

Der sichere Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen stellt heute eine wesentliche Qualifikationsanforderung am Arbeitsmarkt dar. Die zunehmenden internationalen Verflechtungen der Wirtschaft lassen für die Zukunft eine Fortsetzung dieser Entwicklung erwarten. Mit diesem Trend verknüpft sind eine Reihe von Herausforderungen für das Bildungswesen, das diesen Anforderungen Rechnung tragen soll. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage des optimalen „Matchings“ zwischen Kompetenzangebot (Fremdsprachenkenntnisse der AbsolventInnen) und Kompetenznachfrage (Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft). Die Antworten darauf betreffen zahlreiche Bereiche der Bildung, etwa die Curriculumerstellung, die Lehrmaterialienentwicklung oder die Unterrichtsgestaltung.

Verschiedene Aspekte dieser vielfältigen Thematik werden in diesem Sammelband aufgegriffen. Die 14 Beiträge, die die Ergebnisse interessanter Forschungsarbeiten und Diskussionsprozesse zusammenfassen, widmen sich zum einen Fragen der „berufsorientierten Fremdsprachenausbildung“ in Einrichtungen der Sekundarstufe II sowie der Hochschule und befassen sich zum anderen mit dem „betrieblichen Fremdsprachenbedarf“ in Österreich und Deutschland.



***ibw***

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

# **Fremdsprachen für die Wirtschaft**

**Analysen, Zahlen, Fakten**

Sabine Tritscher-Archan (Hrsg.)

ibw-Forschungsbericht Nr. 143  
Wien, November 2008



***ibw***

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

# **Fremdsprachen für die Wirtschaft**

**Analysen, Zahlen, Fakten**

**Sabine Tritscher-Archan (Hrsg.)**

**ibw-Forschungsbericht Nr. 143  
Wien, November 2008**

## **IMPRESSUM**

ISBN 978-3-902358-93-6

### **Herausgeber**

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft  
Rainergasse 38  
1050 Wien  
[www.ibw.at](http://www.ibw.at)

### **Grafik**

design.ag  
Capistrangasse 4/6  
1060 Wien  
[www.designag.at](http://www.designag.at)

### **Druck**

Riegelnik Ges.m.b.H  
Piaristengasse 17-19  
1080 Wien  
<http://riegelnik.businesscard.at>

November 2008

# Fremdsprachen für die Wirtschaft

## Analysen, Zahlen, Fakten

Vorwort	1
---------	---

### BERUFSORIENTIERTE FREMDSPRACHENAUSBILDUNG

■ MICHAELA RÜCKL UND INGRID WEGER Bildungsstandards an kaufmännischen Schulen – sinnvolle Leitlinien für die Gestaltung von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht	5
■ BELINDA STEINHUBER, FRANZ MITTENDORFER UND HELMUT RENNER Von „best practice“ zu „next practice“ im Sprachenunterricht	12
■ EVA ANNAU UND MARGARETE NEZBEDA ESP 15+ in kaufmännischen Schulen	33
■ KURT SCHMID Bildung für eine globalisierte Welt – Die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs aus Sicht der SchülerInnen	41
■ INGRID GARSCHALL Evaluating and Revising an ESP Course for Woodworkers in Austria	67
■ HEIDEMARIE HAIDER Evaluating and Revising an ESP Course for Sales Assistants in Austria	91
■ JULIA HÜTTNER, BARBARA MEHLMAUER-LARCHER UND UTE SMIT Fit für die globalisierte Welt? – Ein neues Ausbildungsmodul Fachsprache für EnglischlehrerInnen	109
■ MARTIN STEGU Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation	117

### BETRIEBLICHER FREMDSPRACHENBEDARF

■ THERESIA SCHWEIGER Sprachwahl in grenznahen Klein- und Mittelunternehmen. Untersuchung zum Bedarf an Tschechisch und Slowakischkenntnissen im Weinviertel	131
■ MARTINA WEBER Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen – Eine Bedarfsanalyse	147
■ SABINE TRITSCHER-ARCHAN Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen in Österreichs Unternehmen	171
■ EVA LAVRIC Sprachwahl in der Wirtschaft: Qualitative Fallstudien	191
■ ANJA HALL Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige	217
■ SIGRID SCHÖPPER-GRABE Go global – Zur Situation der Fremdsprachen in der deutschen Wirtschaft	235

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	249
--	-----

## Vorwort

Der sichere Umgang mit fremden Sprachen und Kulturen stellt heute eine wesentliche Qualifikationsanforderung am Arbeitsmarkt dar. Ein Blick in die Stellenanzeigen großer Zeitungen zeigt: In nahezu jeder Ausschreibung werden von den potenziellen KandidatInnen Kenntnisse in Fremdsprachen, allen voran in Englisch, gefordert. Die zunehmenden internationalen Verflechtungen der Wirtschaft lassen erwarten, dass sich dieser Trend in Zukunft noch verstärken wird.

Mit dieser Entwicklung verknüpfen sich eine Reihe von Herausforderungen für das Bildungswesen. Curricula und Ausbildungspläne sind an die Anforderungen des Arbeitsmarktes in dieser Hinsicht ebenso anzupassen, wie Lehrwerke und Unterrichtsgestaltung. Um ein optimales „Matching“ zwischen Kompetenzangebot und -nachfrage zu erreichen, ist es zudem erforderlich, hinter den Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft zu blicken: Dies betrifft vor allem die Analyse, welche Fremdsprachen in den Unternehmen auf welchem Niveau und in welchen konkreten Situationen gefordert sind. Damit wird es möglich, die Fremdsprachenaus- und -weiterbildung auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes auszurichten.

Die Vielfalt an Fragestellungen, die mit der Thematik Fremdsprachen und Wirtschaft einhergehen, spiegeln sich auch in diesem Sammelband wider. Die 14 Beiträge, die die Ergebnisse interessanter Forschungsarbeiten und Diskussionsprozesse zusammenfassen, sind zwei großen Themenblöcken zugeordnet. Die Artikel des ersten Teils widmen sich Fragen der „berufsorientierten Fremdsprachenausbildung“ in Einrichtungen der Sekundarstufe II sowie der Hochschule. Der zweite Teil befasst sich mit dem „betrieblichen Fremdsprachenbedarf“ in Österreich und Deutschland.

MICHAELA RÜCKL und INGRID WEGER beschäftigen sich in ihrem Artikel mit den Bildungsstandards für berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht an kaufmännischen Schulen der oberen Sekundarstufe. Nach einer einleitenden Definition von Bildungsstandards und der Darlegung der diesbezüglichen Position des berufsbildenden Schulwesens in Österreich wird gezeigt, wie mit Bildungsstandards, in Ergänzung zum aktuellen Lehrplan, der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht effizienter auf internationale Geschäftstätigkeiten ausgerichtet werden kann.

Der Beitrag von BELINDA STEINHUBER, FRANZ MITTENDORFER und HELMUT RENNER beleuchtet neue Perspektiven, Zielsetzungen und Herausforderungen im Sprachenunterricht, die sich im Zuge der Implementierung europäischer Instrumente, insbesondere des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und dem Europäischen Sprachenportfolio, in den Unterricht berufsbildender mittlerer und höherer Schulen gezeigt haben bzw. zeigen. Primäres Ziel dieser Instrumente ist es, die internationale Vergleichbarkeit nationaler Bildungs- und Evaluationsindikatoren zu erhöhen und damit die Entwicklung transparenter Strukturen, Prozesse und Instrumente zur Qualitätsverbesserung im Bereich der sprachlichen Bildung zu fördern.

Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+) steht im Mittelpunkt des Beitrages von EVA ANNAU und MARGARETE NEZBEDA. Die beiden Autorinnen zeigen die vielschichtige Anwendbarkeit des Portfolios zur Sichtbarmachung und Dokumentation von Lernleistungen und verweisen auf die wichtigen Funktionen, die es für Lehrende, Lernende und ArbeitgeberInnen erfüllt.

Die Ergebnisse einer österreichweiten Befragung von angehenden AbsolventInnen allgemein bildender und berufsbildender Schulen zur Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen im Kontext der zunehmenden Globalisierung präsentiert KURT SCHMID in seinem Beitrag. Dargestellt werden dabei die erworbenen Fremdsprachen, die Resultate der Selbsteinschätzung der SchülerInnen im Hinblick auf ihre Englischkenntnisse, das Ausmaß an Sprachaufenthalten im Ausland, das Interesse am Erwerb weiterer Fremdsprachen sowie die Situation von Englisch als Arbeitssprache im Unterricht.

Die fremdsprachigen Beiträge von INGRID GARSCHALL und HEIDEMARIE HAIDER beziehen sich auf die angebotenen Lehrwerke für den Sprachunterricht an Berufsschulen. Ingrid Garschall stellt die Ergebnisse einer Evaluierung des Lehrwerkes für den Englischunterricht an der Berufsschule für Holzbearbeitung dar. Heidemarie Haider präsentiert die Resultate einer Untersuchung eines Lehrwerkes, das in Berufsschulen für den Bereich Handel in Verwendung ist. Nach genauer Eruierung der Fremdsprachenerfordernisse in beiden Bereichen werden Änderungen in den Lehrwerken sowie in den geltenden Lehrplänen thematisiert, die eine aus Sicht der Wirtschaft und der BerufsschülerInnen noch bedarfsgerechtere Ausrichtung des Unterrichts ermöglichen.

Ein neues Ausbildungsmodul Fachsprache für EnglischlehrerInnen am Institut für Anglistik der Universität Wien stellen JULIA HÜTTNER, BARBARA MEHLMAUER-LARCHER und UTE SMIT in ihrem Beitrag dar. Dieses bedarfsorientierte und wissenschaftlich fundierte Ausbildungsmodul wurde für zukünftige LehrerInnen der Fachsprache Englisch entwickelt und hat zum Ziel, LehramtskandidatInnen für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht auszubilden. Der Artikel erklärt den Aufbau dieses Moduls und erläutert, unter Verwendung eines Beispiels, den dahinter liegenden wissenschaftlichen Ansatz der Genreanalyse.

MARTIN STEGU geht in seinem Artikel der Frage nach, welche Sprachen aus welchen Gründen erlernt werden sollen. Während die Bedeutung von Englischkenntnissen durch den Status des Englischen als internationale Verkehrssprache unumstritten ist, bleibt die Frage, welche Sprache(n) man sich darüber hinaus aneignen soll. Zwar ist eine allgemein gültige Antwort auf diese Frage nicht möglich, der Autor nimmt aber Bezug auf die Motive, die die Entscheidung beeinflussen können.

Im zweiten Teil des Sammelbandes, der auf den betrieblichen Fremdsprachenbedarf fokussiert, stellt THERESIA SCHWEIGER die Ergebnisse einer Umfrage unter niederösterreichischen Klein- und Mittelbetrieben in grenznahen Gebieten vor. Sie greift damit die häufig gestellte Frage nach dem tatsächlichen Bedarf bzw. Gebrauch von so genannten Ostsprachen auf. Der Befragung



zufolge werden die Geschäftsbeziehungen mit tschechischen und slowakischen Unternehmen überwiegend in Deutsch abgewickelt. Dieses Ergebnis zeugt auch von der mangelnden Sprachkompetenz der in dieser Region beschäftigten österreichischen ArbeitnehmerInnen in diesen Fremdsprachen. Die Unternehmen artikulieren daher einen eindeutigen Mehrbedarf an Personen, die dieser Sprachen mächtig sind.

Im Mittelpunkt der Sprachenbedarfsanalyse von MARTINA WEBER stehen österreichische Großunternehmen mit starker Exportorientierung. Der Artikel gibt einen Überblick über den Stellenwert von Fremdsprachen in diesen Unternehmen und quantifiziert den Bedarf – differenziert nach Sprachen und AnwenderInnengruppen. Die Konsequenzen für die Aufnahme neuer MitarbeiterInnen werden ebenso analysiert wie die Auswirkungen auf die Personalrekrutierung.

Eine österreichweite Erhebung zum Fremdsprachenbedarf und den geforderten Kompetenzen in der Wirtschaft stellt SABINE TRITSCHER-ARCHAN vor. Neben der Diskussion der Rückmeldungen zum konkreten Sprachenbedarf in Betrieben, der Einschätzung der Bedeutungsentwicklung von Sprachen sowie des Stellenwerts von Sprachkenntnissen in Rekrutierungsverfahren, wird auch das Feedback zum Fremdsprachenangebot in Schulen und Weiterbildungseinrichtungen einer näheren Analyse unterzogen. Daraus werden Schlussfolgerungen für eine verbesserte bedarfsgerechte Fremdsprachenvermittlung abgeleitet.

Im Beitrag von EVA LAVRIC werden qualitative Fallstudien zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen vorgestellt. Mittels Interviews und teilnehmender Beobachtung, aber auch mittels komplexerer Methoden wie dem sprachlichen Tageslauf und dem Sprach-Soziogramm, wurden mehr als 30 Unternehmen aus Österreich auf ihre Sprachverwendung und ihren Sprachbedarf hin untersucht. Alle Branchen und Unternehmensgrößen sind in diesem Sample vertreten, das Aussagen über Muster und Mechanismen der Sprachwahl in der externen wie auch in der internen Unternehmenskommunikation ermöglicht.

Der Beitrag von ANJA HALL beschäftigt sich mit der Thematik des Fremdsprachenbedarfs in deutschen Unternehmen. Auf Basis einer repräsentativen Befragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland wird gezeigt, welche Bedeutung Fremdsprachenkenntnisse in der Arbeitswelt von heute haben. Im Fokus stehen dabei Unterschiede nach Berufen sowie nach soziodemografischen und betriebsbezogenen Merkmalen.

SIGRID SCHÖPPER-GRABE beleuchtet ebenfalls die Fremdsprachenbedarfssituation der deutschen Wirtschaft. Zunächst wird in ihrem Artikel der differenzierte Fremdsprachenbedarf in deutschen Unternehmen genauer betrachtet. Danach folgt die Beschreibung des betrieblichen Fremdsprachenangebots. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für weitergehende Perspektiven in Bezug auf das Fremdsprachenlernen in Deutschland ab.

Die Artikel dieses Sammelbandes sollen Impulse für die weitere Diskussion rund um das Thema Fremdsprachen und Wirtschaft liefern. Sie sollen Denkanstöße für Handlungsschritte und

Maßnahmen zur Gestaltung und Ausrichtung von Aus- und Weiterbildungsangeboten geben. Sie sollen aber auch allgemein über Arbeiten im Fremdsprachenbereich an der Schnittstelle Bildung-Wirtschaft informieren. Dieser Sammelband lebt von der Vielfalt der behandelten Themen. Die Herausgeberin möchte sich an dieser Stelle bei allen Autorinnen und Autoren für ihre eingereichten Beiträge bedanken.

MICHAELA RÜCKL UND INGRID WEGER

## **Bildungsstandards an kaufmännischen Schulen – sinnvolle Leitlinien für die Gestaltung von berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht**

*Der Artikel beschreibt die besondere Qualität des Fremdsprachenunterrichts an kaufmännischen Schulen: kommunikative und interkulturelle Kompetenzen werden kontinuierlich aufgebaut und mit Inhalten, die die sektoralen Qualifikationen des Schultyps ausmachen, verknüpft. SchülerInnen lernen dadurch Fremdsprachen in allgemeinen und berufsspezifischen Kommunikationssituationen effizient einzusetzen. Bezugnehmend auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und auf aktuelle Erkenntnisse der Sprachenlehrforschung wird gezeigt, wie Bildungsstandards, als Ergänzung zum aktuellen Lehrplan, berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht noch effizienter auf internationale Geschäftstätigkeiten ausrichten können.*

## 1. Was sind Bildungsstandards?

„Standards“ legen nach transparenten und plausiblen Kriterien einen Rahmen für Ziele und Erwartungen fest. „Bildungsstandards“ formulieren verbindliche Ziele, die bis zu einer bestimmten Schulstufe erreicht werden müssen. Sie fokussieren auf Kernkompetenzen und Leitideen eines Faches oder eines Schultyps. Auch Lernende und Erziehungsberechtigte sollten diese Ziele kennen und gemeinsam mit den Lehrenden und den Bildungsinstitutionen die Verantwortung für ihre Erreichung übernehmen, damit Lernen gelingt (vgl. Klieme 2003: 9, Hufeisen 2005: 138). Bildungsstandards ergänzen Lehrpläne, die ihrerseits den Weg zur Zielerreichung strukturieren (vgl. Caspari 2005: 68).

## 2. Was ist neu?

Das Nachdenken über Inhalte und Ziele von schulischen Lernprozessen ist wichtig und eigentlich nichts Neues. Dennoch wird das Konzept der nationalen Bildungsstandards mit einem pädagogisch-didaktischen Paradigmenwechsel in Verbindung gebracht, dem man mit ebenso vielen Hoffnungen wie Ängsten entgegen sieht. Bildungsstandards lenken den Blick stärker auf das Ergebnis von Schule und Unterricht, den „Outcome“. Das Bildungswesen soll nicht mehr über detaillierte Lehrpläne und approbierte Lehrwerke gesteuert werden, die vor allem den „Input“ definieren, sondern über die Festlegung fachbezogener Kompetenzen, was einer Outcome-Orientierung gleichkommt (vgl. Zydatiř 2005: 15). Das Vertrauen in Schulabschlüsse soll dadurch gestärkt und die Prüfungsgerechtigkeit erhöht werden. BefürworterInnen und SkeptikerInnen stimmen überein: Bildungsstandards werden den schulischen Unterricht grundlegend verändern. BefürworterInnen hoffen auf mehr Freiräume und die Kompensation von Schwächen im Bildungssystem, SkeptikerInnen fürchten um persönlichkeitsbildende und ästhetische Aspekte des Unterrichts zugunsten eines „teaching to the test“ (vgl. Hu 2005: 123, 126). Dies ist nicht verwunderlich: Die Diskussion um die Einführung von Bildungsstandards hat sich am „PISA-Schock“ entfacht (vgl. Königs 2005: 142).

Seither sind Bildungsstandards mitunter negativ konnotiert. KritikerInnen sehen in ihrer Implementierung zudem eher eine politische als eine pädagogisch-didaktische Entscheidung, um damit die Unterrichtsqualität messbar zu machen und flächendeckend zu verbessern.<sup>1</sup> In der Tat favorisiert die aktuelle Pädagogik Lern- und Leistungsreflexion, individuelle Leistungsbeurteilung und prozessorientierte, konstruktivistisch inspirierte Lernmodelle, während die Bildungspolitik, als Reaktion auf die autonomiefördernden Strömungen der letzten Jahre, die outcome-orientierten Bildungsstandards unterstützt, um die Schulbildung zu evaluieren und zu reglementieren (vgl. Heinzl 2007). Dieser scheinbare Widerspruch entschärft sich, wenn die pädagogisch-didaktische Funktion der Bildungsstandards in den Mittelpunkt rückt. Klare Ergebnisorientierung und konsequente Rechenschaftslegung begünstigen gute Leistungen. Regelstandards können die „pädagogisch begründete Ergebnisverantwortung“ fördern und

eröffnen dadurch systematische Perspektiven für eine kooperative Entwicklung schultypenspezifischer Profillehrpläne (vgl. Bausch 2005: 27).

Transparenz der Leistungsbeurteilung und klar definierte, vergleichbare Kompetenzen als Ergebnis einer effizienten Unterrichtsarbeit sind auch erklärte pädagogisch-didaktische Ziele. Die Definition dessen, was AbsolventInnen wissen und können sollen, ist Fundament zum Weiterlernen, verhindert Hürden an den Schnittstellen im Bildungssystem und ebnet den Weg ins Berufsleben. Diese Definitionen müssen knapp, klar, wissensbasiert, transparent und verbindlich sein. Sie sollten Regelniveaus, nicht Mindestniveaus, beschreiben und überprüfbar sein (vgl. Böttcher 2007).<sup>2</sup> Aus pädagogischer Sicht ermöglichen Bildungsstandards die integrative Vernetzung von Schulform bezogenen und übergreifenden Lernbereichen, aus bildungspolitischer Sicht fördern sie Durchlässigkeit, Flexibilität und Internationalisierung von Bildungsgängen (vgl. Klieme 2003, Bausch 2005: 27).

### **3. Welche Position bezieht das berufsbildende Schulwesen in Österreich?**

Die Bildungsstandards der österreichischen Berufsbildung verstehen sich als Beitrag zur transparenten Darstellung von Lernergebnissen. Sie unterstützen entsprechende Initiativen auf europäischer Ebene, indem sie eine bessere Vergleichbarkeit und Bewertung von erworbenen Qualifikationen ermöglichen. Dieses Bekenntnis zu einer nachhaltigen Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität von Bildungsprozessen steht auch im Mittelpunkt der großen bildungspolitischen Themen der Europäischen Union, wie der Schaffung eines Nationalen und Europäischen Qualifikationsrahmens (NQF bzw. EQF) sowie eines Europäischen Leistungspunktesystems (ECVET).<sup>3</sup>

Im Bereich der beruflichen Erstausbildung, die über ein hoch differenziertes Bildungsangebot verfügt, wird durch die Formulierung von gemeinsamen Zielvorstellungen die österreichweite Umsetzung von Ausbildungsprofilen unterstützt und gleichzeitig auch die Vergleichbarkeit der Schulen sichergestellt. Standardisierte Systemrückmeldungen sollen Auskunft über die Erreichung der vorgegebenen Lernergebnisse geben, um in der Folge steuernd auf das System einzuwirken (Systemmonitoring, externe Systemevaluierung). Auf nationaler Ebene sind Bildungsstandards integraler Bestandteil der „Qualitätsinitiative BerufsBildung“ (QIBB)<sup>4</sup> und dienen der Sicherung und Weiterentwicklung der Schulqualität.

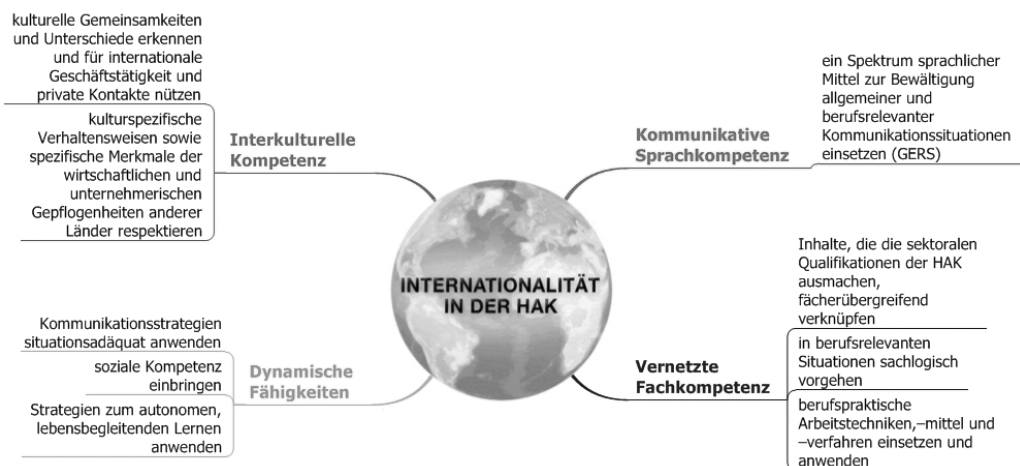
Angesichts des vielfältigen Bildungsangebots haben Bildungsstandards besonders an der Schnittstelle zwischen Schule und Arbeitswelt eine wichtige Funktion: Sie definieren Kernkompetenzen, über die SchülerInnen in bestimmten Unterrichtsfächern, aber auch fächerübergreifend verfügen müssen, wenn das Bildungsziel einer bestimmten Schulform als erreicht gelten soll.

Die zielbezogene Orientierung an der Kompetenzentwicklung erscheint sinnvoll: Erstmals werden die erwarteten Lernergebnisse konkretisiert. Zugrunde liegen diesen Überlegungen der Kompetenzbegriff von Franz Weinert.<sup>5</sup> Danach sind Kompetenzen mehr als Stoffinhalte: Wissen und Können müssen integriert werden, um auf neue Situationen übertragbar zu sein. Nur so können sie zur Lösung von variablen und komplexen Problemen in verschiedenen Lebensbereichen eingesetzt werden. Kompetenzaufbau ist nur durch systematisches, langfristiges und vernetzendes Lernen möglich. Auch persönliche und soziale Kompetenzen spielen dabei eine wichtige Rolle.<sup>6</sup> Dieses Kompetenzverständnis entspricht den Prinzipien des Europäischen Qualifikationsrahmens.<sup>7</sup>

#### 4. Was ändert sich im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht?

Der Fremdsprachenunterricht an kaufmännischen Schulen hat seit jeher eine besondere Qualität: SchülerInnen lernen Fremdsprachen in allgemeinen und berufsspezifischen Kommunikationssituationen zu verwenden. Die folgende Mindmap<sup>8</sup> gibt einen Überblick über die Kompetenzbereiche, die in einem Fremdsprachenunterricht gefördert werden müssen, der auf internationale Geschäftstätigkeit vorbereitet:

Abb. 1: Überblick über die Kompetenzbereiche im Fremdsprachenunterricht



Quelle: Arbeitsgruppe „Bildungsstandards Internationale Wirtschaft“ (bm:ukk)

Die Darstellung verdeutlicht: funktionales Sprachkönnen steht im Mittelpunkt. Es geht nicht um kurzfristig angeeignetes Wissen, sondern um langfristige Prozesse: Kommunikative Kompetenzen müssen mit interkulturellen Kompetenzen verknüpft und mit schultypenspezifischer

Fachkompetenz in Beziehung gesetzt werden. Die fächerübergreifende Komponente dieses didaktisch höchst aktuellen Ansatzes hat großes Potential für die Effizienzsteigerung des Unterrichts (vgl. Zydati 2005: 15f, Ahrens 2005: 14, Bleyhl 2005: 35f).

Aus der Darstellung geht hervor, dass die erforderlichen Kompetenzen im Bereich „Internationale Wirtschaft“ in unterschiedlichsten Unterrichtsgegenständen aufgebaut werden müssen. Bildungsstandards zu diesem Bereich konkretisieren die zu fördernden fachlichen, kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen und geben dadurch eine wertvolle Orientierungshilfe. Es handelt sich nicht um einen umgeschriebenen Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht, sondern um einen ergebnisorientierten Bildungsplan, der den Fremdsprachenunterricht mit dynamischen Fähigkeiten sowie mit interkulturellen und fachlichen Kompetenzen in Beziehung setzt, die auch in anderen Unterrichtsgegenständen aufgebaut werden. Durch die Konkretisierung der fächerübergreifenden Aspekte wird die vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) favorisierte Inhalts- und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht<sup>9</sup> gestärkt und der von der Arbeitswelt geforderten Ausbildungsqualität im Bereich Sprachanwendung Rechnung getragen.<sup>10</sup>

Während traditioneller Unterricht eher themenzentriert bzw. auf Wissensvermittlung konzentriert ist, orientiert sich standardbasierter Unterricht an konkreten Lernzielen. Das Referenzsystem des GER, das in 30-jähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit des Europarates entstanden ist, beschreibt die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Beherrschung von Fremdsprachen. Obwohl der GER kein kohärentes Kompetenzmodell bietet, ist er in der Zwischenzeit ein international anerkanntes Schlsseldokument zur Förderung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (vgl. Zydati 2005: 53). Anhand positiv formulierter „Kann-Beschreibungen“ werden sechs Niveaus individueller Sprachfähigkeit („proficiency“) beschrieben, die von Niveau A1 (AnfängerInnen) bis Niveau C2 reichen (zwar nicht mit muttersprachlicher Kompetenz gleichzusetzen, dennoch sehr hoch).<sup>11</sup> Lernpsychologisch ist die Bewertung über „Can-do“ eine positive Bestätigung, die die kommunikative Qualität der sprachlichen Leistungen von Lernenden stärker würdigt. Da konkrete Begegnungssituationen mit zielsprachigen Personen nur bewältigt werden können, wenn außer sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen auch sozial-affektive Verhaltensmuster ausgebildet worden sind (Schlüsselqualifikationen, dynamische Fähigkeiten), bietet der GER Skalen zur Konkretisierung von „allgemeinen Kompetenzen“, die die sprachlichen und fachlichen Kompetenzen aber nie kompensieren (vgl. Weinert 2001 und Klieme 2003). Das wirkt sich nachhaltig auf die Beurteilung von Sprachkompetenz aus. Die Kategorie „Korrektheit“ wird relativiert, sie ist nur mehr ein wichtiger Aspekt der „proficiency“, nicht mehr Bewertungskriterium per se. Offene sprachlich-kommunikative Leistungen können mit herkömmlichen Bewertungssystemen, wie Fehlerquotienten, nicht erfasst werden. Diese legen Fehlervermeidung nahe statt Risikobereitschaft, die nachweislich zu schnellerem und qualitativ besserem Spracherwerb führt. Lernleistungen in den Fremdsprachen sind an die „proficiency“<sup>12</sup> der Sprachfähigkeit gekoppelt. Schulische Leistungstests, die sich traditionellerweise am Lehrplan und an Lehrwerken orientieren, müssen daher, wie international anerkannte Zertifikatsprüfungen, stärker als „proficiency tests“ konzipiert werden und Sprachperformanz

überprüfen, um daraus auf die zugrunde liegende Sprachkompetenz zu schließen. Bildungsstandards sollten daher auch zur Beurteilung von Lernleistungen Stellung nehmen (vgl. ZydatiB 2005: 65f).

Der aktuelle Lehrplan für die Handelsakademie aus dem Jahr 2004<sup>13</sup> sieht für die erste lebende Fremdsprache „Englisch einschließlich Wirtschaftssprache“ eine kommunikative Kompetenz auf Niveau B2, in einzelnen (nicht ausdefinierten) Bereichen auf Niveau C1 vor, für die zweite lebende Fremdsprache das Niveau B1, in einzelnen Bereichen B2. Ab dem ersten Jahrgang soll eine allgemein sprachliche, kommunikative und interaktive Kompetenz aufgebaut werden, die rezeptive und produktive Fertigkeiten umfasst. Diese soll im Sinne einer ganzheitlichen Bildung aktuelle Einblicke in Gesellschaft und Kultur des Ziellandes geben: kulturelle und interkulturelle Kompetenzen müssen aufgebaut, kritisches und vernetztes Denken gefördert werden. Ausgehend von allgemeinen Kommunikationsthemen sind im Lehrplan betriebswirtschaftlich relevante Themen, berufsbezogene Situationen sowie Fallbeispiele aus der beruflichen Praxis vorgesehen. Ziel ist, die AbsolventInnen der Handelsakademie zu befähigen, häufig vorkommende internationale Geschäftsfälle mit fremdsprachlichen PartnerInnen abzuwickeln. Dieses Ziel kann nur durch die fächerübergreifende Verknüpfung von Kompetenzen erreicht werden, die in unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen aufgebaut werden (Übungsfirmen-Konnex ab dem ersten Jahrgang). Mögliche Berufsfelder für AbsolventInnen der Handelsakademie sind die Arbeit in Auslandsabteilungen verschiedener Branchen sowie die Sektoren Tourismus und Messeorganisation.

#### **4.1. Kompetenzen für den Bereich „Internationale Wirtschaft“**

Mit der Umsetzung des GER sind hohe Erwartungen in die Qualitätsentwicklung von schulischem Sprachlernen verbunden. Explizit formulierte Bildungsstandards geben dabei Orientierung: Sie bestimmen den Bildungsprozess von seinem Ergebnis her und legen auch Hindernisse auf dem Weg zur Kompetenz offen (vgl. Schocker-von Ditfurth 2005: 240). Das Schema der Kompetenzen (vgl. Abb. 1) gruppiert Deskriptoren für den Bereich „Internationale Wirtschaft“ folgendermaßen:

##### **4.1.1. KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ**

Kommunikationsorientierter Sprachenunterricht, der sich am o. a. Schema orientiert, integriert lerner- und berufsfeldrelevante Faktoren, um SchülerInnen auf die Bewältigung berufspraktischer Kommunikationssituationen vorzubereiten. Wie gut sie Texte rezeptiv, produktiv, interaktiv oder sprachmittelnd behandeln können hängt von den lehrplanmäßig festgelegten Kompetenzstufen für die jeweiligen Sprachen ab. Der GER ist das zentrale Referenzsystem für die Beschreibung der kommunikativen Sprachprozesse und der zu bewältigenden Textsorten und Aktivitäten (vgl. GER 2001: 92ff, 98). Es ist spracherwerbstheoretisch sehr umstritten, ob eine Fremdsprache unter institutionellen Bedingungen allein über den Sprachgebrauch, also



über das kommunikative Handeln, erlernt werden kann (vgl. Zydati 2005: 46). Die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz hat daher auch in einem standardbasierten Fremdsprachenunterricht ihren Platz. Sie ist jedoch nicht mehr Endziel, sondern Basiskompetenz, die es durch integrative Text-Spracharbeit zu aktivieren gilt: Sprachkompetenz setzt nicht nur semantische Verständlichkeit und grammatische Korrektheit voraus, sondern auch die kontextuelle Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks. Um „proficiency“ zu gewährleisten müssen die sprachbasierten Kompetenzen im engeren Sinne (linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen) durch kommunikations- und handlungsorientierte Aufgabenstellungen aktiviert werden (vgl. GER 2001: 24ff).

#### **4.1.2. INTERKULTURELLE KOMPETENZ**

Ziel der interkulturellen Sprachendidaktik ist, den gegenseitigen Austausch der Kulturen zu intensivieren (vgl. Roche 2005: 235f). Die Förderung interkultureller Kompetenz wird als „Bemühen, die Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden zum lebensweltlichen Versthen fremder Kulturen zu fördern“ definiert<sup>14</sup> (Bredella u. a. 2000: XXXIX).

Dazu gehören neben der Vermittlung dialogfrdernder Kompetenzen (z. B. Strategien zum Aushandeln von Bedeutungen oder zur Klärung von Missverständnissen) die Erweiterung des Wissens über die Zielsprachenkulturen, die Erkenntnisse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Kulturen sowie die Förderung des Bewusstseins der Interdependenzen von Sprache und kulturellen Bedeutungen. Die speziell für AbsolventInnen der Handelsakademie ausgearbeiteten Deskriptoren verbinden persönliche und allgemeinkulturelle Bereiche mit spezifischen Merkmalen der wirtschaftlichen und unternehmerischen Usancen anderer Länder. Diese sollten erkannt, respektiert und in adäquater Form für private Kontakte und internationale Geschäftstätigkeit genützt werden können. Anhand der Deskriptoren zu diesem Bereich soll die plurikulturelle Kompetenz<sup>15</sup> von AbsolventInnen der Handelsakademie in berufsrelevanten Kommunikationssituationen verifiziert werden können.

#### **4.1.3. DYNAMISCHE FÄHIGKEITEN**

Für diesen Bereich griffige Deskriptoren zu entwickeln ist denkbar schwierig. Es stellt sich sogar die Frage, wie dynamische Fähigkeiten, etwa Offenheit, Kontaktfreudigkeit, Respekt, Einfühlungsvermögen, Kreativität, Flexibilität, optimistische Grundhaltung, Bereitschaft zur Weiterbildung, Konfliktfähigkeit und Belastbarkeit, im Rahmen der schulischen Ausbildung überhaupt entwickelt werden können. Einerseits handelt es sich um Persönlichkeitsmerkmale, andererseits um Grundfähigkeiten, die in der familiären Erziehung geformt und vorgelebt werden. Ein Großteil dieser Schlüsselqualifikationen kann nur „handelnd“, durch die Auseinandersetzung mit konkreten „authentischen“ Aufgabenstellungen entwickelt werden (vgl. Prim 1995). Es wurde daher versucht, Deskriptoren zu allgemeinen dynamischen Fähigkeiten zu finden und sie mit berufsrelevanten Fähigkeiten zu vernetzen. Diese beschreiben Kommunikationsstrategien, die für die Domäne Beruf relevant sind und kulturell vermittelnd eingesetzt werden können. Für den

Unterricht bedeutet dies, dass Arbeitsformen favorisiert werden müssen, die Handlungsorientierung begünstigen. Unterrichtsmodelle und Sozialformen, die Selbstständigkeit und Teamfähigkeit fördern sowie Projekt- und Produktbezogenheit erkennen lassen, sind dabei ebenso wichtig wie der Erwerb von Strategien zum lebenslangen Lernen (vgl. GER 2001: 162).

#### **4.1.4. VERNETZTE FACHKOMPETENZ**

Das Fachwissen, das in den verschiedenen Unterrichtsgegenständen aufgebaut wird, scheint an Bedeutung zu verlieren. Im Gegenzug dazu werden die Soft Skills immer wichtiger. Die Expertisenforschung zeigt jedoch: Gut entwickelte fachspezifische Kompetenzen sind Voraussetzung für Schlüsselqualifikationen. Sie müssen mit den Soft Skills vernetzt werden, nur dann befähigen sie zum Verständnis und zur Lösung komplexer Probleme. Es ist allerdings schwierig, klare Teilkompetenzen abzugrenzen, die in testbare „Kann-Formulierungen“ gefasst werden könnten. Im Sinne eines funktionalen Kompetenzbegriffs (vgl. Zydatið 2005: 43) definieren die in der Darstellung verankerten Deskriptoren daher einerseits Inhalte, die die sektoralen Qualifikationen der Handelsakademie ausmachen, andererseits berufspraktische Arbeitstechniken, -mittel und -verfahren.

## **5. Wie sehen standardbasierte Übungsbeispiele aus?**

Man weiß noch nicht allzu viel über die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen unter schulischen Bedingungen. Forschungsfundierte Aussagen über tatsächliche Lernergebnisse werden erst möglich sein, wenn es empirisch entwickelte Testinstrumente gibt. Tests sollen auch dann nicht der Selektion, sondern der Diagnose dienen, mit dem Zweck der Systemverbesserung.

Derzeit entwickeln Arbeitsgruppen, die sich aus LehrerInnen unterschiedlicher Unterrichtsgegenstände zusammensetzen, Übungsbeispiele für den Unterricht. Diese handlungsorientierten Aufgabenstellungen („tasks“) beziehen sich nicht auf automatisierte Abläufe. Sie erfordern, im Gegenteil, den Einsatz unterschiedlicher Kompetenzen. Aussagekräftige Deskriptoren, die in diesem Zusammenhang erarbeitet werden,<sup>16</sup> machen die Erwartungen an gute Lösungsvorschläge transparent. Eindimensionale Lösungen sind aufgrund der Komplexität dieser Übungsbeispiele eher die Ausnahme.

In einem nächsten Schritt werden externe SpezialistInnen auf Basis der pilotierten Übungsbeispiele Testitems erstellen. Von diesen Testungen wird aber auch dann nur beschränkt auf die Qualität von Unterricht geschlossen werden können. Ein gewisses „Generalisierungsproblem“ wird immer bestehen: Um auf ein komplexes Sprachkönnen in einer Nicht-Test Situation zu schließen, muss man von Ergebnissen ausgehen, die durch eine (unnatürliche) Prüfungssituation erzielt worden sind (vgl. Zydatið 2005: 25, 27, 51f).

## 6. Fazit

Outcome-Orientierung kann zur grundlegenden Veränderung von Unterricht führen und somit tatsächlich den viel diskutierten pädagogisch-didaktischen Paradigmenwechsel herbeiführen. Ziel ist die Neubesinnung darüber, was im Unterricht erreicht werden soll und kann. Für die berufsbildenden Schulen bergen Bildungsstandards eine besondere Chance: Schultypenspezifische Ziele können konsequenter verfolgt und transparent gemacht werden. Dies ermöglicht auch eine Neuorientierung und Neupositionierung des Fremdsprachenunterrichts an Handelsakademien. Bildungsstandards, die auf dem aktuellen Lehrplan sowie dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den Erkenntnissen der Sprachenlehrforschung aufbauen, können den Fremdsprachenunterricht noch effizienter auf internationale Geschäftstätigkeit ausrichten. Die Deskriptoren und Übungsbeispiele, die derzeit erarbeitet werden, tragen der Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffes Rechnung, fördern Inhalts- und Handlungsorientierung und zielen auf die Ausbildung funktionalen Sprachkönnens.

## ANMERKUNGEN

- 1) Besagte KritikerInnen bezweifeln die Messbarkeit von Bildung und unterstellen der Initiative Bildungsstandards einen bildungsindustriellen Ansatz, der Schule zu einem Produktionsbetrieb reduzieren würde, indem Bildungsstandards als Kerncurricula fungieren (vgl. Böttcher 2007). Weitere Hauptkritikpunkte sind die befürchtete Reduktion der Bildung zu Ausbildung, die Evaluationslastigkeit und die Erhöhung des Leistungsdrucks (vgl. Barkowski 2005: 19ff).
- 2) „Mindeststandards führen in die Irre“ (Zitat Böttcher, Vortrag anlässlich der Tagung „Schule zwischen Selektion und Förderung“, April 2007).
- 3) Diese Acronyme wurden 2005 eingeführt: NQF (Nationaler Qualifikationsrahmen), EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen), ECVET (Europäisches System zur Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung).
- 4) Eine umfangreiche Dokumentation dieser Initiative ist unter [www.qibb.at](http://www.qibb.at) abrufbar.
- 5) Weinert definiert Kompetenzen als „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 2001: 27f).
- 6) In der Fachliteratur wird vielfach betont: Auch allgemein bildender Fremdsprachenunterricht muss Persönlichkeitsmerkmale entwickeln helfen, die speziell durch Fremdsprachenlernen realisiert werden können (vgl. Ahrens 2005: 10).
- 7) Indikatoren des EQF sind: Kenntnisse, Fertigkeiten, persönliche und fachliche Kompetenz (Selbstständigkeit, Lernkompetenz, Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz, fachliche und berufliche Kompetenz).
- 8) Interimsergebnisse der Arbeitsgruppe „Bildungsstandards Internationale Wirtschaft“ (bm:ukk).
- 9) Zur Förderung dieser Komponenten, die bislang eine eher untergeordnete Rolle im Fremdsprachenunterricht gespielt haben, wurde vom Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz das Projekt LCaS lanciert. Es setzt sich zum Ziel, Case-Studies zu entwickeln, die auch auf niedrigeren sprachlichen Kompetenzstufen bewältigt werden können, aber umfangreich genug sind, um Problemlösestrategien und Inhaltsorientierung nachhaltig zu fördern. Anders als in der produktorientierten Projektarbeit stehen der Prozess und eine konkrete Problemstellung, für die es unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten gibt, im Mittelpunkt. Im Gegensatz zur „Simulation Globale“, bei der Lernende ad hoc beginnen eine Situation zu entwickeln und zu versprachlichen, bieten Case-Studies einführende Texte an, die möglichst viele positive und negative Facetten des zentralen Themas beleuchten. Informationen zu LCaS in englischer und französischer Sprache können unter <http://www.ecml.at/mtp2/LCaS/Default.htm> abgerufen werden.
- 10) Die IBW Forschungsberichte vom April und Mai 2006 fordern eine verstärkte Förderung der mündlichen Kompetenz: Betriebe gaben an, mit ausländischen Kunden und Lieferanten in erster Linie mündlich zu kommunizieren. Gemäß diesen Ergebnissen ist schriftliche Kompetenz eher zweitrangig (vgl. Archan u. a. 2006, Schmid 2006).
- 11) „Beabsichtigt ist [...] die Präzision, Angemessenheit und Leichtigkeit zu charakterisieren, welche die Sprache dieser sehr erfolgreichen Lernenden auszeichnen. Zu den Deskriptoren, die für dieses Niveau kalibriert wurden, gehören: Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen; beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst; kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.“ (GER 2001: 45)
- 12) „Proficiency can be seen as competence put to use.“ (Council of Europe 1998: 148)
- 13) BGBl. II Nr. 291/2004, 19. Juli 2004
- 14) Vgl. dazu auch die Definition interkulturellen Sprachenunterrichts nach Byram: „[...] aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles; de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine; de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication; d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.“ (Byram u. a. 2003: 16)
- 15) AbsolventInnen verfügen über unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen und oft über Erfahrungen in mehreren Kulturen. Der Begriff „plurikulturell“ versteht dies nicht als Schichtung oder als Nebeneinander von getrennten Kompetenzen, sondern als komplexe oder gar gemischte Kompetenz, auf die jederzeit zugegriffen werden kann (vgl. GER 2001: 163).
- 16) Gute Bildungsstandards sind fachlich, fokussiert, kumulativ, verbindlich, differenziert, verständlich, realisierbar (vgl. Klieme 2003: 24f).

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrens, Rüdiger: „Der Nutzen der Bildungsstandards und Lernstandserhebungen im Fremdsprachenunterricht.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 9-16.
- Archan, Sabine und Dornmayr, Helmut: Fremdsprachenbedarf und -kompetenz. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Wien (ibw-Schriftenreihe Nr. 131) 2006.
- Barkowski, Hans: „Standardisierung – Evaluation – Selektion: Meilensteine einer ökonomistisch motivierten Ausbildungsreform und ihre Umsetzung im Bereich schulorientierter Reformpläne.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 17-25.
- Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen (Narr) 2003.
- Bausch, Karl-Richard: „Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen: eine tragfähige curriculare Neuorientierung?“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 26-33.
- Bleyhl, Werner: „Bildungsstandards: Qualitätssicherung muss die Devise sein! Oder: Wann wird der Fremdsprachenunterricht aus seiner babylonischen Gefangenschaft einer längst überholten Linguistik befreit?“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 34-46.
- Böttcher, Wolfgang: „Bildungsstandards als Schlüssel zur Reform des Bildungssystems?“ Vortrag anlässlich der Tagung „Schule zwischen Selektion und Förderung“. Salzburg 2007.
- Bredella, Lothar u. a.: „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Ders (Hrsg.): Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen (Narr) 2000. S. IX-LII.
- Byram, Michel, Gerald Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, Geneviève Zarate: La compétence interculturelle. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Straßburg (Conseil de l'Europe) 2003.  
[http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration\\_culturelle/education/Langues/Politiques\\_linguistiques/Activit%20E9s\\_en\\_mati%208re\\_de\\_politique/Dimension\\_interculturelle/Guide.pdf](http://www.coe.int/T/F/Coop%20E9ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20E9s_en_mati%208re_de_politique/Dimension_interculturelle/Guide.pdf) (Zugriff: 22.10.2007)
- Caspari, Daniela: „Von Bildungsstandards zu Lehrplänen.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 67-77.
- Council of Europe: Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Straßburg (Council of Cultural Cooperation, Education Committee) 1998.
- Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. München (Langenscheidt) 2001.
- Heinzel, Frederike: „Neue Lernkulturen – neue Formen der Leistungsnachweise“. Vortrag anlässlich der Tagung „Schule zwischen Selektion und Förderung“. Salzburg 2007.
- Hu, Adelheid: „Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 123-131.
- Hufeisen, Britta: „Bildungsstandards. Standards bilden? Bildung standardisieren? Bilden Standards?“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 132-141.
- Klieme, Eckhard u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Berlin (BMBF) 2003.
- Königs, Frank: „Bildungsstandards und Fremdsprachenunterricht – eine Rechnung mit (noch) vielen Unbekannten.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 142-150.
- Lehrplan für die Handelsakademie BGBl. II Nr. 291/2004, 19. Juli 2004  
[http://www.hak.cc/downloads/302\\_Lehrplan%20HAK%20VO%202004.pdf?PHPSESSID=8fd41622389e2b10bfa1c3129fd5fbac](http://www.hak.cc/downloads/302_Lehrplan%20HAK%20VO%202004.pdf?PHPSESSID=8fd41622389e2b10bfa1c3129fd5fbac) (Zugriff 22.10.2007)
- LCaS. Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums Graz. <http://www.ecml.at/mtp2/LCaS/Default.htm> (Zugriff 16.9.2007)
- Oelkers, Jürgen: „Wohin bewegen sich die Schulreformen in Europa?“ Vortrag anlässlich der Tagung „Schule zwischen Selektion und Förderung“. Salzburg 2007. Abrufbar unter:  
[http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/259\\_Salzburg.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/259_Salzburg.pdf) (Zugriff 22.10.1007)
- Prim, Rolf: „Schlüsselqualifikationen. Ein Programm der beruflichen Bildung erreicht die Pädagogischen Hochschulen.“ In: Mitteilungen vom Martinsberg – die Freunde der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Heft 47. Oktober 1995.  
<http://www.uni-heidelberg.de/stud/fsk/referate/hopoko/schluss.htm> (Zugriff: 11.9.2006)
- Quetz, Jürgen: „Bildungsstandards, Sprachstandards.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 210-218.

- Raupach, Manfred: „Fachbezogene Bildungsstandards.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 219-226.
- Roche, Jörg: „Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 227-239.
- Qualitätsinitiative Beruflbildung: [www.qibb.at](http://www.qibb.at) (Zugriff 22.10.2007)
- Schmid, Kurt: Der Internationalisierungsgrad des österreichischen Bildungswesens. Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der österreichischen Wirtschaft Schritt? Wien (IBW) 2006.
- Schocker-von Ditfurth, Marita: „Bildungsstandards: Konsequenzen für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Sprachpraxisausbildung.“ In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen (Narr) 2005. S. 240-248.
- Weinert, Franz E.: „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In: Franz E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel (Beltz) 2001. S. 17-31.
- Zydariß, Wolfgang: Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. Frankfurt am Main (Peter Lang) 2005.

BELINDA STEINHUBER, FRANZ MITTENDORFER UND HELMUT RENNER

## Von „best practice“ zu „next practice“ im Sprachenunterricht

*Der Artikel beleuchtet neue Perspektiven, Zielsetzungen und Herausforderungen im Sprachenunterricht, die auf europäischen Kerndokumenten wie dem GERS<sup>1</sup> basieren und im Zuge der Implementierung in den Unterricht integriert werden.*

*Die zentrale Themenstellung dabei ist jene einer umfassenden Neuorientierung der europäischen Sprachenpolitik mit der Zielsetzung einer internationalen Kompatibilität von nationalen Bildungs- und Evaluationsindikatoren und der Entwicklung transparenter Strukturen, Prozesse und Instrumente innerhalb eines umfassenden und zeitgemäßen Verständnisses von Qualitätsmanagement im Bereich der sprachlichen Bildung. Diese Entwicklung fußt auf international akkordierten Kerndokumenten wie GERS und ESP<sup>2</sup>, sowie damit in Einklang stehenden nationalen Instrumenten der Qualitätssicherung (Bildungsstandards) und stellt sich explizit einer Reihe von politisch-sozialen Herausforderungen (Mobilität, Employabilität, aktive europäische Bürgerschaft) des 21. Jahrhunderts.*

*In diesem Zusammenhang ergeben sich eine Reihe von interessanten Ansätzen wie z. B. Modelle für sprachenübergreifendes Lernen, interkulturelles Lernen, Stärkung der Lernerautonomie und Herausforderungen wie z. B. Hinterfragen tradierter Bildungs- und Unterrichtstraditionen, Vergleichbarkeit vs. Individualität, Anpassung des Kompetenzprofils österreichischer Sprachlehrer/innen.*

## 1. Rolle und Bedeutung des Sprachenlernens

Sprachenkenntnisse, Kommunikationskompetenz, Lernbereitschaft – wer immer sich heutzutage um anspruchsvollere Stellen im Dienstleistungsbereich oder mittleren Management bewirbt, muss sich diesen Anforderungen stellen. Solide Englischkenntnisse sind gemeinhin Voraussetzung, Kenntnisse in weiteren Sprachen manchmal ausdrücklich gewünscht, meist zumindest von Nutzen. Sprachenkenntnisse sind also Voraussetzung für berufliche Karriere, für beruflichen Erfolg.

- Was aber bedeutet es, eine Sprache so zu beherrschen, wie es eine konkrete berufliche Situation erfordert, und ist das eigentlich insgesamt genug?
- Soll (speziell schulischer) Sprachenunterricht sich darauf konzentrieren, den Lernenden jene sprachlichen Fertigkeiten zu vermitteln, die der Arbeitsmarkt verlangt, oder gibt es einen viel umfassenderen Bildungsauftrag?
- Soll in einer einzigen Sprache ein möglichst hohes Niveau erreicht werden, oder wäre es doch besser, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können, wenn auch nur eingeschränkt?
- Welche Schwerpunkte sollen gesetzt werden, was soll mit welchen Methoden vermittelt werden?
- Woran soll sich moderner Sprachenunterricht also orientieren, welchen Herausforderungen sieht er sich gegenüber, welche neuen Ansätze gibt es?

Es ist einer Initiative des Europarats zu danken, dass der modernen Sprachenpolitik ein von einer internationalen Expert/innengruppe entwickeltes und bildungspolitisch eindeutig akkordiertes Dokument zur Verfügung steht, das die wesentlichen Fragen im Zusammenhang mit Sprachenlernen und Sprachenunterricht thematisiert, dadurch eine gemeinsame Diskussions- und Arbeitsbasis schafft und eine Reihe von Lösungsansätzen anbietet.



Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“<sup>43</sup> (im Folgenden GERS genannt) hat sehr schnell in die Bildungsdiskussion der verschiedenen Länder Eingang gefunden und wird von vielen als das zentrale Bezugsdokument für die Neuorientierung des Sprachenunterrichts auf internationaler wie nationaler Ebene betrachtet.

Sprachenlernen wird als wichtiges Element des Prozesses der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration der Menschen im Europa des 21. Jahrhunderts verstanden und soll wesentlich dazu beitragen,

- die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa zu schützen und zu entwickeln;
- die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäerinnen und Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, um Vorurteile und Diskriminierung zu überwinden;



- die Menschen in Europa auf die Herausforderungen verstärkter internationaler Mobilität und Zusammenarbeit vorzubereiten;
- den Austausch von Wissen und Fertigkeiten zwischen Individuen, Gruppen und Institutionen zu fördern;
- im Sinne des lebensbegleitenden Lernens den Lernenden zu helfen, für sich selbst geeignete Lerntechniken zu entwickeln.<sup>4</sup>

## 2. Konsequenzen für den Sprachenunterricht

Daraus ergibt sich für den Sprachenunterricht eine Reihe von Konsequenzen:

1. Moderner Sprachenunterricht muss darauf ausgerichtet sein, echte Mehrsprachigkeit zu entwickeln und zu fördern. Sprachen sollen nicht isoliert nebeneinander gelernt werden, sondern die Lernenden sollen eine das individuelle Potenzial optimal ausschöpfende mehrsprachige Kompetenz aufbauen.
2. Moderner Sprachenunterricht kann nicht losgelöst von der Entwicklung interkultureller Kompetenzen stattfinden, sondern muss diese als erklärtes Ziel verfolgen.
3. Moderner Sprachenunterricht muss die Voraussetzungen für eine größere Mobilität der Menschen in einer transnationalen Bildungs- und Arbeitsrealität schaffen. Daher muss der Kompatibilität und Transparenz der Beurteilungs- und Qualifikationssysteme deutlich größeres Augenmerk geschenkt werden, als dies bisher der Fall war.
4. Moderner Sprachenunterricht muss den individuellen Lerntypus des/der Einzelnen wahrnehmen und berücksichtigen, seine/ihre Autonomie gezielt entwickeln und stärken, um damit die Voraussetzung für erfolgreiches lebensbegleitendes, eigenverantwortliches und individuelles Lernen zu schaffen.

Damit Sprachenunterricht all dies leisten kann, bedarf es vor allem eines grundsätzlichen Problembewusstseins und Hinterfragens der etablierten Praxis, sowie der Bereitschaft und auch der Mittel zur Entwicklung entsprechender Rahmenbedingungen, Methoden und Instrumente.

Nicht ausgespart werden darf dabei das Kompetenzprofil der Sprachenlehrer/innen, was nicht geringe Herausforderungen an die Strukturen, Programme und Personen in den Bereichen der Aus-, Weiter- und Fortbildung des Lehrpersonals stellt.

Zahlreiche Initiativen wurden in diesem Zusammenhang bereits gesetzt oder sind in Entwicklung.

## 2.1 Förderung von Mehrsprachigkeit – Modelle für sprachenübergreifendes Lernen

Was ist gemeint, wenn von der Förderung der Mehrsprachigkeit die Rede ist? Geht es in erster Linie um Fremdsprachen, geht es um die Nutzung der muttersprachlichen Kompetenz von Migrantinnen und Migranten, was steckt alles in diesem Begriff?

Der Unterschied zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit lässt sich folgendermaßen darstellen (vgl. Abb. 1):

Abb. 1: Multilingualität und Plurilingualität

Multilingualität/Vielsprachigkeit	Plurilingualität/ Mehrsprachigkeit
Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder Kenntnis der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft	<p>SprachENERfahrung eines Menschen erweitert sich in seinen kulturellen Kontexten</p> <p>SprachENkenntnisse und SprachENERfahrungen werden nicht in getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sie bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren</p> <p>Menschen können flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen</p>

Quelle: Wegweiser „Gers“. CEBS & bm:bwk. Salzburg + Wien 2006.

Der GERS definiert Mehrsprachigkeit wie folgt:

*„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. [...] Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich 'unbekannten' Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. [...] Aus dieser*

*Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.*<sup>45</sup>

## 2.2 Intercomprehension

Ein Weg, echte Mehrsprachigkeit zu fördern, ist die Methode der Intercomprehension. Es ist dies ein Ansatz, Sprachen nicht getrennt zu lernen, sondern die Parallelen zwischen Sprachen beim Lernen zu nutzen. Eine Forschergruppe um Prof. Dr. Horst G. Klein (Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main) und Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner (Justus-Liebig-Universität Giessen) hat auf dieser Basis die Methode EuroCom entwickelt, die von folgenden Überlegungen ausgeht:

*„Eine Erziehung zur europäischen Mehrsprachigkeit kann sich allerdings nicht auf das Englische allein stützen, sie muss sich auf Brückensprachen stützen, die den Weg zu den verwandten Idiomen öffnen können. Unsere Nachbarsprache Französisch ist in besonderem Maße dazu geeignet, als Brückensprache zur Gesamtheit der romanischen Sprachen zu fungieren, einer Gruppe die ungefähr 800 Millionen Sprecher weltweit umfasst. Ebenso kann das Russische dazu dienen, einen Zugang zu allen slawischen Sprachen zu erreichen. Für die Gruppe der germanischen Sprachen kann jede Ausgangssprache Brückensprache sein, wenn vorhandene Englischkenntnisse hinzutreten.*

*Um eine europäische Mehrsprachigkeit zu erreichen, muss die Brückensprache einen besonderen Status im jeweiligen Bildungssystem erhalten, wenn sie als Transferbasis für die übrigen Idiome der Familie dienen soll. Gleichzeitig müssen bei den von der Brückensprache zu erreichenden Idiomen die maximalistischen Forderungen zunächst auf die rezeptiven Kompetenzen beschränkt sein. Die europäische Mehrsprachigkeit ist als Fähigkeit zu betrachten, die mit unterschiedlichen Kompetenzgraden arbeitet, um im beruflichen Bedarfsfall ein verwandtes Idiom zu aktivieren und Kompetenzen zu erweitern.*<sup>46</sup>

In der Methode EuroCom wird mit Hilfe der Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen zuerst die rezeptive Kompetenz der Lernenden gefördert:

*„EuroCom(r) steht für EuroComprehension, ein Akronym für Europäische Interkomprehension in den drei großen Sprachgruppen Europas, der romanischen, slawischen und germanischen.“<sup>47</sup>*

*„Die Methode EuroCom versteht sich als ein interlinguales und interkulturelles Verfahren, das den Europäern Mehrsprachigkeit vermitteln will. EuroCom nutzt dabei die Möglichkeiten, die nahverwandte Sprachen bieten, um über die Kenntnis einer Brückensprache rezeptive*

*Kompetenz, zunächst Lesekompetenz und in einer späteren Stufe Hörverstehen in einer Sprachengruppe zu erreichen. Durch EuroCom erkennt der Lerner, dass er durch die Kenntnis seiner Muttersprache, meist kombiniert mit Englischkompetenzen, bereits unerwartet viel an interlingualem Wissen besitzt, um einen positiven Transfer von der Brückensprache zu allen nahverwandten Sprachen der jeweiligen Gruppe mühelos zu realisieren. Es gelingt dem Lerner durch transferbasierte Erschließungsstrategien in kürzester Zeit, Texte aus Zeitungen und Zeitschriften sowie Fachtexte in allen nahverwandten Sprachen zu verstehen. Aufbauend auf dem lesegesteuerten kognitiven Erschließungsprozess lassen sich weitere Kompetenzen lernökonomisch und bedarfsorientiert erheblich beschleunigt entwickeln.“<sup>48</sup>*

Hier ist zu überlegen, in welcher Form solche Konzepte in die Unterrichtsarbeit einfließen können und sollen, welche Konsequenzen es beispielsweise auf das Sprachenangebot von Schulen hat, wenn man der Idee der Brückensprachen folgt, und wie die Rolle der Muttersprache gesehen werden kann, auch im Zusammenhang mit der Würdigung und Nutzung der muttersprachlichen Kompetenzen von Lernenden mit z. B. Migrationshintergrund.

Umfassende Überlegungen zum Thema Mehrsprachigkeit, besonders im Zusammenhang mit Migration, haben unter anderem Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia und Prof. Mag. Dr. Hans-Jürgen Krumm (beide Universität Wien) formuliert.

### **2.3 Sprachenförderung in allen Fächern**

Ein weiterer Weg zur Förderung von Mehrsprachigkeit ist das Prinzip „*Language Across the Curriculum*“ (LAC),<sup>9</sup> das jede Form von Unterricht auch als Sprachenunterricht versteht. LAC ist einerseits ein Konzept, das die Wichtigkeit der Arbeit an der Sprache und des Sprachetrainings in Fächern betont, die nicht dem Sprachenunterricht an und für sich gewidmet sind, wie z. B. Geschichte oder Naturwissenschaften.

In weiterer Folge verlangt dieses Prinzip aber ein umfassendes Modell für die Sprachausbildung an einer Schule, in dem sowohl die Erweiterung der Kompetenzen in der maßgeblichen Unterrichtssprache (z. B. Deutsch) als auch die Kompetenzen in weiteren Sprachen erfasst werden. Dabei spielt auch CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) eine wesentliche Rolle:

*„Es ist offensichtlich geworden, dass der Gebrauch einer Fremdsprache in einem nicht-fremdsprachlichen Unterrichtsfach einen viel versprechenden Weg zu mehrsprachiger Erziehung darstellt. Fremdsprachendidaktiker aus ganz Europa stimmen darin überein, dass Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Vergleich zu eher traditionellen Ansätzen des Fremdsprachenlernens, so wie sie nach wie vor in den meisten fremdsprachlichen Klassenzimmern praktiziert werden, zahlreiche Vorteile hat. [...]. [Dabei wird von dem Konzept language across the curriculum ausgegangen,] das jede Form von Unterricht auch als Sprachunterricht versteht. Mit anderen Worten: In jedem Unterrichtsfach spielt die sprachliche*

*Darbietung, Wiedergabe und Reflexion des Unterrichtsstoffes eine wichtige Rolle und ist deshalb zu fördern. Sprachförderung spielt also nicht allein in den originär sprachlichen Fächern eine Rolle, sondern sollte Bestandteil der Didaktik aller Fächer sein.*<sup>10</sup>

Der ganzheitliche Ansatz von LAC erfordert ein stärkeres Bewusstsein aller Lehrkräfte für ihre Rolle als Sprachtrainer/innen, und entsprechende Aus- und Fortbildung in Methodik und Didaktik. Speziell dann, wenn eine Fremdsprache als Arbeitssprache eingesetzt wird.

## 2.4 Simultane Mehrsprachigkeit

Eine Veränderung in der Lehrerrolle wurde auch durch einen Ausbildungsschwerpunkt initiiert, der bereits 1992 in den Höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe entwickelt wurde und der die Vermittlung einer sprachenübergreifenden Kompetenz in Englisch und einer zweiten Fremdsprache (bisher Französisch, Italienisch, Spanisch) zum Ziel hat. Er hieß ursprünglich „Fremdsprachen und Wirtschaft“, wurde aber bereits aktualisiert und nennt sich jetzt „Internationale Kommunikation in der Wirtschaft“. Hier ein Auszug aus dem Lehrplan:

„Die Schülerinnen und die Schüler sollen

- Sprachen als Instrument zum Auf- und Ausbau persönlicher und geschäftlicher Beziehungen erfahren und wirtschaftsspezifische Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten in das fremdsprachliche Handeln integrieren können;
- internationale Usancen im Geschäftsleben kennen und auf Gesprächspartner sowie interkulturelle Gegebenheiten verbal und nonverbal reagieren;
- Synergieeffekte im parallelen Spracherwerb nutzen und berufsspezifische sprachliche Kompetenz in beiden Fremdsprachen des Stammbereiches entwickeln;
- flexibel in einem mehrsprachigen Kontext kooperieren und interagieren;
- komplexe Aufgaben im praxisgerechten Zeitrahmen effizient erfüllen;
- [...]“<sup>11</sup>

Ziel dieses Ausbildungsschwerpunktes ist es, verschiedenste berufliche Situationen aus den Bereichen Verwaltung, Handel und Tourismus zweisprachig bewältigen zu können, also z. B. Gesprächs-/Geschäftspartner/innen aus der angelsächsischen Welt ebenso wie solchen französischer/italienischer/spanischer Muttersprache an einem Messestand über ein Produkt Auskunft zu geben oder sie im Hotel als Gäste zu betreuen. Dabei wird besonderes Augenmerk auf die Fähigkeit des spontanen Wechsels zwischen den beiden Fremdsprachen gelegt. Hier ist es unerlässlich, die Parallelen und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu thematisieren und zu nutzen. Natürlich kommt in diesem Ausbildungsschwerpunkt auch der Förderung der interkulturellen Kompetenz große Bedeutung zu.

Für die Unterrichtenden bedeutet das die Verpflichtung zu konsequenter (sprachen- und fächerübergreifender) Teamarbeit, sowohl bei der Planung des Unterrichtsprogramms als auch bei der

Umsetzung und, nicht zuletzt, bei der Evaluation der Lernerleistungen. Im rein sprachlichen Bereich gilt es, die Parallelität der Situationen in den jeweiligen Sprachen herauszuarbeiten, die Lernenden bei der Suche nach sprachlichen Brücken und Übergängen zu leiten, dabei „gute“ und „falsche“ Freunde zu identifizieren und entsprechende Transferfertigkeiten zu entwickeln. Darüber hinaus besteht die Herausforderung einer maximalen Authentizität und Praxisnähe von Input und Outcome. Das sprachenübergreifende Grundprinzip fordert den Blick über die Grenzen der „eigenen“ Sprache hinaus, jenes der Realitätsbezogenheit eine unbedingte Öffnung der Sprachenlehrer/innen gegenüber der tatsächlich in den Zielberufen geübten Praxis.

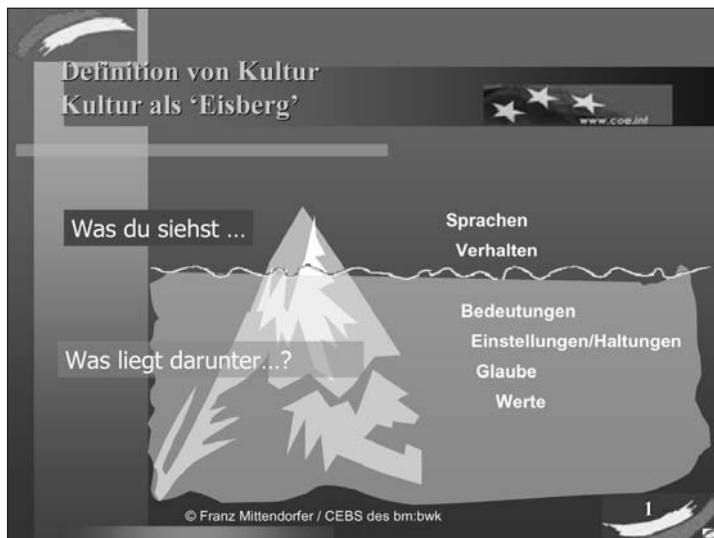
Dieser Ausbildungsschwerpunkt wird seit seiner Einführung durch ein fundiertes Weiter- und Fortbildungsangebot für die unterrichtenden Lehrkräfte begleitet, das vom CEBS (Center für berufsbildende Sprachen des bm:ukk) konzipiert wurde und in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen (früher Pädagogische Institute) umgesetzt wird.

## **2.5 Entwicklung der interkulturellen Kompetenz**

„Intercultural awareness“ und „Intercultural competence“ sind Schlagworte, die sehr häufig im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft auftauchen. Sehr oft ist aber nur gemeint, dass man im Umgang mit Geschäftspartnern und -partnerinnen kulturelle Unterschiede kennen und beachten sollte, um damit Fehler zu vermeiden, die zum Misslingen von Verhandlungen oder zum Abbruch von Geschäftsbeziehungen führen können. Es geht also, bis zu einem gewissen Grad, um Anpassung an andere zur Sicherung des Geschäftserfolgs. Dies ist aber nur ein Aspekt dieser sehr komplexen Thematik.

Wenn wir tatsächlich ein friedliches Zusammenleben in Europa sichern wollen, muss es uns gelingen, die Vielfalt der Kulturen als Bereicherung sehen und Sprachkenntnisse erfolgreich nutzen zu können. Interkulturell kompetent zu sein bedeutet nicht, sich bedingungslos anzupassen. Es geht um die Fähigkeit, mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu kommunizieren, mit ihnen in einer Art und Weise umzugehen, die für alle Beteiligten möglichst zufriedenstellend ist. Dazu ist es notwendig, sich des eigenen Filters, durch den wir andere sehen, bewusst zu sein und dann zu versuchen, die Konzepte des Denkens, Fühlens und Handelns von Menschen anderer Kulturen wirklich wahrzunehmen und zu verstehen.

Abb. 2: Kultur als „Eisberg“



Quelle: Wegweiser „Gers“. CEBS & bm.bwk. Salzburg + Wien 2006.

Im Zusammenhang mit dem Begriff der interkulturellen Kompetenz findet immer wieder das Bild von Kultur als Eisberg Verwendung. Unmittelbar wahrnehmbar im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen sind nur Sprache/n und Verhalten. Diese werden aber ganz wesentlich geprägt von Faktoren wie grundlegenden regions- und kulturtypischen Wertesystemen und Verhaltensmustern, und können auch nur unter Einbeziehung dieser Faktoren gedeutet und verstanden werden.

Im Unterricht braucht es dafür Übungen, bei denen beispielsweise – wie dies auch im Kommunikationstraining geschieht – der Unterschied zwischen Wahrnehmung, Interpretation und Wertung bewusst gemacht wird. Was an Verhalten sehe ich, wo beginnt meine Interpretation? Wann fange ich an zu werten was andere tun? Welche Filter wirken in mir, damit ich das, was ich sehe, auf eine bestimmte Weise interpretiere? Was muss ich wissen, um das Verhalten, das mir begegnet, besser verstehen zu können? Eigene positive und negative Erfahrungen müssen thematisiert werden, die Fähigkeit, andere Menschen als Individuen wahrzunehmen und gleichzeitig ihren kulturellen Hintergrund zu beachten, muss trainiert werden.

## 2.6 Mobilität und Transparenz

Schon sehr oft wurde beklagt, dass die unterschiedlichen Bildungs- und Qualifikationssysteme der verschiedenen Staaten es sehr schwer machen, die Leistungen von Absolventinnen und Absolventen von Schulen zu vergleichen. Es gibt viele Schultypen, Beurteilungssysteme und

Zeugnisse, nicht immer ist schnell ersichtlich, welches Wissen, welche Kompetenzen und Fertigkeiten eine einzelne Person tatsächlich erworben hat.

Dies ist dem Prinzip der Mobilität sowohl in der Ausbildung als auch im Berufsleben nicht gerade förderlich. Mit der Entwicklung und Implementierung von nationalen Bildungsstandards wird eine essentielle Voraussetzung für die Behebung dieses Defizits geschaffen. Wenn es gelingt, wirklich festzumachen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten ein/e Absolvent/in in einem Fach nachhaltig erworben haben soll, kann eine größere Transparenz und Kompatibilität der Bildungssysteme erreicht werden. Die Gefahr wäre dabei nur, dass man sich wegen der Komplexität des Vorhabens mit Leistungsstandards zufrieden gibt und den Aspekt der Bildung aus den Augen verliert. Dann wäre das Ziel verfehlt.

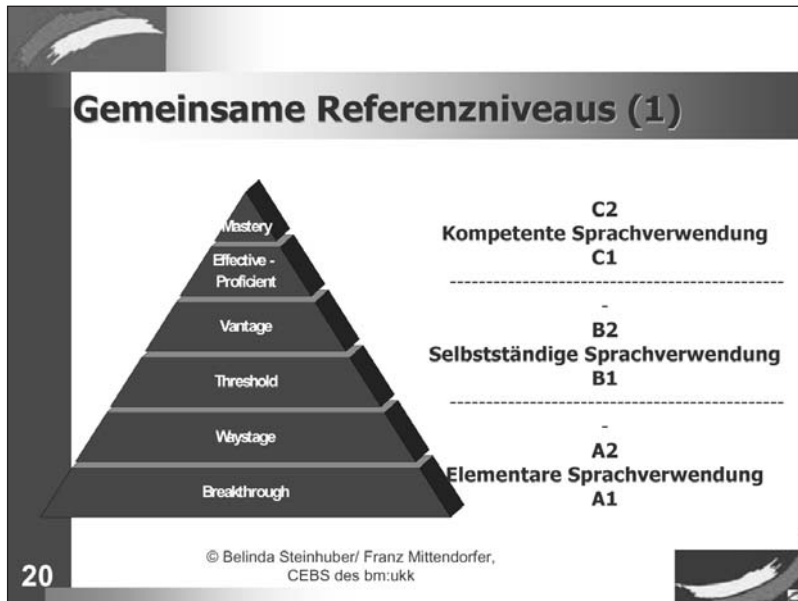
Bildungsstandards für die Sprachen müssen z. B. neben den Kompetenzen in den sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Hören, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend sprechen und Schreiben auch Kompetenzen umfassen, die weit über diese Fertigkeiten hinausgehen. Solche Kompetenzen sind z. B. die Fähigkeit zu kommunizieren, zu kooperieren und interkulturell angemessen zu handeln, um nur einige zu nennen. Und es muss weiters klargestellt sein, dass auch Bildungsstandards nicht alles, was guten Unterricht ausmacht und der Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden dient, beschreiben können. Denn im Mittelpunkt des Bildungsprozesses steht die autonome Persönlichkeit, die urteilsfähig, mündig und verantwortlich gegenüber sich selbst, anderen und der Gesellschaft handelt. Der erwünschten Vergleichbarkeit erworbenen Wissens und erworbener Fertigkeiten steht die Individualität der Lernenden gegenüber, die einen Bildungsprozess durchlaufen.

Was die Sprachen betrifft, bietet der GERS einerseits eine fundierte Basis für die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen, andererseits auch Anstöße für die Formulierung allgemeiner Kompetenzen. Dadurch, dass in Europa – und zum Teil schon außerhalb – der GERS als Bezugsrahmen für die Beschreibung von Zielen, Kompetenzen und Methoden sowie für die Entwicklung von Lehrplänen und Prüfungen verwendet wird, ist eine fortschreitende Annäherung zwischen den Bildungssystemen gegeben.

Der GERS definiert sechs Referenzniveaus, sechs Niveaustufen, die sprachliche Kompetenz beschreiben, und stellt damit einen Begriffsraster zur Verfügung, den die Benutzer/innen der Beschreibung ihres eigenen Systems zugrunde legen können.<sup>12</sup> Dazu gibt es eine Reihe von Deskriptoren für einzelne Fertigkeiten auf den sechs Niveaustufen (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Die gemeinsamen Referenzniveaus



Quelle: Infopaket des CEBS. Vgl auch: Wegweiser „Gers“. CEBS & bm:bwk. Salzburg + Wien 2006.

Transparenz bedeutet aber nicht nur, dass für andere das Ergebnis von Lernen leichter fassbar wird, auch die Lernenden selbst sollen darüber informiert sein, welche Ziele sie am Ende ihrer Ausbildung erreicht haben sollen und wie weit sie auf diesem Weg schon gekommen sind. Dabei sollen sie sich nicht nur auf die Beurteilung von außen verlassen, sondern als möglichst autonome Lerner/innen sich auch selbst einschätzen und ihr Lernen mitplanen können.

## 2.7 Lernerautonomie und lebensbegleitendes Lernen

Wenn der Sprachenunterricht lebensbegleitendes Lernen vorbereiten und fördern soll, müssen auch Lernende Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen. Dies bedeutet, dass sie

- die Ziele des Unterrichts kennen müssen,
- in der Lage sein müssen, selbst einzuschätzen, wo sie mit ihren Kenntnissen und Fertigkeiten im Vergleich zum angestrebten Ziel stehen,
- fähig sein müssen, für sich selbst Lernziele zu definieren,
- verschiedene Lerntechniken kennen müssen, um für sich selbst geeignete Lernstrategien entwickeln zu können,
- ihr eigenes Lernen immer wieder hinterfragen und überprüfen müssen.

All das erfordert Veränderungen im Unterricht. Es kann nicht nur darum gehen, sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern es ist ein wesentliches Ziel, die Lernenden auf ihrem Weg zur Eigenverantwortung zu unterstützen. Die Lehrkraft ist nicht in erster Linie Wissensvermittler, sondern Coach. Offene Lernformen wie „Offenes Lernen“ oder „COOL“ (Cooperatives Offenes Lernen) gehen diesen Weg.

„Was ist COOL?“

*Der Begriff „Cooperatives Offenes Lernen“ beschreibt eher sehr allgemein „neue“ Formen des Lernens und Lehrens, die auf verschiedene reformpädagogische Ansätze Bezug nehmen und neben der „Erziehung“ zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit (selbst-gesteuertes Lernen) vor allem die Entwicklung sozialer Kompetenz in den Vordergrund stellen.*

*Der von Helen Parkhurst in den Zwanzigerjahren des vorigen Jahrhunderts vor allem für die Sekundarstufe entwickelte und durch seine Offenheit charakterisierte Daltonplan mit den Grundprinzipien (Freiheit/Verantwortung, Kooperation, Selbstständigkeit) ist das pädagogische Kernelement des Cooperativen Offenen Lernens.“<sup>13</sup>*

Für Lehrer/innen ist es oft schwierig, ihre neue Rolle anzunehmen, da sie befürchten, völlig die Kontrolle über den Lernprozess zu verlieren. Davon ist aber nicht die Rede. Die Verantwortung und Kontrolle wird nur auf alle Beteiligten – Lehrende und Lernende – aufgeteilt, jede/r hat einen Beitrag zu leisten. Gerade bei allen offenen Lernformen ist es immens wichtig, gemeinsam den Lernertrag zu sichern und das eigene Tun zu hinterfragen.

Innere Differenzierung muss hier ebenfalls genannt werden. Wenn Lernende ihren Lernprozess mitgestalten, werden sie auch ihre Bedürfnisse klarer formulieren, die sehr oft unterschiedlich sind. Lehrende müssen im Rahmen des Möglichen darauf reagieren. Hier stößt Unterricht in der traditionellen Organisationsform auf seine Grenzen – ein Fach, eine Lehrkraft, 50 Minuten, bis zu 26 Schüler/innen in einer Sprachgruppe, dann kommt die nächste Lehrkraft. Lernende haben aber ein unterschiedliches Arbeitstempo, sind nicht in allen Fertigkeiten gleichzeitig auf genau demselben Stand, haben individuelle Stärken und Schwächen und sollen ein individuelles sprachliches Repertoire aufbauen. Hier allen gerecht zu werden ist ein schwieriges Unterfangen, das große Methodenvielfalt und Flexibilität in der Organisation verlangt. Wo dies jedoch gelingt, entsteht eine Form der Zusammenarbeit zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen, die langfristig für alle Beteiligten zu mehr Zufriedenheit mit dem Unterrichtsablauf und den Ergebnissen führen kann.

### 3. Das ESP als Instrument im modernen Sprachenunterricht

Auf der Basis des GERS wurde ein Instrument geschaffen, das immens viel dazu beitragen kann, die Aspekte Mehrsprachigkeit, Förderung interkultureller Kompetenz und Stärkung der Lernerautonomie in den Sprachenunterricht zu integrieren – das Europäische Sprachenportfolio (ESP). Es gibt seitens des Europarates genaue Richtlinien, was ein ESP beinhalten und leisten muss, aber jedes Land ist angehalten, ein eigenes ESP zu entwickeln, das mit der Bildungspolitik in Einklang steht.

#### 3.1 Was ist das Europäische Sprachenportfolio?

*„It is a document in which those who are learning or have learned a language – whether at school or outside school – can record and reflect on their language learning and cultural experiences.“<sup>14</sup>*

*„Das Europäische Sprachenportfolio ist ein vom Europarat entwickeltes Instrument, welches es ermöglicht,*

- *die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) auf der Basis eines anerkannten europäischen Referenzsystems – des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen – zu erfassen und somit transparent und vergleichbar zu machen,*
- *alle sprachlichen und interkulturellen Lernerfahrungen (auch außerschulische) zu dokumentieren und ihnen damit Wert zu geben,*
- *die Lernenden bei der bewussten Reflexion über ihr sprachliches und interkulturelles Lernen durch Anregungen und Hinweise zu unterstützen und das Sprachenlernen somit effizienter zu gestalten,*
- *den Anwenderinnen und Anwendern die Prinzipien des Autonomen Lernens und der Selbsteinschätzung näher zu bringen und*
- *die Lernenden für ein lebenslanges Sprachenlernen zu motivieren.“<sup>15</sup>*

In Österreich gibt es mehrere ESPs für verschiedene Zielgruppen. Die Grundprinzipien sind allen gemeinsam. Das ESP ersetzt keine Schulbücher und andere Lernmaterialien, sondern ist ein Lernbegleiter, der über Fächergrenzen hinweg langfristig eingesetzt werden soll. Das ESP unterstützt sowohl Lernende als auch Lehrende dabei, den Anforderungen modernen Sprachenunterrichts gerecht zu werden.

### 3.2 Das ESP als Instrument für Unternehmen

Aber nicht nur für Schulen hat das ESP Relevanz. Es kann auch von Unternehmen genutzt werden, da es anerkannte internationale Standards setzt, um Sprachkompetenz zu messen und zu vergleichen – in einer ganzen Reihe von Sprachen. Mehr und mehr Sprachlernende werden sich des Portfolios bedienen, um fremdsprachliche Fertigkeiten zu dokumentieren.

„Das ESP ermöglicht Betrieben und anderen Organisationen,

- qualifizierte Mitarbeiter/innen auszuwählen,
- Sprachenlernen des Personals zu fördern und zu unterstützen,
- die Qualität der betriebsinternen sprachlichen Fertigkeiten zu verbessern,
- sprachliche Bedürfnisse eines Betriebs zu standardisieren,
- Sprachschulungsprogramme zu entwerfen und zu bewerten,
- sprachliche Fertigkeiten wertzuschätzen und zu belohnen.“<sup>16</sup>

In Österreich gibt es beispielsweise das nationale ESP15+, das für junge Erwachsene ab 15 konzipiert wurde und sie von der Schule in Studium oder Beruf begleiten kann. Damit wird deutlich, dass Sprachenlernen ein kontinuierlicher Prozess ist, und das Führen eines ESP fördert die Motivation, in der Schule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten später weiter auszubauen.

## 4. Ein anspruchsvoller Auftrag

Moderner Sprachenunterricht muss vielen Anforderungen gerecht werden. Er soll auf berufliche Anforderungen vorbereiten und ist gleichzeitig Teil eines umfassenden Bildungsauftrags. Er soll die Mehrsprachigkeit fördern und trotzdem soll die sprachliche Kompetenz in einzelnen Sprachen hoch sein. Die Ergebnisse des Sprachenlernens sollen vergleichbar und messbar sein, trotzdem soll keine Gleichmacherei erfolgen, sondern es soll die Autonomie der Lernenden gefördert und ihre individuellen Bedürfnisse berücksichtigt werden. All dies wird nur möglich sein, wenn die Lehrkräfte sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiter- und Fortbildung theoretische und praktische Unterstützung erhalten und sich auch die systemimmanenten Rahmenbedingungen den Erfordernissen entsprechend entwickeln.

Abschließend noch ein Gedanke, der allen Überlegungen zum Sprachenlernen zugrunde liegt: Mehrere Sprachen zu beherrschen stellt im Berufsleben einen großen Vorteil dar, aber dies ist nur ein Aspekt. Daneben darf nicht vergessen werden, dass Sprache zuerst einmal den Austausch von Ideen und Meinungen ermöglicht und sich Mitzuteilen ein wesentliches Grundbedürfnis des Menschen ist. Dies in mehreren Sprachen zu können, erweitert die individuellen Möglichkeiten und trägt nicht zuletzt zum Verständnis zwischen den Kulturen bei.

## ANMERKUNGEN

- 1) GERS = Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
- 2) ESP = Europäische Sprachenportfolio
- 3) Trim, John, North, Brian, Coste, Daniel und Sheils, Joseph: Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Langenscheidt, 2001.
- 4) Vgl. GERS, Seite 15-16.
- 5) GERS, Seite 17.
- 6) EuroComprehension. Einleitung. Europäische Mehrsprachigkeit. (c) 2004 Prof. Dr. Horst G. Klein, Sprecher der Forschergruppe EuroCom <http://www.eurocomgerm.de/>
- 7) Klein, Horst G.: Das Konzept der Forschergruppe EuroCom. [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main\\_id=3&sub\\_id=3&datei=konzept.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=3&datei=konzept.htm)
- 8) Klein, Horst G.: Die Methode EuroCom. [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main\\_id=3&sub\\_id=2&datei=methode.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=2&datei=methode.htm)
- 9) Vgl. Vollmer, Helmut J.: Language Across the Curriculum. In: Languages of Schooling: towards a framework of reference for Europe. Intergovernmental Conference. Draft Preliminary Report, Strasbourg, January 2007.
- 10) Lamsfuß-Schenk, Stefanie und Wolff, Dieter: BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT: FÜNF KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUM STATE OF THE ART, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm)
- 11) Lehrplan HLW. Bildungs- und Lehraufgabe. bm:bwk 2003.
- 12) Vgl. GERS, Seite 32-50.
- 13) Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen, <http://www.hak-steyr.at/typo3/index.php?id=314>
- 14) European Language Portfolio. Introduction. [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/introduction.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html)
- 15) Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich. Infofolder des ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum in Graz).
- 16) Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich. Eine Einführung für Betriebe und andere Organisationen. ÖSZ + CEBS. Graz und Salzburg.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich. Infofolder des ÖSZ (Österreichisches Sprachenkompetenzentrum in Graz). Weitere Informationen: [www.oesz.at](http://www.oesz.at)
- Das Europäische Sprachenportfolio in Österreich. Eine Einführung für Betriebe und andere Organisationen. ÖSZ + CEBS. Graz + Salzburg.
- Download CEF from Council of Europe website: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp) (Stand Oktober 2007)
- EuroComprehension. Einleitung. Europäische Mehrsprachigkeit. (c) 2004 Prof. Dr. Horst G. Klein, Sprecher der Forschergruppe EuroCom <http://www.eurocomgerm.de/> (Stand Oktober 2007)
- European Language Portfolio. Introduction. [www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/introduction.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/introduction.html) (Stand Oktober 2007)
- Heyworth, Frank: The Common European Framework, ELT J. 2006.
- Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen, <http://www.hak-steyr.at/typo3/index.php?id=314> (Stand Oktober 2007)
- Klein, Horst G.: Das Konzept der Forschergruppe EuroCom. [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main\\_id=3&sub\\_id=3&datei=konzept.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=3&datei=konzept.htm) (Stand Oktober 2007)
- Klein, Horst G.: Die Methode EuroCom. [http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main\\_id=3&sub\\_id=2&datei=methode.htm](http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=de&main_id=3&sub_id=2&datei=methode.htm) (Stand Oktober 2007)
- Lamsfuß-Schenk, Stefanie und Wolff, Dieter: BILINGUALER SACHFACHUNTERRICHT: FÜNF KRITISCHE ANMERKUNGEN ZUM STATE OF THE ART, [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-04-2/beitrag/lamsfus2.htm) (Stand Oktober 2007)
- Lehrplan HLW. bm:bwk 2003.
- Morrow, Keith: Insights from the Common European Framework, OUP 2004.
- Trim, John, North, Brian, Coste, Daniel, und Sheils, Joseph: Europarat. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, Langenscheidt, 2001.
- Trim, J.L.M.: The Role of the Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training, Lecture, Graz, September 2005. <http://www.ecml.at/documents/press/trim.pdf> (Stand Oktober 2007)
- Vollmer, Helmut J.: Language Across the Curriculum. In: Languages of schooling: towards a framework of reference for Europe. Intergovernmental Conference. Draft Preliminary Report, Strasbourg, January 2007.
- Wegweiser „Gers“. CEBS & bm:bwk. Salzburg + Wien 2006.

