als Notwendigkeit angesehen wird. Auch die informellen Rückmeldungen durch weitere Anspruchsgruppen in der Phase 2 bestätigen, dass **Deutschkenntnisse erwartet und gefordert werden**, wobei die Wichtigkeit von Kenntnissen in der deutschen Mundart unterschiedlich eingeschätzt wird. Weitere fügen an, dass Deutsch zwar nicht in jedem Fall perfekt sein muss, dass aber **Standarddeutsch, sowie auch Mundart, als Lingua Franca** ein wichtiges Kommunikationsmittel darstellt. Deutsch wird von den Lernenden ausserdem für die **Verständigung unter Mitarbeitenden und mit der Kundschaft** als wichtig erachtet.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren die unterschiedlichen Rollen, die Deutsch und deutsche Mundarten spielen können.

Deutsch als Hauptsprache

«Deutsch ist meiner Meinung nach wichtig im Berufsleben, da es die Kommunikation wesentlich vereinfacht.» (Polymechaniker*in Profil G)

«In unserem Beruf ist Deutsch eine wichtige Sprache.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Also, Deutsch ist wichtig, das benutze ich täglich. Wenn ich arbeiten gehe, wenn ich mit den meisten Mitarbeitern rede, dann rede ich auf Deutsch, natürlich.» (Konstrukteur*in)

Schriftliches Deutsch ist wichtiger als Englisch

«In unserem Betrieb braucht der Polymechaniker kein Englisch. Eher besseres Deutsch, besonders schriftlich.» (Lehrbetrieb)

Hochdeutsch als Lingua-Franca nützlich

«Da es in meinem Beruf vorkommt, dass man auf dem Bau arbeitet, wo viele verschiedene Nationen aufeinandertreffen und die die deutsche Sprache nicht gut beherrschen, ist es von Vorteil, wenn man mit diesen in Hochdeutsch kommunizieren kann.» (Schreiner*in)

Deutsch und Mundart erleichtert den Kundenkontakt

«Bei uns ist Schweizerdeutsch extrem wichtig, da der Kontakt mit Kunden viel lockerer vonstatten geht, als wenn wir Hochdeutsch sprechen müssten.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Als Maler ist es wichtig, sich mit Kunden unterhalten zu können. Wenn man Deutsch nicht richtig beherrscht, wird es schwierig, die Arbeit zu besprechen oder aufzuschreiben.» (Maler*in)

«Weil jeder Kunde, der in mein Geschäft kommt, sollte sich wohl fühlen und etwas auch verstehen. Somit ist meine Meinung, dass man Deutsch sprechen soll, egal wo.» (Coiffeuse*Coiffeur)

3.1.2 Wird der Arbeitsplatz im Lehrbetrieb als einsprachig-deutsch wahrgenommen?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 16.3, 16.4, 18.2 im Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 24 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Einsprachige Realität* (Phase 1)
- 7 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Einsprachige Realität* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Es gibt wenige Firmen und einige Berufszweige, in denen der betriebliche Alltag als einsprachig deutsch wahrgenommen wird (exklusive Verwendung von Deutsch und deutschen Mundarten). In diesen Betrieben bestehen keine oder kaum Möglichkeiten, neben Deutsch andere Sprachen anzuwenden oder zu lernen, was auch mit Nachteilen für die berufliche Zukunft verbunden wird. Während diese einsprachige Realität in allen Berufsgruppen wahrgenommen wird, gibt es auch in allen Berufsgruppen Lernende, die den Arbeitsplatz als sprachlich vielfältig wahrnehmen.

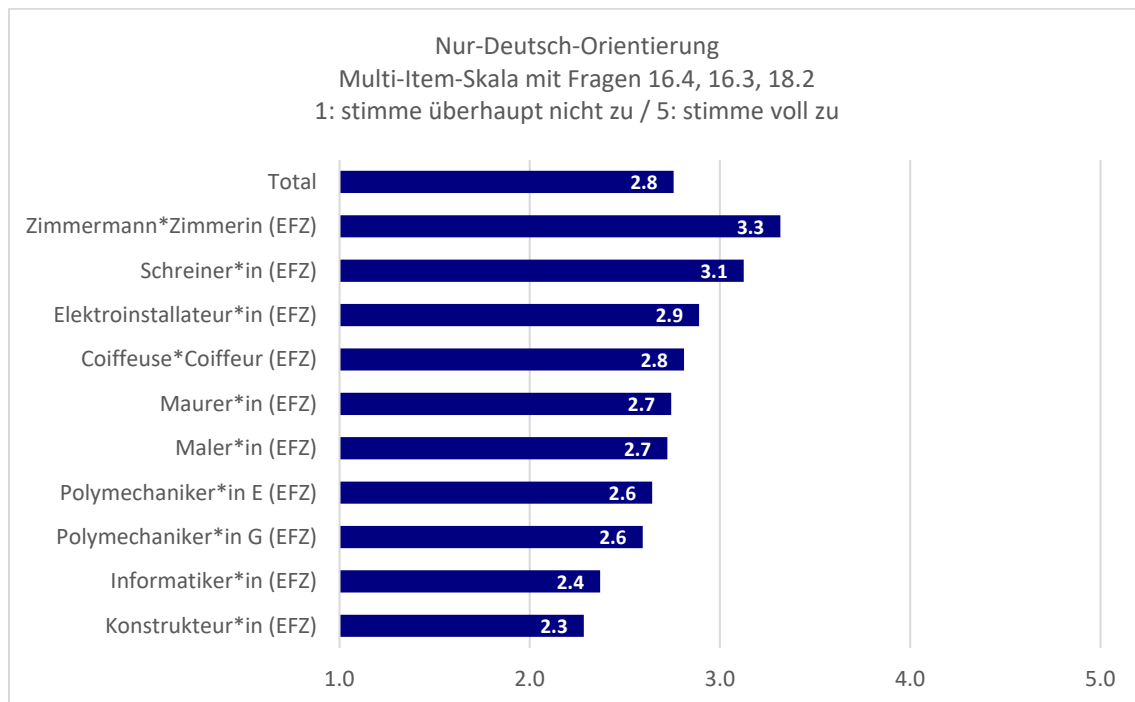


Insgesamt stimmten 27 % der Lernenden voll/eher zu, dass die ausschliessliche Verwendung der deutschen Sprache (Hochdeutsch und/oder Mundart) in ihrem Unternehmen bevorzugt wird, 47 % stimmten dieser Aussage voll/eher nicht zu.

Wir haben drei Fragen zu einer Multi-Item-Skala zusammengefasst, um festzustellen wie verbreitet eine **Nur-Deutsch-Orientierung**⁵ (inklusive Mundart) ist. Gemäss unserer quantitativen Analyse dieser Multi-Item-Skala gibt es in dieser Frage Unterschiede zwischen Berufsgruppen und beruflichen Kontexten. Der Schnitt liegt insgesamt leicht im Stimme-nicht-zu-Segment der Skala (unter 3), das heisst diese Orientierung wird unter Lernenden tendenziell weniger wahrgenommen. Im Gegensatz dazu nehmen mehr als die Hälfte der **Zimmerleute (57 %) eine solche Nur-Deutsch-Orientierung wahr** und nur 26 % der Lernenden des Zimmereiberufs stimmen dieser Aussage nicht zu. So nehmen Schreiner*innen und Zimmerleute in ihren Betrieben im Durchschnitt am ehesten eine Nur-Deutsch-Orientierung wahr (siehe

Grafik 4). Am anderen Ende der Skala befinden sich die **Konstrukteur*innen sowie Informatiker*innen, die im Durchschnitt eher nicht zustimmen, dass es in ihrem Betrieb eine Nur-Deutsch-Orientierung gibt**. Aber auch hier stimmen zum Beispiel 13 % der Konstrukteur*innen dieser Aussage eher zu, was nahelegt, dass es zwar Tendenzen, aber keine sektorweite sprachliche Orientierungen gibt. Die anderen Berufe finden sich durchschnittlich zwischen *weder/noch* (3) und *stimme eher nicht zu* (2). Das heisst, dass diese Nur-Deutsch-Orientierung in einigen Berufen eher vorkommt als in anderen, dass es aber **in allen Berufsgruppen Lernende gibt, die keine solche einsprachige Realität wahrnehmen**.

Grafik 4: Nur-Deutsch-Orientierung (Multi-Item-Skala)



Die quantitativen Ergebnisse zeigen, in welchen Berufsgruppen die Nur-Deutsch-Orientierung am ehesten zu finden ist. Diese veranschaulichen aber auch, dass diese Orientierung in allen Berufsgruppen zu einem gewissen Grad vorkommen kann.

Eine Korrelationsanalyse ergibt einen statistisch signifikanten negativen Zusammenhang zwischen dem familiären Sprachhintergrund und der Wahrnehmung einer einsprachigen Realität im Betrieb. Das heisst, **je häufiger Lernende in der Familie eine zusätzliche Sprache sprechen, desto weniger nehmen sie eine**

⁵ Nur-Deutsch Orientierung besteht aus einer Multi-Item-Skala basierend auf folgenden Fragen (Cronbach Alpha: 0.855).

16.4) In unserem Betrieb legt man Wert darauf, dass nur Deutsch gesprochen wird.

18.2) In meinem Beruf ist es wichtig, Mundart zu können.

16.3) Zusätzliche Sprachen werden als Problem angesehen in unserem Betrieb.

einsprachige Arbeitsrealität wahr.⁶ Dabei stellt sich die Frage, ob Lernende mit einer nicht-deutschen Familiensprache im gleichen Kontext mehrere Sprachen wahrnehmen, während solche, die einen deutschsprachigen familiären Hintergrund haben, zusätzliche Sprachen eher nicht wahrnehmen.

Die Kommentare zum Thema *einsprachige Realität* zeigen, dass es Betriebe gibt, in denen nur Deutsch oder deutsche Mundarten verwendet werden, oder dass es in ihrem Betrieb keine Möglichkeiten gibt, zusätzliche Sprachen neben Deutsch anzuwenden oder zu lernen, was auch mit Nachteilen für die Zukunft verbunden wird. Rückmeldungen aus den Betrieben während der Dissemination in Phase 2 bestätigen, dass in einigen Betrieben (Malerei, Zimmerei, Schreinerei) eine Nur-Deutsch-Orientierung vorherrscht.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie der Arbeitsort im Lehrbetrieb als einsprachig-deutsch wahrgenommen wird.

Einsprachig-deutsche Realität

- «Wir sind ein Team mit Leuten, die nur Schweizerdeutsch reden.» (Zimmermann*Zimmerin)
- «Bei uns verständigen sich wirklich alle auf Schweizerdeutsch oder Deutsch und das klappt wirklich reibungslos bei uns.» (Polymechaniker*in Profil G)
- «In meinem Betrieb kann keiner eine Zweitsprache. Wir verständigen uns ausschliesslich auf Deutsch.» (Elektroinstallateur*in)

Keine Möglichkeiten zur Anwendung oder zum Lernen zusätzlicher Sprachen

- «Die Mitarbeiter sprechen hauptsächlich Schweizerdeutsch (etwas Hochdeutsch). Die Verständigung in Fremdsprachen ist nicht möglich.» (Berufsbildner*in und Berufsfachschullehrperson)

Potenzielle Nachteile für die Zukunft

- «Es wird überall nur Deutsch gesprochen, dies vereinfacht vieles, aber dafür entstehen auch Defizite im späteren Arbeitsleben.» (Schreiner*in)

3.1.3 Wird der Arbeitsplatz im Lehrbetrieb als mehrsprachig wahrgenommen?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 8.1, 10.2, 10.4 im Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 120 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Mehrsprachige Realität* (Phase 1)
- 2 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Mehrsprachige Realität* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: In den Betrieben werden 26 Sprachen wahrgenommen, vor allem Deutsch und Englisch sowie eine Reihe anderer Sprachen. Es gibt Firmen und Berufszweige, in denen Lernende den betrieblichen Alltag als mehrsprachig und multikulturell wahrnehmen, und andere, in denen dies weniger der Fall ist. Dies bedeutet, dass Lernende in manchen Betrieben Sprachen hören, sprechen und formal oder informal lernen können, und in anderen nicht oder weniger. Mehrere Sprachen zu können wird von einigen auch als nötig bezeichnet, um mit Personen, die kein Deutsch sprechen, zu kommunizieren.

Im Fragebogen geben 62% der Lernenden an, dass sie bei der Arbeit nebst Deutsch mehrere Sprachen hören, und 31%, geben an dass sie nebst Deutsch mindestens eine zusätzliche Sprache auch sprechen (zwischen täglich und 2-3 Mal im Monat).

Wir haben drei Fragen aus der Umfrage mit den Lernenden zum Thema *Anwendung von Sprachen am Arbeitsplatz* zu einer Multi-Item-Skala⁷ zusammengefasst, um aufzuschlüsseln, ob andere Sprachen als

⁶ Pearson Coeff. -0.100, p 0.019.

⁷ Mehrsprachige-Realität-Orientierung besteht aus einer Multi-Item-Skala basierend auf folgenden Fragen (Cronbach Alpha: 0.649).

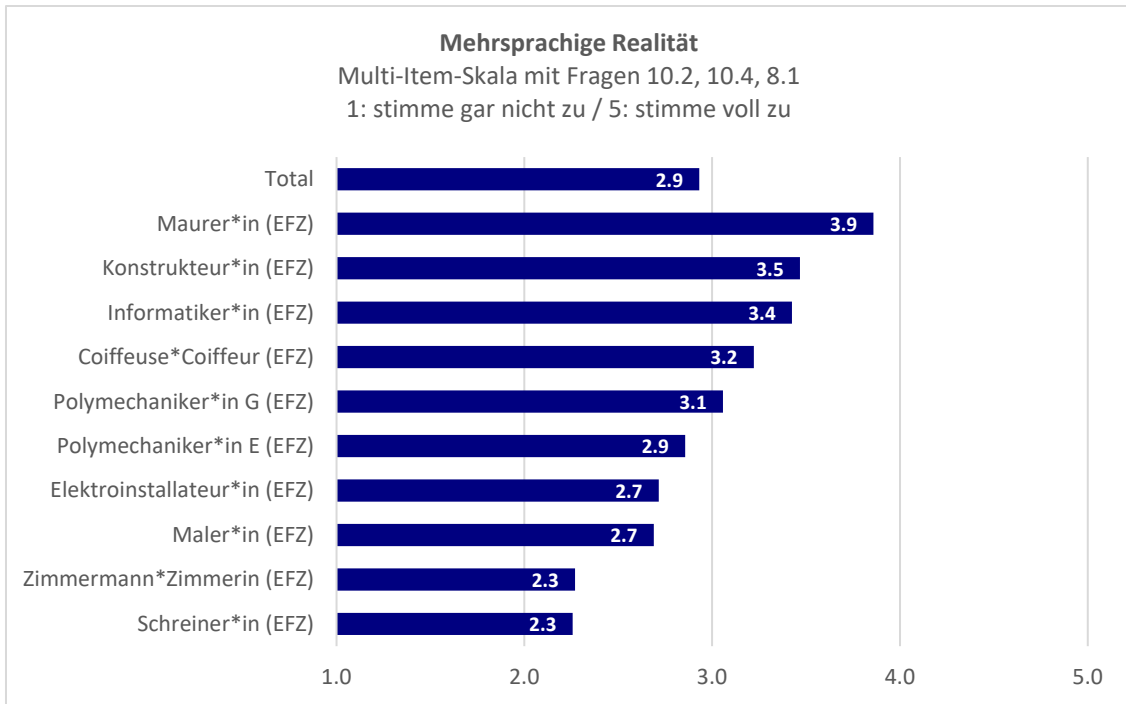
- 10.4) In meinem Betrieb höre ich eine oder mehrere zusätzliche Sprachen.
- 10.2) In meinem Betrieb spreche ich eine oder mehrere zusätzliche Sprachen.
- 8.1) An meinem Arbeitsplatz habe ich die Möglichkeit, eine oder mehrere Sprachen zu lernen.



Deutsch bei der Arbeit gebraucht werden, das heisst, **ob der Arbeitsplatz als mehrsprachige Realität wahrgenommen wird, oder eher nicht** (Grafik 5).

Wie in Grafik 5 ersichtlich, ergibt sich auch hier aus statistischer Sicht ein Muster. Es fällt auf, dass die **Schreiner*innen und Zimmerleute im Durchschnitt am wenigsten zustimmen (2.3), ihren Arbeitsalltag mehrsprachig zu erleben**. Im Gegensatz dazu nehmen Maurer*innen (3.9) ihre Arbeitsumgebung tendenziell eher als mehrsprachig wahr. Die anderen Berufsgruppen bewegen sich durchschnittlich um den Weder-noch-Punkt (3).

Grafik 5: Mehrsprachige Realität (Multi-Item-Skala)



Eine Korrelationsanalyse ergibt einen statistisch signifikanten Zusammenhang⁸ zwischen dem familiären Sprachgebrauch und der Wahrnehmung einer mehrsprachigen Realität im Betrieb. Das heisst, **je häufiger Lernende in der Familie eine zusätzliche Sprache sprechen, desto eher nehmen sie ihren Arbeitsplatz als mehrsprachig wahr**.

Grafik 6: Erwähnte Sprachen, die in Firmen gehört oder gesprochen werden



⁸ Pearson Coeff. 0.330, p < 0.001.

In einer offenen Frage geben die befragten Lernenden insgesamt **26 Sprachen an, die sie am Arbeitsplatz neben Deutsch hören und/oder sprechen** (Grafik 6). Am meisten genannt wurde Englisch. Erwähnt wurden auch Italienisch, Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Französisch, u. v. a. m. **Diese Sprachenvielfalt in den Betrieben** kann auch mit einer informellen Rückmeldung (Phase 2) aus einem Maleireibetrieb veranschaulicht werden, wo 25 Mitarbeitenden insgesamt elf unterschiedliche Sprachen sprechen.

Die Kommentare der Lernenden verdeutlichen, wie diese mehrsprachige Orientierung wahrgenommen wird. Dabei gibt es eine grundsätzliche Wahrnehmung der **Betriebe** oder der **Teams** als **mehrsprachig und multikulturell**, wo **andere Sprachen formal und informal gelernt werden können**. Es kommt auch ein Bewusstsein zum Ausdruck, dass **zusätzliche Sprachen nötig sind**, um sich mit Personen, die kein Deutsch können, zu verständigen.

” Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie der Arbeitsort im Lehrbetrieb als mehrsprachig wahrgenommen wird.

Betrieb und Team sind mehrsprachig und multikulturell

«Wir sind ein Multikulti-Team.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Bei der Arbeit höre/spreche ich «Englisch und in meinem Bereich höre ich oft Spanisch. Habe aber auch schon Französisch, Finnisch und asiatische Sprachen gehört.» (Konstrukteur*in)

Bei der Arbeit höre ich «Kroatisch, Albanisch, Spanisch, Portugiesisch, Hochdeutsch, Schweizerdeutsch, Tschechisch.» (Maurer*in)

«Weil es auf der Baubranche normal ist, dass viele verschiedene Sprachen gesprochen werden.» (Elektroinstallateur*in)

Andere Sprachen können formal und informal gelernt werden

«Von der Firma [im Bereich Sprachen] angeboten [werden] ganz gute Kurse über alles Mögliche, was halt mit uns zu tun hat mit unserer Firma. Vom Englischkurs bis auf Japanisch und all das kulturelle Zeug wird dort noch so erklärt.» (Konstrukteur*in)

«Aber auf der Baustelle, würde ich sagen, habe ich Italienisch gelernt.» (Mauer*in)

«Englisch [ist von Vorteil. Es gibt in unserer Firma ein] Austauschprogramm während der Ausbildung in Amerika für 3 Monate.» (Berufsbildner*in)

Andere Sprachen für die Kommunikation mit Personen, die kein Deutsch können

Zusätzliche Sprachen sind «notwendig, nicht jeder im Betrieb kann Deutsch.» (Konstrukteur*in)

«Deutsch und Italienisch, da die Italiener kein Deutsch können.» (Maler*in)

3.1.4 Werden Sprachkenntnisse von den Lehrbetrieben erwartet und geschätzt?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 16.2, 14.5, 16.6, 16.6 im Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 59 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Betriebliche Einstellungen zu Sprachen* (Phase 1)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

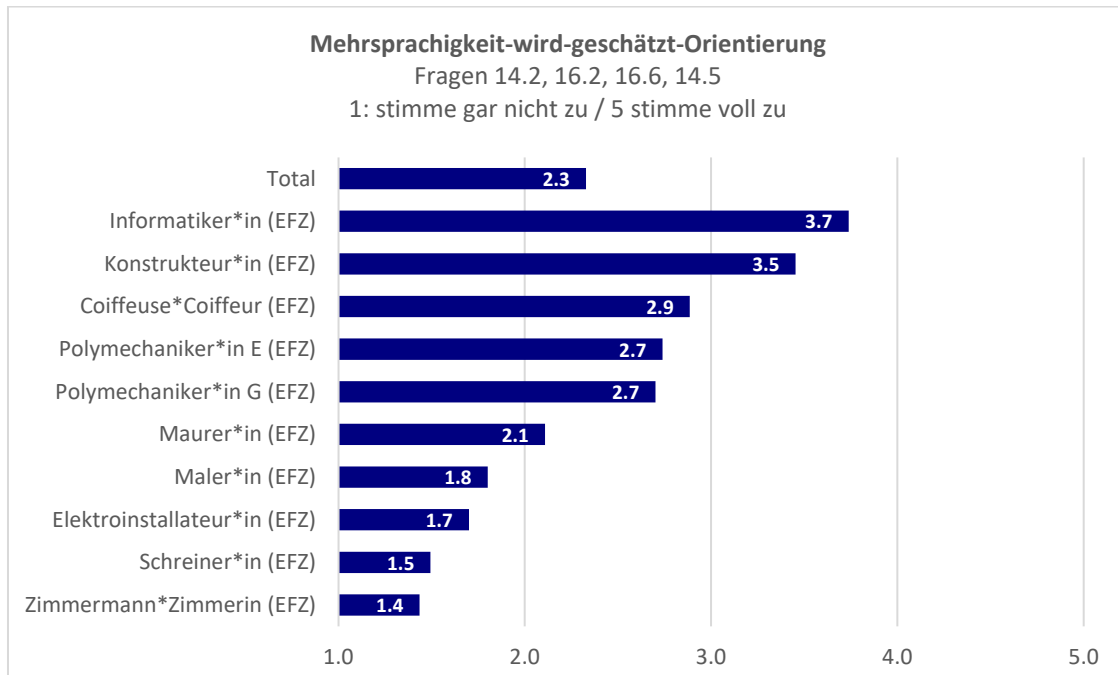
Kurzantwort: Gemäss Wahrnehmungen der Lernenden gibt es grosse Unterschiede dahingehend, ob die mehrsprachigen Kompetenzen der Lernenden in Betrieben wahrgenommen werden. Einige Firmen scheinen aktiv relevante Informationen einzuholen, andere interessieren sich gemäss den Rückmeldungen der Lernenden nicht für ihre Sprachressourcen. Einerseits gibt es Lernende, die froh sind, dass neben Deutsch keine weiteren Sprachen erwartet werden; andererseits gibt es solche, die bedauern, dass ihr Sprachpotenzial nicht anerkannt wird.

Den Fragebögen zufolge stimmen 84 % der Lernenden voll/eher zu, dass in ihrem Betrieb gute Deutschkenntnisse erwartet werden, und 19 % stimmen voll/eher zu, dass auch weitere Sprachen, neben Deutsch, erwartet werden. In der quantitativen Analyse haben wir untersucht, ob Lernende davon

ausgehen, dass **Mehrsprachigkeit in ihren Lehrbetrieben geschätzt oder erwartet wird**. Dafür haben wir vier zu diesem Thema gehörende Fragen in eine Multi-Item-Skala⁹ zusammengefasst (siehe Grafik 7).

Analog zur Wahrnehmung einer Nur-Deutsch-Realität im Lehrbetrieb (siehe 3.1.2), stimmt die Gruppe von Schreiner*innen und Zimmerleuten im Durchschnitt auch *eher/überhaupt nicht zu*, dass Sprachkompetenzen in ihren Betrieben geschätzt werden, während wiederum die Konstrukteur*innen und Informatiker*innen im Durchschnitt zustimmen, dass solche Kompetenzen in ihren Betrieben geschätzt werden.

Grafik 7: Mehrsprachigkeit wird geschätzt (Multi-Item-Skala)



Hier ergibt die Korrelationsanalyse einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem familiären Sprachhintergrund und der Wahrnehmung, ob Mehrsprachigkeit im Betrieb geschätzt wird. Das heisst, **je häufiger Lernende in der Familie eine zusätzliche Sprache sprechen, desto eher sind sie der Meinung, dass Mehrsprachigkeit geschätzt wird.**¹⁰

Die Kommentare der Lernenden bestätigen, dass es Betriebe gibt, die persönliche **Mehrsprachigkeit erwarten und schätzen**, und solche, bei denen dies nicht oder weniger der Fall ist. Das heisst, es gibt Lernende, die davon ausgehen, dass Betriebe über ihre Sprachkompetenzen informiert sind und solche, bei denen das Gegenteil der Fall ist. Dementsprechend gibt es Unterschiede in Bezug auf das **betriebliche Bewusstsein der Sprachkompetenzen**, die Lernende mitbringen oder entwickeln. Einige Lernende empfinden ihre Sprachkompetenzen als **unerkanntes berufliches Potenzial**.

Die informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen in der Berufsbildung bestätigen dieses sehr unterschiedliche Bild. Auf der einen Seite gibt es Betriebe, welche die Sprachressourcen ihrer Lernenden genau kennen, gezielt einsetzen und/oder in Zukunft systematisch erfassen möchten, während andere ihren Fokus im Bereich Sprache nur auf die Deutschkenntnisse richten.

⁹ Mehrsprachigkeit-wird-geschätzt-Orientierung besteht aus einer Multi-Item-Skala basierend auf folgenden Fragen (Cronbach Alpha: 0.855).

14.2) Meine Vorgesetzten erwarten, dass ich eine oder mehrere zusätzliche Sprachen kann.

16.2) Zusätzliche Sprachen sind ein Pluspunkt in unserem Betrieb.

14.5) Meine Kenntnisse in zusätzlichen Sprachen waren bei der Lehrstellensuche ein Vorteil.

16.6) In unserem Betrieb legt man Wert darauf, dass eine oder mehrere zusätzliche Sprachen gesprochen werden.

¹⁰ Pearson Coeff. 0.276, $p < 0.001$



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, ob Sprachkenntnisse von den Lehrbetrieben erwartet und geschätzt werden.

