

JYU DISSERTATIONS 871

Sanna Dziomba

Bedarfsorientierter Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung: Einstellungen von deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrern und Arbeitgebern



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 871

Sanna Dziomba

**Bedarfsorientierter Erwerb von
Fremdsprachen in der beruflichen
Ausbildung: Einstellungen
von deutschen und finnischen
Auszubildenden, Berufsschullehrern
und Arbeitgebern**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
tammikuun 25. päivänä 2025 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212, on January 25, 2025 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2025

Editors

Sabine Ylönen

Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo by Sanna Dziomba.

Copyright © 2025, by author and University of Jyväskylä

ISBN 978-952-86-0470-9 (PDF)

URN:ISBN:978-952-86-0470-9

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-86-0470-9>

ABSTRACT

Dziomba, Sanna

Vocational school students' needs-oriented foreign language acquisition: Attitudes of German and Finnish vocational school students, teachers and employers

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2025, 244 p.

JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 871)

ISBN 978-952-86-0470-9 (PDF)

This dissertation examines job-related foreign language acquisition in vocational education and training from the perspective of vocational school students, teachers and employers in Germany and Finland. Until now, research on job-oriented foreign language acquisition has primarily focused on studies of migrants' foreign language learning or content and language integrated learning (CLIL) in general or higher education. This study draws on sociocultural learning theories and the Common European Framework of Reference for Languages, emphasizing the role of participation in language activities and support from experts in communities of practice (e.g., colleagues at work) as key factors for acquiring job-related foreign language skills.

The study material consists of interviews with vocational school students and surveys conducted with vocational school teachers and employers in Germany and Finland. These two European countries provide a useful comparison due to their differing vocational training models: the German dual system combines theory and practice with a strong emphasis on on-the-job learning in companies, whereas Finnish vocational education is traditionally school-based, supplemented by internships in companies.

The research method is a qualitative content analysis as described by Mayring (2015). The acquisition of job-related foreign language skills is explored across various learning contexts: in foreign language classes, in subject classes, through team-teaching with both the foreign language and subject teachers, and during on-the-job-learning. The results indicate that foreign language skills among vocational school graduates are generally regarded as desirable. However, acquiring these skills in vocational school language classes can be challenging due to the linguistic diversity of student groups and the varying qualifications of language teachers. Several interviewees mentioned that they developed their job-related foreign language skills more successfully at work than at school. The study suggests that only if traditional structured teaching in foreign language classrooms is combined with CLIL, either in workplace settings or in subject classes at school, can foreign language acquisition of all vocational school students with heterogenous language abilities be job- and learner-oriented.

Keywords: Attitudes, vocational education, foreign language needs, foreign language acquisition, foreign language classes, content and language integrated learning (CLIL)

TIIVISTELMÄ

Dziomba, Sanna

Oppijalähtöinen vieraan kielen opiskelu ammatillisella toisella asteella:

Saksalaisten ja suomalaisten ammattikouluopiskelijoiden, ammattikouluopettajien ja työnantajien näkemyksiä

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2025, 244 p.

JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 871)

ISBN 978-952-86-0470-9 (PDF)

Tämän tutkimuksen kohteena ovat ammattikouluopiskelijoiden, ammattikouluopettajien ja työnantajien asenteet ammattikouluopiskelijoiden vieraan kielen tarvetta ja tarpeen mukaista työelämälähtöistä vieraan kielen opetusta kohtaan Saksassa ja Suomessa. Työelämälähtöistä vieraan kielen oppimista ja opetusta käsittelevät tutkimukset ovat tähän mennessä keskittyneet maahanmuuttajataustaisten vieraan kielen oppimiseen tai integroituun kouluaineiden ja vieraiden kielten oppimiseen, jolloin kohderyhmänä ovat olleet yleissivistävissä oppilaitoksissa tai ammattikorkeakoulu- ja yliopistotasolla opiskelevat. Tutkimus nojaa sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan sekä Eurooppalaiseen Viitekehykseen, ja näkee edellytyksenä vieraan kielen kompetenssin kehittymiselle osallistumisen kielellisiin aktiviteetteihin sekä mahdollisen yhteisön (esim. kollegoiden) tuen.

Tutkimuksen aineisto koostuu ammattikouluopiskelijoiden haastatteluista sekä ammattikouluopettajille ja työnantajille tehdyistä kyselyistä niin Saksassa kuin Suomessa. Kaksi eurooppalaista maata, Saksa ja Suomi, muodostavat hyvän vertailukohteen, koska ne edustavat kahta erilaista ammatillisen koulutuksen mallia: Saksalaisessa duaalijärjestelmässä teoria ja käytäntö nivoutuvat erityisellä tavalla yhteen ja työssäoppimisella on keskeinen rooli, kun taas suomalainen ammatillinen koulutus on perinteisesti koulukeskeisempi, sisältäen kuitenkin työssäoppimisjaksoja yrityksissä.

Tutkimusmenetelmänä käytetään Mayringin (2015) laadullista sisällönanalyysia. Työelämälähtöistä vieraan kielen oppimista tarkastellaan erilaisissa oppimisympäristöissä: vieraan kielen oppitunneilla, ammattiaineen tunneilla, tiimiopetuksessa kahden opettajan, vieraan kielen ja ammattiaineen opettajan, kanssa sekä työpaikalla. Tulokset osoittavat, että vieraan kielen taitoja pidetään ammatilliselta toiselta asteelta valmistuneilta toivottavina, mutta ammatillisen vieraan kielen oppiminen ammattikoulun vieraan kielen tunneilla koetaan haasteellisena johtuen erityisesti kielellisesti heterogeenisistä ryhmistä sekä opettajien heterogeenisistä taidoista. Useat haastateltavat kertoivat oppineensa työelämässä tarvittavaa vierasta kieltä paremmin työpaikalla kuin koulussa. Tutkimustulokset osoittavat, että ammatillisen koulutuksen vieraan kielen opetus voi olla kielellisesti heterogeenisille opiskelijoille työelämä- ja oppijalähtöistä vain, mikäli perinteinen, strukturoitu luokkahuonemuotoinen vieraan kielen opetus yhdistetään vieraan kielen ja ammattiaineen integroituun oppimiseen työpaikalla tai ammattiaineen oppitunneilla.

Asiasanat: Asenteet, ammatillinen koulutus, vieraan kielen tarve, vieraan kielen oppiminen, vieraan kielen oppitunnit, vieraan kielen ja ammattiaineen integroitu oppiminen

Author Sanna Maria Dziomba
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä
sanna.m.dziomba@student.jyu.fi

Supervisors Senior Researcher, Dozentin Dr. Sabine Ylönen
Centre for Applied Language Studies
University of Jyväskylä

Dr. Petra Linderoos
Department of Language and Communication Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Prof. Dr. phil. habil. Ines-Andrea Busch-Lauer
Westsächsische Hochschule Zwickau

Dozentin Dr. Sabine Grasz
University of Oulu

Opponent University Lecturer, Dozentin Dr. Sabine Grasz
Languages and Literature, Faculty of Humanities
University of Oulu

DANKSAGUNG

Meine Erfahrungen als Fremdsprachenlehrerin in einer finnischen Berufsschule führten dazu, dass ich mich intensiv mit dem Thema *bedarfsorientierter Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung* auseinandersetzen wollte. Der Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden verdiente aus meiner Sicht mehr Aufmerksamkeit. Ich wollte den bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber untersuchen. Ein herzlicher Dank geht an dieser Stelle an alle beteiligten Auszubildenden, die für diese Untersuchung in Deutschland und Finnland interviewt wurden, und an alle Berufsschullehrer und Arbeitgeber, die eine Online-Umfrage beantworteten. Ohne sie hätte diese Dissertation nicht geschrieben werden können.

Ein ganz besonderer Dank geht aber an meine zwei Doktormütter, Dr. Sabine Ylönen und Dr. Petra Linderoos, für ihre Unterstützung und konstruktive Kritik! Unermüdlich haben sie verschiedene Fassungen meiner Arbeit gelesen und kommentiert und meine Arbeit wissenschaftlich kritisch und konstruktiv vorangetrieben. In unseren regelmäßigen Online-Treffen haben sie mir wertvolle Ideen und Feedback gegeben und in den schweren Zeiten aufmunternde Worte gefunden. Mein Dank gilt auch Dr. Katja Mäntylä und Prof. Dr. Kirsi Pakkanen-Kilpiä, die in der Anfangsphase des Prozesses meine Betreuerinnen waren und mit denen ich die ersten Gespräche über mein Forschungsvorhaben führte.

Während meines Forschungsaufenthalts an der Leibniz Universität Hannover wurde ich von Prof. Dr. Julia Gillen betreut. Für ihre Unterstützung und inspirierende Gespräche möchte ich ihr ganz herzlich danken! Ferner möchte ich allen Kontaktpersonen in den Berufsschulen und Betrieben in Deutschland und Finnland für ihre Unterstützung und Hilfe danken. Namentlich sollen hier Dr. Robert Richter, Dr. Frank Heimlich, Eckhardt Dietrich, Bernd Weihe, Riina Kirilova, Anna Lätti, Hanna Slioor, Matti Reinikka, Stephan Vermeulen, Ulla-Maija Arminen, Nina Korpela und Sari Bergius erwähnt werden, aber darüber hinaus haben mir viele Kolleginnen und Kollegen wertvolle Tipps gegeben und sowohl die Interviews mit den Auszubildenden während des Unterrichts als auch die Umfragen unter den Berufsschullehrern und Arbeitgebern ermöglicht. In meiner einsamen Arbeit weit entfernt von meiner Heimatuniversität Jyväskylä und in den Zeiten der Pandemie halfen mir regelmäßige Online-Treffen mit zwei Mentorgruppen. Vielen herzlichen Dank Leila, Teppo, Esko, Mervi und Tanja sowie Anna-Maija, Olavi und Janne. Als ich die Gelegenheit hatte, die Universität Jyväskylä zu besuchen, bot mir meine gute Freundin Marja Mauno eine Unterkunft bei ihr an, wofür ich mich ganz herzlich bedanken möchte. Ebenso danke ich allen anderen guten Freundinnen wie Sanna Valkosalu, Jaana Näsänen oder Ines Kasprzak, die mir Mut und Kraft zum Schreiben gegeben haben. An dieser Stelle sei allen lieben Menschen gedankt, die mir geholfen haben und die ich möglicherweise vergessen haben sollte, namentlich an dieser Stelle zu erwähnen.

Für die finanzielle Unterstützung möchte ich mich ganz herzlich bei den Stiftungen *Liikesivistysrahasto* und *Niilo Helanderin Säätiö* und der Universität Jyväskylä, Institut für Sprachen und Kommunikation, bedanken. Martina Natunen danke ich für die sprachliche Korrektur meiner Arbeit. Meinen beiden Gutachterinnen, Prof. Dr. phil. habil. Ines-Andrea Busch-Lauer von der Westsächsischen Hochschule Zwickau und Dr. Sabine Grasz von der Universität Oulu danke ich für ihre sachverständigen Gutachten mit wertvollen Verbesserungsvorschlägen und ihre Empfehlungen, meine Forschung als Dissertation anzuerkennen.

Was einmal als Scherz gedacht war, wurde am Ende Realität: Als ich vor dreißig Jahren mein Germanistikstudium an der Universität Jyväskylä begann, sagte mir meine Schwester Minna scherzhaft, dass ich die Tür zur Universität nicht schließen sollte, bevor ich den Doktorhut habe. Für das lebenslange Lernen war mir mein Onkel Kalevi, der leider während dieser Zeit verstarb, ein Vorbild: Ohne jeweils Fremdsprachen in der Schule gelernt zu haben, lernte er selbständig eine Vielzahl an Sprachen und noch im Alter von 90 Jahren begann er mit der Fremdsprache *Deutsch*. Mein Traum wurde wahr, obwohl in meinem privaten Leben während dieser Forschungsarbeit viel passierte: Ich heiratete meinen Thorsten, verließ meine Arbeitstelle und Heimat Finnland und zog nach Deutschland. Zwei Jahre nach dem Umzug erlebte ich die tiefste Trauer, als mein lieber Neffe und Patensohn Heikki verstarb. Nur knapp zwei Jahre danach verstarb meine liebe Mutter, die meine größte Unterstützerin war. Sie war mir nicht nur das größte Vorbild als Fremdsprachenlehrerin, sondern hat mir unermüdlich Mut und Zuversicht zugesprochen, wenn ich an meiner Arbeit zweifelte. Für die Unterstützung und ermutigende Worte meiner Familie und erweiterten Familie (Cousinen und Tanten) während der schweren Zeit möchte ich mich von Herzen bedanken. Gemeinsam mit meinem Ehemann Thorsten, Vater Raimo, Jaakko, Hannele, Minna, Pekka, und unseren Neffen und Nichten kamen wir durch die schweren Zeiten. Ich danke ebenfalls meinen Schwiegereltern Ulla und Manfred und meiner deutschen Tante Elsbeth und Onkel Eckhardt für ihre Unterstützung. Vor allem hat mir die Unterstützung meines Ehemannes Thorstens geholfen: Er stand immer an meiner Seite und glaubte an mich, auch wenn ich es selbst nicht tun konnte. Ich kann ihm nicht genug danken!

Ich widme diese Dissertation meiner ganzen Familie. Meine Mutter, Heikki und sie alle werden immer in meinem Herzen bleiben. Mit seinem finnischen *Sisu* (Fleiß und Ausdauer) ist mein Vater mir ein Vorbild.

Braunschweig, Dezember 2024

Sanna Dziomba

ABKÜRZUNGEN

Abb.	Abbildung
Azubi	Auszubildender
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BELF	English as Business Lingua Franca
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
ELAN	Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ggf.	gegebenenfalls
H. d. V.	Hervorhebung durch Verfasserin
i. d. R.	in der Regel
IHK	Industrie- und Handelskammer
Kap.	Kapitel
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittelständische Unternehmen
LAC	Language Across the Curriculum
m. a. W.	mit anderen Worten
S.	Seite(n)
s.	siehe
s. o.	siehe oben
s. u.	siehe unten
Tab.	Tabelle
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
vs.	versus
zit. n.	zitiert nach

ABBILDUNGEN

Abb. 1:	Kommunikative Sprachkompetenzen (Council of Europe 2020, 152)	44
Abb. 2:	Struktur des deskriptiven Schemas im GER (Council of Europe 2020, 38)	59
Abb. 3:	Fachrichtungen deutscher und finnischer Berufsschullehrer und Arbeitgeber	91
Abb. 4:	Fremdsprachenbedarf der Azubis aus Sicht der Experten (Berufsschullehrer und Arbeitgeber)	127
Abb. 5:	Häufigkeit der von den Befragten erwähnten kommunikativen Sprachaktivitäten (gemäß GER) in ihrem FSU an der Berufsschule ..	141
Abb. 6:	Die beste Lernumgebung für den Erwerb berufsbezogener Fremdsprachen aus der Sicht der Experten (Berufsschullehrer und Arbeitgeber).....	153
Abb. 7:	Die größten Schwachstellen des Schulunterrichts aus Sicht der Expertengruppen	157

TABELLEN

Tab. 1:	Innerbetriebliche und nach außen gerichtete Kommunikation nach Fiehler und Becker-Mrotzek (2002, 7-8).....	38
Tab. 2:	Fachliche Kompetenzentwicklung und sprachliche Kompetenzentwicklung nach verschiedenen Sprachlernmodellen (Kirchhöfer & Wilbers 2018, 178).....	69
Tab. 3:	Überblick über die interviewten Azubis	88
Tab. 4:	Überblick über die Struktur des Leitfadens für die Interviews mit den Azubis	97
Tab. 5:	Überblick über die Fragebogenstruktur	100
Tab. 6:	Beispiel für deduktive Kategorienbildung.....	104
Tab. 7:	Beispiel für induktive Kategorienbildung	106
Tab. 8:	Situationen für den Fremdsprachenbedarf innerhalb der deutschen bzw. finnischen Unternehmen.....	111
Tab. 9:	Fremdsprachen für Mobilität in Ausbildung und Beruf	117
Tab. 10:	Wenig, kein Bedarf oder unspezifizierter Bedarf an Fremdsprachen für Azubis.....	120
Tab. 11:	Im FSU des Ausbildungsbetriebs trainierte kommunikative Aktivitäten	129
Tab. 12:	Einstellungen der Azubis zur Unterstützung bzw. fehlenden Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer.....	145
Tab. 13:	Faktoren, denen im schulischen berufsbezogenen FSU aus Sicht der Expertengruppen ein höherer Stellenwert beizumessen ist.....	154

Tab. 14:	Im IT-Fachunterricht trainierte fremdsprachige kommunikative Sprachaktivitäten	163
Tab. 15:	Einstellungen der Azubis zur Unterstützung durch Fachlehrkraft ...	167
Tab. 16:	Einstellungen der Azubis zum Team-Teaching	170
Tab. 17:	Fremdsprachige kommunikative Sprachaktivitäten beim Team-Teaching finnischer Azubis.....	174
Tab. 18:	Einstellungen von finnischen Azubis zur Unterstützung beim Team-Teaching	178
Tab. 19:	FSU und integriertes Sprach- und Fachlernen für die Vermittlung von berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen aus Sicht von Expertengruppen	180
Tab. 20:	Lernmethoden für den Fremdspracherwerb im Betrieb aus der Sicht aller Befragten.....	184
Tab. 21:	Sprachliche Unterstützung beim Erwerb von Fremdsprachen am Arbeitsplatz	190
Tab. 22:	Vorschlag für ein berufs- und bedarfsorientiertes Gestalten des FSU in der beruflichen Ausbildung	200
Tab. 23:	Ehdotus oppija- ja työelämälähtöiselle ammatillisen vieraan kielen opetukselle ammatillisella toisella asteella	209

INHALT

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ (ABSTRACT AUF FINNISCH)

DANKSAGUNG

ABKÜRZUNGEN

ABBILDUNGEN

TABELLEN

INHALT

1	EINLEITUNG	15
2	HINTERGRUND	23
2.1	Berufliche Ausbildung in Deutschland	23
2.2	Berufliche Ausbildung in Finnland.....	25
2.3	Ausbildungsziele	27
2.3.1	<i>Kompetenzen als Ziele</i>	27
2.3.2	Kompetenzziele in der deutschen Berufsausbildung.....	29
2.3.3	Kompetenzziele in der finnischen Berufsausbildung.....	33
2.4	Zusammenfassender Vergleich zwischen der beruflichen Ausbildung in Deutschland und Finnland	34
3	BEDARF AN BERUFSBEZOGENER FREMDSPRACHLICHER KOMPETENZ	36
3.1	Kommunikation im Beruf.....	37
3.1.1	Anforderungen an die Berufssprache	39
3.1.2	Kommunikative Sprachkompetenz im GER.....	43
3.2	Bedarf an Fremdsprachen im Beruf	47
3.2.1	Sprachenvielfalt in Unternehmen.....	48
3.2.2	Berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz	51
3.2.3	Rahmenlehrpläne für den FSU der Auszubildenden	54
3.3	Fazit.....	57
4	ERWERB BERUFSBEZOGENER FREMDSPRACHENKOMPETENZ IN DER VERBINDUNG ZWISCHEN SCHULE UND BETRIEB.....	58
4.1	Handlungsorientierter Ansatz im GER	58
4.1.1	Teilnahme an Aktivitäten	63
4.1.2	Unterstützung und Mediation beim Fremdsprachenerwerb .	65
4.1.3	Einfluss von Einstellungen auf den Fremdsprachenerwerb...	67
4.2	Berufsschule und Betrieb als Fremdsprachenlernorte	69
4.2.1	Berufsbezogener FSU mit Fremdsprachenlehrern	70
4.2.2	Integriertes Sprach- und Fachlernen	76
4.3	Fazit.....	84

5	MATERIAL UND METHODEN.....	85
5.1	Forschungsdesign und Forschungsfragen.....	85
5.2	Auswahl und Beschreibung der befragten Personen.....	87
5.2.1	Deutsche und finnische Auszubildende.....	87
5.2.2	Deutsche und finnische Berufsschullehrer und Arbeitgeber .	90
5.3	Auswahl der Datenerhebungsmethoden.....	92
5.3.1	Pilotphase in einer finnischen berufsbildenden Oberstufe.....	93
5.3.2	Leitfadeninterviews mit Auszubildenden.....	96
5.3.3	Online-Umfrage für Berufsschullehrer und Arbeitgeber.....	99
5.4	Methode der Datenanalyse	101
5.4.1	Pseudonymisieren und Transkribieren	101
5.4.2	Systematische Kategorienbildung	102
6	HERAUSFORDERUNGEN FÜR EINEN BEDARFSORIENTIERTEN BERUFSSCHULISCHEN FSU	108
6.1	Einstellungen der Befragten zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden.....	109
6.1.1	Situationen für den Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden	110
6.1.2	Sprachenauswahl	124
6.2	Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum berufsbezogenen FSU.....	128
6.2.1	FSU im Betrieb aus Sicht von Auszubildenden.....	129
6.2.2	Berufsschulischer FSU aus Sicht von Auszubildenden.....	133
6.2.3	Berufsbezogener FSU aus Sicht von Expertengruppen.....	152
6.3	Fazit.....	159
7	INTEGRIERTES SPRACH- UND FACHLERNEN IN DER BERUFSSCHULE UND IM BETRIEB.....	161
7.1	Erfahrungen und Einstellungen von Auszubildenden zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule	161
7.1.1	Englischerwerb im Fachunterricht	162
7.1.2	Fremdsprachenerwerb durch Team-Teaching	169
7.2	Einstellungen von Expertengruppen zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule	180
7.3	Erfahrungen von Befragten mit dem Fremdsprachenerwerb im Betrieb.....	182
7.3.1	Lernmethoden für den Fremdsprachenerwerb im Betrieb aus der Sicht aller Befragtengruppen.....	183
7.3.2	Erfahrungen von Auszubildenden mit der sprachlichen Unterstützung im Betrieb	190
7.4	Fazit.....	193
8	SCHLUSSBETRACHTUNG	195
8.1	Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung	196

8.2 Vorschlag für berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung	200
TIIVISTELMÄ SUOMEKSI	204
LITERATURVERZEICHNIS	213
ANHÄNGE I-VII	234
I Fragen für das leitfadengestützte Interview mit bayerischen Auszubildenden.....	234
II Fragen für das leitfadengestützte Interview mit niedersächsischen Auszubildenden.....	235
III Fragen für das leitfadengestützte Interview mit finnischen Auszubildenden.....	236
IV Einwilligungserklärung deutsche Auszubildende.....	237
V Einwilligungserklärung finnische Auszubildende (Auf Finnisch: Suostumus tutkimukseen osallistujaksi).....	238
VI Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch...	239
VII Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch..	242

1 EINLEITUNG

Mein Interesse am Thema *Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung*¹ entstand aus meiner Unterrichtspraxis in einer finnischen Berufsschule, in der ich acht Jahre lang als Englisch- und Deutschlehrerin arbeitete. Mit der Einführung eines neuen nationalen Rahmenlehrplans² im Herbst 2015 wurde *integriertes Sprach- und Fachlernen*³ in der finnischen beruflichen Ausbildung obligatorisch. Seitdem unternahm ich in Zusammenarbeit mit den Fachlehrkräften⁴ z. B. Firmenbesuche bei international orientierten Firmen oder unterrichtete gemeinsam mit den Fachlehrkräften in Form von Team-Teaching,⁵ jedoch ohne fertige Team-Teaching-Modelle. Als Fremdsprachenlehrerin stieß ich oft auf Widerstand vonseiten der Auszubildenden:⁶ Einige beharrten auf dem Sprachunterricht als Sprachunterricht und dem Fachunterricht als Fachunterricht. Insgesamt gab es viel Aktionismus, aber es fehlte an Systematik:

¹ Wenn Themen, Begriffe oder Konzepte eingeführt werden oder fremdsprachige Übersetzungen verwendet werden, werden sie in dieser Arbeit *kursiv* geschrieben.

² Die Rahmenlehrpläne werden in Kap. 3.2.3. vorgestellt.

³ Das Konzept des *integrierten Sprach- und Fachlernens* wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Laxczkowiak (2020, 222) für den impliziten und expliziten Erwerb von Fremdsprachen im Fachunterricht, durch Team-Teaching oder im Betrieb verwendet. Das *integrierte Sprach- und Fachlernen* dient als Oberbegriff für *den bilingualen Unterricht* und *CLIL, Content and Language Integrated Learning*; siehe Kap. 4.2.2.1.

⁴ Aus textökonomischen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit, soweit möglich, eine geschlechtsneutrale Formulierung gewählt, oder die männliche Form, wobei beide Geschlechter gemeint sind.

⁵ Team-Teaching ist eine Methode, Fremdsprachen inhaltsorientiert in Zusammenarbeit von zwei Lehrern, Fach- und Fremdsprachenlehrer, zu vermitteln (Richards & Rodgers 2001, 217; Schwager 2011, 2-6); mehr dazu s. Kap. 4.2.2.2.

⁶ Die Lernenden in der beruflichen Ausbildung werden in Deutschland als *Auszubildende*, in Finnland als *Berufsschulschüler* (auf Finnisch: *ammattikouluopiskelijat*) bezeichnet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Untersuchung der Begriff *Auszubildende* als Oberbegriff für alle Berufsschulschüler und Auszubildenden verwendet.

Fertige Team-Teaching-Modelle oder Richtlinien zum Fremdsprachenerwerb am Arbeitsplatz gab es nicht, sondern es wurde darauf abgezielt, zunächst praktische Erfahrungen zu sammeln und die erfolgreichsten Modelle dann umzusetzen.

Seitdem beschäftigt mich die Frage, **wie eine berufs- und bedarfsorientierte Vermittlung von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung aussehen sollte.**⁷ Die Kompetenzen in der englischen Sprache werden heute von einigen Sprachforschern als *Bürgerkompetenz* bezeichnet (Kyllönen & Saarinen 2010, 11) und die Europäische Kommission empfiehlt allen Bürgern in der EU, neben ihrer Mutter- bzw. Erstsprache ⁸ praktische Kompetenzen in mindestens zwei weiteren Sprachen zu erwerben. Die Kompetenzen in mehreren Sprachen sollen eine positive Auswirkung auf die Beschäftigungsfähigkeit und Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt haben (European Commission 2007, 20). Trotzdem erlebte ich als Fremdsprachenlehrerin in der Berufsschule, dass der Fremdsprachenunterricht (FSU) an den beruflichen Schulen „einen geringen Stellenwert mit abnehmender Tendenz“ (Linthout 2004, 6) hat.⁹ Linthout (2004, 7) plädiert dafür, dass der FSU im beruflichen Bereich dringend gefördert werden sollte. Dies entspricht den Empfehlungen der Europäischen Kommission, neue Sprachlernmodelle in der beruflichen Ausbildung zu entwickeln, um den Auszubildenden positive Erfahrungen mit dem Fremdsprachenerwerb zu ermöglichen und dadurch die Motivation der Auszubildenden für den (ggf. lebenslangen) Fremdsprachenerwerb zu steigern (Hervorhebung durch Verfasserin dieser Arbeit, H. d. V.):

*It is a common phenomenon across Europe that pupils drop languages during secondary education for sheer lack of motivation, only to find out at a later stage in their lives that they missed an important opportunity. **Positive experience in language learning at school is likely to encourage people to take up and to continue language learning at a later stage [...]** In order to give impetus to language learning in a vocational context, **vocationally contextualised multi-lingual resources need to be developed** for use in vocational training institutions. (European Commission 2007, 14)*

Die Einführung des integrierten Sprach- und Fachlernens als obligatorischer Teil des FSU in der finnischen beruflichen Ausbildung folgte demnach der Empfehlung der Europäischen Kommission, neue Sprachlernmodelle zu entwickeln. Um die Motivation für den Fremdsprachenerwerb zu steigern, sollten sich die Sprachlernenden der Empfehlung der Europäischen Kommission

⁷ **Fettdruck** wird von der Verfasserin dieser Arbeit zur Hervorhebung genutzt.

⁸ In dieser Arbeit wird den Empfehlungen der Europäischen Kommission zufolge *Erst-* statt *Muttersprache* bevorzugt, wobei zu beachten ist, dass ein Individuum auch mehrere Erstsprachen haben kann (European Commission 2007, 6).

⁹ Die Ressourcen für den FSU in der beruflichen Ausbildung werden immer knapper. In den letzten Jahren hat es in Finnland Debatten gegeben, ob die allgemeinbildenden Fächer wie Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung in Zukunft abgeschafft werden sollten und die berufliche Ausbildung für zwei Jahre verkürzt werden sollte (mehr dazu siehe z. B. Lounema & Aaltonen 2023).

zufolge emotional engagieren und durch die Verwendung der Fremdsprachen realistische Aufgaben in authentischen Kontexten bewältigen (European Commission 2007, 9). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) gilt als gemeinsame europäische Richtlinie für den FSU, und geht vom *handlungsorientierten Ansatz* im FSU aus. Die Handlungsorientierung im FSU basiert auf dem *soziokulturellen Ansatz des Spracherwerbs*, wobei die Teilnahme an Aktivitäten und die *Sprachsozialisation*¹⁰ zentral sind (zum soziokulturellen Paradigma des Spracherwerbs siehe u. a. Anderson et al. 2011; Garrett & Baquedano-López 2002, 339; Hager 2004, 246). Demgemäß setzt sich der handlungsorientierte Ansatz im GER zum Ziel (H. d. V.),

weg von Lehrplänen, die auf einer linearen Progression von Sprachstrukturen basieren oder auf einer festgelegten Menge von Notionen und Funktionen, hin zu **bedarfsorientierten Curricula, die an lebensnahen Aufgaben orientiert sind** und um gezielt ausgewählte Notionen und Funktionen herum konstruiert werden. (Council of Europe 2020, 31)

Obwohl es bereits seit den 1970er Jahren Bedarfserhebungen gibt (Efing 2014b, 11), **lässt sich der Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden nicht leicht erfassen**. Bisherige Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Fremdsprachenbedarf auf allen Hierarchieebenen in Unternehmen existiert (siehe z. B. Elinkeinoelämän keskusliitto 2010, 9; Kuhn & Sass 2018a, 4; Kyllönen & Saarinen 2010, 21; Sajavaara & Salo 2007, 239; Straka 2014, 219). Jedoch wird in anderen Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf deutlich, dass dieser in den zukünftigen Berufen der Auszubildenden sehr unterschiedlich sein kann. Deutlich ist, dass der Gebrauch von Fremdsprachen mit abnehmendem Berufsstatus und Bildungsniveau sinkt (siehe z. B. Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9–10; Tucci & Wagner 2003, 611–12). Folglich gibt es Ausbildungsrichtungen, die keinen berufsschulischen FSU für die Auszubildenden anbieten, weil sie in ihrem zukünftigen Beruf angeblich keine Fremdsprachen brauchen.¹¹ Es fehlen aber Untersuchungsergebnisse darüber, ob die Betroffenen, d. h. Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber, den Erwerb berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenzen für alle Auszubildenden ungeachtet ihrer Ausbildungsrichtung für wichtig erachten.

Die Handlungsorientierung im FSU, für die der GER plädiert, ist an sich keine neue Entdeckung. Sie hat ihre Wurzeln in der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren (Huhta 2010, 32), und wurde in den deutschen Schulen insbesondere von Piepho (1974) propagiert. Inzwischen ist die Handlungsorientierung in der fachdidaktischen Literatur verankert (Edelhoff

¹⁰ Die *Sprachsozialisation* wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Garrett und Baquedano-López (2002, 339) als Prozess verstanden, durch den ein Kind oder ein Novize das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten erwirbt, die es ihm erlauben, am sozialen Leben der Gemeinschaft erfolgreich teilzunehmen.

¹¹ Als Beispiele von Auszubildenden, die keinen FSU in der Berufsschule haben, werden in der Analyse der vorliegenden Arbeit bayerische Auszubildende im Bereich die Industriemechanik interviewt. Zur Auswahl der Informanten s. Kap. 5.2.1.

2010, 152), aber laut Linthout (2004, 7) gibt es „einen Widerspruch zwischen theoretisch formulierten Postulaten und der Praxis.“ Der schulische FSU wird heute noch dahingehend kritisiert, dass die Struktur- und Grammatikorientiertheit im Vordergrund steht und Teile des Sprachsystems isoliert unterrichtet werden (s. Kritik von z. B. Edelhoff 2010, 155; Efing 2014a, 423; Grasz 2021, 105). Statt *lehrer- und lehrbuchgesteuerter Unterrichtsmethoden*¹² sollten für den heutigen *fach- bzw. berufsbezogenen FSU*¹³ konkrete Problemlösungssituationen als Ausgangspunkt für den Unterricht dienen (Linthout 2004, 8, 20). Als erfolgreichstes Modell für den berufsbezogenen schulischen FSU hat sich im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) nach Roche und Finkbohner (2021, 390) der *Szenario-basierte Unterricht*¹⁴ erwiesen, der von Piepho (2003) entwickelt wurde, um den schulischen FSU ausgehend von den realen Kommunikationssituationen im Betrieb zu gestalten. Kuhn und Sass (2018b, 12) plädieren für die Szenario-Methode auch im Bereich des berufsbezogenen FSU der Auszubildenden, und insbesondere in innerbetrieblichen Aus- und Fortbildungen findet sie bereits Verwendung (Sass & Eilert-Ebke 2014, 7).

Für die Fremdsprachenlehrer, die den Zielsetzungen im GER entsprechend den Auszubildenden Fremdsprachen berufs- und bedarfsorientiert vermitteln wollen (vgl. Council of Europe 2020, 31), kann es aber eine Herausforderung sein, die Besonderheiten der Sprache unterschiedlicher Fachrichtungen, die sie nicht per se beherrschen, in einer Fremdsprache zu vermitteln (Busch-Lauer 2015, 31). Diese sollten sie noch mitunter in außerschulischen Lernorten vermitteln: Die europäische Kommission (European Commission 2007, 9) geht davon aus, dass die Motivation der Lernenden, Fremdsprachen zu erwerben, in außerschulischen Lernorten steigt. Für den Fremdsprachenerwerb in allgemeinbildenden Schulen werden Lernorte wie beispielsweise Museen oder Drama empfohlen (siehe z. B. Stinshoff & Gehring 2010), und im Bereich Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache (DaF/DaZ) propagieren u. a. Roche und Finkbohner (2021, 388), dass der sprachfördernde und sprachförderliche Unterricht eine „Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche“ sein sollte. Ähnlich wird in Berichten und Projekten der finnischen beruflichen Ausbildung das integrierte Sprach- und Fachlernen im Betrieb oder durch Team-Teaching als Methode dargestellt, die die Motivation der Auszubildenden, Fremdsprachen zu lernen, erhöht (siehe z. B. Korhonen et al. 2009, 41; Lempinen & Ågren 2017, 10). Die am Anfang dieses Kapitels geschilderten Vorbehalte der finnischen Auszubildenden zeigen aber, dass **nicht alle Auszubildenden, die Erfahrungen mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen gemacht hatten**, positiv gegenüber dieser Methode eingestellt waren bzw. **diese Methode als berufs- und bedarfsorientiert betrachteten**.

¹² Zu *lehrer- und lehrbuchgesteuerten Unterrichtsmethoden* siehe z. B. Wiggins & McTighe 2005, 241.

¹³ Zur Unterscheidung zwischen den Begriffen *Fach-* und *Berufssprache* s. Kap. 3.1.1.

¹⁴ Als *Szenario* bezeichnen Sass und Eilert-Ebke (2014, 6) „eine Kette von fiktiven, handlungsbezogenen Aufgaben mit einem realistischen Hintergrund“.

Einige Studienergebnisse (s. Kleber et al. 1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810–811) weisen darauf hin, dass vor allem Lernende mit geringen Vorkenntnissen eher vom strukturierten und lehrerzentrierten Unterricht profitieren.

Ziel dieser Untersuchung ist es, **basierend auf den guten und schlechten Lernerfahrungen der Befragten ihre Einstellungen zum gelungenen bzw. berufs- und bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung herauszufinden.** Um dieses Ziel zu erreichen, soll zuerst der Fremdsprachenbedarf für Auszubildende aus der Sicht der Befragten (Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber) geklärt werden. Danach gilt es herauszufinden, welche Erfahrungen die Auszubildenden mit dem Trainieren von kommunikativen Aktivitäten während ihrer Ausbildung (in der Berufsschule und im Ausbildungsbetrieb) gesammelt haben und welche Vorstellungen alle Befragten von einem gelungenen berufs- und bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen haben (z. B. zu den Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer und didaktisch-methodischen Ansätzen). Schließlich soll herausgefunden werden, ob und inwiefern der Fremdsprachenerwerb im berufsschulischen FSU durch das integrierte Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht, durch Team-Teaching oder im Betrieb ihrer Meinung nach gewinnbringend zu kombinieren ist.

Als Forschungsobjekt dienen *Einstellungen*¹⁵ und Erfahrungen der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber. Dass die Einstellung und Motivation der Lernenden einen Einfluss auf den Erfolg des Fremdsprachenerwerbs haben, findet generell Anerkennung (siehe u. a. Burstall et al. 1974; Dörnyei & Ushioda 2011; Green 1975). Im Bereich des integrierten Sprach- und Fachlernens liegen bereits Untersuchungen zu Einstellungen von Schülern und Lehrern zur Integration von fachlichen Inhalten und Fremdsprachen in allgemeinbildenden Schulen vor (siehe z. B. Moate 2013; Skinnari & Bovellan 2016; Wegner 2012), aber nicht in den berufsbildenden Schulen. Diese Lücke soll mit dieser Arbeit geschlossen werden.

Durch den Vergleich der Einstellungen deutscher und finnischer Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber sollen mehr Einsichten in die Fragestellung erlangt werden. Weil die Verteilung des Lernens auf Schule und Betrieb in Deutschland und Finnland unterschiedlich ist (vgl. OECD 2020, 328), ergibt sich die Frage, ob die deutschen Auszubildenden, die ihre Ausbildung in Kombination von Schule und Betrieb, d. h. in Form einer dualen Berufsausbildung, absolvieren, systematischer als die finnischen Auszubildenden Fremdsprachen mit der Arbeit integriert lernen. In der finnischen beruflichen Ausbildung, die traditionell schulbasiert ist, gibt es dagegen noch Bedarf an einer intensivierten und verstärkt systematisierten Zusammenarbeit zwischen der Arbeitswelt und den Bildungsträgern (vgl. Korpi et al. 2018, 118). **Der Fokus der Analyse soll auf den Gemeinsamkeiten in den Einstellungen der Befragten liegen.**

¹⁵ Der Begriff *Einstellung* wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Bohner (2002, 267) und Haddock und Maio (2014, 198) als Gesamtbewertung eines Gegenstandes verstanden. Mehr dazu s. Kap. 3.2.

Die folgenden Forschungsfragen sollen in dieser Arbeit beantwortet werden:

1. Welchen Bedarf gibt es für Fremdsprachenkompetenzen der Auszubildenden aus der Sicht der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber?
 - 1.1 In welchen Situationen brauchen die Auszubildenden Fremdsprachen?
 - 1.2 Welche Sprachen werden benötigt?
2. Wie gelingt es den Auszubildenden aus der Sicht der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber, im berufsschulischen FSU unter Unterstützung ihrer Fremdsprachenlehrer Fremdsprachen berufs- und bedarfsorientiert zu erwerben?
3. Soll der berufsschulische FSU aus der Sicht der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching oder im Betrieb) kombiniert werden?

In meiner Arbeit spreche ich zwar von „berufsschulischem FSU“, der sich allgemein auf unterschiedliche Fremdsprachen bezieht, aber meine Befragungen zeigten deutlich den dominanten Stellenwert des Englischen als wichtigster Fremdsprache.

Das Untersuchungsmaterial der vorliegenden Arbeit besteht aus mündlichen Interviews mit Auszubildenden und schriftlichen Umfragen unter Berufsschullehrern und Arbeitgebern jeweils in Deutschland und in Finnland. Es dient dazu, unterschiedliche Kontexte für den Erwerb berufsbezogener Fremdsprachenkompetenzen auszuleuchten: in verschiedenen Ausbildungsmodellen (Deutschland vs. Finnland), verschiedenen Berufen und mit unterschiedlichen Erfahrungen (bezüglich Team-Teaching in der Berufsschule, FSU im Ausbildungsbetrieb oder Kommunikation mit ausländischen Kunden und Mitarbeitern im Ausbildungsbetrieb). Dies zielt darauf ab, länderübergreifende von kontextgebundenen Einstellungen der Befragten zu trennen, um in der Zukunft gemeinsame Richtlinien für den Fremdspracherwerb in der beruflichen Ausbildung erstellen zu können, die einerseits allen Auszubildenden gemeinsam, andererseits individuell auf den jeweiligen Bedarf der Auszubildenden zugeschnitten werden können.

Insgesamt wurden 27 deutsche und 35 finnische Auszubildende interviewt. Da in Deutschland Bildungspolitik in die Kompetenz der 16 Bundesländer fällt, gibt es auch im Berufsschulsystem Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die deutschen Befragten kommen daher exemplarisch aus zwei Bundesländern: aus Bayern im Süden und aus Niedersachsen im Norden. Die finnischen Befragten kommen alle aus derselben Region (Hauptstadtregion). Die eine Hälfte der deutschen Auszubildenden (Bayern) wurde in der schulischen Umgebung

interviewt und die andere Hälfte (Niedersachsen) in der Umgebung ihres international orientierten Ausbildungsbetriebs. Die finnischen Auszubildenden wurden in der schulischen Umgebung befragt.

An den Lehrer- und Arbeitgeber-Umfragen nahmen insgesamt 23 deutsche Berufsschullehrer, 42 finnische Berufsschullehrer, 8 deutsche Arbeitgeber und 6 finnische Arbeitgeber teil. Diese Umfragen dienen dem Zweck, das Verständnis der subjektiven Aussagen der Auszubildenden durch **Datentriangulation** (vgl. dazu Flick et al. 2004, 178) zu vertiefen. Für die Auswahl der Berufsschullehrer und Arbeitgeber war entscheidend, dass sie sich in den beruflichen Ausbildungen ihrer jeweiligen Länder auskennen. Die Lehrer und Arbeitgeber hatten eigene Erfahrungen mit dem Fremdspracherwerb sowohl in schulischen als auch in betrieblichen Umgebungen gemacht und konnten dadurch die Vor- und Nachteile der schulischen und außerschulischen Umgebungen für den Erwerb der Fremdsprachenkompetenzen aus ihrer eigenen Erfahrung bewerten.

Die Interviews und Umfrageantworten werden inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) untersucht, wobei die Antworten induktiv und deduktiv kategorisiert werden. Die Einstellungen von Auszubildenden, Berufsschullehrern und Arbeitgebern zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden werden anhand von **Situationen** untersucht, in denen die Auszubildenden aus der Sicht der Befragten Fremdsprachen brauchen und von **Fremdsprachen**, und zwar solche, die aus ihrer Sicht erforderlich sind. Sowohl der Bedarf als auch der Erwerb von Fremdsprachen werden anhand von **kommunikativen Sprachaktivitäten** betrachtet, die aus Sicht der Befragten für diese Situationen trainiert werden sollten und in den berufsschulischen und Betriebsumgebungen tatsächlich trainiert wurden. Anhand der Antworten auf die Forschungsfragen soll erläutert werden, worin die Potenziale für ein individualisiertes, bedarfsorientiertes und flexibles Vorgehen bei der Gestaltung vom FSU in der beruflichen Ausbildung bestehen.

Als Hintergrund für die Untersuchung werden in Kapitel 2 die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beruflichen Ausbildungsmodelle in den beiden Ländern, Deutschland und Finnland, zusammengefasst. In Kapitel 3 ist der Bedarf an *berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenz* der Gegenstand der Betrachtung. In Kapitel 3.1 werden zuerst die Anforderungen an die Sprache im Beruf bzw. die Charakteristika der *Berufssprache* und die Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* erläutert. Danach wird in Kapitel 3.2 der Bedarf an Fremdsprachen genauer betrachtet, und die Definition der *berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz* erläutert. Anschließend werden die Zielsetzungen in den Rahmenlehrplänen für den FSU an den drei Standorten dieser Untersuchung, in Bayern, Niedersachsen und Finnland, präsentiert.

In Kapitel 4 wird der **Erwerb** der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz betrachtet. Der *handlungsorientierte Ansatz* im GER, der in Kapitel 4.1 präsentiert wird, geht vom soziokulturellen Ansatz der Spracherwerbstheorien aus (Council of Europe 2018, 33). Vorgestellt werden zwei sprachtheoretische Ansätze, nämlich der *teilnehmende oder situative Ansatz zum Lernen* und die

soziokulturelle Theorie, und anschließend wird der Einfluss der *Einstellungen* auf den Fremdsprachenerwerb betrachtet. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass das Lernen in der beruflichen Ausbildung aus den verschiedenen Lernumgebungen in der Berufsschule und jener im Betrieb besteht, wird der Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden in insgesamt vier Lernumgebungen präsentiert: im FSU mit Fremdsprachenlehrern (Kap. 4.2.1) und durch sprach- und fachintegriertes Lernen im Fachunterricht (Kap. 4.2.2.1), beim Team-Teaching (Kap. 4.2.2.2) und im Betrieb (Kap. 4.2.2.3).

Das Datenmaterial und die Methoden für die Analyse werden in Kapitel 5 dargestellt. In der Analyse sind zunächst in Kapitel 6 die **Herausforderungen für den berufsschulischen FSU** der Gegenstand der Betrachtung. Als erste Herausforderung wird in Kapitel 6.1 die Heterogenität der Einstellungen der Befragten zum Bedarf an Fremdsprachen dargestellt. Danach wird in Kapitel 6.2 auf die Erfahrungen der Befragten mit dem berufsbezogenen FSU eingegangen.

In Kapitel 7 werden die Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum **integrierten Sprach- und Fachlernen** dargestellt. Zuerst werden in Kapitel 7.1 die Einstellungen der Auszubildenden vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen präsentiert: Einige von den interviewten Auszubildenden hatten Erfahrungen mit dem Englischerwerb im Fachunterricht (Kap. 7.1.1) und andere mit dem Fremdsprachenerwerb durch Team-Teaching gemacht (Kap. 7.1.2). Nicht nur Auszubildende, sondern auch die Berufsschullehrer und Arbeitgeber hatten Erfahrungen mit dem Fremdsprachenerwerb im Betrieb gemacht, und diesen wird in Kapitel 7.3 nachgegangen.

In Kapitel 8 erfolgen eine Zusammenfassung und ein Ausblick: Aus den Analyseergebnissen werden Schlussfolgerungen gezogen, inwieweit die Auszubildenden Fremdsprachen brauchen und in welcher Lernumgebung mit welcher fachlichen und sprachlichen Unterstützung sie diese Kompetenzen individuell und bedarfsorientiert erwerben können. Auf der Basis der in dieser Arbeit vorgestellten Forschungsergebnisse soll ein auf einem individualisierten Vorgehen basierendes Konzept des berufs- und bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Ausbildung entwickelt werden.

2 HINTERGRUND

Die Einstellungen von deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrern und Arbeitgebern zum Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung sind vor dem Hintergrund der deutschen und finnischen Ausbildungskontexte zu analysieren und zu interpretieren. Die jeweiligen Ausbildungsmodelle und Ausbildungsziele bilden den Kontext, in dem der berufsschulische Fremdsprachenunterricht (FSU) und das Lernen im Betrieb stattfindet. Im Folgenden werden die Ausbildungsmodelle und -ziele in den deutschen Berufsschulen und in den finnischen berufsbildenden Oberstufen¹⁶ vorgestellt.

2.1 Berufliche Ausbildung in Deutschland

Das Schulsystem in Deutschland ist sehr komplex. Bildung wird nicht auf Bundesebene organisiert, sondern fällt in den Aufgabenbereich der einzelnen sechzehn Bundesländer. Das hat zur Folge, dass in den Bundesländern Schule bzw. Ausbildung unterschiedlich organisiert sein kann und die Bezeichnung der jeweiligen Schultypen und ihrer Mischformen sich in den sechzehn Bundesländern unterscheidet. (Studienkreis GmbH 2023.) Die für die vorliegende Untersuchung interviewten bayerischen und niedersächsischen Auszubildenden berichteten, vor dem Beginn ihrer beruflichen Ausbildung Hauptschule, Realschule oder Gymnasium besucht zu haben. Seit dem Schuljahr 2018/2019 wird die Hauptschule in Bayern jedoch als *Mittelschule* bezeichnet und seit dem Schuljahr 2017/2018 umfasst der Sekundarbereich I in Niedersachsen neben Hauptschule, Realschule und Gymnasium noch zwei weitere weiterführende Schulen, d. h. Oberschule und Gesamtschule (für einen

¹⁶ Die Berufsbildungseinrichtungen in Finnland werden als *berufsbildende Oberstufen* und die in Deutschland als *Berufsschulen* bezeichnet. Als gemeinsame Benennung für diese Schulebene wird *die berufliche Ausbildung* verwendet.

Überblick über das Schulsystem in den sechzehn Bundesländern siehe Studienkreis GmbH 2023).

Die berufliche Ausbildung befindet sich im Sekundarbereich II. Dazu gehören neben der **dualen Berufsausbildung** (Kombination von Berufsschule und Betrieb) Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und gymnasiale Oberstufen (KMK 2017). Da das duale System das vorherrschendste Ausbildungsmodell in Deutschland ist (Straka 2014, 220-221), wurde das Material für die vorliegende Studie aus diesem Bereich gesammelt. Die duale Berufsausbildung bezieht sich auf eine **Kombination von Praxis in Betrieben und Theorie in der Berufsschule** (KMK 2017). Nach der Definition der OECD (2020) gelten Ausbildungen als kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen, „wenn weniger als 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt werden“ (OECD 2020, 320). Kombinierte schulische und betriebliche Ausbildungen können der OECD zufolge entweder duale Ausbildungsgänge oder alternierende (/Sandwich-) Ausbildungsgänge sein, die aus abwechselnden Phasen von Ausbildung in der Schule und im Betrieb bestehen (OECD 2020, 321). Zusätzlich gibt es Vollzeit-Berufsschulen (BiBB 2018).

Das Lernen in der dualen Berufsausbildung geschieht folglich an zwei koordinierten Lernorten: 70 % im Betrieb, 30 % in der Berufsschule. Der Betrieb ist verpflichtet, eine strukturierte Ausbildung unter realen Arbeitsbedingungen anzubieten. Die Berufsschule dagegen bietet kostenlosen Unterricht an, der aus berufsbezogenen (2/3) und allgemeinbildenden (1/3) Fächern besteht. (BiBB 2018.) Die Industrie- und Handelskammer (IHK) besteht aus den Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen vor Ort, und sie haben eine wichtige Aufgabe, mithilfe von Ausbildungsordnungen und Ausbildungsrahmenplänen zu sichern, dass die Ausbildung im Betrieb praxisnah gestaltet wird und an den Fachkräftebedarf angepasst wird. (Einstieg GmbH 2024).

In Deutschland hat die Kooperation zwischen den Bildungsträgern und den Betrieben eine **lange Tradition**, und das deutsche duale System wird oft als Vorbildmodell für andere Länder betrachtet (KMK 2010; Mayer 2001, 189-191). Als Beweis für den Erfolg der dualen Ausbildung wird die Konkurrenzfähigkeit der deutschen Wirtschaft auf dem Weltmarkt angesehen (KMK 2010; OECD 2020, 29). Weil die deutschen, wie auch die ähnlich angelegten österreichischen und schweizerischen beruflichen Ausbildungsgänge, „ein starkes berufspraktisches Element“ enthalten (OECD 2020, 70-71), garantieren sie laut eines OECD-Berichts ihren Absolventen die besten Arbeitsmarktergebnisse:

In rund der Hälfte der Länder mit verfügbaren Daten ist die Beschäftigungsquote 25- bis 34-jähriger, die eine duale Ausbildung durchlaufen haben, höher als die Beschäftigungsquote derjenigen, die ein Pflichtpraktikum abgeleistet oder neben der Bildungsteilnahme in einem anderen Bereich praktisch gearbeitet oder gar keine praktischen Arbeitserfahrungen gesammelt haben. (OECD 2020, 86)

Auch die Berufsbildungsfachleute plädieren für das duale System: Im Frühjahr 2017 stellte eine Initialbefragung vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

fest, dass rund 94 % der Berufsbildungsfachleute mit dem aktuellen System der dualen Berufsausbildung eher bis sehr zufrieden waren (Ebbinghaus & Gei 2017).

Der staatlich anerkannte Ausbildungsberuf bezieht sich auf bundesweit geltende und anerkannte Berufsabschlüsse. Dem Berufsabschluss geht ein mehrjähriger Bildungsgang voran, „der über die Qualifikationserfordernisse einzelner Betriebe hinausgeht und die tarif- und sozialrechtliche Absicherung über den Berufsabschluss sichert“ (Straka 2014, 220). Um Rahmenlehrpläne für neue Ausbildungsberufe zu erarbeiten oder bestehende Ausbildungsberufe zu modernisieren, muss eine Abstimmung über die Kultusministerkonferenz (KMK) erfolgen. Dies geschieht im Konsens mit Arbeitgebern, Gewerkschaften, Bund und Ländern und kann ein langer Prozess sein (Straka 2014, 220-221).

Das berufliche Schulwesen umfasst eine Vielzahl berufsvorbereitender und berufsqualifizierender Bildungsgänge. Die Ausbildungsbetriebe können in Bezug auf Inhalt, Bedeutung, Tradition, Art und Umfang sehr unterschiedlich sein, aber es gibt allgemeine und formale Mindestbedingungen, die von der Bundesregierung vorgegeben sind. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) von 1969 bietet den rechtlichen Rahmen dafür, und die betriebliche Berufsausbildung wird von Berufsschulen ergänzt. (Straka 2014, 220-223.)

Die deutsche duale Berufsausbildung wurde auch in der finnischen beruflichen Ausbildung als Vorbild angesehen, als 2018 eine große Reform durchgeführt wurde, um die traditionell schulbasierte finnische berufliche Ausbildung enger mit der Arbeitswelt zu verknüpfen. Im Folgenden wird die finnische berufliche Ausbildung vorgestellt.

2.2 Berufliche Ausbildung in Finnland

Finnische Auszubildende, die ihre berufliche Ausbildung im Alter von 16 Jahren beginnen, haben alle den grundlegenden Unterricht in Gemeinschaftsschulen besucht (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2016, 3). Dem deutschen Sekundarbereich I entspricht in Finnland der Sekundarbereich I in den Klassenstufen 7 bis 9 in den finnischen Gemeinschaftsschulen. Ähnlich wie in Deutschland befindet sich die berufliche Ausbildung im Sekundarbereich II, der in allgemeinbildende gymnasiale Oberstufen und berufsbildende Oberstufen gegliedert ist (vgl. Kyrö 2006, 24).

Im Gegensatz zu Deutschland hat die berufliche Ausbildung in Finnland eine lange **Tradition als schulbasiertes Modell**, das sich mehr auf den Schulunterricht als auf die Berufspraxis stützt. In der finnischen Gesellschaft verfügt die Bildung im Ganzen über einen hohen Stellenwert und Standard (Toman 2008, 292). Hinter dem schulbasierten Modell steht die Idee, das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung zu erhöhen, der Bevölkerung gleiche Bildungsmöglichkeiten anzubieten und dadurch den Einstieg in Fort- und Weiterbildung zu fördern (Virolainen & Persson Thunqvist 2017, 24). Allerdings gewinnt **das Lernen im Betrieb immer mehr** an Bedeutung (Virtanen et al. 2014, 44). Seit 2018 zielt die **große Reform** der finnischen beruflichen Ausbildung

darauf ab, die traditionell schulbasierte finnische berufliche Ausbildung noch enger mit der Welt der Arbeit zu verknüpfen. Es wird versucht, eine engere Kooperation zwischen der Arbeitswelt und den Bildungsträgern zu schaffen und die berufliche Ausbildung zu individualisieren (Korpi et al. 2018, 118; Rauner et al. 2013). Die Kompetenzen der Auszubildenden, die außerhalb des Schulunterrichts erworben wurden, sollen ebenso Anerkennung finden (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Als neue Form der Bewertung gelten praktische Leistungsnachweise zu beruflichen Fertigkeiten bzw. *skills demonstration* (Virolainen & Persson Thunqvist 2017, 24). In Kompetenzprüfungen können die Erwachsenen, die aufgrund ihrer langjährigen Arbeitserfahrung alle erforderlichen beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten haben, je nach den Qualifikationsleitlinien ihre beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten nachweisen und dadurch einen Abschluss erhalten (Kyrö 2006, 54-55). Auch die Auszubildenden in ihrer Erstausbildung müssen von nun an mindestens ein Sechstel der Berufsqualifikation in Betrieben absolvieren. Ihnen werden für jedes Praktikum Lernziele vorgegeben, und das Lernen am Arbeitsplatz wird betreut und bewertet (Virtanen et al. 2014, 44).

Heute kann die berufliche Ausbildung in zweierlei Form absolviert werden: auf der Basis von **Leistungsnachweisen basierende Qualifizierung** (*competence-based qualification*) oder auf der Basis von **Rahmenlehrplänen basierende Qualifizierung** (*curriculum-based qualification*). Es gibt drei Niveaus von Leistungsnachweisprüfungen: Berufsqualifikationen (*vocational upper secondary qualification*), weiterführende Berufsqualifikationen (*further vocational qualification*) und Fachqualifikationen (*specialist vocational qualification*) (Hämäläinen et al. 2007, 87; Opetushallitus 2016). Als Fachbehörde für die Rechtsaufsicht über die landesweit verbindlichen Rahmenlehrpläne in den Sekundarstufen I und II fungiert das Zentralamt für Unterrichtswesen. Diese Behörde ist dem finnischen Bildungsministerium unterstellt und stellt die Rahmenvorgaben für die Qualifikationen der beruflichen Ausbildung und für die kompetenzbasierten Abschlüsse auf. (Kyrö 2006, 17.)

Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, bezeichnet die OECD die Bildungsgänge als kombiniert schulisch-betrieblich, wenn weniger als 75 % des Lehrplans in der Bildungseinrichtung oder in einem Fernkurs behandelt wird. Dies heißt im Umkehrschluss, dass über 25 % des Lehrplans praxisnah z. B. im Betrieb erfolgen muss, um dieser Definition zu genügen. Daher fallen diejenigen finnischen Auszubildenden, die lediglich den verpflichtenden Mindestanteil von einem Sechstel (16,7 %) Praxis am Lehrplan absolvieren (auch die für diese Untersuchung interviewten finnischen Auszubildenden) nicht unter diese OECD-Definition. Im Jahr 2018 befanden sich lediglich 14 % aller finnischen Auszubildenden in derartig definierten kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen. Diese bestanden aus beruflichen Grundqualifikationen (52 %) und Bildungsgängen für weitere berufliche Qualifikation (48 %). (OECD 2020, 328.)

Auch wenn die Ausbildungsmodelle in Deutschland und Finnland unterschiedlich sind, weisen die obersten Bildungsziele für die berufliche Ausbildung Gemeinsamkeiten auf, wie das nachfolgende Kapitel zeigen wird.

2.3 Ausbildungsziele

In der beruflichen Ausbildung hat es einen Perspektivenwechsel von *Qualifikationen* hin zu *Kompetenzen* gegeben (Bahl 2009, 25; Rabenau 2016). Um ein besseres Verständnis von den Ausbildungszielen zu erlangen, sollen zuerst die Begriffe *Kompetenz*, *Qualifikation*, *Fähigkeit* und *Fertigkeit* definiert werden. Anschließend werden die Ausbildungsziele in der deutschen und finnischen Berufsausbildung präsentiert.

2.3.1 Kompetenzen als Ziele

Die Ausbildungsziele und die Ziele für den Fremdsprachenunterricht (FSU) werden als *Kompetenzziele* beschrieben. Der Begriff *Kompetenz* bezieht sich dabei auf **subjektive Fähigkeiten und Fertigkeiten** der Lernenden bzw. Auszubildenden (Weinert 2014, 27-28; s. Begriffsdefinitionen für *Fähigkeit* und *Fertigkeit* später in diesem Kapitel). Die Subjektbezogenheit des Kompetenzbegriffs unterscheidet ihn von dem Begriff der *Qualifikation*. Die Qualifikationen beschreiben den Ablauf eines bestimmten Handelns oder die Ergebnisse eines bestimmten Handelns. Weil die Qualifikationsanforderungen sich mit der Zeit ändern, besteht die Schwierigkeit des Qualifikationsbegriffs darin, Prognosen für den Qualifikationsbedarf der Zukunft zu machen (Diettrich et al. 2004, 24; Erpenbeck 2002, 4).

In der Berufspädagogik hat Weinerts (2014, 27-28) Definition von *Kompetenz* viel Anerkennung gefunden. Dieser zufolge beziehen sich Kompetenzen auf subjektive Fähigkeiten und Fertigkeiten um **Probleme zu lösen**. Das heißt, Kompetenzen sind (H. d. V.)

die bei **Individuen** verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven **Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen**, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2014, 27-28).

Bei Weinert ist die *Fähigkeit* mit der *Fertigkeit* im Kompetenzbegriff enthalten und dadurch ein Unterbegriff für *Kompetenz*. Im Einklang mit Weinert wird der Begriff *Kompetenz* in dieser Arbeit als Oberbegriff für den Begriff *Fähigkeit* verwendet. Im Kontext der Bildungspolitik werden die Begriffe *Kompetenz* und *Fähigkeit* jedoch teils synonym verwendet: Als übergeordnetes Ausbildungsziel der deutschen Berufsausbildung gilt die Vermittlung einer beruflichen *Handlungsfähigkeit* (vgl. dazu Kap. 2.3.2), wogegen z. B. das Niedersächsische

Kultusministerium in den Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Englisch den Begriff *berufliche Handlungskompetenz* verwendet (Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1; vgl. Kap. 3.2.3).

Wegen der motivationalen, volitionalen und sozialen Faktoren ist in Weinerts Definition die *Performanz* eines Schülers, die zu sehen ist, nicht mit den zugrundeliegenden Kompetenzen des Schülers gleichzusetzen. Erpenbeck (2002, 6) verwendet dafür den Begriff *selbstorganisativer Determinismus*, um die nicht-lineare Beziehung zwischen Kompetenz, die einer bestimmten Handlung zugrunde liegt, und tatsächlicher Performanz zu erklären:

So wenig man aus der Motivationslage einer Person künftiges Handeln konkret vorhersagen kann, so wenig kann man von vorhandener Kompetenz direkt auf die künftige Handlung schließen (Erpenbeck 2002, 1).

Dem Begriff *Fertigkeit* wird in der vorliegenden Untersuchung weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Es wird im Einklang mit der Fertigungsdefinition von Erpenbeck (2002, 3) davon ausgegangen, dass nachdem die zu erwerbenden Kompetenzen durch viel Übung automatisiert sind, die Auszubildenden über die entsprechenden Fertigkeiten verfügen, das Erlernte in der Praxis zu verwenden. Das heißt, die Fertigkeit wird als eine Kombination von Erfahrung, Übung und zugrundeliegenden Fähigkeiten verstanden. Werden die Fertigkeiten durch Übung automatisiert, besteht eine lineare Beziehung zwischen einer Fertigkeit und einer Handlungsausführung. (Erpenbeck 2002, 3.)

Auch die Kompetenzdefinition gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER), der als Richtlinie für den Fremdsprachenunterricht (FSU) in Deutschland und Finnland gilt, geht von Fertigkeiten und Fähigkeiten aus. Darüber hinaus betont sie die Bedeutung des **deklarativen Wissens** als Bestandteil der Kompetenzen, und statt Problemlösen steht **das Ausführen von Handlungen** im Fokus des Kompetenzbegriffs (H. d. V.)

Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) **Wissens**, der (prozeduralen) **Fertigkeiten** und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven **Fähigkeiten**, die es **einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen** (Europarat 2001, 21).

Die Subjektbezogenheit des Kompetenzbegriffs wird in der Kompetenzdefinition gemäß GER dadurch deutlich, dass das deklarative Wissen, die prozeduralen Fertigkeiten und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen sich auf einen Menschen bzw. ein Individuum beziehen.¹⁷

Weinert (2014) teilt die Kompetenzen in *fachliche, fachübergreifende* und *Handlungskompetenzen* ein. Die Fremdsprachenkompetenzen gehören nach Weinerts (2014, 28) Einteilung zu den fachlichen Kompetenzen. Weinerts Einteilung bezieht sich jedoch auf den allgemeinbildenden Schulunterricht. Im

¹⁷ Das deklarative Wissen, die prozeduralen Fertigkeiten und die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, die neben den sprachlichen Kompetenzen für die allgemeine Sprachbeherrschung verlangt werden, werden unter dem *handlungsorientierten Ansatz* gemäß GER in Kapitel 4.1 genauer betrachtet.

Kontext beruflicher Ausbildung der vorliegenden Untersuchung verwende ich den Begriff *fachliche Kompetenzen* ausschließlich für fachbezogenes Wissen und Fertigkeiten, und nicht für fremdsprachliche Kompetenzen. Auf sie wird in dieser Arbeit mit *sprachlichen Kompetenzen* verwiesen. Die Kompetenzbereiche von Weinert sind aber miteinander verbunden: Das Nutzen der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten setzt nach Weinert (2014, 28) sowohl fachübergreifende Kompetenzen wie Problemlösen oder Teamfähigkeit als auch Handlungskompetenzen wie kognitive, soziale, motivationale, volitionale und moralische Kompetenzen voraus.

Dass die erworbenen Kompetenzen später an neue Inhalte anknüpfen sollten, verweist auf die *Transformations- und Transferfähigkeit* der Kompetenzen. Vollmer (2009, 176) beschreibt diese Eigenschaft der Kompetenzen dadurch, dass die Kompetenz sich „vom inhaltlichen Kontext ihres Erwerbs“ löst und sich an neue Inhalte anbindet.

Im Folgenden wird ein genauerer Blick auf das übergeordnete Ausbildungsziel der deutschen Berufsausbildung, die *berufliche Handlungsfähigkeit*, geworfen.

2.3.2 Kompetenzziele in der deutschen Berufsausbildung

Beim Start der Berufsausbildung unterschreiben die deutschen Auszubildenden einen *Ausbildungsvertrag*, der einem *Arbeitsvertrag* ähnlich ist. Der *Ausbildungsvertrag* wird von den Kammern¹⁸ ausgestellt und registriert, und darin werden die Dauer der Ausbildung, Probezeit, Urlaubsanspruch, Ausbildungsinhalte, Ausbildungsvergütung und Kündigungsgründe geregelt. (BiBB 2018.)

Wie in Kapitel 2.3.1 dargelegt, besteht das übergeordnete Ausbildungsziel der deutschen Berufsausbildung gemäß § 1 Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) darin, den Auszubildenden **berufliche Handlungsfähigkeit** zu vermitteln:

Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen. (BBiG 2005)

Die Auszubildenden sammeln Berufserfahrung durch das Lernen im Betrieb, und die betriebliche Berufsausbildung wird von den Berufsschulen ergänzt. Das Ziel ist, für den staatlich anerkannten Ausbildungsberuf alle erforderlichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, d. h. die berufliche Handlungsfähigkeit, während der beruflichen Ausbildung zu vermitteln. Die

¹⁸ Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer, Kammern der freien Berufe und Landwirtschaftskammern sind für Information, Hilfe bei Problemen und Beratung in Ausbildungs- und Lebensfragen der Auszubildenden zuständig. Sie können zudem Ausbildungsplätze vermitteln. (Bildungsweb Media GmbH 2020.)

berufliche Handlungsfähigkeit umfasst selbständiges und eigenverantwortliches Handeln, das sowohl privat als auch gesellschaftspolitisch in der Berufs- und Arbeitswelt erfolgt (Ott 2007, 30–31; Straka 2014, 220-223).

Die Rahmenrichtlinien, die von der KMK verfasst werden, weisen Mindestanforderungen für den Unterricht aus (Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1). Die Inhalte und Methoden dieser Rahmenlehrpläne werden von den obersten Schulbehörden der jeweiligen Bundesländer in Landesrecht umgesetzt. Die oberste Schulbehörde für die Auszubildenden in den für die vorliegende Arbeit gewählten zwei Bundesländern, Bayern und Niedersachsen, sind das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und das Niedersächsische Kultusministerium. Diese Landesministerien werden bei der Weiterentwicklung des differenzierten Schulwesens zum Teil von landeseigenen wissenschaftlichen Institutionen unterstützt. In Bayern ist dies das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, in Niedersachsen das Niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.

Ein Vergleich der Zielsetzungen für die Berufsschulen in den zwei ausgewählten Bundesländern, Bayern und Niedersachsen, zeigt, dass die Ziele für die berufliche Ausbildung grundsätzlich dieselben sind, nur teils mit unterschiedlichen Nuancen. Die Zielsetzungen, die zum Zeitpunkt der für diese Untersuchung durchgeführten Interviews galten, stammen aus den Jahren 1997¹⁹ (Bayern) und 2009 (Niedersachsen). Als Zielsetzungen für die berufliche Ausbildung in den zwei Bundesländern können drei Ziele zusammengefasst werden:

- (1) Vermittlung der Berufsfähigkeit
 - (2) Entwicklung beruflicher Flexibilität und
 - (3) Ermöglichung beruflicher Fort- und Weiterbildung
- (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997; Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1).

Während das Bayerische Staatsministerium verantwortungsbewusstes Handeln bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben als Ziel formuliert hat (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997), basieren die niedersächsischen Werte auf Christentum, Humanismus und Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen:

Die Berufsschule fördert die fachliche und allgemeine Bildung ihrer Schülerinnen und Schüler. Dies geschieht auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen (Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1).

¹⁹ Der bayerische Rahmenlehrplan für den FSU stammt aus dem Jahr 1997, wurde aber zur Zeit der Interviews mit den bayerischen Auszubildenden weiterhin verwendet.

Die *berufliche Handlungsfähigkeit* wird in beiden Bundesländern als Kombination von Fachkompetenz und allgemeinen humanen und sozialen Fähigkeiten definiert (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997; Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1).

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung fordert, dass die Ressourcen und Talente aller Jugendlichen in den Blick genommen und die Auszubildenden **individuell** besser gefördert werden (BiBB 2011, 1). Die berufliche Bildung solle also für alle bzw. *inklusiv*²⁰ sein. Gillen und Wende (2017) gehen davon aus, dass die *inklusive Berufsbildung* auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems auszugestaltet ist, einschließlich spezifischer Unterrichtssettings bzw. Didaktik der inneren Differenzierung.

Für die deutschen Auszubildenden besteht auch die Möglichkeit, Teile der Ausbildung **im Ausland** durchzuführen (BBiG 2015). Bis in die 1990er Jahre spielten **die internationalen Qualifikationsanforderungen** in der deutschen Berufsausbildung jedoch **kaum eine Rolle** (Diettrich et al. 2004, 27). Den Grund dafür sehen Diettrich et al. darin, dass die Ziele und Inhalte der Bildungsgänge vor allem in der dualen Berufsausbildung aus den konkreten beruflichen Arbeitssituationen abgeleitet wurden, und die generelle Einstellung war, dass

auf internationale Qualifikationsanforderungen bezogene Kompetenzen für die zukünftigen Gesellen, Facharbeiter und Fachangestellten sowie Meister, Techniker, Fachkaufleute und Fachwirte in funktionaler Hinsicht weitgehend entbehrlich sind (Diettrich et al. 2004, 27).

Falls die Arbeit in einigen Berufen ständige internationale Wirtschaftskontakte erfordert, können Spezialisierungsrichtungen wie *Außenhandel* geschaffen werden (Diettrich et al. 2004, 28). In international orientierten Ausbildungsbetrieben können Trainingsmaßnahmen eingesetzt werden, falls es sich ergibt, dass z. B. kurzzeitige Arbeitsaufenthalte im Ausland für die Facharbeiter und Fachangestellten erforderlich sind. Diese Trainingsmaßnahmen sind aber meistens inhaltlich auf das Überleben des Mitarbeiters im Ausland gerichtet und nicht mit dem Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Ausbildung gleichzusetzen. (Diettrich et al. 2004, 28.)

Die **berufliche Flexibilität** gehört aber zu den Ausgangsüberlegungen des Europarats im Kopenhagen-Prozess, der seit 2002 das Ziel hat, die berufliche Bildung auf der europäischen Ebene zu entwickeln und Mobilität in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt zu ermöglichen (European Commission 2002). Auf diesen Gedanken aufbauend formuliert z. B. das Bayerische Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1997) in seinem Lehrplan folgendes Lernziel:

²⁰ Der Begriff *inklusive Bildung* wird hier in Anlehnung an Gillen und Wende (2017) im weiteren Sinne verstanden bzw. er bezieht sich nicht nur auf Menschen mit Behinderung, sondern auch auf Menschen mit (sozialer oder Lern-)Benachteiligung, Rehabilitanden und Geflüchtete.

berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln.

Die Übergangsmöglichkeiten der Absolventen berufsbildender Ausbildungsgänge zu höheren Bildungsbereichen gewinnen heute immer mehr an Bedeutung, weil sie den Absolventen der berufsbildenden Ausbildungsgänge Möglichkeiten für weiteres Lernen eröffnen. Laut Vorhersagen der OECD wird z. B. die Automatisierung erhebliche Auswirkungen auf den Bedarf der heutigen Auszubildenden an weiterem Lernen haben: 14 % der Arbeitsplätze sind stark durch die Automatisierung gefährdet und weitere 32 % werden sich sehr wahrscheinlich in der nahen Zukunft grundlegend verändern (OECD 2020, 306).

Hinsichtlich der beruflichen Fort- und Weiterbildung strebt das Bayerische Staatsministerium an, „die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken“, ohne die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten genauer zu schildern. Das Niedersächsische Kultusministerium stellt fest, dass die berufliche Fort- und Weiterbildung nach einem Abschluss der Berufsausbildung an anderen Schulen im Sekundarbereich II möglich ist:

Die Berufsschule ermöglicht darüber hinaus den Erwerb schulischer Abschlüsse. Mit einem entsprechenden Abschluss kann der Bildungsweg an anderen Schulen im Sekundarbereich II fortgesetzt werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1).

Wie in Kapitel 2.1 erwähnt, gehören zum Sekundarbereich II neben der dualen Berufsausbildung (Berufsschule und Betrieb) auch Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und Gymnasiale Oberstufen. Es werden also Übergänge zu anderen Schulen im Sekundarbereich II angeboten, um eine Fachhochschulreife zu erwerben (KMK 2017). Daneben ist auch ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung ein fachlich zu Ausbildung und Berufspraxis passendes Studium möglich, je nach den Anforderungen der gewünschten Hochschule:

Auch ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Abitur, Fachhochschulreife oder fachgebundenen Hochschulreife) ist Studieren möglich, wenn Sie über eine erfolgreich abgeschlossene, durch Bundes- oder Landesrecht geregelte mindestens 2-jährige Berufsausbildung sowie eine i.d.R. mindestens 3-jährige Berufspraxis verfügen und ein Eignungsverfahren absolvieren. Der gewünschte Studiengang muss fachlich zur Ausbildung und Berufspraxis passen. Ob Sie die entsprechenden Voraussetzungen erfüllen, prüft und entscheidet die Hochschule, die den Studiengang anbietet. (KMK 2020)

Laut der OECD-Studie (2020) erlangte die große Mehrzahl (92%) der deutschen Auszubildenden im Jahre 2018 einen Abschluss der Bildungsstufe Sekundarbereich II mit unmittelbarem Zugang zum Tertiärbereich. Dagegen schlossen 3 % der Auszubildenden die Bildungsstufe ohne unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ab, und 5 % der Auszubildenden erreichten nur einen Teilabschluss ohne Zugang zum Tertiärbereich (OECD 2020, 326). Zum Beispiel ist die Ausbildung für viele Berufe im öffentlichen Dienst in der

deutschen beruflichen Ausbildung ein berufsbildender Bildungsgang, der für einen Abschluss der Bildungsstufe zwar ausreichend ist, aber i. d. R. keinen unmittelbaren Zugang zum Tertiärbereich ermöglicht (OECD 2020, 328).

Fremdsprachliche Kompetenzen werden unter den obersten Ausbildungszielen der deutschen beruflichen Ausbildung nicht explizit erwähnt. Implizit weisen jedoch zwei Ziele der beruflichen Ausbildung auf ausreichende Fremdsprachenkompetenzen hin: um Fort- und Weiterbildung erfolgreich zu absolvieren, sind Basiskompetenzen in Fremdsprachen erforderlich, und um beruflich flexibel in Arbeitswelt und Gesellschaft zu sein, vor allem „im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas“, wie vom Bayerischen Staatsministerium festgestellt, sind ebenso Fremdsprachenkompetenzen notwendig.

Darauf, wie sich die Kompetenzziele der finnischen Berufsausbildung beschreiben lassen, wird im Folgenden eingegangen.

2.3.3 Kompetenzziele in der finnischen Berufsausbildung

Gemäß dem finnischen Berufsbildungsgesetz § 45 soll für jeden Auszubildenden ein **individueller Ausbildungsplan** für die Entwicklung seiner Kompetenzen erstellt werden. Dieser soll in Zusammenarbeit von Berufsschülern und Lehrkräften ausgearbeitet werden. (Finlex 2017.) Neben dem Ausbildungsvertrag (*apprenticeship agreement*), der zwischen Auszubildendem und Lehr- und Ausbildungskräften abgeschlossen wird, gibt es auch eine Praktikumsvereinbarung (*training agreement*), die zwischen dem Betrieb und der berufsbildenden Oberstufe abgeschlossen wird. Der Abschluss einer solchen Vereinbarung bedeutet, dass der Auszubildende nicht im Betrieb angestellt ist und damit keine Ausbildungsvergütung erhält. Der Betrieb ist verpflichtet, den Lernerfolg der Auszubildenden zu dokumentieren, die berufsbildende Oberstufe darüber zu informieren und gegebenenfalls nötige Maßnahmen zu ergreifen, um den Erwerb der angestrebten Kompetenzen zu ermöglichen. (Opetushallitus 2018, 14.)

Laut den Zielsetzungen des Zentralamtes für Unterrichtswesen soll die finnische berufliche Ausbildung - ähnlich wie die deutsche - den Auszubildenden berufliche Handlungsfähigkeit, persönliche und gesellschaftliche Kompetenzen und je nach den persönlichen Gegebenheiten auch Höherqualifizierungsmöglichkeiten vermitteln:

Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan ammatillista osaamista sekä kasvua sivistyneeksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi. Se kehittää osaltaan työelämää ja vastaa työelämän osaamistarpeisiin, edistää yrittäjyyttä sekä tukee elinikäistä oppimista. Ammatillinen koulutus antaa myös mahdollisuuden jatkaa opintoja korkeakoulussa.

/Die berufliche Ausbildung zielt darauf ab, die berufliche Handlungsfähigkeit und die Entwicklung der Auszubildenden als zivilisierter Mensch und Mitglied der Gesellschaft zu fördern. Sie entwickelt ihrerseits die Arbeitswelt und befriedigt deren Bedarf an Fachkompetenzen, fördert unternehmerische Initiative und lebenslanges Lernen. Nach Abschluss der Berufsausbildung ist ein Weiterstudium an Hochschulen möglich. (Opetushallitus 2019, Übersetzung S. D.)

Neben den Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, betonen die Zielsetzungen des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen den gegenseitigen Einfluss von Berufsausbildung und Arbeitswelt: Die finnische berufliche Ausbildung soll die Arbeitswelt entwickeln, deren Bedarf an Fachkompetenzen befriedigen und unternehmerische Initiative fördern. Nach einem Bericht des finnischen Bildungsministeriums soll sich die Ausbildung nicht nur passiv an die Änderungen in der Welt der Arbeit anpassen, sondern die Ausbildung kann auch neue Zugänge zum Arbeitsmarkt schaffen, die von der Arbeitswelt aufgegriffen werden sollten (Aarnio & Pulkkinen 2015, 8-9).

Eine Fort- und Weiterbildung an Fachhochschulen kann direkt nach dem Abschluss der Berufsausbildung aufgenommen werden. Laut der OECD-Studie vom Jahr 2020 setzen mehr als 25 % der 25- bis 29-jährigen Finnen auf diesem Wege ihre Bildung fort (OECD 2020, 67). Ein zentrales Ziel des finnischen Bildungswesens ist, allen Menschen einen **gleichwertigen Zugang zu hochwertiger Bildung und Ausbildung** zu bieten (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2016, 6). Nach Kyrö (2006) strebt die finnische Bildungspolitik danach, Bildungswege anzubieten "die von der Grundbildung bis hin zur Hochschulbildung durchgängig offen sind und auf keiner Ebene und in keinem Teil des Systems in eine Sackgasse münden" (Kyrö 2006, 21).

In der finnischen Berufsausbildung sind ausreichende Fremdsprachenkompetenzen insbesondere für ein nachfolgendes Studium an einer Hochschule nützlich und können auch gebraucht werden, um den Bedarf an Fachkompetenzen in der Arbeitswelt zu befriedigen und um unternehmerische Initiativen länderübergreifend zu fördern. Es besteht auch die Möglichkeit, Teile der Ausbildung im Ausland durchzuführen (Finlex 2020).

Weil die finnischen nationalen Rahmenlehrpläne landesweit verbindlich sind, gibt es keine regionalen Unterschiede zwischen den Ausbildungszielen in den unterschiedlichen Teilen Finnlands.

2.4 Zusammenfassender Vergleich zwischen der beruflichen Ausbildung in Deutschland und Finnland

In einem Vergleich zwischen den Bildungssystemen in Deutschland und in Finnland stellt Toman (2008, 295) fest, dass der deutsche Bildungsbereich von Divergenzen geprägt ist, wogegen die Zielsetzungen für das Schulwesen in Finnland in politischem Konsens formuliert werden. Im Einklang mit Toman ergibt sich aus dem oben Beschriebenen, dass das deutsche Schulsystem je nach dem Bundesland Unterschiede aufweisen kann, während das finnische Schulsystem (inklusive beruflicher Ausbildung) landesweit einheitlich ist.

Ein Unterschied zwischen den deutschen und den finnischen beruflichen Ausbildungsmodellen besteht darin, dass in Deutschland das duale Ausbildungsmodell vorherrscht, das einer langen Tradition der Kombination von schwerpunktmäßig praktischer Ausbildung in Betrieben und ergänzender

Berufsschule folgt und einen Berufsausbildungsvertrag voraussetzt. Dagegen ist die finnische berufliche Ausbildung traditionell schulbasiert, aber das Lernen im Betrieb mit der Individualisierung der Ausbildungspläne gewinnt immer mehr an Bedeutung. Im OECD-Vergleich (2020) betrug der Anteil der deutschen Auszubildenden in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen an allen Auszubildenden in berufsbildenden Bildungsgängen 89 %, wogegen der der finnischen Auszubildenden in kombinierten schulischen und betrieblichen Bildungsgängen bei 14 % lag.

Der finnische Ausbildungsvertrag ist dem deutschen ähnlich, bietet aber mehr Freiraum: Die meisten Kompetenzen werden im Betrieb gelernt, können jedoch nach Bedarf an anderen Lernorten gestärkt werden. Ähnlich wie in Deutschland ist der Auszubildende mit dem Ausbildungsvertrag im Betrieb angestellt und erhält i. d. R. eine Ausbildungsvergütung. Anders als in Deutschland gibt es in Finnland mit der Praktikumsvereinbarung einen alternativen Weg, der lediglich Praktika im Betrieb und ansonsten verstärkt Berufsschulunterricht vorsieht und durch eine Vereinbarung zwischen dem Betrieb und der berufsbildenden Oberstufe geregelt wird.

In beiden Ländern besteht die Möglichkeit, Teile der Ausbildung im Ausland durchzuführen. Weiterbildungsmöglichkeiten werden unterschiedlich angeboten: In Finnland gewährleistet ein Abschluss der Berufsausbildung ausnahmslos den Zugang zu einem weiterführenden Studium auf der Fachhochschul- und Universitätsebene, während die deutschen Hochschulen je nach Einzelfall prüfen und entscheiden, ob die entsprechenden Voraussetzungen in ihren Augen erfüllt werden. Oft wird die Fachhochschulreife an anderen Schulen als den Berufsschulen im Sekundarbereich II erworben.

Die obersten Bildungsziele für die berufliche Ausbildung in Deutschland und Finnland sind ähnlich. Im Mittelpunkt steht die *berufliche Handlungsfähigkeit*, die persönliche und gesellschaftliche Kompetenzen einschließt. Weiterhin haben die Berufsschulen in beiden Ländern eine allgemeinbildende Funktion, wobei Fremdsprachen im Wesentlichen zum Zweck der beruflichen Handlungsfähigkeit erworben werden.

Auf die Frage, welchen Bedarf es an fremdsprachlichen Kompetenzen für Auszubildende gibt, wird im Folgenden näher eingegangen.

3 BEDARF AN BERUFSBEZOGENER FREMDSPRACHLICHER KOMPETENZ

In Kapitel 2.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die berufliche Handlungsfähigkeit, die in der deutschen und finnischen beruflichen Ausbildung als oberstes Ausbildungsziel gilt, bei den Auszubildenden in gewissem Maße auch fremdsprachliche Kompetenzen voraussetzt. Die Ziele für den berufsschulischen FSU sind in den Rahmenlehrplänen verankert, die wiederum auf Bedarfserhebungen und Untersuchungen zur Berufspraxis basieren (Schlabach & Ruska-Becker 2010, 77). Ziel dieses Kapitels ist es, basierend auf diesen Bedarfserhebungen und Untersuchungen zur Berufspraxis genauer zu erklären, in welchem Umfang bzw. in welchen Kompetenzbereichen die Auszubildenden Fremdsprachen für die Ausübung ihres zukünftigen Berufs erwerben sollten. In Anlehnung an Kuhn (2007, 48) werden die fremdsprachlichen Kompetenzen für die Ausübung eines Berufs als *berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz* bezeichnet.

Zu Beginn des Kapitels werden der Stellenwert der Kommunikation in Unternehmen und die sprachlichen Merkmale der *Berufssprache* dargestellt. Danach wird die Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* gemäß dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) erläutert. Anschließend wird auf den Bedarf an Fremdsprachen eingegangen. Die zentralen Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen dazu werden in Bezug auf den *Gebrauch* verschiedener Sprachen in deutschen und finnischen Unternehmen dargelegt, und es wird der Begriff der *berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz* genauer erläutert. Zum Schluss wird der Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden aus der Sicht der deutschen und finnischen Rahmenlehrpläne für den FSU der Auszubildenden präsentiert.

3.1 Kommunikation im Beruf

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen sind ein integraler Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz, weil die meisten beruflichen Handlungen sprachliche Anteile enthalten (Settelmeyer & Widera 2020, 118). Mithilfe von *kommunikativen Sprachkompetenzen*²¹ können Auszubildende die Identität eines Experten bzw. Fachmannes in ihrer Arbeitsgemeinschaft erlangen und zum Erfolg des Unternehmens beitragen (Fiehler & Becker-Mrotzek 2002, 7; Holmes & Woodhams 2013, 275; Settelmeyer & Widera 2020, 118).