EVA ANNAU UND MARGARETE NEZBEDA

## ESP 15+ in kaufmännischen Schulen



*Sprachenportfolios kommen immer dann zum Einsatz, wenn Lernerautonomie, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen ein Anliegen sind. Das ESP 15+ (das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene, vom Europarat 2007 validiert und von der Schulbuchaktion im selben Jahr approbiert) erfüllt eine Reihe von Funktionen: Es dient als Orientierungshilfe für die Stakeholder im Lernprozess und bietet Lernenden die Möglichkeit, Leistungen sichtbar zu machen sowie Fortschritte zu dokumentieren. Auch Soft Skills wie interkulturelle Kompetenz werden durch Portfolioarbeit systematisch entwickelt und dokumentiert. Für Lehrende dient das ESP als brauchbares Werkzeug, um fächerübergreifenden Unterricht zielgerichtet durchzuführen. Den Lernenden soll es helfen, sich Wissen eigenverantwortlich anzueignen und im Sinne der Entrepreneurship Education die eigenen Stärken zu entwickeln sowie darüber fundiert Auskunft zu geben.*

*In diesem Artikel soll die vielschichtige Anwendbarkeit des ESP 15+ und die wichtige Funktion, die es als Instrument für Lehrende, Lernende aber auch Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen darstellt, gezeigt werden.*

## 1. Das Europäische Sprachenportfolio an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen.

Die professionelle Präsentation von Kompetenzen und Wissen ist eine Voraussetzung, um am Arbeitsmarkt erfolgreich auftreten zu können.

*Peter Brown and Frank Heyworth (EQUALS: European Association of Quality Language Services)*

Es ist eine wichtige Aufgabe für berufsbildende mittlere und höhere Schulen, Absolventinnen und Absolventen auf die „professionelle Präsentation von Kompetenzen und Wissen“ vorzubereiten. Unterschiedliche Wege sind bereits eingeschlagen worden, um dieses Ziel zu erreichen; einer davon scheint ein besonders Erfolg versprechender Weg zu sein: Die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* (ESP). Portfolioarbeit an sich, und hier besonders die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio 15+<sup>1</sup>* deckt eine Vielzahl von pädagogischen Zielen ab und hilft gleichzeitig allgemeine und sprachliche Kompetenzen zu entwickeln, die am Arbeitsmarkt unentbehrlich sind.

## 2. Was ist das Europäische Sprachenportfolio (ESP)?

Das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) ist ein vom Europarat entwickeltes Instrument,<sup>2</sup> welches aus drei Teilen besteht – Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier – und sich auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen<sup>3</sup>* (GERS) mit seinen Niveaubeschreibungen von A1 bis C2 bezieht.

Das ESP hat grundsätzlich zwei Funktionen:

1. eine **berichtende Funktion**, indem es – ähnlich einem Künstlerportfolio – Lernenden die Möglichkeit gibt, ihre schulischen und außerschulischen Leistungen im Bereich des Sprachenlernens zu präsentieren und
2. eine **pädagogische Funktion**, indem es einen Prozess begleitet, in dem Lernende ihr sprachliches Können selbstständig einzuschätzen lernen, sich individuelle Ziele stecken und über ihr Sprachenlernen reflektieren, d. h. einen Prozess, in dem sie zunehmend Verantwortung für ihren eigenen Lernfortschritt übernehmen.<sup>4</sup> Radka Perclová und David Little sprechen von selbstständiger Planung, Monitoring und Evaluation des Lernprozesses und der daraus entstehenden Produkte.

Das *Europäische Sprachenportfolio 15+* ist ein schultypenübergreifender Lernbegleiter für die Sekundarstufe II<sup>5</sup>, der speziell für Sprachenlernende ab 15 Jahren entwickelt wurde; es entspricht sowohl den Lehrplaninhalten der Allgemeinbildung als auch der Berufsbildung und unterstützt die Unterrichtenden und Lernenden dabei, diese Ziele zu erreichen.



### 3. Welche Möglichkeiten bietet das Europäische Sprachenportfolio?

#### 1) TRANSPARENZ UND VERGLEICHBARKEIT VON SPRACHLICHEN LEISTUNGEN

Der offensichtlichste Grund, warum das *Europäische Sprachenportfolio* in vielen Klassen in ganz Österreich eingesetzt wird, ist das Bestreben, Vergleichbarkeit und Transparenz der Bildungsziele im Sprachenlernen innerhalb Europas zu gewährleisten. Ab dem Jahr 2004 fanden die Referenzniveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GERS) in den österreichischen AHS- und BMHS-Lehrplänen Eingang.

Diese Niveaubeschreibungen für fünf Fertigkeiten (Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängend Sprechen, Schreiben) finden sich sehr detailliert in den Checklisten der Sprachenbiografie des ESP auf sechs ansteigenden Niveaus (A1, A2, B1, B2, C1, C2) wieder. Damit ist genau festgelegt, was Lernende an biografischen Schnittstellen, z. B. zum Zeitpunkt ihrer Matura bewältigt haben müssen, d. h. was sie in den entsprechenden Fremdsprachen „tun können“. Die Beschreibungen (Deskriptoren oder Indikatoren) der Checklisten sind positiv formuliert – man spricht von „Kann-Beschreibungen“, z. B.

Zusammenhängend sprechen B2:

Ich kann spontan und weitgehend fließend zu sehr vielen Themen meines Interessen- und Fachgebietes klare und detaillierte Beschreibungen geben und Berichte formulieren.

Auf diese Weise soll das Augenmerk auf die Stärken der Lernenden gelenkt werden, was diese wiederum zum Weiterlernen motiviert.

Die Bildungsminister/innen der Mitgliedsländer der europäischen Union einigten sich im Jahr 2000 in Lissabon darauf, bis 2010

*[...]die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.<sup>6</sup>*

Um dieses Ziel zu erreichen und um die Mobilität von Arbeitssuchenden zu gewährleisten, wurden die Niveaus der abschließenden Prüfungen innerhalb der europäischen Union harmonisiert. Das Maturaniveau für die erste lebende Fremdsprache, in vielen Fällen Englisch, ist an der BHS B2+ und für die zweite lebende Fremdsprache B1.

## **2) SELBSTEINSCHÄTZUNG – FREMDEINSCHÄTZUNG: FEEDBACK GEBEN UND FEEDBACK NEHMEN**

Im Mikrokosmos der Klassenzimmer bedeutet das, dass Lernende, die mit den Checklisten ihrer Sprachenportfolios arbeiten, erkennen, was sie bereits können und welche Ziele sie sich stecken müssen, um den Erwartungen des Lehrplans und ihren individuellen Erwartungen zu entsprechen. Dieser Weg kann über Selbsteinschätzung führen, das heißt, die Lernenden begreifen an Hand der gestellten Aufgaben, ob sie einzelne Indikatoren der Checklisten bereits erfüllen bzw. ob sie mindestens 80 % der Indikatoren einer Fertigkeit innerhalb eines Niveaus bereits gemeistert haben, um am nächsten Referenzniveau zu arbeiten.

Um zu einer treffsicheren Einschätzung der eigenen Leistungen zu gelangen, werden auch Elemente der Fremdeinschätzung an Bedeutung gewinnen. Die traditionelle Form der Fremdeinschätzung ist die Klassifizierung mit Ziffernnoten durch die Unterrichtenden, eine normorientierte Methode des Feedbacks, die jedoch viele Facetten des Sprachenlernens unberücksichtigt lässt bzw. individuelle Leistungen nicht differenziert beschreiben kann. Wesentlich transparenter und differenzierter ist kriterienorientiertes Feedback, das nicht nur von den Unterrichtenden, sondern auch von Mitschülern und Mitschülerinnen (Peers) gegeben werden kann, vorausgesetzt die Kriterien sind allgemein bekannt und die Lehr- und Lernziele sind klar definiert. Hier liefern die Checklisten des ESP eine wertvolle Grundlage. Produkte der Lernenden, die im Dossierenteil des ESPs abgelegt werden, können und sollen für Feedback herangezogen werden, denn es sind in der Regel genau jene Texte, Präsentationen, Audio- und Videoaufnahmen etc., auf die die Schüler/innen besonders stolz sind oder die einen wesentlichen Lernschritt dokumentieren.

Für das zukünftige Arbeitsumfeld der Lernenden ist die im Zuge der Portfolioarbeit entwickelte Fähigkeit des kriteriengestützten Feedback-Gebens und Feedback-Nehmens eine wesentliche Voraussetzung, um in Teams erfolgreich arbeiten zu können.

## **3) EMPOWERMENT UND VERNETZTES DENKEN**

Für die Schule bedeutet *Empowerment* durch den Einsatz des Sprachenportfolios einen Paradigmenwechsel, denn bisher war es im (Sprach)Unterricht in der Regel so, dass Lernenden lediglich deren Defizite bewusst gemacht wurden, nicht jedoch das Können, das sie bereits erworben haben. Intensive Arbeit mit dem ESP 15+ führt zu einer differenzierten Einschätzung der eigenen Leistungen und befähigt auch dazu, zum Beispiel bei einem Vorstellungsgespräch, über diese Leistungen differenziert berichten zu können.

Dieser wichtige Prozess der Bewusstseinsbildung wird durch die Auseinandersetzung mit eigenen Leistungen und Lernanstrengungen ermöglicht und kommt vor allem jenen Personen entgegen, die auf Grund ihrer Sozialisation unter Umständen nur sehr verhalten über ihre Kompetenzen berichten können.

Das zielgerichtete Sammeln gelungener Arbeiten oder von Arbeiten, die für den eigenen Fortschritt als relevant erachtet werden, und das reflektierende Ablegen dieser Produkte im Dossierteil des ESP unterstützen diesen Prozess. Wie beim Künstlerportfolio gibt das Dossier den Lernenden die Möglichkeit zu präsentieren, was sie geleistet haben (siehe *berichtende Funktion*). Interessant ist dieser Prozess besonders deshalb, weil das ESP 15+ die Schüler und Schülerinnen während ihrer gesamten Oberstufenlaufbahn begleiten soll und so angelegt ist, dass es auch danach, in der tertiären Laufbahn oder im Berufsleben, als Lernbegleiter fungieren kann (*lifelong learning*).

Reflexionsraster im *ESP 15+* helfen den Schüler/innen dabei, über ihre Lernfortschritte zu reflektieren und ihren Lernprozess systematisch zu dokumentieren.

#### **4) ENTREPRENEURSHIP: MANAGER DER EIGENEN KARRIERE**

Das *ESP 15+* erscheint ein geeignetes Instrument zu sein, um Lernende auf die geänderte Situation am Arbeitsmarkt vorzubereiten: Die „Normalarbeitsbiografie“, das heißt der Traum von der „sicheren Anstellung“ scheint aus gegenwärtiger Sicht ausgeträumt. Jeder junge Mensch weiß heutzutage, dass er im Laufe seines Berufslebens mindestens viermal seine Arbeitsstelle wechseln wird.<sup>7</sup>

Nach Günther Voss (Voss 2000) ist dies ein Symptom des Wandels vom klassischen Arbeitnehmer zum *Arbeitskraftunternehmer*.<sup>8</sup> Dieser Wandel muss zwangsläufig Auswirkungen auf das Erziehungssystem haben. Es wird in Zukunft nicht mehr genügen, Abschlusszeugnisse vorzulegen, die *Arbeitskraftunternehmer und -unternehmerinnen* werden angehalten sein, ihr Produkt, nämlich ihre Arbeitskraft, selbst professionell zu vermarkten.<sup>9</sup>

Um bei dem Bild des Produktes zu bleiben, so brauchen die *Arbeitskraftunternehmer/innen* der Zukunft ein Instrument, einen „Katalog“, der dokumentiert, was sie können, und gleichzeitig ein Instrument, das sie schrittweise dazu hinführt zu erkennen, wo ihre Stärken liegen. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Beschreibung und Entwicklung von Kompetenzen können Lernende diesem Ziel näher gebracht werden, und sie können auf diese Weise auf den flexiblen Arbeitsmarkt vorbereitet werden.

Ein häufig geäußerter Einwand der ESP-Verwender/innen in diesem Zusammenhang ist, dass sich kaum ein Arbeitgeber oder eine Arbeitgeberin die Zeit nehmen wird, diese – zugegebenermaßen – ausführlichen Portfoliomappen sorgfältig zu studieren. Die Bildungsinstitutionen sind hier einerseits aufgerufen, den Bekanntheitsgrad des *ESP 15+* auf nationaler und internationaler Ebene zu stärken, andererseits sollte den Lernenden bewusst gemacht werden, dass sie ihre Fähigkeiten, ihr sprachliches Können und ihre Qualifikationen durch kontinuierliche ESP-Arbeit professionell präsentieren lernen, egal ob die Portfoliomappe im Jobinterview als Gesprächsgrundlage dient oder nicht.

## 5) DOKUMENTATION INTERKULTURELLEN LERNENS

Um in der modernen Arbeitswelt erfolgreich sein zu können, sind neben *Entrepreneurship* auch Bereitschaft zu Mobilität und damit auch interkulturelles Wissen und Bewusstsein und – in hohem Maße – interkulturelle Fertigkeiten erforderlich, die über die bloße Kenntnis von „Benimm-Regeln“ im Umgang mit Geschäftspartner/innen aus fremden Kulturen weit hinausgehen. Interkulturelle Fertigkeiten bedeuten laut GERS „*kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden*“ bzw. „*die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen*“ und „*die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden*“.<sup>10</sup> Hier setzt der interkulturelle Teil des *ESP 15+* mit vielen Denkanstößen und Projektanregungen an und führt Lernende schrittweise in interkulturelles Lernen ein, mit dem Ziel, sie für interkulturelle Themen zu sensibilisieren.

Interkulturelle Sensibilität lässt sich im Gegensatz zu vielen anderen Kompetenzen nach dem Schulabschluss relativ schwer nachlernen – Lernen „on the job“ ist dort, wo bereits mit Kund/innen, Klient/innen oder Projektmitgliedern mit unterschiedlichstem und variierendem kulturellen Hintergrund gearbeitet wird, nur mehr schwer möglich. Human Resources Manager und Managerinnen bedauern, dass interkulturelle Sensibilität oder Insensibilität auch in einem gut strukturierten Vorstellungsgespräch nur schwer zu diagnostizieren sind.

Es ist erwiesen, dass Auslandsaufenthalte von Mitarbeiter/innen dann scheitern, wenn der Umgang mit anderen Kulturen unüberwindbare Probleme aufwirft. Interkulturelle Sensibilisierung bereits in der Ausbildung und Dokumentierung dieses Prozesses könnten Firmen bei der Auswahl geeigneter Kandidat/innen helfen, die Extrakosten der Rückberufung eines Mitarbeiters oder einer Mitarbeiterin zu vermeiden. Es ist daher sowohl für die Bewerber/innen als auch für die betroffenen Firmen von Vorteil, ein Tool zur Verfügung zu haben, das Soft Skills wie interkulturelle Kompetenz ins Bewusstsein ruft und sichtbar macht. Ein Instrument wie das *ESP 15+*, das den sensiblen Umgang mit anderen Kulturen langfristig fördert und die ernsthafte Auseinandersetzung mit dieser Thematik dokumentiert, könnte sich hier als wertvoll erweisen.

## 6) DIVERSITY MANAGEMENT

Neuesten Untersuchungen zu Folge beträgt der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund 40 %, und diese Quote soll in den nächsten Jahren auf 60 % ansteigen.<sup>11</sup> Bildungseinrichtungen sind aufgerufen, Lösungsansätze zu entwickeln, die der Heterogenität der Schüler/innenpopulation gerecht werden können. *Diversity Management* ist das Schlagwort, das in diesem Kontext oft fällt. Genaue Konzepte, wie *Diversity Management* zu implementieren ist, fehlen vorerst allerdings noch. Ein Puzzlestein auf dem Weg zu kompetentem Umgang mit Plurikulturalität und Mehrsprachigkeit könnte das *ESP* sein. Aus der vordergründigen Belastung, die sprachliche und kulturelle Heterogenität mit sich bringt, könnte eine Quelle gegenseitiger

Bereicherung werden. Nach den Richtlinien des Europarates ist Mehrsprachigkeit auf breiter Ebene ein vorrangiges Ziel, das auch die Wertschätzung von Sprachen mit geringerem sozialen Prestige als Englisch, Französisch, Spanisch etc. bzw. die Wertschätzung von Minderheitensprachen beinhaltet.<sup>12</sup>

## **7) AUTONOMIE UND EIGENVERANTWORTLICHKEIT (INSTRUMENT IM OFFENEN UNTERRICHT)**

In einer kontinuierlich steigenden Anzahl von berufsbildenden mittleren und höheren Schulen wird seit einigen Jahren *Cooperatives Offenes Lernen* (COOL) eingesetzt, ein pädagogischer Ansatz, der auf der Daltonplanpädagogik Helen Parkhursts<sup>13</sup> beruht. Wesentliche Merkmale sind Freiheit im Sinne von Eigenverantwortlichkeit, freie Zeiteinteilung (*budgeting time*) und Kooperation. Um diese Ziele zu erreichen wird mit so genannten *Assignments*, schriftlichen Arbeitsaufträgen, gearbeitet, die die Lernenden in freier Zeiteinteilung und frei zu wählenden Sozialformen bearbeiten. Kooperation bedeutet, dass nicht nur die Schüler/innen lernen, gemeinsam die gestellten Aufgaben zu lösen sondern auch, dass die Unterrichtenden bei der Erstellung fächerübergreifender *Assignments* zusammen arbeiten.

Das Konzept wurde an der Handelsakademie und Handelsschule in Steyr (Georg Neuhauser und Helga Wittwer)<sup>14</sup> entwickelt und wird besonders seit der Einführung des neuen Lehrplans (2004) verstärkt eingesetzt, da die geforderten Eckpunkte dieses Lehrplans, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und selbst gesteuertes Lernen genau den Prinzipien des Cooperativen Offenen Lernens entsprechen.

Einen wichtigen Impuls für diese Entwicklung gab unter anderem die Zusammenarbeit der Handelsakademie Steyr mit dem Betrieb *BMW Motoren Steyr*, der – wie viele andere Betriebe auch – genau diese Kompetenzen von seinen Mitarbeiter/innen erwartet; daher müssen diese Kompetenzen schon frühzeitig, also innerhalb der Schullaufbahn gefördert werden.

Neue Formen des Lernens erfordern neue Formen der Leistungsdokumentation.<sup>15</sup> Sowohl Prozess- als auch Produktportfolios eignen sich besonders gut, um Schülerleistungen im offenen Unterricht zu dokumentieren. Das Sprachenportfolio *ESP 15+* mit seinem GERS-Bezug, mit Reflexionsanleitungen und beispielhaften Lernkontrakten gibt Lernenden und Unterrichtenden ein Instrument in die Hand, das hilft, mit diesen neuen Anforderungen professionell umzugehen.

Wenn neue Formen des Lernens und Arbeitens konvergieren, müssen Mittel und Wege gesucht werden, um diesen neuen Anforderungen zu entsprechen. Es soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, dass das *Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+)* ein „Nimbus 2007“ ist, ein neuer Wunderbesen, der sämtliche didaktischen, pädagogischen und karrierespezifischen Probleme der Anwender/innen löst; es erscheint jedoch legitim darauf hinzuweisen, dass mit dem *ESP 15+* ein Instrument geschaffen wurde, das die Erreichung vieler der oben genannten Ziele erleichtert und auf breiter Basis unterstützt.

## ANMERKUNGEN

- 1) Abuja Gunther et al. Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Graz, Salzburg, Linz, 2007
- 2) [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)
- 3) Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001.  
(<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>)
- 4) Little, David und Radka Perclová. The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Strasburg: Council of Europe, 2001.
- 5) BMHS und AHS Oberstufe
- 6) Lissabon, März 2000: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c11049.htm>
- 7) Sennet, Richard. Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin, 1998.
- 8) Voss, Günther G. „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/2000: 149-166.
- 9) Sertl, Michael. „Wir entkommen den Zwängen nicht, indem wir sie verfeinern“ Noten nicht zu umgehen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000: 16.
- 10) GERS: Kapitel 5.1.2.2., Seite 106.
- 11) Gächter, August, <http://www.zsi.at> (Zentrum für soziale Innovation)
- 12) Empfehlung des Ministerkomitees R (82) 18 und R (98) 6
- 13) Parkhurst, Helen: Education on the Dalton Plan, New York 1922
- 14) [www.cool.schule.at](http://www.cool.schule.at)
- 15) Winter, Felix. Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004: 186-217; Bohl, Thorsten. Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004, S. 144-154.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Abuja Gunther, Eva Annau, Siegfried Ganster, Anita Keiper, Isolde Tauschitz, Franz Mittendorfer, Margarete Nezbeda, Belinda Steinhuber und Gabriele Winkler, Das Europäische Sprachenportfolio für junge Erwachsene (ESP 15+). Graz, Salzburg, Linz, 2007
- Bohl, Thorsten, Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim und Basel 2004
- Little, David, und Radka Perclová, The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers. Strasburg: Council of Europe, 2001.
- Parkhurst, Helen, Education on the Dalton Plan, New York 1922
- Sennet, Richard, Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin, 1998
- Sertl, Michael, „Wir entkommen den Zwängen nicht, indem wir sie verfeinern“ Noten nicht zu umgehen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung auf dem Prüfstand. Schulheft 98/2000
- Trim, John, Brian North, Daniel Coste, und Joseph Sheils, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt, 2001
- Voss, Günther G., „Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie“. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 2/2000
- Winter, Felix, Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler 2004

KURT SCHMID

## **Bildung für eine globalisierte Welt – Die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs aus Sicht der SchülerInnen**

*Fremdsprachenkenntnisse – insbesondere jene in Englisch, bedingt durch die Bedeutung des Englischen als lingua franca – stellen eine wesentliche Kompetenz im Kontext zunehmender internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen und Aktivitäten (Stichwort Globalisierung, EU) dar. Dieser Beitrag präsentiert die Ergebnisse einer Befragung von SchülerInnen zur Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen, der Selbsteinschätzung ihrer Englischkenntnisse, dem Ausmaß an Sprachaufenthalten im Ausland sowie von Englisch als Arbeitssprache im Unterricht (EAA). Ihr Interesse am Erwerb weiterer Fremdsprachen in der Zukunft wird ebenfalls thematisiert.*

## 1. Aufriss

Aufgrund zunehmender internationaler wirtschaftlicher Verflechtungen und Aktivitäten (Stichwort Globalisierung, EU) kommt dem Wissensstand der Erwerbsbevölkerung über internationale ökonomische Zusammenhänge eine immer größer werdende Bedeutung zu. Gerade für AbsolventInnen des Erstausbildungssystems werden profunde Kenntnisse und das Verständnis grundlegender internationaler ökonomischer Beziehungen zunehmend zu einem Faktor ihrer Employability. In diesem Kontext stellen Fremdsprachenkenntnisse – insbesondere jene in Englisch – eine wesentliche Kompetenz dar. Wie gut bereitet das österreichische Bildungssystem junge Menschen auf diese Herausforderungen und Chancen vor?

Dieser Frage wurde im Rahmen einer von der *go international* Initiative des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BWA) und der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) beauftragten Studie nachgegangen. Sie erhob erstmals für Österreich auf einer breiten empirischen Basis wesentliche Aspekte zu Einstellungen und Kenntnisstand österreichischer SchülerInnen in den Abschlussklassen der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II zum Thema internationale Wirtschaft. Die Befragung wurde im Herbst 2005 durchgeführt, wobei insgesamt knapp 3.300 SchülerInnen in 280 Abschlussklassen der Sekundarstufe II an 68 Schulstandorten befragt wurden. In diesem Beitrag werden nur die Studienergebnisse zu den Fremdsprachenkenntnissen dargestellt.<sup>1</sup>

## 2. Die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse aus Sicht der SchülerInnen

Von den SchülerInnen<sup>2</sup> wird durchgehend die hohe Bedeutung von guten Englischkenntnissen betont (vgl. Grafik 1). So sollte ihrer Meinung nach *„heute jeder so gut Englisch sprechen, dass er/sie sich mühelos mit anderen in dieser Sprache unterhalten kann“*. Auch sind *„gute Englischkenntnisse mittlerweile in den meisten Berufen eine Voraussetzung“* und *„zusätzlich zu guten Englischkenntnissen sind Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache von Vorteil“*. Man kann also davon ausgehen, dass sich die AbsolventInnen der Bedeutung von Fremdsprachen- und insbesondere von Englischkenntnissen für ihren weiteren Lebensweg durchaus bewusst sind.

Dem EU-Maastricht-Ziel (aus dem Jahre 1992!), dass man *„als EuropäerIn neben seiner Muttersprache zumindest noch zwei weitere EU-Sprachen möglichst gut beherrschen sollte“*, stehen die SchülerInnen jedoch eher ambivalent gegenüber. Eine Hälfte der SchülerInnen stimmt dieser Aussage zu – die andere Hälfte lehnt sie ab.<sup>3</sup>



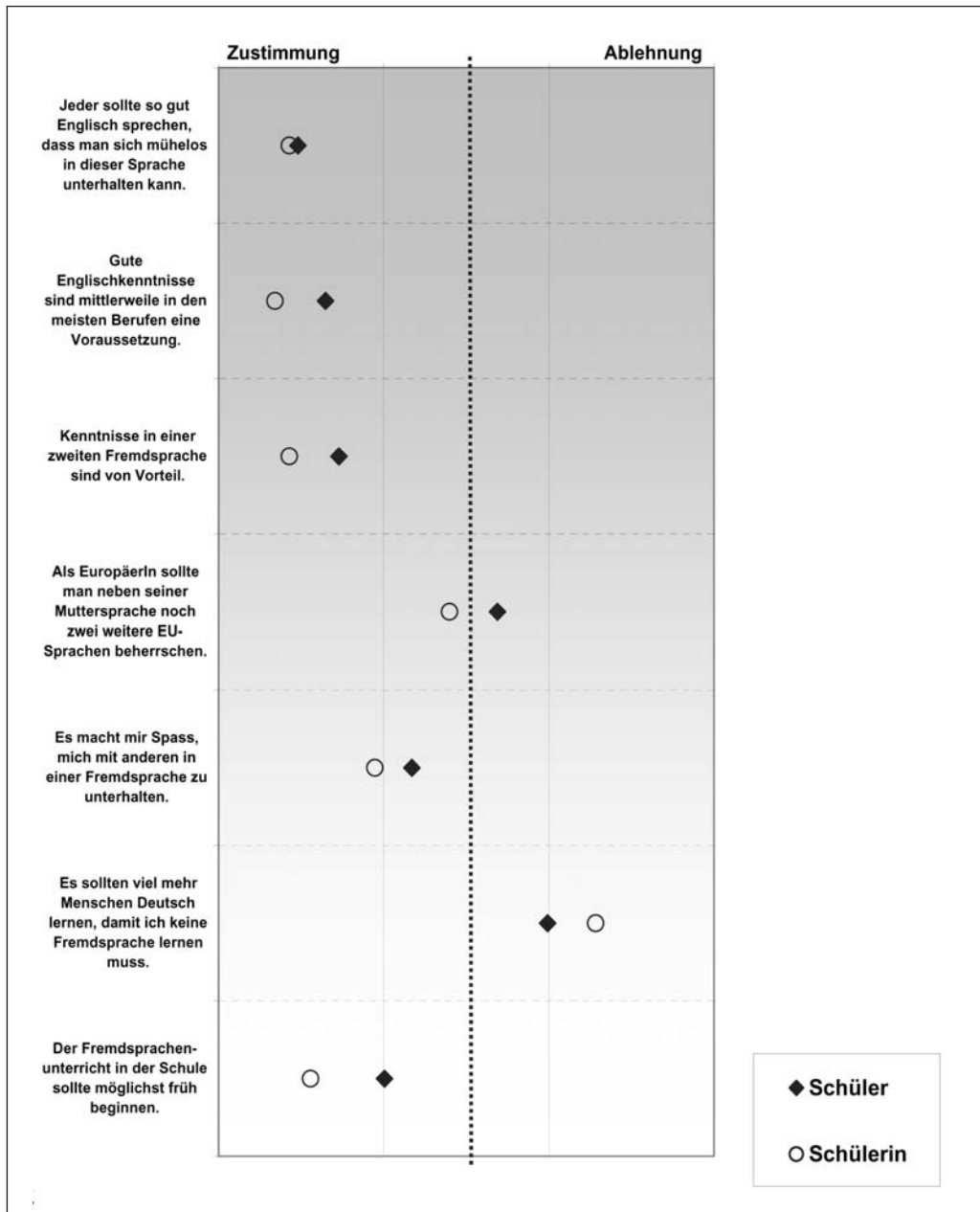
Eine gewisse Unsicherheit beim Umgang mit Fremdsprachen kann aus der Antwort zur Aussage „*es macht mir Spaß, mich mit anderen in einer Fremdsprache zu unterhalten*“ abgelesen werden. Die SchülerInnen stimmen zwar der Aussage tendenziell zu, die Werte liegen aber doch relativ nahe bei einer eher ambivalenten Sichtweise zu dieser Frage.

Insbesondere von Schülerinnen wird die Aussage zurückgewiesen, dass „*viel mehr Menschen Deutsch lernen sollten, damit ich keine Fremdsprache lernen muss.*“ Diese geschlechtstypischen Unterschiede korrespondieren mit der unterschiedlichen Meinung von Schülern und Schülerinnen zur Aussage, dass „*der Fremdsprachenunterricht in der Schule möglichst früh beginnen sollte*“. Die Zustimmung zu dieser Frage liegt bei den Schülerinnen deutlich über jener der Schüler (wenngleich letztere grundsätzlich für einen frühen Fremdsprachenunterricht plädieren). Von Schülerinnen werden meist etwas schärfere/pronunziertere Meinungen vertreten als von ihren männlichen Kollegen.

Nach Schulformen betrachtet liegen die Meinungen der SchülerInnen relativ eng beieinander, d. h. es gibt keine allzu großen Meinungsunterschiede zwischen den SchülerInnen der diversen Schulformen. Auffallend ist aber, dass SchülerInnen berufsbildender mittlerer Schulen (BMS) sowie HTL-AbsolventInnen niedrigere Zustimmungsggrade aufweisen (bei der negativ formulierten Frage „*mehr Menschen sollten Deutsch lernen, damit ich keine Fremdsprache lernen muss*“ haben SchülerInnen in diesen Schulformen höhere Zustimmungsggrade). Insbesondere SchülerInnen der technisch-gewerblichen Fachschulen messen guten Englischkenntnissen eine weniger hohe Bedeutung bei. Auch sind sie nicht davon überzeugt, dass der Fremdsprachenunterricht an den Schulen möglichst früh beginnen sollte.

Die Einschätzungen zur Bedeutung der Englisch- bzw. Fremdsprachenkenntnisse korrelieren mit der Selbsteinschätzung der SchülerInnen bezüglich ihrer Englischkenntnisse. Als Indikator für letztere wurde die Fähigkeit, auf Englisch ein Referat vor einer ausländischen Schulklasse halten zu können, gewählt. Dieser Indikator wurde dann mit den diversen Meinungen korreliert. Bei den meisten Meinungen ist eine schwach positive und signifikante Korrelation feststellbar (die Korrelationskoeffizienten liegen bei rund 0,2). Eine deutlich höhere Korrelation ( $r = 0,45$ ) ergibt sich zwischen dem Indikator („*englisches Referat*“) und der Aussage „*es macht mir Spaß, mich mit anderen in einer Fremdsprache zu unterhalten*“. Je besser ein/e SchülerIn in der Lage ist bzw. sich zutraut, ein englisches Referat zu halten, desto höher ist auch der Zustimmungsggrad zu einem frühen Fremdsprachenunterricht an den Schulen sowie zur hohen Bedeutung des Englischen bzw. von Fremdsprachen. Eine signifikante schwach negative Korrelation ( $r = -0,2$ ) ist zwischen dem Indikator und der Aussage „*mehr Menschen sollten Deutsch lernen, damit ich keine Fremdsprache lernen muss*“ feststellbar. Je schlechter sich SchülerInnen hinsichtlich ihrer eigenen Englischkenntnisse einschätzen, desto stärker plädieren sie also dafür, dass „*die Anderen*“ Deutsch lernen sollten.

Grafik 1:  
Geschlechtstypische Meinungen der SchülerInnen zur Bedeutung von Englisch (Mittelwerte)

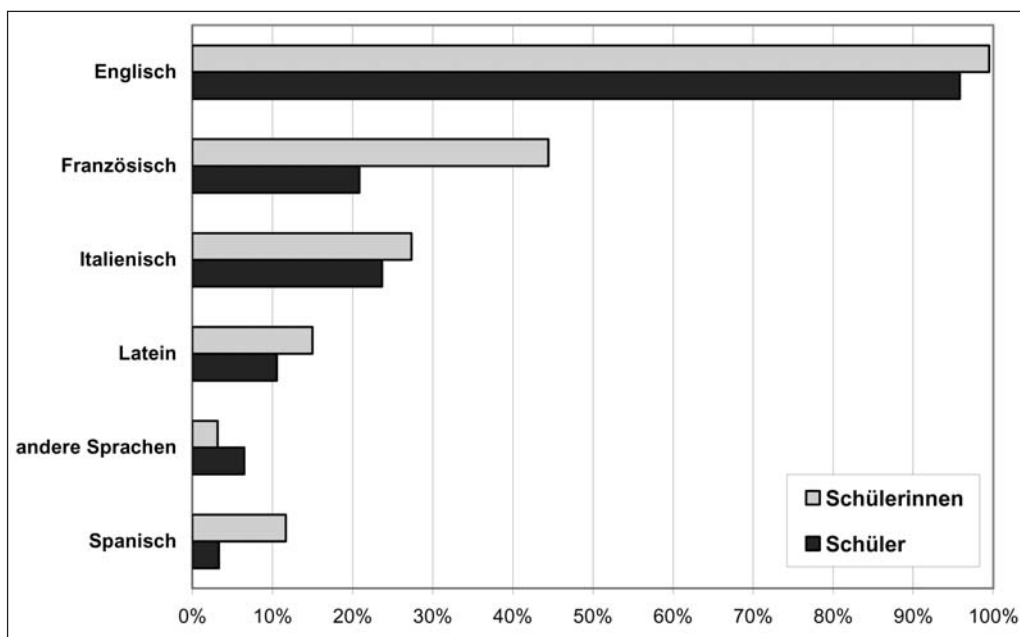


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

## 2.1 Aktueller Fremdsprachenerwerb

Praktisch alle SchülerInnen lernen zum Befragungszeitpunkt (d. h. in der Abschlussklasse) Englisch (vgl. Grafik 2). Etwa ein Drittel der SchülerInnen lernt Französisch. Italienisch folgt mit rund 26 %. Alle anderen Fremdsprachen werden von anteilmäßig deutlich weniger SchülerInnen erlernt.<sup>4</sup> Grundsätzlich ist festzuhalten, dass deutlich mehr Schülerinnen als Schüler eine zweite (oder noch mehr) Fremdsprache(n) lernen.

*Grafik 2: Derzeit erlernte Fremdsprachen: Geschlechtstypische Anteile der SchülerInnen, die die jeweilige Fremdsprache zum Befragungszeitpunkt (d. h. in der Abschlussklasse) lernen*



Quelle: *ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005*

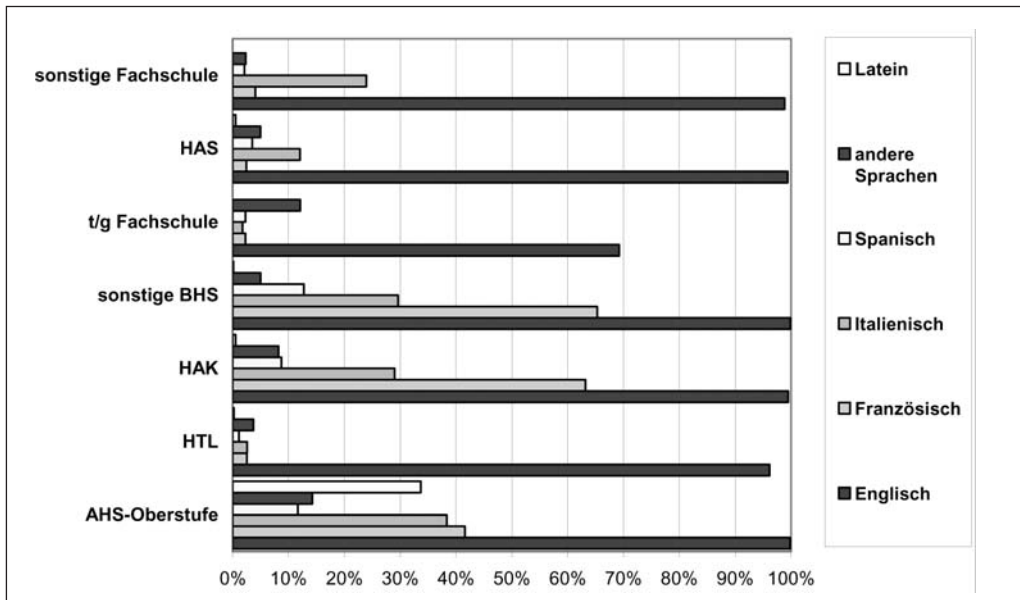
Nach Schulformen betrachtet (vgl. Grafik 3) dominiert natürlich auch die englische Sprache. Diese wird mit Ausnahme der technisch-gewerblichen Fachschule von praktisch 100 % aller SchülerInnen in den Abschlussklassen erlernt. Rund zwei Drittel der HAK-AbsolventInnen sowie der „sonstigen BHS“ lernen Französisch – in der AHS-Oberstufe sind es knapp über 40 % der SchülerInnen. In allen anderen Schulformen lernt diese Sprache nur eine Minderheit der SchülerInnen. Die am dritthäufigsten erlernte Sprache ist Italienisch. Bis auf SchülerInnen der technisch-gewerblichen Fachrichtungen lernen zwischen 12 % (HAS) und fast 40 % (AHS-Oberstufe) der SchülerInnen diese Sprache. Spanisch wird dagegen von deutlich weniger SchülerInnen gelernt. Die Kategorie „andere Sprachen“ setzt sich aus einer Vielzahl von Fremdsprachen zusammen. In den meisten Fällen handelt es sich dabei um die Erstsprache der

SchülerInnen (bzw. deren Eltern) mit Migrationshintergrund.<sup>5</sup> Latein wird nur von AHS-Oberstufen-SchülerInnen gelernt, was natürlich durch die schulformspezifische Lehrplangestaltung bedingt ist.

Die schulformspezifische Verteilung der Anzahl der erlernten lebenden Fremdsprachen ist in Grafik 4 dargestellt. Rund 43 % aller SchülerInnen in den Abschlussklassen erlernen eine lebende Fremdsprache. Knapp über die Hälfte (53 %) der SchülerInnen erlernen zwei lebende Fremdsprachen.

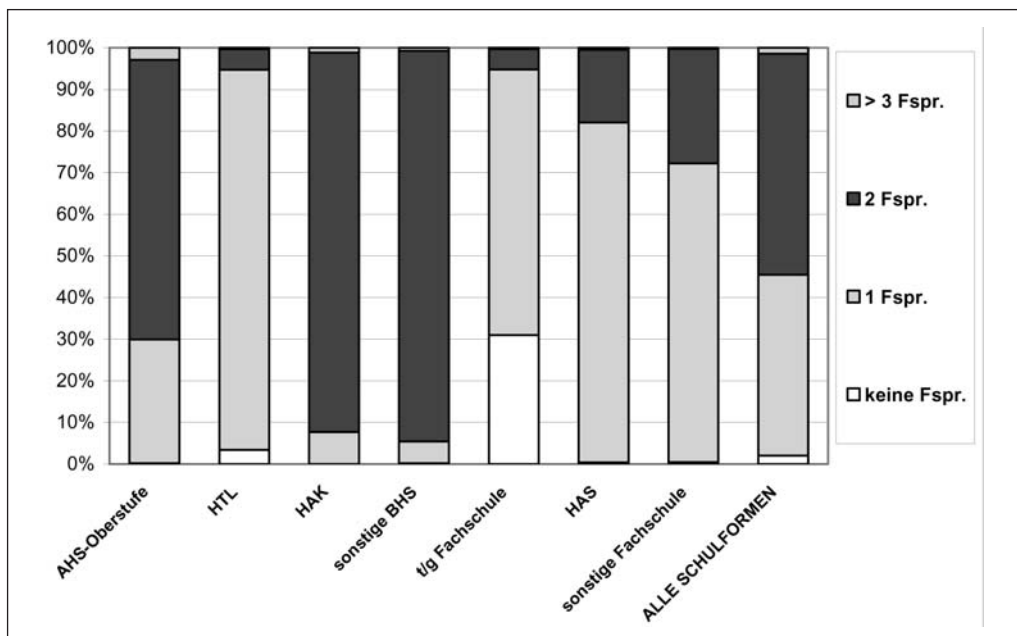
Über 90 % der SchülerInnen in der HAK sowie der „sonstigen BHS“ erlernen zwei lebende Fremdsprachen – in der AHS-Oberstufe liegt dieser Anteil bei knapp unter 70 %. Von den HTL-SchülerInnen in der Abschlussklasse lernt der Großteil (~90 %) nur eine lebende Fremdsprache. Von den technisch-gewerblichen FachschülerInnen lernt in der Abschlussklasse ein knappes Drittel keine Fremdsprache, zwei Drittel lernen eine lebende Fremdsprache. Von den FachschülerInnen in den restlichen Fachrichtungen lernen rund drei Viertel der SchülerInnen eine, das restliche Viertel zwei lebende Fremdsprachen.

Grafik 3: Derzeit erlernte Fremdsprachen nach Schulformen: Anteile der SchülerInnen, die die jeweilige Fremdsprache zum Befragungszeitpunkt (d. h. in der Abschlussklasse) lernen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik 4: Verteilung der von SchülerInnen erlernten Anzahl an lebenden Fremdsprachen nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Anhand einer Sonderauswertung wurde auch untersucht, ob der Bildungshintergrund der Eltern einen Einfluss auf die Anzahl der erlernten Fremdsprachen hat. Es konnte jedoch kein derartiger Einfluss festgestellt werden.

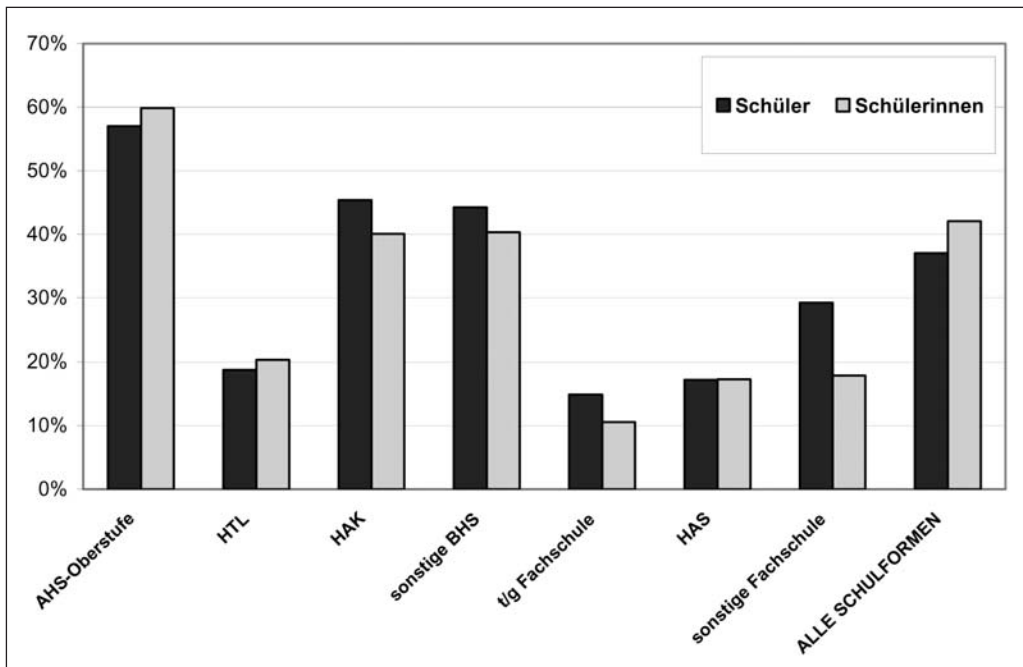
Als **Fazit** kann festgehalten werden, dass neben Englisch als *lingua franca* insbesondere in den maturaführenden Schulen von vielen SchülerInnen Französisch, aber auch Italienisch gelernt wird. Multilingualität im Sinne des Erlernens von mehreren lebenden Fremdsprachen ist insbesondere bei SchülerInnen in maturaführenden Schulen (mit Ausnahme der HTL) weit verbreitet. Von SchülerInnen der Fachschulen sowie der HTL wird dagegen meist nur eine lebende Fremdsprache (Englisch) gelernt.

## 2.2 Sprachaufenthalte im Ausland

Einen Sprachaufenthalt im Ausland haben rund 40 % aller SchülerInnen gemacht (vgl. Grafik 5). Unter Sprachaufenthalt sind sowohl schulisch organisierte Sprachwochen und Schüleraustauschprojekte als auch privat organisierte Sprachkurse und Sprachferien im Ausland subsumiert. AHS-AbsolventInnen haben mit rund 60 % den höchsten Anteil, gefolgt von SchülerInnen

in der HAK sowie der „sonstigen BHS“ mit jeweils rund 40 %. In den sonstigen Schulformen haben mit einem Anteil von jeweils rund 15-20 % deutlich weniger SchülerInnen schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland gemacht. Wie die Grafik verdeutlicht, sind nur marginale geschlechtstypische Unterschiede feststellbar.

Grafik 5: Anteile der SchülerInnen, die schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland machten, nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

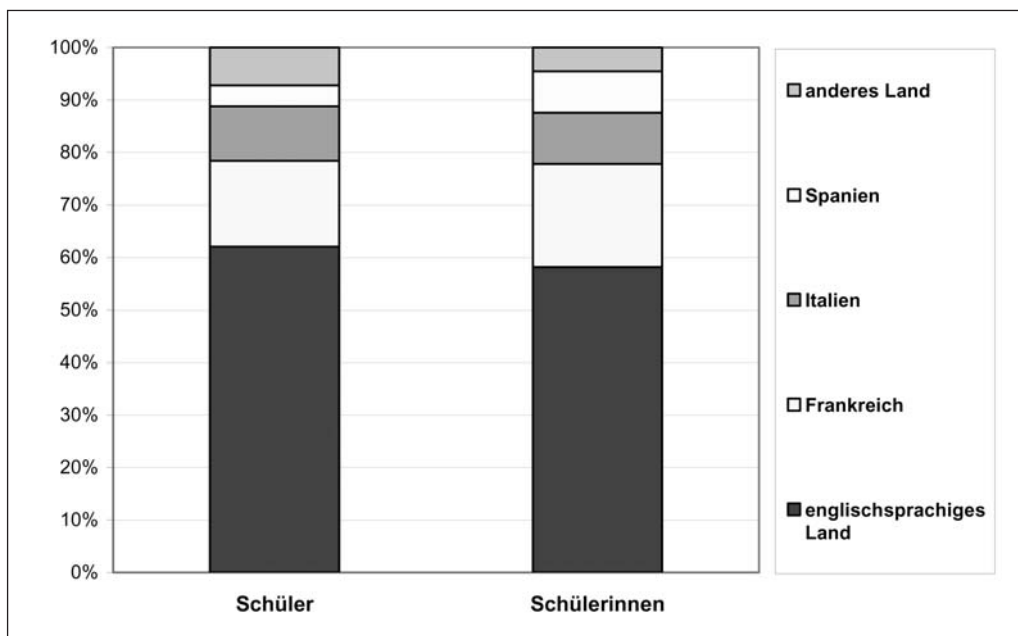
Von jenen SchülerInnen, die schon Sprachaufenthalte im Ausland vorweisen können, hat die Mehrheit (61 %) bislang einmal einen derartigen Sprachaufenthalt absolviert. Ein knappes Viertel (23 %) war schon zweimal, 16 % dreimal bzw. öfter zu Zwecken eines Sprachaufenthalts im Ausland.

Die Dauer der Sprachaufenthalte beträgt für die Mehrheit der SchülerInnen (72 %) bis zu zwei Wochen. Ein weiteres Fünftel der SchülerInnen hält sich bis zu vier Wochen und der Rest länger im Rahmen eines Sprachaufenthaltes im Ausland auf. Nach Schulformen betrachtet sind keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Dauer der Sprachaufenthalte festzustellen. Lediglich in den „sonstigen Fachrichtungen“ (sowohl der BHS als auch der Fachschule) gibt es jeweils rund 20 % SchülerInnen, deren Sprachaufenthalt länger als fünf Wochen dauert.

Bei den Sprachaufenthalten dominieren englischsprachige Länder, allen voran Großbritannien (vgl. Grafik 6). Rund 60 % der SchülerInnen, die derartige Sprachaufenthalte machten, wählten Großbritannien als Zielland. Ein knappes Fünftel (18 %) war in Frankreich, 10 % in Italien, weitere 6 % in Spanien. Was die Verteilung der Zielländer betrifft gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Sehrwohl sind solche aber nach der Schulform feststellbar. Auffallend ist die relativ breite Streuung der Zielländer bei den SchülerInnen der HAK und „sonstigen BHS“. Für SchülerInnen der „sonstigen Fachschule“, die einen Sprachaufenthalt machten, scheint auch Italien sehr attraktiv zu sein. In der Handelsschule und den technisch-gewerblichen Fachschulen fahren viele SchülerInnen in ein „sonstiges Zielland“. Hierbei handelt es sich überwiegend um SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die angaben, in ihrem Geburtsland (bzw. in jenem ihrer Eltern) einen Sprachaufenthalt zu absolvieren.

*Grafik 6: Geschlechtstypische Verteilung der SchülerInnen nach den Zielländern von Sprachaufenthalten*

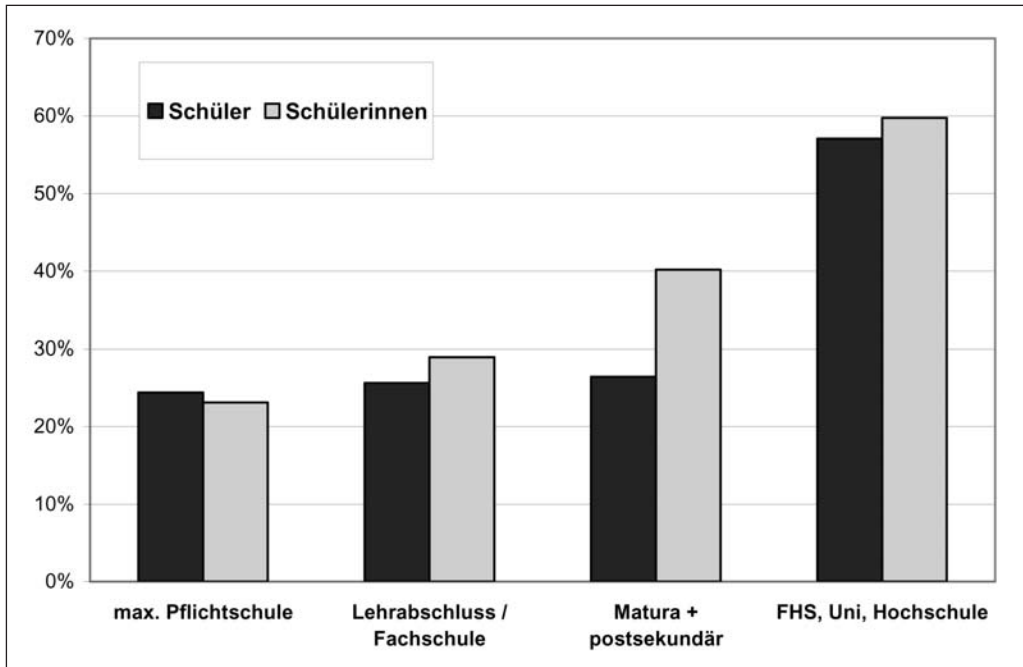


Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Der Bildungshintergrund der Eltern übt einen deutlichen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit aus, einen privat organisierten Sprachaufenthalt im Ausland gemacht zu haben (vgl. Grafik 7). So hat etwa ein Viertel der SchülerInnen von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss schon einmal einen Sprachaufenthalt im Ausland gemacht. Dem steht ein Anteil von rund 60 % der

SchülerInnen aus AkademikerInnenhaushalten gegenüber. Gerade für SchülerInnen aus eher „bildungsferneren Schichten“ dürften daher Förderungen/Hilfestellungen seitens der öffentlichen Hand sinnvoll und notwendig sein, um diese Differenz zu reduzieren.

*Grafik 7: Anteile der SchülerInnen, die schon einmal einen privat organisierten Sprachaufenthalt im Ausland machten; nach dem Bildungshintergrund (höchste formale Bildung) der Eltern*



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

## 2.3 Auslandspraktikum

Nur eine Minderheit der SchülerInnen (5 %) hat bislang schon jemals ein Auslandspraktikum (z. B. Praktikum in einem Unternehmen, Ferialpraktikum im Ausland) gemacht. Die einzige Schulform, in der in einem nennenswerten Umfang SchülerInnen Auslandspraktika machten, ist die „sonstige BHS“. Ein Drittel der männlichen und knapp 20 % der weiblichen Schüler in dieser Schulform haben auf diese Weise schon Auslandserfahrungen gesammelt.

Rund 80 % der SchülerInnen, die schon Auslandspraktika absolvierten, haben bislang erst einmal ein Auslandspraktikum gemacht. Die Dauer der Auslandspraktika ist breit gestreut. Sie reicht vom kurzen Erfahrungssammeln (bis zwei Wochen) bis zu drei Monaten.



Die Palette an Ländern, in denen derartige Auslandspraktika absolviert wurden, ist breit gestreut. Sie reicht von der Schweiz und Deutschland über Schweden bis nach Dubai und Südafrika. Hauptzielländer waren aber Großbritannien (19 % aller Auslandspraktika von SchülerInnen), Italien (17 %), die Schweiz (16 %) und Deutschland (14 %).

## 2.4 Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse

Grundsätzlich sind die meisten SchülerInnen der Meinung, dass sie über gute Englischkenntnisse verfügen (vgl. Grafik 8). Laut Selbsteinschätzung können sie besser Englisch lesen als sprechen. Am schlechtesten sind demnach ihre Schreibkenntnisse.

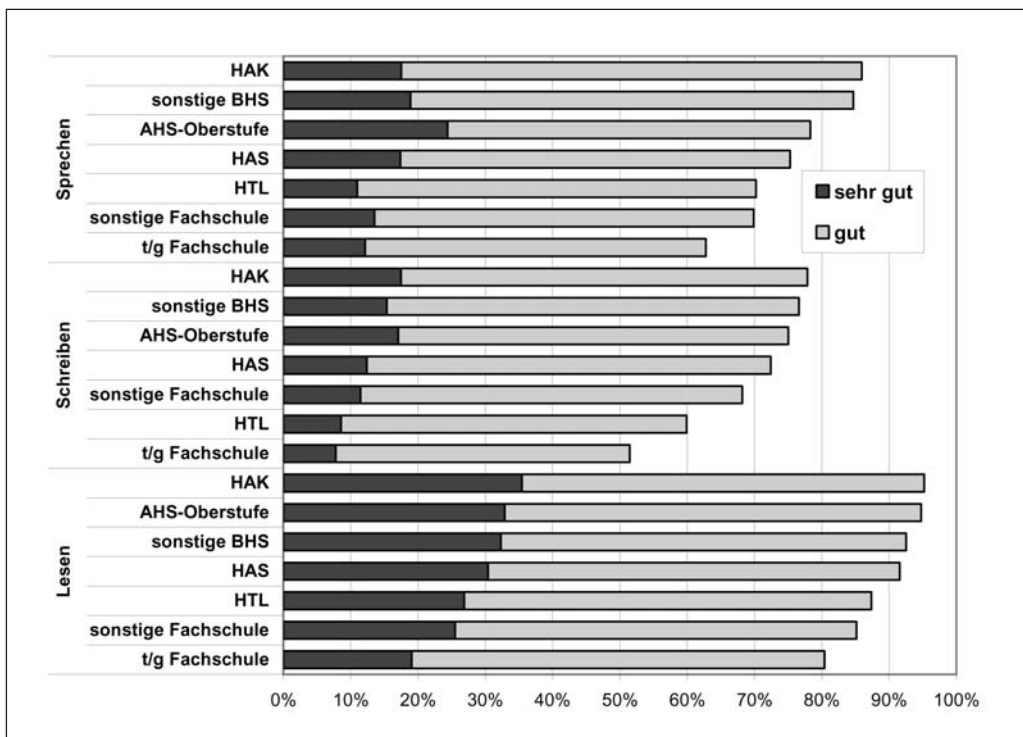
SchülerInnen schätzen ihre Englischkenntnisse beim Lesen am höchsten ein. So ist ein knappes Drittel der Meinung, dass sie „sehr gut“ lesen können, 61 % bewerten ihre Lesekenntnisse in Englisch mit „gut“. Die Englischkenntnisse beim Sprechen werden nicht ganz so gut eingestuft: Ein knappes Fünftel der SchülerInnen meint, dass sie „sehr gut“, 60 %, dass sie „gut“ Englisch sprechen können. Nur 15 % der SchülerInnen sind der Ansicht, dass ihre Englisch-Schreibkenntnisse „sehr gut“ sind, 57 % der SchülerInnen stuften sie als „gut“ ein. Es konnten keine geschlechtstypischen Unterschiede in der Selbsteinschätzung der Englischkenntnisse gefunden werden.

HAK-SchülerInnen schätzten ihre Englischkenntnisse in allen drei Dimensionen (Lesen, Schreiben, Sprechen) am besten von allen SchülerInnen ein. Aber auch die anderen SchülerInnen maturaführender Schulen (mit der Ausnahme der HTL-AbsolventInnen) stuften ihre Englischkenntnisse grundsätzlich sehr hoch ein. Im BMS-Bereich sind die HAS-AbsolventInnen der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse über jenen der anderen FachschülerInnen liegen. SchülerInnen in den technisch-gewerblichen Fachrichtungen schätzen ihre Englischkenntnisse durchwegs schlechter ein als alle anderen SchülerInnen.

Auch die LehrerInnen wurden gebeten, eine Einschätzung abzugeben, wie sie die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen einstufen.<sup>6</sup> Im Kern spiegelt die Einschätzung der LehrerInnen die Selbsteinschätzung der SchülerInnen wider. Lediglich bei den technisch-gewerblichen Fachschulen sowie in der HAS stuften die LehrerInnen die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen deutlich schlechter ein als diese selbst. FremdsprachenlehrerInnen als auch die „anderen LehrerInnen“ kommen zu praktisch analogen Einschätzungen.

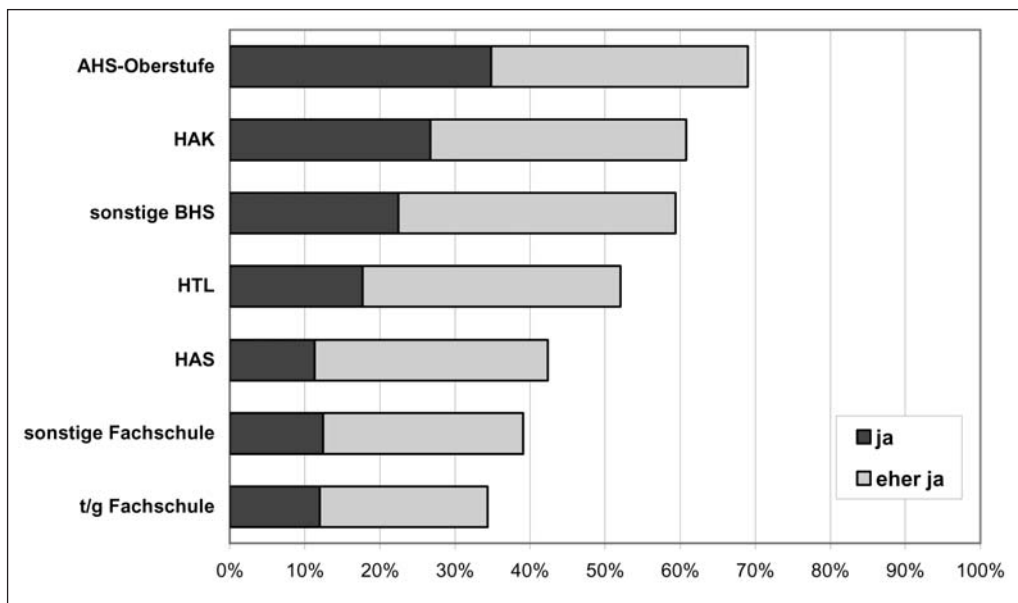
Interessanterweise verändert sich die Rangreihung der Schulformen, wenn man die SchülerInnen fragt, ob sie sich zutrauen, vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten (vgl. Grafik 9). Dies trauen sich am ehesten AHS-AbsolventInnen zu, erst danach folgen HAK-SchülerInnen. Hatten zuvor noch 85 % der HAK-SchülerInnen laut Selbsteinschätzung angegeben, dass sie „sehr gut“ bzw. „gut“ Englisch sprechen können, so trauen sich nunmehr nur mehr 60 % derselben SchülerInnen zu, ein englisches Referat zu halten. Auch HAS-AbsolventInnen werden nunmehr von ihren HTL-KollegInnen „überholt“.

Grafik 8: Anteile der SchülerInnen, die laut Selbsteinschätzung über „sehr gute“ bzw. „gute“ Englischkenntnisse verfügen – nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

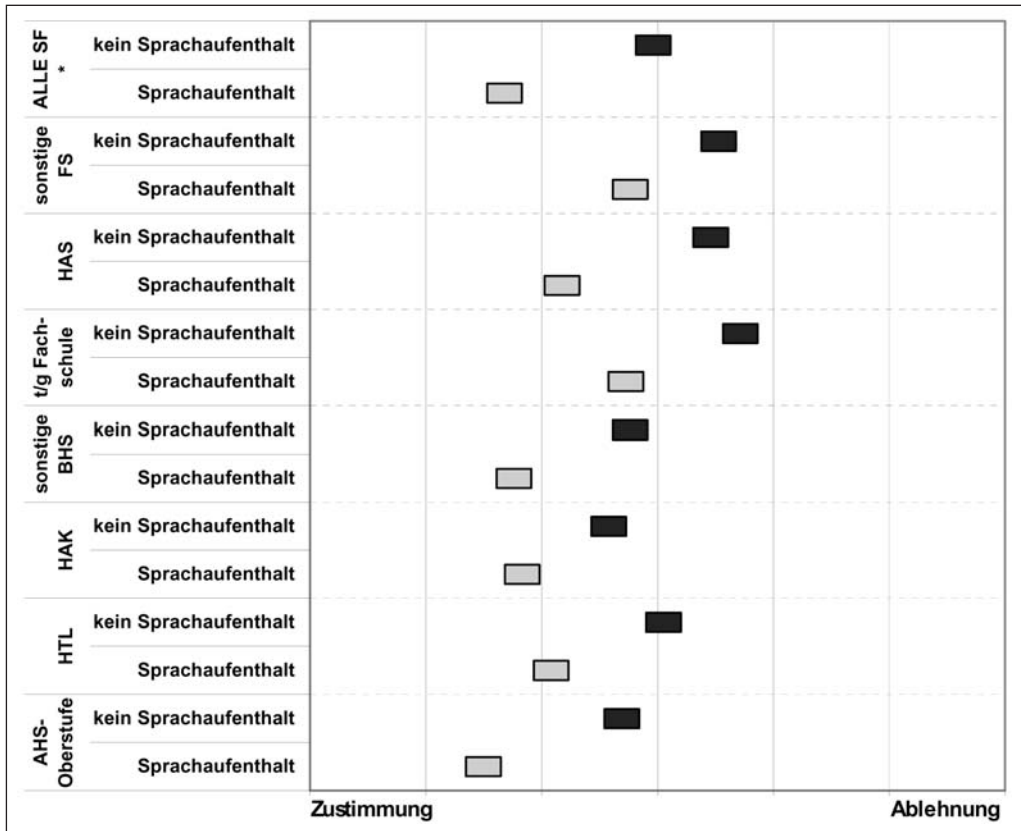
Grafik 9: Anteile der SchülerInnen, die sich laut Selbsteinschätzung trauen würden, vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten – nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Wie wichtig ein Sprachaufenthalt (in einem englischsprachigen Land) für die SchülerInnen ist, verdeutlicht Grafik 10. Unabhängig von der besuchten Schulform trauen sich im Schnitt all jene SchülerInnen, die sich schon einmal auf einem Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Land<sup>7</sup> befanden, deutlich eher zu, vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten als jene SchülerInnen, die noch nie einen Sprachaufenthalt machten. Alle Mittelwertunterschiede (zwischen SchülerInnen mit und ohne Sprachaufenthalt) sind hochsignifikant.

Grafik 10: Mittelwertvergleich der Selbsteinschätzung der SchülerInnen auf die Frage, ob sie sich vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten getrauen in Abhängigkeit von einem Sprachaufenthalt in einem englischsprachigen Land; nach Schulformen



\* Alle Schulformen; Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

### 2.5 Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Unterricht

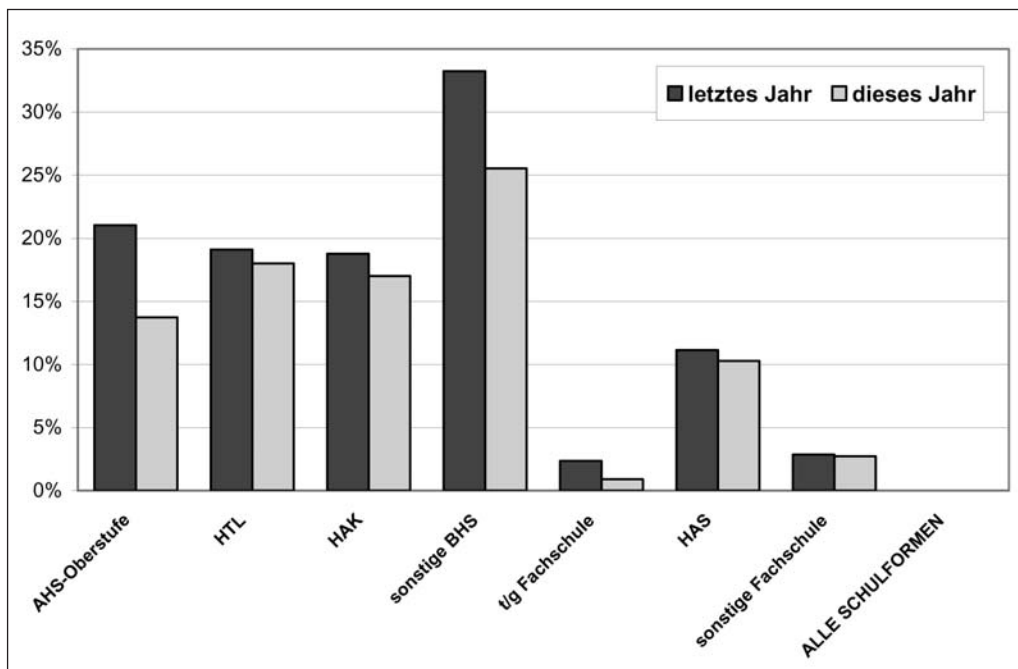
Seit einiger Zeit gibt es die Möglichkeit, Englisch als Arbeitssprache (EAA) im Nicht-Englischunterricht einzusetzen. Über alle Schulformen hinweg gaben rund 17 % der SchülerInnen an, dass sie in einem anderen Fach als Englisch Unterricht in englischer Sprache hatten (vgl. Grafik 11).

Die Schulformen unterscheiden sich deutlich, was die Anteile der SchülerInnen mit einem derartigen Unterricht betrifft. In der „sonstigen BHS“ sind die höchsten Anteile mit rund 30 % auffallend. In allen anderen maturaführenden Schulen liegen die Anteile bei knapp 20 %. Deutlich

weniger SchülerInnen kamen in den Fachschulen in den Genuss von EAA. Hier kann gerade noch die HAS (rund 10 % der SchülerInnen) auf eine gewisse Unterrichtspraxis verweisen. In den technisch-gewerblichen sowie den „sonstigen“ Fachschulen ist EAA bestenfalls sporadisch vorhanden.

Die präsentierten Daten spiegeln aber nicht den Gesamtumfang von EAA wider, da sie nur die Anteile der SchülerInnen mit EAA während der letzten beiden Jahre „messen“. Laut einer Studie für die kaufmännischen Schulen *„waren rund ein Drittel der HAK-AbsolventInnen des Maturajahrganges 2003 in einem oder mehreren Sachfächern zumindest phasenweise in der Fremdsprache unterrichtet worden.“* (HEFFETER, Brigitte: Evaluation der Ausbildung an österreichischen Handelsakademien auf Basis der Lehrpläne aus 1994. Salzburg: Bericht an das bm:bwk, 2004; S. 8). Da EAA primär in den höheren Schulstufen angewendet wird, kann man davon ausgehen, dass die beiden Studienergebnisse größenordnungsmäßig übereinstimmen. Grundsätzlich ist also festzuhalten, dass EAA bislang hauptsächlich in den höheren Schulformen als Unterrichtsform angewendet wird, dass aber auch hier noch ein beträchtliches Ausbaupotenzial besteht.

Grafik 11: Anteile der SchülerInnen, die Englisch als Arbeitssprache im Unterricht hatten; nach Schulformen



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

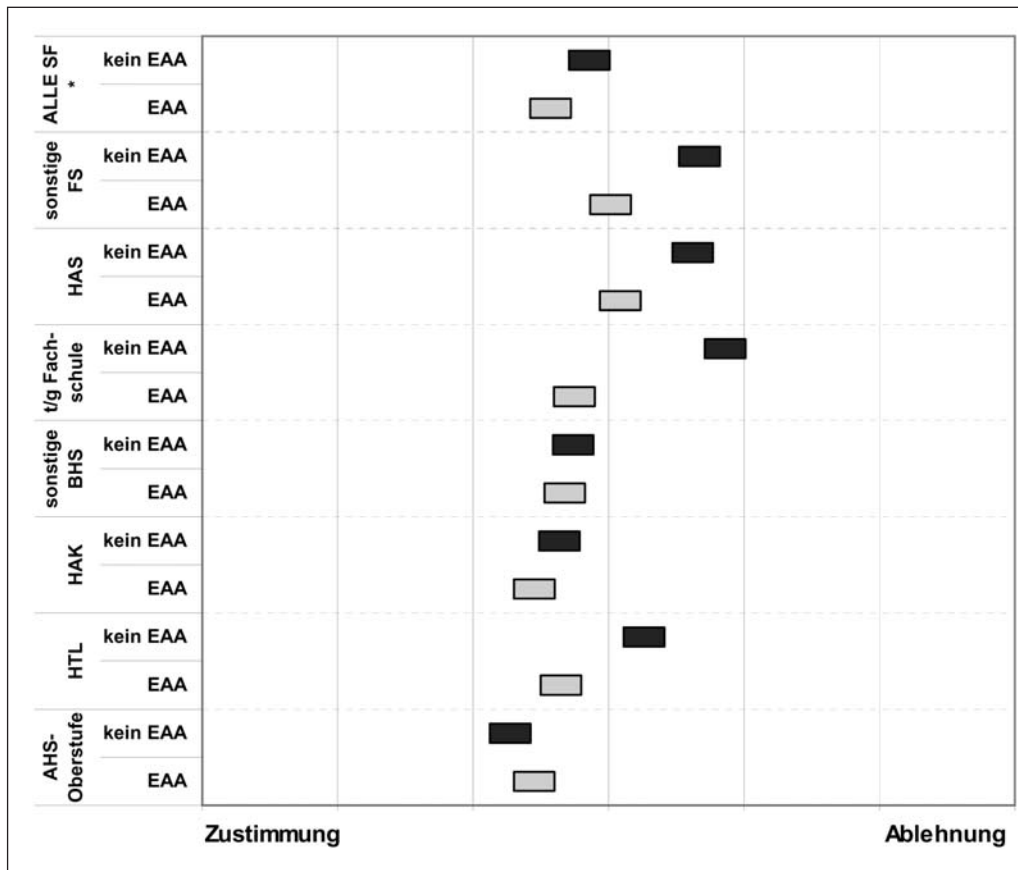
In welchen Fächern wird nun EAA vorwiegend eingesetzt? Dies ist je nach Schulform sehr unterschiedlich:

- In der AHS-Oberstufe wird EAA meist (zu etwa 50 %) in Geografie und Wirtschaftskunde angewendet. Aber auch in einigen naturwissenschaftlichen Fächern sowie in diversen „sonstigen“ Fächern kommt es vor.
- In der HTL sind es primär die technischen Fächer, aber auch Projektmanagement, Fremdsprachen & Wirtschaft, in denen u. a. Englisch unterrichtet wird.
- In der HAK sind es überwiegend die Fächer Geografie und Geschichte, aber auch einige kaufmännischen Fächer (z. B. Marketing).
- EAA kommt in der „sonstigen BHS“ in Geografie, Geschichte sowie in den volkswirtschaftlich orientierten kaufmännischen Fächern und im Fach Fremdsprache & Wirtschaft vor.

Wie schon festgestellt wurde, wird nur in sehr wenigen Fachschulen EAA unterrichtet. Dort, wo es eingesetzt wird, ist es in der HAS vor allem in den fachsprachlichen Fächern (Verkaufsendlich, diverse englischsprachige Seminare/Übungseinheiten). Zudem wird in den Übungsfirmen manchmal Englisch verwendet. In den beiden anderen Fachschulrichtungen kommt EAA nur sporadisch zum Einsatz. In der technisch-gewerblichen Fachschule wird es – wenn überhaupt – in technischen Fächern, aber auch in den Übungsfirmen/im Werkstättenunterricht angewandt. In den „sonstigen Fachschulen“ sind keine fachspezifischen Schwerpunkte zu erkennen.

Kann bei jenen SchülerInnen, die EAA-Unterricht haben, ein Einfluss auf die Selbsteinschätzung ihrer Englischkenntnisse festgestellt werden? Als Indikator für die Englischkenntnisse wurde wiederum die Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, auf Englisch ein Referat vor einer ausländischen Schulklasse halten zu können, gewählt. Es ist ein geringer (statistisch hoch signifikanter) Einfluss messbar, der bei den FachschülerInnen stärker ausgeprägt ist als bei den SchülerInnen maturaführender Schulen. Jene SchülerInnen, die in ihrer Schule EAA haben, stufen ihre Englischkenntnisse besser ein (vgl. Grafik 12). Ob sie aufgrund dieser Unterrichtsform wirklich besser Englisch sprechen können oder ob sie deshalb „nur“ selbstbewusster/selbstsicherer sind, kann damit aber nicht gesagt werden.

Grafik 12: Mittelwertvergleich der Selbsteinschätzung der SchülerInnen auf die Frage, ob sie sich vor einer ausländischen Schulklasse ein Referat auf Englisch zu halten getrauen in Abhängigkeit davon, ob sie Englisch als Arbeitssprache im Unterricht hatten; nach Schulformen



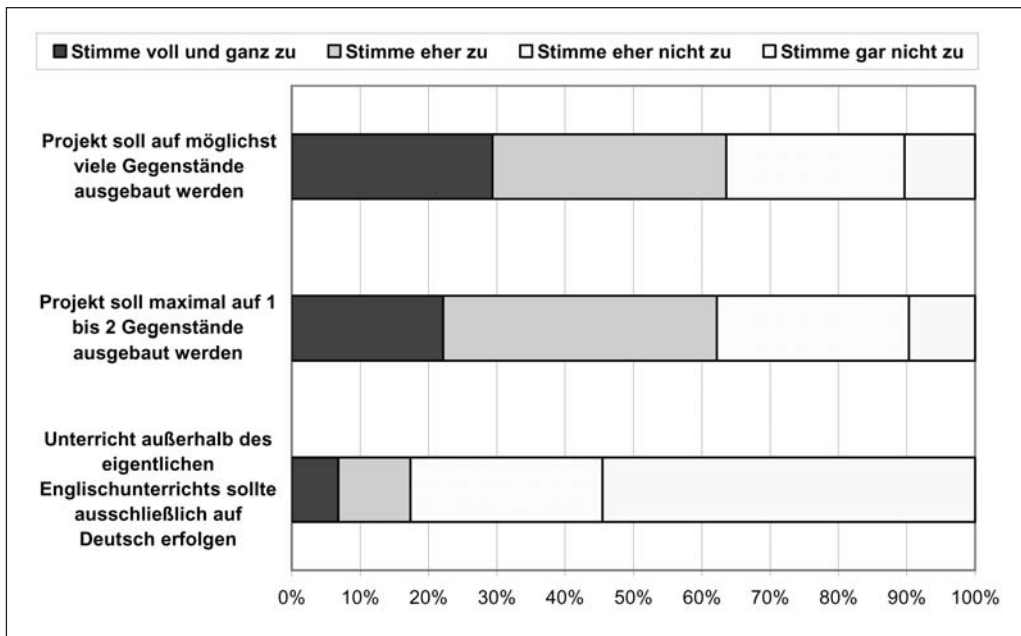
\* Alle Schulformen; Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Wie wichtig EAA für die SchülerInnen ist, lässt sich auch aus einem Vergleich der Einschätzung der LehrerInnen bezüglich der Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen ziehen. So schätzten LehrerInnen in Schulen mit EAA die Englischfähigkeiten ihrer SchülerInnen durchwegs besser ein als in Schulen ohne EAA.

Welcher Stellenwert soll zukünftig aus Sicht der LehrerInnen dem Projekt EAA zukommen? Grafik 13 verdeutlicht dies: Einerseits wird die Einschränkung des englischsprachigen Unterrichts auf das Fachgebiet vom Großteil der LehrerInnen abgelehnt (vgl. die niedrige relative Zustimmung zur Aussage „Unterricht außerhalb des eigentlichen Englischunterrichts sollte aus-

schließlich auf Deutsch erfolgen“), andererseits ist die Meinung der LehrerInnen hinsichtlich des Umfangs, den EAA haben soll, zweigeteilt. Neben ProponentInnen einer eher eingeschränkten Variante („Projekt sollte maximal ein bis zwei Gegenstände umfassen“) gibt es auch eine in etwa gleich große Gruppe von LehrerInnen, die dafür eintritt, dass das Projekt auf möglichst viele Gegenstände ausgebaut wird. FremdsprachenlehrerInnen und „andere LehrerInnen“ unterscheiden sich nicht in ihrer Beurteilung dieser Fragen.

Grafik 13: LehrerInnen-Meinungen zum zukünftigen Stellenwert von Englisch als Arbeitssprache



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

Nach Schulformen betrachtet lassen sich tendenzielle Unterschiede in der LehrerInnen-Meinung feststellen. So ist der Zustimmungswert zu einer erweiterten Anwendung von Fremdsprachen außerhalb des Englischunterrichts bei LehrerInnen maturaführender Schulen größer als bei den LehrerInnen berufsbildender mittlerer Schulen.

## 2.6 Zukünftiger Fremdspracherwerb

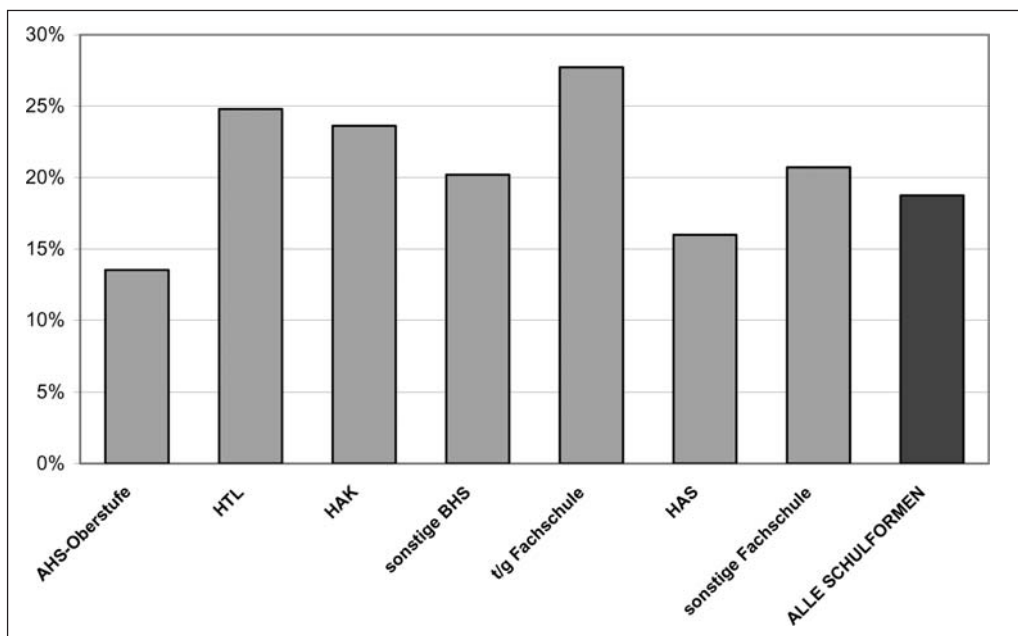
Den SchülerInnen wurde auch die Frage gestellt, ob sie zukünftig gerne eine zusätzliche Fremdsprache lernen würden. Fast ein Fünftel der SchülerInnen verneinte dies (vgl. Grafik 14). Die höchste Ablehnung kommt von SchülerInnen in technisch-gewerblichen Fachschulen sowie HTLs, also gerade von SchülerInnen in jenen Schulformen, die nur eine lebende Fremdsprache



(Englisch) lernen. Auch ein Viertel bis ein Fünftel der SchülerInnen der HAK sowie der „sonstigen BHS“ sind nicht an einem weiteren Fremdsprachenerwerb interessiert. Hier gilt es aber zu bedenken, dass SchülerInnen in diesen beiden Schulformen zumeist schon zwei lebende Fremdsprachen lernen. Die größte Bereitschaft, zukünftig noch eine zusätzliche Fremdsprache zu erlernen, ist bei den AHS-OberstufenschülerInnen zu finden. Nur 13 % von ihnen sind offensichtlich an keinem weiteren Fremdsprachenerwerb interessiert. Grundsätzlich ist also von einer doch sehr hohen Bereitschaft bzw. einem hohen Interesse an einem zusätzlichen Fremdsprachenerwerb der SchülerInnen auszugehen.

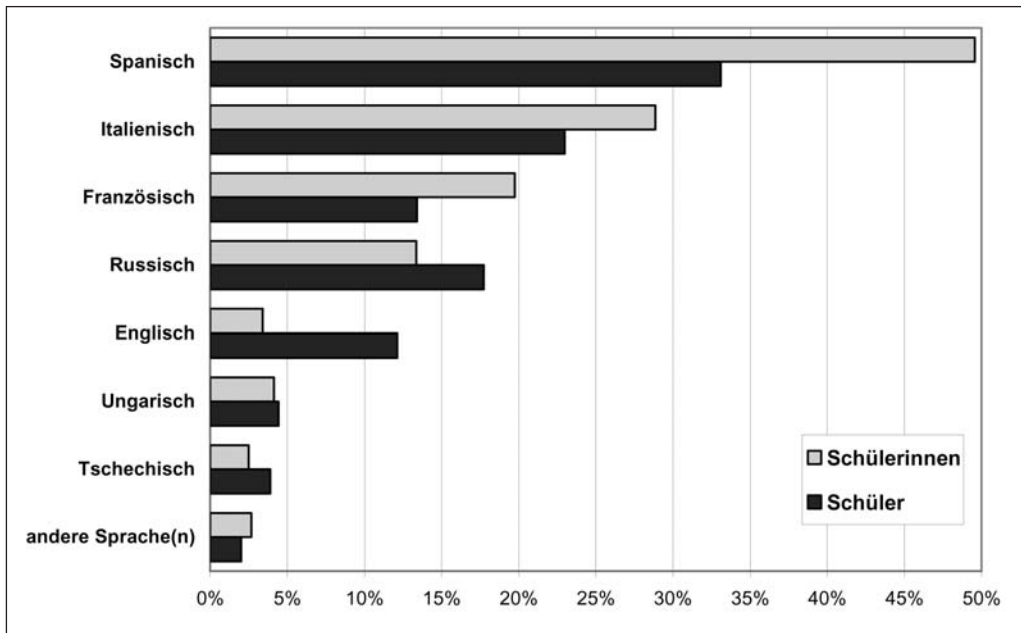
Die schon beim aktuellen Fremdsprachenerwerb festgestellten geschlechtstypischen Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich des Interesses an einem weiteren zusätzlichen Fremdsprachenerwerb: So gab rund ein Viertel der männlichen, aber nur 15 % der weiblichen Lernenden an, dass sie kein Interesse an einem weiteren Fremdsprachenerwerb haben.

*Grafik 14: Anteile der SchülerInnen, die zukünftig keine zusätzliche Fremdsprache lernen wollen; nach Schulformen*



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

Grafik 15: Anteile der SchülerInnen, die zukünftig eine zusätzliche Fremdsprache lernen wollen; nach der Fremdsprache



Quelle: ibw-SchulabsolventInnen-Befragung 2005

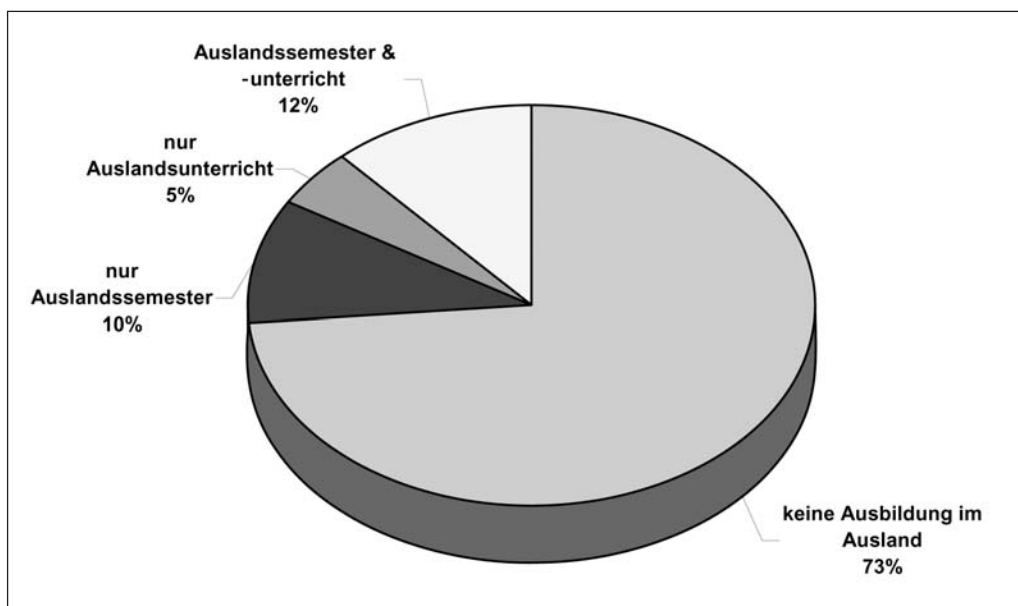
Welche Fremdsprachen sind nun primär von Interesse? An erster Stelle rangiert Spanisch: 43 % aller SchülerInnen würden gerne diese Sprache erlernen (vgl. Grafik 15). Dahinter folgen Italienisch (23 %) und Französisch (17 %). Überraschend hoch ist der Anteil von Russisch mit 15 % der SchülerInnen. Alle anderen Sprachen sind deutlich weniger attraktiv. Der Bildungshintergrund der Eltern hat keinen Einfluss auf das Interesse an einem weiteren Fremdspracherwerb.

