

Georges Lüdi

Welche Sprachausbildung für eine mehrsprachige Arbeitswelt?

Abstract: Fremdsprachen haben in der Berufsausbildung und -tätigkeit eine zunehmende Bedeutung, das heißt mehrsprachige Arbeitnehmer genießen bestimmte Vorteile. Freilich nicht automatisch: Mehrsprachigkeit bedeutet ein Potenzial, welches in der sozialen Wirklichkeit verankert werden muss. Dazu müssen u.a. Lernende, Lehrende (aber auch ihr Umfeld) das Korsett ihrer einsprachigen Vorstellungen ablegen und gemeinsam an der Entwicklung mehrsprachiger Repertoires arbeiten. Es geht um die systematische Ausnutzung der gesamten Multikompetenz der Lernenden als Ressourcen für das Lernen und die Kommunikation – namentlich auch für das mehrsprachige Reden – im Sinne eines sozialen, kognitiven und didaktischen Vorteils. Zu diesem Zwecke braucht es differenzierte Ziele für den berufsorientierten Sprachunterricht und die interkulturelle Bildung als zentrale Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung für eine globale Arbeitswelt, die im Rahmen einer berufsgruppenspezifischen Bedarfsanalyse ermittelt werden müssen.

Keywords: Berufsbildung; Lingua franca; mehrsprachige Rede; Mehrsprachigkeit; Sprache am Arbeitsplatz.

URN: urn:nbn:de:bvb:19-epub-40516-5

1 Einleitung: Globalisierung und berufsorientierter Fremdsprachenunterricht

Gerade in modernen, globalen Zusammenhängen gewinnen Fremdsprachen wirtschaftlich und gesellschaftlich immer stärker an Bedeutung und werden auch zunehmenden Einfluss auf Berufsausbildung und -tätigkeit haben (cf. auch Steffan/Pötzl/Riehl im vorliegenden Band). Dabei werden eigenständiges Lernen, Sprachaufenthalte, Austauschaktivitäten, zweisprachiger Unterricht und Sprachdiplome vermehrt zum Sprachenlernen gehören. Das bedeutet auch neue Anforderungen an die Lehrpersonen und Bildungssysteme ebenso wie an Schülerinnen und Schüler, Auszubildende und Studierende. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags stehen daher die Fragen nach der Anzahl der zu lernenden bzw. zu unterrichtenden Sprachen, nach dem anzustrebenden Niveau und dessen Überprüfung, nach den Methoden der Fremdsprachenvermittlung, aber nicht zuletzt auch nach den Formen des Sprachgebrauchs im Arbeitsalltag, auf welche der Spracherwerb vorbereitet. Zu diesem Zwecke braucht es differenzierte Ziele für den berufsorientierten Sprachunterricht und die interkulturelle Bildung als zentrale Komponenten der Persönlichkeitsentwicklung.

2 Was bedeutet «Mehrsprachigkeit»?

Die Schweiz und Kanada gelten als Musterbeispiele für institutionelle (und territoriale) Mehrsprachigkeit: Vier bzw. zwei Sprachen werden von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen gesprochen, im Wesentlichen auch räumlich getrennt. Die Behörden bieten ihre Dienste in all den entsprechenden Sprachen an, um die Einsprachigkeit der Betroffenen zu garantieren.

Eine Vermischung der Sprachgruppen ist nicht vorgesehen, individuelle Mehrsprachigkeit wird – außer für die Mitglieder der Verwaltung – nicht vorausgesetzt. Die Verständigung zwischen den Sprachgruppen wird in der Schweiz zwar als politisch-kulturelles Ziel genannt (zum Beispiel im Bundesgesetz vom 05. Oktober 2007 über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften), aber eine «ausgewogene Vertretung der vier Sprachgemeinschaften des Landes in den Departementen und in der Bundeskanzlei» (EDI 2010, 6) als Voraussetzung für eine mehrsprachige Verwaltung ist vorrangig. Ähnlich ist es in Kanada. Nicht ohne Grund betitelt der kanadische Schriftsteller Hugh MacLennan seinen bekannten Roman *Two Solitudes* (1945). Der allegorische Titel weist sprichwörtlich auf die Isolation von Anglokanaidiern und Frankokanaidiern aufgrund von unzureichender Kommunikation und Vorurteilen hin. Viele institutionell mehrsprachige Organisationen funktionieren nach demselben Prinzip.