Für die heutigen Unternehmen gewinnen die kommunikativen Kompetenzen der Mitarbeitenden immer mehr an Bedeutung. Dies liegt u. a. daran, dass nicht nur die Mitarbeitenden, sondern auch die Kunden selbst den Zugang zu allen Informationsquellen haben, und die Interaktionen mit den Kunden im Internet z. B. die Informationen in den klassischen Anzeigen ergänzen. (Bruhn 2018, 21, 340.) Bruhn (2018, 15) weist auf Studien hin, die zeigen, dass die Mehrheit der Produkte eine gleiche Produktbeurteilung erhalten, weswegen es „einen **Übergang vom Produkt- zum Kommunikationswettbewerb**“ gegeben hat (Bruhn 2018, 21; vgl. auch Mast 2019, 39-42).

Kennzeichnend für die Kommunikation in Unternehmen ist die **Zweckgerichtetheit**:

Kommunikation bedeutet die Übermittlung von Informationen und Bedeutungsinhalten zum Zweck der Steuerung von Meinungen, Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen bestimmter Adressaten gemäß spezifischer Zielsetzungen (Bruhn 2018, 3).

Entsprechend der Kommunikationsdefinition von Bruhn (2018, 3; s. Zitat oben) dient Kommunikation in Unternehmen der **Realisierung der Unternehmensziele**. Als übergeordnetes Unternehmensziel gilt das Erreichen eines Gewinnmaximums (Brünner 2000, 5), aber die Ziele können auch abstrakter sein und sich z. B. auf wünschenswerte Perspektiven für die Organisation beziehen (Fiehler & Becker-Mrotzek 2002, 7; Mast 2019, 4). Einen Kommunikationserfolg erreicht man nach Bruhn (2018, 8) nur dann, wenn die Kommunikationsaktivitäten mit den anvisierten Zielgruppen²² erfolgreich sind.

Für die Kommunikation in Unternehmen wird in dieser Arbeit der Begriff *Unternehmenskommunikation* verwendet, die synonym mit dem Begriff *Wirtschaftskommunikation* verwendet wird.²³ Insgesamt ist für die Kommunikation in Unternehmen eine Vielzahl an Begriffen und Definitionen

²¹ Zur Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* s. Kap. 3.1.2.

²² Zu den anvisierten Zielgruppen gehören u. a. die Mitarbeitenden des Unternehmens, Kunden, Lieferanten, Investoren und gesellschaftliches Umfeld (Cornelissen 2017, 4).

²³ Zur Definition der *Wirtschaftskommunikation* siehe z. B. Brünner 2002, 23.

entstanden, die auf unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen (z. B. Soziologie, Wirtschafts- oder Kommunikationswissenschaft) zurückgehen (Mast 2019, 6). Die Unternehmenskommunikation erfolgt sowohl **innerbetrieblich** als auch **nach außen** im Kontakt mit Vertretern anderer Unternehmen und Kunden (Fiehler & Becker-Mrotzek 2002, 7-8). Die Situationen der innerbetrieblichen und der nach außen gerichteten Kommunikation können weiter in schriftliche und mündliche Kommunikationssituationen aufgeteilt werden, wie in Tabelle 1 anhand von Beispielen von Fiehler und Becker-Mrotzek 2002 (7-8).

Tab. 1: Innerbetriebliche und nach außen gerichtete Kommunikation nach Fiehler und Becker-Mrotzek (2002, 7-8)

	Innerbetriebliche Kommunikation	Nach außen gerichtete Kommunikation
schriftlich	Berichte, Protokolle, E-Mails, Arbeitsanweisungen, Mitarbeiterzeitschriften	Geschäftsbriefe, Kundeninformationen, Firmenzeitschriften, Produktkataloge, Bedienungsanleitungen, Stellenanzeigen
mündlich	Arbeitsanweisungen, Besprechungen, Mitarbeitergespräche	Verhandlungen, Verkaufs- und Beratungsgespräche, Reklamationen, Bewerbungs- und Einstellungsgespräche, Vermittlungskommunikation der Telefonzentrale

Für die Kategorisierung der Unternehmenskommunikation gibt es aber verschiedene Modelle. Zum Beispiel wird die Kommunikation mit Kunden, die in Fiehlers und Becker-Mrotzeks Modell der Kategorie *nach außen gerichteter Kommunikation* zugeteilt wird (z. B. Verhandlungen, Verkaufs- und Beratungsgespräche, s. Tab. 1), in Bruhns (2018, 3) Modell der Kategorie *interaktive Kommunikation* zugeteilt. Bruhn (2018, 3) geht von insgesamt drei Kategorien der Unternehmenskommunikation aus, nämlich der *externen, internen* und *interaktiven Kommunikation*. Die interne Kommunikation von Bruhn entspricht Fiehlers und Becker-Mrotzeks (2002, 7-8) innenbetrieblicher Kommunikation, aber die externe Kommunikation beschränkt sich in Bruhns Kategorisierung auf Aktivitäten im betrieblichen und gesellschaftlichen Umfeld (z. B. Corporate Public Relations, Verkaufsförderung oder Sponsoring), wogegen in Fiehlers und Becker-Mrotzeks Modell nach außen gerichteter Kommunikation auch interaktive Kommunikation mit Kunden einschließt.

Darüber, ob die Trennung zwischen der *internen* und *externen* (bzw. innerbetrieblichen und nach außen gerichteten) Kommunikation überhaupt sinnvoll ist, gibt es ebenfalls gegenteilige Meinungen. Zum Beispiel ist es nach Theis-Berglmair (2003, 565)

immer schwerer, interne und externe Kommunikationsprozesse völlig getrennt voneinander zu behandeln, geschweige denn eindeutig

abzugrenzen, wo das „Innen“ einer Organisation aufhört und das „Außen“ beginnt.

Nach Cornelissen (2017, 18–19) werden z. B. Marketing und Public Relations, die als separate externe Kommunikationsbereiche entstanden sind, seit den 1980er Jahren zunehmend als Einheit betrachtet. Mithilfe einer *Kommunikationspolitik* zielen die heutigen Unternehmen auf eine einheitliche bzw. *integrierte Kommunikation* ab, die zum Aufrechterhalten des guten Unternehmensrufs und zum Erfolg des Unternehmens beitragen soll (siehe u. a. Bruhn 2018, 75; Cornelissen 2017, 7; Mast 2019, 40).

Auf die Frage, welche besonderen Merkmale die Sprache in den Situationen der Unternehmenskommunikation zeigt, wird im Folgenden eingegangen.

3.1.1 Anforderungen an die Berufssprache

Für die *Alltags-* oder *Allgemeinsprache*, die für persönliche, zwischenmenschliche Kommunikation verwendet wird, ist charakteristisch, dass sie kontextualisiert, konkret und fehlertolerant ist (Braunert 2000, 160, zit. n. Efing 2014a, 421; Kirchhöfer & Wilbers 2018, 176).²⁴ Zum Beispiel kann auf Personen oder Gegenstände mit Bezeichnungen wie „der da“ verwiesen werden (Kirchhöfer & Wilbers 2018, 176).

Wenn aber **Experten einer Fachrichtung**, z. B. Wissenschaftler in einem bestimmten Bereich, fachliche Inhalte vermitteln oder austauschen, ist ihre Sprache weniger konkret und kontextualisiert. Sie verwenden dann eine besondere *Fachsprache* mit einem besonderen *Fachwortschatz* (Efing 2014a, 436; Fluck 1985, 15; Gläser 1990, 7; Hoffmann 1985, 16, 21; Roelcke 2014, 163-165). Hoffmann, einer der ersten Fachsprachenforscher im deutschsprachigen Raum, definiert die Fachsprache als Teilsprache der *Allgemeinsprache* bzw. die **Fachsprache beschränkt sich auf einen bestimmten Kommunikationsbereich** (H. d. V):

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlicher Mittel, die **in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich** verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten (Hoffmann 1985, 53).

Mit dem „fachlich begrenzten Kommunikationsbereich“ verweist Hoffmann auf die Unterschiede zwischen den Fachsprachen unterschiedlicher Fachrichtungen. Dementsprechend unterscheidet sich z. B. der Fachwortschatz im Bereich der Elektrotechnik von dem im Maschinenbau. Die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen illustriert Hoffmann mit seiner *horizontalen Gliederung* der Fachsprachen. Zwischen den Subsprachen ergibt sich Hoffmann

²⁴ In dieser Arbeit wird statt *Alltags-* der Begriff *Allgemeinsprache* bevorzugt, weil es sich hier um die Sprache, die für persönliche, zwischenmenschliche Kommunikation *am Arbeitsplatz* verwendet wird, handelt. Für den Begriff *Allgemeinsprache* gibt es eine Vielzahl an Definitionen (Eckardt 2000, 6; Efing 2014a, 421), aber darauf wird in diesem Zusammenhang nicht näher eingegangen.

zufolge jedoch eine Art Skala nach der Nähe oder Ferne zu anderen Subsprachen. Die „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel“ umfasst neben dem besonderen **Wortschatz** die Ebene des **Satzbaus** und z. B. **stilistische Prinzipien** beim Sprachgebrauch. Die phonetischen, morphologischen und lexikalischen Elemente wie auch die syntaktischen Besonderheiten bilden in Hoffmanns (1985, 53) Fachsprachendefinition eine funktionelle Einheit. Nach Buhlmann und Fearn (2000, 49) sind die syntaktischen Besonderheiten der fachlichen Kommunikation jedoch generell weniger auffällig, weil die Sätze in der fachlichen Kommunikation ökonomisch und übersichtlich gebaut sind, um sehr differenzierte Aussagen verständlich auszudrücken.

Fachwörter spielen nach Settlemeyer und Widera (2020, 130) in jedem Beruf eine wichtige Rolle und eine Fachsprache zu erwerben ist eine Aufgabe nicht nur für deren ausländische Nutzer bzw. Nichtnative, sondern für alle Beschäftigte (Ehlich 1999, 8). **Auszubildende**, die später als Beschäftigte im Betrieb arbeiten werden, sind jedoch im Vergleich zu den Wissenschaftlern **weniger auf ihre Fachrichtung spezialisiert**. Die Unterschiede im Sprachgebrauch zwischen den hierarchischen Ebenen veranschaulicht Hoffmann (1985, 58-66) mit seinen *vertikalen Schichtungen*. In Hoffmanns Modell sind die Auszubildenden zwar nicht vertreten, jedoch wäre die Sprache der Auszubildenden dort **den untersten Abstraktionsstufen des Sprachgebrauchs** zuzuordnen. Hoffmann (1985, 58-66) bezeichnet die Abstraktionsstufen des Sprachgebrauchs durch Symbole: A für die höchste Abstraktionsstufe, B für eine sehr hohe Abstraktionsstufe, C für eine hohe Abstraktionsstufe, D für eine niedrige Abstraktionsstufe und E für eine sehr niedrige Abstraktionsstufe. Die Sprache der Auszubildenden wäre den Stufen D und E zuzuordnen, weil die berufliche Ausbildung nicht den Zugang zu Qualifikationen in der Wissenschaft verschafft, sondern sie z. B. lernen, als Vertreter der materiellen Produktion oder des Handels in gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereichen sprachlich zu handeln (Hoffmann 1985, 58-66). Settlemeyer und Widera (2020, 129) fanden in ihrer Studie heraus, dass es z. B. in den Ausbildungsberufen Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kfz-Mechatroniker/-in generell **mehr Bedarf an mündliche als an schriftliche Kompetenzen** gibt, und das Schreiben sich „auf ein Abhaken oder die Bildung von stichpunktartigen Sätzen“ konzentriert. In manchen Situationen ersetzen Auszubildende die schriftliche durch mündliche Kommunikation, z. B. sie fragten ihre Kollegen, anstatt sich Informationen aus einem Text zu erarbeiten (ebd., 131).

Hoffmanns vertikale Schichtungen haben in der Fachsprachenforschung insgesamt viel Beachtung gefunden: Ischreyts (1965, 39) *Werkstattsprache*, die im Bereich der technischen Produktion verwendet wird, oder Hahns (1983) *Verteilersprache*, die in der Lagerhaltung oder im Verkauf verwendet wird, basieren auf Hoffmanns vertikaler Schichtung der Fachsprachen (mehr dazu s. Fluck 1985, 17-23). Basierend auf Hoffmanns (1985) vertikalen Schichtungen geht Roelcke (2014, 162) von einer Trennung der Beteiligtenrollen in **Experten-Laien-Situationen**²⁵ mit dem **Unterscheidungskriterium der Spezialisierung** aus.

²⁵ Zur Unterscheidung zwischen *Experten* und *Laien* s. Buhlmann & Fearn 2000, 90.

Dementsprechend unterscheidet er theoriebezogene, anwendungsbezogene und laienbezogene Bereiche, die die fachlichen Grenzen überschreiten. Zusammenfassend stellt er fünf Typen *vertikaler fachlicher Kommunikation* und deren Sprache vor:

- (1) Kommunikation unter Experten ein und desselben Faches,
 - (2) Kommunikation unter Laien in einem bestimmten Sachbereich,
 - (3) Kommunikation zwischen Experten verschiedener Ebenen oder Bereiche eines bestimmten Faches,
 - (4) Kommunikation zwischen Experten eines bestimmten Faches und Laien im entsprechenden Sachbereich und
 - (5) Kommunikation zwischen Experten eines Faches und Experten eines anderen Faches.
- (Roelcke 2014, 163-165)

Roelckes Modell zeigt, dass alle Berufsgruppen ungeachtet ihrer Fachrichtung je nach Situation unterschiedliche *Varietäten*²⁶ beherrschen sollten, die in unterschiedlichem Maße fachspezifische und allgemeinsprachliche Elemente umfassen.

Hoffmanns vertikale Schichtungen verschaffen einen Überblick über den fachspezifischen Sprachgebrauch der Auszubildenden, obwohl ihr Sprachgebrauch meiner Ansicht nach noch differenzierter betrachtet werden sollte. Ein Kritikpunkt für Hoffmanns vertikale Schichtungen besteht darin, dass Hoffmanns Kriterien für die vertikale Schichtung ohne empirische Studien entstanden sind (Fluck 1985, 23; Ylönen 2001, 38). Das Problem der Schichtung besteht nach Fluck (1985, 21) darin, dass sich die Fachsprachenvarietäten in Wirklichkeit nicht einfach in trennbare Schichten aufteilen lassen, sondern es innerhalb der Schichten zahlreiche **Mischformen** gibt. Hoffmanns Definition von *Fachsprache* reicht nach Ylönen (2001, 41) nicht, den lebendigen und kreativen Umgang mit Sprache zu erklären, weil sie eher sprachstatisch ist und sich an schriftliche Fachtexte orientiert.

Eine differenzierte Sichtweise des Sprachgebrauchs am Arbeitsplatz bietet z. B. Brüner (2002, 29): Der Sprachgebrauch unterscheidet sich in den unterschiedlichen Situationen der Unternehmenskommunikation nicht nur je nach dem Bereich und der Position der Kommunikatoren, sondern auch je nach den **Kommunikationsbedürfnissen** und **-zielen** der Kommunikatoren. Zu den Kommunikationsbedürfnissen der Mitarbeitenden gehört nach Kuhn und Sass (2018a, 5), dass sie sich z. B. in das Unternehmen integrieren und Smalltalk mit anderen Mitarbeitenden führen wollen:

²⁶ Mit dem *Varietäts*begriff können graduelle Unterschiede in den fachspezifischen vs. allgemeinsprachlichen Ausdrücken gemacht werden, die je nach Fachgebiet, Fachtextsorte, Abstraktionsgrad, Medialität und Konzeptionalität vorkommen (mehr dazu s. Schmidt & Herrgen 2011, 49-53).

Am Arbeitsplatz sprechen wir eben nicht nur über fachliche Inhalte, sondern auch mal über das letzte Wochenende, den Urlaub oder die Familie. Der Smalltalk am Kopierer, im Fahrstuhl oder zu Beginn eines Arbeitstreffens trägt zur Atmosphäre bei und steht dem Gespräch über fachbezogene Inhalte häufig voran. (Kuhn & Sass 2018a, 5)

Für die persönlich-soziale Integration der Mitarbeitenden in Unternehmen (z. B. Smalltalk zu Beginn des Arbeitstreffens, s. Zitat von Kuhn & Sass oben) wird nach Efing (2014a, 422) die Allgemeinsprache verwendet, wogegen die Fachsprache auf den fachspezifischen Sprachgebrauch unter Experten begrenzt ist. Efing (2014a, 422) plädiert für die Einführung des Registers *Berufssprache*, die sich auf der Allgemein- und Fachsprache aufbaut (H. d. V):

Auch im Beruf kann niemand mündlich sprachhandeln, indem er nur Fach- oder berufsbezogene Wörter aneinanderreicht – es gibt keine zu 100 % fachsprachlichen Texte; **die Allgemeinsprache** kann für das Mündliche (wie die Standardsprache für das Schriftliche) als die lexikalische und grammatische Basis aller anderen Varietäten und Register gelten und ist folglich **in allen fach- und berufssprachlichen Texten als Grundgerüst enthalten**.

Gleichzeitig nimmt Efing (2014a, 425) z. B. Braunerts (2014) Kritik zur Kenntnis, dass eigentlich kein eigenes Register der Berufssprache existiert. Kuhn (2007, 125) dagegen stellt die Differenzierung nach *Alltags-, Fach- und Berufssprache* im Kontext des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts komplett infrage. Wie sie an anderer Stelle schreibt (ebd., 49-50), entwickelt sich die kommunikative Sprachkompetenz immer als Ganzes und die Arbeitswelt stellt nur spezifische Anforderungen an die *fremdsprachliche kommunikative Kompetenz*. In Anlehnung an Efing (2014a) plädieren aber z. B. Kirchhöfer und Wilbers (2018, 177) für die Einführung des Registers *Berufssprache*, wobei sie die fachspezifischen Ausdrücke aus der Berufssprache ausgrenzen, weil sie ihrer Meinung nach Teil der zugehörigen *Fachsprache* sind. Die Berufssprache ist nach Kirchhöfer und Wilbers (2018, 177) durch berufsbezogene Sprachhandlungen wie das *Anleiten* oder das *Erklären*, durch Textsorten wie *Bericht* oder Darstellungsformen wie *Tabellen* oder *Formulare* gekennzeichnet.

In dieser Arbeit wird nicht von einer Trennung zwischen Fach- und Berufssprache ausgegangen, sondern ***Berufssprache* wird als Oberbegriff für die Kommunikation der Auszubildenden am Arbeitsplatz verwendet**. Sie schließt die Verwendung der Fachsprache und der Allgemeinsprache ein. Es wird von der Definition der *Berufssprache* von Roche und Finkbohner (2021, 390) ausgegangen (H. d. V.):

Vielmehr lässt sich **Berufssprache** pragmatisch als **die Summe all der Varietäten fassen, die zum Erwerb und zur Ausführung eines Berufes nötig sind**. Dazu gehören demnach alltagssprachliche Varietäten, je nach Adressat und Sachverhalt unterschiedlich stark fachlich geprägte, mündliche und schriftliche Varietäten, didaktische und bildungssprachliche Varietäten und unter Umständen auch fach- und wissenschaftliche.

Die Definition von Roche und Finkbohner (2021) ist weiter gefasst: Die Berufssprache lässt sich nicht auf ein Register beschränken, mit dem man sich

persönlich und sachlich in den Betrieb integriert (vgl. z. B. Eroms 2018, 58), sondern sie umfasst Austausch, Erwerb und Vermittlung von Wissen, was von Efing (2014a, 436) als Register der *Fachsprache* bezeichnet wird. Die *alltags-, fach- und berufssprachlichen Varietäten* verdeutlichen die Vielfalt des Sprachgebrauchs am Arbeitsplatz. Entscheidend bei der Definition von Roche und Finkbohner ist, dass die Berufssprache „je nach Adressat und Sachverhalt unterschiedlich“ ist, d. h. die alltagssprachlichen und fachspezifischen Varietäten werden in unterschiedlichem Maße z. B. unter Experten ein und desselben Faches im Vergleich zu Laien in einem bestimmten Sachbereich verwendet.

Aus dem oben Beschriebenen kann man schließen, dass für das zweck- und situationsgemäße Kommunizieren am Arbeitsplatz eine Vielzahl an kommunikativen Kompetenzen eingesetzt werden muss. Um ein besseres Verständnis von den notwendigen sprachlichen Kompetenzen zu erlangen, soll im Folgenden die Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* erläutert werden.

3.1.2 Kommunikative Sprachkompetenz im GER

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) präsentiert in der Form von *Kompetenzdeskriptoren* eine Vielfalt an Lernzielen für den fach- bzw. berufsbezogenen FSU (Bärenfänger 2010, 11). Der GER wurde 2001 vom Europarat veröffentlicht und basiert auf früheren sprachwissenschaftlichen Forschungsarbeiten. Der GER wird z. B. von Raupach (2003, 156, zit. n. Bärenfänger 2020, 11) als „einflussreichste Dokument auf dem europäischen ‚Fremdsprachenmarkt‘“ bezeichnet. Der GER wurde 2018 um einen GER Begleitband (*Companion volume*) ergänzt, der 2020 auf Deutsch erschien. Die Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* geht in der vorliegenden Arbeit vom GER Begleitband 2018 (/ deutsche Übersetzung 2020) aus.

Im GER wird die kommunikative Sprachkompetenz in *linguistische, soziolinguistische und pragmatische* Kompetenzen aufgeteilt (Europarat 2001, 109). Sie besteht also nicht nur aus **Wissen über Regeln und Strukturen** einer Sprache, d. h. linguistischer Kompetenz (vgl. Chomsky 1965), sondern auch aus **zweckmäßigem und situationsgemäßem Kommunizieren**, d. h. soziolinguistischer (vgl. Habermas 1977; Hymes 1972) und pragmatischer Kompetenz, um die Funktionen einzelner grammatikalischer Strukturen im Kontext der jeweiligen Situation zu verstehen (vgl. Halliday 1970). Im GER Begleitband wurde die kommunikative Sprachkompetenz weiterentwickelt und durch eine *strategische Kompetenz* ergänzt (Council of Europe 2020, 152). Diese bezeichnet die Beherrschung von **verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien** in Situationen, in denen die Worte fehlen, und geht ebenso auf die früheren sprachwissenschaftlichen Forschungserkenntnisse zurück (vgl. Canale & Swain 1980, 30-31).

In Abbildung 1, die zuerst eingeführt wird und die kommunikative Sprachkompetenz darstellt, ist die *strategische Kompetenz* jedoch nicht eingeschlossen. Dies wird dadurch begründet, dass die strategische Kompetenz in Bezug auf kommunikatives Handeln (*activities*) berücksichtigt werden muss

und der Nutzen von paralinguistischen Mitteln nicht konsequent mit den Deskriptoren beschrieben werden kann. Im GER wird aber betont, dass die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen immer miteinander verknüpft sind und deswegen keine separaten Komponenten bilden (Council of Europe 2020, 152).

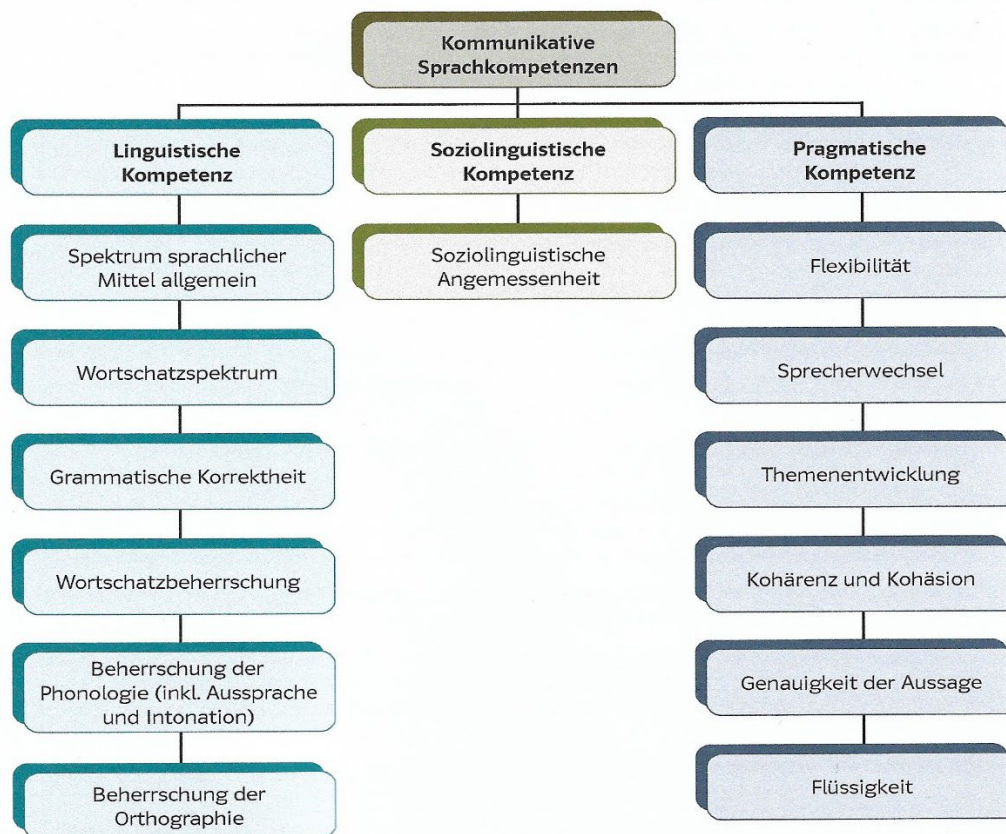


Abb. 1: Kommunikative Sprachkompetenzen (Council of Europe 2020, 152)

Mit der Unterscheidung zwischen *Spektrum* und *Beherrschung* unter den *linguistischen Kompetenzen* (z. B. Wortschatzspektrum vs. Wortschatzbeherrschung; s. Abb. 1) zielt der GER darauf ab, dass die Lehrenden bei ihren Leistungsbewertungen nicht nur den Fehlern der Sprachlernenden Aufmerksamkeit schenken sollten, sondern auch die Komplexität von deren Sprachgebrauch mitberücksichtigen sollten (vgl. Council of Europe 2020, 153). Die Ergänzungen, die im GER Begleitband 2018 vorgenommen wurden, verdeutlichen im Ganzen auch die Änderungen in den dahinterstehenden Auffassungen: Ziel des FSU soll nicht mehr sein, Sprachen perfekt zu lernen. So war zum Beispiel unter den *linguistischen Kompetenzen* in den Skalen für die Beherrschung der Phonologie im GER 2001 noch das traditionelle Ziel zu erkennen, das Niveau eines idealen *native-speakers* zu erreichen. Der GER Begleitband 2018 legt dagegen den Schwerpunkt auf die **Verständlichkeit** (*intelligibility*) (Council of Europe 2020, 157).

Für einen **situationsgemäßen Gebrauch** des Wortschatzes und der grammatikalischen Strukturen werden *pragmatische Kompetenzen* gebraucht (Council of Europe 2020, 162). Die pragmatischen Kompetenzen bestehen aus insgesamt drei Kompetenzbereichen: *Diskurskompetenz*, *funktionale Kompetenz* und *Schemakompetenz*. Die gesprochene Rede oder die geschriebenen Texte für bestimmte funktionale Zwecke verwenden zu können, setzt funktionale Kompetenz voraus (Europarat 2001, 126; vgl. dazu Halliday 1970), und die Mitteilungen zu organisieren, zu strukturieren und zu arrangieren (z. B. bekannt vs. neu, Ursache vs. Wirkung, Stil und Register usw.), setzt seinerseits Diskurskompetenz voraus. Hinter der Diskurskompetenz im GER stehen Grices (1975) vier Maxime, die im GER (Europarat 2001, 123) folgenderweise zitiert sind:

- Maxime der Qualität (versuche, deinen Beitrag so zu machen, dass er wahr ist)
- Maxime der Quantität (gib so viele Informationen wie nötig, aber nicht mehr)
- Maxime der Relevanz (sage nichts Irrelevantes)
- Maxime der Art und Weise (drücke dich kurz und gut strukturiert aus und vermeide Unklarheit und Mehrdeutigkeit)

Mit dem Begriff *Interaktionsschemata* werden im GER soziale **Interaktionsmuster** bezeichnet, die der Kommunikation zugrunde liegen. Sie bestehen aus Abfolgen mehrerer Äußerungen (z. B. beim Einkauf von Gütern oder Dienstleistungen), und die Kommunikatoren verfügen über Kenntnisse von diesen Mustern. Die Prinzipien des Sprachgebrauchs sind jedoch immer **situationsbedingt**, und dadurch auch die Schemata. Sprecherbedeutung (*speaker meaning*) heißt, dass ein Wort oder ein Ausdruck nicht immer durch seine wörtliche Bedeutung, sondern nur situationsbedingt zu verstehen ist. (Council of Europe 2020, 162; Europarat 2001, 126-128.)

Kulturelle Faktoren sind im GER in der *soziolinguistischen Angemessenheit* enthalten. Diese umfasst insgesamt alle Höflichkeitskonventionen und Registerunterschiede beim Sprachgebrauch (Council of Europe 2020, 160). Im GER nicht eingeführt wurde das Konzept der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*, ihre Bestandteile sind hingegen in soziolinguistischen und *allgemeinen Kompetenzen* (z. B. interkulturelles Bewusstsein, interkulturelle Fertigkeiten) enthalten. Im GER Begleitband wurde eine Skala für die soziolinguistische Angemessenheit ergänzt, wobei *plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen* an Bedeutung gewannen.

North (2019),²⁷ einer der Verfasser des GER, betrachtet die *plurilinguale Kompetenz* von Individuen als nicht voneinander isolierte, sondern miteinander

²⁷ Brian North war einer der Verfasser des GER und erläuterte die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz der individuellen Lernenden beim ECML in Helsinki am 01.03.2019. ECML steht für *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe National Support Event*.

vernetzte und durch Code-Switching²⁸ differenzierte Kompetenz. Verfügen die Sprachlernenden über die plurilinguale Kompetenz, verfügen sie dem GER (Council of Europe 2020, 34-35) zufolge, über folgende Fähigkeiten:

- von einer Sprache (oder einem Dialekt oder einer Varietät) zu einer /einem anderen zu wechseln
- sich in einer Sprache (oder einem Dialekt oder einer Varietät) auszudrücken und jemanden zu verstehen, der einen oder eine andere spricht
- eine Vielzahl von Sprachen (oder Dialekten oder Varietäten) in Anspruch zu nehmen, um einen Text zu verstehen
- Internationalismen in anderer Gestalt zu erkennen
- zwischen Individuen ohne gemeinsame Sprache (oder gemeinsamem Dialekt oder gemeinsamer Varietät) zu mitteln, obgleich man diese selbst nicht gut beherrscht
- sein eigenes sprachliches Instrumentarium in ganzem Umfang ins Spiel zu bringen und alternative Ausdrucksformen auszuprobieren
- paralinguistische Elemente einzusetzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.)

Die Beschreibung der plurilingualen Kompetenz zeigt, dass die **Mehrsprachigkeit** von Individuen im GER als **sprachliche Ressource** betrachtet wird. Mehrsprachigkeit beschränkt sich nicht auf die Beherrschung verschiedener Sprachen, sondern umfasst die Beherrschung verschiedener Dialekte und Varietäten. Dass z. B. das Wechseln von einer Sprache (oder einem Dialekt oder einer Varietät) zu einer/einem anderen als Ressource betrachtet wird, zeigt, dass das gegenseitige Verständnis, und nicht die perfekte Beherrschung einer Sprache, im Fokus der kommunikativen Sprachkompetenz steht. Für den GER Begleitband wurden Deskriptoren für die Fähigkeiten des plurilingualen Repertoires entwickelt und anerkannt. Nur konnte die letztgenannte Fähigkeit, die Nutzung paralinguistischer Mittel, nicht mit den Deskriptoren beschrieben werden, weil sich die Informanten nicht über die Relevanz dieser Fähigkeit einigen oder die Deskriptoren nicht konsequent interpretieren konnten. (Council of Europe 2020, 34, 152.)

Insgesamt erläutert die Definition der *kommunikativen Sprachkompetenz* im GER die Vielfalt der zu erwerbenden fremdsprachlichen Kompetenzen. Gleichzeitig zeigt sie aber auch die **strategischen Mittel, die fehlenden sprachlichen Kompetenzen mithilfe von Strategien und plurilingualen Kompetenzen zu ergänzen**. Die Kommunikation ist erfolgreich, wenn die Kommunikatoren einander verstehen. Alle Sprachen, in denen die Individuen über Kompetenzen verfügen, dienen in den Kommunikationssituationen als Ressource.²⁹ Mehrsprachigkeitskonzepten wie dem *Pluriliteralen Lernen* zufolge

²⁸ In einem Literaturüberblick über das Begriffspaar *Code-Switching* und *Translanguaging* unterscheiden Goodman und Tastanbek (2020) die beiden Begriffe dadurch, dass *Code-Switching* von einem Wechsel zwischen zwei separaten Sprachen ausgeht, wogegen *Translanguaging* von einer holistischen Sprachauffassung ausgeht. Beide Begriffe werden jedoch auch als Synonyme verwendet, wie die Begriffsverwendung von North (2019), einem Verfasser des GER, illustriert. Der GER geht von einer holistischen Sprachauffassung aus, aber trotzdem verwendet North in diesem Zusammenhang den Begriff *Code-Switching*.

²⁹ Vgl. heutige Auffassung über *Sprache* als Ressource, z. B. Schädlich 2020, 6.

sollen Lernende gefördert werden, sich auf ihre Kompetenzen in mehreren Sprachen zu stützen (vgl. Council of Europe 2020, 34-36; Meyer et al. 2015, 42; Schädlich 2020, 7-8).

Auf die Frage, in welchem Maße die kommunikative Sprachkompetenz der Auszubildenden aus *fremdsprachlichen* Kompetenzen bestehen sollte, wird im Folgenden eingegangen.

3.2 Bedarf an Fremdsprachen im Beruf

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in den *Einstellungen* der Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber zu Bedarf und Erwerb von fremdsprachlichen Kompetenzen in der beruflichen Ausbildung. Dabei handelt es sich um **subjektive Bewertungen der Befragten**, wie die Definition des Begriffs *Einstellung* aus zwei sozialpsychologischen Lehrwerken zeigt (H. d. V.):

Die meisten heute Forschenden definieren Einstellung als eine **zusammenfassende Bewertung eines Gegenstands**, wie dies das folgende Zitat aus einem neueren Handbuchartikel beispielhaft verdeutlicht: "Eine Einstellung ist eine psychische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad von Zuneigung oder Abneigung bewertet" (Eagly & Chaiken, 1998, S. 269). Die beiden Hauptbestandteile bei dieser Einstellungsdefinition sind **der geistige Vorgang der Bewertung** und **das Vorhandensein eines Einstellungsgegenstands** (Einstellungsobjekts) (Bohner 2002, 267)

Einstellung (*attitude*): **Gesamtbewertung** eines Stimulusobjekts (Haddock & Maio 2014, 198)

Der **Fremdsprachenbedarf** als Einstellungsobjekt ist insofern problematisch, weil es dafür **keine allgemeingültige Definition** gibt (Kuhn 2007, 77; Vandermeeren 2002, 207). Folglich wird der Fremdsprachenbedarf oft mit dem Fremdsprachengebrauch verwechselt oder bezieht sich entweder auf den *Bedarf von Unternehmen* oder auf den *Bedarf von Individuen*, Fremdsprachen zu verwenden (Kuhn 2007, 77). Nach Vandermeeren (2002, 208) sind die Äußerungen über den Fremdsprachenbedarf immer subjektiv und daher konfliktanfällig.

Der Fremdsprachenbedarf von Unternehmen unterscheidet sich von dem von Individuen dadurch, dass sich ersterer nicht auf die individuellen Bedürfnisse z. B. auf Berufs- und Bildungsmobilität bezieht (vgl. Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9), sondern auf den Bedarf an Mitarbeitenden mit zusammen genügender kommunikativer Kompetenz (H. d. V.):

Der Fremdsprachenbedarf von Unternehmen ist ihr Bedarf an **Mitarbeitern, die zusammen genug Fremdsprachen in genügendem Maße beherrschen**, um geschäftliche Kontakte mit Anderssprachigen in deren Muttersprache oder in einer Lingua Franca anknüpfen und pflegen zu können. Unternehmen haben einen Mehrbedarf an Fremdsprachen, wenn die kommunikative Kompetenz ihrer Mitarbeiter ihren Bedarf an Fremdsprachen nicht deckt. Der tatsächliche Fremdsprachengebrauch

eines Unternehmens kann nur dann als mit seinem Fremdsprachenbedarf identisch betrachtet werden, wenn kein Mehrbedarf an Fremdsprachen vorausgesetzt wird (was eher der Ausnahmefall sein mag). (Vandermeeren 2002, 208)

Nötig ist diese gemeinsame bzw. kollektive fremdsprachliche Kompetenz der Mitarbeitenden, um dem Unternehmen den Zugang zu Informationen (z. B. Gebrauchsanweisungen), die nur in Fremdsprachen vorhanden sind, zu ermöglichen (Vandermeeren 1998, 35). Wegen der Problematik des Begriffs *Sprachbedarf* plädiert Efing (2014b) für die Verwendung des Begriffs *Anforderungen* im Beruf. Im Bereich DaZ/DaF liegen viele Untersuchungen vor, die die Anforderungen an die berufsbezogene Sprachkompetenz untersucht haben, und diese als theoretische Modelle darstellen (siehe u. a. Efing 2014a; Efing 2015; Eroms 2018; Kuhn & Sass 2018a; Weissenberg 2012).

Insgesamt gibt es eine Vielzahl an Studien zum Bedarf an berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenz für Studierende auf der Fachhochschul- und Hochschulebene³⁰, aber nicht zum Fremdsprachenbedarf für Auszubildende in der beruflichen Ausbildung, was im Zentrum dieser Forschung steht. Die Forschungsergebnisse zum individuellen Bedarf von Auszubildenden, Fremdsprachen zu erwerben und in ihrem zukünftigen Beruf zu verwenden, beschränken sich auf einzelne Fallstudien in bestimmten Bereichen. Zum Beispiel wurden in Haiders (2008) Studie österreichische Auszubildende im kaufmännischen Bereich befragt, ihren Fremdsprachenbedarf vor dem Hintergrund ihrer eigenen sprachlichen Bedarfe einzuschätzen. In Haiders (2008, 97-98) Studie lagen die größten Defizite bei den Auszubildenden in der Kompetenz, eine Fremdsprache zu sprechen, und folglich hatten sie den Bedarf, ihre mündlichen fremdsprachlichen Kompetenzen zu entwickeln.

Im Folgenden wird anhand von bisherigen Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf ein Überblick über Sprachen, die in deutschen und finnischen Unternehmen verwendet werden, und Kompetenzbereiche gegeben, die für die Beherrschung berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenz von hoher Relevanz sind. Danach wird auf den Bedarf an Fremdsprachen insbesondere für Auszubildende eingegangen. Die Ziele für den berufsschulischen FSU werden anhand von den deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen für den FSU präsentiert.

3.2.1 Sprachenvielfalt in Unternehmen

Bisherige Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen belegen, dass die Unternehmenskommunikation in Europa in **vielen Sprachen** erfolgt.³¹ Die Europäische Kommission empfiehlt **allen Bürgern** in der EU, neben ihrer

³⁰ Siehe z. B. Airola 2001; Airola 2004; Airola & Kantelinen 2008; Grasz et al. 2010; Huhta 1999; Huhta et al., 2006; Kankaanranta et al., 2015; Schlabach & Ruska-Becker 2010; Virtanen 2017; Ylönen & Miettinen 1992; Ylönen 2011.

³¹ Z. B. wurden in 22 europäischen Ländern, die am Projekt VALEUR teilnahmen, insgesamt 438 Sprachen gesprochen (European Commission 2007, 7).

Erstsprache praktische Kompetenzen (auf Englisch: *practical skills*) in mindestens zwei weiteren Sprachen zu erwerben.³² Als wichtigste Fremdsprache in den europäischen Schulen gilt die **englische Sprache** (European Commission 2007, 7), und folglich wird sie als Arbeitssprache bzw. *Lingua Franca* in vielen multinationalen Unternehmen eingesetzt.³³ Die Verwendung des Englischen wird v. a. in großen europäischen Unternehmen als „neutral“ betrachtet (Europäische Kommission 2006, 43). Für den Gebrauch der englischen Sprache als Ressource, „*to get the work done*“, verwenden Kankaanranta et al. (2015, 129) den Begriff *BELF*, *English as Business Lingua Franca*. Im Mittelpunkt des *BELF* steht der fachliche Inhalt und nicht die Sprache an sich. In Deutschland benötigte laut der BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung³⁴ von 2006 jeder fünfte Erwerbstätige Grundkenntnisse der englischen Sprache, und in Kantanens (2011, 72) Studie erwähnten fast die Hälfte der Repräsentanten finnischer Unternehmen, dass sie in ihrer Arbeit täglich Englisch verwendeten. Kyllönen und Saarinen (2010, 11) bezeichnen die Englischkompetenzen in der heutigen Gesellschaft als eine Art Bürgerkompetenz (auf Finnisch: *kansalaistaito*), die alle Bürger in der Gesellschaft brauchen.

Laut den Ergebnissen der ELAN-Studie³⁵, die Erwerbstätige in fast 2000 kleinen und mittelständischen Unternehmen (KMU) in 29 europäischen Staaten untersuchte, war der Stellenwert der englischen Sprache in den europäischen Unternehmen jedoch nicht so hoch wie erwartet. Wenn möglich, verwendeten die Befragten die **Heimatsprache des Exportmarktes**, und wenn nicht, eine der **wichtigsten europäischen Sprachen wie** Deutsch oder Französisch für die Kommunikation in Unternehmen. Die Sprachen, die die Befragten in der ELAN-Studie für ihre Export-Aktivitäten am häufigsten verwendeten, umfassten **Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch und Spanisch**. Die Sprachenauswahl hing vom Stellenwert der Mehrsprachigkeit und der geografischen und kulturellen Nähe ab. Zum Beispiel wurde Spanisch für den Export nach Portugal oder Französisch in Spanien oder Italien verwendet. (Europäische Kommission 2006, 23.) Nach Kuhn und Sass (2018a, 4) wird für besondere Zwecke wie z. B. Verkaufsgespräche oftmals nicht die *Lingua Franca*, sondern die **Sprache der Kunden** verwendet. Um Richtlinien für die Sprachenauswahl zu erstellen, können die Unternehmen eine *Kommunikationsstrategie* einsetzen (Europäische

³² Beim Erwerb der „praktischen Kompetenzen“ wird nicht auf die perfekte Beherrschung einer Sprache abgezielt, sondern diese Kompetenzen können in den unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich sein (European Commission 2007, 6).

³³ Über die Stellung des Englischen als *Lingua Franca* in deutschen Unternehmen siehe z. B. Schöpfer-Grabe (2009) oder in finnischen Unternehmen siehe z. B. Airola (2001); Elinkeinoelämän keskusliitto (2010); Huhta (1999); Suomen Yrittäjät (2021). Über die Stellung des Englischen als *Lingua Franca* in Europa s. Busch-Lauer & Fiedler (2011).

³⁴ Die BiBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde.

³⁵ ELAN = Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise.

Kommission 2006, 10). Bei der Rekrutierung können Mitarbeiter aufgrund ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen eingestellt werden, auch wenn ihre beruflichen Kompetenzen den Anforderungen der Arbeit noch nicht entsprechen würden (Elinkeinoelämän keskusliitto 2010, 5; Kantanen 2011, 86).

Die Sprachen, die nach Hall (2008, 219–225) von den Erwerbstätigen in Deutschland verlangt werden, umfassen je nach dem beruflichen Bereich **Französisch, Russisch und Türkisch**. Im Jahr 2012 lag der Anteil der deutschen Erwerbstätigen, die zumindest Grundkenntnisse *einer* Fremdsprache am Arbeitsplatz benötigten, nach Kuhn und Sass (2018a, 4) bereits bei 57,5 %. Von den Erwerbstätigen in Finnland werden Kenntnisse im **Schwedischen, Deutschen, Russischen** oder **Estnischen**, in seltenen Fällen auch im Französischen, Spanischen, Italienischen oder Chinesischen verlangt (Sajavaara & Salo 2007, 239–240; Suomen Yrittäjät 2021). Die schwedische Sprache ist zwar die zweite Landessprache in Finnland, aber trotzdem schließen die finnischen Studien beim Fremdsprachenbedarf die schwedische Sprache mit ein, weil sie nur für etwa 5% der Bevölkerung die Erstsprache ist und von daher für die Mehrheit der Finnen einer Fremdsprache gleichzusetzen ist (Kantanen 2011, 108).

Der Fokus der bisherigen Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf liegt auf dem **Fremdsprachenbedarf von Unternehmen**³⁶, wobei die Fremdsprachenkompetenzen der Mitarbeitenden als Schlüssel für den weltweiten Arbeitsmarkt angesehen werden (Kuhn & Sass 2018a, 7). In europäischen Unternehmen werden Fremdsprachen z. B. aus folgenden Gründen gebraucht:

Transport, Logistik, die einzelnen Produktionsschritte usw. bedürfen der Abstimmung, also der Kommunikation und Interaktion (Kuhn & Sass 2018a, 4).

Es besteht also ein Bedarf von Unternehmen an Internationalisierung. Von besonderem Interesse sind Situationen, die für die Internationalisierung entscheidend sind, z. B. der Abschluss eines Exportvertrags.³⁷ Den bisherigen Studien zufolge ist der Gebrauch von Fremdsprachen in bestimmten Bereichen besonders hoch. Zum Beispiel werden in Dienstleistungssektoren wie im Hotel- oder Gastronomiegewerbe mehr und vielseitigere fremdsprachliche Kompetenzen von Mitarbeitenden auf allen Hierarchieebenen verlangt als z. B. im Bereich der Industrie. In vielen Untersuchungen wird aber betont, dass der Fremdsprachenbedarf auf allen Hierarchieebenen existiert, „quasi vom Management bis zum Empfangspersonal“ (Kuhn & Sass 2018a, 4), und auch in

³⁶ Siehe z. B. Europäische Kommission 2006; European Commission 2003; Kyllönen & Saari-nen 2010; Sajavaara & Salo 2007; Schöpfer-Grabe 2009; Straka 2014.

³⁷ Z. B. in der ELAN-Studie wurden Erwerbstätige befragt, in welchen fremdsprachlichen Situationen sie ihre Chancen für einen Exportvertrag verloren hatten (s. Europäische Kom-mission 2006, 26).

kleinen und mittleren Unternehmen (Europäische Kommission 2006; Kantanen 2011, 80).³⁸

Aus den Untersuchungsergebnissen zum **Fremdsprachengebrauch** wird aber deutlich, dass dieser **mit abnehmendem Berufsstatus und Bildungsniveau sinkt** (siehe u. a. Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9–10; Tucci & Wagner 2003, 611). Tucci und Wagner (2003, 611) zitieren die Studienergebnisse vom Europäischen Haushaltspanel³⁹ und stellen fest, dass von den Befragten im gesamten Europa 40 % mit einem hohen Bildungsniveau gegenüber 20 % mit mittlerem Bildungsniveau und nur 13 % der Erwerbstätigen mit niedrigem Bildungsniveau eine Fremdsprache am Arbeitsplatz benutzten. Ähnlich waren von den Befragten in 2200 finnischen Unternehmen, die eine Umfrage des finnischen Unternehmerverbandes *Elinkeinoelämän keskusliitto* (2010) beantworteten, 83 % der Meinung, dass Englischkompetenzen ein Kriterium für die Rekrutierung der leitenden Angestellten sind, gegenüber nur 36 % der Befragten, für die Englischkompetenzen ein Kriterium für die Rekrutierung anderer Beschäftigten sind (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9–10).⁴⁰

Im Folgenden wird ein genauerer Blick auf die Kompetenzbereiche geworfen, mit denen sich die *berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz* beschreiben lässt.

3.2.2 Berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz

In den bisherigen Studien zum Fremdsprachenbedarf wurden nicht nur die verwendeten Sprachen, sondern auch die Situationen, in denen Mitarbeitende der Unternehmen Fremdsprachen verwenden, untersucht (für einen Überblick siehe z. B. West 1994). Von besonderem Interesse sind hier diejenigen Untersuchungen, die die fremdsprachlichen Situationen in Unternehmen anhand von *Kompetenzen* untersucht haben, die von den Mitarbeitenden in diesen Situationen verlangt werden. Dabei wurde auf unterschiedliche Bereiche einschließlich Mitarbeitende mit niedrigem Bildungsniveau und Berufsstatus eingegangen. Zu diesen Studien gehören z. B. Kantanens (2014), Kuhns (2007), Lamberts (2010) und Münzel und Tiittulas (1995) Untersuchungen, deren Ergebnisse einen Überblick über den voraussichtlichen Bedarf an fremdsprachlichen Kompetenzen für Auszubildende in ihrem zukünftigen Beruf geben.

In Lamberts Studie gaben Erwerbstätige aus unterschiedlichen Bereichen und hierarchischen Ebenen in Japan an, dass sie Fremdsprachen für **schriftliche**

³⁸ Zu den Untersuchungen, die davon ausgehen, dass der Fremdsprachenbedarf auf allen hierarchischen Ebenen existiert, s. auch z. B. Elinkeinoelämän keskusliitto 2010, 9; Kyllönen & Saarinen 2010, 21; Sajavaara & Salo 2007, 239; Straka 2014, 219.

³⁹ Das Europäische Haushaltspanel (ECHP) wurde 1994 im Auftrag des Statistischen Amtes der EU-Kommission (Eurostat) als Wiederholungsbefragung in den ursprünglich zwölf Mitgliedstaaten begonnen und bis 2001 auf alle europäischen Mitgliedstaaten erweitert.

⁴⁰ Zu beachten sind jedoch die Unterschiede im Fremdsprachenbedarf zwischen verschiedenen Berufszweigen.

Aktivitäten brauchen, wie Informationen heraussuchen (Internet, Zeitung), übersetzen (Bedienungsanleitungen, E-Mails) oder zusammenfassen (Pressemitteilungen, Direkt-Marketing) (Lambert 2010, 99–109). Fremdsprachige Texte (Manuale, Gebrauchsanweisungen, Informationen in E-Mails oder auf Schildern) **lesen** zu können, erachteten auch die Befragten in Lønsmanns (2014, 99-113) und Kantanens (2011, 91) Studien ungeachtet ihres Bereichs oder ihrer hierarchischen Ebene für wichtig. Die Befragung von Müntzel und Tiittula (1995, 246), die die Stellung und den Bedarf der deutschen Sprache im finnisch-deutschen Handel untersuchte, zeigt, dass die schriftlichen Texte, die die Mitarbeitenden im finnisch-deutschen Handel in einer Fremdsprache verfassten und lasen, eine Vielzahl an Textsorten umfassten, wie z. B. Geschäftsbriefe, Verträge, Broschüren oder Anweisungstexte. Die Befragung war zwar an alle Mitarbeitenden gerichtet, doch die Mehrheit der Befragten repräsentierte eine der Führungsebenen der Unternehmen (Müntzel & Tiittula 1995, 246).

In Kuhns (2007, 5) Untersuchung zu bereits veröffentlichten Einzeluntersuchungen zum Fremdsprachenbedarf wird die Bedeutung der **mündlichen fremdsprachlichen Kompetenzen** auf allen hierarchischen Ebenen in Unternehmen deutlich, vor allem für den Aufbau sozialer Netzwerke. Eine erhebliche Rolle in der fremdsprachigen Unternehmenskommunikation spielte in ihrer Untersuchung der **Smalltalk** (Kuhn 2007, 50). Im Kern der *berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz* steht laut Kuhn (2007, 50) die Kompetenz, **an Gesprächen teilnehmen zu können**, wobei es sich vor allem um das Erreichen gegenseitigen Verständnisses bzw. Aushandeln von Bedeutung handelt (H. d. V.):⁴¹

Ob im Kontakt mit Vorgesetzten, Mitarbeitern, Kollegen, Kunden oder Zulieferern – immer stehen Aushandlungsprozesse im Vordergrund, **muss Bedeutung im Gespräch ausgehandelt werden** (Kuhn 2007, 50).

Auch Kantanen (2011, 92) kommt in ihrer Studie unter finnischen KMU zu dem Ergebnis, dass die meisten Befragten, die Deutschkenntnisse generell für sehr wichtig erachteten, der Meinung waren, dass mündliche Kenntnisse wichtiger sind als schriftliche.

Für das Erreichen des Verständnisses werden in den mündlichen Interaktionen nicht nur sprachliche, sondern auch nicht-sprachliche Mittel gebraucht, die im GER zusammenfassend als *strategische Kompetenz* bezeichnet werden (vgl. Council of Europe 2018, 130; Kap. 3.1.2). Kuhn (2007, 51) betrachtet die strategische Kompetenz differenzierter und teilt sie in *Wahrnehmungskompetenz* (Sachargumente von persönlichen Argumenten unterscheiden), *Informationsverarbeitungskompetenz* (Informationen sammeln und weitergeben), *Argumentationskompetenz* (andere überzeugen), *Kooperationskompetenz* (Vertrauen aufbauen) und *Substitutionskompetenz* (Strategien einsetzen, um Missverständnisse zu vermeiden) ein.

⁴¹ Zum Aushandeln des gemeinsamen mentalen Kontexts durch Interaktionsstrategien s. Europarat 2001, 87-88. Siehe auch Kap. 4.1.

Ähnlich wie für Kuhn (2007, 51), steht auch für den finnischen Unternehmerverband *Elinkeinoelämän Keskusliitto* (2010, 9) die Kompetenz, an Gesprächen teilnehmen zu können, im Kern der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz, wobei auch die strategischen Kompetenzen hervorgehoben werden (H. d. V.):

Kielenkäytön toimivuus ja rohkeus käyttää vierasta kieltä on työelämän viestintätilanteissa yleensä olennaisempaa kuin kielen täydellinen hallinta. Hyvä kielitaito tarkoittaa sitä, että henkilö kykenee ottamaan sujuvasti osaa keskusteluun, ilmaisemaan asioita ymmärrettävästi ja vakuuttavasti sekä rakentamaan luottamusta. Kyse on laajemmasta viestintäosaamisesta, joka käsittää kielitaidon lisäksi kulttuuriosaamisen sekä kyvyn käydä dialogia, argumentoida ja väitellä.

/Das Funktionieren der Sprache und der Mut, eine Fremdsprache zu verwenden, sind in den beruflichen Kommunikationssituationen oftmals wichtiger als die perfekte Beherrschung der Sprache. **Gute Sprachkompetenzen bedeuten, dass jemand fließend an Gesprächen teilnehmen, sich verständlich und überzeugend ausdrücken und Vertrauen aufbauen kann.** Es handelt sich um eine Kommunikationskompetenz im weiteren Sinne, die neben der Sprachkompetenz das Wissen über die Kulturen umfasst sowie die Kompetenz, Dialoge zu führen und zu argumentieren. (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9, Übersetzung S. D.)

Die Kompetenzen „sich verständlich und überzeugend auszudrücken“ oder „zu argumentieren“ (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9) entsprechen Kuhns *Argumentationskompetenz* und die Kompetenz „Vertrauen aufbauen“ (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9) entspricht Kuhns *Kooperationskompetenz*. Interessanterweise heben weder Kuhn (2007) noch Elinkeinoelämän Keskusliitto (2010) die Beherrschung des **Fachwortschatzes** hervor, sondern der Schwerpunkt liegt auf der Beherrschung **strategischer, pragmatischer** und **allgemeiner Kompetenzen**.⁴² Zum Beispiel in Minkkinens (2006, 18) Untersuchung über Telefongespräche zwischen finnischen und deutschen Mitarbeitenden gehörte der Fachwortschatz jedoch (neben Kulturunterschieden) zu den Faktoren, die die größten Schwierigkeiten beim Gebrauch des Deutschen als Fremdsprache für die finnischen Mitarbeitenden verursachten.

Wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, bestehen die beruflichen Kommunikationssituationen aus Situationen mit Experten und Laien. Dementsprechend ergänzt Eging (2014a, 417) als besondere Anforderung an die berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz die *Register-, Stil- und Variationskompetenz*. Damit verbunden sind **Kulturunterschiede**, die Schwierigkeiten verursachen können, auch wenn die fachlichen Inhalte und die Fachterminologie international vergleichbar wären (Middeke 2014, 161–162; vgl. auch Minkkinen 2006, 18). Wird eine Fremdsprache für berufliche Zwecke verwendet, besteht laut Schröder und Spillner (2002, 3–4) die Gefahr, dass die kulturellen Faktoren vernachlässigt werden, weil der Fokus auf der Verwendung der Fremdsprache und den fachlichen Inhalten liegt. Die Gesprächspartner

⁴² Vgl. Definitionen der *pragmatischen* und *allgemeinen Kompetenzen*, Council of Europe 2018, 130; Europarat 2001, 23.

können auch unbewusst ihr Gegenüber nach den Maßstäben beurteilen, die die eigene Kultur z. B. für Formen der Höflichkeit, Redewechsel oder Schweigen vorgibt (Kuhn 2007, 60).

Als *Unternehmenskultur* bezeichnet Mast (2019, 41-42) die Art und Weise, wie in den Unternehmen mit den Mitarbeitern umgegangen wird (z. B. die Art der Anrede). Die Unternehmenskulturen in Deutschland und Finnland unterscheiden sich nach Minkkinen (2006, 21) z. B. bezüglich des Stellenwerts der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Geschäftsalltag, des Gebrauchs von Anredeformen oder der Rolle des Smalltalks. Härmäläs (2008, 64) Untersuchung zeigt aber, dass persönliche Eigenschaften, nonverbale Kommunikation und die Bereitschaft, den Kunden zu bedienen, mangelnde Kompetenzen ergänzen und zum Erfolg der Kommunikationssituationen beitragen. Ob die *interkulturelle Kompetenz*⁴³ als eigenständige Schlüsselkompetenz oder als Teil kommunikativer Sprachkompetenz bzw. soziolinguistischer und allgemeiner Kompetenzen definiert werden sollte, ist umstritten (Kumbruck & Derboven 2009, 6; Middeke 2014, 162). Wie in Kapitel 3.1.2 erwähnt, ist im GER die interkulturelle Kompetenz in soziolinguistischen und allgemeinen Kompetenzen inbegriffen (vgl. Council of Europe 2020, 160). Die interkulturelle Kompetenz gehört auch zur *Sachfachliteraltät*, die vom Europarat als Kompetenz, über Kulturen und Sprachen hinweg an internationalen Fachgesprächen teilnehmen zu können, bezeichnet wird (Council of Europe, ECML/CELV 2021).

Mangelnde Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeitenden werden in den Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf wieder aus der Perspektive des Erfolgs oder Misserfolgs der Unternehmen betrachtet, weil sie Missverständnisse oder Informationsunterbrechungen verursachen können oder dazu führen, dass fremdsprachliche Situationen vermieden werden (Sjöberg 2004, 143). Letztendlich können sie die Entstehung einer guten Beziehung zwischen Verkäufer und Kunden verhindern und im schlimmsten Fall zu negativen oder feindseligen Gefühlen führen (Vandermeeren 1998, 41). Den bisherigen Untersuchungsergebnissen zufolge können sogar geringe fremdsprachliche Kompetenzen der Mitarbeitenden zum Erfolg des Unternehmens beitragen (siehe z. B. Kantanen 2011, 64-66).

Im Folgenden wird der Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden aus der Sicht der deutschen und finnischen Rahmenlehrpläne für den FSU der Auszubildenden dargelegt.

3.2.3 Rahmenlehrpläne für den FSU der Auszubildenden

Zum Zeitpunkt der in dieser Arbeit durchgeführten Interviews konnten die deutschen Auszubildenden je nach Standort außer Englisch Fremdsprachen wie Spanisch, Französisch oder Russisch lernen. Die finnischen Auszubildenden

⁴³ Die *interkulturelle Kompetenz* wird von Kumbruck und Derboven (2009, 6) als Interaktionsfähigkeit im kulturfremden Umfeld definiert.

konnten ihrerseits außer Englisch Fremdsprachen wie Russisch, Spanisch, Deutsch oder Französisch lernen (Statistisches Bundesamt 2023; Suomen virallinen tilasto 2019). Laut den Richtlinien des finnischen Zentralamtes für Unterrichtswesen (2016) sollen alle Auszubildenden eine Fremdsprache lernen, welche in den meisten Fällen Englisch ist. Neben dem Unterricht der ersten Fremdsprache ist in den finnischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen der Unterricht der zweiten Landessprache, Schwedisch, ein Pflichtfach, aber die schwedische Sprache gilt in Finnland nicht als Fremdsprache.

In dieser Untersuchung wurden die Befragungen in Deutschland in den Bundesländern Bayern und Niedersachsen und in Finnland in der Hauptstadtregion durchgeführt. An diesen drei ausgewählten Standorten galt zum Zeitpunkt der durchgeführten Interviews neben **Englisch** keine andere Fremdsprache als Pflichtfach. Aus dem Grund werden hier die zum Zeitpunkt der durchgeführten Interviews gültigen Rahmenlehrpläne für den Englischunterricht an den drei Standorten präsentiert.

In den deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen für den berufsschulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) wird deutlich, dass die Auszubildenden neben **fachspezifische** auch **allgemeinsprachliche** fremdsprachliche Kompetenzen erwerben sollten, und das **Handeln** im Fokus des Unterrichts stehen sollte (H. d. V.):

Der Englischunterricht an der Berufsschule erhält den Kontakt der Schülerinnen und Schüler zur englischen Sprache aufrecht, vertieft die **allgemeinsprachlichen Kenntnisse**, erweitert sie um **berufsbezogene Inhalte** und soll vor allem zur weiteren selbständigen Beschäftigung mit der englischen Sprache motivieren. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997)

Das Hauptziel des Englischunterrichts liegt im Erwerb einer **an der betrieblichen Wirklichkeit orientierten berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenz**. Hier steht ein **Sprachhandeln** im Vordergrund, das sich sowohl an den Realitäten einer in Deutschland angesiedelten Organisationseinheit als auch an sprachlichen Gegebenheiten im Zielland orientiert. Hierbei kommt der englischen Sprache die Funktion der lingua franca zu. In diesem Rahmen rücken englischsprachige Kommunikationsanlässe, die zum Berufsalltag gehören, ins Zentrum der unterrichtlichen Arbeit. Dazu ist es erforderlich, den **allgemein sprachlichen Wortschatz** zu festigen und zu erweitern, einen spezifischen **Fachwortschatz** aufzubauen und grammatische Strukturen gebrauchen zu lernen, die im Rahmen der jeweiligen Situation zur Umsetzung einer Kommunikationsabsicht dienlich sind. (Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 2)

- *osaa viestiä ja toimia vuorovaikutustilanteissa siten, että hän kykenee harjoittamaan ammattiaan*
 - *osaa käyttää oman alan työtehtävissä tarvittavaa vierasta kieltä*
 - *osaa hakea tietoa erilaisista vieraskielisistä lähteistä*
 - *osaa toimia monikielisessä ja -kulttuurisessa ympäristössä*
(Opetushallitus 2016)
- /kann in Kommunikationssituationen so kommunizieren und handeln, dass er/sie seinen/ihren **eigenen Beruf ausüben** kann
- kann die Fremdsprache im eigenen Beruf **je nach Bedarf der Arbeitsaufgaben** verwenden

- kann Informationen in der Fremdsprache recherchieren
- kann in mehrsprachigen und multikulturellen Umgebungen handeln
(Zentralamt für Unterrichtswesen 2016, Übersetzung S. D.)

Die Beherrschung des Fachwortschatzes, die in den Definitionen von Kuhn (2007) und vom finnischen Unternehmerverband *Elinkeinoelämän Keskusliitto* (2010) für die berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz nicht enthalten war, wird in den Rahmenlehrplänen nicht hervorgehoben. Der bayerische und der niedersächsische Rahmenlehrplan betonen, dass die berufsbezogene Fremdsprachenkompetenz auf der allgemeinsprachlichen Sprachkompetenz aufbaut, wogegen der finnische Lehrplan die allgemeinsprachliche Sprachkompetenz nicht explizit benennt. Der bayerische Rahmenlehrplan erwähnt seinerseits nicht das Handeln, das laut niedersächsischem und finnischem Rahmenlehrplan einen zentralen Stellenwert im FSU haben soll. Auf eine perfekte Beherrschung der sprachlichen Kompetenzen zielt der bayerische Rahmenlehrplan aber auch nicht (H. d. V.):

Vom Englischunterricht an der Berufsschule kann jedoch **nicht erwartet** werden, dass die Auszubildenden mit einer Sprachkompetenz ins Berufsleben entlassen werden, mit der sie **jede berufliche Situation in der Fremdsprache bewältigen können** (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1997).

Gemeinsam ist den deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen, dass sie den Erwerb der berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenz zum Hauptziel für den berufsschulischen FSU setzen. Dass die Auszubildenden mit ihrer Sprachkompetenz nicht jede berufliche Situation in der Fremdsprache zu bewältigen brauchen, wie im obigen Zitat formuliert, verweist darauf hin, dass die bayerischen – genauso wie die niedersächsischen und finnischen – Auszubildenden in diesen Situationen oftmals nicht allein sind. Vielmehr ist entscheidend, dass die gemeinsame fremdsprachliche Kompetenz der Mitarbeitenden genügend ist (vgl. Vandermeeren 1998, 35). Im bayerischen Lehrplan wird explizit erwähnt, dass die Berufsschule nicht allein für den Erwerb von Fremdsprachen verantwortlich ist, sondern sie soll vor allem zur weiteren selbständigen Beschäftigung mit der englischen Sprache motivieren.

Deutlich wird, dass es keine gemeinsame Deskription von fremdsprachlichen Situationen gibt, die für *alle* Auszubildenden ungeachtet ihrer Fachrichtung von höchster Relevanz sind: **Die von allen Auszubildenden eingeforderten Kompetenzen sind nicht explizit aufgeführt, sondern werden lediglich sehr allgemein gehalten.**⁴⁴ Insgesamt lassen die Rahmenlehrpläne den jeweiligen Bildungsträgern und den Lehrkräften viel Freiraum.

⁴⁴ Im Fokus dieser Untersuchung stehen die Kompetenzziele, die für alle Auszubildenden ungeachtet ihrer Fachrichtung gelten.

3.3 Fazit

Die bisherigen Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen zeigen, dass es in international orientierten deutschen und finnischen Unternehmen auf allen Hierarchieebenen Bedarf an Mitarbeitenden mit fremdsprachlichen Kompetenzen geben kann. Die Frage, ob Auszubildende in allen Ausbildungsrichtungen in gewissem Maße berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz erwerben sollten, ist in bisherigen Untersuchungen jedoch vernachlässigt oder nur am Rande behandelt worden.

Die berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenz wird in dieser Arbeit als Teil der kommunikativen Sprachkompetenz verstanden. Die Definition der kommunikativen Sprachkompetenz im GER zeigt einerseits die Vielzahl an sprachlichen Mitteln bei der Sprachverwendung und andererseits die Potenziale plurilingualler Kompetenzen und verschiedener Strategien, um trotz geringer sprachlicher Kompetenzen erfolgreich zu kommunizieren. Diese zwei Aspekte werden in den Rahmenlehrplänen an den drei Standorten der vorliegenden Untersuchung in Bayern, Finnland und Niedersachsen deutlich: In den Zielen für den FSU der Auszubildenden sind zwar eine Vielzahl an Kompetenzen enthalten (Beherrschung des Fachwortschatzes, kultureller Faktoren usw.), aber von den Auszubildenden wird trotzdem nicht erwartet, dass sie mit ihrer berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenz jede berufliche Situation in einer Fremdsprache bewältigen können, sondern dass sie situationsgemäß kommunizieren und handeln können. Das Handeln umfasst nicht nur sprachliches, sondern auch nicht-sprachliches Handeln.

Im nachfolgenden Kapitel wird der Erwerb der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz in der Kombination von Schule und Betrieb betrachtet.

4 ERWERB BERUFSBEZOGENER FREMD- SPRACHENKOMPETENZ IN DER VERBINDUNG ZWISCHEN SCHULE UND BETRIEB

Ziel dieses Kapitels ist es, den Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden mithilfe von Lerntheorien und Sprachlernmodellen genauer zu erklären. Zu Beginn wird der *handlungsorientierte Ansatz* im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) dargelegt, der als spracherwerbstheoretischer Ausgangspunkt für diese Arbeit dient. Dieser geht vom *soziokulturellen Ansatz* der Spracherwerbstheorien aus, aus welchem Grund der *teilnehmende oder situative Ansatz zum Lernen* und die *soziokulturelle Theorie* ebenso in diesem Kapitel vorgestellt werden. Da es sich in dieser Untersuchung um die *Einstellungen* der Befragten zum Bedarf und Erwerb von Fremdsprachen handelt, soll darüber hinaus besondere Aufmerksamkeit dem Einfluss der Einstellungen auf den Fremdsprachenerwerbsprozess geschenkt werden.

Die Potenziale und Herausforderungen für den Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung werden mithilfe von insgesamt vier Sprachlernmodellen dargestellt: im FSU unter Unterstützung von Fremdsprachenlehrern und durch das integrierte Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht, durch Team-Teaching und im Betrieb.

4.1 Handlungsorientierter Ansatz im GER

Wie in der Einleitung dieser Arbeit ausgeführt, ist die vom GER propagierte Handlungsorientierung inzwischen in der fachdidaktischen Literatur verankert (Edelhoff 2010, 152) und dient auch als Ausgangspunkt für den berufsschulischen FSU in den deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen (s. dazu Kap. 3.2.3). Für die Analyse der vorliegenden Untersuchung spielen die im FSU, im Fachunterricht oder im Team-Teaching-Unterricht ausgeführten kommunikativen Sprachaktivitäten eine wichtige Rolle, aus welchem Grund die

kommunikativen Sprachaktivitäten im GER in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Der handlungsorientierte Ansatz betrachtet Lernende als *sozial Handelnde*. Eine Sprache zu beherrschen bedeutet, dass die Lernenden eine Vielzahl an Kompetenzen erworben haben, die es ihnen erlauben, in realen Situationen zu **kommunizieren und zu handeln und Aufgaben unterschiedlicher Art auszuführen**. (Council of Europe 2020, 33; Europarat 2001, 21; vgl. dazu der *Kompetenzbegriff im GER*, Kap. 2.3.1). Weil die Handlungen und kommunikativen Aufgaben für den Erwerb von Kompetenzen wesentlich sind, ist der handlungsorientierte Ansatz im GER in hohem Maß mit dem *aufgabenorientierten Ansatz*⁴⁵ vereinbar (Council of Europe 2020, 37). Er beschränkt sich jedoch nicht darauf, was die Lernenden mit der Sprache *tun* können, sondern berücksichtigt auch kognitive und emotionale Aspekte beim Gebrauch und Erwerb von Sprachen mit (Europarat 2001, 21).

Die traditionellen vier Fertigkeiten *Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben* sind im GER durch kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien der *Rezeption, Produktion, Interaktion* und *Mediation* ersetzt. Die Aktivitäten und Strategien zum Erwerb der *allgemeinen Sprachbeherrschung* (auf Englisch: *language proficiency*) sind in Abbildung 2 dargestellt.

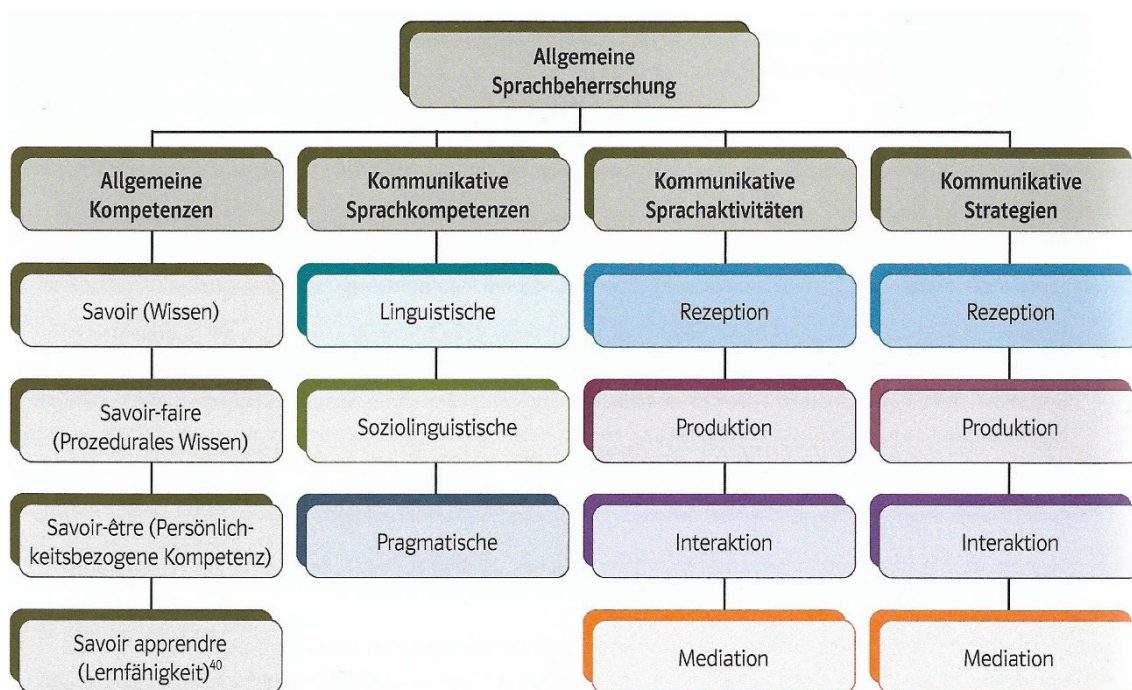


Abb. 2: Struktur des deskriptiven Schemas im GER (Council of Europe 2020, 38)

Wenn die Auszubildenden an den verschiedenen fremdsprachlichen Aktivitäten in der Schule oder im Betrieb teilnehmen, bringen sie ihre allgemeinen Kompetenzen wie ihr Vorwissen und ihre Einstellungen in die

⁴⁵ Auf Englisch: *task-based language teaching*, s. dazu Long 2015.

Kommunikationssituation mit ein. Diese werden in Abbildung 2 mit Byrams (1997) *savoirs* bezeichnet. Nach Byram (1997, 33) verfügen die Sprachlernenden und Sprachverwendenden über zwei Arten von Kommunikationsfähigkeiten, die miteinander verbunden sind: die Fähigkeit zu interpretieren und zu verknüpfen (*savoir comprendre*), und die Fähigkeit zu entdecken und zu interagieren (*savoir apprendre/faire*).⁴⁶ Insgesamt verdeutlichen die *savoirs* die Bedeutung des Vorwissens und der persönlichkeitsbezogenen Eigenschaften in allen Kommunikationssituationen. Letztere, wie z. B. die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen, sind zwar schwierig zu bewerten, spielen aber eine wichtige Rolle beim Erwerb von Fremdsprachen (Europarat 2001, 23).

Für den Erwerb der allgemeinen Sprachbeherrschung ist das **Ausführen von Sprachaktivitäten** (Rezeption, Produktion, Interaktion und Mediation) von zentraler Bedeutung. Durch das Ausführen von Sprachaktivitäten können die Sprachlernenden Kompetenzen entwickeln und Strategien erwerben, wobei die Strategien ein Bindeglied zwischen der kommunikativen Sprachkompetenz und den kommunikativen Sprachaktivitäten sind, die bei Planung, Ausführung, Evaluierung und Korrektur der Kommunikation eingesetzt werden. Mithilfe der erworbenen Kompetenzen und Strategien wird es für sie möglich, immer komplexere kommunikative Sprachaktivitäten auszuführen. Mit anderen Worten, der Erwerb der Sprachbeherrschung wird im GER als **kreisförmiger Prozess** verstanden (Council of Europe 2020, 41).

Mithilfe von **Rezeptionsaktivitäten** bzw. Hör- und Leseverstehen können die Sprachlernenden ihre linguistischen Kompetenzen wie Grammatik und Wortschatz entwickeln, und gleichzeitig auch ihre pragmatischen Kompetenzen, wie den situationsgemäßen Sprachgebrauch. Darüber hinaus wächst die *Schemakompetenz*, wenn die Lernenden ihre Kenntnisse über die fremdsprachigen sozialen Interaktionsmuster bzw. *Schemata* (z. B. Einkauf von Gütern und Dienstleistungen) aufbauen und vertiefen (Council of Europe 2020, 58; Europarat 2001, 125-128). Das Hörverstehen wird im GER als *mündliche Rezeption* bezeichnet und das Leseverstehen als *visuelle Rezeption*, um auch die Gebärdensprache miteinzubeziehen. Diese zwei Arten der Rezeptionsaktivitäten werden im GER (Council of Europe 2020, 58) wie folgt beschrieben:

In „mündlicher Rezeption“ empfangen und verarbeiten Sprachnutzende einen gesprochenen Input (oder einen in Gebärdensprache), der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde. In Aktivitäten „visueller Rezeption“ (Lesen und Zuschauen) empfangen und verarbeiten Sprachnutzende als Input geschriebene Texte oder solche in Gebärdensprache, die von einem oder mehreren Schreibenden produziert wurden.

Im Rezeptionsprozess müssen die Lernenden die Schemata, die ihnen „vermutlich angemessen sind“ (Council of Europe 2020, 58), aktivieren, um eine Ahnung von der Bedeutung des Inputs zu bekommen und sich eine Meinung

⁴⁶ Zur genaueren Beschreibung von *savoirs* s. Europarat 2001, 108.

darüber zu bilden, welche Kommunikationsabsicht hinter dieser steht (Council of Europe 2020, 58; Europarat 2001, 77).

Mithilfe der kommunikativen Sprachaktivitäten der **Produktion** können die Sprachlernenden neben vielen anderen Kompetenzbereichen die funktionale Kompetenz entwickeln. Für den berufsbezogenen Sprachgebrauch ist diese von besonderer Bedeutung, um mündliche und schriftliche Texte für bestimmte berufsbezogene Zwecke verwenden zu können (vgl. Europarat 2001, 125). Die produktiven kommunikativen Sprachaktivitäten umfassen *mündliche* und *schriftliche Produktion*, und werden im GER (Council of Europe 2020, 73) wie folgt definiert:

Mündliche Produktion umfasst einen „langen Sprechakt“ und kann eine kurze Beschreibung oder Anekdote oder auch eine längere, eher formelle Präsentation einschließen. Produktive Aktivitäten, ob mündlich oder schriftlich, haben eine wichtige Funktion in vielen akademischen und beruflichen Bereichen (mündliche Präsentationen, schriftliche Studien und Berichte – die auch in Gebärdensprache übermittelt werden können); ihnen wird ein besonderer sozialer Wert zugeschrieben. Sie werden in Bezug darauf beurteilt, was in schriftlichen Äußerungen oder in einem Video mit Gebärdensprache mitgeteilt wird, bzw. hinsichtlich der Flüssigkeit und Klarheit von Äußerungen in Echtzeit-Kommunikation, besonders wenn vor Publikum gesprochen wird.

Durch das Schreiben von Texten können die Lernenden u. a. ihre Diskurskompetenz entwickeln: Die Textpassagen müssen thematisch logisch organisiert werden, wobei Aspekte wie Bekanntheit vs. Neuheit oder Ursache vs. Wirkung mitberücksichtigt werden müssen (Europarat 2001, 123). Eine formelle Produktion wie *mündliche Präsentation* setzt dem GER zufolge Bildung durch Erziehung bzw. Erfahrung voraus (Council of Europe 2020, 73-74). Der funktionale Erfolg kann nach qualitativen Faktoren wie Genauigkeit der Aussagen und Flüssigkeit (bzw. flüssiges Sprechen) beurteilt werden (Council of Europe 2020, 166-167).

Im Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses steht die gemeinsame Konstruktion von Bedeutung durch **Interaktion**, die Rezeptions- und Produktionsaktivitäten umfasst (Council of Europe 2020, 34). Die Interaktion wird im GER Begleitband als Sprachaktivität definiert, „die zwei oder mehr Beteiligte bei der gemeinsamen Konstruktion von Diskursen involviert“ (Council of Europe 2020, 86), und zu den Interaktionsaktivitäten gehören sowohl *mündliche*, *schriftliche* als auch *Online-Interaktionen* (Council of Europe 2020, 86). Wichtig ist, dass die interagierenden Personen **Bedeutungen in einem bestimmten mentalen Kontext gemeinsam konstruieren**. In *Face-to-face*-Interaktionen werden die Bedeutungen nicht immer explizit von den Interagierenden ausgedrückt, sondern sie werden auch kontextuell verstanden (Europarat 2001, 87). Die mündliche Interaktion setzt *framing* voraus, womit gemeint ist, dass die Teilnehmenden eine Vorstellung von den „möglichen oder wahrscheinlichen sprachlichen Handlungen“ in der mündlichen Interaktion haben (Europarat 2001, 87). In den zwischenmenschlichen Interaktionen spielt die Aktivierung von *Schemata* eine wichtige Rolle. In den fremdsprachigen Interaktionen können die Sprachlernenden darüber hinaus ihre pragmatischen

Kompetenzen wie z. B. Sprecherwechsel oder Kooperationsstrategien entwickeln (vgl. Council of Europe 2020, 86-87).

Neben der Rezeption, Produktion und Interaktion wird in der GER-Version von 2018 die **Mediation** zwischen Sprachen und Kulturen als eine Form kommunikativer Sprachaktivitäten dargestellt. Mit ihrer Hilfe können die Sprachlernenden ihre *plurilingualen* und *plurikulturellen Kompetenzen* entwickeln. Die Mediation wird im GER Begleitband (Council of Europe 2020, 112) wie folgt beschrieben:

Bei Mediation agieren die Nutzenden / Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten (z. B. von gesprochener Sprache zu Gebärdensprache oder umgekehrt in modalitätenübergreifender Kommunikation) und manchmal von einer Sprache zur anderen (sprachübergreifende Mediation). Der Fokus liegt auf der Rolle, die Sprache in Prozessen spielt, wie beispielsweise Raum und Voraussetzungen für gelingendes Kommunizieren und / oder Lernen zu schaffen, bei der Konstruktion neuer Bedeutungen zusammenzuarbeiten, andere zu ermutigen, neue Bedeutungen zu konstruieren bzw. zu verstehen, und neue Informationen in geeigneter Weise weiterzugeben. Die Kontexte können sozial, pädagogisch, kulturell, linguistisch oder beruflich sein.

Die Mediation bezieht sich auf Texte, Konzepte und Kommunikation: Texte können z. B. übersetzt, erklärt oder zusammengefasst werden, Bedeutungen von Konzepten können in Gruppen konstruiert werden, Konflikte können durch vermittelnde Aktivitäten vermieden oder gelöst werden. Dabei können verschiedene Strategien angewendet werden. Zum Beispiel kann die Erklärung eines neuen Konzeptes mit schon vorhandenem Vorwissen verknüpft oder ein schwieriger Text durch Erweiterungen vereinfacht werden (Council of Europe 2020, 112-113). Eine erfolgreiche Mediation zwischen Sprechenden aus verschiedenen Sprachgemeinschaften setzt immer gute soziokulturelle und soziolinguistische Kompetenzen voraus (vgl. Council of Europe 2020, 161), weil die Bedürfnisse anderer, und nicht die eigenen, im Mittelpunkt der Mediation stehen. Entscheidend für den Erfolg ist, über emotionale Intelligenz zu verfügen. Darüber hinaus kann die Mediation sich auf die Vermittlung von Texten *für sich selbst* beziehen, wenn sich z. B. jemand einen Text selbst durch Notizen vermittelt (Council of Europe 2020, 113).

Wie erfolgreich Fremdsprachen erworben werden, hängt letztendlich von der **Lernfähigkeit** (*savoir-apprendre*) ab. Die Lernfähigkeit stützt sich auf verschiedene Arten von Kompetenzen, wie die folgende Definition vom Europarat (2001, 24) zeigt:

Die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*) aktiviert die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, das deklarative Wissen und die prozeduralen Fertigkeiten und stützt sich auf verschiedene Arten von Kompetenz. Die Fähigkeit zum Lernen kann man deshalb auch verstehen als ‚prozedurales Wissen‘ oder Bereitschaft für die Entdeckung des ‚Anderen‘ – gleich, ob es sich dabei um eine andere Sprache oder Kultur, andere Menschen oder neue Bereiche des Wissens handelt.

Dass die Bereitschaft für die Entdeckung der Andersartigkeit (auf Englisch: *otherness*) entscheidend für die Lernfähigkeit ist, wird im GER Begleitband noch stärker betont. Da die Persönlichkeitsmerkmale im GER teilweise als veränderbar verstanden werden, kann die Entwicklung der *Einstellungen* zum Lernziel gesetzt werden, genauso gut wie die Entwicklung des prozeduralen Wissens, wie z. B. die Fähigkeit, ein Wörterbuch oder das Internet als Lernhilfe zu benutzen (Europarat 2001, 22-24).

Hinter dem handlungsorientierten Ansatz im GER steht der *soziokulturelle Ansatz* zum Lernen, der im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

4.1.1 Teilnahme an Aktivitäten

Hinter dem *handlungsorientierten Ansatz* im GER steht ein **Paradigmenwechsel im Feld der Theorien des Spracherwerbs**. Das traditionelle Paradigma des Lernens, das von Hager (2004, 243) als *standard paradigm of learning* bezeichnet wird, hat einen großen Einfluss auf den schulischen FSU gehabt. Dementsprechend steht oft strukturiertes Wissen, das als richtig oder falsch bewertet wird und für den Lernenden und den Lehrenden transparent sein sollte, im Fokus des Unterrichts (Hager 2004, 244). Beim handlungsorientierten Spracherwerb, der auf den *teilnehmenden (participatory)* oder *situativen (situated) Ansatz zum Lernen* von Lave und Wenger (1991) zurückgeht, handelt es sich dagegen nicht nur um den Erwerb des korrekten Sprachgebrauchs in verschiedenen Situationen, sondern es handelt sich vielmehr um eine **Sprachsozialisation**, wobei die sozialen Interaktionen nicht nur situations-, sondern auch kulturgebunden sind (Ochs & Schieffelin 2011, 1). Als *Sprachsozialisation* bezeichnen Garrett und Baquedano-López (2002, 339) den Prozess, durch den ein Kind oder ein Novize das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten erwirbt, die es ihm erlauben, am sozialen Leben der Gemeinschaft erfolgreich teilzunehmen.