Mehrsprachigkeit wird (nicht) geschätzt

«An meinem Arbeitsplatz finden sie es gut, wenn man mehr Sprachen sprechen kann.» (Maurer*in)

«Weil es den Chefs egal ist, welche Sprache man spricht, solange man gut Deutsch sprechen kann.» (Zimmermann*Zimmerin)

Mehrsprachigkeit wird (nicht) erwartet

«Vorausgesetzt wird in unserem Betrieb mindestens Englischkenntnisse.» (Informatiker*in)

«Bei der Firma [...] wird nicht gefordert, dass man Sprachkenntnisse hat.» (Maurer*in)

«Ich finde es gut, dass [zusätzliche Sprachen] nicht verlangt werden, ansonsten wäre ich nicht zu diesem Betrieb gegangen.» (Zimmermann*Zimmerin)

Betriebe sind über Sprachkompetenzen der Lernenden (nicht) informiert

«Ja. Es ist mal gefragt worden, mehr als einmal. Vor Lehrbeginn. Und danach ist irgendwann mal eine Umfrage gekommen. Genau ja. Also unsere Firma ist extrem globalisiert und fokussiert sich extrem auf Mehrsprachigkeit und solches Zeugs. Und da haben sie eben auch gefragt...» (Konstrukteur*in)

«Oft wird gar nicht bemerkt, dass man noch eine andere Sprache sprechen kann.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Sprachliches Potential wird nicht anerkannt oder eingesetzt

«Wie komisch, dass das für uns ist, dass wir eigentlich so viele Sprachen können, aber die eigentlich fast nicht verwenden. [...] Aber ich wünschte, dass ich das [Englisch] in meinem Beruf mehr benutzen kann. Also ich würde sagen, die Schule ist nicht das Problem, sondern die Anwendung dann im Lehrbetrieb.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Zum Beispiel, ich hätte jetzt einen Vorteil, wenn die Firma in [meinem Herkunftsland, anonymisiert] etwas machen würde. Wenn sie versuchen würden [dort] etwas aufzubauen, dann könnten sie eventuell mich schicken. Ich kann die Sprache.» (Polymechaniker*in Profil G)

3.2 Anwendung der Sprachen im Beruf

Studien aus dem Dienstleistungssektor zeigen, dass Sprache – da, wo sich Menschen miteinander verständigen müssen – **eine fundamentale Ressource im Arbeitsprozess** darstellt (Cameron, 2000; Duchêne, 2009). In mehrsprachigen Teams ist dieser Prozess oft mehrsprachig und unregelmäßig: Lüdi (2010, S. 53) beschreibt, wie Menschen in mehrsprachigen Arbeitssituationen häufig in einer «virtuosen Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umgehen», vor allem in der mündlichen Interaktion. In anderen Studien wurde festgestellt, dass **Betriebe von zusätzlichen Sprachen der Arbeitnehmenden profitieren können**, z. B., indem Arbeitnehmende **zwischen Kader und Kolleg*innen vermitteln**, welche die Lokalsprache nicht oder nicht gut beherrschen (Coray & Duchêne, 2017). Diese **Vermittlungs- oder Mediationskompetenzen** sind auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (CEFR 2020) enthalten. In diesem wird Mediation als sozialer und kultureller Prozess beschrieben, bei dem es «weniger um die eigenen Bedürfnisse, Ideen oder Äußerungen geht, als um die der Partei oder Parteien, für die man vermittelt» (CEFR, 2020, S. 91, unsere Übersetzung). Dafür wird von den Parteien «eine **gut entwickelte emotionale Intelligenz oder Offenheit**, sie zu entwickeln [benötigt], um genügend Empathie für die Standpunkte und emotionalen Zustände anderer Teilnehmer in der kommunikativen Situation zu haben» (CEFR, 2020, S. 91, unsere Übersetzung und Emphase). Im Idealfall erlauben Mediationskompetenzen, wie vom CEFR beschrieben, erfolgreiche Kommunikation und Zusammenarbeit auch in heiklen mehrsprachigen Situationen, in denen Spannungen auftreten können.

Unsere Studie zeigt auf, in welcher Form die Befragten in gewerblich-industriellen Berufen ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden und/oder Vermittlungsleistungen erbringen. Ob Sprachkompetenzen für die Vermittlung angewandt werden, scheint davon abzuhängen, wie Mehrsprachigkeit wahrgenommen wird, und ob die vom CEFR beschriebene Offenheit oder der Wille besteht, auf das Gegenüber sprachlich einzugehen (siehe Kapitel 4).



Zum übergeordneten Thema *Anwendung von Sprachen im Beruf* stellen und beantworten wir mit Hilfe unserer Ergebnisse Fragen zur internen und externen Anwendung von Sprachen sowie zur Verständigung zwischen Menschen mit unterschiedlichen Sprachen.

3.2.1 Wie kommen Sprachkompetenzen in Lehrbetrieben zum Einsatz?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 141 Kommentaren (Lernende) zum Thema *externer Sprachgebrauch* (Phase 1)
- 33 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *externer Sprachgebrauch* (Phase 2)
- 128 Kommentaren (Lernende) zum Thema *interner Sprachgebrauch* (Phase 1)
- 45 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *interner Sprachgebrauch* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Lernende benützen neben Deutsch zusätzliche Sprachen im internen und externen Kontakt: *Intern* mit Mitarbeitenden, Kolleg*innen von anderen Betriebsstellen und Vorgesetzten, und *extern* mit Kundschaft und Lieferant*innen sowie mit Besucher*innen. Zudem wird das Verstehen von intern verwendeten berufsspezifischen Begriffen, vor allem auf Englisch, mit Qualitätssicherung verbunden.

Inwiefern sprachliche Kompetenzen in den Betrieben zum Einsatz kommen, ist **kontextabhängig** und daher beantworten wir diese Frage ausschliesslich mit Hilfe von **qualitativen Kommentaren**, die uns einen tieferen Einblick in die Arbeitsbereiche der Lernenden ermöglichen und aufzeigen, mit welchen Akteur*innen die Sprachkenntnisse der Lernenden **firmenintern und -extern** zum Einsatz kommen. Dabei benützen Lernende neben der Alltagssprache auch die fachspezifische Sprache der verschiedenen Berufe.

Gemäss unserer Fallstudie werden **zusätzliche Sprachen in verschiedenen externen Arbeitsbereichen** benötigt: mit ausländischen Firmen, an externen Arbeitsorten (Baustelle, Montage) oder in einem anderssprachigen Gebiet. Sie kommen in der **Interaktion mit externen Akteur*innen**, nämlich mit Kundschaft, mit Vertreter*innen anderer Betriebsstellen, Besucher*innen und mit Lieferant*innen zum Einsatz. Dabei werden, gemäss den Kommentaren, Deutsch, Englisch und auch andere Sprachen mündlich und schriftlich angewendet.

Intern werden sprachliche Kompetenzen ebenfalls in **unterschiedlichen Arbeitsbereichen** wie z. B. bei Projekten, Anlässen und Sitzungen eingesetzt. Dabei werden die Sprachen mündlich und schriftlich in **Kommunikationssituationen mit internen Akteur*innen** angewandt, d. h. mit Mitarbeitenden und Vorgesetzten im Lehrbetrieb vor Ort sowie an unterschiedlichen Standorten. Von den Lernenden wurden besonders die berufsspezifische Sprache sowie Fachbegriffe hervorgehoben, die sie intern, vor allem auf Englisch, antreffen. Die befragten Jugendlichen berichten zudem, dass das **Verständnis von berufsspezifischen Fachbegriffen** die Arbeit in verschiedenen beruflichen Bereichen erleichtert und für die Qualitätssicherung relevant ist, da dadurch unter anderem Fehler reduziert werden können. Diese Fachbegriffe können in **verschiedenen Formaten** vorkommen, z. B. auf Kosmetik-Flaschen, Plänen, Zeichnungen und Dokumenten, aber auch in Programmen oder in Zusammenhang mit Online-Help-Desks. Die Wichtigkeit von fachbezogenen Englischkenntnissen wurde in den Diskussionen mit Berufsleuten in der Phase 2 ebenfalls bestätigt.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie Sprachkenntnisse in den Lehrbetrieben zum Einsatz kommen.

Externe Arbeitsbereiche

«Da wir eine internationale Firma sind und so mit mehreren Ländern in verschiedenen Sprachen kommunizieren müssen.» (Informatiker*in)

«Englisch wird oft bei Mitarbeitern von anderen Standorten gesprochen.» (Informatiker*in)

«Ich arbeite auf der Baustelle, dort reden wir alle Sprachen.» (Maurer*in)

«Als Elektriker gibt es viele Ausländer auf dem Bau und wie gesagt, wenn man die gleiche Muttersprache hat, kann man sich besser verstehen.» (Elektroinstallateur*in)

«Englisch [ist wichtig im Beruf], wenn man auswärts arbeitet.» (Zimmermann*Zimmerin)



Externe Akteur*innen

«Englisch [hört man oder benützt man in unserm Betrieb] z.B. bei Kunden oder bei verschiedenen Lieferanten aus dem Ausland.» (Schreiner*in)

«Je grösser und expandierter der Holzbau-Betrieb ist, umso mehr bringen einem die weiteren Sprachkenntnisse etwas (Auslandsarbeiten/ausländische Kunden).» (Zimmermann*Zimmerin)

«Es ist einfacher, wenn man mehrere Sprachen beherrscht, denn man kann sich mit Kunden, die nicht so gut Deutsch können, besser verständigen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich konnte schon öfters durch meine Spanisch- und Englischkenntnisse eine Beziehung zu Kunden aufbauen!» (Elektroinstallateur*in)

Interne Arbeitsbereiche

«Ausserdem weiss dann [bei einer Anerkennung von Sprachkenntnissen am Arbeitsplatz] auch der Chef/Vorgesetzte, dass er sie auch bei anderen Sachen einsetzen kann, was mit Sprachen zu tun hat.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Da wir in der Abteilung nebenan viele Personen aus dem Balkan haben, sprechen sie untereinander vermehrt in einer anderen Sprache.» (Konstrukteur*in)

«Lernende haben viele neue Ideen und diese in vielen Sprachen kommunizieren zu können, kann dem Unternehmen sehr wertvoll sein.» (Berufsbildner*in)

Interne Akteur*innen

«Wir haben auch Mitarbeiter, welche ursprünglich aus dem Ausland kommen und mit denen man daher auf Englisch ausweicht.» (Informatiker*in)

«Je nach Mitarbeiter, werden andere Sprachen gesprochen.» (Maurer*in)

«Ab und zu kriegt er [mein Lehrmeister] englische E-Mails. Und dann musste ich es ihm nicht schriftlich übersetzen, aber einfach wirklich sagen, was der Kunde damit meint.» (Polymechaniker*in Profil E)

Intern verwendete berufsspezifische Sprache

«Gewisse Shampoo-Namen sind Englisch. Und dann gibt es eben solche, die kein Englisch können und dann verwechseln sie manchmal das Shampoo. Und das ist eigentlich mega eine blöde Sache, aber wenn man Englisch kann, dann kann man es eben auch nicht verwechseln.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Wenn man z. B. eine Fehlermeldung hat von verschiedenen Programmen. Die sind ja meistens auch auf Englisch. Und dort hilft es natürlich, wenn man die entziffern kann. Und dann versteht, was man machen muss oder was das Problem ist.» (Informatiker*in)

«Auf Deutsch hat es nur so eine kleine Erklärung gehabt, wie das Bauteilchen funktioniert. Die ganzen Abmessungen und die ganze Montageanleitung, das ist alles auf Englisch gewesen.» (Konstrukteur*in).

«Englisch ist von Vorteil, weil es auch Englische Fachbegriffe, besonders in der Kommunikationstechnik gibt.» (Elektroinstallateur*in)

«Mundart, Hochdeutsch für die Anleitungen und ein bisschen Englisch für die Maschinenwartung [sind für meinen Beruf wichtig].» (Zimmermann*Zimmerin)

«Betriebshandbücher [sind] teilweise in anderen Sprachen verfasst.» (Berufsbildner*in)

«Verständnis von Tools/Programmen, die in Englisch geführt werden.» (Berufsbildner*in)

3.2.2 Setzen Lernende an ihrem Arbeitsplatz Vermittlungs- und Übersetzungskompetenzen ein?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Frage 20.3 im Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 48 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Vermittlung* (Phase 1)
- 9 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Vermittlung* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

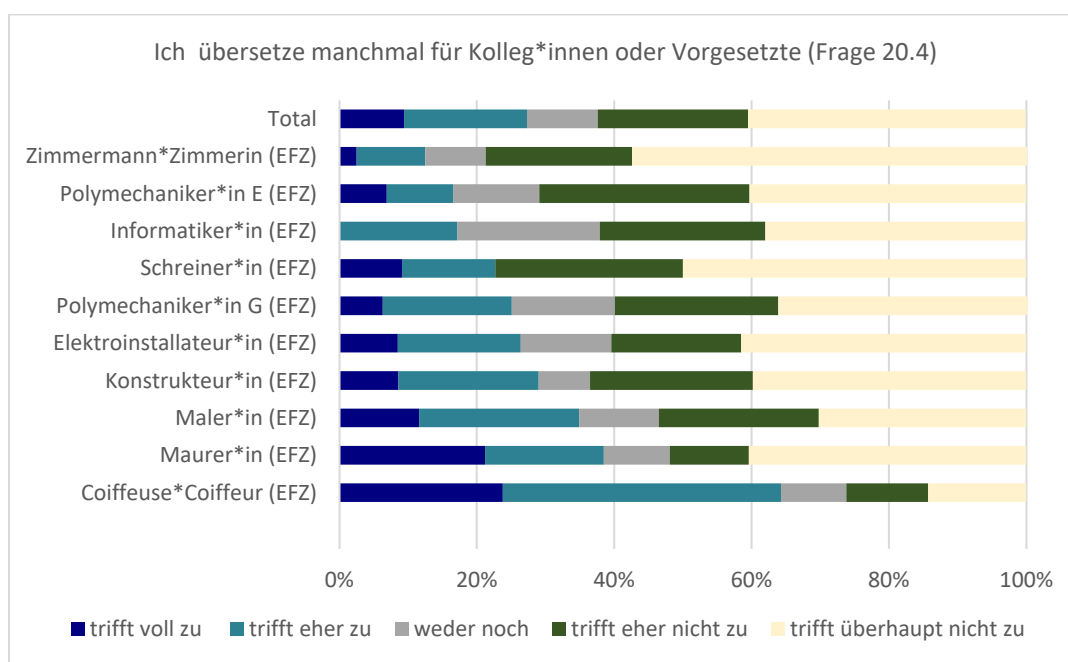
Kurzantwort: Lernende leisten sprachliche Vermittlungsarbeit zwischen Menschen unterschiedlicher Sprachen. In manchen Berufen scheint dies zur beruflichen Normalität zu gehören, bei anderen weniger oder gar nicht. Solche Vermittlungsarbeit besteht vor allem aus mündlichen Übersetzungen und der Unterstützung im Bereich Verständnis und Inklusion, entweder innerhalb einer Sprache oder zwischen Sprachen. Diese Tätigkeit wird einerseits mit professionellem Verhalten, und andererseits auch mit möglichem Stress verbunden.

Sprachen scheinen laut unseren Ergebnissen eine kognitive und soziale Funktion zu haben, indem Verständnis gemeinsam mit anderen, durch eine oder mehrere Sprachen generiert wird.

Wir haben in unserem Fragebogen für Lernende Fragen zum **Übersetzen bei der Arbeit** gestellt, und haben zusätzlich relevante Kommentare erhalten, die Aufschluss darüber geben, wie Lernende ihre Sprachen anwenden, um **zwischen Menschen mit unterschiedlichen Sprachen zu vermitteln**. Dies bedingt jedoch, dass eine Person helfen *will*.

Im Fragebogen sind **27 % der Lernenden der Meinung, dass es voll/eher zutrifft, dass sie an der Arbeit manchmal für Kolleg*innen oder Vorgesetzte übersetzen** (siehe Grafik 8). Dieser Anteil ist mit 64 % bei Coiffeusen*Coiffeuren am grössten, was vielleicht darauf zurückzuführen ist, dass die Kommunikation mit der Kundschaft in dieser Berufsgruppe ein wichtiger Teil der Arbeit ist. Es finden jedoch auch Maurer*innen (39 %), dass die Aussage voll/eher zutrifft, allerdings mit einem beachtlich kleineren Anteil. Erstaunlicherweise geben nur 17 % der Informatiker*innen und 17 % der Polymechniker*innen (E) an, im Lehrbetrieb zu übersetzen, obwohl fast 80 % dieser Gruppe angeben, dass zusätzliche Sprachen ein Pluspunkt in ihrem Betrieb sind. Von den Zimmerleuten sind 13 % und von den Schreiner*innen 23 % der Meinung, dass dies Aussage voll/eher zutrifft, obwohl nur 8 % der Letzteren angeben, bei der Arbeit andere Sprachen zu hören und 10 % solche auch zu sprechen.

Grafik 8: Übersetzungstätigkeit von Lernenden im Betrieb



Es kann sein, dass der Begriff *übersetzen* von den Berufsgruppen unterschiedlich interpretiert wird, und Coiffeusen*Coiffeure sowie Maurer*innen eher ans mündliche Übersetzen oder Vermitteln gedacht haben und andere Berufsgruppen vielleicht eher an formale schriftliche Übersetzungen.

Unsere thematische Analyse zeigt zudem auf, dass Lernende auf unterschiedliche Weise **sprachliche Vermittlungsarbeit** leisten. Lernende machen vor allem von ihren mündlichen Sprachkompetenzen Gebrauch, um **anderen zu helfen** und um **zu übersetzen**. Sie vermitteln dabei **innerhalb einer Sprache** (durch Erklärungen) und auch **zwischen Sprachen** sowie **mit Gesten**. Wichtig scheint, dass es für einige Lernende selbstverständlich ist zu vermitteln. Das heisst, sie **sind bereit solche Vermittlungsarbeit zu leisten** oder beschreiben dies sogar als professionelles Verhalten. Dieser Wille zur Vermittlung scheint mit ideologischen Faktoren zusammenzuhängen, wie wir in Kapitel 4 erläutern. Lernende verbinden entsprechende Sprachwechsel aber auch mit potenziellem **Stress**. Bei Diskussionen mit Berufsbildner*innen in der Phase 2 wird bestätigt, dass die guten Englischkenntnisse der Lernenden sehr geschätzt und gezielt eingesetzt werden. Es wird auch angemerkt, dass Lernende einander mit Hilfe von **Englisch als Lingua Franca** unterstützen, wenn die Deutschkenntnisse eines*einer Lernenden nicht ausreichend sind. Diese Vermittlung mit Englisch als Lingua Franca wird auch in Bezug auf die Kommunikation mit Kund*innen in gewerblich-industriellen Betrieben erwähnt.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie Lernende an ihrem Arbeitsplatz Übersetzungs-, Mediations- und Vermittlungskompetenzen einsetzen.

Lernende helfen mit ihren Sprachen

«Mein Fachvorgesetzter (40) schätzt meine Englischkenntnisse sehr. Ich kann mich zum Teil besser mit Kunden unterhalten als er. Er fragt auch viel Grammatik nach, wenn er etwas lernen möchte.» (Konstrukteur*in)

«Wenn jemand kein Deutsch spricht, kann ich ihm helfen.» (Maurer*in)

«Der Polier [der Italienisch sprechen konnte] hat einen Unfall gehabt. Dann ist ein Schweizer Polier in unsere [italienischsprechende] Gruppe gekommen. Für diesen Polier habe ich ein bisschen übersetzen müssen.» (Maurer*in)

Mündliches Übersetzen im Betrieb

«Also es stand im Internet, also der Text. Und ich habe einfach mündlich [von Englisch auf Deutsch] übersetzt. [...] Für eine Person im Verkauf.» (Informatiker*in)

«Und beim Arbeiten habe ich einmal Spanisch und einmal Italienisch übersetzen müssen.» (Konstrukteur*in)

«Zum Beispiel wenn Fremde kommen oder so. Es gibt ein paar in Liechtenstein, die nur Englisch können und dann muss ich manchmal Dolmetscher spielen.» (Schreiner*in)

«Wir haben jedoch Kunden, welche nur Englisch sprechen. Für diese muss ich jeweils übersetzen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Wenn man sie [Sprachen] versteht, kann man für Externe als Dolmetscher tätig sein.» (Polymechaniker*in Profil E)

Wille zu vermitteln

«Ich bin dann der Typ, der so gut wie möglich versucht, die Situation zu erklären. Auch ohne Grund gehe ich zu dieser Person und sage, weisst du, was gerade gewesen ist und erzähle den Witz weiter [der in einer anderen Sprache erzählt wurde], damit das wirklich nicht falsch überkommt. Ich bin so eine Person.» (Konstrukteur*in)

«Probleme gibt es ab und zu, dass sie [Kolleg*innen aus dem Fernen Osten] es einfach nicht verstehen und dann muss man es ihnen dann kurz erklären und dann läuft es schon.» (Konstrukteur*in)

«Ob ich es beim ersten Mal verstehe oder nochmals nachfragen muss, ist egal.» (Zimmerman*in)

«Man kann sich ja auch mit Händen und Füßen unterhalten! Es gibt immer einen Weg.» (Maler*in)

«Also es kommt darauf an, B., wenn der Mitarbeiter aus dem Kosovo ist oder aus Jugoslawien. Oder



wenn ein neuer Mitarbeiter Italiener ist. Er fängt neu an und normalerweise können diese Leute nicht Deutsch oder kein gutes Deutsch. Und um etwas zu verstehen und um zu kommunizieren, muss man z. B. Italienisch sprechen.» (Maurer*in)

«Auch um fähige Vorarbeiter heranzuziehen, die den Betriebsablauf kennen und ihn auch den vielen Mitarbeitern aus dem Ausland vermitteln können, um Schaden zu vermeiden.» (Berufsbildungsverantwortliche*r)

Stress

«Es kann zeitweise jemanden ein bisschen überstrapazieren, wenn ich jetzt z. B. mit zwei Personen (...) vom Bosnischen ins Englische hinüberdenken muss. Und jetzt kommt noch jemand vom Deutschen her und redet noch einmal irgendetwas, dann mischt sich alles ein bisschen durch. Dann ist es vielleicht für den Moment ein bisschen stressig.» (Konstrukteur*in)

Professionalität

«Da viele Mitarbeiterinnen von mir kein Englischunterricht hatten, können sie mit Kunden nicht gut kommunizieren und brauchen bei der Bedienung Hilfe mit dem Übersetzen, dies finde ich sehr unprofessionell.» (Coiffeuse*Coiffeur)

3.3 Soziale Interaktion, Arbeitsklima, Identität und Herausforderungen

Es ist bekannt, dass Sprachen auch für die soziale Interaktion am Arbeitsplatz eine Rolle spielen (Coray & Duchêne, 2017; Filliettaz, 2022). Unternehmen sind an Produktivität interessiert und erachten Konzepte wie Teamarbeit oder sozialen Zusammenhalt vor allem als Mittel zur Erreichung dieses Ziels. Die Bedeutung von Sprachbarrieren in diesem Zusammenhang wurde in der Management- und Wirtschaftsforschung (Alvesson & Kärreman, 2000) als zentrale, aber wenig beforschte Führungsherausforderung in mehrsprachigen Arbeitsumgebungen erkannt (Tenzer & Pudelko, 2015; Coray & Duchêne, 2017).

Entsprechende Literatur zeigt, dass sich **Mehrsprachigkeit positiv und negativ auf die Teamleistung** auswirken kann. Eine Minimierung der sprachlichen Ausgrenzung in Teams (z. B. durch den Einsatz von Tenzer und Pudelkos Strategien) wird mit verbesserter Sensibilisierung (die Menschen verstehen einander eher) und einem produktiveren Arbeitsklima verbunden, was wiederum die Motivation, das Vertrauen, die Zusammenarbeit, den Gruppenzusammenhalt, die Identifikation mit der Organisation, den Optimismus sowie die Risikobereitschaft unter Innovator*innen fördert (Tenzer & Pudelko, 2015).

Ausgrenzende Sprachpraktiken sind mit **negativen Auswirkungen auf die Leistung eines Teams** verbunden und können zu negativen Gefühlen führen, und zwar erstens durch verfahrensbedingte **Ungerechtigkeit** (wenn die in der Lingua Franca ausgedrückte Fachkompetenz als mangelhaft wahrgenommen wird, was zu einer als ungerecht empfundenen Beurteilung führen kann); zweitens durch die **soziale Identifizierung** der Teammitglieder (Ausgrenzung durch Sprachpraktiken kann zu einer Unzufriedenheit mit der Organisation oder der Gruppen führen, die auf einer wahrgenommenen Nicht-Zugehörigkeit und Respektlosigkeit beruht); und drittens durch die **Stimmung am Arbeitsplatz** (sprachliche Ausgrenzung kann zu Wut und Groll statt zu Zufriedenheit und Stolz führen) (Kulkarni & Sommer, 2015).

Zum übergeordneten Thema *Soziale Interaktion, Arbeitsklima, Identität und Herausforderungen* zeigen unsere Erkenntnisse auf, welche Rolle sprachliche Faktoren bezüglich Arbeitsklima, Zugehörigkeit, Identitäten und/oder soziale Ausschließungen in gewerblich-industriellen Berufsbildungen spielen können.

3.3.1 Welche Rolle spielen Sprachen in Bezug auf ein gutes Arbeitsklima?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 25 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Arbeitsklima* (Phase 1)
- 1 Kommentar (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Arbeitsklima* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Das Arbeitsklima kann einerseits durch eine gemeinsame Erstsprache, andererseits aber auch durch die Anwendung von mehreren Sprachen positiv beeinflusst werden. Die Grundlage für ein gutes Arbeitsklima in einem mehrsprachigen Kontext scheinen Respekt und Interesse für die Sprachen und Kulturen der anderen zu sein. Dabei wird Mehrsprachigkeit mit Integration, kulturellem Lernen und Verständnis verbunden.



Laut unseren Ergebnissen scheinen Sprachen in Bezug auf ein gutes Arbeitsklima eine soziale und emotionale Rolle zu spielen. Lernende erwähnen in den Kommentaren, die wir dem Thema Arbeitsklima zuordnen, dass **eine gemeinsame Sprache oder ein gemeinsamer Dialekt dem Arbeitsklima zuträglich** ist, da alle einander verstehen können und sich zugehörig fühlen. Das heisst, dass die einheitliche Verwendung einer gemeinsamen Erstsprache, zum Beispiel Schweizerdeutsch oder Italienisch, mit Wohlbefinden in Zusammenhang gebracht wird. Es kann aber auch **in einem mehrsprachigen Team ein gutes Arbeitsklima herrschen**, da sich die Befragten gemäss unseren Ergebnissen nicht in jedem Fall ausgeschlossen fühlen, wenn Sprachen verwendet werden, die sie nicht verstehen. Als Grundlage für ein gutes Arbeitsklima in einem mehrsprachigen Team scheint jedoch **Respekt für andere Sprachen eine Bedingung** zu sein. Zudem werden Sprachen generell als **Schlüssel zu anderen Kulturen** beschrieben.

In Diskussionen der Phase 2 in den Betrieben bestätigen Berufsbildner*innen zudem, dass sie durch das **Interesse an der Herkunftssprache** der Lernenden eine respektvolle und motivierende Arbeitsumgebung schaffen können.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche Rolle Sprachen in Bezug auf ein gutes Arbeitsklima spielen.