Die dahinter liegende Philosophie der Mehrsprachigkeit ist «additiv»: Sprachen werden als autonome linguistische Systeme mit klaren Grenzen gesehen, gründend auf der Vorstellung von Standardsprachen mit stabilen Normen, die im Rahmen homoglossischer Sprachgemeinschaften verwendet werden. Individuelle Zweisprachigkeit ist nicht die Regel, sondern die Ausnahme und an strenge Bedingungen geknüpft. Entsprechend definierte Leonard Bloomfield Zweisprachigkeit als «native-like control of two languages» (1933, 56), die getrennt voneinander erworben und verwendet werden. Mit anderen Worten handelt es sich eigentlich um «doppelte Einsprachigkeit».

Demgegenüber werden heute – namentlich zur Erklärung der sehr häufigen, wenn auch sehr unterschiedlichen Formen individueller Mehrsprachigkeit im Rahmen psycho-, sozio- und neurolinguistischer Modelle – integrative Konzepte entwickelt. Vor vielen Jahren schon hat die Soziolinguistik den Begriff «Repertoire» geprägt, um die Gesamtheit der kommunikativen Ressourcen der Mitglieder einer Gemeinschaft zu bezeichnen (cf. Gumperz 1982; Gal 1986, 286). Dieser Begriff wurde nun auch auf die Kompetenzen eines Individuums übertragen (cf. z.B. Coste/Moore/Zarate 2009). Individuelle Mehrsprachigkeit entsteht also nicht aus der Addition von mehreren Sprachen oder Varietäten, sondern aus deren Integration in ein Ganzes. Schon neurobiologisch lassen sie sich nur unvollständig trennen (cf. Fabbro 2001; Rodriguez-Fornells et al. 2002). Aus der Perspektive des Gebrauchs können diese mehrsprachigen Repertoires verstanden werden als Menge von Ressourcen, integrativ erworben aufgrund einer «compétence plurilingue d'appropriation» (Bono 2008). Auf der Grundlage einer Reihe von Spracherfahrungen in vielen Sprachen bildet sich allmählich eine holistisch verstandene «Multikompetenz» (Cook 2008) heraus. Diese ist zutiefst variationistisch und heterogen und enthält Elemente aus unterschiedlichen Registern und Sprachen, die zu einem sehr unterschiedlichen Grad beherrscht werden können. Sie wird von den Teilnehmern gemeinsam mobilisiert, um einvernehmliche «örtliche» Lösungen praktischer Probleme zu finden (cf. Lüdi/Py 2009). Dabei können die Grenzen zwischen den Sprachen auch verwischen («Hybridität»). Dieses Konzept erlaubt sehr viel adäquatere Erklärungen von Beobachtungen zur mehrsprachigen Kommunikation am Arbeitsplatz, wie sie exemplarisch in Abschnitt 4 illustriert werden.

3 Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz

Im Idealfall wird als Ziel einer zukunftsorientierten wirtschaftlichen Entwicklung eine funktionelle Mehrsprachigkeit («Multikompetenz») aller Arbeitnehmenden formuliert. In der Tat

legen viele Studien nahe, dass harmonisch gelebte Mehrsprachigkeit dem Individuum, dem Arbeitgeber und der Gesellschaft erhebliche Vorteile bietet (z.B. Angouri 2013; Berthoud/Grin/Lüdi 2013; Gunnarsson 2014). Dies gilt zum Beispiel für Kreativität und Leistungsfähigkeit. Dabei schlagen sich diese positiven Auswirkungen individueller Mehrsprachigkeit auch unmittelbar auf neurobiologischer Ebene nieder: So kam ein Expertenteam der Europäischen Union 2009 zum Schluss, dass «[individuelle] Mehrsprachigkeit eine höhere Anzahl von neuronalen Verbindungen zur Folge [habe]»; sie «stimuliert vielfältige interneuronale Netze innerhalb und zwischen den Hirnhälften, welche zu einer ausgeprägteren Fähigkeit führen, neue (kreative und innovative) Prozesse zu generieren» (Compendium 2009, 19). Zugleich sind mehrsprachig lebende Kinder früher und intensiver als einsprachige gezwungen, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren und Entscheidungen über die Wahl einer der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmöglichkeiten zu treffen. Dies trainiert ihre sprachlichen und geistigen Fähigkeiten in besonderer Weise.