Dem teilnehmenden oder situativen Ansatz zum Lernen entsprechend **erfolgt das Lernen in sozialen Interaktionen** in Kontexten, in denen das erforderliche Wissen oder die nötige Fähigkeit gefordert und trainiert wird. Die Auffassung, dass die Sprache für funktionale Zwecke verwendet wird, geht ihrerseits auf Sprachtheorien wie die *systemisch-funktionale Theorie* zurück. (Dalton-Puffer 2007, 8; Mayo et al. 2013, 37.) Auszubildende, die zu Beginn ihrer beruflichen Ausbildung noch Nichtfachleute sind (vgl. Buhlmann & Fearn 2000, 90), treten als Novizen in die Gemeinschaft der Praxis ein, die aus Fachleuten besteht (Greeno et al. 1996, 23). Sie **nehmen an der gängigen Praxis teil**. Zu Beginn ihrer Ausbildung haben die Auszubildenden noch eine geringe Rolle bei der Durchführung beruflicher Aufgaben (auf Englisch: *legitimate peripheral participation*, s. Lave & Wenger 1991, 29-31), aber mit der Zeit werden sie immer wichtigere Mitglieder dieser Gemeinschaft, wenn sie allmählich das erforderliche Wissen und die nötigen Kompetenzen erwerben (Greeno et al. 1996, 23-26). Das Wissen besteht sowohl aus den **Fähigkeiten von Gruppen** in ihrer Praxis (*collective knowing*) als auch aus den **Fähigkeiten von Individuen**, an dieser Praxis teilzunehmen (*individual knowing*). Das Lernen bedeutet, dass die

Praxis der Gemeinschaft im Ganzen verstärkt wird und die Fähigkeiten der Individuen, an dieser Praxis teilzunehmen, sich weiterentwickeln (Greeno et al. 1996, 23).

Das *situative Lernen* von kommunikativen Kompetenzen bei Auszubildenden ist z. B. von Holmes und Woodhams (2013) untersucht worden. In ihrer Studie untersuchten sie neuseeländische Auszubildende im Baubereich und zeigen darin, dass Auszubildende nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern auch die **kommunikative Praxis** am Arbeitsplatz lernen müssen, um immer wichtigere Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft zu werden. Die kommunikative Praxis, die die neuseeländischen Auszubildenden im Baubereich lernen mussten, umfasste unterschiedliche Aspekte der *soziolinguistischen Angemessenheit*:⁴⁷ die Art und Weise, wie die Mitarbeitenden am Arbeitsplatz auf Anweisungen reagieren, Themen, die für Smalltalk akzeptabel sind, Humor, der angemessen ist usw. (Holmes & Woodhams 2013, 275). Lønsmann (2017, 341) fand in ihrer Fallstudie in einem multilingualen Arbeitsplatz heraus, dass die **Machtverhältnisse bzw. die hierarchische Ebene** der Mitarbeitenden einen Einfluss darauf haben, inwieweit die Normen in der Arbeitsgemeinschaft (inklusive Sprachwahl) durch die Ankunft eines neuen Mitarbeitenden geändert werden können.

Ähnlich wie beim teilnehmenden oder situativen Ansatz zum Lernen steht im Mittelpunkt der *Tätigkeitstheorie* (auf Englisch: *activity theory*) die Interaktion, und zwar zwischen den sozialen und den individuellen Ebenen der Aktivitäten (Engeström 2008, 258). Die Tätigkeitstheorie hat ihren Ursprung in den Forschungsarbeiten von Vygotskij und wurde später von Leontiev (1978) und Engeström (1987) weiterentwickelt. Dieser Theorie zufolge sind die einzelnen Aktivitäten in der Arbeitsgemeinschaft immer Teile von Aktivitätssystemen (auf Englisch: *activity systems*). Das heißt, die Ergebnisse der Aktivitäten (auf Englisch: *outcomes*) sind meistens vorgeschrieben und werden als soziale Ebenen verstanden aber auf der individuellen Ebene können sie im Widerspruch zu den Objekten oder zu Motiven der Lernenden stehen (Engeström 2008, 258). Der Bedarf, einzelne Aktivitäten in der Arbeitsgemeinschaft auszuführen (z. B. eine E-Mail zu schicken), ergibt sich aus miteinander interagierenden Aktivitätssystemen, die aus Agenten, Objekten, Mitteln für die Mediation usw. bestehen (Swain et al. 2011, 101).

Einige Sprachforscher (siehe z. B. Nerlicki 2021, 176) gehen davon aus, dass auch der Fremdsprachen- oder Zweitsprachenerwerb in institutioneller Form eines Fremdsprachenkurses als *Tätigkeitssystem* verstanden werden kann. Ob die Auszubildenden in der schulischen Umgebung allein über den Sprachgebrauch bzw. die Teilnahme an den sprachlichen Aktivitäten Fremdsprachen erlernen können, ist jedoch spracherwerbstheoretisch umstritten (Zydatiś 2005, 46). Tomasello (2003, 5) plädiert dafür, dass der Fremdsprachenerwerb **allein über den Sprachgebrauch** erfolgen kann, weil die Sprachstruktur seiner Meinung

⁴⁷ Zur Definition der *soziolinguistischen Angemessenheit* s. Council of Europe 2020, 160; Kap. 3.1.2.

nach sich aus dem Sprachgebrauch ergibt (auf Englisch: *Language structure emerges from language use*). Der Theorie *Emergent Grammar* zufolge gibt es keine abstrakte Grammatik im Gehirn, sondern durch iterative Prozesse entstehen Netze von Ausdrücken und Konstruktionen (Mayo et al. 2013, 209). Dagegen geht z. B. die *Skill-Acquisition*-Theorie davon aus, dass die Kognition des Lernenden in Form von Aufmerksamkeit und Automatisierung eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielt: Durch Übung und Feedback erfahren die Lernenden einen allmählichen Übergang vom aufwendigen Gebrauch der Zielsprache zu einem automatisierten. Durch die Automatisierung der Kernfähigkeiten kann die Aufmerksamkeit dann auf den Erwerb neuer Fähigkeiten gerichtet werden (Mayo et al. 2013, 71-72).

Die **kognitiven Prozesse beim Spracherwerb** werden im *soziokulturellen Ansatz* zum Lernen durch die Annahmen in der *soziokulturellen Theorie* erklärt, worauf im Folgenden eingegangen wird.

4.1.2 Unterstützung und Mediation beim Fremdsprachenerwerb

Die soziokulturelle Theorie rückt die **Unterstützung** und die **zwischenmenschlichen Beziehungen** beim Fremdsprachenerwerbsprozess in den Vordergrund, aus welchem Grund sie einen *dialogischen Ansatz* zum Lernen darstellt (Swain et al. 2011, 8, 22). Problemlösungssituationen, die z. B. für Auszubildende zu komplex sind, um von ihnen allein lösbar zu sein, können mithilfe richtiger Unterstützung lösbar werden und die Auszubildenden dazu bringen, in Zukunft immer komplexere Aufgaben selbständig zu bewältigen. Die richtige Unterstützung setzt voraus, dass die Wissens- und Kompetenzlücken von Lehrkräften oder Kollegen bemerkt werden (Meyer & Imhof 2017, 23; Sing et al. 2014, 2).

Die soziokulturelle Theorie geht auf die Forschungsarbeiten von Vygotskij zurück und unterscheidet in der Entwicklung der Fremdsprachenkompetenzen *Zonen proximaler Entwicklung*. Diese wurden ursprünglich beim Spracherwerb der Kinder entdeckt, wobei das Lernpotenzial des Kindes sich in der Lücke zwischen seinem aktuellen Entwicklungsstand und dem potenziellen Stand, den das Kind mithilfe von anderen erreichen kann, befindet (H. d. V.):

The child's zone of proximal development is the gap between the level of his actual development, determined with the aid of tasks that he can solve independently, and the level of his possible development, determined with the aid of tasks that he can solve under the guidance of an adult or in collaboration with more capable companions. (Vygotsky 2003, 379, zit. n. Brèdikytè 2011, 35)

Ursprünglich wurde der Begriff *Zone proximaler Entwicklung* von Vygotskij im Kontext des Spracherwerbs der Kinder verwendet, aber heute bezeichnet er generell die Lücke zwischen dem momentanen Entwicklungsstand eines Lernenden und dem Stand der potenziellen Entwicklung mithilfe von anderen (siehe u. a. Swain et al. 2011, 20). Die Unterstützung durch Lehrkräfte oder andere Lernende wird mit dem Begriff **Scaffolding** (*soziale Stützung*) bezeichnet. Ähnlich

wie der Begriff *Zone proximaler Entwicklung*, wurde der Begriff *Scaffolding* ursprünglich im Kontext des Spracherwerbs der Kinder verwendet. Nach Zydatiś (2017, 298) wurde dieser Begriff ursprünglich von Bruner (1983) für die von Eltern verwendeten kooperativen Interaktionsstrukturen in den Kommunikationssituationen mit Kindern verwendet. Der Vorteil des *Scaffoldings* liegt darin, dass

diese Interaktionsstrukturen (z. B. über Nachfragen, Paraphrasen, Elaborationen, Betonung, Gesten) wirken für einen Anfänger als Unterstützungssysteme, sukzessiv höhere, komplexere und eigenständigere Leistungen verbaler und nonverbaler Art zu erbringen (Zydatiś 2017, 298).

Durch Interaktionsstrukturen wie *Nachfragen* oder *Paraphrasen* können die Lernenden von einer Zone der sprachlichen Entwicklung zur nächsten geführt werden. Der Begriff *Scaffolding* wird nach Swain et al. (2011, 21-26) teilweise für eine einseitige Intervention von Experten verwendet, wobei vergessen wird, dass das Lernen immer eine aktive Teilnahme von der Seite der Lernenden voraussetzt.

Insgesamt trägt die ganze Lernumgebung – die Schule oder der Betrieb – durch das Vorhandensein von *Affordanzen* zum Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden bei. Die Definition von *Affordanz* geht auf die Definition von Gibson (1979, 56) zurück und bezeichnet die Komplementarität von Umwelt und Lebewesen (H. d. V.):

*The verb to afford is found in the dictionary, but the noun affordance is not. I have made it up. I mean by it something that refers to both the environment and the animal in a way that no existing term does. It implies **the complementarity of the animal and the environment**. [...] For terrestrial animals like us, the earth and the sky are a basic structure on which all lesser structures depend. We cannot change it. We all fit into the substructures of the environment in our various ways, for we were all, in fact, formed by them. **We were created by the world we live in.***

Affordanzen umfassen nach Gibsons *Theorie der Affordanzen* sowohl natürliche Umgebungen (z. B. Erde oder Himmel, s. Zitat oben) als auch kulturelle und dienen dazu, die Menschen **zu Handlungen anzuregen**. Im Kontext des Fremdsprachenerwerbs übersetzen Swain et al. (2011, 7) Affordanzen mit *opportunity*. Wenn z. B. in der schulischen Umgebung für den Erwerb der Fremdsprachenkompetenzen Lehrbücher eingesetzt werden, funktionieren sie als Affordanzen, die Sprachkompetenzen vermitteln, d. h. in der *Mediation* der Kompetenzen wirksam sind. Der Begriff *Mediation* stammt ursprünglich von Vygotskij und wird von Swain et al. (2011, 6) wie folgt beschrieben:

According to Vygotsky (1978), all forms of higher (human) mental (cognitive and emotional) activity – and that includes learning English – are mediated by culturally constructed material and/or symbolic means.

In Betriebsumgebungen, in denen Lehrbücher für Fremdsprachen fehlen, gehören z. B. fremdsprachige Betriebsanleitungen, die die Auszubildenden an ihrem Arbeitsplatz benutzen, zu den im Zitat erwähnten kulturell konstituierten

materiellen und/oder symbolischen Mitteln (auf Englisch: *culturally constructed material and/or symbolic means*). Diese Mittel haben das Potenzial, als Affordanzen beim Fremdsprachenerwerb bzw. Mediationsprozess zu funktionieren – vorausgesetzt, dass sie von den Auszubildenden benutzt werden. Als Affordanzen wirken sie auf den Mediationsprozess und dadurch auf die Verinnerlichung der Symbole (Swain et al. 2011, 7).

Im Kontext des Schulunterrichts ist eine **explizite Vermittlung von Wortschatz und Grammatik** laut Rückl und Weger (2008, 11) gut begründet. Nach Swain et al. (2011, 67) dient die explizite Vermittlung von Konzepten dem Zweck, falsche Konzeptualisierungen zu vermeiden:

students without explicit mediation from teachers or more knowledgeable peers, will form their own, often mistaken, conceptualizations.

Durch die explizite Vermittlung von Konzepten können die Lernenden unterstützt werden, Bedeutungen von wissenschaftlichen Konzepten (d. h. abstrakten und systematischen Konzepten) zu konstruieren (Swain et al. 2011, 50-56). Swain et al. plädieren dafür, die **Sprachlernenden zu ermutigen, aktive meaning makers zu werden**, statt die Sprache nur für den Zweck des Wissenstransfers zu verwenden. Das heißt, sie sollten mit der Sprache spielen, alte und neue Sprachformen ausprobieren und über den Prozess reflektieren (Swain et al. 2011, 42). Das „Lernen-Lernen“ heißt, dass die Lernenden ihre Lernprozesse selbst steuern lernen (Council of Europe 2020, 31; Sing et al. 2014, 3). Bei den Aktivitäten der *semiotischen Mediation* rechtfertigt Cook (2001, 208) den Gebrauch der Erstsprache im FSU.

Die Bereitschaft der Lernenden, an den kommunikativen Aktivitäten teilzunehmen und die Affordanzen in der Umgebung auszunutzen, hängt in großem Maße von ihrer *Motivation* und *Einstellung* ab, worauf im Folgenden eingegangen wird.

4.1.3 Einfluss von Einstellungen auf den Fremdsprachenerwerb

Bereits in den 1970er Jahren fanden Gardner und Lambert (1972, zit. n. Dörnyei 2003, 5) in ihren Forschungsarbeiten heraus, dass die *Motivation* der Lernenden einen immensen Einfluss auf den Erfolg des Fremdsprachenerwerbs hat. Heute setzt die Europäische Kommission als oberstes Ziel für den schulischen FSU, die Motivation der Lernenden zu steigern (European Commission 2007, 21), und der GER geht davon aus, dass die *Entwicklung der Einstellungen* auch zum Lernziel für den FSU gesetzt werden kann (Europarat 2001, 22–24; s. Kap. 4.1).

Die Begriffe *Motivation* und *Einstellung* treten oft zusammen auf, werden hier aber nicht synonym verwendet. Wie in Kapitel 3.2 beschrieben, bezieht sich der *Einstellungsbegriff* auf subjektive Gesamtbewertungen eines Gegenstandes. Die *Motivation* der Lernenden, Fremdsprachen zu lernen, geht dagegen über die Einstellung hinaus:

Motivation goes beyond having good feelings about a task, and needs to be seen as whatever spurs a person on to „do the job“ (Singleton 2014, 90).

So können Auszubildende z. B. motiviert sein, Englisch in der Berufsschule zu lernen, weil der Englischkurs dort zu den obligatorischen Kursen gehört, auch wenn sie keine positiven Einstellungen zu den konkreten Aktivitäten im Englischunterricht hätten.⁴⁸ Auf die Bereitschaft der Lernenden, an den jeweiligen Interaktionen im FSU-Klassenzimmer teilzunehmen, haben neben ihrer **Einstellung zur jeweiligen Aktivität** auch ihre **Selbstwahrnehmung** als Lernende einen Einfluss:

The participants' perception of the speaking activities and of themselves as learners in the L2 classroom influenced their willingness to communicate via the second language (de Saint Léger & Storch 2009, zit. n. Singleton 2014, 94).

Gefühle und Reaktionen gehören zu den *affektiven Komponenten*, die zusammen mit *kognitiven Komponenten* und *verhaltensbezogenen Informationen* Einstellungen konstituieren und als Informationsquellen für die Einstellungen dienen (Bohner 2002, 278; Zanna & Rempel 1988, zit. n. Haddock & Maio 2014, 200).

Im Einklang mit Haddock und Maio (2014, 200) und Bohner (2002, 267) wird in der vorliegenden Arbeit der Einstellungsbegriff als Oberbegriff für die *Überzeugung* verwendet. Überzeugungen und Meinungen gehören zu den kognitiven Einstellungskomponenten. Überzeugungen sind z. B. Stereotypen gegenüber Eigenschaften bestimmter sozialer Gruppen oder Gedanken und Eigenschaften (bzw. *Meinungen*, vgl. Bohner 2002, 267), die mit den Objekten assoziiert werden (Haddock & Maio 2014, 200). Sie entsprechen dem englischsprachigen Begriff *beliefs* (vgl. Nilsson 2014, 3), und werden hier als kognitive Einheiten von Einstellungen und Werthaltungen verstanden, die nicht teilbar sind (Ruberg & Porsch 2017, 395-396). Die Verhaltenskomponenten beziehen sich ihrerseits auf Verhaltensweisen gegenüber dem Einstellungsobjekt, die entweder schon ausgeführt worden sind oder in Zukunft ausgeführt werden könnten (Haddock & Maio 2014, 199-203).

Untersuchungsobjekt dieser Arbeit sind die Einstellungen, die als veränderbar verstanden werden (vgl. Europarat 2001, 22-24), aber auch die **Erfahrungen**, die hinter den kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Komponenten stehen (vgl. Bohner 2002, 267). Laut Singleton (2014, 93) weisen bisherige Studien zum Einfluss von Einstellungen darauf hin, dass **gute Erfahrungen mit dem FSU zu positiven Einstellungen und letztlich zu einer erhöhten Motivation, Fremdsprachen zu erwerben, beitragen**.⁴⁹

Darauf, welche Möglichkeiten die Berufsschule und der Betrieb den Auszubildenden bieten, berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenzen handlungsorientiert zu erwerben, wird im Folgenden eingegangen.

⁴⁸ Zu *Motivation* und *Einstellung* im Kontext des Fremdsprachenerwerbs s. auch Dörnyei et al. 2006.

⁴⁹ Zum Einfluss von guten Erfahrungen mit dem FSU zu positiven Einstellungen und zu einer erhöhten Motivation siehe z. B. Burstall et al. (1974) und Green (1975). Siehe auch Untersuchungen zu Einstellungen und Motivation von Schülern (z. B. Dörnyei & Ushioda 2011; Gardner 2010) und Untersuchungen zu Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften (z. B. Barcelos 2018).

4.2 Berufsschule und Betrieb als Fremdsprachenlernorte

Im Laufe der Jahrzehnte sind die didaktisch-methodischen Ansätze im FSU umfangreich untersucht worden.⁵⁰ Für die Vermittlung von Fremdsprachen für spezifische Bedarfe wie das Ausüben des Berufs wird im englischsprachigen Raum der Begriff *LSP, Language for Specific Purposes*, verwendet, der sich ursprünglich v. a. auf die Wissenschaftssprache fokussierte. Daneben werden Begriffe wie *ESP (English for Specific Purposes)*, *EOP (English for Occupational Purposes)* oder *EAP (English for Academic Purposes)* verwendet. (Richards & Rodgers 2001, 207; s. auch Widodo 2016). Im deutschsprachigen Raum ist der **berufsbezogene Sprachunterricht** nach Niederhaus (2022, 24) **nicht mit dem Fachsprachenunterricht gleichzusetzen**: Im Fokus des berufsbezogenen Sprachunterrichts sind kommunikative Anforderungen einer konkreten beruflichen Tätigkeit, die oft wenig fachsprachlich sind (Kuhn & Sass 2018a, 5-6), wohingegen der Fachsprachenunterricht sich auf die Wissenschaftssprache fokussiert (Funk 1999, 344, zit. n. Niederhaus 2022, 24).⁵¹

Aktuell rückt der berufsbezogene Sprachunterricht der Migranten im Bereich DaZ/DaF oder Finnisch als Zweitsprache stark in den Fokus von Forschung (s. dazu Niederhaus 2022). Sprachlernmodelle wie *integriertes Sprach- und Fachlernen*⁵², die in diesem Bereich entwickelt worden sind, sind im FSU der Auszubildenden durchaus vom Interesse. Im Kontext des DaZ/DaF-Unterrichts stellen Kirchhöfer und Wilbers (2018, 178) insgesamt vier Sprachlernmodelle in der beruflichen Ausbildung dar: Drei in der schulischen Umgebung (Fachunterricht, Integriertes Sprach- und Fachlernen im CLIL-Unterricht⁵³ und FSU) und das Lernen im Betrieb. Die drei schulischen Sprachlernmodelle nach Kirchhöfer und Wilbers (2018, 178) sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Fachliche Kompetenzentwicklung und sprachliche Kompetenzentwicklung nach verschiedenen Sprachlernmodellen (Kirchhöfer & Wilbers 2018, 178)

	Fachliche Kompetenzentwicklung (Content learning, isoliert)	CLIL (Content and Language Integrated Learning)	Sprachliche Kompetenzentwicklung (Language learning, isoliert)
--	---	---	--

⁵⁰ Für einen Überblick siehe z. B. Richards & Rodgers 2001; Shrum & Glisan 2005.

⁵¹ Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen den Begriffen *Fach-* und *Berufssprache*, Kap. 3.1.1.

⁵² Das Konzept *integriertes Sprach- und Fachlernen* wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Laxczkowiak (2020, 222) verwendet, um das integrierte Lernen von fachlichen Inhalten und Fremdsprachen sowohl in der Schul- als auch in der Betriebsumgebung zu bezeichnen.

⁵³ Das englischsprachige Konzept *Content and Language Integrated Learning, CLIL*, wurde in den 1990er Jahren von Marsh (1994) eingeführt und bezieht sich auf das integrierte Lernen von fachlichen Inhalten und (schulischen) Fremdsprachen im Sachfachunterricht (Dalton-Puffer et al. 2010, 1). Mehr dazu s. Kap. 4.2.2.1.

Unterricht	Traditioneller Fach-Unterricht (Content learning)	CLIL I (CLIL mit Fachschwerpunkt)	CLIL II (CLIL mit Sprachschwerpunkt)	Allgemeinsprachlicher oder fachsprachlicher oder berufssprachlicher Unterricht
Schwerpunkt Kompetenz und Register	Fachkompetenz	Fachkompetenz und Sprachkompetenz (Berufssprache und Fachsprache)		Sprachkompetenz (Allgemeinsprache, Fachsprache, Berufssprache)

Das integrierte Sprach- und Fachlernen im CLIL-Unterricht kann nach Kirchhöfer und Wilbers (2018, 178, s. Tab. 2) in CLIL mit Fachschwerpunkt und CLIL mit Sprachschwerpunkt eingeteilt werden. Das integrierte Sprach- und Fachlernen in Form von CLIL-Unterricht zeigt das Potenzial, sprachliche und fachliche Kompetenzen parallel zu vermitteln und den Schwerpunkt je nach dem Bedarf zu legen, wogegen der **berufsschulische FSU vor der Herausforderung steht, den allgemeinsprachlichen Unterricht mit dem fach- und berufssprachlichen zu kombinieren**. Eine weitere Herausforderung für den berufsschulischen FSU besteht darin, dass die Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer in der jeweiligen Fachrichtung einen Einfluss darauf haben, wie fachspezifisch der fachbezogene FSU sein kann (Ylönen 2023, 220). Der Betrieb als Sprachlernort ist in Tabelle 2 zwar nicht enthalten, wird aber von Kirchhöfer und Wilbers (2018, 180) neben den schulischen Lernorten als wichtige Ergänzung für den Erwerb der allgemein-, fach- und berufssprachlichen Kompetenzen betrachtet (mehr dazu s. Kap. 4.2.2.3).

Im Folgenden werden die Potenziale und Herausforderungen bei der Vermittlung von berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen mithilfe von verschiedenen Sprachlernmodellen dargestellt. Zuerst wird der berufsbezogene FSU mit Unterstützung der Fremdsprachenlehrer und daran anschließend das integrierte Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching und im Betrieb) betrachtet.

4.2.1 Berufsbezogener FSU mit Fremdsprachenlehrern

Der berufsschulische FSU stellt hohe Anforderungen an die sprachlichen, fachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer. Wie in Kapitel 3.1.1 beschrieben, umfasst die *Berufssprache* der Auszubildenden *allgemein-, fach- und berufssprachliche Varietäten* (siehe z. B. Brünner 2002, 28; Kuhn & Sass 2018a, 5; Roelcke 2014, 163–165). Folglich wird von den Fremdsprachenlehrern in der Berufsschule erwartet, dass sie den Auszubildenden diese unterschiedlichen Varietäten mithilfe der *Bildungssprache* vermitteln.⁵⁴ Sie stehen somit vor der Entscheidung, ob sie den FSU mit der Vermittlung allgemeiner Sprachkompetenzen beginnen, worauf dann die fachsprachliche Kompetenz aufbaut, ob sie ihn alternativ von Anfang an arbeitsorientiert gestalten oder ob sie vielleicht eine berufsübergreifende

⁵⁴ Zur Begriffsdefinition *Bildungssprache* s. Gogolin 2007, 28.

Orientierung wählen.⁵⁵ Nicht nur die Auswahl der Varietäten, sondern auch die der Unterrichtsmethoden und der Lehrmaterialien zusammen mit der individuellen Unterstützung der Auszubildenden stellen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrer, wie in diesem Kapitel gezeigt wird.

Die Annahmen der Fremdsprachenlehrer über den Fremdsprachenerwerb haben methodische Konsequenzen für die Unterrichtspraxis (Europarat 2001, 139). Folgen die Fremdsprachenlehrer dem traditionellen Paradigma des Spracherwerbs, steht der Erwerb strukturierten Wissens, das als richtig oder falsch bewertet werden kann, und zwar für die Lernenden und die Lehrenden transparent, im Mittelpunkt des Unterrichts (vgl. Hager 2004, 243-244, Kap. 4.1.1). Dass der FSU oft **struktur- und grammatikorientiert** ist und die mündliche Sprachfertigkeit zu kurz kommt, ist ein Kritikpunkt in vielen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen (siehe z. B. Edelhoff 2010, 155; Efig 2014a, 423; Grasz 2021, 105; Ylönen 1995, 193). Die Auffassung der Fremdsprachenlehrer, dass Sprache durch formale schulgrammatische Systematik vermittelt werden kann, unterliegt nach Edelhoff (2010, 150) jedoch dem Fehlschluss, „dass Wissen über und von der Sprache zu Sprachkönnen führt.“ Darüber hinaus entspricht die Strukturorientierung des FSU nicht dem *handlungsorientierten Ansatz* und dem Wunsch, die schulischen Inhalte mit den alltäglichen und beruflichen Bedarfen der Gesellschaft zu verzahnen (Edelhoff 2010, 152-155; Efig 2014b, 11).

Betrachten die Fremdsprachenlehrer es im berufsbezogenen FSU als sinnvoll, die *alltags-, berufs- und fachsprachliche Kompetenz* voneinander zu trennen, können sie den FSU mit der Vermittlung allgemeinsprachlicher Inhalte beginnen und deren Anteil zugunsten berufs- und fachsprachlicher Inhalte im Laufe der Zeit reduzieren. Dies entspricht dem **allmählichen Übergang von der Allgemeinsprache zur Fachsprache**, für den z. B. Buhlmann und Fearn (2000, 45), Dohrn (2014, 147) oder Puurula (1998, 15) im Kontext des fach- bzw. berufsbezogenen FSU plädieren. Dabei soll ein systematischer Erwerb der Fachbegriffe eine Grundlage für die fremdsprachige Fachkommunikation bauen. Die Vermittlung der Fachbegriffe kann den Fremdsprachenlehrern jedoch eine Herausforderung sein, weil sie **als Sprachlehrer keine Fachlehrer** sind (Busch-Lauer 2015, 35). Für Fachsprachenlehrer, die einen sprachwissenschaftlichen Studiengang mit dem Schwerpunkt Philologie und Literaturwissenschaft absolviert haben, empfiehlt Busch-Lauer (2015, 32-34), sich zuerst mit fachsprachlicher und didaktischer Literatur vertraut zu machen, um den Sprachlernenden Fachsprachen und Fachkommunikation vermitteln zu können.

Wie in Kapitel 3.1.1 erwähnt, stellen einige Sprachforscher wie z. B. Kuhn (2007, 125) die Differenzierung nach *Alltags-, Fach- und Berufssprache* im Kontext des berufsbezogenen FSU komplett infrage. Braunert (2014, 49-67) plädiert für eine **berufsübergreifende Orientierung beim berufsbezogenen FSU** und begründet seine Auffassung u. a. damit, dass die Schnittmenge zwischen der

⁵⁵ Zum Verhältnis zwischen dem Erwerb der *allgemeinen vs. fachspezifischen* Kompetenzen im fachbezogenen FSU s. auch Virtanen 2017, 23; zum Verhältnis zwischen *Kompetenzen* und *Inhalten* beim fachbezogenen FSU s. Bausch et al. 2009.

Berufs- und Allgemeinsprache größer ist als die Verwandtschaft zwischen der *Fach- und Berufssprache*. Der berufsbezogene FSU sollte also aus seiner Sicht eher von berufsübergreifenden Redemitteln der Kommunikation am Arbeitsplatz ausgehen.

Im fachbezogenen FSU für Universitätsstudierende empfehlen Ylönen (1995, 197) und Schlabach et al. (2010, 96-97) die Verwendung von **Textsorten** bzw. **Textmustern als Ausgangspunkt für den fachbezogenen und handlungsorientierten FSU**. Geschäftsbriefe oder mündliche Präsentationen sind Beispiele für *Textsorten*, die nach Ylönen (1995, 197) *situativ-handlungstheoretisch orientiert* bzw. pragmatisch, und nicht strukturorientiert, vermittelt werden sollten. Nach Schlabach et al. (2010, 97) helfen *Textmuster* dabei, die aus didaktischer Sicht wichtigen Eigenschaften von Textsorten und Situationen zu vermitteln. Nicht nur die mündlichen, sondern auch die schriftlichen Texte haben nach Ylönen einen *interaktiven Charakter*, und das Sprach-, Fach- und Interaktionswissen sollte im FSU integriert behandelt werden (Ylönen 1995, 194–198).

Im berufsschulischen Sprachunterricht hat sich nach Roche und Finkbohner (2021, 390) der **szenario-basierte Unterricht** als erfolgreichstes Modell erwiesen. Der *Szenarien-Ansatz* wurde für den schulischen FSU von Piepho (2003) entwickelt, und setzt sich – ähnlich wie die Textsortenorientierung – die Handlungsorientierung zum Ziel. Im berufsbezogenen DaZ-Unterricht wurde die Szenario-Methode von Sass und Eilert-Ebke (2014) weiterentwickelt. Sie wird in bayerischen Berufsschulen und Berufsfachschulen seit 2017 im Lehrplan Deutsch (*Berufssprache Deutsch*) umgesetzt (Roche & Finkbohner 2021, 390) und auch in Fremdsprachenkursen, die von Unternehmen angeboten werden, angewendet (Sass & Eilert-Ebke 2014, 8).

Der szenario-basierte Unterricht geht **von konkreten Aufgaben aus realen Problemlösungssituationen** aus. Ein *Szenario* besteht aus (H. d. V.):

mehreren aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen, z. B. Schritt 1: Telefonat (Auftrag von einem Kunden), Schritt 2: E-Mail (Bestätigung des Auftrags) und Schritt 3: Gespräch (Information an den Vorgesetzten) (Sass & Eilert-Ebke 2014, 6).

Ähnlich wie in der Textsortenorientierung von Ylönen (1995) dienen im Szenarien-Ansatz berufliche Situationen, wie sie wahrscheinlich im realen Berufsleben eintreten, als Ausgangspunkt für den FSU. Aus den Szenarien ergeben sich authentische, für den Alltag und das Berufsleben relevante Aufgaben, die von den Lernenden zu bewältigen sind. Ein *Szenario* kann aus mehreren Kommunikationssituationen bestehen und dementsprechend mehrere Textsorten umfassen. Die Handlungssituationen (z. B. Auftrag von einem Kunden, s. Zitat von Sass & Eilert-Ebke 2014, 6), deren Muster und Schemata in Gesprächs- und Diskursanalysen erkannt worden sind (Fiehler & Becker-Mrotzek 2002, 10), sind für die jeweilige Zielgruppe spezifisch und relevant (Sass 2014, 202).

Die Szenario-Methode hat nach Kuhn und Sass (2018a, 8) den Vorteil, dass sowohl die alltäglichen (bzw. Aufbau und Pflege von Beziehungen) als auch die

fachspezifischen Varietäten (bzw. Vermittlung und Austausch von fachlichen Inhalten) anhand von authentischen Kommunikationssituationen bzw. *Szenarien* mitberücksichtigt werden können. Die Fremdsprachenlehrer haben die Möglichkeit, aufgrund der berufsrelevanten Handlungssituationen fachspezifische Merkmale wie Fachwortschatz für die jeweilige Zielgruppe zu identifizieren und diese den Auszubildenden explizit zu vermitteln (Jung 2014, 41). Der Szenario-Unterricht soll, den Zielsetzungen im GER entsprechend, nicht nur **berufs-**, sondern auch **bedarfsorientiert** sein und **je nach dem Vorwissen** der Auszubildenden gestaltet werden, d. h. danach, welches Fachwissen, welche Fremdsprachenlernerfahrung usw. die Auszubildenden haben (vgl. Council of Europe 2020, 31; Sass 2014, 202).

Für den berufsbezogenen FSU **Lehrbücher zu finden**, kann für die Fremdsprachenlehrer **herausfordernd** sein. Für bestimmte Fachgebiete gibt es keine maßgeschneiderten Lehrbücher (Busch-Lauer 2015, 34), und einige Unternehmen, v. a. Großunternehmen, verwenden ihre eigene interne Fachterminologie, die in den üblichen Lehrmaterialien nicht vorkommt (Joliet 2015, 15). Braunert (2000, 153) weist darauf hin, dass die Lehr- und Lernmaterialien häufig nicht von den Bedarfen der Lernenden ausgehen, sondern sich z. B. nur auf Teilfertigkeiten konzentrieren oder von einem zu hohen sprachlichen Niveau ausgehen. Eine weitere Herausforderung besteht nach Busch-Lauer (2015, 35) darin, dass die Materialien in Form von Lehrbüchern in bestimmten Bereichen, v. a. im informationstechnischen Bereich, nicht lange aktuell sind und ggf. nicht für die Lernenden interessant.

Statt Lehrbücher sollten die Fremdsprachenlehrer laut Linthout konkrete Problemlösungssituationen als Ausgangspunkt für den berufsbezogenen FSU wählen (H. d. V.):

Der herkömmliche, stark **lehrer- und lehrbuchgesteuerte, Wissen vermittelnde Unterricht** nach dem Motto: „Wenn alles schweigt und einer spricht, so etwas nennt man Unterricht“ **entspricht nicht mehr** den heutigen Denk- und Verhaltensweisen und **den Anforderungen und Zielsetzungen in einem zeitgemäßen berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht** (Linthout 2004, 20).

Lernende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen können den FSU ohne Lehrbücher jedoch als schwierig empfinden. Die Studien über die Wirkung der Unterrichtsmethoden (*treatment*) in Abhängigkeit von Merkmalen der Lernenden (*aptitude*) weisen nämlich darauf hin, dass **Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen von unterschiedlichen Unterrichtsmethoden profitieren** (H. d. V.):

So profitieren Schüler mit ungünstiger Lernausgangslage (z. B. geringes Vorwissen, hohe Ängstlichkeit) eher von strukturiertem und lehrerzentriertem Unterricht, Schüler mit günstigen Lernvoraussetzungen dagegen insbesondere dann, wenn Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen gegeben werden (z. B. Kleber, Fischer, Hildes Schmidt & Lohrig, 1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810–811).

Als *lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden* bezeichnen Wiggins und McTighes (2005, 241) Methoden wie Demonstrationen, Modellierungen, Vorlesungen oder Fragen, wogegen sie Methoden wie Team- oder Projektlernen, kooperatives Lernen, Diskussionen oder Coaching als *lernerzentrierte Unterrichtsmethoden* bezeichnen. Im Gegensatz zu Linthouts (2004, 20) Behauptung könnten daher die Lernenden mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen eher von den ersteren profitieren.

Bisherige Forschungsergebnisse verweisen zudem darauf, dass **Lernende mit heterogenen fremdsprachlichen Vorkenntnissen unterschiedlich** von der **Verwendung der Erst- vs. Zielsprache** für die Kommunikation im FSU-Klassenzimmer **profitieren können**. Im handlungsorientierten berufsbezogenen FSU soll den Richtlinien im GER entsprechend die Zielsprache für die Kommunikation im Klassenraum benutzt werden und die Erstsprache möglichst wenig Verwendung finden (Council of Europe 2020, 34). Cook (2014, 12–13) befürwortet dagegen die parallele Verwendung der Erst- und Zielsprache und begründet ihr Argument damit, dass die Erst- und Zielsprache nicht komplett voneinander getrennt, sondern miteinander integriert im Kopf der Lernenden existieren. In einem *inkluisiven* FSU, der sich an Lernende mit heterogenen sprachlichen Vorkenntnissen bzw. Lernende mit Beeinträchtigung⁵⁶ und ohne Beeinträchtigung richtet, kann die Verwendung der Erstsprache nach Doert und Nold (2015, 28) v. a. für die schwächeren Lernenden vorteilhaft sein (H. d. V.):

Die deutsche Sprache wird als Gedankengeber oder inhaltlicher Impuls eingesetzt, um mit zunehmend größerer Sicherheit und Schnelligkeit Gedanken auf Englisch zu versprachlichen. Es geht um systematischen und gelenkten Sprachaufbau mit dem Ziel, eine Steigerung der kommunikativen Ausdrucksfähigkeit zu erreichen. **Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler können von solch einem Sprachtraining profitieren**, da sie bei der Entwicklung von kommunikativen Aussagen gedanklich entlastet werden, um sich vermehrt auf Formulierung konzentrieren zu können. (Doert & Nold 2015, 28.)

Im Zitat von Doert und Nold funktioniert die deutsche Sprache als Erst-, und die englische Sprache als Zielsprache. Die Erstsprache „als Gedankengeber oder inhaltlichen Impuls“, und nicht generell als Sprache für die Kommunikation im Klassenzimmer einzusetzen, verlangt von den Fremdsprachenlehrern didaktische und sonderpädagogische Kompetenzen.

Basierend auf ihren eigenen Erfahrungen als Fremdsprachenlehrerin für fachbezogenes Englisch plädiert Joliet (2015, 21) dafür, dass **der Lernende immer im Mittelpunkt des Unterrichts** stehen sollte, und die Lehrenden Kreativität brauchen, um die Herausforderungen des FSU zu bewältigen. Neben ihren pädagogischen und didaktischen Kompetenzen sollten die Lehrenden nach Joliet (2015, 11) positive Einstellung zum Unterrichten haben bzw. „*an innate love of an enthusiasm for the joy of teaching and helping others to learn.*“ Laut Huhta (2010, 33)

⁵⁶ Die Beeinträchtigung bezieht sich hier auf die kognitiven Fähigkeiten der Lernenden, kann sich aber nach Boenisch (2015, 146) darüber hinaus auf das Sprechen, das Hören oder die Motorik der Lernenden beziehen.

ist es sinnvoll, davon auszugehen, dass nicht alle Lernenden eine Fremdsprache mit derselben Lernmethode und im selben Umfang lernen können. Er betont den Stellenwert des *autonomen Lernens* beim Fremdspracherwerb bzw. dass jeder Lernende sich seine eigenen Lernziele und Lernmethoden aussucht (Huhta 2010, 33).

Aus der Sicht der deutschen und finnischen Lehrkräfte in der beruflichen Ausbildung besteht die größte Herausforderung für den berufsschulischen FSU darin, dass die **Vorkenntnisse der Lernenden sehr heterogen** sind. In einem deutschen Schulbarometer von 2024⁵⁷ bezeichnete ein Drittel aller befragten Lehrkräfte (in allen Schulformen) die Heterogenität der Lernenden als größte Herausforderung, und vor allem die Lehrkräfte an den beruflichen Schulen bewerteten die Förderangebote für Leistungsschwache, Schüler mit Lernstörungen und mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten als schlecht. Dementsprechend hatten die deutschen Lehrkräfte eher negative Einstellungen zur *inkluisiven Beschulung*.⁵⁸ (Robert Bosch Stiftung 2024, 9–26). Ähnlich gehörte laut einem Bericht über den Stand der finnischen Berufsausbildung im Jahr 2018 die individuelle Förderung zu den größten Herausforderungen der Lehrkräfte in der finnischen Berufsausbildung (s. Korpi et al., 2018, 118).

Um die Heterogenität der Lernenden mitzuberücksichtigen, setzt sich der heutige berufsbezogene FSU die Lehr-Lern-Form des *Individualcoachings* bzw. eine **individuelle Förderung bei der Vermittlung der berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenzen** zum Ziel (Efing 2014a, 423; Klieme & Warwas 2011, 805).⁵⁹ Klieme und Warwas (2011, 808) definieren die individuelle Förderung als „erzieherisches Handeln unter konsequenter Berücksichtigung personaler Lern- und Bildungsvoraussetzungen“. Die Auswahlmöglichkeiten bei den Lernaktivitäten gelten generell als Maßnahme zur Motivierung der Lernenden (Meyer & Imhof 2017, 23) und sollen zur *Freude am Lernen* beitragen (Schratz 2017, 7), aber als wichtigster Erfolgsfaktor in den heterogenen Lerngruppen gilt die individuelle Förderung (Steudle 2015, 18). Die Diagnostik der Lernausgangslagen kann z. B. durch einen **Kompetenzcheck** erfolgen, der die Lese- und Schreibkompetenz der Lernenden überprüft (Springob 2015, 49–50), oder die Lernenden können ermutigt werden, ihre Bedarfsanalyse selbst zu erstellen und dadurch mehr Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen (Holme & Chalauisaeng 2006, 403). Die individuelle Förderung kann dann z. B. mithilfe von **Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht** erfolgen. Das heißt, auf der *Makroebene* können Fremdsprachenlehrer

⁵⁷ Für das deutsche Schulbarometer 2024 wurden bundesweit 1608 Lehrkräfte unterschiedlicher Schulformen befragt.

⁵⁸ Der Begriff *Inklusion* bezieht sich nach Doert und Nold (2015, 23–25) nicht nur auf die *Integration* bzw. das Miteinbeziehen der Lernenden mit und ohne Beeinträchtigung, sondern auch (in Anlehnung an Hinz 2012) auf weitere Aspekte von Heterogenität wie z. B. ethnische Herkunft oder weltanschauliche Orientierung. Zur Inklusion in der beruflichen Bildung siehe auch Gillen & Wende 2017.

⁵⁹ Auch im Bereich des Fachunterrichts gewinnt Coaching immer mehr an Bedeutung, siehe dazu Staub 2014.

das Curriculum hinsichtlich der Ziele, Inhalte oder Methoden anpassen, und auf der *Mikroebene* können sie die Lehrer-Schüler-Interaktionen z. B. durch Rückmeldungen oder Fragen adaptieren (Klieme & Warwas 2011, 810-811). Einfluss auf das Gelingen der individuellen Unterstützung im inklusiven FSU haben unterschiedliche Faktoren wie z. B. die Ressourcen der Lehrkräfte, die Klassengröße oder die Lehrmaterialien (Bongartz & Rohde 2015, 12; Springob 2015, 39).

Den Fremdspracherwerbsprozess von Lernenden mit heterogenen fremdsprachlichen Vorkenntnissen individuell zu unterstützen, setzt bei Fremdsprachenlehrern sprachliche und sonderpädagogische Kompetenzen voraus (H. d. V.):

Gleichzeitig wissen wir aus den ja durchaus auch vor der heutigen Debatte existierenden inklusiven Englischklassen, dass auch **ein besonders differenziertes Verständnis von Zweitspracherwerbsverlauf, Lese- und Schreibentwicklung** und der hier wie dort gegebenen **variablen Fortschritte und Lernergebnisse** wichtig sind, um eine inklusive Englischklasse so zu unterrichten, dass alle SchülerInnen angesprochen, einbezogen und gefördert werden (Bongartz & Rohde 2015, 12).

Vergleicht man die drei Standorte in der vorliegenden Untersuchung, Bayern, Niedersachsen und Finnland, sind einige Unterschiede in den Qualifikationsanforderungen an die Fremdsprachenlehrer in der beruflichen Ausbildung auffällig. Die Fremdsprachenlehrer in der deutschen beruflichen Ausbildung in Bayern und Niedersachsen sollen neben Fremdsprachen eine berufliche Fachrichtung, wie z. B. Wirtschaft oder Elektro- und Informationstechnik, unterrichten (s. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022; Niedersächsisches Kultusministerium 2020), wogegen die Qualifizierung der Fremdsprachenlehrer in der finnischen beruflichen Ausbildung gemäß den Anforderungen erfolgt, die an die Fremdsprachenlehrer in den allgemeinbildenden Schulen gestellt werden (s. Huhta et al. 2006, 15; Jyväskylän yliopisto 2021). Daraus lässt sich schließen, dass die deutschen Fremdsprachenlehrer in der beruflichen Ausbildung im Vergleich zu ihren finnischen Kollegen vermutlich über bessere fachliche Kompetenzen in den beruflichen Fachrichtungen verfügen, wogegen die Fremdsprachenlehrer in der finnischen beruflichen Ausbildung mehr auf Sprachen und ggf. auf die Fremdsprachendidaktik spezialisiert sind.

Um den hohen Anforderungen des FSU nachzukommen, empfehlen u. a. Bongartz und Rohde (2015, 12) eine **Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften**. Welche Vorteile das integrierte Sprach- und Fachlernen den Auszubildenden bringen kann, wird im Folgenden näher betrachtet.

4.2.2 Integriertes Sprach- und Fachlernen

Im fachbezogenen FSU auf der Hochschulebene wird das Potenzial des integrierten Sprach- und Fachlernens bereits erkannt. Zum Beispiel betrachten Schlabach und Ruska-Becker (2010, 85) integrierte Wirtschafts- und Sprachkurse als potenzielle Lernorte für fachsprachliche Terminologie für Studierende in

Wirtschaftsuniversitäten. Song (2006, 421-422) plädiert dafür, dass die Motivation der Lernenden steigt, fachbezogene Fremdsprachen zu lernen, wenn die künstliche Trennung zwischen den Sprach- und Fachkursen abgeschafft wird, und nach Kieppi (2004, 22) ermöglicht es die Abschaffung der Trennung zwischen den Sprach- und Fachkursen, Phänomene in der realen Welt zu unterrichten. Im Folgenden werden die Potentiale des integrierten Sprach- und Fachlernens im Fachunterricht, durch Team-Teaching und durch das Lernen im Betrieb betrachtet.

4.2.2.1 Fachunterricht

Im Fachunterricht erwerben die Auszubildenden fachliche Kompetenzen, aber in den Erwerb der fachlichen Kompetenzen kann zumindest phasenweise der Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenzen integriert werden. Schmid (2008, 55) verweist auf eine Studie für kaufmännische Schulen in Österreich, der zufolge rund ein Drittel der Handelsakademie-Absolventen des Maturajahrganges 2003 in Österreich „in einem oder mehreren Sachfächern zumindest phasenweise in der Fremdsprache unterrichtet“ wurden. Die Fremdsprache konnte (außer Englisch) Französisch, Italienisch, Latein oder Spanisch sein, und in ihr wurden auch kaufmännische Fächer wie *Marketing* unterrichtet (Schmid 2008, 56).

Wie in Kapitel 4.2 erwähnt, wird das integrierte Sprach- und Fachlernen in der Schule oft als *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* bezeichnet. Verwandte Begriffe sind u. a. *bilinguales Lernen*, *Immersion* oder *mehrsprachige Erziehung* (Gülle & Nikula 2024, 4). Im Unterschied zum *bilingualen Unterricht*, in dem eine Zweitsprache in der Umgebung der Lernenden für die Vermittlung von fachlichen Inhalten verwendet wird, geht es beim CLIL um die Verwendung einer **schulischen Fremdsprache** im Sachfachunterricht (Zydatiss 2012, 62).

Basierend auf seinen eigenen Erfahrungen mit dem CLIL-Unterricht unterstreicht Brown (2015, 176) drei Faktoren für den erfolgreichen CLIL-Unterricht. Zum einen sollte immer die Zielsprache für die Kommunikation im CLIL-Klassenzimmer verwendet werden (in seinem Fall: Englisch), um eine „*mini English speaking world*“ im FSU-Klassenzimmer zu schaffen. Zum anderen sollten die Aufgaben, die die Lernenden im CLIL-Unterricht zu bewältigen haben, sich aufbauend auf ihrem Vorwissen auf die Entwicklung neuer sprachlicher Kompetenzen konzentrieren. Als letzten Erfolgsfaktor nennt er die Zusammenarbeit der Lernenden mit möglichst vielen Mitschülern in möglichst vielen Bereichen (Brown 2015, 177).

Die Forschungsergebnisse zum CLIL sind in der vorliegenden Arbeit von Interesse, sofern sie den Erfolg bzw. die Potentiale des integrierten Lernens von fachlichen Inhalten und Fremdsprachen in der Schulumgebung zeigen. Aus der Vielzahl der Forschungen zu CLIL soll und kann hier nur auf einige wenige verwiesen werden. Einige Forschungsergebnisse verweisen auf eine positive Wirkung der CLIL-Programme auf das Fremdsprachenlernen (Lo 2014, 444). So wurde z. B. in einer Studie von Song (2006) festgestellt, dass Studierende, die an einem integrierten Englisch- und Fachkurs teilnahmen, den integrierten Kurs mit höherer Wahrscheinlichkeit und besseren Noten bestanden als diejenigen, die

nicht am inhaltsorientierten Englisch-Programm teilnahmen. Auch in den danach folgenden Englisch-Kursen erbrachten die Studierenden, die am integrierten Englisch- und Fachkurs teilgenommen hatten, bessere Leistungen (Song 2006, 420). Zu ähnlichen Forschungsergebnissen kam auch die DESI-Studie⁶⁰ in Deutschland im Jahre 2006 (Klieme 2006, 771). Bessere Lernergebnisse von freiwillig am CLIL-Unterricht teilnehmenden Lernenden können aber auch auf einem sogenannten „selection bias“ basieren (Dallinger et al. 2016, 24), nämlich auf im Durchschnitt bessere Vorkenntnisse in Englisch und anderen Fächern, bessere allgemeine kognitive Fähigkeiten, eine höhere Motivation und mitunter einen günstigeren Familienhintergrund – Eigenschaften also, die alle einen positiven Einfluss auf das Lernen ausüben. Auch die Lehrer, die CLIL-Unterricht erteilen, müssen mehr Vorbereitungsarbeit leisten und sind im Allgemeinen höher motiviert (Dallinger et al. 2016, 24; Rumlich 2016).

In der Studie von Dallinger et al. (2016) wurden CLIL-Einflüsse auf das Lernen eines Sachinhalts (hier: Geschichte) und von Englisch bei CLIL- und Nicht-CLIL-Studierenden untersucht. Die Störfaktoren wie bessere Vorkenntnisse, höhere Motivation, bessere allgemeine kognitive Fähigkeiten usw. wurden in der Studie berücksichtigt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigten einen Null-Einfluss auf den Sachinhalt und begrenzte positive Einflüsse auf eine Verbesserung der Englisch-Kenntnisse, vor allem im Bereich des **Hörverständnisses**. Daraus folgend plädieren Dallinger et al. (2016) für mehr Englisch-Unterrichtsstunden, um positive Einflüsse beim Hörverständnis zu erreichen. Dass der CLIL-Unterricht ideale Voraussetzungen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen bietet, wird von den Forschern dieser Studie zwar anerkannt, aber solange keine CLIL-Vorteile in Bezug auf Sachinhalt oder Englisch-Kenntnisse gefunden werden, sollten ihrer Meinung nach die praktischen Anwendungen von CLIL-Programmen infrage gestellt werden (Dallinger et al. 2016, 30).⁶¹

Im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* wird das integrierte Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht in größerem Umfang eingesetzt. Um die deutsche Sprache als Zweit- oder Fremdsprache für nicht deutschsprachige Auszubildende über das gesamte Curriculum hinweg zu vermitteln, wurde das Konzept *Berufssprache Deutsch* entwickelt. Dafür wurden konkrete didaktische Prinzipien eingeführt. Bei diesen geht es darum, dass der sprachfördernde und sprachförderliche Unterricht „als eine Aufgabe aller Fächer, Lernfelder und Lernbereiche, und nicht etwa nur des klassischen Faches Deutsch“ (Roche & Finkbohner 2021, 388) angesehen wird. Die didaktischen Prinzipien des Konzepts *Berufssprache Deutsch* beruhen auf derselben Idee wie jene des Konzepts *Language Across the Curriculum, LAC*, das schon in den 1970er Jahren in Großbritannien eingeführt wurde, um das Lesen und Schreiben in der Erstsprache Englisch auch im Sachfachunterricht, und nicht nur im

⁶⁰ DESI ist eine Schulleistungsstudie, die rezeptive und produktive Kompetenzen im Deutschen und im Englischen untersuchte; mehr Informationen unter www.desi.de.

⁶¹ Ein zusammenfassender Vergleich über CLIL-Studienergebnisse findet sich z. B. in Meyer et al. 2015.

Sprachunterricht, zu trainieren. Als Leitgedanke gilt, dass jeder Fachlehrer gleichzeitig ein Sprach- bzw. Englischlehrer ist (Richards & Rodgers 2001, 205).

Die bisherigen Studienergebnisse zu den *Einstellungen* von Lehrenden und Lernenden zum integrierten Lernen von Fremdsprachen und fachlichen Inhalten stammen aus allgemeinbildenden Schulen, in denen Schulfächer mit Fremdsprachen integriert gelernt werden. In Deutschland untersuchte z. B. Wegner (2012) in hessischen Realschulen die Einstellungen zum Integrierten Lernen von fachlichen Inhalten und Englisch in den Schulfächern Politik und Wirtschaft. Ihr Datenmaterial bestand aus Lehrerinterviews, Videoaufnahmen und Schülerinterviews. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass ein erfolgreiches integriertes Sprach- und Fachlernen voraussetzt, dass Lehrer und Schüler die **Anforderungen und Möglichkeiten** für das Lernen und Lehren immer **gemeinsam reflektieren und jeweils neu vereinbaren**. Der Grund dafür ist, dass Lehrer und Schüler oft unterschiedliche Einstellungen zum Lernen, Lehren und zur Struktur des Unterrichts haben. Weil die Einstellungen der Lehrer beim integrierten Sprach- und Fachlernen dominieren, kann es Wegners Untersuchung zufolge zu Missverständnissen zwischen Lehrern und Schülern kommen (Wegner 2012, 29-34).

In Finnland untersuchte Moate (2013) die Einstellungen finnischer Lehrkräfte in allgemeinbildenden Schulen zu ihrem Lehrersein beim integrierten Sprach- und Fachlernen. Das Datenmaterial bestand aus Gesprächen der Lehrkräfte, Interviews mit ihnen, Notizen der Lehrkräfte und der Forscherin sowie aus einem Forschungstagebuch. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass **fehlende fremdsprachliche Kompetenzen der Lehrkräfte** nicht durch ihre methodologischen Kompetenzen zu ersetzen sind. Die pädagogischen Aktivitäten, die beim integrierten Sprach- und Fachlernen ausgeführt wurden, motivierten jedoch die **Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften** (Moate 2013, 105).

Auf die Frage, welche Möglichkeiten Team-Teaching-Unterricht für den Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung öffnen kann, wird im Folgenden eingegangen.

4.2.2.2 Team-Teaching

In den Forschungsarbeiten zur finnischen beruflichen Ausbildung wird eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften oftmals als *Integration* bezeichnet (siehe u. a. Puurula 1998, 15; Takala & Tarkoma 2004, 15; Väyrynen 2001, 27). Eine gelungene Integration zeichnet sich nach Väyrynen (2001, 27) dadurch aus, dass die Lehrenden Fach- oder Themeneinheiten aus der Perspektive ihrer eigenen professionellen Kompetenz behandeln und es den Lernenden ermöglichen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten ganzheitlich und fächerübergreifend zu vertiefen. Eine Integration verschiedener Fächer setzt nicht unbedingt gemeinsames Unterrichten zwischen den Lehrkräften voraus: Beispielsweise bieten bei einer Zusammenarbeit in Form von *adjunct approach* Fach- und Fremdsprachenlehrer parallelen Unterricht an, wobei sie dieselben Themen im Sprach- und Fachunterricht behandeln (Richards & Rodgers 2001, 216-217).

Weil der Begriff *Integration* mehrdeutig ist und im Kontext der Pädagogik z. B. die Integration von Lernenden mit besonderem Förderbedarf umfasst (Klieme & Warwas 2011, 855), wird in dieser Arbeit für die fächerübergreifende Zusammenarbeit in der Berufsschule in Form einer gemeinsamen Planung, Durchführung und Bewertung von Aufgaben das Konzept *Team-Teaching* verwendet. Dabei wird von der Begriffsdefinition von Schwager (2011, 2-6) ausgegangen, bei dem sich der Begriff *Team-Teaching* auf eine fächerübergreifende Zusammenarbeit bezieht, die als gemeinsames Unterrichten von Fach- und Fremdsprachenlehrern realisiert wird. Schwager macht allerdings einen Unterschied zwischen dem *gemeinsamen Unterricht* und *Team-Teaching*: Beim gemeinsamen Unterricht verteilen die Lehrkräfte ihre Aufgaben und wollen im gemeinsamen Klassenraum den Unterricht gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Die Realisierung kann unterschiedlich sein (z. B. alle Lehrkräfte lehren oder eine Lehrkraft beobachtet und erteilt nach Bedarf Förderunterricht), was einen Konsens über die Aufgabenverteilung voraussetzt. Beim Team-Teaching werden dagegen verschiedene Perspektiven bezogen auf Unterrichtsinhalte und Methoden in den Unterricht eingebracht. Schwager (2011) sieht den Vorteil von Team-Teaching darin, dass die Schüler daran gehindert werden, sich beim Lernen auf einzelne Lehrer zu fixieren. Die Schüler können erleben, dass die Lehrkräfte **voneinander lernen**. Dem alltäglichen Unterricht werden neue Perspektiven eröffnet, vorausgesetzt, dass die Lehrkräfte gleichberechtigt zusammenarbeiten (Schwager 2011, 2-6).

Basierend auf den Beobachtungen des Team-Teaching-Unterrichts in sechs Unterstufenklassen der Stadt Zürich, durchgeführt vom Pädagogischen Institut der Universität Zürich, betont Stöckli (2003, 3), im Einklang mit Schwager (2011), dass Team-Teaching nicht mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen im Klassenzimmer gleichzusetzen ist. Bereits bei einer kleinen Auswahl an Klassen gab es eine breite Vielfalt, wie Team-Teaching von den Lehrpersonen interpretiert und umgesetzt wurde. Entscheidend für das Gelingen des Team-Teaching-Unterrichts war laut Stöckli (2003, 3) **die Arbeit im Team** (H. d. V.):

wenn ‚echtes‘ kooperatives Teamteaching in Angriff genommen wird, gilt es die Grundhaltungen, Verantwortlichkeiten, Ziele, Methoden, Unterrichtsabläufe usw. miteinander zu klären. Offener Austausch wird zur unabdingbaren Voraussetzung. Ist das **Denken in der Kategorie „Wir“** einmal verwirklicht, wird die herkömmliche Isolation des Lehrberufes durchbrochen, die Belastung geteilt, die Verantwortung gemeinsam getragen.

Die Lernerfolge durch die Einführung des Team-Teaching in der finnischen beruflichen Ausbildung im Herbst 2015 (siehe Einleitung dieser Arbeit) wurden noch nicht untersucht. Nach Puurula (1998, 15) gehört das Team-Teaching jedoch zu den geeigneten Unterrichtsmethoden in der beruflichen Ausbildung. Dagegen präferieren z. B. Richards und Rodgers (2001, 217) es als geeignete Lernmethode auf Universitätsebene. Als Modelle für den Erwerb von Fremdsprachen durch Team-Teaching präsentiert Shihs (1986) zwei Beispiele (H. d. V.):

Shih (1986) describes two examples of this approach. One (developed at the University of Birmingham) focuses on lecture comprehension and the writing of examination questions in fields such as transportation and plant biology. The work of recording lectures and preparing comprehension checks (including exam questions) is shared between the subject teacher and the language teacher, and during class time, **both help students with problems that arise**. A second example is from a polytechnic program in Singapore. An English-for-occupational-purposes writing course was designed to prepare students for writing tasks they might have to carry out in future jobs in building maintenance and management (e.g., writing of specifications, memos, accident reports, progress reports, and meeting reports). **The subject teacher finds authentic or realistic situations that are the basis for report assignments**. As students work on these assignments, **both teachers act as consultants**. Models written by the subject teacher or based on the best student work are later presented and discussed. (Shih 1986, 638, zit. n. Richards & Rodgers 2001, 217.)

Im ersten Beispiel von Shih (1986, zit. n. Richards & Rodgers 2001, 217) geht der FSU von den für die Zielgruppe relevanten Textsorten aus.⁶² Die Team-Teaching-Methode wird demnach für akademische Zwecke wie *Vorlesungen verstehen* oder *Prüfungen schreiben*, umgesetzt. Für das Kommunizieren und Handeln in beruflichen Situationen sind diese Textsorten jedoch weniger relevant. Ein mehr für den berufsschulischen FSU geeignetes Beispiel stellt deshalb das zweite Beispiel dar, wenn die **beruflichen Handlungssituationen** als Ausgangspunkt für den *szenario-basierten Unterricht* dienen.⁶³ Das zweite Beispiel zeigt, dass Team-Teaching für den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit von Nutzen sein kann. Der Vorteil des Team-Teaching besteht darin, dass die Kompetenzbereiche der beiden Lehrer, Fach- und Fremdsprachenlehrer, einander ergänzen und die Lernenden gleichzeitig **fachspezifische und allgemeinsprachliche Unterstützung** bekommen.

Als dritte Form des integrierten Sprach- und Fachlernens wird im Folgenden der Fremdsprachenerwerb im Betrieb dargestellt.

4.2.2.3 Betrieb

In ihrem Vergleich zwischen den Lernorten *Berufsschule* und *Betrieb* stellen Kuhn und Sass (2018a, 8) fest, dass die Sprachangebote von und in Unternehmen in der Regel mehr berufs- und bedarfsorientiert sind als die Sprachangebote in der Berufsschule (H. d. V.):

Berufsbegleitende Sprachangebote **von und in Unternehmen** sind in der Regel auf die Bewältigung konkreter Handlungssituationen am Arbeitsplatz bezogen und **basieren auf der Analyse des individuellen und des unternehmensbezogenen Sprachbedarfs** (vgl. Weissenberg 2012). Dies kann der (berufs-)schulische Bildungsbereich natürlich nicht leisten. Er folgt definierten Lehrplänen und Curricula, die aber zum Teil bereits kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt berücksichtigen.

⁶² Zur Textsortenorientierung s. Ylönen 1995; Kap. 4.2.1.

⁶³ Zum szenario-basierten Unterricht s. Sass & Eilert-Ebke 2014; Kap. 4.2.1.

Die Aussage von Kuhn und Sass (2018a, 8), dass der berufsschulische FSU, der den Lehrplänen folgt, nicht von den *Bedarfen von Individuen* bzw. Auszubildenden ausgeht, stützt die Annahme von Bärenfänger (2010, 10), dass die Lernenden im schulischen FSU oft keine Wahlmöglichkeiten zwischen den zu erwerbenden Kompetenzen haben, weil diese über institutionelle Rahmenbedingungen wie Curricula weitgehend vorgegeben sind. Im Unterschied zum schulischen FSU kann dagegen das Sprachtraining in Unternehmen nach Kuhn und Sass (2018a, 8) sowohl die Bedarfe von Individuen als auch die von Unternehmen mitberücksichtigen (zur Begriffsdefinitionen *Bedarf von Individuen* vs. *Bedarf von Unternehmen* s. Kuhn 2007, 77; Kap. 3.2).

Ein Vorteil des integrierten Sprach- und Fachlernens im Betrieb besteht nach Settlemeyer und Widera (2020, 131) darin, dass der Spracherwerb im Betrieb „als sinnhaft und relevant“ von den meisten Sprachlernenden empfunden wird. Die Europäische Kommission plädiert für den Betrieb als bedeutungsvollen Kontext für den (Fremd)Spracherwerb (European Commission 2007, 14), und seit den 1990er Jahren sind die Betriebe als (Sprach-)Lernort von wachsendem wissenschaftlichem Interesse (Kirchhöfer & Wilbers 2018, 176; Tynjälä 2008, 131). Der Fremdspracherwerb im Betrieb beschränkt sich nicht auf die Schulungen im Betrieb, sondern durch die Teilnahme an der Praxis der Gemeinschaft und das Ausführen der Aktivitäten erwerben die Novizen in der Arbeitsgemeinschaft nicht nur fachliche, sondern auch sprachliche Kompetenzen (vgl. Tynjälä 2008, 136). Dem *situativen Ansatz* entsprechend erfolgt das Lernen am Arbeitsplatz sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der der Gemeinschaft, und zwar informell und formell. Der Unterschied zum schulischen Lernen besteht nach Tynjälä (2008, 130) vor allem darin, wie das Lernen in der Betriebsumgebung unterstützt wird: Die sprachliche Unterstützung beim informellen Lernen erfolgt i. d. R. durch kein sprachdidaktisch geschultes Personal, und kann deshalb eine Herausforderung sein (Settlemeyer & Widera 2020, 131).

Im Fokus bisheriger Untersuchungen zum Spracherwerb im Betrieb steht nicht der Erwerb von Fremdsprachen, sondern der des Deutschen bzw. Finnischen als Zweitsprache bei neuzugewanderten Erwerbstätigen (vgl. Kirchhöfer & Wilbers 2018, 175; Strömmer 2017; Virtanen 2017). Die bisherigen Studienergebnisse zeigen, dass eine deutsch- bzw. finnischsprachige Arbeitsumgebung für den Erwerb des Deutschen bzw. Finnischen als Zweitsprache eine Vielzahl an Affordanzen anbieten kann. Das Konzept der *sprachförderlichen Arbeitsplatzgestaltung* umfasst nach Kirchhöfer und Wilbers (2018, 179) eine Vielzahl an Maßnahmen, wie z. B. die Verwendung von Wörterlisten oder Flipcharts. Die sprachliche Unterstützung kann durch Ausbilder, betriebsinterne Sprachpaten bzw. Sprachmentoren, externe Sprachcoaches oder E-Learning-Tools erfolgen. Bei der Sprachförderung im Betrieb unterscheiden Kirchhöfer und Wilbers (2018, 179) – ähnlich wie im Kontext des CLIL-Unterrichts in der Schule (vgl. Tab. 2, Kap. 4.2) – *CLIL mit Fachschwerpunkt* (sprachsensible betriebliche Ausbildung) von *CLIL mit Sprachschwerpunkt* (integrierte betriebliche Sprachförderung, z. B. informelle

Förderung oder Sprachcoaches). Darüber hinaus kann es **Sprachkurse im Betrieb** geben, wobei es meistens externe Anbieter sind, die für die sprachliche Unterstützung zuständig sind (Kirchhöfer & Wilbers 2018, 180-181).

Als Beispiele für Untersuchungen, die den Spracherwerb (hier: Finnisch als Zweitsprache) durch Teilnahme an Aktivitäten und Vorhandensein von Affordanzen in Betriebsumgebungen untersucht haben, sollen hier die Untersuchungen von Virtanen (2017) und Strömmer (2017) erwähnt werden. Virtanen (2017) untersuchte Finnischkompetenzen internationaler Krankenpflege-Auszubildender in Finnland. Ihre Untersuchungsergebnisse zeigen, dass im Kern einer berufsbezogenen Sprachkompetenz steht, an Aktivitäten der Arbeitsgesellschaft **teilnehmen** und gleichzeitig die **Praxis** der Arbeitsgesellschaft **umgestalten** zu können (Virtanen 2017, 24). Strömmer (2017) untersuchte ihrerseits die Möglichkeiten, in Arbeitsgemeinschaften von finnischen Putzfirmen Finnisch zu lernen, und zeigte, dass einige fachspezifische Texte und Interaktionen nur mit **Hilfe der Arbeitsgemeinschaft** zu Affordanzen wurden, die zum Spracherwerb beitrugen. Mit dem Begriff *Affordanz* bezeichnet sie interaktive Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner materiellen und sozialen Umgebung (Strömmer 2017, 81).

Diettrich et al. (2004, 35-36) fanden Anfang des Millenniums heraus, dass es mehrere **Einzelaktivitäten** von der Seite der deutschen Ausbildungsbetriebe gab, die **heterogen gestaltet** waren und auf die Internationalisierung der Auszubildenden abzielten. In einigen international orientierten Unternehmen bekamen Auszubildende die Möglichkeit, an einem Fremdsprachenkurs oder an „interkulturellen Trainingsmaßnahmen“ teilzunehmen (Diettrich et al. 2004, 28). Als Beispiel für ein Unternehmen, das ein besonderes Modell für die Integration von interkultureller Kompetenz in die Ausbildung entwickelt hatte, erwähnen sie das deutsche Qualifizierungsförderwerk Chemie GmbH (QFC). In diesem Unternehmen hatten die Auszubildenden in kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen die Möglichkeit zu ausbildungsbegleitenden Seminaren und Auslandsaufenthalten, die durch umfangreiche Netzwerke des QFC (Ministerien der Landesregierungen, Verwaltung der Landesarbeitsämter, Einrichtungen für die Verwaltung von Förderprogrammen der EU) ermöglicht wurden (Diettrich et al. 2004, 97-106).

Dass auch einige finnische Unternehmen Fremdsprachenkurse für ihre Mitarbeitenden anbieten, zeigt Kantanens (2011, 86) Studie, in der 25 % der insgesamt 619 befragten Vertreter finnischer Unternehmen erwähnten, dass ihr Betrieb Sprachtraining anbietet. Darüber hinaus nutzten mehrere Befragte die Gelegenheit, Fremdsprachen durch die Teilnahme an fremdsprachigen kommunikativen Aktivitäten in der Arbeit selbständig zu entwickeln: 48,6 % der Befragten, die über Deutschkenntnisse verfügten, verwendeten Deutsch in der Arbeit freiwillig, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern.

Tynjälä et al. (2020) gehen davon aus, dass alle erfahrenen Kollegen die Novizen bzw. Auszubildenden von einer Zone proximaler Entwicklung zur nächsten bringen können, wenn sie ihnen höhere Ziele setzen und sie bei der Ausführung der Aktivitäten unterstützen. Sie plädieren für eine **verstärkte**

Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen und der Arbeitswelt bzw. den Ausbildungsbetrieben. Auf die Frage, ob ein Konzept für eine systematische Integration von Fremdsprachen mit dem Lernen im Betrieb entwickelt werden kann, soll in der Analyse dieser Untersuchung näher eingegangen werden.

4.3 Fazit

Als wichtigster Lernort für die berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen gilt für die Auszubildenden – den deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen zufolge – der FSU in der Berufsschule. Um Fremdsprachen in der Schul- oder Betriebsumgebung zu erwerben, müssen Auszubildende motiviert sein, an fremdsprachlichen kommunikativen Sprachaktivitäten teilzunehmen. Für das Erreichen der nächsten Zone proximaler Entwicklung ist darüber hinaus die Unterstützung von anderen Teilnehmenden bzw. Fremdsprachenlehrern, Mitschülern oder Kollegen am Arbeitsplatz wichtig. Die Fremdsprachenlehrer im berufsschulischen FSU stehen vor der Herausforderung, jeden Auszubildenden fachlich und sprachlich individuell zu unterstützen und Unterrichtsmethoden zu wählen, von denen die Auszubildenden mit heterogenen fachlichen und sprachlichen Vorkenntnissen bestmöglich profitieren können.

Das integrierte Sprach- und Fachlernen bietet weitere Möglichkeiten, fachliche und sprachliche Kompetenzen parallel zu erwerben. Die Anforderungen und Möglichkeiten für das integrierte Sprach- und Fachlernen sollten jedoch gemeinsam mit den Auszubildenden reflektiert und vereinbart werden. Im Fachunterricht steht die Vermittlung der fachlichen Inhalte im Fokus, aber durch die Verwendung einer Fremdsprache können die Auszubildenden vor allem ihr Hör- und Leseverstehen entwickeln und fachspezifische fremdsprachliche Kompetenzen erwerben. Im Team-Teaching-Unterricht können Auszubildende bestenfalls kommunikative Aktivitäten in den für den jeweiligen Beruf spezifischen Handlungssituationen trainieren und dabei durch zwei Lehrer, Fach- und Fremdsprachenlehrer, doppelt unterstützt werden. Neben der Berufsschule können die Ausbildungsbetriebe den Auszubildenden Fremdsprachenkurse anbieten, oder die Auszubildenden können Fremdsprachen durch die Teilnahme an den fremdsprachigen kommunikativen Aktivitäten in Unternehmen erwerben. Darauf, welche Einstellungen die Befragten in dieser Untersuchung, d. h. Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der beruflichen Ausbildung haben, soll im Analyseteil dieser Arbeit erarbeitet werden.

Im Folgenden werden das Material und die Methoden der vorliegenden Untersuchung vorgestellt.

5 MATERIAL UND METHODEN

In diesem Kapitel werden zuerst das Forschungsdesign und die Forschungsfragen der hier vorgestellten Untersuchung beschrieben. Danach werden die befragten Personen, d. h. deutsche und finnische Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber, vorgestellt und die Auswahl der Datenerhebungsmethoden begründet. Zum Schluss wird das methodische Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials präsentiert.

5.1 Forschungsdesign und Forschungsfragen

Die *Einstellungen* von Auszubildenden, Berufsschullehrern und Arbeitgebern zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden und zum bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen während der beruflichen Ausbildung sind meines Wissens noch nicht fach- und länderübergreifend untersucht worden. Diese Lücke soll mit vorliegender Arbeit geschlossen werden.

In Befragungen der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber sollten ihre Einstellungen zu folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

1. Welchen Bedarf gibt es für Fremdsprachenkompetenzen der Auszubildenden?
 - 1.1 In welchen Situationen brauchen die Auszubildenden Fremdsprachen?
 - 1.2 Welche Sprachen werden benötigt?
2. Wie gelingt es den Auszubildenden im berufsschulischen FSU, unter Unterstützung ihrer Fremdsprachenlehrer Fremdsprachen berufs- und bedarfsorientiert zu erwerben?

3. Sollte der berufsschulische FSU mit integriertem Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching oder im Betrieb) kombiniert werden?

Mein Interesse richtet sich dabei besonders auf Faktoren, die von den Befragten als positiv für den Fremdsprachenlernerfolg eingeschätzt wurden. Diesbezügliche Ergebnisse sollen schließlich in Vorschläge für die Gestaltung berufs- und bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Ausbildung einfließen.

Einstellungen sind zwar nur beschränkt direkt beobachtbar (vgl. Singleton 2014, 102), können jedoch durch gezielte Befragungen ermittelt werden. Die Befragten vorliegender Studie wurden teils *explizit* nach ihren Einstellungen (z. B. gegenüber dem Team-Teaching) gefragt, aber auch implizit aus den Aussagen der Informanten ermittelt und analysiert (vgl. dazu Haddock & Maio 2014, 215-218).

Durch **Datentriangulation** soll der Forschungsgegenstand dieser Untersuchung jedoch aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden bzw. die Aussagen der Auszubildenden werden durch die Aussagen der Berufsschullehrer und Arbeitgeber ergänzt (vgl. dazu Rose 2011, 8). Unter Triangulation versteht Denzin (1978) eine Strategie der Validierung, die *Daten-, Investigator-, Theorien- und methodologische Triangulation* einschließt (Flick et al. 2004, 178). Ausgehend von einer Pilotstudie und eigenen Beobachtungen des Team-Teaching-Unterrichts an einer finnischen Berufsschule fiel die Entscheidung auf *methodologische Triangulation* der Datenerhebung mittels zweier Erhebungsinstrumente: Interviews und Umfragen.

Untersucht werden die Einstellungen der Befragten zu den in den unterschiedlichen Lernumgebungen ausgeführten oder von ihnen gewünschten kommunikativen Sprachaktivitäten und zur Unterstützung durch Lehrkräfte oder Ausbilder bei der Ausführung dieser Aktivitäten. Die subjektiven Gesamtbewertungen der Befragten werden **qualitativ** analysiert und gelten als legitimes Datenmaterial für die Analyse (vgl. dazu Levitt et al. 2018, 27). Statt eine Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse „*across time, place, and culture*“ anzustreben (Levitt et al. 2018, 29), wird davon ausgegangen, dass die Erfahrungen und Einstellungen der Befragten **in ihrem Kontext typisch** sind (vgl. dazu z. B. Flick et al. 2004, 3). Es wird zur Kenntnis genommen, dass die Umgebung, in der die Datensammlung stattfand, auf die gewählten Datenmaterialien oder die Entscheidungen der Verfasserin dieser Arbeit möglicherweise einen Einfluss auf die Ergebnisse gehabt haben (vgl. dazu Levitt et al. 2018, 29).

Die Erfahrungen und Einstellungen der Auszubildenden an drei Standorten (Bayern, Niedersachsen, Finnland) werden miteinander und weiter mit den Erfahrungen und Einstellungen der anderen zwei Zielgruppen (Lehrer und Arbeitgeber) in den zwei Ländern (Deutschland und Finnland) verglichen. Bisherige Forschungsergebnisse auf Hochschulebene zeigen, dass auch das Geschlecht einen Einfluss auf die Formulierung der Einstellungen gegenüber Sprache(n) haben kann (s. dazu Bukve 2020, 16), aber in dieser Untersuchung

werden die Geschlechterunterschiede nicht systematisch herausgearbeitet, sondern der Fokus liegt auf den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen den drei Zielgruppen und den beiden Ländern.

Zur qualitativen Forschung gehören unterschiedliche Methoden (s. dazu z. B. Levitt et al. 2018, 28). Das für die vorliegende Arbeit ausgewählte Analyseverfahren ist die **qualitative Inhaltsanalyse** nach Mayring (2015), die ausführlicher in Kapitel 5.4 vorgestellt wird. Der qualitative Ansatz wird von Mayring (2015, 19) als *qualitativ-verstehender Ansatz* bezeichnet (H. d. V.):

der qualitativ-verstehende Ansatz „versteht“ sich dabei immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich in sie hineinzusetzen, sie **nachzuerleben** oder sie **zumindest nacherlebend sich vorzustellen**.

Beim *Verstehen* wird nach Tuomi und Sarajärvi (2018) darauf abgezielt, die Absicht oder den Sinn zu erfassen. Um dies zu erreichen, sollten ihrer Meinung nach die geistige Atmosphäre, Gedanken, Gefühle und Motive in der qualitativen Forschung mitberücksichtigt werden.

Die vorliegende Analyse erfolgte in folgenden Schritten: Zuerst wurden die Zielgruppen festgelegt, danach die Datenerhebungsmethoden in einer Pilotphase getestet und ausgewählt, das Datenmaterial mit den ausgewählten Datenerhebungsmethoden an den vorab festgelegten Orten gesammelt und schließlich ausgewertet. Im Folgenden werden diese Schritte genauer dargestellt, und die dabei getroffenen Entscheidungen näher begründet.

5.2 Auswahl und Beschreibung der befragten Personen

Die erste Zielgruppe für die Analyse bildeten deutsche und finnische Auszubildende. Um das Verständnis für die subjektiven Aussagen der Auszubildenden zu vertiefen und den Forschungsgegenstand aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten (vgl. Datentriangulation, Kap. 5.1), wurden Experten der beruflichen Ausbildung, d. h. deutsche und finnische Berufsschullehrer und Arbeitgeber, als weitere Zielgruppen für die Analyse gewählt. Im Folgenden wird die Auswahl der Auszubildenden, Lehrer und Arbeitgeber für die Untersuchung genauer beschrieben.

5.2.1 Deutsche und finnische Auszubildende

Insgesamt wurden 27 deutsche und 35 finnische Auszubildende in ihrem zweiten Lehrjahr interviewt. Die deutschen Auszubildenden kamen aus zwei Bundesländern, Bayern und Niedersachsen, die finnischen Auszubildenden kamen alle aus der finnischen Hauptstadtregion. In Tabelle 3 wird ein Überblick über die interviewten Auszubildenden in Deutschland und Finnland gegeben.

Tab. 3: Überblick über die interviewten Azubis

Ort	Zeit	Anzahl der Ausbildungsrichtungen der Interviewten	Geschlecht der Interviewten	Dauer der Interviews
Bayern	Dez 2016	Informationstechnischer Assistent (8) Industriemechanik (6)	11 Männer 3 Frauen	1 Stunde 37 Minuten (im Durchschnitt 7 Minuten 50 Sekunden)
Niedersachsen	Nov 2017	Elektronik für Energie und Gebäudetechnik (4) Elektronik für Geräte und Systeme (2) Fotografie (1) Mediengestaltung (1) Fachinformatik (2) Physiklaborant (3)	7 Männer 6 Frauen	2 Stunden 48 Minuten (im Durchschnitt 11 Minuten 42 Sekunden)
Finnland	März-Mai 2017	Metalltechnik (7) Kaufmännischer Bereich (11) Informationstechnik (12)	23 Männer 12 Frauen	4 Stunden 56 Minuten (im Durchschnitt 9 Minuten 12 Sekunden)

Da es im deutschen Berufsschulsystem Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern geben kann, wurde die Entscheidung getroffen, deutsche Auszubildende exemplarisch aus zwei Bundesländern auszuwählen, nämlich aus Bayern im Süden und aus Niedersachsen im Norden von Deutschland. Der Kontakt zu den befragten Personen wurde über ihre Berufsschullehrer bzw. Ausbilder geknüpft: In Bayern wurden drei Lehrer als Kontaktpersonen in verschiedenen Berufsschulen per E-Mail kontaktiert. Einer von ihnen, ein Fachlehrer im metalltechnischen Bereich, erklärte sich zur Mitarbeit bereit und wählte Gruppen von Auszubildenden, die im zweiten Lehrjahr waren, aus. In Niedersachsen wurde ein Ausbildungsleiter in einem international orientierten Ausbildungsbetrieb per E-Mail kontaktiert, der für die Ausbildung zehn verschiedener Ausbildungsrichtungen zuständig war. Auch er erklärte sich zur Mitarbeit bereit, und die Auszubildenden des zweiten Lehrjahrs wurden von der Sekretärin des Ausbildungsleiters ausgewählt.

Die finnischen Auszubildenden wurden dagegen alle aus derselben Region (Hauptstadtregion) gewählt, und zwar aus einer berufsbildenden Oberstufe, die zu den größten Bildungsträgern in Finnland gehört. Die Stundenpläne der Auszubildenden waren im Internet zu sehen, und basierend auf dieser Information wurden die Lehrer der Lerngruppen, die im zweiten Lehrjahr waren und ihre Schulunterrichtsphase hatten, kontaktiert. Sechs von den finnischen Berufsschullehrern, die Auszubildende im zweiten Lehrjahr unterrichteten, waren zur Mitarbeit bereit. Die Auswahl der Auszubildenden erfolgte durch diese Kontaktpersonen.

Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Die bayerischen und die finnischen Auszubildenden wurden in ihrer Berufsschule interviewt, die niedersächsischen Auszubildenden in ihrem international orientierten Ausbildungsbetrieb. Die von den Kontaktpersonen ausgewählten Gruppen wurden jeweils einen Tag vor den Interviewterminen über den Zweck der Interviews und über die *Einwilligungserklärung*⁶⁴ informiert. Das heißt, alle Interviewpartner unterschrieben vorab eine Einwilligung, bzw. die Minderjährigen ließen sie von ihren Erziehungsberechtigten unterschreiben. Einige Auszubildende (drei in Bayern, vier in Finnland) äußerten den Wunsch, an einem Paarinterview anstelle eines Einzelinterviews teilzunehmen, weil sie zu schüchtern waren, allein interviewt zu werden. Dieser Wunsch wurde erfüllt, vorausgesetzt dass beide Teilnehmer ihre eigenen Erfahrungen und Einstellungen äußerten. Die meisten (21 deutsche, 27 finnische) Interviews waren jedoch Einzelinterviews.

Die meisten Auszubildenden waren 17-18 Jahre alt. Da die Interviewten verschiedene Hintergründe hatten (z. B. Umschulungsschüler, Migranten), gab es auch einige ältere Auszubildende, von denen die älteste Interviewte eine 27-jährige Migrantin in der finnischen berufsbildenden Oberstufe war. Wichtiger als das Alter war, dass die Befragten in ihrem zweiten Lehrjahr waren bzw. in vergleichbarem Umfang Erfahrungen in der beruflichen Ausbildung gesammelt hatten. Die Auszubildenden, denen FSU in der Berufsschule angeboten wurde, hatten diesen in ihrem ersten Lehrjahr besucht, und alle interviewten Auszubildenden hatten Arbeitserfahrung in Ausbildungsbetrieben gesammelt. Aufgrund ihrer Erfahrungen konnten sie den Bedarf an Fremdsprachen und die Potenziale der Schul- und Betriebsumgebungen für den Erwerb der Fremdsprachen einschätzen. In der finnischen berufsbildenden Oberstufe waren diese Schülergruppen außerdem die ersten, die Erfahrungen mit dem neuen nationalen Lehrplan in Finnland und mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen in Form von Team-Teaching gesammelt hatten.

Insgesamt repräsentierten die interviewten Auszubildenden mehrere Ausbildungsrichtungen. In der niedersächsischen Forschungsanstalt, die Ausbildungsplätze für Schüler in zehn Ausbildungsberufen anbietet, war es möglich, Auszubildende aus einer Vielzahl von Ausbildungsrichtungen zu erreichen. Der informationstechnische Bereich war die einzige Ausbildungsrichtung, die an allen Orten präsent war. Die IT-Berufe hatten an den drei Orten unterschiedliche Schwerpunkte und wurden dadurch auch unterschiedlich bezeichnet: Informationstechnische Assistenten (Bayern), Fachinformatiker (Niedersachsen) oder Informationstechniker (Finnland).

Wie die Tabelle 3 zeigt, betrug die durchschnittliche Dauer der Interviews ca. 10 Minuten. Eine Besonderheit der Auszubildenden war, dass einige von ihnen - vor allem junge Männer im Bereich der Industriemechanik und Metalltechnik - aus nur einem Wort bestehende Antworten auf die Fragen gaben.

⁶⁴ s. **Anhang IV** (Einwilligungserklärung deutsche Auszubildende) und **Anhang V** (Einwilligungserklärung finnische Auszubildende, auf Finnisch: *Suostumus tutkimukseen osallistujaksi*).

Aus diesem Grund waren die Interviews trotz ergänzender Fragen insgesamt relativ kurz.

An allen drei Standorten (Bayern, Niedersachsen, Finnland) war der Anteil der Männer größer als der der Frauen. Das lag daran, dass der Anteil der Männer in allen untersuchten gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufen an diesen Standorten generell größer als der Anteil der Frauen war. Zum gewerblich-technischen Bereich gehören Elektrotechnik, Metalltechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Maschinenbau und Informatik. Dadurch repräsentiert die Dominanz der Männer die Wirklichkeit in den ausgewählten Berufen an diesen Standorten. Die Anzahl der interviewten Auszubildenden mit Migrationshintergrund war an den drei Standorten unterschiedlich: In Bayern wurden keine, in Niedersachsen zwei und in Finnland zehn Auszubildende mit Migrationshintergrund interviewt.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie die Berufsschullehrer und Arbeitgeber für die Analyse ausgewählt wurden.