Eigene Erstsprache (intra-lingual) benützen trägt zum Wohlbefinden bei

«Mundart, jeder spricht sie bei uns und jeder versteht sie. Es ist einfach angenehm, wenn man so reden kann, wie einem der Mund gewachsen ist.» (Konstrukteur*in)

«Und wir haben nur Italienisch [Familiensprache] geredet an diesem Tag. Und es ist extrem lustig gewesen und ich habe mich wirklich wohl gefühlt.» (Konstrukteur*in)

«Unter Türken fühlt es sich gut an Türkisch reden zu können, da die Emotionen erkennbarer sind.» (Informatiker*in)

[Ich bin zufrieden] «Da man sich mit der eigenen Sprache wohl fühlt.» (Maler*in)

Mehrsprachige (cross-linguale) Kommunikation hat einen positiven Einfluss

«Und die [mehrsprachigen Mitarbeiter*innen] beeinflussen das Klima schon krass. Weil ich komme rein, die lachen und singen in ihrer Sprache ein bisschen. Und erklären mir dann, was es heisst. Sie kommen, um zu reden und versuchen jemandem, ein bisschen ihren Akzent beizubringen. [...] Ja, es beeinflusst positiv.» (Konstrukteur*in)

«Es macht Spass, wenn man sich z. B. als Albaner mit einem Italiener auf Italienisch unterhält.» (Maurer*in)

«Dann macht es bei mir direkt Klick, hey Serbien und ich aus Bosnien. Wir sprechen das Gleiche, vielleicht kann ich mal zehn Minuten hier hinstehen und probieren, ihm das zu erklären.» (Konstrukteur*in)

Respekt für andere Sprachen

«Es ist wichtig Respekt zu zeigen und immer ein offenes Ohr zu haben.» (Konstrukteur*in)

«Bei der Arbeit habe ich viele, die Interesse an meiner Sprache haben. Dann fragen sie immer die ganze Zeit, ja sag mir mal, was das heisst. Dann zeigen Sie mir Lieder auf Arabisch und sagen, komm, übersetz das mal.» (Konstrukteur*in)

Mehrsprachigkeit unterstützt Beziehungen zu Menschen und Kulturen

«Also diese Sprachen sind für mich wie ein Schlüssel. Wenn man z. B. mehr Sprachen kann, hat man mehr Chancen oder Möglichkeiten, um zu kommunizieren und für die Integration.» (Maurer*in)

«Je mehr Sprachen man beherrscht, umso besser kann man sich mit Menschen verständigen und neue Freundschaften schliessen.» (Metallbauer*in)

«Durch die Fähigkeit viele Sprachen zu können, denke ich, kann man sich oder seine Meinung besser ausdrücken. Man kann sich mit Menschen austauschen, die aus einer anderen Kultur kommen.» (Konstrukteur*in)

«Ich finde gut, wenn man andere Sprachen sprechen kann. Es ist eine grosse Chance, andere Welten und Kulturen kennenzulernen.» (Maurer*in)

3.3.2 Welche Rolle spielen Sprachen in ausgrenzenden Praktiken am Arbeitsplatz?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

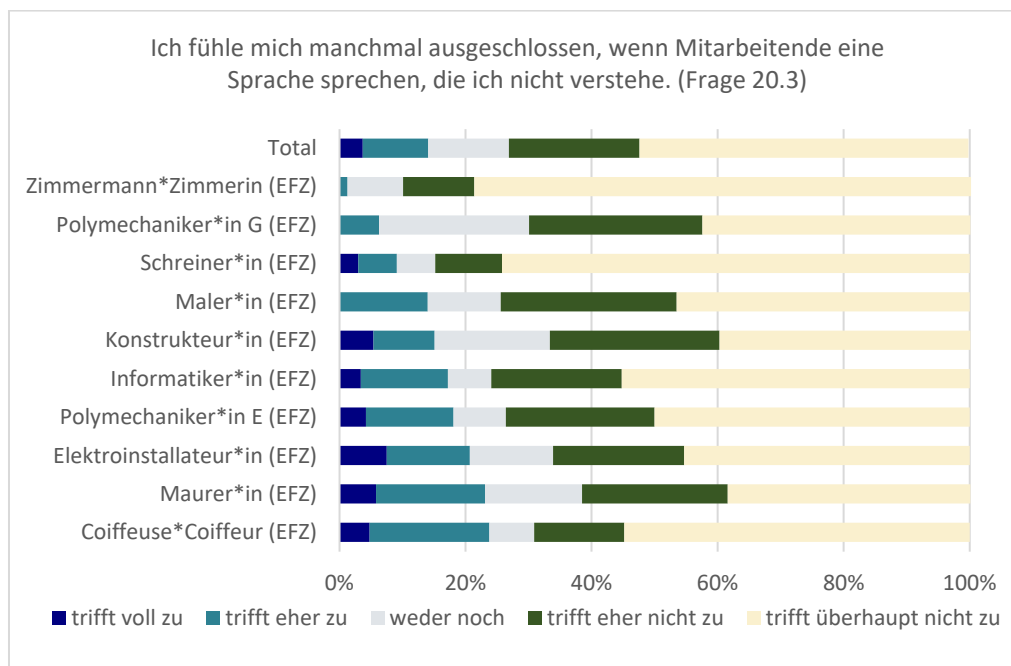
- Frage 20.3 und 20.5 aus dem Fragebogen für Lernende (Phase 1)
- 80 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Herausforderungen* (Phase 1)
- 9 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Herausforderungen* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: In unserer Fallstudie fühlen sich Lernende manchmal bei der Arbeit sprachlich ausgeschlossen und sie nehmen auch ausschliessendes sprachliches Verhalten wahr. Dies kann in Form von praktischen Kommunikationsproblemen geschehen sowie durch bewussten oder unbewussten Gebrauch von Sprachen, die von anderen nicht verstanden werden. Solches Verhalten wird mit Missverständnissen assoziiert sowie als unhöflich oder aber auch als Bedrohung wahrgenommen.

Da wir wissen, dass der Sprachgebrauch und/oder Sprachbarrieren auch negative Auswirkungen haben können, enthielt unser Fragebogen auch Fragen **zum Gefühl des Ausgeschlossenenseins und zu ausgrenzendem Verhalten**.

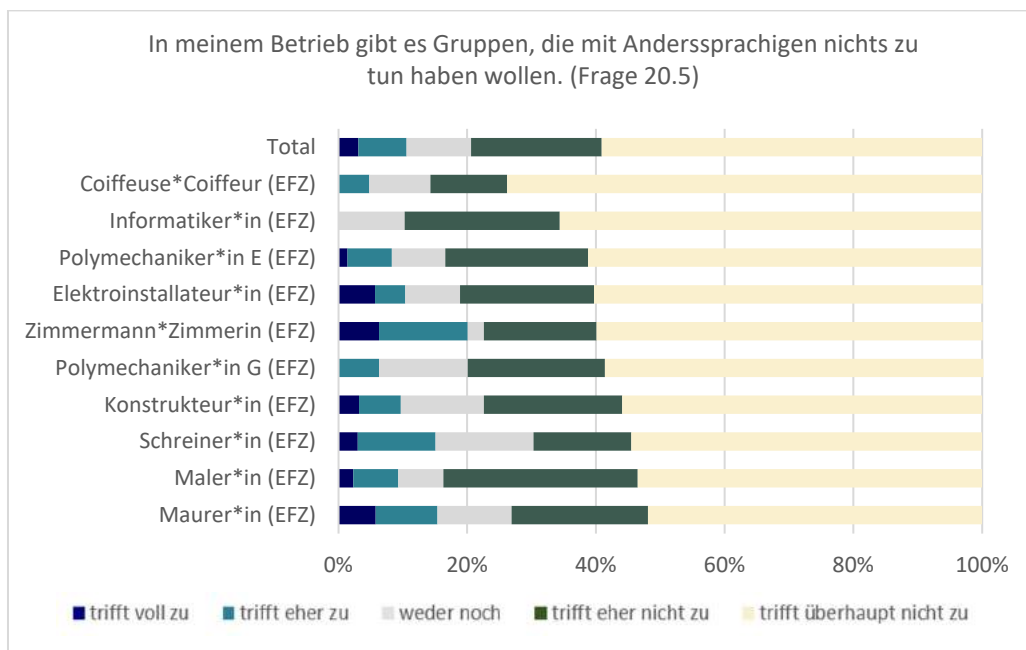
Zuerst haben wir gefragt, ob sich die Lernenden bei der Arbeit manchmal **aufgrund der Mehrsprachigkeit ausgeschlossen fühlen** (siehe Grafik 9). Insgesamt stimmen 14 % der Lernenden einer entsprechenden Aussage zu. Analog zu den Ergebnissen unter 3.1.2 und 3.1.3 finden wiederum nur 1,9 % der Zimmerleute, dass es voll/eher zutrifft, dass sie sich manchmal ausgeschlossen fühlen, wenn sie die Sprache der Kolleg*innen nicht verstehen. Auch hier sind es die Maurer*innen (23 %), die dieser Aussage in einem höheren Ausmass zustimmen. Es finden auch 24 % der Coiffeusen*Coiffeure, dass diese Aussage voll/eher zutrifft, wahrscheinlich weil Kund*innen Sprachen sprechen, die sie nicht verstehen. Während sich 14 % aller befragten Lernenden in mehrsprachigen Kontexten ausgegrenzt fühlen, ist **eine Mehrheit von 73 % der Meinung, dass die Aussage, dass sie sich manchmal ausgeschlossen fühlen, wenn Sprachen gesprochen werden, die sie nicht verstehen eher/überhaupt nicht zutrifft**.

Grafik 9: Gefühl des sprachlichen Ausgeschlossenenseins



Zweitens haben wir gefragt, in welchem Masse solch ausschliessendes Verhalten wahrgenommen wird. Unsere quantitative Auswertung zeigt auf, dass **ausschliessendes Gruppenverhalten nicht häufig, aber doch von einigen** wahrgenommen wird. Dabei trifft es für 11 % eher/voll zu, dass es bei ihrer Arbeit Gruppen gibt, die mit anderssprachigen Kolleg*innen nichts zu tun haben wollen (Grafik 10). Weiter, trifft es für 8 % der Befragten eher/voll zu, dass sie selbst nichts mit anderssprachigen Menschen zu tun haben wollen. Eine klare Mehrheit finden jedoch es trifft eher/überhaupt nicht zu, dass es Gruppen gibt (80 %), die nichts mit Anderssprachigen zu tun haben wollen, oder dass sie selbst (84 %) nichts mit Anderssprachigen zu tun haben wollen. Wir gehen daher davon aus, dass **die grosse Mehrheit Mehrsprachigkeit nicht als sozial problematisch wahrnimmt**. Angaben zu ausschliessendem Verhalten könnten mit Ausgrenzung von Sprachgruppen zu tun haben und müssen vermutlich, auch wenn nicht häufig erwähnt, ernst genommen werden. Die Forschung geht davon aus, dass bei ausschliessendem Verhalten zwischen sprachlichen Gruppen manchmal auch andere Faktoren wie Vorurteile eine Rolle spielen. Auf diesen Aspekt gehen wir im Kapitel 4 unseres Berichtes ein.

Grafik 10: Wahrnehmung von ausgrenzendem Verhalten



In den Kommentaren erwähnen Lernende, dass sie in mehrsprachigen Gruppen sprachbedingte Herausforderungen oder Probleme wahrnehmen, die einer effizienten Arbeitsausführung und einem guten Arbeitsklima eher abträglich sind. Erwähnt werden **Kommunikationsprobleme**, die zu Verständnisproblemen oder Missverständnissen führen und **eine effiziente Ausführung der Arbeit erschweren**, was von den Lernenden als mühsam beschrieben wird.

Es wird aber auch von **ausgrenzendem Sprachgebrauch** berichtet, der bewusst oder unbewusst stattfinden kann. Die thematische Analyse gewährt auch hier wieder einen etwas tieferen Einblick zu Sprachbarrieren und Ausgrenzung. Lernende beschreiben Situationen, in denen **bewusst oder unbewusst eine Sprache verwendet wird, die andere nicht verstehen, als unfreundlich, unhöflich und als unangenehm**. Das heisst, man fühlt sich in dieser beruflichen Situation potenziell ausgeschlossen und verunsichert. Die Zitate zeigen aber auch, dass Menschen, die diesen ausschliessenden Sprachgebrauch einsetzen, sich dieser ausschliessenden Wirkung manchmal auch bewusst sind, und diese Taktik möglicherweise absichtlich einsetzen, um Privatsphäre zu schaffen. Das Gefühl des Ausgeschlossenenseins wird auch in den informellen Diskussionen mit Lehrbetrieben geschildert, zum Beispiel in Kommunikationssituationen während Pausen und in Abteilungen, wo eine bestimmte Sprache vorherrscht.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche Rolle den Sprachen bei ausgrenzenden Praktiken am Arbeitsplatz zugeschrieben wird.

Praktische Kommunikationsprobleme und Missverständnisse

«Zwei [meiner Mitarbeiter] können fließend Deutsch, die anderen nicht [sie sprechen Italienisch]. Dadurch gibt es immer wieder Situationen, in denen man sich gegenseitig nicht versteht und das ist mühsam.» (Metallbauer*in)

«Wenn gewisse Kunden eine andere Sprache als Deutsch, Mundart oder Englisch sprechen, wird dies zu einem grossen Kommunikationsproblem.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Zu viele verschiedene Sprachen verwirren die Leute und machen die Kommunikation untereinander für alle schwieriger.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Missverständnisse können vermieden werden, wenn die Sprache einheitlich ist.» (Maurer*in)

Ausschliessendes Verhalten ist unhöflich oder eine Bedrohung

«Wenn man mit einer Kundin eine andere Sprache spricht und andere Kunden, die daneben sitzen, diese nicht verstehen, so ist es unfreundlich und unangenehm für die danebensitzende Kundin.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Man sollte immer die Sprache sprechen, die alle verstehen, weil sonst die andere Person, die einen nicht versteht, denkt, man redet schlecht über sie oder es ist etwas Geheimes. Das führt schlussendlich zu einem unwohl Gefühl.» (Schreiner*in)

«Weil es gewisse Typen von Menschen gibt, die gerne alles auf Deutsch hören möchten und sich angegriffen oder ausgeschlossen fühlen, wenn man eine andere Sprache in deren Gegenwart spricht.» (Konstrukteur*in)

Bewusstes oder unbewusstes ausgrenzendes Verhalten

«Die Leute um mich verstehen nicht immer meine Sprache, deshalb denken sie, man redet über sie.» (Maler*in)

Ich spreche mit meinem Kollegen manchmal Bosnisch «halt einfach mit dem Hintergedanken, dass man weiss, dass es nicht jeder versteht. Dass es vielleicht etwas Privates ist, worüber wir reden.» (Polymechaniker*in Profil G)

Sprachliche Konflikte auf der Sekundarstufe I

«Wenn viele die gleiche Sprache sprechen und nur einer diese Sprache nicht kann, und nicht kommunizieren kann, dann kommt es halt immer darauf an, ja, die wollen gegen ihn hetzen und er will auch gegen sie hetzen, vor allem, wenn der Egoismus kommt. [...] In der Schule hier am BZB [kommt das nicht vor], nein.» (Konstrukteur*in)

3.3.3 Welche Rolle spielt Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Identitäten?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 25 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Identität* (Phase 1)
- 2 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Identität* (Phase 2)

Kurzantwort: Lernende manifestieren unterschiedliche Identitäten in Bezug auf eine einzelne Sprache oder auf mehrere Sprachen. Mehrsprachigkeit wird z. B. mit Gefühlen wie Stolz verbunden und die Erstsprache (Mundart und Herkunftssprachen) mit Sich-Selbst-Sein-Können.

Die Kommentare zum Thema *Identität* zeigen, dass sich **einige Lernende als mehrsprachig und andere als einsprachig fühlen** – auch wenn sie in der Schule drei Sprachen gelernt haben. Das heisst, wir können in unserer Fallstudie mehrsprachige und einsprachig konstruierte Identitäten feststellen, wobei wir davon ausgehen, dass diese je nach Kontext variieren. Dazu kommt, dass Mehrsprachigkeit auch explizit mit Gefühlen wie **Stolz** verbunden wird. Die Erstsprache erlaubt auch die Dimension des **Sich-Selbst-Sein-Könnens**. Wir gehen davon aus, dass auch in dieser Stichprobe einige dieser Identitäten überlappen, wie zum Beispiel der Stolz, mehrsprachig zu sein und das Bedürfnis, eine bestimmte Identität in der eigenen Sprache auszudrücken. Hierzu müssen aber weitere Forschung tiefere Einsichten bieten.





Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche Rolle Sprachen bei der Entwicklung von Identitäten spielen.

Identifizierung über Mehrsprachigkeit

«Ich bin einfach mehrsprachig, also ich springe immer zwischen diesen drei Sprachen hin und her. Auch meine Gedanken im Kopf. Einmal ist es Englisch, einmal Deutsch, ab und zu wieder [meine Erstsprache, anonymisiert].» (Polymechaniker*in Profil G)

[Es bedeutet für mich,] «dass ich ein mehrsprachiger Typ bin». (Konstrukteur*in)

«Sprachen schaffen Identität, deshalb empfinde ich Ihre Arbeit auf soziologischer und sozialpsychologischer Ebene als äusserst wertvoll.» (Berufsfachschullehrperson)

Identifizierung über eine bestimmte Sprache

«Kein Interesse, ich spreche, wie mir der Schnabel gewachsen ist.» (Schreiner*in)

Meine Muttersprache «ist für mich die wichtigste Sprache, die ich kann. Weil es ist, was ich bin. (...) und es ist einfach Ich.» (Schreiner*in)

Die Muttersprache «ist einfach wie ein Teil von mir. Also ich bin einfach stolz darauf.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Stolz auf die Sprachkenntnisse

«Am Schluss ist man stolz auf sich, wenn man eine neue Sprache kann.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich habe schon ein paarmal gemerkt, wenn ich anfangs, Englisch zu sprechen, und dann den Hörer auflege, dann sehe ich so ein Kopfnicken von allen Projektleitern. Es ist so ein Grossraumbüro, so in dem Sinn, boah, der hat es drauf.» (Konstrukteur*in)

«Also ich finde es sehr cool, wenn man immer alles verstehen kann. Egal, woher die Person kommt, man versteht es. Deswegen finde ich es cool, wenn man mehrere Sprachen kann.» (Konstrukteur*in)

Sich selber sein können

«Unter Türken fühlt es sich gut an Türkisch reden zu können, da die Emotionen erkennbarer sind.» (Informatiker*in)

[Ich bin zufrieden] «Da man sich mit der eigenen Sprache wohl fühlt.» (Maler*in)

4 Einstellungen

Menschen haben **unterschiedliche ideologische** Ansichten, **wie Sprachen in der Gesellschaft organisiert sein sollten** (Stolle, 2013). Abhängig von der Sozialisation und dem daraus resultierenden Normensystem, können Menschen die sprachliche Vielfalt, die auch in der Bildung anzutreffen ist, begrüßen, während andere dies als Bedrohung für das Lernen und die Gesellschaft im Allgemeinen sehen (Baker, 2006). **Normen, Werte und Einstellungen gegenüber Sprachen sowie der Umgang einer Gesellschaft mit der Mehrsprachigkeit sind subjektiv und basieren oft auf weitverbreiteten Annahmen, was allgemein als selbstverständlich und normal gilt** (Meier & Smala, 2022).

In vielen Ländern Europas herrscht die historisch gewachsene und weit verbreitete Annahme vor, dass eine Nation idealerweise nur eine Sprache hat, und dass andere Sprachen nicht dazu gehören (Wright, 2004). Während Länder wie die Schweiz oder Belgien zeigen, dass eine Nation auch mit mehreren offiziellen Sprachen funktionieren kann, ist die regionale Identität doch oft mit nur einer Sprache verbunden. In den Regionen der Schweiz sind dies die vier Landessprachen, im Fürstentum Liechtenstein ist es Deutsch. **Die Vorstellung einer einsprachigen Region widerspricht jedoch oft der Realität, da die meisten Gesellschaften aus Menschen mit unterschiedlichen Sprachhintergründen** und Sprachlernbiografien bestehen und Identitäten situationsspezifisch über mehrere Sprachen konstruiert werden.

In diesem Kapitel zeigen wir auf, dass Mehrsprachigkeit als **verständnisstiftender Wert** angesehen werden kann sowohl im beruflichen wie auch im privaten Umfeld. Die Sprachen werden dabei **hierarchisch bewertet**, das heisst, dass einzelne Sprachen als nützlicher bewertet werden als andere. Einige Lernende in unserer Fallstudie zeigen sich **offen gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft, während andere eher skeptisch sind**.

4.1 Einstellungen zu persönlicher Mehrsprachigkeit

Sprachen werden oft mit **instrumentellen oder operativen Vorteilen** verbunden; zum Beispiel als praktisches Kommunikationswerkzeug, das die Erledigung einer Aufgabe erlaubt (Filliettaz, 2022). Sprachen werden aber auch als **soziale Ressource** beschrieben, die zwischenmenschliche Interaktion erleichtert (Angermueller & Glady, 2017; Filliettaz, 2022). Diesbezüglich öffnet Mehrsprachigkeit Zugang zu loseren und engeren sozialen Kontakten (Meier & Smala, 2022). Je nach Erfahrungen variieren jedoch Einstellungen zu einzelnen Sprachen (Meier & Smala, 2022) und sprachliche Ressourcen werden je nach Situation auch anders bewertet (Coste et al., 2009). In Bezug auf unsere Fallstudie galt unser Interesse vor allem den Einstellungen zum Wert verschiedener Sprachen in beruflichen und persönlichen Situationen. Die Teilnehmenden verbinden zusätzlich auch sprachliches Bewusstsein mit kognitiven Vorteilen, das in der Literatur auch als Mehrwert der Mehrsprachigkeit beschrieben wird (Kofler, Peyer & Barras, 2020).

Um festzustellen, wie Teilnehmende in unserer Studie die persönliche Mehrsprachigkeit in ihrer beruflichen und privaten Umgebung bewerten, stellten wir offene Fragen bezüglich Vorteile und Wichtigkeit von Sprachen.

4.1.1 Welche beruflichen Vorteile werden mit Mehrsprachigkeit verbunden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 87 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachen als Vorteil bei der Arbeit* (Phase 1)
- 19 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachen als Vorteil bei der Arbeit* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Grundsätzlich werden die Sprachkompetenzen von Lernenden mit vielfältigen beruflichen Vorteilen verbunden. Diese persönliche Mehrsprachigkeit wird einerseits mit Vorteilen für zukünftige Arbeitnehmende verbunden (Arbeitssuche, Auslandsaufenthalte, berufliche Zukunft) und andererseits auch von Betrieben als ein potenzieller Wert angesehen, und zwar in operativer (Problemlösung, Arbeitssicherheit, Schadensminimierung) und sozialer (Kund*innenkontakt, Integration) Hinsicht. Einige argumentieren, dass das Handwerk im Vordergrund steht und nicht die Sprachen.



Die Kommentare aus der thematischen Analyse ergeben, dass Sprachkompetenzen mit potenziellen Vorteilen im Beruf verbunden werden, und zwar in **praktischer (operativer) und sozialer Hinsicht**. In diesem Kapitel des Berichtes geht es um die potentiellen Vorteile von Sprachkompetenzen und weniger darum, wie diese tatsächlich von den Lernenden angewandt werden (dies wird im Kapitel 3 beschrieben). Die potentiellen Vorteile beziehen sich auf **Vorteile für Arbeitnehmende**, und zwar für den Beruf im Allgemeinen, bei der Arbeitssuche, für Auslandsinsätze sowie für die berufliche Zukunft. Es werden auch **operative Vorteile für den Betrieb** genannt, sowie Vorteile bezüglich Arbeitssicherheit und Schadensminimierung. Bei den **sozialen Vorteilen für den Beruf** werden Sprachkompetenzen mit guten Kund*innenkontakten, Problemlösung und Integration verbunden. Bei Diskussionen mit Berufsleuten wird in einigen Berufen die Notwendigkeit von Sprachkenntnissen hervorgehoben, wenn Weiterbildungen oder eine Führungsposition angestrebt werden. Es gibt aber auch Stimmen aus der thematischen Analyse und aus informellen Rückmeldungen während der Dissemination, die das **Handwerk in den Vordergrund** rücken und Sprachen in den Hintergrund stellen.

Im Fragebogen und auch bei den informellen Diskussionen während der Dissemination in Phase 2 betrachten viele Lernende und Verantwortliche in der Berufsbildung **Sprachkompetenzen nicht nur im Zusammenhang mit der beruflichen Grundausbildung, sondern auch für das Privatleben sowie für die berufliche Entwicklung als einen Vorteil, und zwar in Bezug auf operative, soziale und kognitive Aspekte**.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche beruflichen Vorteile mit persönlicher Mehrsprachigkeit verbunden werden.

Vorteile für Arbeitnehmende

«Es ist nützlich mehrere Sprachen zu kennen. Zudem sieht das gut aus auf eine Bewerbung.» (Informatiker*in)

In den Berufsausbildungen, mit denen ich zu tun habe, ist Englisch von Vorteil. Englisch «wird bei einem Praktikum im Ausland benötigt. Egal in welchem Land - Englisch ist der Türöffner.» (Berufsfachschullehrperson)

«Ich denke, wenn man Auslandsinsätze hat, wäre es sicher von Vorteil, wenn man auch andere Sprachen sprechen kann.» (Schreiner*in)

«In einer höheren Position, denke ich, ist es von Vorteil, wenn man mehrere Sprachen kann.» (Konstrukteur*in)

«Wenn man mehrere Sprachen gut beherrscht, ist das ein wesentlicher Vorteil, auch in der späteren Laufbahn. Heutzutage braucht man in fast allen Berufen mehrere Sprachen.» (Informatiker*in)

Problemlösungen

«Sobald es grössere Verständigungsprobleme gibt, sollte man diese fair lösen, jedoch nicht ausschliesslich Deutsch akzeptieren.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Mit diesen Sprachen [kann ich Probleme lösen], falls es mal zu schwierigen Situationen kommt.» (Konstrukteur*in)

Arbeitssicherheit, Schadensbegrenzung

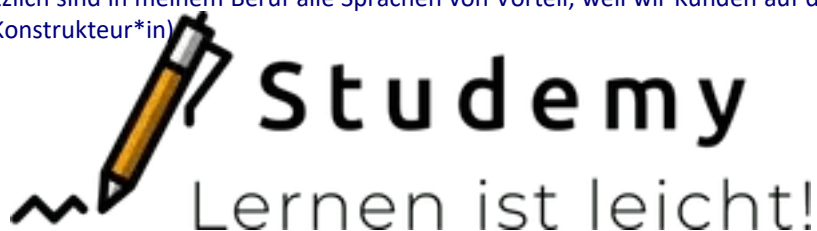
«Deutsch, Englisch [sind bei den Berufsausbildungen, mit denen ich zu tun habe, wichtig] zum Beispiel Markierungen auf Verpackungen, Vorsichtsmassnahmen, ...» (Berufsbildner*in)

«Ich finde dieses Projekt sehr wichtig (...) auch um Schäden zu vermeiden. Ich habe selbst im Ausland erlebt, welche Schäden entstehen können, wenn der Arbeitsauftrag nicht verständlich überbracht wird.» (Berufsbildungsverantwortliche*r)

Kundenkontakte

«Mehr Sprachen – mehr Kunden.» (Maler*in)

«Grundsätzlich sind in meinem Beruf alle Sprachen von Vorteil, weil wir Kunden auf der ganzen Welt haben.» (Konstrukteur*in)



«Ich finde das sehr vorteilhaft, dass wenn man verschiedene Sprachen kann, weil, wenn Kunden kommen, die fast kein Deutsch können, ist es für sie auch angenehmer, wenn sie eine vertraute Sprache hören.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Es ist «wichtig auch mit Kunden von anderen Ländern [durch Sprachen] den Wohlfühlfaktor zu erhöhen.» (Konstrukteur*in)

Integration

Mehrsprachige Lernende «können zur Integration von ausländischen Kollegen, die noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse in der Landessprache verfügen, beitragen.» (Betriebsverter*in)

Das Handwerk zählt – nicht die Sprachen

«Wir sind in einem Beruf, in dem das Handwerk im Vordergrund steht und nicht wie man miteinander kommuniziert.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Auf dem Bau wird man nicht nach der Sprache bewertet, sondern wie man abreitet!» (Maler*in)

4.1.2 Welche persönlichen Vorteile werden mit Mehrsprachigkeit verbunden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 210 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachen als Vorteil im Leben* (Phase 1)
- 12 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachen als Vorteil im Leben* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass unter den Teilnehmenden sprachliche Ressourcen auch im privaten Bereich als Vorteil angesehen werden. Mehrsprachigkeit wird als Ressource für das Leben in der Gesellschaft wahrgenommen und mit sozialen Vorteilen (z. B. Beziehungen mit Familie, Freund*innen und Bekannten im In- und Ausland) und operativen Vorteilen (z. B. Reisen, Zugang zu Unterhaltungsmedien) verbunden.