## 2.7 Mobilität/Auslandserfahrung von LehrerInnen

Aus der ibw-Studie zum Fremdsprachenbedarf<sup>8</sup> ist bekannt, dass sich die befragten Betriebe mit der Fremdsprachenausbildung an Österreichs Schulen und Hochschulen relativ zufrieden zeigen. Dennoch nutzten im Rahmen der Befragung zahlreiche Unternehmen die Möglichkeit, Verbesserungspotenziale aufzuzeigen. Häufig wurde dabei auch die Aus- und Weiterbildung der SprachlehrerInnen angesprochen, die nach Ansicht der befragten Unternehmen verbesserungswürdig wäre. Thematisiert wurde hier insbesondere die oft mangelnde Sprachkompetenz der LehrerInnen, die dazu führe, dass auch die SchülerInnen die Sprache nur mangelhaft erlernen. Die Betriebe sprechen sich daher mehrheitlich für einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt

angehender LehrerInnen während des Sprachenstudiums aus. Fremdsprachen sollten darüber hinaus in jedem Lehramtsstudium obligatorisch sein, damit auch Nicht-Sprachenfächer in einer Fremdsprache – vorzugsweise in Englisch – unterrichtet werden können. Auch die Ergebnisse der ibw-LehrerInnen-Befragung 2005 zeigen, dass SprachlehrerInnen nur auf relativ wenig „Auslandserfahrung“ während ihrer Ausbildung verweisen können. So gaben 73 % aller befragten FremdsprachenlehrerInnen an, im Rahmen ihrer Ausbildung weder ein Auslandssemester noch ein Unterrichtspraktikum an einer Schule im Ausland gemacht zu haben<sup>9</sup> (vgl. Grafik 16).

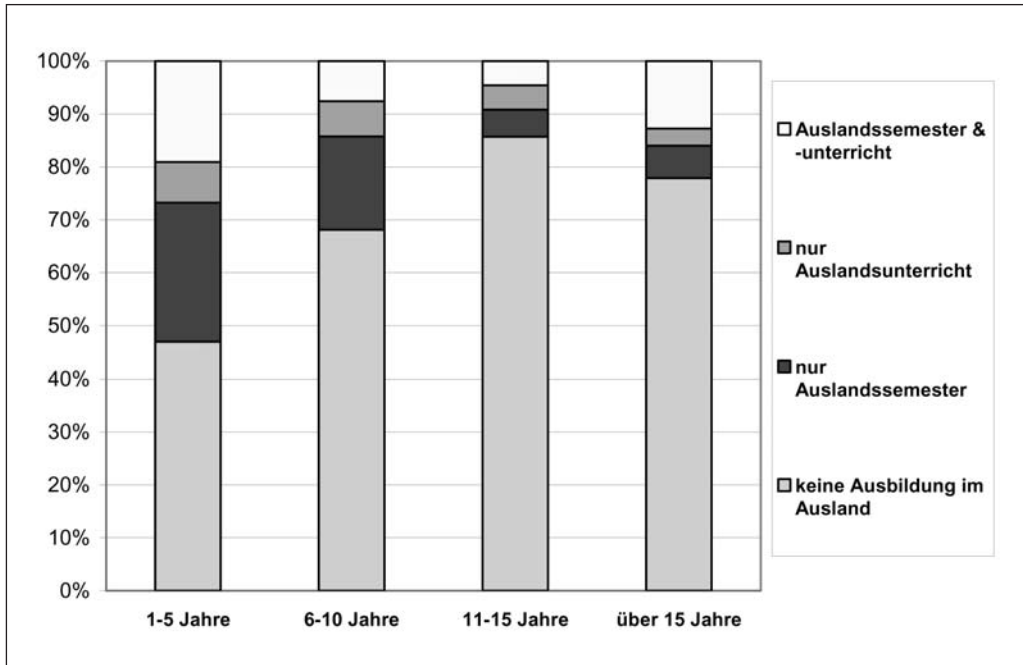
*Grafik 16: Verteilung der FremdsprachenlehrerInnen nach der Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung*



Quelle: *ibw-LehrerInnen-Befragung 2005*

Zwar ist bei den „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen (die in den letzten Jahren ihr Fremdsprachenstudium abgeschlossen haben) der Anteil der LehrerInnen mit Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung deutlich höher als bei den schon länger im Beruf stehenden KollegInnen (~ 50 % vs. 10-20 %, vgl. Grafik 17), dass aber gegenwärtig noch immer rund die Hälfte der „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen keine Auslandserfahrung während ihrer LehrerInnenausbildung vorweisen kann, ist doch als strukturelles Manko der FremdsprachenlehrerInnen-Ausbildung einzustufen. Zwischen männlichen und weiblichen Fremdsprachenlehrern sind keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich ihrer Auslandserfahrung während der Ausbildung erkennbar.

Grafik 17: Verteilung der FremdsprachenlehrerInnen nach der Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung. Darstellung nach der Dauer ihrer Berufserfahrung



Quelle: ibw-LehrerInnen-Befragung 2005

## 2.8 Fazit & Potenziale

Die Studie zeigt, dass SchülerInnen sich sehr wohl der Bedeutung von Fremdsprachen- und insbesondere von Englischkenntnissen sowohl für ihre berufliche Zukunft als auch für den privaten Gebrauch bewusst sind. Die Mehrheit der SchülerInnen plädiert auch dafür, dass „der Fremdsprachenunterricht in der Schule möglichst früh beginnen sollte“.

Grundsätzlich sind die meisten SchülerInnen der Meinung, dass sie über gute Englischkenntnisse verfügen. Laut Selbsteinschätzung können sie besser Englisch lesen als sprechen. Am schlechtesten sind demnach ihre Schreibkenntnisse.

Männliche und weibliche Schüler unterscheiden sich in ihrer Selbsteinschätzung nicht. Unterschiede in der Selbsteinschätzung gibt es jedoch zwischen den Schulformen: HAK-AbsolventInnen stufen ihre Kenntnisse am besten ein. Aber auch die anderen SchülerInnen maturaführender Schulen (mit der Ausnahme der HTL-AbsolventInnen) schätzen ihre Englischkenntnisse grundsätzlich sehr hoch ein. Von den FachschülerInnen sind die HAS-

AbsolventInnen der Meinung, dass ihre Englischkenntnisse über jenen anderer FachschülerInnen liegen. SchülerInnen in den technisch-gewerblichen Fachrichtungen schätzen ihre Englischkenntnisse durchwegs schlechter ein als alle anderen SchülerInnen.

Diese Selbsteinschätzung deckt sich im Kern mit der Bewertung der Englischkenntnisse seitens der LehrerInnen. Lediglich bei den technisch-gewerblichen Fachschulen sowie in der HAS stufen die LehrerInnen die Englischkenntnisse ihrer SchülerInnen deutlich schlechter ein als diese selbst.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Englischkenntnisse und einem Sprachaufenthalt der SchülerInnen im Ausland und auch von Englisch als Arbeitssprache (EAA) gehen positive Effekte aus. Diese werden sowohl seitens der SchülerInnen als auch der LehrerInnen konstatiert.

Einen Sprachaufenthalt im Ausland haben rund 40 % aller SchülerInnen gemacht, wobei die primären Zielländer englischsprachige Staaten sind. Auffallend ist, dass anteilmäßig deutlich mehr AbsolventInnen maturaführender Schulen (außer HTL) einen Sprachaufenthalt im Ausland gemacht haben als BMS- und HTL-AbsolventInnen. Der Bildungshintergrund der Eltern spielt ebenfalls eine Rolle: Mit steigenden formalen Bildungsabschlüssen steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind schon einmal zu einem Sprachaufenthalt im Ausland war. Gerade für SchülerInnen aus eher „bildungsferneren Schichten“ dürften daher Initiativen, die auf eine Anreizwirkung abzielen bzw. die Bedeutung derartiger Sprachaufenthalte bewusster machen, aber auch finanzielle Förderungen seitens der öffentlichen Hand sinnvoll und notwendig sein, um diese Differenz zu reduzieren.

EAA ist mittlerweile in vielen Schulen verankert – insbesondere an den maturaführenden Schulen (außer HTL). Auch an Schulen, an denen es EAA gibt, kommen nicht alle SchülerInnen in den Genuss dieser Unterrichtsmethode. Hier deutet sich ein Ausbaupotenzial an. Welcher Stellenwert soll zukünftig aus Sicht der LehrerInnen dem Projekt EAA zukommen? Von einem Großteil der LehrerInnen wird die Einschränkung des englischsprachigen Unterrichts auf das Fachgebiet abgelehnt. Die Meinung der LehrerInnen hinsichtlich des Umfangs, den EAA haben soll, ist aber zweigeteilt. Neben BefürworterInnen einer eher eingeschränkten Variante (EAA in maximal ein bis zwei Gegenständen), gibt es auch eine in etwa gleich große Gruppe von LehrerInnen, die dafür eintritt, EAA auf möglichst viele Gegenstände auszuweiten.

Bei der Ausbildung der FremdsprachenlehrerInnen zeigt sich ein strukturelles Manko: Sie können nur auf relativ wenig „Auslandserfahrung“ während ihrer Ausbildung verweisen. So gaben 73 % aller befragten FremdsprachenlehrerInnen an, im Rahmen ihrer Ausbildung weder ein Auslandssemester noch ein Unterrichtspraktikum an einer Schule im Ausland gemacht zu haben. Zwar ist bei den „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen (die erst in den letzten Jahren ihr Fremdsprachenstudium abgeschlossen haben) der Anteil der LehrerInnen mit Auslandserfahrung während ihrer Ausbildung deutlich höher als bei den schon länger im Beruf stehenden

KollegInnen (~ 50 % vs. 10-20 %), dass aber gegenwärtig noch immer rund die Hälfte der „jüngeren“ FremdsprachenlehrerInnen keine Auslandserfahrung während ihrer LehrerInnenausbildung vorweisen kann, ist doch als sehr unbefriedigend einzustufen.

Neben Englisch als lingua franca wird insbesondere in den maturaführenden Schulen von vielen SchülerInnen Französisch aber auch Italienisch gelernt. Multilingualität im Sinne des Erlernens von mehreren lebenden Fremdsprachen ist also insbesondere bei SchülerInnen in maturaführenden Schulen (mit Ausnahme der HTL) weit verbreitet. Von SchülerInnen der Fachschulen sowie der HTL wird dagegen meist nur eine lebende Fremdsprache (Englisch) gelernt.

Viele SchülerInnen sind aber sehr wohl am Erwerb weiterer Fremdsprachen interessiert, wobei die geschlechtstypischen Unterschiede auffallend sind: So gab rund ein Viertel der männlichen, aber nur 15 % der weiblichen Lernenden an, kein Interesse an einem weiteren Fremdspracherwerb zu haben. Keine Korrelation gibt es in diesem Antwortverhalten mit dem Bildungshintergrund der Eltern.

Welche weiteren Fremdsprachen sind nun von Interesse? An erster Stelle rangiert Spanisch: 43 % aller SchülerInnen würden gerne diese Sprache erlernen. Etwa ein Viertel der SchülerInnen würde gerne Italienisch, weitere 17 % Französisch lernen. Überraschend hoch ist der Anteil von Russisch mit 15% der SchülerInnen. Alle anderen Sprachen sind deutlich weniger attraktiv.

## ANMERKUNGEN

- 1) Folgende Aspekte wurden in der Studie behandelt: Mobilitätsbereitschaft, Interesse an und Kenntnisse von Fremdsprachen, Interesse an wirtschaftlichen Themen, Behandlung der Thematik „Internationale Wirtschaft“ im Unterricht, Selbsteinschätzung der SchülerInnen bzgl. ihres Informationsgrades durch die Schule, Wirtschaftskenntnisse der SchülerInnen und Einstellung der SchülerInnen zur Europäischen Union sowie zur Globalisierung. Weitere Studieninhalte betreffen eine Sichtung des Angebots an Ausbildungsgängen mit einem international ausgerichteten Lehrangebot, eine Lehrplananalyse der Sekundarstufe II hinsichtlich des Vorkommens von Bildungszielen zu Themen der internationalen Wirtschaft sowie eine LehrerInnen-Befragung zu relevanten Aspekten in Bezug auf Internationalisierung im schulischen Bereich. Relevante Trends in der Lehrausbildung wurden durch extensive ExpertInnen-Interviews erhoben.  
SCHMID Kurt: „Bildung für eine globalisierte Welt.“ ibw-Forschungsbericht Nr. 132, 2006.  
[http://www.ibw.at/html/fb/FB\\_132.pdf](http://www.ibw.at/html/fb/FB_132.pdf)
- 2) Im Folgenden werden die Begriffe „SchülerInnen“, „SchülerInnen in den Abschlussklassen“ sowie „AbsolventInnen“ synonym verwendet, d. h. die Ergebnisse beziehen sich immer auf die SchülerInnen in den Abschlussklassen der vollschulischen Ausbildungsformen der Sekundarstufe II.
- 3) Insbesondere in den technisch ausgerichteten Schulformen (HTL und technisch-gewerbliche Fachschule) ist der Zustimmungswert mit nur rund einem Drittel der SchülerInnen besonders niedrig. Wie man weiter unten sehen wird, sind dies genau jene Schulformen, in denen die Selbsteinschätzung der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Englischkenntnisse am niedrigsten ist.
- 4) In der Befragung wurde nicht erhoben, ob die Fremdsprache in der Schule oder im Selbststudium/in „externen“ Sprachkursen gelernt wird.
- 5) Die konkrete Frage lautete: „Welche Sprache lernen Sie derzeit?“. In der Kategorie „sonstige“ wurde eine Vielzahl diverser Sprachen genannt.
- 6) Neben den SchülerInnen in den Abschlussklassen wurden auch deren LehrerInnen befragt. Insgesamt betrug der Rücklauf 339 ausgefüllte Fragebögen. Mit einem Repräsentativitätsgrad von rund 1 % lassen die Ergebnisse der ibw-LehrerInnen-Befragung 2005 indikative Schlüsse zu.
- 7) Dieser Sprachaufenthalt konnte in Form schulisch organisierter Sprachwochen, Schüleraustausche aber auch privat organisierter Sprachkurse/Sprachferien sein.
- 8) ARCHAN, Sabine und DORNMAYR, Helmut: „Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf.“ ibw-Forschungsbericht 131, April 2006.
- 9) Bei den Nicht-FremdsprachenlehrerInnen waren es im Schnitt überhaupt nur 13 %, die während ihrer LehrerInnenausbildung Auslandserfahrung (Auslandssemester bzw. Unterrichtstätigkeit im Ausland) sammeln konnten.





INGRID GARSCHALL

## **Evaluation and Revision of an ESP Course for Woodworkers in Austria**

*This article is based on data gathered during the year 2004 at Berufsschule Poechlarn, the vocational school for woodworkers in Lower Austria. Fifty-three joiner-apprentices filled in questionnaires on their private and professional English language needs. These were used to evaluate to what extent teaching actually met those needs.*

*Among the many findings revealed by the study, the following are the most significant: For joiner apprentices, the learning of reading skills has top priority, writing is ranked second, followed by listening and speaking. Learning in groups is the most popular way to learn languages. Only a third of learners indicate that they occasionally need to read English for their job, two thirds of them never use English on the job. Based on these results, an adaptation of the curriculum as well as the textbook in use is suggested.*

*The investigation of the language learning needs of joiners reveals that English tuition at vocational schools should take account of the fact that there is only a limited need for English for professional purposes. Tuition should much rather concentrate on the fact that learning a foreign language is an excellent way of supporting the learners' personal development as well as providing a basis for easier access to the Berufsreifeprüfung exam.*

## 1. English within the Dual System

One element of the Austrian education system is initial vocational training provided within the framework of apprenticeship training schemes, the so-called ‘dual system’. Apprenticeship training takes place at two different sites: at companies and part-time vocational schools. About 40% of all young people aged 15 to 18 choose to prepare themselves for their future occupation within the dual system.

Since 1996/1997, English lessons have been compulsory for all apprentices. The number of lessons depends on the profession for which students are being trained. According to the curricula ‘Vocationally Oriented English’ is taught in a range of between 80 and 120 lessons over the entire schooling period. The syllabus also provides for a voluntary subject ‘Modern Second Language – English’ with the aim of preparing for the *Berufsreifeprüfung exam* and complementing the subject ‘Vocationally Oriented English’. The number of lessons proposed is 40 per semester or four per school week in block-release systems.

### 1.1 The Teaching of ‘Vocationally-Oriented English’ – The Syllabus Document

The syllabus document was worked out first by a working group of teachers in 1990 on behalf of the Ministry of Education and Cultural Affairs (now called Ministry for Education, the Arts and Culture) and has been revised several times (cf. Appendix 1). The last revision had the aim of including the preparation for English for the *Berufsreifeprüfung exam* and was made in the year 2000. The working group consisted of experienced teachers, teacher trainers and textbook authors. The content of the syllabus was influenced by a small-scale needs analysis conducted at two vocational schools by the Chamber of Labour as well as the Economic Chamber.

The document provides information on how and what to teach in the subject. The syllabus contains three sections: ‘educational and teaching objectives’, ‘content’ and ‘guidelines for methodology’.

The ‘content’ section consists of three parts: economy and working environment, everyday life and current events and professional matters: The first part deals with topics that can be considered a mixture of ESP (English for Specific Purposes) and EGP (English for General Purposes), i.e. education, area of responsibility, working conditions. The section on everyday life and current events is the same for all professions and contains elements originating from the apprentices’ private lives (e.g. self portrait, family and friends). The third part about professional matters is job-specific (e.g. tools, machines, materials and devices). All the topics in this third part deal with themes learners are faced with, including the topic of education. The importance of the relationship between what is taught in English and in other subjects is underlined in describing a cross-subject approach.

In the section on ‘content’, a list of topics to be dealt with at different grades of difficulty is provided. There is no comment on the sequence. The different grades of difficulty are split up according to the three years of English tuition at vocational schools. Additional information is given for student groups preparing for the *Berufsreifeprüfung*. As this description of the different levels of difficulty is quite broad, course book authors and teachers themselves are required to come up with their own ways of fulfilling the demands of the syllabus document.

The third part of the syllabus is the section about ‘methodology’. It provides guidelines on how to achieve the objectives outlined in the first section, ‘educational and teaching objectives’.

## 1.2 Organisation of the Teaching

The syllabus for woodworking students requires 30 English lessons each for the first and second year, and 20 lessons per semester for the third year, adding up to a total of 80 lessons for the apprentices’ time at vocational school. Three lessons a week in the first and second years, and two lessons in the third year are provided in the timetable. In English, the students’ classes are divided into two groups of 15 students. The groups are taught by different teachers according to work plans suggesting the sequence in which the units of the textbook should be dealt with as an internal guideline. Tests are worked out by each teacher individually and provide feedback to students and are also the basis for grading. There is no final examination provided in the third year. Each year is graded separately.

## 1.3 Materials in Use

The only English book for the woodworking professions on the Austrian market is the textbook *Knock on Wood*, which has been approved by the Ministry for Education and is accompanied by CDs providing listening texts for each of the book units. All the listening texts are spoken by native English speakers from the USA or Great Britain. The textbook comes with a teacher’s book offering solutions to the exercises, a selection of learning objectives, and suggestions for further exercises and games. An introduction explains how to work with the book and suggests finding out the learners’ preferences and needs in terms of the language skills they would need for their job.

## 2. Needs Analysis and Evaluation

With the help of a needs analysis, the training requirements and priorities as well as learning strategies for the group of learners outlined were established. The data gathered from the needs analysis, which involved both learners and teachers, formed the basis for the evaluation of the course and the materials in use.

## 2.1 The Situation: Professional English at the Vocational School for Woodworkers

The needs analysis was carried out at the part-time vocational school for woodworkers in *Poehlarn* with students attending the first, second and third years. English is a compulsory subject and there are 15 English teachers. A sufficient number of bilingual dictionaries for all students are kept in the school's library and can be borrowed by teachers for their students.

## 2.2 Evaluation of the Syllabus

The Austrian Syllabus for Career-related Foreign Language English was compared with the description of a broad approach to syllabus design described by Nunan (1990). It turned out that the syllabus document contains information on content and methodology, but no instructions are provided on how and what to assess and evaluate.

As the syllabus is the guiding document upon which the teaching must be based, the aim of the study was to find out to what extent and in which ways this syllabus is implemented in the classroom. Twenty students and ten teachers noted down their impressions and indicated the extent to which the demands were fulfilled during their English lessons. The following table shows statements taken from the syllabus and compares the percentages to which students and teachers totally or partly agree.

Table 1: Syllabus – comparing views (in %)

	Students	Teachers
The main focus is teaching basic language skills (reading, listening, writing, speaking).	95	100
Speaking skills are improved by applying pair exercises, role plays and discussions.	95	100
Students are prepared for contacts with foreigners and by applying texts from other countries.	85	90
English is mostly used as a classroom language.	95	90
Requirements of the joiner's profession are fulfilled.	85	100
Listening texts from CDs and films are used.	85	100
What I learn (teach) in English can be applied to situations of working and everyday life.	85	100
The pleasure of taking part in communication has priority over the correctness of the spoken text.	95	100
Insights into grammar structures and vocabulary should come from dealing with authentic texts and communicative situations.	90	100
Reference is given to the content of the subject woodworking theory.	90	100
<b>English lessons are fun.</b>	<b>75</b>	<b>100</b>
Authentic professional texts are used, e.g. advertisements, product information	90	90
<b>Teaching refers to the experience of students.</b>	<b>75</b>	<b>100</b>
Marking and grading are of minor relevance.	90	80

Source: Garschall 2005

It can be seen that, in general, the teachers' and learners' opinions do not differ very much. Exceptions are the statements of whether teaching refers to the experience of students and whether English lessons are fun. All teachers but only 75% of students agree with these statements. Concerning the consideration that English lessons are fun, a quarter of learners indicate they are no fun at all.

In summary, the following conclusions can be drawn from the evaluation of the extent to which the demands of the syllabus are met in actual classroom teaching:

- The demand that marking and grading should be of minor relevance is not fulfilled. On the contrary, it is very important for learners as well as teachers. The majority of students report that the teaching of English is not based on their experience, although the teachers think it is.
- It has turned out that the use of dictionaries is recommended in the syllabus but everyday teaching shows a different picture. Teachers and students report that bilingual dictionaries are rarely used and there is no access to monolingual dictionaries either.
- The topics listed in the 'contents' section cannot be dealt with in every year in different grades of difficulty. This demand outlined in the syllabus is unrealistic in an ESP situation with 80 lessons for the entire time at vocational school.
- Statements referring to assessment and evaluation are not included in the syllabus (except the number of tests in each year).
- The demand to prepare students for the *Berufsreifeprüfung exam* is anchored in the syllabus, but only minor details are provided.

### 2.3 Needs Analysis

West (1994: 4-5) describes approaches to needs analyses to find answers to 'what and why' and he suggests applying these analyses in combination.

- Target situation analysis tries to determine what the learner has to know to function effectively in the target situation.
- Deficiency analysis deals with the students' deficits, described by Hutchinson and Waters (1987: 56) as *'the gap between the target proficiency and the existing proficiency of the learners'*.
- Strategy analysis investigates learners' preferences.
- Means analysis tries to determine the potential and constraints of the learning situation.
- Language audits are large-scale surveys undertaken by companies and countries, to determine their staff's training requirements.

For the purpose of the present study it was decided to use the first three kinds of analysis. The aim was to determine training requirements and priorities for the joinery students. To collect all

the information needed, a six-page questionnaire was designed and handed out to 53 students. The original language of the questionnaire was German, the students' mother tongue. The questionnaire (in English) and the results can be found in Garschall 2005.

## 2.4 Summary of Results

The established learner profile for a typical trainee in joining shows the following picture: The trainee is an Austrian male, speaks German as his mother tongue and is on average 17.5 years old. Before vocational school he attended the pre-vocational year or sometimes a technical college. His previous language tuition ranges from between less than five and more than eight years, with 87% having had at least seven years of English tuition. The students involved in the study indicated their language level on the basis of a self-assessment grid mostly as A2 or B1, but the levels range from A1 to C1.

### TRAINING PRIORITIES

Concerning the training priorities of language skills, the reading/understanding skill has the highest priority among joiners. The texts relevant for trainees are manuals, web pages, fitting and repairing instructions, catalogue texts, e-mails and text messages, product descriptions and postcards. The second skill to be learnt turned out to be writing, but together with the other skills of listening and speaking is not that important. Table 2 shows a summary of the training priorities and gives details on situations which have been established for joiners:

Table 2: Training priorities and situations

SKILL Training priority	Reading	Writing	Listening/Speaking
1	manuals	application forms	training abroad
2	web pages	web pages	trade fairs
3	fitting instructions	postcards	conversations with colleagues from other countries
4	catalogue texts	e-mails, text messages	work placement abroad
5	repair instructions	filling in forms	visits of foreign customers
6	e-mails, text messages	advertisements	professional discussions
7	product descriptions	leaflets	business trips
8	postcards	product descriptions	serving customers
9	(specialised) books	business letters, faxes	telephone calls to/from customers
10	trade journals	reports	telephone calls to/from foreign suppliers

Source: Garschall 2005

## STRATEGY ANALYSIS

Students like learning in pairs, with the whole class, in groups, using the computer and within work placements abroad. Their preferred activities are working with videos and taking part in excursions and games during English lessons. They also enjoy learning with the internet and on the computer, working with photos/pictures, with the textbook and listening to CDs/tapes.

## LANGUAGE NEEDS ON THE JOB

When looking at the results of the needs analysis, the general conclusion can be drawn that there is not much demand for the use of English at the workplace. Table 3 illustrates this fact for language skills in general and for the need to read different sorts of texts on the job, as reading is the skill with the highest learning priority.

Table 3: Needed skills and types of texts (in absolute figures)

WHICH SKILLS DO YOU NEED FOR YOUR JOB?				
Language skills in general	2 often	1 sometimes	0 never	in%
writing	1	13	39	74%
listening/understanding	3	13	37	70%
speaking	3	15	35	66%
reading/understanding	4	31	18	34%

WHICH SORTS OF ENGLISH TEXTS DO YOU HAVE TO READ IN YOUR JOB?				
Reading needs	2 often	1 sometimes	0 never	in%
reports	0	9	44	83%
advertisements	0	9	44	83%
business letters, faxes	0	10	43	81%
newspaper articles	2	10	42	79%
menus	0	12	41	77%
technical drawings	2	11	40	75%
notes, memos	1	13	39	74%
manuals	7	31	25	47%
fitting instructions	6	24	23	43%
signs	3	29	21	39%

Source: Garschall 2005

The learners report that 74% of them never need writing, 70% never need listening/understanding, 66% never need speaking and 34% never need reading in professional situations. Additionally, the study reveals that around 80% of apprentices never need to read reports, advertisements, and business letters or newspaper articles. The reading texts needed most are manuals, fitting instructions and signs, although again 47% (manuals), 43% (fitting instructions) and 39% (signs) of students never need to read these materials in job situations.

These findings underline that the teaching of English at vocational schools must take into consideration that joinery students are only confronted to a very limited extent with the need of using English in their profession. So the teaching of 'English for Joiners' is the ideal background for VOLL (Vocationally Oriented Language Learning), the learning of the English language for life and personal development as outlined by Brewster (1995) or Liszt (1999).

### **3. Presentation of a Needs-based Framework for an English Course for Woodworkers**

#### **3.1 A Revised Course**

The evaluation of the syllabus showed that

- the content listed in the syllabus cannot be dealt with every year in different grades of difficulty. The syllabus also includes the preparation for the *Berufsreifeprüfung exam* (with additional contents) but this is unrealistic with only 80 English lessons during their entire time at vocational school.
- Information about target levels, assessment and evaluation is not provided in the syllabus.

##### **3.1.1 SYLLABUS ADAPTATION**

The importance of incorporating information about the subjective needs of learners into the curriculum development is underlined by Nunan (1990: 18-19) as these needs relating to the learners' perceptions of what and how they want to learn add an important dimension.

##### **3.1.2 GROUPING LEARNERS AND GOAL SETTING**

At *Poechlarn*, it was found that it is not possible to group learners based only on information regarding the number of years of English tuition. Therefore, English classes are currently organised by dividing one class into two groups according to the alphabetical order of their names without taking previous knowledge into account. This method lacks the factors of aptitude and personal communicative goals used by Nunan (1990: 21) for grouping learners. For the future it is suggested that, at the beginning of the course, students fill in a questionnaire indicating their present language level in a German-language self-assessment grid (Council of Europe). Based on the collected information together with answers to the questions about the learners' personal communicative goals and their intention to take the *Berufsreifeprüfung*, two groups should then be formed. The suggestion to investigate the learners' target needs and how they want to learn is part of the adapted syllabus document as well.



Although teachers classify learners as weaker, it was decided to use the results of the students' self-assessment as a measure to define the following levels as a starting point:

<p><b>Group 1 (pre-intermediate)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ classed themselves mainly as Waystage level A2 or lower</li> <li>■ do not want to be prepared for the <i>Berufsreifeprüfung exam</i></li> </ul>	<p><b>Group 2 (intermediate)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ classed themselves mainly as Threshold level B1 or higher</li> <li>■ want to be prepared for the <i>Berufsreifeprüfung exam</i></li> </ul>
---	--

The two groups differ in terms language levels and in their motivation of wanting to be prepared for the *Berufsreifeprüfung*. It was decided to formulate goals that are valid for both groups, with an additional goal referring only to the intermediate group of language learners. These goals refer to the needs analysis conducted, which showed that only a limited need for professional English could be identified for a large number of joiner apprentices (cf. Table 3).

### 3.1.3 SELECTING LEARNING TASKS AND CONTENTS

The results of the needs analysis determined the content of the course. Table 2 shows a summary of the training priorities and situations that form the basis for five vocationally oriented settings:

- Conversations with colleagues abroad
- Training/work placement abroad
- Trade fairs/business trips
- Customer visits and serving customers
- Discussions on professional topics with colleagues

The settings were then sorted according to the complexity of the situation, with 'conversations with colleagues abroad' considered to be the easiest and 'discussions on professional topics with colleagues' to be the most complicated one. It is suggested that the first two settings should be dealt with in the first year at vocational school, settings three and four in the second (each year 30 lessons), and the last setting in the third year (20 lessons). The modular organisation of the settings would allow teachers to change the sequence of the settings in case learners report any special professional or personal needs. The following list shows an example for a collection of tasks, texts and situations that evolved in discussions with teachers and apprentices and which seems to be appropriate for the situations outlined:

*Situation 1: Conversation with colleagues abroad*

Introducing myself; talking about family and job; spelling names; describing work to do on the job; work clothes; basic tools; comparing working hours and daily routines at work; expressing likes and dislikes; small talk and social conversation; spare time activities, hobbies, sport; writing postcards and e-mails to colleagues and companies; asking for information, thanking and apologising

**3.1.4 ASSESSMENT**

The syllabus document in the current version does not contain any statements about assessment and evaluation. It was therefore decided to include these areas following a description of language levels defining the direction of 'where to go' within the entire time of English tuition at vocational schools. As a starting point the scales describing the ALTE-levels as outlined in the 'The Common European Framework' were taken. The relationship between ALTE-levels and the Council of Europe levels of proficiency (2001: 249) is indicated below:

Council of Europe Levels	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ALTE Levels	ALTE Break-through	ALTE Level 1	ALTE Level 2	ALTE Level 3	ALTE Level 4	ALTE Level 5

The following ALTE-levels were chosen for the two student groups applying the following principles:

- Reading is the skill ranked top in the students' priority. As most of the learners consider themselves to have already mastered the A2/B1 level, the level to achieve was defined as ALTE-levels 2 and 3, i.e. one level higher than the learners classified themselves in their self-assessment grid.
- For the skills of writing, listening and speaking, the ALTE levels 1 and 2 were chosen. This decision is based on the fact that
  - students themselves consider these skills to be weaker than the understanding skills of written and spoken texts. This is also supported by teachers.
  - the self-assessment test used was based on General English, and therefore the mastery of tasks situated in professional areas is new for learners.

The next step was to combine ALTE-statements taken from the areas of social and tourism and work and skills statements and adapt them in the light of the results from the needs analysis. Text types and situations which turned out to be relevant for learners according to the results of the needs analysis were added.

### 3.1.5 GUIDELINES FOR METHODOLOGY

The section on methodology does not necessarily belong to syllabus design, but it is crucial for course design. The Austrian syllabus' structure includes a section on methodology and therefore it is suggested to alter the statements on methodology, although the contents section in the revised version of the syllabus already provides information on how to teach.

Hutchinson and Waters (1987:138,140) exploit ten simple techniques which show how to put theory into practice and which can be applied in almost any lesson. These techniques were used as a basis for recommendations in the section on 'guidelines for methodology' to be added in the revised syllabus document.

### 3.2 The Product: 'A Task-based Syllabus for VOLL for Joiners'

The adapted syllabus document (cf. Appendix 2) contains the following sections:

- Educational and teaching objectives
- Grouping of students
- Target to achieve
- Guidelines for methodology
- Specification of content – professional settings
- Appendix: Council of Europe – Self-assessment grid

### 3.3 The Adapted Course Book – A Concept

Recognising that *Knock on Wood*, the course book in use, has certain strengths but also limitations, the following changes are suggested:

Since the syllabus in its current version cannot be fulfilled and since it does not meet the learners' needs to a desirable extent, it was decided to base the new edition of the textbook on the adapted version of the syllabus document. According to the results of the needs analysis, the following changes in the concept are proposed:

- Introducing 'professional settings' instead of the concept of A- and B-units. These settings refer to the training priorities established by learners and deal with tasks covering general topics in a professional context.
- Tasks for two groups of language learners (pre-intermediate, intermediate).
- The self-assessment grid (Council of Europe) in German should be included in the students' book. The teacher's book should also include a short questionnaire about learning preferences.
- Self-assessment and awareness-raising activities should be included after each professional setting.

### 3.4 Summary and Conclusion

The findings of the needs analysis underline that the teaching of English at vocational schools must take into consideration that students who work as joiners are only confronted to a very limited extent with the need to use English in their profession. Thus, the teaching of 'English for Joiners' with its reduced need on the job offers the ideal background for VOLL, the learning of English for life and personal development. The presented syllabus document and the revised textbook concept are based on this needs analysis of the target group and aim to provide students with tailor-made, interesting and motivating English lessons.

#### APPENDIX 1:

Syllabus for the subject 'Career-Related Foreign Language' for joiners

#### EDUCATIONAL AND TEACHING OBJECTIVES

- Students should be able to cope with situations arising in their occupational and private life in a foreign language.
- They should be able to understand listening and reading texts – with the help of a bilingual dictionary. They should be able to communicate appropriately orally and in writing as well as develop and apply their gained knowledge and skills self-reliantly.
- They should be conscious of the importance of the knowledge of a foreign language for the development of their personal and occupational ability to communicate and to act.
- Students preparing for the *Berufsreifeprüfung* should have additional competences in creative writing and take correct spelling into account.

#### First year

Students should be able to

- understand most of the classroom conversation and most easy topic-related listening texts as well as some details.
- understand most easy topic-related reading texts and find out details with the help of dictionaries and other means for interpreting.
- express themselves using easy words, phrases and simple questions.
- note down terms and phrases, fill in forms and re-arrange easy texts.

#### For students preparing for the *Berufsreifeprüfung* exam

- oral language use and note-taking
- dealing with topics that are relevant for social and professional life (source studies, concepts and working out of simple texts)

## Second year

Students should be able to

- understand most authentic listening texts and important details.
- understand most authentic reading texts and develop them with the help of dictionaries.
- express themselves mostly correctly in topic-related discussions and take part in classroom conversation.
- summarise listening and reading texts and take notes as a support for speaking and easy writing.

### For students preparing for the *Berufsreifeprüfung*

- oral language use and note-taking:
- dealing with and making presentations of society relevant and professional topics (source studies, concepts and working out of complex texts)

## Third year

Students should be able to

- understand classroom communication and most authentic listening texts and important details and develop them.
- understand most authentic reading texts supported by dealing with questions and develop them with the help of dictionaries.
- express themselves about the topic without any difficulty and mostly correctly and take part in classroom conversation.
- summarise listening and reading texts and take notes as a basis for statements and draw up easy letters with the help of sample letters.

### For students preparing for the *Berufsreifeprüfung*:

- oral language use and note-taking:
- dealing with and making presentations of topics of relevance for society and professional topics (source studies, concepts and working out complex texts)

## CONTENT

The following topics should be dealt with in every year according to the mentioned educational and teaching objectives at different grades of difficulty:

- a) Economy and working environment: job, work place, colleagues, education, area of responsibility, working conditions, job related contacts, correspondence, job application, safety and environmental issues
- b) Every day life and actual events: self portrait, family and friends, style of living, sports, health and social affairs, food and drinks, locations, personal interests, spare time activities, travelling and tourism, shopping, national and international events

- c) Professional matters: tools, machines, materials and devices, products, processes, planning of work processes, site plans and installation plans, professional dialogues and professional texts, safety and health regulations.

## **GUIDELINES FOR METHODOLOGY**

Main criteria for the choice of topics should be the possibility of applying them to situations of working life and everyday life of apprentices and, especially, the requirements of the jobs that they are trained for. In doing so, the number of lessons should also be taken into account.

To guarantee that educational and teaching objectives are attained it is recommended to relate to the student's previous experience. In order to support students with no or little knowledge of the foreign language, marking and grading should take second place over the main focus: the teaching of basic language skills.

The topics should prepare students for contact with foreigners and texts originating from other countries and learning should be fun.

Reference to the content of the theoretical subjects should be included.

The use of the target language as a classroom language will to a large extent support the students' communicative skills together with the use of listening texts originating from CDs, cassettes and films, e.g. telephone and sales dialogues, radio and television reports.

The use of job-related authentic texts, e.g. instructions for use and service, instructions for repair, advertisements, product information, commercial correspondence and professional magazines helps to promote reading competence and underlines the English classes' reference to practical situations.

Particularly well suited for improving speaking skills are pair exercises, role plays and discussions. The best results can be achieved when the pleasure of taking part in the communication process takes priority over the correctness of the spoken text.

Insights into grammar structures of the target language and the acquisition of vocabulary should result in dealing with authentic texts and communicative situations.

There should be two tests every year.

## APPENDIX 2:

Adapted version of the syllabus for the subject:  
Vocationally Oriented Foreign Language English (Joiners)

### EDUCATIONAL AND TEACHING OBJECTIVES

The goal of the subject Vocationally Oriented English is that students

- develop the attitude that knowledge of a foreign language contributes to the development of the learners' personal and occupational ability to communicate and act.
- acquire the competence to use English in real-life situations of their private environment and in an occupational context.
- develop learning-to-learn skills so they can continue their education beyond vocational school.
- Develop an understanding for the target languages' societies and cultures.

Students of the Intermediate group should additionally

- develop language learning skills that enable them to take part in preparatory courses for *Berufsreifeprüfung*.

### GROUPING OF STUDENTS

The grouping of students should be based on the self-evaluation grid presented by the Council of Europe

<p><b>Group 1 Pre-intermediate</b> Classed themselves as Waystage level A2 or below</p>	<p><b>Group 2 Intermediate</b> Classed themselves as Threshold level B1 or higher and/or want to be prepared for the <i>Berufsreifeprüfung</i></p>
---	--

### TARGET TO ACHIEVE

Students should be prepared during their time at vocational schools so that they can handle the following situations in a professional context:

<p><b>Group 1 Pre-intermediate</b> Classed themselves mainly into Waystage level A2 or lower and/or do not want to be prepared or the <i>Berufsreifeprüfung</i></p>	<p><b>Group 2 Intermediate</b> Classed themselves mainly into Threshold level B1 and/or want to be prepared for the <i>Berufsreifeprüfung</i></p>
<p><b>Reading:</b> The following types of texts are sequenced according to the learners' reading needs: web pages, fitting instructions, catalogue texts, repair instructions, e-mails, text messages, product descriptions, postcards, (specialised) books, trade journals.</p>	
<p>During their time at vocational school, students of the relevant group should demonstrate that they ...</p>	

<p><b>Speaking:</b> can understand routine profession-related information (manuals, catalogue texts, fitting and repair instructions, web pages, e-mails), and the general meaning of non-routine information within a familiar area.</p> <p>can understand the general meaning of manuals, signs, fitting and repair instructions, catalogue texts, web pages and e-mails and text messages in a woodworking environment.</p> <p>Adapted ALTE level 2</p>	<p>can scan texts (manuals, fitting and repair instructions, catalogue texts, web pages, e-mails) for relevant information, and understand detailed instructions or advice.</p> <p>can understand most information provided by manuals, signs, fitting and repair instructions and common terms and abbreviations in e-mails and text messages in a woodworking environment.</p> <p>Adapted ALTE level 3</p>
<p><b>Writing:</b> The following text types are sequenced according to the learners' writing needs: application forms, web pages, postcards, e-mails, text messages, filling in forms, advertisements, leaflets, product descriptions, business letters, faxes, reports</p>	
<p>During their time at vocational school, students of the relevant group should demonstrate that they ...</p>	
<p>can write a short, comprehensible note or request, using postcard or e-mail and text messages to a colleague or a known contact in another company.</p> <p>can complete application forms on web pages and other forms related to personal information in a woodworking context.</p> <p>Adapted ALTE level 1</p>	<p>can make reasonably accurate notes; write postcards, e-mails, text messages, fill in application and other forms and web pages in their own job area.</p> <p>can take notes in English in a woodworking context where the subject matter is familiar and predictable.</p> <p>Adapted ALTE level 2</p>



<p><b>Listening/Speaking:</b></p> <p>The following listening/speaking situations are sequenced according to the learners' listening and speaking needs: training abroad, trade fairs, conversations with colleagues from other countries, work placement abroad, visits of foreign customers, professional discussions, business trips</p> <p>serving customers, telephone calls – customers, suppliers</p>	
<p>During their time at vocational school, students of the relevant group should demonstrate that they...</p>	
<p>can express simple requirements or opinions within their own job area.</p> <p>can express dislikes and likes in the following contexts using simple language: visits of customers, trade fairs, business trips, conversations with colleagues from other countries and work placement and training abroad.</p> <p>Adapted ALTE level 1</p>	<p>can offer advice to customers within their own job area on simple matters and understand instructions.</p> <p>can express opinions in the following contexts: visits of customers, trade fairs, business trips, conversations with colleagues from other countries and work placement and training abroad.</p> <p>Adapted ALTE level 2</p>

The testing of language should have the aim of assisting learning in order to evaluate the effectiveness of language learning and provide information to both the learner and the teacher, so they can improve and react appropriately.

## GUIDELINES FOR METHODOLOGY

Classroom settings promoting language learning are pair work, whole-class activities, group work, and using the computer. The organisation of exchange programmes and work placements for students provides additional opportunities for the development of the learners' personal and occupational ability to communicate and act.

Insights into grammar structures of the target language and the acquisition of vocabulary should result in dealing with authentic texts and communicative situations. Activities aiming at raising the learners' awareness to language forms help to serve different levels of learners as well as individual learners' differences.

The method of task-based learning is recommended to achieve learning-centeredness. The teaching should be based on the methods described below:

1. **The creation of gaps** because they create the demand of thinking. Examples for gap activities are information gaps, where one learner has some information, the other has not; media

- gaps, where information is available in one medium which needs to be transferred to another medium, and, memory gaps, where learners use their memory to reconstruct e.g. dialogues.
2. **Variety** which keeps the mind alert, can be achieved e.g. in variety of medium, classroom organisation, learner roles, skills, topic, focus.
  3. **Prediction** activities which activate the learners' minds, build learner confidence and give a stronger motivation.
  4. **Enjoyment** as the simplest way of engaging the learners' mind.
  5. An **integrated methodology** using a range of skills because it increases the range of activities possible in the classroom.
  6. **Coherence** showing up where a lesson is going.
  7. **Preparation** as a matter of building up a context of knowledge around the materials.
  8. **Involvement** e.g. using questions to make students speak about things others do not know.
  9. **Creativity** allowing for different possible answers and different levels of response.
  10. **Atmosphere** includes the cultivation of a cooperative social climate in the classroom and the relationship between learner and teacher.

### SPECIFICATION OF CONTENT

The content indicated should be dealt within the three years of English tuition (based on 80 lessons for the whole time at vocational school) in the following way:

First Year	30 lessons	Professional Settings 1 and 2: Conversations with colleagues abroad Training and work placement abroad
Second Year	30 lessons	Professional Settings 3 and 4: Visits and serving customers Trade fairs and business trips
Third year	20 lessons	Professional Setting 5: Discussions on professional topics

This specification of content has to be seen under the aspect that the students' personal needs and learning preferences should be considered. It is possible and recommended to change the sequence of the professional settings according to the respective students' needs and preferences to guarantee learner centeredness.

## Professional Setting 1: Conversation with colleagues abroad

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Introducing myself and others</b>	A: Students interview and introduce each other with the help of interview sheets.	personal information on birthday, age, job, company, telephone number, address	S / L / R / W*
	B: Students interview and introduce each other with the help of interview sheets and report on differences and common features.	spelling alphabet I'm/She is training to be... I am/He is working at...	L / S / W / R
<b>Small talk and social conversation about family, jobs</b>	A: Students design their personal family trees including jobs and present the poster to their colleagues in groups.	My father works at...	W / L / S / R
	B: Students design a family tree including jobs. They prepare a poster showing the tree structure, the rest of the classmates listen and have to fill in names and jobs in a worksheet.	My grandparents are retired.	L / S / W / R notes
	A: Students draw a floor plan showing their home and its rooms. Guide a visitor to your private room.	Prepositions of location rooms	W / R / S
	B: Students design a floor plan of their home, mark their room. Then they let a partner explain how to get to their room.	First you turn right, go along	L / S / W / R
<b>Conversation on professional topics: dealing with products</b>	A: Students brainstorm on products offered by woodworking companies. They prepare a list or mind maps on posters and display them in the classroom.	Basic terminology (products, wood)	S / W (note-taking)
	B: Students brainstorm on products offered by woodworking companies. They prepare a list or mind map and present the product range of their own company in an advertisement or in a leaflet.	Our company offers... We make... Present tense	S / L / R / W
	A: Students identify basic woodworking tools and match them to work processes on pictures. Memory game for the whole class: In our toolbox there are...	We use a hammer for driving in nails.	R / L / S
	B: Students identify basic woodworking tools and match them to work processes on pictures. They should find out the hand tools necessary to make a chair or desk or dovetails. Two tools that are not necessary should be included. Another group should find the two odd ones out.	For making dovetails I need...	S / L
<b>Working gear and safety</b>	A: Students match pictures of protective clothes, gear, work processes and parts of the body. They have to design a 'safety alien' wearing as much safety gear as possible.	In the workshop I wear bib-and-brace overalls.	R / L / S / W
	B: Students match pictures of protective clothes and gear and work processes and parts of the body. In groups they prepare a list of safety gear that is used in companies and in which context.	A respirator protects your lungs against dust.	R / W / S / L

\*) R = reading, W = writing, S = speaking, L = listening

**Professional Setting 2: Training/Work placement abroad**

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Applying for training or work placement</b>	A: Students identify basic information provided in job advertisements and add own personal data in application forms.	Personal and company data	R / L / S / W
	B: Students compare job advertisements on the web, decide on the most attractive one and fill in personal and company data.		
<b>Working programmes/daily routines</b>	A: Students complete a work or training schedule according to a listening text.	Practising different ways of telling and asking times and durations, naming work processes	R / L / W / S
	B: Students are asked to design a timetable for one day at work or school according to their preferences and present it to their group.		
<b>Socialising and private conversation</b>	A: Students browse restaurant advertisements on web pages or leaflets and invite a colleague via e-mail, text message or postcard for lunch.	Terminology for describing food, drinks and restaurants (e.g. Chinese), basic restaurant phrases	R / W / L / S
	B: Students browse restaurant advertisements based on information from web pages or leaflets and invite a colleague via e-mail, text message or postcard for dinner. Then they role-play the situation in the restaurant.		
	A: Students identify phrases for booking rooms and/or transport (plane, train) from CD or video and book a room or transport on the phone, using e-mail or at the counter.	Arrival/departure dates and times, means of transport, basic 'booking a room' phrases	L / S / R / W
B: Students choose a situation (booking rooms and/or transport) and find out information in a time table on the web then they role play the situation. The work out a list of common phrases used.			
<b>Spare time activities</b>	A: Students brainstorm on personal experience on sports/spare time activities. They produce a list or mind map of sports and other spare time activities.	I like skiing most. I prefer snow boarding. I play in a football team.	L / S / R / W
	B: Students discuss and work out a ranked list of sports/spare time activities representing the group (class) opinion. They introduce it the class.		
<b>Basic writing</b>	A: Students write a postcard, e-mail or text message for greetings, thanking or requesting information using standard phrases provided.	Ordinal numbers Happy Birthday All the best for... Thank you for...	R / W
	B: Students adapt phrases to a defined situation, e.g. requesting a catalogue, thanking for an invitation, a Christmas present or birthday greetings.		

**Professional Setting 3: Visits of and serving customers**

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Welcome and greeting</b>	A: Students identify greeting phrases in listening to texts or video. Introduction game – simulation: Greet everybody (one by one) in the class and introduce yourself.	Typical phrases: How do you do? Nice to meet you!	R / L / S
	B: Students work out different greeting phrases for different people e.g. headmaster, manager, friend and role-play situations in class.		
<b>Guided tour</b>	A: Students work out their personal company floor plan (departments, facilities).	Locations	R / L / S / W
	B: Students work out their personal company floor plan and solve a problem: A customer wants to meet the boss. Where can I find him/her?		
<b>Arranging appointments</b>	A: Students reconstruct a dialogue about agreeing on an appointment for a visit on site. They role play a business appointment.	Could we meet at... Indicate time and location Asking for time	R / L / S
	B: Students negotiate the date and time for a business meeting with a customer on the phone.		
<b>Advising customers</b>	A: Students practise matching customers' wishes e.g. linking kitchen design to possible solutions with the help of pictures and catalogues.	I'd need kitchen furniture and appliances. How much is this kitchen in solid wood?	R / L / S
	B: Students respond to customers and present possible solutions for kitchen design in role plays.		
<b>Woodworking project</b>	A: Students match descriptions of furniture and pictures taken from catalogues or web-pages. They mark construction parts, materials, finish and special features with different colours in the text.	The desk measures... The top is made of...	R / L / S / W plan drawing
	B: Students design their own piece of furniture (drawing, description) in groups and display this work piece in the class room.		

**Professional Setting 4: Trade fair/Business trip**

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Application procedure</b>	A: Students complete application forms on the web with personal data with the help of monolingual or bilingual dictionaries.	Personal data	R / W / L / S
	B: Students complete application forms on the web with data provided with the help of monolingual dictionaries. They agree in groups on a sequence of a tour on a trade fair.		



Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Finding the site</b>	A: Students follow basic instructions about locations of facilities on trade fair sites (listening input).	Locations	R / L / S
	B: Students collect phrases for asking and giving instructions on locations of trade fair facilities.	Can you tell me the way? Where is...	
<b>Requesting information</b>	A: Students identify questions used when asking for information about machines, tools, materials and work processes. Students prepare a useful list of phrases.	How much is the planer?	R / L / S
	B: Students solve problems in matching questions and possible answers on a trade fair or a business trip.	Can I have a leaflet please?	
<b>Wood joints</b>	A: Students match pictures and wood joints as a puzzle. They work out a list of wood joints and what they are used for.	Terminology	R / W
	B: Students sort out wood joints according to the difficulty to make and indicate the tools and machines necessary on a poster.	Dovetails are used for drawers. It is easy to make a dowel joint.	
<b>Understanding manuals</b>	A: Students are asked to find out facts from a manual and reconstruct or rearrange a text.	First...	R / W / S
	B: Students are asked to solve a problem e.g. how to charge the battery of an electric drill in looking up a manual and presenting a solution.	Then... Finally...	

#### Professional Setting 5: Discussions on professional topics with colleagues

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>In the last year...</b>	A: Students report on work processes and projects finished during the last year in their workshop. They prepare a poster.	Past tense	R / L / S
	B: Students rank workshop activities according to their frequency or to their personal preferences.	Revising woodworking terminology	
<b>Work processes</b>	A: Students identify and match instructions provided in fitting or repair instructions with the help of pictures (video). They reconstruct the sequence of instructions according to video or listening text.	Imperative for instructions. First..., then...	R / L / S
	B: Students in groups agree on the most effective way to achieve a proper result.	We recommend...	
<b>Wood working machines</b>	A: Students identify woodworking machines in a workshop plan. They match work processes to machines using videos. Students report about machines used in the company and draw a machine workshop plan.	Basic woodworking machines and work processes.	R / L / S / W (note-taking)
	B: Students draw a workshop plan including machines and categorise and rank the machines according to their personal preference.	The most important machine is... I prefer...	

Topic	Examples for tasks	Linguistic content or examples	Skills
<b>Safety regulations</b>	A: Students match safety regulations signs and their meaning and display them in class.	Do..., don't... Never, always... You must not...	R / L / S
	B: Students create a 'workshop safety list' including safety signs and display it in class.		
<b>Accidents</b>	A: Students practise describing accidents at the workplace with the help of pictures and matching reactions.	She fell down the stairs... He cut off his finger...  Telephone phrases	R / Understanding
	B: Students practise describing accidents at the workplace with the help of pictures and matching reactions. Then they role play a phone call to the ambulance.		L / S

## LITERATURVERZEICHNIS

- Brewster E. M. (1995): Vocationally Oriented Language Learning: Problems, Possibilities, Perspectives. Austrian Studies in English: Volume 82, Braumüller, Wien.
- Council of Europe (2001): Common European Framework of Reference for Languages, Strasbourg. [online]; [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/..&L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/levels.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/..&L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/levels.html)
- Gaderer H., Garschall I., DeGear H. (2000); (1999): Knock on Wood 1, Knock on Wood 2; Oebv&hpt, Vienna.
- Garschall I. (2005): Evaluating and revising an English Course for Woodworkers in Austria, University of Manchester, Faculty of Education, Master thesis TESOL.
- Hutchinson T. & Waters A. (1987): English for Specific Purposes, CUP.
- Liszt N. (1999); 'From LSP (ESP) to VOLL to POST – Communicative Language Learning'; in Tokic D, Jemersic (eds.), English for Specific Purposes: Contradictions and Balances, Zagreb, The British Council Croatia & HUPE (145-52).
- Nunan D. (1990): 'Using Learner Data in Curriculum Development', In English for Specific Purposes, Vol. 9, pp. 17-32.
- West R. (1994): 'Needs analysis in language teaching'; in Language Teaching 27/1, 1-19 [state-of-the-art survey].





HEIDEMARIE HAIDER

## **Evaluating and Revising an ESP Course for Sales Assistants in Austria**

*The aim of this paper<sup>1</sup> is to evaluate an ESP (English for Specific Purposes) course for sales assistants at the part-time vocational school in St. Poelten, Lower Austria. This is done by taking into consideration the learners' needs, the syllabus, and the materials in use. Based on the evaluation, adaptations and revisions concerning material design are suggested. This paper will discuss the vocational education and language tuition in part-time vocational schools in Austria and give a short overview on relevant literature in the field of General English and particularly English for Specific Purposes.*

*Based on a case study of a needs analysis survey for apprentices in the field of retailing, an evaluation of the materials in use was carried out. The current textbook was revised and a new unit that more specifically meets the needs and wants of learners will be presented. For this paper only the most important details and results of the study (Haider, 2004) will be discussed.*

1) This paper is based on a dissertation submitted in part fulfilment of the requirements for the degree of M.Ed. (ELT) of the Faculty of Education, University of Manchester, 2004.

## 1. Introduction and Background

### 1.1 Vocational Training – Apprenticeship – The Dual System

The dual system plays an important role within the Austrian vocational educational system, providing students with initial vocational training. Currently, about 40% of Austrian teenagers opt for apprenticeship training upon completion of compulsory education, most of them at the age of 15. According to the statistics of the Austrian Federal Ministry of Economics and Labour (2008) around 130,000 young people were trained within the dual system all over Austria in 2007.

The dual system consists of company-based training complemented by education in part-time vocational schools for apprentices. There are 257 legally recognised apprenticeships (as of December 2007) which comprise areas such as the building trades, chemistry, gardening, electrical engineering, catering, graphic design, retailing and wholesaling, commerce and transport, woodworking, metal and sheet metal processing, beauty care, textile industry, dental prosthetics and many others. Apprentices spend most of their training (80%) at a company where they learn basic skills on the job in an authentic working environment. Attendance of a part-time vocational school for apprentices is compulsory from the moment an apprenticeship contract is signed. Depending on how it is organised, students spend either one or two days a week (day release) or between eight and ten weeks a year (block release) at a part-time vocational school. Apprenticeships last between two and four years depending on the trade. Apprenticeship training for sales assistants lasts three years. This period may be reduced for students holding general higher education entrance qualifications.

### 1.2 Part-time Vocational School in *St. Poelten*

The part-time vocational school in *St. Poelten* is organised according to the block release system. English is a compulsory subject. Approximately 400 sales assistants from various branches attend the part-time vocational school in *St. Poelten* per school year.

Students attend the vocational school in *St. Poelten* for three ten-week-periods, apprentices train at perfumeries or paint shops for two ten-week and one five-week period, spread over three years. They spend the whole day at school; nine or ten lessons per day are common. All in all, depending on the trade, they have 40 to 48 lessons per week, of which four lessons are compulsory English classes. This means a total of 120 lessons of English, 40 lessons each year. Teachers have to teach 23 lessons a week. On average, the class size for English lessons is 15 students, but by no means more than 19.

### 1.3 The Learners

Retail jobs are most common among young Austrians. In 2006, 24.5% of all female and 5.2% of all male apprentices worked in retail, according to the Austrian Federal Economic Chamber (2007). Sales assistants who attend the part-time vocational school in *St. Poelten* work at bookshops, chemists, perfumeries, pharmacies, paint shops, photographic shops, and computer shops, and are taught separately according to their field of expertise.

The levels of learners can differ considerably. In the worst case scenario, students do not receive any language tuition until they enter the part-time vocational school system. If students attended so-called special needs schools before, they do not have any previous knowledge of English at all. The quota of students coming from this school type is very low in the field of retail, but varies in the different apprenticeships. A few students, especially booksellers and pharmacy assistants, have even had a few years of education at secondary academic schools or VET colleges. These students are over the age of 15 and their general knowledge and English skills is above average. This means mixed-ability groups and mixed age groups are quite common.

### 1.4 The Syllabus and Materials in Use

The syllabus for ‘Vocationally Oriented Foreign Language – English’, as the subject of English is called at part-time vocational schools, comprises educational and teaching aims, content and guidelines for methodology. It comprises both job-specific and general topics.

The textbook in use, approved for the retail and wholesale trades, is *Shopping Light*, published in three volumes. A CD and a teacher’s book are available for each of the volumes. The student’s book is divided into two parts:

- 15 A-units: these are units dealing with General English, as the syllabus contains elements of General English as well; and
- 18 B-units: dealing with situations at work, taken from British or Austrian shops.

Every unit covers two pages, one of them presenting authentic materials: a catalogue page, parts of a leaflet, or advertisements. On the second page, activities and tasks are provided. The books are written according to the latest curricular requirements of the Austrian Federal Ministry for Education, the Arts and Culture. In addition to the textbook, self-designed materials are used extensively by most teachers.

## 2. Literature Review

In this section, only the most relevant ESP literature closely related to the reality at part-time vocational schools will be discussed.

### 2.1 General Definition of ESP

What is ESP? Robinson (1991) provides a useful definition of ESP in terms of two criteria cited in McDonough (1998: 157):

- (i) *ESP is goal-directed, a means to an end and not an end in itself. Learners, then, study English instrumentally, because it will help them to get a better job or increase their mobility or achieve a higher degree, and not for its own sake.*
- (ii) *ESP courses are derived from an analysis of learners' needs.*

### 2.2. Principles and Factors Applying to Both ESP and General English

There are a number of factors that play a vital role in both EGP (English for General Purposes) and ESP.

#### METHODOLOGY

ESP and General English teaching have the same roots and thus share the same methodology, many writers contend.

*There is nothing specific about ESP methodology. The principles which underlie good ESP methodology are the same as those that underlie sound ELT methodology in general. (Hutchinson and Waters 1987: 142)*

#### MOTIVATION

The questions that teachers and materials writers are concerned with are 'What can a teacher do to motivate her/his students?' and 'How should the materials look? What motivates learners?' Motivation, as mentioned by Hutchinson and Waters (1987: 48), is a complex and individual matter. It has become clear that relevance to target needs is not enough in ESP courses. They further state that '*[t]he medicine of relevance may still need to be sweetened with the sugar of enjoyment, fun, creativity and a sense of achievement.*'

#### COMMUNICATION SKILLS

Being able to communicate effectively in the target language is the ultimate aim of learning languages. As Mountford (1988: 78) states, one '*facet in the development of ESP is the claim by practitioners that ESP is the best example of communicative language teaching.*'

## LEARNING-CENTRED APPROACH

The learning-centred approach can be applied to every learning situation, EGP, ESP, or even vocational subject matter.

## AUTHENTICITY OF TEXT AND AUTHENTICITY OF PURPOSE

Tomlinson (1998: viii) defines an authentic text as 'not written or spoken for language teaching purposes' and an authentic task as one '*which involves learners in using language in a way that replicates its use in the 'real world' outside the language classroom.*' Hutchinson and Waters (1987: 159), on the other hand, state that '*there can be no such thing as an authentic text in ESP*' because it has been removed from its original context.

In combination with an authentic task, however, the activity can become as 'real-life' as possible. ESP courses that are designed to prepare learners for real-world contacts have to pay attention to text and task authenticity. This view is underpinned by Dudley-Evans and St John (1998: 28) by the following statement: *A key question is whether the activities based on the text reflect the ways in which the text would actually be used by students in their course work. Exercises that ask students to answer comprehension questions by finding relevant sentences in the text are not authentic, but those that ask students to use information from the text in a task or problem-solving activity are.*

## TASK-BASED APPROACH

Jane Willis in Willis & Willis (1996: 53) describes what she means by tasks: *By tasks I mean a goal-oriented activity in which learners use language to achieve a real outcome. In other words, learners use whatever target language resources they have in order to solve a problem, do a puzzle, play a game, or share and compare experiences.*

Moreover, according to Willis (1996: 23-4), task-based learning also includes features such as a real communicative purpose, intellectual and linguistic challenge, and the focus on meaning before form.

## 3. Case Study of a Needs Analysis Survey and Materials Evaluation

As, according to Hutchinson and Waters (1987: 74), a learning-centred approach takes account of the learner at every stage of the design process, a needs analysis was carried out to evaluate the materials presently in use, namely the textbooks Shopping Light. Additionally, a questionnaire was used to survey students and teachers regarding their opinion of the textbook. Finally, a list of recommendations illustrating ways in which materials should be adapted and complemented to better meet the needs of learners is provided.

### 3.1 Needs Analysis

As stated by West (1994: 2): *...needs analysis is now crucial to any consideration of ESP course design and almost any modern survey of ESP accords it a central place.*

The questionnaire for the needs analysis was in German, the mother tongue of most of the students. It was based on Hutchinson's and Waters' (1987) view of target and learning needs. It was organised in four parts:

- (i) The first part was designed to find out relevant details about learners.
- (ii) The second part was set up as necessities in the target situation, which were defined by Hutchinson and Waters (1987: 55) *as the type of need determined by the demands of the target situation, that is, what the learner has to know to function effectively in the target situation.*
- (iii) The third part was intended to identify which of the necessities learners lack. This approach is also called deficiency analysis (Allwright & Allwright 1977).
- (iv) The last part referred to strategy analysis, which mainly focused on learning strategies. Nunan (1988 cited by West 1994: 10) *states that there is a growing recognition within the profession that specification of the end products (the syllabus design component of the curriculum) must also be accompanied by specifications of methodology (that is indications on how to reach that end point).*

### 3.2 The Learners

This survey focuses on 50 students attending the third and last year of part-time vocational school in *St. Poelten*. The classes involved in this case study work in various retail trades. The group of sales assistants is (as usual) mainly female, between the ages of 17 and 23. Apart from three students who come from abroad, but went through compulsory education in Austria, students are mainly Austrians with German as their mother tongue. Before vocational school, approximately fifty percent of students finished compulsory education by attending the pre-vocational year or a full-time vocational school for one or two years. They had between eight and fifteen years of previous English-language tuition, most of them for nine or ten years. It could also be deduced that this group of learners can be considered motivated as far as language learning is concerned. 30 students stated that they would like to learn another foreign language.

### 3.3 Training Priorities

To establish training requirements and training priorities, the following procedure developed by Bheiss (1988 discussed in West 1994) was used. Students were asked about their needs in the target language. In the questionnaire they could decide between three categories, mainly „often/sometimes/never“. Others were „yes/a little/no“ or „I like it/it’s alright/I don’t like it“ in the strategy analysis. Additionally, they were asked about their deficits, or what they consider to be their deficiencies. For the deficiency analysis, the categories „easy/troublesome/difficult“ were used. The results in the tables do not show exact numbers or percentages of students but a value which was determined by weighting students’ answers as shown in the example below.

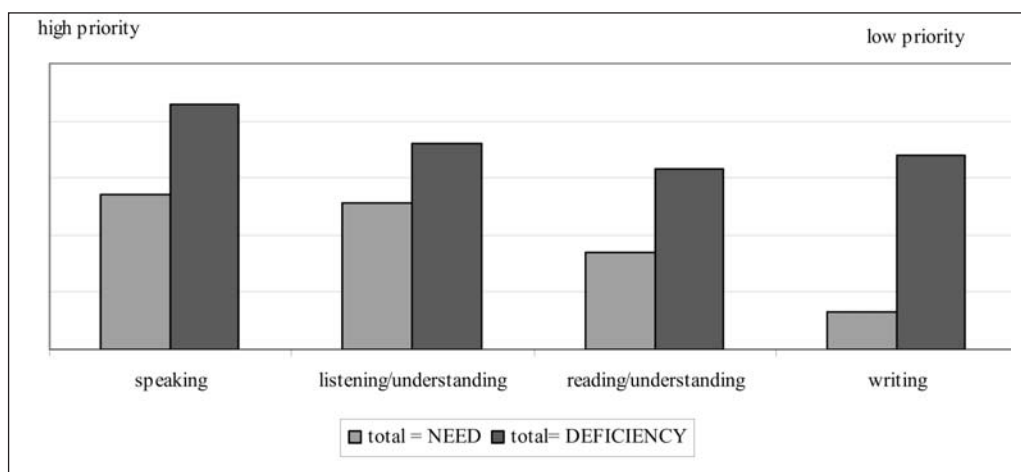
WHAT DO YOU NEED TO WRITE IN THE TARGET LANGUAGE?				
	2 often	1 sometimes	0 never	total=NEED
business letters, faxes	4	18	28	26

IF YOU NEED TO WRITE THE FOLLOWING IN THE TARGET LANGUAGE, YOU FIND IT ...				
	0 easy	1 troublesome	2 difficult	DEFICIENCY
business letters, faxes	10	26	14	54

By combining these results (multiplying needs by deficiencies), training priorities were established as shown in the table below, from the highest priority in speaking skills to the lowest training priority in writing skills.

Table 1: Which skills do you need for your job? (NEEDS)

In which fields would you like to improve your knowledge of English (DEFICIENCIES)?



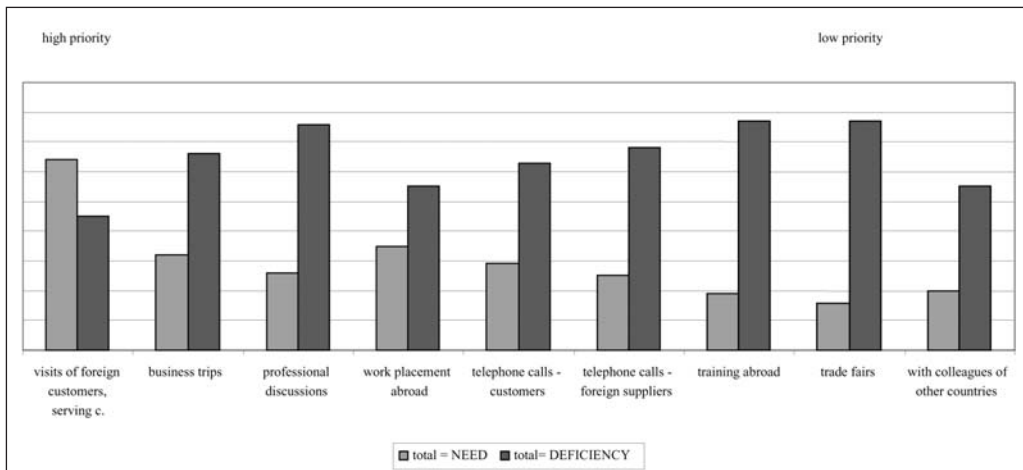
Source: Haider 2004

As far as skills are concerned, the results confirmed expectations and considerations of what students need to be able to do as sales assistants. Speaking and listening/understanding are the skills students need most.

Table 2 shows the results of speaking and listening needs and deficiencies in vocational situations.

Table 2: *In which vocational situations will you need to speak and understand the target language?* (Listening and speaking NEEDS)

If you need to speak and understand the target language in the following situations, you find it easy/troublesome/difficult (Listening and speaking DEFICIENCIES)



c. = customers; Source: Haider 2004

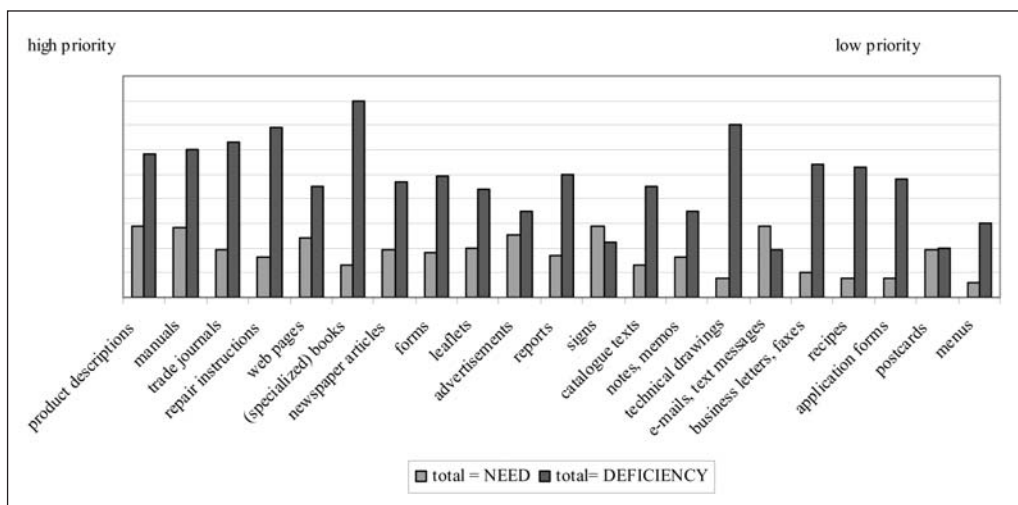
As mentioned above, training priorities were established by combining learners' needs and deficiencies. They are ranked from the left to the right. Unsurprisingly, visits of foreign customers and serving customers head the chart. In particular, students coming from tourism areas often have to conduct sales talks in the target language. The high need for speaking and listening for work placements abroad shows evidence of an increasing degree of mobility among apprentices. The need for listening and speaking in telephone calls to foreign suppliers reflects the importance of international contacts in the field of sales and trading.

The next table shows training priorities concerning reading concentrating on the types of text.



Table 3: Which types of texts do you have to read in your job? (Reading NEEDS)

If you need to write the following in the target language, you find it easy/troublesome/difficult (Reading DEFICIENCIES)



Source: Haider 2004

Product descriptions, manuals, trade journals, repair instructions, and web pages are the students' training priorities – texts where they gain information about the products they sell. Technical books are next on the list, not because they are especially important, or because students need to read them often, but because learners find it extremely difficult to deal with extensive texts of this type. Forms also have a high training priority. Order forms, invoices, and tax-free forms are quite common in shops, even in the target language. E-mails and text messages also show a high need, but, as students find it easy to deal with these sorts of text (degree of deficiency), the training priority is rather low.

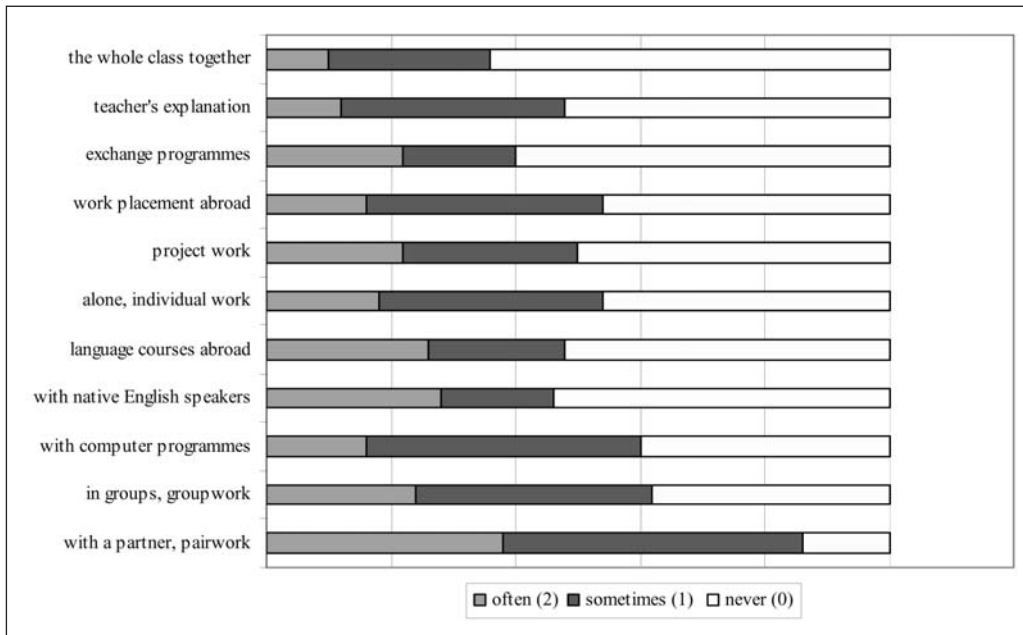
### 3.4 Strategy Analysis

Nunan (1990: 18) underpins the importance of strategy analysis by stating:

*In recent years, the incorporation into curriculum development of information about the subjective needs of learners, relating to their perceptions of what they want to learn and how they want to learn it, has added an important dimension to needs analysis and obviated some of the criticisms made of earlier more mechanistic approaches.*

Therefore, the same students were asked, in addition to the target and deficiency analysis, how they would like to improve their knowledge of English. The results can be seen in Table 4.

Table 4: How would you like to improve your knowledge of English?

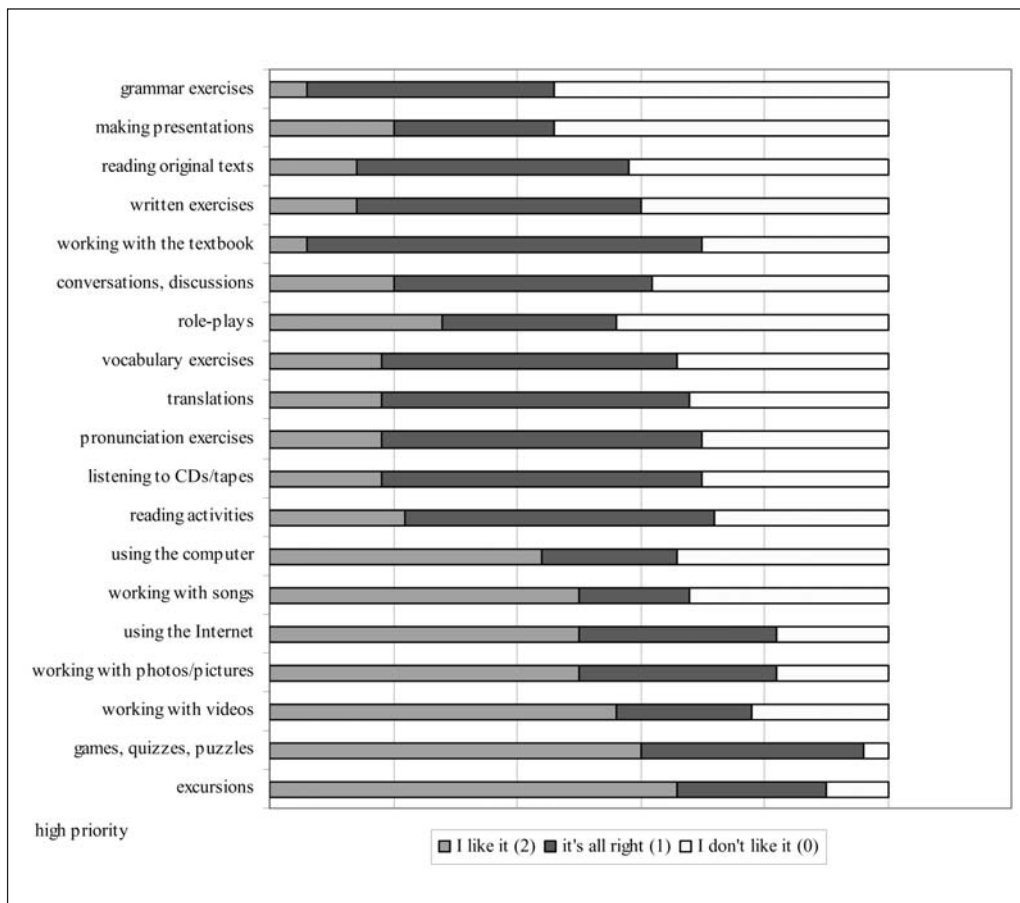


Source: Haider 2004

To obtain a meaningful and informative ranking, 'often' was valued with two points, 'sometimes' with one point and 'never' with no points. As can be seen from the table above, students appreciate pair work and group work very much. Computer programmes are next on the list. Also showing high attractiveness, but difficult to organise, are native speakers as teachers of English. Furthermore, it can be seen that students would also like to take part in language courses abroad, in work placements or exchange programmes abroad, which are of course difficult to organise and need long-term preparation. Project work is very much in the middle of the ranking. They would rather not or never like to work with the whole class together and teacher's explanations are not valued very much.

Table 5 shows a range of possible activities and how students like them.

Table 5: How do you like the following activities during your English lesson?



Source: Haider 2004

The same procedure as described above led to the results in Table 5. Among the students' preferences are excursions, games, quizzes and puzzles, working with videos and songs, photos and pictures, using the Internet and the computer. On the other hand, they do not like grammar exercises and making presentations. Furthermore, reading original texts, written exercises, working with the textbook and conversations and discussions are not very much appreciated by students.

### 3.6 Syllabus Evaluation

One of the goals of VOLL is learning languages for work and life (Brewster 1995: 56). According to this approach, the syllabus for part-time vocational schools in Austria and the materials in use comprise elements of ESP and EGP. Being able to communicate effectively in novel situations or in contexts outside of the vocational environment necessitates instruction in both fields, ESP and EGP.

#### CONTENT

The examination of the topics given in the syllabus and categorisation into ESP and EGP-related topics revealed that many of the topics belong to both ESP and EGP, depending on the context and on the apprenticeship trades in which they are used. Liszt (1999:146) states in her recommendations concerning VOLL:

*Vocationally oriented language courses at all levels should combine vocational and general educational components so as to achieve a balanced vocational, cultural and personal development.* This close connection of EGP and ESP topics can clearly be regarded as one of the strengths of the Austrian syllabus for part-time vocational schools.

#### GUIDELINES FOR METHODOLOGY

By comparing the guidelines for methodology given in the Austrian syllabus with ESP literature it can be demonstrated that these guidelines are up to the current standards of ESP methodology. Everyone of the guidelines for methodology stated in the Austrian syllabus is compared with significant quotations of ESP literature which underpin the relevance of the guidelines in the Austrian syllabus. Here it is done only exemplarily:

Table 6: Methodology in the Austrian syllabus compared to ESP literature

Guidelines	References
To guarantee the achievement of the educational and teaching aims it is recommended to refer to the experiences of the student.	<i>Foreign language learning starts from the concrete experience, interest and perspectives of the individual learners. (Liszt 1999: 148)</i>
There should be reference to the content of the vocational subjects.	<i>We believe and constantly argue in this book that if we are to meet students' needs we must deal with subject-specific matters. (Dudley-Evans and St John 1998: 51)</i>
The use of profession-related authentic texts, e.g. instructions for use and service, instructions for repairs, advertisements, product information, commercial correspondence and professional magazines, helps to promote reading competence and underlines the reference to practical situations.	<i>In vocational learning authentic communication in a foreign language is a normal part of work: letters, faxes and e-mails to foreign business partners, instructions on handling goods and machines, or the joint planning of projects constantly demand foreign language competence. The very nature of today's economy, its growing internationalisation, constantly presents concrete opportunities for language learning. (Liszt 1999: 148-9)</i>

Source: Haider 2004

## 3.7 Materials Evaluation

The main criteria of the textbook evaluation are the learners' needs and wants as identified by the results of the needs analysis.

### 3.7.1 EVALUATION RESULTS

#### STRENGTHS

- In a questionnaire about the textbook given to teachers and learners, 90% of both teachers and learners agreed or partially agreed with the statement that they like the textbooks *Shopping Light*.
- The evaluation of the A-units revealed that the general units are well suited to promote learning languages for work and life and thus complement the job-specific topics (B-units) in a very valuable way.
- Providing a textbook that comprises General English and English for Specific Purposes is an important prerequisite to achieving a balanced combination of vocational and general educational components. This approach has been recommended by the Council of Europe's Council for Cultural Cooperation stated in Liszt (1999: 146).
- The B-units also fulfil many of the students' needs and learning preferences:
  - In the field of listening and speaking, visits by foreign customers, serving customers, professional discussions and work placement abroad are well represented.
  - As far as reading skills and texts are concerned, product descriptions and trade journals are also well represented.
  - The less needed skill – viz.: writing – is also dealt with in the textbook: Activities and texts such as filling in of forms and application forms meet the needs of learners.
  - The students' learning preference – pair work – is taken into consideration to a satisfactory degree. Group work is also represented; however, it could be slightly expanded.
  - The preferences of working with photos/pictures and reading and listening activities are well represented in the textbook.
- The teacher's book is valued by teachers as a good supplement to the textbook and offers additional materials.

#### LIMITATIONS

The evaluation also revealed some limitations:

- Business trips and telephone calls with foreign suppliers are underrepresented in the field of listening and speaking.
- As regards reading skills, manuals, (technical) books and web pages are not or hardly ever dealt with in the textbook.
- As far as writing skills are concerned, business letters and faxes are clearly underrepresented in the textbook.
- A lack of material regarding new media such as the Internet and e-mail can be observed.

- The learners' wants concerning a preference for learning activities are not considered adequately: working with songs, using the Internet and the computer, communication games/quizzes/puzzles, and working with video have been neglected to a certain degree in the textbook.
- The teacher's book does not offer sufficient alternatives for good students.

### 3.8 Conclusion

*Evaluation is a matter of judging the fitness of something for a particular purpose. [...] There is no absolute good or bad – only degrees of fitness for the required purpose. (Hutchinson and Waters 1987: 96)*

Speaking with Hutchinson's and Waters' words, the textbook *Shopping Light* is fit for the workout with sales assistants. Nevertheless, there is room for improvement to even better meet the needs and wants of learners.

The following recommendations were made and implemented when adapting existing and developing new materials for the revised edition which has already been published.

- Computers and the Internet are required for almost every job nowadays. Working with computers and the Internet, therefore, should definitely be included.
- Communication games, quizzes and puzzles can also be used in different ways, and as students enjoy variety, they should be implemented.
- Songs are well liked by learners; however, due to copyright regulations, it is difficult to include them in textbooks.

## 4. The Revised Textbook Edition

One of Hutchinson's and Waters' (1987: 107) principles is particularly essential in guiding through the actual process of materials writing:

*Materials help to organise the teaching-learning process, by providing a path through the complex mass of the language to be learnt. Good materials should, therefore, provide a clear and coherent unit structure which will guide teacher and learner through various activities in such a way as to maximise the chances of learning. This structure should help the teacher in planning lessons and encourage in the learner a sense of progress and achievement.*

### 4.1 Reliability of Materials and Changes in Materials Design

The textbook series *Shopping Light*, which is used for sales assistants at part-time vocational schools in Austria, meets many of the learners' needs. Therefore, the revised edition builds on

its strengths in the field of target needs (serving customers, professional discussions, product descriptions, trade journals) and the learners' learning preferences (pair work, group work, working with photos and pictures, reading and listening activities). Furthermore, features such as an accompanying CD with listening texts, a wordlist at the end of the textbook, a teacher's book and the combination of general and job-specific units was maintained for the revised edition.

Moreover, the syllabus and the publisher's overall concept of the textbook *Shopping Light* have been taken into consideration. The following details established by the publisher and editor of the textbook series are also relevant for the new edition of the textbook *Shopping Light*:

- two pages for each unit
- an integrated skills approach: each unit contains one reading text and one listening text; the final activity should be based on a productive skill, mainly speaking, and help learners to communicate effectively in a lifelike situation using a combination of skills
- the use of authentic texts
- an appealing layout
- communicative and linguistic objectives and solutions to the activities should be given in the teacher's book
- additional activities offered in the teacher's book
- development of study skills (work with a dictionary, teamwork, note-taking, etc.)
- wordlist and CD script at the end of the textbook
- a CD containing authentic listening texts accompanying the textbook.

## 4.2 The New Edition

What is new then, when so many things have remained as they were?

- The three volumes were combined into one volume.
- The two-colour printing was replaced by four-colour printing.
- The total number of units was reduced from 99 to 80, with 35 being general and 45 being job-specific units.
- The integration of the Internet: sbx – '*Schulbuch extra*' was introduced with the new edition: additional activities such as drag and drop, crosswords, gap-filling activities are offered online to integrate the aspects of ICT skills (Information and Computer Technology) and e-learning
- Revisions to meet the learners' needs and learning preferences as revealed by the materials evaluation
- Topics such as business trips, web pages, and filling in forms, which had been neglected in earlier versions of the textbook, are now covered.

### 4.3 Summary and Conclusion

The materials developed for the revised edition of the textbook *Shopping Light*, unit 38B 'London Book Fair' presented in this paper (cf. Appendix for sample pages), illustrate the way the textbook was revised for the new edition to provide students with more interesting, motivating and useful English lessons. The materials now meet needs that have been neglected to date, such as business trips, web pages, filling in forms. Additionally, the students' learning preferences, which have been neglected in the textbook *Shopping Light* until now, such as communication games and songs have been included.

*'Personal growth and professional qualification are no longer in opposition, but complement each other. New forms of language learning are based on principles which give learners the chance to develop both these aspects together.'* Liszt (1999: 147)

Finally, the author is optimistic that the materials for the revised edition of *Shopping Light* presented in this paper will support learners and teachers in developing the aspects Liszt mentions above.