5.2.2 Deutsche und finnische Berufsschullehrer und Arbeitgeber

Die Berufsschullehrer (23 deutsche und 42 finnische Berufsschullehrer) und Arbeitgeber (8 deutsche und 6 finnische Arbeitgeber) bilden zusammen eine **Expertengruppe**:

Deutsche Expertengruppe (n=31)	Finnische Expertengruppe (n=48)
74% Berufsschullehrer	88% Berufsschullehrer
26% Arbeitgeber	12% Arbeitgeber

Obwohl beabsichtigt war, eine größere Anzahl von Arbeitgebern zu erreichen, repräsentiert das Verhältnis zwischen der Anzahl der Berufsschullehrer und der der Arbeitgeber hier das Verhältnis während der beruflichen Ausbildung: Die Auszubildenden haben während ihrer Berufsausbildung mehrere Berufsschullehrer, aber oftmals nur einen Ausbilder.

Die Expertengruppen kennen die Realität des Fremdsprachenbedarfs und -gebrauchs der Auszubildenden. Die Mehrheit der befragten deutschen und finnischen Lehrer und Arbeitgeber repräsentierten die Ausbildungsrichtungen der interviewten Auszubildenden in Deutschland und Finnland, d. h. entweder den gewerblich-technischen oder den kaufmännischen Bereich, wie in Abbildung 3 zu sehen ist:

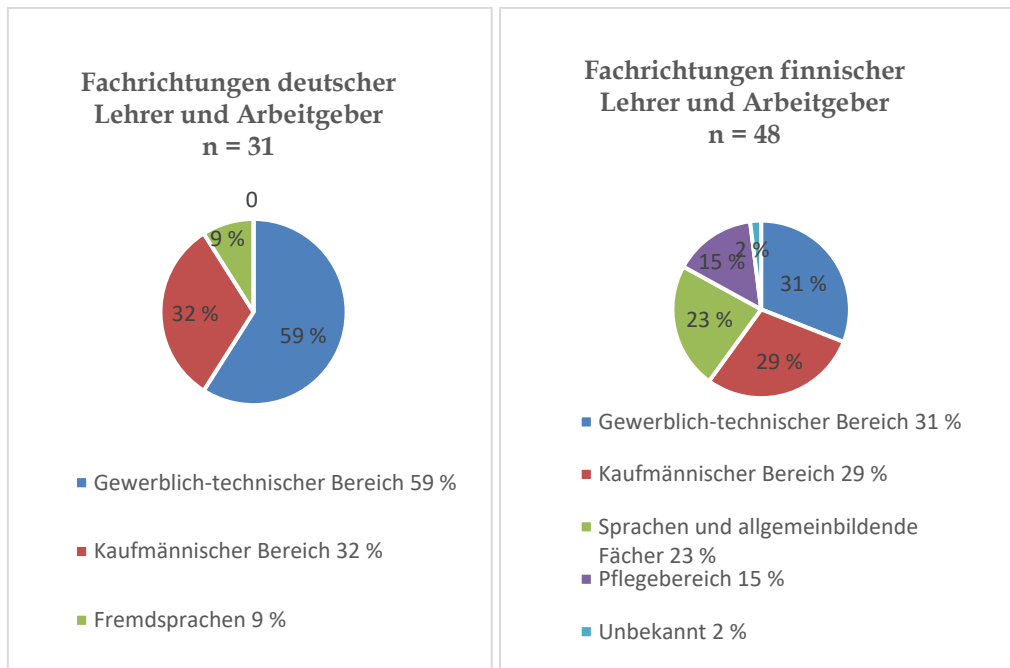


Abb. 3: Fachrichtungen deutscher und finnischer Berufsschullehrer und Arbeitgeber

Die Abbildung 3 zeigt, dass die Mehrheit der deutschen Expertengruppe (91 % der Befragten) aus Berufsschullehrern und Arbeitgebern im gewerblich-technischen oder kaufmännischen Bereich bestand. Darüber hinaus gab es zwei deutsche Fremdsprachenlehrer (Englisch und Spanisch). Zur finnischen Expertengruppe gehörten neben den Berufsschullehrern und Arbeitgebern im gewerblich-technischen oder kaufmännischen Bereich (60 % der Befragten) elf Lehrer für Sprachen und allgemeinbildende Fächer, vier Lehrer im Pflegebereich und ein Lehrer, der seinen Fachbereich nicht bekannt gab. Der Grund dafür, dass die finnischen Fremdsprachenlehrer der Oberkategorie *Lehrer für Sprachen und allgemeinbildende Fächer* zugeordnet sind, liegt darin, dass nur ein finnischer Lehrer direkt angab, als Fremdsprachenlehrer in der Berufsschule zu arbeiten. Dagegen gaben zehn andere finnische Lehrer an, als Lehrer für allgemeinbildende Fächer zu arbeiten, zu denen neben den Fremdsprachen auch Fächer wie Mathematik, Physik oder Chemie gehören.

Der Anteil von Frauen und Männern in den Expertengruppen war ausgeglichen: Die knappe Mehrheit der Deutschen waren Männer (58 % Männer, 42 % Frauen) und die knappe Mehrheit der Finnen hingegen Frauen (54 % Frauen, 46 % Männer). Die Mehrheit der Befragten (71 % der Deutschen, 77 % der Finnen) hatten mehr als fünf Jahre in ihrer jetzigen Position gearbeitet und dadurch viel Arbeitserfahrung gesammelt. Weniger als ein Jahr hatten in den beiden Ländern lediglich 13 % der Befragten gearbeitet.

Für die **Berufsschullehrer** war das erste Auswahlkriterium, dass sie Auszubildende in den ausgewählten Berufen an den drei Standorten der Auszubildenden (Bayern, Niedersachsen und Hauptstadtregion Finnland) unterrichteten oder früher unterrichtet hatten. An den drei Standorten der Auszubildenden wurde die Lehrerumfrage an den Lehrer der interviewten

Auszubildenden gesendet mit der Bitte, diese an die anderen Lehrkräfte weiterzuleiten. Die Lehrer konnten sowohl Fachlehrer als auch Lehrer für allgemeinbildende Fächer in der beruflichen Ausbildung sein. Die Kontaktpersonen leiteten die Umfrage einerseits an ihre Kollegen in der Ausbildungseinrichtung weiter und darüber hinaus auch an alle anderen Berufsschullehrer in der Region. Später wurden noch weitere Kontaktpersonen in der deutschen und finnischen beruflichen Ausbildung erreicht, und auch diese leiteten die Umfrage weiter. So gelangte die Umfrage an rund 90 deutsche und 100 finnische Berufsschullehrer. Schließlich beantworteten insgesamt 23 deutsche Berufsschullehrer und 42 finnische Berufsschullehrer die Lehrerumfrage.

Auch für die **Arbeitgeber** war das erste Auswahlkriterium, dass ihr Betrieb ein Ausbildungsbetrieb für die Auszubildenden an den drei Standorten (Bayern, Niedersachsen und Hauptstadtregion Finnland) war. In Niedersachsen hatten alle interviewten Auszubildenden denselben Ausbildungsbetrieb, und die Umfrage wurde an zehn Ausbilder in ihren Ausbildungsrichtungen (Elektronik für Energie und Gebäudetechnik, Elektronik für Geräte und Systeme, Fotografie, Mediengestaltung, Fachinformatik) und innerhalb ihres Ausbildungsbetriebs geschickt. Später wurde die Umfrage an die Industrie- und Handelskammer in Bayern und Niedersachsen und an zwei finnische Handelskammern (*Kauppakamari*) geschickt mit der Bitte, die Umfrage an Arbeitgeber weiterzuleiten. Es war nicht möglich, die genaue Anzahl der verschickten Arbeitgeberumfragen zu erfassen, weil die Kontaktpersonen in den Industrie- und Handelskammern sowie in den Betrieben keine genaueren Angaben machten, an wie viele Mitarbeiter sie die Umfrage weiterleiteten. Trotz Erinnerungen blieb die Anzahl der Antworten auf die Arbeitgeberumfragen jedoch gering. Es ist zu vermuten, dass die Arbeitgeber sowohl in Deutschland als auch in Finnland so viele E-Mails und Umfragen per E-Mail bekommen, dass sie auf solche von unbekanntem Absendern nicht reagieren. Schließlich wurden die Arbeitgeberumfragen von acht deutschen und sechs finnischen Arbeitgebern beantwortet.

Im Folgenden wird die Auswahl der Datenerhebungsmethoden für die vorliegende Arbeit näher begründet.

5.3 Auswahl der Datenerhebungsmethoden

Die empirische Arbeit begann mit einer Pilotphase in einer finnischen berufsbildenden Oberstufe, die dazu diente, verschiedene Datenerhebungsmethoden – Beobachtungen, Interviews und Umfragen – für eine Analyse zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der beruflichen Ausbildung zu testen. Nachfolgend wird die Auswahl der zwei Datenerhebungsmethoden für die vorliegende Untersuchung, Interviews und Umfragen, auf der Grundlage der Erkenntnisse aus der Pilotphase genauer begründet.

5.3.1 Pilotphase in einer finnischen berufsbildenden Oberstufe

Im Fokus der Pilotphase stand das integrierte Sprach- und Fachlernen in Form von Team-Teaching. Die Pilotphase wurde an einer finnischen berufsbildenden Oberstufe durchgeführt und bestand aus vier Schritten:

- (1) Beobachtungen von zwei Team-Teaching-Unterrichtsstunden (Metalltechnik mit Englisch und Informationstechnik mit Schwedisch)
- (2) Online-Umfrage unter Auszubildenden, die an den oben beschriebenen Team-Teaching-Unterrichtsstunden teilgenommen hatten
- (3) Interviews mit vier Auszubildenden, die ebenso an den oben beschriebenen Team-Teaching-Unterrichtsstunden teilgenommen hatten und
- (4) Interviews mit zwei Fremdsprachenlehrerinnen, die die oben beschriebenen Team-Teaching-Unterrichtsstunden geplant und umgesetzt hatten

In der Online-Umfrage unter den Auszubildenden und in den Interviews mit den Auszubildenden und Lehrern wurde nach dem Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung gefragt mit dem Schwerpunkt des integrierten Sprach- und Fachlernens in Form von Team-Teaching. Das Material, das mithilfe der Beobachtungen, Umfragen und Interviews gesammelt wurde, wurde für inhaltsanalytische Zwecke ausgewertet, um herauszufinden, welches Material für die Analyse am informativsten war.

Die beobachteten zwei Team-Teaching-Unterrichtsstunden stellten zwei unterschiedliche Realisationen des Konzepts Team-Teaching dar: Während die Auszubildenden im Bereich der Metalltechnik in der Metallwerkstatt arbeiteten und beim Arbeiten englischsprachige Fragen, die ihnen von ihrer Englischlehrerin gestellt wurden, mündlich beantworten mussten, saßen die Auszubildenden im Bereich der Informationstechnik im Computerraum und mussten im Internet nach fachlichen Inhalten auf Schwedisch recherchieren und in derselben Sprache schriftliche fachspezifische Fragen beantworten. Gemeinsam für die beiden beobachteten Team-Teaching-Unterrichtsstunden war, dass die Fach- und Fremdsprachenlehrer im selben Raum waren, aber nicht miteinander sprachen. Für die Analyse zur Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Fremdsprachenlehrern im Team-Teaching-Unterricht erwiesen sich die Beobachtungen als wenig informativ.

Die Online-Umfragen wurden von insgesamt 15 Auszubildenden, die an den beobachteten Team-Teaching-Unterrichtsstunden teilgenommen hatten, beantwortet. Aus den Antworten der Auszubildenden auf die Online-Umfrage konnte der Schluss gezogen werden, dass viele von den interviewten Auszubildenden eine negative Einstellung zu dieser Umfrage hatten. Frühere Forschungsergebnisse (s. Hlawatsch & Krickl 2014, 305) belegen, dass negative Einstellungen zu Umfragen zu systematischen Verzerrungen führen und dadurch die Validität von Umfrageergebnissen negativ beeinflussen. Die Auszubildenden waren offensichtlich nicht motiviert, die Umfrage zu beantworten, weil diese nicht zu den Aufgaben des Schwedisch-Unterrichts gehörte, sondern etwas Zusätzliches war, was sie noch zum Ende des Unterrichts

erledigen mussten. Die Lehrer mussten die Auszubildenden ausdrücklich auffordern, die Umfrage zu beantworten, und die Auszubildenden taten das dann so schnell wie möglich und oft nicht mit dem gebotenen Ernst. Folglich waren die Online-Umfragen wenig informativ. Zum Beispiel wurde auf die Frage, wofür sie Fremdsprachen brauchen, „mit meiner Katze“ geantwortet. Eine übliche Antwort war „weiß ich nicht“.

Die Interviews mit den Auszubildenden erwiesen sich dagegen als informativ, weil die Auszubildenden sich mehr Mühe gaben, die Fragen zu beantworten. Insgesamt wurden zwei Auszubildende im Bereich der Informationstechnik und zwei Auszubildende im Bereich der Metalltechnik interviewt. Die Interviews waren strukturiert, d. h. es wurden stets die gleichen Fragen in derselben Reihenfolge gestellt. Es wurde jedoch deutlich, dass die Fragestellungen teilweise unspezifisch formuliert waren: Die Interviewten fragten nach Erklärungen oder verstanden die Fragen unterschiedlich. Die erste Interviewfrage an die Auszubildenden lautete zum Beispiel:

(1) Miten kuvailisit itsellesi hyödyllisen ammattikielen opetuksen ammattioppilaitoksessa? Millaista kielenopetuksen tulisi olla tai mitä sisältää, jotta se olisi hyödyllistä sinulle?
/Wie würdest du den berufsbezogenen Sprachunterricht in der Berufsschule beschreiben, den du besonders nützlich findest? Wie sollte der Sprachunterricht sein oder was sollte er enthalten, um für dich nützlich zu sein?

Das Wort „nützlich“ wurde von der Interviewerin nicht genauer definiert, und jeder von den interviewten vier Auszubildenden definierte das Wort unterschiedlich: (1) für welche Kommunikationssituationen sollte die Fremdsprache gelernt werden (*Arbeit, Alltag, Reisen*), (2) welche Kompetenzen sollten trainiert werden (v. a. *Sprechen, Aussprache*), (3) welche Lernmethoden sind nützlich (*selbständig mit Computer, Videos*) und (4) welchen Bedarf gibt es an fachsprachlichen Kompetenzen im Beruf.

Ähnlich waren die Fragestellungen in den Interviews mit den Lehrern teilweise unspezifisch formuliert, aber dennoch informativ. Bei den Lehrern bestand die Schwierigkeit darin, Termine für die Interviews zu vereinbaren: Alle Lehrer hatten einen vollen Kalender, und in den Pausen zwischen den Unterrichtsstunden gab es nicht genug Zeit, Interviews zu führen. Letztendlich nahmen zwei Fremdsprachenlehrerinnen an den Interviews teil, eine Englischlehrerin und eine Schwedischlehrerin. Die Antworten der Lehrerinnen inspirierten mich zur Weiterentwicklung der Fragestellungen. Zum Beispiel wurde den Lehrerinnen folgende Frage gestellt:

(2) Millä oppimisen teorialla tai omin sanoin selittäisit parhaiten kuinka kielenoppiminen tapahtuu?
/Mit welcher Lerntheorie oder mit welchen eigenen Worten würdest du den Fremdspracherwerb erklären?

Die Lehrerinnen benannten keine Lerntheorien, aber ihre Auffassungen vom Fremdspracherwerb basierten auf den heutigen Spracherwerbtheorien: Die erste Interviewte erklärte, wie man die Sprache allein durch Sprachgebrauch in

der Praxis lernt (vgl. *Usage-Based Modelle*, Tomasello 2003; Kap. 4.1.1), und die zweite, wie die Kompetenzen in verschiedenen Sprachen miteinander verbunden sind und als Ressource für die Sprachlernenden dienen (vgl. Mehrsprachigkeit als Ressource im GER; Kap. 3.1.2). Dementsprechend wollte die zweite Lehrerin den Auszubildenden die Ähnlichkeiten in den Sprachen bewusst machen:

- (3) *esimerkiks prepositiot paikan prepositiot tosi helppo kaikki niinku från ja from ja kaikki tommoset niinku että mä käytän rinnastan hirveesti sitä koska käytän hyväks tavallaan sitä että kun englantiin niin paljon aikasemmin lähetään jo* (Lehrerin 2, Schwedisch)
/zum Beispiel Präpositionen lokale Präpositionen sehr einfach alle wie från und from und alle solche also ich benutze ich vergleiche sie oft weil ich es praktisch ausnutze dass man mit dem Englischen schon viel früher anfängt

Die Schwedischlehrerin (s. Beispiel 3) beschrieb eine didaktische Vorgehensweise, die von Hufeisen und Neuner (2003, 6) als *Tertiärsprachendidaktik* bezeichnet wird: Die Auszubildenden hatten schon Erfahrungen mit dem Lernen von Fremdsprachen (Englisch) gemacht, und diese Vorerfahrungen wurden im Schwedischunterricht explizit miteinbezogen. Die Schwedisch-Lehrerin sagte, dass die Methode, die sie im Beispiel 3 beschrieb, ihr selbst beim Fremdsprachenerwerb geholfen hatte, weswegen sie sie auch in ihrem Unterricht verwendete. Inspiriert von dieser Aussage der Schwedischlehrerin, wurden die Berufsschullehrer und Arbeitgeber in der Online-Umfrage nach ihren eigenen Erfahrungen im Sprachenunterricht befragt, um zu untersuchen, inwieweit diese ihre Einstellungen zum Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden beeinflussen.

Insgesamt stellte sich in der Pilotphase heraus, dass

- (1) Beobachtung als Erhebungsinstrument für die Kooperation zwischen den Lehrkräften nicht geeignet war, weil die Lehrkräfte nicht gleichberechtigt zusammenarbeiteten (vgl. Definition von *Team-Teaching*, z. B. Schwager 2011, Kap. 4.2.2.2),
- (2) Interviews bei den Auszubildenden informativer waren als Online-Umfragen, weil die Auszubildenden sich in den Interviews mehr Mühe gaben, die Fragen zu beantworten,
- (3) Fragestellungen in den Interviews überarbeitet werden mussten und
- (4) Lehrer für Interviews schwer zu erreichen sind.

Basierend auf den Ergebnissen der Pilotphase wurde beschlossen, Team-Teaching nicht weiter zu beobachten, aber wenn möglich, das Thema *Team-Teaching* in die Interviews mit denjenigen Auszubildenden miteinzubeziehen, die Erfahrungen mit Team-Teaching gesammelt hatten. Weiterhin wurde beschlossen, statt der Umfrage das Interview als Erhebungsinstrument für die Auszubildenden zu wählen, mit dem Ziel, mögliche negative Einflüsse auf die Validität der Untersuchungsergebnisse zu vermeiden.

Die Online-Umfrage wurde als Datenerhebungsmethode für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber gewählt, um sie besser zu erreichen und ihnen zeitliche Flexibilität beim Beantworten der Umfrage zu geben. Die

Belastung durch die Umfrage wurde ferner dadurch vermindert, dass diese möglichst schnell zu beantworten sein sollte. Im Gegensatz zu den Auszubildenden wurde bei den Lehrern und Arbeitgebern davon ausgegangen, dass diese eine Umfrage sinnvoll für ihre Arbeit finden und somit die Umfrage ernsthaft statt humorvoll beantworten.

Als Nächstes werden die ausgewählten Datenerhebungsmethoden näher beschrieben.

5.3.2 Leitfadenterviews mit Auszubildenden

Als Interviewmethode wurde das **halb-strukturierte, leitfadengestützte Interview** (auf Finnisch: *teemahaastattelu*) gewählt, das über einen vorbereiteten Leitfaden geführt wurde (vgl. Helfferich 2019, 669), d. h. die Interviews waren auf inhaltliche Themenkomplexe aufgebaut, die durch das Vorverständnis der Verfasserin dieser Arbeit vorab als relevant betrachtet wurden (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, 439; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48).

Die so strukturierten Interviews ermöglichten es, die Interviewfragen je nach Bedarf neu zu formulieren bzw. eine Erklärung anzubieten. Die Auszubildenden hatten ferner die Möglichkeit, nach Erklärungen zu fragen. Das Ziel war, mögliche voneinander abweichende Auffassungen, die in der Pilotphase erkenntlich wurden (vgl. dazu Beispiel 1, Kap. 5.3.1), zu vermeiden. Weil die Fragen nicht auf eine bestimmte Reihenfolge oder Form fixiert waren, konnte sich die Interviewsituation wie ein Gespräch entwickeln und die Auszubildenden durften frei reden (vgl. Kalaja et al. 2011, 133). Durch die Vermeidung kurzer Frage-und-Antwort-Dialoge war darüber hinaus beabsichtigt, mögliche Angst- und Verunsicherungsgefühle der Befragten zu reduzieren (vgl. Friebertshäuser & Langer 2010, 440).

Weil die Interviews auf inhaltlichen Themenkomplexen aufgebaut waren, waren sie miteinander vergleichbar. Die Themenkomplexe bestanden aus vier gemeinsamen und aus zwei an bestimmte Zielgruppen gerichteten Themenkomplexen (s. Tab. 4). Die vier gemeinsamen Themen umfassten den *Bedarf an Fremdsprachen*, *eigene Erfahrungen mit dem FSU*, *Einstellungen zum gewünschten FSU* und *Fremdsprachenerwerb am Arbeitsplatz*. Das Thema *Fachunterricht als Fremdsprachenlernort* wurde dagegen nur mit den Auszubildenden im Bereich der Informationstechnik besprochen, weil diese den Bedarf und den Gebrauch des Englischen im Fachunterricht auf besondere Weise betonten (mehr dazu s. Kap. 7.1.1). Das Thema *Team-Teaching* wurde mit den finnischen Auszubildenden, die Erfahrungen mit dem Team-Teaching-Unterricht gesammelt hatten, und mit den bayerischen Auszubildenden, denen das Konzept *Team-Teaching* von der Verfasserin dieser Arbeit einen Tag vor den Interviews vorgestellt wurde, besprochen.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die Struktur des Leitfadens.⁶⁵ Weil die konkreten Interviewfragen unterschiedlich formuliert sein durften, stellen die

⁶⁵ Siehe auch **Anhang I** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit bayerischen Auszubildenden), **Anhang II** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit

Fragestellungen in Tabelle 4 **Beispiele** für die Fragestellungen in den drei Standorten dar.

Tab. 4: Überblick über die Struktur des Leitfadens für die Interviews mit den Azubis

	Bayern	Niedersachsen	Finnland
Hintergrund-Informationen	Geschlecht, Alter, Ausbildungsrichtung, Schulhintergrund, Erstsprache	Geschlecht, Alter, Ausbildungsrichtung, Schulhintergrund, Erstsprache	Geschlecht, Alter, Ausbildungsrichtung, Erstsprache
Thema 1: Bedarf an Fremdsprachen	Was für Fremdsprachenkenntnisse setzt die Arbeit Ihrer Erfahrung nach voraus?	Was für Fremdsprachenkenntnisse setzt die Arbeit Ihrer Erfahrung nach voraus?	<i>Mitä arvelet minkäläisiin asioihin tulet työelämässä tarvitsemaan vieraita kieliä?</i> / Was meinst du, wofür du Fremdsprachen im Beruf brauchen wirst?
Thema 2: Eigene Erfahrungen mit dem FSU	Wie läuft ein typischer FSU ab: Was passiert während der Stunden, wie lernen Sie z. B. die Fremdsprache Englisch?	Wie werden/wurden Sie während der Ausbildung in Fremdsprachen unterrichtet?	<i>Miten kuvaillet nykyistä ammatillisen vieraan kielen opetusta, miten kieltä opiskellaan?</i> / Wie würdest du den FSU in der beruflichen Bildung beschreiben, wie werden Sprachen gelernt?
Thema 3: Erwünschter FSU	Wenn Sie die Gelegenheit hätten, den FSU in Ihrer Berufsschule so zu gestalten, wie Sie möchten, was würden Sie ändern und warum?	Was möchten Sie beim FSU ändern und warum?	<i>Pitäisikö ammattikoulun vieraan kielen opetusta muuttaa tulevaisuudessa, ja jos niin miten?</i> / Sollte der berufsschulische FSU in Zukunft verändert werden und wenn ja, wie?
Thema 4 (IT-Bereich): Fachunterricht als Fremdsprachenlernort	Können die Fachlehrer Ihnen beim Fremdsprachlernen helfen und wenn ja, wie? Wie werden	Siehe ⁶⁶	<i>Voiko myös ammatinopettaja auttaa vieraiden kielten opiskelussa ja jos niin miten?</i> <i>Kuinka vierasta kieltä</i>

niedersächsischen Auszubildenden) und **Anhang III** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit finnischen Auszubildenden).

⁶⁶ Die Themen 4 und 5 wurden nicht erhoben, weil das Konzept *integriertes Sprach- und Fachlernen* den Befragten in Niedersachsen nicht bekannt war.

	Fremdsprachen im Fachunterricht gelernt?		<i>opitaan ammattitunnilla?</i> /Kann auch ein Fachlehrer beim Lernen von Fremdsprachen helfen und wenn ja, wie? Wie wird eine Fremdsprache im Fachunterricht gelernt?
Thema 5: Team-Teaching	Was sagen Sie zum Team-Teaching ? Sollten die Lehrer Ihrer Meinung nach im Team-Teaching zusammenarbeiten und warum?		<i>Onko sinulla kokemusta tiimiopetuksesta, ja jos niin mitä teitte ja miten hyödylliseksi koit tällaiset tunnit?</i> /Hast du Erfahrungen mit Team-Teaching und wenn ja, was habt ihr gemacht und für wie nützlich erachtetst du diesen Unterricht?
Thema 6: Fremdspracherwerb am Arbeitsplatz	Haben Sie Erfahrungen mit dem fachbezogenen Fremdspracherwerb im Ausbildungsbetrieb und wenn ja, welche?	Welche Fremdsprachenkenntnisse setzt Ihre jetzige Arbeit [in einem international orientierten Ausbildungsbetrieb] voraus? Wie wird der Fremdspracherwerb an Ihrem Arbeitsplatz unterstützt?	<i>Voiko vierasta kieltä oppia työpaikalla ja jos niin miten?</i> /Kann eine Fremdsprache am Arbeitsplatz gelernt werden und wenn ja, wie?

Die Hintergrundinformationen (Alter, Ausbildungsrichtung, schulischer Hintergrund, Erstsprache) wurden von den Kontaktpersonen geliefert. Die Auszubildenden in der bayerischen Berufsschule konnten nur Englisch lernen, sofern sie in der beruflichen Ausbildung überhaupt FSU hatten (die Auszubildenden im Bereich der Industriemechanik hatten in der Berufsschule keinen FSU), aus welchem Grund sich die Fragen in der bayerischen Berufsschule explizit auf den Englisch-Unterricht bezogen. Später wurden die Fragestellungen differenzierter und über Fremdsprachen wurde lieber mit den niedersächsischen Auszubildenden gesprochen, obwohl auch sie in ihrer Berufsschule keine anderen Fremdsprachen als Englisch lernen konnten.

Die Tabelle 4 zeigt, dass der Schwerpunkt in den Interviews mit den Auszubildenden auf dem schulischen Erwerb von Fremdsprachen lag, aber darüber hinaus wurde der Stellenwert des Ausbildungsbetriebs als Fremdsprachenlernort behandelt, und mit den Auszubildenden in Niedersachsen auch ausführlicher, weil deren Ausbildungsbetrieb eine international orientierte Forschungsanstalt war, in der es auch ausländische Gastwissenschaftler gab. Die bayerischen Auszubildenden im Bereich der Industriemechanik, die in der Berufsschule keinen FSU hatten, berichteten ihrerseits über den Fremdspracherwerb im FSU, der von ihrem Ausbildungsbetrieb angeboten wurde.

Wie in Kapitel 5.3.1 begründet, wurde für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber eine Online-Umfrage als Erhebungsinstrument ausgewählt. Im Folgenden wird diese und die Struktur des in dieser Untersuchung verwendeten Fragebogens vorgestellt.

5.3.3 Online-Umfrage für Berufsschullehrer und Arbeitgeber

Die Umfrage für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber wurde mittels eines mit Webropol erstellten Online-Fragebogens durchgeführt, der den deutschen und finnischen Berufsschullehrern und Arbeitgebern per E-Mail als Link zur Beantwortung zugeschickt wurde. In der beigefügten E-Mail wurden sie über den Zweck der Umfrage informiert.

Ein Fragebogen, der für wissenschaftliche Zwecke verwendet wird, ist nach Porst (2014, 16) nicht nur „eine schlicht empirische Aneinanderreihung von Fragen“, sondern

eine theoretisch begründete und systematisch präsentierte Auswahl von Fragen, mit denen wir das zugrundeliegende theoretisch definierte Erkenntnisinteresse anhand der mit dem Fragebogen zu gewinnenden Daten empirisch zu prüfen versuchen (Porst 2014, 16).

Unter Einbezug weiterer Zielgruppen bzw. mithilfe der *Datentriangulation* (s. dazu Flick et al. 2004, 178) wurde darauf abgezielt, das Verständnis von einem gelungenen, d. h. berufs- und bedarfsorientierten, Fremdspracherwerb zu vertiefen. Zum Zeitpunkt der Erstellung der Umfrage standen bereits vorläufige Analyseergebnisse der früher durchgeführten Interviews mit den Auszubildenden zur Verfügung. Wie in Kapitel 5.3.1 erwähnt, inspirierten mich die Aussagen der Befragten in der Pilotphase zur Weiterentwicklung der Fragestellungen, und es stellte sich z. B. die Frage, inwieweit die eigenen Erfahrungen der Berufsschullehrer und Arbeitgeber mit dem Fremdspracherwerb ihre Einstellungen zum Fremdspracherwerb der Auszubildenden beeinflussen. Der Fragebogen umfasste neben strukturierten Fragen viele offene Fragen, die mit eigenen Worten beantwortet werden konnten (s. Anhang VI und VII).

Die Umfrage wurde so geplant, dass einige Fragen speziell auf Lehrer, andere speziell auf Arbeitgeber zugeschnitten waren. Bevor sie abgeschickt wurde, wurde der Fragebogen im Voraus getestet. Dazu wurde eine

Pilotumfrage an drei Personen, die als Berufsschullehrer oder Ausbilder arbeiteten, mit der Bitte geschickt, sie zu kommentieren. Auf die Rückmeldungen hin wurden die Fragestellungen in der Umfrage präzisiert. Die Umfrageantworten, die in der Pilotstudie gegeben wurden, wurden nicht in die Auswertung miteinbezogen.

Die nachfolgende Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Fragebogenstruktur.⁶⁷

Tab. 5: Überblick über die Fragebogenstruktur

Hintergrundinformationen	Geschlecht, Beruf, Fachrichtung, Arbeitserfahrung
Thema 1: Bedarf an Fremdsprachen für die Auszubildenden	Welche Sprachen, für welche Zwecke
Thema 2: Eigene Erfahrungen mit dem Erwerb berufsbezogener Fremdsprachenkompetenzen	Eigene Erfahrungen mit nützlichen Lernumgebungen und -methoden für den Erwerb berufsbezogener Fremdsprachenkompetenzen
Thema 3: Erwünschter FSU für die Auszubildenden	Welche Kompetenzen sind am wichtigsten, wenn Auszubildende internationalen Kunden oder Mitarbeitern begegnen und in der Arbeit Fremdsprachen benutzen müssen?
Thema 4: Potenziale des schulischen Fremdsprachenerwerbs	Welche Möglichkeiten bieten die Berufsschulen zu internationalen Begegnungen, wie können die Lehrkräfte die Auszubildenden für das Fremdsprachenlernen motivieren und unterstützen, mit welchen Lernmethoden können sie die Fremdsprachenkompetenzen den Auszubildenden beibringen?
Thema 5: Potenziale vom Fremdsprachenerwerb im Betrieb	Welche Möglichkeiten bieten die Betriebe den Auszubildenden, Fremdsprachen zu lernen: Gibt es internationale Begegnungen mit internationalen Kunden, fremdsprachigen Kollegen oder etwas anderes?

Die Themen in Tabelle 5 sind mit den entsprechenden Themenkomplexen in Tabelle 4 (Kap. 5.3.2) vergleichbar. Den deutschen Berufsschullehrern und Arbeitgebern wurden die Fragen auf Deutsch gestellt, den finnischen auf Finnisch.

Nachfolgend wird beschrieben, wie das gesammelte Datenmaterial analysiert wurde.

⁶⁷ zur kompletten Auswahl von Fragen s. **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

5.4 Methode der Datenanalyse

Als Analyseverfahren wurde, wie in Kapitel 5.1 ausgeführt, die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2015) ausgewählt. Diese (2015, 50, 28) kombiniert die Stärken der *quantitativen Inhaltsanalyse* und Verfahren systematischer *qualitativ orientierter Textanalyse*: Im Fokus der Analyse stehen sowohl die **Struktur** als auch die **Bedeutung** des zu analysierenden Materials. Mayring (2015, 28) kritisiert die klassische quantitative Inhaltsanalyse (*Content Analysis*), weil diese das Problem der Bedeutung von sprachlichen Zeichen „durch die Orientierung an Quantifizierungen und am manifesten Inhalt“ ausblendet. Dadurch wird der Inhalt nur oberflächlich erfasst, und die latenten Bedeutungen, auf die man sich intersubjektiv verständigen kann, gehen verloren (s. dazu auch Kuckartz 2018, 15).

Auch wenn die Techniken der Textanalyse in der qualitativen Inhaltsanalyse sowohl quantitative als auch qualitative Analyseschritte umfassen, bezeichnet Mayring (2015, 17) seine Methode nicht als *Mixed-Methods-Ansatz*. Er begründet dies damit, dass die qualitative Inhaltsanalyse auch ohne Quantifizierungen arbeiten kann. Zu Beginn (Fragestellung, Begriffs- und Kategorienfindung und Analyseinstrumentarium) und am Ende (Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung und Interpretation) der Analyse wird die qualitative Analyse angewandt, aber in der Zwischenphase erfolgt die Anwendung des Analyseinstrumentariums „je nach Gegenstand und Ziel der Analyse ggf. unter Zuhilfenahme quantitativer Verfahren“ (Mayring 2015, 21). Dementsprechend stehen auch in der vorliegenden Untersuchung die qualitativen Analyseschritte im Vordergrund, aber in den Zwischenphasen werden auch Quantifizierungen verwendet.

Im Folgenden wird das Analyseverfahren der vorliegenden Arbeit genauer geschildert.

5.4.1 Pseudonymisieren und Transkribieren

Die Einwilligung der Auszubildenden erstreckte sich auf die Aufzeichnung des Datenmaterials und seine pseudonymisierte Auswertung. Dementsprechend wurden die Interviews mit ihnen als Audiodateien aufgezeichnet und für die Pseudonymisierung des Datenmaterials alle Interviewten nach ihrer Nationalität, Ausbildungsrichtung, Geschlecht und Erstsprache kodiert. Zum Beispiel lief die Pseudonymisierung eines finnischen Auszubildenden DATp15sag-P4s wie folgt ab:

Fachrichtung: Wirtschaftsinformatik (auf Finnisch *datanomi*): DAT

Schulhintergrund: Grundlegender Unterricht (auf Finnisch *peruskoulu*): p

Beginn der Ausbildung: 2015 (zum Zeitpunkt der Interviews, 2017, im zweiten Lehrjahr)

Die betroffene Klasse: sag

Geschlecht: männlich (auf Finnisch *poika*): P

Nummerierung in der Klasse (um mit den jeweiligen Einwilligungserklärungen kombiniert werden zu können): 4

Erstsprache: Finnisch (auf Finnisch *suomi*): s

Die Kodierungen wurden so formuliert, dass sie möglichst informativ für die Forscherin, aber möglichst unklar für alle anderen sind, um die Identität der Interviewten zu schützen. Die Pseudonyme (z. B. Datp15sag-P4s) werden in den Beispielanworten der Analyse angegeben.

Für die Pseudonymisierung der Berufsschullehrer und Arbeitgeber wurden auch die Teilnehmer an der Online-Umfrage nach Nationalität, Beruf, Fachrichtung und Geschlecht kodiert. Die Online-Umfragen wurden mit Webropol gesammelt und ausgewertet, die Datenanalyse der Interviews wurde durch das qualitative Analyseprogramm *atlas.ti* durchgeführt. Für die computergestützte Analyse mit *atlas.ti* wurden alle Audiodateien in maschinenlesbarer Form verschriftlicht, d. h. **transkribiert** (vgl. dazu Kuckartz & Grunenberg 2010, 504). Die Interviews wurden für inhaltsanalytische Zwecke transkribiert, d. h. Ziel der Transkription war, auf der Grundlage der Transkripte die Inhalte der Interviews im Detail nachvollziehen zu können. Sie wurden an die Schriftsprache angeglichen, aber ohne Zeichensetzung. Die Herausforderung bestand darin, dass die interviewten Auszubildenden teilweise sehr sorglos mit ihrer Sprache umgingen und die Interviewten mit Migrationshintergrund die deutsche bzw. finnische Sprache nicht genügend beherrschten, um sich sprachlich korrekt auszudrücken. Folglich sind die Aussagen der Auszubildenden in der maschinenlesbaren Form teilweise schwierig zu verstehen, aber beim Verstehen und Interpretieren der Interviews halfen mir als Verfasserin dieser Arbeit die Audiodateien.

Nach der Transkription der Interviews und dem Sammeln der Umfragen mit Webropol begann die Analyse. Im Folgenden wird die Kategorienbildung näher erläutert.

5.4.2 Systematische Kategorienbildung

Die Analyse der Interviews und Umfragen begann mit einer mehrmaligen Lektüre der Texte (vgl. Kuckartz & Grunenberg 2010, 505). Die jeweiligen Sprechsituationen der Interviews bildeten den *Mikrokontext* für die Analyse, aber wurden vor dem Hintergrund ihres institutionellen und kulturellen Hintergrundes, d. h. des *Makrokontextes*, interpretiert (vgl. dazu Mayring 2015, 43). Beim Interpretieren des Datenmaterials wurden Prinzipien eines *kreisförmigen Dialogs* verfolgt bzw. als Analysierende befand ich mich in einem Dialog zwischen den Datenmaterialien und meiner eigenen Interpretation (vgl. dazu Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Das Verstehen entstand in einer hermeneutischen Spirale: Mein Vorverständnis beeinflusste das Textverständnis, aber bei mehreren Textdurchgängen wuchs das Verständnis des Textes (vgl. auch Kuckartz 2018, 17-18).

Für ein systematisches Vorgehen wurden Techniken von Mayring (2015) angewendet. Als leitende Prinzipien galten dabei die **Regel- und Theoriegeleitetheit** der Interpretation (vgl. Mayring 2015, 59). Mit der Theoriegeleitetheit der Interpretation wird gemeint, dass die Analyse einer „präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung“ folgte, um die

neuen Erkenntnisse an frühere Forschungserkenntnisse anzuknüpfen (Mayring 2015, 59). In der vorliegenden Untersuchung handelte es sich dabei um die Einstellungen der Befragten zum gelungenen bzw. *berufs- und bedarfsorientierten* Erwerb von Fremdsprachen mithilfe verschiedener Sprachlernmodelle.

Im Zentrum der Analyse standen **Kategorien**, die möglichst genau mit Regeln definiert wurden. Für die Festlegung dieser Kategorien bedarf es insgesamt dreier Definitionsprozesse: (1) Bedingungen für die Zugehörigkeit eines Elements zu einer Kategorie formulieren, (2) für jede Kategorie einen typischen Vertreter auswählen und (3) systematische Abgrenzungsregeln festlegen (Mayring 2015, 48). Diese Prozesse werden im Folgenden anhand deduktiver und induktiver Kategorienbildung genauer erläutert.

5.4.2.1 Deduktive Kategorienbildung

In der Analyse der Aktivitäten, die im FSU der Auszubildenden trainiert wurden oder werden sollten, wurde von den Kategorien der *kommunikativen Sprachaktivitäten* der *Rezeption*, *Produktion*, *Interaktion* und *Mediation* gemäß dem GER Begleitband 2018 ausgegangen (s. dazu Abb. 2, Kap. 4.1). Diese Vorgehensweise war deduktiv, weil die Kategorien schon vor der Analyse aufgestellt und definiert waren und die vorab festgelegten Elemente bei der Analyse aus dem Datenmaterial extrahiert wurden.

Als Analyseeinheit für die auf die deduktiven (auf dem GER basierenden) Kategorien basierte qualitative Inhaltsanalyse dienten Textbestandteile aus den Interviews und Umfragen, die die jeweils zu analysierenden Themen (z. B. eigene Erfahrungen der Befragten mit dem FSU) behandelten. Aus diesen wurden von den Befragten erwähnte kommunikative Sprachaktivitäten herausgefiltert, d. h. Aktivitäten der *Rezeption* (*Hör- und Leseverstehen*), *Produktion* (*mündlich* und *schriftlich*), *Interaktion* (*mündlich*, *schriftlich* und *online*) oder *Mediation* (*von Texten, Konzepten und Kommunikation*) wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet. Die extrahierten Textbestandteile dienten als **Kodiereinheit**, die in die Kategorien eingetragen wurden, das ganze Interview oder die ganze Umfrage diente hingegen als **Kontexteinheit**, vor deren Hintergrund die Textbestandteile interpretiert wurden.

Als Beispiel für die deduktive Kategorienbildung soll im Folgenden die Kategorie *Hörverstehen* vorgestellt werden. Wie in Kapitel 5.4.2 erwähnt, ist es nötig, (1) Bedingungen für die Zugehörigkeit eines Elements zu der Kategorie *Hörverstehen* zu formulieren, (2) für die Kategorie *Hörverstehen* einen typischen Vertreter auszuwählen und (3) systematische Abgrenzungsregeln festzulegen, um die Textbestandteile der Interviews und Umfragen der Kategorie *Hörverstehen* zuordnen zu können.

Die Bedingungen für die Zugehörigkeit eines Elements zur Kategorie *Hörverstehen* wurden ausgehend von der Definition des *Hörverstehens* im GER formuliert. Dort wird *Hörverstehen* mit *mündlicher Rezeption* gleichgesetzt, und die Definition lautet (H. d. V.):

In „mündlicher Rezeption“ **empfangen und verarbeiten** Sprachnutzende einen **gesprochenen Input** (oder einen in Gebärdensprache) der von

einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde (Council of Europe 2020, 58).

Als typischer Vertreter, d. h. als **Ankerbeispiel** für die Kategorie *Hörverstehen* wurde die Aussage einer bayerischen Auszubildenden ausgewählt (H. d. V):

- (4) wir haben manchmal so CDs wo wir dann **Gespräche hören** und **daraus** müssen wir **Informationen filtern** (IT-4-w-d)

Das Ankerbeispiel (s. Beispiel 4) entspricht den Beschreibungen der *mündlichen Rezeption* gemäß GER bzw. es handelt sich um einen gesprochenen Input (Gespräche auf CDs), der von den Auszubildenden rezipiert und verarbeitet wird. Neben derartigen Aussagen gab es auch solche, die zwar den Empfang des gesprochenen Inputs beschrieben, nicht aber die Verarbeitung. Zum Beispiel:

- (5) *opettaja nyt puhuu mut ei siihen kukaan vastaa oikeen ikinä*
(Merp15sba-P1s)
/die Lehrerin redet ja aber fast keiner antwortet

Es ist möglich, dass die Auszubildenden (s. Beispiel 5) den gesprochenen Input zwar hörten, aber statt der Verarbeitung des Inputs sich auf etwas anderes konzentrierten. Dass es sich beim gesprochenen Input um den fremdsprachlichen handelte, wurde vor dem Hintergrund der Kontexteinheit deutlich: Der Auszubildende hatte unmittelbar vor seiner Aussage über das Trainieren des fremdsprachigen Sprechens erwähnt und bedauert, dass das Training dieses Jahr nicht stattgefunden bzw. nur die Lehrerin die Fremdsprache verwendet hatte (mehr dazu s. Kap. 6.2.2.1).

Um auch die Kodiereinheiten, die den gesprochenen Input ohne die Verarbeitung des Inputs beschrieben, der Kategorie des *Hörverstehens* zuzuordnen, wurde eine weitere Kodierregel formuliert: Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird.

Alle drei Schritte des Definitionsprozesses sind in Tabelle 6 zu sehen:

Tab. 6: Beispiel für deduktive Kategorienbildung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
Rezeption 1	Beim Hörverstehen empfangen und verarbeiten die Auszubildenden einen gesprochenen Input, der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde.	(BSP 4) „wir haben manchmal so CDs wo wir dann Gespräche hören und daraus müssen wir Informationen filtern“ (IT-4-w-d)	Fremdsprache hören Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird

Ähnlich wie für die Kategorie *Hörverstehen* lief der Definitionsprozess für alle weiteren neun Kategorien der kommunikativen Sprachaktivitäten ab: *Leseverstehen, mündliche Produktion, schriftliche Produktion, mündliche Interaktion, schriftliche Interaktion, Online-Interaktion, Mediation von Texten, Mediation von Konzepten* und *Mediation von Kommunikation* (zur Definition aller Arten der

kommunikativen Sprachaktivitäten s. Council of Europe 2020, 58–138; Kap. 4.1). Dabei mussten noch weitere Kodierregeln festgelegt werden: Wenn die Befragten das *Sprechen* oder *Schreiben* allein erwähnten, ohne darauf hinzuweisen, ob es um *Produktion* oder *Interaktion* ging, wurden die Beispiele für das Sprechen oder Schreiben den Kategorien der *Produktion* (*mündliche* oder *schriftliche Produktion*) zugeordnet. Wurden dagegen Kommunikationspartner erwähnt, wurden die Beispiele in die Kategorien der *Interaktion* (*mündliche, schriftliche* oder *Online-Interaktion*) aufgenommen.

Im Folgenden wird die induktive Kategorienbildung genauer erläutert.

5.4.2.2 Induktive Kategorienbildung

Bei der induktiven Vorgehensweise wurden die Kategorien aus den Antworten der Befragten abgeleitet. Textbestandteile in den Interviews und Umfragen, die als Antworten auf die jeweilige Fragestellung dienten, wurden reduziert, was das Datenmaterial übersichtlicher machte. Ähnlich wie bei der deduktiven Kategorienbildung wurden auch bei der auf die induktiven Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse die Kategorien in einem Wechselverhältnis zwischen Fragestellung und konkretem Material entwickelt, durch Regeln definiert und während der Analyse überarbeitet (vgl. dazu Mayring 2015, 61). Bedeutungstragende Elemente im Text dienten als *Kodiereinheiten*, und das ganze Interview oder die ganze Umfrage mit allen zusätzlichen Hintergrundinformationen diente als *Kontexteinheit*.

Bei der induktiven Kategorisierung wurden die extrahierten Textstellen aus dem Datenmaterial (1) **paraphrasiert** (2) **generalisiert** und (3) **reduziert** (vgl. Mayring 2015, 68-72), aber letztendlich war eine Paraphrasierung nicht nötig, weil das Material aus relativ kurzen Antworten bestand. Nach der Einordnung der Textstellen eines Interviews oder einer Umfrage wurden die Stellen aus allen anderen Interviews oder Umfragen unter die bereits induktiv gebildeten Kategorien subsummiert und auch neue gebildet.

Als Beispiel für die induktive Kategorienbildung sollen im Folgenden zwei Kodiereinheiten aus zwei Interviews (mit einer deutschen und einer finnischen Auszubildenden) vorgestellt werden. Sie stammen aus den Aussagen der Auszubildenden zu den Fremdsprachenlehrern im FSU:

- (6) er möchte genau die Übersetzung die wir aufgeschrieben haben also jetzt zum Beispiel wenn wir ein Wort haben das wohl mehrere Bedeutungen im Englischen haben kann (IT-4-w-d)
- (7) *se osas hyvin niinku englantii niinku kielen oppia mut ei se niinku hirveesti osannu puhua englantia se puhu tosi huonosti*
(Merp15sda-T3u)
/sie kannte halt die englische Grammatik gut aber sie konnte halt nicht richtig Englisch sprechen sie sprach sehr schlecht

Aus den Beispielzitaten wurden Generalisierungen gebildet. Aus der Sicht der deutschen Auszubildenden (s. Beispiel 6) fehlte es an der *pädagogischen Kompetenz des Fremdsprachenlehrers*, alternative Übersetzungen zu akzeptieren, und aus der

der finnischen Auszubildenden (s. Beispiel 7) an der *fremdsprachlichen Kompetenz des Fremdsprachenlehrers*, die Fremdsprache korrekt zu sprechen. Gemeinsam für die beiden Auszubildenden ist, dass sie eine *negative Einstellung* zu den Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer, den berufsschulischen FSU durchzuführen, hatten. Aus den Beispielzitate (s. Beispiele 6 und 7) wurde so die Oberkategorie *negative Einstellungen* gebildet, die die Unterkategorien *fachliche und/oder sprachliche Inkompetenz der Fremdsprachenlehre* und *unzureichende pädagogische Kompetenz der Fremdsprachenlehrer* umfasst. Nachdem weitere Beispielzitate unter die bereits induktiv gebildeten Kategorien subsummiert wurden, konnten innerhalb einer Kategorie noch weitere Generalisierungen vorgenommen werden, aber zum Schluss wurde der Inhalt jeder Kategorie zusammengefasst und reduziert.

In den Tabellen sind die unterschiedlichen Beispielzitate auf **ein Ankerbeispiel** pro Kategorie beschränkt, um sie besser lesbar zu machen. In Tabelle 7 sind die oben eingeführten Beispiele 6 und 7 als Beispielzitate eingeführt.

Tab. 7: Beispiel für induktive Kategorienbildung

Beispielantwort deutsche Auszubildende	Beispielantwort finnische Auszubildende	Generalisierung	Reduktion
	(BSP 7) <i>se osas hyöin niinku englantii niinku kielen oppia mut ei se niinku hirveesti osannu puhua englantia se puhu tosi huonosti</i> (Merp15sda-T3u) /sie kannte die englische Grammatik gut aber sie konnte nicht richtig Englisch sprechen sie sprach sehr schlecht	Fehlende Qualifikationen und/oder fehlende fremdsprachliche Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer	1. Negative Einstellungen 1.1 Fachliche und/oder sprachliche Inkompetenz der Fremdsprachenlehrer
(BSP 6) er möchte genau die Übersetzung die wir aufgeschrieben haben also jetzt zum Beispiel wenn wir ein Wort haben das wohl mehrere Bedeutungen im Englischen haben kann (IT-4-w-d)		Fehlende Berücksichtigung der Bedarfe der Lernenden	1. Negative Einstellungen 1.2 Unzureichende pädagogische Kompetenz der Fremdsprachenlehrer

Theoriegeleitetheit bedeutet nach Mayring (2015, 13), dass der zu untersuchende Gegenstand an die Erfahrungen anderer anzuknüpfen ist. Eine kollegiale Abstimmung bei der Kategorienbildung wurde dadurch erreicht, dass die von mir gebildeten Kategorien anderen Forschenden und Doktoranden während der Analyse vorgestellt sowie mit meinen Betreuerinnen besprochen und nach ihrem Feedback überarbeitet wurden (vgl. dazu Mayring 2015, 51).

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analysen vorgestellt.

6 HERAUSFORDERUNGEN FÜR EINEN BEDARFSORIENTIERTEN BERUFSSCHULISCHEN FSU

In diesem Kapitel wird den ersten zwei Forschungsfragen dieser Untersuchung nachgegangen. Zuerst wird in Kapitel 6.1 die erste Forschungsfrage beantwortet, d. h. welchen **Bedarf** es aus der Sicht der Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber für Auszubildende gibt, Fremdsprachen während der beruflichen Ausbildung zu erwerben. Der Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden wird anhand von **Situationen**, in denen sie Fremdsprachen brauchen, und **Sprachen**, die aus der Sicht aller Befragtengruppen erforderlich sind, betrachtet.

In Kapitel 6.2 wird dann der zweiten Forschungsfrage dieser Untersuchung nachgegangen, d. h. wie es den Auszubildenden aus der Sicht der Befragten **im berufsschulischen FSU** gelingt, mit Unterstützung ihrer Fremdsprachenlehrer **Fremdsprachen berufs- und bedarfsorientiert zu erwerben**. Das Hauptinteresse liegt in den Erfahrungen und Einstellungen von Auszubildenden, die zum Zeitpunkt der Interviews am berufsschulischen FSU teilnahmen oder im Jahr zuvor teilgenommen hatten. Aus diesem Grund werden die Erfahrungen und Einstellungen der Auszubildenden in Kapitel 6.2.1 und Kapitel 6.2.2 ausführlicher dargelegt als die der Expertengruppen (Kap. 6.2.3). Deren Erfahrungen mit dem berufsbezogenen FSU lagen bereits längere Zeit zurück und bezogen sich außer auf den berufsschulischen FSU auf den berufsbezogenen FSU in anderen Schulformen.

Alle Beispielzitate werden im Original wiedergegeben. Die Übersetzungen der finnischen Zitate und die Hervorhebungen durch Fettdruck stammen von der Verfasserin dieser Arbeit.

6.1 Einstellungen der Befragten zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden

In den Interviews wurden die Auszubildenden befragt, ob und falls ja, welche Fremdsprachenkenntnisse ihr zukünftiger Beruf ihrer Meinung nach voraussetzt.⁶⁸ Die Berufsschullehrer und Arbeitgeber (im Folgenden auch kurz als *Experten* bezeichnet) wurden parallel dazu außerdem gefragt, welche Fremdsprachen aus ihrer Perspektive die Auszubildenden für ihren Beruf brauchen und warum bzw. für welchen Zweck.⁶⁹ Mithilfe der auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse⁷⁰ wurde untersucht, welchen Fremdsprachenbedarf in Bezug auf die **Situationen** und **Sprachen** die Auszubildenden in ihrem zukünftigen Beruf aus der Sicht der Befragten haben.

Die Aussagen der Befragten zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden stützen Vandermeerens (2002, 208) Feststellung, dass Äußerungen zum Fremdsprachenbedarf subjektiv und daher konfliktanfällig sind: Die Einstellungen der Auszubildenden, ihrer Berufsschullehrer und Arbeitgeber zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden unterschieden sich teilweise innerhalb einer Ausbildungsrichtung und eines Ausbildungsbetriebs. Da Unterschiede in den Einstellungen nicht auf die unterschiedlichen Befragten-Gruppen (Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber) zurückzuführen waren, werden die Ergebnisse im folgenden Kapitel 6.1.1 für alle Befragten zusammengefasst dargestellt.

Von der Mehrheit der Befragten wurden die **Fremdsprachen als wichtig** und von einer Minorität der Befragten als unwichtig angesehen. Den in Kapitel 3.2.3 dargestellten deutschen und finnischen Rahmenlehrplänen entsprechend waren sich die meisten Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber, die die Fremdsprachen als wichtig ansahen, darin einig, dass das Hauptziel des berufsschulischen FSU der Erwerb *berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenz* sein sollte, um in unterschiedlichen Kommunikationssituationen in Unternehmen wenigstens in **einer Fremdsprache (Englisch)** kommunizieren und handeln zu können.

Im Folgenden werden die **Situationen** für den Fremdsprachenbedarf dargestellt, und daran anschließend die **Sprachen**, die aus der Sicht der Befragten für die Auszubildenden erforderlich sind.

⁶⁸ Zum Überblick über die Struktur des Leitfadens für die Interviews mit den Auszubildenden s. Tab. 4, Kap. 5.3.2.

⁶⁹ Siehe Frage 5, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 5, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

⁷⁰ Zur induktiven Kategorienbildung s. Kap. 5.4.2.2.

6.1.1 Situationen für den Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden

Mithilfe der induktiven Kategorienbildung wurden aus den Aussagen der Befragten zum Fremdsprachenbedarf drei Oberkategorien gebildet: *Unternehmenskommunikation im Inland*, *Mobilität in Ausbildung und Beruf* und *geringer oder unklarer Bedarf*. Diese werden anhand von Beispielen nachfolgend genauer erläutert.

6.1.1.1 Unternehmenskommunikation im Inland

Die meisten Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber waren sich darin einig, dass Auszubildende Kompetenzen in Fremdsprachen brauchen, um in den berufsbezogenen fremdsprachlichen Kommunikationssituationen innerhalb der deutschen bzw. finnischen Unternehmen kommunizieren und handeln zu können.⁷¹ Die Oberkategorie *Unternehmenskommunikation im Inland* besteht aus Aussagen, die zum einen den Bedarf an Fremdsprachen mit der **Internationalisierung der deutschen bzw. finnischen Unternehmen** und der **Verwendung des Englischen als Lingua Franca** begründen und zum anderen aus Aussagen, die **konkrete Situationen für den Fremdsprachenbedarf** innerhalb der deutschen bzw. finnischen Unternehmen beschreiben.

Die Befragten, die den Bedarf an Fremdsprachen mit der Internationalisierung der deutschen bzw. finnischen Unternehmen und mit der Verwendung des Englischen als Lingua Franca begründeten, gehörten ausnahmslos zu den Expertengruppen. In ihren Aussagen erwähnten sie allerdings keine konkreten Situationen für den Fremdsprachenbedarf (s. Beispiele 8-11).

(8) zum Agieren in einer **globalen Wirtschaft** (Lehrer, kaufmännischer Bereich)

(9) Englisch für den **internationalen Geschäftskontakt** (Arbeitgeber, Elektrotechnik)

(10) *englanti, monessa työpaikassa (erityisesti IT-alalla) työkieli on englanti* (Lehrer, Informationstechnik)
/Englisch, in vielen Betrieben (insbesondere im IT-Bereich) ist die **Arbeitsprache** Englisch

(11) *englantia, ammatissa toimimiseen* (Arbeitgeber, kaufmännischer Bereich)
/Englisch, **um den Beruf auszuüben**

⁷¹ Alle Befragten konnten mehrere Verwendungssituationen nennen, aber die große Mehrheit der Befragten, d. h. 15/23 der deutschen und 34/35 der finnischen Auszubildenden und 20/31 der deutschen und 38/48 der finnischen Expertengruppe, berichtete über Situationen der *Unternehmenskommunikation im Inland*. Keiner von den sechs deutschen Arbeitgebern beschrieb andere Situationen als die *Unternehmenskommunikation im Inland* oder *Arbeit im Ausland*. Von den finnischen Arbeitgebern erwähnte lediglich 1/8 neben der *Unternehmenskommunikation im Inland* oder *Arbeit im Ausland* die *Bildung*. Die *Arbeit im Ausland* und die *Bildung* werden unter *Mobilität in Ausbildung und Beruf* in Kap. 6.1.1.2 behandelt.

Vor allem die Lehrer und Arbeitgeber im Bereich der **Informationstechnik** betonten, dass die **englische Sprache** in vielen Unternehmen als Arbeitssprache eingesetzt wird und eine berufliche Anforderung ist. Dass die Internationalisierung der Unternehmen von den Mitarbeitenden Kompetenzen in Fremdsprachen (v. a. Englisch) verlangt, ist wenig überraschend und entspricht den Studienergebnissen zum Fremdsprachenbedarf in europäischen Unternehmen (siehe z. B. Europäische Kommission 2006, 23; Europäische Kommission 2010). Ob und wie sich die konkreten Situationen für den Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden von denen der leitenden Angestellten (zu denen die Expertengruppen gehören) unterscheiden, wurde von den Experten in den Beispielen 8-11 nicht thematisiert.

Andere Befragte schilderten dagegen konkrete Situationen für den Fremdsprachenbedarf innerhalb der deutschen bzw. finnischen Unternehmen. Diese Aussagen wurden weiter mithilfe der induktiven Kategorienbildung untersucht, wobei drei Unterkategorien, *Verstehen fachspezifischer Texte*, *fachliche und soziale Zusammenarbeit mit Mitarbeitenden* und *Kommunikation mit Kunden*, gebildet werden konnten. Diese Kategorien und die Beispielantworten der deutschen und finnischen Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber werden in Tabelle 8 dargestellt.

Tab. 8: Situationen für den Fremdsprachenbedarf innerhalb der deutschen bzw. finnischen Unternehmen

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche und finnische Auszubildende	Deutsche und finnische Expertengruppe		
(BSP 12) „Betriebsanleitungen alles ist auf Englisch“ (IM-1-m-d)	(BSP 13) „Englisch, technische Dokumentation“ (Arbeitgeber, Elektrotechnik)	Für das Verstehen fachspezifischer Texte im eigenen Bereich	1. Unternehmenskommunikation im Inland 1.1 Verstehen fachspezifischer Texte
(BSP 14) <i>jos lataa jonku sovelluksen niin se voi olla kokonaan enkunkielinen sovellus</i> (Datp15sag-P6s) /Wenn man eine App runterlädt kann sein dass die App komplett auf Englisch ist	(BSP 15) <i>ohjekirjat englanniksi, osa ohjelmista englanniksi</i> (Lehrer, Metaltechnik) /Betriebsanleitungen auf Englisch, einige Programme auf Englisch		
(BSP 16) „wenn ich im Unternehmen mit Ausländischen zum Beispiel zusammenarbeite“ (EL-5-m-d-r)	(BSP 17) „innerbetrieblich bei internationalem Kollegium (Lehrer, kaufmännischer Bereich)	Für den Dialog zwischen Kollegen	1. Unternehmenskommunikation im Inland 1.2 Fachliche und soziale Kommunikation mit Kollegen

(BSP 18) <i>työntekijöitä saattaa olla englanninkielisiä</i> (Metp15sag-P1s) /Kollegen können englischsprachig sein	(BSP 19) <i>Työpaikalla mahdollisesti työkavereiden kanssa, työssä</i> (Lehrerin, gewerblich-technischer Bereich) / Am Arbeitsplatz möglicherweise mit Kollegen, beim Arbeiten		
(BSP 20) „später kann es durchaus möglich sein dass man Kunden aus anderen Ländern bekommen könnte“ (EL-3-m-d-r)	(BSP 21) „Englisch, Kommunikation mit zu betreuenden/zu versorgenden Personen / Kunden / Gästen usw.“ (Lehrerin, Hauswirtschaft)	Für den Dialog mit Kunden	1. Unternehmenskommunikation im Inland 1.3 Kommunikation mit Kunden
(BSP 22) <i>mahdollisesti jos on englanninkielisiä asiakkaita</i> (Datp15sak-P4s) /möglicherweise wenn es englischsprachige Kunden gibt	(BSP 23) <i>Englanti, ruotsi, saksa: Asiakaspalveluun, myyntityöhön</i> (Lehrerin, kaufmännischer Bereich) /Englisch, Schwedisch, Deutsch: Kundenbedienung, Verkauf		

Im Einklang mit den früheren fachsprachwissenschaftlichen Forschungsergebnissen verdeutlicht die Tabelle 8, dass die Beherrschung der *berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz* von den Auszubildenden je nach den Kommunikationsbedürfnissen und -zielen sowohl *allgemeinsprachliche* als auch *fachspezifische Kompetenzen* verlangt (vgl. u. a. Brünner 2002, 28; Kuhn & Sass 2018a, 5; Kap. 3.1.1). Wie von Kirchhöfer und Wilbers (2018, 178; s. Tab. 2, Kap. 4.2) festgestellt, sollte der berufsschulische FSU den Auszubildenden *allgemeinsprachliche, fachsprachliche und berufssprachliche Kompetenzen* vermitteln.

Der Bedarf am *Verstehen fachspezifischer Texte* (Kat. 1.1, Tab. 8) wurde von den Befragten im Bereich der Industriemechanik (s. Beispiel 12, Tab. 8), Elektrotechnik (s. Beispiel 13, Tab. 8), Informationstechnik (s. Beispiel 14, Tab. 8) und Metalltechnik (s. Beispiel 15, Tab. 8) betont (s. auch Beispiele 24 – 28).

(24) *käyttöjärjestelmät ja muut on ainaki ekaks niinku englanniks aina ja sitte varmaan ohjeitakin löytyy aina paremmin* (Datp15sak-P4s) / **Betriebssysteme** und andere sind wenigstens erstmal auf Englisch halt immer und dann findet man bestimmt auch Anweisungen immer besser

(25) **fachliche Information** brauchen wir halt auf Englisch [...] und wenn wir recherchieren recherchieren wir meistens auch auf Englisch (IT-3-m-d)

(26) Englisch. **Bauteilbeschreibungen, Programmierung** (Arbeitgeber, Informatik und Elektrotechnik)

(27) Fachliteratur, **Bedienungsanleitungen** oft nur in Englisch (Lehrer, Elektrotechnik)

(28) *Englanti, materiaalit, manuaalit!* (Lehrer, Informationstechnik)
/Englisch, **Materialien, Handbücher!**

Auch wenn der Bedarf am Verstehen fachspezifischer Texte in dieser Untersuchung von den Befragten **im technischen Bereich hervorgehoben** wurde, weisen frühere Untersuchungsergebnisse (siehe z. B. Lamberts 2010, 99–109; Kap. 3.2.2) darauf hin, dass er auf allen Hierarchieebenen und in unterschiedlichen Bereichen existiert. Bei den fachspezifischen Texten handelt es sich hier um Texte, die **nach Bruhns** (2018, 3) Kategorisierung der **Unternehmenskommunikation zur internen Kommunikation** gehören, weil sich die *externe Kommunikation* in Bruhns Kategorisierung auf Aktivitäten im betrieblichen und gesellschaftlichen Umfeld bezieht (z. B. Corporate Public Relations, Verkaufsförderung oder Sponsoring). Für das Verstehen von Bauteilbeschreibungen, Betriebssystemen oder Bedienungsanleitungen (s. Beispiele 24, 26 und 27) sind **schriftliche rezeptive fachspezifische Kompetenzen** erforderlich, einschließlich der Kenntnisse über den besonderen **Fachwortschatz**. Wie in Kapitel 3.2.2 erwähnt, waren die fehlenden Kompetenzen im Fachwortschatz z. B. in Minkkinens (2006, 18) Untersuchung über Telefongespräche oft der Grund für Missverständnisse zwischen deutschen und finnischen Kollegen.

Die Beherrschung eines besonderen englischsprachigen Fachwortschatzes wurde vor allem von den Befragten im informationstechnischen Bereich betont. Einige von ihnen erwähnten, dass dieser sogar in den beruflichen Interaktionen in der Erstsprache Deutsch bzw. Finnisch verwendet wird:

(29) Bei uns in der Informatik hat man **viele Wörter die sind einfach Englisch** zum Beispiel der Hauptteil von dem Rechner ist das Motherboard (IT-4-w-d)

(30) *jos me ollaan jossain niinkun neuvomas it tues tai jossain niin moni ihmien niinku vähän vanhempi ihmien niin ei välttämättä ees osaa vaikka englantiin niin sitte niinku **pitää osaa selittää ne sanat** mitä ne tarkottas niinku suomeks* (Datp15sag-T2s)

/wenn wir irgendwo im IT-Helpdesk oder irgendwo anders so was wie beraten dann können viele Leute also ein bisschen ältere Menschen zum Beispiel nicht mal unbedingt beispielsweise Englisch und dann müssen wir sozusagen **erklären können was die Wörter bedeuten** also auf Finnisch

Ähnlich wie einige Lehrer und Arbeitgeber (vgl. Beispiel 10), gingen die Auszubildenden im Bereich der Informationstechnik (s. Beispiele 29 und 30)

davon aus, dass Englisch in ihrem Bereich eine berufliche Anforderung ist. Die „Wörter“ (s. Beispiele 29 und 30) beziehen sich auf den besonderen Fachwortschatz. Weil die fachspezifische englische Sprache einen so hohen Stellenwert unter den Befragten im informationstechnischen Bereich zu haben schien, wird das integrierte Sprach- und Fachlernen im IT-Fachunterricht in Kapitel 7.1.1 näher betrachtet.

Zum Bedarf an *fachlicher und sozialer Kommunikation mit den Kollegen* (Kat. 1.2, Tab. 8) äußerten sich vor allem die niedersächsischen Auszubildenden, deren Ausbildungsbetrieb eine international orientierte Forschungsanstalt mit ausländischen Gastwissenschaftlern ist (vgl. Kap. 5.2.1):

(31) hier sind ja meistens ein paar Professoren unterwegs die machen ja auch hier ihre Arbeit und die reden auch meistens alle Englisch **wenn man da irgendwo einen Auftrag hat dann müsste man schon Englisch sprechen können** mit denen zumindest so grob sich miteinander verständigen (EL-2-m-d-r)

(32) wenn man dann **in der Pause** zum Mittagessen geht dass man dann ein bisschen mit denen [ausländischen Gastwissenschaftlern] **redet** (PL-1-m-d-g)

Die Kommunikation mit den ausländischen Gastwissenschaftlern diene den Auszubildenden zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben (s. Beispiel 31) und Kuhns (2007, 5) Feststellung entsprechend zum Aufbau sozialer Netzwerke (s. Beispiel 32). Ungeachtet dessen, ob die Fremdsprache in den Interaktionen für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben oder für den Aufbau sozialer Netzwerke verwendet wurde, war für die Auszubildenden die Kompetenz, **an den Interaktionen teilnehmen zu können**, am wichtigsten. Den Zielsetzungen im GER entsprechend (vgl. Council of Europe 2020, 157) war nicht die perfekte Beherrschung der Fremdsprache, sondern die **Verständlichkeit** das Ziel des Fremdsprachengebrauchs für den Auszubildenden in Beispiel 31 („mit denen zumindest so grob sich miteinander verständigen“). Dieses Ergebnis entspricht Kuhns (2007, 5) Feststellung wie auch der Definition der *guten berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen* von Elinkeinoelämän Keskusliitto (2010, 9), dass die Kompetenz, in mündlichen Interaktionen Bedeutungen aushandeln zu können, im Kern der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz steht.

Der Bedarf der Auszubildenden, mit den ausländischen Gastwissenschaftlern zu kommunizieren, wurde ebenfalls von den Arbeitgebern dieses Ausbildungsbetriebes betont (s. Beispiel 33).

(33) Englisch, um hier vor Ort mit Gastwissenschaftlern kommunizieren zu können (Arbeitgeber, gewerblich-technischer Bereich)

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, dient die Kommunikation und der Gebrauch von Fremdsprachen in Unternehmen zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung des guten Rufs des Unternehmens und trägt damit zum Erfolg des Unternehmens bei (vgl. dazu u. a. Cornelissen 2017, 7). Der Arbeitgeber (s. Beispiel 33) erklärte nicht genauer, ob die Auszubildenden fachliche oder soziale Gespräche mit den

Gastwissenschaftlern führen sollten, aber möglicherweise war sich der Arbeitgeber dessen bewusst, dass die Bereitschaft der Auszubildenden, mit den ausländischen Gastwissenschaftlern zu kommunizieren, nicht so hoch war wie die Bereitschaft der Auszubildenden, mit ausländischen Kunden zu kommunizieren (s. Beispiel 34).

(34) kann ich mir gut vorstellen dass man da auch ausländische Kunden hat oder so was mit denen man auf Englisch reden muss wenn man in der Firma zum Beispiel nach der Ausbildung in der Firma arbeitet die halt wirklich **richtige Kunden** hat und **nicht nur die Wissenschaftler die hier** für [der Name des Betriebs] **arbeiten** (ME-1-w-d-ra)

Die Auszubildende in Beispiel 34 verwendete das Wort „nur“, weil sie die Wissenschaftler eher als Kollegen betrachtete, mit denen die fremdsprachliche Kommunikation auf freiwilliger Basis erfolgt. Einige Auszubildende betonten, dass der Bedarf, an den fremdsprachlichen Interaktionen mit den ausländischen Wissenschaftlern teilzunehmen gering ist, weil es in der Arbeitsgemeinschaft andere gibt, die Englisch können (s. Beispiel 35).

(35) ist schon schön wenn man Englisch kann aber muss man nicht also **einer kann ja immer Englisch quasi** (PL-2-w-d-g)

Vandermeerens (2002, 208) Definition des *Fremdsprachenbedarfs von Unternehmen* entsprechend war für die Auszubildende in Beispiel 35 am wichtigsten, dass der Fremdsprachenbedarf des Unternehmens gedeckt wird bzw. es in der Arbeitsgemeinschaft Mitarbeitende gibt, „die zusammen genug Fremdsprachen in genügendem Maße beherrschen.“

Einige Auszubildende im kaufmännischen Bereich hatten bereits Erfahrungen mit der fremdsprachigen *Kommunikation mit Kunden* (Kat. 1.3, Tab. 8) gemacht. Nur Auszubildende im informationstechnischen Bereich erwähnten im Kontext der Kundendienstsituationen den Bedarf an Beherrschung eines bestimmten Fachwortschatzes (vgl. dazu Beispiel 30), für die anderen war die Kompetenz, sich mit den ausländischen Kunden zu verständigen bzw. sie zu bedienen, am wichtigsten (s. Beispiele 36 und 37). Im Kontext der Kundendienstsituationen betonten die Expertengruppen darüber hinaus die Kompetenzen in mehreren Sprachen (s. Beispiele 38 und 39).⁷²

(36) in dem Bereich Werbung oder so [...] kann ich mir das schon gut vorstellen dass man da dann halt auch weiss ich nicht **ausländische Kunden** hat oder so was mit denen man halt **auf Englisch reden** muss oder so (ME-1-w-d-ra)

(37) *tuun tarvitseen ihan vaan et jos on jotain ulkomaisia asiakkaita palvelut oon mä ainaki tähänki mennes tarvinnu* (Merp15sba-P4s)
/ich werde [Fremdsprachen] brauchen einfach wenn es im **Kundendienst ausländische Kunden** gibt habe ich auch bisher gebraucht

⁷² Die Sprachen, die aus der Sicht der Befragten für die Auszubildenden erforderlich sind, werden in Kapitel 6.1.2 genauer dargestellt.

(38) **Englisch und Spanisch** für Geschäftskontakte ins Ausland (Lehrer, kaufmännischer Bereich)

(39) *Englanti, ruotsi, saksa. Asiakaspalveluun, myyntityöhön, kv-työssä, jatko-opinnoissa* (Lehrerein, kaufmännischer Bereich)
/Englisch, Schwedisch, Deutsch. Für Kundendienst, Verkauf, internationale Arbeit, Weiterbildung

Nicht nur Auszubildende im kaufmännischen Bereich, sondern auch in vielen anderen Fachrichtungen (Informationstechnik, Elektrotechnik, Fotografie und Metalltechnik) konnten sich vorstellen, in ihrem zukünftigen Beruf fremdsprachige Kunden bedienen zu müssen. Für die Auszubildenden im kaufmännischen Bereich war jedoch der Bedarf, fremdsprachige Kunden zu bedienen, real, weil sie bereits Erfahrungen mit dem *Gebrauch* von Fremdsprachen gemacht hatten (s. Beispiel 37), wogegen die Auszubildenden aus den anderen Fachrichtungen die fremdsprachliche Kommunikation mit Kunden für möglich hielten (s. Beispiel 36).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass außer den Befragten im Bereich der Informationstechnik alle Befragten die Bedeutung der Beherrschung eines besonderen **Fachwortschatzes** nur **im Kontext des Verstehens fachspezifischer Texte** hervorhoben. In anderen Kontexten, d. h. in der fachlichen und sozialen Kommunikation mit Kollegen und in der Kommunikation mit Kunden lag **der Schwerpunkt** - den Definitionen der *berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz* entsprechend (s. Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9; Kuhn 2007, 50; Kap. 3.2.2) - **auf den pragmatischen und allgemeinen Kompetenzen**, die Fremdsprache in den unterschiedlichen Situationen der Unternehmenskommunikation zu verwenden.

Neben der *Unternehmenskommunikation im Inland* äußerten sich die Befragten zum Bedarf, fremdsprachliche Kompetenzen für die *Mobilität* durch *Bildung* oder *Arbeiten im Ausland* zu entwickeln. Dieser Aspekt des Fremdsprachenbedarfs wird im Folgenden genauer betrachtet.

6.1.1.2 **Mobilität in Ausbildung und Beruf**

Im Einklang mit den Zielsetzungen der Europäischen Kommission für die Mobilität in Ausbildung und Beruf (s. European Commission 2002) betonten einige Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber die Bedeutung des Bedarfs an Fremdsprachen für die **Mobilität**. Mithilfe der auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse wurden die Aussagen der Befragten zur *Mobilität* vertiefend untersucht. Die Analyse zeigt, dass *Mobilität* insgesamt drei Aspekte umfasst: *Mobilität in der Ausbildung (Schüleraustausch und Auslandspraktika)*, *Mobilität in der Weiterbildung (Allgemein- und Weiterbildung)* und *Arbeitschancen im Ausland*. Die Kategorien und die Beispielantworten aller Befragten sind in Tabelle 9 dargestellt.

Tab. 9: Fremdsprachen für Mobilität in Ausbildung und Beruf

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche und finnische Auszubildende	Deutsche und finnische Expertengruppe		
<p>(BSP 40) „ich habe mich für nächstes Jahr im Mai für Norwegen angemeldet mit meinen Kollegen und da machen wir dann halt ein Praktikum sozusagen drei Wochen in Norwegen und arbeiten da“ (EL-3-m-d-r)</p> <p>(BSP 42) <i>itellä suunnitteilla vikalle vuodelle että mä lähtisin kiinaan opiskelemaan</i> (Merp15sda-P1s)</p> <p>/ich habe vor im letzten Jahr einen Schüleraustausch in China zu machen</p>	<p>(BSP 41) <i>Ulkomaan opiskelijavaihdot</i> (Lehrerin, Sozialbereich)</p> <p>/Schüleraustausche im Ausland</p>	Für Schüler-Austausch und Auslandspraktika	<p>2. Mobilität in der Ausbildung</p> <p>2.1 Schüleraustausch und Auslandspraktika</p>
<p>(BSP 44) <i>sit ku vielä jatko-opiskelee ja tollai että mitä siellä niinku tarvii [...] mihin kaikkeen sitä kieltä tarvii</i> (Merp15sba-P1s)</p> <p>/und wenn man sich noch weiterbildet was man da alles braucht [...] für was alles man die Sprache braucht</p>	<p>(BSP 43) „Englisch zwecks Allgemeinbildung“ (Lehrerin, Gestaltungstechnik)</p> <p>(BSP 45) <i>Yleissivistys, maailmankuvan laajeneminen, ymmärrys muista kulttuureista</i> (Lehrerin für Sprachen und allgemeinbildende Fächer)</p> <p>/Allgemeinbildung, Erweiterung des Weltbildes, Verstehen anderer Kulturen</p>	Für die Allgemein- und Weiterbildung	<p>2. Mobilität in der Weiterbildung</p> <p>2.2 Allgemein- und Weiterbildung</p>
<p>(BSP 46) „wenn jetzt ich als Deutsche ins Werk nach China gehe dann ich glaube nicht dass ich Chinesisch kann weil dann tun wir uns beide leichter dass ich Englisch kann“ (IM-2-m-d)</p>	<p>(BSP 47) „Englisch, um überall auf der Welt arbeiten zu können“ (Arbeitgeber, gewerblich-technischer Bereich)</p>	Arbeiten im Ausland	3. Arbeitschancen im Ausland

(BSP 48) <i>jos menee ulkomaille töihin (METp15sbg-P3s)</i> /falls man ins Ausland geht zum Arbeiten	(BSP 49) <i>Englanti. Antaa mahdollisuuksia työllistyä muihin maihin</i> (Lehrerin, kaufmännischer Bereich) / Englisch. Bietet Möglichkeiten, in anderen Ländern angestellt zu werden		
---	--	--	--

Insgesamt drei deutsche Auszubildende erwähnten die Auslandspraktika und ein finnischer Auszubildender und eine finnische Berufsschullehrerin den Schüleraustausch (Kat. 2.1, Tab. 9). Wie in Kapitel 2.1 und 2.2 ausgeführt, hat das deutsche Ausbildungsmodell eine lange Tradition als Kombination von Schule und Betrieb, wogegen das finnische Modell traditionell ein schulbasiertes Modell ist. Die unterschiedlichen Hintergründe hatten möglicherweise einen Einfluss darauf, dass gerade die Deutschen das Praktikum und die Finnen den Schüleraustausch erwähnten.

Insgesamt 6/23 der deutschen und 10/35 der finnischen Auszubildenden konnten sich darüber hinaus vorstellen, im späteren Berufsleben im Ausland arbeiten zu wollen oder zu müssen. Von den Expertengruppen erwähnten zwei Deutsche (eine Lehrerin und ein Arbeitgeber) und sechs Finnen (vier Lehrer und zwei Arbeitgeber), dass die Auszubildenden für das Arbeiten im Ausland Fremdsprachen erwerben sollten. Im Ausland vielleicht arbeiten zu *müssen* war auch die Einstellung dieser Auszubildenden (s. Beispiele 50 und 51).

(50) wenn man irgendwann selber vielleicht **mal ins Ausland muss**
 (IM-1-m-d)

(51) fast jede Firma ist international irgendwie vertreten man hat internationale Partner oder bei uns sitzt zum Beispiel in der Firma **wir haben in halb Europa oder ganz Europa haben wir irgendwelche Kleinbetriebe** für die Lager et cetera oder teilweise dann auch in China und Russland und alles (IM-2-m-d)

Die wichtigsten fremdsprachlichen Kompetenzen, die die Auszubildenden für das Praktikum bzw. Arbeiten im Ausland erwerben sollten, unterschieden aus ihrer Sicht nicht von denen, die sie für die fremdsprachlichen beruflichen Situationen im Inland erwerben sollten. Zum Beispiel beschrieb ein deutscher Auszubildender, der sich bereits für das Auslandspraktikum in Norwegen angemeldet hatte (s. Beispiel 40, Tab. 9), die wichtigsten fremdsprachlichen Kompetenzen für das Auslandspraktikum wie folgt:

(52) ein Tag wo wir als eine Schule zusammensitzen und Englischunterricht machen so **die Grundbegriffe** damit wir **uns da irgendwie ein bisschen verständigen** können (EL-3-m-d-r)

Ähnlich wie in den beruflichen Kommunikationssituationen im Inland (vgl. Kap. 6.1.1.1) war für den Auszubildenden in Beispiel 52 die Beherrschung der

wichtigsten Fachbegriffe in der eigenen Fachrichtung und – den Zielsetzungen im GER entsprechend (vgl. Council of Europe 2020, 157) – die **Verständigung**, und nicht die perfekte Beherrschung der Zielsprache, am wichtigsten, um während des Auslandspraktikums in einer Fremdsprache zurechtzukommen. Darauf, dass die Fachbegriffe für das Verstehen fachspezifischer Texte im technischen Bereich einen besonders hohen Stellenwert zu haben schienen, wurde bereits im vorigen Kapitel hingewiesen.

Zwei finnische Auszubildende planten, sich später weiterzubilden bzw. umzuschulen. Eine plante beispielsweise einen Wechsel vom kaufmännischen in den Sozialbereich, was bedeutet, dass sie nicht die richtige Ausbildungsrichtung gewählt hatte (s. Beispiel 53).

(53) *tulevaisuudessa mä en niin haluais jäädä tälle alalle mä haluun mennä tonne sosionomi koulutukseen* (Merp15sba-T2s)
/in der Zukunft möchte ich nicht in diesem Bereich bleiben ich will eine Ausbildung zum Sozionomen⁷³ machen

(54) *mä en oikeen vielä niinku oo siitä niin kartalla että mitä sit siis niis hommis et sit ku vielä jatko-opiskelee ja tollai* (Merp15sba-P1s)
/ich bin mir sozusagen noch nicht richtig im Klaren also was bei den Dingen dann wenn man noch weiter studiert und so

Weil die zwei finnischen Auszubildenden in Beispiel 53 und 54 Fremdsprachen nicht nur für das Ausüben des Berufs im kaufmännischen Bereich, den sie gerade lernten, sondern auch für ihre spätere Weiterbildung erwerben wollten, fühlten sie sich zum Zeitpunkt der Interviews bezüglich ihres Fremdsprachenbedarfs unsicher. Da das finnische Bildungssystem es ermöglicht, haben die finnischen Auszubildenden unmittelbar nach der beruflichen Ausbildung den Zugang zum Tertiärbereich. Obwohl das für die deutschen Auszubildenden in vielen Fällen ebenso möglich ist, wurde das von keinem der interviewten deutschen Auszubildenden erwähnt.⁷⁴

Ähnlich wie bei den interviewten Auszubildenden waren unter den Expertengruppen die finnischen Befragten bzw. die finnischen Berufsschullehrer die einzigen, die *Weiterbildung* erwähnten:

(55) *Englanti, ruotsi, saksa: jatko-opinnoissa* (Lehrerin, kaufmännischer Bereich)
/Englisch, Schwedisch, Deutsch: Für Weiterbildung

Im Unterschied zu den Auszubildenden legten die Berufsschullehrer und Arbeitgeber Wert auf Bildung auch im Sinne der *Allgemeinbildung*. Die Aussagen zum Fremdsprachenbedarf zwecks Allgemeinbildung wurden der Kategorie *Mobilität in der Weiterbildung* (Kat. 2.2) zugeordnet, weil die Allgemeinbildung die Basis für die Weiterbildung darstellt. Die Aussagen der Berufsschullehrer

⁷³ Die Ausbildung zum Sozionomen, zu einem Experten für soziale Arbeit, erfolgt in Finnland an Fachhochschulen.

⁷⁴ Zu den Weiterbildungsmöglichkeiten in der deutschen und finnischen beruflichen Ausbildung s. Kap. 2.3.2 und 2.3.3.

und Arbeitgeber spiegelten die allgemeinen **Ausbildungsziele** der beruflichen Bildung wider:

(56) *Täysipainoiseen aktiiviseen ja osalliseen kansalaisuuteen, kulttuurista nauttimiseen* (Arbeitgeber, kaufmännischer Bereich)
/Für ein umfassend aktives und partizipatives Bürgersein, für den Kulturgenuß

Als Ausgangspunkt für den Arbeitgeber (s. Beispiel 56) diente nicht der Bedarf der Unternehmen an Mitarbeitenden mit fremdsprachlichen Kompetenzen, sondern im Mittelpunkt stand der **Bedarf der Individuen** bzw. Auszubildenden, Fremdsprachen zu erwerben. Das „umfassend aktives und partizipatives Bürgersein“ (s. Beispiel 56) entspricht dem Ausbildungsziel, die „Entwicklung der Auszubildenden als zivilisierter Mensch und Mitglied der Gesellschaft zu fördern“ (Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen 2019; vgl. Kap. 2.3.3). Die Berufsschule sollte eben nicht nur die fachliche Bildung, sondern auch die Allgemeinbildung ihrer Schüler fördern (vgl. dazu z. B. Niedersächsisches Kultusministerium 2009, 1; Opetushallitus 2019).

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, war jedoch eine Minderheit der Befragten der Meinung, dass Auszubildende nur einen geringen oder unklaren Bedarf an Fremdsprachen haben.