Bei der Umfrage mit den Lernenden und auch bei den informellen Diskussionen mit Berufsleuten und Berufsbildner*innen gab es viele Kommentare und Aussagen zu **sozialen und operativen Vorteilen** von persönlicher Mehrsprachigkeit. Bei den sozialen Vorteilen geht es um die **Erhaltung und den Aufbau von Beziehungen mit engeren Kontakten**, wie Familienmitgliedern und Freundschaften sowie um soziale Beziehungen **von loseren Kontakten**, indem man durch Sprachkompetenzen neue Menschen kennenlernen kann, und zwar lokal wie auch international. Die operativen Vorteile betreffen z. B die Organisation und Durchführung von privaten **Reisen** und den **Zugang zu Informationen und Unterhaltung**.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche persönlichen Vorteile mit Mehrsprachigkeit verbunden werden.

Generelle persönliche Vorteile

«Also man kann ja eigentlich sagen, dass jede Sprache, die man mehr hat, immer ein Vorteil ist. Dann kannst du dir selber besser helfen.» (Konstrukteur*in)

«Meiner Meinung nach ist das Lernen von Sprachen ein wundervolles Mittel, um im privaten, sowie im beruflichen Leben Erfolg zu haben.» (Polymechaniker*in Profil E)

Familie und Freundschaften

«Mit meinen Eltern rede ich nur Portugiesisch, da sie sehr schlecht Deutsch verstehen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich spreche mit meinen Freunden gerne ihre Sprache z. B. Albanisch, Kroatisch, Italienisch etc. So kann ich einzelne Wörter in anderen Sprachen sprechen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich habe mehrere Freunde aus England, deshalb spreche ich oft viel Englisch.» (Elektroinstallateur*in)

Kommunikation mit Menschen im In- und Ausland

«Ich finde es eine gute Sache neue Sprachen zu lernen, um mit Ausländern kommunizieren zu können.» (Maurer*in)

«Englisch finde ich ganz wichtig, damit man sich weltweit unterhalten kann.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich finde es wichtig, mehrere Sprachen anwenden zu können, denn dies erleichtert die Kommunikation mit meinen Mitmenschen enorm und bringt mir zudem nur Vorteile.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich persönlich finde, dass es in der heutigen multikulturellen Welt wichtig ist, ein gewisses Sprachenrepertoire zu besitzen. Es ermöglicht ein grösseres Spektrum an Sozialkontakten.» (Schreiner*in)

Freizeitbeschäftigungen

«Ich schaue halt auf Englisch Filme oder Spiele auf Englisch.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Und wenn ich irgendwelche Medien konsumiere im Internet, dann ist es hauptsächlich auf Englisch. Aber es hat auch immer wieder spannendes Zeugs [in meiner Erstsprache, anonymisiert], dann wieder auf Deutsch und dann bin ich immer unterwegs in diesen Sprachen. Und ich würde nie auf diese verzichten.» (Polymechaniker*in Profil G)

Private Reisen

«Möchte gerne die Welt sehen und daher muss ich mehrere Sprachen können.» (Polymechaniker*in Profil G)

«Ich finde es [Sprachen] sehr wichtig für den Verstand und das weitere Leben.» (Maler*in)

Ehrenamtliche Tätigkeit

«Ich bin seit ein paar Jahren bei einer Organisation, [...] die sorgen, dass die leider weniger glücklichen Länder auf der Welt von Nepal bis Tansania in Afrika, sauberes Wasser im Haus haben. Und seit ein paar Jahren bin ich dort dabei. [...] Und du musst einfach Englisch können, damit du dort überhaupt mitmachen kannst. Du kannst nicht erwarten, dass die Deutsch oder etwas können.» (Konstrukteur*in)

4.1.3 Werden andere Vorteile mit Mehrsprachigkeit verbunden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 38 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachen als kognitiver Vorteil* (Phase 1)
- 3 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachen als kognitiver Vorteil* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Neben operativen und sozialen Vorteilen, findet sich auch die Einstellung, dass Mehrsprachigkeit mit sprachlichem Bewusstsein zusammenhängt. Diesbezüglich wird Mehrsprachigkeit als kognitiver Vorteil angesehen, der das (kritische) Denken und Lernen (flexible und mehrsprachige Lernansätze) unterstützt, kulturelles Verständnis fördert und eine Text- und Informationserschliessung durch einen mehrsprachigen Ansatz ermöglicht.

In den Kommentaren wird ein durch Mehrsprachigkeit geprägtes sprachliches Bewusstsein als **Vorteil beim (kritischen) Denken und Lernen** wahrgenommen, und zwar in Bezug auf das Lernen im Allgemeinen, auf das Sprachenlernen, die Flexibilität sowie für den Zugang zu religiösen Texten. Sie wird auch mit **klarer und verständnisstiftender Kommunikation** verbunden. Lernende sind der Ansicht, dass durch die Verwendung mehrerer Sprachen Verständnis eines Texts geschaffen werden kann (auch **Translanguaging** genannt). Weiter wird persönliche Mehrsprachigkeit als Vorteil bezeichnet, um **kulturelles Verständnis** aufzubauen und Weltoffenheit zu entwickeln. Das heisst, diese Teilnehmende beurteilen die Mehrsprachigkeit als etwas Positives, und sie sind gegenüber anderen Sprachen und Kulturen offen eingestellt.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche anderen Vorteile mit persönlicher Mehrsprachigkeit verbunden werden.

Sprachliches Bewusstsein

«Es ist interessant, wie sich die Sprachen unterscheiden und auch wie sie manchmal Zusammenhänge haben.» (Polymechaniker*in Profil G)

«Durch das Erlernen anderer Sprachen, bereichert man die eigene Fähigkeit zu denken, da man Zugriff auf verschiedene Sprachmuster und Wörter hat.» (Konstrukteur*in)

«Also wenn mir z. B. ein Wort auf Deutsch nicht einfällt, gibt es manchmal die Vergleiche im Englischen oder im Albanischen, wo ich dann einen Zusammenhang sehen kann, und dann fällt es mir dann irgendwann wieder ein. Oder wenn ich es dann mal auf die andere Sprache ausspreche, dann merken die Leute, es könnte das und das sein. Und so etwas ist dann schon von Vorteil.» (Konstrukteur*in)

Klare Kommunikation und Informationsaustausch

«Durch die Fähigkeit viele Sprachen zu können, denke ich, kann man sich oder seine Meinung besser ausdrücken.» (Konstrukteur*in)

«Italienisch und Portugiesisch [sind von Vorteil] für die richtige Kommunikation.» (Mauer*in)

«Man versteht mehr, wenn man mehrere Sprachen beherrscht.» (Mauer*in)

Kulturelles Verständnis

«Ich finde gut, wenn man andere Sprachen sprechen kann. Es ist eine grosse Chance, andere Welten und Kulturen kennenzulernen.» (Mauer*in)

«Ich finde, durch das Lernen einer Fremdsprache erfährt man sehr viel mehr über das Land und die Kultur eines Landes, da eine Sprache auch immer eine Abbildung der Kultur ist.» (Informatiker*in)

4.1.4 Welche Sprachen werden als nützlich bewertet?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 70 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachhierarchien* (Phase 1)
- 78 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachhierarchien* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Es gibt unterschiedliche Einstellungen zu einzelnen Sprachen. Die lokalen Umgangssprachen (Deutsch und Mundarten) werden von fast allen als wichtig für das Leben in der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein bezeichnet. Einige erachten vor allem Deutsch und Englisch als wichtig, aber auch andere Sprachen werden als wertvoll für den Beruf wahrgenommen. Die Wichtigkeit der Sprachen wird jedoch hierarchisch eingeteilt. So werden Deutsch und Englisch als nützlicher eingeschätzt als andere Landessprachen oder migrationsbedingte Sprachen.

Die Sprachen im Repertoire der Lernenden haben nicht alle denselben Stellenwert. Die Teilnehmenden nehmen eine **Sprachenhierarchie wahr, in der Sprachen nach Nutzen kategorisiert werden. Deutsch und lokale Mundarten** – die lokalen Umgangssprachen in unserer Fallstudie – werden klar als nützlich für ein Leben in der Deutschschweiz bezeichnet. Es folgen **Englisch** und **weitere Sprachen**, deren Kenntnisse als Vorteil im Beruf beurteilt werden. Die anderen als nützlich eingestuft Sprachen beinhalten Französisch, Italienisch und Sprachen, die Lernende aufgrund von Migrationsbiografien mitbringen.

Manchmal wird auch Mundart oder Deutsch als einzig relevante nationale Sprache beschrieben. **Englischkenntnisse werden in international tätigen Firmen** in internen und externen Situationen als Vorteil angesehen. In der Phase 2 unterstreichen auch die Berufsleute den hohen Stellenwert von Deutsch. Sie bestätigen zudem, dass in international tätigen Firmen vor allem Englisch eine hohe Priorität zugeschrieben wird.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche Sprachen als nützlich bewertet werden.

Deutsch für das Leben in der (Deutsch-) Schweiz

«Deutsch ist z.B. eine Sprache, die wir in der Schweiz sprechen und es ist von Vorteil, wenn man diese beherrscht.» (Maurer*in)

«Deutsch [ist wichtig], weil es die Landessprache ist und viele ansässige Mitarbeiter angestellt sind.» (Berufsbildner*in)

«Die Hauptsprache in der Schweiz ist nun mal Deutsch/Mundart.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Für die Fremden, für die Ausländer, die hierherkommen finde ich es wichtig, dass sie die Landessprache lernen. Das ist Priorität.» (Maurer*in)

Deutsch und Englisch für den Beruf

«Deutsch als Landessprache [ist von Vorteil]. Englisch von Vorteil für internationale Projekte und Arbeitsanweisungen.» (Berufsbildner*in)

«Englisch ist immer gut, aber andere Sprachen brauchen wir selten.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Also ich würde sagen nur Englisch, in unserem Bereich ist es definitiv Englisch, was ein grosser Vorteil ist.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Englisch finde ich ganz wichtig, damit man sich weltweit unterhalten kann.» (Elektroinstallateur*in)

Andere Sprachen für den Beruf

«Am wichtigsten, finde ich, sind Mundart und Hochdeutsch. Jedoch sind beispielsweise Englisch und Italienisch auch sehr nützlich.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Von Vorteil sind «Deutsch – Standort. Englisch - Internationale Firma. Französisch - Schweizer Firma.» (Berufsbildner*in)

Von Vorteil sind «Englisch, da Konzernsprache. Französisch, Kontakte zu Lieferanten, Landessprache der Schweiz.» (Berufsbildner*in)

Von Vorteil sind «Englisch, Russisch, Polnisch: wegen der Geschäftsbeziehungen der Ausbildungsbetriebe international und nach Osteuropa.» (Berufsfachschullehrer*in, Berufsbildner*in und Berufsberater*in)

Nützliche und wenige nützliche Sprachen

«Am wichtigsten ist Deutsch/Mundart und an zweiter Stelle ist Englisch.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Alle Sprachen können geschätzt werden, jedoch nicht alle werden einen Vorteil bei der Arbeit bieten.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Manche Sprachen haben keinen Nutzen und andere schon.» (Konstrukteur*in)

Man kann «nicht alle Sprachen gleich brauchen» (Polymechaniker*in Profil G)

«Es gibt natürlich Sprachen, welche mehr oder weniger geschätzt werden.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Es kommt auf die Sprache an. Deutsch, Englisch, Französisch, Slowakisch werden gerne gesehen andere Sprachen wie Bosnisch, Kurdisch, Albanisch eher weniger.» (Konstrukteur*in)

«Englisch ist ein 'nice to have' und alles andere, vor allem Bosnisch/Albanisch/Mazedonisch wird ungern gehört.» (Konstrukteur*in)

«Albanisch und jugoslawische Sprachen [werden] als negativ angesehen.» (Maler*in)

«Meist wird es von Kunden positiv empfunden, wenn man sich zumindest mit Englisch verständigen kann, was andersrum auch negativ empfunden wird von anderen Kunden, die Deutsch/Mundart sprechen können. Andere dagegen reagieren neutral darauf, weil man heute in einer Welt ist, wo alles erlaubt ist und auch alle die Sprache sprechen dürfen, die sie verstehen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

4.2 Wahrgenommene ideologische Einstellungen

Neben dem praktischen und sozialen Wert (siehe 4.1) wird Sprachen auch ein symbolischer und subjektiver – oder ideologischer – Wert zugeschrieben (Ricento, 2014). Aus der Forschung ist bekannt, dass es Menschen gibt, die **eine mehrsprachige Gesellschaft begrüßen oder akzeptieren**, während andere sich **eine einsprachige Gesellschaft wünschen** oder erwarten, dass in ihrer Umgebung alle die gleiche Sprache sprechen (Stolle, 2013). Sprachliche Normen und Einstellungen beeinflussen die Wahrnehmung von sozialem Status, Legitimität und Zugehörigkeit von Menschen, die unterschiedliche Sprachen mitbringen (Meier & Smala, 2022), die Art und Weise wie Sprachen bewertet werden sowie auch die Meinung, wie Sprachen am besten gelernt werden (Ortega, 2014).

Je nachdem wie Menschen über gesellschaftliche Zugehörigkeit denken, sind sie **eher offen für anderssprachige Menschen** in der Gesellschaft oder sehen diese **eher als Störfaktor** oder als Herausforderung (Stolle, 2013). Skeptische Einstellungen zu gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit können zu individuellen Ängsten und Ressentiments gegenüber Anderssprachigen führen (Tenzer & Pudelko, 2015). Solche Tendenzen stehen laut Tenzer und Pudelko (2015) **einem guten und produktiven Arbeitsklima im Wege**.

Coray und Duchêne (2017, S. 36) fassen zusammen, dass es bei ausgrenzenden Praktiken nicht in jedem Fall mangelhafte Sprachkompetenzen sind, die

«das Haupthindernis für den Jobzugang und die wirtschaftliche Integration darstellen, sondern dass andere Faktoren ebenso einflussreich sind, insbesondere die historischen Migrationshintergründe, die den Status der Migranten und ihrer Sprache prägen, sowie die supranationalen, nationalen und unternehmerischen Sprachpolitiken und schliesslich auch die familiären und individuellen, meist pragmatischen sprachbezogenen Einschätzungen und Haltungen der Migranten selbst.»

Im Folgenden zeigen wir, dass die Befragten in unserer Studie **unterschiedliche Einstellungen** zu einer mehrsprachigen Gesellschaft oder zu mehrsprachigen Arbeitsplätzen haben. Diese umfassen **Offenheit** sowie eher **skeptische und mit Vorurteilen verbundene Haltungen**, was die Arbeitsintegration einerseits fördern und andererseits hindern kann.

4.2.1 Sind Lernende offen gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 11 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Inklusive Einstellungen* (Phase 1)
- 1 Kommentar (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Inklusive Einstellungen* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Es kommen mit Offenheit verbundene Einstellungen vor, die auf der Haltung beruhen, dass alle sprachlich einbezogen werden sollen und dass man anderen mit Respekt und Toleranz und ohne böse Absicht begegnet. Diese werden auch mit einem harmonischen Miteinander verbunden. Einige Betriebe begrüßen Mehrsprachigkeit als potenziellen Wert, und argumentieren, dass das Erlernen der Lokalsprache während der beruflichen Grundbildung stattfinden kann.

Ein wichtiger Faktor in mehrsprachigen Teams ist der grundsätzliche Wille, einander verstehen zu *wollen* und Inklusion zu fördern. Wir haben in den Kommentaren auch mit Offenheit verbundene Einstellungen festgestellt, die wir als eine Voraussetzung für den Willen zum Vermitteln verstehen. Es wird auch für **respektvollen, fairen und toleranten Umgang** in mehrsprachigen Situationen plädiert. Bei den Diskussionen in der Phase 2 der Fallstudie erwähnen Berufsleute aus der Praxis, dass sie in ihren Betrieben Lernende mit anderen Muttersprachen **beim Deutschlernen unterstützen**, vor allem im Bereich Fachsprache. Es gibt auch **Betriebe, die Mehrsprachigkeit begrüßen** und als Humankapital ansehen. Diese beabsichtigen, die vorhandenen Sprachkenntnisse der Angestellten systematisch zu erfassen, damit diese Ressourcen bei Bedarf zielgerichtet und nutzbringend eingesetzt werden können.





Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren eine offene Haltung gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft.

Bewusstsein für sprachliche Inklusion

«Es soll so gesprochen werden, dass jeder weiss, was Sache ist.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Verschieden Sprachen zu verwenden ist völlig in Ordnung, solange man es nicht in böser Absicht tut.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Solange man mit den anderen reden kann, ist alles gut.» (Maurer*in)

Respektvoller und fairer Umgang

«Es ist wichtig, Respekt zu zeigen und immer ein offenes Ohr zu haben.» (Konstrukteur*in)

«Ein Lehrbetrieb mit einem Team, das über Sprachkenntnisse verschiedener Sprachen verfügt, vermittelt u.a. demokratische Werte. Er zeigt sich wertschätzend gegenüber allen Menschen (mit- oder ohne Migrationsgeschichte), was eine Grundvoraussetzung eines harmonischen Miteinander (bzw. Arbeitsklimas) ist.» (Berufsfachlehrperson)

Toleranz Anderssprachigen gegenüber

«Ich denke, man sollte nicht erwarten, dass jeder perfekt Deutsch kann, weil es für manche Menschen schwierig ist, Deutsch zu reden.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Bei uns ist es so, dass es von Vorteil ist, gut Deutsch zu können, jedoch ist es kein Problem, wenn man dies nicht so gut beherrscht.» (Informatiker*in)

4.2.2 Sind Lernende skeptisch gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 83 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Exklusive Einstellungen* (Phase 1)

Kurzantwort: Einstellungen zu Sprachen können mit Vorurteilen behaftet sein. Von den Befragten wird festgehalten, dass Menschen aufgrund ihres Sprachhintergrunds diskriminiert werden. Lernende mit Migrationshintergrund nehmen wahr, dass ihre Erstsprachen manchmal als Bedrohung oder als unangenehm empfunden werden. Andererseits bringen Lernende nationalistische Einstellungen zum Ausdruck, indem sie nur die Lokalsprache Deutsch oder Mundart als legitim anerkennen.

Unsere thematische Analyse bestätigt, dass auch in unserer Fallstudie Einstellungen wahrgenommen werden, die eher weniger mit Sprache an sich zu tun haben als mit **Vorurteilen zwischen Bevölkerungsgruppen**, vor allem zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (siehe 3.3.2 betreffend ausgrenzende Sprachpraktiken). Wie in den meisten Gesellschaften in der globalisierten Welt, scheinen sich die einen durch die Anwesenheit bestimmter Gruppen und die Verwendung bestimmter Sprachen **bedroht zu fühlen oder es ist ihnen unangenehm**. Andere wiederum fühlen sich **nicht willkommen** und erfahren dies durch Beleidigungen, die mit Gruppencharakteristiken wie Nationalität, Herkunft und nichts mit der Persönlichkeit oder dem Handwerk zu tun haben. Solche Einstellungen werden **auch in der Berufsfachschule** wahrgenommen. Wir erkennen auch die Befürwortung von nationalistischen Sprachnormen unter den Lernenden. Das heisst, es werden Sprachen, die nicht Deutsch oder keine der Schweizer Landessprachen sind, und die Menschen, die diese sprechen, **als nicht zugehörig abgelehnt oder diskriminiert**. Es wird gefordert, dass «Auswärtige» die lokale Umgangssprache lernen. Unter den Teilnehmenden ist es unbestritten, dass das Erlernen der lokalen Umgangssprache (in unserer Fallstudie Deutsch und deutsche Dialekte) für eine berufliche Grundausbildung wichtig ist, aber wie unter 4.2.1 berichtet, sind einige einfülsamer als andere gegenüber denjenigen, die die Sprache lernen.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren eine skeptische Haltung gegenüber einer mehrsprachigen Gesellschaft.

Mehrsprachigkeit als Bedrohung

«Weil es gewisse Typen von Menschen gibt, die gerne alles in Deutsch hören möchten und sich angegriffen oder ausgeschlossen fühlen, wenn man eine andere Sprache in deren Gegenwart spricht.» (Konstrukteur*in)

«Mein Chef sieht es als eine Attacke der Ausländer, wenn man nicht Deutsch spricht.» (Polymechaniker*in Profil G)

Mehrsprachigkeit als unangenehm empfunden

An meinem Arbeitsplatz werden einzelne Sprachen negativ bewertet «da sie [Mitarbeiter*innen] aus verschiedenen Ländern kommen und wenn etwas ungewohnt klingt, ist man eher abgeneigt.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Manchmal nervt es mich, dass so viele Mitarbeiter (vor allem in der Produktion) eine andere Sprache/Sprachen (Albanisch, Türkisch, usw.) sprechen, die ich nicht verstehe.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Ich glaube es hängt damit zusammen, dass wahrscheinlich Schweizer Patrioten es gar nicht toll finden, wenn in ihrem Betrieb nicht Deutsch gesprochen wird.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Und mich nervt unser deutscher Lehrling, da er kein Schweizerdeutsch kann.» (Schreiner*in)

Mehrsprachigkeit mit Vorurteilen verbunden

«Weil die Menschen immer einen Hintergedanken haben und z. B. etwas gegen ein Land haben und dann automatisch die Sprache schlecht finden.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Weil die Sprache vielleicht zu einer nicht gemochten Minderheit gehört und so beurteilt wird.» (Elektroinstallateur*in)

«Vorurteile / Rassismus (zurückgebliebenes Denken vieler Schweizer, vor allem ältere Leute).» (Konstrukteur*in)

Nationalität mit Vorurteilen verbunden

«Schweizer arbeiten besser als Ausländer. Ist einfach so.» (Maler*in)

Wahrgenommene Diskriminierung

«Leider wird man auch oft beleidigt, wenn man als Fremdsprachiger in der Schweiz aufwächst.» (Coiffeuse*r)

«Weil so alte Schreiner noch eine sehr rassistische Denkweise haben. Alle anderen, die ohne Akzent Deutsch sprechen, werden dementsprechend besser behandelt.» (Schreiner*in)

Ausdruck von nationalistischen Sprachnormen

«Nur Deutsch [ist wichtig], wenn sie es nicht sprechen können, sollen sie es gefälligst lernen oder wieder aus der Schweiz gehen.» (Elektroinstallateur*in)

«Wir leben in der Schweiz und da redet man Deutsch!» (Maurer*in)

«Man spricht Deutsch, weil das die Nationalsprache ist.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Wir leben in der Schweiz und da werden die Landessprachen gesprochen.» (Elektroinstallateur*in)

«Mundart [ist wichtig für die Beziehungen unter Mitarbeitenden], weil wir in der Schweiz leben.» (Schreiner*in)

Gebrauch von anderen Sprachen in der Schule

«Am bzb bin ich nicht zufrieden, da man viel zu viel Fremdsprachen spricht.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Es gibt ein paar Leute, die es ausnutzen, da sie eine andere Sprache sprechen. (Beleidigen, oder einfach reden über andere).» (Konstrukteur*in)



5 Angebotsevaluation

Die Berufsbildung soll gemäss Lüdi (2010) **junge Menschen auf das Leben in einer zunehmend mehrsprachigen Schweiz vorbereiten**. Behördliche Weisungen unterstreichen zwar eine den Bedürfnissen entsprechende Sprachbildung für die berufliche Grundbildung (BBG, 412.10, Art. 6) für den Standort der Berufsfachschule in unserer Fallstudie. **Die Mehrheit der Bildungsverordnungen beinhalten jedoch keinen Fremdsprachenunterricht** (siehe auch 1.1 *sprachpolitische Grundlagen*).

Bildungsverordnungen, Bildungspläne und Lehrpläne sind Instrumente im Management von Spracherwerbs- und Statusplanung. Sprachen, die als Lehr- und Lernsprachen priorisiert (oder eingeschränkt) oder als Fremd- und Zusatzsprachen aufgenommen (oder ausgeschlossen) werden, können Sprachhierarchien, Einstellungen und Normen beeinflussen (Wright, 2004). Konkret geht es bei der **Spracherwerbsplanung** um die Verwaltung sprachlicher Ressourcen und deren Verteilung in einer Gesellschaft, während es bei der **Sprachstatusplanung** darum geht, die wahrgenommene Bedeutung relevanter Sprachen zu beeinflussen. Sprachmanagement in Schulen ist daher immer auch ein Bestandteil von Untersuchungen, die sich mit dem Zugang zu Ressourcen und gemeinsamen (oder divergierenden) Normen und Werten auseinandersetzen (Meier & Smala, 2022).

In diesem Kapitel berichten wir zuerst über das Interesse der Lernenden an Sprachen und am Sprachenlernen. Wir fassen dann Meinungen und Rückmeldungen zu den bestehenden Angeboten zusammen und halten fest, welche Vorschläge von den Teilnehmenden gemacht werden und welche potenziellen Herausforderungen wahrgenommen werden.

In Kapitel 6 bringen wir dann alle Ergebnisse zusammen und geben Empfehlungen ab, wie eine Mehrsprachigkeitsausbildung in der beruflichen Grundbildung, die den aktuellen Wissensstand berücksichtigt, aussehen könnte.

5.1 Schulisches und privates Sprachenlernen

Aus der Lernforschung ist bekannt, dass Motivation eine grundlegende Bedingung für erfolgreiches Lernen ist. Dabei unterscheidet Dörnyei (2011) in der Sprachlernforschung die **anfängliche Motivation** (warum ein erstes Interesse in die Praxis umgesetzt wird), **die Ausdauer** (wie lange die Aktivität aufrechterhalten wird) und **die Anstrengung** (wie viel Aufwand betrieben wird). Sprachlernmotivation ist nicht nur in der Person verortet, sondern auch im **sozialen Umfeld** (Ushioda, 2007) und in der **Relevanz im Alltag**. Etwas lernen zu müssen, das (scheinbar) keine Relevanz für das Leben hat, ist einer der demotivierendsten Faktoren für Lernende (Dörnyei & Ushioda, 2013). Gemäss unserer Studie können Fremdsprachen für einige Lernende in diese Kategorie fallen.

Schulische Institutionen können sprachliche Identitäten und entsprechende Zukunftsvisionen unterstützen und so die Motivation über längere Zeit aufrechterhalten (Hadfield & Dörnyei, 2014). Dabei wird argumentiert, dass Lernende, die sich selbst als eine Person wahrnehmen, die Sprachen erfolgreich lernt und anwendet, eher motiviert sind, für ihre Vision einen gewissen Aufwand zu betreiben. Wir haben deshalb in unserer Studie Fragen zum Thema Zukunftspläne (besteht Interesse und eine Vision?) und privates Sprachenlernen (wurde Interesse umgesetzt?) ausgewertet.