### LITERATURVERZEICHNIS




- Allwright J & R Allwright (1977), 'An approach to the teaching of medical English' in Holden (ed.) (1977) *English for Specific Purposes*, Oxford: Modern English Publications
- Austrian Federal Economic Chamber (2008), online: <http://wko.at/statistik/jahrbuch/Folder-Lehrlinge2007.pdf>
- Brewster E M (1995), *Vocationally Oriented Language Learning: Problems, Possibilities, Perspectives*, Wien: Braumüller
- Coffey B (1984), 'ESP English for Specific Purposes. State of the art article' *Language Teaching* 17/1
- Dudley Evans T & M St John (1998), *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: CUP
- Federal Ministry for Education, the Arts and Culture, Online: [http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/868\\_Allgemeiner%20Teil.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/868_Allgemeiner%20Teil.pdf)
- Federal Ministry of Economics and Labour (2007), online: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/62079841-35DD-4A55-A1CD-E319328B1234/0/AktuelleArbeitsmarktlageNovember2007.pdf>
- Gaderer et al (1998-2000), *Shopping Light*, vols 1-3, Vienna: oebv&hpt
- Gaderer et al (2005), *Shopping Light*, Vienna: oebv&hpt
- Haider H (2004), *Evaluating and Revising an ESP Course for Sales Assistants in Austria*, University of Manchester
- Hutchinson T & A Waters (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge: CUP
- Liszt N (1999), 'From LSP (ESP) to VOLL to POST – Communicative Language Learning' in Tokic, Davies & Jemersic (eds), *English for Specific Purposes: Contradictions and Balances* Zagreb: The British Council Croatia & HUPE 145-52
- Mackay R (1994), 'Undertaking ESL/EFL programme review for accountability and improvement' *ELT Journal* 48/2
- McDonough J (1998), 'Survey review: recent materials for the teaching of ESP' *ELT Journal* 52/2
- Mountford A (1988), 'Factors influencing ESP materials production and use' in Chamberlain D & R J Baumgardner (eds.) (1988) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation* ELT Document 128
- Nunan D (1990), 'Using learner data in curriculum development' *English for Specific Purposes* 9
- Rea-Dickins P (1994), 'Evaluation and English Language Teaching' (State of the art article) *Language Teaching* 27
- Robinson P (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Hemel Hempstead: Prentice Hall International
- Tomlinson B (ed.) (1998), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge: CUP
- West R (1994), 'Needs analysis in language teaching' *Language Teaching* 27/1
- Willis J & D Willis (eds.) (1996), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford: Macmillan Heinemann
- Willis J (1996), 'A flexible framework for task-based learning' in *Challenge and Change in Language Learning*, Willis J & D Willis (eds.) (1996)



APPENDIX

Sample pages of revised schoolbook edition

# London Book Fair ▶

search
sitemap
help
copyright
privacy
options
contact

**Register as a visitor NOW!**

London Book Fair is the publishing industry's international spring event for rights and titles.

In March around 23,000 publishers, booksellers, literary agents, librarians, media and industry suppliers from over 100 countries come together to network and generate business in London.

**14–16 March**  
**Now at ExCeL, London**

**TICKET HOTLINE: 0870 429 4678**  
**TICKET FAXLINE: 0870 429 4678**

**What are the opening hours of the show?**  
 Sunday 14th March - 9am - 6.30pm  
 Monday 15th March - 9am - 6.30pm  
 Tuesday 16th March - 9am - 5pm

**How do I get a ticket?**  
 You can save money and time by registering online. Complete the registration form in full online and we will send you a personalised entry badge. Your entry badge will allow you speedy entry into the show for the full three days of the show.

**Please note:**  
 if you do not complete all of your personal details, **your registration cannot be processed.**

**Can you help with booking my flights or hotels?**  
 Expotel work on our behalf to arrange special travel and accommodation rates.  
 Tel: +44 (0)20 7372 2001  
 Fax: +44 (0)20 7624 4847.

**REGISTRATION FORM**

E-mail Address	
First Name	
Surname	
Job Title	
Company Name	
Address	
Town	
Postcode	
Country	
Telephone	
Fax	
Mobile	

158

one hundred and fifty-eight

Unit **38B****1 www.lbf-virtual.com**

Look at the homepage of the **London** book fair.  
What kind of information can you get from it?  
Underline interesting details and compare them with a partner.

Look at the homepage again and read the statements below.  
Are they true or false? Correct the false statements.

	True	False
You have to send a registration form by post.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
You will get your entry badge at the entrance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The entry badge will be valid for all three days.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Special rates can be arranged by the Expotel booking agency.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

You decide to visit the London book fair and to register online.  
Fill in the registration form on the opposite page.

**2 Expotel hotel reservations, hello!**

Look at the registration form on the opposite page and  
listen to the **telephone call** with the Expotel booking agency.  
Which of the personal details does the booking agency need?  
Tick them and compare your result with a partner.

Listen to the telephone call again.  
Tick the phrases that are used in this phone call.

- Alice speaking. What can I do for you?
- When does it take place?
- Have you booked with us before?
- Can I have your name, please?
- How do you spell your first name?
- Can you give me the address?
- Can I have a telephone number?
- How many rooms do you need?
- Which hotel would you like to book?
- We'll give you a call back to confirm your reservation.
- Thank you for booking with Expotel.

**3 Hotel reservation**

Your boss asked you to book two rooms for the London Book Fair,  
one for your boss, one for you; from March 14 to March 16.  
Your boss's requirements are: a non-smoking room, a vegetarian  
restaurant, a price-limit of £ 85, within 15 minutes from the ExCel.  
Look for an appropriate hotel at [www.expotel.com](http://www.expotel.com) or at  
[www.hotels-london.co.uk](http://www.hotels-london.co.uk).  
Call the Expotel booking agency and make a reservation.  
Your partner can be the Expotel booking agent.  
Present your telephone call to the class.



**The Eden Plaza** offers a high standard of personal service providing facilities you would expect from a modern hotel.



**The Exhibition Court Hotel** is a new hotel situated in London's Bloomsbury close to Covent Garden. A lovely hotel, in a great location at very good rates.



**London Marriott Hotel** is a 4 star hotel near Westminster Bridge. Great location for leisure or business. Conference facilities also available.

[www.hotels-london.co.uk](http://www.hotels-london.co.uk)

JULIA HÜTTNER, BARBARA MEHLMAUER-LARCHER UND UTE SMIT

## **Fit für die globalisierte Welt? – Ein neues Ausbildungsmodul Fachsprache für EnglischlehrerInnen**

*Nicht zuletzt durch die wachsende Globalisierung steigt der Bedarf an internationaler Kommunikation in Englisch innerhalb der Wirtschaft kontinuierlich. Diesem Umstand wird bereits in der schulischen Fremdsprachenausbildung Rechnung getragen, wie die Lehrpläne der BMHS (berufsbildende mittlere und höhere Schulen), aber auch der AHS (allgemeinbildende höhere Schulen) zeigen. Im Gegensatz dazu fehlte bis vor kurzem in der Ausbildung für FremdsprachenlehrerInnen eine professionelle Vorbereitung auf diesen immer zentraler werdenden Bereich des Fachsprachenunterrichts. Um diese Lücke zu schließen, wurde am Institut für Anglistik (Wien) ein bedarfsorientiertes und wissenschaftlich fundiertes Ausbildungsmodul für zukünftige LehrerInnen der Fachsprache Englisch entwickelt. Ziel ist es, die LehramtskandidatInnen für einen modernen, technologie-gestützten Fremdsprachenunterricht auszubilden.*

## 1. Einleitung

Die österreichische Schullandschaft zeichnet sich durch ein hochdifferenziertes Schulwesen in der oberen Sekundarstufe aus, d. h. die 15- bis 19-jährigen SchülerInnen können neben der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) aus einer breiten Palette an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS) die für sie optimale Ausbildung wählen. Die Fachrichtungen dieser Schulen reichen von Technik über Betriebswirtschaft, Land- und Forstwirtschaft, Tourismus, Mode bis hin zu Ausbildungen im Sozial- oder Bildungswesen. Die Bedeutung dieser Schulen zeigt sich in den ständig steigenden Prozentsätzen der MaturantInnen aus diesem Bereich im Vergleich zu jenen der AHS. So wurden im Schuljahr 2005 bereits 60,58 % aller Reifeprüfungen Österreichs an einer BHS abgelegt (vgl. Statistik Austria).

All diese Ausbildungen punkten mit ihrer guten Verbindung zur heimischen Wirtschaft und der direkten Relevanz der Ausbildung für die zukünftige Berufspraxis der AbsolventInnen, was einen entscheidenden Faktor für viele SchülerInnen bei der Wahl dieser Ausbildungsmöglichkeit darstellt. Diese berufliche Relevanz wird natürlich auch von den so genannten allgemeinbildenden Fächern in diesen Schultypen gefordert, wobei den Fremdsprachen eine besondere Bedeutung zukommt. In diesem Zusammenhang ist es vor allem wichtig, dass der Stellung der englischen Sprache als internationales Kommunikationsmedium in den Bereichen Wirtschaft und Technik ausreichend Rechnung getragen wird. Durch den Fokus auf berufliche Kommunikation wird aufbauend auf dem Englischunterricht der sekundären Unterstufe an diesen Schulen Englisch als Fachsprache (English for Specific Purposes) unterrichtet, wodurch die Anforderung an die Lehrkräfte entsteht, fachliche und berufsrelevante Texte zu unterrichten.

Wie in allen anderen allgemeinbildenden Fächern ergibt sich auch im Unterrichtsfach Englisch eine gewisse Problematik dadurch, dass die wenigsten LehrerInnen selbst eine BHS-Matura haben, und so bei vielen Lehramtsstudierenden die Erwartungshaltung besteht, dass sie nur im AHS-Bereich tätig sein werden. Hinzu kommt, dass es kaum EnglischlehrerInnen gibt, die über eine Berufspraxis außerhalb der Bildungsinstitutionen verfügen. Wie sich aus den oben genannten Zahlen bezüglich der in Österreich abgelegten Reifeprüfung, wie auch aus der Bedeutung von Englisch in allen Lehrplänen der BMHS erkennen lässt, ist der fachsprachliche Englischunterricht an der BMHS allerdings eines der wichtigsten zukünftigen Berufsfelder der LehramtsabsolventInnen.

Aktuelle Tendenzen zeigen, dass in etwa 50 % aller Graduierten des Lehramts Englisch an einer BMHS unterrichten werden. Bis vor kurzem gab es für diese LehrerInnen kaum Möglichkeiten, im Rahmen ihrer Grundausbildung einen Schwerpunkt auf den Tätigkeitsbereich BMHS zu legen. Dadurch stiegen einerseits die Anforderungen durch diese mangelnde Vorbereitung, andererseits wurde für viele Lehramtsstudierende das Berufsfeld BMHS bzw. fachsprachlicher Sprachunterricht zu wenig wahrgenommen.

Am Wiener Institut für Anglistik, der größten LehrerInnenbildungsinstitution Österreichs, wurde daher ein Ausbildungsmodul für die Fachsprache Englisch entwickelt, um so der Aufgabe der Universitäten nachzukommen, den zukünftigen LehrerInnen eine Berufsvorbildung für alle Bereiche der Sekundarstufe anzubieten (vgl. Smit & Hüttner 2006).

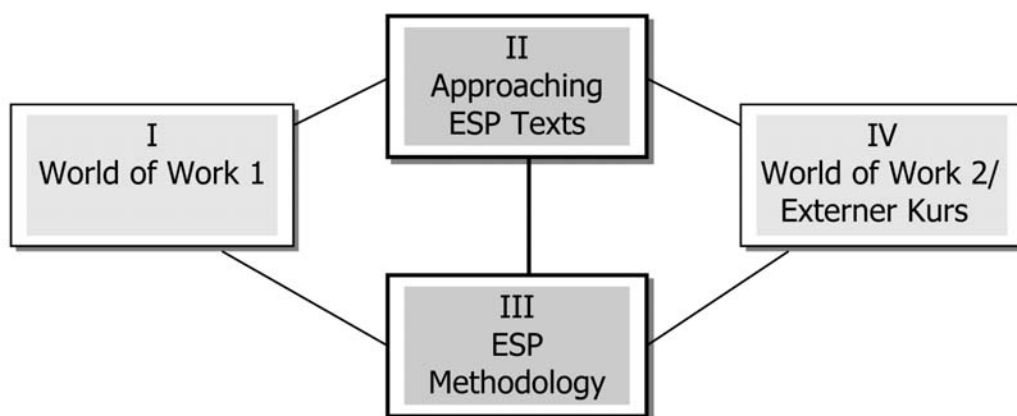
Die wichtigsten Ziele dieser Berufsvorbildung sind einerseits den großteils AHS-gebildeten LehramtskandidatInnen die Scheu vor der beruflichen Praxis an einer BMHS zu nehmen und andererseits die zukünftigen LehrerInnen auf eine möglichst breite Palette des fachsprachlichen Unterrichts vorzubereiten. Da es nicht möglich ist, auf alle verschiedenen BMHS-Schwerpunkte einzugehen, muss eine solche Vorbereitung möglichst *transferable knowledge and skills* stärken, um den LehramtskandidatInnen einen flexiblen Einsatz in den verschiedensten fachsprachlichen Bereichen zu ermöglichen.

Um das oben erwähnte Ziel einer adäquaten Berufsvorbildung zu erreichen, wurde ein innovatives Modul entwickelt, das auf sprachwissenschaftlicher Basis den Studierenden Kompetenzen in der Analyse und didaktischen Aufbereitung fachsprachlicher Texte vermittelt und so auf den Unterricht verschiedenster Textsorten vorbereitet. Im Folgenden wird das Modul kurz umrissen und anschließend der grundlegende Ansatz einer computergestützten Korpusanalyse vorgestellt.

#### *Das TESP (Teaching English for Specific Purposes) Modul<sup>1</sup>*

Das Modul besteht aus vier Lehrveranstaltungen, die inhaltlich und organisatorisch eng miteinander verzahnt sind. Zu Beginn der Ausbildung steht eine Art Fachsprachenkurs, genannt *World of Work 1*, gefolgt von den Kernkursen des Moduls, *Approaching ESP Texts* und *ESP Methodology*, die durch einen weiteren Fachsprachenkurs, *World of Work 2* oder einen externen Kurs mit Arbeitssprache Englisch ergänzt werden (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Struktur des TESP-Moduls



Quelle: Homepage TESP Modul (<http://www.univie.ac.at/Anglistik/esp/info.htm>)

Der erste Kurs des Moduls, *World of Work 1*, verfolgt zwei Hauptziele: Einerseits soll Studierenden die Möglichkeit geboten werden, ihre eigene Fachsprachenexpertise in exemplarisch ausgewählten Bereichen der Wirtschaft, der Technik sowie des Tourismus zu entwickeln und andererseits allgemeine Strategien im Umgang mit fachsprachlichen Texten in Hinblick auf eine zukünftige Unterrichtstätigkeit in diesen Bereichen zu erwerben.

Auf den Kurs *World of Work 1* folgen die beiden Kernkurse des Moduls, nämlich *Approaching ESP Texts* und *ESP Methodology*. Ziel des Kurses *Approaching ESP Texts* ist es, den Studierenden einen sprachwissenschaftlich fundierten Zugang zur Textanalyse zu vermitteln, der sich auch moderner Technologien, im Besonderen elektronisch gespeicherter Sprachkorpora und Spezialsoftware, bedient. Nach einer ausführlichen Einführung in diesen Analyseansatz lernen die Studierenden, diese Kenntnisse an einer selbst ausgewählten Textsorte (Genre) anzuwenden, die sie auch in Hinblick auf eine mögliche Anwendung im fachsprachlichen Unterrichtskontext hin analysieren. In den meisten Fällen arbeiten die Studierenden mit Textsorten aus den Bereichen Wirtschaft, Technik, Naturwissenschaften, Rechtswissenschaft und Medizin, die online verfügbar sind.

Im zweiten Kernkurs des Moduls, *ESP Methodology*, geht es um die konkrete und praktische Anwendung der erworbenen Fertigkeiten und Expertise in einem fachsprachlichen Unterrichtskontext. Der Kurs beginnt mit einer Einführung in die Welt der Wirtschaft, Technik und Naturwissenschaften aus der Perspektive des Fachsprachenunterrichts und soll Studierende anregen, über ihre zukünftige Rolle sowie Aufgaben als FachsprachenlehrerInnen zu reflektieren. Auf diese Eingangsphase folgen allgemein relevante Aspekte des Fachsprachenunterrichts, wie zum Beispiel der Unterricht des Sprachsystems (Aussprache, Wortschatz, Grammatik) und der vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) vor einem fachsprachlichen Hintergrund. In der Folge werden weitere methodologische Themen wie Bedarfsanalyse, Sprachkursplanung und -gestaltung sowie Ansätze im Bereich Assessment und standardisierte Sprachtests behandelt. Den zentralen Aspekt dieses Kurses stellt die Einführung in einen genre-basierten Ansatz und dessen Anwendung im Fachsprachenunterricht dar (vgl. Kaltenböck & Mehlmauer-Larcher 2005). Basierend auf den Genreanalysen des Kurses *Approaching ESP Texts* (siehe oben) erstellen Studierende unter Anwendung eines genre-basierten Sprachlehrkonzeptes Unterrichtseinheiten und -materialien für eine fachsprachliche Zielgruppe. Im Sinne einer handlungsorientierten LehrerInnenausbildung erhalten die TeilnehmerInnen an dieser Lehrveranstaltung die Möglichkeit, erfahrene FachsprachenlehrerInnen der sekundären Oberstufe, des tertiären Bildungsbereiches oder der Erwachsenenbildung zu beobachten und vor Ort *micro teaching units* abzuhalten, um ihr neues Wissen und ihre Fertigkeiten im Fachsprachenunterricht eigenständig anzuwenden (vgl. J. Flowerdew 2000, L. Flowerdew 2002).

Der vierte Kurs des Moduls lässt den Studierenden die freie Wahl, ihr Wissen in einem weiteren fachsprachlichen Sprachkurs am Institut für Anglistik oder in einer Lehrveranstaltung mit Englisch als Arbeitssprache an einer Fremdinstitution (z. B. Wirtschaftsuniversität, Technische Universität, Universität für Bodenkultur etc.) zu erweitern und zu vertiefen. Basierend auf der

gewonnenen Expertise und dem angeeigneten Know-how sollen AbsolventInnen des TESP Moduls das nötige professionelle Selbstverständnis entwickeln, um in Zukunft die Rolle von ExpertInnen in den verschiedensten Bereichen des englischen Fachsprachenunterrichts wahrnehmen zu können.

## 1.1 Die computergestützte Genreanalyse

Wie in der Modulbeschreibung bereits erwähnt, ist der wissenschaftliche Ansatz, der diesem Modul zu Grunde liegt, der so genannte Genreansatz (vgl. Bhatia 1993, 2004; Swales 1990, 2004), in dem fachsprachliche Textsorten (Genres) – wie z. B. Kaufverträge, Laborberichte, *company profiles* – vor allem unter dem Gesichtspunkt der kommunikativen Absicht der AutorInnen analysiert werden. Das heißt, dass besonderes Augenmerk darauf gelegt wird, wie Textsorten ihre Wirkung(en) erzielen, vor allem in dem professionellen Kontext, in dem sie verwendet werden. So geht es nicht nur darum, zu analysieren, wie ein Text überzeugend formuliert wird, sondern was der Text als Ganzes und auch seine einzelnen Teile bezwecken wollen. In einem konkreten Fall, so wie den eben erwähnten Kaufverträgen, bedeutet dies also, dass die Funktion von Kaufverträgen als juristische Dokumente bestimmte Bestandteile bedingt und erklärt. In Hinblick auf solcher Art identifizierte „Bausteine“ eines Genre (vgl. Tab. 1) werden in weiterer Folge auch strukturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten einzelner Genres analysiert und so Modelle abgeleitet, die dann zu Unterrichtszwecken verwendet werden können.

Tabelle 1: Funktionale „Bausteine“ von Kaufverträgen (V = verpflichtend)

1.	<b>Recitals</b>	erwähnt die Parteien, die eine Vereinbarung treffen [V]
2.	<b>Agreement</b>	bietet eine genaue Beschreibung der Vereinbarung zwischen zwei Parteien, mit Bezugnahme auf einen Transfer von Gütern, Eigentum oder Rechten von einer Person zu einer anderen [V]
3.	<b>Consideration</b>	bietet genaue Information zu dem Preis, der für die Vereinbarung (vgl. 2) verlangt wird, inklusive der Zahlungsbedingungen [V]
4.	<b>Identification of goods</b>	es wird festgehalten, dass beide Parteien die Waren als der Vereinbarung entsprechend klassifizieren müssen
5.	<b>Risk of loss/casualty/ damage to property</b>	es wird festgehalten, wer für Schäden an dem Eigentum oder den Waren, die vor dem Inkrafttreten der Vereinbarung auftreten, haftbar ist
6.	<b>Warranties</b>	hält genau fest, welche Rechte und Pflichten von jeder Partei einzuhalten sind, um den Vertrag rechtsgültig zu machen [V]
7.	<b>Right of inspection</b>	es wird festgehalten, dass der Käufer das Recht hat, die Waren/Eigentum zu prüfen, bevor der Vertrag in Kraft tritt
8.	<b>Default</b>	regelt die Konsequenzen eines Vertragsbruchs
9.	<b>Additional terms and conditions of sale</b>	nimmt Bezug auf eine Vertragskündigung, Gerichtsstand und Vertragsänderungen
10.	<b>Signatures</b>	zeigt, dass der Vertrag von beiden Parteien gelesen wurde und dass beide Parteien mit der Vereinbarung einverstanden sind [V]

Quelle: Kastenberger (2005)



Im Rahmen einer Genreanalyse ist es vor allem für fremdsprachliche LernerInnen wichtig, die sprachlichen Eigenheiten einer Textsorte, im Besonderen im lexikalischen Bereich, klar zu erkennen. Daher ist es von grundlegender Bedeutung, den zukünftigen LehrerInnen moderne Methoden für eine solche Analyse zu zeigen. Aus diesem Grunde wurde im Rahmen des TESP Moduls der Genreansatz durch flexible, computergestützte Korpusanalyse ergänzt, die genaue Informationen über das typische Vokabular einer bestimmten Textsorte bieten kann. Grundsätzlich ist jedes Computerkorpus eine digitale Textsammlung, aus der mit Hilfe spezifischer Software sprachliche Gegebenheiten einfach und rasch herausgefiltert werden können. So kann auf Knopfdruck eine Aufstellung aller in den Texten verwendeten Wörter erstellt werden, die zum Beispiel alphabetisch oder nach Häufigkeit geordnet werden kann. Bei einem sehr großen Korpus, von denen nun schon einige käuflich erwerbbar sind, stellt das einen beachtlichen Teil des alltäglichen Wortschatzes dar. Bei fachspezifischen Korpora sieht diese Wortliste grundlegend anders aus, da sie die sprachlichen Gegebenheiten der jeweiligen Texte reflektiert. Benutzerfreundliche Softwareprogramme, mit denen die Studierenden des Moduls vertraut gemacht werden, machen sich diese Unterschiede zu Nutze. Beruhend auf einem Vergleich zwischen Korpora erstellen sie eine Liste der passend als *keywords* bezeichneten typischen Wörter einer Textsammlung, was bei einem fachspezifischen Korpus einen ersten Einblick in typische fachsprachliche Termini bietet (vgl. Tab. 2).

*Tabelle 2: Die 20 typischsten Wörter englischsprachiger Kaufverträge (basierend auf einem Minikorpus von 15 Kaufverträgen, verglichen mit dem British National Corpus)*

	<i>keyword</i>	<i>N</i>		<i>keyword</i>	<i>N</i>
1.	SELLER	151	11.	PAYMENT	45
2.	BUYER	124	12.	GOODS	50
3.	SHALL	157	13.	ENCUMBRANCES	16
4.	VENDEE	26	14.	DATE	49
5.	AGREEMENT	75	15.	ANY	97
6.	PROPERTY	72	16.	VEHICLE	34
7.	HEREIN	30	17.	OR	154
8.	TITLE	54	18.	ASSIGNS	16
9.	CLOSING	40	19.	DEFAULT	22
10.	HEREBY	27	20.	PURCHASER	24

*Anmerkung: N = absolute Häufigkeit im Minikorpus; Quelle: Kastenberger (2005)*

Wahrscheinlich noch wichtiger als alphabetische Listen von Einzelwörtern sind aber die so genannten Konkordanzen, das heißt Aufstellungen der Wortumgebungen eines spezifischen Wortes. So werden nicht nur fachsprachliche Komposita ersichtlich, sondern auch typische Kollokationen (Wortpartnerschaften), wie in Tabelle 3:



Tabelle 3. Konkordanz von *hereby*, basierend auf dem Kaufvertragsminikorpus

1	as "Buyer" of [], Phone: [],	hereby	agree that the Seller shall sell and Buyer
2	[] of (address:) [],	hereby	certify that I am the lawful owner of th:
3	and assigns of Seller and Buyer,	hereby	agree that Seller will sell and Buyer
4	following described goods: 2. The buyer	hereby	undertakes to accept the goods and pay
5	Ident. No. (VIN): 2. COVENANTS. Debtor	hereby	warrants and covenants: Debtor shall
6	of the sum of \$ [], the receipt of which is	hereby	acknowledged, do hereby grant, bargain,
7	receipt of payment acknowledged, do	hereby	sell and transfer to [] buyer
8	of the vehicle at the time of sale is [] I do	hereby	grant, sell and transfer full ownership of
9	(\$ []), receipt of payment acknowledged, do	hereby	sell and transfer to []
10	for himself, his heirs and assigns, does	hereby	agree to sell to the Vendee, their heirs
11	otherwise set forth herein. Seller does	hereby	certify and represent that Seller has
12	mileage in excess of its mechanical limits. I	hereby	certify that the odometer reading is NOT
13	and have the authority to sell it. I	hereby	acknowledge the receipt of \$ [] in the
14	of the said vehicle, which is sold "AS IS". I	hereby	state that the mileage of the vehicle at the
15	of the following statements is checked. I	hereby	certify that to the best of my knowledge
16	property: (Description of Property) I	hereby	warrant that I am the lawful owner of said
17	consideration, receipt of which is	hereby	acknowledged, the undersigned []
18	the sum of \$ [], the receipt of which is	hereby	acknowledged, do hereby grant, bargain,
19	Land Contract the receipt of which is	hereby	acknowledged, leaving principal balance
20	the undersigned [] of []	hereby	sells and transfers unto [] of []
21	[] IN WITNESS WHEREOF, the parties	hereby	set their hands this [] day of [] 20[],
22	I will warrant and defend said property	hereby	sold against any and all persons
23	may declare all obligations secured	hereby	immediately due and payable and shall
24	Seller, and [], the Buyer: 1. The seller	hereby	undertakes to transfer and deliver to the
25	acknowledged, the undersigned	hereby	sells, transfers and conveys to [] ("Buyer")
26	herein referred to as "Buyer". Seller	hereby	agrees to transfer and deliver to buyer,
27	of all persons. The undersigned	hereby	warrants and covenants that I shall not

Quelle: Kastenberger (2005)

Der Einsatz genrespezifischer Minikorpora hat also den zentralen Vorteil, ein spontanes Eingehen auf die jeweiligen Sprach(lern)bedürfnisse zu ermöglichen, daher lernen die Studierenden im Rahmen des TESP Moduls auch, textsortenspezifische Korpora mit einfachen Mitteln selbst zu erstellen. Im Gegensatz zu den kommerziell verfügbaren allgemeinen Korpora, in denen die jeweils relevanten Genres meistens nicht oder nur marginal vertreten sind, werden die Minikorpora bedarfsorientiert erstellt, was sie zielorientiert und außerdem noch kostengünstiger macht. Ein weiteres, speziell für den Unterricht nicht zu unterschätzendes Plus liegt auch in dem überschaubaren Textumfang der Minikorpora und dem damit verbundenen direkten Zugang zu konkreten Textbeispielen. Ohne den großen Wert von (key) Wortlisten bzw. Konkordanzen mindern zu wollen, ist es doch gerade für SchülerInnen sehr wichtig, größere zusammenhängende Textpassagen und ganz besonders auch vollständige Texte lesen zu können. Gleichzeitig benötigen auch die Lehrenden solche Texte zur Erstellung bedarfsorientierter Unterrichtsmaterialien.

## 2. Schlussbemerkungen

Das innovative und computergestützte TESP Modul ist mittlerweile an der Anglistik Wien zu einem fixen Bestandteil der LehrerInnenausbildung geworden. Das Modul findet, obwohl es derzeit noch nicht verpflichtend ist, aufgrund seiner Praxisnähe, Ziel- und Handlungsorientierung regen Zuspruch bei den Studierenden. Die universitäre Zertifizierung ist ein Garant für eine qualitativ hochwertige, wissenschaftlich fundierte Berufsvorbildung mit hohem Transferwert für die Berufspraxis der AbsolventInnen. Das TESP Modul findet große Akzeptanz nicht nur von Seiten der Studierenden, sondern erhält zunehmend auch positive Rückmeldungen von Seiten der Schulbehörden und privater Bildungsinstitutionen. Bestärkt durch diese positive Resonanz strebt das Institut für Anglistik der Universität Wien eine verpflichtende Verankerung dieses Moduls in der neuen Version des Studienplans für das Unterrichtsfach Englisch an, um auch in Zukunft seiner Verantwortung für eine moderne, bedarfsorientierte LehrerInnenausbildung im Bereich Englisch als Fachsprache zu übernehmen.

### ANMERKUNGEN

- 1) Das TESP Modul wurde von einem Team an MitarbeiterInnen des Instituts für Anglistik der Universität Wien mit der finanziellen Unterstützung des British Councils unter der wissenschaftlichen Leitung von Dr. Christopher Tribble (University of London) entwickelt.

### LITERATURVERZEICHNIS

- Bhatia, Vijay K. 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. Harlow: Pearson Education.
- Bhatia, Vijay K. 2004. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London & New York: Continuum.
- Flowerdew, John (2002) „Genre in the Classroom: A Linguistic Approach“. In Johns, A. M. (ed) *Genre in the Classroom*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Flowerdew, Lynne. 2000. „Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing“. *ELT Journal* 54, 369-378.
- Kaltenböck, Gunther und Mehlmauer-Larcher, Barbara (2005) „Coping with texts in the world of business: what a genre-informed approach can offer“. *IATEFL/BESIG Business Issues* 3, 9-12.
- Kastenberger, Andrea. 2005. „Genre analysis: contracts of sale“. Unveröffentlichte Projektarbeit, Universität Wien.
- Smit, Ute und Hüttner, Julia. 2006. „Das Potenzial fachsprachenspezifischer Minikorpora: Analyse und Evaluierung einer innovativen Lehrveranstaltung im Rahmen der Lehramtsausbildung Englisch.“ In Kettemann, Bernhard und Marko, Georg (Hrsg.) *Planing, Gluing and Painting Corpora: Inside the Applied Corpus Linguist's Workshop*. Frankfurt a. M.: Lang; 233-256.
- Swales, John. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. 2004. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statistik Austria [http://www.statistik.at/web\\_de/static/bestandene\\_reifepruefungen\\_1960\\_bis\\_2005\\_1\\_nach\\_schultypen\\_020952.pdf](http://www.statistik.at/web_de/static/bestandene_reifepruefungen_1960_bis_2005_1_nach_schultypen_020952.pdf) (23. Dez. 2007).

MARTIN STEGU

## **Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation**

*Die Empfehlung, neben der eigenen Erstsprache (L1, „Muttersprache“) noch weitere Sprachen zu lernen, wird heute von kaum jemand in Frage gestellt. Trotzdem bleibt die Frage, welchen Sprachen man sich – neben der Globalsprache Englisch – am ehesten zuwenden sollte. Können uns hier ‚die Wirtschaft‘ und/oder die Sprachwissenschaft allgemein gültige Antworten geben? Beide Bereiche sind imstande, uns Orientierungen zu liefern, aber letzten Endes hat der ‚mündige Bürger‘/die ‚mündige Bürgerin‘ – für sich und seine/ihre Kinder – Entscheidungen zu treffen, die auf einer möglichst ausgeglichenen Synthese ‚extrinsischer‘ und ‚intrinsischer‘, wirtschaftlicher und nicht-wirtschaftlicher Motive aufbauen.*

## 1. Einleitung

Wir leben nach wie vor in einer vielsprachigen Welt. Auch wenn der Siegeszug des Englischen als internationale Verkehrssprache nicht aufzuhalten ist, bedeutet das keineswegs, dass sich Englisch als alleinige „Weltsprache“ (im Sinne von: „Sprache der Welt“, „L1 der Weltbevölkerung“) in absehbarer Zukunft durchsetzen wird. Wir müssen oder – wohl besser: – dürfen noch lange mit verschiedenen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit leben.

Aufgrund des allgemein bekannten Phänomens der Globalisierung, aber auch der Entstehung eines neuen, in vielfacher Beziehung stärker miteinander verflochtenen Europa ist auch in unseren Breiten die Konfrontation mit Mehrsprachigkeit immer intensiver geworden; man denke nur an internationale Wirtschaftskontakte, Migrationsprozesse, verstärkte Reisetätigkeit usw. Dies betrifft auch Regionen bzw. soziale Schichten oder Berufsgruppen, die bisher glaubten, mit einer einzigen Sprache recht gut auszukommen.

So ist es wohl eine von allen geteilte Auffassung, quasi ein Gemeinplatz, den Nutzen von zusätzlichen Sprachkenntnissen zu betonen. Viel komplizierter ist hingegen die Frage zu beantworten, welche der vielen Tausenden auf der Welt gesprochenen Sprachen tatsächlich als Lernobjekte ausgewählt werden sollen. Selbst wenn man sich auf eine reduzierte Zahl entweder global oder auch nur regional ‚wichtiger‘ Sprachen einigen könnte, ist in jedem Fall eine Auswahl zu treffen. Die auch im EU-Kontext übliche Normvorstellung „L1 plus zwei weitere Sprachen“ (vgl. Amtsblatt 2002) kann zwar im Prinzip noch weiter überschritten werden, aber nicht als allgemein verbindliche Norm.

Die im Titel formulierte Frage nach den Gründen für die Wahl zu lernender Sprachen kann in verschiedener Weise verstanden werden: Welche Gründe geben Sprachenlernende selbst für ihre Sprachenwahl an, welche Gründe werden von *stakeholders*, von Medienleuten, von echten oder vermeintlichen FremdsprachenexpertInnen usw. genannt, und schließlich, welche Ratschläge will und kann der Autor dieses Beitrags selbst geben – wobei von ihm nicht so sehr die Privatmeinung, sondern die Autorität seiner Disziplin, in diesem Fall der Angewandten Linguistik, gefragt ist.

In verschiedenem Ausmaß soll im folgenden Beitrag auf diese verschiedenen Punkte und Sichtweisen eingegangen werden, wobei besonders auch wirtschaftlich relevante Aspekte und Argumente berücksichtigt werden sollen.

## 2. Wahlmöglichkeit von Sprachen

Für das einzelne Individuum sind in keinem Lebensstadium alle Sprachen der Welt frei wählbar; zunächst wird es in eine Familie hineingeboren, die vielfach einsprachig, bisweilen auch zwei- und mehrsprachig ist. Im Allgemeinen erwirbt der Mensch eine L1 („Muttersprache“), die die

Sprache ist, mit der am meisten mit ihm/ihr kommuniziert wird, wobei er/sie sich als Kleinkind im Stadium nicht gegen diese Erstsprache ‚wehren‘ kann. Unterscheidet sich diese L1 von der Verkehrssprache der Umgebung, wird die nächste, sozusagen ‚unvermeidliche‘ Sprache eben diese Mehrheitssprache werden. Wenn ein Kind aus einer türkischen Familie in Österreich aufwächst, wird es sowohl Türkisch als auch Deutsch lernen – bis zu welchem Kompetenzniveau ist wieder eine andere Frage –, ohne hier eine freie Wahlmöglichkeit zu haben.

Wenn das Kind aus unserem Beispiel mit Kindern (oder auch Erwachsenen) noch anderer Muttersprachen gemeinsam sozialisiert wird, sagen wir z. B. mit Personen bosnisch-serbisch-kroatischer Muttersprache, können auch hier Elemente dieser Sprachen erworben werden, und es mag Kinder geben, denen dieses Sich-Auseinandersetzen mit anderen Sprachen schon sehr früh besondere Freude bereitet – aber auch hier liegt keine bewusste Auswahl zusätzlicher Sprachkenntnisse vor.

Mit dem Eintritt in die Pflichtschule bzw. teilweise schon im Kindergarten kann das Kind mit einem weiteren zusätzlichen Sprachangebot konfrontiert werden, in diesem Fall aber erstmals in einem institutionellen Rahmen. Meistens handelt es sich um eine einzige zusätzlich angebotene Sprache, meistens um Englisch. Selbst wenn hier eine zweite Sprache, z. B. Französisch, zur Auswahl stünde, erfolgt die Sprachwahl hier klarerweise nicht durch die Lernenden selbst, sondern durch deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte.

In höheren Schulen ergeben sich dann weitere Wahlmöglichkeiten, vor allem bei den Drittsprachen, etwa zwischen Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch usw. (Dazu kommen noch Sprachen wie Latein und [Alt-] Griechisch, die aber hier nicht berücksichtigt werden, obwohl sie die Wahl weiterer lebender Sprachen in gewisser Weise ‚blockieren‘ können.) Mir ist nicht bekannt, ob es Studien gibt, inwieweit die jeweilige Sprachwahl von den Eltern usw. beeinflusst oder von den SchülerInnen selbstständig getroffen wird. Sicherlich ist die Sprachwahl das Ergebnis von Überlegungen und Gesprächen mit Familienangehörigen, Bekannten („peers“) usw. Auch die Entscheidung von FreundInnen kann aus sozialen Gründen beeinflussend wirken („Meine Freundin Petra geht in die Spanisch-Gruppe – da will ich jetzt auch hin!“).

Jedenfalls ist auch in diesem Fall die Wahlmöglichkeit relativ begrenzt, da nur unter Sprachen gewählt werden kann, die die Schulbehörden prinzipiell vorgesehen haben und dann auch in der jeweiligen Schule angeboten werden. Dieses Bündel an Schulsprachen ist seit Jahren (fast) unverändert und wird meist mehr oder minder kritiklos hingenommen. Es gibt Fälle, wo z. B. eine Lehrkraft als Zweitfach Russisch hat, dieses aber bisher an sich nicht an der Schule unterrichtet wurde, aber auf Grund von Eltern- und SchülerInnenwünschen über Freifachangebote eingeführt wird. Meist wird aber nur unter dem gerade herrschenden, mehr oder wenig ‚konservativen‘ Angebot gewählt.

Selbst wenn man sich eine Pluralisierung des Angebots an „Lehramtssprachen“ wünscht, ist nicht zu leugnen, dass für das Schulwesen aus verschiedensten Gründen immer nur ein

begrenztes Angebot von auszuwählenden Sprachen in Frage kommt. Eine zu große Zersplitterung würde zu kleine Gruppengrößen nach sich ziehen (und ein baldiges Ende des Angebots bedeuten), was gerade dem prinzipiellen Wunsch nach Förderung auch der ‚nicht-englischen Sprachen‘ entgegenwirken würde.

Im weiterführenden Hochschulwesen ist zu unterscheiden, ob Sprachen als regelrechte „Fächer“ studiert werden (etwa in den verschiedenen philologischen und translationswissenschaftlichen Studien) oder ob die Sprachen ‚nur‘ im Rahmen von Sprachkursen, die entweder von Universitätsinstituten oder auch seit einigen Jahren von so genannten „Sprachzentren“ angeboten werden, belegt werden.

Einen Sonderfall bilden die sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen, wie sie etwa an der Wirtschaftsuniversität Wien (aber auch in Linz, Graz, Innsbruck und Klagenfurt) angeboten werden. (Ähnlich verhalten sich dann auch entsprechende Fachhochschulgänge). Hier sind Sprachen meist oft sehr gut integriert, sie gelten auch als reguläre Teilfächer des Gesamtstudiums, obwohl hier eher fachsprachlich-fachkommunikative und interkulturelle praktische Kompetenzen im Vordergrund stehen und nicht so sehr theoretisch-linguistische (oder gar literaturwissenschaftliche) wie in den philologischen Studienrichtungen.

Aber auch hier gibt es wiederum nur eine begrenzte Wahlmöglichkeit – an der WU Wien sind z. B. Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Tschechisch als „Diplomprüfungsfächer“, d. h. als reguläre Fächer des Curriculums zu wählen (und zwar entweder eine oder zwei, höchstens drei dieser Sprachen innerhalb einer Studienrichtung). Weitere Sprachen, wie z. B. Arabisch, Chinesisch, Japanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Rumänisch usw. können nur als Frei- bzw. Wahlfächer belegt werden. Im Fall von Chinesisch besteht die Möglichkeit, eine Studienkombination in Zusammenarbeit mit der Sinologie der Universität Wien zu inskribieren.

Auch wenn sich zwischendurch die vielen Studierenden aus der Slowakei Slowakisch als Diplomprüfungsfach wünschen und mitunter von verschiedenen Gruppen auch die Aufwertung von Chinesisch, Japanisch, Arabisch und Portugiesisch in die Diskussion eingebracht wird, entsteht auch hier der Eindruck, dass man/frau an sich mit dem Angebot zufrieden ist. Eine erfreuliche Tatsache ist jedenfalls, dass ein sehr großer Prozentsatz der Studierenden die Studienrichtung „Internationale Betriebswirtschaft“ wählt, die eben zwei (im alten Magisterstudium sogar bis zu drei) Wahlpflichtsprachen vorsieht, was bedeutet, dass zumindest eine Sprache gewählt wird, die nicht Englisch ist. (Im Diplomstudium des Sommersemesters 08 waren 4.354 Studierende in „Internationale Betriebswirtschaft“ inskribiert; die traditionelle „Betriebswirtschaft“ mit einer einzigen Fremdsprache belegten allerdings 6.185 Studierende.)

Vom Hochschulstudium abgesehen haben Erwachsene – auch ohne Hochschulreife – natürlich noch die Möglichkeit, an diversen Sprachschulen und Volkshochschulen unter sehr vielen verschiedenen, teilweise auch sehr exotischen Sprachen zu wählen; auf diesem freien Markt besteht sicherlich die größte Wahlmöglichkeit, selbst für sehr ausgefallene Sprachlernwünsche.

### 3. Warum (welche) Fremdsprachen? (A)

Wenn wir auch hier noch einmal von der „Freiheit der Sprachenwahl“ ausgehen, werden wir feststellen, dass auch eine „freie Wahl“ nie völlig frei sein wird, denn wir sind ja in eine Diskursgemeinschaft hineingestellt, die uns zwar nicht völlig determiniert, aber doch in einem großen Maß beeinflusst. Überzeugungen des Typs „Spanisch ist wichtig, die slawischen Sprachen aber auch...“ werden meistens nicht über persönliche Erfahrungen oder Recherchen gewonnen, sondern sind Ergebnis von Gesprächen, Lektüren, Medienkontakten usw., und so leben wir nun – in Österreich, in Europa – in einem diskursiven Kontext, der prinzipiell „sprachlernfreundlich“ ist und eine gewisse Anzahl von Sprachen auch für besonders wichtig hält. Sprachwahlentscheidungen pendeln dann immer zwischen allgemein gesellschaftlich als wichtig erachteten Sprachen und Sprachen, die sich für die konkrete Einzelperson als (z. B. beruflich oder auch nur ‚emotional‘) relevant erweisen.

So kann z. B. die Person X angesichts einer Sprachwahlentscheidung in einer Volkshochschule zwischen Sprachen wie Französisch, Spanisch und Russisch usw. einerseits und z. B. Isländisch schwanken, weil sie seit Jahren von letzterem Land begeistert ist und vielleicht schon einige Reisen dorthin gemacht hat. Die Person wird aber sicher nicht z. B. plötzlich Koreanisch wählen, eine Sprache, die jetzt weder im allgemeinen Diskurs als besonders „wichtig“ gilt noch für die Person von besonderer individueller Relevanz ist (und dies auch in absehbarer Zukunft nicht werden wird).

Die allgemeine Charakterisierung einer Sprache als „wichtig“ interferiert mit anderen Urteilen, z. B. mit dem (vermuteten) Schwierigkeitsgrad der Sprache; dies lässt manche Lernende vom Erlernen „an sich wichtiger“ slawischer und asiatischer Sprachen zurückschrecken und doch wieder eine romanische Sprache (vor allem Spanisch und Italienisch) wählen. Zusätzliche Interferenzen kommen von Einstellungen gegenüber den Ländern, in denen die betreffenden Sprachen gesprochen werden bzw. gegenüber deren Bevölkerung.

Aufgrund nicht zuletzt der historischen Entwicklung bestehen bei vielen ÖsterreicherInnen noch gewisse negative Vorurteile gegenüber den ehemaligen Ländern des Ostblocks, und wenn sich diese emotionale Skepsis mit der Vorstellung von einem besonderen Schwierigkeitsgrad der dort gesprochenen Sprachen verbindet, kann man nachvollziehen, warum noch immer viel zu wenige ÖsterreicherInnen Nachbarsprachen wie Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch lernen.

In der Motivationstheorie wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden (vgl. z. B. Deci/Ryan 1985). Die harmonischste Konstellation ist dann gegeben, wenn bei der Sprachenwahl die persönliche („intrinsische“) Lust an der gewählten Sprache und an deren Erlernung Hand in Hand gehen mit der („extrinsischen“) Überzeugung, dass die Sprache für einen beruflich und privat von Nutzen sein wird (weil sie eben in vielen Fällen auch eine als überhaupt „wichtig“ anerkannte [Welt-] Sprache ist). Unter „harmonisch“ verstehe ich jetzt das rein subjek-

tive Empfinden der LernerIn, unabhängig davon, ob aus einer objektive(re)n Sicht die Urteile über die persönliche und allgemeine Wichtigkeit der Sprache nicht völlig nachvollziehbar sein sollten.

Wir erleben gerade weltweit einen Spanischlernboom. Spanisch ist dabei, traditionelle Drittsprachen, d. h. Fremdsprachen, die nach bzw. zusätzlich zu Englisch gelernt werden, zu verdrängen, in Frankreich z. B. auf Kosten von Deutsch, in Österreich auf Kosten von Französisch und Italienisch. Auch an meiner eigenen Wirkungsstätte, der WU Wien, ist diese Tendenz sehr gut zu beobachten, und aus meiner persönlichen Erfahrung – sowie gestützt vor allem durch die von mir betreuten Diplomarbeiten Polagnoli 2004 und Richterová 2005 – lassen sich interessante Schlussfolgerungen über die Motive von WU-Studierenden gewinnen, lieber die eine als die andere „Diplomprüfungssprache“ zu wählen. Wir werden im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Relevanz von Sprachwahlentscheidungen noch näher auf diese Motive eingehen; aber augenblicklich scheint die „subjektive Motivationsharmonie“ eindeutig für Spanisch zu sprechen: nach der Meinung der meisten eine in vielen Ländern gesprochene Sprache, wichtig sowohl innerhalb der EU als auch im Hinblick auf den lateinamerikanischen Markt, nicht zu schwer zu erlernen, mit positiven Urlaubserlebnissen gut koppelbar usw.

Auch in der Sprachlehrforschung wird der Terminus „Motivation“ gerne verwendet (vgl. Dörnyei 2001, Riemer 2001, Solmecke 1983); meist bezieht er sich nicht auf die Sprachwahlmotivation, sondern die Motivation, in einer an sich bereits gewählten Sprache ‚gerne‘ entsprechende Lernfortschritte zu machen. Dabei geht es auf der Lehrendenseite z. B. darum, welche didaktischen ‚Tricks‘ angewandt werden können, um Lernende gerne Erzählungen in der Vergangenheit produzieren zu lassen, unter möglichst korrekter Verwendung der entsprechenden Vergangenheitstempora o. ä. Diese Art von Motivation steht jedoch zweifellos auch in einem Zusammenhang mit der vorher wirkenden Sprachwahlmotivation – wenn ein Lernender/eine Lernende absolut keine Lust hat, eine Sprache zu lernen, bekommen auch Schwierigkeiten beim Lernen einen viel größeren Stellenwert und umgekehrt.

#### **4. Wirtschaftliche und nicht-wirtschaftliche Gründe für das Lernen von (bestimmten) Sprachen**

Im Kontext dieses Bandes geht es um Fremdsprachen in und für die Wirtschaft. Der (betriebs-) wirtschaftliche Diskurs breitet sich ja nach wie vor immer mehr aus und erreicht auch Bereiche, die traditionell davon ausgenommen waren – man denke nur an die „Ich-AG“ und die „unternehmerische Universität“ u. v. m. In diesem Umfeld wirken dann Empfehlungen für das Erlernen von Fremdsprachen besonders überzeugend, wenn sie auf dem Hintergrund wirtschaftlicher ‚Notwendigkeiten‘ ausgesprochen werden. Trotzdem sollte einem bewusst bleiben, dass es auch noch andere vorgeschaltete politische, kulturelle, ethische, bildungsbezogene Gründe für das Erlernen mehrerer Sprachen gibt, die allerdings durch wirtschaftliche Argumente sehr gut gestützt werden können und sich mit diesen zu einem argumentativen Gesamtgefüge vereinen.



Es wäre meines Erachtens unseriös, wenn man sich auf wirtschaftliche Argumente allein verlassen würde. ‚Die Wirtschaft‘ wird – trotz aller seriöser Bedarfsanalysen (siehe weiter unten) – nie behaupten können, dass jeder Absolvent/jede Absolventin genau so und so viele Sprachen braucht, und unter diesen Sprachen auf alle Fälle die Sprachen X und Y beherrschen muss (wenn man jetzt einmal von der unumstößlichen Englisch-Notwendigkeit absieht).

So gibt es auch in der Wirtschaftswelt (und erst recht an Wirtschaftshochschulen) nach wie vor viele Stimmen, die meinen, Englisch-Kenntnisse seien genug. Ich formuliere jetzt einmal die Hypothese, dass die BefürworterInnen einer mehrsprachigen Kompetenz von ManagerInnen schon von Haus aus „sprachfreundlich“ sind und daher die Wichtigkeit von Fremdsprachen in der Wirtschaft besonders betonen, während sprachenskeptische Personen die Rolle von Sprachen eher heruntermachen.

Daher ist es wichtig, immer wieder wissenschaftlich abgestützte Bedarfsanalysen durchzuführen – vgl. Archan/Dornmayr 2006 (aber auch Weber 2005, Vandermeeren 1998) -, in denen nicht nur die allgemeine Nachfrage nach Sprachen, sondern auch die Relevanz besonderer Teilkompetenzen (vgl. Telefonieren, Verhandeln, Verfassen von E-Mails usw.) festgestellt werden können. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die Antworten auf derartige Fragebögen – die übrigens hauptsächlich wieder von eher ‚sprachfreundlichen‘ MitarbeiterInnen ausgefüllt werden – keinen unmittelbaren Einblick in den realen Sprachbedarf, sondern ‚nur‘ in den Diskurs über Sprachbedarf bzw. zu diesbezüglichen Einstellungen ermöglichen. Es können allerdings trotz allem enge Querverbindungen vermutet werden, die Auswirkungen auf das Sprachlehrangebot und auf deren Curricula haben sollten.

Sprachbedarfsanalysen sind immer Reflexe konkreter Unternehmenssituationen, die auch statistische Tendenzen erkennen lassen, aber trotz allem z. B. die konkrete StudienanfängerIn nicht von der konkreten Entscheidung befreien, welche Sprachenwahl für das Studium getroffen werden soll. Die meisten Erstsemestrigen wissen eben nicht, ob sie in ihrer beruflichen Zukunft entweder in Österreich bleiben oder längere Zeit in New York, Warschau, Schanghai, Amman... verbringen werden.

Aus diesem Grund könnte man zunächst meinen, dass viele Drittsprachen zumindest aus wirtschaftlicher Sicht *nicht* sinnvoll gelernt werden – wenn sich jemand jahrelang mit Französisch herumplagt und sich dann plötzlich in einer japanischen Niederlassung wiederfindet oder in einem Unternehmen, das vor allem Mittel- und Osteuropakontakte hat. Wir werden später darauf zurückkommen, dass ich es trotz allem (auch) in einem wirtschaftlichen Sinn für vertretbar halte, nicht *unmittelbar* verwertbare Sprachen zu lernen, weil es ja auch hier eine ‚indirekte Rentabilität‘ geben kann.

Die erste von mir in Auftrag gegebene Diplomarbeit, die die Sprachwahl von WU-Studierenden zum Thema hatte, war Polagnoli 2004. Der Autor befasste sich vor allem mit der Wahl von Italienisch im Vergleich mit Englisch (die meisten IBW-Studierenden, die Italienisch wählen, bele-

gen natürlich auch Englisch). Ein Grund für diese Studie war, dass das allgemeine Interesse an Italienisch seit den letzten Jahren immer mehr zurückgeht, nicht zuletzt aufgrund des bereits erwähnten Spanisch-Booms. Um mögliche Gegen-Marketing-Maßnahmen ergreifen zu können, fanden wir es interessant herauszufinden, warum Studierende überhaupt (noch) Italienisch wählen und welche Vorteile sie in dieser Sprachenwahl sehen.

Immerhin ist Italien nach wie vor der wichtigste nichtdeutschsprachige Handelspartner Österreichs, und auch die Studie Archan/Dornmayr 2006 gibt den Bedarf an Italienisch höher an als z. B. den in Französisch und Spanisch.

Überraschend war daher, dass der überwiegende Teil der Studierenden Italienisch im Gegensatz zu Englisch nicht hauptsächlich aus beruflichen Motiven heraus gewählt hat/wählt, sondern auf Grund persönlicher Vorlieben oder, wenn man so will, zum ‚Vergnügen‘, sozusagen als eine Art Kontrapunkt zu den vielen sonstigen, oft trockenen WU-Fächern und auch zum fach(sprach)lich sehr hohe Anforderungen stellenden Business English-Unterricht. Hier haben wir es also vor allem mit intrinsischer Motivation zu tun, die den wirtschaftlichen, ‚objektiven‘ Kriterien aber hier keineswegs entgegensteht – Italienisch ist im österreichischen Kontext auch wirtschaftlich gesehen nach wie vor keine schlechte Wahl.

Die Nachfolgediplomarbeit Richterová 2005, die sich mit den von Polagnoli nicht berücksichtigten anderen „nicht-englischen“ Sprachen auseinandersetzt, bestätigt bei Spanisch die hohe persönliche Motivation, 36 % geben sie als Hauptgrund an, während 12 % rein strategische (also berufsbezogene-wirtschaftliche) Gründe anführen, wozu aber noch die 52 % kommen, die beide Gründe als entscheidend angesehen haben. Für Französisch geben 24 % strategische Gründe an. Rein persönliche Motive haben einen prozentuellen Anteil von 21 %. Auch aus meiner eigenen Erfahrung kann ich bestätigen, dass bei Spanisch und Italienisch die intrinsische Motivation bzw. das emotionale Engagement allgemein viel höher sind als bei Französisch, das von vielen nur deshalb gewählt wird, weil es in der Schule bis zur Matura gelernt worden ist. (Die Zahlen für die slawischen Sprachen sind nur teilweise vergleichbar, weil hier sehr viele Studierende mit slawischen Muttersprachen geantwortet haben, die naturgemäß eine andere Art von „persönlicher Motivation“ mitbringen als Studierende mit deutscher oder einer anderen nicht-slawischen Muttersprache.)

Bei allen von Richterová untersuchten Sprachen fällt trotz aller sprachenbezogenen Unterschiede auf, dass der Prozentsatz, die „beides“ angekreuzt haben, immer der höchste ist, d. h. die Sprachenwahl wird hier eindeutig als Synthese aus extrinsischen und intrinsischen Motiven dargestellt, und das ist wohl auch die Idealkonstellation, die prinzipiell immer angestrebt werden sollte. Wenn es auch darum geht – nicht zuletzt aus wirtschaftlichen Gründen – Menschen für Sprachen zu begeistern, für die sie keine primäre innere Motivation mitbringen, sollte auch hier versucht werden, ursprünglich nur extrinsische Gründe („wichtige Sprache“) mit zu ‚erweckenden‘ intrinsischen Einstellungen („ist eigentlich auch eine schöne und interessante Sprache“) in Einklang zu bringen.

## 5. Empfehlungen durch die Angewandte Linguistik oder durch ‚angewandte LinguistInnen‘?

Die Angewandte Linguistik lässt sich definieren als „the theoretical and empirical investigation of real-world problems in which language is a central issue“ (Brumfit 1997: 93). Die Homepage des Weltkongresses für Angewandte Linguistik der AILA (= Association Internationale de Linguistique Appliquée) in Essen 2008 zählt folgende Hauptbereiche auf: „The problems Applied Linguistics deals with range from aspects of the linguistic and communicative competence of the individual such as first or second language acquisition, literacy, language disorders, etc. to language and communication related problems in and between societies such as e.g. language variation and linguistic discrimination, multilingualism, language conflict, language policy and language planning.“ (<http://www.aila2008.org/applied-linguistics.html>, konsultiert im April 2008)

Fragen des Fremdsprachenangebots, der Fremdsprachenwahl und allgemein der Mehrsprachigkeit gehören somit eindeutig in den Bereich der Angewandten Linguistik. Ein Grundproblem dieser Disziplin – wie auch vieler anderer – ist die Spannung zwischen deskriptiven und präskriptiven Ansätzen (vgl. dazu Stegu 2002). Primäre Aufgabe der Linguistik ist es, sprachliche und kommunikative Gegebenheiten zu beschreiben, und viele LinguistInnen wollen es auch gerne damit bewenden lassen. Aber gerade Angehörige der „real world“ erwarten sich konkrete Lösungsvorschläge – ähnlich, wie man sich von einem Arzt/einer Ärztin nicht nur eine Diagnose erwartet, sondern auch die Verschreibung eines passenden Medikaments, einer Operation usw.

In diesem Rahmen kann das wissenschaftstheoretisch sehr interessante Grundsatzthema „Bezüge zwischen Theorie und Praxis“, welches sich ja fast in jeder Disziplin stellt, nicht ausdiskutiert werden. Im Fall der Angewandten Linguistik sehe ich es jedenfalls so, dass auch hier die Stärke darin liegt, Fakten zu beschreiben (selbst wenn man nach dem *constructivist turn* eine etwas andere Einstellung zum Faktischen haben wird), und nur sehr vorsichtig allgemeinverbindliche ‚Rezepte‘ zu verkünden. Die Angewandte Linguistik liefert Grundlagenwissen zu praxisrelevanten Sprach- und Kommunikationsfragen (z. B. dass Mehrsprachigkeit prinzipiell kein schädliches, die intellektuelle Entwicklung hemmendes Phänomen ist usw.), die dann zu konkreten Entscheidungen führen können und sollen – die aber dann von „mündigen Bürgerinnen und Bürgern“ getroffen werden. Auch die angewandte Linguistin kann dann ganz konkrete Meinungen äußern, etwa welche Fremdsprachen sie für wichtig hält, in welcher Reihenfolge diese gelernt werden sollten usw., aber sie kann nicht so weit gehen zu sagen: „Die Angewandte Linguistik sagt uns, dass als erste Fremdsprache Englisch und als zweite Spanisch gelernt werden sollen.“ Ein Politologe/eine Politologin wird auch am Wahltag sein/ihr Kreuzchen bei einer bestimmten Partei machen, aber sie kann nicht sagen, dass die Politikwissenschaft als solche lehrt, diese und keine andere Partei wählen zu dürfen.

Meine abschließenden Bemerkungen werde ich zwar auch als ‚Experte‘ tätigen, aber nicht behaupten, dass ich die Meinung der Angewandten Linguistik schlechthin vertrete.

## 6. Warum (welche) Fremdsprachen? (B)

- a) Dass Fremdsprachen prinzipiell wertvoll sind, ist ein Gemeinplatz und er muss hier nicht noch einmal extra verteidigt werden. Es sei aber der Hinweis erlaubt, dass die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen nicht nur dazu dient, mit anderen Menschen (darunter GeschäftspartnerInnen usw.) zu kommunizieren, sondern auch eigene bislang unumstößliche Meinungen relativiert. Andere Sprachen und andere Kulturen sehen die Welt nicht in genau identischer Weise, und diese Einsicht macht einen – auch für Wirtschaftskontakte – sensibler und (geistig) flexibler.
- b) Auch die Unumstößlichkeit von Englischkenntnissen steht außer Diskussion. Aber gerade die Herausbildung einer quasi neuen Englischvarietät – Englisch als Lingua Franca (vgl. Crystal 1997, Knapp/Meierkord 2002, Seidlhofer 2001) –, die sich von konkreten Länderkulturen oft schon ganz losgelöst hat (und dadurch vielleicht sogar mehr interkulturelle Probleme schafft als löst), fordert die Auseinandersetzung auch mit anderen Sprachen, die nach wie vor enger an spezifische Länderkulturen gebunden sind. In „Englisch als Lingua Franca“ sind potenziell alle Kulturen dieser Welt „aufgehoben“, was diese Sprache fast „kulturell neutral“ macht; interkulturelle Kompetenz erwirbt man m. E. am besten bei einer Auseinandersetzung mit einer Sprache wie Italienisch oder Tschechisch, die eng an die entsprechenden Länder gekoppelt sind. Die Kulturen dieser Länder sind zwar auch nicht total homogen, aber doch noch weit entfernt von der Hybridität (vgl. zu diesem ‚Modebegriff‘ u. a. Kien Nghi Ha 2005, Erfurt 2005, Guthmann 2003), die Englisch als weltweites Kommunikationsmittel kennzeichnet. Die Globalisierung fördert zwar eine überall zunehmende kulturelle Hybridisierung – aber ich halte es für didaktisch besser, sich zunächst mit homogene(re)n Kulturen auseinanderzusetzen, um dann umso besser für die Komplexität hybrider Kulturen gewappnet zu sein.
- c) Welche Sprachen zusätzlich zu Englisch gelernt werden sollen, ist für die Erweiterung der interkulturellen Kompetenz im Grunde irrelevant. Jede zusätzliche Sprache ist in diesem Sinne ‚wertvoll‘, und dies auch von einem wirtschaftlichen Standpunkt aus: Selbst wenn der/die Lernende nie mit spanischen GeschäftspartnerInnen zu tun haben wird, hat das Spanisch-Lernen die interkulturelle Kompetenz ‚als solche‘ erweitert und erleichtert auch das künftige Erlernen weiterer Fremdsprachen.
- d) Auch und gerade Nicht-Sprach-ExpertInnen sollten sich bewusst sein, dass gewisse Meinungen zu Sprachen (deren Wichtigkeit, deren ‚Schönheit‘, deren leichte oder schwere Erlernbarkeit u. ä.) vielfach auf (Laien-)Stereotypen beruhen und einer gewissen Revidierung bedürfen. Prinzipiell sollten sich die Lernenden mutiger auch Sprachen und Kulturen öffnen, zu denen sie bisher keinen oder nur wenig Zugang hatten – und es müssen Wege gefunden werden, wie diesbezügliche Motivationen bei potenziellen Lernenden (und im Fall von Kindern auch bei deren Eltern) gefördert werden können.

Diese Öffnung sollte sich auch im Angebot von Schulen (bzw. auch schon von Kindergärten und Vorschulen) und Hochschulen widerspiegeln, wenn auch eingesehen werden muss, dass es hier nur immer Kompromiss-Angebote geben kann, welche die allgemeine und regionale Relevanz von Sprachen nur tendenziell und partiell, aber nie universell berücksichtigen können.

Die erwähnte Öffnung betrifft zu einem wesentlichen Grad auch die Rolle sprachlicher ‚Minderheiten‘, und hier besonders die lange Zeit eher ignorierten Zuwanderungsgruppen mit deren Sprachen (Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch usw.).

- e) In der Sprachlehrforschung gibt es zweifellos Aspekte, die außerhalb der angewandt-linguistischen community, aber auch bisweilen innerhalb, umstritten sind – etwa die Reihenfolge der zu lernenden Fremdsprachen: So wird oft empfohlen, Kinder zuerst eine nicht-englische Sprache erlernen zu lassen, weil sie Englisch auch später ohnehin noch sehr leicht und gut erlernen würden. Hier werden die meisten Eltern jedoch (noch?) nicht mitspielen und wollen, dass – „wenn ihre Kinder schon so früh eine Fremdsprache lernen müssen“ – diese dann doch zumindest Englisch sein muss.
- f) Ein anderes Problem ist das Kompetenzlevel, das in den gelernten Sprachen erreicht werden soll, nachdem in der *mainstream*-Fremdsprachenforschung der Abschied vom (absoluten Ideal des) native speaker gepredigt wird. Oft wird unterschieden zwischen einer relativ hohen L2-, sprich: Englisch-Kompetenz und etwas weniger hoch gesteckten Lehrzielen für weitere zusätzliche Sprachen, für die oft nur rezeptive oder wenigstens „small talk“-Kompetenz gefordert werden.

Tatsächlich ist es ja auch im Wirtschaftskontext so, dass die ‚harten‘ Verhandlungen in englischer Sprache geführt werden, aber es dann doch von Vorteil sein kann, bei Geschäftsessen oder anderen informelleren Bereichen zumindest teilweise mit den GeschäftspartnerInnen in deren L1 (traditionell „Muttersprache“ genannt) zu kommunizieren.

Im Sinne der Beibehaltung, wenn nicht sogar Ausweitung allgemeiner Mehrsprachigkeitskompetenz im europäischen und globalen Kontext erscheint es mir ebenfalls wichtig, von übertriebenen Korrektheitsvorstellungen Abstand zu nehmen, weil einem diese ja letzten Endes die Lust am Sprachenlernen wieder nehmen können.

Im Hinblick auf das Wirtschaftsleben, wo eben einfach der ‚Bessere‘ (oder der als ‚besser‘ Erkannte) zählt und es eben, ob es vielen von uns passt oder nicht, hart auf hart geht, sind allerdings verschiedene Szenarien (beispielsweise im Fall von Exportgeschäften) denkbar:

- aa) Zwei Konkurrenten sprechen beide nicht die Sprache des Ziellandes. Es setzt sich das bessere oder preiswertere Produkt durch, oder die Gruppe, die ‚sympathischer‘, überzeugender und auch interkulturell sensibler agiert.

- bb) Einer von zwei Konkurrenten spricht zumindest ansatzweise die Sprache des Ziellandes und hat sich mit dessen Kultur auseinandergesetzt. Wenn auch in seinem Fall ‚das Produkt stimmt‘, hat er einen Wettbewerbsvorteil.
- cc) Ein Konkurrent spricht die Sprache des Ziellandes mehr oder minder perfekt (und hat sich damit über die Lehrziele mancher SprachlehrforscherInnen eigentlich hinweggesetzt...): Auch in diesem Fall ist klar, wer den größten Wettbewerbsvorteil hat – selbstverständlich im Rahmen eines Gesamtsystems, wo auch andere Faktoren (Qualität der Produkte, Preisgestaltung usw.) eine wichtige Rolle spielen.

Qualität wird sich durchsetzen – auch im Bereich fremdsprachlicher Kompetenz; dies müssen wir zur Kenntnis nehmen, ohne dabei gleich wieder in überholte didaktische Konzeptionen zurückfallen zu müssen, die jeden kleinen Übereinstimmungs- oder Artikelfehler als fast moralische Katastrophe strengstens geahndet haben. Es ist ja auch anzunehmen, dass wir in einer immer ‚globalisierteren‘ Welt immer mehr mit nicht-muttersprachlichen Sprech- und Schreibweisen konfrontiert werden und daher auch immer normtoleranter werden dürften.

Hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele werden wir wohl flexibel vorgehen müssen, auch im Hinblick auf Bedürfnisse und Begabung (eher ein Tabuwort in der [post-]modernen Fremdsprachenpädagogik...) der jeweiligen Lernenden. Die Erhaltung einer pluralen und daher auch mehrsprachigen Welt erscheint mir auch unter Verzicht auf Perfektion ein höheres Ziel als eine (wahrscheinlich ohnehin nur scheinbar) perfekte, aber ein- oder wenigsprachige Welt.

## 7. Fazit

Fremdsprachen zu lernen und zu beherrschen ist nach wie vor eine für eine Berufstätigkeit in der Wirtschaft ganz wesentliche Schlüsselkompetenz. Aber weder ‚die Wirtschaft‘ (oder wirtschaftswissenschaftliche Disziplinen) noch die Angewandte Sprachwissenschaft können genau voraussagen, welche konkreten Sprachkenntnisse für jeden Einzelnen/für jede Einzelne einmal wichtig werden könnten. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass das Erlernen von Fremdsprachen nie völlig sinnlos ist, sondern positive Auswirkungen auf die interkulturelle Sensibilisierung (inkl. Relativierung eigener Positionen) und das Erlernen weiterer Fremdsprachen hat.

Ausgezeichnete Fremdsprachenkompetenzen können auf alle Fälle ein großer Wettbewerbsvorteil sein; trotzdem kann und soll das Bekenntnis zu Mehrsprachigkeit nie nur auf ausschließlich wirtschaftlichen Argumenten aufbauen, sondern muss in ein allgemeines kulturell-politisches Grundbewusstsein eingebettet sein, das sich zur Pluralität und Buntheit unserer Welt bekennt und diese auch weiter erhalten will.

## LITERATURVERZEICHNIS

- [Amtsblatt 2002:] „Entschließung des Rats vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001“. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 50/1 (25.2.2002).
- Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut 2006: Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Im Rahmen der „go international“ Initiative des BMWA und der WKÖ. [http://www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber\\_fremdspr.pdf](http://www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber_fremdspr.pdf) (konsultiert im April 2008).
- Crystal, David 1997: English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. 1985: Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Dörnyei, Zoltán 2001: Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Erfurt, Jürgen (Hrsg.) 2005: Transkulturalität und Hybridität: „l'espace francophone“ als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens. Frankfurt am Main: Lang.
- Guthmann, Thomas 2003: Globalität, Rassismus, Hybridität: interkulturelle Pädagogik im Zeichen von rassistischem Diskurs und hybrider Identität. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Kien Nghi Ha 2005: Hype um Hybridität. Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.
- Knapp, Karlfried/Meierkord, Christiane (Hrsg.) 2002: Lingua franca communication, Frankfurt am Main usw.: Lang.
- Polagnoli, Lucanus 2004: Neue Marketingstrategien als Antwort auf verändernde Marktbedingungen: eine Analyse für das Fach Italienisch am Institut für Romanische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Richterová, Lujza 2008: Mit welchen Sprachen zum Erfolg? Eine empirische Studie zur Wahl der Fremdsprachen an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Riemer, Claudia 2001: „Zur Rolle der Motivation beim Fremdsprachenlernen“, in: Finkbeiner, Claudia/ Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer, S. 376-398.
- Seidlhofer, Barbara 2001: „Closing a conceptual gap: the case for a description of English as Lingua Franca“. In: Internatioal Journal of Applied Linguistics 11 (2001) 2, 133-158.
- Solmecke, Gert (Hrsg.) 1983: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Stegu, Martin 2002: „Angewandte Linguistik: Welche Antworten dürfen wir von ihr zu Sprach- und Kommunikationsfragen (z. B. zu Anglizismen) erwarten?“ In: Muhr, Rudolf/Kettemann, Bernhard (Hrsg.) (2002): Eurospeak. Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende. Frankfurt am Main: Lang, 209-222.
- Vandermeeren, Sonja 1998: Fremdsprachen in Unternehmen: Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag; mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht. Waldsteinberg: Popp.
- Weber, Martina 2005: Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen: eine Bedarfsanalyse. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien (unveröffentlichte Diplomarbeit).





TERESIA SCHWEIGER

## **Sprachwahl in grenznahen Klein- und Mittelunternehmen: Untersuchung zum Bedarf an Tschechisch- und Slowakischkenntnissen im Weinviertel**

*Anhand der in niederösterreichischen Klein- und Mittelunternehmen durchgeführten Umfrage bestätigte sich die These, dass bei tschechisch-österreichischen sowie bei slowakisch-österreichischen Kontakten überwiegend Deutsch als Kontaktsprache verwendet wird. In weitaus geringerem Umfang wird Englisch als Lingua Franca eingesetzt oder auf die Sprache der jeweiligen Geschäftspartner gewechselt. Die tatsächliche Anwendung von Tschechisch und Slowakisch deckt sich jedoch nicht mit dem Bedarf an diesen Sprachen. Seitens der UnternehmerInnen wurde eindeutig Mehrbedarf an Tschechisch und Slowakisch artikuliert. Die Bereitschaft zur Förderung von Sprachkenntnissen im eigenen Betrieb ist durchwegs vorhanden. Vor allem Unternehmen, die eine Intensivierung ihrer Auslandskontakte planen, verfügen über Motivation zur Durchführung von Sprachkursen und ähnlichen Maßnahmen.*

## 1. Einführung

„Ein paar Freundlichkeiten kämen gut an“, titelte der *Standard* im März 2005 (*Der Standard*, 12./13. März 2005). Gemeint waren Freundlichkeiten von Seiten der ÖsterreicherInnen gegenüber ihren Nachbarn. Eine von der Wirtschaftskammer Niederösterreich in Auftrag gegebene Studie zum „Verbraucherpotenzial in den tschechischen und slowakischen Grenzregionen“ kam zu dem Besorgnis erregenden Ergebnis, dass sich TouristInnen und KundInnen aus den tschechischen und slowakischen Nachbarregionen in Österreich benachteiligt und als „Gäste zweiter Klasse“ fühlen würden.

Bemängelt wurde unter anderem, dass es auf Informationstafeln und Speisekarten keinerlei Hinweise in osteuropäischen Sprachen gebe, während Englisch und Italienisch sehr wohl zu finden seien (Wirtschaftskammer Österreich 2005). Sprachliches Entgegenkommen ist demzufolge als eine der Freundlichkeiten anzuführen, die sich TschechInnen und SlowakInnen bei einem Besuch in Österreich wünschen.

Die Erkenntnis, dass Tschechisch und Slowakisch – obwohl Nachbarsprachen und somit in unmittelbarer Nähe erlern- und anwendbar – selbst 15 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs oftmals eine geringe Wertschätzung in Österreich erfahren und nach wie vor lediglich selten unterrichtet werden, gab den Anstoß zur Konzipierung und Durchführung einer Analyse zum tatsächlichen Bedarf an Kompetenzen in tschechischer und slowakischer Sprache.

Die innerhalb der letzten Jahre in beträchtlichem Ausmaß verstärkten wirtschaftlichen Kontakte zwischen Tschechien, der Slowakei und Österreich werfen die Frage auf, in welchen Sprachen diese geschäftlichen Kontakte hergestellt und gepflegt werden.

Demnach beschränkt sich die diesem Artikel zugrunde liegende Studie (Schweiger 2005) auf den Bedarf an Fremdsprachen in der Privatwirtschaft. Ausgehend von der These, dass Tschechisch und Slowakisch weniger in großen internationalen Konzernen als in kleineren, interregional ausgerichteten Betrieben, vor allen Dingen in den unmittelbar benachbarten Gebieten, benötigt werden, wurde das Untersuchungsgebiet auf eine klassische Grenzlandregion eingeschränkt, nämlich das niederösterreichische Weinviertel, das nordöstlich von Wien, gleichsam „zwischen“ Tschechien und der Slowakei gelegen ist.

Sprachkenntnisse von MitarbeiterInnen und potenziellen KundInnen sind ausschlaggebend für die tatsächliche Anwendung von Fremdsprachen in einem Unternehmen, daher wird im folgenden Beitrag zunächst der Umfang des Deutschunterrichts in der Tschechischen und Slowakischen Republik skizziert sowie auf die Rolle der Nachbarsprachen im österreichischen Fremdsprachenunterricht eingegangen. Im Anschluss daran werden Konzipierung und Befunde der empirischen Untersuchung präsentiert.

## 2. Deutschunterricht in Tschechien und der Slowakei

Die deutsche Sprache verfügt in der tschechischen (sowie auch in der slowakischen) Fremdsprachenpolitik über einen hohen Stellenwert. Im tschechoslowakischen Lehrplan von 1991 beispielsweise hieß es: „Die Kenntnis der deutschen Sprache bildet eine Voraussetzung für Kontakte mit einem bedeutenden Teil Europas, mit unseren nächsten Nachbarn. Der Deutschlehrer nutzt deshalb die spezifische Beziehung der durch geographische und historische Umstände gegebenen tschechischen und deutschen (d. h. auch österreichischen) Kulturtradition“ (Houska 1996: 96).

Statistiken zum Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik weisen eindeutig Korrelationen zwischen der Region und der jeweiligen erlernten Sprache auf. In den an Deutschland bzw. Österreich angrenzenden Regionen dominiert das Deutsche in den Schulen, während dem Englischen im Landesinneren der Vorzug gegeben wird. In den Kreisen Budweis/České Budějovice, Pilsen/Pízeň, Karlsbad/Karlovy Vary, Aussig/Ústí nad Labem und Reichenberg/Liberec in Böhmen sowie Iglau/Jihlava im Süden Mährens gibt es fast doppelt so viele DeutschlernerInnen wie EnglischlernerInnen. Im Kreis Brünn/Brno sind die Zahlen relativ ausgeglichen, während prozentual gesehen das geringste Interesse am Deutschunterricht in Prag besteht (Statistická ročenka pro školství, zitiert nach Nekula 2004: 133).

Deutsch ist – gemessen am prozentuellen Anteil von Deutschlernenden zur EinwohnerInnenzahl – weltweit am stärksten in den beiden Nachbarländern vertreten: 7,83 % bzw. 7,63 % aller EinwohnerInnen Tschechiens und der Slowakei erlernen Deutsch als Fremdsprache (StADaF 2003: 2). Es muss jedoch angemerkt werden, dass sich in beiden Ländern seit einigen Jahren Englisch auf dem Vormarsch befindet. Im Schuljahr 1997/1998 lernten in Tschechien erstmals mehr SchülerInnen Englisch als Deutsch (Nekvapil 2003: 78). Auch in der Slowakei ist die Tendenz eines wachsenden Interesses am Englischunterricht deutlich zu erkennen. In vielen Schultypen war 1999 Englisch die am öftesten unterrichtete Sprache (Tibenská 2003: 124f).

## 3. Situation der Nachbarsprachen im österreichischen Fremdsprachenunterricht

Während in der Tschechischen und der Slowakischen Republik ein überaus starkes Interesse an Kompetenzen in der Nachbarsprache Deutsch besteht, sind in Österreichs Curricula die Sprachen der unmittelbaren Nachbarländer – nämlich Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch – deutlich unterrepräsentiert. Auch wenn das Ausmaß und die Möglichkeiten der Sprachwahl, die den Lernwilligen offen stehen, je nach Sprache und Schultyp sehr unterschiedlich ausfallen, besteht in Österreichs Schulen auf fast allen Schulstufen per Gesetz die Möglichkeit, die Nachbarsprachen sowie die Sprachen der anerkannten autochthonen Minderheiten und ebenso die MigrantInnensprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und

Türkisch zu erlernen (Haller 2003: 167f). In der Praxis jedoch werden diese Sprachen an den Schulen nur sehr selten als Fremdsprache gewählt bzw. überhaupt angeboten. Eine von Haller angeführte Statistik zeigt, dass Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen einen verschwindend geringen Anteil an der schulischen Fremdsprachenausbildung haben. Keine dieser Sprachen erreichte im österreichischen Fremdsprachenunterricht im Schuljahr 1998/1999 die Ein-Prozent-Marke (Haller 2003: 175). Lediglich Italienisch nimmt unter den Nachbarsprachen einen Sonderstatus ein und hat sich in den AHS und BHS alternativ zu Französisch als zweite Fremdsprache einigermaßen etabliert.

Auch in den Grenzregionen wurden bis vor kurzem nur wenige Maßnahmen gesetzt, die auf eine Verstärkung des Unterrichts in den Nachbarsprachen abzielen. Positive Ausnahmen in der tschechisch-österreichischen Grenzregion stellen die Bundeshandelsakademie Retz in Niederösterreich und die Interkulturelle Hotelfachschule Bad Leonfelden in Oberösterreich dar. Beide Schulen führen bikulturelle Klassen, die sich je zur Hälfte aus tschechischen und österreichischen SchülerInnen zusammensetzen. Deutsch ist Unterrichtssprache, für die tschechischen SchülerInnen bedeutet dieses Unterrichtsmodell demnach eine Art Immersion (Sprachenbad). Die ÖsterreicherInnen erlernen nach Englisch das Tschechische als zweite lebende Fremdsprache (Haller 2003: 180).

Trotz stetiger Einmahnung einer Diversifizierung des Sprachenangebots und einer stärkeren Berücksichtigung der Nachbarsprachen von ExpertInnenseite, waren die so genannten Ostsprachen noch unmittelbar vor dem EU-Beitritt dieser Nachbarländer in den Schulen Österreichs bis auf wenige Ausnahmen kaum präsent. Erst im Schuljahr 2003/2004, sozusagen in letzter Minute vor der EU-Erweiterung, wurde in Ansätzen diesen Forderungen Folge geleistet, indem vom Land Niederösterreich eine groß angelegte Sprachenoffensive ins Leben gerufen wurde. Ziel dieser Sprachenoffensive war es, den Unterricht in den Nachbarsprachen Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch zu forcieren, indem er in verschiedenen Schultypen als unverbindliche Übung angeboten wurde. Als „Belohnung“ wurde allen SchülerInnen, die sich bis zum 30. November 2003 für einen dieser Kurse entschieden hatten, eine gratis Ferienwoche im Land der während des Schuljahres erlernten Sprache angeboten. Im Laufe des Schuljahrs 2003/2004 eigneten sich an 211 Schulen nahezu 6.700 SchülerInnen die Grundlagen in Tschechisch, Slowakisch oder Ungarisch an. Über 4.500 Kinder meldeten sich für Tschechisch, 1.315 lernten Ungarisch, Slowakisch wurde immerhin von 737 SchülerInnen als unverbindliche Übung gewählt. Etwa 1.600 SchülerInnen verbrachten eine Ferienwoche im jeweiligen Land.<sup>1</sup> Im Jahr 2004/2005 wurde die Aktion auch auf Kindergärten ausgeweitet. Derzeit werden an 170 Schulstandorten und in 80 Kindergärten in Niederösterreich erste Kenntnisse in Tschechisch und Slowakisch vermittelt (NÖ Landesakademie: 2007).

Inwieweit der Trend zum Erlernen der Nachbarsprachen anhält und ob sich Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch nicht nur in Form von unverbindlichen Übungen, sondern auch im regulären Fremdsprachenunterricht etablieren können, wird sich im Laufe der kommenden Jahre zeigen.

## 4. Sprachbedarfsanalyse im Weinviertel

Tschechisch und Slowakisch nehmen unter den wichtigsten und am meisten gebrauchten Fremdsprachen in der gesamtösterreichischen Wirtschaft keine prominente Stelle ein. Eine generelle Sprachbedarfsanalyse, wie sie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) und der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) durchgeführt wurde, belegte erwartungsgemäß einen überwältigenden Bedarf an Kompetenzen in der Englischen Sprache (vgl. Archan/Dornmayr 2006).

Da in großen, allgemeiner konzipierten Analysen die Rolle der kleineren Sprachen meist nicht näher untersucht wird, sollte anhand der Konzentration auf die Nachbarsprachen Tschechisch und Slowakisch versucht werden, Fragen nach tatsächlichem Gebrauch und Bedarf von diesen im internationalen Kontext weniger bedeutenden Sprachen zu beantworten.

### 4.1 Begriffsklärung

Der Terminus Sprachbedarf ist nur schwer fassbar und nicht immer eindeutig definiert. Da der Bedarf an Sprachkenntnissen meist mit Hilfe des Sprachgebrauchs erklärt wird, besteht die Gefahr, dass der Bedarf an Sprachen mit der konkreten Verwendung von Sprachen vermischt wird. Sprachgebrauch ist jedoch lediglich als einer von mehreren Indikatoren des Sprachbedarfs zu verstehen. In manchen Arbeiten wird der Terminus Sprachbedarf hingegen mit dem Mangel an fremdsprachlicher Kompetenz gleichgesetzt. In der hier präsentierten Studie bezeichnet der Begriff Fremdsprachenbedarf das Benötigen von Fremdsprachenkenntnissen – unabhängig davon, ob diese vorhanden sind oder nicht. Fehlende oder mangelhafte fremdsprachliche Kompetenzen werden nach Vandermeeren mit dem klareren Terminus Fremdsprachen-mehrbedarf bezeichnet. Fremdsprachenbedarf hat demnach die Funktion eines Überbegriffs, unter dem der tatsächliche Fremdsprachengebrauch der Unternehmen sowie deren eventuell vorhandener Mehrbedarf vereint werden. Auch potenzieller und zukünftiger Bedarf an Fremdsprachen muss berücksichtigt werden, um dem ständigen Wandel im internationalen Markt Rechnung zu tragen (Vandermeeren 1998: 58f).

### 4.2 Fragestellungen

Anhand der Untersuchung zum Sprachbedarf in Klein- und Mittelunternehmen sollte ergründet werden, ob Betriebe mit geschäftlichen Kontakten in Tschechien und der Slowakei die jeweilige Landessprache ihrer GeschäftspartnerInnen bzw. KundInnen verwenden und in welchem Verhältnis zur Anwendung von Deutsch und Englisch die Benützung von Tschechisch und Slowakisch steht. Außerdem sollte die Annahme, dass Tschechisch und Slowakisch vorrangig für Alltagskommunikation und weniger in Situationen mit komplexeren sprachlichen Anforderungen (Verhandlungen, Schriftverkehr etc.) verwendet werden, überprüft werden. Ob

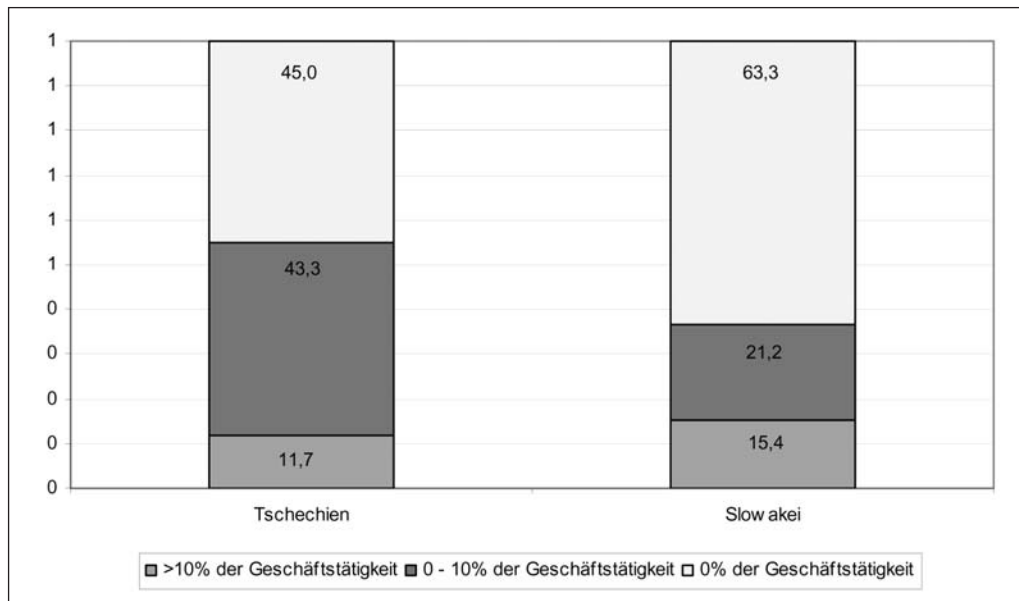
UnternehmerInnen Mehrbedarf an Tschechisch- und Slowakischkenntnissen innerhalb ihrer Betriebe konstatieren, sollte ebenso ergründet werden wie deren bevorzugte Maßnahmen zur Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten ihrer MitarbeiterInnen, z. B. das Einstellen von BewerberInnen mit entsprechenden Sprachkenntnissen oder Finanzierung bzw. Organisation von Sprachkursen für das Personal. Schließlich sollte untersucht werden, welchen Einfluss Faktoren wie beispielsweise Branche, Betriebsgröße, aktuelles Ausmaß sowie geplante Entwicklung der geschäftlichen Kontakte auf die Bereitschaft niederösterreichischer Unternehmen ausüben, sich an tschechisch- bzw. slowakischsprachige PartnerInnen sprachlich anzupassen.