6.1.1.3 Geringer oder unklarer Bedarf an Fremdsprachen

Fünf deutsche und ein finnischer Auszubildender zusammen mit zwei deutschen und einem finnischen Berufsschullehrer waren der Meinung, dass Auszubildende wenig oder keinen Bedarf an Fremdsprachen in ihrem zukünftigen Beruf haben. Unter den Auszubildenden gab es darüber hinaus fünf Deutsche und einen Finnen, die den Bedarf an Fremdsprachen nicht spezifizieren konnten, d. h. es gab nur einen unspezifizierten Bedarf an Fremdsprachen. Die Kategorien *wenig oder kein Bedarf* und *unspezifizierter Bedarf* werden in der nachfolgenden Tabelle 10 anhand von Beispielantworten dargestellt.

Tab. 10: Wenig, kein Bedarf oder unspezifizierter Bedarf an Fremdsprachen für Azubis

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche und finnische Auszubildende	Deutsche und finnische Expertengruppe		
(BSP 57) „ich glaube in meinem Beruf nicht wirklich nein also weil das glaube ich ein Ausbildungsberuf ist den gibt es nur hier in Deutschland und vielleicht noch Österreich von daher mit wem soll	(BSP 58) „nur die deutsche Sprache“ (Lehrer, Farbtechnik)	Fremdsprachen werden nur wenig oder gar nicht im Beruf gebraucht	4. Wenig oder kein Bedarf

<p>ich Englisch reden“ (PL-2-w-d-g)</p> <p>(BSP 59) <i>ihan vähäsen saattaa olla ei sitä silleen niinku jatkuvasti oo riippuu missä sä oot töissä</i> (Metp15sag-P1s) /ganz wenig vielleicht aber halt nicht durchgängig kommt drauf an wo du arbeitest</p>	<p>(BSP 60) <i>Suomea. Tämä on Suomi</i> (Lehrer für Mathematik, Physik und Chemie) / Finnisch. Wir sind in Finnland</p>		
<p>(BSP 61) „Englisch braucht man auf jeden Fall weil es irgendwo auch wichtig ist“ (EL-1-w-d-r)</p> <p>(BSP 62) <i>kyl varmaan jatkos tarvii vaa en mä tiää</i> (METp15sag-P2s) /brauch ich sicher in der Zukunft aber ich weiß nicht</p>		<p>Fremdsprachen werden wahrscheinlich gebraucht, aber noch kann man nicht wissen, wofür</p>	<p>5. Unspezifizierter Bedarf</p>

Dass es mehr deutsche als finnische Auszubildende gab, die wenig oder keinen Bedarf an Fremdsprachen sahen, könnte u. a. daran liegen, dass die deutschen Auszubildenden mit höherer Wahrscheinlichkeit als die finnischen später von ihrem Ausbildungsbetrieb angestellt werden und folglich ihren zukünftigen Fremdsprachenbedarf stärker aufgrund ihrer gegenwärtigen Arbeit bzw. ihrer **Berufserfahrung im Ausbildungsbetrieb** einschätzten (s. Beispiele 63 und 64).

(63) **in der Umgebung hier** wenn man hier bleibt dann denke ich **nicht** dass man so dolle Englisch braucht [...] wir haben alles soweit gelernt was wir dafür brauchen (EL-1-w-d-r)

(64) ich brauchte **bisher keine** Fremdsprachen in der Ausbildung es kann natürlich noch kommen [...] später [...] muss man natürlich auch Fremdsprachen können also zumindest Englisch (EL-3-m-d-r)

Wie in Kapitel 4.1.3 erwähnt, stehen hinter den Einstellungen der Befragten ihre Erfahrungen (s. dazu Bohner 2002, 267). Die beiden deutschen Auszubildenden in Beispiel 63 und 64 arbeiteten in einem international orientierten Ausbildungsbetrieb, wo es ausländische Gastwissenschaftler gab. Bisher hatten sie aber nur wenig Kontakt mit diesen gehabt. Basierend auf dieser Berufserfahrung ging der Auszubildende in Beispiel 63 davon aus, auch in der Zukunft *wenig oder keinen Bedarf* an Fremdsprachen zu haben. Der Auszubildende in Beispiel 64 schätzte seinen zukünftigen Fremdsprachenbedarf

dagegen nicht nur aufgrund seiner bisherigen Berufserfahrungen ein, sondern ging davon aus, dass dieser in der Zukunft doch größer sein wird.

Nicht nur die Arbeits-, sondern auch die unterschiedlichen **Schulerfahrungen** können aus der Sicht eines deutschen Auszubildenden einen Einfluss auf die Einstellungen zum Fremdsprachenbedarf haben:

(65) wenn ich jetzt als Hauptschüler sprechen müsste würde ich vermutlich sagen ja es reicht für mich aber **diese Person weiß ja gar nicht was man für ein Ausmaß Englisch eigentlich noch lernen könnte**
(IT-1-m-d-gr)

Der Auszubildende in Beispiel 65 hatte vor der beruflichen Ausbildung sowohl die Realschule als auch das Gymnasium besucht. Aufgrund seiner Schulerfahrung war er sich der Unterschiede zwischen den Einstellungen von Auszubildenden mit unterschiedlichem schulischem Hintergrund bewusst und behauptete, den Fremdsprachenbedarf für Auszubildende besser als seine Mitschüler mit Hauptschulhintergrund einschätzen zu können.

Man könnte davon ausgehen, dass die Berufsschullehrer schon wissen, was für ein Ausmaß an Fremdsprachen man lernen kann (vgl. die Einstellung des Auszubildenden in Beispiel 65). Trotzdem wählten nicht nur Auszubildende, sondern auch zwei deutsche und ein finnischer Berufsschullehrer in der Umfrage die Option *Die Auszubildenden brauchen nur die deutsche bzw. die Muttersprache*⁷⁵ (s. Beispiele 58 und 60, Tab. 10). Einer von ihnen arbeitete seit mehr als fünf Jahren, die anderen zwei seit weniger als fünf Jahren als Berufsschullehrer.⁷⁶ Hinter den Einstellungen der Lehrer, die davon ausgingen, dass die Auszubildenden keine Fremdsprachen brauchen, standen wiederum ihre eigenen Erfahrungen: Die zwei deutschen Lehrer hatten selbst in ihrer Arbeit keine Fremdsprachen gebraucht⁷⁷, und der finnische Lehrer erwähnte, dass er in seiner Arbeit nur in Situationen, in denen die Auszubildenden „noch nicht richtig Finnisch verstehen“, Fremdsprachen gebraucht hatte:

(66) *jos pitää joku vaikea asia selittää sellaiselle, joka ei vielä kunnolla ymmärrä suomea* (Lehrer für Mathematik, Physik und Chemie)
/wenn man etwas Schwieriges jemandem erklären muss, der oder die noch nicht richtig **Finnisch** versteht

⁷⁵ Siehe Frage 5, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 5, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

⁷⁶ Siehe Frage 3, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 3, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

⁷⁷ Siehe Fragen 13 und 14, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 13 und 14, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

Folglich war die einzige erforderliche Sprache für die Auszubildenden in der finnischen Ausbildung aus der Sicht des finnischen Lehrers die finnische Sprache (s. Beispiel 60, Tab. 10, „Wir sind in Finnland“).

In kleinen oder mittelgroßen deutschen Städten werden nach Meinung einiger deutscher Auszubildender Fremdsprachen nicht gebraucht. Ein Auszubildender mit Deutsch als Zweitsprache sagte, dass es Bedarf an Fremdsprachen nur in Großstädten wie in Berlin oder München gibt:

(67) ich glaube wenn du in Deutschland bist **hauptsächlich hier brauchst du keine Fremdsprachen nur Deutsch** da kommst du klar [...] das ist anders hier ist es nicht direkt wie in ner Großstadt Hauptstadt ich glaube in Berlin München so was da habe ich öfter mal in Englisch aber hier [...] da brauchst du kein Englisch (EL-4-m-nd-r)

Ähnlich wie der Auszubildende in Beispiel 67 ging eine andere deutsche Auszubildende davon aus, dass sie Fremdsprachen in ihrem Beruf nicht braucht, weil es den Ausbildungsberuf „nur hier in Deutschland und vielleicht noch Österreich“ gibt (s. Beispiel 57, Tab. 10). Die Tatsache, dass alle die für diese Untersuchung interviewten finnischen Auszubildenden aus der finnischen Hauptstadtregion kamen, könnte einen Einfluss darauf gehabt haben, dass außer einem Auszubildenden alle interviewten Finnen davon ausgingen, dass es einen Bedarf an Fremdsprachen für Auszubildende in den finnischen Unternehmen gibt. Der einzige finnische Auszubildende, der wenig oder keinen Bedarf an Fremdsprachen für Auszubildende sah, hatte zwar während seiner Praktika auch Erfahrungen mit fremdsprachlichen beruflichen Situationen gemacht. In diesen Situationen hatte er aber *selbst* seiner Meinung nach wenig oder keinen Bedarf, Fremdsprachen zu verwenden:

(68) *ihan vähäsen saattaa olla ei sitä silleen niinku jatkuvasti oo riippuu missä sä oot töissä sillon ku mä olin telakalla niin se oli niin iso paikka niin ei siin niinku tarvinnu et pärjäs sit tosi hyvin suomella et vaikka siellä oli ulkomaalaisia mut ei ne oo ku venäläisiä tai virolaisia* (Metp15sag-P1s)
/ganz wenig kann es [Bedarf] geben also den gibt's sozusagen nicht ständig hängt davon ab wo du arbeitest als ich auf der Werft war also **das war so ein großer Betrieb also da brauchte man keine** [Fremdsprachen] also man kam echt gut mit dem Finnischen klar **obwohl es da Ausländer gab aber das sind nur Russen oder Esten**

Wie in Kapitel 3.2.2 erwähnt, weisen frühere Forschungsergebnisse darauf hin, dass mangelnde fremdsprachliche Kompetenzen zum **Vermeiden fremdsprachiger Situationen** (Sjöberg 2004, 143) oder zu **negativen Gefühlen** gegenüber den fremdsprachigen Kollegen führen können (Vandermeeren 1998, 41). Das negative Verhalten des Auszubildenden (s. Beispiel 68) bzw. seine Weigerung, die Fremdsprache in den Situationen mit Fremdsprachenbedarf zu verwenden, brachte ihn zu der Einstellung, dass er seiner Meinung nach an seinem Arbeitsplatz „ganz wenig“ und „nicht ständig“ Fremdsprachen braucht.⁷⁸ Seine Begründung war zum einen, dass die Werft „so ein großer

⁷⁸ Vgl. Bohners (2002, 199-203) verhaltensbezogene Informationen, die hinter den Erfahrungen der Befragten stehen. Mit den Verhaltenskomponenten werden Verhaltensweisen

Betrieb“ war, und zum anderen, dass die fremdsprachigen Kollegen „nur“ Russen oder Esten waren. Die Größe der Arbeitsstätte könnte darauf hinweisen, dass es immer auch andere Kollegen gab, die mit den fremdsprachigen Personen kommunizieren konnten. Danach, ob das Wort „nur“ auf negative Einstellungen gegenüber den russischen und estnischen Kollegen hinweist oder ob der finnische Auszubildende in Beispiel 68 der Meinung war, dass seine russischen und estnischen Kollegen auch etwas Finnisch konnten, wurde im Interview nicht gefragt. Falls er negative Einstellungen gegenüber seinen russischen und estnischen Kollegen hatte, könnte dies auf seine mangelnden fremdsprachlichen Vorkenntnisse zurückzuführen sein, die er in seinem Interview erwähnte.

Die Schwierigkeit einiger Befragter, den Bedarf an Fremdsprachen einzuschätzen, wurde dadurch deutlich, dass fünf deutsche und ein finnischer Auszubildender sich noch unsicher waren, wozu sie in ihrem späteren Berufsleben Fremdsprachen brauchen. Sie gingen zwar davon aus, dass Fremdsprachen für ihren Beruf wichtig sind, konnten aber nicht genauer sagen, in welchen Situationen. Diese hier vorgestellten sechs Aussagen der Auszubildenden wurden der Kategorie *unspezifizierter Bedarf* (s. Kat. 2, Tab. 7) zugeordnet.

Im Kontext der *Unternehmenskommunikation im Inland* (s. Kap. 6.1.1.1) wurde bereits darauf verwiesen, dass einige Befragte außer Englisch Kompetenzen in weiteren Fremdsprachen als wichtig erachteten. Auf die Frage nach der Sprachenauswahl für Auszubildende wird im Folgenden eingegangen.

6.1.2 Sprachenauswahl

In den Interviews wurden die Auszubildenden nicht gefragt, welche Sprachen sie in der beruflichen Ausbildung lernen sollten. Trotzdem erwähnten acht (drei deutsche und fünf finnische) Auszubildende, dass sie **außer Englisch weitere Fremdsprachen** erwerben sollten. Weil die Sprachenauswahl von den Auszubildenden thematisiert wurde, wurden die Berufsschullehrer und Arbeitgeber später in den Umfragen systematisch nach den für die Auszubildenden erforderlichen Sprachen befragt (s. später in diesem Kapitel).

Die Auszubildenden, die die Sprachenauswahl thematisierten, begründeten ihre Einstellung mit ihren bisherigen Arbeitserfahrungen:

(69) könnte mir vorstellen also hier sind zum Beispiel auch Veranstaltungen da sind viele Kunden oder viele Teilnehmer aus Asien zum Beispiel haben wir auch hier also eigentlich alles bunt gemischt aber **Spanisch und Französisch** denke ich (FO-2-w-d-p)

Spanisch und **Französisch** gehören zu den Sprachen, die laut den Ergebnissen der ELAN-Studie für die Export-Aktivitäten in Europa häufig gebraucht werden (vgl. Europäische Kommission 2006, 23; Kap. 3.2.1), und in

bezeichnet, die im Kontext des Einstellungsobjekts früher ausgeführt worden sind oder in Zukunft ausgeführt werden könnten (s. Kap. 4.1.3).

ihrem international ausgerichteten Ausbildungsbetrieb war sich die Auszubildende in Beispiel 69 des Stellenwerts der spanischen und französischen Sprache für internationale Kontakte bewusst. Weil sie jedoch mit all ihren fremdsprachigen Kunden mit Englisch als Lingua Franca zurechtgekommen war, sagte sie später im Interview, dass sie jedoch nur die Kompetenzen in der englischen Sprache als berufliche Anforderung betrachten würde.

Ein anderer Auszubildender, der im selben international ausgerichteten niedersächsischen Betrieb seine Ausbildung machte, aber im Bereich der Elektrotechnik, hatte ebenso die Erfahrung gemacht, dass Englisch die wichtigste Fremdsprache für seinen Beruf ist:

(70) später kann es durchaus möglich sein dass man Kunden aus anderen Ländern bekommen könnte und muss man natürlich auch Fremdsprachen können also **zumindest Englisch** (EL-3-m-d-r)

Dieser Auszubildende (s. Beispiel 70) ließ offen, welche weiteren Fremdsprachen außer Englisch vielleicht in seinem Beruf gebraucht werden. Dagegen war sein zweisprachiger Mitschüler (Deutsch und Russisch), der ebenso im Bereich der Elektrotechnik im selben niedersächsischen Ausbildungsbetrieb seine Ausbildung machte, davon überzeugt, dass **Englisch und Russisch** „die zwei wichtigsten Sprachen der Welt“ sind:

(71) durch das Älterwerden ist mir klar geworden wie wichtig mein Russisch ist weil jetzt überall wo ich hinfliege in Amerika bin ich sehr viel mit Russisch in Afrika war ich viel mit Russisch und dadurch habe ich gemerkt wie wichtig die Fremdsprache ist weil mit Deutsch kommst du nicht weit und dadurch dass ich jetzt Englisch auch gut kann also ich sage nicht sehr gut aber ich kann damit leben kann ich mich auf der Welt überall verständigen dadurch dass ich **Englisch und Russisch die zwei wichtigsten Sprachen der Welt** kann dadurch kriege ich das schon im Ganzen und jetzt ist es natürlich wichtiger das immer verbessern immer weiter zu machen dann finde ich noch interessant andere Sprachen wie Lateinisch Spanisch solche Sprachen wo ich denke hätte ich die früher noch gelernt dann könnte ich die jetzt auch (EL-4-m-nd-r)

Der Auszubildende in Beispiel 71 verfügte darüber hinaus über gute Kompetenzen in der englischen Sprache und sah die Mehrsprachigkeit als Mehrwert. Darauf, dass Sprachlernende grundsätzlich ein positives Gefühl zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit haben, weist auch Linderoos (2016, 203) Untersuchung über Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund hin. Der Auszubildende in Beispiel 71 sagte später im Interview, dass er nach seiner Ausbildung als Elektroniker in Australien arbeiten möchte.

Zu beachten ist, dass zum Zeitpunkt der Interviews (2017) neben Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch auch die russische Sprache zu den wichtigen Sprachen der europäischen Unternehmen gehörte (vgl. Europäische Kommission 2006, 23; Kantanen 2011, 81). Dementsprechend benannten auch die finnischen Auszubildenden neben Englisch **Russisch** als nützliche Sprache. Darüber hinaus erwähnten sie **Schwedisch**:

(72) joillakin työpaikoilla myös toi ruotsiki voi olla kyllä ihan tarpeellinen koska sitäkin käytetään aika paljon kyllä (Datp15sag-P8s)
/in manchen Arbeitsstellen kann auch **Schwedisch** nützlich sein weil das wird auch ziemlich viel gebraucht

(73) suomalaiset tekee tosi paljon yhteistyötä venäläisten kanssa (Merp15sda-T3u)
/die Finnen arbeiten sehr viel mit den **Russen** zusammen

(74) asiakaspalvelussahan tapaa tosi paljon niitäkin jotka puhuu englantia tai jotain muitakin kieliä (Merp15sba-T6s)
/im Kundendienst sieht man auch viele die Englisch oder **irgendwelche anderen Sprachen** sprechen

Wie in Kapitel 3.2.1 erwähnt, ist die schwedische Sprache zwar in Finnland keine Fremdsprache, sondern zweite Landessprache, aber sie wurde trotzdem von vielen Auszubildenden als Fremdsprache wahrgenommen. Diejenigen finnischen Auszubildenden, die Russisch in der Berufsausbildung als Wahlfach hatten, betonten die Bedeutung der russischen Sprache für internationale Wirtschaftsbeziehungen.⁷⁹ Außerdem sprachen einige finnische Auszubildende neben Englisch von „anderen“ Fremdsprachen, ohne diese zu benennen (s. Beispiel 74).

Dass die deutschen und finnischen Auszubildenden außer Englisch einen Bedarf an weiteren Fremdsprachen sahen, entspricht den Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf in den deutschen und finnischen Unternehmen.⁸⁰ Weil das Thema *Sprachenauswahl* für die acht deutschen und finnischen Auszubildenden ein wichtiges Thema zu sein schien, wurden die deutschen und finnischen Experten (Berufsschullehrer und Arbeitgeber) in ihrer Umfrage systematisch nach den Sprachen, die aus ihrer Sicht für die Auszubildenden erforderlich sind, befragt. Aus ihren Antworten konnte ein Diagramm erstellt werden (s. Abb. 4). Im Einklang mit den Auszubildenden ging die große Mehrheit der Experten davon aus, dass Auszubildende für ihren Beruf Kompetenzen **in wenigstens einer Fremdsprache** brauchen. Aus den Antworten geht aber hervor, dass die Mehrheit der deutschen Experten Kompetenzen *in einer Fremdsprache* den Vorzug gab, wogegen die Mehrheit der finnischen Experten der Meinung war, dass die Auszubildenden Kompetenzen *in mehreren Fremdsprachen* brauchen. Dieser Unterschied wird in Abbildung 4 dargestellt:

⁷⁹ Die Interviews wurden vor dem Beginn des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine durchgeführt.

⁸⁰ Zum Fremdsprachenbedarf in deutschen Unternehmen siehe z. B. Hall (2008), Kuhn & Sass (2018a) und in finnischen Unternehmen siehe z. B. Kantanen (2011), Sajavaara & Salo (2007). Zum Fremdsprachenbedarf in europäischen Unternehmen siehe z. B. Europäische Kommission 2006. Siehe auch Kap. 3.2.1.

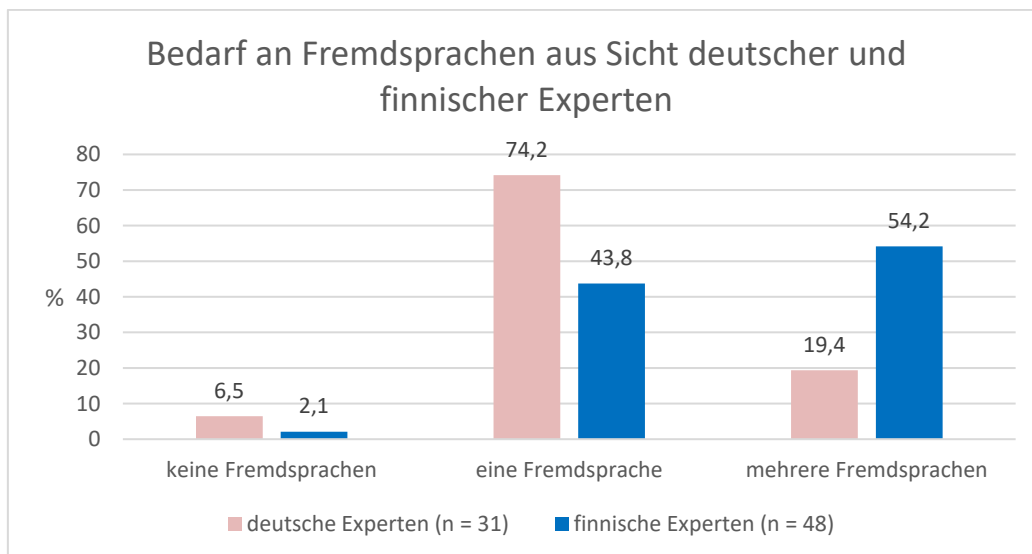


Abb. 4: Fremdsprachenbedarf der Azubis aus Sicht der Experten (Berufsschullehrer und Arbeitgeber)

Alle deutschen und finnischen Experten, die die Option *eine Fremdsprache* gewählt hatten, bezogen sich dabei auf die **englische Sprache**. Von den deutschen Arbeitgebern wurde die Bedeutung ausschließlich der englischen Sprache unterstrichen, indem die Arbeitgeber außer Englisch keine weiteren Fremdsprachen benannten. Von den 26 % (6/23) der deutschen Lehrer, die *mehrere Fremdsprachen* gewählt hatten, nannten alle neben Englisch **Spanisch**, und von zwei Befragten wurde zudem **Chinesisch**, **Französisch** und **Russisch** genannt. Dass die finnischen Berufsschullehrer häufiger als die deutschen die Option *mehrere Fremdsprachen* wählten, ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Finnisch eine Kleinsprache ist und zum anderen ist Schwedisch in Finnland zwar die zweite Landessprache, wurde aber von vielen Berufsschullehrern – genauso wie von den Auszubildenden – als Fremdsprache wahrgenommen: Ein Drittel der finnischen Berufsschullehrer, die die Option *mehrere Fremdsprachen* gewählt hatten, erwähnte neben Englisch die schwedische Sprache. Zählt Schwedisch nicht als Fremdsprache, steht das Ergebnis im Einklang mit dem der deutschen Berufsschullehrer, nämlich dass die Auszubildenden Kompetenzen in einer Fremdsprache bzw. im Englischen erwerben sollten. Weitere Fremdsprachen wurden von insgesamt vier der finnischen Befragten erwähnt, und zwar **Deutsch**, **Russisch**, **Spanisch**, **Französisch** und **Arabisch**. Die Zahl derjenigen, die keine Fremdsprache für nötig hielten, war bei allen Befragten sehr gering.

Den bisherigen Studienergebnissen zum Fremdsprachenbedarf entsprechend (vgl. z. B. Europäische Kommission 2006; Europäische Kommission 2010; Kankaanranta et al. 2015) betonten die Experten den Stellenwert der **englischen Sprache als Lingua Franca**:

(75) Englanti on yleismaailmallinen kieli, jolla pärjää kansainvälisessä maailmassa. Useammankin kielen osaaminen on eduksi (Arbeitgeber, Technologie-industrie)

/Englisch ist eine universelle Sprache, mit der man in der internationalen Welt zurechtkommt. Kompetenzen in mehreren Sprachen zu haben, ist ein Vorteil

(76) *Englanti on alan kieli* (Arbeitgeber, IT-Bereich)
/Englisch ist die Sprache der Branche

Die Analyse zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden verdeutlicht, dass die Heterogenität der Einstellungen der Befragten eine Herausforderung für die Gestaltung des berufs- und bedarfsorientierten FSUs darstellt: Die Sprachenauswahl sollte sich nicht auf die englische Sprache beschränken, aber darüber, welche weiteren Fremdsprachen die Auszubildenden erwerben sollten, waren sich die Befragten nicht einig. Im Fokus des FSU sollten aus der Sicht der meisten von ihnen die konkreten beruflichen Situationen stehen, die für den jeweiligen Beruf relevant sind, aber die Auszubildenden sollten ebenfalls allgemeinsprachliche Kompetenzen für die Mobilität in Ausbildung und Beruf erwerben. Eine besondere Herausforderung stellen zusätzlich die Auszubildenden dar, die keinen oder nur einen geringen Bedarf an Fremdsprachen sehen, aber in die Aktivitäten im FSU miteinbezogen werden müssen. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden auf die Frage eingegangen, ob, und wenn ja, wie es den Fremdsprachenlehrern gelingt, den berufsbezogenen FSU berufs- und bedarfsorientiert zu gestalten.

6.2 Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum berufsbezogenen FSU

In diesem Kapitel wird der zweiten Forschungsfrage dieser Untersuchung nachgegangen, nämlich wie der berufs- und bedarfsorientierte Fremdspracherwerb mit Unterstützung der Fremdsprachenlehrer aus der Sicht der Befragten gelingt. Alle Auszubildenden, die FSU in der Berufsschule hatten, wurden nach ihren **Erfahrungen** damit befragt, und diejenigen, die keinen berufsschulischen FSU hatten (Ausbildungsrichtung Industriemechanik in Bayern), nach ihren **Einstellungen** zum gewünschten FSU (s. Interviewleitfaden im Anhang I-III).

Vorweg sei erwähnt, dass zwischen Auszubildenden, die FSU im Betrieb und denjenigen, die ihn in der Berufsschule hatten, ein bemerkenswerter Unterschied erkennbar war: Drei bayerische Auszubildende, die keinen berufsschulischen FSU hatten, stattdessen aber FSU von ihrem Ausbildungsbetrieb angeboten bekamen, betrachteten ihren FSU im Ausbildungsbetrieb als Vorbild für den berufsschulischen FSU und äußerten sich vorwiegend zu **unterstützenden Faktoren, die zur Berufs- und Bedarfsorientierung des FSU beitragen**. Im Unterschied dazu betonten diejenigen, die FSU in der Berufsschule absolvierten, eher die **hemmenden Faktoren**. Die Analyse ergab, dass zu diesen hemmenden Faktoren die **Heterogenität der Lerngruppen** in Bezug auf fremdsprachliche Vorkenntnisse

und Fachrichtungen der Auszubildenden sowie die **Heterogenität der Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer** gehören.

Auf die Erfahrungen der Expertengruppen (d. h. Berufsschullehrer und Arbeitgeber) mit dem berufsbezogenen FSU gingen zwei Fragen im Online-Fragebogen ein. Genauer werden die Erfahrungen wie auch die Einstellungen der Expertengruppen zum schulischen berufsbezogenen FSU in Kapitel 6.2.3 betrachtet.

6.2.1 FSU im Betrieb aus Sicht von Auszubildenden

Die Einstellungen der Auszubildenden zum FSU im Betrieb wurden mittels deduktiver Kategorien anhand sprachlicher Aktivitäten des GER analysiert⁸¹ (s. Tab. 11). Diese Analyse stützt sich auf ein vom Umfang her geringes Datenmaterial: Drei bayerische Auszubildende waren die einzigen, die in ihrem Ausbildungsbetrieb die Möglichkeit bekamen, einmal im Monat zwei Stunden Englischunterricht im Ausbildungsbetrieb zu haben. Weil sie **alle positiv eingestellt** waren bzw. nur **unterstützende Faktoren für einen gelungenen (berufs- und bedarfsorientierten) FSU** erwähnten, stimmen ihre Meinungen mit der Feststellung von Kuhn und Sass (2018a, 8; Kap. 4.2.2.3) überein, dass die Sprachangebote von und in Unternehmen in der Regel berufs- und bedarfsorientierter sind als Sprachangebote in der Berufsschule. Die drei Auszubildenden betrachteten ihren FSU im Ausbildungsbetrieb als erfolgreiches Modell für den berufsschulischen FSU.

Die Analyse zeigt, dass sie in ihrem FSU mit Ausnahme von *Online-Interaktion* und *Mediation von Kommunikation* alle im GER beschriebenen kommunikativen Sprachaktivitäten trainierten (s. Tab. 11).

Tab. 11: Im FSU des Ausbildungsbetriebs trainierte kommunikative Aktivitäten

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Hörverstehen	Beim Hörverstehen empfangen und verarbeiten die Auszubildenden einen gesprochenen Input, der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde	(BSP 77) „Engischlehrerin die war auch englischsprachig also es war keine Deutsche [...] hat mit uns nur Englisch geredet“ (IM-4-w-d)	Fremdsprache hören Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird
Leseverstehen	Beim Leseverstehen (und Audio-visuellen Verstehen) empfangen und verarbeiten die Auszubildenden einen geschriebenen Input, der von einem oder	(BSP 78) „also wir haben so n Buch und da standen so Themen drin wie zum Beispiel Bohren Drehen Fräsen also auch so Fachthemen und die	Fremdsprache lesen Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird

⁸¹ Zur deduktiven Kategorienbildung s. Kap. 5.4.2.1.

	mehreren Schreibenden produziert wurde	haben wir dann auf Englisch durchgenommen“ (IM-1-m-d)	
Mündliche Produktion	Die mündliche Produktion umfasst einen langen Beitrag und kann eine kurze Beschreibung oder Anekdote oder auch eine längere, eher formelle Präsentation einschließen	(BSP 79) „mussten auch Maschine auf Englisch vorstellen also das war dann so halt jeder allein“ (IM-5-w-d)	Fremdsprache sprechen Kodierung, immer wenn es nicht um gemeinsame Konstruktion von mündlichen Gesprächen mit anderen Gesprächspartnern geht, auch wenn der Umfang der mündlichen Produktion nicht genauer definiert wird
Schriftliche Produktion	Die schriftliche Produktion umfasst schriftliche Produktion allgemein , kreatives Schreiben, Berichte und Aufsätze schreiben	(BSP 80) „haben auch jedes halbe Jahr Prüfung geschrieben schriftlich“ (IM-5-m-d)	Fremdsprache schreiben Kodierung, immer wenn es nicht um gemeinsame Konstruktion von schriftlicher Kommunikation mit anderen Partnern geht, auch wenn die Länge der schriftlichen Produktion nicht genauer definiert wird
Mündliche Interaktion	Die mündliche Interaktion involviert zwei oder mehr Gesprächspartner bei der gemeinsamen Konstruktion von mündlichen Gesprächen (z. B. Konversation, Informationsaustausch)	(BSP 81) „im zweiten Lehrjahr haben wir dann n bisschen ja so Berufsendlich also auch so für Vorstellungsgespräche“ (IM-1-m-d)	Fremdsprache sprechen Kodierung, immer wenn es um gemeinsame Konstruktion von mündlichen Gesprächen mit anderen Gesprächspartnern geht
Schriftliche Interaktion	Die schriftliche Interaktion involviert zwei oder mehr Partner bei der gemeinsamen Konstruktion von	(BSP 82) „Geschäftsbriefe Emails“ (IM-1-m-d)	Fremdsprache schreiben Kodierung, immer wenn es um Austausch mit

	schriftlicher Kommunikation (schriftliche Interaktion allgemein, Korrespondenz, Notizen, Mitteilungen und Formulare)		anderen Partnern in schriftlicher Kommunikation geht
Mediation von Texten	Die Mediation von Texten bedeutet anderen Personen den Inhalt eines Textes weiterzugeben , zu dem sie keinen Zugang haben. Dazu gehört sprachübergreifende Vermittlung (z. B. einen geschriebenen Text übersetzen), aber auch einen Text sich selbst zu vermitteln (z. B. durch Notizen während eines Vortrags)	(BSP 83) „außer wir haben das nicht verstanden dann konnte sie schon auf Deutsch erklären“ (IM-4-w-d)	Texte vermitteln in eine andere Sprache oder sich selbst Kodierung von Übersetzungsaufgaben unterschiedlicher Art Kodierung von Techniken für die Vermittlung von Texten für sich selbst (z. B. durch Notizen)
Mediation von Konzepten	Die Mediation von Konzepten bedeutet zwei sich ergänzende Aspekte: Einerseits Bedeutung zu konstruieren und zu erläutern und andererseits Bedingungen herzustellen , die einem konzeptionellen Austausch und der gemeinsamen Konzeptentwicklung förderlich sind (z. B. Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern)	(BSP 84) „zum Beispiel eine Maschine erklären auf Englisch wie die funktioniert“ (IM-1-m-d)	Konzepte vermitteln mithilfe sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel Kodierung, wenn es um Erläuterungen von einer Sprache in eine andere Sprache geht Kodierung, wenn z. B. Google Übersetzer als technisches Hilfsmittel zur Vermittlung von Konzepten verwendet wird

Wie in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt, geht der *handlungsorientierte Ansatz* im GER vom *soziokulturellen Ansatz* der Spracherwerbtheorien aus (Council of Europe 2018, 33) und setzt das Ziel, „weg von Lehrplänen, die auf einer linearen Progression von Sprachstrukturen basieren“ zu kommen (Council of Europe 2020, 31). Interessanterweise wurde aber gerade der **sprachsystematisch orientierte Unterricht zu Beginn des FSU von den Auszubildenden, die ihren FSU im Ausbildungsbetrieb hatten, gelobt:**

(85) erstmal eben die **Vokabeln** die anwenden die **Vokabeln** **damit man erstmal Bescheid weiß** und dann eben darauf aufbauen auf den **Vokabeln** dann halt in **Sätzen** mit diesen **Vokabeln** reden und halt denn so **Fachgespräche** führen wie so Maschine vielleicht vorstellen wie wir es gemacht haben (IM-4-w-d)

Die Auszubildende in Beispiel 85 verfügte ihrer eigenen Einschätzung nach über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse. Sie beschrieb die Progression, ausgehend von einem Training von Wortschatz („Vokabeln“) und Syntax („Sätzen“) hin zu Präsentationstechniken („Maschine [...] vorstellen“) als nützlich für ihren Lernerfolg, m. a. W. als nützlich für die Entwicklung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen (s. Beispiel 85). Ihre Aussage stützt die Empfehlung von Buhlmann und Fearn (2000, 45) und Dohrn (2014, 147; vgl. Kap. 4.2.1) für den berufsbezogenen FSU, die für einen **systematischen Erwerb von Fachbegriffen** und einen **allmählichen Übergang vom Erwerb der Lexik zum Sprachgebrauch** plädieren. Die Aussage der Auszubildenden in Beispiel 85 steht somit in Widerspruch zu der Kritik von Edelhoff (2010, 150), derzufolge Wissen über Sprache nicht zu Sprachkönnen führe. Das im Unterricht benutzte **Lehrbuch** wurde von der Auszubildenden **als zielgruppengerichtet** betrachtet, weil es Fachthemen wie Bohren, Drehen oder Fräsen behandelte (s. Beispiel 78, Tab. 11). Insofern kann der Kritik von Linthout (2004, 8), dass traditionelle *lehrer- und lehrbuchgesteuerte Unterrichtsmethoden* einem zeitgemäßen berufsbezogenen FSU nicht entsprechen, nicht uneingeschränkt zugestimmt werden. Im Kontext des berufsbezogenen FSU scheint besonders wichtig zu sein, bei der Wahl didaktisch-methodischer Unterrichtsansätze das Ausgangsniveau der Auszubildenden in der Fremdsprache zu berücksichtigen.

Der von der Auszubildenden in Beispiel 85 vorgestellte, aus ihrer Sicht gelungene FSU entspricht nicht den Prinzipien des szenario-basierten Unterrichts, der von konkreten Aufgaben aus realen Problemlösungssituationen ausgeht (vgl. Sass & Eilert-Ebke 2014) und im heutigen berufsschulischen Sprachunterricht als erfolgreiches und zeitgemäßes Konzept gilt (vgl. Linthout 2004, 8; Roche & Finkbohner 2021, 390). Pragmatische allgemeinsprachliche Kompetenzen wie flüssiges Sprechen wurden nicht zu Beginn des FSU, sondern erst nach dem Erwerb des nötigen Wortschatzes trainiert. Die pragmatischen Kompetenzen wurden dann in für den Beruf der Auszubildenden spezifischen und relevanten Handlungssituationen (z. B. eine Maschine in einer Fremdsprache vorstellen) geübt. Der Englischunterricht im Ausbildungsbetrieb wurde von den Auszubildenden erst in der späteren Phase des FSU, als sie die für ihren Beruf typischen Textsorten⁸² wie Vorstellungsgespräche, Geschäftsbriefe oder E-Mails trainierten, als *Berufsenglisch* bezeichnet:

(86) in den ersten zwei Lehrjahren [...] haben wir immer so technisches Englisch bisschen gemacht und Grammatik und so **Vokabeln** also so technische **Vokabeln** [...] im zweiten Lehrjahr haben wir dann n bisschen

⁸² Zu *Textsorten* als Ausgangspunkt für den berufsbezogenen FSU s. Ylönen 1995 (Kap. 4.2.1).

Ähnlich wie die Auszubildende in Beispiel 85 betonte die Befragte in Beispiel 86 den systematischen Erwerb von Fachbegriffen („technische Vokabeln“). Erst nach dem Erwerb linguistischer Kompetenzen wie Wortschatz wurden die pragmatischen (v. a. flüssiges Sprechen) trainiert, die für die Beherrschung der Berufssprache von zentraler Bedeutung sind (vgl. Elinkeinoelämän Keskusliitto 2010, 9; Kuhn 2007, 50; Kap. 3.2.2).

Die Befragten hielten es für sinnvoll, dass die Betriebsumgebung, in der der FSU stattfand, für den Erwerb von Fremdsprachen ausgenutzt wurde (z. B. Maschinen wurden in der Werkstatt auf Englisch erklärt, s. Beispiel 84, Tab. 11). Im FSU-Klassenzimmer wurde jedoch ein Lehrbuch benutzt. Dort bekamen die Auszubildenden sprachliche Unterstützung durch ihre Englischlehrerin, für die Deutsch nicht ihre Erstsprache war (s. Beispiel 77, Tab. 11). Den Richtlinien im GER entsprechend verwendete die Lehrerin die Zielsprache *Englisch* möglichst viel für die Kommunikation im Klassenraum (vgl. Council of Europe 2020, 34). Die englischsprachigen Begriffe, die die Auszubildenden nicht verstanden, konnte sie aber in der Bildungssprache *Deutsch* erklären (s. Beispiel 83, Tab. 11). Die Verwendung der Erstsprache für die Vermittlung von Konzepten oder Grammatik wird z. B. von Cook (2014, 12–13) befürwortet.

Die **sprachlichen und pädagogischen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrerin** wurden von den Befragten hochgeschätzt. Mithilfe ihrer guten fremdsprachlichen und pädagogischen Kompetenzen gelang es ihr, den Auszubildenden einen FSU anzubieten, der deren Bedarfen als Sprachlernende und Berufstätige entsprach. Zu Beginn bzw. im ersten Lehrjahr war der FSU strukturierter und lehrbuchgesteuert und bot sprachliche Unterstützung durch die Fremdsprachenlehrerin, welches ganz offensichtlich den Bedarfen der Auszubildenden mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen entspricht. Im zweiten Lehrjahr gab es dann mehr Freiraum für die Gestaltung von Lernprozessen und der Fokus des FSU lag mehr auf dem beruflichen Handeln, was wiederum den Bedarfen der Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen entspricht (vgl. hierzu die Untersuchungsergebnisse von Kleber et al. 1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810–811).

Im folgenden Kapitel wird der Frage nachgegangen, wie sich die Erfahrungen der Auszubildenden, die ihren FSU in der Berufsschule hatten, von denen, die ihn im Ausbildungsbetrieb hatten, unterscheiden.

6.2.2 Berufsschulischer FSU aus Sicht von Auszubildenden

Die große Mehrheit der interviewten Auszubildenden (22 deutsche und 35 finnische Auszubildende) besuchten den FSU in der Berufsschule. Ihre Erfahrungen mit und Wünsche zu **kommunikativen Sprachaktivitäten** im FSU wurden anhand deduktiver Kategorien basierend auf dem GER und ihre Aussagen zur **Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer** mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse analysiert.

Im Unterschied zu den Auszubildenden, die ihren FSU im Ausbildungsbetrieb hatten, äußerten sich die Befragten, die ihren FSU in der Berufsschule bekamen, zu den **hemmenden Faktoren** beim Trainieren der kommunikativen Aktivitäten dort: Wegen der **Heterogenität der fremdsprachlichen Vorkenntnisse der Auszubildenden** war oftmals aus ihrer Sicht die Auswahl der kommunikativen Sprachaktivitäten oder die der didaktisch-methodischen Ansätze nicht gelungen, und in Lerngruppen, die aus Auszubildenden aus mehreren Ausbildungsrichtungen bestanden, war es die **Heterogenität der Ausbildungsrichtungen**, die einen negativen Einfluss auf den berufsschulischen FSU hatte. Ähnlich wie für den gelungenen FSU im Ausbildungsbetrieb waren auch für den gelungenen berufsschulischen FSU die **Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer** entscheidend.

Im Folgenden werden die Einstellungen der Auszubildenden zum Trainieren der kommunikativen Aktivitäten im berufsschulischen FSU zuerst im Kontext ihrer fremdsprachlichen Vorkenntnisse und von ihnen belegten Fachrichtungen betrachtet. Daran anschließend wird auf ihre Aussagen hinsichtlich der Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer eingegangen.

6.2.2.1 Heterogenität der Lerner hinsichtlich Sprachkenntnisse und Ausbildungsrichtungen

Die Äußerungen der Auszubildenden zu den im FSU trainierten kommunikativen Sprachaktivitäten und zu dem gewünschten berufsschulischen FSU beziehen sich vorwiegend, nämlich von 20 deutschen und 32 finnische Auszubildenden, auf ihre eigenen Einschätzungen zu ihren sprachlichen Kompetenzen. Dadurch konnten die Aussagen der Auszubildenden vor dem Hintergrund ihres jeweiligen, vage eingeschätzten sprachlichen Niveaus interpretiert werden, obwohl in den Interviews nicht explizit danach gefragt wurde.

Die Analyse ergab, dass die Auszubildenden **je nach fremdsprachlichen Vorkenntnissen unterschiedliche Einstellungen zur gelungenen Auswahl von kommunikativen Sprachaktivitäten und didaktisch-methodischen Ansätzen** hatten. Die unterschiedlichen Einstellungen der Auszubildenden spiegeln sich in den Beispielen 87-90 wider: ⁸³

(87) hoffentlich irgendwann mal Unterrichtsfach in die Richtung bringen damit wir wieder Noten bekommen und dann wird das dann **richtig gelernt ja richtig auch Noten** also man strengt sich halt viel mehr an man möchte keine schlechten Noten bekommen und dann **paukt man zu Hause** (EL-3-m-d-r)

(88) *mä tykkäään enemmän sellasesta niinku oppikirjaopiskelusta [...] ei tääl nyt enempä niinku työelämälähtöisyteen kannattais mennä*

⁸³ Zu beachten ist die von der restlichen Arbeit abweichende Reihenfolge dieser Beispiele: Nach den Aussagen zweier Auszubildender mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen (ein deutscher, ein finnischer, s. Beispiele 87-88) werden die Aussagen dreier Auszubildender mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen dargestellt (ein deutscher, zwei finnische, s. Beispiele 89-90).

(Merp15sba-P4s)

/ich mag halt mehr solches **Lehrbuchlernen** [...] hier sollte man jetzt also **nicht zu mehr Arbeitsorientierung** gehen

(89) **mehr auf die Arbeit konzentrieren** von den Physiklaboranten und nicht von den Werkstoffprüfern also getrennt lieber [...] und **dieses allgemeine Reden im Unterricht** [...] dass man **auf Englisch** reden sollte (PL-3-w-nd-r)

(90) *mitä sanoja käytetään jossain tietyissä koodikielessä mitä ne sitte oikeesti meinaa [...] oikeestaan pitäis vaan niinku tehdä kahet eri tehtävät et toinen on just sille koodaripuolelle ja toinen käytännön tuen puolelle et se niinku käytännön tuelle olis just näit serveri kaikennäkösii tietokoneen osa juttuja sit se koodaripuoli olis just näitä koodikäskyjä ja tällasii niinku koodikieltä ja siihen liittyyii tehtävii* (Datp15sag-P4s)

/welche Wörter in welcher Code-Sprache verwendet werden und was sie wirklich bedeuten [...] eigentlich sollte man zwei Arten von Aufgaben geben also die einen für diejenigen die kodieren und die anderen für den Helpdesk also für den IT-Helpdesk solche Server-Sachen Teile des Computers und dann die Kodierer hätten dann diese Codebefehle und so was also Codesprache und Aufgaben die damit zu tun haben

Auf die Einstellungen der Auszubildenden zu den didaktisch-methodischen Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer wird ausführlicher in Kapitel 6.2.2.2 eingegangen. Die Beispiele 87-90 machen nun deutlich, dass Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen - im Gegensatz zu der Kritik von Linthout (2004, 8) - das in Kapitel 6.2.1 beschriebene strukturierte Lernen mit schriftlichen Lehbuchaktivitäten (s. Beispiel 88) und ggf. Hausaufgaben (s. Beispiel 87) bevorzugten.⁸⁴ Dagegen wollten Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen (s. Beispiele 89-90) den FSU von Anfang an arbeitsorientiert gestalten, die Zielsprache für die mündliche Kommunikation im FSU-Klassenzimmer verwenden und den Fokus auf Fachspezifik legen.

Dass Lernende dazu neigen, je nach ihrem sprachlichen Niveau unterschiedliche didaktisch-methodische Ansätze zu bevorzugen, ist wenig überraschend und entspricht den früheren Untersuchungsergebnissen von Kleber et al. (1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810-811). Überraschender ist allerdings, dass Auszubildende, die darüber berichteten, dass sie **in sehr heterogenen Lerngruppen** ihren berufsschulischen FSU absolvierten, sich dahingehend einig waren, dass **ein berufs- und bedarfsorientierter Erwerb von Fremdsprachen in solchen Lerngruppen nicht gelingt**. Anhand von nachfolgenden Beispielen wird gezeigt, dass es den interviewten Auszubildenden in den heterogenen berufsschulischen Lerngruppen nicht gelang, pragmatische Kompetenzen, v. a. flüssiges Sprechen und allgemeinsprachliche und fachspezifische Kompetenzen berufs- und bedarfsorientiert zu erwerben.

Aus Sicht der Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen wurden **mündliche fremdsprachliche Interaktionen**, die zwar von allen

⁸⁴ Vgl. auch Auszubildende mit FSU im Ausbildungsbetrieb, Kap. 6.2.1

Befragten als berufsrelevant eingestuft wurden (vgl. Kap. 6.1.1.1), in den heterogenen Lerngruppen **zu wenig trainiert**:

(91) der Lehrer sucht sich ein Thema aus oder gibt ein Blatt aus und auf dem Blatt sind so meistens ein Text und den **Text lesen** wir durch meistens so wir **übersetzen** oder bestimmte **Zeilen raussuchen** halt zurzeit machen wir so **Textverstehen** wir **lesen** entweder deutschen oder englischen Text und da müssen wir den englischen Text da müssen wir halt **verstehen** und bestimmte **Information raussuchen** [...] ich würde **gern mehr Englisch reden** auf jeden Fall also wir reden auf Deutsch im Englischunterricht vielleicht sollten wir da einfach nur Englisch reden (IT-3-m-d)

(92) es werden meistens nur **Texte** ausgegeben die werden **gelesen** und dann müssen wir selber untereinander das ganze **bearbeiten** dann gibt es einen **Vokabeltest** [...] ich war ja schon in zwei verschiedenen Berufsschulen weil ich noch eine schulische Ausbildung gemacht habe und das ist eigentlich immer gleich abgelaufen also **man spricht relativ wenig** Englisch das ist halt schwierig (FO-2-w-d-p)

(93) *alussa oltiin silleen niinku et joo tää niinku painostetaan puhumiseen mut siis niinkö se oli silleen niinku yks tehtävä niinku oli aina parit sit yks tehtävä sanottiin silleen niinku luokan edessä ääneen ja se oli sil kuitattu se puhumissosa oikeestaan* (Merp15sba-P3s)
/ am Anfang war man so also hier liegt der Fokus auf dem Sprechen aber also das war sozusagen eine Aufgabe also eine Partnerarbeit dann eine Aufgabe also etwas vor der Klasse sagen und **damit war das Sprechen eigentlich erledigt**

Die Aktivitäten, die die zwei deutschen Auszubildenden in den Beispielen 91 und 92 ihrer Meinung nach in ihrem FSU regelmäßig trainierten (*Text lesen, Text übersetzen, Informationen raussuchen, Text bearbeiten, Vokabeltest schreiben*) waren alle schriftlich. Mündliche Aktivitäten wurden entweder gar nicht erwähnt (s. Beispiel 91) oder spielten im Vergleich zu den schriftlichen Aktivitäten eine geringe Rolle (s. Beispiele 92 und 93). Ähnlich war der finnische Auszubildende in Beispiel 93 enttäuscht, weil der Fokus des FSU trotz der Zielsetzungen für den FSU nicht auf dem Trainieren mündlicher Aktivitäten lag. In den sprachlich heterogenen Lerngruppen mangelte es an der Verwendung der Zielsprache für die Interaktion zwischen den Lehrenden und den Lernenden:

(94) sehr viel wird auf Deutsch gemacht leider hat im Hintergrund dass es **Leute gibt in der Klasse die gar kein Englisch können** deswegen spart er sich die englische Erklärung und macht **alles auf Deutsch** dass halt jeder weiß was er machen muss [...] wäre gut **einfach dass man freier [die Fremdsprache] spricht** (IT-10-m-d)

(95) *Tunneilla silleen niinku vähän joo puhutaan [vierasta kieltä] opettaja nyt puhuu [vierasta kieltä] mut ei siihen kukaan vastaa oikeen ikinä* (Merp15sba-P1s)
/ im Unterricht also ein bisschen wird ja [die Fremdsprache] geredet die Lehrerin redet ja [in der Fremdsprache] **aber fast keiner antwortet**

Wie in Kapitel 4.2.1 ausgeführt, empfiehlt der GER für die Kommunikation im Klassenzimmer die Verwendung der Zielsprache (s. Council of Europe 2020, 34), was auch der Wunsch des Auszubildenden in Beispiel 94 gewesen wäre, der

seiner eigenen Einschätzung nach über sehr gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügte. Für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Kompetenzen war der Einsatz der Erstsprache im FSU-Klassenzimmer dagegen eine Lernhilfe und wurde positiv bewertet (s. dazu Beispiel 115, Tab. 12).⁸⁵ Auch wenn die Zielsprache durch die Fremdsprachenlehrer verwendet wurde, führte sie nicht immer zu sozialen Interaktionen mit den Auszubildenden bzw. zum Trainieren der mündlichen fremdsprachlichen Kompetenzen, wie das Beispiel 95 belegt. Ob es sich bei der fehlenden Interaktion in Beispiel 95 um die Selbstwahrnehmung der Auszubildenden als Lernende mit geringen fremdsprachlichen Kompetenzen handelte, die ggf. Angst vor dem fremdsprachlichen Sprechen hatten (s. Beispiele 96 und 97), blieb offen, ist aber denkbar.

Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen hatten offensichtlich **Hemmungen**, die Zielsprache **in mündlichen Interaktionen** im FSU-Klassenzimmer zu verwenden, und im Gegensatz zu den Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen **präferierten** sie vielmehr **schriftliche** (ggf. Lehrbuch-) Aktivitäten (s. Beispiele 96-100).⁸⁶

(96) **viele haben** ja einfach **Angst** davor dann **zu sprechen** und das muss man ja nicht haben man kann ja nicht perfekt eine Sprache die er gerade erst lernt aber man muss es schon halt irgendwie versuchen nicht nach dem ersten Wort sagen nee ich rede jetzt wieder auf Deutsch (PL-2-w-d-g)

(97) *mua itteeni ainaki jännittää aina niinku alkaa puhumaan ku se ei oo niinku niin sujuvaa se lausuminen* (Datp15sag-T2s)
/ich selbst werde **nervös** wenn ich halt mit dem Sprechen anfangen weil **meine Aussprache nicht so gut ist**

(98) ich kann schlecht Englisch [...] wir sollen selbst den Dialog führen wo ich sagen muss ich muss mir das komplett aufschreiben **ich schreibe die Dialoge auf auch wenn wir nicht sollen** (IT-4-w-d)

(99) Englisch macht mir kein'n Spaß ich brauche immer dazu Übersetzer Vokabelbücher [...] wenn wir eine Liste haben dann sage ich okay das lese ich ab das **lerne ich jetzt hundertprozentig** wie auf Deutsch auf Englisch **das kann ich mir dann aufschreiben** (IT-9-m-d)

(100) *mul on toi oppiminen tosi vaikeaa kielissä [...] mut jos mä mietin mun toisia oppilaita tai luokkatovereita niin esimerkiks moni ei ees osaa niinku englantia ollenkaan [...] englannissa noi siis ihan kirjatehtävät on hyödyllisiä mä tykkään kirjoittaa mulle kirjoittaminen on muistisääntö toisin kuin nykynuorille ei ehkä niinkään niin mä muistan paremmin jos mä kirjoitan niin*

⁸⁵ Die Verwendung der Erstsprache, z. B. für die Erklärung der Grammatik, kann einigen sprachwissenschaftlichen Forschungen zufolge (siehe z. B. Cook 2001, 408) ein unterstützendes Mittel für die semiotische Mediation zwischen den Lernenden und für das Individuum selbst sein. Siehe Kap. 4.2.1.

⁸⁶ Zu beachten ist die von der restlichen Arbeit abweichende Reihenfolge dieser Beispiele: In den Beispielen 96-97 handelt es sich um die Angst der Auszubildenden mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen, eine Fremdsprache zu sprechen, danach in den Beispielen 98-100 um die Präferenz dieser Auszubildenden für schriftliche Aktivitäten.

on ollu siis oon oppinu englannistakin paljon enemmän (Merp15sba-T2s)
/für mich ist das Lernen von Sprachen sehr schwierig [...] aber wenn ich an die anderen Schüler also meine Mitschüler denke zum Beispiel können manche gar kein Englisch [...] im Englischen **sind die Aufgaben im Lehrbuch nützlich ich schreibe gern für mich ist das Schreiben eine Erinnerungsstütze** anders als vielleicht für die heutigen Jugendlichen ich erinnere mich besser wenn ich schreibe so habe ich auch vom Englischen viel mehr gelernt

Die Aussagen in den Beispielen 96 und 97 stützen die Annahme von Sjöberg (2004, 138–142), dass viele Sprachlernende, die das Niveau der eigenen Sprachkompetenzen als unzureichend einstufen, Angst vor dem Sprechen haben (vgl. hierzu de Saint Léger und Storch 2009, zit. n. Singleton 2014, 93–94). Die Einstellung der Auszubildenden in Beispiel 96, die trotz ihrer Angst versuchte, die Fremdsprache zu sprechen, entspricht dem, was im GER betont wird: Nur durch das Versuchen bzw. Trainieren der kommunikativen Aktivitäten können neue Kompetenzen und Strategien erworben werden (Council of Europe 2018, 33; Kap. 4.1). Bei Singleton (2014, 93) heißt es, „*success feeds on success*“. Das bedeutet: Auszubildende brauchen gute Lernerfahrungen zur Ermutigung, um positive Einstellungen zum fremdsprachigen Sprechen zu entwickeln, und diese wiederum tragen zum erfolgreichen Lernen bei. Um positive Lernerfahrungen zu haben, wollten einige Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen vielmehr schriftliche (ggf. Lehrbuch-) Aktivitäten trainieren. Den Auszubildenden in den Beispielen 98–100 war das Trainieren der schriftlichen Aktivitäten *bedarfs-*, aber nicht *berufsorientiert*: Sie äußerten sich nicht über die Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens für ihren Beruf, sondern das Schreiben im Zuge von Lehrbuchübungen oder Aufschreiben von Wörtern war eine **Strategie des selbständigen Lernens**.

Schriftliche Aktivitäten, die zu beruflichen Aufgaben im eigenen Bereich gehörten (z. B. Präsentationen, s. Beispiel 114 später in diesem Kapitel und Beispiel 126, Kap. 6.2.2.2) und *Mediation* bzw. Vermittlung von Texten oder Konzepten umfassten, wurden hingegen **von den Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen positiv bewertet**. Wie in Kapitel 4.1 beschrieben, wird im GER Begleitband 2018 die *Mediation* zwischen Sprachen und Kulturen als eine Form kommunikativer Sprachaktivitäten dargestellt (Council of Europe 2020, 112). Obwohl der GER Begleitband 2018 zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht veröffentlicht war und es an Deskriptoren für die *Mediationsaktivitäten* fehlte, kannte jedoch ein deutscher Auszubildender mit sehr guten Englischkompetenzen bereits den Begriff *Mediation* und verwendete ihn, um sich zu „freieren Übersetzungen“ zu äußern (s. Beispiel 101).

(101) *Mediation* ist eine freiere Übersetzung als die *Translation* und daran orientieren wir uns prinzipiell (IT-10-m-d)

Der Auszubildende in Beispiel 101 hielt die *freieren Übersetzungen* für den Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenzen für vorteilhaft. Er kritisierte aber, dass das Prinzip der freieren bzw. sinngemäßen Übersetzung in seinem FSU nicht immer galt (s. dazu Beispiel 130, Kap. 6.2.2.3). Auszubildende mit geringen

fremdsprachlichen Vorkenntnissen erwähnten diese freieren Übersetzungen bzw. schriftliche Mediationsaktivitäten nicht, sondern berichteten über schriftliche Aktivitäten im Sinne von Lehrbuchübungen oder Aufschreiben (vgl. dazu Beispiele 98- 100).

Dass alle Lernende in den heterogenen Lerngruppen jedoch ungeachtet ihrer fremdsprachlichen Vorkenntnisse dieselben fremdsprachlichen Aktivitäten ausführen und miteinander Partnerarbeit machen mussten, war ein Kritikpunkt einiger Auszubildender:

(102) *vois olla vähän niinku paremmin täällä opettaa niille joille ei oo koskaan niinku opiskellu täällä suomessa aikaisemmin et siihen kannalta meille tuli vähän niinku ongelmii ja mä ei me saa niinku hyviä arvosanoja [...] niinku **an-nettu** [meille] **samat tehtävät** samoin ku niinku muille jotka on opiskellu niinku ala yläasteella joskus aikaisemminkin et meil on niinku samat tehtävät sen kohalla oli vähän niinku hankala (Datp15sag-T1u)*
/man könnte hier besser diejenigen unterrichten die die früheren Schulen nicht in Finnland besucht haben also da hatten wir etwas Probleme wir kriegen keine guten Noten [...] also [uns] **wurden dieselben Aufgaben gegeben** wie den anderen auch die die früher in der [finnischen] Gemeinschaftsschule waren also uns wurden dieselben Aufgaben gegeben das war etwas schwierig

(103) *enemmän vois [opettaja] keskittyä noihin ihmisiin ketkä ei osaa alkeita niitä on meidän luokalla muutama ja esimerkiks jos mä oon joutunut niitten pariks niin ei se ei ole kivaa (Merp15sba-T2s)*
/man [**der Lehrer**] **könnte sich mehr auf die Leute konzentrieren die keine Grundlagen haben** solche gibt es in unserer Klasse einige und wenn ich zum Beispiel mit ihnen Partnerarbeit machen musste macht das keinen Spaß

Aufgrund ihres Migrationshintergrundes fühlte sich die Auszubildende in Beispiel 102 benachteiligt, weil sie ihrer Meinung nach, im Vergleich zu ihren Mitschülern, die früher bereits Schulen in Finnland besucht hatten, in ihrem Schulleben weniger Fremdsprachen gelernt hatte, aber trotzdem dieselben Aufgaben im FSU zu bewältigen hatte. Die Auszubildende in Beispiel 103 bedauerte andererseits, Partnerarbeit mit Lernenden machen zu müssen, denen Grundlagen fehlen. In so einer Partnerarbeit konnte ihr eigenes Lernpotenzial nicht aktiviert werden bzw. das Trainieren der kommunikativen Sprachaktivitäten erfolgte nicht in ihrer *Zone proximaler Entwicklung* (s. Vygotsky 2003, 379, zit. n. Brèdikytè 2011, 35; Kap. 4.1.2), sodass sie die nächste *Zone proximaler Entwicklung* nicht erreichen konnte und diese Partnerarbeit ihr somit keinen Spaß machte.

In den heterogenen Lerngruppen hatten sowohl Auszubildende mit guten als auch mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen die Erfahrung gemacht, dass der berufsschulische FSU erfolglos blieb:

(104) im Endeffekt habe ich nix gelernt außer **ein paar Vokabeln** [...] kann kein Gespräch führen [...] das wichtige im Englischen ist eben die Grammatik und alles also wenn mich das Gegenüber nicht versteht weil ich einzelne Wörter rausschmeiße aber net weiß wie sie in einem Satz zusammengehören dann bringt das Gespräch auch nicht viel (IT-4-w-d)

(105) *täällä on oikeesti niinku ihmisiä jotka ei niinku tiedä perussanoja niin mun mielestä se pelkän sanaston opettaminen on tosi turhaa jos ne ei osaa muodostaa lauseita edes* (Merp15sba-P3s)
/es gibt hier halt wirklich Leute die die Grundbegriffe nicht kennen und meiner Meinung nach **bringt es nichts nur den Wortschatz zu unterrichten** wenn sie nicht mal Sätze bilden können

(106) *en mä periaattees hyötyny siit opetuksesta mitään ku se on niinku se on niin vahva jo se tausta siin englannin kielessä et siel vaan sit ehkä tuli jotain pari uutta sanaa [...] sit ku miettii niit sanoja käytänks mä niitä enää koskaan sitte no en niinku jotkut sanat oli vaan niin turhia* (Datp15sag-P4s)
/mir hat der Unterricht praktisch gar nichts gebracht weil meine Vorkenntnisse da so gut sind in der englischen Sprache dass man da **vielleicht ein paar neue Wörter** [...] aber wenn man sich Gedanken darüber macht ob ich diese Wörter je brauche dann also nein **einige Wörter waren einfach so unnötig**

Anscheinend war es den Fremdsprachenlehrern der Auszubildenden in den Beispielen 104-106 nicht gelungen, den Erwerb von linguistischen Kompetenzen wie z. B. Wortschatz, systematisch mit dem Erwerb von pragmatischen Kompetenzen zu erweitern (vgl. positive Erfahrungen von Auszubildenden mit dem FSU im Betrieb, Beispiele 85 und 86, Kap. 6.2.1). Der deutsche und die zwei finnischen Auszubildenden in den Beispielen 104-106 waren der Meinung, dass der Wortschatz isoliert, d. h. **ohne Syntax und beruflichen Kontext** bzw. **nicht handlungsorientiert** vermittelt wurde. Dem finnischen Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen (s. Beispiel 106) fehlte nicht die Kompetenz, Gespräche zu führen, ihm fehlte vielmehr der berufliche Kontext beim Wortschatzerwerb im FSU.

In einem Vergleich zwischen der Häufigkeit der von den Befragten erwähnten kommunikativen Sprachaktivitäten (gemäß GER) in ihrem FSU wurde deutlich, dass **die deutschen Auszubildenden** im Vergleich zu den finnischen **öfter das Leserverstehen, und die finnischen Auszubildenden öfter die mündlichen Interaktionen erwähnten**, als sie den typischen Verlauf des berufsschulischen FSU beschrieben (s. Abb. 5).

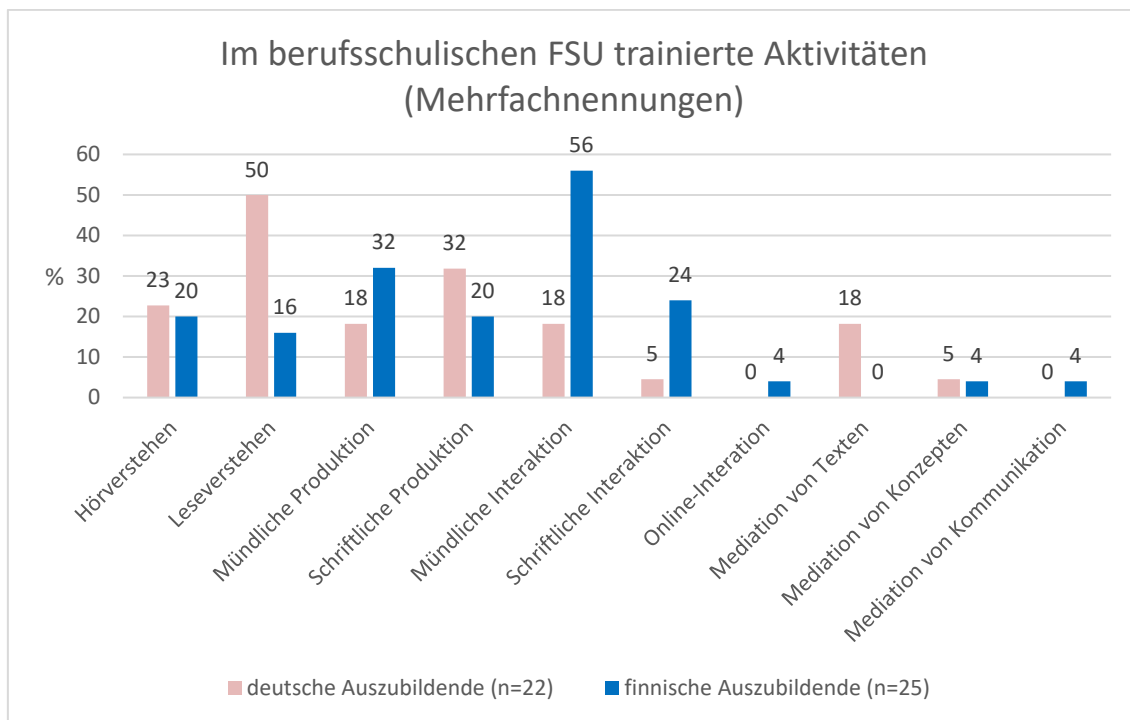


Abb. 5: Häufigkeit der von den Befragten erwähnten kommunikativen Sprachaktivitäten (gemäß GER) in ihrem FSU an der Berufsschule

Die Hälfte der deutschen Auszubildenden, die über ihre Erfahrungen mit dem FSU in der Berufsschule berichteten (11/22)⁸⁷, nannten das Leseverstehen, wogegen die entsprechende Zahl bei den finnischen Auszubildenden lediglich 4/35 betrug. Über die Hälfte der Befragten finnischen Auszubildenden (14/35) erwähnten mündliche Interaktionen, während es bei den deutschen nur ein knappes Fünftel (4/22) war.

Eine Begründung, warum die deutschen anscheinend noch mehr als die finnischen Auszubildenden im berufsschulischen FSU die schriftlichen kommunikativen Aktivitäten trainierten, könnte sein, dass die Heterogenität der fremdsprachlichen Vorkenntnisse der deutschen Auszubildenden noch größer war als die Heterogenität der finnischen Auszubildenden, weil vor der Ausbildung unterschiedliche Schulen besucht werden (vgl. dazu Kap. 2.1). Dass die Heterogenität der fremdsprachlichen Vorkenntnisse der deutschen Auszubildenden auf das deutsche Schulsystem zurückzuführen ist, wurde von einigen deutschen Auszubildenden formuliert:

⁸⁷ Jeder von den 22 deutschen Auszubildenden, die den FSU in der Berufsschule hatten, erwähnte mindestens eine kommunikative Sprachaktivität und etwa die Hälfte von ihnen zwei oder mehrere, als sie über ihren berufsschulischen FSU berichteten. Von den 35 finnischen Auszubildenden berichteten insgesamt 25 Auszubildende über die kommunikativen Sprachaktivitäten in ihrem FSU.

(107) **weil wir dieses Schulsystem haben** [...] Hauptschule Realschule und Gymnasium und da ja jeder einen unterschiedlichen Stand hat (IM-2-m-d)

(108) eigentlich wird es nicht wirklich unterrichtet also es ist nichts was uns was weiterbringen würde [...] **wir kommen ja viele von verschiedenen Schulen** sind viele vom Gymnasium und sind viele von der Realschule und die hatten ja natürlich viel weniger Englisch oder auch nicht so tiefgehend und die kriegen keine Sätze raus auf Englisch [...] aber gibt auch welche die einfach kein'n Spaß dran haben diese Sprache zu sprechen [...] jetzt war es halt nur Vokabeln können und ich finde das ist irgendwie nicht der richtige Weg um die Sprache zu vermitteln weil das vergisst man irgendwann [...] wir hatten auch keine Grammatik gar nicht (PL-2-w-d-g)

Aus den Hintergrundinformationen der Kontaktpersonen der interviewten Auszubildenden⁸⁸ wurde ersichtlich, dass die deutschen Auszubildenden tatsächlich unterschiedliche Schulen besucht hatten wie Gymnasium, Real- oder Hauptschule. Die Auszubildende mit einem gymnasialen Hintergrund (s. Beispiel 108) war sich bewusst, über - im Vergleich zu ihren Mitschülern - bessere Vorkenntnisse in der englischen Sprache zu verfügen. Vor allem diejenigen, die von der Hauptschule kamen, hatten weniger Übung beim fremdsprachlichen Sprechen gehabt, und hatten ggf. Angst vor dem Sprechen im FSU-Klassenzimmer (vgl. Beispiele 96 und 97). Anscheinend war es für die Fremdsprachenlehrer in den heterogenen Unterrichtsgruppen weniger aufwendig, schriftliche kommunikative Aktivitäten einzuführen, weil Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen auch selbst diese Aktivitäten bevorzugten (vgl. Beispiele 98-100).

Wie zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, bezog sich die **Heterogenität** der Lerngruppen abgesehen von den fremdsprachlichen Vorkenntnissen auf die **beruflichen Ausbildungsrichtungen**. Von den Befragten in dieser Untersuchung erwähnten drei deutsche zu Physiklaboranten Auszubildende und sieben finnische Auszubildende im Bereich der Metalltechnik, dass sie den FSU zusammen mit Auszubildenden aus einer anderen Fachrichtung hatten. Die folgenden zwei Beispiele unterstreichen, dass diese Auszubildenden ihren berufsschulischen FSU nicht berufs- und bedarfsorientiert fanden:

(109) wir haben in der Schule Berufsschulunterricht mit Werkstoffprüfern zusammen und dieser Englischunterricht war dann nur auf ihren Stoff ausgelegt also wir haben zum Beispiel gelernt wie ein Viertaktmotor funktioniert auf Englisch oder wie Werkstoffprüfungen ablaufen das **ist halt nicht so wie wir es bei uns brauchen** [...] wir hatten mal eine Stunde wo wir Laborbezeichnungen hatten aber nur weil die anderen nicht da waren das war auch nur so **stumpf da hat die eine Liste** gemacht (PL-2-w-d-g)

(110) *se riippuu kans minkälaises ryhmässä sä oot onks se niinku **oman alan porukkaa vai jotain muuta** jotain merkonomeja kanssa siinä niin sit se niinku kyl siel saattaa tulla välillä just tommosii että on vähän silleen niinku **oman alan sanoja siinä mut sit se niinku jää sit siihen*** (METp15sag-P1s)

⁸⁸ Zu den Kontaktpersonen bei der Auswahl der Interviewten s. Kap. 5.2.1.

/es kommt darauf an in was für einer Gruppe du bist ob es da **Leute aus deiner eigenen Ausbildungsrichtung gibt oder irgendwelche anderen** wie Leute aus dem kaufmännischen Bereich auch dabei dann ist es also doch kann es manchmal sein dass es **einige solche Vokabeln aus deinem eigenen Bereich** vorkommen **es bleibt aber halt dabei**

Die Auszubildenden identifizierten sich als Fachleute in ihrem eigenen beruflichen Bereich und wollten eine **Lerngruppe, die nur aus Auszubildenden der eigenen Ausbildungsrichtung besteht**. Hoffmanns (1985) *horizontaler Gliederung der Fachsprachen* entsprechend unterschieden sie in den Beispielen 109 und 110 den Wortschatz, den sie für ihren zukünftigen Beruf, je nach ihrer Berufsgruppe, relevant fanden. Der Kritikpunkt dieser Auszubildenden bestand entweder darin, dass der berufliche Kontext der trainierten Aktivitäten sich nicht auf den eigenen zukünftigen Beruf bezog (z. B. Viertaktmotor bezieht sich nicht auf den Beruf der Physiklaboranten, sondern der Werkstoffprüfer, s. Beispiel 109) oder dass die Aktivitäten, die sich auf den eigenen zukünftigen Beruf bezogen, nicht handlungs- und interaktionsorientiert trainiert wurden (Laborbezeichnungen wurden als Liste geschrieben, s. Beispiel 109, oder Vokabeln wurden zwar gelernt, aber „es bleibt aber halt dabei“, s. Beispiel 110). Dass der Erwerb allgemeinsprachlicher Kompetenzen wie z. B. freies Sprechen für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen im Fokus des bedarfsorientierten FSU stehen sollte, verweisen u. a. diese Aussagen:

(111) ich finde das sollte mehr also die **Kommunikation** auch **auf Englisch** das ist eigentlich wichtiger weil ich meine Vokabeln kann man sich immer noch aneignen es kommt ja immer darauf an wo man später arbeitet [...] der Englischunterricht soll auf jeden Fall **nicht nur fachbezogen** also schon fachbezogen sein dass man weiß okay Laborgeräte werden so und so benannt das ist ja in sich auch wichtig aber auch **dass man einfach weiß wie man 'n vernünftigen Text schreibt oder die Zeitformen** [...] konnten die meisten bei uns nicht wirklich einsetzen und das finde ich schon recht traurig (PL-2-w-d-g)

(112) *ei niinku mitään tämmösii esineitä niinku mikä tää on tyyliin et missä se on tälleen suunnat ja nää tavallisesti ihan tavallisesti [...]* **kommunikoida silleen** (METp15sag-P1s)
/**nicht solche Gegenstände** also nach dem Motto was ist das wo ist das also Richtungen und normal ganz normal [...] **auf diese Weise kommunizieren**

Die beiden Auszubildenden in den Beispielen 111 und 112 verfügten ihrer eigenen Einschätzung nach über unzureichende allgemeine fremdsprachliche Kompetenzen und wollten statt Fachspezifik pragmatische Kompetenzen entwickeln bzw. „wie man 'n vernünftigen Text schreibt“ (s. Beispiel 111) oder „auf diese Weise kommunizieren“ (s. Beispiel 112). Darauf, dass der Erwerb allgemeinsprachlicher Kompetenzen für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen im Fokus des bedarfsorientierten FSU stehen sollte, verweist auch die Aussage einer finnischen Auszubildenden:

(113) *jos miettis niitä tilanteita niinku oikeessa työelämässä eikä vain sitä sanastoo tai silleen niinku et ihan kokonaisii lauseita tai niinku semmost keskusteluu mitä yleensä käydään työpaikoilla eikä sit mitään vaikeita niinku*

kirjanpitojuttuja (Merp15sba-T6s)

/wenn man sich mehr auf die Situationen im Berufsleben konzentrieren würde und nicht nur auf den Wortschatz oder auf so ganze Sätze und solche **Gespräche** die man meistens am Arbeitsplatz führt **und halt keine schwierigen Buchhaltungssachen**

Für die Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen (s. Beispiel 113) waren die fachspezifischen Kompetenzen wie die „schwierigen Buchhaltungssachen“ zweitrangig, weil ihr die Kompetenz fehlte, an fremdsprachlichen Interaktionen teilzunehmen. Im Einklang mit Kuhn (2007, 51) und Elinkeinoelämän Keskusliitto (2010, 9) ging sie davon aus, dass die Kompetenz, an Gesprächen teilnehmen zu können, die höchste Priorität im berufsbezogenen FSU haben sollte.

In einer Lerngruppe, die nur aus Auszubildenden aus der eigenen Ausbildungsrichtung bestand, betrachteten die Auszubildenden die Fokussierung auf den Fachwortschatz dagegen als **nützlich** und darüber hinaus als handlungsbezogen, falls der **Erwerb des Fachwortschatzes dem Trainieren der pragmatischen Kompetenzen wie dem flüssigen Sprechen voranging**:

(114) ist fachbezogen [...] zum Beispiel [...] dass man aufschreibt was man für Komponenten in seinem PC hat wird präsentiert auf Englisch und dann auch irgendwelche Themen auf Englisch zum Beispiel über Softwarerepräsentationen (IT-1-m-d-r)

In einer in Bezug auf die Ausbildungsrichtung homogenen Gruppe konnten Sprachenlehrer zielgruppenorientiert linguistische (z. B. Fachwortschatz) und pragmatische Kompetenzen (z. B. Präsentationen) aufeinander aufbauend trainieren.

Die Auszubildenden, die über die Heterogenität der Lerner hinsichtlich der Sprachkenntnisse und Ausbildungsrichtung berichteten, waren insgesamt unzufriedener mit dem Unterricht als diejenigen, die die Heterogenität nicht erwähnten. Ob die letztgenannten tatsächlich in einer sprachlich homogenen Lerngruppe lernten, ließen sie offen. Deutlich wurde, dass die Auszubildenden mit dem FSU zufrieden waren, wenn **die Unterrichtsinhalte und Aktivitäten im FSU ihren individuellen sprachlichen und fachlichen Bedarfen entsprachen**.

Hieraus lässt sich schließen, dass die Auswahl der kommunikativen Sprachaktivitäten und der didaktisch-methodischen Ansätze in den heterogenen Lerngruppen große Herausforderungen an die Fremdsprachenlehrer darstellt. Auf die Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer wird im kommenden Kapitel eingegangen.

6.2.2.2 Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer und didaktisch-methodische Ansätze

Alle Auszubildenden äußerten sich in den Interviews zum gewünschten berufsschulischen FSU. Dabei betonten mehrere von ihnen (13 finnische und 14 deutsche), dass die Fremdsprachenlehrer die Unterrichtsinhalte und -methoden ausgehend von den sprachlichen und fachlichen Bedarfen der Lernenden wählen sollten. Von den 22 deutschen und 25 finnischen Auszubildenden, die über ihre

Erfahrungen mit dem Trainieren von kommunikativen Aktivitäten im FSU berichteten (vgl. Abb. 5, Kap. 6.2.2.1), sprachen acht deutsche und vierzehn finnische Auszubildende explizit über den Umfang der Unterstützung durch ihre Fremdsprachenlehrer.

Die Aussagen der Auszubildenden zur Unterstützung oder fehlenden Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer wurden induktiv in zwei Oberkategorien, *positive* vs. *negative Einstellungen*, eingeordnet. Auszubildende, die gegenüber ihren Fremdsprachenlehrern positiv eingestellt waren, erwähnten z. B. die Verwendung der Erstsprache für die Erklärung der Grammatik oder eine entspannte Lernatmosphäre im FSU-Klassenzimmer, die als *pädagogische Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer* zusammengefasst wurden. Auszubildende, die gegenüber ihren Fremdsprachenlehrern negativ eingestellt waren, äußerten sich ihrerseits zu *fachlicher und/oder sprachlicher Inkompetenz der Fremdsprachenlehrer* oder zu deren *unzureichender pädagogischer Kompetenz* (s. Tab. 12).

Tab. 12: Einstellungen der Azubis zur Unterstützung bzw. fehlenden Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Auszubildende	Finnische Auszubildende		
(BSP 115) „das ist halt gut dass wir in Deutsch reden und dass wir in Deutsch erklären die Grammatik“ (IT-9-m-d)	(BSP 116) <i>se opetus niinku ylipäättään siin niinku oikeesti oppi jotain niinku jos kysy niin heti sai apua melkein</i> (METp15sag-P1s) / der Unterricht also im Ganzen lernte man da wirklich etwas also wenn man Fragen stellte bekam man fast sofort Hilfe	Verwendung der Erstsprache als Lernhilfe, individuelle Förderung von Auszubildenden, Förderung der Kommunikation durch entspannte Lernatmosphäre	1. Positive Einstellung: Pädagogische Kompetenz der Fremdsprachenlehrer
(BSP 117) „eigentlich wird nicht wirklich unterrichtet also es ist nichts was uns weiterbringen würde [...] unsere Englischlehrerin hat das halt auch nur gemacht weil sie das machen musste nicht dass sie irgendwie Englisch studiert hätte oder so“ (PL-2-w-d-g).	(BSP 118) <i>välillä saattaa olla opettajal pienii virheitä taululla [...] esimerkiksi niin jos on lukihäiriö opettajalla niin sitten kerron nyt esimerkin ja tää tapahtu vähän aikaa sitten et opettaja kirjoitti football niin ball sanan a vaihtu o</i> (Merp15sda-P1s) / manchmal kann die Lehrerin kleine Fehler an der Tafel machen [...] zum Beispiel wenn die	Fehlende Qualifikationen und/oder fehlende fremdsprachliche Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer	2. Negative Einstellung 2.1 Fachliche und/oder sprachliche Inkompetenz der Fremdsprachenlehrer

	Lehrerin Legasthenie hat und jetzt erzähle ich ein Beispiel und das ist vor kurzem passiert dass die Lehrerin football schrieb und beim ball wurde a zu o		
(BSP 119) „der Lehrer zieht seinen Unterricht so durch wie er es für richtig hält so neunzig Prozent“ (IM-3-m-d)	(BSP 120) <i>kirjoitat ja istut siellä kuuntelet mitä opettaja puhuu</i> (Datp15sak-T2u) /du schreibst und sitzt da und hörst was dein Lehrer sagt	Fehlende Berücksichtigung der Bedarfe der Lernenden	2. Negative Einstellung 2.2 Unzureichende pädagogische Kompetenz der Fremdsprachenlehrer

Bezüglich der positiven Lernerfahrungen der Auszubildenden mit dem berufsschulischen FSU gab es einen Unterschied zwischen den deutschen und finnischen Befragten: Mit Ausnahme von einem deutschen Auszubildenden, der den Einsatz der Erstsprache *Deutsch* als unterstützenden Faktor erwähnte (s. Beispiel 115, Tab. 12), führten die deutschen Auszubildenden (anders als im Kontext des FSU im Ausbildungsbetrieb, vgl. Kap. 6.2.2.1) ihre positiven Lernerfahrungen mit dem berufsschulischen FSU nicht auf die Unterstützung durch ihre Fremdsprachenlehrer zurück. Stattdessen war die **Art der trainierten Aktivitäten** oder die Art und Weise, wie sie **selbst Verantwortung für ihr Lernen** übernahmen, der Grund für ihre positiven Lernerfahrungen in diesem Kontext. So berichteten z. B. Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen über ihr freiwilliges Trainieren von schriftlichen Aktivitäten, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen auf den Stand der übrigen Lerngruppe zu bringen (s. Beispiel 98, Kap. 6.2.2.1).⁸⁹ Ähnlich hoben Auszubildende, die über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten, ebenso ihre eigene aktive Rolle bei der Durchführung der Aktivitäten im FSU hervor:

(121) Englisch kann ich gut also nicht perfekt aber schon gut [...] **Schreiben** und so [...] und **Reden** kann man auch Aussprache und so da kann man nochmal ein bisschen feilen ja aber eigentlich so **ich habe** in meiner Schulzeit eigentlich **alles so getan** dass ich jetzt alles drauf habe und dann [...] im Notfall gibt man halt im Internet das Wort und lässt es sich übersetzen und guckt man halt nach und **dann lernt man das mehr oder weniger wenn man selber nachguckt** (EL-2-m-d-r)

Wird die Aussage des deutschen Auszubildenden in Beispiel 121 mit der des finnischen Auszubildenden (s. nachfolgendes Beispiel 122) verglichen, wird der Unterschied deutlich:

⁸⁹ Eine deutsche Auszubildende, die über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügte und sich mehr sprachliche Unterstützung wünschte, war bereit, sich privat für Fremdsprachenkurse anzumelden: „Vielleicht sollte man sich halt auch privat irgendwie für irgendwas anmelden dass es [der Fremdsprachenerwerb] mehr unterstützt wird“ (ME-1-w-d-ra).