5.1.1 Sind Lernende am schulischen und privaten Sprachenlernen interessiert?

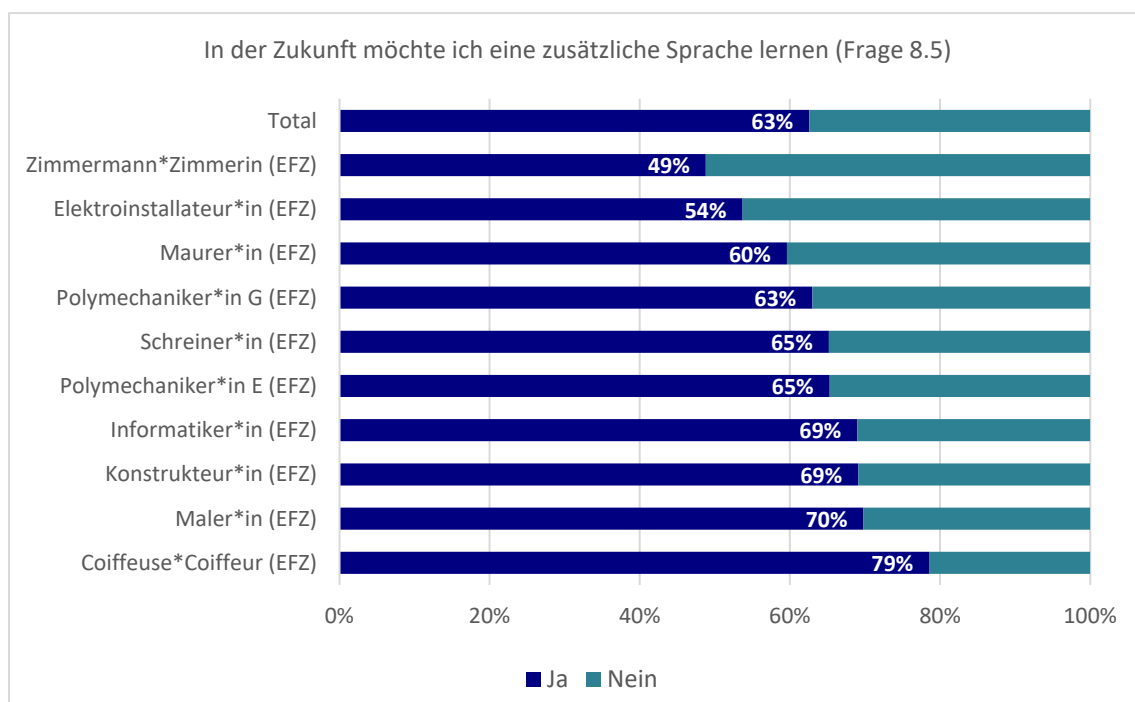
Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 8.4, 8.5 im Fragebogen für Lernende (Phase 1: quantitativ)
- 168 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Positive Einstellung zum Sprachenlernen* (Phase 1)
- 2 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Positive Einstellung zum Sprachenlernen* (Phase 2)
- 105 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Negative Einstellung zum Sprachenlernen* (Phase 1)
- 1 Kommentar (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Negative Einstellung zum Sprachenlernen*
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Knapp zwei Drittel der Lernenden geben an, dass sie in Zukunft eine Sprache lernen möchten. Es gibt in allen Berufsgruppen Lernende, die motiviert sind, Sprachen zu lernen. Gründe für Interesse bzw. Desinteresse am Thema Sprachen und Sprachenlernen sind Relevanz für den Beruf und das Privatleben, Kapazität und Zeit, die dafür aufgewendet werden muss, und ob Sprachenlernen als interessant, langweilig oder schwierig empfunden wird. Weiter bedeutet anfängliche Motivation und vermutlich auch das Interesse am zukünftigen Sprachenlernen nicht immer, dass Sprachenlernen auch umgesetzt und weiterverfolgt wird, da diese Motivation meist durch Eigeninitiative in die Praxis umgesetzt werden muss.

In der gesamten Stichprobe **bejahen 63 % der Lernenden, dass sie in Zukunft eine Sprache lernen wollen** (siehe Grafik 11). Die Gruppen, die dieser Aussage am ehesten zustimmen, sind die **Coiffeusen*Coiffeure (79 %)**, gefolgt von Maler*innen (70 %) und Konstrukteur*innen sowie Informatiker*innen (69 %). Die tiefste Zustimmung finden wir bei den Zimmerleuten. Aber auch knapp **die Hälfte der Zimmerleute (49 %) gibt an, in Zukunft eine Sprache lernen zu wollen**. Zukünftiges Sprachenlernen wird mit verschiedenen Zielen in Verbindung gebracht, vor allem mit praktischen und sozialen Zielen, Es scheint, dass berufliche Gründe nicht im Vordergrund stehen, da solche nicht häufig erwähnt werden.

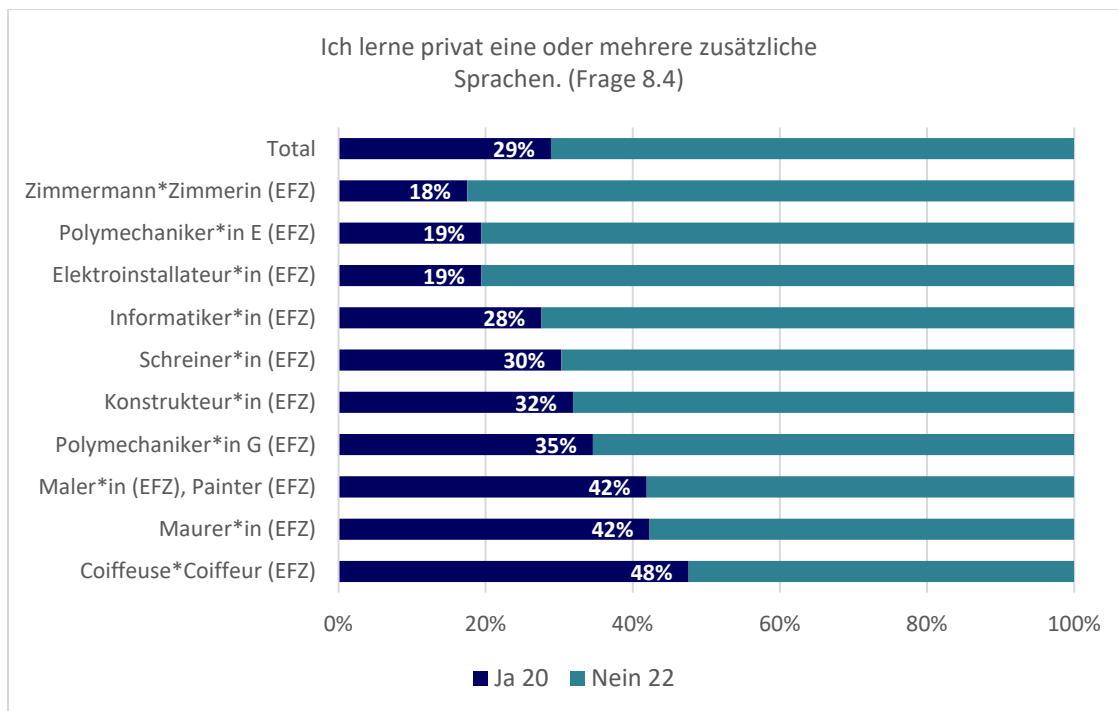
Grafik 11: Interesse an zukünftigem Sprachenlernen



In der Umfrage stimmen insgesamt **29 % der Aussage voll/eher zu, dass sie privat eine zusätzliche Sprache lernen** (Grafik 12). Dem stimmen vor allem 48 % der Coiffeusen*Coiffeure und 42 % der Maurer*innen zu. Dieses Resultat scheint zu belegen, dass diese zwei Berufsgruppen nicht nur mehr Sprachen benutzen als andere, sondern sich auch aktiv mit dem Erwerb von Sprachkenntnissen auseinandersetzen.

Gruppen, die am wenigsten bejahen, dass sie privat eine Sprache lernen, sind die Zimmerleute. Aber sogar in dieser Gruppe ist es fast ein Fünftel (18 %), der angibt, privat eine Sprache zu lernen. Bei den Schreiner*innen sind dies sogar 30 % (etwas über dem Durchschnitt). **Dies zeigt, dass es in jedem Beruf einen beachtlichen Anteil an Lernenden gibt, die am Sprachenlernen interessiert sind.** Aufgrund unserer Umfrage wissen wir jedoch nicht, wie diese Sprachkenntnisse erworben werden, ob dies informell mit Freund*innen und Familie oder in Online- oder anderen Sprachkursen geschieht. Auch hier wäre weiterführende Forschung nötig.

Grafik 12: Privates Sprachenlernen



Die qualitativen Kommentare zu **Zukunftsplänen** und den **Einstellungen** zum Sprachenlernen zeigen, dass es in allen Berufsgruppen Lernende gibt, die ein allgemeines **Interesse am Thema Sprachen und am Sprachenlernen** haben. Dies wird begründet mit der **Relevanz von Sprachen und Sprachkompetenzen für das Leben**. Unsere Analyse zeigt, dass die Absicht Sprachen zu lernen entweder **durch persönliche Initiative umgesetzt** wird oder die Umsetzung z. B. mangels passender Angebote scheitert.

Es gibt aber auch Lernende, die kein Interesse haben, eine Sprache zu lernen. Auch hier gibt es in allen Berufsgruppen Lernende, die **negative Einstellungen** den Sprachen oder dem Sprachenlernen gegenüber zum Ausdruck bringen. Dabei werden **fehlende Motivation**, aus Gründen von **Langeweile oder weil Sprachenlernen als schwierig empfunden wird, sowie fehlender Zeit/Kapazität, fehlender Relevanz oder Verlust von Motivation** genannt, oder aber auch die Ansicht, dass aktuelle Kenntnisse genügen. In den Diskussionen mit ausgebildeten Berufsleuten wird oft erwähnt, dass sie während der beruflichen Grundausbildung kein Interesse an Fremdsprachen gehabt hätten und die mangelnden Sprachkenntnisse nun aber in Bezug auf Karrieremöglichkeiten und private Belange bedauern.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren das Interesse der Lernenden am schulischen und privaten Sprachenlernen.

Zukunftspläne

«Ich habe vor, nach meinem Militärdienst ein halbes Jahr ins Ausland zu gehen, um dort mein Englisch zu verbessern.» (Schreiner*in)

«In der Zukunft möchte ich Kroatisch/Bosnisch lernen, da meine Mutter dort geboren wurde.» (Elektroinstallateur*in)

«Für mich persönlich wäre es von Vorteil, wenn man auch ein bisschen Englisch lernen würde, weil ich möchte die BM [Berufsmatura] machen [nach der Lehre] und muss mir die Sprachkenntnisse selbst beibringen.» (Zimmermann*Zimmerin)

Interesse am Thema Sprachen und am Sprachenlernen

«Ich finde das Erlernen von Sprachen spannend und jede zusätzliche Sprache, die man lernt, ist immer gut.» (Konstrukteur*in)

«Ich finde es faszinierend, neue Sprachen zu lernen.» (Maurer*in)

Fehlende Motivation/fehlendes Interesse

«Ich bin nicht so an anderen Sprachen lernen interessiert.» (Schreiner*in)

«Ich bin nicht so motiviert.» (Konstrukteur*in)

«Wenn man kein Interesse hat... Scheisse.» (Schreiner*in)

«Es gibt schon sehr viele gute Konzepte, meist scheitert der Lernerfolg an der Motivation der Lernenden. Der Lernerfolg stellt sich meist dann ein, wenn die Schüler*innen wissen, in welchem Umfang und in welcher Tiefe sie die Fremdsprache benötigen.» (Berufsbildungsverantwortliche*r)

Kein Bedarf an weiteren Sprachkompetenzen

«Also, ich kann meine Sprachen schon sehr gut und halte es nicht für wichtig, die Sprachen noch genauer zu lernen.» (Konstrukteur*in)

«Mir reicht, wenn ich zwei [Sprachen] so normal gut kann.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Ich denke mit meinen Anfängerkenntnissen in Englisch würde ich mich durchschlagen und in einem anderssprachigen [Land] automatisch mehr dazu lernen, somit macht es für mich keinen Sinn eine Sprache zu lernen.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Meine Englischkenntnisse genügen, um mich in der Welt zu verständigen.» (Elektroinstallateur*in)

Relevanz von Sprachen und Sprachkompetenzen

«Ja, ich habe ja selber viele Sprachen, zwei Muttersprachen genauer gesagt. Ich musste durch viele anderssprachige Länder reisen und habe die Sprachen so gelernt, deswegen hat es mein Interesse irgendwie geweckt.» (Konstrukteur*in)

«Die englische Sprache ist sicher sinnvoll, wenn man sie beherrscht, denn die braucht man fast überall.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Ich finde, dass das Sprachenlernen etwas vom Wichtigsten ist, das man in der Schule machen kann.» (Informatiker*in)

Fehlende Relevanz/Unnötig (siehe auch 3.1.2)

«Ich lerne nicht gerne Sprachen, aber ich brauche auch nur Schweizerdeutsch.» (Maler*in)

«Es macht keinen Sinn in der Schweiz etwas anderes als Deutsch zu sprechen.» (Konstrukteur*in)

«Meine berufliche Orientierung erwartet keine Fremdsprache.» (Elektroinstallateur*in)

Interesse umgesetzt (private Initiative)

«Ich bin jetzt mit dem berühmten Duolingo Spanisch am Lernen.» (Konstrukteur*in)

«Ich lerne privat noch Englisch.» (Maler*in)

«Meine zweite Muttersprache ist Romanisch aus dem Unterengadin. Leider habe ich vieles verlernt und versuche es nun wieder zu erlernen.» (Maurer*in)

Interesse nicht umgesetzt

«Es wäre sicherlich interessant andere Sprachen zu können. Mir persönlich ist jedoch der Aufwand, eine solche zu erlernen zu hoch, da es unter anderem ein sehr anstrengender Prozess sein kann.» (Konstrukteur*in)

«Ich bin aber zu faul, um neue Sprachen zu lernen.» (Elektroinstallateur*in)



Langweilig/schwierig

[Sprachen lernen ist] «langweilig, selten spannend.» (Elektroinstallateur*in)

«Für mich ist es sehr schwierig Sprachen zu lernen.» (Zimmermann*Zimmerin)

Fehlende Zeit/Kapazität

«Ich habe sonst genug, und kann darum nicht auch noch eine Sprache dazu lernen.» (Coiffeuse*Coiffeur)

Verlust von Motivation

«Ich habe in der Primarschule sehr grosses Interesse gehabt, Sprachen zu lernen, aber bei der Grammatik bin ich nicht mehr weitergekommen.» (Elektroinstallateur*in)

5.2 Meinungen zum Spracherwerb in der Berufsbildung

Sprachkenntnisse ermöglichen den **Zugang zu Ressourcen wie Arbeit, Einkommen, Bildung, Gesundheit, Sozialleistungen und Recht** (Schiefer & van der Noll, 2017). Die lokale Umgangssprache – in unserer Fallstudie Deutsch und deutsche Dialekte – spielt dabei eine wichtige Rolle und wird auch als fundamentale Ressource für die Arbeitsintegration beschrieben (Filliettaz, 2022). Weitere Sprachen können zusätzliche Netzwerke und Zugang zu weiteren Ressourcen erlauben (Meier & Smala, 2022). Diesbezüglich wird vor allem Englisch als geschäftliche Lingua Franca in der Literatur thematisiert (Coray & Duchêne, 2017, S. 22) und speziell in der Schweiz auch die Landessprachen. Sprachen, die in Familien mit Migrationshintergrund gesprochen oder von Lernenden in der Freizeit aus eigener Initiative erlernt und geübt werden, kommen in Bildungsplänen jedoch nicht vor (siehe Kapitel 2).

In diesem Kapitel fassen wir die vielfältigen Meinungen der Teilnehmenden zusammen, in Bezug darauf, welche Sprachen für wen und wie in der beruflichen Grundbildung gefördert werden sollen. Unsere Ergebnisse beinhalten zudem die Beurteilungen der bestehenden Angebote zur Sprachförderung in der Berufsfachschule und in Betrieben.

5.2.1 Welche Sprachen sollen unterrichtet werden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 92 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Gewünschte Sprachen* (Phase 1)
- 10 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Gewünschte Sprachen* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Deutschkenntnisse werden von vielen als prioritär bezeichnet vor allem für Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Andere begrüssen die Fortsetzung des Unterrichts der Schulsprachen, allen voran Englisch, und zwar in allen Berufsgruppen. Einige Lernende befürworten auch Französischunterricht in der Berufsausbildung. Zusätzliche Sprachen sowie migrationsbedingte Herkunftssprachen werden ebenfalls als förderungswürdig eingeschätzt. Es gibt auch Stimmen, die zusätzliche Sprachen als Hindernis beim Deutschlernen ansehen, oder der Ansicht sind, dass die obligatorische Schule zuständig sei für die Fremdsprachen oder auch die Deutschbildung.

Es gibt sehr unterschiedliche und konträre Meinungen, welche Sprachen am bzbs unterrichtet werden sollten. Dies bezieht sich auf Deutsch, Englisch und andere Sprachen. Einige Lernende bedauern, dass sie ihre Schulsprachen nicht weiterführen können und dass diese vergessen werden. Andere hingegen wollen keine weiteren Sprachen lernen.

Angemessene Deutschkenntnisse werden sowohl von Lernenden wie auch Ausbildungsverantwortlichen als **prioritär** angesehen. Einige Lernende betrachten den Deutschunterricht an der Berufsfachschule jedoch als unnötig, da sie der Meinung sind, die erforderlichen Kenntnisse bereits in der Sekundarstufe I erworben zu haben.

Studienteilnehmende sind der Meinung, dass **gute Deutschkenntnisse** vorhanden sein müssen, bevor neue Sprachen gelernt werden. Diese Ansicht wird auch in den informellen Gesprächen der Fallstudie von einigen Lehrpersonen und Lehrbetrieben geteilt. Dabei ging vielleicht vergessen, dass die Lernenden bereits Englisch, Französisch und teilweise auch andere Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus

beherrschen und, wie dieser Bericht zeigt, in ihrem Privatleben und bei der Arbeit auch benützen. Das bedeutet, dass Deutsch neben – nicht anstelle von – anderen Sprachen erarbeitet werden muss. Es wird auch argumentiert, dass der **Deutschunterricht in der Sekundarstufe I** **ausreiche** und in der Berufsfachschule nicht fortgeführt werden müsse. Interessant ist, dass auch die **Mundart als Unterrichtssprache** zur Sprache kommt. Einige befürworten oder wünschen sich die Verwendung von mehr Mundart im Unterricht. Ein ausgebildeter Zimmermann, mit dem wir in Phase 2 gesprochen haben, gab jedoch zu bedenken, dass es für ihn nun mangels genügender Praxis schwierig ist, auf Hochdeutsch zu kommunizieren.

Es wurde auch die Meinung geäußert, dass **Sprachen, die Lernende in die Berufsausbildung mitbringen**, gefördert werden könnten. Die mitgebrachten Sprachen **Deutsch und Englisch** werden von manchen als ausreichend betrachtet. Manchmal werden **Englisch und Französisch** auch zusammen als die in der obligatorischen Schule gelernten Sprachen genannt, die in der Berufsbildung in Vergessenheit geraten, was einige Lernenden bedauern. Andere, zum Beispiel **migrationsbedingte Herkunftssprachen**, werden von einigen auch als förderungswürdig angesehen. Eine Gruppe findet ausserdem, dass es in der Berufsfachschule **keinen Fremdsprachenunterricht** brauche. Gründe dafür sind, dass Fremdsprachen in einer technischen Ausbildung oder im Beruf nicht nötig seien, dass dafür keine Zeit bestehe, dies aus Eigeninitiative erfolgen soll oder die obligatorische Schule (Sekundarstufe I) dafür zuständig sei.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, welche Sprachen aus Sicht der Befragten unterrichtet werden sollen.

Deutschförderung für alle

«Es wird das gelernt, was man braucht, Deutsch halt.» (Elektroinstallateur*in)

«Ja, ich würde es [Deutsch] schon beibehalten. Das wird man ja lebenslang brauchen.» (Konstrukteur*in)

«Ich denke es ist sehr wichtig, dass zuerst die lokale Sprache sauber sitzt und dann die nächste Sprache dazu kommt, wenn es dies zulässt.» (Berufsbildner*in)

«Lernende [mit anderen Herkunftssprachen] sollten grundsätzlich in der Anwendung der lokal vorherrschenden Sprache gefördert werden.» (Berufsfachlehrperson)

Deutsch ist nicht wichtig

«Deutsch. Das finde ich, das braucht es mittlerweile nicht mehr. Bei mir jetzt, das brauche ich jetzt nicht mehr, weil, wenn ich seit der vierten Klasse immer wieder diese vier Fälle gesehen habe, dann kann ich es irgendwann.» (Konstrukteur*in)

Mundart im Unterricht

«Ich würde gerne mit allen Lehrern Mundart sprechen. Manche sprechen Hochdeutsch.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich finde, dass in der Schule Mundart gesprochen werden sollte, da das nicht so formell ist.» (Informatiker*in)

«Im bzb finde ich schön, dass wir auf Mundart sprechen und etwas erklären dürfen. Gewisse Unterrichtslehrer sprechen bei der Aufgabenerklärung Hochdeutsch. Das finde ich nicht so gut, da wir tagtäglich auf Mundart kommunizieren.» (Maurer*in)

«Man könnte im Unterricht auch Schweizerdeutsch sprechen, wenn alle es verstehen.» (Zimmerman*in)

Englisch und Deutsch reichen

«Englisch und Deutsch sind die einzigen zwei Sachen, welche zählen alles andere wird nicht benötigt.» (Konstrukteur*in)

«Ich habe nicht das Bedürfnis mehr als Deutsch und Englisch zu lernen, das wird gedeckt - also top für mich.» (Informatiker*in)



Englisch und Französisch weiterführen

«Ich finde es schade, dass die in der Schule gelernten Sprachen in der Berufslehre (Handwerker) nicht gefördert werden. Gerade heute ist es wichtig, dass man viele Sprachen kann. In der Volksschule wird einem ein gutes Grundwissen beigebracht, dass man allerdings in der Lehre nicht erweitert. Man vergisst das Gelernte schnell wieder, was sehr schade ist.» (Schreiner*in)

«Ich hatte in der Unterstufe die Fächer Franz, Englisch und Deutsch, allerdings seit dem Anfang der Lehre nicht mehr. Ich denke, dass gerade Englisch sehr wichtig wäre, um sich auch weltweit verständigen zu können. Allerdings denke ich, dass ich mich mit meinem Englisch so gut es geht verständigen kann.» (Zimmermann*Zimmerin)

«In der Oberstufe habe ich Englisch und Französisch gelernt. Jetzt werden die Sprachen wie vergessen.» (Maurer*in)

«Ich fände es gut weiterhin zum Beispiel Englisch zu haben. Es geht verloren, wenn man es nicht oft braucht und doch ist es oftmals hilfreich.» (Maler*in)

Migrationsbedingte Herkunftssprachen fördern

«Man könnte mehr Sprachen lernen z. B. Albanisch oder Italienisch.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Wenig individuelles Angebot, bei Minderheiten werden die Kurse sehr teuer.» (Konstrukteur*in)

«Es könnten Unterrichtsfächer in den weiteren Muttersprachen, die von Seiten der Lernenden gesprochen werden, eingeführt werden und im Zeugnis aufgeführt sowie benotet werden. Die Lernenden würden sich in ihrer gesamten Identität gesehen und wertgeschätzt fühlen. Sie würden ihre privat erlernten Sprachen als wertvolle Bereicherung anerkennen und für ihre weitere Berufsausbildung aktiver einbringen.» (Berufsfachlehrperson)

Fremdsprachenförderung nicht nötig

Sprachen «werden nicht angeboten, da es für unseren Beruf auch überhaupt nicht wichtig ist.» (Elektroinstallateur*in)

«Keine Zeit – unnötig.» (Maurer*in)

«Wenn man Sprachen lernen will, dann macht man das auch in der Freizeit.» (Metallbauer*in)

«Weil ich von einer Gewerbschule für vor allem technische Berufe kein grosses Sprachlernangebot erwarte.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Ich brauche nur Schweizerdeutsch, das reicht.» (Polymechaniker*in Profil G)

«Ich denke, dass viele Lehrlinge, die sich im lokalen Gewerbe ausbilden lassen, froh sind, dass die Fremdsprachen nicht mehr zu ihrem schulischen Alltag zählen.» (Berufsbildner*in)

«Im Schreinerberuf braucht es eigentlich keine weitere Sprache neben Deutsch. Auch für eine Weiterbildung innerhalb der Berufsgattung nicht.» (Berufsbildner*in)

«Sprachförderung muss vor der Berufsfachschule erarbeitet werden. In der Sekundarstufe I.» (Berufsbildner*in)

5.2.2 Für wen sollte Fremdsprachenunterricht angeboten werden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 30 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachen für wen?* (Phase 1)
- 15 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachen für wen?* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Einige Stimmen plädieren für Englisch oder Fremdsprachen als Pflichtfach in allen Berufen. Einige finden jedoch, Sprachen sollten lediglich als Wahlfächer für diejenigen angeboten werden, die dies wünschen.

Englisch als Pflichtfach wird für einige Berufsausbildungen gewünscht und es gibt auch Stimmen, die Englisch für alle fordern. Dies wäre ein Vorteil für diejenigen Lernenden, die nach der Lehre die Berufsmatura absolvieren möchten, da diese Englisch- und Französischkenntnisse voraussetzt (Berufsmatura im Fürstentum Liechtenstein: nur Englisch). Teilweise wird bedauert, dass **Sprachen nicht in allen Berufen als Pflichtfach angeboten** werden, obwohl zusätzliche Sprachen von vielen als berufsrelevant beurteilt werden. Andere finden, Fremdsprachen sollten **nicht als Pflicht-, sondern als Wahlfach** angeboten werden, und zwar für jene Lernende, die motiviert oder interessiert sind.

Während den Diskussionen in der zweiten Phase der Datenerhebung **befürworten alle Berufsleute, die in Berufsausbildungen mit Englischlektionen im Lehrplan tätig sind, den Englischunterricht an der Berufsfachschule**. Einige Berufsleute in regional tätigen Betrieben berichten, dass Englischunterricht vor allem für die Kommunikation **mit internationalen Kund*innen im Fürstentum Liechtenstein** sowie in **touristischen Regionen** von Vorteil wäre. Es gibt auch einige Stimmen, vor allem in gewerblichen Berufen, die Fremdsprachenunterricht im Rahmen der beruflichen Grundbildung nicht befürworten, da dies eine **Überforderung für einige Lernende darstellen** und der Fachunterricht dadurch zu kurz kommen könnte.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, für welche Lernenden Fremdsprachenunterricht angeboten werden sollte.