Daneben ist aus der Forschung seit längerem bekannt, dass Mehrsprachigkeit neben kognitiven auch soziale Vorteile generiert, zum Beispiel einen breiteren Zugang zu Information sowie Alternativen im Denken und in der Weltwahrnehmung, die Fähigkeit, sich neuen kommunikativen Kontexten flexibel anzupassen oder gar Vorteile beim Verhandeln, bei der Entschlussfassung, beim Problemlösen und bei der Überwachung von Handlungsabläufen sowie bei der Herausbildung von Führungsverhalten («Leadership») und Expertise (cf. z.B. Mitchell/Nicholas 2006; Olson/Parayitam/Bao 2007; Berthoud/Grin/Lüdi 2013; Landemore 2013). Die Erfahrung von Managern bestätigt diese Ergebnisse, überträgt sie auf gemischte Teams und begründet deren erhöhte Kreativität mit dem Aufeinandertreffen verschiedenartiger Perspektiven und Formen der Interpretation oder Voraussage (cf. Page 2007) sowie unterschiedlichen Formen des Sprachgebrauchs in verschiedenen «begrifflichen Räumen» (Boden 1996), genauer in den «Zwischenräumen» (*in-between spaces*) (Bhabha 1994) zwischen den Kulturen. Dies setzt freilich voraus, dass die Mitglieder gemischter Teams Wege finden, um effizient miteinander zu kommunizieren, wie wir noch sehen werden.

Tatsächlich lässt sich empirisch nachweisen, dass in gemischtsprachigen Teams wegen und nicht trotz der Mehrsprachigkeit Prozesse ablaufen, in welchen die Verwendung mehrerer Sprachen vorteilhaft ist, und dies weit über die reine Verständnissicherung hinaus (cf. Berthoud/Grin/Lüdi 2013). Ein Forscherteam der Universität Lausanne hat an zahlreichen Beispielen nachgewiesen, dass die systematische Konfrontation von Begriffssystemen in zwei oder mehr Sprachen im Hochschulunterricht, etwa am Beispiel von Schweizer Bundesgerichtsentscheiden an einer juristischen Fakultät, über das reine Verstehen der Rechtsterminologie hinaus entscheidend zum Aufbau einer juristischen Kompetenz beiträgt (cf. Gajo et al. 2013, 79ff.); Untersuchungen zur Rechtsprechung in der Europäischen Union belegen ebenfalls die entscheidenden Vorteile des «multilingual and multicultural legal reasoning» (Kjær/Adamo 2010, 123).

Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, dass sich Unternehmen und Organisationen im Rahmen ihres *diversity management* die Vorteile in Form von «gemischten» Teams zunutze machen, die immer häufiger nicht einfach hingenommen, sondern direkt angestrebt werden; zu den positiven Nebeneffekten dieser sprachlich heterogenen Teams im beruflichen Umfeld zählen nicht zuletzt «different points of view, cultural and country specific skills, an understanding of diverse customer groups, opportunities for employees to develop to their full potential» ebenso wie «availability and use of multiple knowledge domains» (Köppel/

Sandner 2008, 11 und 56). Oder wie dies ein Manager eines multinationalen Agro-Unternehmens formuliert:

At that level, if we are leading with a [sc. mixed] team that has cognitive diversity, truly different ways of encoding and sensing, that has a direct correlation, in terms of impact on the effectiveness of that team. [...] This is the most concrete driver of innovation, in terms of diversity (Manager, Human resources, Agro A¹).

4 Voraussetzungen für die erfolgreiche Konstruktion mehrsprachiger Repertoires für die Arbeitswelt

Der «Trumpf» der Zwei- oder Mehrsprachigen wird freilich nicht automatisch realisiert; er bedeutet nur ein Potenzial, welches in einer sozialen Wirklichkeit verankert werden muss, um wirksam zu werden. Im Hinblick auf die Schaffung von Multikompetenz müssen Lernende und Lehrende das Korsett ihrer einsprachigen Vorstellungen ablegen und gemeinsam an der Entwicklung mehrsprachiger Repertoires arbeiten, gerade auch wenn sie eine Einzelsprache unterrichten bzw. lernen. Es geht um die systematische Ausnutzung der gesamten pluriellen Kompetenz der Lernenden als Ressourcen für das Lernen und die Kommunikation im Sinne eines kognitiven und didaktischen Vorteils. Dabei gilt es, den unterschiedlichen Hintergrund der Lernenden (Bildungsniveaus, verschiedene Berufe und eventuell Kulturen usw.) und die spezifischen Erwartungen aller Anspruchsgruppen mit adäquaten Lehrmethoden in Einklang zu bringen. Übergeordnetes Ziel ist die Befähigung, berufliche Handlungen in einem breiten Feld von berufstypischen Themen, Situationen und Kontakten zu bewältigen. Dazu gehören: die Kenntnis von fremden Sprachen und Kulturen, die Fähigkeit, kulturübergreifende Kontakte aufzubauen, diagnostische Fertigkeiten zur Erkennung und Handhabung von kulturellen Unterschieden, die Befähigung die eigenen Wahrnehmungen und Einstellungen zu verändern, Empathie und Toleranz gegenüber kulturellen Unterschieden und die Fähigkeit, vergleichend zu denken.