(122) *mä oon tehny kaikkee mikä on ollu englanniks ja ite oppinu mun mielest paljon [...] jos sä teet jotain asiaa ja niit sitte se samal opetetaan niin mun mielest sinä oppii helpommin* (Datp15sak-P8s)
 /ich habe vieles mit Englisch gemacht und meiner Meinung nach viel gelernt [...] **wenn du was tust und gleichzeitig wird es dir beigebracht das macht** meiner Meinung nach **das Lernen leichter**

Im Vergleich zu den deutschen betonten die finnischen Auszubildenden mehr die Bedeutung der **Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer** für den erfolgreichen Fremdsprachenerwerb. Die Lehr-Lern-Form des *Individualcoachings*, die nach Efing (2014a, 423) für den heutigen berufsbezogenen FSU empfohlen wird und nach Wiggins und McTighes (2005, 241) zu den *lernerzentrierten Unterrichtsmethoden* gehört, spiegelt bei den finnischen Auszubildenden – ungeachtet ihrer fremdsprachlichen Vorkenntnisse – positive Einstellungen wider. Für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen umfasste ein gelungenes individuelles Coaching nicht nur die sprachliche Unterstützung in Form von expliziter Vermittlung von Wortschatz und Grammatik, sondern auch eine **positive Einstellung** gegenüber den Auszubildenden und dem Unterrichten:

(123) *ne omat sanat ja kaikki niin ne opetetaan tosi selkeästi ja hyvin mun mielestä ja sit se kaikki niinku esim venäjän opetus oli tosi hyvin mun mielest toteutettu ja ruotsinkin opetus oli hyvä kun mä en yhtään osaa ruotsia* (Datp15sag-P7s)
 /**die eigenen Wörter und alles wird klar und deutlich unterrichtet** und gut meiner Meinung nach und dann war das alles also zum Beispiel der Russisch-Unterricht war sehr gut gemacht und auch der Schwedisch-Unterricht war gut weil **ich überhaupt kein Schwedisch kann**

(124) *valinnaisis on niinku et pidetään hauskaa mut opiskellaan englantia samaan aikaan joten se on aika kivaa silleen et se ei oo mikään tällanen et tulee sellanen fiilis että en mä halua oppii tätä englantii opettaja tekee siitä et se on mukavaa opiskella me tehään paljon tällasia esseitä ja me niinku keskustellaan niinku tunnilla paljon englanniks ja vaikka ei oo niinkään hyvää suomea tai siis englantia niin sit opettaja auttaa ja sit niinku neuvoa ja sit antaa niinku vinkkejä ja kaikkee et haluu parantaa meiän enkkuu* (Metp15sbg-P1u)
 /im Wahlfach **haben wir halt Spaß aber lernen gleichzeitig Englisch** das ist schön dass es nicht so ist dass man das Gefühl hat ich will nicht Englisch lernen die Lehrerin macht es dass es Spaß macht zu lernen wir machen viele solche Aufsätze und reden halt also im Unterricht auf Englisch und auch wenn wir nicht so gut in Finnisch ich meine in Englisch sind **hilft die Lehrerin also berät uns und gibt Tipps und alles und will unser Englisch verbessern**

Mit den „eigenen Wörtern“ verwies der Auszubildende in Beispiel 123 auf die Fachbegriffe in seinem eigenen Fachbereich. Weil er über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügte, entsprach die explizite Vermittlung der Fachbegriffe, die „klar und deutlich“ unterrichtet wurden, seinen Bedürfnissen als Sprachlerner. Der Auszubildende in Beispiel 124 verfügte ebenfalls über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse, und für ihn war die Unterstützung, v. a. die positive Einstellung seiner Lehrerin, der Grund für seine positive Lernerfahrung. Er war davon überzeugt, dass seine Fremdsprachenlehrerin den **Willen** hatte, den Auszubildenden mit

verschiedensten Mitteln zu helfen, um die Kommunikation im Klassenzimmer zu fördern. Joliet (2015, 11) beschreibt diese positive Einstellung der Lehrkräfte mit „*an innate love of an enthusiasm for the joy of teaching and helping others to learn.*“ Die Kompetenz, einen neutralen, vertrauensvollen Raum „zwischen und innerhalb linguistisch und kulturell unterschiedlichen Sprechenden“ (Council of Europe 2020, 135) zu schaffen, wird im GER als *Förderung eines plurikulturellen Raums* bezeichnet und gehört zur Kategorie *Mediation von Kommunikation*. Die Förderung der Kommunikation durch **entspannte Lernatmosphäre** war aber auch für Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen wichtig:

(125) *se miten se opettaja opettaa ni se on oikee niinku mun mielestä oikee tapa vähän silleen ei liian vakavasti että silleen vähän vapaamuotoisesti [...] mä en hirveesti osaa olla penkissä istumassa niin sit se on mulle vähän haastavampaa mutta paremmin mä opin silleen että jos mä joudun ite tekeen ja käyttään sitä kieltä* (Merp15sda-P4us)
 / **wie die Lehrerin unterrichtet** ist halt meiner Meinung nach richtig also die richtige Art und Weise also **nicht zu ernst halt etwas frei** [...] ich kann nicht so gut auf dem Stuhl sitzen also mir fällt es schwerer aber besser lerne ich so dass ich was tun muss und die Sprache verwenden

(126) *se miten ne opettaa on mun mielest tosi hyvä ku se niinku pistetään enemmän tekemään asioita eikä silleen et niinku ne vaan sanoo ja näyttää sul miten mikäkin sana taipuu ja toimii vaan niinku pistää tekeen ihan niinku kirjotelmii esitelmii [...] paras kokemus oli varmaan just se niinku se feikki työhakemus mun mielest koska siin niinku mä opin siinä ihan järjetömästi niinku toi mikä on mulle suht uutta englannin kieles niin et mä opin niinku tosi paljon tiät sä niinku omasta alasta niinku mitä kaikki jutut on englanniks ja tällasta* (Datp15sag-P7s)
 / die Art und Weise wie sie unterrichten ist meiner Meinung nach sehr gut weil **man muss mehr tun und nicht so dass sie nur sagen und zeigen welches Wort wie dekliniert oder verwendet wird** sondern richtig was zu tun als Aufsätze Präsentationen [...] die beste Erfahrung war bestimmt dieses fake Bewerbungsschreiben meiner Meinung nach weil ich dadurch unheimlich viel gelernt habe gerade das was mir noch etwas Neues ist in der englischen Sprache weißt du ich habe sehr viel über den eigenen Bereich gelernt was das alles auf Englisch ist und sowas

Im Einklang mit früheren Forschungsergebnissen (s. Kleber et al. 1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810–811) hebt die Analyse hervor, dass Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen (s. Beispiele 125 und 126) positive Lernerfahrungen mit dem berufsschulischen FSU erfahren hatten, falls sie Freiraum für die Gestaltung von Lernprozessen hatten, aber auch, wenn der Ausgangspunkt für den FSU das berufliche Handeln war. Vergleicht man die Aussage des finnischen Auszubildenden in Beispiel 126 mit seiner Aussage in Beispiel 123 wird deutlich, dass die Einstellung eines Auszubildenden zum strukturierten vs. selbständigen Lernen sich je nach den eigenen Vorkenntnissen in der jeweiligen Fremdsprache unterscheiden konnte: In Beispiel 123 plädierte er für strukturiertes Lernen bzw. explizite Vermittlung von Wortschatz, weil er in der schwedischen und russischen Sprache über geringe Vorkenntnisse verfügte. Dagegen kritisierte er in Beispiel 126 im Kontext des Englischunterrichts die grammatikorientierten Unterrichtsstile („dass sie nur sagen und zeigen welches Wort wie dekliniert oder verwendet wird“), weil er in

der englischen Sprache sehr gute Vorkenntnisse hatte. Er hatte positive Lernerfahrungen mit dem berufsschulischen FSU gemacht, weil **die von seinen Fremdsprachenlehrern gewählten Unterrichtsmethoden seinen jeweiligen Bedarfen als Sprachlerner und Berufstätiger entsprachen.**

Die negativen Lernerfahrungen mit dem FSU bzw. Unterstützung durch Fremdsprachenlehrer (s. Kat. 2, Tab. 12) begründeten sowohl die deutschen als auch die finnischen Auszubildenden mit den aus ihrer Sicht **mangelhaften Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer.** Bezüglich der zielsprachlichen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer (s. Kat. 2.1, Tab. 12) bestand ein Unterschied zwischen den Einstellungen der deutschen und finnischen Auszubildenden: Die deutschen Auszubildenden, die die zielsprachlichen Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer kritisierten, waren teilweise der Ansicht, dass ihre Lehrer im Bereich Fremdsprachen nicht qualifiziert wären, wohingegen keiner von den finnischen Auszubildenden, die die zielsprachlichen Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer kritisierten, deren Qualifizierung in Frage stellte. So bemängelte z. B. ein finnischer Auszubildender (s. Beispiel 118, Tab. 12) die sprachliche Kompetenz seiner Englischlehrerin, aber statt auf eine fehlende Qualifikation als Fremdsprachenlehrerin führte er den Schreibfehler seiner Englischlehrerin auf eine ggf. vorhandene Legasthenie zurück. Vergleicht man die Einstellung dieses finnischen Auszubildenden mit der Einstellung einer deutschen Auszubildenden (s. Beispiel 117, Tab. 12), die ihren Englischlehrer dahingehend kritisierte, dass dieser über fehlende fachsprachliche Kompetenzen in der englischen Sprache verfügte, ist ein Unterschied zu erkennen: Trotz sprachlicher Fehler schätzte der finnische Auszubildende in Beispiel 118 die Unterstützung seiner Englischlehrerin als „durchschnittlich gut“ ein, wogegen die deutsche Auszubildende vermutete, dass ihr Englischlehrer kein Englisch studiert habe. Ihre Vermutung begründete sie wie folgt:

(127) in der Berufsschule haben wir halt viele **Lehrer die erst nach dem zweiten Bildungsweg Lehrer geworden sind** also die haben halt vorher woanders gearbeitet und sind dann Berufsschullehrer geworden und meistens **unterrichten ja Fächer womit sie nichts zu tun haben möchten** (PL-2-w-d-g)

Die Aussage der deutschen Auszubildenden in Beispiel 127 verdeutlicht, dass sie sich dessen bewusst war, dass die Fremdsprachenlehrer in der deutschen beruflichen Ausbildung auch als Fachlehrer arbeiten. Dagegen müssen die Fremdsprachenlehrer in der finnischen beruflichen Ausbildung wie die in der finnischen Allgemeinbildung, Fremdsprachen studiert haben und arbeiten nur als Fremdsprachenlehrer. (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2022; Huhta et al. 2006, 15; Jyväskylän yliopisto 2021; Niedersächsisches Kultusministerium 2020; Kap. 4.2.1).

Deutlich wurde, dass der **berufsbezogene FSU sich vom allgemeinsprachlichen unterscheiden sollte.** Aus der Sicht der Auszubildenden fehlt es ihren Fremdsprachenlehrern in der Berufsschule jedoch oft an fachsprachlichen und pädagogischen Kompetenzen:

(128) sie hat uns halt auch nur ungefähr **mit derselben Technik von der Realschule** unterrichtet also halt **Lehrbücher** [...] wir lesen jetzt Texte und müssten dann darüber reden oder so aber das ist recht ineffizient (IT-2-m-d-gr)

(129) *joskus tuli tuommonen pari kertaa tuommonen juttu et opettajat sanovat että eihän näin sanota mut ku me ollaan ammattilaisia me opiskellaan tätä ammattii niin ehkä me tiedetään paremmin* (Datp15sak-P5u)
/ ein paarmal passierte es dass die Lehrer sagten so sagt man ja nicht aber weil **wir die Fachleute sind** und wir den Beruf erlernen also **wissen wir das besser**

Die Aufgaben, die die Lehrerin des Auszubildenden in Beispiel 128 gab, entsprachen nicht den fachlichen und sprachlichen Bedarfen dieses Auszubildenden. Den Fremdsprachenlehrern, die in Beispiel 129 angesprochen wurden, fehlten aus der Sicht dieses Auszubildenden fachsprachliche Kompetenzen, weil sie **keine Fachlehrer** sind (vgl. Busch-Lauer 2015, 35).

Hinter den unzureichenden pädagogischen Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer stand aus der Sicht der Auszubildenden manchmal die Einstellung der Lehrenden:

(130) in Deutschland ist es meistens so dass wir frontalen Unterricht haben und wenn da halt zwei Leute rausfallen **der Lehrer interessiert sich dann gar nicht** so weit bringe ich die breite Masse durch [...] wenn er *sich verwandelt* abfragt dann möchte er *to transform* wenn in diesem Kontext *to convert* auch richtig wäre gibt's leider keine Punkte darauf das ist ein sehr großer Kritikpunkt (IT-10-m-d)

(131) *meil on kaks eri opettajaa ollutkin ollu englannissa et toinen on sit enemän et se vaan antaa paperit käteen ja tehkää nää tehtävät ja toinen sitte ehkä vähän opettanut* (Merp15sba-P1s)
/wir haben zwei Lehrer gehabt im Englischen und der eine war mehr so hat uns **Papiere in die Hand gegeben** und macht mal diese Aufgaben und der andere hat dann **vielleicht auch was unterrichtet**

Der „frontale Unterricht“ (s. Beispiel 130) oder „Papiere in die Hand“ geben (s. Beispiel 131) stellen kein schülerorientiertes, aktives Konzept des Lernens dar. Der Auszubildende in Beispiel 130 besaß selbst die Kompetenz, alternative Übersetzungsmöglichkeiten zu erkennen und konnte die Entscheidung seines Englischlehrers, keine Synonyme im Kontext *Vokabelabfrage* zu akzeptieren, nicht nachvollziehen. Im Kontext der *Mediationsaktivitäten* akzeptierte der Englischlehrer dagegen Synonyme⁹⁰, was zeigt, dass seine Entscheidung nicht auf seine pädagogische Inkompetenz zurückzuführen war. Dem Englischlehrer fehlte es aus der Sicht des Auszubildenden am Willen. Eine Mitschülerin des Auszubildenden in Beispiel 130, die denselben Englischunterricht besuchte, bezeichnete die Haltung ihres Englischlehrers als „zu streng“ (s. Beispiel 132):

(132) ich lese einen Text durch und ich habe ihn wirklich verstanden und könnte jedes Wort übersetzen dann **ist es ja nicht falsch nur weil es jetzt**

⁹⁰ Der Auszubildende in Beispiel 130 hatte früher die Mediationsaktivitäten in seinem FSU gelobt, wobei es sich um freiere Übersetzungen handelte (s. dazu Beispiel 101, Kap. 6.2.2.1).

jemand anders übersetzen würde [...] das finde ich dann ein bisschen **zu streng** (IT-4-w-d)

Unzureichende pädagogische Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer zeigten sich aus der Sicht der Auszubildenden insbesondere darin, dass sie die individuellen Bedarfe der Lernenden nicht berücksichtigten, sondern „die breite Masse“ durchbringen wollten (s. o. Beispiel 130).

Allen befragten Auszubildenden war gemeinsam, dass sie sich **lernerzentrierten FSU wünschten, der von den Bedarfen der Lernenden ausgeht**:

(133) lieber **von schülerseits was er lernen will** weil er weiß sehr gut was sein Defizit was er lernen braucht meist [...] ganz am Anfang sollte Bedarfsanalyse oder solche [...] wie sie wie sie Englisch in ihrem Beruf benutzen werden (IT-7-m-d)

(134) müsste man sich erstmal n Konzept überlegen wie man es gestalten könnte [...] dass **der eine sich nicht langweilt der andere nicht zu stark gefordert ist** (IM-2-m-d)

(135) *pitäisi enemmän niinku puhuu opiskelijoitten kanssa mitä me tarvitsemme* (Datp15sak-T1u)
/man sollte halt mehr mit den Lernenden reden **was wir brauchen**.

(136) *enemmän toivoisin sitä et niinku opetetaan oppilas oppilaal eiku niinku opettaja oppilaalle* (Merp15sba-P1s)
/ich würde mir einen Unterricht wünschen nach dem Motto ein Schüler bringt dem anderen was bei also nicht der Lehrer dem Schüler

Diese Ergebnisse der Analyse verdeutlichen den **Bedarf an Binnendifferenzierung durch adaptiven Unterricht**⁹¹ im berufsschulischen FSU. Der FSU sollte derart gestaltet sein, dass „der eine sich nicht langweilt der andere nicht zu stark gefordert ist“ (s. Beispiel 134), eine Forderung nach Lerner- und Bedarfsorientierung, wie sie Vygotskij (2003, 379, zit. n. Brédikyté 2011, 35) für den Erwerb von Kompetenzen mit der *Zone proximaler Entwicklung* empfiehlt. Die Bedarfsanalyse könnte aus Sicht der finnischen Auszubildenden in Beispiel 135 die Form eines gemeinsamen Gesprächs zu Beginn des FSU haben. Der finnische Auszubildende in Beispiel 136 schlug vor, dass der Unterricht vielmehr „nach dem Motto ein Schüler bringt dem anderen was bei“ gestaltet werden sollte, womit er die lernerzentrierte Planung und Durchführung des Unterrichts hervorhob. Er hatte früher im Interview seinen FSU kritisiert, weil die Fremdsprachenlehrerin allein die Fremdsprache sprach, ohne dass es Interaktionen zwischen der Lehrerin und den Lernenden gab (s. Beispiel 95, Kap. 6.2.2.1) und die Fremdsprachenlehrerin eine zu dominante Rolle bei der Planung und Durchführung des Unterrichts hatte (s. o. Beispiel 131).

Es lässt sich schließen, dass die Unterstützung, die die Fremdsprachenlehrer im berufsschulischen FSU anboten, und die Unterrichtsmethoden, die sie dort verwendeten, den Bedarfen aller

⁹¹ Zur Binnendifferenzierung s. Klieme & Warwas 2011, 810-811; Kap. 4.2.1.

Auszubildenden in heterogenen Lerngruppen nicht entsprachen. Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen kritisierten v. a. die unzureichende fachsprachliche Unterstützung durch ihre Fremdsprachenlehrer, wogegen Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen v. a. die unzureichenden pädagogischen Kompetenzen ihrer Fremdsprachenlehrer bemängelten.

Im Folgenden wird die Perspektive gewechselt: Der Erwerb der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen im Schulunterricht wird aus der Perspektive der Berufsschullehrer und Arbeitgeber betrachtet.

6.2.3 Berufsbezogener FSU aus Sicht von Expertengruppen

In den Umfragen wurden die Berufsschullehrer und Arbeitgeber befragt, welche Lernumgebung für sie selbst die beste sei, berufsbezogene Fremdsprache zu erwerben.⁹² Dabei mussten sie zwischen den Optionen *Schulunterricht*, *Arbeit*, *zu Hause* und *etwas anderes* (mit der Gelegenheit einer offenen Antwort) wählen. Die Analyse zeigt, dass die Berufsschullehrer und Arbeitgeber dem **Schulunterricht einen überraschend niedrigen Stellenwert** als Lernort für die berufsbezogenen Fremdsprachen gaben, wie das nachfolgende Diagramm (s. Abb. 6) veranschaulicht. Zu beachten ist, dass die Befragten mehrere Optionen wählen konnten.

⁹² Die erste Frage war eine offene. Die Berufsschullehrer und Arbeitgeber wurden gebeten, vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Fremdsprachenbedarf und -gebrauch zu reflektieren, ob es Kompetenzen gibt, die sie besser schon in der Schule hätten erwerben wollen. Siehe Frage 15, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 15, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch). Bei der zweiten Frage gab es mehrere Antworten zur Auswahl mit der Gelegenheit zum Kommentieren der Antwort. Die Berufsschullehrer und Arbeitgeber wurden gefragt, welche Lernumgebung für sie selbst die beste war, Fremdsprachen für den Beruf zu lernen. Siehe Frage 16, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 16, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

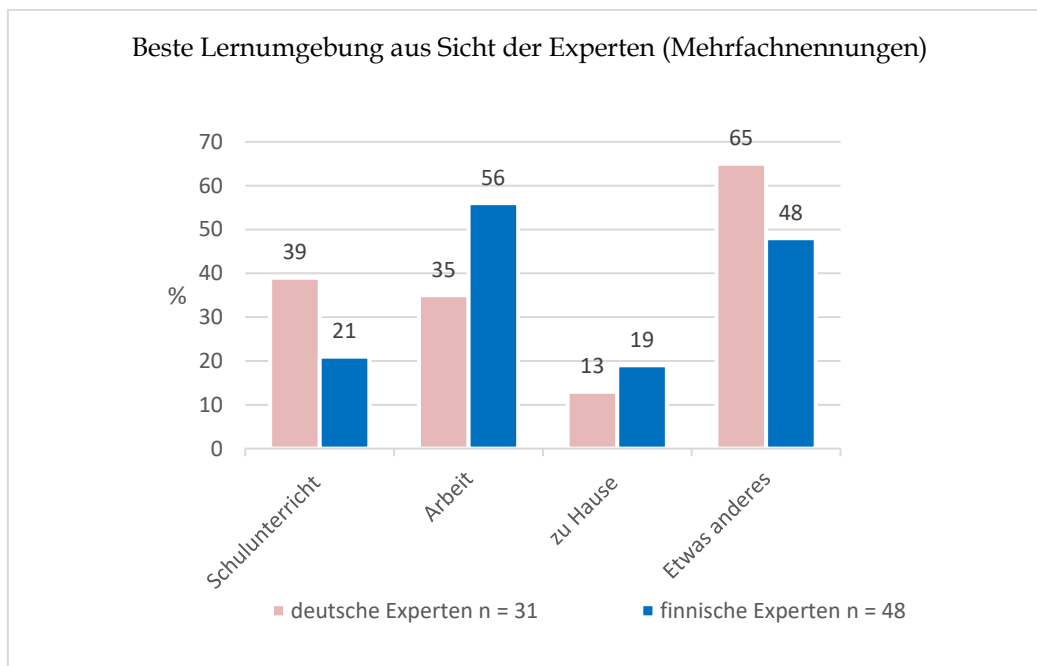


Abb. 6: Die beste Lernumgebung für den Erwerb berufsbezogener Fremdsprachen aus der Sicht der Experten (Berufsschullehrer und Arbeitgeber)

Öfter als die Option *Schulunterricht* wählten sowohl die Berufsschullehrer als auch die Arbeitgeber die Option *etwas anderes* oder *Arbeit* als besten Lernort für berufsbezogene Fremdsprachen. Auch Berufsschullehrer, die selbst in der Schule unterrichteten, betonten den Stellenwert der Schule nicht. Die Option *etwas anderes* beinhaltet Aussagen der Befragten zu **persönlichen Kontakten** zur Fremdsprache oder zu dem Land, in dem sie gesprochen wird: Die Berufsschullehrer hatten wegen Studium oder Arbeit Auslandsaufenthalte gehabt, internationale Freundschaften geschlossen oder in ihren Hobbies Fremdsprachen verwendet. Die Aussagen der deutschen und finnischen Arbeitgeber zur Option *etwas anderes* bestehen ausschließlich aus solchen zu Auslandsaufhalten. Dabei wurde der Erwerb von Fremdsprachen nicht genauer beschrieben, sondern nur mit dem Wort *Auslandsaufenthalte* vermerkt.

Insgesamt beträgt der Anteil der Option *Schulunterricht* bei den finnischen Expertengruppen nur 21 % der gesamten Antworten, wogegen die entsprechende Zahl bei den deutschen Expertengruppen immerhin bei 40 % liegt. Um zu erklären, warum der Schulunterricht nicht so erfolgreich war bzw. welche Kompetenzen die Expertengruppen im schulischen berufsbezogenen FSU hätten erwerben wollen, wurden die offenen Antworten der Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf die Frage, was sie schon in der Schulzeit hätten besser lernen wollen⁹³ mithilfe der induktiven Kategorienbildung vertiefend untersucht. Die Analyse zeigt, dass den Expertengruppen für den Erwerb berufsbezogener

⁹³ Siehe Frage 15, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 15, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

fremdsprachlicher Kompetenzen **eine breitere Auswahl von Fremdsprachen, der Erwerb von allgemeinen Kompetenzen wie des Muts, eine Fremdsprache zu verwenden und das Trainieren von v. a. mündlichen Aktivitäten in ihrem Schulunterricht fehlten.**

Die Kategorien *allgemeine Kompetenzen*, *Sprachkompetenzen* und *Auswahl von Aktivitäten* wurden anhand deduktiver Kategorien basierend auf dem GER weiter untersucht.⁹⁴ Die Kategorie *allgemeine Kompetenzen* ließ sich in die Unterkategorien *persönlichkeitsbezogene Kompetenzen* und *prozedurales Wissen*, und die Kategorie *Sprachkompetenzen* in die Unterkategorien *Wortschatzspektrum* (inklusive Fachwortschatz), *grammatische Korrektheit* und *Aussprache* einteilen. Die Kategorie *Auswahl von Aktivitäten* wurde in die Unterkategorien *mündliche* und *schriftliche Aktivitäten* gegliedert.

Alle Kategorien und die Beispielantworten der deutschen und finnischen Expertengruppen werden in Tabelle 13 dargestellt.

Tab. 13: Faktoren, denen im schulischen berufsbezogenen FSU aus Sicht der Expertengruppen ein höherer Stellenwert beizumessen ist

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Expertengruppe	Finnische Expertengruppe		
(BSP 137) „Weitere Fremdsprachen“ (Lehrerin, kaufmännischer Bereich)	(BSP 138) <i>Olisin halunnut oppia useampia vieraita kielii hyvin</i> (Lehrerin, Sprachen und allgemeinbildende Fächer) / Ich hätte gute Kompetenzen in mehreren Fremdsprachen erwerben wollen	Kompetenzen in mehreren Fremdsprachen erwerben	1. Auswahl von Fremdsprachen
(BSP 139) „Anderes Fremdsprachenangebot an der Schule“ (Arbeitgeber, gewerblich-technischer Bereich)			
(BSP 140) „Sprachhemmungen überwinden“ (Lehrerin, Hauswirtschaft)	(BSP 141) <i>Rohkeutta käyttää kieltä ja puhua</i> (Lehrerin, Sozialbereich) / Mut, die Sprache zu verwenden und zu sprechen	Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen	2. Allgemeine Kompetenzen 2.1 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen

⁹⁴ Zu Kategorien der *kommunikativen Sprachkompetenzen* gemäß GER s. Abb. 1, Kap. 3.1.2 und zu Kategorien der *allgemeinen Sprachbeherrschung* gemäß GER s. Abb. 2, Kap. 4.1.

	(BSP 142) <i>Enemmän uskallusta käyttöön</i> (Arbeitgeberin, Textilindustrie) / Mehr Mut für den [Sprach]Gebrauch		
	(BSP 143) <i>Oikoluku- ja käännösohjelmien ja appien tehokkaampaa käyttöä</i> (Lehrer, Bereich unbekannt) / Effektivere Anwendung von Programmen und Apps für Sprachkorrektur und Übersetzung	Das Internet als Lernhilfe benutzen	2. Allgemeine Kompetenzen 2.2 Prozedurales Wissen
(BSP 144) „Vokabeln“ (Lehrerin, kaufmännischer Bereich)	(BSP 145) <i>En osaa opettamani aineen ammatillista sanastoa</i> (Lehrerin, kaufmännischer Bereich) / ich kenne den Fachwortschatz meines Unterrichtsfaches nicht	Aufbau und Erweiterung des Wortschatzes vor allem im eigenen Fachbereich	3. Sprachkompetenzen 3.1 Wortschatzspektrum
(BSP 146) „Grammatik“ (Lehrer, Holztechnik)		Grammatik	3. Sprachkompetenzen 3.2 Grammatische Korrektheit
	(BSP 147) <i>Ääntämistä</i> (Lehrer, Haustechnik) / Aussprache	Aussprache	3. Sprachkompetenzen 3.3. Aussprache
(BSP 148) „Small Talk, Führen von Gesprächen“ (Lehrerin, Englisch und Wirtschaft)	(BSP 149) <i>Keskustelua ja puhumista olisi voinut olla enemmän</i> (Lehrerin, Sozialbereich) / Gespräche und Sprechen hätten wir mehr haben können	Mehr fremdsprachiges Sprechen und Gespräche	3. Auswahl von Aktivitäten 3.4 Mündliche Aktivitäten
(BSP 150) „Das Sprechen ist in meiner Schulzeit viel zu kurz gekommen“ (Arbeitgeber, Gewerblich-technischer Bereich)	(BSP 151) <i>Haluaisin kehittää erityisesti suullista englannin kielen taitoani kokonaisuudessaan</i> (Arbeitgeber, Gewerblich-technischer Bereich) / Ich möchte vor		

	allem meine mündlichen Englischkompetenzen entwickeln		
	(BSP 152) <i>Virheittämiin kirjallisten tuotosten tekeminen</i> (Lehrer, Informationstechnik) / Erstellen fehlerfreier schriftlicher Texte	Korrektes Schreiben	3. Auswahl der Aktivitäten 3.5 Schriftliche Aktivitäten

Den Empfehlungen im GER entsprechend plädierten die Expertengruppen für eine breitere Auswahl von Fremdsprachen im schulischen FSU. Als Sprachen, die die Expertengruppen schon in der Schule hätten lernen wollen, erwähnten zwei deutsche Lehrer **Spanisch** und eine deutsche Lehrerin **Latein**. Die spanische Sprache ist wenig überraschend, weil sie im Kontext des Fremdsprachenbedarfs für Auszubildende (vgl. Kap. 6.1.2) von den deutschen Lehrern als zweitwichtigste Fremdsprache eingestuft wurde. Die lateinische Sprache war dagegen vermutlich aus persönlichen Gründen für die deutsche Lehrerin von Interesse, weil sie sie „als Grundlage für Portugiesisch und Französisch“ in der Schule hätte lernen wollen. Andere Befragte benannten keine spezifischen Sprachen, sondern verwiesen nur darauf, dass das Sprachangebot breiter sein sollte (s. Kat.1, Tab. 13).

Die Kategorie *allgemeine Kompetenzen* (Kat. 2, Tab, 13) bezieht sich entweder auf die Bereitschaft, sich auf soziale Interaktion mit anderen einzulassen bzw. auf die *persönlichkeitsbezogene Kompetenz* (vgl. Europarat 2001, 23) oder auf die Fähigkeit, das Internet als Lernhilfe zu benutzen bzw. auf *prozedurales Wissen* (vgl. Europarat 2001, 24). Im Einklang mit den Studienergebnissen von Härmälä (2008, 64) gingen die Expertengruppen davon aus, dass persönliche Eigenschaften, nonverbale Kommunikation und die Bereitschaft, den Kunden zu bedienen, mangelnde fremdsprachliche Kompetenzen ergänzen können und zum Erfolg der Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz beitragen können. Aus diesem Grund sollte der Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen im Schulunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auch die Kompetenz, technische Hilfsmittel (z. B. Google Übersetzungsprogramme) anzuwenden, sollte aus der Sicht eines finnischen Lehrers (s. Beispiel 143, Tab. 13) im berufsbezogenen FSU mehr gefördert werden. Technische Hilfsmittel zu benutzen, wird dem GER zufolge als ein Teil des prozeduralen Wissens (*savoir-faire*) verstanden und trägt ebenso zum Erfolg der kommunikativen Aktivitäten bei (vgl. Council of Europe 2018, 33; Europarat 2001, 24).

Zum Üben der Grammatik äußerten die Befragten **gegenteilige Meinungen**, was die Heterogenität der sprachlichen Bedarfe der Expertengruppen auf dem Hintergrund ihrer schulischen Erfahrungen widerspiegelt. Zum einen wurden der Kategorie *Grammatik* die Aussagen von zwei deutschen Lehrern zugeordnet, die mehr Grammatik in ihrem

Schulunterricht hätten üben wollen (s. Beispiel 146, Tab. 13), und zum anderen war das Üben von Grammatik ein großer Kritikpunkt für einen deutschen Arbeitgeber und für zwei finnische Lehrer:

(153) Kommunikation, Kommunikation, Kommunikation, anstatt stumpfes Auswendiglernen von Grammatikregeln und Vokabeln ohne praktische Anwendung!!! (Arbeitgeber, Automobilindustrie)

(154) *Vähemmän kielioppia olisi ollut paikallaan* (Lehrer, kaufmännischer Bereich)
/Weniger Grammatik wäre besser gewesen

(155) *Liikaa kielioppia* (Lehrer, kaufmännischer Bereich)
/Zu viel Grammatik

Die Aussagen des deutschen Arbeitgebers und der finnischen Lehrer in den Beispielen 153–155 stützen die Kritik vieler Sprachforscher (siehe u. a. Edelhoff 2010, 155; Efin 2014a, 423; Grasz 2021, 105; Ylönen 1995, 193; Kap. 4.2.1), dass nicht die Handlungsorientierung, sondern **oft die Struktur- und Grammatikorientiertheit im Vordergrund** des schulischen FSU steht.

Von besonderem Interesse für diese Untersuchung war herauszufinden, welche Bereiche der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenz aus der Sicht der deutschen und finnischen Expertengruppen im Schulunterricht am wenigsten erworben werden können. In Abbildung 7 wird deshalb ein Vergleich über die Anzahl der Aussagen in Tabelle 13 dargestellt.

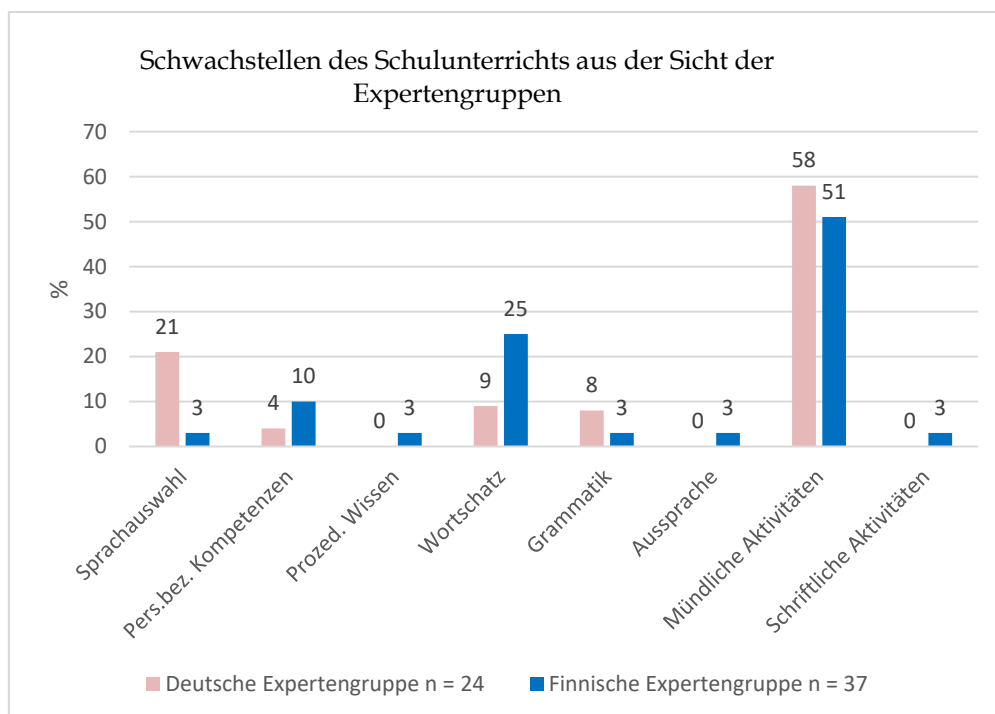


Abb. 7: Die größten Schwachstellen des Schulunterrichts aus Sicht der Expertengruppen

Die Aussagen, in denen es darum ging, was der Schulunterricht *übermäßig* enthielt (s. Beispiele 154 und 155), wurden in Abbildung 7 nicht mitberücksichtigt, weswegen die Anzahl der Aussagen kleiner ist als die Gesamtanzahl der Befragten.⁹⁵

Im Einklang mit den Untersuchungsergebnissen von Grasz (2021,105; Kap. 4.2) und zuvor aufgezeigten Analyseergebnissen zu den Interviews mit den Auszubildenden in dieser Untersuchung (vgl. Kap. 6.2.2.1) besteht der größte Kritikpunkt der Expertengruppen gegenüber dem schulischen berufsbezogenen FSU darin, dass **das Trainieren von mündlichen Aktivitäten zu kurz kommt**. Unter den Befragten war ein finnischer Lehrer im Bereich der Informationstechnik (s. Beispiel 152, Tab. 13) der Einzige, der mehr schriftliche fremdsprachige Aktivitäten und darüber hinaus eine korrekte Sprachverwendung im Schulunterricht hätte trainieren wollen. Aber auch er begann seine Antwort mit der Betonung des Stellenwerts des Sprechens:

(156) *Sujuva ja kieliopillisesti oikea kielen puhuminen sekä virheettömien kirjoitusten tuotosten tekeminen* (Lehrer, Informationstechnik)
/ Fließendes und grammatisch korrektes fremdsprachiges Sprechen und Erstellen fehlerfreier schriftlicher Texte

Das Beispiel 156 verdeutlicht wiederum die Heterogenität der Einstellungen der Expertengruppen zu sprachlichen und fachlichen Bedarfen, die ähnlich wie aus Sicht der Auszubildenden im berufsschulischen FSU oft nicht gedeckt wurden (vgl. Kap. 6.2.2). Nach Efing (2014a, 423) stand noch in den 1980er Jahren die Vermittlung frequenter sprachlicher Mittel wie des Fachwortschatzes im Kern des fach- bzw. berufsbezogenen FSU. Darin, dass der Fachwortschatzerwerb nicht im Zentrum des Unterrichts stehen sollte, waren die Expertengruppen sich einig:

(157) Bei persönlicher Begegnung halte ich die Kulturkenntnisse für sehr wichtig. Ansonsten halte ich das **Beherrschen des gängigen Vokabulars und der grundsätzlichen Grammatik für wichtiger als spezielles Vokabular**. Die Spezialausdrücke lernt man dann während der Arbeit (Lehrerin, kaufmännischer Bereich)

(158) Kommunikation, d.h. **sprechen**. Alles andere ergibt sich dann im Gespräch (Arbeitgeber, Automobilindustrie)

(159) *Puhuminen ja asenne ovat tärkeimmät. Erityissanastoa voi kiertää selittämällä asian toisella tavalla eikä kieliopista oikeastaan välitä kukaan, kunhan tulee ymmärretyksi.* (Lehrer, Informationstechnik)
/ Sprechen und Einstellung sind das Wichtigste. **Um den Spezialwortschatz kann man herum reden** dadurch, dass man etwas anders erklärt und auf die Grammatik achtet kaum jemand, Hauptsache man verständigt sich.

(160) *Puhumisen rohkeus. Sama se miten asian saa (alkuun) sanottua, kunhan tulee ymmärretyksi. Myöhemmässä vaiheessa muut tekijät kasvattavat*

⁹⁵ Abb. 7 enthält Aussagen von 24 deutschen und 37 finnischen Befragten, wogegen die Gesamtanzahl im Online-Fragebogen 31 deutsche und 48 finnische Befragte betrug.

merkitystään (Arbeitgeber, Informationstechnik)

/Mut zu sprechen. Egal wie man (am Anfang) etwas sagt, Hauptsache man verständigt sich. Später wird die Bedeutung anderer Faktoren wichtiger

(161) *Enemmän kommunikointia vierailla kielillä. Minun aikamani opetettiin "puhdasta" kieliopillista kieltä. Tuli tunne, että en osaa. Käytännössä olen myöhemmin hoksannut, että tulen toimeen puutteellisellakin kieliopilla. Ymmärretyksi tuleminen on tärkeintä, ei puhdas kieli...* (Lehrer, Elektrotechnik)
/mehr Kommunikation in Fremdsprachen. In meiner Zeit wurde eine grammatikalisch „reine“ Sprache gelehrt. Man hatte das Gefühl, ich kann nichts. In der Praxis habe ich später bemerkt, dass ich auch mit einer mangelhaften Grammatik zurechtkomme. **Sich zu verständigen** ist das Wichtigste, nicht die reine Sprache...

Statt auf den Erwerb des Fachwortschatzes sollte nach Meinung der befragten Expertengruppen der Fokus des Unterrichts auf den Erwerb allgemeinsprachlicher Kompetenzen und auf den Mut zu sprechen gelegt werden. In Beispielen 157-161 betonen sie, dass **als Ausgangspunkt** für den schulischen berufsbezogenen FSU **der Erwerb der Allgemeinsprache** dienen sollte, und Fachsprache später in der Betriebsumgebung erworben werden könnte. Die Empfehlungen der Expertengruppen basieren auf ihren eigenen Erfahrungen als Sprachlernende: Während der Schulunterricht seine Schwachstellen hatte, hatten die Berufsschullehrer und Arbeitgeber die berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen in erster Linie in den außerschulischen Lernumgebungen bzw. am Arbeitsplatz oder durch „etwas anderes“ wie persönliche Kontakte erworben.

6.3 Fazit

Auf die hohen Ansprüche an die Fremdsprachenlehrer bei der Vermittlung der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen in heterogenen Unterrichtsgruppen wurde zuvor in Kapitel 4.2.1 hingewiesen (siehe u. a. Bongartz & Rohde 2015, 12; Gnutzmann 2017, 65; Ylönen 2023, 220), und dies wird durch die Analyseergebnisse des Kapitels 6 bestätigt. Nicht nur die Heterogenität der Einstellungen von Auszubildenden, Lehrern und Arbeitgebern zum Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden, sondern auch die Heterogenität der fachlichen und sprachlichen Vorkenntnisse der Auszubildenden und die hohen Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte können für die Fremdsprachenlehrer im berufsschulischen FSU als besonders herausfordernd wahrgenommen werden. Die meisten für diese Untersuchung interviewten Auszubildenden, Berufsschullehrer und Arbeitgeber gingen zwar davon aus, dass Auszubildende Fremdsprachen für das Kommunizieren und Handeln in den Situationen der *Unternehmenskommunikation im Inland* erwerben sollten, aber darüber hinaus war die *Mobilität in Ausbildung und Beruf* ein Grund, Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung zu erwerben. Als wichtigste Fremdsprache wurde Englisch

betrachtet, jedoch sollte sich die Sprachenauswahl nicht auf eine Sprache beschränken. Die Befragten waren sich allerdings nicht einig, welche weiteren Fremdsprachen die Auszubildenden erwerben sollten. Gleichzeitig verdeutlicht die Analyse, dass es durchaus auch Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber gibt, die *wenig oder keinen Bedarf* an Fremdsprachen sehen.

Alle Befragtengruppen gingen davon aus, dass der Erwerb berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenzen auf dem Erwerb der *Allgemeinsprache* aufbauen sollte. Ungeachtet der Fachrichtung und der sprachlichen Vorkenntnisse der Auszubildenden sollte vor allem freies Sprechen trainiert werden und dabei der Entwicklung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen wie z. B. dem Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Das nächste Lernziel sollte dann der Erwerb des Fachwortschatzes sein, wobei die Auszubildenden – nicht jedoch die Expertengruppen – davon ausgingen, dass die Lerngruppe nur aus Lernenden einer Fachrichtung bestehen sollte. Schriftliche Kompetenzen sollten je nach Bedarf trainiert werden. Das endgültige Ziel sollte sein, selbständig fremdsprachliche berufsbezogene Aktivitäten im eigenen Bereich ausführen zu können.

Aus der Sicht der Auszubildenden war ein **berufs- und bedarfsorientierter Erwerb von Fremdsprachen in den heterogenen Lerngruppen jedoch kaum möglich**. Auszubildende, die über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten, präferierten eher strukturierten und ggf. lehrbuchorientierten FSU, wobei der individuellen Unterstützung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Für Auszubildende, die bereits über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten, könnte der FSU dagegen von Anfang an arbeitsorientiert gestaltet sein. Die Differenzierung der Aktivitäten und Unterrichtsmethoden je nach den Vorkenntnissen der Auszubildenden und die individuelle Förderung der Auszubildenden gelang den Fremdsprachenlehrern in den heterogenen Lerngruppen oftmals nicht.

Welchen Beitrag das integrierte Sprach- und Fachlernen zum bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung leisten kann, wird im folgenden Kapitel behandelt.

7 INTEGRIERTES SPRACH- UND FACHLERNEN IN DER BERUFSSCHULE UND IM BETRIEB

Dieses Kapitel widmet sich den Erfahrungen und Einstellungen der Befragten zum integrierten Sprach- und Fachlernen. Die Analyse des Datenmaterials zielt darauf ab, die Potenziale dieses Unterrichtskonzepts in der beruflichen Ausbildung aus der Perspektive aller Befragtengruppen zu ergründen. Auf der Basis der in der Analyse gewonnenen Ergebnisse soll die dritte Forschungsfrage dieser Untersuchung beantwortet werden, d. h. ob der berufsschulische FSU aus der Sicht der Befragten in dieser Untersuchung mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen kombiniert werden sollte.

Im Folgenden wird den Erfahrungen und Einstellungen von Auszubildenden zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule bzw. dem Fremdsprachenerwerb im **Fachunterricht** und durch **Team-Teaching** nachgegangen (s. Interviewleitfaden im Anhang I-III). Anschließend wird auf die Aussagen von Expertengruppen (Berufsschullehrer und Arbeitgeber) zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule eingegangen. Zum Schluss werden die Erfahrungen aller Befragtengruppen mit dem Fremdsprachenerwerb **im Betrieb** betrachtet.

7.1 Erfahrungen und Einstellungen von Auszubildenden zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule

In den Interviews wurden die Auszubildenden in Deutschland und Finnland zu ihren Erfahrungen und Einstellungen zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule je nach Standort und Ausbildungsrichtung befragt.⁹⁶ Nicht

⁹⁶ Zum Interviewleitfaden s. **Anhang I** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit bayrischen Auszubildenden), **Anhang II** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit niedersächsischen Auszubildenden) und **Anhang III** (Fragen für das leitfadengestützte Interview mit finnischen Auszubildenden).

alle Auszubildenden konnten sich zum Fremdspracherwerb im **Fachunterricht** äußern, weil sie in ihrem Fachunterricht nicht regelmäßig Fremdsprachen brauchten (bis auf Auszubildende im Bereich der Informationstechnik, für die englische Fachbegriffe zentral waren). Ebenfalls konnten sich nicht alle Auszubildenden zum Fremdspracherwerb durch **Team-Teaching** äußern, weil sie das Konzept *Team-Teaching* nicht kannten (nur Auszubildende in Bayern und Finnland).

7.1.1 Englischerwerb im Fachunterricht

Der Fachunterricht als Fremdsprachenlernort wird am Beispiel des Englischerwerbs im informationstechnischen Fachunterricht dargestellt, da sich im Bereich der Informationstechnik zehn deutsche (acht in Bayern, zwei in Niedersachsen) und 12 finnische Auszubildende zum Erwerb fachspezifischer Englischkompetenzen im IT-Fachunterricht äußerten.⁹⁷ Obwohl der informationstechnische Bereich hier im Fokus steht, ist zu beachten, dass ebenfalls Auszubildende aus anderen Ausbildungsrichtungen den Wunsch äußerten, Englisch mit den fachlichen Inhalten integriert zu lernen (s. dazu Kap. 7.1.2.1).

Dass Englischkenntnisse im Bereich der Informationstechnik eine Notwendigkeit sind, zeigte sich deutlich in den Antworten der Auszubildenden in diesem Bereich an allen Standorten: Sie berichteten durchweg am stärksten vom Gebrauch englischsprachiger Fachbegriffe in ihrem Fachgebiet (s. Beispiele 162 und 163).

(162) Informationen die ich jetzt zum Beispiel zu einem Projekt beziehen möchte die gibt es meistens nur auf Englisch nicht auf Deutsch die deutschen Informationen die sind meistens fehlerhaft oder nicht ganz vollständig (IT-1-m-d-r)

(163) *tää it ala niin siihen tarvitaan paljon englantia koska ne kaikki sanastot tulee niinkö englannista enemmän* (Datp15sag-T1u)
/dieser IT-Bereich da braucht man viel Englisch weil der ganze Wortschatz kommt also mehr vom Englischen

Im Unterschied zum berufsschulischen FSU, dessen Erfolg zum großen Teil von den Kompetenzen und Einstellungen der Fremdsprachenlehrer abhing, erfolgte der Fremdspracherwerb der Auszubildenden **im IT-Fachunterricht quasi als Nebenprodukt bei der Durchführung berufsbezogener Aktivitäten**. Die Unterrichtsgruppe bestand nur aus Auszubildenden der eigenen Ausbildungsrichtung, d. h. hier wurde eine wichtige Voraussetzung für einen gelungenen berufs- und bedarfsorientierten Fremdspracherwerb erfüllt (vgl.

⁹⁷ Auch zwei niedersächsische Auszubildende im Bereich der Informationstechnik äußerten sich zum Englischerwerb im Fachunterricht, obwohl die niedersächsischen Auszubildenden nicht nach dem integrierten Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht oder durch Team-Teaching befragt wurden, weil ihnen (im Gegensatz zu den Befragten in Bayern und Finnland) das Konzept des integrierten Sprach- und Fachlernens unbekannt war (vgl. Tab. 4, Kap. 5.3.2).

dazu Kap. 6.2.2.1). Ihre Erfahrungen zum Fremdsprachenerwerb im Fachunterricht unterschieden sich von denen im berufsschulischen FSU: Im Fokus des Fachunterrichts standen schriftliche statt mündlicher Aktivitäten, für die Kommunikation im Klassenzimmer wurde die Erst- statt der Zielsprache verwendet und die Fachlehrkräfte waren nicht auf Fremdsprachen spezialisiert. Im Gegensatz zu Browns (2015, 176; Kap. 4.2.2.1) Erfahrungen mit erfolgreichem CLIL-Unterricht entstand demnach im Fachunterricht keine „*mini English speaking world*“. Trotzdem schätzten die Auszubildenden ihren Erwerb von Englisch im Fachunterricht als gelungen ein und lobten die guten fachlichen und sprachlichen Kompetenzen der Fachlehrkräfte. Besonders schätzten sie die bedarfsgerechte individuelle Unterstützung durch die Fachlehrer, die auch eine flexible Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen bzw. Plurilingualität beim Erwerb von fachlichen Inhalten akzeptierten.

Die oben benannten Ergebnisse werden im Folgenden genauer dargestellt.

7.1.1.1 Selbständiges Bewältigen fremdsprachlicher Aufgaben

Mittels deduktiver Kategorien anhand sprachlicher Aktivitäten des GER wurde untersucht, welche kommunikativen Sprachaktivitäten die Auszubildenden erwähnten, als sie über den Englischerwerb im IT-Fachunterricht sprachen.⁹⁸ Die Analyse zeigt, dass der IT-Fachunterricht sich als Lernort für **schriftliche fachspezifische Fremdsprachenkompetenzen** erwies. Abgesehen vom *Hörverstehen* waren alle im IT-Fachunterricht trainierten englischsprachigen kommunikativen Sprachaktivitäten schriftlich: Programme wurden auf Englisch gelesen (*Leseverstehen*), Fachbegriffe auf Englisch geschrieben (*Schriftliche Produktion*) und Konzepte oder Texte in eine andere Sprache vermittelt bzw. übersetzt (*Mediation von Texten* und *Mediation von Konzepten*).

Tabelle 14 stellt die englischsprachigen Sprachaktivitäten im IT-Fachunterricht der deutschen und finnischen Auszubildenden dar.

Tab. 14: Im IT-Fachunterricht trainierte fremdsprachige kommunikative Sprachaktivitäten

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Hörverstehen	Beim Hörverstehen empfangen und verarbeiten die Auszubildenden einen gesprochenen Input, der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde	(BSP 164) <i>paljon tulee englannin kielisii sanoja ja välillä on ollu sellasii ettei oo ennen kuullutkaan niin monesti opettaja joutuu selittään ja opettaan et mitä se tarkoittaa</i> (Datp15sag-T2s)	Fremdsprache hören Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird

⁹⁸ In den Interviews wurden die Auszubildenden gefragt, welche Erfahrungen sie mit dem Fremdsprachenerwerb im Fachunterricht gemacht hatten (z. B. „Wie werden Fremdsprachen im Fachunterricht gelernt? Können die Fachlehrer Ihnen beim Fremdsprachenlernen helfen und wenn ja, wie?“ Siehe Thema 4, Tab. 4, Kap. 5.3.2).

		/ es kommen viele englischsprachige Wörter und manchmal solche die man nie gehört hat und oft muss der Lehrer erklären und uns beibringen was es bedeutet	
Leseverstehen	Beim Leseverstehen (und Audio-visuellen Verstehen) empfangen und verarbeiten die Auszubildenden einen geschriebenen Input, der von einem oder mehreren Schreibenden produziert wurde	(BSP 165) <i>ohjelmat ja kaikki niinku voi olla englannin kielisiä pitää niinku ymmärtää</i> (Datp15sak-T2u) /Programme und alles also kann englischsprachig sein also muss man verstehen	Fremdsprache lesen Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird
Schriftliche Produktion	Die schriftliche Produktion umfasst schriftliche Produktion allgemein , kreatives Schreiben, Berichte und Aufsätze schreiben	(BSP 166) „zum Beispiel Variablen dass die nicht nur auf Deutsch geschrieben werden sondern auch Englisch“ (IT-7-m-d)	Fremdsprache schreiben Kodierung, immer wenn es nicht um gemeinsame Konstruktion von schriftlichen Diskursen mit anderen Leuten geht, auch wenn die Länge der schriftlichen Produktion nicht genauer definiert wird
Mediation von Texten	Die Mediation von Texten bedeutet, anderen Personen den Inhalt eines Textes weiterzugeben , zu dem sie keinen Zugang haben. Dazu gehört sprachübergreifende Vermittlung (z. B. einen geschriebenen Text übersetzen), aber auch einen Text sich selbst zu vermitteln (z. B. durch Notizen während eines Vortrags)	(BSP 167) „Weiterentwicklung da geht es darum dass ich dann wirklich die Recherchen auf Englisch gemacht habe weil einfach die Dokumentation schöner war und auch aktueller dann habe ich das ins Deutsche übersetzt“ (IT-10-m-d)	Texte vermitteln in eine andere Sprache oder sich selbst Kodierung von Übersetzungsaufgaben unterschiedlicher Art Kodierung von Techniken für die Vermittlung von Texten für sich selbst (z. B. durch Notizen)
Mediation von Konzepten	Mediation von Konzepten bedeutet zwei sich ergänzende Aspekte: Einerseits Bedeutung zu konstruieren und zu erläutern und	(BSP 168) <i>ku meillä on tehtäviä että pitää etsiä vastauksia se ei löyty niinku suomeksi mut monesti käynyt että opettajat niinku osaavat tosi hyvin englantiä ja ne hyväksyvät jos me</i>	Konzepte vermitteln mithilfe sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel Kodierung, wenn es um Erläuterungen von

	andererseits Bedingungen herzustellen , die einem konzeptionellen Austausch und der gemeinsamen Konzeptentwicklung förderlich sind (z. B. Interaktion und Zusammenarbeit in einer Gruppe erleichtern)	<i>vastataan suoraan englanniksi noita kysymyksiin</i> (Datp15sag-T1u) /wenn wir Aufgaben haben also wir müssen nach Antworten suchen die findet man halt nicht auf Finnisch aber oft ist es passiert dass die Lehrer also sehr gut Englisch können und uns erlauben direkt diese Fragen auf Englisch zu beantworten	einer Sprache in eine andere Sprache geht Kodierung, wenn technische Hilfsmittel zur Vermittlung von Konzepten verwendet werden (z. B. Google Übersetzer)
--	---	---	--

Linhouts (2004, 27) Feststellung, dass die Motivation der Auszubildenden für das Fremdsprachenlernen steigt, wenn sie in einer Fremdsprache selbständig und berufsbezogen arbeiten und Verantwortung übernehmen, traf im Kontext des integrierten Sprach- und Fachlernens im Fachunterricht zu. Während im berufsschulischen FSU der Anteil der mündlichen kommunikativen Sprachaktivitäten eine entscheidende Rolle für die positiven Einstellungen v. a. von Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen spielte (vgl. Kap. 6.2.2.1), betonten die Auszubildenden nur positive Erfahrungen beim Erwerb schriftlicher fachspezifischer Englischkompetenzen im IT-Fachunterricht.

Im IT-Fachunterricht standen die fachlichen *real-life* Inhalte im Vordergrund, und der Erwerb des Englischen war dabei lediglich ein Nebenprodukt. Folglich wurde der **berufliche Kontext** der im Fachunterricht trainierten englischsprachigen Sprachaktivitäten nicht von den Auszubildenden in Frage gestellt, sondern schien quasi selbstverständlich zu sein. Das nachfolgende Beispiel belegt dies:

(169) *tässä vaan niinku tehtäviä tehään ja sit niinku normaalisti tekee täällä tehtäviä niin ei välttämättä löydy suomenkielisellä haulla googlesta mitään et sun pitää niinku osata kääntää se sana englanniksi ja ettii sit englanniks ja ymmärtää sit tekstiä ja suomentaa se sitten mut niinku ei niis itte englannin tunneilla tehty mitään tällasta* (Datp15sag-P4s)
/ hier machen wir also Aufgaben und wenn wir so ganz normal unsere Aufgaben hier machen finden wir nicht unbedingt mit finnischsprachigen Suchbegriffen etwas im Google also **du musst das Wort ins Englische übersetzen können und dann auf Englisch suchen und den Text verstehen und übersetzen aber im Englischunterricht haben wir so was überhaupt nicht gemacht**

Entscheidend für den Auszubildenden in Beispiel 169 war, dass die Übersetzungsaktivitäten, d. h. das Übersetzen von Wörtern, im Fachunterricht zu den „ganz normalen Aufgaben“ in seinem eigenen Beruf gehörten. Im berufsschulischen FSU waren dagegen die Wörter, die gelernt wurden, seiner Meinung nach unnötig (vgl. dazu Beispiel 106, Kap. 6.2.2.1).

Im Gegensatz zu früheren Forschungsergebnissen zum CLIL-Unterricht erwähnte keiner der Auszubildenden den Einfluss des englischen

Sprachgebrauchs auf bessere Lernergebnisse beim Hörverstehen (zu CLIL-Untersuchungen vgl. Dallinger et al. 2016; Kap. 4.2.2.1). Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass die meisten interviewten Auszubildenden im Bereich der Informationstechnik über gute allgemeinsprachliche Englischkompetenzen verfügten und die englische Sprache im IT-Fachunterricht meistens zum Recherchieren von Informationen diente. Die Auszubildenden wünschten sich reale fremdsprachliche Situationen, wie Begegnungen mit englischsprachigen Experten in ihrem Fachunterricht:

(170) nicht in der Form Unterricht Englisch sondern jeden Tag Englisch **explizit das Fachenglisch** [...] dann vielleicht noch **Besuche** [...] man sollte sich mehr Leute reinholen die halt Kenntnisse haben (IT-5-m-d)

Die Aussage des Auszubildenden, „nicht in der Form Unterricht Englisch“ (s. Beispiel 173) kann dergestalt interpretiert werden, dass der strukturierte, lehrbuchgesteuerte FSU den sprachlichen und fachlichen Bedarfen der Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen nicht entspricht. Die Begegnungen mit den englischsprachigen Experten im Fachunterricht würden dagegen ihren Bedarfen entsprechen und es ihnen ermöglichen, den angemessenen Stil und das richtige Register im jeweiligen fachlichen Kontext korrekt verwenden zu lernen (zur *soziolinguistischen Angemessenheit* s. Council of Europe 2020, 160; Kap. 3.1.2). Das Ziel des Englischerwerbs für den Auszubildenden in Beispiel 170 war anscheinend eine Sachfachliteralität in der englischen Sprache, um an englischsprachigen Fachgesprächen teilnehmen zu können (zum Konzept *Sachfachliteralität* vgl. Council of Europe, ECML/CELV 2021).

Die Antworten der deutschen und finnischen Auszubildenden zum Fremdspracherwerb im Fachunterricht wurden noch bezüglich der Unterstützung, die sie von ihren Fachlehrkräften beim Trainieren der englischsprachigen Kommunikation bekamen oder nicht bekamen, untersucht. Die dabei gewonnenen Ergebnisse werden im kommenden Kapitel präsentiert.

7.1.1.2 Unterstützung durch Fachlehrkräfte

Auszubildende, denen das Konzept des integrierten Sprach- und Fachlernens bekannt war (d. h. Auszubildende in Bayern und in Finnland), wurden in den Interviews gefragt, ob die Fachlehrer beim Fremdsprachlernen helfen können und wenn ja, wie. Neben diesen acht bayerischen und zwölf finnischen Auszubildenden äußerten sich auch zwei niedersächsische Auszubildende im Bereich der Informationstechnik zu diesem Thema.

Die Auszubildenden hatten eine positive Einstellung zur sprachlichen Unterstützung durch ihre Fachlehrer, vorausgesetzt dass diese ihrer Meinung nach (1) über gute fachliche und sprachliche Kompetenzen verfügten, (2) den Auszubildenden je nach Bedarf individuelle Unterstützung boten und (3) die Verwendung mehrerer Sprachen als Ressource beim Erwerb von fachlichen Inhalten akzeptierten. Kritik an den Fachlehrern wurde nur selten (von drei

deutschen Auszubildenden) geübt (s. u.). Diese Ergebnisse wurden mithilfe einer auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse ermittelt.

Tabelle 15 fasst die Einstellungen der deutschen und finnischen Auszubildenden im informationstechnischen Bereich zur sprachlichen Unterstützung durch ihre Fachlehrkraft zusammen.

Tab. 15: Einstellungen der Azubis zur Unterstützung durch Fachlehrkraft

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Auszubildende	Finnische Auszubildende		
(BSP 171) „dass sie die englischen Begriffe die wir im Unterricht auch haben die auf Englisch genau erklären was das bedeutet“ (IT-9-m-d)	(BSP 172) <i>datanomiopettajat et ne totta kai auttaa koska ne tietää sen ammatin sanaston nii ne varmasti voivat auttaa</i> (Datp15sak-P5u) /IT-Fachlehrer sie helfen uns natürlich weil sie kennen den Fachwortschatz und können also bestimmt helfen	Erklärung fachspezifischer Begriffe	1. Positive Einstellungen 1.1 Fachsprachliche Kompetenz
(BSP 173) [können die Fachlehrer behilflich sein] „ich denke schon weil wir bestimmte fachliche Information brauchen die wir halt auf Englisch [...] weil wir recherchieren meistens auf Englisch“ (IT-3-m-d)	(BSP 174) <i>jos sit et oikeesti niinku löydä sitä tai osaa sitä niin sit sä voit kysyä opettajaa mut se on niinku pääosin itsenäistä</i> (Datp15sag-P4s) /wenn du wirklich etwas also nicht findest oder nicht weißt dann kannst du deinen Lehrer fragen aber hauptsächlich ist das also selbständig	Coaching (gesteuertes Lernen, Feedback)	1. Positive Einstellungen 1.2 Coaching
	(BSP 175) <i>että opettajat niinku osaavat tosi hyvin englantii ja ne hyväksyvät jos me vastataan suoraan englanniksi noita kysymyksiin</i> (Datp15sag-T1u) /dass die Lehrer sehr gut Englisch können und uns erlauben direkt diese Fragen auf Englisch zu beantworten	Akzeptanz der plurilingualen Strategien beim Erwerb von fachlichen Inhalten	1. Positive Einstellungen 1.3 Akzeptanz von Plurilingualität im Fachunterricht

(BSP 176) „ich finde das Problem dass bei uns in der Informatik hat man viele Wörter die sind einfach Englisch zum Beispiel eben der Hauptteil von dem Rechner ist das Motherboard und wenn dann der Lehrer das ordentlich nicht ausspricht und man teilweise da nicht mehr weiß was man aufschreiben soll“ (IT-4-w-d)		Fehlende fremdsprachliche Kompetenzen der Fachlehrer	2.Negative Einstellungen Mangelnde Fremdsprachenkompetenz der Fachlehrer
--	--	--	---

Die Fachlehrer unterstützen den Englischerwerb der Auszubildenden, indem sie die englischsprachigen **Fachbegriffe** in der Erstsprache *Deutsch* oder *Finnisch* **erklärten** (s. Beispiel 171, Tab. 15) und **als Coach für die Auszubildenden zur Verfügung standen** (s. Beispiel 174, Tab. 15). In den Aussagen verleihen sie ihrer Wertschätzung für die fachsprachliche Kompetenz der Fachlehrer und deren Fähigkeit, fachspezifische Bedeutungen der englischen Fachbegriffe genau erklären zu können, Ausdruck.

Die Tatsache, dass die Fachlehrer keine Sprachlehrer waren, war jedoch aus der Sicht einiger Auszubildender ein Defizit beim Englischerwerb im Fachunterricht. Drei deutsche Auszubildende übten direkte Kritik an den mangelnden Fremdsprachenkenntnissen ihrer Fachlehrer. Zum Beispiel kritisierte eine deutsche Auszubildende die Aussprache ihres Fachlehrers, die es ihr erschwerte, die vom Fachlehrer eingeführten englischsprachigen Fachbegriffe richtig aufzuschreiben (s. Beispiel 176, Tab. 15). Vier deutsche Auszubildende sagten, dass der Englischerwerb im Fachunterricht in den Fällen ein Problem sein könnte, wenn die Fachlehrer selbst nicht ausreichend Englisch können:

(177) wenn sie [Fachlehrer] es selber nicht drauf haben könnte es ein Problem sein ich meine wenn es so gar nicht gäbe dass sie mal Englisch gelernt hätten (IT-5-m-d)

Im Vergleich zum Fremdsprachenerwerb im FSU spielten die fremdsprachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte jedoch im Fachunterricht eine geringere Rolle, weil die Auszubildenden die englische Sprache im IT-Fachunterricht oft selbständig verwendeten, ohne vom Lehrer dazu aufgefordert zu sein. Zum Beispiel recherchierte ein deutscher Auszubildender fachliche Informationen auf Englisch, weil die Dokumentation auf Englisch „schöner und aktueller“ war (s. Beispiel 167, Tab. 14). Jedoch war es auch für die Auszubildenden mit guten Fremdsprachenkompetenzen durchaus wichtig, den Fachlehrkräften

fachsprachspezifische Fragen stellen zu können, falls sie mit ihrem Text allein nicht weiterkamen (s. Beispiele 173 und 174, Tab. 15).

Grasz' (2021, 148) Feststellung, dass es einen Perspektivenwechsel hinsichtlich Mehrsprachigkeit gegeben hat bzw. **Strategien wie Code-Switching**⁹⁹ nicht mehr „als Kompensation sprachlicher Defizite interpretiert und als unproduktiv in Hinsicht auf den Lernprozess gesehen“ werden, traf im Kontext des Fremdsprachenerwerbs im Fachunterricht zu: Strategien wie *Code-Switching* wurden von den Auszubildenden und (nach Meinung der Auszubildenden) von ihren Fachlehrkräften **positiv bewertet**. Mithilfe der mehrsprachigen Praktiken konnte Verständnis gesichert werden. Im Fokus stand dann der fachliche Inhalt, wobei jede Sprache als Ressource diente. Zum Beispiel berichteten zwei finnische Auszubildende mit Migrationshintergrund über einen flexiblen Wechsel zwischen zwei Sprachen bzw. Plurilingualität im Fachunterricht. Diese Auszubildenden verfügten in den beiden Unterrichtssprachen, Finnisch und Englisch, über geringe Kompetenzen, und beide Sprachen wurden von den Fachlehrern flexibel verwendet, um fachliche Inhalte zu vermitteln. So berichtete eine von den beiden, wie ihr Fachlehrer englischsprachige Antworten akzeptierte, obwohl die Aufgaben auf Finnisch erstellt waren (s. Beispiel 175, Tab. 15). Entscheidend für die positiven Einstellungen dieser Auszubildenden zum Fremdsprachenerwerb im Fachunterricht war die Einstellung des Fachlehrers, die **Plurilingualität zu akzeptieren** und **Mediationsstrategien zu fördern**. Im Unterschied zu den Fremdsprachenlehrern verlangten die Auszubildenden von ihren Fachlehrern dagegen nicht, dass sie die fremdsprachlichen berufsbezogenen Aktivitäten nach dem jeweiligen fachlichen und sprachlichen Niveau der Auszubildenden differenzieren, positive Einstellung zeigen oder eine entspannte Lernumgebung schaffen sollten, um das fremdsprachige Sprechen zu trainieren.

Ob eine Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Fremdsprachenlehrern in Form von Team-Teaching die Vorteile des Fremdsprachenerwerbs im FSU und im Fachunterricht kombiniert und das erfolgreichste Modell für den berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb in heterogenen Unterrichtsgruppen darstellt, wird im kommenden Kapitel erörtert.

7.1.2 Fremdsprachenerwerb durch Team-Teaching

Die Einführung des Team-Teaching-Unterrichts in die berufliche Ausbildung wurde in den Interviews mit finnischen Auszubildenden, die bereits Erfahrungen damit gesammelt hatten und bayerischen Auszubildenden, denen das Konzept *Team-Teaching* einen Tag vor den Interviews vorgestellt wurde, besprochen. Zu den Einstellungen zum Team-Teaching (Kap. 7.1.2.1) äußerten sich alle diese Befragten, d. h. vierzehn bayerische Auszubildende im Bereich der Informationstechnik, Industriemechanik und Metalltechnik wie auch 35

⁹⁹ Zur Begriffserklärung *Code-Switching* s. Goodman & Tastanbek (2020). Siehe auch Kap. 3.1.2.

finnische Auszubildende im Bereich der Informationstechnik, Metalltechnik und im kaufmännischen Bereich. Zu den Erfahrungen mit Team-Teaching (Kap. 7.1.2.2) konnten sich nur die 35 finnischen Auszubildenden äußern.

Im Folgenden werden zuerst die Bedingungen für den gelungenen Team-Teaching-Unterricht und daran anschließend die Erfahrungen der finnischen Auszubildenden damit genauer betrachtet.

7.1.2.1 Einstellungen zum Team-Teaching

Die Einstellungen der bayerischen und finnischen Auszubildenden zur Einführung des Team-Teaching wurden mithilfe der auf induktiven Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse untersucht (s. Tab. 16). Als großer Vorteil des Team-Teaching-Unterrichts stellte sich die **zweifache (sprachliche und fachliche) Unterstützung** durch die Fach- und Fremdsprachenlehrer heraus. Linthouts (2004, 20) Feststellung, dass *alle* Auszubildenden berufsbezogenen FSU motivierend und zeitgemäß finden, traf in Bezug auf Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen jedoch nur zu, falls sie genügend Unterstützung durch die Fach- und Fremdsprachenlehrer bekamen. Die Kooperation zwischen den Lehrkräften könnte nach Meinung der Auszubildenden auch andere Formen als Team-Teaching haben. Sollte sich die Kooperation jedoch in dieser Form realisieren, dürften die Lerninhalte nicht zu kompliziert sein, sondern der Unterricht sollte vom jeweiligen fachlichen und sprachlichen Niveau der Lernenden ausgehen. Der Grund für die geäußerten Zweifel am Funktionieren des Konzepts einiger Auszubildenden zum Team-Teaching (im Folgenden als „negative Einstellung“ kodiert) waren zum einen die heterogenen fremdsprachlichen Vorkenntnisse von Auszubildenden und zum anderen die fehlenden Lehrerressourcen und organisatorischen Schwierigkeiten.

Tabelle 16 stellt eine Übersicht über die Einstellungen von bayerischen und finnischen Auszubildenden zur Einführung des Team-Teaching-Modells dar.

Tab. 16: Einstellungen der Azubis zum Team-Teaching

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Auszubildende	Finnische Auszubildende		
(BSP 178) „zusammenarbeiten sollten sie auf jeden Fall“ (IT-4-w-d)	(BSP 179) <i>no vois se osittain olla niinku ihan hyvä ja ehkä rakentavakin sitte ku ei kielten opettaja osaa kaikkea</i> (Merp15sda-P4us). / das könnte teilweise auch ganz gut sein und auch fördernd weil der Fremdsprachenlehrer nicht alles kann	Kooperation zwischen Fach- und Fremdsprachenlehrern wäre vorteilhaft für die Auszubildenden.	1. Positive Einstellungen 1.1 Kooperation zwischen Lehrkräften vorteilhaft für Auszubildende
(BSP 180) „wäre schön einfach zu	(BSP 181) <i>joku semmonen yksinkertanen</i>	Nicht zu komplizierte	1. Positive Einstellungen

testen, dann die Schüler fragen, ob es zu überfordernd war. Einige können Englisch gut und andere nicht“ (IM-4-w-d)	<i>[toteutus] vois toimii mut ei liian monimutkainen</i> (Datp15sag-P6s) /irgendwas Einfaches [einfache Realisierung] könnte funktionieren aber nicht zu kompliziert	Realisierungen, ausgehend vom jeweiligen sprachlichen und fachlichen Niveau der Auszubildenden	1.2 Unterricht ausgehend vom jeweiligen sprachlichen und fachlichen Niveau der Auszubildenden gestalten
(BSP 182) „schon mit reinem Englisch hart zu tun [...] bevor man mit diesem Team-Teaching anfängt wäre es gut dass man vorher ein paar Stunden in der Woche Englisch-Unterricht hätte,“ (IM-6-m-d)	(BSP 183) <i>jos mä mietin mun toisia luokkatovereita niin esimerkiks moni ei ees osaa niinku englantia ollenkaan niin se voi sitte vaikeuttaa vielä enemmän opintoja</i> “ (Merp15sba-T2s) /wenn ich an meine Klassenkameraden denke also viele können zum Beispiel gar nicht Englisch und dann könnte so was die Ausbildung noch schwieriger machen	Einigen Auszubildenden fehlen ausreichende fremdsprachliche Vorkenntnisse für ein integriertes Sprach- und Fachlernen durch Team-Teaching	2. Negative Einstellungen 2.1 Unzureichende sprachliche Vorkenntnisse einiger Auszubildender
(BSP 184) „in Deutschland weil wir haben ja Lehrermangel ohne Ende das ist so hab ich gehört und würde es dann funktionieren mit zwei Lehrern in einer Klasse gleichzeitig unterrichten“ (IM-5-w-d)		Es fehlt an Lehrkräften und an pädagogischen Kompetenzen für Team-Teaching	2. Negative Einstellungen 2.2. Fehlende Ressourcen und organisatorische Schwierigkeiten

Die **Kooperation zwischen den Fach- und Fremdsprachenlehrern** war für die Auszubildenden wichtiger als ihre Form (s. Kat. 1.1, Tab. 16). Als Beispiel für eine Aktivität für das integrierte Sprach- und Fachlernen erwähnten die Auszubildenden fremdsprachliche Referate:

(185) weil wir bestimmte fachliche Information brauchen im Fachunterricht [...] Referat doch auf Englisch würde mal funktionieren (IT-3-m-d)

Der Auszubildende in Beispiel 185 ließ offen, ob ein gemeinsames Unterrichten vorausgesetzt wird, um ein fachbezogenes Referat auf Englisch vorzutragen. Team-Teaching hätte jedoch den Vorteil, dass Unterstützung und Feedback durch die Fach- und Fremdsprachenlehrer parallel und nicht nacheinander erfolgen müsste.

Als Ausgangspunkt für den Team-Teaching-Unterricht sollten aus Sicht der Auszubildenden die **fachlichen und sprachlichen Vorkenntnisse der Lernenden** dienen und die Realisierungen dürften nicht zu kompliziert sein (s. Kat. 1.2, Tab. 16). Diejenigen Auszubildenden, die über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten und an den fremdsprachlichen Kompetenzen ihrer Fachlehrer zweifelten, sahen den Vorteil des Team-Teaching-Unterrichts darin, dass die Fremdsprachenlehrer die mangelnden Sprachkompetenzen ihrer Fachlehrer ergänzen können. Würden die Kompetenzen der Lehrkräfte sich ergänzen, könnten die Auszubildenden ihr Wissen und Fertigkeiten **ganzheitlich und fächerübergreifend** verstärken (vgl. auch Väyrynen 2001, 27):

(186) *voishan siitä olla aika paljon hyötyä jos se on tehty just tolleen että toinen opettaja osaa enemmän siit kertoa* (Datp15sak-P8s)
/das könnte wohl nützlich sein wenn es gerade so gemacht wird dass der eine Lehrer mehr darüber erzählen kann

(187) *jos opetellaan itse puhumista siinä ja niin kyllä mun mielestä se on hyödyllistä [...] jos siinä opeteltais samalla ammatin kannalta tilanneasioita* (Merp15sba-P1s)
/wenn man das Sprechen an sich übt und dann ja meiner Meinung nach ist es nützlich [...] wenn man dabei berufsbezogene Situationen üben würde

Als Hindernis für Team-Teaching betrachteten die Auszubildenden die **fehlenden fachlichen und/oder sprachlichen Vorkenntnisse** einiger Auszubildender in den Unterrichtsklassen. Für diese Lernenden wäre das parallele Lernen von fachlichen und sprachlichen Inhalten aus der Sicht der Auszubildenden schwierig oder unmöglich:

(188) zu dem Punkt wenn man erst noch lernt was man da überhaupt macht und dann gleich noch Englisch mit dabei das ist dann wahrscheinlich zu viel und man kommt zu schnell durcheinander (IM-3-m-d)

(189) *mun mielestä pitäis olla erillisii tunteja kielet pysyis kielinä ja sitte toiset opetukset pysyis toisina että ei pitäis mun mielestä sekottaa niinku kahta asiaa samaan et siit ei tuu silloin mitään järkevää se on vaikeempi oppia silleen* (Merp15sda-P1s)
/meiner Meinung nach sollte man den Unterricht getrennt machen die Sprachen als Sprachen bleiben und der andere Unterricht als anderer also meiner Meinung nach sollte man zwei Sachen nicht miteinander mischen dann wird nichts Vernünftiges daraus es ist dann nur schwieriger zu lernen

Anders als von einigen Forschern vermerkt (siehe z. B. Kieppi 2004, 22; Song 2006, 421-422) fanden die Auszubildenden in den Beispielen 188 und 189 die multidisziplinären Lerneinheiten nicht motivierend, sondern nur schwieriger zu lernen. Der deutsche Auszubildende in Beispiel 188 war ein Umschulungsschüler, für den seiner Aussage zufolge, manche Themen schwieriger waren als für die anderen Auszubildenden in der Klasse. Weil die bayerischen Auszubildenden in der Industriemechanik keinen Englischunterricht in der Berufsschule hatten, setzte die Einführung von Team-Teaching aus ihrer Sicht voraus, dass ihnen vorher auch regulärer

Englischunterricht angeboten wird. Von den interviewten finnischen Auszubildenden erwähnten vor allem jene im kaufmännischen Bereich das unterschiedliche sprachliche Niveau der Auszubildenden in den Unterrichtsgruppen und den daraus folgenden Schwierigkeiten mit dem integrierten Sprach- und Fachlernen (s. Beispiel 183, Tab. 16).

Andere Auszubildende, die eine negative Einstellung zur Einführung des Team-Teaching hatten, begründeten das mit der **Perspektive der Lehrenden**. Zum einen gibt es aus der Sicht dieser Auszubildenden einen Lehrermangel (s. Beispiel 184, Tab. 16), und zum anderen könnte die Gestaltung des Unterrichts in einem Klassenzimmer mit zwei Lehrern problematisch werden, wie das nachfolgende Beispiel belegt:

(190) vom Umsetzen her wäre es schwerer bei uns die Lehrer haben ihre festen Zeiten und die zusammen zu machen [...] so ein kleines Chaos entsteht wenn sich die Lehrer untereinander nicht einig sind (IT-5-m-d)

Dem Auszubildenden in Beispiel 190 war offensichtlich bewusst, dass das Umsetzen des Team-Teaching „das Denken in der Kategorie ‚Wir‘“ und den Durchbruch der „Isolation des Lehrberufs“ fordert, wie Stöckli (2003, 3, s. Kap. 4.2.2.2) es formuliert. Auf die dominante Rolle der Fremdsprachenlehrer bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wurde in Kapitel 6.2.2.3 hingewiesen: Ein Auszubildender berichtete, dass sein Lehrer den Unterricht so gestaltet „wie er es für richtig hält so neunzig Prozent“ (vgl. Beispiel 119, Tab. 12). Ein finnischer Auszubildender, der am Team-Teaching-Unterricht seiner Unterrichtsgruppe nicht teilgenommen hatte, sagte, dass es ihm schwerfiel sich vorzustellen, wie Team-Teaching überhaupt funktionieren könnte:

(191) *se riippuu et vähän niinku miten se toimii mä en osaa edes kuvitella*
(Datp15sak-T2u)
/kommt drauf an wie es halt funktioniert ich kann es mir nicht mal vorstellen

Auszubildende, die eher skeptisch zur Einführung des Team-Teaching eingestellt waren (wegen vermuteter fehlender Ressourcen und organisatorischer Schwierigkeiten), aber keine eigenen Erfahrungen mit Team-Teaching hatten, wünschten sich statt dieser Methode mehr Englischunterricht (s. Beispiel 192) oder Fachunterricht komplett auf Englisch (s. Beispiel 193):

(192) eher so dass man Extra-Fach Englisch machen sollte (IM-1-m-d)

(193) *se ois kyl ihan kiva jos pidettäis ihan kokonaan jotain tunteja englanniks*
(Merp15sba-T6s)
/es wär schön wenn ein paar Unterrichtsstunden komplett auf Englisch wären

Die finnischen Auszubildenden, die Erfahrungen mit Team-Teaching-Unterricht hatten, machten sich dagegen keine Gedanken über Ressourcen oder organisatorische Fragen. Beim Team-Teaching der finnischen Auszubildenden ging es um einzelne Unterrichtsstunden, die im Herbst 2015 oder Frühjahr 2016

in Zusammenarbeit zwischen Fach- und Fremdsprachenlehrern ohne fertige Team-Teaching-Modelle durchgeführt worden waren. Im informationstechnischen Bereich hatte das Team-Teaching im Computerraum in Anwesenheit von Fach- und Fremdsprachenlehrern stattgefunden, im kaufmännischen Bereich hatten die Auszubildenden fremdsprachige Videoaufnahmen (z. B. Jobinterviews auf Englisch) in Anwesenheit von Fach- und Fremdsprachenlehrern gemacht und im metalltechnischen Bereich hatte das Team-Teaching Besuche der Englischlehrerin in der Metallwerkstatt enthalten: Die Auszubildenden mussten Maschinen und Werkzeuge, deren englischsprachige Namen sie vorher im Englischunterricht gelernt hatten, ihrer Englischlehrerin auf Englisch vorstellen. Diese Unterrichtsstunden entsprachen nicht immer der Definition von *Team-Teaching* nach Schwager (2011, 2-6, vgl. Kap. 4.2.2.2): So arbeiteten nicht immer die Lehrkräfte gleichberechtigt zusammen, lernten voneinander oder brachten verschiedene Perspektiven bezogen auf Unterrichtsinhalte und Methoden in den Unterricht ein. Trotzdem wird hier der Begriff *Team-Teaching* für alle Unterrichtsstunden verwendet, die die Fach- und Fremdsprachenlehrer gemeinsam durchführten und als *Team-Teaching* bezeichneten. Die Erfahrungen der finnischen Auszubildenden mit den beim Team-Teaching trainierten Aktivitäten werden nachfolgend analysiert.

7.1.2.2 Erfahrungen mit Team-Teaching

Mittels einer auf deduktive Kategorien (gemäß GER) basierten qualitativen Inhaltsanalyse wurde untersucht, welche kommunikativen Sprachaktivitäten die finnischen Auszubildenden erwähnten, als sie über ihre Erfahrungen mit Team-Teaching berichteten¹⁰⁰, und mittels einer auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse, welche Erfahrungen sie mit der Unterstützung durch zwei Lehrer, Fach- und Fremdsprachenlehrer hatten. Die Analyse ergab, dass die Auszubildenden - im Gegensatz zum integrierten Sprach- und Fachlernen im Fachunterricht - beim Team-Teaching **mündliche Aktivitäten trainierten** und dabei **zweifache (fachliche und sprachliche) Unterstützung durch ihre Fach- und Fremdsprachenlehrer bekamen**. Diese werden anhand von Beispielen nachfolgend genauer erläutert.

Tabelle 17 fasst die kommunikativen Sprachaktivitäten zusammen, die die finnischen Auszubildenden im Kontext des Team-Teaching-Unterrichts erwähnten.

Tab. 17: Fremdsprachige kommunikative Sprachaktivitäten beim Team-Teaching finnischer Azubis

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Hörverstehen	Beim Hörverstehen empfangen und	(BSP 194) <i>olihan se silleen niinku aika jännä</i>	Fremdsprache hören

¹⁰⁰ In den Interviews wurden die finnischen Auszubildenden gefragt, welche Erfahrungen sie mit dem Fremdspracherwerb durch Team-Teaching gemacht hatten (*auf Finnisch: „Onko sinulla kokemusta tiimiopetuksesta, ja jos niin mitä teitte ja miten hyödylliseksi koit tällaiset tunnit?“*, s. Thema 5, Tab. 4, Kap. 5.3.2).

	<p>verarbeiten die Auszubildenden einen gesprochenen Input, der von einem oder mehreren Sprechenden produziert wurde</p>	<p><i>ei ollu niinku valmistautunu niin yhtäkkiä vaan tulee höpöttään siihen jotain sitten joo mä vaan sä vaan teet siin töitä ja silleen yrität saada jotain aikaseks</i> (Metp15sag-P1s) / es war schon ziemlich eigenartig weil man halt nicht drauf vorbereitet war und plötzlich kommt sie und redet da und du versuchst nur deine Arbeit zu machen und versuchst was fertig zu kriegen</p>	<p>Kodierung, auch wenn die Verarbeitung des Inputs nicht erwähnt wird</p>
Mündliche Produktion	<p>Die mündliche Produktion umfasst einen langen Beitrag und kann eine kurze Beschreibung oder Anekdote oder auch eine längere, eher formelle Präsentation einschließen</p>	<p>(BSP 195) <i>siin oppi niinku puhumaan englantia</i> (Merp15sba-T7s) / da lernte man sozusagen Englisch sprechen</p>	<p>Fremdsprache sprechen</p> <p>Kodierung, immer wenn es nicht um gemeinsame Konstruktion von mündlichen Diskursen mit anderen Leuten geht, auch wenn der Umfang der mündlichen Produktion nicht genauer definiert wird</p>
Mündliche Interaktion	<p>Die mündliche Interaktion involviert zwei oder mehr Beteiligte bei der gemeinsamen Konstruktion von mündlichen Diskursen (z. B. Konversation, Dienstleistungsgespräche, Informationsaustausch)</p>	<p>(BSP 196) <i>Se oli sen hyvä puoli että me keskusteltiin kaikki englanniksi ja meidän oma [ammatti]opettaja oli kans siinä mukana ja tuli paljon tietoa et se oli aika hyödyllistä</i> (Datp15sag-T1u) /Ein Vorteil war dass wir uns alle auf Englisch unterhalten haben und unser eigener [Fach]Lehrer auch dabei war und es war sehr informativ also das hat ziemlich viel gebracht</p>	<p>Fremdsprache sprechen</p> <p>Kodierung, immer wenn es um gemeinsame Konstruktion von mündlichen Diskursen mit anderen Leuten geht</p> <p>Alle Kundendienstsituationen werden hier kodiert, auch wenn es keine Angaben von mündlichen vs. schriftlichen Situationen gibt</p>

Tabelle 17 veranschaulicht, dass der Team-Teaching-Unterricht fremdsprachige Interaktionen (auf Englisch bzw. Schwedisch) zwischen den Auszubildenden und den Lehrkräften beinhaltete. Das Team-Teaching ermöglichte demnach den Auszubildenden, an **sozialen Interaktionen in einer Gemeinschaft der Praxis teilzunehmen**, welches ein wichtiger Erfolgsfaktor für den Erwerb der berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen ist (vgl. Kap. 3.2.2 und 4.1.1). Weil einige der finnischen Auszubildenden sich an den Team-Teaching-Unterricht nicht erinnern konnten, kann nicht ausgeschlossen werden, dass das Team-Teaching durchaus auch schriftliche kommunikative Aktivitäten umfasste.

Die **Angst** einiger Auszubildender, eine Fremdsprache im FSU-Klassenzimmer zu sprechen, wurde vorher im Kontext des berufsschulischen FSU erwähnt (s. Kap. 6.2.2.1). In der Umgebung des Fachunterrichts war die Angst einiger Auszubildender, eine Fremdsprache zu sprechen und sich darüber hinaus beim Sprechen zu filmen, ebenso groß:

(197) *kuvattii joku semmonen video se oli kiusallista ku piti kuvata itteänsä puhumassa kamalaa* (Merp15sba-P3s)
/wir haben so ein Video gefilmt und das war peinlich als wir uns selbst beim Sprechen filmen mussten schrecklich

Hinter der Einstellung des Auszubildenden in Beispiel 197 zum Team-Teaching standen **affektive Komponenten** (vgl. Bohner 2002, 278; Kap. 4.1.3). Als er dann nach seiner Einstellung zum Team-Teaching befragt wurde, dienten seine negativen Gefühle beim Filmen der Videos als Informationsquelle. Ähnlich brachten einige Auszubildende im metalltechnischen Bereich ihre gefühlsmäßigen Reaktionen zum Ausdruck, weil sie ihrer Meinung nach in der Metallwerkstatt **unvorbereitet** mit ihrer nicht angekündigten Englischlehrerin Englisch reden mussten (s. Beispiel 194, Tab. 17).