Englisch für alle

«Ich finde jeder sollte Englisch als Fach haben, da es eine Weltsprache ist und fast jeder diese im Betrieb benötigt. Mir ist auch aufgefallen, dass wir immer mehr Kunden im Salon haben, die nur Englisch sprechen können.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Klar gibt es Englischangebote am bzb, jedoch finde ich sollte gerade in unserem Beruf Englisch ein Pflichtfach sein.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich würde gerne einen Englischkurs besuchen.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich finde es schade, dass man als Zimmermann kein Englisch mehr hat, weil Englisch ja eigentlich wichtig wäre.» (Zimmermann*Zimmerin)

«Ich hätte es gerne gehabt, dass Englisch auch im 4 Lehrjahr noch Bestandteil im Lehrplan ist, da Englisch sehr wichtig für das Berufsleben ist.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Wir hatten im 1. und 2. Lehrjahr Englisch, danach hatten wir leider kein Englisch mehr. Das finde ich schade, weil man so viel zu viel vergisst.» (Polymechaniker*in Profil G)

«Ich wäre aber dafür, dass in allen Berufsgruppen Englischunterricht erteilt wird.» (Berufsfachlehrperson)

Sprachunterricht für alle

«Sprachen sind extrem wichtig, deshalb finde ich, müsste der Fokus aufs Sprachenlernen in allen Berufen (auch in den handwerklichen) deutlich verstärkt werden.» (Schreiner*in)

«Es wird unterrichtet, was man braucht, aber nicht was man will. Z. B andere, zusätzliche Sprachen.» (Polymechaniker*in Profil E)

Sprachunterricht als Wahlfach

«Ich finde man sollte nur Sprachen lernen, wenn man motiviert dazu ist.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Man kann eine Sprache nur lernen, wenn man sich auch für diese interessiert.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich finde, wenn man eine Sprache lernen will, geht das gut, aber wenn man von der Schule aus muss, dann lernt man es nicht so einfach.» (Elektroinstallateur*in)

«Ich finde es cool, wenn man die Motivation hat, um eine Fremdsprache zu lernen. Wenn die Motivation nicht vorhanden ist, finde ich aber nicht, dass es ein Muss sein soll.» (Schreiner*in)



5.2.3 Wie sollen Sprachen unterrichtet werden?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 74 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachlernmethoden* (Phase 1)
- 39 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachlernmethoden* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: In Sachen Sprachlernmethoden werden von den Studienteilnehmenden vor allem angewandte Methoden, mündlicher und berufsrelevanter sowie technischer Sprachunterricht befürwortet. Methoden, die dafür vorgeschlagen werden, umfassen bilingualen Unterricht sowie Auslandsaufenthalte und projektbezogenes Sprachenlernen. Dabei wird auch niveaugerechter Unterricht befürwortet. Die Förderung von Sprachbewusstsein und sprachlicher Toleranz sowie die Thematisierung von Sprachen allgemein werden auch von einigen angeregt.

Die Kommentare in Bezug auf Sprachlernmethoden sind vielfältig. Es wird **angewandtes** und vor allem **mündliches Sprachenlernen** gefordert. Es wird angedacht, dass dies durch angewandte Methoden wie **bilingualen Unterricht** (gemeint ist Fachunterricht in einer Fremdsprache) oder durch **Sprachaufenthalte und Projekte** gefördert werden könnte. Auch **berufsrelevanter, technischer Sprachunterricht** und **niveaugerechter Unterricht** wird als sinnvoll bezeichnet. Weiter wird eine **Förderung von Sprachbewusstsein** gewünscht, indem **Mehrsprachigkeit vermehrt thematisiert** wird. Auch wird die **Förderung von Toleranz** durch sprachliche Bildung erwähnt.

Aufgrund unserer Berufserfahrung wissen wir, dass am **bzbs bereits projekt- und problembasierte Methoden** eingesetzt werden, um die Sprache angewandt zu lernen. Zum Beispiel führen Lernende auf Englisch Firmenführungen für ihre Mitlernenden und eine Lehrperson durch; es gibt auch Angebote für Auslandsaufenthalte, anlässlich derer alltägliche Probleme in der Fremdsprache gelöst werden müssen. Ausserdem wird im Fremdsprachenunterricht Sprachbewusstseinsarbeit geleistet, z. B. durch Reflexion über bestehende Sprachen und ihre Bedeutung. Solche Aktivitäten werden jedoch **nur von einzelnen Lehrpersonen und in einzelnen Berufsausbildungen durchgeführt und stehen so nur einem kleinen Teil der Lernenden offen**.

Lehrbetriebe haben während den Gesprächen mehrfach erwähnt, dass für sie der **Praxisbezug und der mündliche Ausdruck** im Fremdsprachenunterricht sehr relevant sind. Einige wünschen sich auch **flexiblere Angebote** am bzbs, und zwar bezüglich Unterrichtszeit, Online-Möglichkeiten und Unterrichtsort. Es wird zum Beispiel gewünscht, dass Lernende auch an anderen Berufsfachschulen zu ermässigten Preisen Sprachkurse besuchen können, und nicht nur am bzbs.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie Sprachen aus Sicht der Befragten unterrichtet werden sollen.

Angewandter Sprachunterricht

«*Learning by doing* finde ich top! Herkömmliches Sprachenlernen in der Schule ist eher grenzwertig.» (Informatiker*in)

«Zu theoretisch, wenig Praxisorientierung.» (Elektroinstallateur*in)

«Aber ich würde es schätzen in der Schule noch mehr Englisch zu sprechen, damit man die Sprache besser im Umgang mit Menschen und im Alltag nutzen und verstehen kann.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Entsprechende Aufgabenstellungen geben, bei denen die Lernenden die Fremdsprachen anwenden müssen.» (Berufsbildner)

«Es sollte auch ein praktischer Teil mit der Fremdsprache verknüpft werden. Das Gewicht der Benotung darf dort aber nicht auf dem Sprachlichen liegen, da es viele Schüler gibt, die bei Notengebung blockieren.» (Sekundarlehrperson)

Fokus generell aufs Mündliche

- «Ich finde, dass das Sprechen wichtiger ist als die Grammatik.» (Konstrukteur*in)
- «Im bzb wird (...) nicht so viel auf das Sprechen geschaut, das finde ich bisschen schade.» (Informatiker*in)
- «Wichtig ist meiner Meinung nach vor allem der mündliche Aspekt einer Sprache. Dies kann man am besten in einer Gruppe machen, wofür sich die Schule anbietet.» (Schreiner*in)
- «Ich finde wenigstens im Englischunterricht sollte mehr Wert darauf gelegt werden, nur Englisch zu sprechen und mehr sprachliche Aufgaben einzubauen.» (Polymechaniker*in Profil G).
- «Zusätzliche Konversationskurse.» (Berufsfachlehrperson)

Bilingualer Unterricht

- «Und das würde ich auch cool finden, wenn man mindestens die Fachkunde oder so auf Englisch hätte und ABU auf Deutsch oder so.» (Coiffeuse*Coiffeur)
- «Ja, vielleicht sollte sich das bzb mal überlegen, gewisse Fächer in anderen Sprachen zu unterrichten.» (Informatiker*in)
- «Sprachgebrauch sollte viel mehr in den Unterricht eingebaut werden. Auch in handwerklichen Berufen könnte zum Beispiel ein Teil des Unterrichts auf Englisch stattfinden.» (Schreiner*in)
- «An der Berufsschule mehr Vorträge in der Fremdsprache fordern und die ganze Unterrichtsdauer in der unterrichteten Fremdsprache halten.» (Berufsbildner*in)

Sprachaufenthalte, Austausch und internationale Projekte

- «Die Möglichkeit, einen Sprachaufenthalt zu machen. Das würde ich auch mega spannend finden.» (Konstrukteur*in)
- «Firmenaustausch. Das wäre definitiv ein guter Vorschlag.» (Polymechaniker*in Profil E)
- «Am besten geht's wenn man dort hinreist und sich verständigen muss.» (Elektroinstallateur*in)
- «Internationale Events, durch Austauschschulen, durch Sprachlernangebote.» (Kulturvermittler*in)
- «Internationale Projekte in der Schule, Austausch mit internationalen technischen Schulen.» (Berufsbildner*in)
- «Mit einem Sprachaufenthalt könnte vielleicht mehr bewegt werden.» (Berufsbildner*in)
- «Sprachaufenthalte während der Ausbildung.» (Berufsfachlehrperson)

Sprachen berufsbezogen unterrichten

- «Sollte mit dem Alltag und Beruf einen Zusammenhang haben» (Polymechaniker*in G)
- «Also Englisch haben wir jetzt ja vor allem berufsbezogen, also technisches Englisch. Und das finde ich noch recht gut, weil sonst wäre ich dort ein bisschen aufgeschmissen gewesen.» (Konstrukteur*in)
- «Das Englisch, was wir haben, ist sehr allgemein und überhaupt nicht berufsbezogen.» (Konstrukteur*in, Profil M)

Technischen Wortschatz erweitern (vor allem Englisch aber nicht nur)

- «Also Technisches Englisch würde ich definitiv beibehalten. Weil das finde ich vor allem in unserem Beruf, ich würde eher sagen, es bringt schon viel.» (Polymechaniker*in Profil E)
- «Bestehendes Technisches Englisch erweitern.» (Berufsbildner*in)
- «Ich habe nur 2 Semester Technisches Englisch in meiner Lehre. Ich denke man sollte mehr haben.» (Polymechaniker*in Profil G).



«Wenn man jetzt z. B. die Sprache und Kommunikation abwählen kann und dafür Bosnisch oder bosnische Kultur wählen kann, dass auch die Leute, die aus einem bosnischen Haushalt kommen, dass Sie vielleicht diese Sprache im technischen Bereich noch einsetzen können. Weil wir bringen ja von zuhause aus, von der Kindheit aus schon ein Vorwissen in diese Sprache. Und dass man die noch ein bisschen im technischen Sinne verfeinern kann.» (Konstrukteur*in)

«Der Unterricht könnte ein bisschen intensiver sein. Vielleicht eine Lektion mehr Technisches Englisch. Oder auch allgemein einfach Englisch.» (Konstrukteur*in)

Unterricht zu wenig anspruchsvoll

«Der Englischunterricht am bzb finde ich für mein Englischniveau zu einfach.» (Informatiker*in)

Sprachbewusstsein fördern

«Zusätzlich sollte das Bewusstsein gestärkt werden, dass die Beherrschung ihrer Herkunftssprache eine wertvolle Fähigkeit ist und es sich lohnt, in diesem Bereich dazuzulernen.» (Berufsfachschullehrperson)

«Unserer Branche, z. B. auf dem Bau, ist zu wenig bekannt für die Sprachenkenntnisse.» (Maurer*in)

«Ebenfalls finde ich gut, Jugendliche, die aus einem zweisprachigen Haushalt kommen, zu stärken.» (Kulturvermittler*in)

Sprachen und Mehrsprachigkeit vermehrt thematisieren

«Ich finde, dass man zu wenig zum Thema Sprachenlernen im bzb macht. Es wird zu wenig über die Fremdsprachen geredet.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich denke man könnte es mehrsprachiger machen und multilinguale Menschen besser unterstützen.» (Konstrukteur*in)

«Es müsste ein Lernfeld für Fremdsprache eingeführt werden.» (Berufsfachschullehrperson)

«Freude an Fremdsprachen fördern.» (Berufsbildungsverantwortliche*r)

Toleranz durch sprachliche Erfahrungen fördern

«Wenn jemand eine gute Erfahrung mit einer fremden Person in der Schule und am Arbeitsplatz machen darf, kann er/sie toleranter gegenüber allem Fremdem werden. Das ist für eine bunte Gesellschaft wichtig.» (Sekundarlehrperson)

5.2.4 Wie soll Sprachbildung in den Lehrbetrieben aussehen?

Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- 81 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Sprachlernmethoden* (Phase 1)
- 9 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Sprachlernmethoden* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Viele Lernende wünschen von den Betrieben, dass die betrieblichen Sprachanwendungsmöglichkeiten wahrgenommen und ausgebaut werden, wo dies möglich ist. Es besteht auch der Wunsch, dass Betriebe Sprachen vermehrt wertschätzen, wo dies noch nicht der Fall ist. Es gibt auch Stimmen, welche die Verantwortung für Sprachbildung nur bei denjenigen Betrieben sehen, die entsprechenden Bedarf haben.

In Bezug auf die Sprachbildung in den Lehrbetrieben wird ebenfalls die **Wichtigkeit des Praxisbezuges** hervorgehoben. So werden z. B. Sprachaufenthalte, Firmenaustausch oder die Maximierung von internationalen Kontakten erwähnt. Andere finden, dass Sprachen spezifisch in jenen **Betrieben gefördert werden sollen, in denen ein Bedarf vorhanden ist** und die Betriebe die Verantwortung für die Sprachbildung übernehmen sollen. Es wird auch gewünscht, dass die Betriebe **Sprachen stärker wertschätzen**. Eine solche Wertschätzung könnte sich möglicherweise **positiv auf die Rekrutierung von Lernenden** mit Sprachkenntnissen auswirken.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie Sprachbildung aus Sicht der Befragten aussehen sollen.

Anwendungsmöglichkeiten im Lehrbetrieb entwickeln

«Vielleicht [Sprachen] fördern. Also die Lehrlinge zu fördern nicht nur spezifisch auf ihre Arbeit, sondern auch kulturell mehr machen. Weil ich finde, wir Schreiner sind hier in unserer Welt, und das finde ich halt schade.» (Schreiner*in)

«Wenn man das Werk in Malaysia oder in Rumänien anschauen könnte und dann – das ist sehr interessant – dann hätte man auch die Gelegenheit, die Sprache anzuwenden.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Enttäuschend ist es ein wenig, wenn man die Möglichkeit hat in einem grossen Betrieb, der international tätig ist zu arbeiten, jedoch gar nichts mit den anderen Betrieben zu tun hat, um seine eigenen kommunikativen Fähigkeiten benutzen zu können.» (Konstrukteur*in)

Auslandaufenthalte, Firmenaustausch

«Im Betrieb könnte man z.B. Lernende aus anderen Standorten einladen bzw. andere Lernende an andere Standorte entsenden - so können Lernende z.B. das Englisch üben, da sie gezwungen sind, sich auf Englisch zu verständigen.» (Berufsbildner*in)

«Sprachaufenthalte während der Ausbildung.» (Berufsbildner*in)

«Besuch von Betrieben im Ausland.» (Berufsfachschullehrperson)

Die Sprachen der Mitarbeiter schätzen

«Schnupperkandidaten interessieren sich evtl. mehr für die Firma, wenn sie sehen, dass alle Sprachen geschätzt werden.» (Lernende*r aus Phase 2)

«Ich denke, es ist positiv, wenn es Leute gibt, die viele verschiedene Sprachen können. Es sollte aber nicht ausgenutzt werden.» (Polymechaniker*in Profil G)

Bei Bedarf Sprachen im Lehrbetrieb fördern

«Andere Sprachen, die ein Betrieb braucht, sollten eher von den Betrieben gefördert werden.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Falls wichtig für Betrieb, soll Betrieb Sprache fördern.» (Berufsbildner*in)

5.3 Evaluation des bestehenden Sprachlernangebots

Im bzbs besuchen alle Lernenden in gewerblich-industriellen Berufsausbildungen den Deutschunterricht im Rahmen des allgemeinbildenden Unterrichts (ABU). Standarddeutsch ist die Unterrichtssprache, die in allen Fächern (ausser Fremdsprachen) vorwiegend benützt wird. Drei Berufsgruppen in unserer Stichprobe haben zudem Englisch oder Technisches Englisch im Lehrplan vorgesehen: Informatiker*innen, Konstrukteur*innen und Polymechaniker*innen. Es werden auch Sprachlernateliers sowie Freifachkurse für Fremdsprachen für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch angeboten (weitere Details zum Sprachlernangebot am bzbs siehe unter 1.2).

5.3.1 Wie werden die Sprachlernmöglichkeiten am bzbs beurteilt?

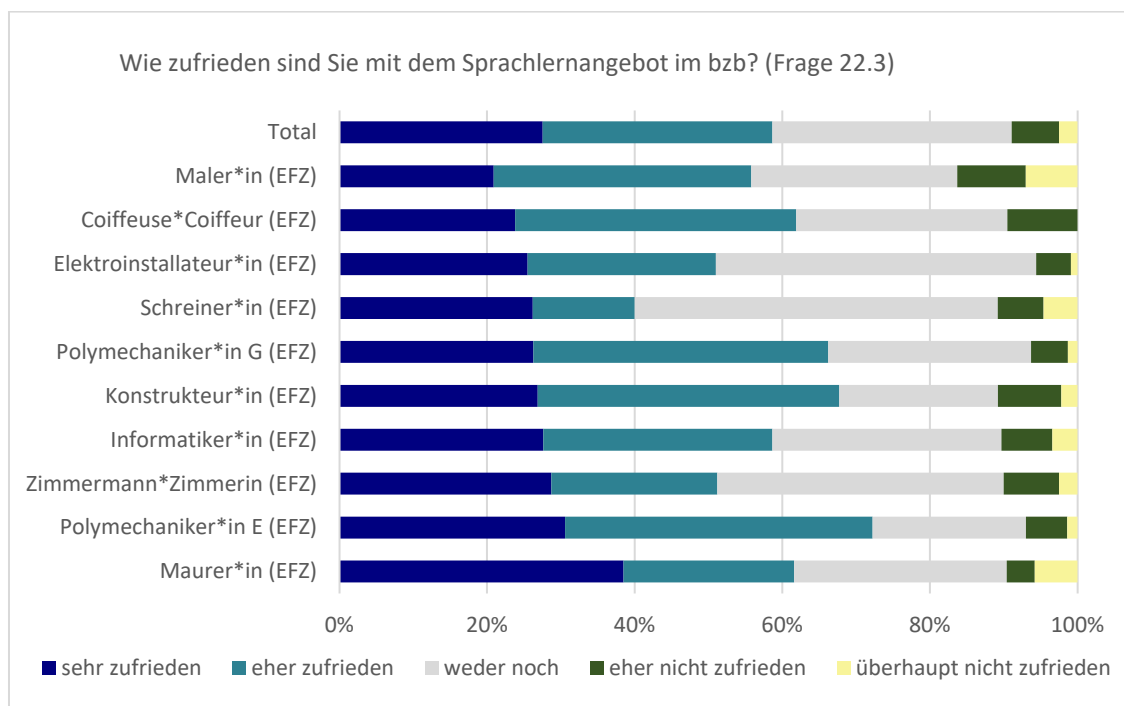
Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Frage 22.3 und 22.4 im Fragebogen für Lernende (Phase 1: quantitativ)
- 136 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Zufriedenheit mit bzbs-Angebot* (Phase 1)
- 7 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Zufriedenheit mit bzbs-Angebot* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Die Mehrheit der Lernenden ist entweder zufrieden oder gleichgültig gegenüber dem Sprachunterricht und dem Sprachlernangebot an der Berufsfachschule. Einige Lernende berichten, dass sie über das Sprachlernangebot am bzbs informiert sind und dieses auch nutzen, während andere angeben, nicht darüber informiert zu sein. Deshalb bedauern einige die wahrgenommene Absenz von Sprachlernmöglichkeiten.

Mit den Sprachlernmöglichkeiten am bzbs sind gemäss Fragebogen **59 % der Lernenden zufrieden** (siehe Grafik 13). Nur eine kleinere Gruppe war eher/überhaupt *nicht* zufrieden mit den Sprachlernmöglichkeiten am bzbs (8 %). Viele haben allerdings keine Meinung zu diesem Thema und wählen *weder/noch* als Antwort (32 %). Bei den **Polymechniker*innen E (72 %) und G (66 %) sowie Konstrukteur*innen (68 %), die den obligatorischen Englischunterricht besuchen, finden wir die grösste Zufriedenheit** in Bezug auf das Sprachlernangebot am bzbs. Eine kleinere Gruppe der Schreiner*innen (40 %), Elektriker*innen (51 %) und Zimmerleute (51 %) gibt auch an, eher/sehr zufrieden zu sein mit den Möglichkeiten am bzbs. Die thematische Analyse zeigt, dass es in unserer Stichprobe sowohl Lernende gibt, die zufrieden sind mit dem Fremdsprachenunterricht, als auch solche, die froh sind, dass sie keine Fremdsprachen mehr lernen müssen. Diese Einsicht haben wir bei der Formulierung von Empfehlungen berücksichtigt.

Grafik 13: Zufriedenheit mit Sprachlernangebot am bzbs



Die analysierten Kommentare können in drei Kategorien eingeteilt werden. Erstens **positive Rückmeldungen zum existierenden Angebot**, zweitens **Unzufriedenheit mit demselben**, und drittens **Kommentare betreffend Freikurse für Sprachen**. Positive Rückmeldungen betreffen die **Lehrtätigkeit**, das **Sprachlernangebot** im Allgemeinen und von **Deutsch** und **(Technischem) Englisch** im Speziellen. Unzufriedenheit betrifft die **Absenz von Fremdsprachen** im Lehrplan und **pädagogische Ansätze** (nicht angewandt genug und nicht auf das Niveau zugeschnitten). Weiter gibt es Lernende, die **Englisch vermissen** und Lernende, die das **Angebot generell schätzen**. Während einige angeben, über das **Freifachangebot informiert** zu sein, teilen andere mit, **keine klaren Informationen darüber erhalten zu haben**. Dies wurde von den Lehrpersonen in unseren informellen Diskussionen in Phase 2 erstaunt zur Kenntnis genommen, da alle Lernenden in der ersten Woche ihrer beruflichen Grundausbildung darüber informiert werden. Es scheint jedoch, dass diese Praktik nicht genügt, um nachhaltig darüber aufzuklären. Zudem wird die **Zeit der Kurse (Abend)** als ungünstig bezeichnet. Bei den Diskussionen in den Betrieben in der Phase 2 wurde oft erwähnt, dass die Informationen über die vom bzbs angebotenen Austauschprogramme und Sprachlernmöglichkeiten nicht leicht zugänglich seien. Einige Berufsleute bestätigten auch, nicht gewusst zu haben, dass am bzbs Sprachlernangebote bestehen.



Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie die Sprachlernmöglichkeiten am bzbs beurteilt werden.

Positive Rückmeldung Sprachlernangebot generell

- «Mit dem Sprachenangebot am BZB bin ich sehr zufrieden!» (Informatiker*in)
- «Wenn jemand eine Sprache lernen will, hat man hier gute Unterstützung.» (Maurer*in)
- «Ich bin zufrieden, weil ich im Moment genau die Sprachen lerne, die ich auch gerne können will.» (Informatiker*in)

Positive Rückmeldung Lehrtätigkeit generell

- «Jedenfalls mein Lehrer macht das wirklich super. Ja.» (Polymechaniker*in Profil G)
- «Ich finde es extrem gut, wie es die Lehrer machen.» (Konstrukteur*in)

Absenz von Englisch bedauert

- «Ich lerne als Coiffeuse leider keine zusätzlichen Sprachen am bzbs, was schade ist, weil ich zum Beispiel Englisch noch wichtig finden würde.» (Coiffeuse)

Generelle Zufriedenheit mit dem Sprachlernangebot am bzbs

- «Ich bin zufrieden mit dem Sprachangebot am bzbs, da ich einen Englischkurs besuche.» (Metallbauer*in)
- «Also ich finde gut, dass es am bzbs Kurse für Sprachen gibt. Und dass es für Lernende billiger ist. Und ich finde es gut, dass es das überhaupt gibt. Weil es gibt andere Schulen, wo es nicht so ist.» (Schreiner*in)

Wissen zum Sprachlernangebot

- «Ich besuche keine Sprachlektionen, lese aber immer wieder, dass es Kurse gibt. Das finde ich gut.» (Maler*in)
- [Ich bin zufrieden] «Da viel Kurse zu einem fairen Preis angeboten werden.» (Polymechaniker*in Profil E).

Fehlendes Wissen zum Sprachlernangebot

- «Ich kenne das Angebot nicht» (Zimmermann*Zimmerin)
- «Ich finde es ein bisschen unklar, wie die Sprachkurse am BZB organisiert sind.» (Konstrukteur*in)
- «Es könnte ein bisschen besser informiert werden, für die, die sich interessieren.» (Coiffeuse*Coiffeur)
- [Ich bin nicht zufrieden,] «weil ich Kurse besuchen wollte zu Sprachen, die es dann nicht gab sehr enttäuschend - 1 Stern.» (Elektroinstallateur*in)
- «Weil es Sprachen gibt, die ich gerne erlernen möchte oder besser werden möchte, doch es gibt kein Angebot dafür.» (Informatiker*in)

Ungünstige Zeit

- «Vieles am Abend. Besser über Mittag, da am Abend viele Hobbys ausgeübt werden.» (Polymechaniker*in Profil G)
- «Ich würde gerne eine Fremdsprache besser können, aber ich habe keine Zeit, am Abend noch in die Schule zu gehen.» (Zimmermann*Zimmerin)

5.3.2 Wie werden die Sprachlern- und Anwendungsmöglichkeiten in den Betrieben beurteilt?

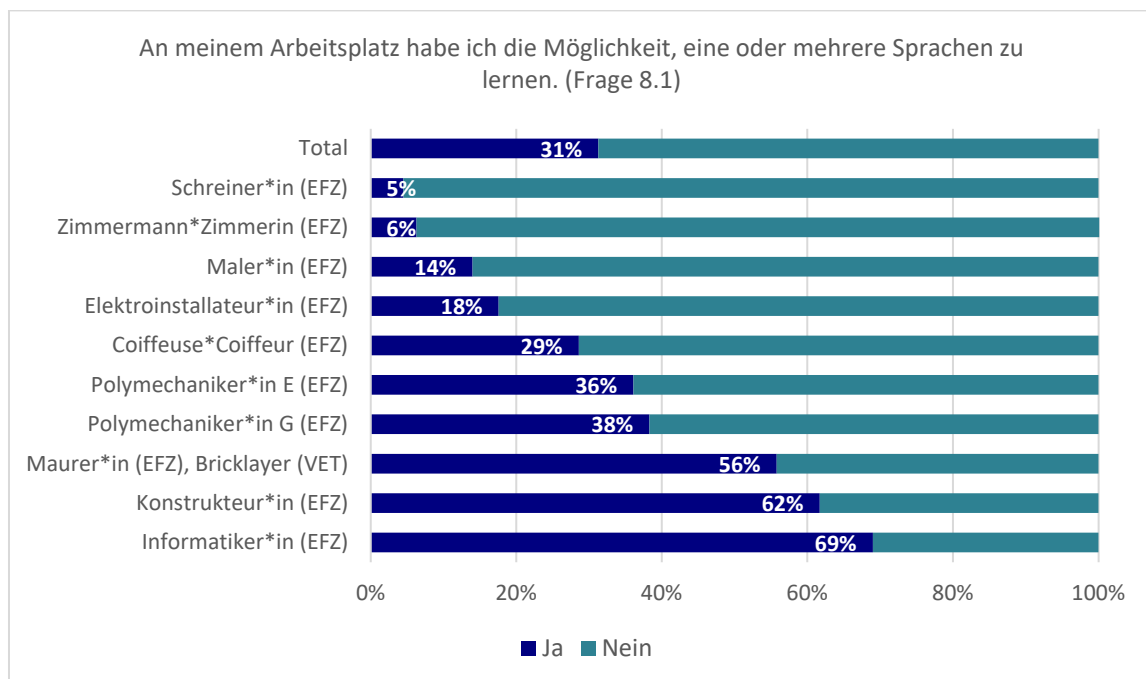
Diese Frage beantworten wir aufgrund von:

- Antworten zu Fragen 8.1, 22.1 im Fragebogen für Lernende zum Thema *Zufriedenheit mit Angebot in Betrieben* (Phase 1: quantitativ)
- 58 Kommentaren (Lernende) zum Thema *Zufriedenheit mit Angebot in Betrieben* (Phase 1)
- 3 Kommentaren (andere Anspruchsgruppen) zum Thema *Zufriedenheit mit Angebot in Betrieben* (Phase 2)
- informellen Rückmeldungen von weiteren Anspruchsgruppen (Phase 2)

Kurzantwort: Über 30 % der befragten Lernenden haben die Möglichkeit, im Betrieb Sprachen zu lernen, entweder formell durch angebotene Sprachkurse oder informell durch Anwendung von Sprachen bei der Arbeit oder im Ausland. Andere haben diese Möglichkeit nicht, was teilweise bedauert wird, andere sind jedoch zufrieden ohne diese Möglichkeiten.