Dabei sollten die speziellen sprachlichen Handlungsfelder (Themen und Sprachhandlungen), die interkulturellen Inhalte und die berufsgruppenspezifischen Lernziele in einer Bedarfsanalyse ermittelt werden. Da die Bedürfnisse der Lernenden im Vordergrund stehen sollen, haben handlungsorientierte Sozial- und Arbeitsformen Vorrang (beispielsweise Einzelunterricht am Arbeitsplatz, *team teaching* zum Ausgleich des unterschiedlichen Fachwissens von Lehrenden und Lernenden, Simulationen und Planspiele, Sprachaufenthalte usw.).

Das Beispiel von Tim Fink illustriert diese Überlegungen exemplarisch (cf. Höchle Meier 2014, 128, der das Beispiel entstammt): Er ist Lehrling (Auszubildender) der Elektronik im zweiten Jahr in einem mittleren Unternehmen in der Nordwestschweiz im Rahmen der sogenannten dualen Berufsausbildung. Er hat an der Sekundarstufe I vier Jahre Französisch- und drei Jahre Englischunterricht genossen, dazu an der Berufsschule weitere zwei Jahre Englisch (auf Französisch wird in den Lehrplänen der Berufsausbildung für diese Berufsgruppe verzichtet). Die Lernziele waren wenig anspruchsvoll, an der öffentlichen Schule naturgemäß nicht berufsbezogen, in der Berufsschule wurde Englisch vokabularbezogen unterrichtet. Im Rahmen seiner Berufslehre durfte er in der südlichen Oberrheinregion ein sechswöchiges

1 Dieses Beispiel entstammt dem Basler DYLAN Gesprächskorpus (unpubliziert).

Praktikum in einem französischen Betrieb desselben Arbeitgebers absolvieren, allerdings ohne spezielle sprachliche Unterstützung wie etwa Vorbereitung und Begleitung. Die jungen Menschen müssen in diesem Austauschprogramm mit anderen Worten in erster Linie auf ihre eigenen Ressourcen und ihre Anpassungsfähigkeit und Selbstlernfähigkeit zurückgreifen. Tim Fink tut dies mit beachtlichem Erfolg und ist am Ende seines Praktikums in der Lage, auf Französisch und weitgehend frei, im Rahmen einer PowerPoint-Präsentation einen mündlichen Bericht über die ihm gestellte Aufgabe, deren Schwierigkeiten und die Lösungen, die er gefunden hat, zu formulieren. Dies klingt dann etwa so:

- 65 +et ça (.) c'est le schéma d'un (...) simulateur (.) pour un entrée
 66 analogique s- ehm (..) notre professeur à l'école a présenté nous cette
 67 schéma (.) et je prends cette schéma mais (.) je (..) cherch(é); ais)
 68 des composants et calculer les valeurs de résistance etcétera (3)+
 69 ((zeigt auf ein Diagramm auf dem Bildschirm; spricht frei))
 70 +maintenant je présenter la fonction? (..) de cette circuite (.)
 71 ehm ici on a toujours la même tension? et ici aussi (.) et ça fait (.)
 72 qu'on a ici aussi toujours la même tension? et (.) ça c'est un
 73 potentiomètre un potentiomètre d- eh résistance avec un: variable
 74 résistance (.) et: la: tension est toujours la même et on changeait le
 75 résistance le courant changeait aussi (..)+
 76 ((steht vor dem Bildschirm und erklärt das Diagramm))

Wie der Ausschnitt zeigen kann, benutzt der Auszubildende einfache und rekurrente syntaktische Muster (*ça c'est*, l. 65, 72; *ici aussi*, l. 71, 72; *et ça fait*, l. 71), in welche er technisches Vokabular einsetzt, das er während des Praktikums in einem Internet-Wörterbuch gefunden hat. Dabei erklärt er frei, das heißt ohne abzulesen, die Schemata auf seiner PowerPoint-Präsentation. Seine Betreuer sind sowohl inhaltlich wie sprachlich mit seiner Leistung sehr zufrieden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich nun allerdings die Frage, ob die Ausbildungsinstitutionen (Berufsschule, Lehr- und Gastgeberbetrieb) nicht wesentlich mehr dazu beitragen könnten oder müssten, um das außerschulische Lernen (die Auszubildenden dieses Betriebs machen ähnliche Praktika auch in England) erfolgreicher zu gestalten; dabei spielt nach der Auffassung aller am Austauschprogramm Beteiligten über das Sprachbad hinaus auch die interkulturelle Erfahrung für die Berufs- bzw. Persönlichkeitsbildung der Auszubildenden eine entscheidende Rolle (cf. Höchle Meier 2014, insb. 113–132, 135ff.). Um diese Lücke in der Austauschpädagogik zu schließen, führt das Europäische Fremdsprachenzentrum in Graz zurzeit das Projekt PluriMobil durch, mit dem Ziel, ein pädagogisches Instrument zu schaffen, welches es Auszubildenden (und ihren Betreuern) erlauben soll, in vollem Umfang vom mehrsprachigen und interkulturellen Lernpotenzial der Austauschprogramme zu profitieren und interkulturelle Begegnungen in einen nachhaltigen Lernprozess zu integrieren (cf. PluriMobil). Dazu werden Szenarien für die Zeit vor, während und nach dem Aufenthalt entwickelt (cf. auch Egli Cuenat/Höchle Meier 2016). Dabei geht es nicht zuletzt darum, «eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern» (GER 2001, 14).