Tynjälä et al. (2016) betonen, dass Gefühle als Bestandteil des Lernens vor allem dann mitberücksichtigt werden sollten, wenn soziale Kompetenzen in der Gemeinschaft der Praxis erworben werden. Im Fall des Auszubildenden in Beispiel 194 rief der nicht angekündigte Besuch der Englischlehrerin in der Metallwerkstatt negative Reaktionen hervor, wogegen andere Befragte Zufriedenheit mit dem Englischsprechen in der Metallwerkstatt zeigten:

(198) *se kysy esim et mikä toi työkalu on englanniks ja sit vastattiin sillä tavalla ja sit päästiin se jäi tavallaan paljon paremmin mieleen* (METp15sbg-P1u)
/sie hat zum Beispiel gefragt wie heißt dieses Werkzeug auf Englisch und dann haben wir auf die Art und Weise geantwortet und dadurch konnten wir es uns besser merken

Während Vokabelabfragen im Kontext des FSU-Klassenzimmers vorwiegend negative Gefühle hervorrief (vgl. dazu Kap. 6.2.2.1), wurde es in der realen Umgebung als nützlich empfunden (s. Beispiel 198).

Für einige war die Begegnung mit der Englischlehrerin in der Metallwerkstatt allerdings nicht von Bedeutung („nichts Besonderes“) und der Auszubildende in Beispiel 199 ging auch nicht auf den Inhalt der von der Sprachenlehrerin gestellten Fragen ein:

(199) *ei se ollu mikään mikään ihmeellinen juttu se vaan tuli vaan kattoon mitä me tehdään siellä ja sitte vähän kysy kysymyksiä siinä* (Metp15sbg-P3s)
/ das war nichts Besonderes sie kam nur um zu sehen was wir da machten und stellte ein paar Fragen da

Die fremdsprachigen Interaktionen mit der Englischlehrerin waren für den Auszubildenden in Beispiel 199 weder eine Gelegenheit, den englischsprachigen Fachwortschatz in einer authentischen Umgebung auswendig zu lernen, noch, pragmatische Kompetenzen, v. a. flüssiges Sprechen, zu trainieren.

Fand das Team-Teaching im FSU-Klassenzimmer statt, war es für die Auszubildenden - ähnlich wie im FSU oder Fachunterricht - von großer Bedeutung, ob die dabei trainierten mündlichen Aktivitäten auf die Kommunikation der eigenen Fachrichtung ausgerichtet waren:

(200) *me tehtiin ainaki haastattelu mun mielest se oli ihan kiva et siin oppi puhumaan englantia et me saadaan itte suunnitella se oli työhaastattelu* (Merp15sba-T7s)
/ wir haben wenigstens ein Interview gemacht das war meiner Meinung nach gut dass man dabei Englisch sprechen lernte und dass wir selbst planen durften das war ein Jobinterview

Ähnlich wie die Auszubildenden, die über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten und mit ihrem berufsschulischen FSU Zufriedenheit äußerten (vgl. Beispiel 126, Kap. 6.2.2.2), konnte die Befragte in Beispiel 200 **berufsrelevante Handlungen** in der Fremdsprache **ausführen und über die kommunikative Praxis im eigenen Bereich lernen**. Der Unterricht wurde als bedarfsgerecht empfunden, weil die Lernenden selbst die kommunikativen Aktivitäten im Unterricht planen durften, und auch Lernende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen fühlten sich durch die fachlichen Inhalte nicht beeinträchtigt. Wenn die mündlichen Aktivitäten dagegen von den Lehrkräften geplant wurden und nicht auf die Kommunikation der eigenen Fachrichtung ausgerichtet waren, wurde Unzufriedenheit geäußert:

(201) *ei se mitenkään siin auttanut ja me opeteltiin miten puhutaan jossain business tilaisuudes* (Datp15sak-P6s)
/ das hat nichts gebracht und wir haben gelernt wie man in irgendeiner Businessveranstaltung redet

Der Auszubildende in Beispiel 201 verfügte über gute Kompetenzen in der englischen Sprache und wollte eher fachbezogenes Englisch in seinem Bereich Informationstechnik lernen. Dazu gehörten seiner Meinung nach die Veranstaltungen im Geschäftsbereich nicht.

Als die Auszubildenden über ihre Erfahrungen mit dem Team-Teaching berichteten, erwähnten die meisten (19/35) von ihnen die **fachliche und sprachliche Unterstützung**, die sie **von ihren Fach- und Fremdsprachenlehrern** erhielten oder nicht erhielten. Die Auszubildenden waren positiv gegenüber der parallelen fachlichen und sprachlichen Unterstützung durch ihre Fach- und Fremdsprachenlehrer eingestellt, falls (1) die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte sich aus ihrer Sicht ergänzten und (2)

lernerzentrierte Unterrichtsmethoden angewendet wurden. Fühlten sich die Auszubildenden dagegen für den Team-Teaching-Unterricht unzureichend vorbereitet, waren sie mit der Unterstützung durch die Lehrkräfte unzufrieden.

Tabelle 18 stellt eine Übersicht über die Einstellungen der Auszubildenden zur Unterstützung beim Team-Teaching dar.

Tab. 18: Einstellungen von finnischen Azubis zur Unterstützung beim Team-Teaching

Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
(BSP 202) <i>Molemmat opettajat kompensoivat toisiaan osaamisalueissa</i> (Datp15sak-P4s) /Die beiden Lehrer haben ihre Kompetenzbereiche ergänzt	Kompetenzen der Fremdsprachen- und Fachlehrer ergänzten sich	1. Positive Einstellungen 1.1 Kompetenzen der Lehrkräfte ergänzten sich
(BSP 203) <i>Molemmat autto molemmat osas englantia ne auttoi sinä vieressä koko aika että jos tarvi apua</i> (Merp15sba-T7s) / Die beiden haben uns geholfen die beiden konnten Englisch und haben uns daneben unterstützt die ganze Zeit falls wir Hilfe brauchten	Fördernde oder konstruktivistische Unterrichtsmethoden und Coaching	1. Positive Einstellungen 1.2 Lernerzentrierter Unterrichtsstil
(BSP 204) <i>yhtäkkiä tuli kysyyn et mitä sä teet et mikä tää on ja tolleen ni se oli aika yllättävää</i> (METp15sag-P3s) / plötzlich kam [sie] und fragte was machst du was ist das denn und so das war also ziemlich überraschend	Unzureichende Vorbereitung auf das Team-Teaching durch die Lehrkräfte	2.Negative Einstellungen Unzureichende Vorbereitung

Abgesehen von den drei Auszubildenden in der Metalltechnik, die wegen der unzureichenden Vorbereitung auf das Team-Teaching mit der Unterstützung durch die Lehrkräfte unzufrieden waren (s. Kat. 2, Tab. 18), zeigten sich die Auszubildenden mit der doppelten Unterstützung (durch Fach- und Sprachlehrer) im Team-Teaching zufrieden (s. Kat. 1, Tab. 18). Im informationstechnischen und kaufmännischen Bereich entsprach das Team-Teaching dem Konzept des *Team-Teaching* insofern, weil beide Lehrer, Fach- und Fremdsprachenlehrer, gleichzeitig unterrichteten und denselben Unterrichtsinhalt aus zwei Perspektiven vermittelten (vgl. Definition von Schwager 2011, Kap. 4.2.2.2). Wenig überraschend waren die befragten Auszubildenden der Meinung, dass die Kompetenzen ihrer Lehrkräfte sich beim Team-Teaching ergänzten und die Lehrer voneinander lernten (s. Kat. 1.1, Tab. 18). Als größten Vorteil des Team-Teaching schätzen sie die **zweifache Unterstützung** durch die Fach- und Fremdsprachenlehrer ein.

Im Unterschied zum CLIL-Unterricht, wofür die Fachlehrkräfte meistens die Hauptverantwortung tragen (vgl. Nikula et al. 2016, 16), stand in diesem Kontext **die sprachliche Unterstützung durch die Fremdsprachenlehrer im Fokus**. In der Metallwerkstatt, in der es keine Zusammenarbeit zwischen der Englischlehrerin und dem Fachlehrer gab, spielte beim berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb nur die Unterstützung der Fremdsprachenlehrer eine Rolle. Diejenigen Auszubildenden in der Metallwerkstatt, die sich auf den Besuch ihrer Englischlehrerin vorbereitet fühlten, lobten die Unterstützung ihrer Englischlehrerin. Dagegen erwähnten diejenigen, die sich durch den Besuch ihrer Englischlehrerin gestört fühlten, keine Unterstützung durch die Lehrerin, sondern ihre eigenen gefühlsmäßigen Reaktionen in diesen Situationen (s. Beispiel 204, Tab. 18).

Dass sich die Kompetenzbereiche der Fach- und Fremdsprachenlehrer beim Team-Teaching ergänzten, wurde vor allem in den Aussagen der Auszubildenden zu gemeinsamen fremdsprachigen Diskussionen mit Fach- und Fremdsprachenlehrern deutlich:

(205) *se oli sen niinku hyvä puoli oli se että me keskusteltiin kaikki niinku englanniksi siinä ja sit niinku meidän oma opettaja oli kans niinku siinä mukana ja tuli tuli niinku paljon tietoa et se oli niinku aika hyödyllistä mun mielestä*
(Datp15sag-T1u)

/das war ein Vorteil dass wir alle an englischsprachigen Gesprächen teilgenommen haben und unser eigener Lehrer war auch dabei und es gab viele neue Informationen das war also nützlich meiner Meinung nach

In den englischsprachigen Gesprächen, die die Befragte in Beispiel 205 erwähnte, vermittelte der Fachlehrer den Auszubildenden fachliche Inhalte im eigenen Bereich.

Im Unterschied zum integrierten Sprach- und Fachlernen im IT-Fachunterricht legten die Auszubildenden im Kontext des Team-Teaching-Unterrichts mehr Wert auf die **individuelle Förderung**. Die individuelle Förderung bedeutete für sie vor allem, dass sie den Lehrkräften viele Fragen stellen konnten:

(206) *siit oppi oikeesti aika paljon koska sit pysty kysyyn just kysymyksii*
(Merp15sba-T8s)

/dadurch hat man tatsächlich ziemlich viel gelernt weil man Fragen stellen konnte

Durch die individuelle Förderung konnten die „personalen Lernvoraussetzungen“ der Auszubildenden im Team-Teaching-Unterricht berücksichtigt werden (vgl. Definition der *individuellen Förderung*, Klieme & Warwas 2011, 808).

Auf die Frage, welche Möglichkeiten das integrierte Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule **aus der Sicht der Expertengruppen** anbietet, wird im Folgenden eingegangen.

7.2 Einstellungen von Expertengruppen zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule

Um das Potenzial der schulischen Umgebung für die Vermittlung von berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen herauszufinden, wurden die deutschen und finnischen Berufsschullehrer und Arbeitgeber gefragt, welche Lernweisen oder Methoden ihrer Meinung nach die besten sind, um berufsrelevante Fremdsprachenkompetenzen in der Berufsschule zu erwerben¹⁰¹ (finnische Version: *Mikä tai mitkä ovat mielestäsi tehokkaimpia tapoja oppia ammatillista vierasta kieltä koulussa?*). Aus den offenen Antworten der Berufsschullehrer und Arbeitgeber zu dieser Frage wurden mithilfe der auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse zwei Oberkategorien, mit *Fremdsprachenlehrern im FSU* und *Integriertes Sprach- und Fachlernen*, gebildet. Die Kategorie mit *Fremdsprachenlehrern im FSU* besteht aus den Unterkategorien *Explizite Vermittlung elementarer Grammatik* (Kat. 1.1) und *Kommunizieren und Handeln in realen Situationen* (Kat. 1.2).

Tabelle 19 stellt eine Übersicht dar über die von den Berufsschullehrern und Arbeitgebern empfohlene Vermittlung von berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen im berufsschulischen FSU und durch integriertes Sprach- und Fachlernen.

Tab. 19: FSU und integriertes Sprach- und Fachlernen für die Vermittlung von berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen aus Sicht von Expertengruppen

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Expertengruppe	Finnische Expertengruppe		
(BSP 207) „Einfache Grundlagen aus dem Englischen auf Deutsch übersetzen lassen“ (Arbeitgeber, Informatik)	(BSP 208) <i>Perusteet on tieteenkin pakko opetella ihan luokkamuotoisesti opettamalla</i> (Lehrer, Informationstechnik) / die Grundlagen müssen natürlich im [normalen] Klassenunterricht unterrichtet werden	Grundlagen sollen von Fremdsprachenlehrern vermittelt werden	1. Berufsschulischer FSU 1.1 Vermittlung von Grundlagen
(BSP 209) „Praxisnahe Situationen mit der Fremdsprache bewältigen“ (Lehrer, Metalltechnik)	(BSP 210) <i>Todelliset tilanteet, keskustelu</i> (Lehrer, kaufmännischer Bereich) / reale Situationen,	Kommunizieren und Handeln in der Fremdsprache in praxisnahen Situationen trainieren	1. Berufsschulischer FSU 1.2 Kommunizieren und Handeln in realen Situationen

¹⁰¹ Siehe Frage 11, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 11, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

	Gespräche		
(BSP 211) „Projektbezogener Unterricht in virtuellem Klassenzimmer mit Schülern aus anderen Ländern“ (Lehrer, Metalltechnik)	(BSP 212) <i>Kun perusteet ovat hallussa, sisällyttämisen ammatillisiin opintoihin toimii parhaiten, esim. käytetään englanninkielistä lähdemateriaalia</i> (Lehrer, Informationstechnik)	Durch das integrierte Lernen von fachlichen Inhalten und Fremdsprachen	2. Integriertes Sprach- und Fachlernen
(BSP 213) „Normalen Unterricht halten, nur in einer anderen Sprache. In der Berufsschule sollte jeder Schüler zumindest Englisch so gut beherrschen, dass er normalem Unterricht in dieser Sprache folgen kann“ (Arbeitgeberin, technischer Bereich)	/Sobald die Grundkenntnisse vorhanden sind, am besten in das Lernen des Fachstoffes integrieren, z. B. englischsprachige Quellen verwenden		

Die Analyse zeigt, dass das integrierte Sprach- und Fachlernen aus Sicht der Expertengruppen ein Bestandteil des berufsschulischen Fremdspracherwerbs sein sollte. Zur Vermittlung allgemeinsprachlicher Kompetenzen eignen sich aus ihrer Sicht z. B. Übersetzungsaktivitäten (s. Beispiel 207, Tab. 19) oder mündliche Interaktionen in einer Fremdsprache (s. Beispiel 210, Tab. 19), für den Erwerb berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenzen „praxisnahe“ und „reale“ Situationen sowie Formen integrierten Sprach- und Fachlernens (wie Projektunterricht oder CLIL, s. Kat. 2, Tab. 19).

Die Aussagen der Experten verweisen darauf, dass die Allgemeinsprache das „Grundgerüst“ aller fach- und berufssprachlicher Texte ist (vgl. Efinig 2014a, 422; Kap. 3.1.1) und eine strenge Differenzierung nach *Alltags-, Fach- und Berufssprache* im Kontext des berufsbezogenen FSU nicht sinnvoll ist (vgl. Kuhn 2007, 125).¹⁰² Die Grundlagen sollten den Auszubildenden von den Lehrkräften unterrichtet werden (s. Beispiele 207 und 208, Tab. 19), d. h. auch *lehrerzentrierte Unterrichtsmethoden*¹⁰³ haben ihren Platz. In den Aussagen der Expertengruppen zum Erwerb von mündlichen Fremdsprachenkompetenzen (Kat. 1.2, Tab. 19) wird dagegen die aktive Rolle der Auszubildenden als sozial Handelnde hervorgehoben, wobei *lernerzentrierte Unterrichtsmethoden* bevorzugt werden wie virtuelle Projektarbeiten mit Schülern aus anderen Ländern (s. Beispiel 211, Tab.

¹⁰² Zur Allgemeinsprache als Basis für die Fachsprache siehe auch Ehlich 1999.

¹⁰³ Zu *lehrer- und lernerzentrierten Unterrichtsmethoden* s. Wiggins und McTighes 2005, 241; Kap. 4.2.1.

19) oder Verwendung fremdsprachiger Quellen im Fachunterricht (s. Beispiel 212, Tab. 19).

Neben Erfahrungsberichten wurden auch Ideen für die Zukunft formuliert, wie von dem deutschen Arbeitgeber im folgenden Beispiel:

(214) Erarbeitung von Fachtexten und Dialoge, das beste wären sicherlich bilinguale Unterrichtseinheiten (Arbeitgeber, technischer Bereich)

Die Formulierung „bilinguale Unterrichtseinheiten“ indiziert, dass er nicht generell für Unterricht in der Fremdsprache plädierte, sondern sie als Ergänzung für eine bedarfsorientierte Gestaltung des berufsbezogenen FSU ansah. Gemeinsam war allen Aussagen, dass sie außer **Englisch** keine weiteren Fremdsprachen erwähnten.

Insgesamt zeigt die Analyse zum integrierten Sprach- und Fachlernen in der Berufsschule, dass sowohl die Auszubildenden selbst als auch ihre Berufsschullehrer und Arbeitgeber davon ausgingen, dass der berufsschulische FSU den Auszubildenden zwar die Grundlagen bieten sollte, darüber hinaus aber durchaus mit dem Fachlernen zu kombinieren sei, vorausgesetzt, dass von den Bedarfen der Auszubildenden im Beruf ausgegangen wird. Auf die Frage, welche Rolle der Betrieb als Fremdsprachenlernort spielen kann, wird im Folgenden eingegangen.

7.3 Erfahrungen von Befragten mit dem Fremdsprachenerwerb im Betrieb

Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, hat das Lernen im Betrieb einen besonders hohen Stellenwert im deutschen dualen Ausbildungsmodell. Weil die niedersächsischen Auszubildenden in ihrem international orientierten Ausbildungsbetrieb interviewt wurden, wurde der Betrieb als Lernort für Fremdsprachen in den Forschungsinterviews mit ihnen detaillierter als in denen mit den bayerischen besprochen: Die niedersächsischen Auszubildenden wurden nicht nur befragt, ob sie Erfahrungen mit dem Fremdsprachenerwerb im Betrieb gemacht hatten und wenn ja, welche, sondern ebenfalls gefragt, welche Fremdsprachenkenntnisse ihre jetzige Arbeit voraussetzt und wie der Fremdsprachenerwerb in ihrem Ausbildungsbetrieb unterstützt wird (s. Thema 6, Tab. 4, Kap. 5.3.2). Da sich deutsche und finnische berufliche Ausbildung gänzlich unterscheiden (s. Kap. 2.1-2.2) wurden finnische Auszubildende gefragt, ob aus ihrer Sicht das Lernen im Betrieb es ermöglichen würde, Fremdsprachen zu erwerben, und falls ja, wie.¹⁰⁴ Der Internationalisierungsgrad des jeweiligen Unternehmens wurde dabei nicht berücksichtigt.

¹⁰⁴ Finnische Version: „Voiko vierasta kieltä oppia työpaikalla ja jos niin miten?“, s. Thema 6, Tab. 4, Kap. 5.3.2.

In Kapitel 6.2.2 wurde darauf verwiesen, dass die Arbeitsumgebung aus der Sicht einiger Berufsschullehrer und Arbeitgeber tatsächlich der bessere Lernort war, berufsbezogene Fremdsprachenkompetenzen zu erwerben.¹⁰⁵ Die Antworten der Berufsschullehrer und Arbeitgeber, die in den Umfragen *ausschließlich* die Option *in der Arbeit* gewählt hatten, auf die Frage, welche Lernmethoden für sie die besten waren, berufsbezogene Fremdsprache zu erwerben¹⁰⁶, wurden mithilfe der auf induktive Kategorien basierten qualitativen Inhaltsanalyse genauer untersucht. Als Datenmaterial für die Analyse dienten darüber hinaus die Antworten aller Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf die Frage, mit welchen Lernmethoden die berufsbezogenen Fremdsprachenkompetenzen *in der Arbeit* erworben werden können.¹⁰⁷

Im Folgenden wird die Art und Weise, wie die Befragten ihrer eigenen Meinung nach Fremdsprachen im Betrieb erworben hatten, dargestellt. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, welche sprachliche Unterstützung die Auszubildenden beim Fremdsprachenerwerb im Betrieb bekamen.

7.3.1 Lernmethoden für den Fremdsprachenerwerb im Betrieb aus der Sicht aller Befragtengruppen

Ungeachtet der konkreten Fragestellung (s. die Fragestellungen oben) handelte es sich in den Aussagen aller Befragten, die sich zum Fremdsprachenerwerb im Betrieb äußerten, darum, **wie sie selbst Fremdsprachen im Betrieb erworben hatten bzw. mit welchen Lernmethoden Fremdsprachen beim Arbeiten erworben werden können**. Die induktive qualitative Inhaltsanalyse ergab zwei Oberkategorien für den Fremdsprachenerwerb im Betrieb: *Selbständiges Lernen* und *Teilnahme an beruflichen Aktivitäten*. Die Kategorie *selbständiges Lernen* umfasst die Unterkategorien *Lesen, Hören und Beobachten* sowie *Mediation für sich selbst*.

Tabelle 20 fasst die Aussagen der Befragten zum Fremdsprachenerwerb im Betrieb zusammen.

¹⁰⁵ Insgesamt vier deutsche (2 Lehrer, 2 Arbeitgeber) und 14 finnische Befragte (12 Lehrer, 2 Arbeitgeber) hatten *die Arbeit* als besten Lernort für Fremdsprachen gewählt.

¹⁰⁶ Siehe Frage 17, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 17, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

¹⁰⁷ Die Frage war eine offene Frage bzw. die Berufsschullehrer und Arbeitgeber wurden nach den besten Lernweisen oder Methoden gefragt, berufsbezogene Fremdsprache in der Arbeit zu lernen. Siehe Frage 12, **Anhang VI** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch) und Frage 12, **Anhang VII** (Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch).

Tab. 20: Lernmethoden für den Fremdsprachenerwerb im Betrieb aus der Sicht aller Befragten

Beispielantwort	Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche und finnische Auszubildende	Deutsche und finnische Expertengruppen		
(BSP 215) „wenn irgendwelche Anleitungen auf Englisch sind“ (PL-2-w-d-g)	(BSP 216) „Wissenschaftliche Texte in anderen Sprachen zu lesen, so kann man sich Fachvokabular aneignen und zusätzlich das Wissen, welches der Text vermittelt“ (Arbeitgeberin, technischer Bereich)	Durch Lesen (berufsrelevanter) Texte	1. Selbständiges Lernen 1.1 Lesen
(BSP 217) <i>vaikka työkavereilt tai kuuntelee vieressä</i> (Merp15sba-T6s) / zum Beispiel von Kollegen oder durch Zuhören	(BSP 218) <i>Kuuntelu</i> (Arbeitgeberin, technischer Bereich) / Zuhören	Bei der Bewältigung von Arbeitsaufgaben Fremdsprachenerwerb durch Hören und Beobachten der Kollegen	1. Selbständiges Lernen 1.2 Hören und Beobachten
	(BSP 219) „Selbständiges Erarbeiten weil man die Fähigkeiten braucht um ein Problem zu lösen“ (Lehrerin, kaufmännischer Bereich) (BSP 220) <i>Työpaikalla voisi opiskelija kirjoittaa päiväkirjaa työpäivän päätteeksi, jossa kuvaa päivän työtehtäviä vieraalla kielellä</i> (Lehrerin, Sprachen und allgemeinbildende Fächer) Am Ende des Arbeitstages könnte der Schüler in einem Lerntagebuch die Arbeitsaufgaben des Tages in einer	Durch selbständiges Erarbeiten und Reflektieren	1. Selbständiges Lernen 1.3 Mediation für sich selbst

	Fremdsprache beschreiben		
(BSP 221) „hier ist es wichtig zu sprechen aber das kriegt man eigentlich auch so beiläufig also da braucht man jetzt nicht noch einen Kurs machen um zu sagen ja die Begriffe brauchst du wenn du zu dem und dem gehst sondern das geht eigentlich also beiläufig“ (FO-1-w-d-g)	(BSP 222) „Praxisnahe Situationen mit der Fremdsprache bewältigen, direkter Kontakt mit Kunden/Kollegen in der Fremdsprache“ (Lehrer, Metalltechnik)	Durch Teilnahme an fremdsprachigen Kommunikationssituationen	2. Teilnahme an beruflichen Aktivitäten
(BSP 223) <i>oli esimerkiks asennus tehtävii niin ne oli suurimmaks osaks englanniksi</i> (Datp15sag-P8s) /da gab es zum Beispiel Installationsarbeiten und die waren zum größten Teil auf Englisch	(BSP 224) <i>Erilaiset käytännön tilanteet, joissa voi olla tekemisissä eri kieltä puhuvien kanssa</i> (Arbeitgeberin, technischer Bereich) /Verschiedene praxisnahe Situationen, in denen man mit anderssprachigen Sprechern kommunizieren kann		

Im Einklang mit Settlemeyer und Widera (2020, 131) wurde der Fremdspracherwerb im Betrieb von den Befragten in dieser Untersuchung „als sinnvoll und relevant“ empfunden. Das Motiv, eine Fremdsprache in der Betriebsumgebung zu verwenden, wurde von einem finnischen Berufsschullehrer mit dem **Bedarf, die Inhalte zu verstehen**, begründet:

(225) *Todelliset tilanteet kun on ollut tarve ymmärtää* (Lehrer, Sprachen und allgemeinbildende Fächer)
/reale Situationen, in denen es den **Bedarf gab zu verstehen**

Der Bedarf zu verstehen (s. Beispiel 225) entsteht, wenn Novizen in der Gemeinschaft am Arbeitsplatz **an den Aktivitäten teilnehmen wollen**. Als solche haben die Auszubildenden zu Beginn ihrer Ausbildung eine geringe Rolle bei der Durchführung beruflicher Aufgaben, und sie müssen die Fachleute verstehen bzw. erforderliches Wissen und Kompetenzen erwerben, um an den Aktivitäten teilnehmen zu können und immer wichtigere Mitglieder der Gemeinschaft am Arbeitsplatz zu werden. (vgl. Greeno et al. 1996, 23; Lave & Wenger 1991, 29-31; Kap. 4.1.1.)

Eine Möglichkeit, berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenzen in der Berufsumgebung zu entwickeln, ist fremdsprachliche Texte zu **lesen**. Einige der Befragten betonten, dass es sich dabei um das Lesen berufsbezogener Texte wie z. B. Anleitungen handeln sollte (s. Beispiel 215, Tab. 20) um die wichtigsten Fachbegriffe zu erwerben (s. Beispiel 216, Tab. 20). Andere erwähnten generell das Lesen:

(226) „Texte/Bücher lesen, Dokumentationen anschauen“ (Arbeitgeber, technischer Bereich)

Alle Aussagen der Kategorie *Lesen* (Kat. 1.1, Tab. 20) stammen von deutschen Befragten. Dieses Ergebnis ist wenig überraschend, weil das Lesen auch im Kontext des berufsschulischen FSU mehr von den deutschen als von den finnischen Auszubildenden hervorgehoben wurde (vgl. Kap. 6.2.2.1) und die deutschen Auszubildenden generell die eigene Verantwortung für den erfolgreichen Erwerb berufsbezogener Fremdsprachen betonten (vgl. Kap. 6.2.2.2).

Vor allem Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen erwähnten, dass sie die Rolle des **Zuhörers** übernahmen bzw. Fremdsprachen durch das **Beobachten**¹⁰⁸ erwarben:

(227) *mä en oo mikään hyöä kielissä [...] kun mä oon kuunnellu muita*
(Merp15sba-T7s)
/ich bin nicht so gut in Sprachen [...] wenn ich den anderen zugehört habe

Die Entwicklung von einer *Zone proximaler Entwicklung* zur nächsten gelang der Auszubildenden in Beispiel 227, weil sie eine Lücke empfand zwischen ihrem momentanen Entwicklungsstand und dem Stand der *potenziellen Entwicklung*, die sie mithilfe des Zuhörens bzw. Beobachtens erreichen konnte (vgl. Swain et al. 2011, 20; Kap. 4.1.2). Einigen Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen gelang dies dagegen nicht:

(228) *joitain sanoja voi tulla jos varsinkin jos seuraava ku joku muu palvelee asiakasta jos ei ite pystynyt niin siitä voi jotain sanastoo tai jotain tämmöstä voi oppii siinä mut mulla nyt ei kauheesti ollu ongelmia niin en mä ainakaan oppinu mitään* (Merp15sba-P3s)
/bestimmte Wörter können vorkommen **vor allem wenn man beobachtet** wie jemand anderer die Kunden bedient **falls man selbst das nicht kann** dann kann man ein bisschen Wortschatz oder so was kann man dabei lernen aber **ich hatte keine besonderen Probleme und habe jedenfalls nichts gelernt**

Der Auszubildende in Beispiel 228 verfügte über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse und konnte seine Englischkenntnisse durch das Zuhören seiner Kollegen nicht verbessern. Dass die Aneignung neuer Begriffe und Ausdrücke auch kognitive Prozesse von der Seite der Auszubildenden voraussetzt, betonten

¹⁰⁸ Zur Bedeutung des Beobachtens beim Lernen siehe z. B. Chi et al. 2008.

eine deutsche und zwei finnische Lehrerinnen: *Die Mediation für sich selbst* (Kat. 1.3, Tab. 20) könnte aus ihrer Sicht z. B. in Form von Lerntagebüchern erfolgen (s. Beispiel 220, Tab. 20).

Vor allem die Auszubildenden betonten, dass **der Fremdsprachenerwerb im Betrieb auf dem Lernen im (Berufs-)Schulunterricht aufbaut**: Einige von ihnen sprachen über den Schulunterricht im Allgemeinen (s. Beispiel 229-230), andere über den berufsbezogenen FSU in der Berufsschule (s. Beispiel 231).

(229) *kyl se varmaan koulussa pitäis [oppia vierasta kieltä] että sitte sä voit käyttää sitä siellä [työpaikalla] (METp15sa9-P2s)*
/man **sollte wohl** [die Fremdsprache] **in der Schule** [lernen] so dass man sie dann da [am Arbeitsplatz] verwenden kann

(230) *kassatilanteet on ollu semmosia et mä oon huomannu että se oppi mitä mä oon saanu koulussa niin se on oikeesti auttanu ja niinku niis kassalla just on tullu semmosii onnistumisen hetkiä että ehkä mä osaan jotain [...] **tilanteiden kauttahan sitä mun mielestä tai niinku mul on se että mä en oikeestaan opi koulussa istumalla kyl mä saan sen semmosen perustan siihen mut mul on just se että mä kyllä opin just enemmän käyttämällä sitä kieltä [...] pääasiassa sitä mitä koulussakin on käyty mut sit se kehittyy paremmaks tavallaan (Merp15sba-T8s)***
/in den Situationen an der Kasse habe ich bemerkt dass das was ich in der Schule gelernt hab das hat mir wirklich geholfen und gerade an der Kasse habe ich Erfolgsmomente gehabt dass vielleicht kann ich schon was [...] **durch die Situationen [lernt man] ja meiner Meinung nach** oder bei mir ist es so dass ich eigentlich nicht durch das Sitzen **in der Schule** lerne sondern da **lerne ich nur Grundlagen** oder so aber bei mir ist es so dass ich mehr dadurch lerne dass ich die Sprache verwende [...] hauptsächlich das was auch in der Schule vorgekommen ist aber das entwickelt sich sozusagen weiter

(231) *oppi käyttään niit sanoja mitä me ollaan opeteltu tähän meidän ammattiin ja sit siin oppii luontevammin puhuun (Merp15sba-P1s)*
/man lernt die **Wörter** verwenden **die wir für unseren Beruf gelernt haben** und dadurch lernt *man entspannter* sprechen

Im FSU-Klassenzimmer in der Berufsschule und ggf. in früheren Schulen werden aus der Sicht der Auszubildenden (s. Beispiele 229-231) Grundlagen vermittelt, die dann im beruflichen Kontext am Arbeitsplatz weiterentwickelt werden können. Besonders hervorgehoben wurden die Vorteile situativen Lernens im Beruf (s. Beispiel 230), durch die dann pragmatische Kompetenzen wie die Flüssigkeit beim Sprechen entwickelt werden können (vgl. Council of Europe 2020, 152). Die Nützlichkeit wiederholten Englischgebrauchs in realen Situationen, wie im Gespräch mit ausländischen Gastwissenschaftlern (s. Beispiele 232-233) oder Kunden (s. Beispiel 235), wurde vielfach erwähnt:

(232) es kommt durchaus mal vor dass ab und zu zum Beispiel in der Kantine wenn man dann mal wieder irgendeinem Gastforscher Wissenschaftler hier zeigen muss wo man die Currywurst herkriegt oder so dann muss man schon mal Englisch sprechen also das kommt durchaus mal vor (IT-1-m-d-r)

(233) wenn man dann in der Pause zum Mittagessen geht dass man dann ein bisschen mit denen **redet so ein bisschen übt** aber das ist dann auch manchmal ja manchmal nein (PL-1-m-d-g)

(234) *jos puhuu niitten ulkomaalaisten kans niin ehkä se puhuminenkin sitte siinä parantuu (METp15sbg-P4s)*
/falls man mit den Ausländern **redet vielleicht verbessert sich** dann auch das [fremdsprachige] **Sprechen**

(235) *Aidot tilanteet, jolloin sanat jäävät mieleen ja puhumisesta tulee luonnollista. Asiakas ei useinkaan vaadi täydellistä osaamista vaan ymmärretyksi tulemista (Lehrerin, Sozialbereich)*
/Reale Situationen, in denen man sich den Wortschatz besser einprägen kann und das Sprechen natürlicher wird. Der Kunde verlangt meistens keine perfekten Kompetenzen sondern verstanden zu werden

Darauf, dass durch Übung und Feedback ein Übergang vom mühsamen Gebrauch der Zielsprache zu einem automatisierteren erreicht werden kann, wurde auch von Mayo et al. (2013, 71-72) verwiesen. Außerdem geht es bei den von den Befragten genannten Situationen nicht um fehlerfreien oder „perfekten“ Sprachgebrauch, sondern die **Verständlichkeit** dürfte im Mittelpunkt der Kommunikation am Arbeitsplatz stehen, was wiederum den bisher dargestellten Analyseergebnissen zum Bedarf an berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen für Auszubildende (vgl. Kap. 6.1.1.1) und den heutigen Zielsetzungen für den FSU gemäß GER (vgl. Council of Europe 2020, 157; Kap. 3.1.2) entspricht.

Der **Fachwortschatz**, den sich die Auszubildenden durch die Teilnahme an fremdsprachlichen beruflichen Kommunikationssituationen aneignen konnten, bestand oftmals **aus konkreten Gegenständen**:

(236) weil wir auch internationale Wissenschaftler hier haben wenn wir zum Beispiel 'n Gruppenfoto machen da kann es sein dass es auf Englisch ist also dass man die dann **auf Englisch platzieren** muss oder den Namen dass sie die **Nametags abmachen** oder **Jackets schließen** oder also so kleine Sachen (FO-1-w-d-g)

Für den Fall, dass die Englischkenntnisse der Gesprächsteilnehmenden zu gering waren für eine verbale Kommunikation auf Englisch, wichen sie auf **nonverbale Kommunikation** („mit Händen und Füßen“, s. Beispiel 237) aus:

(237) oft können die sag mal die chinesischen auch nur Grundlagen also man verständigt sich dann mal mit Händen und Füßen (FO-1-w-d-g)

Sie verwendeten also paralinguistische Elemente wie Mimik, Gestik und Gesichtsausdruck (vgl. Council of Europe 2020, 34-35), um sich zu verständigen. Den Gebrauch von Fremdsprachen am Arbeitsplatz beschrieben die Befragten als **Zusammenspiel** zwischen allen Beteiligten.

Deutlich wurde, dass es für alle Befragtengruppen am wichtigsten war, an Gesprächen teilnehmen und dabei Bedeutung aushandeln zu können, was Kuhns (2007, 59) Definition *berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenz* entspricht. Für Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen bot der Betrieb im besten Fall Gelegenheiten, **fachspezifische Bedeutungen auszuhandeln**, was als großer Vorteil gegenüber Schulunterricht betrachtet wurde:

(238) *siel oli esimerkiks intialaisia koodareita ni eihän ne puhu suomea et siinä piti sitä niinku face-to-face keskustelua [...] siel työharjoittelus niin mä opin sitä*

kautta just että mitä mikäkin sana meinaa ja missä sitä käytetään ja miten sitä käytetään sitä ei tullu koulun opetukses ollenkaan (Datp15sag-P4s)

/da gab es zum Beispiel indische Kodierer und die sprechen ja kein Finnisch also da musste man face-to-face kommunizieren [...] da im Praktikum da habe ich gelernt **was ein Wort bedeutet und wo wird es verwendet und wie wird es verwendet so was gab es im Schulunterricht gar nicht**

Der Auszubildende in Beispiel 238 war derjenige, der seinen FSU sehr kritisierte (vgl. Beispiel 106, Kap. 6.2.2.1), aber den Fremdsprachenerwerb im Fachunterricht lobte (vgl. Beispiel 169, Kap. 7.1.1.1). Durch das Beobachten der indischen Kodierer und in Dialogen mit ihnen konnte er die fachspezifischen Bedeutungen erfassen („was ein Wort bedeutet und wo wird es verwendet und wie wird es verwendet“, s. Beispiel 238).

Insbesondere die Expertengruppen betonten die **aktive Teilnahme** an den Aktivitäten als Basis für einen erfolgreichen berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb. Allein die Teilnahme an den beruflichen Aktivitäten dient aus ihrer Sicht als Ausgangspunkt für den Fremdsprachenerwerb, egal ob im eigenen Ausbildungsbetrieb oder im Ausland:

(239) Lernen durch tun! Zum Beispiel auf Montage in England mit englischsprachigen anderen Handwerker*innen zu sein (Lehrer, Holztechnik)

(240) „einfach machen“ (Arbeitgeber, technischer Bereich)

(241) *osallistuminen keskusteluun* (Lehrerin, kaufmännischer Bereich /an Gesprächen teilnehmen)

(242) *Olemalla rohkeasti tekemisissä erikielisten ja erilaisista kulttuureista tulevien työtovereiden ja asiakkaiden kanssa* (Arbeitgeber, technischer Bereich) /dass man mutig mit anderssprachigen Kollegen und Kunden die aus anderen Kulturen kommen umgeht

Die Berufsschullehrer und Arbeitgeber hoben besonders die Rolle fremdsprachiger Kollegen hervor, mit denen die Auszubildenden ihre pragmatischen Kompetenzen üben sollten:

(243) Learning by doing! Hier wäre ein Mitarbeiter hilfreich, mit dem man nur über die Fremdsprache kommunizieren kann. Oder eine entsprechende Tätigkeit im Ausland, bei der man auf die Fremdsprache angewiesen ist (Lehrer, Kraftfahrzeugtechnik)

(244) *Jos työpaikalla on ulkomaalainen työntekijä, opiskelija laitetaan työskentelemään hänen kanssaan* (Lehrer, Sprachen und allgemeinbildende Fächer) /falls es am Arbeitsplatz einen ausländischen Mitarbeiter gibt, am besten den Auszubildenden mit ihm arbeiten lassen

Learning by doing, das von dem deutschen Lehrer in Beispiel 243 empfohlen wurde, geht vom teilnehmenden oder situativen Ansatz des Lernens aus (vgl. Kap. 4.1.1), und umfasst neben zwischenmenschlichen Interaktionen, dass fremdsprachige Kollegen beobachtet werden und ihnen zugehört wird. Es wurde

auch von Auszubildenden mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen als nützlich für den Fremdsprachenerwerb betrachtet (vgl. Kap. 6.2.2.2).

Die Aussagen der Befragten zu Austauschprogrammen bzw. zur Arbeit in einer fremdsprachigen Firma wurden ebenfalls zur Kategorie *Teilnahme an beruflichen Aktivitäten* gezählt:

(245) Austauschprogramme auf betrieblicher Ebene (Lehrer, Farbtechnik)

(246) *Esim. harjoittelu yrityksessä, jonka virallinen kieli on englanti* (Lehrer, Maschinenbau)
/zum Beispiel Praktikum in einer Firma, deren offizielle Sprache Englisch ist

Insgesamt kann die Betriebsumgebung den Auszubildenden also unterschiedliche Affordanzen¹⁰⁹ für den Fremdsprachenerwerb anbieten, aber es hängt von den Auszubildenden selbst ab, ob sie diese nutzen. Auf die Frage, ob die Betriebsumgebung den Auszubildenden sprachliche Unterstützung anbot, wird im Folgenden eingegangen.

7.3.2 Erfahrungen von Auszubildenden mit der sprachlichen Unterstützung im Betrieb

Die niedersächsischen Auszubildenden wurden über die sprachliche Unterstützung durch den Ausbilder beim Erwerb von Fremdsprachen in ihrem international orientierten Ausbildungsbetrieb befragt. Die finnischen Auszubildenden wurden zwar nicht explizit danach gefragt, aber in ihren Antworten auf die Frage, wie man Fremdsprachen im Betrieb erwerben kann, berichteten auch sie über die sprachliche Unterstützung im Betrieb.¹¹⁰

Die auf induktiver qualitativer Inhaltsanalyse basierenden Ergebnisse zeigen, dass die Auszubildenden **Experten (Ausbilder oder andere Kollegen) fragten oder beobachteten** und **technische Hilfsmittel benutzten**, wenn sie Unterstützung beim Gebrauch von Fremdsprachen brauchten. Tabelle 21 stellt eine Übersicht über die Einstellungen der Auszubildenden zur Unterstützung beim Fremdsprachenerwerb im Betrieb dar.

Tab. 21: Sprachliche Unterstützung beim Erwerb von Fremdsprachen am Arbeitsplatz

Beispielantwort	Generalisierung	Reduktion
Deutsche Auszubildende		
(BSP 247) „ich könnte es noch mal den Ausbilder fragen“ (EL-5-m-d-r)	Ausbilder fragen	1. Unterstützung durch Experten 1.1 Ausbilder fragen

¹⁰⁹ *Affordanz* wird im Kontext des Fremdsprachenerwerbs von Swain et al. (2011, 7) als *opportunity* übersetzt. Mehr dazu s. Kap. 4.1.2.

¹¹⁰ Den finnischen Auszubildenden wurde in den Interviews die Frage gestellt: „*Voiko vierasta kieltä oppia työpaikalla ja jos niin miten?*“, s. Thema 6, Tab. 4, Kap. 5.3.2.

<p>(BSP 248) „ich könnte meine Arbeitskollegen fragen“ (ME-1-w-d-ra)</p> <p>(BSP 249) <i>sä voit harjotella siellä ja myös oppia et niiltäkin [työkavereilta] voi kysyä myös miksi sä sanot tolleen ja tälle</i> (Merp15sba-P1s) /du kannst da üben und auch lernen also man kann sie [Kollegen] auch fragen warum sagst du so und so</p>	<p>Arbeitskollegen fragen</p>	<p>1. Unterstützung durch Experten</p> <p>1.2 Kollegen beobachten und fragen</p>
<p>(BSP 250) „man kommt ganz gut mit Übersetzungsseiten klar“ (PL-1-m-d-g)</p> <p>(BSP 251) <i>nopeesti kattoo jostain kääntäjästä</i> (METp15sag-P1s) /schnell in irgendeinem Übersetzungsprogramm was nachschauen</p>	<p>Technische Hilfsmittel nutzen</p>	<p>2. Unterstützung durch technische Hilfsmittel</p>

Im Einklang mit Sing et al. (2014, 2) kann festgestellt werden, dass die Experten Wissens- und Kompetenzlücken der Auszubildenden füllen und sie zur Bewältigung immer komplexerer Aufgabenbringen konnten.

Einer der interviewten deutschen Auszubildenden sagte, dass sein Ausbilder ihm auch beim Durcharbeiten eines **Englischlehrbuchs** sprachliche Unterstützung anbot. Das Lehrbuch wurde von den Auszubildenden selbständig durchgearbeitet, und zum Schluss half der Ausbilder dem Auszubildenden, die richtigen Antworten zu finden:

(252) im ersten Lehrjahr haben wir das noch intensiver gemacht da hatten wir ein Buch namens Computer-Englisch da haben wir dann die Seiten durchgearbeitet die Seiten vom Englischen ins Deutsche übersetzt und dann waren da noch Aufgaben drin oder so auf die zuvor gelesenen Seiten bezogen sich zum Beispiel solche Fragen die man dann beantworten sollte mit dem angeeigneten Wissen oder Vokabeln die man nur übersetzen sollte so wir haben das **selbständig durchgearbeitet** und **dann mit dem Ausbilder gemeinsam verglichen** (IT-1-m-d-g-r)

Weil der Auszubildende in Beispiel 252 das Lehrbuch selbständig durcharbeitete und die Antworten erst zum Schluss mit dem Ausbilder gemeinsam verglichen wurden, wurde diese Aussage der Kategorie *Ausbilder fragen* (Kat. 1.1, Tab. 21) zugeordnet. Dieser Befragte war der Einzige unter den interviewten Auszubildenden, der über das Durcharbeiten eines Lehrbuches mithilfe seines Ausbilders berichtete, was wiederum die Heterogenität des Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Ausbildung zeigt: Fremdsprachen

werden in der beruflichen Ausbildung auf unterschiedliche Art und Weise erworben.

Der Vorteil technischer Hilfsmittel wie Google Übersetzer bestand seinerseits darin, schnell verfügbar zu sein:

(253) man kommt ganz gut klar wenn man sich dann hilft mit Übersetzungsseiten aber ein paar spezifische Wörter da muss man echt nochmal jemanden fragen der vielleicht mehr Ahnung hat (PL-1-m-d-g)

Eine Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen benutzte den Google Übersetzer aber auch, um die Fremdsprache selbst nicht sprechen zu müssen:

(254) ich kann wirklich keine Fremdsprachen also ich verständige mich mit meinem Handy ja in Frankreich als ich mit meiner Mutter da war wollte ich ein paar Schuhe haben aber mir haben die Wörter gefehlt um zu sagen in welcher Schuhgröße ich die brauche und dann habe ich das **bei Google Übersetzer eingegeben auf die Schuhe gezeigt und das Handy vorgehalten** und gesagt was ich gerne hätte also nicht gesagt ich habe es halt hingehalten der Mann hat mich schon verstanden [...] **mit meiner Mexikanerin [bei der Arbeit]** wenn sie dann manche Sachen nicht versteht versuche ich es auf Englisch zu erklären aber ich kann wirklich kein Englisch für mich war das schwierig zu lernen dann versuche ich es ihr auf Englisch zu erklären aber auch **wieder mit Hilfe vom Handy** (EL-1-w-d-r)

Durch das Nutzen des Google Übersetzers entwickelte die Auszubildende ihre Teilnahme an fremdsprachlichen Interaktionen.

Eine finnische Auszubildende war die Einzige unter allen interviewten Auszubildenden, die sich Unterstützung von der Seite der *Berufsschule* beim Ausführen beruflicher Aktivitäten in der *Betriebsumgebung* wünschte, weil sie sich überfordert fühlte:

(255) *se ois niinku hyvä jos sais niinku koululta semmosen niinku mahdollisuu- den että vaikka ku työ on tai niinku pyytää tekemään sun jotain tehtävää niin sä et ymmärrä tai sä et pysty niinku siihen sä voit niinku saada apua just niinku koulun puolelta koska se on niinku koulun puolelta sä oot menny siihen työpaikkaan niin se ois niinku ihan kiva* (Datp15sag-T1u)
/es wäre halt gut wenn man sozusagen von der Schule so ne Möglichkeit bekommen würde also wenn es Arbeit gibt oder sie bitten dich irgendwelche Aufgaben zu machen und du verstehst nicht oder **du schaffst das halt nicht also du kannst Hilfe kriegen gerade von der Seite der Schule** weil das ist ja **von der Seite der Schule hast du diese Arbeitsstelle** das wäre also ganz schön

Die Auszubildende im Beispiel 255 hatte einen Migrationshintergrund und im Interview wurde deutlich, dass sie mangelhafte Kompetenzen in der finnischen Sprache hatte. Die fehlenden Finnisch-Kompetenzen waren vermutlich der Grund, warum sie sich zusätzliche Unterstützung seitens der Berufsschule wünschte, die ihr vertrauter war als der Betrieb. Ein anderer finnischer Auszubildender war dagegen zufrieden, dass das Lernen im Betrieb selbständig erfolgt, und konnte sich nicht vorstellen, dass z. B. ein Englischlehrer den Ausbildungsbetrieb besuchen und den Auszubildenden sprachliche

Unterstützung anbieten würde. Eine solche Unterstützung würde seiner Meinung nach „nicht zum Bild passen“:

(256) *se ei oikein sovi siihen mun mielest sillai et ope englannin kielen opettaja tulis sit niinku paikan päälle kysymään just näistä tai kattomaan jotain tekemään ei se ei vaan niinku ei se sovi siihen kuvaan* (Datp15sag-P4s)
/ das passt meiner Meinung nach nicht dazu dass ein Lehrer ein Englischlehrer würde zur Arbeit kommen und nach all diesen Sachen fragen oder was gucken was machen nein das passt einfach nicht zum Bild

Vergleicht man die zwei Auszubildenden der Beispiele 255 und 256, wird deutlich, dass der Bedarf an Unterstützung bei Auszubildenden sehr unterschiedlich sein kann. Die erste von den beiden Befragten fühlte sich wegen ihres Migrationshintergrundes auch im FSU benachteiligt, weil alle in ihrer Lerngruppe – ungeachtet ihrer sprachlichen Vorkenntnisse – dieselben Aufgaben zu bewältigen hatten (vgl. Beispiel 102, Kap. 6.2.2.1). Dem Auszubildenden in Beispiel 256 gefiel dagegen ein selbständiges, sprach- und fachintegriertes Lernen von Fremdsprachen am besten (vgl. Beispiel 169, Kap. 7.1.1.1). Insgesamt verdeutlichen diese Beispiele die Heterogenität der Auszubildenden und ihre heterogenen Bedarfe bezüglich einer sprachlichen Unterstützung – und zwar nicht nur in der schulischen, sondern auch in der Betriebsumgebung.

7.4 Fazit

Basierend auf den Ergebnissen in dieser Untersuchung kann festgestellt werden, dass **das integrierte Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching und/oder im Betrieb) aus der Sicht aller Befragtengruppen einen Beitrag zum bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung leisten kann.** So können Auszubildende, die bereits über gute allgemeinsprachliche Fremdsprachenkompetenzen verfügen, im Fachunterricht ihre schriftlichen fachspezifischen Fremdsprachenkompetenzen vertiefen und z. B. fachliche Informationen recherchieren oder an internationalen Fachgesprächen im Internet teilnehmen. Im Kontext des Fremdspracherwerbs im Fachunterricht war die Schriftlich- oder Mündlichkeit der Aktivitäten für die Auszubildenden jedoch kein Thema, sondern entscheidend war, dass die Fremdsprachen in realen beruflichen Situationen trainiert wurden. Von ihren Fachlehrern verlangten sie auch in der Fremdsprache fachspezifische Kompetenzen.

Im Unterschied zum Fachunterricht zeigte das Team-Teaching ebenso für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Kompetenzen Potenzial als Unterrichtsmethode. Im besten Fall ermöglichte es ein berufs- und bedarfsorientiertes Trainieren von mündlichen kommunikativen Aktivitäten. Die fachliche und sprachliche Unterstützung, die den Auszubildenden im berufsschulischen FSU oftmals fehlte, war im Team-Teaching-Unterricht zweifach (fachlich und sprachlich) vorhanden. Die Einstellungen der deutschen

und finnischen Auszubildenden zur Einführung vom Team-Teaching im FSU waren trotzdem eher vorsichtig zurückhaltend. Die Zufriedenheit der Auszubildenden mit Team-Teaching setzte ihrer Meinung nach eine gute Vorbereitung der multidisziplinären Lerneinheiten und ihre Bedeutsamkeit voraus. Auch die Gefühle der Auszubildenden spielten im Kontext des Team-Teaching eine große Rolle, was u. a. daran liegen könnte, dass die Lernmethode den Auszubildenden neu war.

Der Fremdsprachenerwerb im Betrieb durch Beobachten und Teilnahme an den Aktivitäten ermöglichte den Auszubildenden mit heterogenen sprachlichen und fachlichen Vorkenntnissen, ihre berufsbezogenen fremdsprachlichen Kompetenzen zu entwickeln. Die Auszubildenden mit guten allgemeinsprachlichen Vorkenntnissen konnten ihre fachspezifischen Kompetenzen vertiefen, wogegen diejenigen mit geringen allgemeinsprachlichen Vorkenntnissen ihre Strategien entwickeln konnten, sich mit fremdsprachigen Kunden oder Kollegen mit sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln zu verständigen. Die Auszubildenden selbst waren für das Lernen verantwortlich und konnten ihren Lernprozess steuern: Sie konnten sich entscheiden, wie aktiv sie an den fremdsprachigen kommunikativen Aktivitäten teilnehmen und welche Unterstützung sie dabei benötigen.

8 SCHLUSSBETRACHTUNG

Der Bedarf an Fremdsprachen, insbesondere des Englischen, auf dem heutigen internationalen Arbeitsmarkt ist unbestritten. Der Ausgangspunkt der bislang veröffentlichten Studien zum Fremdsprachenbedarf ist aber meistens nicht der Bedarf der Auszubildenden, Fremdsprachen zu verwenden und zu erwerben. Hingegen steht der Bedarf von Unternehmen an Internationalisierung und die damit verbundenen Anforderungen an die Fremdsprachenkompetenzen der Mitarbeitenden im Mittelpunkt der Studien. Aus der Perspektive der Unternehmen betrifft der Fremdsprachenbedarf zwar das ganze Unternehmen, d. h. auf allen Hierarchieebenen, aber die bisherigen Studien zeigen, dass der Fremdsprachenbedarf je nach der Fachrichtung sehr unterschiedlich sein kann und Mitarbeitende mit niedrigem Bildungsniveau und Bildungsstatus am wenigsten Fremdsprachen verwenden. Die Fragen, ob Auszubildende in allen Fachrichtungen Fremdsprachen erwerben sollten und falls ja, in welchem Maße und mit welchen Sprachlernmodellen, lässt sich basierend auf den bisherigen Untersuchungsergebnissen nicht eindeutig beantworten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, aus den Lern- und Lehrerfahrungen von Auszubildenden, Berufsschullehrern und Arbeitgebern ein besseres Verständnis für die Herausforderungen und Potenziale des berufsschulischen Fremdsprachenunterrichts (FSU) und des *integrierten Sprach- und Fachlernens* zu erlangen, das das Lernen von fremdsprachlichen Kompetenzen mit dem Lernen von fachlichen Inhalten kombiniert. Um den FSU in der beruflichen Ausbildung den Empfehlungen der Europäischen Kommission entsprechend auf der europäischen Ebene zu entwickeln, wurde die Entscheidung getroffen, die Einstellungen zu Bedarf und Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung in zwei europäischen Ländern, in Deutschland und in Finnland, zu untersuchen (vgl. European Commission 2007, 14). Die berufliche Ausbildung in Deutschland und Finnland stellen zwei unterschiedliche Kontexte für den berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb dar, weil die Verteilung des Lernens auf Schule und Betrieb sich zwischen den beiden Ausbildungsmodellen unterscheidet (OECD 2020, 328). Der Vergleich der Einstellungen der Befragten dieser beiden Ausbildungsmodelle ermöglichte es,

den Einfluss des Ausbildungsmodells auf die Einstellungen der Befragten zum Stellenwert der Schule und des Betriebs als Fremdsprachenlernort mitzuberechnen. Um Vorschläge für den berufsbezogenen Fremdspracherwerb zu entwickeln, die in den unterschiedlichen europäischen Ausbildungsmodellen umgesetzt werden können, wurde die Entscheidung getroffen, **den Fokus auf die Gemeinsamkeiten** in den Einstellungen der Befragten zu legen.

Für die vorliegende Untersuchung erwies sich die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als geeignet, das Datenmaterial, das aus Interviews mit Auszubildenden und Umfragen unter Berufsschullehrern und Arbeitgebern bestand, so zu analysieren, dass man als Forschende den Fremdsprachenbedarf und -erwerb von Auszubildenden in der beruflichen Ausbildung nacherleben konnte. Obwohl der Fremdspracherwerb von Individuen nur beschränkt verallgemeinert werden kann, zeigt die Analyse Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei Zielgruppen (Auszubildende, Berufsschullehrer und Arbeitgeber) und innerhalb von ihnen sowie zwischen den zwei Ländern Deutschland und Finnland. Der hier verwendete Forschungsansatz, den Mayring selbst als *qualitativ-verstehenden Ansatz* (Mayring 2015, 19) bezeichnet, ermöglichte eine systematische Kategorienbildung, mit der es gelang, Gemeinsamkeiten und Unterschiede systematisch herauszuarbeiten.

Im Folgenden werden zuerst die wichtigsten Ergebnisse der Interviews mit Auszubildenden und die der Umfragen unter Berufsschullehrern und Arbeitgebern dargelegt. Basierend auf den Analyseergebnissen wird dann ein denkbarer Vorschlag für den berufs- und bedarfsorientierten Fremdspracherwerb in der beruflichen Ausbildung vorgestellt.

8.1 Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung

Gemeinsam für alle Befragtengruppen dieser Untersuchung war, dass sie **fremdsprachliche Kompetenzen von Auszubildenden als wünschenswert** betrachteten. Aus der Sicht aller Befragten ist Englisch die wichtigste Fremdsprache für die Auszubildenden, jedoch sollte sich die Sprachauswahl in der beruflichen Ausbildung **nicht auf diese eine Sprache beschränken**. Darin, welche weiteren Fremdsprachen die Auszubildenden erwerben sollten, waren sich die Befragten aber nicht einig.

Der Fremdsprachenbedarf der Auszubildenden wurde sowohl als *Bedarf von Individuen* als auch als *Bedarf von Unternehmen*¹¹¹ beschrieben. Zum Beispiel betrifft der Bedarf an Fremdsprachen für die Mobilität in der Ausbildung nur die Individuen, die Interesse an einer Weiterbildung haben. Dagegen könnte der Bedarf an Fremdsprachen für die Mobilität im Beruf ein Bedarf von Individuen

¹¹¹ Zu Begriffsdefinitionen *Bedarf von Individuen* und *Bedarf von Unternehmen* s. Vandermeeren 2002; Kap. 3.2.

oder einer von Unternehmen sein: Die Auszubildenden könnten später beruflich ins Ausland *wollen* oder *müssen* (z. B. vom Arbeitgeber geschickt werden). Im Bereich der Informationstechnik wurden Kompetenzen in der englischen Sprache von einigen Befragten bereits als berufliche Anforderung bezeichnet, aber in anderen Bereichen gingen die Befragten Vandermeerens (2002, 208) Definition des *Fremdsprachenbedarfs* entsprechend davon aus, dass **die kommunikative Sprachkompetenz der Mitarbeitenden zusammen genügen muss**. Der Stellenwert der Fremdsprachen – vor allem des Englischen – in deutschen und finnischen Unternehmen wurde von den Befragten in dieser Untersuchung nicht bestritten. Weil die Auszubildenden aber Novizen in der Gemeinschaft am Arbeitsplatz sind, besteht für sie in Situationen, in denen es andere Mitarbeitende mit ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen gibt, nicht unbedingt die Notwendigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren. Statt aktiver Teilnahme können sie in diesen Situationen die Rolle des Beobachters übernehmen. Vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass es aus der Sicht einiger Befragter für Auszubildende wenig oder keinen Bedarf an Fremdsprachen gibt.

Bezüglich der **Situationen**, in denen es für Auszubildende in deutschen und finnischen Unternehmen einen Fremdsprachenbedarf geben kann, stützen die Ergebnisse hier die Annahmen früherer Untersuchungen: Fremdsprachen werden für das **Verstehen fachspezifischer Texte** und für die Teilnahme an der **fachlichen und sozialen Kommunikation mit anderen Mitarbeitenden oder Kunden** verwendet (siehe u. a. Kuhn 2007; Lambert 2010; Lønsmann 2014). Hinsichtlich *fachspezifischer Texte* besteht der Unterschied zu den früheren Untersuchungen über den Fremdsprachengebrauch aller Mitarbeitenden jedoch darin, dass diejenigen, die von allen Befragtengruppen in dieser Untersuchung als für die Auszubildenden relevante Texte eingestuft wurden, nach Bruhns (2018, 3) Kategorisierung der Unternehmenskommunikation zur **internen Kommunikation** gehören, und keine *externe Unternehmenskommunikation* (z. B. Pressemitteilungen) umfassen (vgl. z. B. Lambert 2010, 99–109). Hoffmanns *vertikalen Schichtungen* entsprechend handelt es sich bei den für die Auszubildenden relevanten fachspezifischen schriftlichen Texten, wie z. B. Gebrauchsanweisungen, um Texte niedriger bis sehr niedriger Abstraktionsstufe aus dem Bereich der Kommunikation zwischen Vertretern der materiellen Produktion und des Handels und der Konsumenten (Hoffmann 1987, 65–66). Die Befragten in dieser Untersuchung betonten mehr den **Bedarf an mündlichen als an schriftlichen Kompetenzen**, was im Einklang mit Settlemeyers und Wideras (2020, 129) Studie über die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in den Ausbildungsberufen Kaufmann/-frau im Einzelhandel und Kfz-Mechatroniker/-in steht.

Der **Einfluss des Ausbildungsmodells** bzw. des gesamten Schulsystems auf die Einstellungen der Befragten in dieser Untersuchung wurde in drei Kontexten erkenntlich. Zum einen schätzten die deutschen im Vergleich zu den finnischen Auszubildenden ihren zukünftigen Fremdsprachenbedarf weitgehend basierend auf ihren bisherigen Arbeitserfahrungen ein, weil sie eher als die finnischen davon ausgingen, von ihrem Ausbildungsbetrieb später

angestellt zu werden. Zum anderen sahen nur die deutschen Befragten (bis auf finnische Migranten, die früher nicht die finnische Gemeinschaftsschule besucht hatten) die Unterschiede in den früheren Schulen als Ursache für die heterogenen sprachlichen Vorkenntnisse der Auszubildenden. Unter den finnischen Interviewten gab es zwar auch Auszubildende, die über geringe fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten, aber sie führten nicht die unterschiedlichen Schulhintergründe als Ursache dafür an, sondern berichteten, dass sie die Fremdsprachen nicht für bedeutsam erachten oder dass sie sprachlich nicht begabt wären. Drittens zeigten die finnischen im Vergleich zu den deutschen Auszubildenden mehr Unsicherheit bezüglich ihres zukünftigen Berufs und überlegten, die Fachrichtung zu wechseln bzw. sich weiterbilden zu lassen, weil Auszubildende in allen Ausbildungsrichtungen den unmittelbaren Zugang zur Weiterbildung im finnischen Schulsystem haben.

Auf das Gesamtbild über den bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung, hatte das Ausbildungsmodell jedoch keinen Einfluss: Ungeachtet des Ausbildungsmodells betrachteten die Befragten in dieser Untersuchung die Heterogenität der Lernenden und der Lehrenden als größte Herausforderung für den bedarfsorientierten Fremdspracherwerb in der beruflichen Ausbildung. Gemeinsam für alle Auszubildenden war, dass sie sich einen **lernerzentrierten FSU wünschten**: Die Fremdsprachenlehrer sollten die Lernziele und Unterrichtsmethoden je nach den Vorkenntnissen der Auszubildenden differenzieren, die Auszubildenden individuell fördern und eine positive Einstellung vermitteln. In heterogenen Unterrichtsgruppen gelang dies den Fremdsprachenlehrern, die selbst über heterogene fachliche, sprachliche und pädagogische Kompetenzen verfügten, oftmals nicht: **Auszubildende, die über die Heterogenität der Lerngruppen berichteten, waren sich einig, dass ein berufs- und bedarfsorientierter Erwerb von Fremdsprachen in solchen Lerngruppen nicht möglich ist.** Je nach ihrem fremdsprachlichen Niveau waren die Auszubildenden unterschiedlicher Meinung, ob der berufsschulische FSU strukturiert und lehrbuchorientiert oder von beruflichen Handlungssituationen ausgehend gestaltet werden sollte und ob die Zielsprache vs. Erstsprache für die Kommunikation im Klassenzimmer verwendet werden sollte.

Nicht nur die Auszubildenden, sondern auch die Berufsschullehrer und Arbeitgeber sahen oftmals in der Berufsschule nicht den Ort, an dem Fremdsprachen berufs- und bedarfsorientiert erworben werden. Für viele Berufsschullehrer und Arbeitgeber stellte **der Betrieb** einen besseren Lernort als die Schule dar, berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenzen zu erwerben. Für Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen diente der Fremdsprachengebrauch in den realen beruflichen Situationen im Betrieb als Maßstab für den situations- und zweckmäßigen Fremdsprachengebrauch in ihrem Bereich (vgl. dazu die Aussage zum Fremdsprachengebrauch mit indischen Kodierern, Beispiel 238, Kap. 7.3.1). Einige der befragten Auszubildenden, die über gute fremdsprachliche Vorkenntnisse verfügten, behaupteten im Vergleich zu ihren Fremdsprachenlehrern sogar, beim *fachspezifischen* Sprachgebrauch über besseres Wissen zu verfügen, weil „wir den

Beruf erlernen also wissen wir das besser“ (s. Beispiel 129, Kap. 6.2.2.2). Wie die Kollegen Sprachen (inklusive Fremdsprachen) in den realen beruflichen Situationen am Arbeitsplatz verwenden, ist demnach für die Auszubildenden höchstwahrscheinlich von größerer Bedeutung als die Verwendung von Fremdsprachen (wenn auch sprachlich korrekt) ihrer Fremdsprachenlehrer. Beim Arbeiten im Betrieb erwerben die Auszubildenden berufsbezogene fremdsprachliche Kompetenzen durch *Sprachsozialisation*: Sie sind Novizen in der Gemeinschaft am Arbeitsplatz und die Fachleute bzw. Experten dort sind ihre Rollenmodelle, deren Sprachgebrauch sie beobachten und nachahmen. Mit dem Erwerb ausreichender fachlicher und fremdsprachlicher Vorkenntnisse können die Auszubildenden als Novizen an den Interaktionen mit fremdsprachlichen Kollegen oder Kunden teilnehmen und immer wichtigere Mitglieder in der Gemeinschaft am Arbeitsplatz werden (vgl. Greeno et al. 1996, 23-26).

Auszubildende, die eine Gelegenheit zum **FSU im Betrieb** gehabt hatten, betrachteten diese Kombination von Schul- und Betriebsumgebung als erfolgreichstes Modell für den Erwerb berufsbezogener fremdsprachlicher Kompetenzen. Aber auch wenn der Arbeitgeber keinen FSU im Betrieb anbietet, kann der Betrieb als Fremdsprachenlernort für Auszubildende mit heterogenen sprachlichen und fachlichen Vorkenntnissen fungieren. Im Vergleich zum Betrieb erwies sich der **Fachunterricht** in der Berufsschule als eingeschränkter Fremdsprachenlernort: Hier wurden vorwiegend schriftliche rezeptive fachspezifische Fremdsprachenkompetenzen erworben. Auch das **Team-Teaching** hatte seine Einschränkungen. Zum Beispiel fühlten sich einige der befragten Auszubildenden auf das integrierte Sprach- und Fachlernen in Anwesenheit ihrer beiden Lehrer, des Fach- und des Fremdsprachenlehrers, unvorbereitet und reagierten ablehnend auf den Team-Teaching-Unterricht. Im besten Fall ermöglichte es aber einen interaktions- und berufsorientierten Erwerb von Fremdsprachen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, dass es Bedarf an einem strukturierten, eher traditionellen lehrer- und lehrbuchgesteuerten FSU einerseits und an einer Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Auszubildenden andererseits gibt. Die Befragten waren insgesamt der Meinung, dass die **Herausforderungen der heterogenen berufsschulischen Lerngruppen am besten durch eine Kombination von traditionellem FSU und integriertem Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching und im Betrieb) zu bewältigen sind**, wobei letzteres ggf. auf freiwilliger Basis erfolgen kann. Im Folgenden wird ein Vorschlag für die Gestaltung des berufs- und bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerbs in der beruflichen Ausbildung unterbreitet.

8.2 Vorschlag für berufsbezogenen Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung

Wegen der Heterogenität der Lernenden und der Lehrenden betrachte ich es nicht als bedarfsorientiert, eine einzelne Unterrichtsmethode (wie die *Szenario-Methode*, die von berufsrelevanten Handlungssituationen ausgeht) für alle Auszubildenden zu empfehlen. Die Kombination von FSU und integriertem Sprach- und Fachlernen (im Fachunterricht, durch Team-Teaching und im Betrieb) würde es dagegen ermöglichen, von den Bedarfen der Auszubildenden als Sprachlernenden und Berufstätigen auszugehen und die Lerninhalte und -methoden je nach Bedarf zu differenzieren. Im FSU für Auszubildende mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen sollten die Lerninhalte für einzelne Schüler reduziert und der Unterricht klar strukturiert werden (vgl. dazu Springobs 2015, 14, Empfehlungen für den *inkluisiven* FSU). Dagegen sollten Auszubildende mit guten fremdsprachlichen Vorkenntnissen Freiräume für die Gestaltung von Lernprozessen erhalten und der Fremdsprachenerwerb sollte sich nicht auf den FSU in der Berufsschule beschränken (vgl. Kleber et al. 1977, zit. n. Klieme & Warwas 2011, 810–811). Dementsprechend wird in Tabelle 22 ein Vorschlag für eine Gestaltung des FSU in der beruflichen Ausbildung konzipiert, die den FSU, Fachunterricht, Team-Teaching und Lernen im Betrieb einschließt und die Berufs- und Bedarfsorientierung als endgültiges Ziel setzt.

Tab. 22: Vorschlag für ein berufs- und bedarfsorientiertes Gestalten des FSU in der beruflichen Ausbildung

Lernort	Zielgruppe	Lerninhalte und -methoden	Unterstützung	Obligatorisch vs. fakultativ
FSU in der Berufsschule: Allgemeinsprache	Auszubildende mit geringen Fremdsprachenkompetenzen (aus allen Ausbildungsrichtungen)	Allgemeinsprachliche Kompetenzen (v. a. Sprechen). Strukturiertes Lernen, Erstsprache als Lernhilfe	Fremdsprachenlehrer	Für Auszubildende mit geringen Fremdsprachenkompetenzen obligatorisch , für andere fakultativ ¹¹²
FSU in der Berufsschule oder im Betrieb: Fach- und Berufssprache	Auszubildende innerhalb einer Ausbildungsrichtung	Fachspezifische Ausdrücke, berufliches Handeln, Zielsprache für die Kommunikation im Klassenzimmer	Fremdsprachenlehrer (ggf. Unterstützung von Fachlehrern)	Obligatorisch (aber für Auszubildende mit geringen Sprachkompetenzen fakultativ , s. Fußnote 112)

¹¹² Für Auszubildende mit geringen Fremdsprachenkompetenzen, die davon überzeugt sind, keinen oder wenig Bedarf an Fremdsprachen in ihrem Beruf zu haben, könnte die Möglichkeit bestehen, dass lediglich der allgemeinsprachliche FSU obligatorisch ist. Den Auszubildenden mit geringen Fremdsprachenkompetenzen ist jedoch zu empfehlen, sowohl den allgemein- als auch den fachbezogenen FSU zu absolvieren.

Fachunterricht in der Berufsschule	Auszubildende innerhalb einer Ausbildungsrichtung, mit guten oder sehr guten Fremdsprachenkompetenzen	Fachspezifische Informationen, selbständiges Recherchieren von Informationen	Fachlehrer (ggf. Unterstützung von Fremdsprachenlehrern)	fakultativ
Team-Teaching in der Berufsschule	Zum Abschluss eines Fachkurses für Auszubildende innerhalb einer Ausbildungsrichtung	Fachgespräche, ausgehend von den für die Berufsgruppe relevanten Handlungssituationen	Fach- und Fremdsprachenlehrer	fakultativ
Betrieb	Auszubildende in einem Betrieb	Allgemeinsprache und Fachsprache im Beruf, Beobachten und Teilnahme an beruflichen Aktivitäten	Ausbilder, Kollegen oder technische Hilfsmittel	obligatorisch

Die Tabelle 22 versucht, Empfehlungen für die zu erwerbenden Kompetenzen (allgemeinsprachliche vs. fachspezifische, mündliche vs. schriftliche) je nach den von den Befragten in dieser Untersuchung genannten Bedarfen zusammenzufassen. Darüber hinaus wurde versucht, **selbständigem und gesteuertem Lernen je nach dem sprachlichen Niveau der Auszubildenden Rechnung zu tragen**. Der Schlüssel für den berufs- und bedarfsorientierten Erwerb von Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung ist die **Zusammenarbeit zwischen den Experten der beruflichen Ausbildung**: Nicht nur die Fremdsprachenlehrer, sondern auch die Fachlehrer und Ausbilder können die Auszubildenden von einer *Zone proximaler Entwicklung* zur nächsten bringen. Diese Empfehlungen sind sowohl in dualen als auch in schulbasierten Ausbildungsmodellen umsetzbar.

Obligatorisch könnte der Fremdsprachenerwerb **an zwei Lernorten stattfinden: im FSU und im Betrieb**. Auszubildende mit geringen Fremdsprachenkompetenzen könnten an einem allgemeinsprachlichen und fachbezogenen FSU in der Berufsschule teilnehmen, wogegen Auszubildende mit ausreichenden sprachlichen Vorkenntnissen nur den fachbezogenen FSU in der Berufsschule oder alternativ im Ausbildungsbetrieb belegen könnten. Für das selbständige Lernen von Fremdsprachen im Betrieb könnten Lerntagebücher - wie von den Berufsschullehrern in dieser Untersuchung vorgeschlagen - als Lernnachweis fungieren. FSU innerhalb der eigenen Ausbildungsrichtung wird schon jetzt in den meisten Bildungseinrichtungen angeboten, aber wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, betrachteten nicht alle Befragten den jetzigen berufsschulischen FSU als gelungen bzw. berufs- und bedarfsorientiert. Der in der Tabelle 22 vorgestellte Vorschlag würde es ermöglichen, im allgemeinsprachlichen FSU, den Auszubildende mit geringen Fremdsprachen-

kompetenzen aller Ausbildungsrichtungen besuchen, allgemeinsprachliche Grundkenntnisse zu erwerben und beim Sprachgebrauch Mut zu bekommen und Kreativität zu entwickeln. Dies würde dem Wunsch der Auszubildenden, den FSU mit der Allgemeinsprache zu beginnen und später mit fachspezifischen Kompetenzen zu ergänzen, entsprechen wie auch dem Wunsch der Berufsschullehrer und Arbeitgeber, eine positive Einstellung zu entwickeln und Mut zu finden, überhaupt eine Fremdsprache zu sprechen. Dabei könnte durchaus die Erstsprache als kommunikative Lernhilfe verwendet werden. Der fachbezogene FSU innerhalb einer Ausbildungsrichtung könnte sich auf das Trainieren von kommunikativen Aktivitäten in den für den eigenen Beruf spezifischen und relevanten Handlungssituationen und auf den Aufbau des Fachwortschatzes fokussieren, wobei die Zielsprache für die Kommunikation im Klassenzimmer verwendet würde.

Idealerweise hätten die Auszubildenden die Möglichkeit, die Fremdsprache(n) zu wählen, die sie in der beruflichen Ausbildung lernen. Die explizite Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen kann aber nur in Sprachen stattfinden, für die es qualifizierte Fremdsprachenlehrer gibt, und oft wird nur Englisch als Fremdsprache unterrichtet. Die Auszubildenden könnten trotzdem ermutigt werden, ihre plurilingualen Repertoires zu entwickeln, und, wenn möglich, z. B. im Fachunterricht in mehreren Fremdsprachen zu recherchieren oder dem Sprachgebrauch fremdsprachiger Kollegen und/oder Kunden im Betrieb zu folgen und ggf. mit ihnen zu kommunizieren. Auch wenn Englisch aus der Sicht der Berufsschullehrer und Arbeitgeber die dominante Fremdsprache am Arbeitsplatz ist, werden mitunter in den Betrieben doch andere Fremdsprachen verwendet, was ein Verfolgen des Gebrauchs mehrerer Sprachen ermöglicht und Sprachbewusstheit entwickelt.

Der Fremdsprachenerwerb im Fachunterricht oder die Teilnahme am Team-Teaching-Unterricht könnte dem in der Tabelle 22 vorgestellten Vorschlag zufolge auf freiwilliger Basis erfolgen, um zu verhindern, dass das Lernen von fachlichen Inhalten bei Auszubildenden mit geringen fremdsprachlichen Vorkenntnissen beeinträchtigt wird. Weil das *Recherchieren von fremdsprachigen Informationen* von mehreren Auszubildenden als eine fremdsprachige Aktivität im Fachunterricht erwähnt wurde, die für die meisten Erwerbstätigen berufsrelevant ist (vgl. dazu auch Studienergebnisse von Lambert 2010; Kap. 3.2.2), sollte es zu den Aktivitäten im Fachunterricht gehören. Wie der Fremdsprachenerwerb im Betrieb erfolgt (Beobachtung und Teilnahme, selbstständig oder vom Ausbilder unterstützt, Lerntagebuch führen), kann je nach der sprachlichen Ausgangslage der Auszubildenden unterschiedlich sein und ggf. ohne Noten erfolgen.

Es ist wichtig, Auszubildende für den Fremdsprachenerwerb zu motivieren und die Gründe zu verstehen, warum nicht alle dafür motiviert sind. Nur dann kann das Ziel der Europäischen Kommission erreicht werden, dass europäische Fachkräfte überall in Europa beschäftigt werden können (vgl. European Commission 2007, 20). Um Lernende zu motivieren, können im heutigen FSU auch Hilfsmittel wie Künstliche Intelligenz oder digitale Werkzeuge für den

Fremdsprachenerwerb eingesetzt werden. Abgesehen von den Übersetzungsprogrammen für das Handy, die v. a. in den Betriebsumgebungen von den Auszubildenden verwendet wurden (s. dazu Kap. 7.3.2), waren diese Hilfsmittel jedoch zum Zeitpunkt meiner Datensammlung noch kein Thema für die Interviewten in dieser Untersuchung. Als Untersuchungsobjekt haben die *Einstellungen* zwar bestimmte Beschränkungen, z. B. sie sind nicht beobachtbar (Singleton 2014, 102) oder sie werden zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Interviewsituation gesammelt, wobei auch zufällige Gefühle zum Zeitpunkt der Interviewsituationen eine Rolle spielen können (Bohner 2002, 278). Für das Verstehen und Vorhersagen menschlichen Verhaltens sind sie jedoch reliabel und valide (Haddock & Maio 2014, 218).

Die Ressourcen der Bildungseinrichtungen für die Zusammenarbeit zwischen den Fach- und Fremdsprachenlehrern und zwischen den Fremdsprachenlehrern und den Ausbildern sind in der Realität jedoch oft knapp. Fehlende Ressourcen und organisatorische Schwierigkeiten waren durchaus ein Thema, das einige interviewte Auszubildende in dieser Untersuchung erwähnten. Auch wenn Team-Teaching wegen fehlender Ressourcen keine Option wäre, braucht sich der Fremdsprachenerwerb der Auszubildenden nicht auf den berufsschulischen FSU durch Fremdsprachenlehrer zu beschränken. Der Fremdsprachenerwerb, der auf freiwilliger Basis im Fachunterricht oder im Betrieb erfolgt, sollte zunehmend von den Experten der beruflichen Ausbildung, d. h. von Fachlehrern und Ausbildern gefördert werden.

Für das Beantworten der Forschungsfragen in dieser Untersuchung erwies es sich als sinnvoll, den Fokus auf die Gemeinsamkeiten der Einstellungen heterogener Zielgruppen zu legen. Das Thema *bedarfsorientierter Fremdsprachenerwerb in der beruflichen Ausbildung* könnte – und sollte – aber in der Zukunft auch aus anderen Perspektiven betrachtet werden. In der weiteren Forschung sollte der Fokus darauf abzielen, wie die Kommunikation zwischen den Ausbildungsorten und Schulen entwickelt werden könnte. Auch die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften wurde von den Auszubildenden als eine Schwierigkeit für Team-Teaching betrachtet, aber diese Herausforderung wurde in dieser Arbeit nicht aus der Perspektive der Lehrkräfte untersucht, weil nur wenige Lehrkräfte bislang eigene Erfahrungen mit Team-Teaching gemacht hatten. Weil das Team-Teaching jedoch heute immer mehr an Bedeutung z. B. im Bereich *Deutsch für den Beruf* gewinnt (vgl. Niederhaus 2022), wäre es in der Zukunft wichtig, die Einstellungen der Lehrkräfte zum Team-Teaching genauer zu untersuchen. Darüber hinaus soll geklärt werden, ob es nötig ist, schon zu Beginn der beruflichen Ausbildung für jeden Auszubildenden einen individuellen Plan für den berufs- und bedarfsorientierten Fremdsprachenerwerb zu erstellen.

TIIVISTELMÄ SUOMEKSI

Vieraiden kielten, erityisesti englannin kielen, osaamisen merkitys kansainvälisillä työmarkkinoilla on kiistaton. Tutkimukset, jotka tarkastelevat vieraiden kielten osaamisen tarvetta eivät kuitenkaan aseta lähtökohdaksi ammattillisesta koulutuksesta valmistuneiden nuorten tarvetta käyttää ja oppia vieraita kieliä. Enemmänkin lähtökohdaksi ovat yritysten tarve kansainvälistyä ja siihen liittyvät henkilöstön kielitaitovaatimukset. Kohderyhmänä ovat ensisijaisesti kansainvälisistä toiminnoista vastaavat henkilöt, joilla useimmiten on ammattilista koulutusta korkeampi tutkinto. Näiden tarvetutkimusten perusteella on kehitetty työelämälähtöistä vieraan kielen opetusta erityisesti ammattikorkeakoulu- ja yliopistotasolla. Yritysten näkökulmasta vieraiden kielten tarve koskettaa kuitenkin koko yritystä, ts. kaikkia hierarkian tasoja, mutta toisaalta tutkimukset osoittavat, että mitä alhaisempi työntekijän koulutustaso ja asema yrityksessä, sitä vähemmän he käyttävät vieraita kieliä. Kysymyksiin, tuleeko jokaisen ammattikouluopiskelijan koulutusohjelmasta ja tulevasta työpaikasta riippumatta opiskella vieraita kieliä ja jos, niin missä määrin ja millä menetelmillä, ei löydy yksiselitteisiä vastauksia aiempien tutkimustulosten pohjalta. Ammatillisella toisella asteella on olemassa jopa koulutusohjelmia, joihin ei sisälly vieraan kielen opetusta lainkaan.¹¹³

Jotta voitaisiin kehittää ammatillisen koulutuksen vieraan kielen opetusta Euroopan komission (ks. European Commission 2007, 14) ja Yhteisen eurooppalaisen viikehyksen (CEFR)¹¹⁴ tavoitteiden mukaisesti, on tarpeen luoda kokonaiskuva ammatillisella toisella asteella opiskelevien vieraiden kielten tarpeesta sekä tarpeen mukaisesta opetuksesta. Tätä kokonaiskuvaa tämän tutkimuksen tulokset osaltaan pyrkivät luomaan. Tutkimuksen ensisijaisena kohderyhmänä olivat saksalaiset ja suomalaiset ammattikouluopiskelijat ja vertailuryhmänä ammatillisen koulutuksen asiantuntijat eli ammattikouluopettajat ja työnantajat. Tutkimuksessa tarkasteltiin näiden kohderyhmien asenteita ammatikoululaisien vieraiden kielten tarpeeseen sekä tarpeen mukaiseen vieraiden kielten opetukseen. Tutkimukseen valitut kaksi eurooppalaista maata, Saksa ja Suomi, edustavat kahta erilaista ammattikoulutuksen mallia: Saksalainen ammattikoulutus on kansainvälisesti tunnettu duaalimalli, jossa kouluoppiminen nivoutuu tiiviisti työssäoppimiseen, kun taas suomalainen malli on perinteisesti koulukeskeisempi, sisältäen kuitenkin työssäoppimisjaksoja. Erilaiset painotukset koulu- ja työssäoppimisessa tekivät tutkimuksessa mahdolliseksi selvittää, onko ammatillisen koulutuksen mallilla vaikutusta haastateltujen näkemyksiin koulun ja työpaikan roolista ammatillisen vieraan kielen oppimisessa. Jotta tutkimuksessa kehitetyt kielen oppimisen mallit olisivat sovellettavissa erilaisiin eurooppalaisiin amma-

¹¹³ Tässä tutkimuksessa on haastateltu saksalaisia teollisuusmekaanikon (Industriemechaniker) ammattitutkintoa suorittavia opiskelijoita, joille ei vieraan kielen opinnot sisältyneet pakollisiin opintoihin ammattikoulussa lainkaan.

¹¹⁴ CEFR = Common European Framework of Reference. Ks. tarkempi esittely esim. Council of Europe 2018.

tillisen koulutuksen malleihin, oli **analyysin pääpaino haastateltujen näkemysten yhtäläisyyksissä**.

Analyysi tehtiin Mayringin (2015) laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti. Tämä menetelmä mahdollisti tutkimusaineiston eli ammattikouluopiskelijoiden haastatteluiden sekä ammattikoulun opettajille ja työnantajille suunnattujen kyselytutkimusten syvemmän ymmärtämisen ja tulosten tulkitsemisen. Vieraan kielen oppiminen on yksilöllinen prosessi eikä sitä voida täysin yleistää, mutta analyysin avulla oli kuitenkin mahdollista havaita yhtäläisyyksiä ja eroja niin kohderyhmien (ammattikouluopiskelijat, ammattikoulun opettajat ja työnantajat) kuin kahden maan (Saksa ja Suomi) välillä ja niiden sisällä. Mayring (2015, 19) nimittää tutkimusotettaan laadullisesti ymmärtäväksi menetelmäksi (*qualitativ-verstehender Ansatz*). Mayringin laadullisen sisällönanalyysin avulla oli mahdollista luoda systemaattisesti kategorioita käyttäen lähtökohtana joko deduktiivista tai induktiivista sisällönanalyysia.

Seuraavassa käsittelen lyhyesti tutkimuksen tärkeimmät tulokset, minkä jälkeen esittelen tutkimustulosten pohjalta laatimani ehdotuksen vieraiden kielten opetuksen kehittämiseksi ammatillisella toisella asteella.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset

Suurin osa saksalaisista ja suomalaisista haastatelluista piti toivottavana, että ammattikoululaiset hankkivat vieraan kielten taitoja työelämää varten. Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että tärkein vieras kieli, mitä ammattikoululaisten tulisi oppia, on englanti, mutta **vieraan kielen opetuksen tarjonta ei** haastateltujen mukaan kuitenkaan **tulisi rajoittaa pelkästään englannin kielen tarjontaan**. Siitä, mitä muita kieliä ammattikoululaisten tulisi oppia, ei haastatelluilla kuitenkaan ollut yksimielisyyttä.