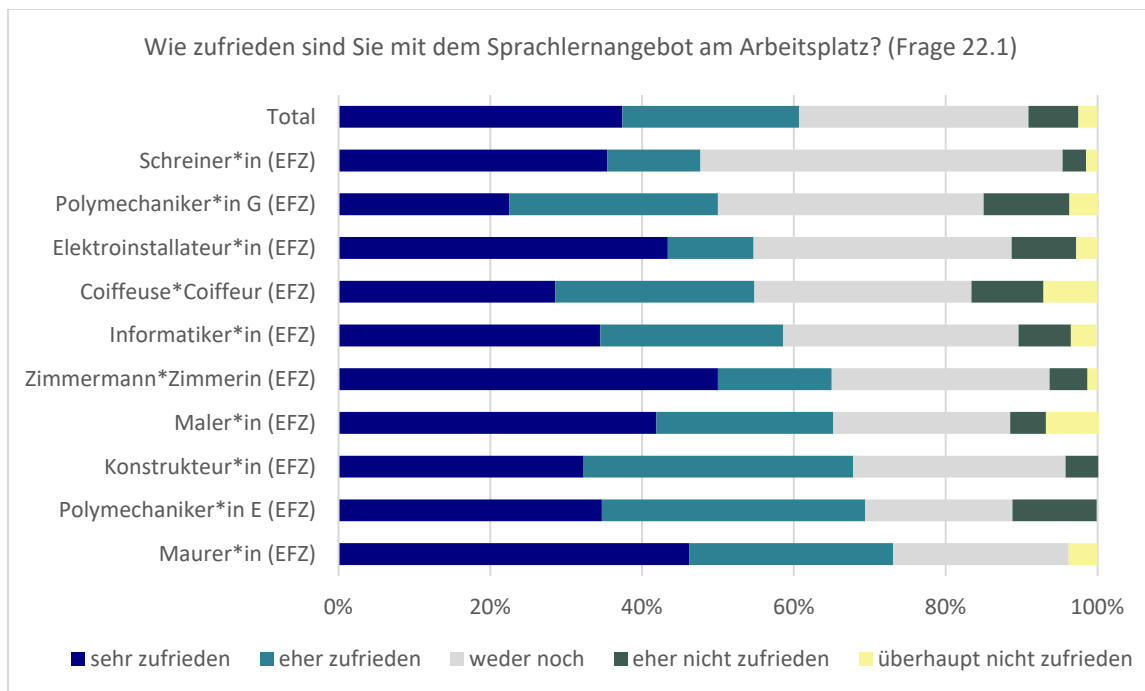
Zur Frage, ob Sprachlernmöglichkeiten bei der Arbeit existieren (siehe Grafik 14), bejahen insgesamt **31 % der Lernenden, dass sie bei der Arbeit eine oder mehrere zusätzliche Sprachen lernen können**. Dies trifft vor allem für die zwei Berufsgruppen zu, die am bzbs den obligatorischen Englischunterricht besuchen und vermutlich vorwiegend in international tätigen Lehrbetrieben arbeiten: Informatiker*innen (69 %) und Konstrukteur*innen (62 %). Interessanterweise ist dies auch der Fall für **56 % der Maurer*innen, für die im Lehrplan nebst Deutsch keine obligatorischen Sprachfächer vorgesehen sind**. Wir wissen jedoch von den Ergebnissen im Kapitel 3, dass gerade Maurer*innen eher in mehrsprachigen Kontexten arbeiten. Die Berufsgruppen, die dieser Aussage am wenigsten zustimmen, sind Schreiner*innen (5 %) und Zimmerleute (6 %), wahrscheinlich weil sich diese in einem eher einsprachig-deutschen Arbeitsumfeld bewegen (siehe Kapitel 3).

Grafik 14: Sprachlernmöglichkeiten im Betrieb



In Bezug auf die Zufriedenheit mit den Sprachlernmöglichkeiten bei der **Arbeit** (Grafik 15) sind 61 % der Lernenden eher/sehr zufrieden. Nur eine kleinere Gruppe war eher/überhaupt *nicht* zufrieden mit den entsprechenden Sprachlernmöglichkeiten (9 %). Es scheinen jedoch 30 % der Lernenden keine Meinung zu diesem Thema zu haben, und wählen *weder/noch* als Antwort.

Grafik 15: Zufriedenheit mit Sprachenlernen im Betrieb



Der Unterschied zwischen den Berufsgruppen ist hier bedeutend kleiner als bei anderen Fragen. Auch die **Wahrnehmung der Sprachlernmöglichkeiten bei der Arbeit und im bzbs ist sehr ähnlich**. Die grösste Zufriedenheit bezüglich Sprachlernmöglichkeiten bei der Arbeit gibt es bei den Maurer*innen (73 %) und den Polymechaniker*innen Profil E (70 %). Sogar 48 % der Schreiner*innen (die geringste Zustimmung) sind eher/sehr zufrieden. Bei den Holzberufen nehmen wir an, dass die Lernenden relativ wenige Sprachlernmöglichkeiten haben und ein Teil von ihnen auch keine will. Bei den 73% der Maurer*innen, die eher/sehr zufrieden sind, kann es sein, dass sie in einem mehrsprachigen Umfeld Sprachen von und mit anderen lernen können und das begrüssen.

Die thematische Analyse der Kommentare belegt, dass es sich bei der Arbeit um **informelle** Sprachlernmöglichkeiten (mit Mitarbeiter*innen und Kundschaft) und um **formelle**, von den Betrieben angebotene Lernangebote handeln kann. Aussagen in Diskussionen mit den Lehrbetrieben in der Phase 2 bestätigen, dass vor allem international tätige Betriebe praxisorientierte Englischkenntnisse fördern. Nebst traditionellen Lernangeboten werden auch flexible, webbasierte, modulare oder informelle Angebote wie Englisch-Lunches oder Sprachhalbtage genannt. Lernende erwähnen auch **Sprachanwendungsmöglichkeiten im Betrieb** und in **Austauschprojekten**, die zum Teil von der Schule, von den Lehrbetrieben oder durch externe Institutionen organisiert werden. Wir haben zudem festgestellt, dass einige die **Abwesenheit von sprachlichen Lernangeboten** am Arbeitsplatz bedauern, während andere ohne diese Möglichkeiten zufrieden sind.



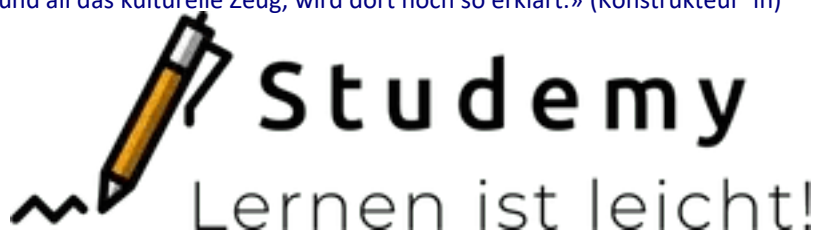
Folgende Zitate aus der Datenerhebung illustrieren, wie die Sprachlern- und Anwendungsmöglichkeiten in den Betrieben beurteilt werden.

Formelles Sprachenlernen

«Wir haben einmal pro Woche Englischunterricht intern.» (Konstrukteur*in)

«Wir können an einem Tag in der Woche für ungefähr 2 Stunden Englisch mit einem Lehrer üben.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Und dort kannst du gratis und es gehört einfach zum Ding dazu, von der Firma angeboten, ganz gute Kurse über alles Mögliche, was halt mit uns zu tun hat mit unserer Firma. Vom Englischkurs bis auf Japanisch und all das kulturelle Zeug, wird dort noch so erklärt.» (Konstrukteur*in)



«Meine Arbeitsstelle unterstützt Lernende, die sich sprachlich weiterbilden wollen.» (Polymechaniker*in Profil G)

Informelles Sprachenlernen

«Ich habe [in der Lehre] vor allem viel Schweizerdeutsch gelernt.» (Maurer*in)

«Türkisch [lerne ich] durch die anderen türkischen Mitarbeiter.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Wir haben manchmal englischsprechende Kunden und können so auch ein bisschen dazulernen und mit ihnen kommunizieren.» (Coiffeuse*Coiffeur)

«Ich hatte einen mexikanischen Kollegen, aber der ist leider wieder zurück nach Mexiko. Von ihm habe ich hauptsächlich eben Spanisch gelernt.» (Polymechaniker*in Profil G)

Sprachanwendungsmöglichkeiten

«Durch den Gebrauch der Sprache festigt man sein Können und der Gebrauch kommt nicht zu kurz.» (Konstrukteur*in)

« Im Betrieb [...] werden die Sprachen durch Gebrauch erlernt / verbessert.» (Konstrukteur*in)

«Ich bin zufrieden mit dem Sprachgebrauch, weil am Arbeitsplatz wird es sehr viel gebraucht, die Sprachen, die wir haben.» (Maurer*in)

«Und auf dem Bau lernt man während des Arbeitens automatisch [Sprachen] dazu, das ist unbewusst.» (Maurer*in)

Auslandaufenthalte

«Im Betrieb hat man die Möglichkeit eine Zeit lang in Russland oder China zu arbeiten, wodurch man auch die Sprache lernen kann.» (Polymechaniker*in Profil E).

«Englisch: Austauschprogramm während Ausbildung in Amerika für 3 Monate.» (Berufsbildner*in)

«Lernendenaustausch im Ausland.» (Berufsbildner*in)

Keine Möglichkeit eine Sprache zu lernen

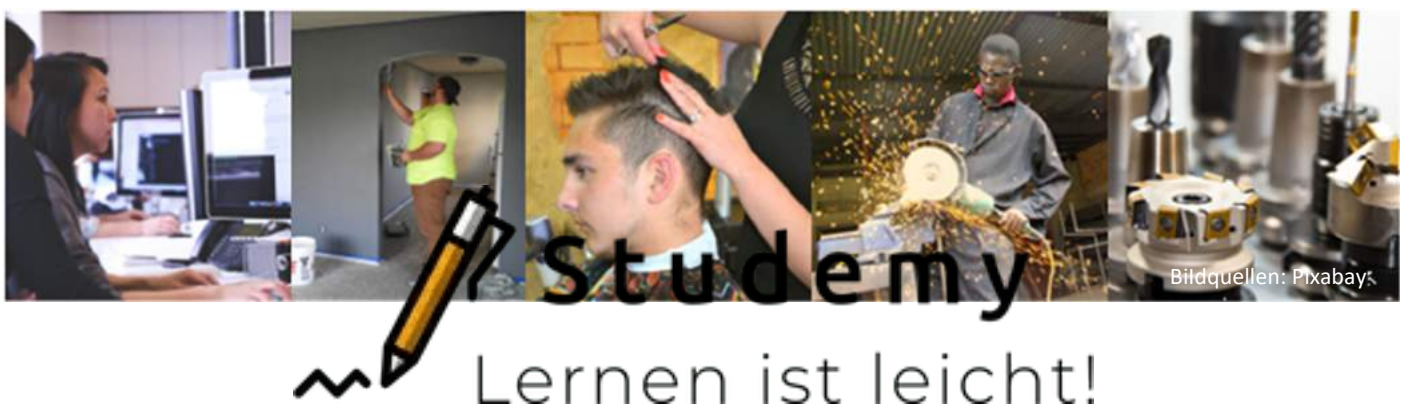
«Leider bekommt man im Betrieb nicht die Möglichkeit eine Sprache zu lernen.» (Polymechaniker*in Profil E)

«Am Arbeitsplatz spricht niemand Englisch und so kann ich auch mein Englisch nicht benützen.» (Maler*in)

Zufrieden ohne Sprachlernmöglichkeit

«Ich bin froh, habe ich keine Fremdsprachen mehr.» (Schreiner*in)

«Ich bin sehr zufrieden, weil ich sowieso keine andere Sprache lernen will und ich sie auch nicht brauche.» (Zimmermann*Zimmerin)



6 Erkenntnisse und Empfehlungen

Der vorliegende Bericht ist Teil eines internationalen Kooperationsprojektes zwischen einer Berufsfachschule in der Schweiz und einer Universität in Grossbritannien (**m-voc-Projekt - Multilingualism in Vocational Education**). Aus den Ergebnissen unserer Fallstudie haben wir wissenschaftlich fundierte und praxisorientierte Empfehlungen erarbeitet, die sich an Bildungsinstitutionen, Lehrbetriebe und die Forschung, sowie andere Anspruchsgruppen richten.

In der ersten Phase unseres Projekts haben wir 674 Lernende in elf gewerblich-industriellen Berufsausbildungen befragt und/oder interviewt und die Auswertung in Form eines Zwischenberichtes (Meier & Styger, 2022) einem interessierten Publikum vorgestellt. In der zweiten Phase haben wir diese ersten Resultate mit Berufsbildungsverantwortlichen, ausgebildeten Berufsleuten und anderen Anspruchsgruppen regional und international diskutiert (siehe Kapitel 2). Durch die zusätzliche Analyse von qualitativen Kommentaren aus Phase 1 (Lernende) und Phase 2 (andere Anspruchsgruppen) konnten wir einen tieferen Einblick und mögliche Zusammenhänge erarbeiten, die wir in diesem Kapitel zusammenfassen und interpretieren.

An dieser Stelle kommen wir auf die in Kapitel 1 gestellte Schlüsselfrage zurück, die Prof. Georges Lüdi 2010 angesichts der zunehmend mehrsprachigen Schweiz stellte, und zwar ob «einer Mehrsprachigkeitsausbildung in den Berufsfachschulen genügend Gewicht beigemessen wird, namentlich bei den Lehrgängen gewerblich-industrieller Richtung» (2010, p. 51). Mit unserer Arbeit bestätigen wir, dass der Mehrsprachigkeitsbildung in der gewerblich-industriellen Berufsbildung, zumindest in der Region unserer Fallstudie, durchaus mehr Bedeutung beigemessen werden könnte und geben nachfolgend entsprechende Empfehlungen ab.

In Kapitel 3 bis 5 haben wir festgehalten, dass die Situation in Bezug auf die Mehrsprachigkeit in der gewerblich-industriellen Berufsbildung unserer Fallstudie sehr komplex ist. Es ist daher essenziell, dass die jeweiligen Zusammenhänge und relevanten Faktoren genau analysiert werden, bevor Änderungen ins Auge gefasst werden. Im Folgenden fassen wir die wichtigsten Erkenntnisse zur Rolle von Mehrsprachigkeit in der gewerblich-industriellen Berufsbildung zusammen und formulieren entsprechende Empfehlungen für die Praxis und die Forschung.

6.1 Erkenntnisse aus unserer Fallstudie

Die Erkenntnisse unserer Fallstudie beziehen sich auf die sprachlichen Hintergründe und Repertoires der Lernenden (Kapitel 2), auf die Anwendungsmöglichkeiten von Sprachen (Kapitel 3), auf wahrgenommene sprachliche Realitäten (Kapitel 3) und Einstellungen (Kapitel 4) sowie auf das Interesse am und die Meinungen zum Sprachenlernen (Kapitel 5). Unsere Ergebnisse legen nahe, dass Sprachen für die Lernenden in unserer Fallstudie eine wichtige Rolle spielen: Sie sprechen im Durchschnitt drei Sprachen (siehe Kapitel 2) und wenden ihr Sprachenrepertoire in ihrem Beruf auf vielfältige Weise an (Kapitel 3). Dabei übernehmen die Sprachen operative, soziale, emotionale oder kognitive Funktionen (siehe Kapitel 3 und 4).

6.1.1 Sprachkompetenzen, Interesse und Bedürfnisse der Lernenden variieren

Bezüglich Leitfrage 1 (Welche Sprachen bringen Lernende in die berufliche Grundbildung mit?) stellen wir fest, dass die Lernenden in unserer Fallstudie Sprachkompetenzen in 50 Sprachen mitbringen. Nebst Hochdeutsch und Mundart sind das Englisch- und Französischkenntnisse (Sprachen, welche die Lernenden aus der obligatorischen Schule mitbringen) sowie Kenntnisse in weiteren 47 Sprachen. Bei diesen Sprachen handelt es sich entweder um migrationsbedingte Herkunftssprachen oder um Sprachen, die aus privatem Interesse oder durch Auslandsaufenthalte erworben wurden. Ein Viertel der Lernenden in unserer Stichprobe gibt an, vier oder mehr Sprachen benützen zu können, wobei das Niveau in diesen Sprachen unterschiedlich ist. Wir gehen davon aus, dass alle Lernenden über Ressourcen in mehr als einer Sprache verfügen und dass es in der gewerblich-industriellen Berufsbildung eigentlich keine einsprachigen Lernenden gibt.

Als Antwort auf Leitfrage 2 (Wie entwickeln und benutzen Lernende ihre Sprachen während der beruflichen Grundausbildung?) geht aus unserer Studie hervor, dass ein Teil der Lernenden ihre vielfältigen Sprachenkenntnisse und ihre sprachlichen Vermittlungskompetenzen in unterschiedlichen Arbeitssituationen zum Nutzen der Betriebe einsetzen. Dabei scheint der Wille sprachlich zu vermitteln sowie die sprachliche

Sensibilität eine wichtige Rolle zu spielen. In unserer Fallstudie haben jedoch nicht alle Lernenden die Möglichkeit diese, für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft wichtigen, Kompetenzen zu entwickeln. Der Zugang zu mehrsprachigen Erfahrungen und einer entsprechenden Sensibilisierung scheint mit der Familie und dem persönlichen Umfeld sowie mit Motivation und Einstellungen zusammenzuhängen. Unsere Empfehlungen (siehe 6.2) bauen auf der Erkenntnis auf, dass die Mehrheit der Lernenden ein allgemeines, wenn auch unterschiedlich grosses, Interesse an Sprachen mitbringt.

6.1.2 Anwendung der Sprachen und Bedürfnisse der Betriebe variieren

In Bezug auf Leitfrage 3 (Welche Rolle spielen Sprachen in der sprachlichen Sozialisation von Lernenden in unterschiedlichen Berufen?) zeigt unsere Studie, dass sprachliche Bedürfnisse je nach Berufsgattung oder Betrieb unterschiedlich wahrgenommen werden. Es gibt zwar in gewissen Berufen Tendenzen: während Zimmereien und Schreinereien eher einsprachig-deutsch orientiert sind, sind Industriebetriebe eher international-englisch und Baustellen eher mehrsprachig orientiert. Es gibt aber in jedem der von uns untersuchten Berufe Gruppen von Lernenden, die ihr Arbeitsumfeld entweder mehrsprachig oder einsprachig wahrnehmen. Eine Mehrheit der Befragten in unserer Studie ist der Meinung, dass vor allem Deutsch und Englisch für den Beruf wichtig sind, aber auch viele andere Sprachen werden als relevant eingestuft. Aufgrund unserer Ergebnisse müsste ein zukunftsorientierter Lehrplan den vielfältigen sprachlichen Bedürfnissen der Branchen, Betriebe und Lernenden nachkommen.

Weiter scheinen diese sprachlichen Bedürfnisse von betrieblichen und persönlichen Einstellungen zu Sprachen und zur mehrsprachigen Realität in der Gesellschaft beeinflusst zu werden. Während ein Teil der Studienteilnehmenden in ihren Betrieben Offenheit, Toleranz und Respekt anderssprachigen Menschen gegenüber feststellen, nehmen andere sprachliche Vorurteile und Diskriminierung sowie den Wunsch nach einer einsprachigen Gesellschaft wahr. Diejenigen Lernenden, die zwei oder mehr Sprachen bei der Arbeit benützen, wenden diese intern und extern an; und zwar um Dinge zu erledigen (operativ), um in einem Team effizient zu arbeiten oder im Kontakt mit der Kundschaft (sozial), um ein gutes Arbeitsklima zu fördern und mehrsprachige Identitäten zu respektieren (emotional) sowie um den Sinn von Informationen zu erschliessen (kognitiv). Mehrsprachigkeit wird in unserer Studie aber auch mit Missverständnissen und Ausgrenzungen verbunden. Wir kommen zum Schluss, dass Sprachkompetenzen allein nicht ausreichen, um eine effektive und konstruktive Kommunikation am Arbeitsplatz zu ermöglichen, sondern dass auch Kommunikationsbereitschaft, sprachliche Sensibilität sowie Vermittlungskompetenzen erforderlich sind.

Die Entwicklung von Sprachkompetenzen in der Berufsbildung werden in der Schweiz durch das Berufsbildungsgesetz (BBG, 412.10), und durch die Berufsbildungsverordnung (BBV, § 12.2) geregelt. Darin wird grundsätzlich eine zweite Landesprache oder eine sonstige Fremdsprache für alle Berufsrichtungen vorgesehen. Eine Interpellation durch Bundesrat Ignazio Cassis führte zur Aufklärung der gesetzlichen Situation in Bezug auf die berufliche Sprachbildung. In der Stellungnahme des Bundesrates wird Folgendes festgehalten: «Ob eine zweite Sprache in die Bildungsverordnung eines Berufs aufgenommen wird und welche Sprache dies ist, regeln die Organisationen der Arbeitswelt entsprechend ihren Bedürfnissen» (Die Bundesversammlung, 2015). Aus unseren Ergebnissen geht hinsichtlich Leitfrage 4 (Wie sieht eine angemessene sprachliche Bildung in der beruflichen Grundbildung aus?) hervor, dass die sprachlichen Bedürfnisse in den jeweiligen Betrieben sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, und dass es in den Berufen unserer Fallstudie eher auf den Betrieb und die Arbeitssituationen als auf die Berufsrichtung ankommt. Anhand unserer Erhebungen ist es daher schwer zu erkennen, aufgrund welcher Kriterien die Organisationen der Arbeitswelt entscheiden, welche Fremdsprachen in den Bildungsplan der jeweiligen Berufszweige aufgenommen werden.

6.1.3 Zugang und Meinungen zur Sprachförderung in der Berufsfachschule variieren

Am bzbs werden Sprachkompetenzen nur in Deutsch, für manche Berufe auch in Englisch und Französisch, schulisch anerkannt, gefördert und evaluiert. Andere Sprachkompetenzen sowie Vermittlungskompetenzen oder globale Kompetenzen, die einen realen Mehrwert für Betriebe darstellen können (British Council, 2013), werden am bzbs nur punktuell durch einzelne Projekte oder Lehrpersonen gefördert und nicht systematisch oder fächerübergreifend thematisiert, gefördert, unterstützt und/oder anerkannt.

Wir stellen fest, dass es in den verschiedenen Lehrberufen sehr grosse Unterschiede gibt in Bezug auf das Sprachlernangebot, das aufgrund von Lehrplänen, Bildungsplänen, Bildungsverordnungen und



behördlichen Vorgaben festgelegt und implementiert wird. Der ungleiche Zugang zu Sprachbildung in der beruflichen Grundbildung scheint Normen zum Ausdruck zu bringen, welche Berufsrichtungen als international und welche als lokal orientiert wahrgenommen werden. Zudem wird durch das Angebot signalisiert, dass vor allem Deutsch und Englisch von beruflichem Nutzen sind, während Kompetenzen in anderen Sprachen als nicht oder nur am Rande als nützlich und/oder förderungswürdig angesehen werden, obwohl diese im Berufsalltag häufig angewandt werden. Es herrschen bei den Befragten auch stark auseinandergehende Meinungen, welche Lernende von einer Sprachförderung profitieren könnten, an welchen Sprachen Bedarf besteht und wie Sprachen unterrichtet werden sollen.

6.2 Empfehlungen für die Praxis

Unsere Empfehlungen orientieren sich an der Frage, welche Änderungen nötig und/oder möglich sind, um alle Lernenden in einer gewerblich-industriellen beruflichen Grundausbildung auf das Berufsleben in der heutigen und auch in der zukünftigen Arbeitswelt vorzubereiten. Wie von behördlichen Vorgaben und Forschung beschrieben, ist das Ziel der beruflichen Grundbildung, Fachkräfte auszubilden, welche die Flexibilität mitbringen, in verschiedenen Betrieben auch in Zukunft effizient zu arbeiten und zur Lösung von Problemen in unterschiedlichen Lebensbereichen beizutragen. Im Rahmen der Berufsbildung 2030 wurde die Bedeutung von Handlungskompetenzen und Chancengleichheit sowie Information und Beratung als wichtige Komponenten hervorgehoben (Feller et al., 2020). Unsere Empfehlungen bauen auf diesen Komponenten auf, indem wir Vorschläge machen, wie Mehrsprachigkeitsförderung, Sprachsensibilisierung, Mobilitätsangebote sowie Informationsfluss und Beratung angedacht, überdacht und entweder kurz- oder längerfristig implementiert werden könnten.

Unter Berücksichtigung der grossen Vielfalt an sprachlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen sowie dem aktuellen Wissenstand in der Sprachlernforschung scheint ein traditionelles oder berufsspezifisches Fremdsprachenangebot allein den komplexen Bedürfnissen nicht gerecht zu werden. Daher weist unser Bericht, aufbauend auf bestehenden Praktiken in der Region der Fallstudie, in eine neue Richtung. Neu ist insbesondere die Idee eines mehrsprachigen Coachings (siehe Empfehlung 1) und eine konsequentere und fächerübergreifende sprachliche Sensibilisierung (siehe Empfehlung 2). Weiter schlagen wir vor, das Mobilitätsangebot zu erweitern (Empfehlung 3) und den Informationsfluss sowie die Beratung zu stärken (Empfehlung 4). Unsere Empfehlungen erläutern wir im Folgenden mit Hilfe von Erkenntnissen aus der Forschung sowie unserer eigenen Berufserfahrung in der Sprachbildung.

6.2.1 Sprachlernangebote am bzbs und in den Betrieben erheben und erweitern (Empfehlung 1)

Gemäss unseren Erkenntnissen haben Lernende in unserer Fallstudie einige Jahre Sprachlernerfahrung (Primarschule und Sekundarstufe I, Familie, privat) und die meisten auch ein grundsätzliches Interesse am Sprachenlernen. Sie scheinen aber keine umfassenden Kenntnisse jener bestehenden sprachlichen Angebote zu haben, die neben dem Schullehrplan bestehen. Einige Lernende haben weder im Betrieb noch in der Berufsfachschule die Möglichkeit, zusätzliche Sprachen einzusetzen und/oder zu entwickeln. Als erster Schritt ist eine Erhebung der bestehenden Angebote empfehlenswert, um dann in einem zweiten Schritt eine Bedarfsabklärung durchzuführen und eine Erweiterung der betrieblichen und schulischen Angebote zu prüfen.

A) Kurzfristig umsetzbar:

Berufsfachschule: Wir empfehlen eine Erhebung der bereits bestehenden Sprachlern- und Sprachanwendungsangebote am bzbs, und zwar für Deutsch als Erst- und Zweitsprache, Englisch und andere Sprachen. Soweit wir informiert sind, bestehen zurzeit Angebote als Teil des obligatorischen Unterrichts (z.B. Fremdsprachenunterricht, Führungen oder Präsentationen in einer Zweitsprache, Arbeit mit mehrsprachigen Glossaren) oder als extracurriculare Kurse (z.B. Sprachkurse am Abend und am Samstag, Förderkurse, Lernateliers), aber es besteht keine Übersicht, die für Lernende und Lehrbetriebe zugänglich ist. Um die Erfassung von bestehenden und die potentielle Einführung von neuen Angeboten auf die Bedürfnisse abzustimmen, schlagen wir vor bei den Lernenden, den Lehrbetrieben und den Verbänden eine zukunftsorientierte Bedarfsabklärung in allen Berufen durchzuführen.