5 OLON, OLAT, Lingue franche und mehrsprachiges Reden (ALAST) im Arbeitskontext

Verschiedene soziale Vorstellungen beherrschen den Diskurs über den Sprachgebrauch in der Arbeitswelt: Man wählt jeweils eine bestimmte Sprache unter Ausschluss anderer Sprachen des Repertoires; diese Sprache ist meist exklusiv die jeweilige Landessprache, zum Beispiel Deutsch im deutschen Sprachraum, auch als Lingua franca mit Fremdsprachigen; immer häufiger ist dies aber Englisch als internationale Verkehrssprache. Alle diese Vorstellungen müssen aufgrund von Forschungsergebnissen hinterfragt werden.

Das erste Stereotyp folgt aus den in Abschnitt 2 skizzierten «additiven» Mehrsprachigkeitstheorien: Mehrsprachige verwenden jeweils situationsgerecht eine Sprache aufs Mal nach dem Prinzip OLAT («one language at a time») oder gar ausschließlich die jeweilige Landessprache bzw. Englisch als *corporate language* nach dem Prinzip OLON («one language only»). Offizielle Aussagen zum Sprachenregime in Institutionen scheinen diese Vorstellungen zu verifizieren, so heißt es bei einem Basler Pharma-Riesen «Unsere corporate language ist Englisch», bei einem Schweizer Dienstleister «Wir sprechen jeweils die Landessprache des Kunden» und in einer Stabsübung der Schweizer Armee «Übungssprache ist Deutsch».

Geht man freilich mit Mikrofonen und Videokameras an die jeweiligen Arbeitsplätze, sieht die Wirklichkeit sehr viel komplexer aus. Im Pharmaunternehmen finden wir beispielsweise zunächst neben Englisch auch viel Schweizerdeutsch, Deutsch und Französisch, im Dienstleistungsunternehmen neben den Landessprachen auch Englisch und im beübten Stab neben Deutsch auch Italienisch, Tessiner Dialekt und Französisch.

Hauptsächlich aber beobachten wir an Arbeitsplätzen mit sprachlich gemischter Belegschaft oder mit vielsprachiger Kundschaft in zahlreichen großen und kleinen, regionalen, nationalen und internationalen Betrieben häufig Sprachwechsel und Mischformen (cf. Lüdi/Höchle Meier/Yanaprasart 2013; Lüdi/Höchle Meier/Yanaprasart 2016). Viele Arbeitnehmer sind mehr oder weniger asymmetrisch mehrsprachig, besitzen Gebrauchskompetenzen in mehreren Sprachen, wenn auch teilweise auf sehr unterschiedlichem Niveau; und wie alle Mehrsprachigen setzen sie ihre Sprachrepertoires in aller Regel funktional ein, das heißt in einer Art, welche jedes Mal den größten symbolischen oder ökonomischen Nutzen verspricht. Dabei geht es in vielen Fällen nicht darum, die eine oder die andere Varietät auszuwählen, sondern – in einem «mehrsprachigen Modus» (Grosjean 1982) – um «mehrsprachige Rede» (Lüdi/Py 2009; Lüdi/Py 2013), «multilinguaging» (Pennycook 2007) oder «translinguaging» (García/Wei 2014). Dies sind keine Defizitformen der Kommunikation, sondern Formen des Sprachgebrauchs, die, sofern alle Interaktionspartner über die entsprechenden, mindestens passiven Ressourcen verfügen, besonders effizient funktionieren. Eine virtuose Art, mit zwei oder mehreren Sprachen umzugehen, ist vor allem in der mündlichen Interaktion sehr häufig. In diesem Sinne hängt die kommunikative Wirksamkeit im konkreten Kontext – das heißt letztlich, für die Firma entscheidend, der Erfolg der Interaktion – davon ab, wie die Akteure gemeinsam die Gesamtheit ihrer sprachlichen Ressourcen mit einer optimalen Effizienz einsetzen.