### 4.3 Untersuchungsergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Befunde der Studie zum Bedarf an Tschechisch und Slowakisch in Weinviertler Klein- und Mittelbetrieben präsentiert. Branche und Betriebsgröße der Unternehmen wurden ebenso erhoben wie das Ausmaß der Geschäftskontakte sowie die geplante Entwicklung der geschäftlichen Verbindungen mit den Nachbarländern Tschechien und Slowakei. Diese Daten ermöglichten eine genauere Charakterisierung der Stichprobe: 70 % der befragten Unternehmen sind Dienstleistungsbetriebe, ein Viertel der Firmen zählt zu Gewerbe und Handwerk. Lediglich 5 % der Unternehmen nennen Industrie als ihre Branche. Der Großteil der in der Datenerhebung erfassten Firmen, nämlich zwei Drittel, sind ausgesprochene Kleinbetriebe, in denen weniger als zehn MitarbeiterInnen beschäftigt sind. Ein Viertel aller befragten Firmen verfügt über zehn bis 50 MitarbeiterInnen, nur 5 % gaben an, dass ihr Betrieb zwischen 50 und 249 Menschen beschäftigt.

Einen entscheidenden Faktor für Sprachgebrauch und Sprachbedarf von Tschechisch bzw. Slowakisch im Unternehmensalltag stellt die Frequenz der Geschäftsverbindungen mit Partnerunternehmen oder KundInnen aus den jeweiligen Nachbarländern dar. Anhand der Antworten auf die Frage nach dem Umfang geschäftlicher Kontakte mit Menschen aus Tschechien bzw. der Slowakei zeigt sich, dass die Tschechische Republik im untersuchten Gebiet ein bedeutenderes Partnerland für die Wirtschaft darstellt als die Slowakei. Abb. 1 veranschaulicht, dass rund 55 % der Unternehmen geschäftliche Kontakte zu tschechischen Betrieben oder KundInnen pflegen, hingegen nur etwas mehr als 35 % angeben, dass in ihrem Betrieb Kontakte zur Slowakei bestehen.

Abb. 1: In welchem Ausmaß pflegen Sie geschäftliche Kontakte zu tschechischen und/oder slowakischen Unternehmen bzw. KundInnen? (Angaben in %)



Quelle: Schweiger 2005

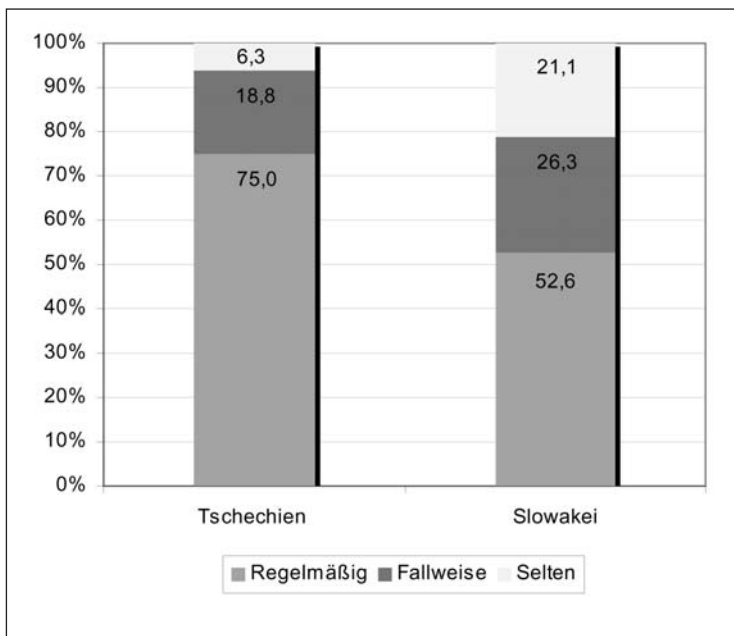
Von einer Intensivierung der Geschäftsbeziehungen mit tschechischen bzw. slowakischen Firmen und PrivatkundInnen gehen jedoch über 50 % der Befragten aus. Etwas mehr als 10 % meinen, die Frequenz der Geschäftsverbindungen werde sich auch in Zukunft im selben Rahmen bewegen, während lediglich 1,7 % eine Abnahme von Kontakten nach Tschechien und in die Slowakei erwarten.

Sprachgebrauch und Sprachwahl sind bei interlingualen Kontakten in erheblichem Maß von den vorhandenen Sprachkenntnissen der KommunikationsteilnehmerInnen abhängig. Daher sollte anhand des Fragebogens geklärt werden, inwieweit die GeschäftspartnerInnen von Weinviertler Unternehmen in Tschechien und der Slowakei tatsächlich Deutsch beherrschen und wie verbreitet Tschechisch- respektive Slowakischkenntnisse in den untersuchten Firmen im Weinviertel sind. Von den ÖsterreicherInnen, die im Fragebogen ein Bestehen von geschäftlichen Kontakten mit den Nachbarländern bestätigten, gab die überwältigende Mehrheit von 84,8 % und 88,9 % an, dass ihre PartnerInnen in Tschechien bzw. der Slowakei des Deutschen mächtig sind. Etwas mehr als die Hälfte und somit ein beachtlicher Anteil der Betriebe sagte aus, dass eine oder mehrere MitarbeiterInnen über Kompetenzen in der tschechischen Sprache verfügen, wohingegen in beinahe drei Viertel der an der Erhebung beteiligten Firmen keine Slowakischkenntnisse vorhanden sind. Somit wird ersichtlich, dass Tschechischkenntnisse im Weinviertel verbreiteter sind als Kompetenzen in slowakischer Sprache. In der Untersuchung wurde allerdings nicht erhoben, auf welchem Niveau sich die jeweiligen Sprachkenntnisse befinden.

Was die Sprachwahl betrifft, so bestätigten sich weitgehend die im Vorfeld der Umfrage aufgestellten Thesen. Die Untersuchung zur Verwendungshäufigkeit der Sprachen Deutsch, Englisch, Tschechisch und Slowakisch ergab, dass bei tschechisch-österreichischen und slowakisch-österreichischen Kontakten überwiegend Deutsch verwendet wird.

In Abb. 2 wird ersichtlich, dass keines der befragten niederösterreichischen Unternehmen meinte, die deutsche Sprache niemals im Kontakt mit tschechischen bzw. slowakischen KundInnen oder Firmen zu verwenden. ÖsterreicherInnen wählen demnach meist die Kommunikationsstrategie der Nicht-Adaptation.

Abb. 2: Verwendungshäufigkeit von Deutsch bei Geschäftskontakten mit TschechInnen und SlowakInnen (Angaben in %)

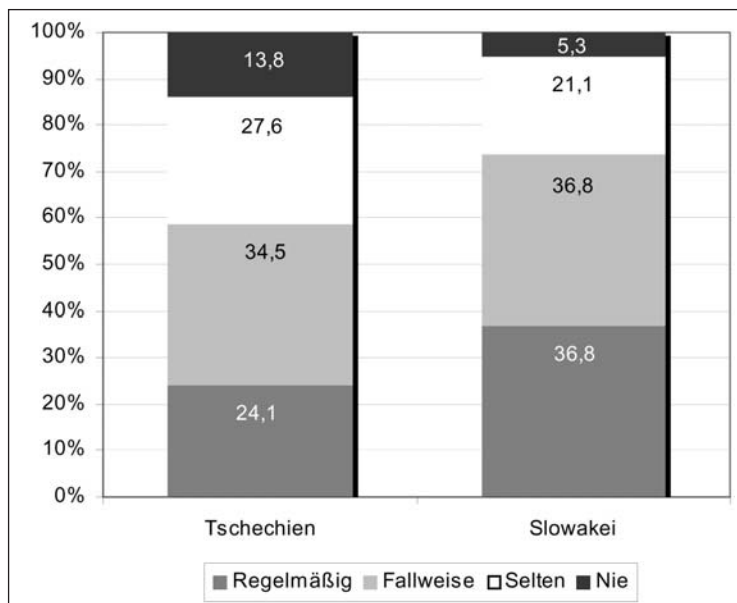


Quelle: Schweiger 2005

Nachfolgende Abb. 3 zeigt, dass die Standardisierungsstrategie – d. h. alle an der Kommunikation beteiligten Personen sprechen eine Fremdsprache – durchaus gebräuchlich ist. Lediglich 13,8 % der UnternehmerInnen behaupten, nie Englisch in Gesprächen mit TschechInnen zu verwenden, noch geringer liegt dieser Prozentsatz (5,3 %) beim Kontakt mit SlowakInnen. Die Prozentzahlen der Betriebe, die eine regelmäßige Kommunikation mit TschechInnen und SlowakInnen auf Englisch angeben (24,1 % und 36,8 %), belegen jedoch eindeutig, dass im grenzüberschreitenden Kontakt zwischen Österreich, Tschechien und der Slowakei Englisch als Lingua Franca eine untergeordnete Rolle einnimmt.



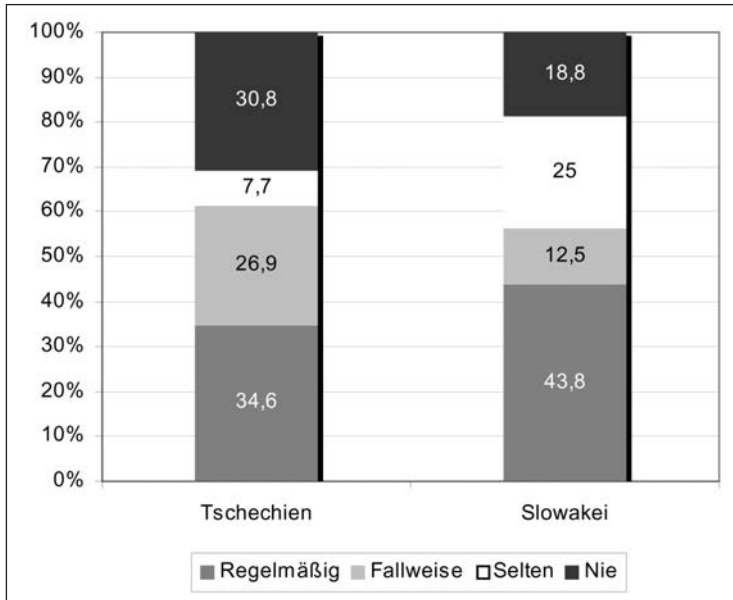
Abb. 3: Verwendungshäufigkeit von Englisch bei Geschäftskontakten mit TschechInnen und SlowakInnen (Angaben in %)



Quelle: Schweiger 2005

Was die Verwendungshäufigkeit der Landessprachen der jeweiligen GeschäftspartnerInnen und KundInnen angeht, lassen die von den niederösterreichischen Unternehmen gemachten Angaben erkennen, dass Tschechisch und Slowakisch bei geschäftlichen Kontakten in einer ähnlichen Frequenz verwendet werden wie die Lingua Franca Englisch. In Abb. 4 wird ersichtlich, dass über ein Drittel aller Betriebe, die geschäftliche Verbindungen in Tschechien pflegen, regelmäßig Tschechisch verwenden. 43,8 % derjenigen Firmen, die Auskunft über die Verwendungshäufigkeit von Slowakisch bei Geschäftskontakten gaben, sagten aus, regelmäßig die Landessprache der KundInnen oder PartnerInnen zu gebrauchen.

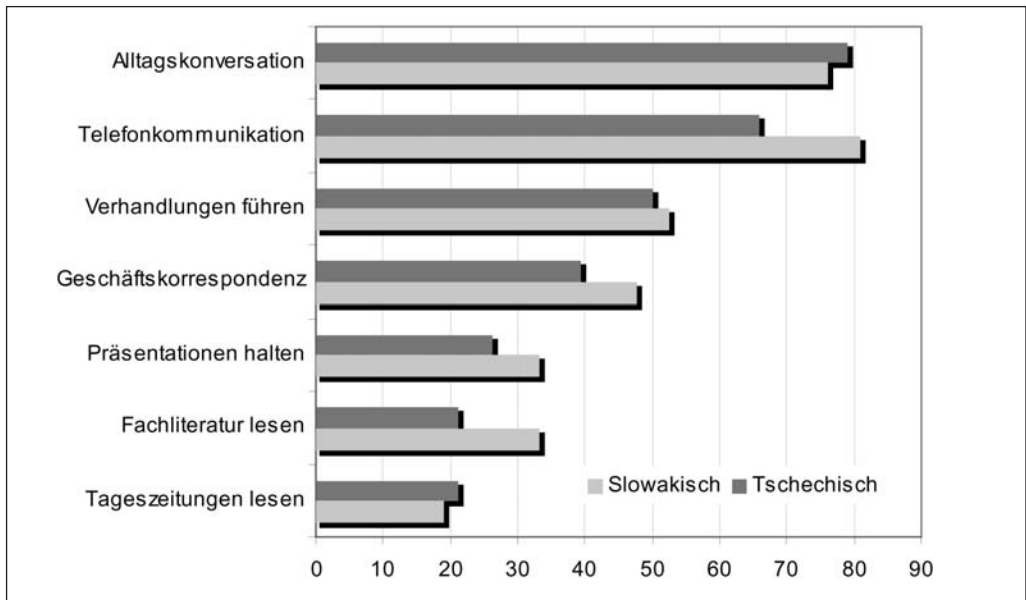
Abb. 4: Verwendungshäufigkeit von Tschechisch/Slowakisch bei Geschäftskontakten mit TschechInnen und SlowakInnen (Angaben in %)



Quelle: Schweiger 2005

Da die Frequenz der Sprachverwendung nur bedingt Aufschluss über das Niveau der in den Unternehmen vorhandenen und genützten Fremdsprachenkenntnisse gibt, wurden die beiden Sprachen Tschechisch und Slowakisch zusätzlich nach jenen Kommunikationssituationen aufgeschlüsselt, in denen sie am häufigsten gebraucht werden. Wie in Abb. 5 dargestellt, machen jeweils knapp 80 % der Unternehmen die Angabe, dass sie Tschechisch und Slowakisch vor allen Dingen in der Alltagssprachlichen Kommunikation und auch in der Telefonkommunikation verwenden. Geschäftliche Korrespondenz wickeln jedoch nur rund 40 % der Betriebe, die Tschechisch und Slowakisch verwenden, in diesen Sprachen ab. Anhand der Abbildung wird deutlich, dass vorrangig mündliche Kompetenzen in Tschechisch und Slowakisch genutzt werden. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass bei Tätigkeiten, die höhere sprachliche Kompetenzen erforderlich machen, auf die Lingua Franca Englisch oder auf die in der Regel sehr guten Deutschkenntnisse von TschechInnen und SlowakInnen zurückgegriffen wird.

Abb. 5: Welche sprachlichen Fertigkeiten in Tschechisch und Slowakisch werden in Ihrem Betrieb gebraucht? (Angaben in %)

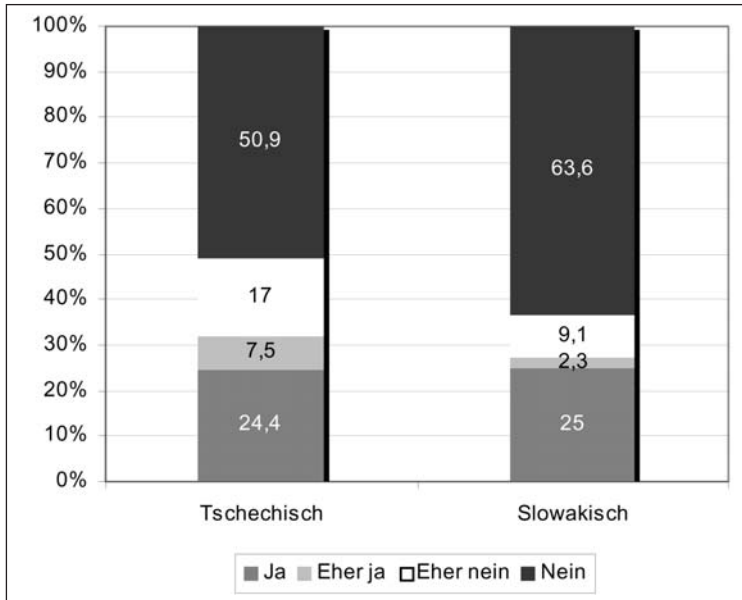


Quelle: Schweiger 2005

Obwohl in den untersuchten Firmen im Vergleich zu Deutsch eher selten Tschechisch und Slowakisch verwendet werden, wurde von den UnternehmerInnen im Laufe der letzten zehn Jahre ein stetig steigender Bedarf an Kenntnissen in diesen Sprachen konstatiert. Dieser Umstand lässt darauf schließen, dass sich die tatsächliche Anwendung von Tschechisch und Slowakisch nicht mit dem Bedarf an diesen Sprachen deckt.

Um feststellen zu können, ob Mehrbedarf an Tschechisch und Slowakisch in den Firmen vorhanden ist, sollten die FirmeninhaberInnen angeben, ob die in ihrem Betrieb verfügbaren Fremdsprachenkenntnisse ausreichen. Wie Abb. 6 verdeutlicht, sind in 50 % aller befragten Firmen nicht ausreichend Tschechischkenntnisse vorhanden, sogar 63,3 % der UnternehmerInnen meinen, dass die im Betrieb verfügbaren Slowakischkompetenzen nicht genügen.

Abb. 6: Beherrschen die MitarbeiterInnen in Ihrem Betrieb Tschechisch und/oder Slowakisch in ausreichendem Maße?



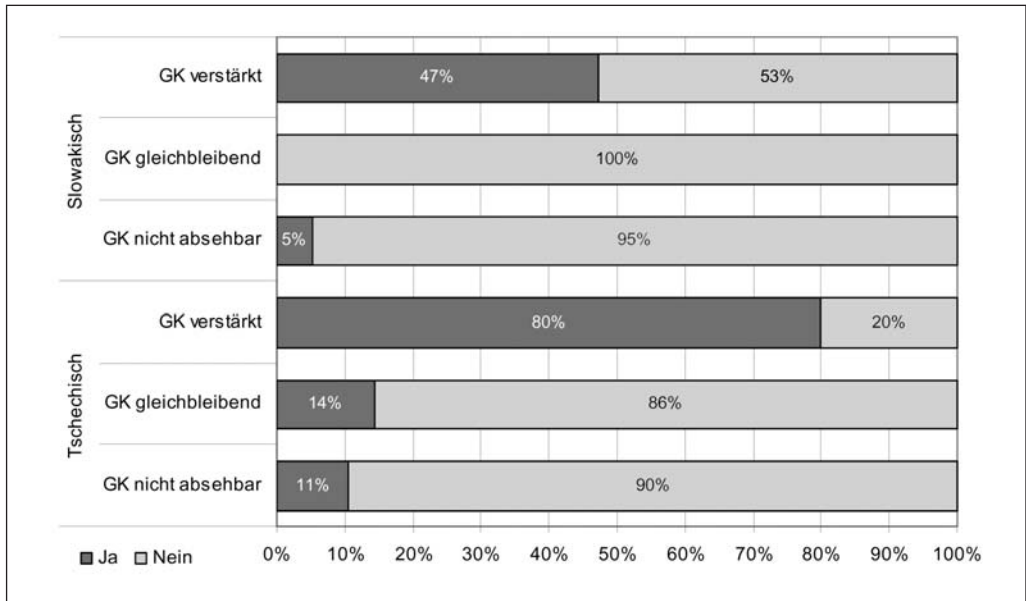
Quelle: Schweiger 2005

Durch den eindeutigen Mehrbedarf an Fremdsprachenkenntnissen in Weinviertler Betrieben sind folglich vor allem Fragen nach deren Bereitschaft zur Förderung von Sprachkenntnissen der Beschäftigten von Relevanz. Die Unternehmen wurden gebeten, eine Einschätzung darüber abzugeben, welche Maßnahmen die sinnvollsten resp. am ehesten durchzuführenden Strategien zur Förderung von Kenntnissen in Tschechisch und Slowakisch für ihren eigenen Betrieb wären. Ein in etwa gleich hoher Prozentsatz der befragten UnternehmerInnen artikuliert sowohl Bereitschaft zur Durchführung von Tschechisch- und Slowakischkursen als auch Bedarf an zusätzlichen Arbeitskräften mit den im Betrieb erforderlichen Sprachkenntnissen. Demnach sind die Rekrutierung von neuen MitarbeiterInnen und die Durchführung von Sprachkursen innerhalb eines Betriebes gleichermaßen vorstellbare Mittel zur Steigerung von Tschechisch- und Slowakischkompetenzen in niederösterreichischen Klein- und Mittelunternehmen.

Wie sich bei der Analyse der Befragungsergebnisse zeigte, ist die Bereitschaft von Seiten der UnternehmerInnen, Sprachkenntnisse im Betrieb zu fördern, in hohem Maß von einer geplanten Ausweitung der geschäftlichen Kontakte mit Tschechien und der Slowakei abhängig. Was den Mehrbedarf an MitarbeiterInnen mit Tschechisch- bzw. Slowakischkenntnissen betrifft, zeigen die Untersuchungsergebnisse, dass fast ausschließlich jene Betriebe zusätzliche Angestellte mit Tschechisch- bzw. Slowakischkenntnissen benötigen, die eine Intensivierung der geschäftlichen Kontakte in diesen Ländern planen. Wie in Abb. 7 ersichtlich, konstatieren von diesen Unter-

nehmerInnen 80 % einen Mehrbedarf an MitarbeiterInnen mit Tschechischkompetenzen, immerhin beinahe 50 % meinen, mehr MitarbeiterInnen mit Slowakischkenntnissen zu brauchen. In jenen Unternehmen hingegen, welche die Zukunft ihrer Auslandsaktivitäten weniger positiv einschätzen, werden nur selten mehr MitarbeiterInnen mit Tschechisch- und Slowakischkompetenzen als notwendig für den Betrieb angesehen.

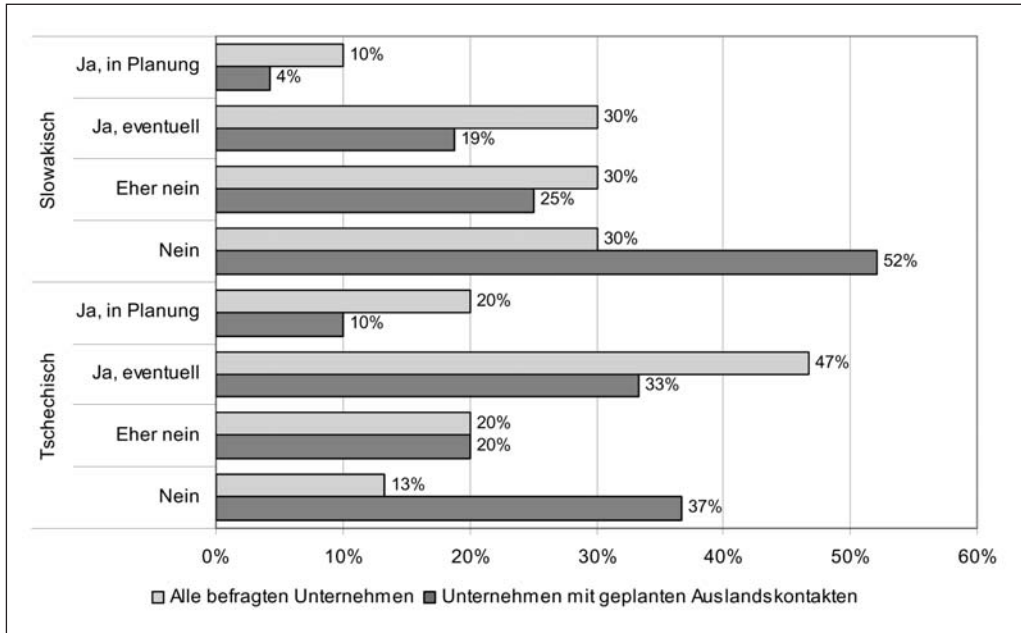
Abb. 7: Brauchen Sie mehr MitarbeiterInnen mit Slowakisch bzw. Tschechischkenntnissen?



GK = Geschäftskontakte; Quelle: Schweiger 2005

Verstärktes Engagement, Sprachkenntnisse innerhalb des Betriebes durch Sprachkurse für MitarbeiterInnen zu fördern, ist ebenso ausgeprägter bei den Firmen vorhanden, die ihre Position in Tschechien oder der Slowakei stärken wollen. Abb. 8 veranschaulicht, dass sich beinahe 70 % der UnternehmerInnen, die ihre geschäftlichen Kontakte im Ausland ausbauen wollen, dazu bereiterklären, Tschechischkurse abzuhalten, 40 % würden Slowakischkurse unterstützen. 20 % der Unternehmen, die ihre Auslandskontakte verstärken wollen, befinden sich bereits im Planungsstadium eines Tschechischkurses.

Abb. 8: Würden Sie Sprachkurse für Slowakisch bzw. Tschechisch in Ihrem Betrieb anbieten?



Quelle: Schweiger 2005

Ganz im Gegensatz zum Faktor *Geplanter Ausbau von Auslandskontakten* erwiesen sich bei der Analyse der Umfrageergebnisse die Variablen *Branche* und *Betriebsgröße* als kaum ausschlaggebend für Sprachverwendung und Sprachbedarf. Die Vermutung, dass sich Dienstleistungsbetriebe in Grenznähe aufgrund der branchenbedingten Kundenorientiertheit eher an die Sprache ihrer KundInnen anpassen als Industrie- oder Handwerksbetriebe, konnte anhand dieser Untersuchung ebensowenig bestätigt werden wie die Annahme, dass größere Betriebe aufgrund einer vermehrten Anzahl an bilateralen Kontakten einen höheren Bedarf an Tschechisch und Slowakisch haben als kleine Betriebe.

In nahezu allen Punkten der Umfrage wird ersichtlich, dass Slowakisch in einem weitaus geringeren Ausmaß beherrscht wird als Tschechisch, eine Förderung von Slowakisch-kennnissen jedoch auch seltener gefragt ist. Es ist anzunehmen, dass dieses weniger ausgeprägte Interesse im geringeren Ausmaß der geschäftlichen Kontakte mit der Slowakei begründet liegt. Die geringere Geschäftstätigkeit mit slowakischen PartnerInnen könnte unter Umständen darauf zurückzuführen sein, dass im benachbarten Südmähren einige regionale Zentren wie Znam/Žnojmo oder Lundenburg/B\_eclav zu finden sind, das wirtschaftliche Zentrum in der Slowakei jedoch vor allem auf die weiter entfernte Region Pressburg/Bratislava konzentriert ist.

## 5. Resümee

Das Hauptziel des Projektes „Sprachbedarfsanalyse im Weinviertel“, nämlich den Bedarf an Tschechisch und Slowakisch in niederösterreichischen Klein- und Mittelbetrieben aufzuzeigen und einer näheren Betrachtung zu unterziehen, wurde mit dieser Untersuchung erreicht. Obwohl anlässlich bilateraler Geschäftskontakte in den befragten Unternehmen überwiegend Deutsch als Kontaktsprache fungiert, ist Sprachbedarf in den beiden Nachbarsprachen eindeutig vorhanden, vor allem Tschechischkenntnisse sind in den Firmen gefragt. Wohl hauptsächlich aufgrund der geringeren geschäftlichen Verbindungen mit der Slowakei wird seltener Bedarf an Slowakisch konstatiert.

Aus der Studie geht hervor, dass rund 40 % der an der Untersuchung beteiligten Betriebe ihre Bereitschaft zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen mittels Tschechisch-Sprachkursen artikulieren. Weitaus höher anzusetzen ist die Bereitschaft zur Fortbildung in jenen Betrieben, die eine Intensivierung von Auslandskontakten planen. Den UnternehmerInnen ist vielfach bewusst, dass das Beherrschen der Sprache ihrer GeschäftspartnerInnen großen Einfluss auf den Erfolg von geschäftlichen Kontakten haben kann. Diese Betriebe gezielt durch günstige und adäquate Weiterbildungsangebote zu fördern, stellt eine wichtige Maßnahme zur Verbesserung der Nachbarsprachenkompetenzen in Niederösterreich einerseits und zur Verbesserung der grenzüberschreitenden Wirtschaftskontakte andererseits dar.

Tschechisch- und Slowakischunterricht sollen jedoch nicht lediglich in der Erwachsenenbildung verankert werden. Die nach wie vor hohe Konzentration auf Englisch und Französisch im schulischen Fremdsprachenunterricht wird dem vielfältigen und differenzierten Sprachenbedarf der Wirtschaft auf Dauer nicht gerecht werden. Das Fremdsprachenspektrum in den Schulen muss folglich insbesondere nach regionalen Bedürfnissen erweitert werden. Die Sprachen der Nachbarländer sollten in allen Regionen Österreichs unterrichtet werden, und zwar nicht nur als Freifach, sondern auch als Alternative im verpflichtenden Fremdsprachenunterricht. Eine gezielte Förderung von Kompetenzen in den Nachbarsprachen – sowohl in der Erstausbildung als auch in der Erwachsenenbildung – wird ihre positive Wirkung letztendlich nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen entfalten.

## ANMERKUNGEN

- 1) Diese Daten wurden von Landesschulrat Dr. Bernhard Seyr übermittelt.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Wien: ibw-Schriftenreihe Nr. 131
- Besters-Dilger, Juliane/De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen/Rindler-Schjerve, Rosita (eds.) (2003): Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union. Klagenfurt/Celovec: Drava
- Der Standard (2005): Ein paar Freundlichkeiten kämen gut an. Interview mit Tomáš Dřtina, 12/05/2005
- Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (eds.) (1996): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin et al.: Cornelsen
- Haller, Michaela (2003): Nachbar- und Minderheitensprachen im Fremdsprachenunterricht in Österreich. In: Besters-Dilger et al. (eds.), 167-197
- Houska, Leoš (1996): Zum Wandel der Fremdsprachenpolitik und zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Tschechischen Republik. In: Funk/Neuner (eds.), 94-99
- Lohse, Christian W. (ed.) (2004): Die deutsche Sprache in der Europäischen Union. Rolle und Chancen aus rechts- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Baden-Baden: Nomos
- Nekula, Marek (2004): Deutsch als Europasprache aus tschechischer Sicht. In: Lohse (ed.), 129-144
- Nekvapil, Jiří (2003): On the Role of the language of Adjacent States and the languages of Ethnic Minorities in Multilingual Europe: the case of the Czech Republic. In: Besters-Dilger et al. (eds.), 76-94
- NÖ Landesakademie (2007): <http://www.sprachen.noelak.at>, 28/10/2007
- Schweiger, Theresia (2005): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Untersuchung zum Bedarf an Tschechisch- und Slowakischkenntnissen im Weinviertel. Diplomarbeit, Universität Wien
- StADaF (Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache) (2003): Deutsch als Fremdsprache. Erhebung 2000. München: Bartels&Wernitz, <http://www.goethe.de/uun/pub/de18483.htm>, 21/06/2005
- Tibenská, Eva (2003): Länderbericht Slowakei. In: Besters-Dilger et al. (eds.), 121-141
- Vandermeeren, Sonja (1998): Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht. Waldsteinberg: Heidrun Popp Verlag
- Wirtschaftskammer Österreich (2005): <http://www.portal.wko.at>, 08/03/2005



MARTINA WEBER

## **Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen – Eine Bedarfsanalyse**

*Aufgrund der Globalisierung und insbesondere durch die Osterweiterung der Europäischen Union kam es zu einschneidenden Veränderungen der betrieblichen Rahmenbedingungen. Vor allem für Österreichs Großunternehmen entstand Handlungsbedarf, der sich u .a. auf den Fremdsprachenbereich erstreckt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, einen Überblick über den Stellenwert von Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen zu geben und den Bedarf – differenziert nach Sprachen und Anwendergruppen – zu quantifizieren. Die Konsequenzen für die Aufnahme neuer MitarbeiterInnen werden ebenso analysiert wie die Auswirkungen auf die Personalrekrutierung. Als Basis dient eine 2005 durchgeführte Befragung der Personalverantwortlichen von vierzig österreichischen Großunternehmen mittels Fragebogen.*

# 1. Einleitung

## 1.1 Ausgangssituation

Bedingt durch die Globalisierung ergaben sich für Österreichs Großunternehmen im vergangenen Jahrzehnt erhebliche Veränderungen der geschäftlichen Rahmenbedingungen. Die zunehmende Dynamik der Wettbewerbskräfte, der Marktbedingungen und -strukturen sowie die technische Entwicklung verlangen den Unternehmen ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Lernfähigkeit ab. Internationales Denken und Handeln wurde für große Unternehmen zu einer Grundvoraussetzung, um erfolgreich auf den Märkten agieren zu können.

In einem Zeitalter, in dem die englische Sprache vielfach als europäische Einheitsprache gehandelt wird, stellt sich einerseits die Frage, worin genau diese internationalen Fähigkeiten bestehen und andererseits, warum eine Sprache, die bereits die Mehrheit der EuropäerInnen auf gutem Niveau spricht, noch kein Garant für internationalen Erfolg sein kann. In den letzten Jahren hat sich eine Reihe an Definitionen gebildet, die versuchen, diese internationalen Qualifikationen zu beschreiben. In diesem Zusammenhang ist insbesondere das Konzept der interkulturellen Kompetenz, für das es zahlreiche Begriffserklärungen gibt, von Bedeutung. Nach Kramer wird interkulturelle Kompetenz z. B. über folgende Faktoren erworben:

- „Fremdsprachenkenntnisse,
- Verständnis für andere Mentalitäten,
- Kenntnisse des ausländischen Rechts,
- Einsicht in Lebens- und Verhaltensweisen ausländischer Partner oder MitarbeiterInnen,
- Kenntnisse der jeweils vorhandenen Wirtschafts- und Arbeitsbeziehungen,
- Bereitschaft und Fähigkeit, sich flexibel anderen soziokulturellen Bedingungen anzupassen.“<sup>1</sup>

Neben dem Beherrschen einer Fremdsprache sind folglich noch andere Fähigkeiten erforderlich, um in einem interkulturellen Tätigkeitsfeld reüssieren zu können. Das zeigen insbesondere immer wieder Misserfolge von britischen Unternehmen auf, deren Projekte häufig an fehlenden Fremdsprachenkenntnissen scheitern.<sup>2</sup> Die Sonderstellung der englischen Sprache erklärt Krumm folgendermaßen:

*„Die englische Sprache wird inzwischen vielfach als „lingua franca“ gelöst von einem konkreten kulturellen Kontext, gelehrt und gelernt. Für die anderen europäischen Sprachen gilt dagegen, dass sie nicht zu lösen sind von der jeweiligen politischen und kulturellen Geschichte und Gegenwart ihrer Sprache. Es geht also nicht nur um die Fähigkeit zu grammatisch korrektem Sprachgebrauch, sondern um die Fähigkeit, die mit Sprache verbundenen Wertsysteme einzuschätzen, mit Missverständnissen umgehen zu können. Damit verschieben sich die Akzente im Sprachunterricht: Sprachenlernen für eine mehrsprachige Welt heißt: Sprachenlernen für eine interkulturelle Kommunikation.“<sup>4</sup>*

Auch Bliesener beschreibt die Verwendung von Englisch als Lingua franca in der internationalen Kommunikation als weitgehend kulturunspezifisch.<sup>5</sup> Hagège zufolge wird Englisch vielfach als jene Fremdsprache eingestuft, die am besten dem so genannten „Dialogtrieb“ gerecht zu werden scheint, da sie für viele ein sehr günstiges Verhältnis von Aufwand und Erfolg aufweist.<sup>6</sup> Damit setzt sich Englisch über die Bedingungen hinweg, die für andere Sprachen gelten. Üblicherweise sind Sprachen nicht bloß ein Mittel zur Vereinfachung der Kommunikation, sondern tragen maßgeblich zum Kulturaustausch bei:

*„Kultur und Austausch bedürfen der Sprache, denn Kultur ist Sprache, und unsere Sprache ist unsere Kultur.“<sup>7</sup>*

*„Gute Englischkenntnisse mögen unverzichtbar sein für eine nachhaltige Steigerung der Studenten-Mobilität – sie allein reicht jedoch nicht aus. Der Zugang zur Kultur des anderen Landes wird weiterhin nur über die Sprache des Landes möglich sein. Mobilität ohne sprachliche Vorbereitung und Unterstützung ist sinnlos.“<sup>8</sup>*

Damit wird deutlich, dass der Erwerb von den einzelnen Landessprachen als Schlüssel zu anderen Kulturen nach wie vor von enormer Bedeutung ist. Dies ist vor allem vor jenem Hintergrund zu beachten, dass lediglich 13 % der europäischen BürgerInnen Englisch als Muttersprache haben, wohingegen beispielsweise 18 % Deutsch als erste Sprache sprechen.<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass wir – wann immer wir von der Europäischen Union sprechen – von einer Gemeinschaft sprechen, die nicht nur rund 450 Millionen BürgerInnen, sondern auch mehr als 220 Sprachen zählt.<sup>10</sup>

## 1.2 Problemstellung

Gerade aufgrund der offensichtlichen Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen ist es erstaunlich, dass die Studien zum Thema Fremdsprachen in Österreich insbesondere für den betrieblichen Bereich dünn gesät sind. Die vorliegende Arbeit soll daher einen Überblick über den Stellenwert von Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen geben und dabei folgende Themenbereiche abdecken:

- Welchen Stellenwert haben Fremdsprachen für die befragten Unternehmen?
- Welche Fremdsprachen werden vorwiegend benötigt?
- Welche konkreten Fremdsprachenfertigkeiten werden nachgefragt?
- Welche Fremdsprachenanforderungen werden an die jeweiligen MitarbeiterInnengruppen gestellt?
- Welche Rolle spielen DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen?
- Werden mit dem Beherrschen einer Fremdsprache zusätzliche Qualifikationen wie etwa interkulturelle Fähigkeiten verbunden?
- Welchen Stellenwert haben Fremdsprachenkenntnisse bei der Aufnahme neuer MitarbeiterInnen im Vergleich zu anderen Qualifikationen?

- Wie wird von den befragten Unternehmen sichergestellt, dass die nachgefragten Fremdsprachenkenntnisse tatsächlich erfüllt werden?
- Wie gehen die Unternehmen mit Veränderungen des Bedarfs an Fremdsprachenkenntnissen um bzw. welche Konsequenzen ergeben sich daraus für bestehende MitarbeiterInnen?
- Wie hat sich der Fremdsprachenbedarf im Laufe der Zeit verändert? Welchen Einfluss hatte die Globalisierung auf die Fremdsprachenanforderungen? Welche Auswirkungen hatte z. B. die Osterweiterung der Europäischen Union auf den Fremdsprachenbedarf österreichischer Großunternehmen?

Grundlage dieser Arbeit bildete eine Befragung von 135 Großunternehmen, die der vom Wirtschaftsmagazin „Trend“ 2004 publizierten Liste der 500 wichtigsten Unternehmen entnommen wurden.<sup>11</sup> Die Befragung wurde mittels Fragebogen durchgeführt und per E-Mail abgewickelt. Der Fragebogen erging jeweils an die Personalverantwortlichen, wobei letztendlich vierzig ausgefüllte Fragebögen retourniert wurden.

## 2. Auswertung der Ergebnisse<sup>12</sup>

### 2.1 Allgemeine Angaben

Insgesamt arbeiten für die vierzig Unternehmen 261.677 MitarbeiterInnen. Ein Durchschnitt von 6.542 MitarbeiterInnen pro Unternehmen macht deutlich, dass es sich bei den befragten Firmen um wichtige österreichische Unternehmen handelt. Die Firmen gehören jedoch äußerst unterschiedlichen Branchen an:

Tab. 1: Branchenzugehörigkeit der befragten Unternehmen

Branchen	Anzahl der Unternehmen
Bauwesen	1
Elektronik	1
Energieversorgung	4
Glas, Optik, Schleifmittel	1
Informationstechnologie	1
KFZ-Zulieferung	1
KFZ und KFZ-Komponenten	6
Kunststoff, Gummi	1
Lebensmitteleinzelhandel	2
Maschinen- und Anlagenbau	4
Metall	1
Möbel, Einrichtung, Wohnbedarf	2
Nahrungs- und Genussmittel	1
Papier, Pappe, Zellstoff, Kunststoff, Gummi	1
Personen- und Warentransport	1
Personen-/Warentransport und -abwicklung	2
Reisen, Tourismus, Hotel, Gastgewerbe	2
Sport, Freizeit, Spiel	1
Süßwaren, Tiernahrung	1
Telekommunikation, etc.	4
TV, Radio, Hifi und elektronische Haushaltsgeräte	1
Vervielfältigung von Datenträgern, Musik	1

### 2.2 Internationale Beziehungen

Unter dem Begriff „Internationalisierung“ verstehen Krystek/Zur die „nachhaltige und für das Unternehmen insgesamt bedeutsame Auslandstätigkeit“.<sup>13</sup> Der Grad der Internationalisierung wird im Wesentlichen von vier Aspekten determiniert:

- Internationale Tätigkeit
- Anteil der Geschäftstätigkeit im Ausland
- International ausgerichtete Organisationsstruktur
- Internationale Orientierung des Top Managements<sup>14</sup>

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die Konzernsprache, die internationale Geschäftstätigkeit und die Unternehmensstruktur untersucht: Eine knappe Mehrheit (52 %) führt ausschließlich Deutsch als Konzernsprache. In den übrigen 48 % der Firmen ist entweder Englisch Konzernsprache (24 %) oder es existiert neben Deutsch noch eine zweite bzw. dritte Konzernsprache (21 %), wobei in diesem Fall die Kombination Deutsch-Englisch eindeutig dominiert (15 %). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Konzernsprachen in Verbindung mit der internationalen Verflechtung.

Tab. 2: Internationale Geschäftsbeziehungen der befragten Unternehmen

Konzernsprache(n)	Internationale Geschäftsbeziehungen	Anzahl der Unternehmen	
		Summen	Detail
Deutsch	Seit vielen Jahren weltweit Kunden, Niederlassungen, Beteiligungen, etc.	21	9
	Kunden, Niederlassungen, Lieferanten, Beteiligungen, etc. in Osteuropa		5
	Keine internat. Geschäftsbeziehungen		5
	Kunden, Niederlassungen, Lieferanten, Beteiligungen, etc. in Südeuropa		2
Englisch	Seit vielen Jahren weltweit Kunden, Niederlassungen, Beteiligungen, etc.	10	5
	Mutterunternehmen in einem nicht deutschsprachigen Land		5
Deutsch und Englisch	Seit vielen Jahren weltweit Kunden, Niederlassungen, Beteiligungen, etc.	6	4
	Mutterunternehmen in einem nicht deutschsprachigen Land		2
Deutsch, Englisch und Italienisch	Tochterunternehmen und Beteiligungen in Süd- und vor allem Osteuropa	1	1
Deutsch, Englisch und Französisch	Weltweit	1	1
Englisch und Italienisch	Tochterunternehmen bzw. Lieferanten in Süd- und Osteuropa	1	1

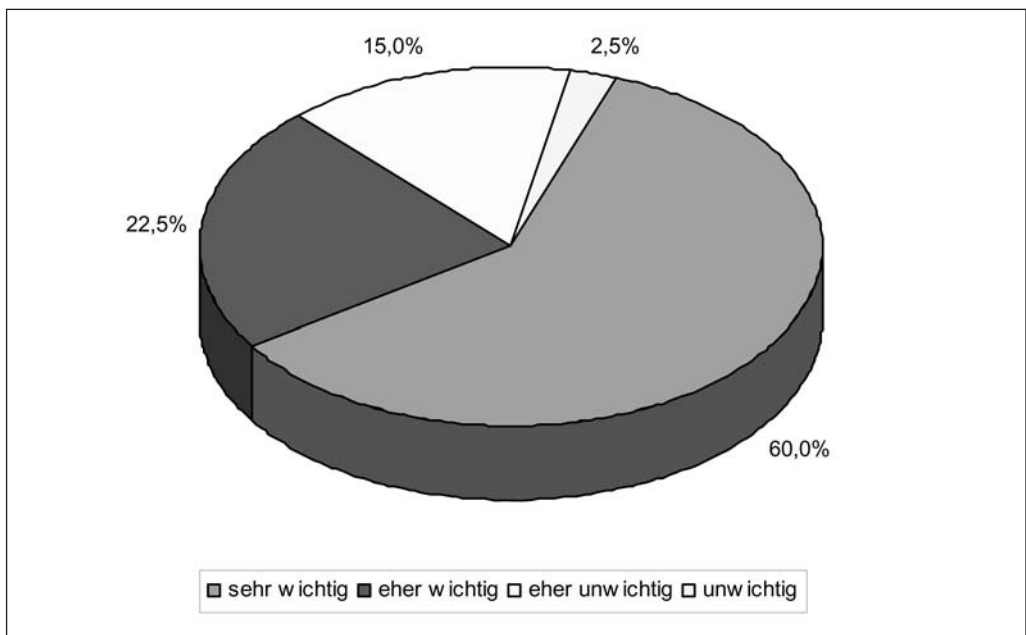
Von den insgesamt 261.677 MitarbeiterInnen der vierzig Unternehmen sind 70.777 im Ausland tätig. Das entspricht einer klar überdurchschnittlichen Quote von über 27 %. (Derzeit arbeiten rund 10 % der MitarbeiterInnen österreichischer Unternehmen im Ausland).<sup>15</sup>

## 2.3 Fremdsprachenanforderungen

### STELLENWERT VON FREMDSPRACHENKENNTNISSEN

Für die eindeutige Mehrheit der vierzig Unternehmen spielen Fremdsprachenkenntnisse eine sehr wichtige Rolle. Nur eines der befragten Unternehmen bewertete Fremdsprachenkenntnisse als „unwichtig“ und wurde daher in den folgenden Auswertungen nicht mehr berücksichtigt (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Der Stellenwert von Fremdsprachen in den einzelnen Unternehmen

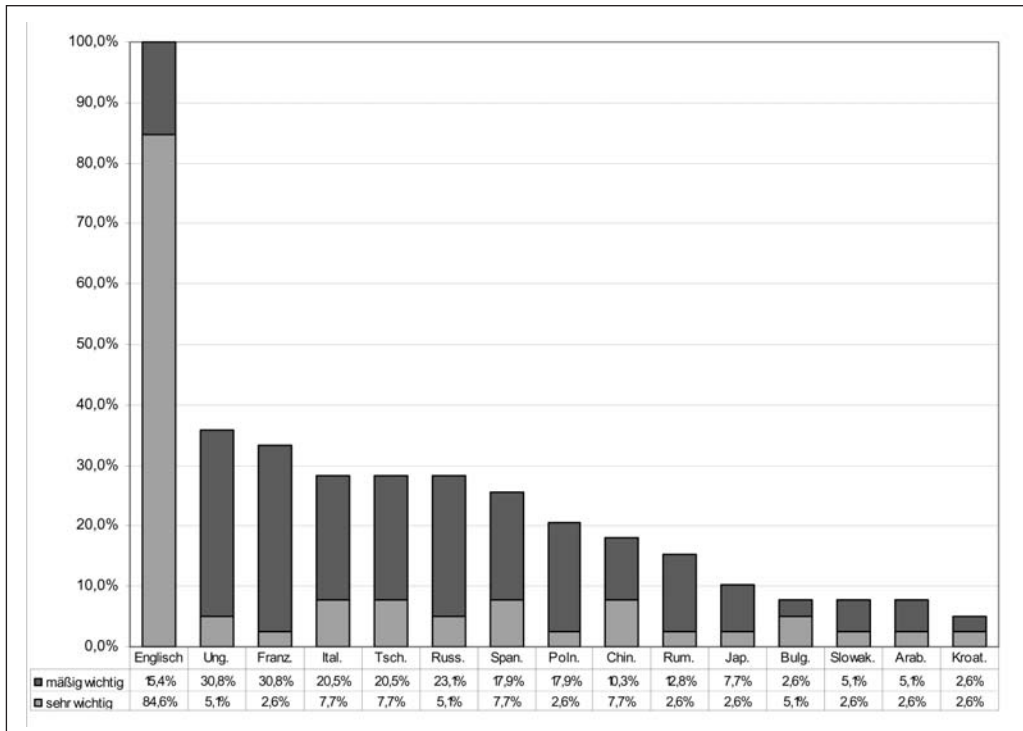


Von besonderer Bedeutung sind Fremdsprachenkenntnisse für Unternehmen mit Konzernsprache Englisch bzw. für Unternehmen mit mehreren Konzernsprachen. Ein Zusammenhang mit der Branche lässt sich nicht nachweisen. Die Auswertung macht aber deutlich, dass produzierende Betriebe im Vergleich zu Dienstleistungsunternehmen einen ausgeprägteren Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, insbesondere an Englischkenntnissen, haben. Eine Sonderstellung kommt dabei lediglich den Logistikdienstleistern zu, für die Fremdsprachen ein sehr wichtiges Thema sind. Nicht die Branche, sondern die Unternehmensstruktur entscheidet über den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen.

## WERTIGKEITEN DER EINZELNEN FREMDSPRACHEN

Alle 39 Unternehmen bewerten Englisch als sehr wichtig (33) oder zumindest mäßig wichtig (6). Außerdem spielen Französisch, Italienisch, Spanisch, Ungarisch, Russisch und Tschechisch eine wichtige Rolle. Von sieben Unternehmen wird auch Chinesisch als mäßig bis sehr wichtig bewertet. Alle anderen angeführten Sprachen sind nur in Einzelfällen bedeutsam (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Wertigkeiten der einzelnen Fremdsprachen



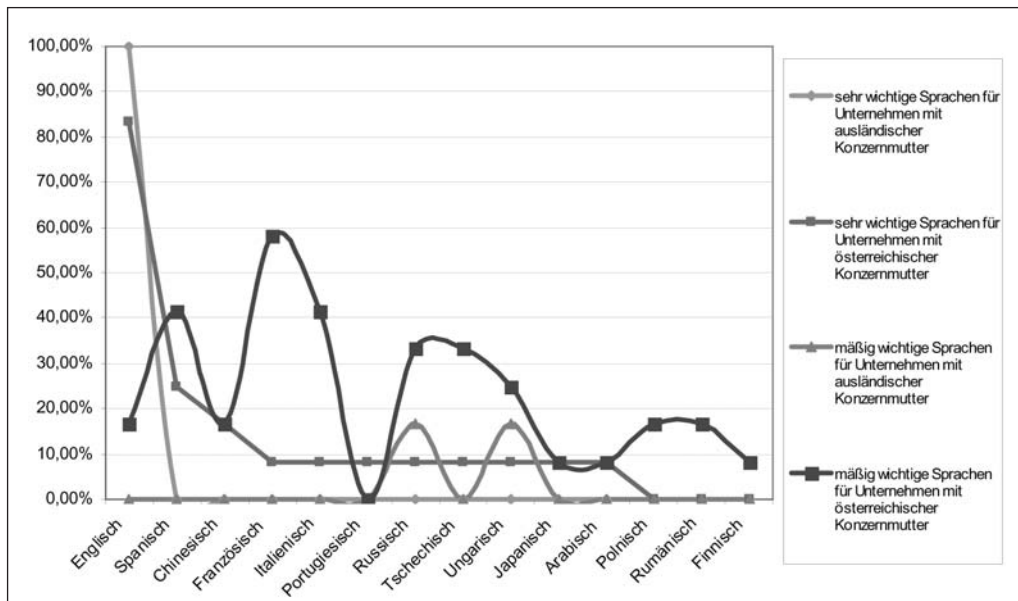
Die Analyse der Unternehmen mit Konzernsprache Englisch bzw. mehreren Konzernsprachen zeigt zwei grundsätzliche Unternehmenstypen auf:

- Tochterunternehmen mit Sitz in Österreich und einer Konzernmutter in einem nicht deutschsprachigen Land, für die sehr gute Kenntnisse der Konzernsprache in der Regel auslangen.
- Mutterunternehmen mit Sitz in Österreich und weltweiten Tochterunternehmen bzw. Beteiligungen, für die neben ausgezeichneten Kenntnissen der Konzernsprache gute Kenntnisse anderer Fremdsprachen erforderlich sind.

Abb. 3 veranschaulicht die Fremdsprachensituation dieser Unternehmen.



Abb. 3: Fremdsprachen von Unternehmen mit Konzernsprache Englisch bzw. mit mehreren Konzernsprachen

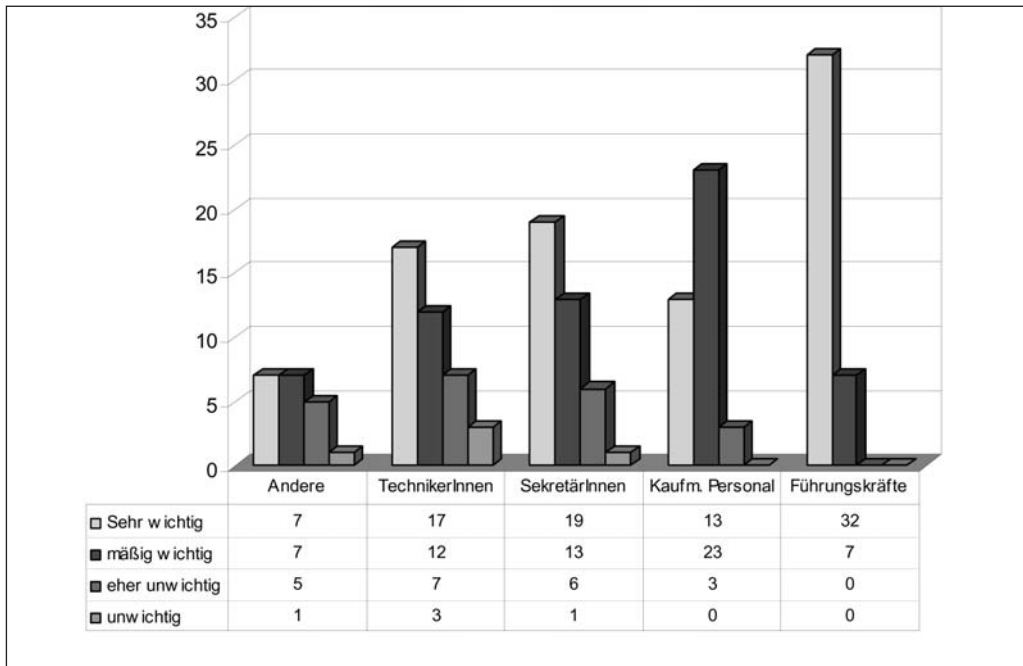


In Summe wird von diesen Unternehmen eine große Vielfalt an Sprachen nachgefragt. Das entspricht auch den Ergebnissen von Weiß.<sup>16</sup> Der Bedarf setzt sich meist aus Englisch und verschiedenen anderen Fremdsprachen zusammen. Dass Englisch in deutschsprachigen Unternehmen eine übergeordnete Stellung einnimmt, wurde bereits von Sutter und Weiß festgestellt.<sup>17</sup>

## STRUKTUREN DES FREMDSPRACHENBEDARFS

Der Fremdsprachenbedarf erstreckt sich auf nahezu alle Hierarchieebenen. Für das kaufmännische Personal, TechnikerInnen und SekretärInnen liegt der Wert für „sehr wichtig“ zwar im Vergleich zu den Führungskräften deutlich niedriger, auffällig ist jedoch, dass in Summe ein sehr hoher Anteil der genannten MitarbeiterInnengruppen über Fremdsprachenqualifikationen zu verfügen hat (vgl. Abb. 4). Bei früheren Studien lagen insbesondere die Werte für TechnikerInnen spürbar niedriger.<sup>18</sup>

Abb. 4: Wertigkeiten von Fremdsprachen für die einzelnen Anwendergruppen

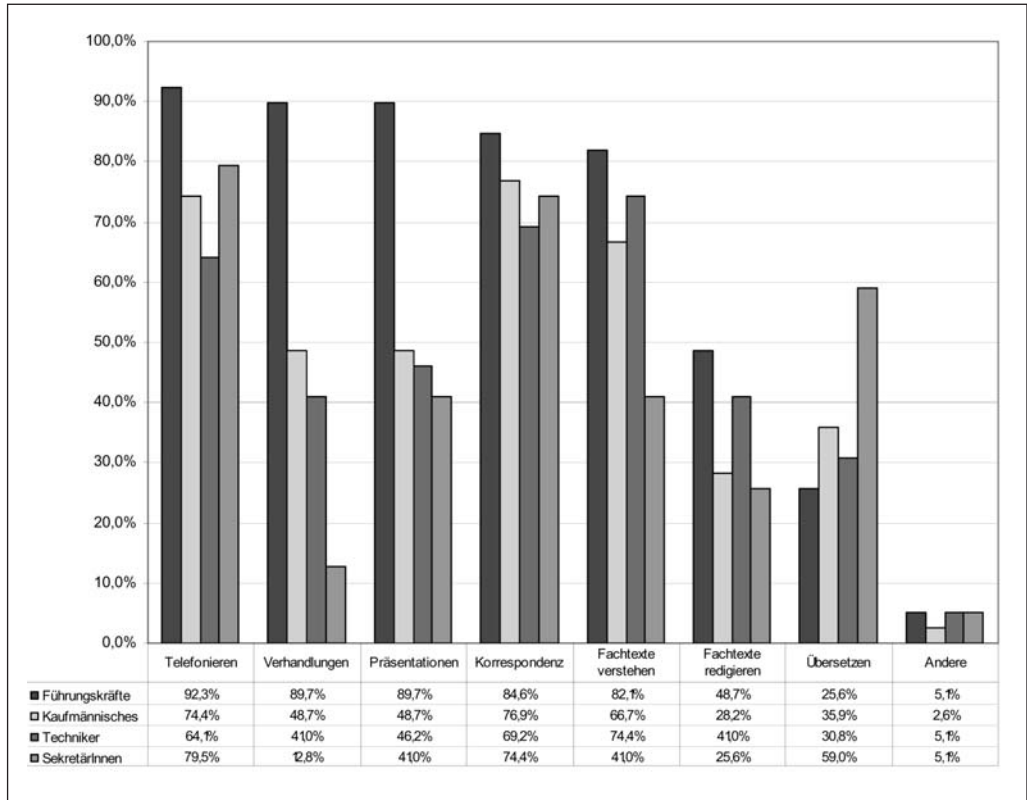


Verhandeln in einer Fremdsprache ist weitgehend Sache der Führungskräfte. Auch für Präsentationen werden an Führungskräfte und MitarbeiterInnen aus dem kaufmännischen Bereich deutlich höhere Fremdsprachenanforderungen gestellt (vgl. Abb. 5).

Telefonate in Fremdsprachen stellen für alle angeführten MitarbeiterInnengruppen eine wichtige Aufgabe dar. Für Führungskräfte (36 %) und SekretärInnen (31 %) wird ein leicht höherer Bedarf gemeldet. Dieses Ergebnis liegt insofern auf der Hand, als dass für die reibungslose Kommunikation mit ausländischen Partnern SekretärInnen mit anderssprachigen Anrufern ebenso umgehen können müssen wie ihre Vorgesetzten.<sup>19</sup> Neben der Korrespondenz in anderen Sprachen (74 %) zählen aber auch Übersetzungsaufgaben (23 %) zu den Sekretariatsagenden, die mit der zunehmenden Internationalisierung erweitert wurden.<sup>20</sup>

Bei den TechnikerInnen spielt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Branche eine erhebliche Rolle. Vor allem im Elektronikbereich ist das Anforderungsprofil deutlich höher.

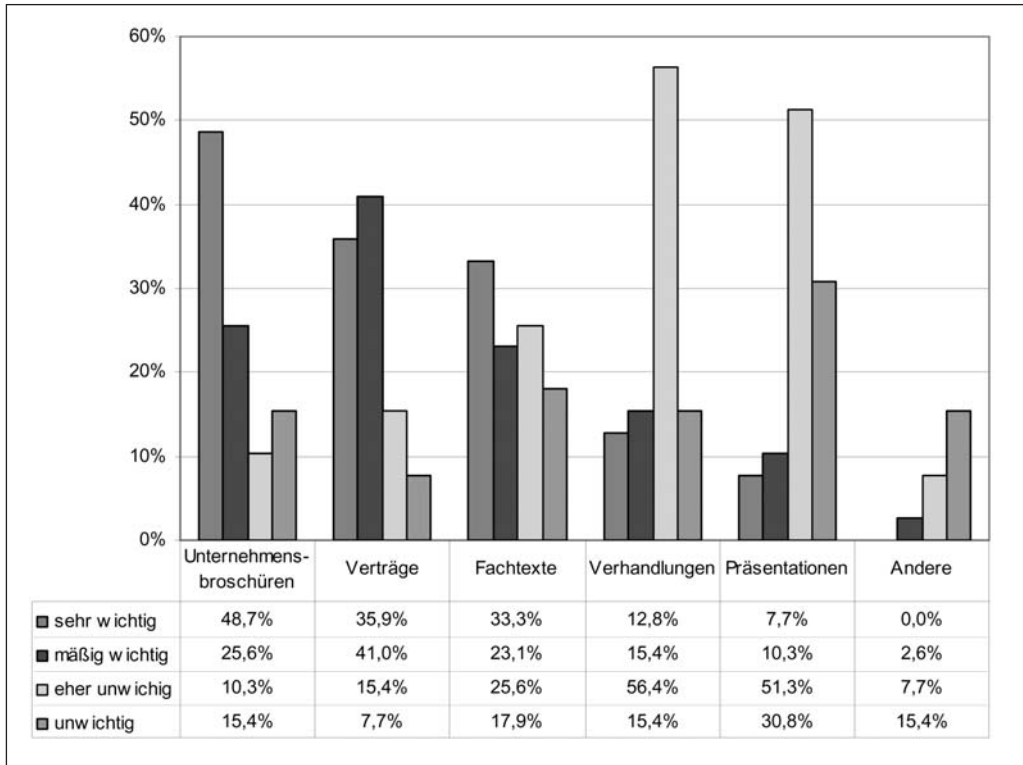
Abb. 5: Benötigte Fremdsprachenfertigkeiten nach Anwendergruppen



## DIE ROLLE VON DOLMETSCHERINNEN BZW. ÜBERSETZERINNEN

DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen zählen nur in wenigen Unternehmen (3 %) zu den fixen MitarbeiterInnen, werden aber in fast allen Firmen durchwegs regelmäßig eingesetzt. Die wichtigsten Arbeitsbereiche liegen in der Aufsetzung von Unternehmensbroschüren, Verträgen und Fachtexten. Für Verhandlungen wird nur in den seltensten Fällen auf DolmetscherInnen zurückgegriffen (vgl. Abb. 6). Auffällig ist, dass DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen nicht nur für ausgefallene Sprachen, sondern vor allem für Englisch und Französisch herangezogen werden.

Abb. 6: Stellenwert der Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen für einzelne Aufgabenbereiche



## 2.4 Aufnahme neuer MitarbeiterInnen

### SPRACHTESTS

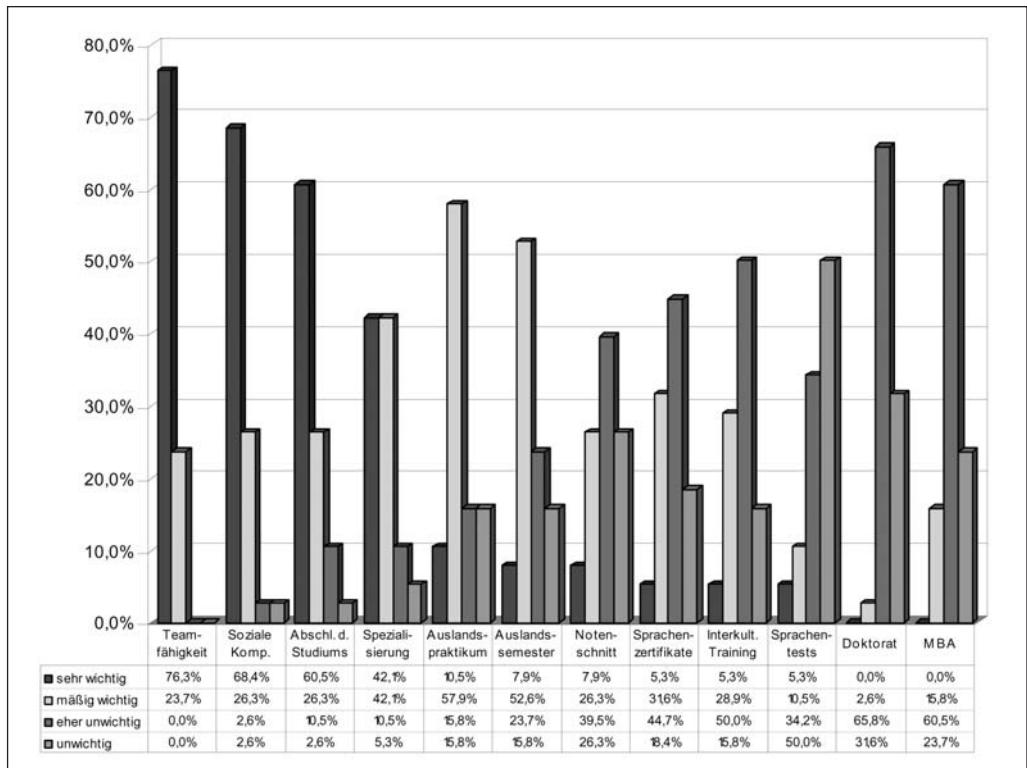
Sprachtests werden bei der Aufnahme neuer MitarbeiterInnen nur selten (18 %) und nur in Unternehmen mit Konzernsprache Englisch bzw. mehreren Konzernsprachen durchgeführt. Außerdem werden sie ausschließlich zur Überprüfung der Englischkenntnisse eingesetzt und dienen somit zur Sicherstellung der Beherrschung der Konzernsprache.

### ENTSCHEIDUNGSKRITERIEN BEI DER AUFNAHME NEUER MITARBEITERINNEN

Bei der Aufnahme neuer MitarbeiterInnen kommt der sozialen Kompetenz und der Teamfähigkeit eine herausragende Rolle zu. Sprachenkenntnisse dürften in erster Linie über absolvierte Auslandssemester bzw. Praktika im Ausland – diese Kriterien werden hoch bewertet – gemessen

werden. Leicht quantitativ messbare Faktoren wie etwa Dokortitel, Notendurchschnitt oder Sprachzertifikate nehmen demgegenüber einen eher geringen Stellenwert ein. Das Abschneiden bei unternehmensinternen Sprachtests dürfte ebenfalls von marginaler Relevanz sein. (vgl. Abb. 7).

Abb. 7: Entscheidungskriterien bei der Aufnahme neuer MitarbeiterInnen



Der Trend weg von Zertifikaten wurde auch von Schöpfer-Grabe/Weiß festgestellt.<sup>21</sup> Ein Zitat von Peter Mitterbauer, dem Vorstandsvorsitzenden der Miba AG, stützt das Ergebnis ebenfalls:

*„Wir legen besonderen Wert auf Mobilität, Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, Fremdsprachenkenntnisse – hier vor allem die Konzernsprache Englisch – und eine gewisse internationale Erfahrung.“<sup>22</sup>*

Neu an diesem Anforderungsprofil ist lediglich, dass es sich nicht mehr auf die Ebene der Führungskräfte beschränkt, sondern auf eine Vielzahl der MitarbeiterInnen zutrifft.<sup>23</sup> Die hohe Bewertung von Auslandssemestern und Praktika im Ausland lässt darauf schließen, dass zunehmend interkulturelle Fähigkeiten im Sinne Kramers wichtig werden. Mit diesem Trend, der sich Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann bereits Ende der Neunzigerjahre abzeichnete, verändern

sich auch die Ansprüche an die Ausbildungssysteme.<sup>24</sup> In Bezug auf die herausragende Bedeutung der schulischen Ausbildung in diesem Zusammenhang stellt Stegu fest, dass

*„[...] der Fremdsprachenunterricht der Schule deshalb besonders bedeutsam ist, weil er – gerade auch motivatorisch – das Tor öffnen muss zu einem lebenslangen Fremdsprachenlernen und zu einer lebenslangen Beschäftigung mit anderen Kulturen.“<sup>25</sup>*

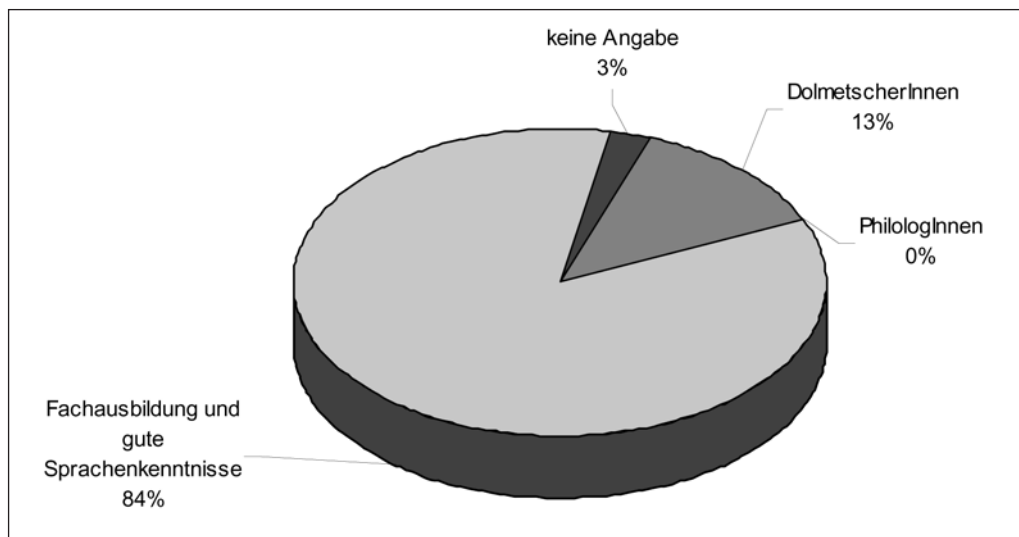
Handlungsempfehlungen für eine entsprechende Umgestaltung des Fremdsprachenunterrichts liegen z. B. von Gogolin vor.<sup>26</sup> Insbesondere für den Verzicht auf prinzipielle Monolingualität des gesamten Unterrichts spricht sich auch De Cillia aus. Neben einer praxisbezogenen Fremdsprachenausbildung im Sinne der Wirtschaft ließe sich damit auch die Sprachenvielfalt fördern.<sup>27</sup>

Der Wunsch nach verstärktem Praxisbezug von Seiten der Wirtschaft betrifft nicht nur die Fremdsprachenausbildung, sondern manifestiert sich auch auf anderen Ausbildungsebenen: Fachhochschulen werden großteils als gleichwertig mit Universitätsabschlüssen betrachtet. Das verpflichtende Praxissemester im Fachhochschul-Curriculum gleicht für viele PersonalleiterInnen etwaige Abschläge in anderen Bereichen aus. Diese Auffassung spiegelt sich auch in von der Tageszeitung „Der Standard“ geführten Interviews von Personalverantwortlichen wider.<sup>28</sup>

## **BEVORZUGTE AUSBILDUNG**

Die befragten Unternehmen bevorzugen für Posten mit Fremdsprachenschwerpunkt eindeutig AbsolventInnen mit einer Fachausbildung in Kombination mit guten Sprachkenntnissen (84 %). Alternativ dazu werden DolmetscherInnen bzw. ÜbersetzerInnen (13 %) eingestellt. PhilologInnen werden für derartige Stellen nicht in Betracht gezogen – sie sind durchwegs mit dem Image behaftet, „zu weit weg von der Praxis“ zu sein (vgl. Abb. 8).

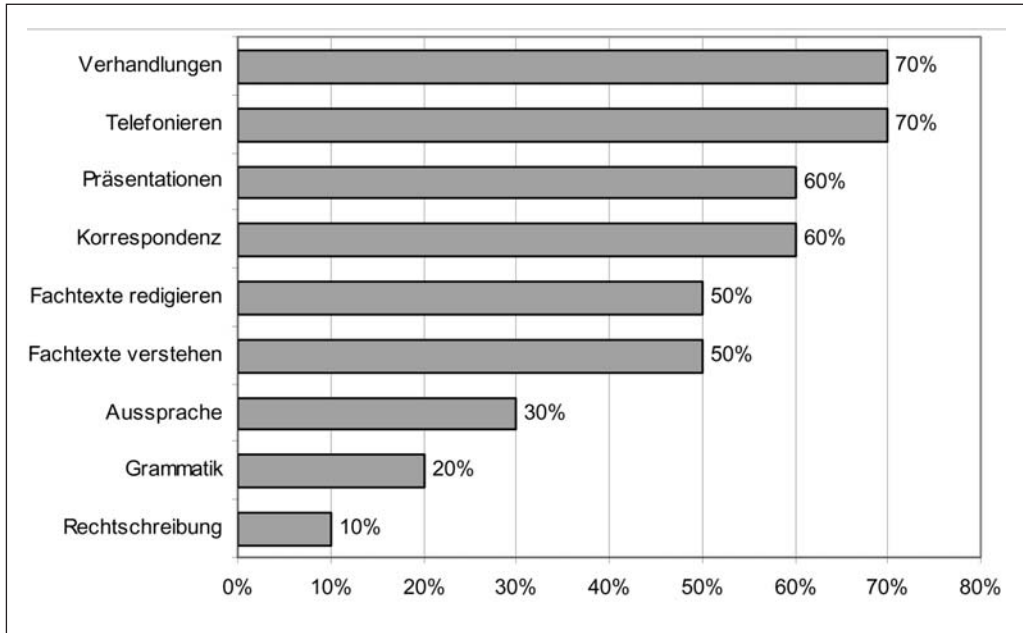
Abb. 8: Bevorzugte Ausbildung von MitarbeiterInnen für Dienstposten mit Fremdsprachenschwerpunkt



## ZUFRIEDENHEIT MIT FREMDSPRACHENKENNTNISSEN

Die Mehrheit der Unternehmen (69 %) zeigt sich mit den Fremdsprachenkenntnissen der neu aufgenommenen MitarbeiterInnen grundsätzlich zufrieden, 26 % der Befragten orten dennoch Defizite, die vor allem den mündlichen Sprachgebrauch, insbesondere Telefonieren, Verhandeln und Präsentieren, betreffen. Unzureichende Qualifikationen werden aber auch bei der Korrespondenz (60 %) und beim Umgang mit Fachtexten (50 %) gemeldet (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Defizite im Fremdsprachenbereich



Mängel beim mündlichen Sprachgebrauch scheinen bei Großunternehmen keine Seltenheit zu sein – von Weiß und Christ/Schwarze liegen ebenfalls dementsprechende Befunde vor.<sup>29</sup> Huhta stellte in Einklang mit der vorliegenden Arbeit fest, dass die mündlichen Sprachqualifikationen (Präsentationen, Konversation) den befragten Personen Schwierigkeiten bereiten.<sup>30</sup>

## GRUND FÜR DEN STELLENWERT VON FREMDSPRACHENKENNTNISSEN

Während Fremdsprachenkenntnissen zwar durchwegs ein sehr hoher Stellenwert beigemessen wird, konnte die Annahme, dass damit weitere nützliche Fähigkeiten (z. B. interkulturelle Offenheit; Interessiertheit; diverse Soft Skills) verbunden werden, nicht bestätigt werden. Die klare Mehrheit (74,36 %) beurteilt Fremdsprachenkenntnisse in erster Linie als wichtig für den Arbeitsalltag (vgl. Tab. 3).

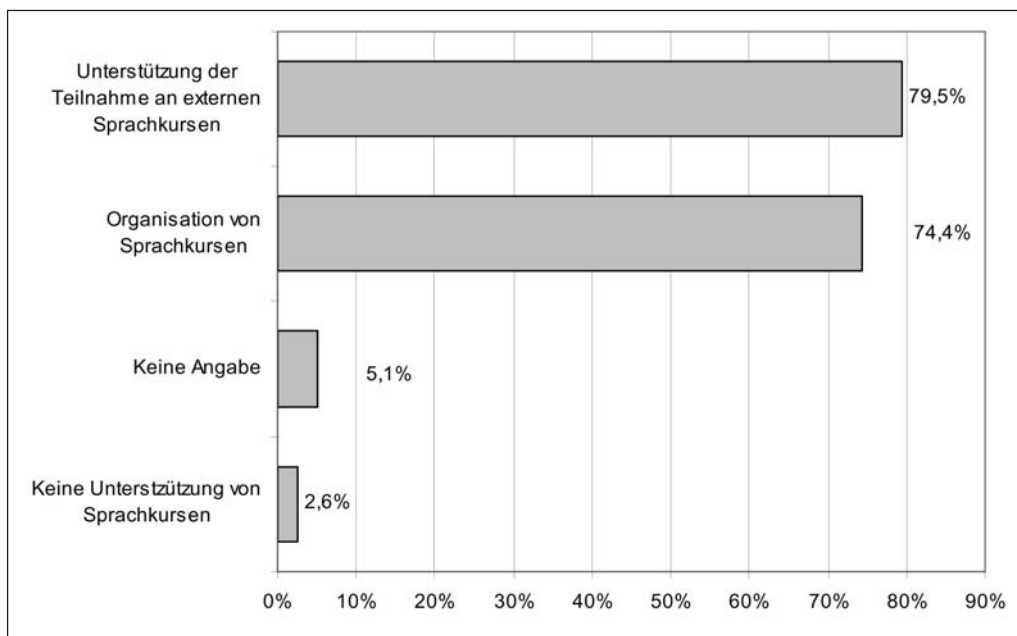


Tab. 3: Argumente für die Bedeutung von Fremdsprachen

Fremdsprachen sind wichtig, weil ....	Absolut	Relativ
... sie für den Arbeitsalltag unbedingt erforderlich sind.	29	74,36 %
... damit interkulturelle Fähigkeiten verbunden sind.	10	25,64 %
... damit eine ganze Reihe weiterer Soft Skills verbunden ist.	2	5,13 %
Keine Angabe	3	7,69 %

Lediglich 8 % der befragten Firmen haben bereits Language Audits durchgeführt – zwei Unternehmen machten von dieser Methode jeweils einmal Gebrauch, ein weiteres führt jährlich Language Audits durch. Sprachkurse spielen demgegenüber eine wichtige Rolle. Die eindeutige Mehrheit der Unternehmen organisiert selbst Kurse (71 %) bzw. unterstützt die Teilnahme an externen Kursen (79 %). Lediglich ein einziges Unternehmen organisiert weder selbst Sprachkurse, noch unterstützt es die Teilnahme an externen Sprachkursen (vgl. Abb. 10).

Abb. 10: Bedeutung von Sprachkursen in den befragten Unternehmen



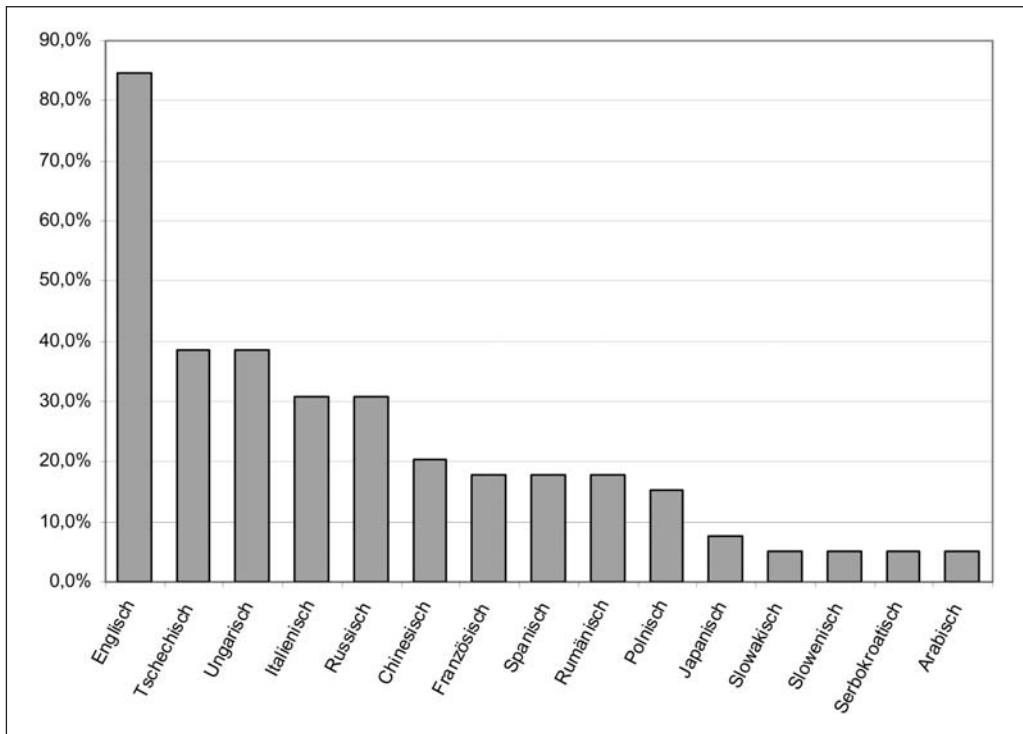
Die vorliegenden Zahlen deuten jedoch darauf hin, dass in den Unternehmen – entgegen Untersuchungen aus den Neunzigerjahren – wieder vermehrt Fremdsprachenkurse angeboten werden.<sup>31</sup>

## 2.6 Aktuelle Entwicklungen

### VERÄNDERUNG DER FREMDSPRACHENANFORDERUNG IM ZEITABLAUF

Für die befragten Unternehmen hat in den vergangenen fünf bis zehn Jahren insbesondere Englisch enorm an Bedeutung gewonnen (83 %). Englischkenntnisse alleine reichen aber nicht mehr aus. Im Zusammenhang mit der Osterweiterung der Europäischen Union wurden slawische Sprachen zunehmend wichtig (vgl. Abb. 11).

Abb. 11: Fremdsprachen, die in den vergangenen fünf bis zehn Jahren an Bedeutung gewonnen haben



Der Personalleiter eines großen österreichischen Gummierstellers äußerte sich in Bezug auf die Bedeutung von Fremdsprachen im Zeitalter der Globalisierung folgendermaßen:

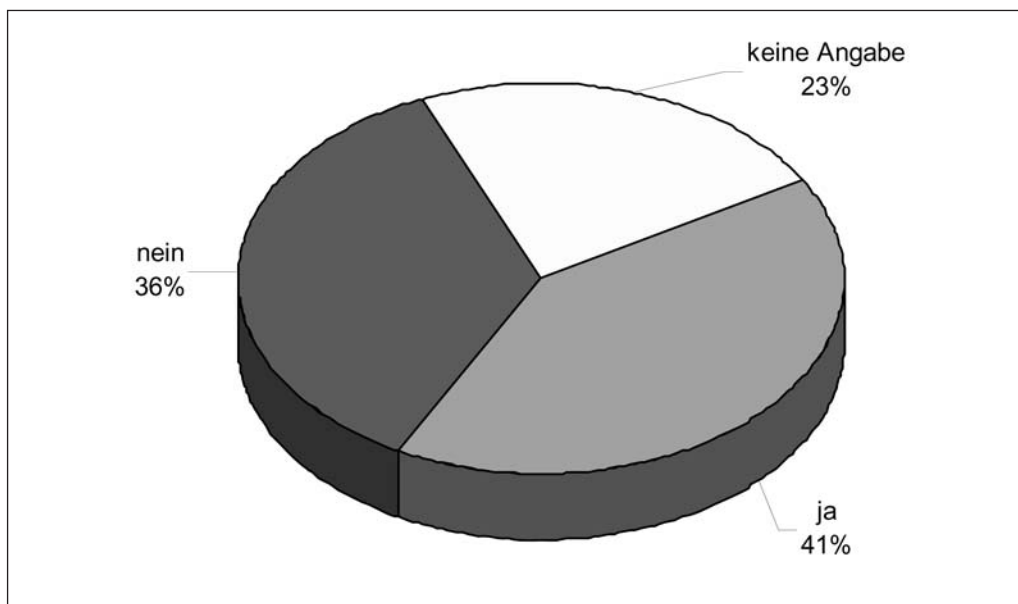
*„Wir sind nur erfolgreich, wenn wir uns der Globalisierung stellen. Die Ostöffnung ist ein Teil davon. Damit werden Fremdsprachen sehr wichtig.“<sup>432</sup>*

Neben den Ostsprachen haben auch Chinesisch (21 %) und die romanischen Sprachen an Bedeutung gewonnen. Die große Sprachenvielfalt lässt darauf schließen, dass sich bei den befragten Unternehmen kein Trend in Richtung Einheitsprache Englisch abzuzeichnen scheint. Ein Personalleiter bringt die aktuelle Situation auf den Punkt:

*„In einer international agierenden Gruppe kann keine Fremdsprache an Bedeutung verlieren, allerdings ergibt sich eine Veränderung aus Gründen der Marktpräsenz.“<sup>433</sup>*

Der überwiegende Anteil von 41 % bekundet als Folge der Osterweiterung einen erheblichen Mehrbedarf an Fremdsprachen, mit dem deutliche Defizite im Bereich der Fremdsprachenkenntnisse verbunden sind (vgl. Abb. 12). Die Schwierigkeiten erstrecken sich auf sämtliche Ebenen der Kommunikation, vorrangig werden Probleme bei Verhandlungen gemeldet. Mehrere Unternehmen klagen über längere, schleppende Geschäftsabwicklungen. Außerdem sei es wichtig, die jeweiligen Landesspezifika bzw. das Arbeitsumfeld zu kennen.

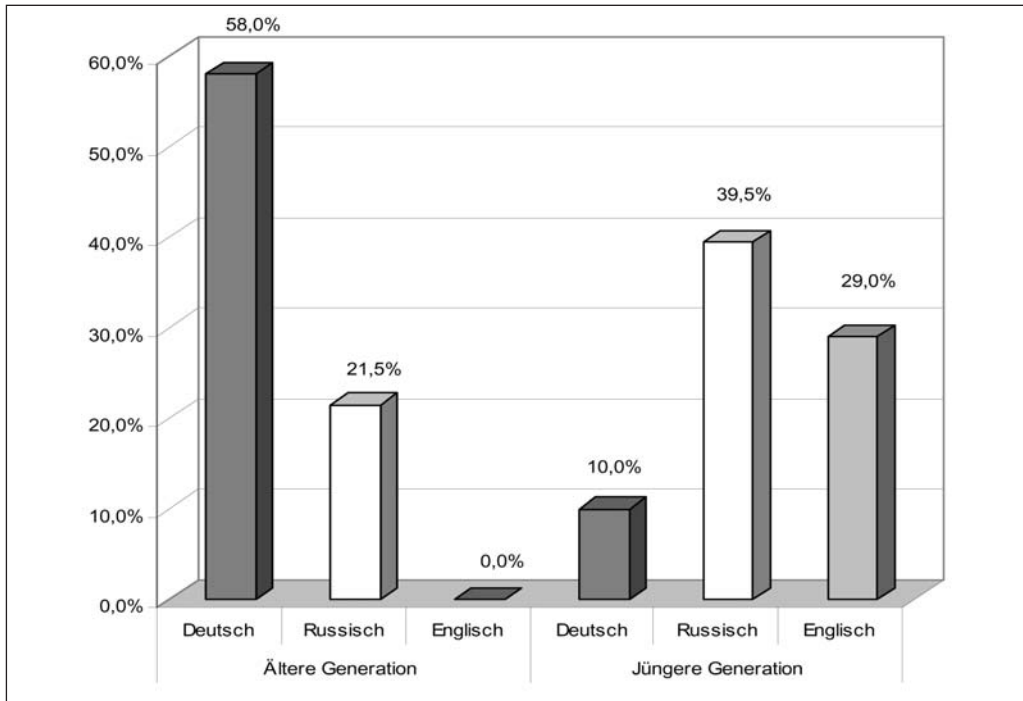
Abb. 12: Hat die EU-Osterweiterung Defizite im Fremdsprachenbereich aufgezeigt?