Betriebe: Es ist empfehlenswert, die vorhandenen Sprachlernangebote den Lernenden zugänglich zu machen und wenn möglich mit Partnerfirmen zu koordinieren. Potenzielle Sprachanwendungsbereiche und Sprachlernmöglichkeiten in Betrieben sollten anerkannt und sichtbar gemacht werden. Lernende sollten ermutigt und unterstützt werden diese Möglichkeiten im Betrieb oder in Arbeitssituationen zu nutzen. Es sollte sichergestellt werden, dass Lernende in sprachübergreifende Projekte integriert werden, z.B. bei der Betreuung von Besucher*innen. Sprachlernmöglichkeiten im Betrieb und am bzbs sollten in Gesprächen mit den Lernenden thematisiert werden.

B) Längerfristig umsetzbar:

Berufsfachschule: Wir schlagen vor, dass der Einsatz von bilingualen und mehrsprachigen didaktischen Ansätzen geprüft wird, wobei die Umsetzung wissenschaftlich begleitet werden müsste. Die Erkenntnisse aus den am bzbs bereits durchgeführten Bili-Pilotprojekten sollten dabei berücksichtigt werden.

Da die Sprachbedürfnisse jedoch je nach Arbeitsumgebung und persönlichem Hintergrund stark variieren und da die Motivation sehr unterschiedlich ist, schlagen wir einen neuartigen sprachpädagogischen Ansatz vor, den man mehrsprachiges Sprachlern-Coaching nennen könnte. Ein solches Angebot, das es unseres Wissens noch nicht gibt, wäre als Freifach konzipiert und würde mit den Lernenden in der Berufsfachschule individuelle sprachliche Ziele auf unterschiedlichen Niveaus und in verschiedenen Sprachen definieren und verfolgen. Die Aufgabe der Coaches wäre dabei, die Lernenden in Gruppen unterstützend zu begleiten und zu beraten, wie sie diese Lernziele autonom bearbeiten können und welche Methoden und Werkzeuge am besten dafür geeignet sind. Dabei könnten sich die Teilnehmenden gegenseitig unterstützen. Diese Sprachcoachings könnten vor Ort und/oder online durchgeführt werden. Um eine erfolgreiche Umsetzung zu ermöglichen, wäre die Ausarbeitung eines pädagogisch-methodischen Konzeptes sowie die Durchführung und wissenschaftliche Evaluation eines Pilotprojekts erforderlich.

Betriebe: Damit Lernende die Möglichkeit haben, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, könnten neue Anwendungsmöglichkeiten geschaffen werden, z.B. durch Projekte mit anderen Sprachregionen oder durch eine Teilnahme der Lernenden an internationalen Messen

Erläuterungen zur Empfehlung 1:

Gemäss einem Bericht über den Spracherwerb in der Berufsbildung sollten Berufsausbildungen Fremdsprachen, die aus der Volksschule mitgebracht werden, erhalten, fördern oder erweitern (WBF 2017). In den Bildungsplänen der gewerblich-industriellen beruflichen Grundausbildungen in unserer Fallstudie ist aber nur Englisch vorgesehen, und dies nicht für alle Berufsausbildungen. Ein Teil der Lernenden in unserer Fallstudie bedauert deshalb, dass die in den früheren Schulen gelernten Sprachen während der Berufsbildung vergessen werden. Eine Bestandesaufnahme und die Sichtbarmachung der bestehenden Angebote an freiwilligen Sprachlernmöglichkeiten am bzbs könnte Lernende aus allen Berufen inspirieren, ihre sprachlichen Interessen vermehrt zu verfolgen.

Was die Unterrichtsmethoden betrifft, wird im Rahmen der Berufsbildung 2030 von Feller et al. (2020) Praxisnähe und angewandtes Sprachenlernen empfohlen. Unsere Ergebnisse legen ebenfalls nahe, dass beim Spracherwerb in der gewerblich-industriellen Berufsbildung der direkte Bezug zum Beruf wichtig ist. Dies entspricht auch den gesetzlichen Vorgaben in der Schweiz, denn Sprachbildung soll auf die Anwendung im jeweiligen Berufsalltag fokussieren (Die Bundesversammlung, 2015). Angewandtes und berufsbezogenes Sprachenlernen wird auch in unserer Studie von den Teilnehmenden grundsätzlich begrüsst oder empfohlen.

Von einigen Studienteilnehmenden wird auch zweisprachige Bildung vorgeschlagen. Dies würde eine angewandte Sprachbildung bieten, indem nebst Deutsch eine weitere Sprache (oft Englisch) als Unterrichtssprache in einigen Fächern eingesetzt wird, um Inhalte zu vermitteln. Dafür wurden 2004 auch in der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein gesetzliche Grundlagen geschaffen. Von dieser Möglichkeit wurde jedoch bisher schweizweit sehr wenig Gebrauch gemacht (Die Bundesversammlung, 2015). Am bzbs gab es in einem gewerblich-industriellen Beruf einen Pilotversuch zur Einführung von Englisch als Unterrichtssprache, der aber nicht weitergeführt wurde. Soweit uns bekannt ist, wird am bzbs zurzeit nur von wenigen Lehrpersonen Englisch als Unterrichtssprache für einzelne Unterrichtseinheiten eingesetzt. Aus der Forschung wissen wir, dass zweisprachige Angebote in verschiedenen Kontexten zwar als



erfolgsversprechend gelten, dass diese aber auch sorgfältig geprüft, eingeführt und begleitet werden müssen (siehe Brohy & Gurtner, 2011, für entsprechende Forschung aus Zürich).

Bei diesen Vorgaben und Pilotprojekten steht mehrheitlich die Förderung von Englischkompetenzen im Vordergrund. Ein grosser Teil der 26 Sprachen, welche die Lernenden in den Betrieben hören bzw. sprechen, werden aber in den behördlichen Vorgaben nicht als förderungswürdig erwähnt und sind nicht Teil der Bildungspläne. In der Sprachbildung werden zunehmend auch mehrsprachige didaktische Ansätze entwickelt (z.B. Furlong & Bernaus, 2017), die angesichts der Sprachenvielfalt der Lernenden in unserer Fallstudie berücksichtigt werden sollten.

Da die Sprachhintergründe, Bedürfnisse und Motivationen der Lernenden in unserer Fallstudie sehr unterschiedlich sind, schlagen wir für die gewerblich-industrielle Berufsbildung einen neuen didaktischen Ansatz in Form eines mehrsprachigen Sprachlern-Coachings vor, der auf Mehrsprachigkeitsdidaktik, autonomen Lerntheorien und digitalem Lernen basiert. Es gibt bereits Ansätze zum Sprachlern-Coaching, um das Erlernen *einer* Fremdsprache zu unterstützen (siehe z.B. Berndt & Deutschmann, 2014). Unseres Wissens müssten entsprechende mehrsprachige Ansätze jedoch noch entwickelt werden (siehe auch 6.3 Empfehlungen für die Forschung).

6.2.2 Sprachsensibilisierung erheben und erweitern (Empfehlung 2)

Nicht alle Lernenden in unserer Fallstudie haben die Möglichkeit, in der beruflichen Grundbildung sprachliche Sensibilität zu entwickeln und/oder anzuwenden. In der heutigen globalisierten Arbeitswelt ist es jedoch wichtig, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, ihr sprachliches Repertoire, ihre sprachliche Sensibilität sowie ihre Vermittlungskompetenzen zu erweitern und entwickeln.

A) Kurzfristig umsetzbar

Berufsfachschule: Wir schlagen vor, dass die sprachlichen Sensibilisierungsaktivitäten, die von einigen Lehrpersonen bereits durchgeführt werden, erhoben und koordiniert werden. Möglichkeiten zur Sensibilisierung sind zum Beispiel die Reflexion der Sprachenrepertoires im Fremdsprachen- oder im Deutschunterricht oder das Führen eines Sprachenportfolios für die Sekundarstufe II (Sprachenportfolio III, 2010), das auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) aufbaut. Solche Aktivitäten können das Sprachenrepertoire einer Person sichtbar machen und potenzielle Defizitansichten der Lernenden hinterfragen. In diesem Prozess könnten Sprachambitionen und aktuelle Sprachangebote besprochen und Lernende ermutigt werden, an Angeboten teilzunehmen. Zudem könnten Sprachen im Schulgebäude sichtbar gemacht werden, um so die vorhandene Mehrsprachigkeit zu wertschätzen und zu thematisieren, z.B. durch mehrsprachige Hinweisschilder und Beschriftungen von Fachgegenständen, Ausstellungen oder Informationen zu internationalen Projekten.

Betriebe: Das Sprachenrepertoire der Lernenden könnte in der Firma vermehrt anerkannt werden. Einige Firmen erfassen zum Beispiel die Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeitenden und Lernenden, um sie bei Bedarf als Ressource einsetzen zu können. Die Sprachkompetenzen der Lernenden könnten auch in Bildungsberichten (individuelle Kompetenzbeurteilung) integriert oder anhand eines in der Berufsfachschule erstellten Sprachenportfolio III (2010) besprochen und anerkannt werden. In Mitarbeitendengesprächen könnten sprachliche Ambitionen sowie interne und externe Sprachlernangebote und -möglichkeiten thematisiert werden. Betriebe könnten auch in Bewerbungsgesprächen, den Wert der Sprachkenntnisse der Mitarbeitenden betonen sowie die sprachlichen Angebote und Anwendungsmöglichkeiten erwähnen, sodass Bewerbende erkennen, dass einerseits ihre Sprachkenntnisse geschätzt werden und andererseits die Möglichkeit besteht das Sprachenrepertoire, inklusive Deutsch als Zweitsprache, zu erweitern.

B) Längerfristig umsetzbar:

Berufsfachschule: Wir empfehlen die Entwicklung eines fächerübergreifenden Projektes zur Entwicklung und Evaluation von sprachlichem Bewusstsein sowie von Vermittlungskompetenzen. Dieses könnte in Verbindung mit den Deskriptoren für Vermittlungskompetenzen (CEFR, 2020) reflektiert und evaluiert werden. Projekte zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt könnten ebenfalls zur Sprachsensibilisierung beitragen. Weiter könnte die Berufsfachschule Lernende durch ein erweitertes Deutschförderangebot unterstützen, sodass Betriebe eher Lernende mit Migration im Hintergrund einstellen können, was in Anbetracht des Fachkräftemangels



sinnvoll sein könnte. Die Berufsfachschule könnte die Betriebe bei der Beurteilung der Deutschkenntnisse von Bewerber*innen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, unterstützen. Die entsprechenden Handreichungen sollten für die Betriebe leicht zugänglich sein.

Betriebe: Wir schlagen vor, ein Sprachsensibilisierungskonzept zu erarbeiten und umzusetzen, um die Professionalität sicherzustellen. Es ist zu erwarten, dass dies Teamarbeit und ein gutes Arbeitsklima fördern, und die Rekrutierung von Lernenden mit Migrationshintergrund unterstützen könnte. Der institutionalisierte Miteinbezug von Sprachkompetenzen in Bildungsberichten (individuelle Kompetenzbeurteilungen) kann diese Sensibilisierung zusätzlich unterstützen. In Gesprächen mit Lernenden könnten Kommunikationserfolge und -probleme in mehrsprachigen Arbeitssituationen reflektiert und aufgegriffen werden. Dabei wäre ein Diversitäts-Training für Vorgesetzte, Mitarbeitende und Lernende von Vorteil, um Vorurteilen entgegenzuwirken und um Mehrsprachigkeit als professionelle Kompetenz zu etablieren.

Erläuterungen zur Empfehlung 2:

Einige Lernende in unserer Studie beschreiben mehrsprachig-orientierte Branchen und Betriebe, wo sich Lernende mit und ohne Migrationshintergrund wohl und integriert fühlen. Wir haben aber auch erfahren, dass es Berufszweige sowie Betriebe gibt, in denen wenig Mitarbeitende mit Migrationshintergrund anzutreffen sind und in denen es wenig Möglichkeiten gibt, Mehrsprachigkeit und Vermittlungskompetenzen zu entwickeln. Dies bedeutet einerseits, dass einige Lernende wenig Erfahrung in Bezug auf die Arbeit in mehrsprachigen und multikulturellen Arbeitssituationen sammeln können, was ihre Zukunftsaussichten einschränken kann. Andererseits kann es sein, dass entsprechende Berufsausbildungen oder Betriebe für junge Menschen mit Migrationshintergrund weniger attraktiv sind, wenn sie eine exklusiv deutschsprachige Realität wahrnehmen, oder dass ihnen der Zugang zu Lehrstellen aufgrund von sprachlichen Kriterien erschwert wird.

Im Hinblick auf den Fachkräftemangel im gewerblich-industriellen Bereich könnte eine sprachliche Sensibilisierung, wie wir sie hier vorschlagen, dazu beitragen zukünftige Generationen von Fachkräften für den gewerblich-industriellen Bereich zu gewinnen und alle Lernenden für das Berufsleben in einer globalisierten Welt vorzubereiten. Dabei verweisen wir auf Empfehlungen, welche die vermehrte Rekrutierung von Lernenden mit Migrationshintergrund schon vor zehn Jahren beinhalteten (Stamm, 2013). Unserer Studie bestätigt Stamms Erkenntnisse, dass Lernende mit Migrationsbiografien in einem globalisierten Arbeitsmarkt einen Mehrwert darstellen können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass auch Menschen mit Flüchtlingsstatus zwischen 16 und 35 Jahren in der Schweiz eine Berufsausbildung absolvieren können.

Unsere Erkenntnis, dass Mehrsprachigkeit auch mit Missverständnissen, Vorurteilen, Diskriminierungen und Spannungen verbunden sein kann, scheint im Zusammenhang mit der Sprachsensibilisierung von besonderem Interesse. Die Forschung zeigt, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit in mehrsprachigen Teams nicht einfach vorausgesetzt werden kann, und dass Mitarbeitende entsprechende Führung benötigen (Kulkarni & Sommer, 2015). Unsere Empfehlung einer umfassenderen sprachlichen Sensibilisierung in der beruflichen Grundbildung, z. B. mit Hilfe der CEFR-Deskriptoren, inklusive derjenigen für Mediations- oder Vermittlungskompetenzen (siehe COE, 2023), könnte entsprechendes Bewusstsein unter Lernenden fördern. Vorgeschlagen wird diesbezüglich auch ein Diversity-Training, das im Rahmen einer Kultur der Inklusion durchgeführt wird (Kulkarni & Sommer, 2015). Dies hat zum Ziel, dass sich die Gruppenmitglieder einerseits respektiert fühlen und andererseits das Gefühl haben, zu einer Gruppe zu gehören, in der Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit anerkannt wird. Ein solches Training sollte die Teilnehmenden auch für Formen und Folgen von Diskriminierung sensibilisieren. Aufgrund der in unserer Studie aufgezeigten Unterschiede im Bereich Einstellungen und dem Willen in mehrsprachigen Teams zu vermitteln, wird klar, dass in der beruflichen Grundbildung, zumindest im Einzugsgebiet unserer Fallstudie, entsprechender Handlungsbedarf besteht.

6.2.3 Austausch und Mobilitätsmöglichkeiten erheben und erweitern (Empfehlung 3)

In unserer Fallstudie geben einige Lernende an, dass sie von Mobilitätsprojekten in Bezug auf Sprach- und Fachkenntnisse sowie persönlich profitieren konnten. Der Ausbau solcher Möglichkeiten wird von vielen Teilnehmenden in unserer Studie angeregt. Gemäss unseren Ergebnissen sind jedoch nicht alle Lernenden adäquat über die Angebote informiert und die Nachfrage nach diesen Angeboten ist eher gering.

A) Kurzfristig umsetzbar

Berufsfachschule: Wir schlagen vor, eine regelmässig aktualisierte, leicht zugängliche Übersicht mit Austausch-, Mobilitäts- und anderer Sprachlernangeboten im In- und Ausland zu erstellen mit allen Angeboten, die den Lernenden offenstehen (z.B. organisiert durch Movetia, Rotary, Amt für Berufsbildung und Berufsberatung des Fürstentums Liechtenstein, Berufsverbände). Eine solche Übersicht soll interessierte Lernende, Betriebe und Lehrpersonen bei der Planung von zukünftigen Vorhaben unterstützen.

Betriebe: Die Erhebung von bestehenden branchenspezifischen und branchenfremden Mobilitätsmöglichkeiten innerhalb und ausserhalb des Betriebes wird empfohlen. Wir schlagen zudem vor, dass die Betriebe die Sprachlernangebote der Berufsfachschule thematisieren und bei Interesse unterstützen.

B) Längerfristig umsetzbar:

Berufsfachschulen und Betriebe: Die Erweiterung von und der Zugang zu Austauschmöglichkeiten wird empfohlen. Die Kooperation mit Firmen, anderen Berufsfachschulen und den austauschverantwortlichen Personen des Kantons Sankt Gallen und des Fürstentums Liechtenstein sollte gefördert werden. Dabei soll vor allem beachtet werden, dass auch Berufsgattungen miteinbezogen werden, für die im Lehrplan kein Fremdsprachenunterricht vorgesehen ist. Die oben erläuterte Sprachsensibilisierung soll zudem dazu beitragen, dass sich die Lernenden bewusst sind, welche Fähigkeiten sie mit der Teilnahme an einem Mobilitätsprojekt erwerben können.

Erläuterungen zur Empfehlung 3:

Obwohl auch der WBF-Bericht von 2017 empfiehlt: «Schulen und Lehrbetriebe [in der Schweiz] sollen ihre Sprachbildung intensivieren und eine Kultur der Mehrsprachigkeit und der Mobilität fördern» (WBF, 2017, p.3), nehmen im Vergleich zu Jugendlichen in allgemeinbildenden Schulen wie Gymnasien (31%) nur wenige Lernende der beruflichen Grundbildung (1,2 %) an Mobilitätsprojekten teil (Movetia, 2020). In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass die Möglichkeit während der beruflichen Grundausbildung an einem Mobilitätsprojekt teilnehmen zu können, eine Lehre für Jugendliche attraktiver machen kann.

Die Teilnahme an einem internationalen Mobilitätsprojekt in der Berufsausbildung kann laut Forschung mit der Entwicklung von *Soft Skills*, wie Teamwork, Sprach- und Kommunikationskompetenzen, kulturellem Verständnis, Anpassungsfähigkeit und Offenheit einhergehen (Handayani & Wienanda (2020). Es ist anzunehmen, dass vor allem diejenigen Lernenden von einem erweiterten Mobilitätsprogramm profitieren könnten, die in der Berufsfachschule oder im Betrieb wenig Möglichkeiten haben, Mehrsprachigkeitserfahrungen zu sammeln und/oder solche *Soft Skills* zu entwickeln.

Bei der Einführung eines umfassenderen Mobilitätsprogramms wäre auch auf eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung zu achten. Dafür stehen für die Berufsbildung konzipierte Handreichungen zur Verfügung (ECML, 2015). Erworbene Kompetenzen können durch ein solches Rahmenangebot bewusst und sichtbar gemacht werden und kritisches Denken kann gefördert werden. Ohne Reflexion und Nachbetreuung besteht die Gefahr, dass mögliche negative Erfahrungen Vorurteile bestärken, statt vermindern (Meier, 2010).

6.2.4 Information und Kommunikation koordinieren (Empfehlung 4)

Aufgrund der Rückmeldungen wissen wir, dass nicht alle Betriebe und Lernenden über das vorhandene Sprachlernangebot am bzbs ausreichend informiert sind. Auch Mobilitätsprojekte, die vielen Lernenden zur Verfügung stehen, scheinen in gewissen Berufsgruppen nicht bekannt zu sein. Um alle Lernenden, Lehrpersonen und Betriebe über Sprachlern- und Anwendungsmöglichkeiten so umfassend wie möglich zu informieren und zu beraten, empfehlen wir den Informationsfluss zwischen Lernenden, Berufsfachschulen, Betrieben, Verbänden und Organisationen der Arbeitswelt zu koordinieren und konsequent aufrechtzuerhalten.

A) Kurzfristig umsetzbar

Berufsfachschule: Wir empfehlen, alle freiwilligen Sprachlernmöglichkeiten und Mobilitätsprojekte für bzbs-Lernende systematisch zu erfassen und auf der bzbs-Website unter Angabe von Kosten, Anforderungen, Dauer und Kontaktpersonen zu veröffentlichen. Diese Informationen könnten auf den Infopaneln und mittels Plakate und Flyers mit QR-Code in den Schulgebäuden veröffentlicht werden. Die Angebote sollten regelmässig durch Kommunikationskanäle, wie Newsletters, soziale Medien, Emails oder Berufsbildner*innentagungen kommuniziert werden. Dabei ist darauf zu achten, dass sowohl Lernende als auch Betriebe ein- bis zweimal jährlich gleichzeitig auf diese Möglichkeiten hingewiesen werden. Der Status von Mobilitätsangeboten würde auch durch Präsentationen von ehemaligen Teilnehmenden oder durch Ausstellungen im Schulgebäude aufgewertet werden. Interessierte Lernende aus allen Berufszweigen sowie Lehrbetriebe sollten einfachen Zugang zu einer Übersicht der vorhandenen Angebote haben (siehe auch Empfehlungen 1, 2 und 3.). Informationen müssten auch an Berufsberatungen, Berufsvorbereitungs- und Integrationsklassen sowie an Real- und Sekundarschulen weitergeleitet werden, damit sich alle Beteiligten bewusst sind, dass sprachliche und interkulturelle Kompetenzen auch in der beruflichen Grundbildung (weiter-) entwickelt werden können.

Betriebe: Wir empfehlen, dass die Lehrbetriebe dem bzbs von Verbänden angebotene Sprachlernmöglichkeiten und Mobilitätsprojekte melden, damit diese ebenfalls in der Übersicht der Berufsfachschule aufgenommen werden können. Die Betriebe sollten die Lernenden regelmässig auf die vorhandenen Angebote aufmerksam machen und den Zugang zu diesen unterstützen.

B) Längerfristig umsetzbar

Berufsfachschule: Wir empfehlen die Schaffung einer neuen Koordinations- und Kommunikationsstelle an der Berufsfachschule. Sie würde dafür sorgen, dass Informationen über Sprachlernmöglichkeiten und Mobilitätsprojekte auf dem aktuellen Stand sind und an alle Beteiligten adäquat kommuniziert werden. Andererseits könnte die Kooperation mit dem Amt für Berufsberatung und Berufsbildung Liechtenstein, der austauschverantwortlichen Person des Kantons, mit Movetia, mit anderen Berufsfachschulen und weiteren relevanten Institutionen ausgebaut werden. Diese Koordinationsstelle würde den Lernenden zudem beratend und unterstützend zur Seite stehen.

Erläuterungen zur Empfehlung 4

Chancengleichheit soll gemäss Feller et al. (2020) «durch durchlässigere Gestaltung der Berufsbildung, Stärkung der Information und Beratung über die gesamte Bildungs- und Berufslaufbahn, Nachteilsausgleich sowie das Aufgreifen und Vertiefen der Problematik im Unterricht erhöht werden» (S. 100). Unsere Ergebnisse zeigen, dass zwar alle Lernenden über das Freifachangebot informiert wurden, dass aber viele angeben, darüber nichts zu wissen. Wir gehen davon aus, dass ein umfassender, transparenter und regelmässiger Informationsfluss sowie entsprechende Ermutigung und Beratung über das bestehende Angebot zu einer umfassenderen Sprachausbildung und zu Chancengleichheit führt. Dies könnte von einer Stelle im bzbs oder im Kanton koordiniert werden.

Bei der Implementierung eines solchen Informations- und Beratungsdienstes müsste berücksichtigt werden, dass Lernende in der beruflichen Grundbildung durch die duale berufliche und schulische Belastung im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen (z. B. Gymnasien) eher weniger Kapazität haben, um selbst relevante Informationen zu finden und um sich zu organisieren und dadurch eher auf Unterstützung durch eine wie von uns vorgeschlagene Koordinationsstelle angewiesen sind.



		Federal VET Diploma	Federal VET Diploma for a three- or four-year VET programme
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen	EQF	European Qualifications Framework
FH	Fachhochschulen	UAS	University of applied sciences
HF	Höhere Fachschule	PEI	Professional education institution
Profil E	Erweiterte Anforderungen	Profile E	advanced requirements
Profil G	Grundlegende Anforderungen	Profile G	basic requirements
Profil M	Mit Berufsmaturität	Profile M	With Vocational Baccalaureate during apprenticeship
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen	NQF	National Qualifications Framework
OdA	Organisation der Arbeitswelt	PO	Professional organisation
QV	Qualifikationsverfahren	QPs	Qualification procedures (QPs)
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation	SERI	State Secretariat for Education, Research and Innovation
üK	überbetriebliche Kurse	üK	Branch courses
VPET	Berufsbildung	VPET	Vocational and Professional Education and Training on secondary or tertiary level

Projektteam

Dr. Gabriela Meier, University of Exeter

(g.s.meier@exeter.ac.uk)



Gabriela Meier hat eine KV-Lehre in der Textilindustrie und ein Übersetzungsstudium (ZHAW) in Zürich absolviert. Sie arbeitete als freischaffende Übersetzerin, als Lehrerin für Deutsch, Spanisch und Englisch auf der Sekundarstufe II und organisierte Englischkurse für Jugendliche in Grossbritannien. Weiterführende Studien an der Universität Plymouth (PGCE) und Exeter (MA und PhD in Europa-Studien) führten zu ihrem Forschungsinteresse: Mehrsprachigkeit in der Bildung, sprachliche Sozialisation, Sprache und sozialer Zusammenhang. Sie hat verschiedene Bildungsprogramme (Austauschprogramme, bilinguale Schulen) auf Primar-, Sekundar- und Hochschulebene evaluiert und entsprechende Empfehlungen erarbeitet, die teilweise umgesetzt wurden. Ihre Publikationen umfassen mehrere Zeitschriftenartikel und Bücher. Sie war für die wissenschaftliche Begleitung des **m-voc**-Projektes zuständig.

Esther Styger, Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans

(esther.styger@bzbs.ch)



Esther Styger hat nach einer technisch-kaufmännischen Lehre und einem Studium an der ZHAW in Zürich als freiberufliche Übersetzerin in der Maschinenindustrie gearbeitet und sich im methodisch-didaktischen Bereich des Fremdspracherwerbs weitergebildet. Seither ist sie als Englischlehrerin an Berufsfachschulen, höheren Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten tätig. Die Ausbildung zur Berufsfachschullehrerin und Lehrerin der Höheren Fachschule hat sie an der Eidg. Hochschule für Berufsbildung (EHB) absolviert. Im Rahmen einer Intensivweiterbildung arbeitete sie an der Konzeption und Umsetzung dieses **m-voc**-Projektes mit und stellte den direkten Bezug zur Praxis an der Berufsfachschule und zum weiteren beruflichen Umfeld her.

Dank

Wir bedanken uns herzlich bei den Lernenden in gewerblich-industriellen Berufen und bei den Lehrpersonen am bzbs sowie bei allen regionalen und internationalen Beteiligten mit Interesse an unserem Projekt. Sie haben durch Fragebogen, Interviews, Diskussionen und informelle Rückmeldungen massgeblich zu unserem Projekt beigetragen. Der vorliegende Bericht kam als Teil eines internationalen Kooperationsprojektes zwischen der *School of Education* (Departement für Bildungswissenschaft) der Universität Exeter (GB) und dem *Berufs- und Weiterbildungszentrum Buchs Sargans* (bzbs) zustande. Ein Dank geht an diese beiden Institutionen sowie an Movetia für die finanzielle Unterstützung dieses Projektes. Wir bedanken uns auch bei Kolleg*innen und Freund*innen für Rückmeldungen zu früheren Versionen dieses Berichts.