Dessen sind sich die Beteiligten durchaus bewusst und wählen deshalb ihre Sprachen und die Verfahren zur Verständnissicherung dem Verlauf der Interaktion gemäß mit großer Flexibilität. Kurz gesagt ist die Sprachenwahl am Arbeitsplatz mit Personen, die über unterschiedliche kommunikative Repertoires verfügen, keinesfalls mechanisch programmierbar, sondern entsteht in der Dynamik der Interaktion aus der konkreten gemeinsamen Tätigkeit

heraus, ist der Erfüllung gemeinsamer übergeordneter Ziele verpflichtet, und kann so unterschiedliche Formen annehmen wie *Lingua receptiva* («Jeder spricht seine Sprache»), Deutsch oder Englisch als *Linguae francae* (OLON), häufig wechselnde Sprachenwahl (OLAT), spontanes oder organisiertes Dolmetschen oder eben mehrsprachige, gemischte Rede (ALAST, das heißt «all languages at the same time»).

Ein Mitglied der Geschäftsleitung des erwähnten pharmazeutischen Unternehmens bringt dies in einer Anekdote auf den Punkt:

ich ha jez z'erscht Mal es Meeting müesse leite mit dr komplett neue Jury, zäh komplett neu Lütt, oder, se Mal zämme bringe, de findet me ne Sprach, und es isch e Mischig zwüsche Basel-Hochdütsch-Änglisch, oder, s'isch irgend, üses Esperanto, wo mr do jez gfunde hei [...].

vo de Sprach hei mr halt natürli müesse usblände oder hei de da i üsem Chuderwälsch-Esperanto hei mr hei mr das düre diskutiert (Leitender Manager Pharma A²).

Darüber hinaus muss auch hinterfragt werden, wie der Gebrauch einer *Lingua franca* aussieht. Englisch, Deutsch usw. als *Linguae francae* sind in der Tat keine eigentlichen Sprachvarietäten, sondern hybride Formen des Sprachgebrauchs. Hülmbauer und Seidlhofer hielten zu ELF («English as lingua franca») fest:

[...] ELF is part and parcel of multilingualism. On a macro-level, ELF provides the possibility of extending the linguistic repertoire to account for the need for intercultural communication [...]. From this perspective, ELF does not undermine multilingual diversity but actually helps to sustain it.

[...] moreover, [micro-observations] reveal that the ELF mode does not only function as a complement to multilingualism: ELF is part of multilingualism and plurilingual elements are part of ELF. The observations of how these linguistically diverse resources are being exploited, however, also [...] reveal that there are linguistic items emerging within an intercultural mode of communication which cannot be attributed to one separate code.

[...] One could attach some sense of hybridity to such occurrences, portraying them as oscillating between two languages. (Hülmbauer/Seidlhofer 2013, 399).

Dies gilt für den Gebrauch der Landessprachen mit Fremdsprachigen natürlich genauso wie für Englisch.

6 Ausblicke

Wie schon angedeutet, wird der Diskurs über die Sprachbedürfnisse und den Sprachgebrauch in der Arbeitswelt noch zu häufig von vorgefassten Meinungen dominiert, namentlich was den Status des Englischen betrifft. Abhilfe schaffen kann nur eine sorgfältige Analyse der Beziehungen zwischen den – nationalen oder internationalen – Makrokontexten, in welchen mehrsprachige Repertoires erworben werden, und den Mikrokontexten, in welchen sie ver-

2 Auch dieses Beispiel entstammt dem Basler DYLAN Gesprächskorpus (unpubliziert).

wendet werden, zwischen Sprachvorstellungen und Sprachgebrauch, aber auch zwischen den mehrsprachigen Repertoires von Menschen und ihrer sprachlich-kulturellen Identität.

Dies hätte dann wohl auch Konsequenzen für die Richtziele der Ausbildung, deren Umsetzung und deren Überprüfung. Wenn «berufssprachliche Kompetenz» bedeutet, «berufliche Handlungen in einem breiten Feld von berufstypischen Themen, Situationen und Kontakten zu bewältigen», und das «Ziel des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts [...] [sein soll], allgemeine und berufsspezifische soziale Standardsituationen im nationalen und internationalen Kontakt zu bewältigen» (Anonym 2013), dann sollte in der Tat ein Blick in authentische Sprachgebrauchssituationen am Arbeitsplatz, außerhalb des schulischen Kontexts, auch das schulische Fremdsprachenlernen befruchten und die Lernenden – und ihre Lehrkräfte – gleichzeitig dafür sensibilisieren, dass zahlreiche Situationen kommunikativ nur dann bewältigt werden können, wenn die Akteure auch die gesamte Menge ihrer Ressourcen einsetzen, und sich nicht nur auf traditionelle, einsprachige Formen des Fremdsprachgebrauchs einstellen.