Haastatellut kertoivat vieraan kielen tarpeesta sekä yksilöiden että yritysten näkökulmista.¹¹⁵ Esimerkiksi tarve vieraiden kielten opiskeluun jatkokoulutusmahdollisuuksien vuoksi koskettaa niitä, jotka kokevat kiinnostusta jatkokoulutukseen. Tarve opiskella vieraita kieliä työmarkkinoilla liikkumisen edistämiseksi saattaa sen sijaan haastateltujen mukaan koskea sekä yksilöä että yritystä: Ammattikoululaiset saattavat itse haluta töihin ulkomaille tai heidän työnantajansa saattaa haluta lähettää heidät ulkomaille. Informaatioteknologian alalla osa haastatelluista piti englannin kielen osaamista jo ammatillisena vaatimuksena, mutta muilla aloilla haastatellut määrittivät ammattikoululaisten vieraan kielen tarpeen työpaikalla Vandermeerin (2002, 208) *vieraan kielen tarve* -määritelmän mukaisesti: **Työelämän vieraskielisissä tilanteissa on työntekijöiden kommunikatiivisen kompetenssin yhteensä oltava riittävä**. Näin ollen haastatellut pitivät itsestäänselvyytenä, että työpaikoilla jokainen kohtaa vieraskielisiä tilanteita mm. vieraskielisten asiakkaiden tai kollegoiden muodossa, mutta koska ammattikouluopiskelijat ovat työpaikallaan noviiseja, jotka vasta opettelevat ammatissa toimimista, ei heillä välttämättä ole tarvetta ottaa näissä tilanteissa aktiivista roolia ja käyttää itse vierasta kieltä. Lähtökohtaisesti vieraskielisen kommunikaation

¹¹⁵ Käsitteet *yksilön* ja *yrittäjän vieraan kielen tarve*, ks. Vandermeeren 2002; kpl 3.2.

hoitavat näissä tilanteissa asiantuntijarooleissa toimivat kollegat. Ammattikouluopiskelijat voivat sen sijaan halutessaan ottaa tarkkailijan roolin ja seurata kollegoiden vieraan kielen käyttöä. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että pieni osa haastatelluista oli sitä mieltä, etteivät ammattikouluopiskelijat tarvitse vieraan kielen opetusta lainkaan.

Työpaikkatilanteet, joissa ammattikouluopiskelijat saattavat vierasta kieltä tarvita, sisältävät **alakohtaisten kirjallisten tekstien ymmärtämistä sekä ammatilliseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen osallistumista vieraskielisten työntekijöiden tai asiakkaiden kanssa**, aivan kuten aiemmissa, kaikkien työntekijöiden vieraan kielen tarvetta tarkastelleissa tutkimuksissa on tullut esille (vrt. esim. Kuhn 2007; Lambert 2010; Lønsmann 2014). Alakohtaiset kirjalliset tekstit rajoittuvat ammattikoululaisilla kuitenkin Bruhnin (2018, 3) määritelmän mukaiseen *sisäiseen yritysviestintään*, eivätkä sisällä *ulkoista yritysviestintää* kuten lehdistötiedotteita, toisin kuin kaikkien työntekijöiden vieraan kielen tarvetta tarkastelleet tutkimustulokset (vrt. esim. Lambert 2019, 99–109). Ammattikoululaisten kannalta tärkeät alakohtaiset kirjalliset tekstit kuten käyttöohjeet vastaavat Hoffmannin *vertikaalisten tasojen* mukaisesti alhaista tai hyvin alhaista abstraktin kommunikoinnin tasoa tuotannon edustajien, myyjien ja asiakkaiden välillä. (Hoffmann 1987, 65–66). Kuten Settelmeyerin ja Wideran (2020, 129) liiketalouden ja autoasentajien koulutusohjelmien kielellisiä vaatimuksia tarkastelleessa tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa korostui **enemmän suullisen kuin kirjallisen osaamisen tarve**.

Osa saksalaisten ja suomalaisten - erityisesti ammattikoululaisten - näkemysten välisistä eroista on selitettävissä Saksan ja Suomen ammatillisen koulutuksen mallien ja koko koulutusjärjestelmien välisillä eroilla. Esimerkiksi ne saksalaiset ammattikoululaiset, jotka eivät nähneet tarvetta vieraiden kielten opiskelulle, perustelivat näkemystään pelkästään siihen astisella työkokemuksellaan. Suomalaisiin ammattikoululaisiin verrattuna he pystyivät enemmän luottamaan siihen, että he saavat oppisopimusyrityksestä myös tulevan työpaikkansa, joten työ oppisopimusyrityksessä oli heille varmemmin tulevan työnkuvan ennuste. Suomalaiset ammattikouluopiskelijat sen sijaan osoittivat enemmän epävarmuutta tulevan työnkuvansa ja ammattinsa suhteen ja harkitsivat jopa alan vaihtoa tai myöhempää opintoja korkeakouluasteella. Saksalaisiin ammattikoululaisiin verrattuna he osoittivat enemmän tietoisuutta välittömästä jatko-opintokelpoisuudesta ja siihen liittyvistä mahdollisuuksista. Edellä mainittujen erojen lisäksi saksalaiset, eivät suomalaiset ammattikouluopiskelijat, perustelivat ammattikoululaisten heterogeenista kielellistä tasoa aiempien koulujen vieraan kielen opetuksen tasoeroilla. Saksalaisten ammattikouluopiskelijoiden mielestä erot kielellisissä tasoissa ovat väistämättömiä opetusryhmissä, jotka koostuvat niin *Hauptschulen*, *Realschulen* kuin *Gymnasiumin* käyneistä opiskelijoista. Myös suomalaisten haastateltujen joukossa oli ammattikouluopiskelijoita, joilla oli heikko vieraan kielen lähtötaso, mutta tasoerojen syyksi he eivät maininneet erilaisia koulutaustoja, vaan kertoivat, etteivät pitäneet vieraita kieliä niin merkityksellisinä tai että he olivat omasta mielestään kielellisesti vähemmän lahjakkaita. Vain suomalaiset maahanmuuttajaopiskelijat olivat sitä mieltä, että erilaisella pohja-

koulutuksella ts. sillä, että opiskelija ei ole käynyt suomalaista peruskoulua, on vaikutus ammattikoulun opetusryhmän kielellisiin tasoeroihin.

Kokonaisnäkemykseen vieraan kielen tarpeen mukaisesta opetuksesta ei Saksan ja Suomen ammattikoulumallien välisillä eroilla kuitenkaan ollut merkitystä: Ammattikoulun mallista riippumatta olivat tämän tutkimuksen haastatellut yhtä mieltä siitä, että opiskelijoiden ja opettajien heterogeeniset kielelliset ja ammatilliset taitotasot ovat suurin haaste tarve- ja oppijälähtöiselle vieraan kielen opetukselle ammatillisella toisella asteella. Yhteistä kaikille ammattikouluopiskelijoille oli, että he **toivoivat oppijälähtöistä vieraan kielen opetusta**: Oppimistavoitteet ja -menetelmät tulisi eriyttää opiskelijoiden lähtötasojen mukaisesti, opiskelijoiden kieltenoppimista tulisi tukea yksilöllisesti ja opettajilla tulisi olla positiivinen asenne opettamista kohtaan. Heterogeeniset opetusryhmät niin Saksassa kuin Suomessa ovat kuitenkin niin suuri haaste kieltenopettajille, joilla itsellään on heterogeeniset ammatilliset, kielelliset ja pedagogiset taidot, että he eivät useinkaan tässä onnistu: **Ne ammattikouluopiskelijat, jotka kertoivat opiskelevansa heterogeenisissä opetusryhmissä olivat yhtä mieltä siitä, että työelämä- ja oppijälähtöinen vieraan kielen oppiminen ei sellaisessa ryhmässä onnistu.** Riippuen omasta vieraan kielen lähtötasosta olivat opiskelijat eri mieltä siitä, tulisiko ammattikoulun vieraan kielen opetus olla strukturoitua ja oppikirjalähtöistä vai työelämän tilanteista lähtevää tai että tulisiko oppitunneilla käyttää kaikkeen kommunikointiin vain kohdekieltä vai myös opiskelijoiden lähtökieltä, joka useimmiten on opiskelijoiden äidinkieli.

Ammattikouluopiskelijoiden lisäksi myös ammattikoulun opettajien ja työnantajien kokemus ammatillisen vieraan kielen oppimisesta oli, että koulu ei aina ole paras vieraan kielen oppimisympäristö. Monet ammattikoulun opettajat ja työnantajat olivat omasta mielestään oppineet ammatillista vierasta kieltä paremmin **työpaikalla** kuin koulussa. Opiskelijat, jotka omasivat hyvän vieraan kielen lähtötason ja olivat olleet mukana työelämän todellisissa vieraskielisissä tilanteissa, määrittelivät oman alansa vieraan kielen tilanteen- ja tarkoituksenmukaisen käytön näiden tilanteiden pohjalta (ks. esim. 238, kpl 7.3.1 intialaisten koodarien käyttämästä kielestä työpaikalla). Jotkut näistä opiskelijoista korostivat hallitsevansa alakohtaisen vieraan kielen jopa paremmin kuin ammattikoulun kieltenopettajat (ks. esim. 129, kpl 6.2.2.2 „me ollaan ammattilaisia me opiskellaan tätä ammattii niin ehkä me tiedetään paremmin”). Sillä, kuinka kollegat käyttävät vierasta kieltä työelämän todellisissa tilanteissa voi siis olla ammattikouluopiskelijoille suurempi merkitys kuin sillä, kuinka kieltenopettajat kielten oppitunneilla käyttävät kieltä, vaikka kieltenopettajien kielenkäyttö olisi kielellisesti oikein. **Työssäoppimisyrityksissä työskennellessä opiskelijat oppivat ammatillista erityiskieltä ja vierasta kieltä sosiaalistumalla kielen käyttäjiksi:** Opiskelijat ovat noviiseja työyhteisössä ja työyhteisön ammattilaiset eli asiantuntijat ovat heidän roolimallejaan, joiden kielenkäyttöä opiskelijat tarkkailevat ja matkivat. Saavutettuaan riittävät ammatilliset ja kielelliset taidot voivat noviisit eli opiskelijat osallistua myös vieraskieliseen vuorovaikutukseen kollegoiden tai asiakkaiden kanssa ja tulla näin yhä tärkeämmiksi jäseniksi työyhteisössään (vrt. Greeno ym. 1996, 23-26).

Ammattikouluopiskelijat, jotka olivat saaneet osallistua työssäoppimisyrityksensä järjestämään vieraan kielen opetukseen, pitivät tällaista kouluopetuksen ja työympäristön yhdistelmää kaikkein tehokkaimpana tapana oppia työelämälähtöistä vierasta kieltä. Mutta työympäristö toimi tehokkaana vieraan kielen oppimisympäristönä myös niissä tapauksissa, joissa työssäoppimisyritys ei järjestänyt vieraan kielen opetusta. Työssäoppimiseen verrattuna oli vieraan kielen ja ammatillisen aineen integroitu oppiminen ammattitunneilla huomattavasti rajoitetumpaa: Ammattitunneilla opittiin ensisijaisesti reseptiivisiä (lukemiseen ja kuulemiseen liittyviä) alakohtaisia kirjallisen vieraan kielen taitoja. Myös tiimiopetuksella oli rajoitteensa. Esimerkiksi jotkut ammattikouluopiskelijoista kokivat, etteivät olleet saaneet riittävästi valmennusta tiimiopetukseen, jossa heidän tuli oppia samanaikaisesti sekä vierasta kieltä että ammattiainetta molempien opettajien, vieraan kielen ja ammattiaineen opettajien, läsnäollessa. Tästä johtuen osalla opiskelijoista oli kielteinen suhtautuminen tiimiopetukseen. Parhaassa tapauksessa tiimiopetus kuitenkin mahdollisti vieraiden kielten oppimisen työelämä- ja vuorovaikutuslähtöisesti.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että tarvitaan toisaalta strukturoitua, perinteistä opettaja- ja oppikirjajohtoista vieraan kielen opetusta ja toisaalta yhteistyötä opettajien ja työelämän edustajien kesken. Vain siten voidaan motivoita ammattikouluopiskelijat, jotka omaavat heterogeeniset kielelliset ja ammatilliset taidot, vieraiden kielten opiskeluun. Haastateltujen yhteinen näkemys oli, että **parhaiten heterogeenisten opetusryhmien aiheuttamiin haasteisiin voidaan vastata yhdistämällä perinteiseen vieraan kielen luokkahuonemuotoiseen opetukseen osittain vapaaehtoisuuden pohjalta tapahtuva integroitu vieraan kielen ja ammattiaineen oppiminen (ammattitunnilla, tiimiopetuksen muodossa tai työssäoppimispaikalla)**. Seuraavassa esittelen tämän ehdotukseni tarkemmin.

Ehdotus työelämälähtöisestä vieraan kielen oppimisesta ammatillisessa koulutuksessa

Johtuen opiskelijoiden ja opettajien heterogeenisistä kielellisistä ja ammatillisista taustoista pidän ongelmallisena jonkin yksittäisen opetusmenetelmän (kuten *skenaarior*-menetelmän, jossa opetuksen lähtökohtana toimivat ammatin kannalta merkitykselliset työelämän tilanteet) suosittelamista kaikille ammattikouluopiskelijoille. **Vieraan kielen luokkahuonemuotoisen opetuksen ja integroidun vieraan kielen ja ammattiaineen oppimisen yhdistelmässä (ammattitunnilla, tiimiopetuksen muodossa tai työssäoppimispaikalla) vieraan kielen oppiminen olisi sen sijaan oppijälähtöistä: Opetussisältöjä ja -menetelmiä voitaisiin eriyttää opiskelijoiden kielellisten ja ammatillisten tarpeiden mukaan.** Niille, joilla on heikompi vieraan kielen lähtötaso, tulisi opetussisällöt (yleiskieli vs. alakohtainen, suullinen vs. kirjallinen) olla rajatut ja opetuksen olla selkeästi strukturoitua (vrt. Springobin 2015, 14, suositukset *inkluusiiviselle* vieraan kielen opetukselle). Hyvän lähtötason omaaville opiskelijoille tulisi sen sijaan antaa enemmän yksilöllistä vapautta oppimisprosessien suunnitteluun eikä työelämälähtöistä vieraan kielen oppimista tulisi rajoittaa ammattikoulun vieraan kielen

oppitunteihin (vrt. aiemmat tutkimustulokset opetusmenetelmien eriyttämisestä taitotasojen mukaan, Kleber ym. 1977, siteerattu teoksessa Klieme & Warwas 2011, 810–811). Näistä lähtökohdista on taulukossa 23 ehdotus ammatillisen toisen asteen vieraan kielen opetuksen järjestämisestä. Ehdotus sisältää vieraan kielen oppitunnit kieltenopettajien kanssa, mutta myös ammattiaineen oppitunnit, tiimiopetuksen sekä työssäoppimisen ja sen tavoitteena on saavuttaa oppija- ja työelämälähtöisyys.

Tab. 23: Ehdotus oppija- ja työelämälähtöiselle ammatillisen vieraan kielen opetukselle ammatillisella toisella asteella

Oppimis-ympäristö	Kohderyhmä	Opetussisällöt ja -menetelmät	Ohjaus ja tuki	Pakollinen vs. vapaaehtoinen
Vieraan kielen tunnit ammattikoulussa: Yleiskieli	Opiskelijat joilla heikko lähtötaso (kaikista koulutusohjelmista)	Yleiskieli (erityisesti puhuminen), strukturoitu opetus, lähtökieli opetuksen tukikielenä	Vieraan kielen opettaja	Opiskelijoille joilla heikko lähtötaso pakollinen , muille vapaaehtoinen 116
Vieraan kielen tunnit ammattikoulussa tai työpaikalla: Alakohtainen kieli	Opiskelijat yhden koulutusohjelman sisällä	Alakohtainen kielenkäyttö, ammatilliset tilanteet, kohdekielen käyttö luokahuoneessa kommunikointiin	Vieraan kielen opettaja (mahdollisesti ammattiaineen opettajan avustamana)	Pakollinen (mutta mahdollisesti opiskelijoille joilla heikko lähtötaso vapaaehtoinen, ks. alaviite 116)
Ammattiaineen oppitunnit	Opiskelijat yhden koulutusohjelman sisällä, joilla on hyvä kielellinen lähtötaso	Alakohtaisen tiedon oppiminen vieraalla kielellä, tiedonhaku omalla alalla	Ammattiaineen opettaja (mahdollisesti vieraan kielen opettajan avustamana)	Vapaaehtoinen
Tiimiopetus	Ammattiaineen opetuskurssin loppuksi	Työelämään liittyviä keskusteluja vieraalla kielellä. Lähtökohtana ammattiin liittyvät tilanteet.	Vieraan kielen sekä ammattiaineen opettaja yhdessä	Vapaaehtoinen
Työssäoppiminen	Opiskelijat yrityksessä	Yleis- ja ammattikieli ammatin harjoittamisessa.	Työpaikkaohjaajat, kollegat,	Pakollinen

¹¹⁶ Opiskelijoille, joilla on heikko vieraan kielen lähtötaso ja jotka ovat vakuuttuneita siitä, etteivät tulevassa työssään juurikaan tule tarvitsemaan vieraita kieliä, voisi olla mahdollista suorittaa pakollisena vieraan kielen kurssina ainoastaan yleiskielinen vieraan kielen kurssi. Heikon kielellisen lähtötason omaaville olisi kuitenkin suositeltavaa suorittaa sekä yleiskielinen että alakohtainen vieraan kielen kurssi.

		Kielenkäytön seuraaminen sekä aktiivinen osallistumien kielenkäyttötilanteisiin	tekniset apuvälineet	
--	--	---	----------------------	--

Taulukon 23 tarkoituksena on tutkimuksen tulosten pohjalta esitellä suositukset opiskelijoiden vieraan kielen kompetenssialueiden (yleiskieli vs. alakohtainen kieli, suullinen vs. kirjallinen kieli) kehittämisestä eri oppimisympäristöissä käyttäen lähtökohtana opiskelijan kielellisiä ja ammatillisia tarpeita. Itsenäinen opiskelu ja ohjattu opetus painottuvat ehdotuksessa opiskelijan kielellisen tason mukaan. Oppija- ja työelämälähtöisyys vieraan kielen opetuksessa voi toteutua taulukon 23 esittämällä tavalla vain ammatillisen koulutuksen asiantuntijoiden yhteistyön avulla: Vieraan kielen opettajan lisäksi myös ammattiaineen opettaja tai työpaikkaohjaaja voivat auttaa opiskelijaa saavuttamaan korkeamman kielellisen kehityksen tason. Nämä suositukset ovat sovellettavissa sekä duaali- että koulupainotteisissa ammatillisen koulutuksen malleissa.

Jokaiselle ammattikouluopiskelijalle olisi taulukon 23 mukaisesti **pakollista** kehittää vieraan kielen taitojaan **kahdessa eri ympäristössä: vieraan kielen tunneilla ammattikoulussa sekä itsenäisesti työympäristössä**. Opiskelijat, joilla on heikko kielellinen lähtötaso voisivat kehittää vieraan kielen taitojaan sekä yleiskieleen että alakohtaiseen kieleen keskittyvillä vieraan kielen kursseilla tai sopimuksen mukaan pelkästään yleiskieleen keskittyvällä kurssilla. Opiskelijoille, jotka omaavat riittävän hyvän yleiskielellisen tason, olisi sen sijaan pakollista suorittaa vain alakohtaisen kielen kurssi joko ammattikoulussa tai työnantajan järjestämänä. Työpaikalla kaikkien opiskelijoiden tulisi kehittää kielitaitojaan tarkkailemalla vieraan kielen käyttöä, osallistumalla aktiviteetteihin sekä raporttoimalla vieraan kielen käytöstä. Kuten ammattikouluopettajat tässä tutkimuksessa ehdottivat, voisivat oppimispäiväkirjat toimia tästä näyttönä.

Suurin osa saksalaisista ja suomalaisista ammatillisen toisen asteen koulutusohjelmista tarjoaa tänä päivänä opiskelijoille alakohtaista vieraan kielen opetusta. Kuten tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, ammattikoulussa tapahtuvaa alakohtaista vieraan kielen opetusta ei kuitenkaan useinkaan koeta onnistuneeksi, ts. oppija- ja työelämälähtöiseksi. Taulukon 23 ehdotus mahdollistaisi paremmin opetuksen eriyttämisen opiskelijan kielellisten ja ammatillisten tarpeiden mukaan: yleiskieleen painottuvalla vieraan kielen kurssilla, johon osallistuisivat eri koulutusohjelmien ne opiskelijat, joilla on heikko vieraan kielen lähtötaso, olisi mahdollista kehittää yleiskielellisiä perustaitoja ja saada rohkeutta vieraan kielen käytössä. Tämä vastaisi niiden ammattikoululaisten toiveita, jotka olivat sitä mieltä, että vieraan kielen opetus tulisi alkaa yleiskielen kehittämisellä ja vasta myöhemmin opetus tulisi olla työelämälähtöistä, sekä myös ammattikouluopettajien ja työnantajien näkemystä, että positiivinen asenne ja rohkeus ylipäättään puhua vierasta kieltä ovat tärkeitä ensimmäisiä tavoitteita. Yleiskielen kurssilla voitaisiin apuna käyttää myös lähtökieltä, joka useimmille opiskelijoille on heidän äidinkieltänsä. Alakohtainen vieraan kielen opetus koulutusoh-

jelmien sisällä voisi sen sijaan keskittyä vieraan kielen käytön harjoitteluun tilanteissa, jotka ovat kullekin ammatille tyypillisiä ja ammatin harjoittamisen kannalta keskeisiä sekä alakohtaisen erityissanaston opetteluun. Alakohtaisilla vieraan kielen tunneilla pyrittäisiin käyttämään kaikkeen luokkahuoneessa tapahtuvaan kommunikointiin vain kohdekieltä.

Ideaalitapauksessa ammattikoululaisilla olisi mahdollisuus valita yksi tai useampi vieras kieli ammatillisen koulutuksen aikana. Ammatillisen koulutuksen järjestäjät voivat kuitenkin järjestää vieraan kielen opetusta vain niissä kielissä, joiden opettamiseen heillä on pätevä vieraan kielen opettaja, ja usein ainoana vieraana kielenä tarjotaan englantia. Tästä huolimatta ammattikouluopiskelijoita tulisi rohkaista laajentamaan kielirepertuaariaan ja jos mahdollista, esimerkiksi ammattitunneilla etsiä tietoa muillakin kuin englannin kielellä tai havainnoida muitakin kuin englanninkielisiä tilanteita työelämässä ja mahdollisesti myös pyrkiä kommunikoimaan useammalla kielellä. Vaikka englanti ammattikouluopettajien ja työnantajienkin mielestä valtaa yhä enemmän alaa työpaikalla, käytetään siellä myös monia muita kieliä, mikä mahdollistaa tutustumisen monikielisyteen.

Vieraan kielen oppiminen ammattitunneilla tai osallistuminen tiimiopetustunneille voisi taulukossa 23 esitetyn ehdotuksen mukaisesti tapahtua vapaaehtoisuuden pohjalta. Tämä helpottaisi niitä opiskelijoita, jotka tässä tutkimuksessa kertoivat omaavansa heikon vieraan kielen lähtötason ja pelkäsivät ammattiaineen ja vieraan kielen integroinnin haittaavan ammatillisen aineen oppimista. Koska useat hyvän kielellisen lähtötason omaavat opiskelijat mainitsivat vieraskielisen tiedon etsimisen esimerkkinä ammattitunneilla tapahtuvasta vieraan kielen oppimisesta ja tiedonetsintä myös kuuluu työelämän kannalta keskeisiin aktiviteetteihin (ks. esim. Lambert 2020), tulisi vieraskielisen tiedonetsinnän olla osa ammattitunteja, vaikkakin vapaaehtoiselta pohjalta. Se, miten vieraan kielen oppiminen työympäristössä tapahtuu (havainnoimalla tai osallistumalla, itsenäisesti tai työpaikkaohjaajan tuella oppimispäiväkirjaa kirjoittaen), voisi tapahtua eri tavoin riippuen opiskelijan kielellisestä lähtötasosta ja mahdollisesti ilman numeroarviointia.

On tärkeää motivoida ammattikouluopiskelijoita vieraan kielen opiskeluun ja ymmärtää syitä, miksi kaikki eivät ole motivoituneita. Vain siten voidaan saavuttaa Euroopan Komission asettama tavoite, että eurooppalaiset osaajat voivat työllistyä missä vain eurooppalaisessa maassa (vrt. European Commission 2007, 20). Tänä päivänä vieraan kielen oppitunneilla voidaan käyttää apuna myös tekoälyä tai digitaalisia apuvälineitä opiskelijoiden motivoimiseksi ja totuttamiseksi työelämän realiteetteihin. Lukuunottamatta kännyköiden tarjoamia käännösohjelmiä, joita ammattikouluopiskelijat käyttivät erityisesti työympäristössä (ks. kpl 7.3.2), eivät tässä tutkimuksessa haastatellut kuitenkaan maininneet näitä apuvälineitä, mistä syystä niitä ei tässä tutkimuksessa käsitelty. Tutkimuskohteena *asenteilla* on tietyt rajoitteensa kuten että niitä ei voi havaita (Singleton 2014, 102) tai että ne kerätään tiettyinä ajankohtana, jolloin myös satunnaisilla, siinä tilanteessa vaikuttavilla tunteilla voi olla vaikutuksensa (Bohner 2002, 278).

Ihmisten käyttäytymisen ymmärtämiseen ja ennustamiseen asennetutkimukset ovat kuitenkin niin luotettavia kuin oikeellisia (Haddock & Maio 2014, 218).

Resurssit yhteistyöhön eri ammattiryhmien opettajien sekä työpaikan ja opettajien välillä ovat todellisuudessa usein niukat. Myös osa tässä tutkimuksessa haastatelluista ammattikouluopiskelijoista toi esille puuttuvat resurssit ja organisatoriset vaikeudet. Vaikka tiimiopetus ei puuttuvien resurssien vuoksi onnistuisi, ei ammattikoululaisten vieraan kielen oppimisen kuitenkaan tarvitse rajoittua koulutusohjelman sisällä järjestettyyn vieraan kielen opetukseen. Ammattikoulutuksen asiantuntijoiden eli ammattiaineen opettajien ja työpaikkaohjaajien tulisi enemmän rohkaista vapaahoiselta pohjalta itsenäisesti tapahtuvaa kielirepertuaarin kehittämistä niin ammattitunneilla kuin työpaikalla.

Tässä tutkimuksessa oli perusteltua keskittyä yhtäläisyyksiin eri kohderyhmien asenteissa, jotta oli mahdollista vastata tutkimuskysymyksiin. Tarvelähtöistä vieraan kielen oppimista ja opetusta ammatillisella toisella asteella kuitenkin voitaisiin – ja sitä myös pitäisi – tutkia muistakin näkökulmista. Jatkotutkimuksissa tulisi keskittyä erityisesti työpaikan ja koulun välisen kommunikation kehittämiseen. Ammattikoululaiset toivat tässä tutkimuksessa esille, että myös opettajien välinen yhteistyö on tekijä, joka vaikeuttaa tiimityötä, mutta tätä näkökulmaa ei tarkasteltu opettajien kannalta, koska vain harvalla heistä oli kokemusta tiimiopetuksesta. Koska tiimiopetuksen merkitystä kuitenkin tänä päivänä korostetaan yhä enemmän esim. ammatillisen saksan opetuksessa (ks. Niederhaus 2022), olisi tulevaisuudessa tarpeen tutkia ammattikouluopettajien tiimiopetusta kohtaan osoittamia asenteita. Lisäksi on selvitettävä, onko jo ammatillisen koulutuksen alussa tarpeen luoda jokaiselle ammattikoululaiselle yksilöllinen suunnitelma työelämälähtöistä vieraan kielen opiskelua varten.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aarnio, Leo & Pulkkinen, Suvi (2015): Mitä tarkoittaa "ammattillisen koulutuksen työelämävastaavuus?" Tilannekatsaus marraskuu 2015. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Airola, Anneli (2001): Kieltenopetuksen haasteet ammattikorkeakouluissa. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Airola, Anneli (2004): Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Airola, Anneli & Kantelinen, Ritva (2008): Strengths and developmental needs in language educations in universities of applied sciences. In: Garant, Mikael; Helin, Irmeli & Yli-Jokipii, Hilikka (Hrsg.): Kieli ja globalisaatio – Language and globalization. AFinLAN vuosikirja. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja.
- Anderson, Neil; Duranti, Alessandro; Herriot, Peter; Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2011): Handbook of Language Socialization. Somerset: Wiley-Blackwell.
- Bärenfänger, Olaf (2010): Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Modelle und Vorgehensweisen. In: Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.): QualiDaF- Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht. Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 9-30.
- Bahl, Anke (2009): Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke (Hrsg.): Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Barcelos, Ana Maria F. (2018): Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. Springer International Publishing.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2009): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung: Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (1997): Lehrplan für die Berufsschule. Englisch für gewerblich-technische Berufe. Online: www.isb.bayern.de/download/8680/lp-bs-e-gesamt-gewerbltech.pdf [zuletzt eingesehen am 18.11.2020].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2022): Lehramt an beruflichen Schulen. Welche Fächerverbindungen kann ich studieren? Online: [Berufliche Schulen | Studium und Vorbereitungsdienst | Lehrer](#)

- [und Lehrerin werden in Bayern! \(lehrer-werden.bayern\)](#) [zuletzt eingesehen am 14.9.2022].
- BBiG [=Berufsbildungsgesetz] (2005): Berufsbildungsgesetz § 1 Ziele und Begriffe der Berufsbildung. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/_1.html [zuletzt eingesehen am 2.4.2022].
- BBiG [=Berufsbildungsgesetz] (2015): §. 2.Lernorte der Berufsbildung. Online: https://berufsbildungsgesetz.net/paragraph-2#google_vignette [zuletzt eingesehen am 19.1.2021].
- BiBB [=Bundesinstitut für Berufsbildung], & Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2006): BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2005/2006. Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Online: [BIBB / BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006](#) [zuletzt eingesehen am 20.5.2020]
- BiBB [= Bundesinstitut für Berufsbildung] (2011): Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Bonn. Online: www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung_BIBB-HA_Leitlinien_zur_Verbesserung_Uebergang_Schule_-_Beruf_2011_06_20.pdf [zuletzt eingesehen am 24.7.2024].
- BiBB [= Bundesinstitut für Berufsbildung] (2018): Präsentationen zur dualen Berufsausbildung in Deutschland. Online: https://www.bibb.de/dokumente/ppt/govet_praesentation_dual_vet_oktober_2018_de.pptx [zuletzt eingesehen am 13.6.2019].
- Bildungsweb Media GmbH (2020): Ausbildung: Kammern, Stellen und ihre Aufgaben. Online: <http://www.ausbildung.net/ausbildungsarten/spezielle-infos/ausbildung-kammern-stellen-und-ihre-aufgaben.html> [zuletzt eingesehen am 3.2.2020].
- Boenisch, Jens (2015): Zur Bedeutung von Kernvokabular im inklusiven Englisch-Anfangsunterricht. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning, Volume 17. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Bohner, Gerd (2002): Einstellungen. In: Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus & Hewstone, Miles (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin: Springer, S. 265-315.
- Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2015): Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning, Volume 17. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Braunert, Jörg (2000): Die Handlungsfelder der beruflichen Kommunikation: Bericht über die Erhebung des Sprachbedarfs am Arbeitsplatz. Fachsprache 22, 3-4. S. 153-166.
- Braunert, Jörg (2014): Ermittlung des Sprachbedarfs: Fachsprache und Kommunikation am Arbeitsplatz. In: Kiefer, Karl-Hubert; E fing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 49-66.

- Brèdikytè, Milda (2011): The zones of proximal development in children's play. University of Oulu.
- Brown, Anthony (2015): English for Automotive Engineers – Content and Language Integrated Learning in Action? In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): Facetten der Fachsprachenvermittlung Englisch – Hands on ESP Teaching. Berlin: Frank und Timme GmbH. S. 169–184.
- Bruhn, Manfred (2018): Kommunikationspolitik. Systematischer Einsatz der Kommunikation für Unternehmen. 9., vollständig überarbeitete Auflage. München: Verlag Franz Vahlen.
- Brünner, Gisela (2000): Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brünner, Gisela (2002): Probleme der Wirtschaftskommunikation am Beispiel der UMTS-Versteigerung. In: Becker-Mrotzek, Michael & Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Forum für Fachsprachenforschung, Band 58. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S.13-34.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2000): Handbuch des Fachsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen. Tübingen: Narr.
- Bukve, Trude (2020): Students' perspectives on English medium instruction within higher education – exploring gender differences in Norway and Finland. Apples – Journal of Applied Language Studies, 14 (1). University of Jyväskylä, Centre for Applied Language Studies. S. 7-24.
- Burstall, Clare; Jamieson, Monika; Cohen, Susan; Hargreaves, Margaret (1974): Primary French in the Balance. Slough: NFER Publishing Company.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea & Fiedler, Sabine (Hrsg.) (2011): Sprachraum Europa – Alles Englisch oder...? Berlin: Frank & Timme.
- Busch-Lauer, Ines-Andrea (2015): Was einen guten Fachsprachenlehrer auszeichnen sollte. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): Facetten der Fachsprachenvermittlung Englisch – Hands on ESP Teaching. Berlin: Frank & Timme. S. 27–42.
- Byram, Michael (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1 (1), S. 1-47.
- Chi, Michelene T. H.; Roy, Marguerite & Hausmann, Robert G. M. (2008): Observing Tutorial Dialogues Collaboratively: Insights About Human Tutoring Effectiveness From Vicarious Learning. Cognitive Science, 32 (2), S. 301–341. <https://doi.org/10.1080/03640210701863396>
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.
- Cook, Vivian (2001): Using the First Language in the Classroom. Canadian Modern Language Review, 57 (3), S. 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

- Cook, Vivian (2014): How Do Different Languages Connect in Our Minds? In: Cook, Vivian & Singleton, David: Key Topics in Second Language Acquisition. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. S. 2-16.
- Cornelissen, Joep P. (2017): Corporate Communication: A Guide to Theory and Practice. 5. Auflage. London: SAGE Publications Ltd.
- Council of Europe (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg: Council of Europe.
Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [zuletzt eingesehen am 19.08.2020].
- Council of Europe (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Council of Europe, ECML/CELV (2021): Pluriliterales Lernen im Sachfach. Online: <https://pluriliteracies.ecml.at/Home/tabid/4231/language/de-DE/Default.aspx> [zuletzt eingesehen am 14.01.2021].
- Dallinger, Sara; Jonkmann Kathrin; Hollm Jan & Fiege Christiane (2016): The effect of content and language integrated learning on students' English and history competences – Killing two birds with one stone? Learning and Instruction, 41, S. 23-31.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.003>
- Dalton-Puffer, Christiane (2007): Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (2010): Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In: Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja & Smit, Ute (Hrsg.): Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 1-22.
- De Saint Léger, Diane & Storch, Neomy (2009): Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 37 (2), S. 269-285.
- Denzin, Norman K. (1978): Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. Sociological Methods: A Sourcebook. S. 339-357.
- Dietrich, Andreas; Heimann, Korinna & Meyer, Rita (2004): Berufsausbildung im Kontext von Mobilität, interkulturellem Lernen und vernetzten Lernstrukturen. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Doert, Carolin & Nold, Günter (2015): Integrativer Englischunterricht – Forschungsfragen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): Inklusion im Englischunterricht. Inquiries in Language Learning, Vol. 17. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

- Dohrn, Antje (2014): Ausbildung fachspezifischer und interkultureller Handlungskompetenz für DaFT (Deutsch als Fachsprache im Tourismus) - Lernergruppen. Erstellung von Unterrichtsszenarien und -materialien in einem Projekt an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet DaF. In: Kiefer, Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 139-159.
- Dörnyei, Zoltán (2003): Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language learning: A Journal of Research in Language Studies*, 53 (S1), S. 3-32.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata & Németh, Nóra (2006): Motivation, language attitudes and globalisation. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011): Teaching and Researching Motivation. 2. Auflage. Harlow: Longman.
- Ebbinghaus, Margit & Gei, Julia (2017): Themenradar Duale Ausbildung. Online: [BIBB / Themenradar Duale Berufsausbildung](#) [zuletzt eingesehen am 11.3.2020].
- Eckardt, Birgit (2000): Fachsprache als Kommunikationsbarriere: Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Edelhoff, Christoph (2010): Kommunikative Kompetenz revisited- Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte. *ForumSprache*, 2010 (4). S. 149- 60.
- Efing, Christian (2014a): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41 (4), S. 415-441.
- Efing, Christian (2014b): Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In: Kiefer, Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main: Lang. S. 11-33.
- Efing, Christian (2015): Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache - Vorschlag einer Modellierung. In: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung - Anforderungen - Förderung. Frankfurt (Main) u. a.: Peter Lang. S. 17-46.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26 (1), S. 3-24.
- Einstieg GmbH (2024): Die Rolle der IHK in deiner Ausbildung. Online: [Die IHK und deine Ausbildung \(einstieg.com\)](#) [zuletzt eingesehen am 30.9.2024].
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2010): Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009. Online: <https://ek.fi/wp->

- [content/uploads/Henko2009_Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf](#). [zuletzt eingesehen am 21.4.2024].
- Engeström, Yrjö (1987): Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Yrjö (2008): Enriching activity theory without shortcuts. *Interacting with Computers*, 20 (2), S. 256-259.
- Eroms, Hans-Werner (2018): Sprachecke: Berufs- und Fachsprache. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Nr. 59, S. 58.
- Erpenbeck, John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002. Berufsbildung für eine globale Gesellschaft - Perspektiven im 21. Jahrhundert. S. 1-12.
- Europäische Kommission (2006): ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. London: Britisches nationales Zentrum für Sprachen (The National Centre for Languages, CiLT). Online: https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf [zuletzt eingesehen am 26.9.2024].
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat.
- European Commission (2002): Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, "The Copenhagen Declaration". Online: [The Copenhagen Declaration \(europa.eu\)](#) [zuletzt eingesehen am 25.8.2024].
- European Commission (2003): Internationalisation of European SMEs. Observatory of European SMEs 2003, Nr. 4. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: [smes_observatory_2003_report4_en_1426\(1\).pdf](#) [zuletzt eingesehen am 29.4.2024].
- European Commission (2007): High level group on multilingualism – Final report. Publications Office of the European Union. Online: [High Level Group on Multilingualism - Final Report | CEDEFOP \(europa.eu\)](#) [zuletzt eingesehen am 26.8.2024].
- Fiehler, Reinhard & Becker-Mrotzek, Michael (2002): Unternehmenskommunikation und Gesprächsforschung. Zur Einführung. In: Becker-Mrotzek, Michael & Fiehler, Reinhard (Hrsg.): Unternehmenskommunikation. Forum für Fachsprachenforschung, Band 58. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 7-12.
- Finlex (2017): Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017. Online: [Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#) [zuletzt eingesehen am 11.3.2024].

- Finlex (2020): Oppivelvollisuuden suorittaminen perusopetuksen suorittamisen jälkeen. Luku 2, § 4. Online: [Oppivelvollisuuslaki 1214/2020 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#) [zuletzt eingesehen am 10.10.2021].
- Finnisches Zentralamt für Unterrichtswesen (2016): Das finnische Bildungswesen im Kurzportrait. Serie *Bildung in Finnland*. Online: [160268_das_finnische_bildungswesen_im_kurzportrait.pdf \(oph.fi\)](#) [zuletzt eingesehen am 26.8.2024].
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (2004): A companion to qualitative research. London: Sage Publications.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985): Fachsprachen. Tübingen: Francke Verlag GmbH.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 437-453.
- Funk, Hermann (1999): Curriculare Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. *Deutsch lernen*, 24 (4), S. 343-357.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972): Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, Robert C. (2010): Motivation and second language acquisition. New York: Lang.
- Garrett, Paul B. & Baquedano-López, Patricia (2002): Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, S. 339-361.
- Gibson, James J. (1979): The Theory of Affordances. In: Giesecking, Jen Jack; Mangolf, William; Katz, Cindi; Low, Setha; Saegert, Susan (Hrsg.): *The People, Place and Space Reader*. Routledge. S. 56-60.
- Gillen, Julia & Wende, Jana (2017): Inklusion in der beruflichen Bildung – Status Quo, Konsequenzen und Potenziale für Forschung und Lehre. *ZFI – Zeitschrift für Inklusion*, 3/2017. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/445> [zuletzt eingesehen am 20.9.2024].
- Gläser, Rosemarie (1990): Fachtextsorten im Englischen. Tübingen: Narr.
- Gnutzmann, Claus (2017): Fachsprache. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 65.
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Goodman, Bridget & Tastanbek, Serikbolsyn (2020): Making the Shift From a Codeswitching to a Translanguaging Lens in English Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 55 (2), S. 29-53.
- Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.) (2010): *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Grasz, Sabine (2021): Mehrsprachige Praktiken beim Lernen im Tandem: Eine Empirische Untersuchung zu deutsch-finnischen Tandemgesprächen. Oulu: Universität Oulu.
- Green, Peter S. (1975): *The Language Laboratory in School, Performance and Prediction: An Account of the York Study* Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Greeno, James G.; Collins, Allan M. & Resnick, Lauren B. (1996): Cognition and learning. In: Berliner, David C.; Calfee, Robert C. (Hrsg.): *Handbook of educational psychology*. New York u.a.: MacMillan, S. 15-46.
- Grice, Paul (1975): Logic and Conversation. In: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (Hrsg.): *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, S. 41-58.
- Gülle, Talip & Nikula, Tarja (2024): Overview of CLIL provision in Europe and country-specific insights: A report by CLILNetLe Working Group 1. V1. PHAIDRA repository. University of Vienna.
<https://doi.org/10.25365/PHAIDRA.511>
- Habermas, Jürgen (1977): *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haddock, Geoffrey & Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin, S. 197-229.
- Hager, Paul (2004): The conceptualization and measurement of learning at work. In: Rainbird, Helen; Fuller, Alison; Munro, Anne (Hrsg.): *Workplace learning in context*. London: Routledge, S. 242-258.
- Hahn, Walther von (1983): *Fachkommunikation: Entwicklung, linguistische Konzepte, betriebliche Beispiele*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Haider, Heidemarie (2008): Evaluating and Revising an ESP Course for Sales Assistants in Austria. In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten*. ibw-Forschungsbericht Nr. 143. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, S. 91-108.
- Hall, Anja (2008): Fremdsprachen im Beruf - Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse und auf welchem Niveau? In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, S. 217-233.
- Halliday, Michael A. K. (1970): Functional Diversity in Language as Seen from a Consideration of Modality and Mood in English. *Foundations of Language*, 6 (3), S. 322-361.
- Hämäläinen, Leena; Väisänen, Tuula & Latomaa, Sirkku (2007): Perus- ja toisen asteen kielikoulutus: peruskielitaidosta monikielisyyteen? In: Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (Hrsg.): *Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, soveltavan kielitutkimuksen keskus, S. 57-121.
- Härmälä, Marita (2008): Riittääkö Ett ögonblick näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Helfferrich, Cornelia (2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hinz, Andreas (2012): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33–52.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena (2000): Tutkimushaastattelun teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hlawatsch, Anja & Krickl, Tino (2014): Einstellungen zu Befragungen. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache. Tübingen: Narr.
- Holme, Randal & Chalauisaeng, Bussabamintra (2006): The Learner as Needs Analyst: The Use of Participatory Appraisal in the EAP Reading Classroom. *English for Specific Purposes*, 25 (4), S. 403–419.
<https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.01.003>
- Holmes, Janet & Woodhams, Jay (2013): Building Interaction: The Role of Talk in Joining a Community of Practice. In: *Discourse & Communication*, 7 (3), S. 275–298.
- Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Huhta, Ari (2010): Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? In: Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.): QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 31–76.
- Huhta, Marjatta (1999): Language/Communication Skills in Industry and Business. Helsinki: National Board of Education.
- Huhta, Marjatta; Johnson, Esko; Lax, Ulla & Hantula, Sari (2006): Työelämän kieli- ja viestintätaito: kohti ammatillisen kielen täsmäopetusta. Helsinki: Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia.
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, J. B. & Holmes, Janet (Hrsg.): *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, S. 269–293.
- Ischreyt, Heinz (1965): Studien zum Verhältnis von Sprache und Technik. Düsseldorf: Schwann.
- Joliet, Patricia (2015): Exploring the Brave New World of Ubiquitous Global English Education – Perspectives of an ESP Professional. In: Busch-Lauer, Ines-Andrea (Hrsg.): Facetten der Fachsprachenvermittlung Englisch – Hands on ESP Teaching. Berlin: Frank und Timme GmbH. S. 9–26.
- Jung, Matthias (2014): Materialentwicklung zwischen Fach- und Berufsbezug, Generalisierung und Spezialisierung. In: Kiefer, Karl-Hubert; Efinger,

- Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main: Lang, S. 35-48.
- Jyväskylän yliopisto (2021): Aineenopettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa. Kielten aineenopettaja. Online: [Aineenopettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa | Jyväskylän yliopisto \(jyu.fi\)](#) (zuletzt eingesehen am 14.9.2022).
- Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (Hrsg.) (2011): Kieltä tutkimassa: tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura.
- Kankaanranta, Anne; Louhiala-Salminen, Leena & Karhunen, Päivi (2015): English in multinational companies: implications for teaching “English” at an international business school. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4 (1), S. 125-148.
- Kantanen, Hanna-Maria (2011): Sprachen in der Wirtschaft: Eine Umfrage unter finnischen Unternehmen mit besonderer Berücksichtigung der Rolle des Deutschen. Jyväskylä.
- Kirchhöfer, Florian & Wilbers, Karl (2018). Sprachliche Förderung in der dualen Ausbildung. *Sprache im Beruf*, Nr. 2. S. 175-192.
- Kieppi, Kaisa (2004): Kasvattamista, elämänhallintaa vai teknistä osaamista? In: Takala, Tuija & Tarkoma, Elise (Hrsg.): *Ammatillinen äidinkieli ja integrointi*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. S. 22-24.
- Kleber, Eduard; Fischer, Rudolf; Hildeschmidt, Anne; Lohrig, Klaus (1977): *Lernvoraussetzungen und Unterricht. Zur Begründung und Praxis adaptiven Unterrichts*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Klieme, Eckhard (2006): *Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), S. 765-773.
- Klieme, Eckhard & Warwas, Jasmin (2011): *Konzepte der Individuellen Förderung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), S. 805-818.
- KMK [=Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2010): *Erklärung der Kultusministerkonferenz für eine zukunftsorientierte Gestaltung der dualen Berufsausbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2010. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_12_09-Gestaltung-der-dualen-Berufsausbildung.pdf [zuletzt eingesehen am 28.8.2024].
- KMK [=Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2017): *Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany*. Online: [en_2023.pdf \(kmk.org\)](#) [zuletzt eingesehen am 11.3.2024].
- KMK [=Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (2020): *Lebenslanges Lernen. Hochschulzugang beruflich Qualifizierter*. Online: [Lebenslanges Lernen \(kmk.org\)](#) [zuletzt eingesehen am 28.8.2024].

- Korhonen, Salme; Tallbacka, Sari & Yli-Kojola, Hannu (2009): ATTO-aineiden ja ammatillisten aineiden integrointi ammatillisella toisella asteella. Tampereen ammattikorkeakoulu.
- Korpi, Aila; Hietala, Risto; Kiesi, Johanna & Rökköläinen, Mari (2018): Ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuus, asiakaslähtöisyys ja toiminnan tehokkuus. Osaamisperusteisuuden tila. Valtioneuvoston selvitysja tutkimustoiminnan julkaisusarja 85/2017. Valtioneuvoston kanslia. Online: [85_2017_Osaamisperusteisuuden-tila_KARVI_VNTEAS_3.pdf;sessionId=13C543F2A4B244D8B888890A6D886363](https://www.valtioneuvosto.fi/jsp/tila/KARVI_VNTEAS_3.pdf?sessionId=13C543F2A4B244D8B888890A6D886363) ([valtioneuvosto.fi](https://www.valtioneuvosto.fi)) [zuletzt eingesehen am 28.8.2024].
- Kuckartz, Udo & Grunenberg, Heiko (2010): Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 501-514.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Belz Juventa.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kuhn, Christina & Sass, Anne (2018a): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch (59), S. 3-11.
- Kuhn, Christina & Sass, Anne (2018b): Berufsorientierter Unterricht mit der Szenario-Methode. Fremdsprache Deutsch (59), S. 12-15.
- Kumbruck, Christel & Derboven, Wiebke (2009): Interkulturelles Training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Kyllönen, Teija & Saarinen, Taina (2010): "Ei oo koulun tehtävä": kuntapäätäjien käsityksiä työelämän kielitaitotarpeiden huomioimisesta perusasteella ja toisella asteella. In: Garant, Mikel & Kinnunen, Mirja (Hrsg.): Ammatillinen viestintä, koulutus ja kulttuuri – Professional communication, education and culture. AFinLAN vuosikirja 68.
- Kyrö, Matti (2006). Berufsbildung in Finnland: Kurzbeschreibung. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften.
- Lambert, Craig (2010): A Task-based Needs Analysis: Putting Principles into Practice. Language Teaching Research, LTR, 14 (1), S. 99-112. <https://doi.org/10.1177/1362168809346520>
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge university press.
- Laxczkowiak, Jana (2020): Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) als Anforderung an berufliche Weiterbildung. In: Gryszko, Anna; Lammers, Christoph; Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): DaFFür Berlin –

- Perspektiven für Deutsch als Fremd-und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft. S. 215-232.
- Lempinen, Petri & Ågren, Satu (2017): Kielitaito on ammattitaitoa. Katsaus kielten opetukseen ja vieraskielisiin opiskelijoihin ammatillisessa koulutuksessa. AMKE ry.
- Leontiev, Aleksei (1978): *Activity, consciousness, personality*. London: Prentice-Hall.
- Levitt, Heidi M.; Bamberg, Michael; Creswell, John W.; Frost, David M.; Josselson, Ruthellen & Suárez-Orozco, Carola (2018): Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73 (1), S. 26-46.
- Linderoos, Petra (2016): Mehrsprachigkeit von Lernern mit Migrationshintergrund im finnischen Fremdsprachenunterricht: Perspektiven der Lerner, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Linthout, Gisela (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Deutsch Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik, Vol. 6*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- Lo, Yuen Yi (2014): A glimpse into the effectiveness of L2-content cross-curricular collaboration in content-based instruction programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, S. 1-20.
- Long, Michael H. (2015): *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden MA: Wiley Blackwell.
- Lønsmann, Dorte (2014): Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, 33 (1), S. 89-116.
- Lønsmann, Dorte (2017): A Catalyst for Change: Language Socialization and Norm Negotiation in a Transient Multilingual Workplace. *Journal of Linguistic Anthropology*, 27 (3), S. 326-343.
<https://doi.org/10.1111/jola.12162>
- Lounema, Kati & Aaltonen, Marko (2023): Osaamistason laskuun ei ole varaa – ammatillisen koulutuksen yhteisiä tutkinnon osia tarvitaan. Opetushallitus. Online: [Osaamistason laskuun ei ole varaa – ammatillisen koulutuksen yhteisiä tutkinnon osia tarvitaan | Opetushallitus \(oph.fi\)](#) [zuletzt eingesehen am 28.9.2024].
- Mast, Claudia (2019): *Unternehmenskommunikation. Ein Leitfadens. Mit einem Beitrag von Simone Huck-Sandhu. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage*. München: UVK Verlag.
- Marsh, David (1994): *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. Paris: University of Sorbonne.

- Mayer, Christine (2001): Transfer of Concepts and Practices of Vocational Education and Training from the Center to the Peripheries: The case of Germany. *Journal of Education and Work*, 14 (2), S. 189-208.
- Mayo, Maria del Pilar Garcia; Mangado, Maria Junkal Gutierrez & Adrián, Maria Martinez (2013): Contemporary approaches to second language acquisition. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin & Ting, Teresa (2015): A pluriliteracies approach to content and language integrated learning - mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture, and Curriculum*, 28 (1), S. 41-57.
- Meyer, Oliver & Imhof, Margarete (2017): Pluriliterales Lernen. *Lernende Schule*, 20(80), S. 20-24.
- Middeke, Annegret (2014): Kulturspezifische und interkulturelle Kompetenzvermittlung in berufsbezogenen regionalisierten DaF-Lehrmaterialien. In: Kiefer, Karl-Hubert; Eging, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, S. 161-176.
- Minkinen, Eila (2006): *Telefongespräche in der finnisch-deutschen Unternehmenskommunikation. Bestandsaufnahmen und Gesprächsanalysen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Moate, Josephine (2013): *Reconceptualising teacherhood through the lens of foreign-language mediation*. University of Jyväskylä.
- Müntzel, Uta & Tiittula, Liisa (1995): *Saksan kieli suomalais-saksalaisessa kaupassa: Saksankielisen viestinnän tarvetutkimus = Deutsch im finnisch-deutschen Handel: Eine Bedarfsanalyse*. Helsinki: Helsingin kauppaorkeakoulu.
- Nerlicki, Krzysztof (2021): Daase, Andrea: *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen Erwachsener Migrantinnen mit dem Ziel einer Qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster: Waxmann, 2018. *Beiträge Zur Soziokulturellen Theorie Der Sprachaneignung. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48, Nr. 2, S. 175-178. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0020>
- Niederhaus, Constanze (2022): *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung. Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 4. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009): *Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Englisch/Kommunikation*. Online: [Niedersächsisches Kultusministerium \(nibis.de\)](https://www.nibis.de) [zuletzt eingesehen am 14.9.2022].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): *Deine Chancen als Lehrerin oder Lehrer an einer berufsbildenden Schule. Die Theorie zur Praxis*. Online: [Berufsbildende Schulen | Lehrer werden \(lehrer-werden-in-niedersachsen.de\)](https://www.niedersachsen.de) [zuletzt eingesehen am 14.9.2022].

- Nikula, Tarja; Dalton-Puffer, Christiane; Llinares, Ana & Lorenzo, Francisco (2016): More than Content and Language: The Complexity of Integration in CLIL and Bilingual Education. In: Nikula, Tarja; Dafouz, Emma; Moore, Pat & Smit, Ute (Hrsg.): Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, S. 1-28.
- Nilsson, Nils J. (2014): Understanding beliefs. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- North, Brian (01.03.2019): Kielikasvatus konkretisoituu. ECML national support event in Helsinki, Finland. Opetushallitus, Helsinki: Webcast.
- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. (2011): The Theory of Language Socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (2011): Handbook of Language Socialization. Somerset: Wiley-Blackwell. S. 1-21.
- OECD (2020): Bildung auf einen Blick 2020: OECD-Indikatoren. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6001821nw>
- Opetushallitus (2016): Eperusteet. Online: [Yhteinen tutkinnon osa - ePerusteet \(opintopolku.fi\)](#) [zuletzt eingesehen am 14.9.2022].
- Opetushallitus (2018): Reformin tuki. Online: https://www.oph.fi/download/165770_finnish_vet_in_a_nutshell.pdf [zuletzt eingesehen am 10.10.2021].
- Opetushallitus (2019): Ammatillinen koulutus. Online: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus> [zuletzt eingesehen am 10.10.2021].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017): OKM seuraa ja tukee reformin tavoitteiden toteutumista. Ammatillinen koulutus uudistuu. Tiedote 10.8.2017. Online: [Ammatillinen koulutus uudistuu - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](#) [zuletzt eingesehen am 28.9.2019].
- Ott, Bernd (2007): Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens: ganzheitliches Lernen in der beruflichen Bildung. 3., bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Limburg: Frankonius.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Braunschweig: Schroedel.
- Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Springer Fachmedien Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puurula, Arja (Hrsg.) (1998): Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: Kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot. Helsinki; Vantaa: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Rabenau, Mathias Schlicht von (2016). Kompetenz als Schlüsselbegriff der Bildungstheorie. Vorschlag einer orientierungsphilosophischen Fundierung. Zur Philosophie der Orientierung. Berlin, Boston: De Gruyter. S: 349-362.

- Rauner, Felix; Heinemann, Lars; Maurer, Andrea & Haasler, Bernd (2013): Competence Development and Assessment in TVET (COMET): Theoretical Framework and Empirical Results. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Raupach, Manfred (2003): „Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten“: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ist da mehr drin, als man denkt? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 156-163.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001): Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Robert Bosch Stiftung (2024): Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung. Online: [Schulbarometer Lehrkraefte 2024 FORSCHUNGSBERICHT.pdf \(bosch-stiftung.de\)](https://www.bosch-stiftung.de/Schulbarometer/Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf) [zuletzt eingesehen am 24.04.2024].
- Roche, Jörg & Finkbohner, Alexander (2021): Berufssprache Deutsch als durchgängiges Konzept in der beruflichen Aus- und Weiter-Bildung – Zur fachpolitischen Bedeutung der neuesten KMK-Beschlüsse. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 26 (1), S. 387-399.
- Roelcke, Thorsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. Fachsprache 36 (3-4), S. 154-178. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i3-4.1305>.
- Rose, James (Hrsg.) (2011): Mapping Psychic Reality: Triangulation, Communication and Insight. Routledge.
- Ruberg, Christiane & Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, 63(4), S. 393-415.
- Rückl, Michaela & Weger, Ingrid (2008): Bildungsstandards an kaufmännischen Schulen – sinnvolle Leitlinien für die Gestaltung von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht. In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. ibw-Forschungsbericht Nr. 143. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. S. 5-16.
- Rumlich, Dominik (2016): Evaluating bilingual education in Germany. Bern: Peter Lang.
- Sajavaara, Anu & Salo, Mailis (2007): Työelämän kielitaitotarpeet ja kielikoulutus. In: Luukka, Minna-Riitta & Pöyhönen, Sari (Hrsg.): Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta: Kielikoulutuspoliittisen projektin loppuraportti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Sass, Anne (2014): "Wozu sprechen am Arbeitsplatz? Es wird dort ja doch nur gearbeitet!" Szenarien im berufsbezogenen Deutschunterricht. In: Kiefer,

- Karl-Hubert; Efing, Christian; Jung, Matthias & Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt am Main: Lang, S. 199-211.
- Sass, Anne & Eilert-Ebke, Gabriele (2014): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung IQ“. Hamburg: Passage GmbH. Online: [Szenario-Methode_Sass 2012.pdf](#) [zuletzt eingesehen am 28.9.2024].
- Schädlich, Birgit (Hrsg.) (2020): Perspektiven auf Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Schlabach, Joachim, Grasz, Sabine, & Sormunen, Edeltraud (2010): Das Projekt QualiDaF: Lernziele und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.): QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 89-110.
- Schlabach, Joachim & Ruska-Becker, Hanna (2010): Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Ausgewählte Ergebnisse für den berufsbezogenen Deutschunterricht. In: Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim; Sormunen, Edeltraud & Huhta, Ari (Hrsg.): QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 77-88.
- Schmid, Kurt (2008): Bildung für eine globalisierte Welt – Die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs aus Sicht der SchülerInnen. In: Tritscher-Archan, Sabine (Hrsg.): Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten. ibw-Forschungsbericht Nr. 143. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, S. 41-65.
- Schmidt, Jürgen Erich & Herrgen, Joachim (2011): Sprachdynamik. Berlin: Schmidt.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid (2009): Betrieblicher Fremdsprachenbedarf im deutschsprachigen Raum. Sociolinguistica Jahrbuch, 23 (1), S. 150-162.
- Schratz, Michael (2017). Lernen, das tiefer geht. Erkundungen lernseits von Unterricht. Lernende Schule, 20 (80), S. 4-7.
- Schröder, Hartmut & Spillner, Bernd (2002): Vorwort. In: Nuopponen, Anita; Harakka, Terttu; Tatje, Rolf Tatje (Hrsg.): Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Forschungsobjekte und Methoden. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Schwager, Michael (2011): Gemeinsames Unterrichten im Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik, 3, S. 92-98.
- Settelmeier, Anke & Widera, Christina (2020): Der Betrieb als Lernort berufsbezogener Sprache In: Roche, Jörg; Hochleitner, Thomas (Hrsg.): Berufliche Integration durch Sprache. 2. Auflage. Bonn: Bundesinstitut für

- Berufsbildung. S. 117-136. Online: [Berufliche Integration durch Sprache \(agbfn.de\)](https://www.agbfn.de) [zuletzt eingesehen am 26.9.2024].
- Shih, May (1986): Content-based approaches to teaching academic writing. *TESOL Quarterly* 20 (4), S. 617-648.
- Shrum, Judith L., & Glisan, Eileen W. (2005): *Teacher's handbook. Contextualized Language Instruction*. 3. Auflage. United States of America: Thomson Heinle.
- Sing, Christine S., Stegu, Martin; Peters, Elisabeth (2014): Fachsprachenunterricht Heute: Bedarf – (Fach)Wissen – Kontext. *Fachsprache*, 36 (1-2) S. 2-10. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i1-2.1310>
- Singleton, David (2014): How Do Attitude and Motivation Help in Learning a Second Language? In: Cook, Vivian; Singleton, David: *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters. S. 90-107.
- Skinnari, Kristiina & Bovellan, Eveliina (2016): CLIL Teachers' Beliefs about Integration and about Their Professional Roles: Perspectives from a European Context. *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, S. 145-168.
- Sjöberg, Anne (2004): Toimiva kielitaito työelämässä. In: Sajavaara, Kari & Takala, Sauli (Hrsg.): *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus. S. 137-147.
- Song, Bailin (2006): Content-based ESL instruction: Long-term effects and outcomes. *English for Specific Purposes*, 25 (4), S. 420-437.
- Springob, Jan (2015): Die ersten Schritte sind gemacht: Inklusiver Englischunterricht an einem Gymnasium – Herausforderung und Chance. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. *Inquiries in Language Learning*, Vol. 17. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2023): Schüler mit Fremdsprachenunterricht: Deutschland, Schuljahr, Fremdsprachen, Schulart, Jahrgangstufen. Online: [Statistisches Bundesamt Deutschland - GENESIS-Online: Ergebnis 21111-0006 \(destatis.de\)](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2309/2309006.html). [zuletzt eingesehen am 6.9.2023].
- Staub, Fritz C. (2014): Fachunterrichtscoaching auf der Grundlage des Content-Focused Coaching. In: Mattern, Kirsten & Hirt, Ueli (Hrsg.): *Coaching im Fachunterricht*. Weinheim Basel: Beltz Verlag. S. 39-52.
- Stuedle, Ines (2015): Auf dem Weg zu einer inklusiven Englischdidaktik – Erkenntnisse zu Potentialen und Herausforderungen aus dem (Englisch-) Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung. In: Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hrsg.): *Inklusion im Englischunterricht*. *Inquiries in Language Learning*, Vol. 17. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Stinshoff, Elisabeth & Gehring, Wolfgang (2010): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Schroedel Verlag GmbH.

- Straka, Gerald A. (2014): Leistungen im Bereich der beruflichen Bildung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 219-236.
- Strömmer, Maiju (2017): Mahdollisuuksien rajoissa: Neksusanalyysi suomen kielen oppimisesta siivoustyössä. University of Jyväskylä.
- Studienkreis GmbH (2023): Schulsysteme der Bundesländer. Online: [Schulsysteme nach Bundesland - Studienkreis.de](https://www.studienkreis.de) [zuletzt eingesehen am 30.9.2024].
- Stöckli, Georg (2003): Vorwort. In: Frommherz, Brigitte & Halfhide, Therese (Hrsg.): Teamteaching an Unterstufenklassen der Stadt Zürich. Beobachtungen in sechs Klassen. Pädagogisches Institut der Universität Zürich. Online: [Uni Stöckli 1.1 \(uni-koeln.de\)](https://www.uni-koeln.de) [zuletzt eingesehen am 27.9.2024].
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019): Ainevalinnat. Verkkojulkaisu. Lukiokoulutuksen päättäneiden ainevalinnat. Helsinki: Tilastokeskus. Online: [Tilastokeskus - Ainevalinnat 2019 \(stat.fi\)](https://www.stat.fi) [zuletzt eingesehen am 15.9.2023].
- Suomen Yrittäjät (2021): Kysely: Monipuolinen kielitaito on tärkeä yrityksille – kielitaidon merkitys vahvassa kasvussa. Tiedote 6.7.2021. Online: [Kysely: Monipuolinen kielitaito on tärkeä yrityksille – kielitaidon merkitys vahvassa kasvussa - Yrittajat.fi](https://www.yrittajat.fi) [zuletzt eingesehen am 27.5.2023].
- Swain, Merrill; Kinnear, Penny; Steinman, Linda (2011): Sociocultural theory in second language education: An introduction through narratives. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Takala, Tuija & Tarkoma, Elise (2004): Ammatillinen äidinkieli ja integrointi. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Theis-Berglmair, Anna M. (2003): Organisationskommunikation. In: Bentele, Günter; Brosius, Hans-Bernd; Jarren, Otfried (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften; S. 565-575.
- Toman, Hans (2008): Auf der Spur des Erfolges: Zur Frage nach den besonderen Bedingungen des guten Abschneidens Finnlands bei internationalen Vergleichsstudien – insbesondere im Vergleich zu Deutschland. In: Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (Hrsg.): Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland. Flensburg: Universität Flensburg, S. 289-297.
- Tomasello, Michael (2003): Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tucci, Ingrid & Wagner, Gert G. (2003): Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. DIW Wochenbericht, 70 (41). Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW). S. 611–615. Online: [Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor \(econstor.eu\)](https://www.econstor.eu) [zuletzt eingesehen am 2.8.2024].
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2009): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2018): Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, Päivi (2008): Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, (2), S. 130–154.
- Tynjälä, Päivi; Virtanen, Anne; Klemola, Ulla; Kostiainen, Emma; & Rasku-Puttonen, Helena (2016): Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), S. 368-387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Tynjälä, Päivi; Virolainen, Maarit; Heikkinen, Hannu L.; & Virtanen, Anne (2020): Promoting Cooperation between Educational Institutions and Workplaces: Models of Integrative Pedagogy and Connectivity Revisited. In: Aprea, Carmela; Sappa, Viviana & Tenberg, Ralf (Hrsg.): *Konnektivität und lernortintegrierte Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / Connectivity and Integrative Competence Development in Vocational and Professional Education and Training (VET/PET)*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Beihefte (ZBW-B), 29. Franz Steiner Verlag. S. 19-40.
- Vandermeeren, Sonja (1998): *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht*. Waldsteinberg: Popp Verlag.
- Vandermeeren, Sonja (2002): *Fremdsprachenbedarf in finnischen Unternehmen*. In: Nuopponen, Anita; Harakka, Terttu, & Tatje, Rolf Tatje (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation: Forschungsobjekte und Methoden*. Vaasa: Vaasan yliopisto. S. 207-223. <https://lipas.uwasa.fi/comm/publications/interkult/extdoc/15vanderme.pdf> [zuletzt eingesehen am 26.9.2024].
- Väyrynen, Pirjo (2001): *Kaikki kieliä oppimaan: Opetusmenetelmiä ammatilliseen kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Virolainen, Maarit & Persson Thunqvist, Daniel (2017): Varieties of Universalism: Post-1990s Developments in the Initial School-Based Model of VET in Finland and Sweden and Implications for Transitions to the World of Work and Higher Education. *Journal of Vocational Education and Training*, 69 (1), S. 47-63.
- Virtanen, Aija (2017): *Toimijuutta toisella kielellä: kansainvälisten sairaanhoitajaopiskelijoiden ammatillinen suomen kielen taito ja sen kehittyminen työharjoitteluissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Virtanen, Anne; Tynjälä, Päivi & Eteläpelto, Anneli (2014): Factors Promoting Vocational Students' Learning at Work: Study on Student Experiences. *Journal of Education and Work*, 27 (1), S. 43-70.
- Vollmer, Helmut Johannes (2009): *Inhalte und Kompetenzorientierung*. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung: Arbeitspapiere der 29.*

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 176-184.
- Vygotsky, Lev S. (2003): *Psihologia razvitia rebionka. Psychology of child development*. Moscow: EKSMO.
- Wegner, Anke (2012): Seeing the bigger picture: what students and teachers think about CLIL. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), S. 29-35.
- Weinert, Franz E. (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.
- West, Richard (1994): Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27 (1), S. 1-19.
- Widodo, Handoyo Puji (2016): Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). In: Renandya, Willy A. & Widodo, Handoyo Puji (Hrsg.): *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice*. Switzerland: Springer International Publishing AG. S. 277-291.
- Wiggins, Grant P. & McTighe, Jay (2005): *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ylönen, Sabine & Miettinen, Katriina (1992): *Deutschbedarf an finnischen Universitäten. Ergebnisse einer im Sommer 1990 durchgeführten Umfrage unter dem finnischen Universitätspersonal. Reports from the Language Centre for Finnish Universities, Nr. 44*. Jyväskylä: Universität Jyväskylä.
- Ylönen, Sabine (1995): *Textsortenorientierung im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Beispiel: Deutsch als Fremdsprache. FINLANCE. A Finnish Journal of Applied Linguistics. Vol. XV. S. 178 - 220*. University of Jyväskylä: Language Center for Finnish Universities.
- Ylönen, Sabine (2001): *Entwicklung von Textsortenkonventionen*. Peter Lang GmbH.
- Ylönen, Sabine (2011): *Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin. Kieli, Koulutus ja yhteiskunta: Kielikoulutuspolitiikan verkoston verkkolehti*. Online: [Monipuolinen kielitaito on eduksi niin pienten yritysten arkipäivässä kuin akateemisella uralla etenemisessäkin – Suomi \(kieliverkosto.fi\)](https://kieliverkosto.fi/) [zuletzt eingesehen am 29.04.2024].
- Ylönen, Sabine (2023): *Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache*. In: Dvorecky, Michal; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte, & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung. Band 3 von mit.sprache.teil.haben – Publikationen zur XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2022)*. Berlin: Erich Schmidt. S. 217-228. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7>

- Zanna, Mark P. & Rempel, John K. (1988): Attitudes: A New Look at an Old Concept. In: Bar-Tal, Daniel & Kruglanski, Arie W. (Hrsg.): The Social Psychology of Knowledge. Cambridge: Cambridge University Press, S. 315-334.
- Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Zydatiss, Wolfgang (2012): Assessing Transferable Academic Discourse Competencies in CLIL. In: Agudo, Juan de Dios Martinez (Hrsg.): Teaching and Learning English through Bilingual Education. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. S. 61-88.
- Zydati, Wolfgang (2017): Scaffolding. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. S. 298-299.

ANHÄNGE I-VII

I Fragen für das leitfadengestützte Interview mit bayerischen Auszubildenden

HINTERGRUND

1. Geschlecht, Alter, Ausbildungsrichtung?
2. Gibt es in der Berufsschule Englischunterricht?

BEDARF AN FREMDSPRACHEN

3. Was für Fremdsprachenkenntnisse brauchen Sie?

EIGENE ERFAHRUNG

4. Wie läuft ein typischer FSU ab: Was passiert während der Stunden, wie lernen Sie z. B. die Fremdsprache Englisch?

WÜNSCHE

5. Wenn Sie die Gelegenheit hätten, den Fremdsprachunterricht in Ihrer Berufsschule so zu gestalten, wie Sie möchten, was würden Sie ändern und warum?

INTEGRIERTES LERNEN VON FACHLICHEN INHALTEN UND FREMDSPRACHEN IN DER BERUFSSCHULE

6. Gibt es Team-Teaching in Ihrem Fachstudium, zum Beispiel Zusammenarbeit zwischen Sprachlehrer und Fachlehrer?
7. Können die Fachlehrer Ihnen beim Fremdsprachlernen helfen und wenn ja, wie?
8. Was sagen Sie zum Team-Teaching? Sollten die Lehrer Ihrer Meinung nach in Team-Teaching zusammenarbeiten und warum?

FREMDSPRACHENERWERB AM ARBEITSPLATZ

9. Haben Sie Erfahrungen mit dem fachbezogenen Fremdsprachenerwerb im Ausbildungsbetrieb und wenn ja welche?

II Fragen für das leitfadengestützte Interview mit niedersächsischen Auszubildenden

HINTERGRUND

1. Geschlecht, Alter, Ausbildungsrichtung?
2. Gibt es in der Berufsschule Englischunterricht?
3. Was für Arbeitsaufgaben haben Sie hier im Betrieb?
4. Seit wann arbeiten Sie hier?

BEDARF AN FREMDSPRACHEN

5. Was für Fremdsprachenkenntnisse setzt die Arbeit Ihrer Erfahrung nach voraus?

ERFAHRUNGEN MIT DEM FSU

6. Wie werden/wurden Fremdsprachen in der Berufsschule unterrichtet?

ERWÜNSCHTER FSU

7. Wünschen Sie noch mehr FSU in der Berufsschule, und wenn ja, was möchten Sie ändern und warum?

FREMDSPRACHENERWERB AM ARBEITSPLATZ

8. Welche Fremdsprachenkenntnisse setzt Ihre Arbeit hier in einem international orientierten Ausbildungsbetrieb voraus?
9. Haben Sie Fremdsprachen hier gelernt oder können Fremdsprachen neben der Arbeit gelernt werden?
10. Wie wird der Fremdspracherwerb hier am Arbeitsplatz unterstützt?

III Fragen für das leitfadengestützte Interview mit finnischen Auszubildenden

HINTERGRUND

1. Sukupuoli, ikä, ammattiala?

BEDARF AN FREMDSPRACHEN

2. Mihin tulet tarvitsemaan vieraita kieliä?

ERFAHRUNGEN MIT DEM FSU

3. Miten kuvaillet nykyistä ammatillisen vieraan kielen opetusta ammattikoulussa, miten kieltä opiskellaan?

ERWÜNSCHTER FSU

4. Pitäisikö ammattikoulun vieraan kielen opetusta muuttaa tulevaisuudessa, ja jos niin miten?

INTEGRIERTES LERNEN VON FACHLICHEN INHALTEN UND FREMDSPRACHEN IN DER BERUFSSCHULE

5. Onko sinulla kokemusta tiimiopetuksesta, ja jos niin miten hyödylliseksi koit tällaiset tunnit?
6. Mitä mieltä olet tiimiopetuksesta?
7. Onko joku muu hyvä kokemus miten vieras kieli yhdistettiin omaan alan opiskeluun?
8. Voiko myös ammatinopettaja auttaa vieraiden kielten opiskelussa ja jos niin miten?

FREMDSPRACHENERWERB AM ARBEITSPLATZ

9. Voiko vierasta kieltä oppia työpaikalla ja jos niin miten?

IV Einwilligungserklärung deutsche Auszubildende

Forschungsort: _____

Forscherin:

Sanna Ranta-Nilkku ¹¹⁷

sanna.ranta-nilkku@kolumbus.fi

Forschungsbetreuung:

Prof. Dr. Kirsi Pakkanen-Kilpiä, Universität Jyväskylä, Dr. Katja Mäntylä, Universität Jyväskylä ¹¹⁸

Ich bin damit einverstanden, dass in diesem Forschungsprojekt Daten zu meiner Ausbildung aufgezeichnet werden. Mir ist bekannt, dass meine Daten ausschließlich anonym gespeichert und lediglich für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Das Forschungsmaterial wird den Regeln der guten wissenschaftlichen Praxis entsprechend im Universitätsarchiv aufbewahrt. Hiermit erkläre ich meine freiwillige Teilnahme an diesem Forschungsprojekt.

Forschungsmaterial wird in Interviews gesammelt, die am _____ stattfinden. Ich weiß, dass ich jederzeit und ohne Angabe von Gründen diese Zustimmung durch eine entsprechende Nachricht an Sanna Ranta-Nilkku widerrufen kann.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Interviewaussagen mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend für die nachfolgende wissenschaftliche Auswertung transkribiert werden:

- in wissenschaftlichen Forschungen und Veröffentlichungen
- in wissenschaftlichen Vorträgen
- in Aus- und Weiterbildung

Ort:

Datum:

Unterschrift:

Vorname, Nachname in Druckschrift

Unterschrift eines Erziehungsberechtigten (Teilnehmer unter 18 Jahre):

Vorname, Nachname in Druckschrift:

¹¹⁷ Der Familienname der Forscherin bzw. Verfasserin dieser Arbeit hat sich mit ihrer Heirat geändert: bis 2018 Ranta-Nilkku, seither Dziomba.

¹¹⁸ Die Forschungsbetreuung hat 2019 gewechselt: 2016-2019 Kirsi Pakkanen-Kilpiä und Katja Mäntylä, 2019-2025 Sabine Ylönen und Petra Linderoos.

V Einwilligungserklärung finnische Auszubildende (Auf Finnisch: Suostumus tutkimukseen osallistujaksi)

Tutkimuksen suorituspaikka:

Tutkimuksen tekijä:

Tutkimuksen ohjaajat:

Sanna Ranta-Nilkku¹¹⁹

professori Kirsi Pakkanen-Kilpiä sekä

dosentti Katja Mäntylä¹²⁰

Tutkimusta tekevä yliopisto ja laitos:

Jyväskylän yliopisto, Kielten laitos

Tutkimusta varten kerätty aineisto käsitellään niin, että osallistujien henkilöllisyys ei paljastu. Aineiston säilyttämisestä vastaa tutkimuksen tekijä tutkimuksen valmistumiseen saakka, ja tutkimuksen jälkeen aineisto voidaan arkistoida myös Jyväskylän yliopiston arkistoon.

Tutkimustietoa kerätään haastatteluissa, mitkä pidetään: _____

Tutkimukseen osallistumisen voi myös halutessaan vielä evätä.

1. Suostun siihen, että suullisesti antamani haastattelu ääninauhoitetaan
2. Näin kerättyä minua koskevaa aineistoa saa käyttää
 tieteellisissä tutkimuksissa ja julkaisuissa
 tieteellisissä esitelmissä
 opetus- ja koulutustilanteissa

Paikka:

Aika:

Allekirjoitus:

Nimen selvennys:

Huoltajan allekirjoitus (alle 18-v):

Nimen selvennös:

¹¹⁹ Tutkimuksen tekijän nimi muuttui avioliiton myötä: Vuoteen 2018 saakka Ranta-Nilkku, vuodesta 2018 eteenpäin Dziomba.

¹²⁰ Tutkimuksen ohjaajat vaihtuivat vuonna 2019: 2016-2019 Kirsi Pakkanen-Kilpiä ja Katja Mäntylä, 2019-2025 Sabine Ylönen ja Petra Linderoos.

VI Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch

1. Ich arbeite als
 - BerufsschullehrerIn
 - Arbeitgeber/in /Vorgesetzte/r
 - Mitarbeiter/in

2. In welcher beruflichen Fachrichtung arbeiten Sie?

3. Meine jetzige Stelle habe ich seit
 - weniger als einem Jahr
 - 1-5 Jahren
 - mehr als 5 Jahren

4. Geschlecht:
 - Männlich
 - Weiblich
 - Möchte ich nicht angeben

5. Ich bin der Meinung, dass die heutigen Auszubildenden in ihrer zukünftigen Arbeit
 - nur die deutsche Sprache brauchen werden
 - außer der deutschen Sprache auch EINE Fremdsprache brauchen. Welche und für welchen Zwecke?
 - außer der deutschen Sprache MEHRERE Fremdsprachen brauchen, welche? Für welche Zwecke?

6. Wie sollten die Schüler in der beruflichen Bildung motiviert werden, Fremdsprachen zu lernen?

7. Arbeiten Sie in der Schule?
 - Ja
 - Nein

8. FALLS JA: Wie ermöglicht es die heutige Berufsschule den Schülern, internationale Begegnungen mit ausländischen Schülern oder Kunden zu haben? (mehrere Antworten möglich)

- Im Unterricht gibt es manchmal Schüler oder Lehrer aus anderen Ländern
 - Es gibt internationale Besuche im Unterricht, z.B. Arbeitgeber-Besuche
 - Die Schüler sind virtuell mit internationalen Schülern im Kontakt
 - Die Schüler sind virtuell mit internationalen Kunden im Kontakt
 - Auf eine andere Weise, wie?
 - Das kann ich nicht sagen, weil
9. FALLS SIE NICHT IN DER SCHULE TÄTIG SIND: Was für Möglichkeiten haben Auszubildende, während ihrer Ausbildung internationalen Kunden oder Mitarbeitern zu begegnen?
- Im Kundendienst begegnen sie Kunden aus anderen Ländern
 - Am Arbeitsplatz gibt es Mitarbeiter aus anderen Ländern. In welcher Sprache wird meistens mit ihnen kommuniziert?
 - Auf eine andere Weise, wie?
 - Das kann ich nicht sagen, weil
10. Was für Fähigkeiten (wie z.B. Beherrschen von spezifischem Vokabulars, Grammatik, Sprechen, Schreiben, Kulturkenntnisse, Einstellung) sind am wichtigsten, wenn ein/e Schüler/in internationalen Kunden oder Mitarbeitern begegnet und in der Arbeit Fremdsprachen benutzen muss?¹²¹
11. Was sind Ihrer Meinung nach die besten Lernweisen oder Methoden, berufsbezogene Fremdsprache IN DER SCHULE zu lernen?
12. Was sind Ihrer Meinung nach die besten Lernweisen oder Methoden, berufsbezogene Fremdsprache IN DER ARBEIT zu lernen?

¹²¹ Diese Fragestellung in der Umfrage war nicht optimal gelungen, weil die gestellte Frage Hinweise für die Antworten enthielt und einige von den Befragten exakt mit den gegebenen Ausdrücken (spezifisches Vokabular, Grammatik, Sprechen, Schreiben, Kulturkenntnisse oder Einstellung) antworteten.

13. Brauchen Sie Fremdsprachen in Ihrer eigenen Arbeit?

- Ja, welche Sprache?
- Nein

14. Für welche Zwecke brauchen Sie Fremdsprachen in Ihrer eigenen Arbeit?

15. Wenn Sie an Ihren eigenen Fremdsprachenbedarf und Ihre eigenen Fremdsprachenkenntnisse denken: Was hätten Sie schon in der Schulzeit besser lernen wollen?

16. Welche Lernumgebung war für Sie die beste, eine berufsbezogene Fremdsprache zu lernen?

- Schulunterricht
- Arbeit
- Zu Hause
- Etwas anderes?

17. Welche Lernmethoden waren für Sie die besten, eine berufsbezogene Fremdsprache zu lernen?

18. Zum Schluss, was möchten Sie in Bezug auf weitere Entwicklungsarbeit zum berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht sagen?

VII Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Finnisch

1. Työskentelen
 - Opettajana ammattikoulussa
 - Työntantajana tai esimiestehtävissä yrityksessä tai laitoksessa
 - Työntekijänä yrityksessä tai laitoksessa
2. Millä alalla työskentelet?
3. Olen ollut nykyisessä työssäni
 - alle vuoden
 - 1-5 vuotta
 - yli 5 vuotta
4. Sukupuoli:
 - Nainen
 - Mies
 - En halua sanoa
5. Toiselta asteelta valmistuvat ammattikoululaiset tulevat mielestäni tarvitsemaan työssään
 - vain omaa äidinkieltään
 - äidinkieltensä lisäksi YHTÄÄ vierasta kieltä, mitä kieltä? Mihin tarkoituksiin?
 - äidinkieltensä lisäksi USEAMPIA vieraita kieliä, mitä? Mihin tarkoituksiin?
6. Millä tavoin opiskelijoita tulisi motivoida opiskelemaan vieraita kieliä ammatillisella toisella asteella?
7. Työskenteletkö koulussa?
 - Kyllä
 - En
8. MIKÄLI KYLLÄ: Miten koulu tällä hetkellä mahdollistaa opiskelijoiden kohtaamisia vieraskielisten opiskelijoiden tai asiakkaiden kanssa?
 - Tunneilla on joskus mukana vieraskielisiä opiskelijoita tai opettajia

- Tunneilla käy joskus vieraskielisiä vierailijoita esim. työpaikan edustajia
 - Opiskelijat ovat virtuaalisesti yhteydessä vieraskielisiin opiskelijoihin
 - Opiskelijat ovat virtuaalisesti yhteydessä vieraskielisiin asiakkaisiin
 - Jollain muulla tavoin, miten?
 - En osaa sanoa, koska
9. MIKÄLI ET TYÖSKENTELE KOULUSSA: Minkälaisia mahdollisuuksia opiskelijoilla on tällä hetkellä työharjoittelunsa aikana kohdata vieraskielisiä asiakkaita tai työntekijöitä?¹²²
- Asiakaspalveluharjoittelun aikana opiskelijat kohtaavat vieraskielisiä asiakkaita
 - Työpaikalla on vieraskielisiä työntekijöitä. Jos, niin millä kielellä heidän kanssaan yleensä kommunikoidaan?
 - Jollain muulla tavoin, miten?
 - En osaa sanoa, koska
10. Mitkä taidot (kuten esim. erityissanaston hallinta, kieliopin hallinta, puhuminen, kirjoittaminen, kulttuuritietous, asenne) ovat tärkeimpiä, kun opiskelija kohtaa vieraskielisiä asiakkaita ja työkavereita ja joutuu työssään toimimaan vieraalla kielellä?¹²³
11. Mikä tai mitkä ovat mielestäsi tehokkaimpia tapoja oppia ammatillista vierasta kieltä KOULUSSA?

¹²² Die Wortformulierungen der Fragestellung in den deutschen und finnischen Umfrage-Versionen waren nicht identisch. Der Unterschied zwischen den Formulierungen *Kunden bzw. Mitarbeitern aus anderen Ländern* (finnische Version: *asiakkaita tai työntekijöitä muista maista*) vs. *fremdsprachige Kunden bzw. Mitarbeiter* (finnische Version: *vieraskielisiä asiakkaita tai työntekijöitä*) verursachte jedoch keine interpretativen Schwierigkeiten: In den offenen Antworten berichteten die Befragten in den beiden Ländern über die Begegnungen mit **fremdsprachigen Sprechern** am Arbeitsplatz.

¹²³ Ähnlich wie im Fragebogen für die Berufsschullehrer und Arbeitgeber auf Deutsch, war diese Fragestellung in der Umfrage nicht optimal gelungen. Siehe Fußnote 120.

12. Mikä tai mitkä ovat mielestäsi tehokkaimpia tapoja oppia ammatillista vierasta kieltä TYÖPAIKALLA?
13. Käytätkö itse vierasta kieltä omassa työssäsi?
- Kyllä, mitä kieltä?
 - En tarvitse vieraita kieliä omassa työssäni
14. Millaisiin tarkoituksiin tarvitset vieraita kieliä omassa työssäsi?
15. Kun ajattelet omaa ammatillisen vieraan kielen taitoasi ja tarpeita sen käytölle, onko jotain mitä olisit halunnut oppia jo koulussa paremmin?
Jos, niin mitä?
16. Mikä oppimisympäristö on ollut itsellesi paras ammatillisen vieraan kielen oppimisessa?
- Koulun oppitunnit
 - Työpaikkatilanteet
 - Kotona opiskelu
 - Jokin muu ympäristö, mikä?
17. Mitkä oppimistavat ovat olleet itsellesi parhaita ammatillisen vieraan kielen oppimisessa?
18. Lopuksi, mitä haluaisit sanoa ammatillisen vieraan kielen opetuksen kehittämistyöstä vastaaville?