Es wurden aber auch gerade in Zusammenhang mit der Osterweiterung massive Mängel bei den Englischkenntnissen genannt. Ein Personalleiter merkt an, dass sich das Problem der zu geringen Fremdsprachenkenntnisse im Laufe der Zeit insofern löse, als dass die jüngeren Führungskräfte aller europäischen Länder fließend Englisch sprächen. Diese Aussage wird durch eine Untersuchung von Ammon zur Häufigkeit von Sprachen, die als Lingua Franca in Osteuropa gebraucht werden, gestützt (vgl. Abb. 13). Deutlich wird hier auch, dass einerseits

Deutsch als Lingua franca an Bedeutung verlor, andererseits Russisch bei der jüngeren Generation einen noch größeren Stellenwert einnimmt.

Abbildung 13: Häufigkeit von Sprachen als Lingua franca in Osteuropa



Quelle: Ammon 2001

In Einzelfällen mag der Fremdsprachenbedarf, der sich durch die zunehmende europäische Integration ergibt, vielleicht mit guten Englischkenntnissen abgedeckt sein, aber um langfristig international erfolgreich sein zu können, erscheint es nicht ausreichend, den diesbezüglichen Handlungsbedarf auf andere Länder abzuwälzen. Vielmehr wird es im Sinne der Schaffung von Wettbewerbsvorteilen erforderlich sein, den Fremdsprachenbedarf zu antizipieren und rechtzeitig die nötigen Fremdsprachenkenntnisse sicherzustellen.

In den befragten Unternehmen zog die Osterweiterung eine Welle an entsprechenden Maßnahmen nach sich:

- Angebot von Sprachkursen
- Sprachtrainings
- Sprachaufenthalte im Ausland
- Adaptierung der Einstellungsbedingungen in Richtung mehr Fremdsprachenkenntnisse

- Einstellung neuer MitarbeiterInnen
- Einstellung ausländischer MitarbeiterInnen
- Beauftragung von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen
- Abhaltung von internen Meetings in einer Fremdsprache um der „Versickerung“ von Fremdsprachenkenntnissen vorzubeugen
- Teilnahme an internationalen Konferenzen

Aufgrund mangelnder Kenntnisse der slawischen Sprachen mussten die Unternehmen aber auch MitarbeiterInnen mit entsprechenden Sprachkenntnissen, d. h. Englisch oder Ostsprachen, rekrutieren (36 %).

Neben Defiziten aufgrund der Osterweiterung melden einige Unternehmen Mängel bei den Englisch-, Chinesisch- und Japanischkenntnissen ihrer MitarbeiterInnen. Die aktuelle Bedeutung der Märkte spiegelt sich dem zufolge auch im Bereich der Fremdsprachendefizite wider. In vielen Fällen scheitert der Erfolg in lukrativen Märkten aufgrund mangelnder Sprach- und Kulturkenntnisse. Dieser Tatsache wurde zu Beginn der Globalisierung häufig zu wenig Beachtung beigemessen. Die Auflistung der Defizite lässt jedoch vermuten, dass die Großunternehmen mittlerweile eine entsprechende Sensibilisierung für derartige Belange erfahren und sich sehr wohl über das Gewicht der Sprachkenntnisse bewusst sind.

### 3. Zusammenfassung

Die Ergebnisse dieser Befragung machen deutlich, dass Englisch für die österreichische Wirtschaft zu einer Grundvoraussetzung geworden ist. Auch die ExpertInnenbefragung bestätigt das. Das heißt aber nicht, dass andere Sprachen gleichzeitig an Bedeutung verlieren. Insbesondere aktuelle Entwicklungen wie die Osterweiterung der Europäischen Union bringen klar zum Ausdruck, dass über die englische Sprache hinaus noch eine Fülle an Fremdsprachen erforderlich ist, um auf dem internationalen Markt erfolgreich sein zu können. Dass der Fremdsprachenbedarf sehr vielschichtig ist, manifestiert sich an mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit. Neben den reinen Sprachqualifikationen wird verstärkt eine kulturelle Komponente – verbunden mit Praxis im Ausland – nachgefragt. All diese Indizien deuten darauf hin, dass das vordringlichste Ziel österreichischer Unternehmen nicht darin liegt, alles auf eine Karte zu setzen, sondern, dass sie sehr wohl erkannt haben, dass für den Erfolg internationaler Projekte ein ganzes Portfolio an Fremdsprachen unausweichlich ist. Die Gewichtung dieses Portfolios wird jedoch von einer Vielzahl an Faktoren determiniert und sieht bei jedem Unternehmen anders aus.

## ANMERKUNGEN

- 1) Vgl. Kramer (1992), S. 10f.
- 2) Vgl. Vandermeeren, (1998), S. 36
- 3) Glück definiert „Lingua franca“ als „eine Bezeichnung der Soziolinguistik für eine Sprache, die dann verwendet wird, wenn die Kommunikationspartner unterschiedliche erste Sprachen haben.“ Glück (2000), S. 413
- 4) Krumm (2003), S. 78
- 5) Vgl. Bliesener (2002), S. 36
- 6) Vgl. Hagège 1992, S. 38
- 7) Wack (1994), S. 17
- 8) Mackiewicz (2001)
- 9) Vgl. Europäische Kommission (2005), S. 4
- 10) Vgl. Ginsburgh/Weber (2005), S. 273
- 11) Vgl. o.V. (2004), S. 123-136
- 12) Sämtliche in dieser Arbeit angegebenen Tabellen und Grafiken stammen aus Weber (2005).
- 13) Krystek/Zur (1997), S. 5
- 14) Vgl. Macharzina/Oesterle (2002), S. 11
- 15) Vgl. Sonnleitner (2005)
- 16) Vgl. Weiß (1992), S. 105
- 17) Vgl. Weiß (1992), S. 104; Sutter (1992), S. 33
- 18) Vgl. Weiß (1992), S. 101
- 19) Vgl. Vandermeeren (1998), S. 116
- 20) Vgl. Weiß (1992), S. 111f.
- 21) Vgl. Schöpfer-Grabe/Weiß (1998) S. 256
- 22) Mitterbauer (2003)
- 23) Bossers (1991), S. 12
- 24) Vgl. Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann (1997), S. 15
- 25) Vgl. Stegu (1995), S. 120
- 26) Vgl. Gogolin (2001), S. 82f
- 27) Vgl. De Cillia (2003), S. 165f.
- 28) Vgl. Raftl (2003)
- 29) Vgl. Weiß (1992), S. 115-119; Christ/Schwarze (1985), S. 89
- 30) Vgl. Huhta (1999), S. 79f.
- 31) Vgl. Weiß (1992), S. 120; Ross/Kern/Skiba (1996), S. 91
- 32) O.V. (2005a), S. 6
- 33) O.V. (2005b), S. 6

## LITERATURVERZEICHNIS

- Ammon, Ulrich (2001): Deutsch als Lingua franca in Europa. In: Ammon, Ulrich, Mattheier, Klaus J. und Peter H. Nelde (Hrsg.): Verkehrssprachen in Europa – außer Englisch. Niemeyer. Tübingen. S. 32-41.
- Bliesener, Ulrich (2002): Vom interkulturellen Lernen. In: Fehrmann, Georg und Erwin Klein (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Beiträge zur 5. Tagung des FMF-Nordrhein am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule am 15. August 2001 in Aachen. Romanistischer Verlag. Bonn.
- Bossers, Cornelis (1991): Fremde Sprachen – Brücken zum anderen. In: Bruschi, Wilfried und Peter W. Kahl (Hrsg.): Europa. Die sprachliche Herausforderung. Die Rolle des Fremdsprachenlernens bei der Verwirklichung einer multikulturellen Gesellschaft. Cornelsen. Berlin. S. 10-15.
- Busse, Gerd, Paul-Kohlhoff, Angela und Peter Wordelmann (1997): Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über. Bertelsmann Bielefeld.
- Christ, Herbert und Angela Schwarze (1985): Fremdsprachenunterricht in der Wirtschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Narr. Tübingen.

- De Cillia, Rudolf (2003): Europäische Bildungspolitik und Sprachenvielfalt. In: De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen und Ruth Wodak (Hrsg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Verlag der Akademie der Wissenschaften. Wien. S. 165-167.
- Europäische Kommission (2005): Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial 243. Zusammenfassung. In: [ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf). (gesehen am 2. April 2006).
- Ginsburgh, Victor und Shlomo Weber (2005): Language Disenfranchisement in the European Union. In: JCMS. Ausgabe 43/2005, S. 273-286.
- Glück, Helmut (Hrsg., 2000): Metzler Lexikon Sprache. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Metzler. Stuttgart (u. a.).
- Gogolin, Ingrid (2001): Heteroglossic Literacy. Kommunikationsgewinn im Informationszeitalter. In: De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen und Ruth Wodak: Kommunikationsverlust im Informationszeitalter. Verlag der Akademie der Wissenschaften. Wien. S. 77-85.
- Hagège, Claude (1996): Welche Sprache für Europa? Verständigung in der Vielfalt. Campus-Verlag (u. a.). Frankfurt am Main (u. a.).
- Hutha, Marjatta (1999): Language/Communication Skills in Industry and Business. Report of Prolang/Finland. National Board of Education. Finnland.
- Kramer, Wolfgang (1992): Interkulturelle Kompetenz: Zum Anforderungsprofil an international tätige Mitarbeiter. In: Kramer, Wolfgang und Reinhold Weiß (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz. Deutscher Instituts-Verlag. Köln. S. 9-46.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Hat Sprachenvielfalt nach der Erweiterung der Europäischen Union noch eine Chance? In: De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen und Ruth Wodak (Hrsg.): Die Kosten der Mehrsprachigkeit. Globalisierung und sprachliche Vielfalt. Verlag der Akademie der Wissenschaften. Wien. S. 71-81.
- Krystek, Ulrich und Eberhard Zur (1997): Unternehmenskultur, Strategie und Akquisition. In: Krystek, Ulrich (Hrsg.): Internationalisierung. Eine Herausforderung für die Unternehmung. Berlin (u. a.). S. 511-560
- Macharzina, Klaus und Michael-Jörg Oesterle (2002): Das Konzept der Internationalisierung im Spannungsfeld zwischen praktischer Relevanz und theoretischer Unschärfe. In: Macharzina, Klaus und Michael-Jörg Oesterle (Hrsg.): Handbuch internationales Management. Grundlagen, Instrumente, Perspektiven, 2. überarbeitete Auflage. Gabler. Wiesbaden. S. 3-21.
- Mackiewicz, Wolfgang (2001): Trend Richtung schlechtes Englisch. In: Zeitschrift für Kulturaustausch. Ausgabe 2/2001. In: [http://www.ifa.de/zfk/magazin/europa/dmackiewicz01\\_2.htm](http://www.ifa.de/zfk/magazin/europa/dmackiewicz01_2.htm) (gesehen am 12. Juni 2005).
- Mitterbauer, Peter (2003): In: Raftl, Matthias: Mobilität, Sprachen und Begeisterung. In: Der Standard. Ausgabe vom 13. November 2003. In: <http://derstandard.at/?url=/?id=1477371> (gesehen am 12. Juni 2005).
- O.V. (2004): TOP 500. In: Goldener Trend 2004. Top 500. Österreichs größte Unternehmen. Trend Spezial. Juni 2004. Wien. S. 122-164.
- O.V. (2005a): In: Fragebogen zum Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen in österreichischen Unternehmen. Eigene Quelle. Wien.
- O.V. (2005b): In: Fragebogen zum Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen in österreichischen Unternehmen. Eigene Quelle. Wien.
- Raftl, Matthias (2003): Mobilität, Sprachen und Begeisterung. In: Der Standard. Ausgabe vom 13. November 2003. In: <http://derstandard.at/?url=/?id=1477371> (gesehen am 12. Juni 2005).
- Ross, Ernst; Kern, Friederike und Romuald Skiba (1996): Facharbeiter und Fremdsprachen. Fremdsprachenbedarf und Fremdsprachennutzung in technischen Arbeitsfeldern. Eine qualitative Untersuchung. Bertelsmann. Bielefeld.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid und Reinhold Weiß (1998): Vorsprung durch Fremdsprachen-training. Deutscher Instituts Verlag. Köln.
- Sonnleitner, Walter (2005): Auslandsinvestitionen. In: Zeit im Bild 1 vom 18.7.2005. Wien.
- Stegu, Martin (1995): Sprachen und Sprachenpolitik im Europäischen Haus. In: Wodak, Ruth und Rudolf De Cillia: Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Passagen-Verlag. Wien. S. 113-122.
- Sutter, Hannelore (1992): Fremdsprachenbedarf in Klein- und Mittelbetrieben. Eine vergleichende Analyse empirischer Untersuchungen. Bock. Bad Honnef.
- Vandermeeren, Sonja (1998): Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht. Heidrun Popp Verlag. Waldsteinberg.
- Wack, Siegfried (1994): Grenzerfahrungen an der deutsch-französischen und der deutsch-polnischen Grenze. In: Fritsche, Angelika: Fremdsprachen und Interkulturalität. Erfahrungen und Perspektiven an der deutsch-polnischen Grenze: Werkstattgespräch vom 30. November bis 2. Dezember 1994 an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn. S. 16-17
- Weber, Martina (2005): Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen. Eine Bedarfsanalyse. Diplomarbeit an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.
- Weiß, Reinhold (1992): Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Kramer, Wolfgang und Reinhold Weiß (Hrsg.): Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz. Deutscher Instituts-Verlag. Köln. S. 77-177.





SABINE TRITSCHER-ARCHAN

## **Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen in Österreichs Unternehmen**

*Fremdsprachenkompetenzen haben in der Arbeitswelt durch die zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft in den letzten Jahren immer stärker an Bedeutung gewonnen. Ohne MitarbeiterInnen, die mehr als nur ihre Muttersprache beherrschen, ist es kaum möglich, in fremden Märkten Fuß zu fassen. Sprachkenntnisse öffnen damit nicht nur Türen zu anderen Ökonomien, sie erhalten bzw. steigern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und tragen so zur Standortsicherung bei.*

*Der vorliegende Beitrag fasst die Ergebnisse einer österreichweiten Unternehmensbefragung zusammen, in der zum einen der Fremdsprachenbedarf der heimischen Unternehmen und zum anderen die Bewertung des Fremdsprachenangebots an Schulen und in Weiterbildungsinstitutionen erhoben wurde. Daraus werden Schlussfolgerungen für eine verbesserte bedarfsgerechte Fremdsprachenvermittlung abgeleitet.*

## 1. Fremdsprachenbedarf

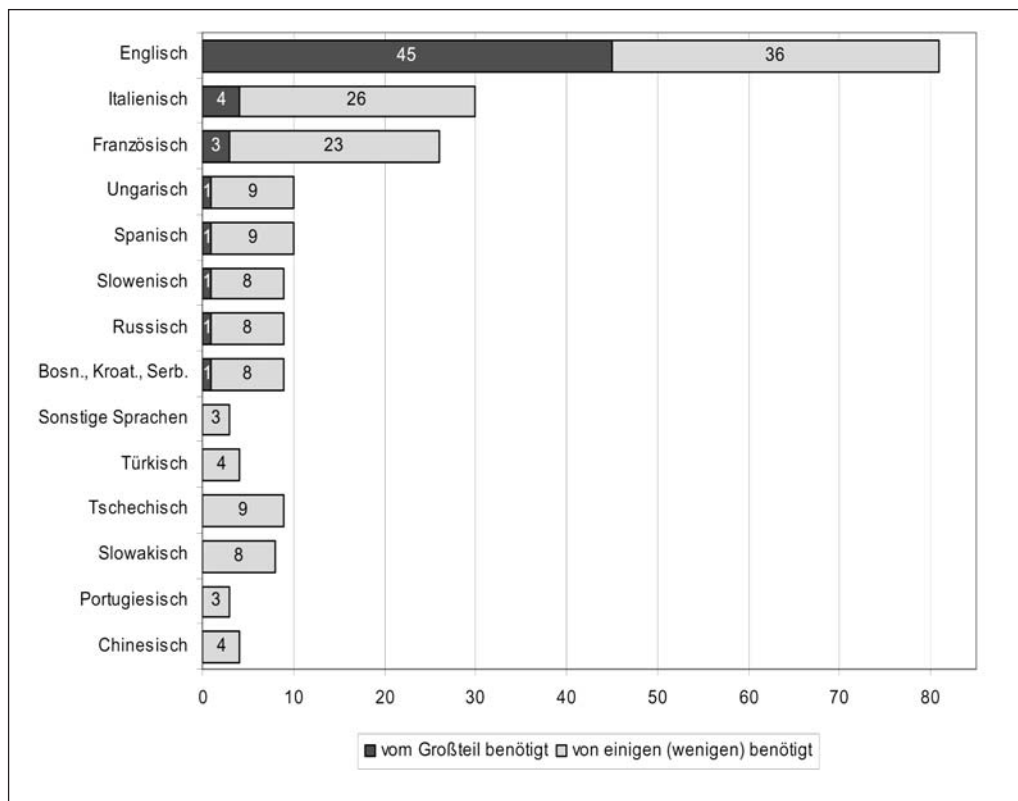
Mit zunehmender Internationalisierung haben sich die Gegebenheiten für Unternehmen entscheidend verändert. Absatzmärkte sind nicht mehr nur vor Ort sondern potenziell global. Durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien wurde (und wird) die Welt immer mehr zum *global village* (McLUHAN 1962), zum globalen Dorf. Unternehmensfusionen, internationale Kooperationen und rege Exporttätigkeiten bedingen, dass Betriebe zunehmend auf MitarbeiterInnen angewiesen sind, deren Kenntnisse über die nationale Unternehmenskultur und die eigene Sprache hinausgehen.

Es ist daher wenig erstaunlich, dass der Großteil der insgesamt 2.017 Betriebe (nämlich 86 %), die an der 2005 durchgeführten Online-Befragung teilnahmen,<sup>1</sup> angibt, gegenwärtig **Bedarf an Fremdsprachen** in ihrem Unternehmen zu haben. In Hinkunft, so zeigen sich knapp zwei Drittel der befragten Betriebe (64 %) überzeugt, wird dieser Bedarf sogar noch weiter steigen.

Der hohe Fremdsprachenbedarf ergibt sich zum einen aus der Tatsache, dass viele Unternehmen eine andere als die deutsche Sprache als Unternehmenssprache haben, zum anderen aus den zahlreichen Geschäftsbeziehungen zu nicht-deutschsprachigen Ländern. Die meisten Kontakte bestehen dabei zu Ländern innerhalb der Europäischen Union, insbesondere zu osteuropäischen Staaten. Der wichtigste nicht-deutschsprachige Handelspartner ist allerdings Italien, gefolgt von Großbritannien, Ungarn und Tschechien. Außerhalb der EU bestehen Handelsbeziehungen vor allen zu den Nachfolgestaaten Jugoslawiens, sowie – im außereuropäischen Raum – zu den USA und Russland. Kontakte gibt es auch in den asiatischen Raum, vor allem zu chinesischen Firmen.

Die „Hitliste“ der in den Unternehmen **benötigten Sprachen** wird klar von Englisch angeführt (vgl. Abb. 1). Nach Angaben von nahezu der Hälfte der Betriebe (45 %), die sich an der Befragung beteiligten, wird Englisch „vom Großteil“ der ArbeitnehmerInnen benötigt, in weiteren 36 % von „einigen (wenigen)“ MitarbeiterInnen. Italienisch, als Sprache des wichtigsten nicht-deutschsprachigen Handelspartners, wird in 30 % der Betriebe zumindest von „einigen (wenigen)“ Arbeitskräften verlangt. An dritter Stelle folgt Französisch mit 26 %. Ostsprachen werden derzeit mehrheitlich nur „von einigen (wenigen)“ MitarbeiterInnen benötigt, da der Großteil der Geschäftsbeziehungen mit osteuropäischen Staaten in Deutsch oder Englisch abgewickelt wird (vgl. Abb. 2).

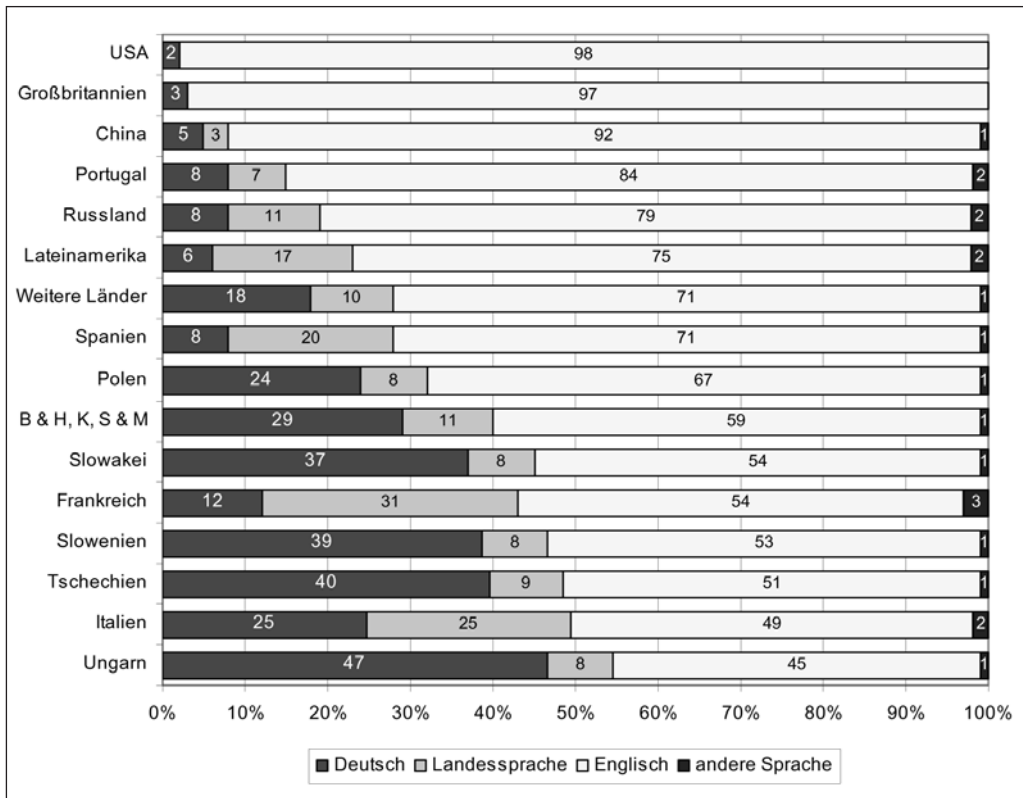
Abb. 1: Welche Fremdsprachen werden derzeit in Ihrem Unternehmen in welchem Umfang benötigt? (in %)



Anmerkung: Bosn., Kroat., Serb. = Bosnisch, Kroatisch, Serbisch

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Abb. 2: In welcher Sprache erfolgt überwiegend die Kommunikation mit den nicht-deutschsprachigen Ländern, zu denen Geschäftsbeziehungen bestehen? (in %)



Anmerkungen: B & H, K, S & M = Bosnien & Herzegowina, Kroatien, Serbien und Montenegro. Großbritannien und USA: Landessprache = Englisch

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Wie Abbildung 2 zeigt, erfolgt die **Kommunikation im Rahmen von Geschäftsbeziehungen** mit nicht-deutschsprachigen Staaten für alle genannten Länder (mit Ausnahme von Ungarn) mehrheitlich in Englisch. Die Sprache des jeweiligen Landes spielt eine eher geringe Rolle – sieht man von Frankreich, Italien und Spanien (bzw., damit verbunden, Lateinamerika) ab. Zwischen 17 % und 31 % der Unternehmen, die mit diesen Ländern in Wirtschaftsbeziehungen stehen, wickeln ihre Geschäfte überwiegend in der jeweiligen Landessprache ab.

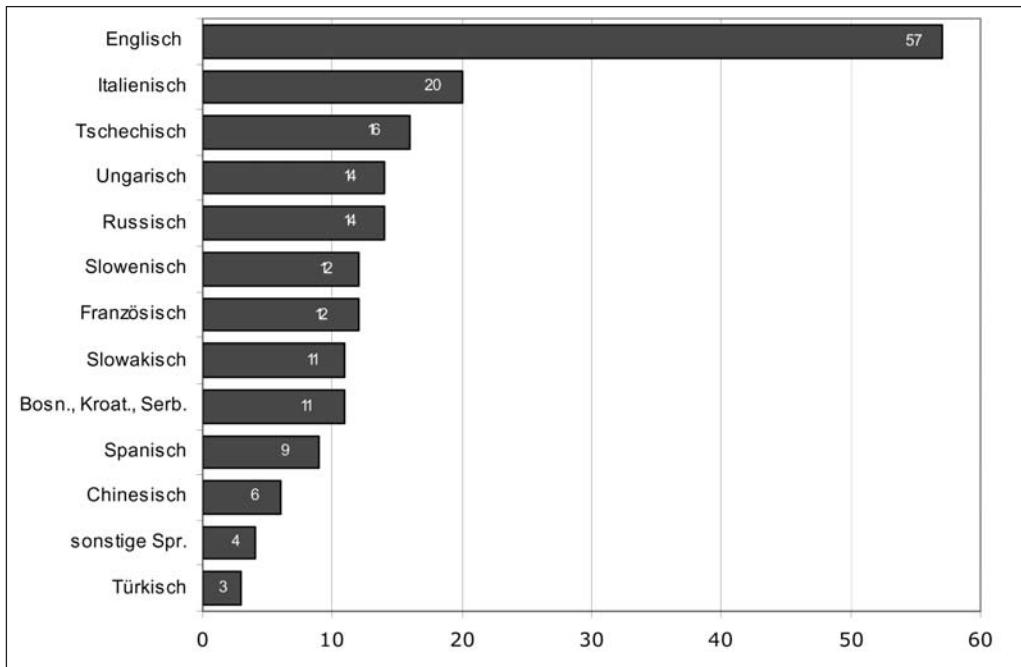
Deutsch hat als Wirtschaftssprache vor allem in den 2004 beigetretenen EU-Mitgliedsländern eine besondere Bedeutung. Nahezu die Hälfte der Betriebe (47 %), die Geschäftsbeziehungen mit Ungarn haben, verwendet Deutsch als überwiegendes Kommunikationsmittel. Sehr hoch ist der Anteil solcher Unternehmen auch innerhalb derer, die Handelspartner in Tschechien (40 %),

Slowenien (39 %), in der Slowakei (37 %) und in Polen (24 %) haben. Ein knappes Drittel der Betriebe (29 %) verwendet Deutsch auch in den Wirtschaftsbeziehungen mit den Nachbarstaaten Jugoslawiens.

Der Gebrauch der Sprachen in den Geschäftsbeziehungen spiegelt nicht nur deren Bedeutung wider, er lässt auch Rückschlüsse auf die **Kenntnisse in diesen Sprachen** zu. Englisch ist jene Sprache, die am ehesten und am besten beherrscht wird und daher überwiegend als Kommunikationsmittel im globalen Wirtschaftsleben Einsatz findet. Französisch-, Italienisch- und Spanischkenntnisse sind in Österreichs Unternehmen ebenfalls auf einem Niveau vorhanden, das die Abwicklung zahlreicher Geschäftsbeziehungen in diesen Sprachen möglich macht. In den Handelskontakten mit den osteuropäischen Staaten wird Deutsch (sehr) häufig als Wirtschaftssprache eingesetzt, da ein Großteil der dortigen Bevölkerung aufgrund der Schulbildung dieser Sprache mächtig ist. Dies bedeutet aber auch, dass in den österreichischen Unternehmen Ostsprachenkenntnisse nicht weit verbreitet sind. Die Analyse des Fremdsprachenangebots an Österreichs Schulen (vgl. ARCHAN/HOLZER 2006) verstärkt diese Schlussfolgerungen: Während sich Englisch regelmäßig und Französisch, Italienisch und Spanisch häufig im Fächerkanon aller Schultypen finden, werden Ostsprachen kaum angeboten und daher auch nur mangelhaft beherrscht. In den östlichen Nachbarländern geht jedoch der Anteil des Deutschunterrichts zugunsten von Englisch immer stärker zurück (vgl. EURYDICE 2005). In den nächsten Jahren wird daher eine Generation in den Arbeitsmarkt eintreten, die keine oder nur mehr marginale Deutschkenntnisse besitzt. Der Erwerb von Ostsprachen in Österreich könnte daher in den künftigen Geschäftsbeziehungen einen entscheidenden Wettbewerbsvorteil darstellen.

Vor diesem Hintergrund lässt sich auch das Ranking jener Sprachen interpretieren, die nach Angaben der befragten Unternehmen in Zukunft einen weiteren **Bedeutungszuwachs** erfahren werden (vgl. Abb. 3). Zwar werden Englisch und Italienisch trotz ihres gegenwärtig bereits wichtigen Status weiter an Bedeutung gewinnen, an dritter Stelle kommt jedoch bereits die erste Ostsprache: 16 % der Unternehmen zufolge wird Tschechisch in Zukunft stärker gefragt sein. Mit je 14 % folgen Ungarisch und Russisch, Slowenisch nennen 12 % der Betriebe. Damit bringen die Unternehmen auch ihren künftigen bzw. potenziellen (Mehr-)Bedarf an Fremdsprachen, die zur Erschließung neuer Märkte gefragt sein werden, zum Ausdruck. MitarbeiterInnen, die diese Sprachen (gut) beherrschen, werden demnach auch am Arbeitsmarkt punkten können.

Abb. 3: Welche Fremdsprachen werden für Ihr Unternehmen in Zukunft vermutlich an Bedeutung gewinnen? (in %)



Anmerkung: Bosn., Kroat., Serb. = Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, sonstige Spr. = sonstige Sprachen

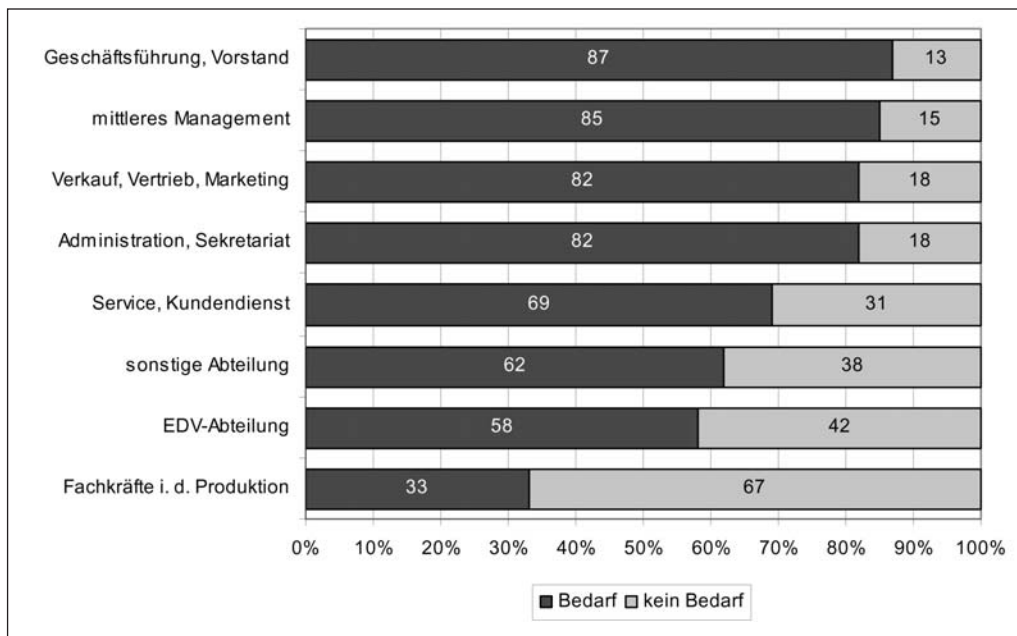
Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Auch wenn Fremdsprachenkompetenzen in Unternehmen generell an Bedeutung gewinnen, so hängt der Bedarf an mehrsprachigen MitarbeiterInnen von verschiedenen Faktoren ab – etwa dem Standort, der Branche oder der Unternehmensgröße. Innerhalb eines Unternehmens differiert er auch nach dem **Tätigkeitsbereich**. So hat die Umfrage – erwartungsgemäß – gezeigt, dass der Bedarf in jenen Bereichen sehr hoch ist, in denen Kontakte zu KundInnen, LieferantInnen und anderen UnternehmenspartnerInnen bestehen.

Von VertreterInnen der Geschäftsführung bzw. des Vorstands wird am häufigsten fremdsprachliche Kompetenz verlangt (vgl. Abb. 4). 87 % der Unternehmen orten in diesem Bereich Fremdsprachenbedarf. Die mittlere Management-Ebene (z. B. Abteilungs- und BereichsleiterIn) muss nach Aussage von 85 % der Firmen über Sprachkenntnisse verfügen, ebenso die Administrations- und SekretariatsmitarbeiterInnen sowie die Beschäftigten im Verkaufs-, Vertriebs- und Marketingbereich (je 82 %). Im Vergleich dazu ist der Bedarf an sprachlich versierten Fachkräften in der Produktion mit 33 % zwar geringer, für sich gesehen ist dieser Wert jedoch überraschend hoch. Immerhin ein Drittel der befragten Unternehmen attestiert dieser MitarbeiterInnengruppe Fremdsprachenbedarf. Dies zeigt nicht nur die durch die Internationali-

sierung hervorgerufene Veränderung dieses Unternehmensbereiches, es macht auch deutlich, dass sich das Bild vom/von der „klassischen ProduktionsarbeiterIn“ in den letzten Jahren gewandelt hat.

Abb. 4: Von MitarbeiterInnen in welcher Abteilung bzw. in welchen Tätigkeitsbereichen sind derzeit Fremdsprachenkenntnisse gefordert? (in %)

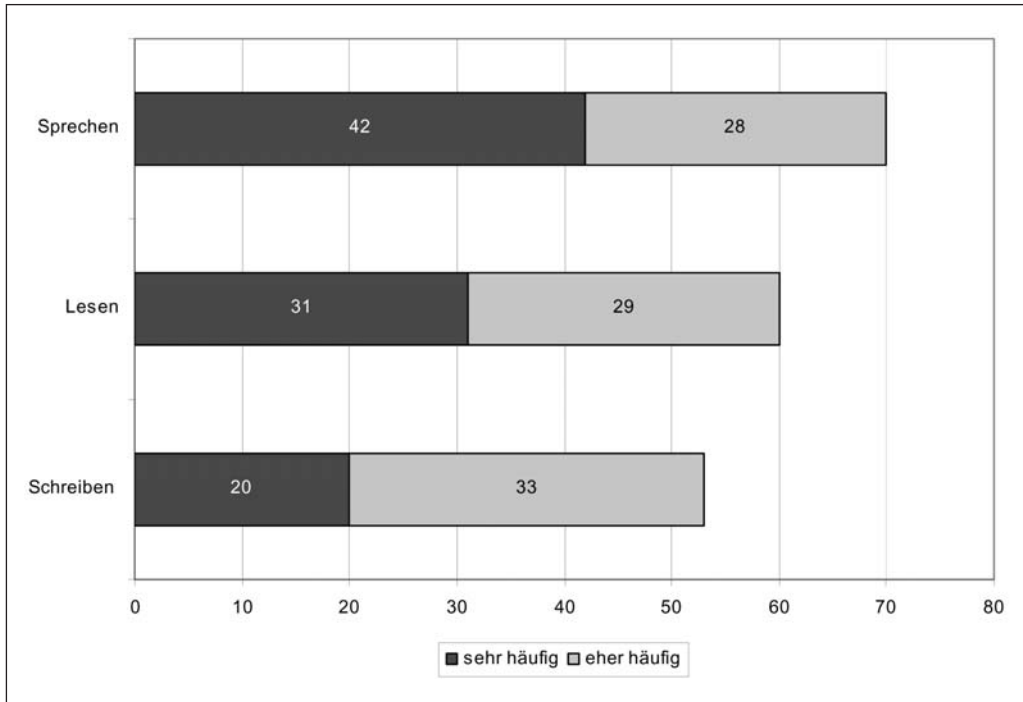


Anmerkung: Nur jene Unternehmen sind berücksichtigt, in denen der jeweilige Bereich existiert.

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Die häufigste **sprachliche Fertigkeit**, die Beschäftigte in den Unternehmen brauchen, ist die mündliche Ausdruckweise (vgl. Abb. 5). 70 % aller Betriebe geben im Rahmen der Unternehmensbefragung an, dass ihre MitarbeiterInnen „eher“ bzw. „sehr häufig“ in einer fremden Sprache kommunizieren müssen. Die rezeptive Fertigkeit des Lesens von Texten (z. B. Handbüchern, Korrespondenz) wird von knapp einem Drittel der befragten Betriebe als „sehr häufig“ eingeschätzt. Weniger häufig verlangt wird das Verfassen von Schriftstücken (Briefe, E-Mails etc.). Lediglich 20 % der Betriebe bezeichnet diese Fertigkeit als „sehr häufig“ vorkommend, weitere 33 % stufen sie als „eher häufig“ ein. Das Lesen (und Verstehen) von schriftlichen Informationen sowie der mündliche Austausch in der fremden Sprache sind daher die im betrieblichen Alltag hauptsächlich erforderlichen Fertigkeiten. Diese gilt es daher verstärkt auch in der Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen.

Abb. 5: Welche Fertigkeiten in fremden Sprachen sind von den MitarbeiterInnen hauptsächlich gefordert? (in %)

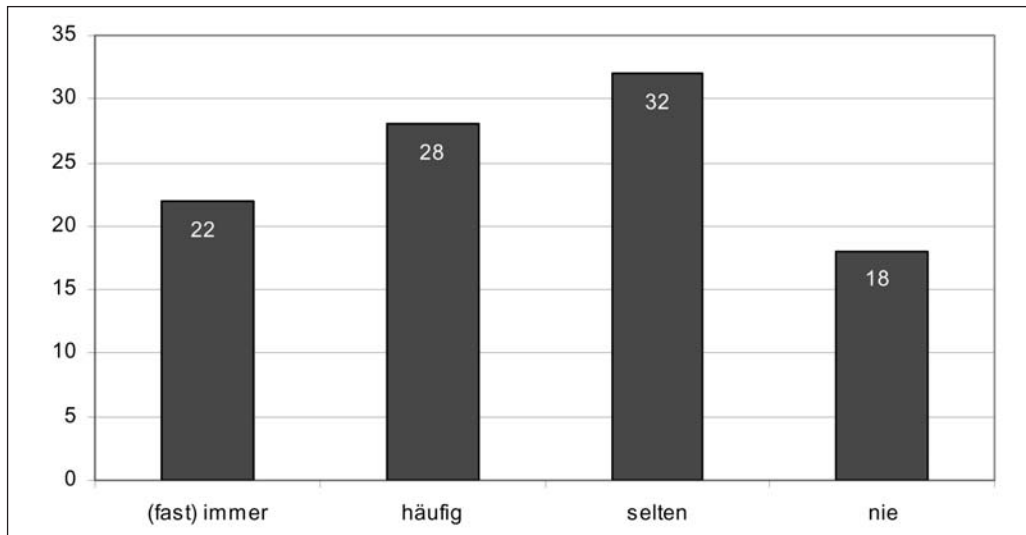


Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Die Bedeutung von Fremdsprachen-Know-how manifestiert sich auch im **Rekrutierungsverhalten** der Unternehmen. In mehr als einem Fünftel (22 %) der Unternehmen spielen Fremdsprachenkenntnisse „(fast) immer“ eine Rolle bei der Auswahl künftiger MitarbeiterInnen (vgl. Abb. 6). Weitere 28 % der befragten Betriebe geben Fremdsprachenkenntnisse als „häufiges“ Selektionskriterium an. Ein knappes Drittel verlangt sie „selten“, für nahezu einem Fünftel sind sie „nie“ von Bedeutung. Letzteres könnte aber auch bedeuten, dass Fremdsprachen für diese Unternehmen zu den vorausgesetzten Basisqualifikationen zählen. Von künftigen MitarbeiterInnen wird erwartet, dass sie aufgrund ihrer formalen Bildung in Schule und Hochschule Fremdsprachen, in erster Linie Englisch, beherrschen. Werden sie – wie in 50 % der Fälle – zu einem wichtigen Rekrutierungskriterium, könnte dies ein Hinweis darauf sein, dass es sich um eher selten beherrschte und daher explizit nachgefragte Sprachen, wie zum Beispiel den Ostsprachen, handelt.



Abb. 6: Wie häufig spielen Fremdsprachenkenntnisse bei der Auswahl von MitarbeiterInnen eine wichtige Rolle?

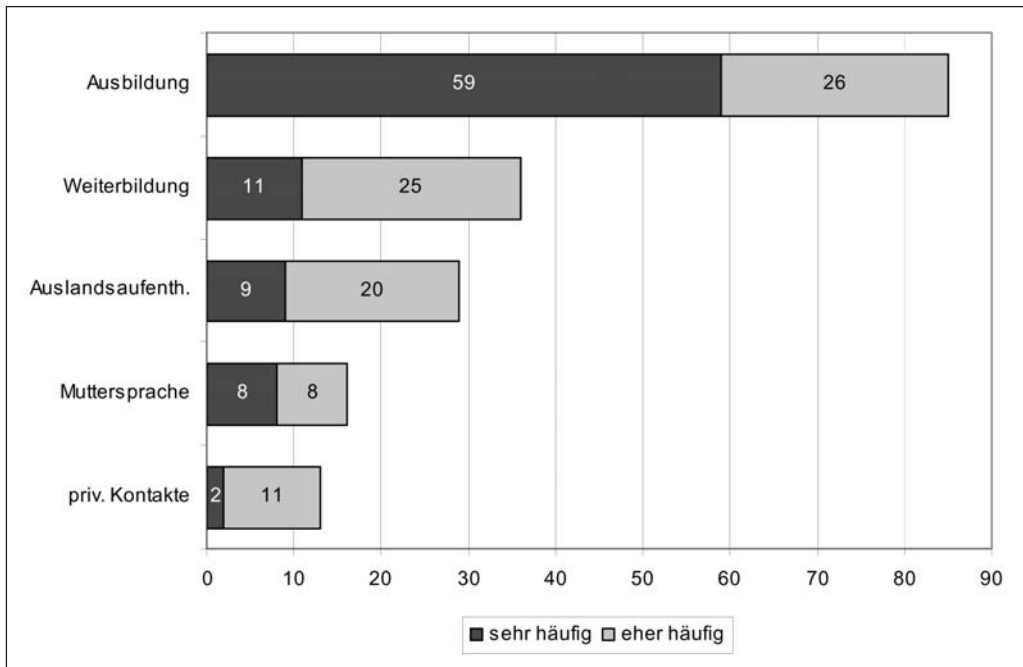


Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

## 2. Fremdsprachenaus- und -weiterbildung

Wie europaweite, aber auch in Österreich durchgeführte Fremdsprachen-Erhebungen (FESSEL-GFK 2001, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005) bereits zeigten, werden Fremdsprachen in erster Linie **in der Schule bzw. im Studium erworben**. Auch die gegenständliche Untersuchung kommt zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. Abb. 7). Die überwiegende Mehrheit der MitarbeiterInnen, die Fremdsprachen benötigen, hat diese „in der Ausbildung (Schule/Studium)“ erworben. Die MitarbeiterInnen von 85 % der an der Befragung beteiligten Betriebe haben sich ihr linguistisches Know-how „sehr häufig“ bzw. „eher häufig“ im Rahmen der formalen Bildung angeeignet. Die Weiterbildung rangiert mit 11 % als „sehr häufiger“ Lernplatz bereits mit beachtlichem Abstand an zweiter Stelle. Eine zu 9 % „sehr häufige“ Form des Fremdspracherwerbs sind auch „Auslandsaufenthalte und Reisen“. Mit nur einem Prozentpunkt weniger spielt das private Umfeld eine wesentliche Rolle. 8 % der Betriebe geben an, dass ihre MitarbeiterInnen Sprachkenntnisse „sehr häufig“ zu Hause, d. h. „als Muttersprache“ erworben haben. Dieser Wert ist erstaunlich niedrig: Er lässt darauf schließen, dass das Potenzial, das durch die Mehrsprachigkeit anerkannter Minderheiten bzw. ImmigrantInnen vorhanden ist, nach wie vor zu wenig genutzt wird. Gerade für den Kontakt zu den östlichen Nachbarländern wäre es vorteilhaft, in Österreich lebende BürgerInnen aus diesen Ländern zu beschäftigen und sich so auch ihrer wertvollen Sprach- und interkulturellen Kenntnisse zu bedienen.

Abb. 7: Wo haben die MitarbeiterInnen Ihres Unternehmens, die Fremdsprachen benötigen, die Kenntnisse erworben?

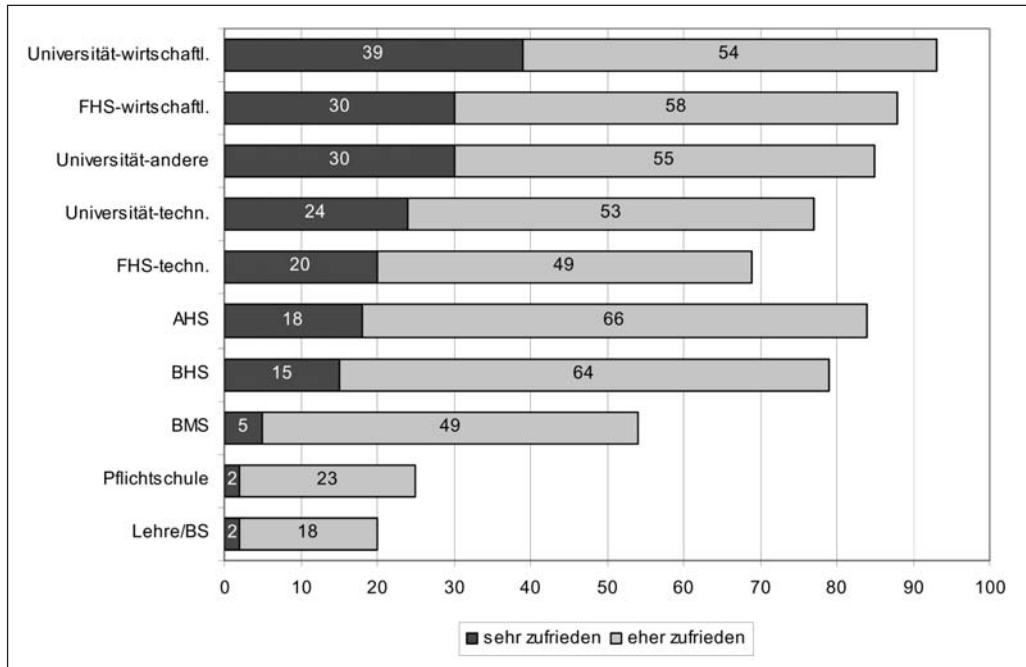


Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Nach Eruiierung der häufigen Lernorte wurde von den Befragten auch deren **Zufriedenheit mit den Sprachkenntnissen**, die in den jeweiligen Institutionen der formalen Ausbildung erworben wurden, analysiert (vgl. Abb. 8). Mit der Sprachausbildung in den tertiären Bildungseinrichtungen, allen voran in jenen mit wirtschaftlicher Ausrichtung, zeigen sich die befragten Unternehmen am zufriedensten. 39 % der Betriebe sind mit dem linguistischen Know-how ihrer MitarbeiterInnen, die wirtschaftliche Studienrichtungen einer Universität besucht haben, „sehr zufrieden“, weitere 54 % sind „eher zufrieden“. Ähnliche Zufriedenheit herrscht auch mit AbsolventInnen von Fachhochschulen (FH) mit wirtschaftlicher Ausrichtung. MitarbeiterInnen, die technische Fachrichtungen an Universitäten bzw. FH belegt haben, werden dagegen weniger gut eingeschätzt. Nur ein Fünftel (FH) bzw. knapp ein Viertel (Universität) der Betriebe attestiert ihren MitarbeiterInnen mit diesen formalen Abschlüssen volle Zufriedenheit, die Mehrheit zeigt sich nur „eher zufrieden“. AbsolventInnen allgemein bildender höherer Schulen (AHS) und berufsbildender höherer Schulen (BHS) werden in etwa gleich bewertet: 18 % bzw. 15 % sind „sehr zufrieden“ mit den Fremdsprachenkenntnissen jener MitarbeiterInnen, die diese Schularten besucht haben. Dies lässt darauf schließen, dass die Fremdsprachenausbildung, die traditionell eher Domäne der AHS (bzw. bestimmter AHS-Richtungen) war, auch in den BHS an Bedeutung gewonnen haben muss. Den AbsolventInnen berufsbildender mittlerer Schulen

(BMS) und (berufsbildender) Pflichtschulen wird von den befragten Unternehmen ein eher schlechtes Zeugnis ausgestellt. Lediglich ein Viertel (Pflichtschulen) bzw. ein Fünftel (Lehre/Berufsschule) zeigen sich mit dem Fremdsprachen-Niveau der AbsolventInnen in ihren Betrieben zufrieden.

Abb. 8: Wie zufrieden sind Sie mit den Fremdsprachenkenntnissen jener MitarbeiterInnen, die von folgenden Bildungsinstitutionen kommen?



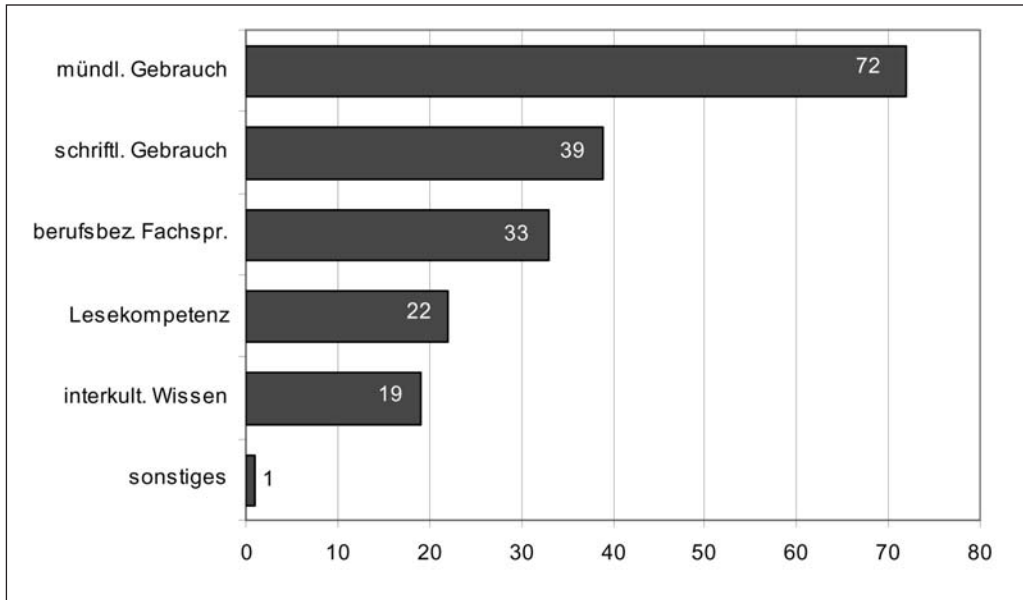
Anmerkung: Nur jene Unternehmen sind berücksichtigt, die mit MitarbeiterInnen aus den jeweiligen Bildungsinstitutionen Erfahrung haben. Wirtschaftl. = wirtschaftliche Fachrichtungen, techn. = technische Fachrichtungen

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Das größte **Verbesserungspotenzial an der Fremdsprachenausbildung** in Institutionen der formalen Bildung orten Unternehmen in der verbalen Kommunikation (vgl. Abb. 9). Gerade die Vermittlung jener Fertigkeit, die von den ArbeitnehmerInnen am häufigsten verlangt wird (vgl. Abb. 5), ist nach Ansicht von knapp drei Viertel (72 %) aller an dieser Erhebung beteiligten Unternehmen verbesserungswürdig. Der schriftliche Gebrauch der Fremdsprache wird hingegen lediglich von 39 % der Betriebe als verbesserungswürdig gesehen. Die Fremdsprachenausbildung an Schulen und Hochschulen, in denen häufig eher Wert auf Schriftlichkeit und den grammatikalisch einwandfreien Umgang mit der Sprache gelegt wird, entspricht daher in diesem Bereich nicht den Anforderungen der betrieblichen Praxis. Für ein Drittel der befragten Betriebe soll die Vermittlung der berufsbezogenen Fachsprache (z. B. für TechnikerInnen, JuristInnen etc.)

verbessert werden. Mehr interkulturelle Informationen, etwa über den Umgang mit Menschen in fremden Ländern, über Sitten und Bräuche, über Traditionen etc., wünschen sich 19 % der Betriebe.

Abb. 9: Wenn Sie „eher zufrieden“, „eher nicht zufrieden“ oder „gar nicht zufrieden“ sind, wo gibt es Ihrer Ansicht nach Verbesserungspotenziale?



Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Als konkreten **Verbesserungsvorschlag** für die Fremdsprachenausbildung in den Einrichtungen der formalen Bildung nennen viele Betriebe einen (verpflichtenden) Auslandsaufenthalt für SchülerInnen und Studierende. Gedacht ist dabei in erster Linie nicht an die in Schulen häufig vorkommenden ein- bis zweiwöchigen Sprachaufenthalte, sondern an einen längeren Zeitraum (einen Monat, ein bis zwei Semester). Durch den verstärkten Einsatz von native speakers wäre es ebenfalls möglich, der Fremdsprache „ausgesetzt“ zu sein. Auch das befürwortet eine große Anzahl der Betriebe. Weiters wird häufig die Verbesserung des mündlichen Gebrauchs der Sprache als wünschenswert angegeben. Nicht der grammatikalisch richtige Umgang mit der Fremdsprache sollte im Vordergrund stehen, sondern das freie Sprechen. SchülerInnen und Studierende müssten nach Ansicht der Betriebe lernen, ohne Scheu und spontan auf Situationen zu reagieren. In diesem Zusammenhang befürworten zahlreiche Befragte auch den frühzeitigen Beginn der Fremdsprachenvermittlung. Vor allem in jungen Jahren (Kindergarten-, Volksschulzeit) lernen SchülerInnen den spielerischen Umgang mit der Sprache und bauen so Barrieren ab. Wünschenswert wäre nach Meinung vieler Unternehmen aber auch eine verbesserte SprachlehrerInnenaus- und -weiterbildung. Gerade die – oft mangelnde – Kompetenz der

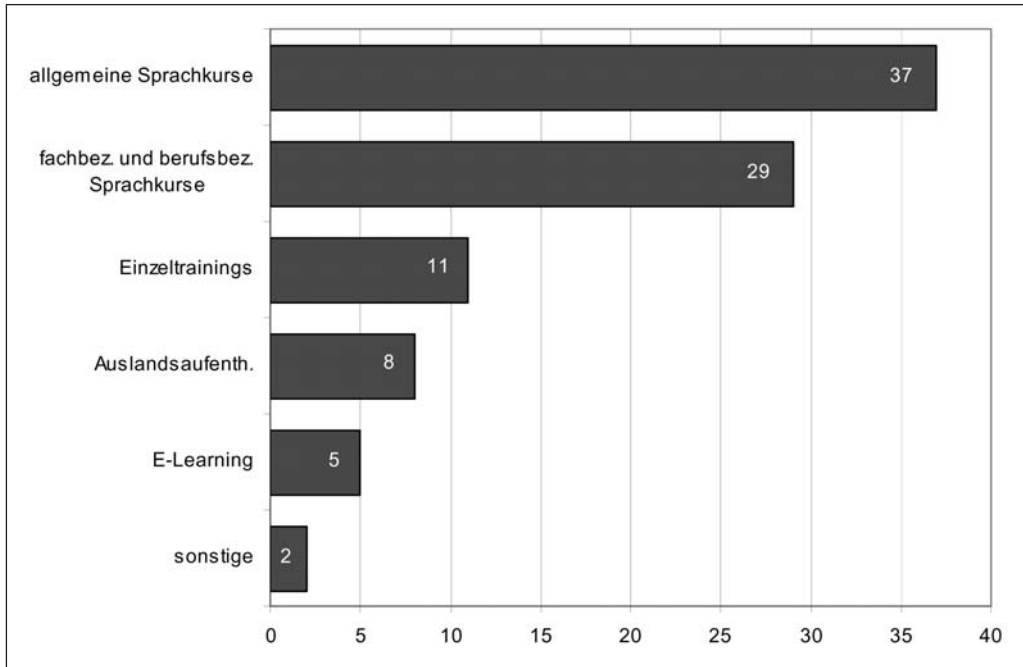
SprachlehrerInnen führe dazu, dass auch die SchülerInnen die Sprache nur mangelhaft erlernen. Die Betriebe sprechen sich daher mehrheitlich für einen verpflichtenden Auslandsaufenthalt angehender LehrerInnen während des Sprachenstudiums aus (vgl. dazu auch den Beitrag von Schmid in dieser Ausgabe). Fremdsprachen sollten darüber hinaus in jedem Lehramtsstudium obligatorisch sein.

Neben der Fremdsprachenausbildung in Erstausbildungseinrichtungen wurden im Rahmen der Befragung auch die **Weiterbildungsaktivitäten bzw. der Weiterbildungsbedarf im Fremdsprachenbereich** erhoben. Obwohl, wie eingangs bereits erwähnt, 84 % der befragten Betriebe Fremdsprachenbedarf haben, bieten nur knapp mehr als die Hälfte der Unternehmen (55 %) ihren MitarbeiterInnen die Möglichkeit, sich im Fremdsprachenbereich aus- und/oder weiterzubilden. Dies zeigt zum einen, dass Fremdsprachen überwiegend den Charakter von wünschenswerten Zusatzqualifikationen oder vorausgesetzten Basisqualifikationen haben, die ArbeitnehmerInnen mitbringen sollten. Zum anderen untermauern diese Daten auch die Bedeutung der Schule bzw. Hochschule als Lernort für Fremdsprachen (vgl. dazu auch Abb. 7).

Kurse sind nach wie vor die häufigste **Form der Fremdsprachenweiterbildung** (vgl. Abb. 10). Die Mehrheit der Betriebe (37 %) bietet ihren MitarbeiterInnen allgemeine Sprachkurse an, gefolgt von fach- und berufsbezogenen Sprachkursen (29 %). Einzeltrainings rangieren – auch aus Kostengründen – mit einigem Abstand (11 %) hinter den Sprachkursen an dritter Stelle. 8 % der Betriebe ermöglichen ihren MitarbeiterInnen auch Auslandsaufenthalte. Trotz der großen Anzahl an E-Learning-Angeboten wird diese Form der Weiterbildung lediglich von jedem 20. Unternehmen offeriert.

Dies lässt den Schluss zu, dass die soziale Komponente im Fremdspracherwerb, d. h. der direkte Kontakt zum bzw. der persönliche Umgang mit dem Vortragenden, im Fremdspracherwerb eine wichtige Rolle spielt.

Abb. 10: Wenn Sie Ihren Mitarbeitern die Möglichkeit bieten, sich im Fremdsprachenbereich aus- und/oder weiterzubilden, welche Form(en) der Weiterbildung gibt es? (in %)

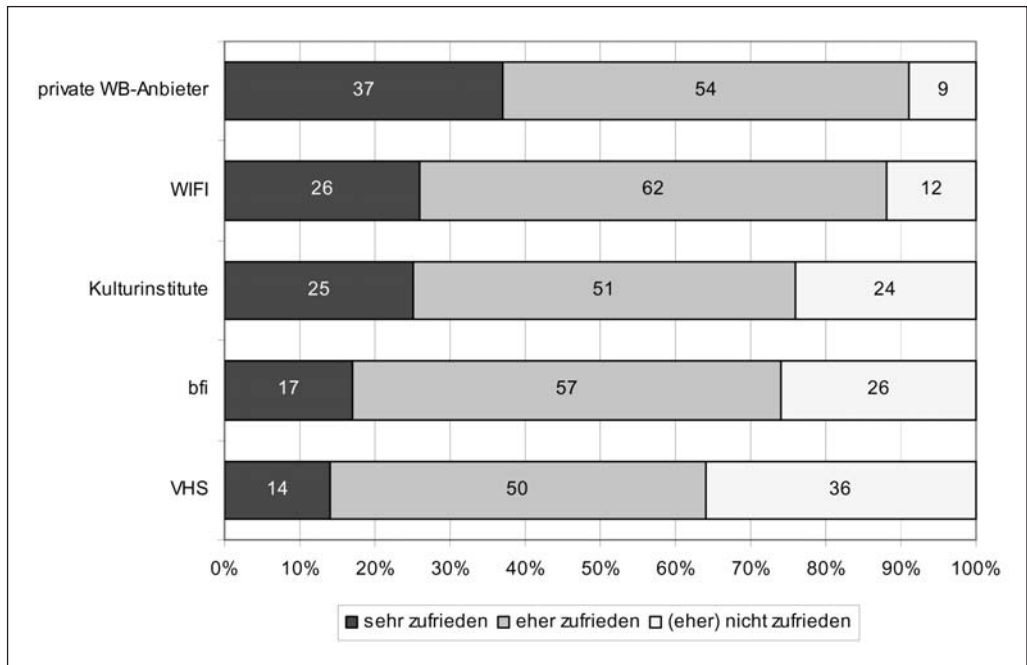


Anmerkung: fachbez. und berufsbez. = fachbezogen und berufsbezogen, Auslandsaufenth. = Auslandsaufenthalt

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Mit dem **Fremdsprachen-Weiterbildungsangebot** in privaten Lerninstituten zeigen sich nahezu zwei Fünftel aller Betriebe (37 %) „sehr zufrieden“, weitere 54 % „eher zufrieden“ (vgl. Abb. 11). Von den drei größten, in ganz Österreich vertretenen Weiterbildungsanbietern – dem Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFIs), dem Berufsförderungsinstitut (bfi) und den Volkshochschulen (VHS) – rangieren die WIFIs an erster Stelle der Zufriedenheitsskala. 88 % der befragten Betriebe äußern ihre Zufriedenheit mit den WIFI-Angeboten. Knapp drei Viertel der an dieser Erhebung beteiligten Unternehmen (74 %) sind mit den bfi-Sprachlernkursen „sehr“ bzw. „eher zufrieden“. Die Volkshochschulen schneiden insgesamt etwas schlechter ab. Hier drücken „nur“ knapp zwei Drittel der Firmen ihre Zufriedenheit aus, 36 % sind „(eher) nicht zufrieden“. Den Kulturinstituten, die hauptsächlich in Wien und zum Teil in den Landeshauptstädten vertreten sind, wird ebenfalls ein gutes Zeugnis ausgestellt: Ein Viertel der Betriebe zeigt sich mit den Angeboten „sehr zufrieden“.

Abb. 12: Wie zufrieden sind Sie mit dem Fremdsprachen-Weiterbildungsangebot folgender Anbieter? (in %)

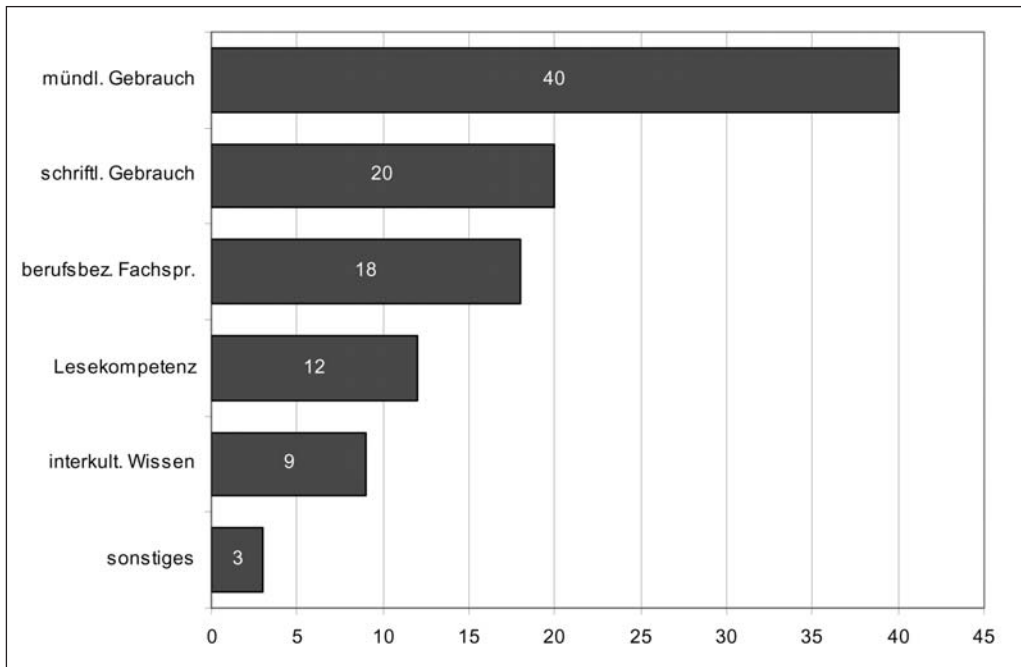


Anmerkung: Nur jene Unternehmen sind berücksichtigt, die mit den jeweiligen Weiterbildungsinstitutionen Erfahrung haben.

Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Ähnlich der Bewertung des Fremdsprachenunterrichts in Schulen und Hochschulen fällt auch die **Beurteilung der Angebote in Weiterbildungsinstituten** aus (vgl. Abb. 13). 40 % der Betriebe wünschen sich in den angebotenen Sprachkursen einen stärkeren Fokus auf Kommunikation. Verbesserungspotenziale im schriftlichen Gebrauch der Sprache orten dagegen lediglich 20 % der Betriebe. Ebenso knapp ein Fünftel der Unternehmen hält die Vermittlung der berufsbezogenen Fachsprache für wünschenswert. Die Verbesserung der Lesekompetenz und des interkulturellen Wissens wird von rund jedem zehnten Betrieb gefordert.

Abb. 13. Wenn Sie „eher zufrieden“, „eher nicht zufrieden“ oder „gar nicht zufrieden“ sind, wo gibt es Ihrer Ansicht nach Verbesserungspotenziale? (in %)



Quelle: ARCHAN/DORNMAYR 2006

Die konkreten **Wünsche und Verbesserungsvorschläge** hinsichtlich der Fremdsprachen-Weiterbildung, die von den Firmen vorgebracht werden, decken sich in vieler Hinsicht mit jenen Äußerungen, die auch zum Fremdsprachenunterricht an Schulen und Hochschulen gemacht werden. Mehr Sprechen, weniger Schreiben – auf diese „Formel“ lassen sich auch zahlreiche Rückmeldungen zum Fremdsprachen-Weiterbildungsangebot zusammenfassen. Um die Hemmschwelle im Fremdsprachengebrauch abzubauen, sollte nach Meinung zahlreicher Firmen der Kommunikationsanteil in den Kursen und Schulungen erhöht werden. Eine Ausweitung des branchen- und fachspezifischen Sprachlernangebotes wünschen sich ebenfalls viele Betriebe. Die Palette an genannten Themen reicht hier von Kursen für das Baugewerbe, die Druckereibranche, administrative Bereiche wie Einkauf und Personalwesen bis hin zu Tourismus und Gastgewerbe. Die Möglichkeit, im Rahmen von Sprachkursen kurzfristige Auslandsaufenthalte zu absolvieren, würde auch eine Reihe von Betrieben begrüßen. Einige Hinweise betreffen auch die Organisation von Sprachkursen. Mehr zeitliche Flexibilität wird dabei ebenso gefordert wie eine bessere Teilnehmereinteilung auf Basis der mitgebrachten Vorkenntnisse. Von den TrainerInnen werden nicht nur umfassende Sprachkenntnisse erwartet, sondern auch eine, derzeit für SprachlehrerInnen in der Weiterbildung noch nicht verpflichtende, pädagogische Schulung.



### 3. Schlussfolgerungen

Die im Rahmen der Unternehmensbefragung gewonnenen Erkenntnisse können als Diskussionsgrundlage für Verbesserungsmaßnahmen in der Fremdsprachenvermittlung an Schulen und Hochschulen sowie in Weiterbildungsinstitutionen dienen. Nachstehende **Schlussfolgerungen und Empfehlungen** bieten sich an:

1. Fremdsprachenkenntnisse werden in erster Linie in Schulen und Hochschulen erworben, wo über Jahre hinweg fremdsprachliche Kompetenz sukzessive aufgebaut werden kann. Weiterbildung dient eher der Auffrischung, Verbesserung und Perfektionierung von Fremdsprachenkenntnissen. Die wachsende Bedeutung von Fremdsprachen als berufliche Basiskompetenz muss sich daher im Schul- und Hochschulalltag wieder finden.
2. Die Fremdsprachenvermittlung sollte möglichst frühzeitig beginnen. Der 1998/99 verpflichtend eingeführte Fremdsprachenunterricht in Volksschulen ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung. Darüber hinaus könnte auch versucht werden, Fremdsprachen schon verstärkt in die vorschulische Erziehung (Kindergarten) einzubauen. Neben Englisch sollten an den Volksschulen auch regelmäßig andere Sprachen, z. B. Italienisch oder Ostsprachen, angeboten werden.
3. Englisch ist und bleibt die lingua franca, die globale Verkehrssprache, in internationalen Geschäftsbeziehungen. Aus diesem Grund sind fundierte Englisch-Kenntnisse am Arbeitsmarkt ein absolutes Muss. Es empfiehlt sich daher, Englisch auf allen Schulstufen und in jeder Schulart als Pflichtgegenstand zu führen. SchülerInnen sollten die Pflichtschule nicht verlassen, ohne ausreichende Englisch-Kenntnisse vorweisen zu können. Aus wirtschaftlicher Sicht ist es grundsätzlich besser, fundierte Englisch-Kenntnisse zu besitzen als drei andere Fremdsprachen rudimentär zu beherrschen.
4. Vor dem Hintergrund der europäischen Forderung „Muttersprache + zwei Fremdsprachen“ ist Mehrsprachigkeit zu fördern. Neben Englisch sollte es daher ein breites Sprachlernangebot in Schulen und Hochschulen geben. Es empfiehlt sich dabei, vor allem auf geographische und (regional-)wirtschaftliche Gegebenheiten Rücksicht zu nehmen. So sollte beispielsweise die Möglichkeit zum Erwerb der italienischen Sprache aufgrund der Bedeutung Italiens als wichtigster nicht-deutschsprachiger Handelspartner ausgeweitet werden. Durch die intensiven Wirtschaftsverflechtungen Österreichs mit seinen östlichen Nachbarstaaten sowie durch die sinkende Zahl von Deutsch-SprecherInnen in diesen Ländern wird die Nachfrage nach Ostsprachen-Know-how hinkünftig steigen. Um diesen Bedarf auch decken zu können, ist heute bereits ein entsprechendes Angebot erforderlich. Derzeit wird eher Französisch und Spanisch als Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch etc. unterrichtet. Zumindest aus Sicht der beruflichen Verwertbarkeit sollte das Verhältnis umgedreht werden.

5. Der Anteil an ImmigrantInnen ist in vielen Schulen, vor allem im städtischen Raum, (sehr) hoch. Das Fremdsprachenpotenzial, das damit gegeben ist, ließe sich vielerorts besser nutzen. ImmigrantInnen sprechen nicht nur eine fremde (Mutter-)Sprache, sie transportieren gleichzeitig auch die Kultur ihres Heimatlandes. Somit könnte das für internationale Geschäftsbeziehungen wichtige interkulturelle Wissen leichter vermittelt werden.
6. Die Umfrage hat gezeigt, dass der Gebrauch der mündlichen Sprache in den Unternehmen von großer Wichtigkeit ist. Es geht in der betrieblichen Praxis weniger um das grammatikalisch richtige Verfassen von Texten, sondern um die verbale Kommunikation. Dieses Ergebnis gibt wichtige Hinweise auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts sowie auf die Ausrichtung der Lehrpläne. Der Kommunikation und dem mündlichen Ausdruck sollten gegenüber der Schriftlichkeit noch mehr Raum in der Ausbildung eingeräumt werden.
7. Es empfiehlt sich, den Unterricht durch „reale Sprachelemente“ anzureichern. Dazu zählen auch native speakers, die nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur ihres Landes authentisch vermitteln können. Sprachaufenthalte bzw. -austausche sowie bilaterale Projekte sind ebenfalls sehr wichtig. Der Einsatz „realer Sprachelemente“ kann mithelfen, Sprachbarrieren ab- und Sprachsicherheit aufzubauen.
8. LehrerInnen kommt aufgrund der Wichtigkeit der Schule als Sprachlernort allerhöchster Bedeutung zu. Sie sind die wichtigsten MultiplikatorInnen von Sprachen und beispielgebend für ihre SchülerInnen. Ihr fremdsprachiges Know-how muss daher stets auf dem aktuellen Stand sein. Sprachenvermittlung erfordert jedoch nicht nur den grammatikalisch richtigen Gebrauch der Sprache, sondern auch eine gute phonetische Aussprache, eine ausgeprägte idiomatische Ausdrucksweise, ein authentisches Sprecherverhalten. Diese Aspekte werden am besten vor Ort, das heißt in dem Land, in dem die Sprache gesprochen wird, erworben. Studienplankommissionen an den Universitäten sollten sich daher die Frage stellen, ob für angehende SprachlehrerInnen Auslandsaufenthalte im Land der gelernten Sprache nicht verpflichtend vorgesehen werden sollten. Darüber hinaus gilt es, auch in der LehrerInnenausbildung und -weiterbildung mehr Gewicht auf den mündlichen Gebrauch der Sprache zu legen. Die Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur ist wertvoll und wichtig für ein umfassendes Wissen über die Sprache, der praxisbezogene Einsatz der Fremdsprache sollte allerdings nicht außer Acht gelassen werden. Daneben ist auch ein fundiertes pädagogisch-didaktisches Know-how über die Vermittlung der Fremdsprache erforderlich.

## ANMERKUNGEN

- 1) Die Befragung wurde im Rahmen der go international Initiative des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit sowie der Wirtschaftskammer Österreich durchgeführt (vgl. ARCHAN/DORNMAYR, 2006).

## LITERATURVERZEICHNIS

- ARCHAN, S. (2001): Zur Fremdsprachensituation in Österreich. In: ibw-Mitteilungen 05/2001. Wien.
- ARCHAN, S. und DORNMAYR, H. (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. ibw-Forschungsbericht Nr. 131. Wien. Online: [http://www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber\\_fremdspr.pdf](http://www.ibw.at/html/infos/fremdsprachen/endber_fremdspr.pdf) (2. Mai 2008).
- ARCHAN, S. und HOLZER, Ch. (2006): Sprachenmonitor. Zahlen, Daten und Fakten zur Fremdsprachensituation in Österreich. Bildung & Wirtschaft Nr. 38. Wien. Online: <http://www.ibw.at/html/buw/BW38.pdf> (2. Mai 2008).
- ARCHAN, S. und SCHMID, K. (2006): Fremdsprachenkenntnisse und Fremdsprachenbedarf. Ein Soll-Ist-Vergleich. In: ibw-Mitteilungen 3. Quartal/2006. Wien. Online: [http://www.ibw.at/ibw\\_mitteilungen/art/arc\\_schm\\_249\\_06\\_wp.pdf](http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/arc_schm_249_06_wp.pdf).
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrg.) (2005): Die Europäer und ihre Sprachen. Eurobarometer-Spezial 243/Welle 64.3. Brüssel. Online: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf) (2. Mai 2008).
- EURYDICE (Hg.) (2005): Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2005. Brüssel. Online: [http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0\\_integral/049DE.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/049DE.pdf) (2. Mai 2008).
- FESSEL-GFK (2001): Wirtschaftsfragen II/2000. Wien.
- FESSEL-GFK (2003): Lifestyle Studie 2002. Wien.
- McLUHAN, M. (1962): The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man. Toronto.
- SCHMID, K. (2006): Bildung für eine globalisierte Welt. Halten Österreichs Schulen mit der Internationalisierung der Wirtschaft Schritt? ibw-Forschungsbericht Nr. 132. Wien. Online: [http://www.ibw.at/html/fb/FB\\_132.pdf](http://www.ibw.at/html/fb/FB_132.pdf) (2. Mai 2008).



EVA LAVRIC

## **Über „English only“ hinaus: Sprachen in Unternehmen im Licht qualitativer Fallstudien**

*Zum Fremdsprachenbedarf in Unternehmen existiert eine ganze Reihe von Studien (insbesondere die europaweit durchgeführten von Vandermeeren 1998 und Hagen 1999), die alle quantitativ angelegt sind und auf Fragebögen basieren. Was bisher weitgehend fehlte, waren qualitative Fallstudien mittels Interviews und teilnehmender Beobachtung, aber auch mittels komplexerer Methoden wie dem sprachlichen Tageslauf und dem Sprach-Soziogramm.*

*Die vorliegende Studie füllt diese Lücke, dank der Ergebnisse zweier einschlägiger Projektseminare sowie mehrerer Magister- und Doktorarbeiten. Nicht weniger als dreißig Unternehmen aus dem österreichischen Raum wurden auf ihre Sprachverwendung und ihren Sprachbedarf hin untersucht. Alle Branchen und Unternehmensgrößen sind in diesem Sample vertreten, das Aussagen über Muster und Mechanismen der Sprachwahl in der externen wie auch in der internen Unternehmenskommunikation ermöglicht und somit Einblicke in allgemeine Regelmäßigkeiten von code choice und code switching im Unternehmen wie auch in die Besonderheiten der verschiedenartigsten Einzelfälle gewährt.*

Im Jahr 2006 befragte die Europäische Union im Rahmen der so genannten ELAN-Studie exportorientierte Klein- und Mittelbetriebe zu ihrem Fremdsprachenbedarf (Zitat: S. 5; Hervorhebungen von mir, E.L.):

Die Befragung von KMU ergab, dass ihnen viele Aufträge aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse [...] entgingen. Bei der Befragung von fast 2000 Unternehmen haben 11 % der Befragten (195 KMU) angegeben, dass ihnen bereits ein Auftrag wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgangen sei. Viele waren nicht in der Lage oder nicht bereit zu sagen, wie groß die entgangenen Aufträge waren, aber 37 Unternehmen waren Aufträge entgangen, deren Wert insgesamt mit 8 bis 13,5 Mio. € beziffert wurde. Weiteren 54 Unternehmen waren potenzielle Aufträge im Wert von 16,5 bis 25,3 Mio. € entgangen. Mindestens 10 Unternehmen waren Aufträge im Werte von über 1 Mio. € entgangen. [...]

Wenn der Anteil der Unternehmen, denen Aufträge aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgingen, im gesamten europäischen KMU-Sektor wiederholt würde, kann man konservativ errechnen, dass mindestens 945.000 europäischen KMU Aufträge aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse entgehen könnten. Legt man diese Ergebnisse zugrunde, so ergibt sich für einen Zeitraum von drei Jahren ein durchschnittlicher Verlust pro Unternehmen von 325.000 €. Wenn man diesen Betrag mit der Anzahl der Unternehmen multipliziert, denen unserer Schätzung nach Aufträge entgehen, **beträgt der Gesamtverlust für die Wirtschaft der EU aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse im KMU-Sektor circa 100 Milliarden € pro Jahr.**

100 Milliarden Euro pro Jahr, und das nur in den Klein- und Mittelbetrieben, das ist schon eine beeindruckende Zahl. Diese Ergebnisse schockieren auch deswegen, weil sie in krassstem Gegensatz zu jenen optimistischen Absichtserklärungen stehen, die man allseits zum Thema der Fremdsprachen in der Wirtschaft immer wieder vernehmen kann. „*Man muss stets die Sprache seiner KundInnen sprechen*“, so klingt es immer wieder aus Expertenkreisen, aber die Wirklichkeit sieht anders aus. Denn neben diesem offiziellen Slogan gibt es auch einen inoffiziellen, und der lautet so: „*Heutzutage spricht ohnehin jeder Englisch; mit Englisch kommt man in der ganzen Welt bereits mühelos durch.*“

Irgendwo zwischen diesen beiden Extrempositionen liegt die Wirklichkeit der Unternehmen, und diese Wirklichkeit ist es, die uns hier interessiert. Sie ist im Übrigen weitaus komplexer als die zitierten plakativen Aussagen, nicht nur aufgrund der oft sehr unterschiedlichen Situationen in den verschiedenen Unternehmen, sondern auch deswegen, weil die Frage in diesen Slogans bereits von vornherein falsch gestellt ist. Denn sowohl die Forderung nach der hundertprozentigen sprachlichen Anpassung an die KundInnen als auch die Feststellung, mit Englisch allein komme man überall durch, reduzieren die vielfältige Kommunikation in der (Export-)Wirtschaft auf eine einzige Situation, nämlich die Stellung des exportierenden Unternehmens gegenüber seinen ausländischen KundInnen. Die Realität ist viel komplexer: Neben dem **Verkauf** gibt es den **Einkauf**, und neben der **externen Kommunikation** darf man auch die **interne Kommuni-**

**kation** im Unternehmen nicht ganz vergessen. Und selbst diese Dichotomien sind noch ungenügend, denn neben dem Ein- und dem Verkauf gibt es Behörden, Banken, Versicherungen und andere Unternehmensdienstleister, und neben der externen und der internen Unternehmenskommunikation gibt es die Kommunikation innerhalb des Konzerns, zwischen Muttergesellschaft und Töchtern oder zwischen Töchtern derselben Mutter.<sup>1</sup> Und es gibt die Kommunikation eines Unternehmens mit seinen ausländischen VertreterInnen oder VertriebspartnerInnen. All das webt um das Kern-Unternehmen ein dichtes und komplexes Netz, in dem jede Verbindung ganz eigene Machtverhältnisse und damit auch eine ganz eigene Ausprägung des sprachlichen Anpassungsdrucks mit sich bringt.

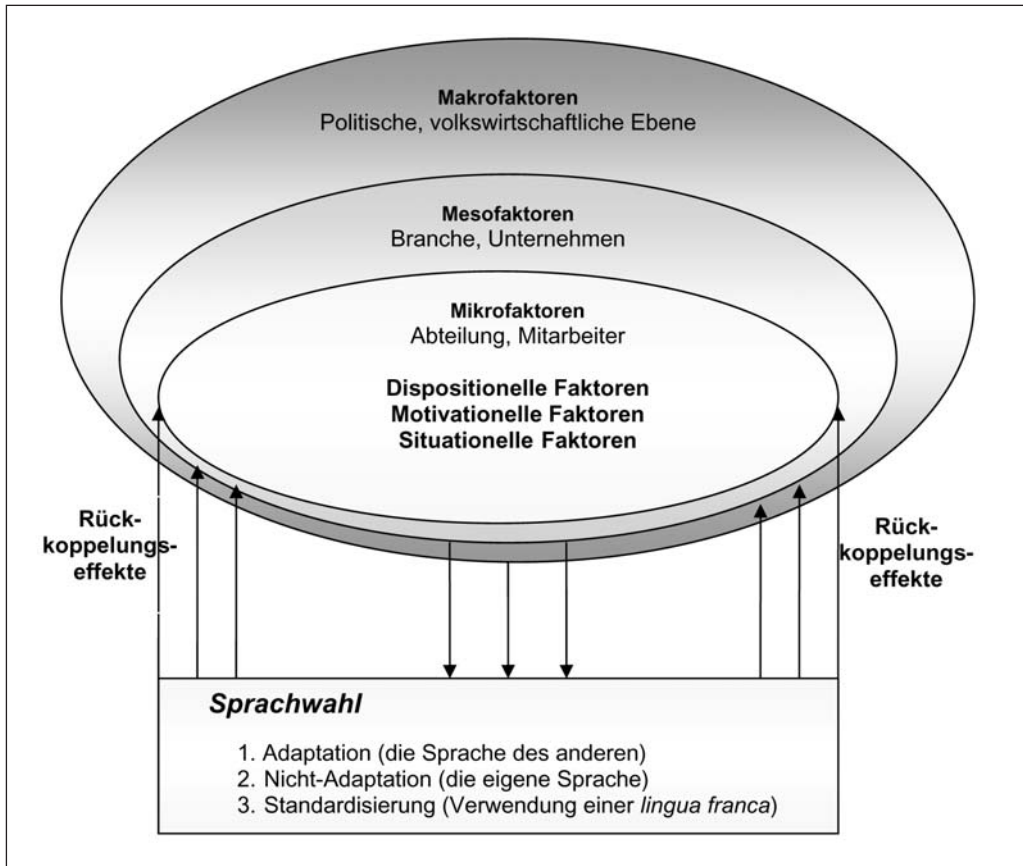
Daher sind die bisherigen Untersuchungen, so interessante Ergebnisse sie auch gebracht haben, allesamt nicht zufriedenstellend. Sie können nicht genügen, weil sie fast alle ausschließlich quantitativ angelegt sind. Die Rede ist von den so genannten „**Sprachbedarfserhebungen**“ in der Wirtschaft, als deren wichtigste, weil europaweit durchgeführte, sicherlich Vandermeeren 1998 und Hagen 1999 gelten können und zu denen vor kurzem die hochinteressante österreichspezifische Studie von Archan/Dornmayr 2006 hinzugekommen ist.<sup>2</sup> Diese quantitativen Fragenbogen-Untersuchungen liefern interessante statistische Ergebnisse, aber sie müssen unbefriedigend bleiben, wenn es darum geht, Einblick in die täglich gelebte Praxis der Sprachwahl in den Unternehmen zu erhalten. Wer (in einem bestimmten Unternehmen) spricht welche Sprache, mit wem, in welcher Situation und warum? Solche Fragen erfordern **qualitative Fallstudien (FS)** mit der Haupt-Methode des qualitativen Interviews,<sup>3</sup> soweit wie möglich ergänzt durch teilnehmende Beobachtung und durch die Erstellung so genannter „sprachlicher Tagesläufe“ (vgl. Bürkli 1999)<sup>4,5</sup> Gerade die letzteren beiden Methoden ermöglichen es schließlich, die Ergebnisse in einer graphischen Form darzustellen, die ich als „Sprach-Soziogramm“<sup>6</sup> oder „Logogramm“ bezeichnet habe.

Ich habe in den letzten Jahren an die dreißig solcher qualitativer FS mit meinen Studierenden durchgeführt (vgl. Tabelle 1), wobei so ziemlich alle Branchen und alle Unternehmensgrößen vertreten waren. Im Rahmen zweier Projektseminare (eines an der Wirtschaftsuniversität Wien, Lavric/Bäck 2003, und eines an der Universität Innsbruck, vgl. Lavric 2007 b und in Vorb. c), einer Dissertation (Bäck 2004) und einer Diplomarbeit (Mrázová 2005) wurde die tägliche Praxis von Sprachwahl und Sprachverwendung in den Unternehmen untersucht, und es wurde über die Motivationen wie auch über die Vor- und Nachteile jeder einzelnen Sprachwahl reflektiert (vgl. Lavric 2007 a, 2008 und in Vorb. a, b und c). Zu den 29 FS, die auf diese Weise entstanden, ist kürzlich eine dreißigste hinzugekommen (Leeb 2007), die an der Wirtschaftsuniversität Wien von Martin Stegu und Fiorenza Fischer betreut wurde und die die sprachlichen Auswirkungen einer großen Bankenfusion (BA-CA und Unicredit) beleuchtet.

(Einen Überblick über diese nunmehr **dreißig FS** gibt **Tabelle 1**, die für jedes Unternehmen Branche, Größe, Produkte und Hauptexportmärkte sowie die angewandten Untersuchungsmethoden anführt. In der Folge werden die einzelnen FS mit den Nummern, die sie in dieser Tabelle haben, bezeichnet.)

Für die Sprachwahl im Unternehmen können Faktoren unterschiedlichster Art verantwortlich gemacht werden, von der Sprachpolitik in einem bestimmten Land über die Usancen einer bestimmten Branche bis zu den individuellen Kompetenzen und Präferenzen des einzelnen je nach Situation und KommunikationspartnerInnen. Bäck 2004 (vgl. auch Bäck/Lavric in Vorb.) unterscheidet bei der Sprachwahl zwischen Makro-, Meso- und Mikrofaktoren:

Abb. 1: Das Bäck'sche Drei-Ebenen-Modell der Sprachwahl



Quelle: Bäck 2004.126 und Bäck/Lavric in Vorb.