Ein Beispiel dafür findet sich bei Michael Winkler (2004). Er forderte Berufsschülerinnen und -schüler auf, kurze E-Mails auf Englisch zu formulieren. Das Englische soll formal katastrophal gewesen sein, die angebotenen Lösungen hingegen teilweise genial: «Überwiegend konnten mit begrenzten sprachlichen Mitteln neue, kommunikativ funktionale Texte, bzw. angemessene, zusammenfassende Beschreibungen eines Textinhaltes erzeugt werden» (Winkler 2004, 51). Insbesondere die Regelschüler hätten ausgesprochen witzige Lösungen produziert, welche nicht aufgrund der grammatikalischen Korrektheit – und, im Anschluss an das zu Sprachmischungen Gesagte, nicht nach Kriterien der Einsprachigkeit –, sondern aufgrund «der Sinnhaftigkeit, des Inhaltsverständnisses und der Möglichkeit von Anschlusskommunikation» (Winkler 2004, 51) evaluiert werden müssen.

Als Forschungsdesiderat müssen im Rahmen einer Bedarfsanalyse berufs(gruppen)spezifisch mittels ethnografischer Analysen sprachlich bedeutsame Situationen am Arbeitsplatz beschrieben und die entsprechenden sprachlichen Handlungsfelder (Themen und Sprachhandlungen) und interkulturellen Inhalte ermittelt werden (cf. dazu aus ökonomischer Perspektive auch Grin/Sfreddo 2010). Diese sollten zu Lernzielen führen, die sich an Kompetenzskalen orientieren.

Zu deren Umsetzung in der Berufsbildung sollten wiederum handlungsorientierte Sozial- und Arbeitsformen den Vorrang haben (zum Beispiel Einzelunterricht am Arbeitsplatz, *team teaching* zum Ausgleich des unterschiedlichen Fachwissens von Lehrenden und Lernenden, Simulationen und Planspiele, Sprachaufenthalte usw.). Ansätze dafür wurden in den letzten Jahren in der europäischen Berufsbildung unter Stichworten wie «Situationsdidaktik», «Zweisprachiger Unterricht an Berufsfachschulen», «bilingualer Fachunterricht in der beruflichen Grundausbildung» vorgestellt und erprobt (cf. die Beiträge in der Zeitschrift *Babylonia* 2013 oder auch das LINCQ-Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz, cf. LINCQ).

7 Bibliografie

- Angouri, Jo (2013): «The multilingual reality of the multinational workplace: Language policy and language use», in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34/6, 564–581.
- Anonym (2013): «Berufsorientierter Sprachunterricht DaF», in: *99 Stichwörter für den Fremdsprachenunterricht. Ein Online-Nachschlagewerk für methodische/didaktische Begriffe und Themen rund um den Sprachenunterricht*, Hueber Verlag, URL: https://www.hueber.de/wiki-99-stichwoerter/index.php/Berufsorientierter_Sprachunterricht_DaF (Zugriff vom 21.07.2017).
- Babylonia (2013): *Babylonia 2/21/2013 – Sprachenlernen in der Berufsbildung*, Comano, URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2013_2/Baby2_13.pdf (Zugriff vom 21.07.2017).
- Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (Hg.) (2013): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. Results from the DYLAN project*, Amsterdam: Benjamins.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*, London: Routledge.
- Bloomfield, Leonard (1933): *Language*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Boden, Margaret A. (1996): «What is creativity?», in: Boden, Margaret A. (Hg.): *Dimensions of Creativity*, Cambridge: MIT Press, 75–117.
- Bono, Mariana (2008): *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*, Paris: Thèse de l'Université Paris III.
- Compendium (2009): *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium Part One: Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base*, Brüssel: European Commission, URL: http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf (Zugriff vom 27.07.2017).
- Cook, Vivian (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*, London: Arnold.
- Coste, Daniel/Moore, Danièle/Zarate, Geneviève ([1997] 2009): *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg: Council of Europe, 2. Aufl.
- Egli Cuenat, Mirjam/Höchle Meier, Katharina (2016): «PluriMobil Meets DYLAN – Practical Resources for Supporting Intercultural and Plurilingual Learning in Vocational Student Mobility», in: Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina/Yanaprasart, Patchareerat (Hg.): *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*, Amsterdam: Benjamins, 294–311.
- EDI 2010. Eidgenössischen Departement des Innern (2010): *Erläuterungen zur Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften*, URL: https://www.seco.admin.ch/dam/seco/de/dokumente/.../erlaeuterungenSpV_d.pdf (Zugriff vom 27.07.2017).
- Fabbro, Franco (2001): «The bilingual brain: cerebral representation of languages», in: *Brain and Language* 79, 211–222.
- Gajo, Laurent et al. (2013): «Plurilingualisms and knowledge construction in higher education», in: Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (Hg.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. Results from the DYLAN project*, Amsterdam: Benjamins, 279–298.
- Gal, Susan (1986): «Linguistic repertoire», in: Ammon, Ulrich et al. (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin: De Gruyter, 286–292.
- García, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- GER (2001). Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Berlin/München: Langenscheidt, URL: <http://student.unifr.ch/pluriling/asssets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (Zugriff vom 27.07.2017).
- Grin, François/Sfreddo, Claudio (2010): «Besoins linguistiques et stratégie de recrutement des entreprises», in: Behr, Imtraud et al. (Hg.): *Langue, économie, entreprise. Gérer les échanges*, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 19–40.

- Grin, François/Sfreddo, Claudio/Vaillancourt, François (2010): *The Economics of the Multilingual Workplace*, London/New York: Routledge.
- Grosjean, François (1982): *Life with two languages: an introduction to bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gunnarsson, Britt-Louise (2014): «Multilingualism in European workplaces», in: *Multilingua* 33/1–2, 11–33.
- Höchle Meier, Katharina (2014): *Construction discursive des représentations de stages professionnels dans des entreprises de la région du Rhin supérieur: une étude de cas*, Tübingen/Basel: Francke.
- Hülmbauer, Cornelia/Seidlhofer, Barbara (2013): «English as a Lingua Franca in European Multilingualism», in: Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (Hg.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*, Amsterdam: Benjamins, 387–406.
- Kjær, Anne Lise/Adamo, Silvia (Hg.) (2010): *Linguistic diversity and European democracy*, Farnham/Burlington: Vermont Ashgate.
- Köppel, Peter/Sandner, Dominik (2008): *Synergy by Diversity. Real Life Examples of Cultural Diversity in Corporations*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Landemore, Helen (2013): «Deliberation, cognitive diversity, and democratic inclusiveness: an epistemic argument for the random selection of representatives», in: *Synthese* 190/7, 1209–1231.
- LINCQ. *European Centre for Modern Languages: Languages in Corporate Quality (LINCQ)*, URL: <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/lincq/documents/LINCQ-flyer-web.pdf> (Zugriff vom 27.07.2017).
- Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina/Yanaprasart, Patchareerat (2013): «Multilingualism and Diversity Management in Companies in the Upper Rhine Region», in: Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (Hg.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project*, Amsterdam: Benjamins, 59–82.
- Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina/Yanaprasart, Patchareerat (Hg.) (2016): *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace. The Case of Multilingual Switzerland*, Amsterdam: Benjamins.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (2009): «To be or not to be ... a plurilingual speaker», in: *International Journal of Multilingualism* 6/2, 154–167.
- Lüdi, Georges/Py, Bernard (2013): *Être bilingue*. 4e édition revue, ajoutée d'une postface, Bern/Frankfurt a.M./New York: Lang.
- MacLennan, Hugh (1945): *Two Solitudes*, New York: Duell Sloan & Pearce.
- Olson, Bradley/Parayitam, Satyanarayana/Bao, Yongjian (2007): «Strategic decision-making: the effects of cognitive diversity, conflict, and trust on decision outcomes», in: *Journal of Management* 33/2, 196–222.
- Mitchell, Rebecca/Nicholas, Stephen (2006): «Knowledge creation in groups: the value of cognitive diversity, transactive memory, and open-mindedness norms», in: *The Electronic Journal of Knowledge Management* 4/1, 67–74, URL: <http://www.ejkm.com/volume4/issue1/p67> (Zugriff vom 03.08.2017).
- Page, Scott E. (2007): *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pennycook, Alastair (2007): *Global Englishes and transcultural flows*, London: Routledge.
- PluriMobil. *European Centre for Modern Languages: Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers (PluriMobil)*, URL: <http://plurimobil.ecml.at/> (Zugriff vom 27.07.2017).
- Rodriguez-Fornells, Antoni et al. (2002): «Brain potential and functional MRI evidence for how to handle two languages with one brain», in: *Nature* 415, 1026–1029.

Winkler, Michael (2004): «Wie vorbereitet ist die Jugend auf Arbeit und Beruf? Ergebnisse und Perspektiven aus der Kompetenzforschung», in: Wissenschaftliche Begleitung des Programms «Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben» (Hg.): *Kompetenzen für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an? Dokumentation der 4. Fachtagung Neukirchen/Pleiß, 18.09.–19.09.2003*, 39–59, URL: <http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/dokuneukirchen.pdf> (zum 27.07.2017 nicht mehr abrufbar).