- Die **Makroebene** umfasst die nationale Sprachenpolitik, die Rolle verschiedener Sprachen im Bildungssystem sowie sprachrelevante Aspekte der Demographie und Migration.
- Die **Mesoebene** betrifft die sprachlichen Usancen in gewissen Branchen und die Sprachpolitik des jeweiligen Unternehmens.
- Die **Mikroebene** bezieht sich auf die einzelne Abteilung bzw. auf den einzelnen Mitarbeiter/die einzelne Mitarbeiterin, ja, auf jede einzelne konkrete Interaktionssituation. Diese Ebene gliedert sich weiter auf in:
  - **dispositionelle Faktoren**, das sind die sprachlichen Kompetenzen und Präferenzen der Individuen;
  - **motivationale Faktoren**, z. B. Natürlichkeit/Effizienz, Prestige vs. Angst vor Gesichtsverlust, Übung, Entgegenkommen (vgl. Lavric 2000, 2001 und 2003; vgl. auch unten, Abschnitt 1.)
  - **situationelle Faktoren**: Zeit, Ort, Thema, Medium etc. der Kommunikation.

All diese Faktoren wirken zusammen, und das Ergebnis ist stets eine ganz bestimmte Sprachwahl einer ganz bestimmten Person in einer ganz bestimmten Situation. Drei Grundoptionen:

- **Adaptation**, d. h., man wählt die Muttersprache seines Gegenübers;
- **Nicht-Adaptation**, d. h., man bleibt bei seiner eigenen Muttersprache;
- **Standardisierung**, d. h., man spricht eine lingua franca (meist Englisch).<sup>7</sup>

Jede einzelne Sprachwahl jedes einzelnen Sprechers in jeder einzelnen Situation ist immer das Ergebnis des Zusammenspiels von Faktoren auf allen drei Ebenen. Makro-, Meso- und Mikroebene interagieren also ständig, und das Resultat ist das Muster der Sprachwahl in allen Bereichen des Unternehmens.<sup>8</sup>

Soviel zum theoretischen Rahmen. In der Folge sollen nun die empirischen Ergebnisse der dreißig FS präsentiert, interpretiert und analysiert werden. Die Vorstellung folgt dabei dem Prinzip der Dichotomie, d. h., es werden Spannungsfelder gezeigt, innerhalb derer sich jedes Unternehmen und jedes Individuum in einem Unternehmen situieren muss, wenn es eine bestimmte Sprachpolitik implementiert oder in einer konkreten Situation eine bestimmte Sprache wählt.

## 1. Wähle ich Englisch oder die Sprache des anderen? (Dichotomie für Individuen)

In Wirklichkeit haben Individuen sogar eine dreifache Wahlmöglichkeit: Sie können eine *lingua franca* wählen, sie können auf die Muttersprache ihres Gegenübers eingehen, oder sie können ganz einfach in ihrer eigenen Muttersprache kommunizieren. (Das entspricht den drei von Vandermeeren 1998.21 beschriebenen Optionen Standardisierung, Adaptation oder Nicht-Adaptation.)

Allerdings stehen die drei Optionen nicht immer jedem zur Verfügung, denn anpassen kann man sich selbstverständlich nur dann, wenn man die Sprache des Kommunikationspartners auch wirklich spricht; und bei seiner Muttersprache kann man nur dann bleiben, wenn der andere eben diese (für ihn: Fremd-)Sprache beherrscht. Dasselbe gilt für eine *lingua franca*: Sie kann nur dann als gemeinsame Sprache fungieren, wenn auch wirklich beide PartnerInnen sie ausreichend gut beherrschen. Daher ist zum Beispiel die Verwendung von Englisch in manchen Weltregionen problematisch, z. B. in Lateinamerika, wo zwar vielleicht die ManagerInnen Englisch sprechen, aber sicher nicht die TechnikerInnen in Produktion und Wartung.

Um mit Bäck zu sprechen: Dispositionelle Faktoren (also insbesondere die vorhandene Sprachkompetenz) gehen vor motivationellen und situationellen Faktoren. Denn die Grundregel jeglichen Sprachwahlverhaltens ist ja bekanntlich, dass eine Sprache gewählt werden muss, die es sämtlichen Anwesenden ermöglicht, an der Interaktion teilzunehmen.<sup>9</sup>

Wenn diese Grundvoraussetzung gegeben ist und wenn dann noch immer mehrere Sprachen zur Wahl stehen, kann man als die natürlichste oder auch effizienteste Sprache jene definieren, für die das Produkt der Kenntnisse der KommunikationspartnerInnen am höchsten ist.<sup>10</sup> Daraus ergibt sich bereits der erste motivationelle Sprachwahl-Faktor nach Lavric 2000, 2001 und 2003. Dieser Faktor **Natürlichkeit/Effizienz** ist z. B. dafür verantwortlich, dass zwei Menschen, die dieselbe Muttersprache haben, meist auch in dieser Sprache miteinander kommunizieren. Aus diesem Faktor ergibt sich eine Sprachwahl „by default“, also das, was Myers-Scotton (1983 und passim) als unmarkierte Sprachwahl („unmarked choice“) bezeichnet. Dem gegenüber sind alle anderen Sprachen markiert; jede andere Wahl als die natürlichste erfordert eine spezielle Begründung bzw. Erklärung.

Der zweite Sprachwahl-Faktor auf individueller Ebene ist der Wunsch nach **Übung**. Dieser kann dazu führen, dass man eine Sprache wählt, die man nicht so gut beherrscht, um so auf Dauer seine Kompetenz zu verbessern. Der Faktor Übung ist in gewissen Kontexten sehr wichtig, z. B. an einem Sprachinstitut (vgl. die Untersuchungen von Lavric 2000, 2001 und 2003), wo die *native speakers* für die nicht-muttersprachlichen SprachlehrerInnen gewissermaßen als *sparring partner* fungieren, ihnen also wertvolle Übungsmöglichkeiten in der Fremdsprache – der gemeinsamen Unterrichtssprache – anbieten. Im Wirtschaftsleben ist dieser Übungs-Faktor sicherlich weniger wichtig, aber er kann insbesondere bei der Jobsuche relevant werden, da man von jungen AbsolventInnen häufig zu hören bekommt, sie suchten vor allem eine Stellung, in der sie ihre Fremdsprachenkenntnisse anwenden können.

Der dritte motivationelle Sprachwahl-Faktor ist der Wunsch, sein Gegenüber durch exzellente Sprachkenntnisse zu beeindrucken – also der so genannte „**Prestige**“-Faktor. Er spielt ebenfalls in einem Sprachinstitut eine größere Rolle als im Wirtschaftsleben. Er ist außerdem schwer zu fassen, da wohl kaum jemand offen zugibt, dass bei seiner Sprachwahl gelegentlich auch so etwas wie Eitelkeit durchaus eine Rolle spielt. Dieser Prestige-Faktor hat im Übrigen auch eine Kehrseite, wenn man es vermeidet, eine ganz bestimmte Sprache zu sprechen (von der man den

Eindruck hat, dass man sie nur mangelhaft beherrscht), weil man eben befürchtet, sich durch Fehler oder Stottern zu blamieren und auf diese Weise das Gesicht zu verlieren. Auch diese **Angst vor Gesichtsverlust** ist sicher realiter viel weiter verbreitet, als bei Befragungen zu eruieren ist. Allerdings spielt hier die Persönlichkeit jedes einzelnen stark herein, denn während der eine wartet, bis er perfekt ist, um die Sprache auch anzuwenden, plappert der andere munter darauf los, sobald er auch nur ein paar Brocken einer neuen Sprache beherrscht.

Die beiden Faktoren Übung und Prestige/Angst vor Gesichtsverlust interagieren mit dem vierten Sprachwahl-Faktor insofern, als sie die sprachlichen Präferenzen eines Gesprächspartners bestimmen können. Denn dieser vierte Faktor – der wichtigste im Wirtschaftsleben – ist das sprachliche **Entgegenkommen**. Es bedeutet, dass man eine Sprache wählt, die für den anderen entweder seine Muttersprache ist, oder eine Sprache, für die er eine besondere Präferenz hat. Diese beiden Optionen sind allerdings nicht gleichwertig, und man tut gut daran, sie nicht kurzfristig gleichzusetzen. Wie schnell hat man doch die Sympathie von jemandem verspielt, der zeigen möchte, wie gut er selbst die Sprache seines Gegenübers kann, wenn man ihn trotzdem stur auf Englisch oder in seiner eigenen Muttersprache anredet. Will man die sprachlichen Präferenzen des Kommunikationspartners abtesten, so empfiehlt es sich, zunächst in jener Sprache zu antworten, die der andere vorgibt, um etwas später ein Wort, einen Ausdruck, einen kurzen Satz in der Muttersprache des Gegenübers einzuflechten und so zu zeigen, dass man für einen „switch“ bereit wäre. Dieser Ausdruck in der anderen Sprache fungiert dann als „trigger“, er ermöglicht dem anderen, auf diese neue Sprachwahl aufzuspringen, wenn – aber nur wenn – ihm eben gerade danach ist.

Natürlich bedeutet Entgegenkommen in 95 % der Fälle, dass man sich an die Muttersprache des Kommunikationspartners anpasst. Im Sinne der linguistischen Höflichkeitstheorien ist das übrigens eine sehr höfliche Sprachwahl, die nämlich sowohl das positive *face* als auch das negative *face* des Gegenübers optimiert, d. h., dass sowohl sein Image verbessert wird (weil er es ist, an den man sich anpasst), als auch sein Handlungsspielraum sich erweitert (weil er in einer Sprache kommunizieren kann, die er perfekt beherrscht).<sup>11</sup> Fremdsprachen sollte man also nicht nur deswegen beherrschen, weil man dann leichter und effizienter kommunizieren kann, sondern auch, um die Sympathie seiner GeschäftspartnerInnen zu gewinnen. Und bei diesem Vorteil kann keine noch so gute *lingua franca* mithalten...

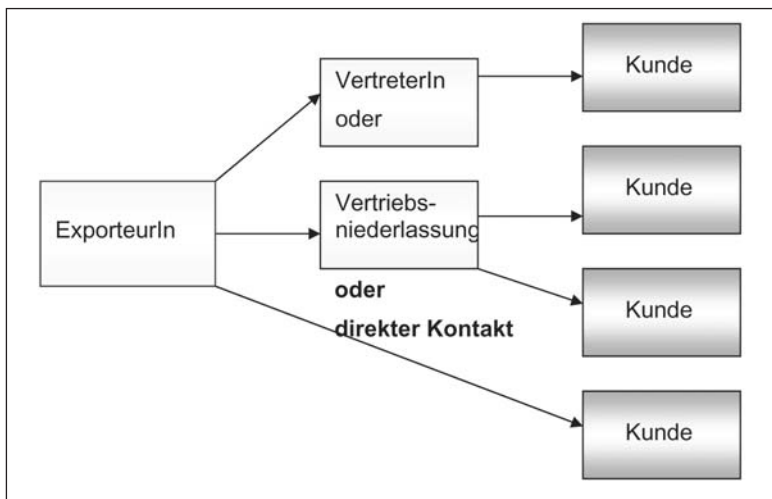
## 2. Lerne ich Sprachen oder organisiere ich mein Vertriebsnetz? (Dichotomie für Unternehmen)

Der Sprachwahl-Faktor „Entgegenkommen“ ist im Wirtschaftsleben absolut dominierend, jedenfalls gegenüber den KundInnen. Dass man, um etwas zu verkaufen, die Sprache seiner KundInnen sprechen muss, ist eine betriebswirtschaftliche Binsenweisheit. Ein Unternehmen muss also stets darauf bedacht sein, über ausreichende (Fremdsprachen-)Kompetenzen zu verfügen, um seine KundInnen in ihrer jeweiligen Muttersprache anzusprechen. Wie allerdings das Unternehmen zu die-

sen Kompetenzen kommt, dafür gibt es eine Reihe von unterschiedlichen Möglichkeiten. Es kann selbstverständlich kompetente MitarbeiterInnen einstellen, Sprachausbildungen organisieren, seine Verkaufsunterlagen und seine Homepage übersetzen lassen – auf all diese Optionen wird in den folgenden Abschnitten eingegangen werden. Aber es gibt daneben noch eine einfachere Lösung: nämlich, sein Vertriebsnetz so zu organisieren, dass man in jedem Land entweder eine Vertriebs-tochter, oder zumindest eine/n VertreterIn oder sonstigen Vertriebspartner hat, der/die die Landessprache beherrscht. Diese/r PartnerIn kommuniziert seinerseits mit der Zentrale entweder auf Englisch (bzw. in einer anderen *lingua franca*) oder sogar, im Idealfall, in der Sprache der Muttergesellschaft. Das Vertriebsnetz fungiert dabei sozusagen als sprachliche Schnittstelle.

Ein solches Setting hat den Vorteil, dass es das Sprachproblem vom Bereich der externen in den der internen Unternehmenskommunikation verlagert. Denn das wirtschaftliche Machtgefälle, das zu einem sprachlichen Machtgefälle führt, wird in diesem Fall ganz einfach umgedreht. In der Tat befindet sich ein Unternehmen gegenüber seinen ausländischen KundInnen normalerweise in einer schwächeren Position und muss daher die sprachliche Anpassung leisten. In der Beziehung zu einer Vertriebs-tochter oder einem Vertreter/einer Vertreterin ist allerdings die Zentrale in der stärkeren Position und kann daher von diesem/dieser verlangen, dass er/sie sich sprachlich anpasst (oder zumindest auf eine *lingua franca* zurückgreift). Dieses Beispiel beweist, was für ein enger Zusammenhang im Wirtschaftsleben zwischen Sprachwahl und Machtverhältnissen besteht.<sup>12</sup> Solche komplexe und indirekte Vertriebsstrukturen sind natürlich nur in der Industrie denkbar und außerdem für größere Unternehmen leichter zu implementieren als z. B. für Klein- und Mittelbetriebe. Im Bereich des B2B kann allerdings der „Trick“ mit den Vertriebsstrukturen wirklich funktionieren und eine ökonomische Lösung des Sprachproblems darstellen.

Abb. 2: Direkte vs. indirekte Vertriebsstrukturen im Export



Quelle: Bäck/Lavric in Vorb.

Die Sprachpolitik per Vertriebsnetz betreiben in extremer Form zwei der von uns untersuchten Unternehmen. Das erste, ein Tiroler Erzeuger von Einrichtungsgegenständen (FS 19), ist die Zentrale eines mittelgroßen Konzerns, der auf so gut wie allen internationalen Märkten präsent ist und der in jedem einzelnen Markt konsequent eine Vertriebstochter gründet. Auch die Produktion ist an zwei Töchter, eine (10 %) in Ungarn und eine (90 %) in China, ausgelagert. Die Kommunikation mit den Tochterfirmen erfolgt grundsätzlich auf Englisch, in Einzelfällen auch auf Deutsch.<sup>13</sup> Produktion und Vertrieb kommunizieren nur über die Zentrale miteinander. In dieser Zentrale selbst sind somit alle Fremdsprachenkenntnisse außer Englisch überflüssig; und trotzdem kann das Unternehmen sicher sein, dass alle seine KundInnen in ihrer jeweiligen Muttersprache angesprochen werden.

Das zweite Beispiel (FS 7) ist ebenfalls interessant, da es die Vorstellung widerlegt, nur große Firmen könnten eine „English-only“-Strategie mit ausgelagerter Vertriebsstruktur implementieren. Die Firma „Dreh & Trink“, die ein beliebtes Getränk für Kinder herstellt, ist ein relativ kleines, aber international sehr erfolgreiches Unternehmen, das auf ausländischen Märkten gezielt mit lokalen Getränkevertrieben zusammenarbeitet, die danach ausgesucht werden, dass sie die Landessprache und Englisch können müssen. Der ausländische Vertriebspartner übersetzt dann den Namen des Produkts und sämtliche Produktinformationen, Werbematerialien, etc. Damit genügen als einzige Sprachkompetenz in der Firma selbst die Englischkenntnisse des Betriebsleiters, und trotzdem werden die KundInnen überall in ihrer Landessprache angesprochen.

Diese beiden Beispiele zeigen, dass eine „English only“-Sprachpolitik durchaus erfolgreich sein kann, sofern man im Bereich B2B tätig ist und seinen Vertrieb geschickt organisiert. Die These, „English only“ sei ausreichend, gilt natürlich in diesen Fällen nur so lange, als man ausschließlich die Konzernmutter bzw. die Exportfirma in Betracht zieht. Bezieht man allerdings das gesamte System ein, so wird sehr wohl eine sprachliche Anpassung an die KundInnen geleistet, jedoch durch die Vertriebsorganisation und nicht durch Kompetenzen in der Firma selbst.

Mehrere der FS im Seminar Lavric/Bäck 2003 an der Wirtschaftsuniversität Wien betrafen solche Vertriebstöchter (Nr. 1 bis 5; vgl. auch Nr. 22 und 25), in denen der sprachliche Anpassungsdruck nach beiden Seiten sehr deutlich sichtbar wurde: In den österreichischen Vertriebstöchtern französischer Firmen (FS 2 bis 5) wird mit den KundInnen natürlich auf Deutsch, mit der Muttergesellschaft aber meist auf Französisch oder auf Englisch kommuniziert; Französischkenntnisse sind in jedem Fall sehr wichtig, selbst wenn der Konzern als offizielle Konzernsprache bereits Englisch eingeführt hat.<sup>14</sup>

Damit insgesamt nicht ein falscher Eindruck entsteht, muss hinzugefügt werden, dass die überwiegende Mehrzahl der Unternehmen eine kombinierte Strategie verfolgt, d. h., dass in einzelnen besonders wichtigen Märkten Vertriebstöchter gegründet werden, während ein Großteil der Märkte vom Hauptsitz der Firma aus bearbeitet wird. Die VertriebsmitarbeiterInnen bzw. die BereichsleiterInnen für die verschiedenen Märkte verfügen hierbei sehr wohl über differenzierte Sprachkompetenzen. Oft ist es auch so, dass ein/e VerkaufsleiterIn für einen bestimmten Markt

mit der entsprechenden Vertriebsniederlassung zusammenarbeitet. Diese Export-Fachleute sind natürlich auch in sprachlicher Hinsicht Profis, die über vielfältige und solide Kenntnisse verfügen und in aller Regel keine Schwierigkeiten haben, sich ihren GeschäftspartnerInnen sprachlich anzupassen. Solche komplexen Strategien mit dadurch sehr differenzierten und sehr differenziert eingesetzten Sprachkompetenzen finden sich etwa bei unseren FS 20, 21, 25, 26 und 28.

Bei der Frage nach der Sprachpolitik eines Unternehmens ist also immer einerseits nach in der Firma vorhandenen Kompetenzen und andererseits nach Auslagerungsmöglichkeiten wie VertreterInnen und Vertriebstöchtern zu fragen.

### 3. Rekrutiere ich, bilde ich aus oder lasse ich übersetzen?

Dieser Titel bezieht sich natürlich auf die verschiedenen Handlungsoptionen eines Unternehmens, wenn es darum geht, seinen Sprachbedarf zu decken. In den meisten Firmen treffen wir auf eine intelligente Mischung von Einstellungspolitik, MitarbeiterInnen-Weiterbildung und punktueller Zusammenarbeit mit Sprach-Profis, insbesondere mit ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen.

Was professionelle Übersetzungsbüros betrifft, so haben sie in etlichen Branchen einen schlechten Ruf, da sie hohe Kosten verursachen und das Ergebnis, besonders bei hoch technischen Produkten, oft zu wünschen übrig lässt. Lieber arbeiten die Firmen da mit Vertriebstöchtern, gelegentlich auch mit langjährigen KundInnen, zusammen, um die schriftlichen Unterlagen zu übersetzen.<sup>15</sup> Die einzige Branche, die massiv auf Übersetzungs-Dienstleistungen zurückgreift, sind die Speditionen (FS 27 und 28), die z. B. bei der Homepage eindeutig die größte Sprachenvielfalt aufweisen. Nicht alle Sprachen, die auf der Homepage angeboten werden, sind als Kompetenzen dann auch tatsächlich in der Firma vorhanden – aber immerhin ein erklecklicher Teil davon! Die Speditionen sind im übrigen, gemeinsam mit den Tourismusbetrieben, die absoluten Champions bezüglich Sprachenvielfalt.

Was Sprachkurse für MitarbeiterInnen betrifft, so gilt generell, dass sie zwar einerseits vom Unternehmen finanziert werden, andererseits aber in der Freizeit der jeweiligen MitarbeiterInnen stattfinden.<sup>16</sup> ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen tragen also gemeinsam zu dieser Fortbildung bei. Allerdings fanden Archan/Dornmayr 2006.33-35 heraus, dass Unternehmen wie MitarbeiterInnen oft Kurse im Bereich Jus oder Informatik vorziehen, so dass der Wunsch nach mehr Sprachkenntnissen oft ein Lippenbekenntnis bleibt, da diese nicht als unverzichtbar empfunden werden.

Wichtiger als Kurse ist für die Bereitstellung von Sprachkompetenzen die Einstellung von MitarbeiterInnen mit den entsprechenden Kenntnissen, d. h. entweder *native speakers* der gewünschten Fremdsprache oder *non-natives*, die die Sprache in Schule oder Universität gelernt haben oder

die in dem entsprechenden Land gelebt haben.<sup>17</sup> Diese Sprachkenntnisse werden in der Regel nicht eigens honoriert, sie sind aber oft entscheidend, um eine bestimmte Stelle überhaupt zu erhalten. Sie sind so wichtig, dass manche Unternehmen (FS 20 und 21) AbsolventInnen von Sprachstudien einstellen, die sich sämtliche Wirtschaftskompetenzen erst im Betrieb aneignen müssen.

Interessant ist auch ein Prinzip, das sich im Laufe des Tiroler Projektseminars (Lavric 2007 b und in Vorb. c) sehr deutlich herauskristallisiert hat: Jede/r einzelne der befragten ManagerInnen war überzeugt, dass seine/ihre eigene ganz persönliche Art, mit dem Sprachproblem umzugehen, die allerbeste sei. Hat ein Unternehmer z. B. seine Sprachen an der Universität gelernt, dann tendiert er dazu, MitarbeiterInnen einzustellen, die ebenfalls eine universitäre Sprachausbildung haben. Verdankt er dagegen seine Sprachkenntnisse einem längeren Aufenthalt im Land, wird er MitarbeiterInnen suchen, die ebenfalls Auslandserfahrung vorzuweisen haben. Und hat er den Eindruck, dass er selbst wunderbar mit „English only“ durchkommt, dann wird er auch glauben, für sein Unternehmen seien sämtliche Sprachkenntnisse außer Englisch verzichtbar. (Befragt man aber dann die MitarbeiterInnen ebendieses Unternehmens, dann erweist sich, dass sie ständig eine ganze Reihe von Fremdsprachen verwenden, ohne dass sich ihr Chef dessen bewusst wäre, vgl. unsere FS 25.)

#### **4. Investiere ich oder nicht? Kosten-Nutzen-Erwägungen**

Ungeachtet der gutgemeinten Absichtserklärungen in Wirtschaftskreisen, die mit schöner Regelmäßigkeit die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen betonen, ist die effektive Sprachpolitik von Unternehmen strengen Kosten-Nutzen-Erwägungen unterworfen, die oft zu schwierigen *trade offs* führen: Der Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen entzieht sich nämlich der konkreten Quantifizier- und Operationalisierbarkeit und muss sich andererseits stets die Gegenüberstellung mit ganz handfest auftretenden Kosten gefallen lassen. Dazu kommt noch das Problem der Fristigkeit, da sich eine erfolgreiche Fremdsprachenstrategie bestenfalls mittelfristig bezahlt machen kann. Es ist daher nicht verwunderlich, dass immer wieder von allen Seiten euphorische Grundsatzbefürwortungen laut werden, während die einzelne Sprachinvestition für den einzelnen Sprachraum Gefahr läuft, scharfen Grenznutzenüberlegungen zum Opfer zu fallen (vgl. Bäck/Lavric in Vorb.).

Insbesondere die FS von Bäck 2004 zeigen, dass Unternehmen sehr differenziert auf die wachsende, aber auch auf die schwindende Bedeutung einzelner Märkte reagieren, was zu Rekrutierungen, aber auch zu Kündigungen führen kann (vgl. a. Bäck/Lavric in Vorb.). Eines der von Bäck untersuchten Unternehmen (Nr. 12, Rosenbauer) hatte jahrelang einen eigenen Angestellten für den arabischen und den russischen Markt; als deren Bedeutung abnahm, wurde dieselbe Person nur mehr auf Werkvertragsbasis beschäftigt.

## 5. Suche ich die Kompetenzen für meine Märkte, oder die Märkte für meine Kompetenzen?

Diese Frage ist nicht absurd, denn es ist eine Tatsache, dass sich Fremdsprachenkompetenzen gewissermaßen „ihren eigenen Markt schaffen“. Diese These hatte ich in meinem Beitrag von 1991 entwickelt: Ein/e UnternehmerIn, der/die über gewisse Sprachkenntnisse verfügt, wird eher auf die Idee kommen, in die entsprechenden Märkte zu expandieren. Heute würde ich sagen, dass diese These hauptsächlich für Betriebe zutrifft, die zu klein sind, um eine umfassende Sprachstrategie zu implementieren. In diesen Fällen bestimmen die Sprachkompetenzen des Betriebsleiters/der Betriebsleiterin (bzw. manchmal, aber viel seltener, jene eines Mitarbeiters/einer Mitarbeiterin) die Märkte, zu deren Eroberung man sich schließlich anschickt. Das gilt insbesondere für die Frucht-Import-Firma von FS 29, deren Erfolg ganz und gar auf den Spanischkenntnissen der beiden Chefs aufbaut.

Andererseits ist aber auch nicht zu leugnen, dass es gerade den kleineren Unternehmen oft ganz einfach an den notwendigen Sprachkenntnissen mangelt. Als Beispiel kann unsere FS 7 gelten, wo die Fremdsprachenkenntnisse des Unternehmens nicht weiter reichen als das gebrochene Englisch des Betriebsleiters. (Vgl. auch das ELAN-Zitat, das diesen Beitrag einleitet.)

Im Übrigen gibt es in etlichen Betrieben aber auch Kompetenzen – oft von sehr gut integrierten MigrantInnen aus Osteuropa –, die in der Firma überhaupt nicht berücksichtigt werden und so eigentlich eine brachliegende Ressource darstellen. Ein gutes Beispiel liefert Mrázová 2005, die in ihrer Investmentbank in Paris (FS 13) so behandelt wurde, als ob sie Österreicherin wäre, obwohl sie aus der Slowakei kommt und damit dem Unternehmen zusätzliche Chancen in Mittel- und Osteuropa bieten hätte können. Vielleicht liegt dieses Versäumnis des ansonsten sehr sprachbewussten Unternehmens aber auch daran, dass Mrázová lediglich ein Praktikum absolvierte und nicht auf Dauer zur Verfügung gestanden wäre.

In einer anderen Firma (FS 25, Fototechnik) stellte man zum Beispiel einen Halbjapaner zunächst nur wegen seiner Englischkenntnisse an, um ihm nach einiger Zeit dann doch die Betreuung des japanischen Marktes zu übertragen. Und der Bagger-Hersteller von FS 23 fasste erst aufgrund eines neuen Mitarbeiters, der zufällig Lettisch konnte, die Expansion auf diesen Markt ins Auge, während gleichzeitig der bulgarische Schwager eines der Mechaniker in Bulgarien die ersten Bagger verkaufte.<sup>18</sup> Und die Firma von FS 26 (Zahntechnik), die eine sehr bewusste und großzügige Sprachpolitik betreibt, hat zwei Skandinavierinnen angestellt, die derzeit im Verpackungsbereich arbeiten und nur gelegentlich für sprachliche Aufgaben herangezogen werden, die aber auch zur Deckung des Sprachbedarfs auf den entsprechenden Märkten zur Verfügung stehen werden.



## 6. Gehöre ich von der Branche oder von der Position her zu jenen, die Sprachen brauchen, oder zu jenen, die (beinahe) ohne auskommen?

Nicht alle in einem Unternehmen haben denselben Sprachbedarf – dieser konzentriert sich in gewissen Abteilungen, gewissen hierarchischen Positionen. Die besten und vielfältigsten Sprachkompetenzen findet man meist bei den VerkaufsleiterInnen und den SekretärInnen, während der größte ungedeckte Sprachbedarf sicher bei den TechnikerInnen auftritt.

Das bedeutet auch, dass der höchste Sprachbedarf und die umfassendsten Sprachkenntnisse nicht unbedingt auf der höchsten Hierarchieebene zu finden sind. Das liegt vielleicht auch daran, dass in jenen lichten Höhen, wo nur mehr über Millionendeals, Übernahmen, Fusionen und Mergers verhandelt wird, die allgemeine *lingua franca* ganz eindeutig Englisch ist (s.u., Abschnitt 7, zur Bedeutung des Englischen bei Verhandlungen). Professionelle Mehrsprachigkeit ist eher eine Sache jener MitarbeiterInnen, die täglich direkt mit ausländischen KundInnen in Verbindung stehen. In einem Hotel (FS 16) betrifft das praktisch jedermann, vom Tennistrainer/von der Tennistrainerin über den Kellner/die Kellnerin bis zu den RezeptionistInnen; Dasselbe gilt für die beiden Banken-FS (Nr. 13 und 17). In der Industrie und im Handel sind Fremdsprachenkenntnisse insbesondere die Domäne der VerkaufsleiterInnen, deren Berufsalltag aus Reisen zu den ausländischen KundInnen und/oder Vertriebstöchtern besteht. Sie sind aber auch bei den SekretärInnen, SachbearbeiterInnen etc. unabdingbar, die täglich per Telefon oder Mail mit den KundInnen in Kontakt sind.

Ein Bereich, in dem immer ein Mangel an Sprachkompetenzen besteht, die andererseits gerade dort wieder besonders geschätzt würden, ist der ganze Bereich Technik und Wartung. Hier besteht Bedarf nach einer ganz bestimmten Art von DoppelspezialistInnen: nämlich (fähigen) TechnikerInnen mit (nicht nur englischen) Sprachkenntnissen. Das betrifft insbesondere High-Tech-Produkte, die mit mehreren FS in unserer Untersuchung vertreten sind.<sup>19</sup> In FS 23 konnte ein solcher Spezialist interviewt werden, dessen Aufgabe darin besteht, die MitarbeiterInnen der Vertriebstöchter und die KundInnen auf neue Produkte einzuschulen und bei technischen Problemen im Ausland als *troubleshooter* zur Stelle zu sein. Gerade für diese Art von Aufgabe genügen Englischkenntnisse normalerweise nicht, da die KundInnen, die die Produkte verwenden (Feuerwehrlaute, BauingenieurInnen), nur selten über ausreichende Sprachkenntnisse verfügen und grundsätzlich in ihrer Muttersprache – in diesem Fall Spanisch – betreut werden müssen. Erleichtert wird die Kommunikation allerdings durch die gemeinsamen technischen Kenntnisse sowie durch eine komplizierte Fachterminologie. Der entsprechende Mitarbeiter hat die Fremdsprache erst im Betrieb eigens zu diesem Zweck gelernt; er beurteilt die Bedeutung der Sprach- im Vergleich zur fachlichen Kompetenz an seinem Arbeitsplatz mit 80 : 20 (!).

Diese Überlegungen zeigen auch, dass der Sprachbedarf im Unternehmen stark von der Branche und vom konkreten Produkt abhängig ist. Und hier zeigt sich natürlich vor allem, dass

in den Dienstleistungen Sprachen unabdingbar sind. Seien es Speditionen, Tourismusbetriebe oder Banken, alle brauchen sie eine Menge Fremdsprachen, denn sie sind direkt mit den (meist ausländischen) EndkundInnen in Kontakt. Die vielsprachigsten Homepages haben, wie wir bereits gesehen haben, die Speditionen; diese sind auch bei den aktiven Kompetenzen ihrer MitarbeiterInnen nicht zu unterschätzen (FS 27 und 28).

Von den in unseren Untersuchungen betrachteten Firmen sind es ganz eindeutig die Tourismusbetriebe, die dem größten Anpassungsdruck ausgesetzt sind und die daher über die besten und vielfältigsten Sprachkompetenzen verfügen müssen. Im Wellness-Hotel von FS 16 gibt es von der Servicefachkraft bis zum/zur SchilehrerIn nicht einen Angestellten, der nicht zwei, drei oder mehr Fremdsprachen täglich verwendet: von Italienisch (das in Tirol Nachbarsprache ist!) über Französisch, Spanisch bis zu Russisch usw. Interessanterweise wird selbst im Hotel in der Chefetage wiederum nur Englisch benötigt. Ebenfalls den Tourismusbereich betreffen unsere FS 14 und 15, die Touristeninformationsbüros behandeln. Da bei Nr. 15 die Studentin selbst in dem Büro arbeitete, war es ihr auch möglich, zwei sprachliche Tagesläufe anzufertigen: Es zeigte sich, dass alle zwei bis drei Minuten ein sprachlicher *switch* erfolgt!

Auch im Bankensektor ist die sprachliche Anpassung an die KundInnen ein absolutes Muss, das nicht ausgelagert werden kann, weil man im Dienstleistungssektor die KundInnen direkt anspricht. FS 13 ist die Untersuchung von Mrázová 2005 in einer Geschäftsbank in Paris, die mittels teilnehmender Beobachtung und sprachlicher Tagesläufe geführt werden konnte (woraus sich ein sprachliches Soziogramm ergab, vgl. Mrázová 2005.91). Die Studie behandelt die internationale Verkaufsabteilung, die aus mehreren Länder-Teams besteht, die jedes mindestens einen *native speaker* und einen *near-native* Sprecher der entsprechenden Sprache umfassen. So kann die Bank ihre Finanzprodukte international vertreiben und stellt sicher, dass allen KundInnen immer in optimaler Weise entgegengekommen werden kann.<sup>20</sup>

In kleinerem Rahmen und noch gezielter betreibt auch die Bank von FS 17 eine ähnliche Politik. Es handelt sich um eine Filiale der Tiroler Sparkasse, die speziell für italienische KundInnen eingerichtet und in der gezielt in Italienisch-Kompetenzen der MitarbeiterInnen investiert worden ist: Eine Mitarbeiterin ist zweisprachig Italienisch-Deutsch, der anderen wurden mehrere Italienischkurse finanziert. Das unterstreicht einmal mehr die herausragende Stellung des Italienischen in Tirol (jener Region, der sich unser zweites Projektseminar widmete, vgl. Lavric 2007 b und in Vorb. c), die natürlich auf den Nachbarschafts-Effekt zurückzuführen ist.

Diese Vorrangstellung des Italienischen liefert uns eine Überleitung zu den Industriebetrieben, denn auch dort gibt es eine Branche, in der ohne Italienisch gar nichts läuft: Es ist die Holzindustrie, der unsere FS 10 und 20 zuzuordnen sind. Für die Holzbranche in Österreich ist Italien bei weitem der wichtigste Absatzmarkt – so sehr, dass in allen Holz-Fachschulen Italienisch als verpflichtende Fremdsprache unterrichtet wird. In einer von Bäckers FS aus dieser Branche (STIA, Nr. 10) erklärt der Betriebsleiter bezeichnenderweise, dass es in der Holzbranche nicht genügt, eine Person zu haben, die Italienisch kann – denn diese Person kann krank oder

verhindert sein, und dann müssen aber immer noch ausreichende Sprachkompetenzen im Unternehmen vorhanden sein, um die wichtigen italienischen KundInnen in ihrer Muttersprache anzusprechen. (Vgl. Bäck 2004.187 sowie Bäck/Lavric in Vorb.) In FS 20 (Binderholz) ist gar die Arbeitssprache in der externen Kommunikation zu 95 % Italienisch!

Im Industriebereich speziell zu erwähnen ist auch der Sonderfall technisch sehr anspruchsvoller Produkte, die einen hohen Anteil der Tiroler FS ausmachen (FS 23 und 24, Baumaschinen; 25, Fototechnik; 26, Zahntechnik) und deren Problematik insbesondere in Bäck's Studie (2004.238-285) zum Feuerwehrauto-Hersteller Rosenbauer (FS 10) erörtert wird. Hier betrifft das Sprachproblem vor allem die Fachterminologie, die sich in keinem Wörterbuch findet und die den professionellen ÜbersetzerInnen die Aufgabe erschwert. Übersetzungen müssen daher, wie auch der tägliche Kontakt mit den ausländischen KundInnen, von den MitarbeiterInnen des Betriebs selbst übernommen werden. Und diese KundInnen sind häufig weder des Englischen noch einer anderen Fremdsprache mächtig.

Die genaue Kenntnis der fremden Fachsprache ist daher oft entscheidend dafür, ob ein Geschäft tatsächlich zustande kommt. Da kann es zum Beispiel darum gehen, die Abordnung einer Gemeinde in Lateinamerika davon zu überzeugen, dass sie ihr Feuerwehrauto bei Rosenbauer und nicht bei der billigeren, aber auch schlechteren Konkurrenz einkaufen soll. In einer solchen Konstellation sind die natürlichen Verbündeten des Verkäufers/der Verkäuferin die TechnikerInnen in der Delegation, während die FinanzerInnen darin eher dem billigeren, aber auch qualitativ schlechteren Produkt den Vorzug geben werden. Nun sind aber ebenjene FinanzerInnen oftmals die einzigen, die Englisch können (und die damit bei Verhandlungen oft auch als DolmetscherInnen fungieren), während die TechnikerInnen ausschließlich Spanisch beherrschen. Will man die natürliche Allianz mit den TechnikerInnen schmieden, wird man daher auf die Übersetzung des Finanzers verzichten und sich lieber direkt in Spanisch an die TechnikerInnen wenden.

## **7. Nutze ich meine überlegene Position aus, oder passe ich mich trotzdem an? (Machtverhältnisse im Verkauf, im Einkauf und bei Verhandlungen)**

Der Sprachwahl-Faktor „Entgegenkommen“ ist der entscheidende Faktor in der Unternehmenskommunikation. Er ist dort sehr eng mit dem Problem des Machtgefälles verbunden, also mit der jeweils stärkeren oder schwächeren Position von KäuferIn und VerkäuferIn. Nicht umsonst heißt es allgemein, dass man, um zu verkaufen, die Sprache seiner KundInnen sprechen müsse; der/die KäuferIn dagegen bedient sich schlicht seiner/ihrer Muttersprache. Die Erklärung dafür ist, dass im derzeitigen Wirtschaftssystem die meisten Märkte Käufermärkte sind, in denen die Verkäufer untereinander heftig konkurrieren (vgl. Lavric 2003).

In diesem Zusammenhang stellen sich zwei Fragen:

1. Ist es in Verkäufermärkten anders, ist es also da der Käufer, der sich sprachlich anpassen muss?
2. Sind Sprachkenntnisse im Einkauf wirklich immer überflüssig?

Was die Verkäufermärkte betrifft, so sind sie selten, aber durchaus nicht inexistent, sei es, dass ein gewisses Gut besonders rar ist oder ein einzelnes Unternehmen den Markt völlig dominiert (Monopole, eventuell Oligopole). Dafür habe ich zwei Beispiele, die allerdings nicht aus unseren FS stammen:

- Ein Kollege von mir erzählt, dass er als Kind in der Nachkriegszeit beim Bauern Milch einkaufen ging und sich, weil er in der damaligen Mangelwirtschaft eindeutig in der schwächeren Position war, sprachlich anpassen und mit dem Bauern Dialekt sprechen musste.
- Eine frühere Schulkollegin von mir leitet eine Firma, die Kugeln aus verschiedensten Materialien herstellt und in dieser Branche eine Monopolstellung innehat. Auf ihre sprachlichen Strategien hin befragt, berichtete sie allerdings, dass sie trotz des zu ihren Gunsten wirkenden Machtgefälles immer versuche, nach Möglichkeit ihren KundInnen sprachlich entgegenzukommen. Und zwar nicht aus kommerzieller Berechnung, sondern ganz einfach aus Höflichkeit.

Unsere FS wiederum zeigen, dass manche Produkte so gut sind, dass sie sich gewissermaßen von selbst verkaufen, ganz unabhängig von der Sprachpolitik des Unternehmens (oder von der Homepage, etc.). Ein Unternehmen kann seine überragende Marktposition zwei Arten von Faktoren verdanken: entweder, einer exzellenten Verkaufs- und Vertriebspolitik, an deren Optimierung es ständig weiterarbeitet (das betrifft unsere FS 12, 21, 25 und 28); oder, einem ausgezeichneten Produkt, das weggeht „wie die warmen Semmeln“. Das gilt für zwei unserer FS: die Baumaschinen-Firma in FS 23, die einen japanischen Kleinbagger vertreibt, der sich offensichtlich ganz von selbst verkauft. Das Unternehmen hat seine Homepage schon jahrelang nicht aktualisiert, und die Verantwortlichen schieben die Überlegungen zu einer Sprachstrategie regelmäßig auf – sie haben es offensichtlich wirklich nicht nötig. Anders dagegen die Zahntechnik-Firma von FS 26, die ein innovatives Produkt vertreibt und ebenfalls ihren Markt fest in der Hand hat. Trotzdem gehört die Firma zu denjenigen unter den untersuchten Unternehmen, die die differenziertesten und bewusstesten Sprachstrategien entwickelt haben. Denn wenn eines Tages auf dem Markt Konkurrenten auftauchen, hat das Unternehmen bereits ausgezeichnete Beziehungen zu seinen KundInnen in aller Welt aufbauen können!

Was nun die zweite Frage betrifft, nämlich, ob es vorkommt, dass Unternehmen im Einkauf mit Sprachkenntnissen zu punkten versuchen, so wird diese Möglichkeit in der Fachliteratur überhaupt nicht wahrgenommen. Es wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass beinahe alle unsere Märkte Käufermärkte sind und dass auf einem Käufermarkt der Verkäufer die Mühe der sprachlichen Anpassung auf sich zu nehmen hat.

Diese passive Haltung, die Unternehmen grundsätzlich einzunehmen scheinen, sobald sie sich in der (stärkeren) KäuferInnenposition befinden, behindert sie eigentlich in ihren Möglichkeiten. Denn auch im Einkauf können Sprachkenntnisse die Beziehungen zu den LieferantInnen verbessern oder auch die Palette möglicher LieferantInnen erweitern, was ganz konkrete finanzielle Vorteile bringen kann. So erweiterte eine der von Bäck 2004 untersuchten Firmen (FS 12) ihre Möglichkeiten in der Beschaffung, indem der Einkäufer Italienisch lernte.

Am spektakulärsten allerdings stützt unsere These der Fall der Fruchthandelsfirma von FS 29, eines Familienbetriebs, der Obst und Gemüse aus Spanien importiert und der praktisch von den ausgezeichneten Spanischkenntnissen der beiden Chefs „lebt“. Diese können mit ihren wichtigsten LieferantInnen direkt, rasch und effizient in ihrer Muttersprache kommunizieren und haben so über die Jahre enge persönliche Beziehungen zu ihnen aufgebaut. Die Verwendung einer *lingua franca* käme in diesem Fall nicht in Frage, da die Englischkenntnisse der SpanierInnen nicht ausreichend sind. Und auch Übersetzungs-Dienstleistungen wären viel zu langsam in einer Branche, in der es oftmals um Stunden geht und alles mündlich abgemacht wird. In dieser Firma ist die sprachliche Welt tatsächlich verkehrt, denn die KäuferInnen ihrerseits sind alle lokal und der Verkauf wird daher durchwegs in Tiroler Dialekt abgewickelt.

Eine letzte Überlegung bezüglich Sprachwahl und Machtgefälle betrifft Verhandlungen auf allerhöchster Ebene, die ganz eindeutig einen Sonderfall darstellen. In diesem Fall ist es nämlich wichtig, dass ein echtes Kräftegleichgewicht entsteht, denn bei Verhandlungen sollte keine der beiden Parteien einen Startvorteil haben. Daher ist es nicht vorstellbar, dass einer der beiden Partner sich einfach seiner Muttersprache bedient, während dem anderen eine sprachliche Anpassungsleistung abverlangt wird. Verhandlungen sind daher *par excellence* die Domäne einer *lingua franca*. Selbst die Sprach-Freaks unter den ManagerInnen – die, die bei jeder nur denkbaren Gelegenheit versuchen, ihre Fremdsprachen „an den Mann zu bringen“ – berichten, dass Verhandlungen auf allerhöchster Ebene eigentlich immer auf Englisch ablaufen. Das schließt allerdings nicht aus, dass man beim einleitenden *small talk* dem/der PartnerIn in seiner/ihrer Muttersprache entgegenkommt und so auf der Sympathieebene punkten kann (vgl. etwa Bäck 2004.234 und 282, FS 11 und 12). Der Übergang vom *small talk* zu den eigentlichen Verhandlungen und damit zum Englischen wäre dann übrigens ein typisches Beispiel für *code switching* als Zeichen eines Schwenks im „footing“ (im Sinne von Goffman 1979).<sup>21</sup>

## **8. Definiere ich (Unternehmen) eine Sprachpolitik oder lasse ich meinen MitarbeiterInnen freie Hand? Und folge ich (MitarbeiterIn) der vorgegebenen Sprachpolitik oder nicht?**

In Abschnitt 3 wurde ein Unternehmen vorgestellt (FS 25, Fototechnik), dessen Chef davon überzeugt ist, dass sein Unternehmen mit einer „English only“-Strategie bestens bedient ist, weil er ja selbst ohne weitere Fremdsprachenkenntnisse wunderbar zurechtkommt. Die Befragung seiner MitarbeiterInnen ergibt allerdings, dass dieser Chef ganz einfach nicht im Bilde darüber ist, wie sein Unternehmen im täglichen Betrieb tatsächlich funktioniert und welche Vielfalt an Sprachen seine MitarbeiterInnen verwenden, um den KundInnen soweit wie möglich sprachlich entgegenzukommen. Dieser Betrieb ist ein gutes Beispiel für etwas, das ich als „Selbstorganisation des Personals“ bezeichnen würde und das im Wesentlichen darauf hinausläuft, dass in Unternehmen vieles nicht wirklich dank des Managements, sondern eher vielleicht trotz des Managements funktioniert. Vielleicht genügt es einfach, die richtigen Leute einzustellen und sie dann arbeiten zu lassen, ohne sie von oben her allzusehr zu stören.

Eine solche *laissez-faire*-Strategie kann (aber nur in Kombination mit einer ausgezeichneten Personalpolitik) durchaus funktionieren, jedenfalls in Klein- und Mittelbetrieben. Gerade für Klein- und Mittelbetriebe macht es ja z. B. auch Sinn, sich jenen Märkten zuzuwenden, deren Sprachen man eher zufällig gerade beherrscht (vgl. Abschnitt 5). Große Konzerne brauchen dagegen eine explizite Sprachpolitik, die den aktuellen und zukünftigen Bedarf zu eruieren versucht und dabei auf zu erobernde Märkte, einzurichtende Vertriebsnetze wie auch auf nötige Investitionen in Sprachausbildung und kompetentes Personal detailliert eingeht.

Insbesondere bei multinationalen Konzernen mit zahlreichen Auslandstöchtern ist eine solche Unternehmens-Sprachpolitik unabdingbar. Unter unseren FS sind es besonders die des ersten Projektseminars (Lavric/Bäck 2003), die solche Situationen illustrieren, denn mehrere davon betreffen österreichische Töchter französischer Konzerne. Sprachlich gibt es für solche Konzerne zwei Grundoptionen, die allerdings in der Praxis ineinander übergehen. Die erste und chronologisch frühere Option besteht darin, als Konzernsprache die Sprache der Muttergesellschaft zu wählen, in diesem Fall also Französisch. Je internationaler der Konzern sich allerdings entwickelt, desto mehr drängt sich die zweite Option auf, nämlich die Wahl der internationalen *lingua franca* Englisch als Konzernsprache.

Eine ähnliche Situation kann man auch bei der Fusion zweier Großunternehmen beobachten, wie sie von Leeb 2007 beschrieben wurde, die die Fusion der beiden Banken BA-CA (Österreich) und Unicredit (Italien) in ihren sprachlichen Aspekten untersuchte. Im Rahmen der Fusion definierte der entstehende Konzern Englisch als Unternehmenssprache, so dass der erhöhte Sprachbedarf aufgrund der Fusion im Endeffekt nur diese neue Konzernsprache Englisch betraf. Es lernten also nicht die ÖsterreicherInnen Italienisch oder die ItalienerInnen Deutsch, jedenfalls

nicht massiv, sondern sie verspürten alle das Bedürfnis, ihre Englischkenntnisse aufzupolieren. Die Wahl einer dritten Sprache als Konzernsprache anlässlich einer Fusion hängt sicher mit der Gefahr eines sprachlichen Machtgefälles zusammen, also mit dem Eindruck, den eine der beiden Parteien gehabt hätte, von der anderen „geschluckt“ worden zu sein, wenn man eine der beiden ursprünglichen Konzernsprachen herangezogen hätte. Daher der Rückgriff auf das Englische, das gewissermaßen eine neutrale Sprache war.

Aus unseren FS geht allerdings hervor, dass die Festlegung einer offiziellen Konzernsprache die Kommunikation innerhalb des Unternehmens weit weniger bestimmt, als man meinen könnte. Sie wirkt sich auf alle schriftlichen Dokumente aus, von denen man annehmen muss, dass sie innerhalb des Konzerns verbreitet werden, also Berichte, Expertisen, etc. Sie bestimmt auch in gewissem Maße die Kommunikation zwischen den verschiedenen Konzerntöchtern, allerdings nicht hundertprozentig. Denn in einem Unternehmen gelten wie in allen anderen sprachlichen Ökosystemen jene allgemeinen Prinzipien der Sprachwahl, die in Abschnitt 1 beschrieben worden sind: Man wählt die natürlichste/effizienteste Sprache, und nicht jene, die von oben vorgeschrieben wird. Daher wird innerhalb der österreichischen Tochter eines französischen Unternehmens als tägliche Umgangssprache innerhalb der Firma nicht Französisch, nicht Englisch, sondern Deutsch gesprochen, denn Deutsch ist die gemeinsame Muttersprache der meisten MitarbeiterInnen. Und in der Kommunikation mit der französischen Zentrale verwenden jene Angestellten, die Französisch können, lieber Französisch und nicht Englisch, selbst wenn letzteres bereits als allgemeine Konzernsprache dekretiert wurde. Sie wählen diese Sprache entweder als die natürlichste, oder weil sie sie üben wollen, oder weil sie dem anderen in seiner Muttersprache entgegenkommen möchten. In dyadischen Kommunikationssituationen und immer, wenn man sich nicht in einem hochoffiziellen Meeting befindet, wählt man seine Sprachen nach den Regeln der Sprachwahl auf individueller Ebene, unabhängig von der Unternehmens-Sprachpolitik. Denn keine noch so gelungene Sprachpolitik wird jemals zwei Menschen, die eine gemeinsame Muttersprache verbindet, daran hindern, in dieser Muttersprache miteinander zu kommunizieren.<sup>22</sup>

## **9. Gebe ich der internen oder der externen Unternehmenskommunikation den Vorrang?**

Wir haben bereits gesehen (Abschnitt 6), dass in der von Mrázová 2005 untersuchten Pariser Geschäftsbank (FS 13) die internationale Verkaufsabteilung aus mehreren Teams besteht, die sich jeweils um einen ganz bestimmten Markt kümmern und deren Mitglieder teilweise *natives* und teilweise *near-natives* der entsprechenden Sprachen sind, so dass das Unternehmen all seinen KundInnen gegenüber eine sprachliche Anpassungsstrategie implementieren kann. Das gilt auch für jene Mitarbeiterin, die für den deutschen und den österreichischen Markt zuständig ist und die in Form eines sprachlichen Tageslaufs untersucht wurde. Sie kommt in der externen Kommunikation allen ihren PartnerInnen (den Ein- wie den VerkäuferInnen) sprachlich perfekt

entgegen. Diese perfekte Anpassung praktiziert sie auch gegenüber den PartnerInnen in anderen Abteilungen des Unternehmens. Sie kann das, weil sie in Deutsch und Französisch vollkommen zweisprachig ist: Mit den KundInnen und den Tradern in Deutschland und Österreich spricht sie Deutsch, und mit dem Rest ihres beruflichen Umfeldes spricht sie Französisch. Man sieht, dass in diesem Unternehmen die Sprache des Landes, in dem es seinen Standort hat, nämlich Französisch, ganz natürlich als *lingua franca* fungiert.<sup>23</sup>

Eine Ausnahme gibt es allerdings: Denn die KollegInnen des Skandinavien-Teams sprechen zwar perfekt Schwedisch, Finnisch und Norwegisch, aber ihr Französisch ist (noch) sehr unzureichend. Mit ihnen müssen sich alle anderen KollegInnen daher auf Englisch verständigen. Das verkompliziert die interne Kommunikation beträchtlich, wird aber vom Unternehmen in Kauf genommen, denn bei der Einstellung waren offensichtlich die Fremdsprachenkenntnisse wichtiger als die Französischkenntnisse. Dieses Unternehmen hat also ganz gezielt die sprachliche Anpassung an seine skandinavischen KundInnen in den Vordergrund gestellt und nimmt eine Erschwerung der internen Abläufe und damit der internen Kommunikation zugunsten der externen Kommunikation bewusst in Kauf.

## 10. Entgegenkommen oder untergehen!

Englischkenntnisse sind nützlich, das ist zweifellos wahr, ja, Englischkenntnisse sind sogar unabdingbar; aber Englischkenntnisse allein genügen nicht, und jene wenigen Unternehmen, die auf den ersten Blick den Eindruck erwecken, als hätten sie mit einer „English only“-Strategie reüssiert, tun in Wirklichkeit nichts anderes, als dass sie ihr Sprachproblem an die VertriebspartnerInnen delegieren. Standardisierung ist als Unternehmens-Sprachstrategie bestenfalls zweite Wahl: Wer standardisiert, verdeckt damit nur (und schlecht) einen Mangel an Sprachkenntnissen. All unsere FS und all unsere Überlegungen bestätigen eindeutig die überragende Bedeutung des Sprachwahl-Faktors „Entgegenkommen“ im Wirtschaftsleben: Entgegenkommen ist angesagt, und zwar im Verkauf wie im Einkauf, in der externen wie in der internen Unternehmenskommunikation. Selbst eine Firma, die eine marktdominierende Stellung innehat, hat Interesse, ihren PartnerInnen entgegenzukommen, um jenes Vertrauen und jene guten persönlichen Beziehungen aufzubauen, die allein einem Unternehmen einen dauerhaften Erfolg sichern können.



Tabelle 1: Überblick über die von Lavrics Studierenden durchgeführten Fallstudien 2003-2007

FS* Nr.	Name d. Studierenden	Firmenname	Land, Region und Status	Branche	Gr.*	Hauptmärkte	Sprachpolitik	Untersuchungsmeth.*
<b>Seminar Wirtschaftsuniversität Wien 2003 (Lavric/Bäck): "Entreprises et langues"</b>								
1	Žofia Mrázová	Sempetrans France	Französische Tochter einer österr. Firma (Argenteuil)	Förderbänder	L	International	Adaptation (intern: Deutsch/Englisch/Französisch)	FB, Interviews, teilnehmende Beobachtung
2	Michael Preslik	L'Oréal Aulriche	Österr. Tochter einer französischen Firma (Wien)	Kosmetika	L	Österreich (Import aus Frankreich)	Adaptation (intern: Englisch/Französisch)	FB, Interviews
3	Alexander Stanojovic	Bio Mérieux	Österr. Tochter einer französischen Firma (Wien)	Biotechnologie	L	Mitteleuropa (Import aus Frankreich)	Adaptation (intern: Französisch)	FB, Interviews
4	Melanie Hobbiger/ Lucia Jurkemiková	Renault Aulriche	Österr. Tochter einer französischen Firma (Wien)	PKWs	L	Österreich (Import aus Frankreich)	Adaptation (intern: Französisch/Deutsch/Englisch)	FB, Interviews
5	Caroline Becede/Caroline Weilharter	Peugeot Aulriche	Österr. Tochter einer französischen Firma (Wien)	PKWs	L	Österreich (Import aus Frankreich)	Adaptation Französisch/Deutsch/Englisch Spanisch (internat.)	FB, Interviews
6	Barbara Schöngruber/Dominga Schramm	MAN Sleyr	Österreich (Export) Tochter deutscher Firma (Oberösterreich)	LKWs	L	International	Adaptation, Standardisierung	FB, Interviews
7	Stephanie Gussenbauer/Elisabeth Salomon	Dreh & Trink	Österreich (Export) (Niederösterreich)	Kindergetränk	S	International	"English only" (Standardisierung)	FB, Interviews
8	Mathias Froschauer/Christian Kraxner	Wein & Co	Österreich (Import) (Wien)	Wein	M	Österreich, Ungarn (Import aus Frankreich, Spanien...)	Adaptation (intern: Deutsch, Ungarisch, Englisch)	FB, Interviews
9	Angelika Friess	Edelstahl Witten-Krefted	Deutschland (Export), Tochter deutscher Fa. (Krefeld)	Edelstahl	L	International	Adaptation, Standardisierung (Deutsch, Englisch)	FB, Interviews
<b>Dissertation Bernhard Bäck, Wirtschaftsuniversität Wien 2004</b>								
10	Bernhard Bäck	STIA	Oberösterreich	Holzböden	M	Italien, Frankreich, Spanien	Adaptation (Italienisch!)	FB, Interviews
11	Bernhard Bäck	Teich	Oberösterreich	Verpackungsmaterial	M	Frankreich, Italien	Standardisierung: Adaptation durch Vertriebsstöchter	FB, Interviews
12	Bernhard Bäck	Rosenbauer	Oberösterreich	Feuerwehrautos	M	Spanien, Lateinamerika, Maghrebländer	Adaptation, Standardisierung (Englisch, Französisch)	FB, Interviews
<b>Diplomarbeit Žofia Mrázová, Wirtschaftsuniversität Wien 2005</b>								
13	Žofia Mrázová	(Geschäftsbank)	Paris/Frankreich	Geschäftsbank	L	Europa/International	Adaptation (extern), Standardisierung (intern)	FB, Interviews, sprachlicher Tageslauf, teilnehmende Beobachtung

\* FS = Fallstudie, Gr. = Größe: L = groß, M = mittel, S = klein; FB = Fragebogen

FS <sup>*</sup> Nr.	Name d. Studierenden	Firmenname	Land, Region und Status	Branche	Gr. <sup>*</sup>	Hauptmärkte	Sprachpolitik	Untersuchungsmeth. <sup>*</sup>
<b>Projektseminar, Universität Innsbruck 2005/2006 (Lavric) "Romanische Sprachen in Betrieben: Bedarf, Fertigkeiten, code switching"</b>								
14	Christina Albel	Tourismusverband Lienz	Osttirol (Österreich)	Tourismus (Touristen-information)	S	International	Adaptation	FB, Interviews
15	Christine Reichl	Innsbruck Information	Nordtirol (Österreich)	Tourismus (Touristen-information)	S	International	Adaptation	FB, Interviews, teilnehmende Beobachtung, sprachliche Tagessläufe
16	Cornelia Heis	(Wellnesshotel)	Südtirol (Italien)	Tourismus (Hotel)	S	International	Adaptation	FB, Interviews
17	Fabienne Handle	Tiroler Sparkasse	Nordtirol (Österreich)	Bank	M	Österreich, Italien	Adaptation	FB, Interviews
18	Patricia Tschallener	(Personal-dienstleister)	Nordrhein-Westfalen (Deutschland)	Personal-dienstleister	M	Deutschland	Nicht-Adaptation	teilnehmende Beobachtung, Auswertung von Stellenausschreibungen
19	Katharina Zipser	(Einrichtungs-gegenstände)	Nordtirol (Österreich)	Einrichtungs-gegenstände	M	International	Standardisierung; Adaptation durch Vertriebsböcher!	FB, Interviews
20	Barbara Steiner	Binderholz	Nordtirol (Österreich)	Holz	M	Italien, Österreich, Deutschland, Frankreich, Spanien	Adaptation	FB, Interviews
21	Nicole Jäger	Blum	Vorarlberg (Österreich)	Beschläge	M	International	Adaptation	FB, Interviews
22	Maria Eitherr/ Nicole Holzner	Viking	Nordtirol (Österreich) Tochter deutscher Fa.	Gartengeräte	L	International	Adaptation	FB, Interviews
23	Carina Feurle	Huppenkothorn	Vorarlberg (Österreich)	Baummaschinen	M	Europa (Spanien!)	Adaptation	FB, Interviews
24	Miriam Gädner	Liebherr	Nordtirol (Österreich)	Baummaschinen	L	International	Adaptation (Italienisch!)	FB, Interviews
25	Julia Stiebellnehmer	Durst	Osttirol (Österreich), Tochter einer Fa. in Südtirol (Italien)	Fototechnik	L	International	Standardisierung (Englisch), Adaptation	FB, Interviews
26	Sarah Graber	Zirkonzahn	Südtirol (Italien)	Zahntechnik	M	International	Adaptation	FB, Interviews
27	Maria Klammer	(Spedition)	Nordtirol (Österreich)	Spedition	M	International	Adaptation	FB, Interviews
28	Stefanie Mäser	Gebrüder Weiss	Nordtirol (Österreich)	Spedition	L	International	Adaptation	FB, Interviews
29	Rosa Maria Loretz	Ischia	Nordtirol (Österreich)	Früchte-Import	S	Österreich (Tirol) Import aus Spanien	Adaptation	FB, Interviews
<b>Diplomarbeit Liana Leeb, Wirtschaftsuniversität Wien 2007 (betreut von Martin Stegu und Fiorenza Fischer)</b>								
30	Liana Leeb	Unicredit – BA-CA (Fusion zweier Banken)	Österreich/Italien	Banken	L	Europa/International (Osteuropa!)	Adaptation (externe Komm.), Standardisierung (Englisch, interne Kommunikation)	FB, Interviews

\* FS = Fallstudie, Gr. = Größe; L = groß, M = mittel, S = klein; FB = Fragebogen

## ANMERKUNGEN

- 1) Poncini 2003 untersucht z. B. die Kommunikation und Sprachwahl bei einem Meeting, das ein Unternehmen für seine internationalen Vertriebstöchter organisiert.
- 2) Vgl. auch die auf meine Initiative hin an der Wirtschaftsuniversität Wien (WU) entstandenen Diplomarbeiten von Kubista-Nugent 1996, Rheindt 1997, Seeböck 1999 und Daublebsky 2000, sowie die frühe Studie Lavric 1991 über den Sprachbedarf der WU-AbsolventInnen an ihren Arbeitsplätzen.
- 3) Das schließt nicht aus, dass man auch Fragebögen austeilt, z. B. um das sprachliche Profil und den Werdegang seiner GesprächspartnerInnen zu erheben oder um einen größeren Personenkreis in die Untersuchung einzubeziehen.
- 4) Bürkli 1999 hat diese Methode entwickelt, um die Alternanz zwischen Hochdeutsch, regionaler Umgangssprache und Dialekt in einem Schweizer Großbetrieb zu beschreiben. Man notiert dabei für einen bestimmten Mitarbeiter/eine Mitarbeiterin einen Tag lang ganz detailliert, wann, mit wem, zu welchem Thema und in welcher Situation er/sie welche Sprache bzw. welche Sprachvariante benützt.
- 5) Eine weitere Erhebungsmethode besteht darin, Stellenanzeigen systematisch auf sprachliche Anforderungen hin auszuwerten, wie das in unserer FS 18 geschehen ist.
- 6) Für ein Beispiel vgl. Mrázová 2005.91.
- 7) Diese drei Grundoptionen beschreibt Vandermeeren 1998.21.
- 8) Außerdem kommen noch Rückkopplungseffekte auf allen drei Ebenen zum Tragen, z. B. wenn eine gelungene Sprachpolitik mittel- und langfristig zu einem höheren Internationalisierungsgrad des Unternehmens beiträgt.
- 9) Vgl. Myers-Scottons „Virtuosity Maxim“ (1990.98): „Switch to whatever code is necessary in order to carry on the conversation/accomodate the participation of all speakers present.“
- 10) Die Formulierung „das Produkt der Kenntnisse“ stammt von Bäck 2004.120. Ich hatte ursprünglich „die Summe der Kenntnisse“ geschrieben; allerdings kann ein (fast) völliger Mangel an Sprachkenntnissen des einen Partners nicht durch noch so perfekte Kenntnisse des anderen wettgemacht werden – daher muss es richtig „das Produkt“ heißen.
- 11) Außerdem optimiert sprachliches Entgegenkommen das positive *face*, also das Image, des Sprechers (weil er seine Kompetenz und auch seine Freundlichkeit dem anderen gegenüber zeigen kann). Lediglich das negative *face* des Sprechers, also sein Handlungsspielraum, leidet unter Umständen, wenn er die gewählte Sprache nicht besonders gut beherrscht. Das Konzept des positiven *face* = Image und des negativen *face* = Handlungsspielraum in diesem Sinne stammt von Brown/Levinson 1978/87; den Zusammenhang zwischen *face* und Sprachwahl beleuchtet Lavric 2007 a.
- 12) Bäck 2004.278-279 schildert allerdings eine interessante Anekdote dazu, wie das Unternehmen einer seiner FS (Rosenbauer, Nr. 12) den lateinamerikanischen Markt eroberte, indem es nämlich seine sämtlichen Unterlagen ins Spanische übersetzen ließ. Auf diese Weise gelang es der Firma, die tüchtigsten VertreterInnen von der amerikanischen Konkurrenz abzuwerben, die nämlich alles nur auf Englisch lieferte. Rosenbauer war mit seinem Spanisch der Konkurrenz also sprachlich eine Nasenlänge voraus.
- 13) In der chinesischen Tochterfirma sind ÜbersetzerInnen und mehrere zweisprachige MitarbeiterInnen (Chinesisch-Deutsch) im Einsatz; die BetriebsleiterInnen sind ChinesInnen.
- 14) Ein Detail am Rande: In französischen Konzernen gibt es das Prinzip, dass die MitarbeiterInnen des Finanzmanagements als eine Art KontrolleurInnen direkt von der Zentrale in die Tochterbetriebe geschickt werden und nur der Zentrale gegenüber verantwortlich bleiben. Damit können nicht nur die Töchter von der Muttergesellschaft gut überwacht werden, sondern das Schlüssellesort „Finanzen“ ist auch definitiv von der französischen Sprache besetzt.
- 15) Nur in zwei der untersuchten Betriebe (FS 19, Einrichtungsgegenstände, und 26, Zahntechnik) wird regelmäßig auf Übersetzungsbüros zurückgegriffen: in ersterem Fall, weil sie als billiger und schneller empfunden werden als eigene MitarbeiterInnen oder Tochterbetriebe, in letzterem, weil ein außerordentlich hoch entwickeltes Sprachbewusstsein und sehr weit gestreute Märkte Investitionen in Übersetzungen nicht als Luxus erscheinen lassen. Allerdings wird kontinuierlich mit denselben Büros zusammengearbeitet, die sich daher bereits eine gewisse Fachkompetenz erarbeitet haben.
- 16) Laut Archan/Dornmayr 2006.69-70 gibt es sehr wohl eine Anzahl von Betrieben, die sprachliche Fortbildungsmaßnahmen während der Arbeitszeit anbieten.
- 17) Archan/Dornmayr 2006.63-65 berichten, dass die Unternehmen insgesamt mit der universitären (und, in geringem Maße, der schulischen) Fremdsprachenausbildung zufrieden sind. Defizite orten sie in den Bereichen mündliche Kommunikation und Fachterminologie; als Verbesserungsvorschlag wird angeregt, im Studium verpflichtende Auslandsaufenthalte einzuführen.
- 18) Interessant ist im Übrigen, dass es teilweise in denselben Firmen ManagerInnen gibt, die die These vom „eigenen Markt Schaffen“ vehement bestreiten.
- 19) FS 1, Förderbänder; 12, Feuerwehrautos; 23 und 24, Baumaschinen; 25, Fototechnik und 26, Zahntechnik.
- 20) Nur die asiatischen KundInnen werden auf Englisch angesprochen.

- 21) Unter „footing“ versteht Goffman die Definition der Situation durch die KommunikationspartnerInnen, z. B. Ernst oder Scherz, dienstlich oder privat, Arbeit oder Muße.
- 22) Und selbst für hochoffizielle Sitzungen im Konzern zeigt Poncini 2003, dass abseits der offiziellen Diskurse eine Vielfalt von Sprachen gesprochen werden und dass durch diese Sprachwahl Gruppen entstehen, die jeweils aus allen TeilnehmerInnen mit derselben Muttersprache sowie aus jenen bestehen, die diese Sprache ebenfalls kompetent beherrschen und die ihnen darin entgegenkommen.
- 23) Vgl. das sprachliche Soziogramm in Mrázová 2005:91 (wieder in Lavric 2008 und in Vorb. b).

## LITERATURVERZEICHNIS

- Archan, Sabine/Dornmayr, Helmut (2006): Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf (ibw-Schriftenreihe 131), Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
- Bäck, Bernhard (2004): Code choice im österreichischen Export in die Romania. Ein Modell und drei Fallstudien, Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien
- Bäck, Bernhard/Lavric, Eva (in Vorb.): English, French, Spanish, Italian, or Portuguese? Code choice and Austrian export, *International Journal of Multilingualism*
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1978/1987): *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bürkli, Beatrice (1999): Sprachvariation in einem Großbetrieb. Eine individuenzentrierte Analyse anhand sprachlicher Tagesläufe (Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 73), Tübingen/Basel: Francke
- Cigada, Sara/Gilardoni, Silvia/Matthey, Marinette (Hrsg.) (2001): *Comunicare in ambiente professionale plurilingue. Comunicazione in einer mehrsprachigen Arbeitswelt. Communiquer en milieu professionnel plurilingue. Communicating in professional multilingual environment. Atti del Convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000*, Lugano: USI
- Daublebsky, Stefan (2000): *La langue française dans le monde du travail. Etude sur les diplômés des années quatre-vingts de l'Université de sciences économiques de Vienne*, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Doleschal, Ursula/Hoffmann, Edgar/Reuther, Tilmann (Hrsg.) (2007): *Sprache und Diskurs in Wirtschaft und Gesellschaft: Linguistische, didaktische und interkulturelle Perspektiven (Sprache im Kontext 27)*, Frankfurt/M. e.a.: Peter Lang
- ELAN (2006) : Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft, [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/elan_de.pdf), konsultiert am 10.11.2007
- Fill, Alwin/Penz, Hermine/Trampe, Wilhelm (Hrsg.) (2002): *Colourful green ideas. Papers from the conference 30 years of language and ecology* (Graz, 2000) and the symposium *Sprache und Ökologie* (Passau, 2001). Vorträge der Tagung *30 Jahre Ökoinstitut* (Graz 2000) und des Symposiums *Sprache und Ökologie* (Passau 2001), Bern e.a.: Peter Lang
- Griller, Stefan/Lavric, Eva/Neck, Reinhard (Hrsg.) (1991): *Europäische Integration aus österreichischer Sicht: Wirtschafts-, sozial- und rechtswissenschaftliche Aspekte (Schriftenreihe des Forschungsinstituts für Europafragen 3)*, Wien: Orac
- Goffmann, Erving (1979): *Footing*, *Semiotica* 25/1-2, S. 1-29
- Hagen, Stephen (Hrsg.) (1999): *Business communication across borders. A study of language use and practice in European companies*, London: Languages National Training Organisation/Centre for Information on Language Teaching and Research
- Jacobson, Rodolfo (Hrsg.) (1990): *Codeswitching as a worldwide phenomenon*, New York e.a.: Peter Lang
- Kettemann, Bernhard/Penz, Hermine (Hrsg.) (2000): *ECONstructing language, nature and society. The ecolinguistic project revisited. Essays in honour of Alwin Fill (Stauffenburg Festschriften)*, Tübingen: Stauffenburg
- Kubista-Nugent, Agnes (1996): *La lingua italiana nelle imprese austriache – un'indagine sul fabbisogno della lingua italiana condotta nella zona di Vienna*, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Lavric, Eva (1991): *Welche Sprachen für Europa? Fremdsprachliche Lernerbedürfnisse in Österreich im Kontext der EG-Annäherung*, in: Griller/Lavric/Neck, S. 357-388
- Lavric, Eva (2000): *Zur Ökologie der Sprachwahl an einem Sprachinstitut*, in: Kettemann/Penz, S. 145-171
- Lavric, Eva (2001): *Qui parle quelle langue avec qui ? Sociogramme linguistique d'un institut de langues*, in: Cigada/Gilardoni/Matthey, S. 195-216
- Lavric, Eva (2003): *Welche Sprache warum? Code choice in Arbeit und Wirtschaft*, *Språk & Marked* 27, S. 1-54
- Lavric, Eva (2007 a): *Code choice and face*, *Lodz papers in pragmatics* 3, S. 23-35
- Lavric, Eva (2007 b): *Tiroler Variationen zum Thema der Sprachwahl in der Unternehmenskommunikation*, in: Doleschal/Hoffmann/Reuther, S. 151-169
- Lavric, Eva (2008): *Code Choice in der internen und externen Unternehmenskommunikation*, in: Menz/Müller

- Lavric, Eva (in Vorb. a): Code choice/Code switching in professional contexts: FL departments, business, FL classrooms, in: Lavric/Kuhn/Fischer/Wochele/Konzett
- Lavric, Eva (in Vorb. b): 15 theses about business language choices, Fachsprache
- Lavric, Eva (Hrsg.) (in Vorb. c): Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien. Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innsbruck: Innsbruck University Press
- Lavric, Eva/Bäck, Bernhard (2003): Entreprises et langues, Seminar an der Wirtschaftsuniversität Wien, 29.-30. Mai
- Leeb, Liana (2007): Ein Unternehmen – Viele Sprachen. Fremdsprachenbedarf in der Post-Merger-Phase einer internationalen Bankfusion am Beispiel der Unicredit und BA-CA, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Menz, Florian/Müller, Andreas (Hrsg.) (2008): Organisationskommunikation. Grundlagen der sprachlichen Inszenierung von Organisation (Managementkonzepte 34), Mering: Rainer Hampp
- Mrázová, Žofia (2005): Le choix des langues dans une équipe de vente multinationale en France. Communication externe avec les clients, et interne au sein de l'entreprise, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Myers-Scotton, Carol (1983): The negotiation of identities in conversation: A theory of markedness and code choice, *International journal of the sociology of language* 44, S. 115-136
- Myers-Scotton, Carol (1990): Codeswitching and borrowing: Interpersonal and macrolevel meaning, in: Jacobson, S. 85-110
- Poncini, Gina (2003): Multicultural business meetings and the role of languages other than English, *Journal of intercultural studies* 24/1, S. 17-32
- Rheindt, Stefan (1997): La importancia de la lengua española en las empresas austríacas, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Seeböck, Melitta (1999): La lingua italiana nel mondo del lavoro. Indagine sui laureati degli anni Ottanta dell'Università di economia e commercio di Vienna, Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien
- Vandermeeren, Sonja (1998): Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen, Waldsteinberg: Heidrun Popp



ANJA HALL

## **Fremdsprachen im Beruf – Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse und auf welchem Niveau?**

*Die Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte verändert die Qualifikationsanforderungen an die ArbeitnehmerInnen. Dass hierbei fremdsprachliche Kenntnisse im Arbeitsleben an Bedeutung gewinnen, wird immer wieder betont, an empirischen Belegen hingegen mangelt es bisher jedoch. Im Beitrag wird auf Basis einer aktuellen und repräsentativen Befragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland gezeigt, welche Bedeutung Fremdsprachenkenntnisse in der Arbeitswelt von heute haben. Im Fokus stehen dabei Unterschiede nach Berufen sowie nach soziodemografischen und betriebsbezogenen Merkmalen.*



## 1. Einleitung

Angesichts der fortschreitenden Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte gewinnt die Sprachkompetenz der Erwerbstätigen immer stärker an Bedeutung. Fremdsprachliche Qualifikationen entwickeln sich mehr und mehr zu einer Schlüsselqualifikation. War es vor Jahren noch ausreichend, dass Führungskräfte, WissenschaftlerInnen und MitarbeiterInnen in Auslandsabteilungen über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügten, so hat sich heutzutage der MitarbeiterInnenkreis erweitert (Schöpfer-Grabe/Weiß 1998). Der Kontakt mit ausländischen Partnern oder Kunden ist in vielen Berufen inzwischen auch für viele Angestellte ein fester Bestandteil des Arbeitsalltags. Betrachtet man die vorliegenden Betriebsbefragungen in Deutschland, so zeigt sich ein hoher und zugleich differenzierter Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen, der von den jeweiligen Geschäftsbeziehungen, der Betriebsgröße und der Branche abhängt (z. B. Ross/Kern/Skiba 1996; Römer u. a. 2004; Schöpfer-Grabe/Weiß 1998). An empirisch gesicherten Daten in welchen Berufen Fremdsprachenkenntnisse zur Ausübung der Tätigkeit notwendig sind und auf welchem Sprachlevel mangelt es bisher jedoch. Nach einer repräsentativen Personenbefragung (Sozioökonomische Panel) aus dem Jahr 2000 benötigt jede/r fünfte Erwerbstätige in Deutschland (21 %) eine Fremdsprache am Arbeitsplatz (vgl. Tucci/Wagner 2003) – dies entspricht in etwa der Größenordnung des Durchschnitts für alle EU-Länder. Diese Analysen haben wichtige Erkenntnisse über die Struktur der Fremdsprachennutzung erbracht: So nutzen Männer häufiger eine Fremdsprache am Arbeitsplatz als Frauen, mit zunehmendem Alter sinkt der Anteil der Erwerbstätigen, die eine Fremdsprache am Arbeitsplatz benötigen, mit dem Bildungsabschluss steigt er wiederum. Die Daten geben jedoch keine Hinweise darauf in welchen Berufen und auf welchem Sprachlevel Fremdsprachen beherrscht werden müssen und somit auch nur wenig Hinweise auf erforderliche Qualifizierungsprozesse.

Die im Folgenden verwendete BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen in Deutschland (vgl. Kasten) – enthält Informationen zur Fremdsprachennutzung im Arbeitsleben und erlaubt aufgrund der Stichprobengröße berufliche Differenzierungen. Die Analysen bestätigen die hohe Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in der Erwerbstätigkeit, zeigen aber auch, dass diese Anforderungen nicht auf allen Anforderungsebenen und nicht in allen Berufen gleichermaßen ins Gewicht fallen.

### **Konzeption und Methodik der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006**

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. Die Daten wurden von TNS Infratest Sozialforschung (München) im Rahmen einer computerunterstützten, telefonischen Befragung von Oktober 2005 bis März 2006 erhoben. Grundgesamtheit der Untersuchung sind erwerbstätige Personen ab 15 Jahren (ohne Auszubildende); als



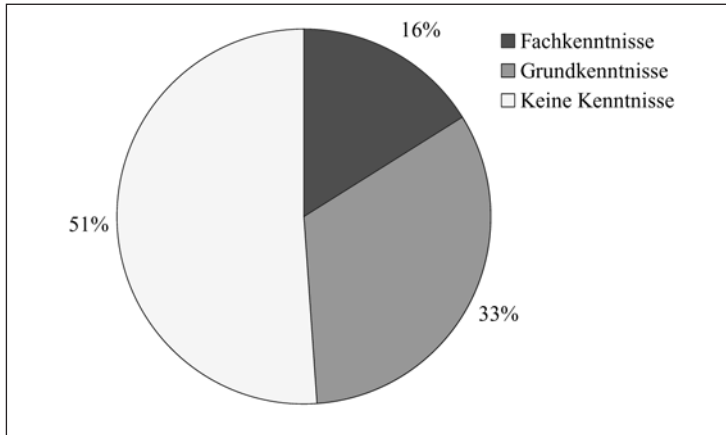
Erwerbstätigkeit gilt eine Tätigkeit, bei der regelmäßig mindestens zehn Stunden pro Woche gegen Bezahlung gearbeitet wird („Kernerwerbstätige“). Nach Berechnungen des Mikrozensus 2004 (amtliche Statistik) sind rund 96 % aller Erwerbstätigen in Deutschland „Kernerwerbstätige“.

Die Auswahl der zu befragenden Zielperson erfolgte in zwei Schritten: Im ersten Schritt wurde eine Telefonnummer und damit letztendlich ein Haushalt ausgewählt, im zweiten Schritt dann innerhalb des Haushalts die Zielperson. Die Auswahl der Telefonnummern basierte dabei auf mathematisch-statistischen Verfahren, die sicherstellen, dass ein repräsentativer Querschnitt der Bevölkerung befragt wird. Dazu wurden mit einem Zufallsverfahren, dem so genannten „Gabler-Häder-Verfahren“, Nummern mit der entsprechenden Vorwahl produziert, so dass jeder eine Chance hatte, befragt zu werden. Die bei Umfragen auf freiwilliger Basis üblicherweise auftretenden Abweichungen im Vergleich zum Mikrozensus wurden durch ein mehrstufiges, iteratives Gewichtungsprogramm korrigiert. Anschließend Strukturvergleiche mit Merkmalen die bei der Entwicklung der Gewichtungsmodelle nicht berücksichtigt wurden wie berufliche Stellung, Beruf etc. zeigen nur geringe Abweichungen von der Referenzstruktur. Dies verweist auf die Repräsentativität der Stichprobe für die Grundgesamtheit und damit auf die Verallgemeinerbarkeit der Analyseergebnisse.<sup>1</sup>

## 2. Anforderungen an Fremdsprachenkenntnisse in der Erwerbstätigkeit

Im Jahr 2006 benötigt jede/r sechste Erwerbstätige in Deutschland (16 %) Fachkenntnisse im Bereich Fremdsprachen (rund 5,3 Mio. Erwerbstätige), jeder dritte Erwerbstätige (rund 11 Mio.) benötigte zumindest Grundkenntnisse (siehe Abb. 1). Die entsprechende Frage lautet: *„Benötigen Sie in Ihrer Tätigkeit Grund- oder Fachkenntnisse in Sprachen außer Deutsch?“* Diese auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 berechneten Anteile sind mit den Ergebnissen des Sozioökonomischen Panels (SOEP), wo gefragt wurde *„Benutzen Sie im Rahmen Ihrer Tätigkeit neben Deutsch noch irgendeine [andere] Sprache?“*, nicht vergleichbar, da sich die konkreten Frageformulierungen unterscheiden. Eine ähnliche Frage wie in der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 wurde in der ähnlich konzipierten BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 gestellt, die ebenfalls repräsentativ für Erwerbstätige ist: *„Auf welchen Gebieten [u. a. Fremdsprachen] brauchen Sie bei Ihrer derzeitigen Tätigkeit besondere Kenntnisse, also nicht nur Grundkenntnisse?“* 1998/99 sagten lediglich 10 % der Erwerbstätigen, dass sie Fremdsprachenkenntnisse benötigen, die über Grundkenntnisse hinausgehen. Der Anteil der Erwerbstätigen, die Fachkenntnisse am Arbeitsplatz benötigen ist demzufolge seit Ende der 1990er Jahre von 10 % auf 16 % angestiegen.

Abb. 1: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf



Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

Für die am häufigsten benötigte Fremdsprache Englisch sollten die Befragten weiter einschätzen, wie gut sie Englisch beherrschen müssen, ob Grundkenntnisse ausreichen oder ob sie sicher in Wort, sicher in Schrift oder verhandlungssicher sein müssen. Jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland (22 %) benötigt im Jahr 2006 Grundkenntnisse der englischen Sprache, 16 % müssen sicher in Wort und/oder Schrift (darunter: 8 % sicher in Wort und Schrift, 6 % nur sicher in Wort, 2 % nur sicher in Schrift) und 7 % müssen verhandlungssicher sein.

### 3. Sprachlevel in Englisch

#### 3.1 Wer benötigt Englischkenntnisse?

Männer benötigen häufiger als Frauen fortgeschrittene Englischkenntnisse (vgl. Tab. 1): Sicher in Wort und/oder Schrift müssen 17 % der Männer und 14 % der Frauen sein. Verhandlungssicherheit wird bei 8 % der Männer und 5 % der Frauen gefordert.

Jüngere Erwerbstätige benötigen Sprachenkenntnisse und insbesondere Englischkenntnisse häufiger als Ältere, dies gilt insbesondere für Sicherheit in Wort und/oder Schrift (vgl. Tab. 1). Jeder fünfte Erwerbstätige im Alter von 15-30 Jahren benötigt solche Kenntnisse, bei den 31-50 Jährigen sind es 16 % und bei den Älteren 13 %. Der Anteil derer, die verhandlungssicher sein müssen, sinkt mit dem Alter nicht, was damit zusammenhängen kann, dass Jüngere entsprechende Leitungspositionen noch nicht erreicht haben.

Deutsche mit Migrationshintergrund<sup>3</sup> benötigen seltener als Deutsche ohne Migrationshintergrund Englischkenntnisse (vgl. Tab. 1). Bezogen auf alle Fremdsprachen zeigt sich ein

etwas anderes Bild (vgl. Tab. 3). Ausländische Erwerbstätige (54 %) und Deutsche mit Migrationshintergrund (50 %) benötigen häufiger als Deutsche ohne Migrationshintergrund (48 %) Grund- oder Fachkenntnisse in Fremdsprachen, was damit zusammenhängt, dass jeder vierte ausländische Erwerbstätige als auch rund jeder vierte Deutsche mit Migrationshintergrund eine andere Fremdsprache als Englisch benötigt; bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund sind es nur 13 %.

Tabelle 1: Englisch-Level nach Personenmerkmalen in Prozent

	Englisch- kenntnisse	darunter:		
		Grund- kenntnisse	Sicher in Wort u./o. Schrift	Verhand- lungssicher
<b>Gesamt</b>	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
Frauen	41	22	14	5
Männer	48	23	17	8
15-30 Jahre	51	24	20	7
31-50 Jahre	46	23	16	7
51 und älter	41	21	13	7
Deutsche ohne Migrationshintergrund	46	23	16	7
Deutsche mit Migrationshintergrund	38	18	12	8
Ausländer	46	19	16	11

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

### 3.2 In welchen Betrieben werden Englischkenntnisse benötigt?

Fortgeschrittene Englischkenntnisse werden insbesondere in Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten benötigt (vgl. Tab. 2): Sicherheit in Wort und/oder Schrift wird von 23 % der Erwerbstätigen in Großbetrieben, von 16 % der Erwerbstätigen in Mittleren Betrieben und von 14 % der Erwerbstätigen in Kleinbetrieben benötigt, bezogen auf Verhandlungssicherheit liegen die entsprechenden Anteile bei 12 % für Großbetriebe, bei 7 % für Mittelbetriebe und 6 % für Kleinbetriebe. Die Abhängigkeit des Fremdsprachenbedarfs von der Betriebsgröße zeigt sich auch bei Unternehmensbefragungen (z. B. Schöpfer-Grabe/Weiß 1998). Nach Wirtschaftsbereichen differenziert sind es vor allem Erwerbstätige in Industriebetrieben und sonstigen Dienstleistungsbetrieben, die überdurchschnittlich häufig fortgeschrittene Englischkenntnisse benötigen.

Tabelle 2: Englisch-Level nach Betriebsmerkmalen in Prozent

	Englisch- kenntnisse	darunter:		
		Grund- kenntnisse	Sicher in Wort u./o. Schrift	Verhand- lungssicher
<b>Gesamt</b>	<b>45</b>	<b>22</b>	<b>16</b>	<b>7</b>
<b>Wirtschaftsbereich</b>				
Öffentlicher Dienst	47	25	17	5
Industrie	51	22	19	10
Handwerk	29	19	8	2
Handel	40	22	12	6
Sonstige Dienstleistung	50	23	18	9
Anderer Wirtschaftsbereich	22	15	6	1
<b>Betriebsgröße</b>				
1-49 Beschäftigte	42	22	14	6
50-499 Beschäftigte	46	23	16	7
500 und mehr Beschäftigte	58	23	23	12

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

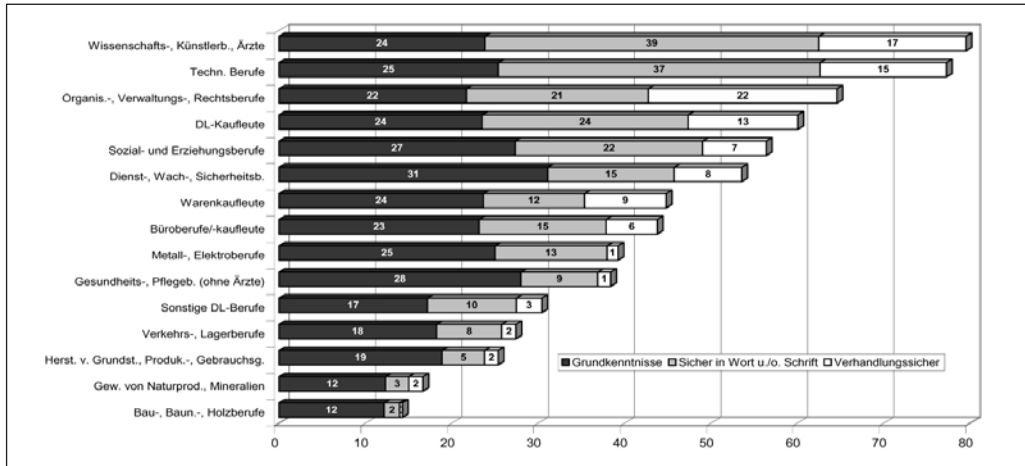
### 3.3 In welchen Berufen werden Englischkenntnisse benötigt?

Die in der Erhebung erfassten Berufsbezeichnungen wurden mit der Berufskennziffer auf Basis der Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 1992 (KIdB 1992) versehen. Grundlegend für diese Berufssystematik ist die Zusammenfassung von Berufen, „die nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsausbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb“ (StBA 1992, S.16). Der ausgeübte Beruf wird im Folgenden zu 15 Berufsfeldern zusammengefasst (siehe Tab. A1 im Anhang).

In wissensintensiven Berufen – hierzu zählen Wissenschaftsberufe, Technische Berufe, Medien- und künstlerische Berufe und Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe – ist die Fremdsprachennutzung am höchsten. Verhandlungssicherheit (VS) und Sicherheit in Wort und/oder Schrift (SWS) werden aber auch in kaufmännischen Berufen, in denen die mittlere Anforderungsebene dominiert, überdurchschnittlich häufig abgefordert und zwar bei Dienstleistungskaufleuten (VS: 13 % bzw. SWS: 24 %) und bei einer Teilgruppe der Warenkaufleute den Groß- und Einzelhandelskaufleuten (VS: 16 % bzw. SWS: 17 %).

In Produktionsberufen und einfachen Dienstleistungsberufen wie den Verkehrs-, Lager- und sonstigen Dienstleistungsberufen benötigen hingegen rund 70 % der Erwerbstätigen keine Fremdsprachenkenntnisse. Auffallend sind allerdings die Hotel- und Gaststättenberufe: hier benötigt jeder dritte Erwerbstätige Grundkenntnisse in Englisch, jeder Vierte muss sicher in Wort und/oder Schrift und 9 % müssen verhandlungssicher sein. Von Beschäftigten in diesen Berufen wird erwartet, dass sie die Sprache des Kunden sprechen.

Abbildung 2: Englisch-Level nach Berufsfeldern in Prozent



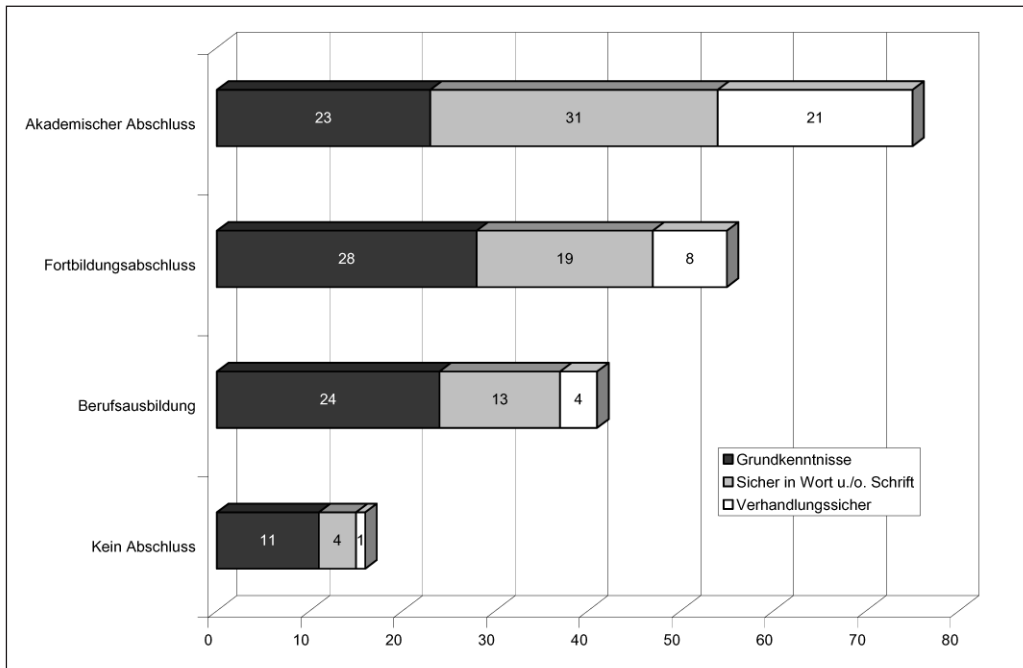
Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

### 3.4 Auf welchen Anforderungsebenen werden Englischkenntnisse benötigt?

Der Bedarf an der Sprache Englisch steigt generell mit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes an. Verhandlungssicherheit (21 %) und Sicherheit in Wort und/oder Schrift (31 %) wird erwartungsgemäß insbesondere auf Arbeitsplätzen gefordert, auf denen eine akademische Ausbildung vorausgesetzt wird (vgl. Abb. 3). Auf der mittleren Anforderungsebene (duale oder schulische Berufsausbildung) werden solche Kenntnisse seltener gefordert (SWS im (13 %, VS im Ø 4%) und auf einfachen Arbeitsplätzen, die ohne abgeschlossene Berufsausbildung zugänglich sind, wird meist kein Englisch verlangt (84 %). Mit der Berücksichtigung des Anforderungsniveaus des Arbeitsplatzes werden die Erwerbstätigen nicht nach ihrer formal erworbenen Qualifikation klassifiziert, sondern nach den Qualifikationsanforderungen ihres Arbeitsplatzes. Zwischen den Anforderungen des Arbeitsplatzes und der Qualifikation des Arbeitsplatzinhabers/der Arbeitsplatzinhaberin besteht zwar eine hohe Korrelation, Abweichungen sind jedoch keine Seltenheit.

Zur Messung des Anforderungsniveaus wurde gefragt, welche Art von Ausbildung für die Ausübung der Tätigkeit in der Regel erforderlich ist: eine abgeschlossene Berufsausbildung, ein Fachhochschul- oder Universitätsabschluss, ein Fortbildungsabschluss (z. B. zum/zur MeisterIn oder TechnikerIn) oder kein beruflicher Ausbildungsabschluss. Um eine genaue Kategorisierung mit möglichst wenigen Inkonsistenzen vornehmen zu können, wurden drei weitere in der Erwerbstätigenbefragung erfasste Merkmale zur Generierung des Anforderungsniveaus herangezogen.

Abbildung 3: Englisch-Level nach der erforderlichen Ausbildung in Prozent



Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

Betrachtet man nur die Arbeitsplätze, für die eine abgeschlossene duale oder schulische Berufsausbildung vorausgesetzt wird (vgl. Tab. A2 im Anhang), fallen einige Berufsgruppen auf, in denen Verhandlungssicherheit (VS im Ø 4%) und Sicherheit in Wort und/oder Schrift (SWS im Ø 13%) eine überdurchschnittlich große Rolle spielen. Dabei handelt es sich um Groß- und Einzelhandelskaufleute (VS: 11 % bzw. SWS: 19 %), sonstige Warenkaufleute (VS: 12 % bzw. SWS: 18 %), andere Dienstleistungskaufleute wie z. B. Verkehrs- und Webefachleute (VS: 10 % bzw. SWS: 33 %), Technische IT-Berufe (VS: 11 % bzw. SWS: 60 %) sowie Sicherheitsberufe (VS: 9 % bzw. SWS: 22 %). Sicherheit in Wort und/oder Schrift spielt des Weiteren in Hotel- und Gaststättenberufen (30 %), bei Technischen Zeichnern und Sonderkräften (31 % bzw. 27 %) sowie in Elektroberufen (22 %) eine überdurchschnittliche Rolle.

#### 4. Welche Fremdsprachen werden in der Erwerbstätigkeit benötigt?

Fast jeder zweite Erwerbstätige (45 %) benötigt Grund- oder Fachkenntnisse in Englisch, hochgerechnet rund 15 Mio. Erwerbstätige (vgl. Tab.3). 7 % der Erwerbstätigen brauchen Kenntnisse

in Französisch (hochgerechnet rund 2,4 Mio. Erwerbstätige) und 3 % in Russisch (hochgerechnet rund 1 Mio. Erwerbstätige). Insgesamt benötigen 15 % der Erwerbstätigen andere Fremdsprachen als Englisch. Bei ausländischen Erwerbstätigen (25 %) und Deutschen mit Migrationshintergrund (26 %) ist dies häufiger der Fall als bei Deutschen ohne Migrationshintergrund (13 %).

Bezieht man die Angaben zur Art der Fremdsprache nur auf jene der Erwerbstätigen, die am Arbeitsplatz Grund- oder Fachkenntnisse in einer Fremdsprache benötigen, bekommt man einen besseren Einblick in den Stellenwert der Sprachen. Wenn Erwerbstätige Fremdsprachen benötigen, dann handelt es sich mehrheitlich um Englisch (93 %). Andere Fremdsprachen werden dann von jedem dritten Erwerbstätigen genutzt (31 %). Überdurchschnittlich häufig wird eine andere Fremdsprache als Englisch in Gesundheits- und Pflegeberufen (54 %), sozialen Berufen (52 %), Hotel- und Gaststättenberufen (47 %) und in Wissenschaftsberufen (inkl. Ärzte) (39 %) benutzt. Von den Erwerbstätigen, die Fremdsprachen benötigen, wird z. B. Französisch von fast jedem siebten Erwerbstätigen verwendet (Ø 15 %), insbesondere von Erwerbstätigen in Hotel- und Gaststättenberufen (38 %), in Medien- und künstlerischen Berufen (28 %), in Wissenschaftsberufen (25 %) und von Groß- und Einzelhandelskaufleuten (22 %). Russisch (Ø 7 %) wird insbesondere von Erwerbstätigen in Dienst-, Wach- und Sicherheitsberufen (15 %), in sozialen Berufen (23 %) und in Gesundheits-, Pflegeberufen (18 %) gefordert. In sozialen Berufen (20 %) und Gesundheits- und Pflegeberufen (12 %) spielt auch Türkisch eine größere Rolle als in Durchschnitt über alle Berufe (Ø 4 %).

*Tabelle 3: Welche Sprachen außer Deutsch werden in der Erwerbstätigkeit benötigt? (Mehrfachnennung)*

Grund- oder Fachkenntnisse	Deutsche ohne	Deutsche mit	Ausländer	Gesamt	Erwerbstätige absolut
	Migrationshintergrund				
<b>Alle Fremdsprachen</b>	<b>48</b>	<b>50</b>	<b>54</b>	<b>49</b>	<b>16.310.814</b>
Englisch	46	38	46	45	15.121.566
Französisch	7	8	11	7	2.432.981
Russisch	3	11	3	3	1.077.057
Spanisch	2	3	4	2	716.523
Türkisch	1	3	4	2	564.391
Italienisch	1	3	4	2	538.045
Polnisch	1	4	2	1	387.675
Sonstige Sprache	3	7	9	4	1.348.020

Quelle: BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten

## 5. Multivariates Erklärungsmodell zur Fremdsprachennutzung in der Erwerbstätigkeit

Die bisher dargestellten deskriptiven Analysen berücksichtigen nicht den Zusammenhang einzelner Merkmale untereinander, so z. B. die Tatsache, dass Frauen oftmals Teilzeit arbeiten und sich in wenigen Berufsfeldern konzentrieren oder dass bestimmte Berufsfelder von AkademikerInnen dominiert werden. Ob die in Abbildung 2 dargestellten Unterschiede nach Berufen tatsächlich mit der Art der Tätigkeit zusammenhängen, kann letztlich nur geprüft werden, wenn andere mit der Art der Tätigkeit zusammenhängende Merkmale wie z. B. das Anforderungsniveau der Tätigkeit statistisch „kontrolliert“ werden. Um den „reinen“ Einfluss einzelner Merkmale zu berechnen, müssen alle relevanten Merkmale in einem gemeinsamen (multivariaten) Modell geschätzt werden. Da die für die Analyse des Sprachlevel geeigneten Verfahren der ordinalen Regression (siehe hierzu die Erläuterungen im Anhang) mit jeder Kategorie komplexer werden, wird im Folgenden die Nutzung von „Sprachen außer Deutsch“ mit den drei Sprachlevels „Keine Kenntnisse“ – „Grundkenntnisse“ – „Fachkenntnisse“ herangezogen. Die in Tabelle A3 dargestellten Regressionskoeffizienten geben – immer in Bezug auf eine Referenzgruppe – die Wahrscheinlichkeit an, Fremdsprachen in der Erwerbstätigkeit zu benötigen; positive Effekte weisen in Richtung fachbezogene Fremdsprachenanforderungen.<sup>4</sup>

Folgende Merkmale werden gleichzeitig in die Analyse einbezogen: Personenbezogene Merkmale wie Geschlecht, Alter sowie Migrationshintergrund (vgl. Tab. 1), betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale wie die Arbeitszeit, die Betriebsgröße und der Wirtschaftsbereich (vgl. Tab. 2) sowie tätigkeitsbezogene Merkmale wie das Berufsfeld (vgl. Abb. 2) und die erforderliche Ausbildung im Beruf (vgl. Abb. 3).<sup>5</sup>

Unter gegenseitiger Kontrolle können die mit der Fremdsprachennutzung zusammenhängenden Merkmale nun wie folgt interpretiert werden:

**Frauen** benötigen seltener als Männer Fremdsprachen am Arbeitsplatz, auch dann wenn betriebs-, beschäftigungsbezogene und tätigkeitsbezogene Merkmale kontrolliert werden.

**Ausländische Erwerbstätige** nutzen 1,5-mal häufiger Fremdsprachen als Deutsche (e.<sup>417</sup>). An der Schwelle „Fachkenntnisse vs. maximal Grundkenntnisse“ steigt die Chance im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund nochmals signifikant an. Auch Deutsche mit Migrationshintergrund unterscheiden sich von Deutschen ohne Migrationshintergrund insbesondere an dieser Schwelle. Ob AusländerInnen und MigrantInnen aufgrund dieser Zusatzqualifikationen eingestellt worden sind, kann hier allerdings nicht entschieden werden.

Mit zunehmendem **Alter** sinkt die Nutzung von Fremdsprachen in der Erwerbstätigkeit. So ist die Chance, im Beruf Fachkenntnisse in Fremdsprachen zu benötigen, für 15-30jährige Erwerbstätige fast doppelt so groß (e.<sup>636</sup>) wie für über 50jährige Erwerbstätige. Der Alterseffekt verstärkt sich noch unter Kontrolle der beschäftigungs- und tätigkeitsbezogenen Merkmale, da



jüngere Personen noch nicht im gleichen Maße wie Ältere die mit Fremdsprachenanforderungen verbundenen hohen Berufspositionen erreicht haben.

In **Großbetrieben** werden Fremdsprachenkenntnisse häufiger benötigt als in Kleinbetrieben, wobei sich die höhere Wahrscheinlichkeit an der Schwelle zu den Fachkenntnissen nochmals erhöht. Sie steigt weiterhin mit der tatsächlich geleisteten Arbeitszeit an.

Nach **Wirtschaftsbereichen** differenziert zeigt sich, dass Beschäftigte in den Bereichen Industrie, Handel und sonstige Dienstleistungen signifikant häufiger Fachkenntnisse in Fremdsprachen benötigen als Beschäftigte im Öffentlichen Dienst. Die in den bivariaten Analysen erkennbar geringere Fremdsprachennutzung von Beschäftigten im Handwerk und im Handel (vgl. Tab. 2) zeigen sich unter Kontrolle tätigkeitsbezogener Merkmale nicht mehr.

Die **erforderliche Ausbildung** für die Ausübung der Tätigkeit ist der stärkste Prädiktor für Fremdsprachen. So ist die Chance, „Mindestens Grundkenntnisse vs. Keine Kenntnisse“ zu benötigen in Tätigkeiten, die eine akademische Ausbildung erfordern, achtmal so hoch wie auf Arbeitsplätzen für die keine Ausbildung erforderlich ist. An der Schwelle zu den Fachkenntnissen steigt der Effekt nochmals signifikant positiv an.

Unter den **Berufsfeldern** weisen die Bau-, Bauneben- und Holzberufe den größten negativen Wert auf (-1,388), d. h. die Wahrscheinlichkeit Fremdsprachen zu benötigen beträgt nur ein Viertel im Vergleich zu Büroberufen. Ähnliches gilt für Hersteller von Grundstoffen, Produktions- und Gebrauchsgütern, Gewinner von Naturprodukten oder Mineralien und Erwerbstätige in Verkehrs- und Lagerberufen sowie in Metall- und Elektroberufen. Unter den Produktionsberufen, die generell seltener mit Anforderungen an Fremdsprachen konfrontiert sind, fallen Erwerbstätige in Metall- und Elektroberufen auf, die relativ gesehen häufiger als Erwerbstätige in anderen Produktionsberufen zumindest Grundkenntnisse benötigen.

Die höchste Wahrscheinlichkeit, Fremdsprachen am Arbeitsplatz zu benötigen, weisen – im Vergleich zu den Büroberufen – WissenschaftlerInnen, KünstlerInnen und Ärzte/Ärztinnen sowie TechnikerInnen auf. Kaum ein Erwerbstätiger in diesen Berufen kommt heute ohne Fremdsprachen aus. Auch Beschäftigte in Sozial- und Erziehungsberufen sowie Dienstleistungskaufleute nutzen noch signifikant häufiger Fremdsprachen als Erwerbstätige in Büroberufen. Da das Anforderungsniveau der Tätigkeit in diesem Modell kontrolliert ist, kann die hohe Fremdsprachennutzung auf die Art der in diesen Berufen ausgeübten Tätigkeit zurückgeführt werden. Beschäftigte in Dienst-, Wach- und Sicherheitsberufen benötigen häufiger als Bürokaufleute Grundkenntnisse in Fremdsprachen.

Bei Warenkaufleuten und bei Erwerbstätigen in Organisations-, Verwaltungs- und Rechtsberufen zeigen sich die stärksten Effekte hingegen erst an der Schwelle zu den Fachkenntnissen, hinsichtlich Grundkenntnisse unterscheiden sie sich kaum von den Bürokaufleuten.

Die in Abbildung 2 erkennbare geringere Fremdsprachennutzung von Erwerbstätigen in sonstigen Dienstleistungsberufen erklärt sich über das geringe Anforderungsniveau in diesen Berufen (hoher Anteil an Einfacharbeitsplätzen). Kontrolliert man dies, so erfordert eine solche Tätigkeit (die Hotel- und Gaststättenberufe sind hier z. B. zugeordnet) ein Maß an Fremdsprachen, das mit dem in Büroberufen vergleichbar ist.

## 4. Fazit

Die Analysen bestätigen die hohe und zunehmende Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in der Erwerbstätigkeit, die mit soziodemografischen, betriebs- und beschäftigungsbezogenen Merkmalen variiert. Die Wahrscheinlichkeit am Arbeitsplatz Fremdsprachenkenntnisse zu benötigen wird entscheidend von der erforderlichen Ausbildung und somit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes bestimmt. Aber auch bei gleichem Anforderungsniveau benötigen WissenschaftlerInnen, KünstlerInnen, Ärzte/Ärztinnen, TechnikerInnen, Erwerbstätige Sozial- und Erziehungsberufe sowie Dienstleistungskaufleute aufgrund ihrer Tätigkeit häufiger Fremdsprachen als Bürokaufleute. Der in den bivariaten Tabellen dargestellte positive Effekt für Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe und der negative Effekt für Beschäftigte in sonstigen Dienstleistungsberufen erklärt sich z. B. über das Anforderungsniveau der Tätigkeit, das in Organisations-, Verwaltungs- und Rechtsberufe überdurchschnittlich hoch und in sonstigen Dienstleistungsberufen überdurchschnittlich gering ist. Unter Kontrolle des Anforderungsniveaus unterscheiden sich diese Berufe nicht mehr von Büroberufen. Erwerbstätige in Produktionsberufen und in Verkehrs- und Lagerberufen benötigen hingegen signifikant seltener als Erwerbstätige in Büroberufen Fremdsprachen am Arbeitsplatz.

Fremdsprachkenntnisse sind für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen eine wichtige Zusatzqualifikation, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu sichern, sie haben daher einen positiven Effekt auf den Verbleib am Arbeitsmarkt (vgl. Tucci/ Wagner 2003). In der Berufsausbildung vollzieht sich Fremdsprachenlernen vor allem im Rahmen von Zusatzqualifikationen (Weiß 2004), die bei den Industrie- und Handelskammern als „Fremdsprache für Auszubildende“ oder „Fremdsprache im Beruf“ oder an Berufsschulen (z. B. das KMK-Fremdsprachenzertifikat) zu erwerben sind. In Ausbildungsberufen, in denen Fremdsprachen aufgrund beruflicher Handlungssituationen notwendig sind, ist deren Vermittlung bereits Gegenstand der Ausbildungsordnung. So sind Fremdsprachen beispielsweise in die Ausbildungsordnungen der IT-Berufe, in verschiedene kaufmännische Berufe (z. B. Speditionskaufmann) und in die neugeordneten Metall- und Elektroberufe eingeflossen.

## ANMERKUNGEN

- 1) Eine detaillierte Beschreibung der Erhebungsmethoden und des Gewichtungverfahren findet sich im Internet unter <http://www.bibb.de/de/26742.htm>
- 2) Die BIBB/IAB-Erhebung 1998/99, in der 34.000 Erwerbstätige befragt wurden, kann als Vorgängererhebung der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung bezeichnet werden.
- 3) Ein Migrationshintergrund liegt vor, wenn im Kindesalter eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache erlernt wurde.
- 4) Die Gesamterklärungskraft des Modells in Tabelle 4 ist mit einem Pseudo-R<sup>2</sup> von 0.13 relativ gut. Pseudo-R<sup>2</sup> (auf Maximum Likelihood-Schätzungen basierend) lässt sich in Analogie zum R<sup>2</sup> der linearen Regression als Maß der „Erklärungskraft“ des Modells verstehen. Diese Maßzahl kann häufig kein Maximum von 1 erreichen.
- 5) Auf die Berücksichtigung der Branche wird verzichtet, da eine zu hohe Korrelation mit dem Berufsfeld besteht. Gleiches gilt für die Stellung im Betrieb, die mit dem Anforderungsniveau des Arbeitsplatzes korreliert (Multikollinearität).
- 6) Es gibt mehrere Regressionskonstanten  $b_{0i}$ , die sich auch als Schwellenwerte zwischen den Kategorien der abhängigen Variablen interpretieren lassen. Die Regressionsparameter wie auch die Schwellenwerte werden auf der Grundlage des Maximum-Likelihood-Verfahrens geschätzt.
- 7) Die Schätzung basiert auf dem stata-ado gologit2
- 8) Effektkoeffizienten <1 haben einen negativen Einfluss auf die Odds, ein positiver Einfluss ist bei Koeffizienten > 1 gegeben. Ein Effektkoeffizient von 1, d. h. ein Logitkoeffizient von 0, besagt, dass im Vergleich zur Referenzkategorie kein Unterschied besteht.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Archan, S.; Dornmayr, H.: Fremdsprachenbedarf und Kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2006 (ibw-Schriftenreihe Nr. 131).
- Busse, G.; Paul-Kohlhoff, A.; Wordelmann, P.: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann, 1997.
- Clogg, C.; Shihadeh, E.: Statistical Models for Ordinal Variables. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994 (Series: Quantitative Applications in the Social Sciences, Bd. 138).
- Hall, A. (2007): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jg. 36 (2007), Heft 3.
- Römer, C. u.a.: Bilateraler Fremdsprachenbedarf in Deutschland und Frankreich – Eine Bestandsaufnahme in Großunternehmen. Abschlussbericht. Köln: 2004.
- Ross, E.; Kern, F.; Skiba, R.: Facharbeiter und Fremdsprachen: Fremdsprachenbedarf und Fremdsprachennutzung in technischen Arbeitsfeldern; eine qualitative Untersuchung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann, 1996.
- Statistisches Bundesamt (1992): Klassifizierung der Berufe. Stuttgart, 1992.
- Schöpfer-Grabe, S.; Weiß, R.: Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung, Kölner Texte & Thesen Nr. 43. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, 1998.
- Tucci, I; Wagner, G.: Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. In: DIW: Wochenbericht. – 70 (2003), H. 41, S. 611-615.
- Weiß, R.: Sprachen im Beruf – Anforderungen an die Personalentwicklung in einer globalisierten Wirtschaft. Interview anlässlich der Sprachen & Beruf 2004.
- Williams, R. (2006): Generalized Ordered Logit/Partial Proportional Odds Models for Ordinal Dependent Variables. In: The Stata Journal 6 (1), S. 58-82.
- Wordelmann, P. (Hrsg.): Internationale Qualifikationen – Inhalte, Bedarf, Vermittlung. Berlin, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1995.

## ANHANG

Tabelle A 1: Definition von 15 Berufsfeldern

Berufsfelder	KIöB <sup>1)</sup>	Berufsgruppen, -ordnungen
Wissenschafts-, Künstlerberufe, Ärzte	61, 82-84, 88	Chemiker, Physiker, Mathematiker, Publizistische, Übersetzungs-, Bibliotheksberufe, Künstlerische und zugeordnete Berufe, Ärzte, Apotheker, Geistes- und naturwissenschaftliche Berufe
Sozial- und Erziehungsberufe	86-87, 89 ohne 864	Soziale Berufe, Lehrer, Berufe in der Seelsorge
Gesundheits-, Pflegeberufe (ohne Ärzte)	85 864	Gesundheitsdienstberufe, Soziale Berufe
Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe	75-76, 81	Berufe in der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung, Abgeordnete, administrativ entscheidende Berufstätige, Berufe im Rechts- und Vollstreckungswesen
Technische Berufe	60, 62-65, 77 ohne 771-773, 777, 7791	Ingenieure, Techniker, Technische Sonderfachkräfte, Technische Zeichner und verwandte Berufe, Industrie-, Werk-, Ausbildungsmeister, Informatiker
Sonstige Dienstleistungsberufe	90-93	Berufe in der Körperpflege, Hotel- und Gaststättenberufe, Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe, Reinigungs- und Entsorgungsberufe
Dienst-, Wach-, Sicherheitsberufe	79-80	Dienst-, Wachberufe, Sicherheitsberufe
Verkehrs-, Lagerberufe	52, 71-74	Warenprüfer, Versandfertigmacher, Berufe des Landverkehrs, Berufe des Wasser- und Luftverkehrs, Berufe des Nachrichtenverkehrs, Lagerverwalter, Lager-, Transportarbeiter
Dienstleistungskaufleute	69-70 777, 7791	Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleute, Werbe-, Verkehrskaufleute, andere Dienstleistungskaufleute, DV-Beratungs- und Vertriebsfachleute, Datenverarbeitungskaufleute
Warenkaufleute	66-68	Verkaufspersonal, Groß- und Einzelhandelskaufleute, Ein- und Verkaufsfachleute, Warenkaufleute, Vertreter
Bau-, Bauneben-, Holzberufe	18,44-51, 545-546	Berufe in der Holzbearbeitung, Hoch-, Tiefbauberufe, Bauhilfsarbeiter, Ausbauberufe, Raumausstatter, Polsterer, Berufe in der Holz- und Kunststoffverarbeitung, Maler, Lackierer und verwandte Berufe, Maschinen-, Anlagenführer
Metall-, Elektroberufe	25-32, 550	Metall- und Anlagenbauberufe, Blechkonstruktions- und Installationsberufe, Maschinenbau- und -wartungsberufe, Fahr-, Flugzeugbau- und -wartungsberufe, Werkzeug- und Formenbauberufe, Feinwerktechnische und verwandte Berufe, Elektroberufe, Montierer und Metallberufe, Maschineneinrichter
Hersteller von Grundstoffen, Produktionsgütern, Gebrauchsgütern	10-43	Steinbearbeiter, Baustoffhersteller, Keramiker, Berufe in der Glasherstellung und -bearbeitung, Chemieberufe, Kunststoffberufe, Papierherstellungs- und -verarbeitungsberufe, Druckberufe, Berufe in der Hütten- und Halbzeugindustrie, Gießereiberufe, Berufe in der spanlosen und spanenden Metallverformung, Berufe in der Metalloberflächenveredlung und -vergütung, Metallverbindungsberufe, Spinnberufe, Textilberufe, Berufe in der Lederherstellung und -verarbeitung, Berufe in der Back-, Konditor-, Süßwarenherstellung, Fleischer, Köche, Berufe in der Getränke-, Genussmittelherstellung
Gewinner von Naturprodukten, Mineralien	1-8	Landwirtschaftliche Berufe, Tierwirtschaftliche Berufe, Verwaltungs-, Beratungs- und technische Fachkräfte in der Land- und Tierwirtschaft, Gartenbauberufe, Forst-, Jagdberufe, Bergleute, Mineralgewinner, -aufbereiter
Büroberufe, Bürokaufleute	771-773, 78	Rechnungskaufleute, Buchhalter, Büroberufe, Kaufmännische Angestellte

<sup>1)</sup> Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamtes aus dem Jahre 1992

Tabelle A 2: Englischlevel nach Berufsgruppen in Prozent

Nur Tätigkeiten, für die eine duale oder schulische Berufsausbildung erforderlich ist (mittleres Anforderungsniveau)					
BG	Erwerbsberuf KldB1992	Kein Englisch	Grundkenntnisse	Sicher in Wort u./o. Schrift	Verhandlungssicher
<b>Gewinner von Naturprodukten, Mineralien</b>		86,1	11,2	1,8	0,9
1	Landwirtschaftliche Berufe	87,4	11,7	1,0	0,0
2	Tierwirtschaftliche Berufe	82,4	8,8	5,9	2,9
5	Gartenbauberufe	85,0	12,9	0,7	1,4
<b>Hersteller v. Grundstoffen, Produktions-, Gebrauchsgütern</b>		71,2	21,4	5,8	1,6
14	Chemieberufe	52,9	37,1	7,1	2,9
17	Druck- und Druckweiterverarbeitungsberufe	71,0	23,7	5,4	0,0
22	Berufe in der spanenden Metallverformung	70,9	20,9	8,2	0,0
24	Metallverbindungsberufe	79,2	9,1	5,2	6,5
39	Berufe in der Back-, Konditor-, Süßwarenherstellung	78,1	17,2	4,7	0,0
41	Köche	58,3	24,0	12,5	5,2
<b>Metall-, Elektroberufe</b>		59,3	27,2	12,6	0,9
25	Metall- und Anlagenbauberufe	74,7	21,5	3,2	0,5
26	Blechkonstruktions- und Installationsberufe	74,6	18,1	6,2	1,0
27	Maschinenbau- und -wartungsberufe	55,9	32,7	11,0	0,4
28	Fahr-, Flugzeugbau- und -wartungsberufe	58,5	26,6	14,4	0,4
29	Werkzeug- und Formenbauberufe	66,7	25,0	8,3	0,0
30	Feinwerktechnische und verwandte Berufe	68,9	9,8	18,0	3,3
31	Elektroberufe	41,3	35,5	21,7	1,6
32	Montierer und Metallberufe, a.n.g.	73,1	17,9	9,0	0,0
55	Maschineneinrichter, a.n.g.	60,0	29,1	10,9	0,0
<b>Bau-, Bauneben-, Holzberufe</b>		85,4	12,9	1,4	0,3
44	Hochbauberufe	90,6	8,7	0,7	0,0
46	Tiefbauberufe	95,6	2,9	1,5	0,0
48	Ausbauberufe	87,8	12,2	0,0	0,0
49	Raumausstatter, Polsterer	77,3	18,2	2,3	2,3
50	Berufe in der Holz- und Kunststoffverarbeitung	76,3	18,5	4,4	0,7
51	Maler, Lackierer und verwandte Berufe	83,8	14,6	1,5	0,0
54	Maschinen-, Anlagenführer, a.n.g.	83,8	16,2	0,0	0,0
<b>Technische Berufe (inkl. IT-Berufe)</b>		32,7	28,9	31,8	6,5
62	Techniker, a.n.g.	44,9	32,3	17,5	5,3
63	Technische Sonderfachkräfte	25,0	46,4	26,8	1,8
64	Technische Zeichner und verwandte Berufe	44,4	25,0	30,6	0,0
77	Rechnungskaufleute, Informatiker (ohne 771-773, 777, 7791)	8,7	20,8	59,7	10,7
<b>Warenkaufleute</b>		54,6	26,2	12,8	6,4
66	Verkaufspersonal	66,9	24,7	7,1	1,2
67	Groß- u. Einzelhandelskaufleute, Ein- u. Verkaufsfachleute	41,8	28,2	18,8	11,3
68	Warenkaufleute, a.n.g., Vertreter	44,0	26,4	17,6	12,0
<b>Dienstleistungskaufleute</b>		45,0	23,8	23,7	7,5
69	Bank-, Bausparkassen-, Versicherungsfachleute	56,2	23,3	15,9	4,6
70	Andere Dienstleistungskaufleute und zugehörige Berufe	30,3	26,7	32,8	10,3
<b>Verkehrs-, Lagerberufe</b>		62,6	25,3	10,8	1,3
52	Warenprüfer, Versandfertigmacher	61,5	31,5	6,3	0,7
71	Berufe des Landverkehrs	63,6	26,5	8,6	1,3
73	Berufe des Nachrichtenverkehrs	46,3	31,4	21,5	0,8
74	Lagerverwalter, Lager-, Transportarbeiter	75,1	16,0	8,9	0,0
<b>Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe</b>		44,0	29,8	15,4	10,8
75	Berufe in der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung	42,0	28,0	17,4	12,5
<b>Büroberufe, Bürokaufleute</b>		56,9	23,8	15,1	4,3
77	Rechnungskaufleute, Informatiker (nur 771-773)	62,3	20,6	13,2	3,9
78	Büroberufe, Kaufmännische Angestellte, a.n.g.	55,8	24,3	15,5	4,4



Nur Tätigkeiten, für die eine duale oder schulische Berufsausbildung erforderlich ist (mittleres Anforderungsniveau)					
<b>Dienst-, Wach-, Sicherheitsberufe</b>		49,7	30,1	14,2	6,0
79	Dienst-, Wachberufe	69,8	19,5	6,5	4,1
80	Sicherheitsberufe, anderweitig nicht genannt	28,7	40,9	22,0	8,5
<b>Wissenschafts-, Künstlerberufe</b>		33,3	22,0	32,1	12,6
82	Publizistische, Übersetzungs-, Bibliotheks- u.v.B.	22,0	24,0	46,0	8,0
83	Künstlerische und zugeordnete Berufe	39,2	24,3	24,3	12,2
<b>Gesundheits-, Pflegeberufe</b>		61,8	28,5	8,2	1,5
85	Übrige Gesundheitsdienstberufe	56,3	32,1	9,8	1,8
86	Soziale Berufe (nur 864)	87,7	11,7	0,6	0,0
<b>Sozial- und Erziehungsberufe</b>		65,0	24,8	7,6	2,7
86	Soziale Berufe (ohne 864)	69,4	24,3	5,1	1,2
87	Lehrer	47,8	27,5	17,4	7,2
<b>Sonstige Dienstleistungsberufe</b>		58,0	23,3	15,4	3,3
90	Berufe in der Körperpflege	67,8	17,2	14,9	0,0
91	Hotel- und Gaststättenberufe	23,0	40,5	29,7	6,8
92	Haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe	79,6	16,3	4,1	0,0
93	Reinigungs- und Entsorgungsberufe	87,4	8,1	1,8	2,7

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, gewichtete Daten; dargestellt sind nur Berufsgruppen, die in der Stichprobe durch mindestens 30 Personen repräsentiert werden.

Tabelle A3: Log Odds Ratios zum Anforderungslevel an Fremdsprachenkenntnisse - partial proportional odds model

Logits: Keine Fremdsprachenkenntnisse (1) – Grundkenntnisse (2) – Fachkenntnisse (3)	Konstante Logit- Schätzparameter über die Schwellen	Zuwachs an der Schwelle Fach- vs. max. Grundkenntnisse
	ln (O.R.)	ln (O.R.)
<b>Personenbezogene Merkmale</b>		
<b>Geschlecht</b> – Referenz: männlich		
• Weiblich	-0,141 **	0
<b>Migrationshintergrund</b> – Referenz: Deutsche ohne M.		
• Deutsche mit Migrationshintergrund	0,157 *	0,236 **
• Ausländer	0,417 **	0,419 **
<b>Alter</b> – Referenz: 51 und älter		
• 31-50 Jahre	0,269 **	0
• 15-30 Jahre	0,636 **	0
<b>Betriebs- und beschäftigungsbezogene Merkmale</b>		
<b>Betriebsgröße</b> – Referenz: 1 bis 49 Beschäftigte		
• 50 bis 499 Beschäftigte	0,007	0,148 **
• 500 und mehr Beschäftigte	0,182 **	0,277 **
<b>Wirtschaftsbereich</b> – Referenz: Öffentlicher Dienst		
• Industrie	0,679 **	0,128 *
• Handwerk	-0,001	0
• Handel	0,404 **	0
• Sonstige Dienstleistungen	0,314 **	0,141 **
• Andere Wirtschaftsbereiche	-0,163	0
<b>Arbeitszeit</b> (metrische Variable)	0,016 **	0
<b>Tätigkeitsbezogene Merkmale</b>		
<b>Erforderliche Ausbildung</b> – Referenz: kein Abschluss		
• Berufsausbildung	1,083 **	0,500 **
• Fortbildungsabschluss	1,482 **	0,419 **
• Akademischer Abschluss	2,098 **	0,740 **
<b>Berufsfeld</b> – Referenz: Büroberufe/-kaufleute		
• Wissenschafts-, Künstlerberufe, Ärzte	0,923 **	-0,321 **
• Sozial- und Erziehungsberufe	0,243 **	0

• Gesundheits-, Pflegeberufe (ohne Ärzte)	0,058	-0,412 **
• Organisations-, Verwaltungs-, Rechtsberufe	-0,059	0,247 **
• Technische Berufe	0,628 **	0
• Sonstige Dienstleistungsberufe	-0,021	0
• Dienst-, Wach-, Sicherheitsberufe	0,434 **	-0,731 **
• Verkehrs-, Lagerberufe	-0,568 **	0
• Dienstleistungskaufleute	0,187 *	0,278 **
• Warenkaufleute	-0,053	0,267 **
• Bau-, Bauneben-, Holzberufe	-1,388 **	0
• Metall-, Elektroberufe	-0,519 **	-0,224 *
• Hersteller v. Grundstoffen, Produkt-, Gebrauchsgütern	-1,029 **	0
• Gewinner von Naturprodukten, Mineralien	-0,819	0,457 *
Schwellenwerte $\tau_1$	-2,212	
$\tau_2$	-4,962	
Pseudo- $R^2$ (McFadden)	0,134	
Fallzahl	18798	

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, ungewichtete Daten, \* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

## ZUM VERFAHREN DER ORDINALEN REGRESSION

Das Ordinale Logit-Modell stellt eine Erweiterung des Verfahrens der binären logistischen Regression auf eine kategoriale abhängige Variable mit mehr als zwei geordneten Ausprägungen dar (vgl. Clogg/ Shihadeh 1994; Ludwig-Mayerhofer, URL: <http://www.lrz-muenchen.de/~wlm/ilmes.htm>). Die Wahrscheinlichkeit, Fremdsprachen in der Erwerbstätigkeit zu benötigen, wird anhand eines ordinalen Logitmodells geschätzt. Die Wahrscheinlichkeit, in die Kategorien 1 bis  $i$  einer abhängigen Variablen mit  $I$  Ausprägungen zu fallen, wird in diesem Modell zur Wahrscheinlichkeit in Beziehung gesetzt, in die Kategorien  $i+1$  bis  $I$  zu fallen. Bezogen auf die zu erklärende Variable Fremdsprachenkenntnisse sind somit zwei kumulative Logits zu schätzen: „Mindestens Grundkenntnisse vs. Keine Kenntnisse“ sowie „Fachkenntnisse vs. maximal Grundkenntnisse“. Die kumulativen Logits sind wie folgt definiert:

$$\text{Logit}(Y_{1...i+1...I}) = \ln \frac{P(Y \leq i)}{P(Y > i)}$$

Die entsprechende Regressionsgleichung<sup>6</sup> lautet:  $\text{Logit}(Y_{1...i+1...I}|\mathbf{X}) = b_{0i} - b_1X_1 - b_2X_2 - \dots - b_kX_k$

Da die zentrale Voraussetzung zur Schätzung des Modells, nämlich die Annahme gleicher Effekte der unabhängigen Variablen auf alle kumulativen Logits, verletzt ist, wird im Folgenden ein partial proportional odds model geschätzt<sup>7</sup>, das im Falle nicht proportionaler Effekte getrennte Schätzungen für die Schwellen berechnet (Williams 2006). Die geschätzten Regressionskoeffizienten sind leichter zu interpretieren, wenn man die so genannten Effektkoeffizienten (Odds resp. Chancen) durch den Antilogarithmus ( $e^b$ ) bildet.<sup>8</sup>





SIGRID SCHÖPPER-GRABE

## **Go global – Zur Situation der Fremdsprachen in der deutschen Wirtschaft**

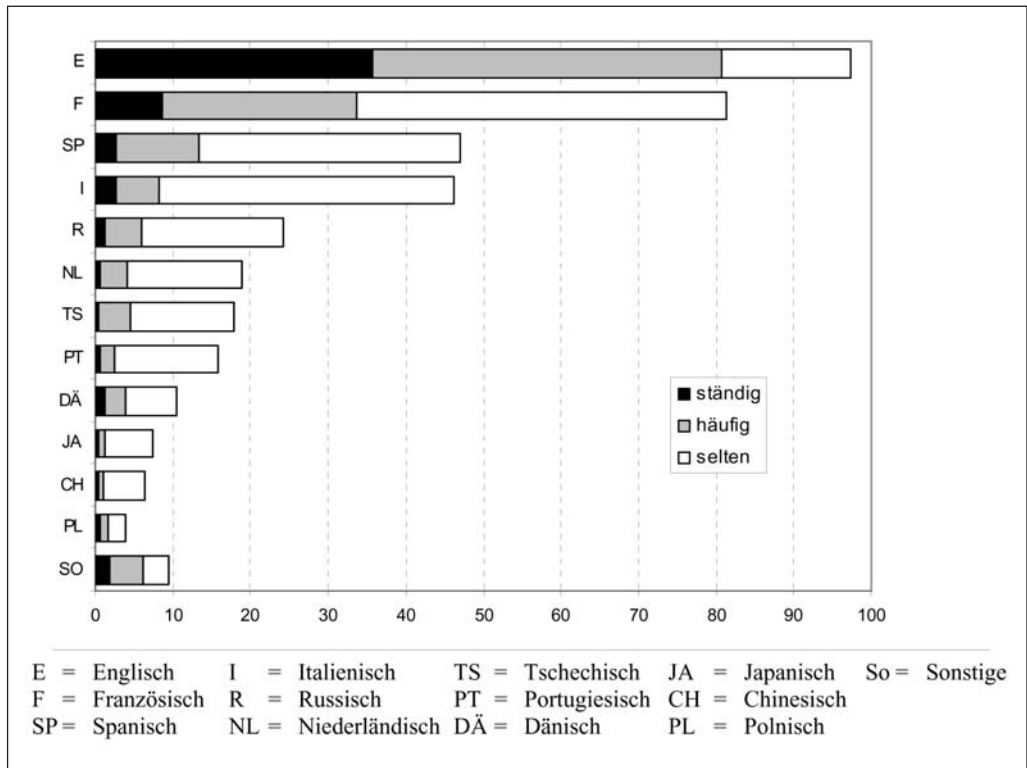
*Fremdsprachen gehören in deutschen Unternehmen aufgrund der wachsenden Internationalisierung der Wirtschaft inzwischen zu einer Schlüsselqualifikation. Ganz eindeutig konzentriert sich der Bedarf hauptsächlich auf die Lingua Franca Englisch. Daneben werden abhängig von den vorhandenen oder angestrebten Geschäftsbeziehungen der Unternehmen viele weitere Fremdsprachen verwendet, jedoch in weitaus geringerem Umfang als Englisch. Zunächst wird der differenzierte Fremdsprachenbedarf in deutschen Unternehmen genauer betrachtet. Danach folgt die Beschreibung des betrieblichen Fremdsprachenangebots. Der Beitrag schließt mit Vorschlägen für weitergehende Perspektiven in Bezug auf das Fremdsprachenlernen in Deutschland ab.*

## 1. Differenzierter Fremdsprachenbedarf

Wer heutzutage beruflich zurechtkommen will, muss Fremdsprachenkenntnisse mitbringen. Während noch vor Jahren gute Fremdsprachenkenntnisse überwiegend von Führungskräften, Wissenschaftlern, Ingenieuren und Mitarbeitern in Abteilungen mit hohen Auslandskontakten erwartet wurden, haben sich inzwischen die Mitarbeiterkreise erweitert, zum Beispiel auf kaufmännische und technische Fachkräfte. Auch Beschäftigte, die jahrelang ohne Fremdsprachenkenntnisse auskamen, können nun jederzeit in die Situation kommen, Fremdsprachenkenntnisse anwenden zu müssen. Dies gilt nicht nur für die so genannten Global Players, die ohnehin überwiegend eine Fremdsprache als Konzernsprache haben, sondern auch für kleinere und mittlere Unternehmen, die ihre Marktchancen erweitern wollen. Vor allem Englischkenntnisse sind aufgrund der wachsenden globalen Verflechtung der Wirtschaft unverzichtbar für den Erfolg der Unternehmen geworden und zählen zu den selbstverständlichen Schlüsselqualifikationen, die von Arbeitnehmern erwartet werden, wie u. a. in Stellenanzeigen deutlich wird. Um die Geschäftskommunikation mit ausländischen Partnern erfolgreich bewältigen zu können, sollten zu der Beherrschung der Fremdsprache zusätzlich landesbezogene Fachkenntnisse und interkulturelle Qualifikationen hinzukommen.

Verschiedene Untersuchungen in Deutschland zeigen, dass der Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen äußerst differenziert ist; er hängt von den jeweiligen Geschäftskontakten, der Größe der Unternehmen und der Branche ab.<sup>1</sup> Bei einer bundesweiten Befragung des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (IW Köln) 1995/1996 gaben etwa zwei Drittel der Unternehmen einen zumindest gelegentlichen Fremdsprachenbedarf an.<sup>2</sup> Mit Abstand am wichtigsten war das Englische als internationales Verständigungsmittel. Fast alle befragten Unternehmen (97,4 %) benötigten Englischkenntnisse überwiegend häufig (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Fremdsprachenbedarf in deutschen Unternehmen nach Sprachen (in %)



Quelle: Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998

Französisch war aufgrund der Geschäftsbeziehungen die zweitwichtigste Fremdsprache in den deutschen Unternehmen. 81,4 % der befragten Unternehmen setzten Französisch ein. Im Vergleich zum Englischen wurde das Französische aber eher selten angewendet (33,6 % ständig/häufig, 47,8 % selten). Alle weiteren benötigten Fremdsprachen wurden ebenfalls – wie das Französische – überwiegend selten verwendet: Spanisch (47,1 %), Italienisch (46,3 %), Russisch (24,2 %), Niederländisch (18,8 %), Tschechisch (17,8 %), Portugiesisch (15,9 %) und andere eher vereinzelt genannte Sprachen. Pro Unternehmen kamen in der Regel zwei und mehr Sprachen zum Einsatz, d. h., in den wenigsten Unternehmen wurde lediglich eine Fremdsprache benötigt.

Dass der Fremdsprachenbedarf von der Betriebsgröße abhängt, zeigt sich zum Beispiel daran, dass fast alle Großunternehmen mit mehr als 1.000 Mitarbeitern in der IW-Befragung Fremdsprachenbedarf angaben, während dies nur auf etwas mehr als die Hälfte der kleinen Betriebe mit bis zu 50 Mitarbeitern zutraf. Diese Tendenz wird von den meisten der vorliegenden Bedarfsbefragungen bestätigt.<sup>3</sup> Erwartungsgemäß ist der Bedarf in außenwirtschaftlich

besonders aktiven Branchen am höchsten.<sup>4</sup> Mit Bezug auf das produzierende Gewerbe bestand vor allem in den Branchen Feinmechanik/Optik, Maschinenbau/Fahrzeugbau, Chemie und Kunststoffverarbeitung, Eisen-, Stahl-, Metallindustrie, Elektro- und Elektronikindustrie sowie in der Nahrungsmittelindustrie ein hoher Bedarf. Im Dienstleistungssektor konnte ein großer Bedarf für den Tourismus, das Hotel- und Gaststättengewerbe, das Transportgewerbe, den Groß- und Außenhandel und die Banken festgestellt werden. Ein eher geringer Fremdsprachenbedarf war im Einzelhandel, bei den Versicherungen, im Handwerk, im Druck- und Baugewerbe zu verzeichnen.

Dabei kann der Fremdsprachenbedarf abhängig von spezifischen Geschäftsbeziehungen und Ressourcen einzelner Unternehmen sowie einer besonderen regionalen Lage sehr unterschiedlich sein. Vor allem Ergebnisse von Befragungen in Grenzregionen weisen in diese Richtung. Abweichend von der Rangfolge der benötigten Fremdsprachen in bundesdeutschen Unternehmen betonen sie die Bedeutung der jeweiligen Nachbarsprache. In einer Studie im deutsch-niederländischen Grenzgebiet zum Beispiel hatten mehr als die Hälfte der niederländischen Unternehmen Fremdsprachenbedarf. Für diese Unternehmen war Deutsch als Nachbarsprache fast genauso wichtig wie Englisch. 93 % der Unternehmen mit Bedarf an Fremdsprachen setzten Englisch und 91 % Deutsch ein, 34 % brauchten zusätzlich Französisch, 7 % Spanisch, 6 % Italienisch und 2 % Russisch.<sup>5</sup>

Bei einer Befragung von Erwerbstätigen in Büroberufen des Einzugsgebiets der Industrie- und Handelskammern Saarbrücken und Karlsruhe hatten immerhin 68 % der Saarländer und 58 % der Baden-Württemberger beruflichen Kontakt zu Franzosen in deren Nachbarsprache.<sup>6</sup> Dagegen bestätigte eine bundesweite qualitative Untersuchung des bilateralen Fremdsprachenbedarfs in Deutschland und Frankreich, bei der jeweils Großunternehmen befragt wurden, die besondere Bedeutung des Französischen nicht. Eindeutig spielte Englisch in den Konzernen beider Länder eine wichtigere Rolle bei der Kommunikation als die Nachbarsprache.<sup>7</sup> Obwohl intensive Wirtschaftsbeziehungen zum Nachbarland bestanden, konzentrierte sich der Französisch- bzw. Deutschbedarf in der Regel nur auf wenige Mitarbeiter mit häufigen und intensiven Kontakten zu Kunden und Partnern in Frankreich/Deutschland oder französisch- bzw. deutschsprachigen Ländern. Als Erklärung kann angeführt werden, dass Englisch in den meisten Großunternehmen inzwischen den Stellenwert einer Konzernsprache eingenommen hat, was die Akzeptanz der Verwendung auf beiden Seiten erleichterte. Zudem verfügten die befragten Unternehmen über Niederlassungen oder Tochterfirmen in Deutschland bzw. Frankreich und nahmen Kundenkontakte von dort aus wahr – und zwar hauptsächlich durch Muttersprachler. Dies hatte zur Folge, dass der Bedarf an Französisch- bzw. Deutschkenntnissen nicht direkt aus dem Umfang der Kundenbeziehungen ableitbar war und beinahe paradoxerweise geringer ausfiel, als dies erwartbar gewesen wäre.

Mit den wachsenden internationalen Verflechtungen der Wirtschaft ist auch von einem weiteren Anstieg des Fremdsprachenbedarfs – sowohl qualitativ als auch quantitativ – auszugehen. Dabei wird eine immer stärkere Fokussierung auf die Weltsprache Englisch erfolgen. Außerdem

werden andere Weltssprachen, vor allem Spanisch, bei den Global Players an Bedeutung gewinnen. So haben 30 europäische Großunternehmen 2006 im Rahmen einer qualitativen Befragung folgende Fremdsprachenkenntnisse als verbesserungswürdig eingestuft: Englisch (15 Nennungen), Spanisch (9 Nennungen), Chinesisch (8 Nennungen), Französisch (5 Nennungen), Arabisch (4 Nennungen), Japanisch (4 Nennungen), Russisch und Italienisch (je 3 Nennungen), Portugiesisch (1 Nennung).<sup>8</sup> Auch wenn die Studie aufgrund ihres eingeschränkten Samples keine repräsentativen Aussagen ermöglicht, zeigt sie die Tendenz der wachsenden Relevanz des Spanischen und des Chinesischen sowie weiterer Weltssprachen auf dem globalen Markt. Kleinere und mittlere europäische Unternehmen (KMU) geben im Vergleich dazu eher an, dass sie in den nächsten drei Jahren neben Englisch (26 %) vor allem Deutsch (18 %), Französisch (13 %), Russisch (12 %), Spanisch (7 %), Italienisch (5 %), Chinesisch (4 %), Polnisch (3 %), Arabisch (2 %), Portugiesisch (1 %), Rumänisch (1 %) und sonstige Sprachen (9 %) erlernen müssen. Beinahe jedes zweite befragte europäische KMU sieht 2006 einen zunehmenden Fremdsprachenbedarf für die nächsten drei Jahre; jedes fünfte Unternehmen eine wachsende Bedeutung von kulturellen Kenntnissen.<sup>9</sup>

Dass sich der Fremdsprachenbedarf kontinuierlich auf breite Mitarbeiterkreise ausgeweitet hat, zeigt eine aktuelle repräsentative Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), in der nach Fach- und Grundkenntnissen von Fremdsprachenkenntnissen differenziert gefragt wurde.<sup>10</sup> Immerhin jeder sechste Erwerbstätige benötigt Fachkenntnisse in der Fremdsprache, und jeder dritte Erwerbstätige verwendet Grundkenntnisse in der Fremdsprache. Demnach braucht inzwischen insgesamt jeder zweite Erwerbstätige in Deutschland zumindest fremdsprachliche Grundkenntnisse am Arbeitsplatz.<sup>11</sup> Fast alle diejenigen, die am Arbeitsplatz über Fremdsprachenkenntnisse verfügen müssen (93 %), setzen Englisch als Kommunikationsmittel ein. Andere Sprachen – auch Französisch – folgen wieder mit erheblichem Abstand. Nur etwa jeder dritte deutsche Erwerbstätige, der Fremdsprachen zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben braucht, verwendet eine Sprache außer Englisch. Jeder siebte Erwerbstätige beispielsweise benutzt Französisch.<sup>12</sup>

Nach den Ergebnissen der IW-Befragung bestand erwartungsgemäß in den verkaufs- und kundenorientierten Abteilungen – Verkauf, Marketing, Service/Kundenbetreuung und Einkauf – ein hoher Fremdsprachenbedarf. Das gleiche traf auf die Datenverarbeitung und die Forschung zu. Im Rechnungswesen/Controlling, im Personalwesen und in der Produktion brauchten weniger Mitarbeiter Fremdsprachen.<sup>13</sup> Die aktuelle österreichische Studie des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich der Bedarf in den letzten zehn Jahren weiter erhöht hat:<sup>14</sup> Fast alle Geschäftsführer und Vorstandsmitglieder, Mitarbeiter im mittleren Management, im Verkauf, Vertrieb und Marketing, in der Verwaltung und im Sekretariat brauchen inzwischen Fremdsprachen. In den Bereichen Service und Kundendienst benötigen mehr als zwei Drittel der Mitarbeiter Fremdsprachenkenntnisse. Immerhin mehr als jeder zweite EDV- bzw. IT-Mitarbeiter setzt Fremdsprachen ein. Selbst in der Produktion verwendet nun etwa jeder dritte Mitarbeiter Fremdsprachen.

Generell besteht die Tendenz, dass das Anforderungsniveau am Arbeitsplatz Auswirkungen auf den Fremdsprachenbedarf hat.<sup>15</sup> Die Fremdsprachenanwendung unterscheidet sich nicht nur aufgabenspezifisch, sondern auch abhängig von der Funktion. Je höher die Entscheidungsfunktion im Unternehmen, desto eher steigt auch die Tendenz, dass verhandlungssichere Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen von den Mitarbeitern erwartet werden. So kam eine Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zu dem Ergebnis, dass immerhin 77 % der deutschen Unternehmen zwei Fremdsprachen für wichtig bzw. überaus wichtig bei Absolventen von Bachelor- und Masterstudiengängen halten.<sup>16</sup> Zu den erforderlichen sprachlichen Fähigkeiten müssen interkulturelle Kompetenzen und (Fach-)Kenntnisse abhängig von den entsprechenden Geschäftspartnern hinzukommen. Folgende Fähigkeiten und Kenntnisse sind vor allem relevant: Anpassungsbereitschaft, geographische Mobilität, globales Denken, Arbeit in multikulturellen Teams, Alltagskultur anderer Länder, Marktkenntnisse, Kenntnisse technischer Standards und Geschäftspraktiken, Landeskunde und Handelsrecht.<sup>17</sup>

Abb. 2: Verwendungssituationen von Fremdsprachenkenntnissen in deutschen Unternehmen im niederländischen Grenzgebiet (in %)

<b>Fremdsprachenkenntnisse sind...</b>	<b>...regelmäßig notwendig</b>	<b>...manchmal notwendig</b>	<b>...nie notwendig</b>
Korrespondenz/Fax	55	37	7
Telefongespräche	54	38	8
E-Mail, Internet	58	28	14
Gespräche mit ausländischen Kunden	49	35	15
Auslandsreisen	41	34	26
Gespräche mit ausländischen Kollegen	38	35	27
Gebrauchsanleitungen/Anweisungen	24	47	28
Lesen von Fachliteratur/Studien	26	44	30
Präsentationen/Vorträge	23	29	48
Arbeitssitzungen/Teambesprechungen	23	23	55

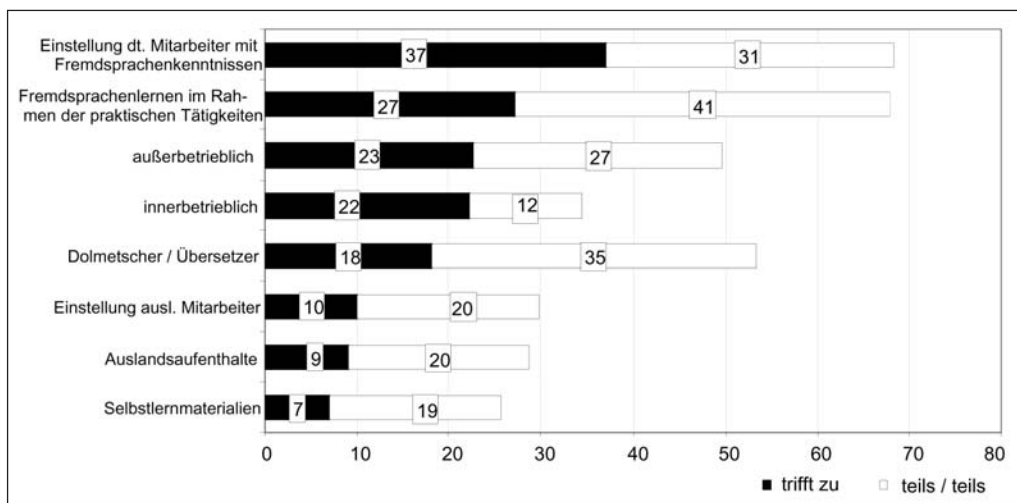
Quelle: Frietman et al., 2001

Was die beruflichen Verwendungssituationen betrifft, so werden Fremdsprachenkenntnisse vor allem im täglichen Schriftwechsel, für E-Mails, Telefongespräche und Kontakte mit ausländischen Kunden benötigt, also überwiegend bei aktiven Verwendungssituationen, während rezeptive Verwendungssituationen, zum Beispiel Gebrauchsanleitungen oder Fachliteratur lesen, seltener vorkommen – ebenso wie Präsentationen und Arbeitssitzungen in der Fremdsprache (vgl. Abb. 2).

## 2. Fremdsprachenangebote der Betriebe

In erster Linie sind die Unternehmen auf die vorhandenen Sprachkenntnisse der Mitarbeiter angewiesen. Bereits bei der Auswahl von Mitarbeitern legen die Betriebe deshalb Wert auf die Fremdsprachenkenntnisse der Bewerber (vgl. Abb. 3). Wenn die vorhandenen Kenntnisse nicht ausreichen bzw. sich neue Bedarfssituationen ergeben, werden darüber hinaus – abhängig von den jeweiligen Erfordernissen der Betriebe – unterschiedliche Trainingsmaßnahmen „just in time“ eingesetzt. Die Angebotspalette reicht vom Training-on-the-job, über inner- und außerbetriebliche Fremdsprachenkurse für die entsprechenden Mitarbeitergruppen, Möglichkeiten zum selbst organisierten Lernen mit Hilfe von Medien bis hin zu Auslandsaufenthalten.

Abb. 3: Strategien der Unternehmen zur Deckung des Fremdsprachenbedarfs bei den Mitarbeitern (in %)



Quelle: Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998

Charakteristisch für das betriebliche Fremdsprachenangebot ist die jeweils bedarfsabhängige, flexible und zielgerichtet auf die Adressatengruppen abgestimmte Gestaltung. Nur in wenigen Unternehmen – vor allem Großunternehmen, Unternehmen mit Niederlassungen im Ausland oder in solchen, bei denen eine Fremdsprache betriebsintern benötigt wird – gehören Fremdsprachenlehrgänge zum ständigen Aus- und Weiterbildungsangebot. Hauptsächlich werden die Fremdsprachenangebote von privaten Sprachschulen, den Industrie- und Handelskammern und seltener den Volkshochschulen gestaltet. Für die betrieblichen Maßnahmen werden externe Dozenten, ob freiberuflich oder von Weiterbildungsanbietern, eingesetzt.

Dabei finden die wenigsten Weiterbildungskurse im Fremdsprachenbereich ausschließlich während der Arbeitszeit statt – anders als beispielsweise bei der IT-Weiterbildung üblich.<sup>18</sup> Nach der

aktuellen ibw-Befragung bietet immerhin etwas mehr als die Hälfte der österreichischen Unternehmen den Mitarbeitern die Möglichkeit, sich fremdsprachlich weiterzubilden. Von diesen Unternehmen übernehmen mehr als zwei Drittel die Kosten für die Fremdsprachenweiterbildung, 31 % zum Teil, und in lediglich 3 % der Unternehmen müssen die Mitarbeiter die Weiterbildungsmaßnahme komplett zahlen.<sup>19</sup>

In den betrieblichen Fremdsprachenkursen stehen vor allem die mündliche Kommunikation und der allgemeine Wortschatz im Mittelpunkt, während die Schulung des Fachvokabulars, Hörverstehens, Leseverstehens, der Grammatik und der schriftlichen Kommunikation erst danach folgt.<sup>20</sup> Auch dies ist vergleichbar mit der aktuellen Situation in Österreich, wo 40 % der befragten Betriebe Verbesserungspotenziale in der Weiterbildung bei der mündlichen Sprachkompetenz, 20 % in der schriftlichen Anwendung, 18 % in der berufsspezifischen Fachsprache, 12 % in der Lesekompetenz und 9 % im interkulturellen Wissen sahen.<sup>21</sup>

Da die aktive Kommunikation in der authentischen Face-to-Face-Situation gefördert werden soll, bevorzugen die Betriebe Muttersprachler als Dozenten. Entsprechend wird ein praxisorientierter und kommunikativer Unterricht mit erwachsenengerechten und abwechslungsreichen Methoden präferiert. Zusätzlich zum Kursangebot werden Selbstlernmaterialien und Blended-Learning-Lösungen eingesetzt. Je nach der Position in der Unternehmenshierarchie reichen die Organisationsformen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung von ein- bis zweimal wöchentlich stattfindenden berufsbegleitenden Gruppenmaßnahmen über Blockkurse bis zu mehrere Wochen umfassenden Intensivkursen im Ausland.

In der Regel werden die Fremdsprachenleistungen in den von den Mitarbeitern besuchten inner- und außerbetrieblichen Kursen mit einfachen Teilnahmebescheinigungen zertifiziert. Zertifikate, die das erreichte Niveau qualitativ beschreiben oder auch benoten, betriebsinterne Prüfungen oder etwa Zusatzprüfungen bei den Kammern werden seltener eingesetzt. Bei der Auswahl von Mitarbeitern legen die Unternehmen aber durchaus Wert auf transparente Sprachzertifikate mit ausgewiesenem Berufsbezug.

### 3. Mögliche Handlungsansätze

Die Qualität und die Anzahl der an den Schulen und Hochschulen erworbenen Fremdsprachen können durchaus auch als Standortvorteil eines Landes betrachtet werden. Den Unternehmen ist es aufgrund begrenzter Aus- und Weiterbildungsressourcen nicht möglich, fehlende Fremdsprachenkenntnisse systematisch zu vermitteln. Zunächst sind sie auf die vorhandenen Kenntnisse der Mitarbeiter angewiesen, die diese in Schule, Ausbildung und Studium gelernt haben. Abhängig vom Bedarf können die Betriebe diese Kenntnisse dann spezifisch und zielgerichtet ausbauen.



Dass nicht ausreichend vorhandene Fremdsprachenqualifikationen und mangelnde interkulturelle Kenntnisse zu einem Hindernis bei erfolgreichen Geschäftstätigkeiten für Unternehmen mit spezifischem Fremdsprachenbedarf werden können, zeigt u. a. eine aktuelle europäische Untersuchung. Jedes neunte europäische kleinere und mittlere Unternehmen gab an, einen Exportauftrag in den letzten drei Jahren wegen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse verpasst zu haben; in Deutschland schätzte dies ungefähr jedes 13. KMU.<sup>22</sup> Je mehr Fremdsprachen demnach an den Schulen und Hochschulen erworben werden, desto vorteilhafter ist dies nicht nur für die Unternehmen, sondern auch für die Gesellschaft und das individuelle Fortkommen.

Vor diesem Hintergrund ist es aufschlussreich, kurz den Blick auf das Fremdsprachenlernen in deutschen Schulen und Hochschulen zu richten: Während an allgemein bildenden Schulen alle Schüler Englisch lernen, sind andere Fremdsprachen weniger verbreitet. Im Schuljahr 2000/2001 lernten deutsche Schüler der Sekundarstufe I im Durchschnitt 1,2, in der Sekundarstufe II 1,3 moderne Fremdsprachen. Im Vergleich dazu waren es in Luxemburg und Finnland in der Sekundarstufe I 2,5 bzw. 2,2 und in der Sekundarstufe II sogar 3,3 bzw. 2,8 moderne Fremdsprachen.<sup>23</sup> Diese Situation lässt sich dadurch erklären, dass die zweite Fremdsprache in Deutschland nur zum Erwerb des Abiturs verpflichtend ist, wobei Latein als „Fremdsprache“ gilt. Die zweite Fremdsprache kann an Gesamtschulen und an anderen Schularten als Wahlpflichtfach angeboten werden. Eine dritte Fremdsprache kann als Wahlpflichtfach, Wahlfach oder in Arbeitsgemeinschaften hinzukommen. So lernten an deutschen Gymnasien im Schuljahr 2006/2007 zum Beispiel alle Schüler Englisch, 44 % Französisch, 32 % Latein und 8 % Spanisch. An Haupt-, Real- und Gesamtschulen war das Fremdsprachenlernen wegen der geltenden Regelung sehr viel geringer.

Augrund des differenzierten Bedarfs lernten nach Angaben des Statistischen Bundesamtes an beruflichen Schulen insgesamt 49 % der Schüler im Schuljahr 2006/2007 Englisch, 4 % Französisch und 4 % Spanisch. Nimmt man allein die Berufsschüler im dualen System, so hatten nur 30 % der Schüler/-innen Fremdsprachenunterricht. Diese Zahlen haben sich in den letzten zehn Jahren durchaus erheblich verbessert, dennoch kann etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an berufsbildenden Schulen die erworbenen Englischkenntnisse nicht fortsetzen.

Entsprechend der Situation an deutschen Schulen ist auch der Anteil derjenigen Studenten, die neben Englisch eine weitere Sprache beherrschen, gering. Nach einer Studie der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) schätzen immerhin 72 % der Studenten ihre Englischkenntnisse als gut bzw. sehr gut ein, aber nur 12 % der Studenten hielten ihre Französischkenntnisse für gut bis sehr gut und 5 % ihre Spanischkenntnisse.<sup>24</sup> Da die Anforderungen an Fremdsprachenkenntnisse mit der Hierarchieebene im Unternehmen und dem Funktionsbereich wachsen, ist es gerade für Hochschulabsolventen erforderlich, verhandlungssichere Kenntnisse in einer zweiten Fremdsprache zu haben.

Es bleibt festzustellen, dass die Situation der Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen und Hochschulen verbesserungswürdig ist, nicht nur im Sinne des Standortvorteils für die Unternehmen, sondern auch aus bildungspolitischen und gesellschaftlichen Gründen.

Abschließend seien folgende mögliche Handlungsansätze stichpunktartig zur Diskussion gestellt:

- Eine Diversifizierung und Ausweitung des Fremdsprachenangebots und -lernens an den allgemein bildenden Schulen ist erforderlich. Mehr Schüler sollten mindestens zwei moderne Fremdsprachen lernen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind auch die geltenden Voraussetzungen für den Erwerb von Bildungsabschlüssen zu überdenken. Bislang schreibt nur das Abitur zwei Fremdsprachen als Voraussetzung vor, wobei mit der Wahl des Lateinischen eine Fremdsprache abgegolten werden kann. Zumindest für Gymnasiasten sollten zwei moderne Fremdsprachen bis zum Abitur verpflichtend sein.
- Neben quantitativen müssen auch qualitative Verbesserungen angestrebt werden. Hier seien exemplarisch die stärkere Förderung der aktiven Sprachkompetenz, die gerade für die Unternehmen so entscheidend ist, die kontinuierliche Evaluation der erreichten Leistungen und der Ausbau der bilingualen Angebote genannt. Ergebnisse der DESI-Studie weisen außerdem darauf hin, dass vor allem die Englischkompetenz von Hauptschülern und Gesamtschülern erhebliche Defizite zeigt.<sup>25</sup>
- Eine generelle Einführung von Fremdsprachen für alle Auszubildenden an den Berufsschulen ist aufgrund des differenzierten Bedarfs in den Unternehmen nicht zu begründen. Zunächst sollten die Fremdsprachenangebote an den Berufsschulen fakultativ ausgeweitet werden, vor allem für Englisch. Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch sowie regionalspezifisch wichtige Sprachen – besonders in Grenzregionen – sind ebenfalls zu berücksichtigen. Da diese vielfältigen Sprachangebote nicht an jeder Berufsschule eingerichtet werden können, bietet es sich an, dass einzelne Schulen bestimmte Sprachkombinationen anbieten. Eine verpflichtende Integration von Fremdsprachen sollte nur in den Berufen mit ausgewiesenem Bedarf erfolgen.
- Angestrebt werden sollte ein aufeinander aufbauendes Fremdsprachenangebot in den verschiedenen Bildungsbereichen. Sinnvoll ist es, die Angebote der allgemein bildenden Schulen über die Angebote in der Berufsbildung bis hin zum Weiterbildungsangebot aufeinander zu beziehen und transparenter zu machen.

- Eine Ausweitung von Auslandsaufenthalten auf allen Bildungsebenen ist wünschenswert. Sprachliche und interkulturelle Qualifikationen können bei Auslandsaufenthalten am effektivsten gelernt werden. Deshalb sollten die Transparenz der europäischen Austauschprogramme, wie zum Beispiel SOKRATES und LEONARDO, erhöht und die Antragsverfahren vereinfacht werden, damit sich auch Unternehmen, besonders Klein- und Mittelbetriebe, stärker an Austauschprogrammen beteiligen. Zudem sollten die Rahmenbedingungen für Austauschmaßnahmen verbessert und die finanziellen und personellen Hilfestellungen weiter ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang ist auch die Vergleichbarkeit und gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse in der beruflichen Bildung u. a. eine wichtige Voraussetzung.
  
- Da gerade Klein- und Mittelbetriebe zwangsläufig eher auf externe unspezifischere Standardangebote zurückgreifen müssen, wäre es hilfreich, wenn Sprachanbieter im Sinne der Kundenorientierung für die Betriebe vor Ort spezielle maßgeschneiderte Angebote flexibel gestalten. Während große Betriebe allein durch ihre Nachfragemacht ihren Einfluss geltend machen können, ist diese Kontrolle in kleineren Betrieben weniger ausgeprägt. Für sie wären gezielte Fremdsprachenangebote auf regionaler Ebene von Vorteil.

## ANMERKUNGEN

- 1) Weiß, 1992; Weiß/Schöpfer-Grabe, 1995; Ross et al., 1996; Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998; Weidinger, 1998.
- 2) Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998.
- 3) Weiß, 1992; Weiß/Schöpfer-Grabe, 1995; Ross et al., 1996; Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998; Weidinger, 1998.
- 4) Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998.
- 5) Frietman et al., 2001.
- 6) Lüsebrink/Zapf/Wille, 2005.
- 7) Römer et al., 2004.
- 8) The National Centre for Languages, 2006.
- 9) 50 % der deutschen Unternehmen rechneten mit einem zukünftigen Fremdsprachenbedarf und 25 % mit einem Bedarf an zusätzlichen kulturellen Kenntnissen. Da die Anzahl der befragten Unternehmen im Sample leider zu gering ist, sind Verallgemeinerungen nicht möglich. Zudem lässt das Sample weitere Differenzierungen nach den einzelnen Sprachen aus Sicht der deutschen KMU nicht zu.
- 10) Hall, 2007.
- 11) In einer europäischen Erwerbstätigenbefragung (Tucci/Wagner, 2003) 2000 gab insgesamt gut jeder fünfte deutsche Arbeitnehmer an, Fremdsprachen zur Wahrnehmung von Arbeitsaufgaben zu benötigen, was genau der Größenordnung des Durchschnitts für alle EU-Länder entsprach. Auch wenn aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen kein direkter Vergleich mit der aktuellen BIBB-Befragung möglich ist, bestätigt sich doch tendenziell die Ausweitung des Fremdsprachenbedarfs auf größere Mitarbeitergruppen.
- 12) Hall, 2007.
- 13) Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998.
- 14) Archan/Dornmayr, 2006. Aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen handelt es sich hierbei lediglich um eine tendenzielle Einschätzung.
- 15) Hall, 2007.
- 16) DIHK, 2003.
- 17) IW-Consult, 2004.
- 18) Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998.
- 19) Archan/Dornmayr, 2006.
- 20) Schöpfer-Grabe/Weiß, 1998.
- 21) Archan/Dornmayr, 2006.
- 22) Es muss einschränkend betont werden, dass diese Studie wegen der zu geringen Rücklaufquote bei den deutschen Unternehmen im Sample keine repräsentativen Aussagen erlaubt.
- 23) Eurydice, 2005.
- 24) Peschel, 2006.
- 25) DESI-Konsortium, 2006.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Archan, S./Dornmayr, H. (2006). Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen. Unternehmensbefragung zu Ausbildungsqualität und Weiterbildungsbedarf. ibw-Schriftenreihe. Nr. 131. Hrsg. v. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- DESI-Konsortium (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. 05.11.2007. <<http://www.dipf.de/desi/>>.
- Eurydice (2005). Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2005. Brüssel: Eurydice.
- Frietman, J. et al. (2001). Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in niederländischen und deutschen Unternehmen im deutsch-niederländischen Grenzgebiet. Kurzbericht einer im Auftrag der EURES-Euregio Rhein-Waal & euregio rhein-maas-nord durchgeführten Studie. Nijmegen: ITS.
- DIHK (2003). Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. Berlin: DIHK.
- IW-Consult (Hrsg.). (2004). Befragung von Personalverantwortlichen zur Thematik: Internationale Doppelabschlüsse „Doppeldiplome“. Umfrage der IW-Consult für den Deutschen Akademischen Austauschdienst. Endbericht. Köln: IW-Consult. 05.11.2007. <[http://www.iwconsult.de/downloads/Endbericht\\_DAAD\\_v1\\_0.pdf](http://www.iwconsult.de/downloads/Endbericht_DAAD_v1_0.pdf)>.
- Hall, A. (2007). Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36. H. 3. S. 48 f.
- Lüsebrink, H.-J./Zapf, E./Wille, C. (2005). Bedarfsanalyse interkultureller deutsch-französischer Wirtschaftskompetenz am Arbeitsplatz von Mitarbeitern in Büroberufen durchgeführt in saarländischen und baden-württembergischen Unternehmen. Abschlussbericht. Saarbrücken: Lehrstuhl für Romanische Kulturwissenschaft und interkulturelle Kommunikation.
- Peschel, J. (2006). Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test. Hannover: Hochschul-Informationen-System GmbH.
- Römer, C. et al. (2004). Bilateraler Fremdsprachenbedarf in Deutschland und Frankreich. Eine Bestandsaufnahme in Großunternehmen. Abschlussbericht. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Ross, E. et al. (1996). Facharbeiter und Fremdsprachen: Fremdsprachennutzung in technischen Arbeitsfeldern – eine qualitative Untersuchung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schöpfer-Grabe, S./Vogt, K. (Hrsg.). (2007). Fremdsprachen in der Berufswelt/Foreign Languages in the World of Work. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang.
- Schöpfer-Grabe, S./Weiß, R. (1998). Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- The National Centre for Languages (CILT)/InterAct International (Hrsg.). (2006). ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. London/Newcastle upon Tyne: CILT/InterAct International.
- Tucci, I./Wagner, G. (2003). Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. In: DIW Wochenbericht 70. Nr. 41 v. 9. Oktober 2003. S. 611 – 615.
- Weidinger, D. (1998). Fremdsprachen – eine Investition in die Zukunft? Ergebnisse der im Rahmen des Modellversuchs im Juli 1996 durchgeführten Befragung von Ausbildungsbetrieben in Bayern. MODELLVERSUCH „Fremdsprachenpflichtunterricht in der Berufsschule“. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB): Arbeitsbericht Nr. 292. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- Weiß, R. (1992). Fremdsprachen in der Wirtschaft: Bedarf und Qualifizierung. In: Kramer, W./Weiß, R. (Hrsg.). Fremdsprachen in der Wirtschaft. Ein Beitrag zu interkultureller Kompetenz. Köln: Deutscher Instituts-Verlag. S. 77 – 178.
- Weiß, R./Schöpfer-Grabe, S. (1995). Fremdsprachenbedarf im Ausbildungsberuf Kaufmann/Kauffrau im Groß- und Außenhandel. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Wordelmann, P./Matthes, C. (1995). Fachkräfte, Fremdsprachen und Mobilität. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.



## Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

### **OSTR. MAG. EVA ANNAU**

Englisch- und Geschichtelehrerin an der business.academy.donaustadt (BHAK und BHAS 22) in Wien, seit 2001 in der LehrerInnenfortbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien, Mitentwicklerin des ESP 15+ am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz

### **INGRID GARSCHALL, MEd**

Berufsschullehrerin seit 1980, seit 1996 an der Landesberufsschule Pöchlarn, seit 1990 in der EnglischlehrerInnenausbildung am Pädagogischen Institut Niederösterreich und an der Pädagogische Hochschule in Wien tätig, Leiterin der „Arbeitsgemeinschaft Englisch an Berufsschulen in NÖ“, Mitarbeit an EU-Projekten zum berufsbezogenen Sprachunterricht, Schulbuchautorin

### **HEIDEMARIE HAIDER, MEd**

Berufsschullehrerin an der Landesberufsschule St. Pölten, in der EnglischlehrerInnenausbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien und am Pädagogischen Institut Niederösterreich tätig, zwischen 2004 und 2006 Leiterin der nationalen „Arbeitsgemeinschaft Englisch an Berufsschulen“; Mitarbeit an EU-Projekten zum berufsbezogenen Sprachunterricht, Schulbuchautorin

### **ANJA HALL**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung, arbeitet auf dem Gebiet der empirischen Berufs- und Qualifikationsforschung, Leitung des Forschungsprojektes „BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 – Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen“

### **DR. JULIA HÜTTNER**

Studium der Anglistik und Romanistik an der Universität Wien, postgraduale Ausbildung an der University of Edinburgh, Universitätsassistentin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien

### **UNIV. PROF. MAG. DR. EVA LAVRIC**

1983-2003 Assistentin, dann Dozentin am Institut für Romanische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien. Seit 2003 an der Universität Innsbruck, als Professorin für Romanische Sprachwissenschaft am Institut für Romanistik sowie als Leiterin des Frankreich-Schwerpunkts. Daneben weiterhin Lehraufträge an der Wirtschaftsuniversität Wien

### **MAG. BARBARA MEHLMAUER-LARCHER, M.A.**

Studium der Anglistik und Germanistik an der Universität Graz, postgraduale Ausbildung an der University of East Anglia, Unterrichtstätigkeit in Österreich und Großbritannien, Lektorin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien

**PROF. MAG. FRANZ MITTENDORFER**

Leiter des Kompetenz-Ressorts Sprachenpädagogik des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bm:ukk, [www.cebs.at](http://www.cebs.at)), Schwerpunkte sind u. a.: Lehrerfortbildung in den Bereichen IKT und Sprachenunterricht, Fremdsprachen als Unterrichtssprachen (CLIL), Multilingualität und interkulturelle Kompetenzen im berufsbezogenen Sprachenunterricht, Harmonisierung österreichischer Bildungsinitiativen im Sprachenbereich mit europäischen Konzepten und Standards, internationale Sprachzertifikate, Lehrplanentwicklung, Co-Autor des nationalen österreichischen Sprachenportfolios ESP 15+, Teilnahme an nationalen und internationalen Projekten; Autor von Lehrwerken

**OSTR. MAG. MARGARETE NEZBEDA**

1973-2001 BGRg Zirkusgasse 48 (Englisch, Deutsch), 2000-2003 Pädagogische Akademie Wien (Hauptschullehrerausbildung für Englisch), seit 1997 Tätigkeit in der LehrerInnenfortbildung im In- und Ausland, Mitentwicklerin der nationalen Versionen des ESP für die Mittelstufe und des ESP 15+ am Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum in Graz, Publikationen zum ESP und zu Fremdsprache als Arbeitssprache.

**PROF. MAG. HELMUT RENNER**

Leiter des Kompetenz-Ressorts Organisation & Administration des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bm:ukk, [www.cebs.at](http://www.cebs.at)) mit Schwerpunktaktionen wie dem jährlichen Sprachencontest, Kongressen, internationale Zertifikate, weitere Schwerpunkte sind, u. a.: Lehrerfortbildung in den Bereichen IKT und Sprachenunterricht, Erstellung und Betreuung von online Übungen, online Tutorials, Leiter des internationalen Forschungsprojekts Promotics (Multimedia Paket für berufsbezogenen Sprachenunterricht) – [www.promotics.net](http://www.promotics.net); Co-Autor von Lehrbüchern zum Thema Tourismus in französischer Sprache, Redaktion und Gestaltung von diversen Publikationen zur LehrerInnenfortbildung

**PROF. MAG. DR. MICHAELA RÜCKL**

Fremdsprachenlehrerin an der Bundeshandelsakademie Oberndorf, Fachdidaktikerin und Leiterin der Arge Didaktik am Fachbereich Romanistik der Universität Salzburg, Trainerin in der LehrerInnenfortbildung, Mitglied der Arbeitsgruppe „Berufsspezifische Bildungsstandards in der Handelsakademie: Internationale Wirtschaft“ des BM:UJK, Lehrwerkautorin sowie Koordinatorin der Online-Plattform [www.italianoAscuola.at](http://www.italianoAscuola.at), Vorstandsmitglied der ÖGSD (Österreichische Gesellschaft für Sprachendidaktik [www.oegsd.at](http://www.oegsd.at))

**MAG. KURT SCHMID**

Studium der Volkswirtschaft an der Universität Wien; seit 1998 Bildungsforscher am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Erstellung von empirischen Studien und ökonometrischen Modellen zu Themen der beruflichen Erstaus- und Weiterbildung, Qualifikationsforschung, Bildungsstromanalysen & Prognosen, Schulgovernance im internationalen Vergleich

**DR. SIGRID SCHÖPPER-GRABE**

Studium der Germanistik, Anglistik und Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster; Referentin im Wissenschaftsbereich Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik



des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln, Projekt „Chancen erarbeiten – Alphabetisierung und Grundbildung“, Themenschwerpunkte Anforderungen der Wirtschaft an Schulabgänger, Fremdsprachen in der Wirtschaft, informationstechnische Bildung und europäische Bildungspolitik

#### **MAG. THERESIA SCHWEIGER**

Studium der Angewandten Sprachwissenschaft (Schwerpunkte Sprachenpolitik und Sprachlehrforschung) sowie Tschechisch an den Universitäten Wien und Prag, Mitarbeiterin der Europäischen Investitionsbank im Rahmen der JASPERS-Initiative (Joint Assistance to Support Projects in European Regions)

#### **DR. UTE SMIT**

Studium der Anglistik und Mathematik an der Universität Wien, Unterrichtstätigkeit in Österreich und Südafrika, seit 2006 Assistenzprofessorin am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Wien

#### **UNIV. PROF. MAG. DR. PHIL. MARTIN STEGU**

Vorstand des Instituts für Romanische Sprachen der Wirtschaftsuniversität Wien, Forschungsinteressen: Fremdsprachenforschung, Fachsprachendidaktik, Sprachbewusstheit von Laien

#### **PROF. MAG. BELINDA STEINHUBER**

Mitarbeiterin des Kompetenz-Ressorts Sprachenpädagogik des CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen des bm:ukk, [www.cebs.at](http://www.cebs.at)), Schwerpunkte sind u. a.: Lehrerfortbildung für den Sprachenunterricht, Multilingualität und interkulturelle Kompetenzen im berufsbezogenen Sprachenunterricht, Harmonisierung österreichischer Bildungsinitiativen im Sprachenbereich mit europäischen Konzepten und Standards, internationale Sprachzertifikate, Lehrplanentwicklung, Teilnahme an nationalen und internationalen Projekten zu o. a. Themen; Co-Autorin des nationalen österreichischen Sprachenportfolios ESP 15+, Co-Autorin von Wegweiser GERS, Lehrerin für Englisch, Französisch, Internationale Kommunikation in der Wirtschaft

#### **MAG. SABINE TRITSCHER-ARCHAN**

Studium der Anglistik und Romanistik an der Universität Wien; seit 2000 Projektleiterin am Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Tätigkeitsschwerpunkte: Fremdsprachenaus- und -weiterbildung, europäische Berufsbildungspolitik, Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung, Bildungs- und Berufsinformation

#### **MAG. MARTINA WEBER**

Studium der Internationalen Betriebswirtschaft und der Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien; Mitarbeiterin in der Abteilung für Planung und Koordination des ORF

#### **PROF. MAG. INGRID WEGER**

Fremdsprachenlehrerin, Mitarbeiterin des bm:ukk, Abt. II/3 (Kaufmännische Schulen), zuständig für die allgemein bildenden Unterrichtsgegenstände, Leiterin der Arbeitsgruppen „Bildungsstandards Deutsch in der Berufsbildung“ und „Bildungsstandards Internationale Wirtschaft“