

Projekt «Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance»

Eckwerte für ein Modell

*Bei der Inkraftsetzung eines
nationalen Kompetenzzentrums*

Autoren:

Luca Bausch

EHB/IFFP/IUFPF

Ursula Herri

EHB/IFFP/IUFPF

Hans-Heini Winterberger

EHB/IFFP/IUFPF

Danksagung

Es ist ein Ding der Unmöglichkeit, allen zu danken, die uns direkt oder indirekt bei der Analyse- und Redaktionsarbeit unterstützt haben. Sämtliche IGMIG-Lehrpersonen sowie die Lernenden, die mit grossem Engagement am Projekt mitgewirkt haben, haben mit ihren Vorschlägen, Ratschlägen und ihrer Kritik massgeblich zum Gelingen dieses Dokuments beigetragen. Wir sind auch den Mitgliedern der Steuer- und Begleitgruppe, der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und dem Schweizerischen Gewerbeverband (sgv) für die Unterstützung und die kritische Begleitung sehr dankbar.

Einen besonderen Dank möchten wir dennoch aussprechen - und zwar an Walter Leist und Jörg Gobeli für ihre fortwährende und wertvolle Unterstützung.

Inhaltverzeichnis

Einleitung.....	4
Die Erwartungen.....	5
1. Institutioneller Kontext.....	7
2. Die Berufsfachschule.....	11
3. Die OdA und die Ausbildungsbetriebe.....	14
4. Die Lehrpersonen.....	18
5. Die Lernenden.....	22
6. Struktur der Begleitung.....	25
7. Pädagogische und didaktische Aspekte.....	29
Schlussfolgerung.....	34
Anhänge.....	35
Anhang 1: Elemente des Projektes.....	35
Anhang 2: Schlüsselfaktoren.....	36
Anhang 3: Vergleich zwischen BiLi-Erfahrungen und MSP in Projekt.....	38

Einleitung

Ohne Berufsbildung haben Handwerksberufe keine Zukunft. Bestätigt wird diese Überzeugung nun durch eine Studie des Bundesamts für Kultur (BAK) und des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBFI)¹. Damit überhaupt Ausbildungen angeboten werden, müssen verschiedene Faktoren zusammenspielen. So braucht es ein Engagement seitens der zuständigen institutionellen Akteure und die Bereitschaft der Betriebe, Lernende auszubilden. Ebenso braucht es finanzielle Ressourcen, kompetente Lehrpersonen² und Schulen, die die Lehrpersonen und Lernenden beherbergen. Die Interessengemeinschaft Musikinstrumentenbauer (IGMIB) als Organisation der Arbeitswelt (OdA) hat ihre Kräfte gebündelt und eine gemeinsame berufliche Grundbildung mit verschiedenen Fachrichtungen geschaffen. Um die damit einhergehenden Herausforderungen meistern zu können, hat sich die OdA Unterstützung geholt. Aus dieser Initiative heraus resultierte unter anderem das Projekt «Mehrsprachigkeit im Beruf – vom Problem zur Chance».

Das von der IGMIB initiierte und in Zusammenarbeit mit dem Kanton Thurgau durchgeführte Projekt steht unter der operativen Leitung des EHB. Die Zielsetzungen des Projekts wurden mit dem SBFI, das für die Finanzierung aufkam, ausgehandelt und betreffen zwei Ebenen: Auf «didaktischer» Ebene bestand das Ziel insbesondere darin, im Rahmen des mehrsprachigen Unterrichts didaktische und pädagogische Methoden zu erproben. Auf «institutioneller» Ebene zielte das Projekt darauf ab, Elemente zu identifizieren, die bei der Schaffung eines nationalen Kompetenzzentrums für Kleinberufe eine wichtige Rolle spielen. Das Modell, um das es in diesem Beitrag geht, ist auf der Ebene der «institutionellen» Ziele anzusiedeln. Die Fragen, die sich bei der Erarbeitung des Projekts gestellt haben und die als Grundlage für diesen Beitrag dienten, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Welche Faktoren spielten bei der Schaffung des Kompetenzzentrums der IGMIB in Arenenberg mit?
- Welche dieser Faktoren sollten bei vergleichbaren künftigen Vorhaben berücksichtigt werden? Anders gesagt: Welche Faktoren sind von allgemeiner Tragweite, so dass sie auch für andere OdA und Institutionen, die einen ähnlichen Weg wie die IGMIB einschlagen möchten, von Interesse sind?

Aus praktischen Gründen haben wir für dieses Dokument den Titel «Elemente für ein Modell» vorgesehen, obwohl uns die Bezeichnung «Modell» etwas präventiv erscheint, da das aufgestellte Modell nur auf einer einzigen Erfahrung beruht. Die «Elemente» scheinen uns hingegen treffend. Denn im Wesentlichen handelt es sich hierbei um eine Beschreibung der gemachten Erfahrungen, aus denen wir die Elemente herausgefiltert haben, von denen wir glauben, dass sie sich auf andere Kontexte übertragen lassen. Folglich bieten wir hier nicht 1:1, auf andere berufliche Kontexte, übertragbare Rezepte, sondern vielmehr eine Liste mit Elementen, die bei der Schaffung ähnlicher nationaler Kompetenzzentren eine tragende Rolle spielen könnten.

Das Herzstück dieses «Modells» bilden insbesondere die Schemas im Anhang. Die dazugehörigen Begleittexte dienen als eine Art «Lesehilfe» zum besseren Verständnis dieser Schemas, die im Verlauf des Projekts laufend überarbeitet, diskutiert, geprüft und verfeinert wurden. Das erste der beiden Schemas (Anhang 1) ist eher beschreibender Natur. Es zeigt auf, welche didaktischen Massnahmen erarbeitet und welche Strukturen im Rahmen des Projekts aufgebaut wurden und welche Fragen und Probleme erwartet wurden oder im Verlauf des Projekts auftauchten und einer Klärung oder Lösung bedurften.

¹ Haefeli, U. et al. (2011). *Forschungsmandat „traditionelles Handwerk“*. Im Auftrag des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT) und des Bundesamts für Kultur (BAK). Luzern – Bern.
<http://www.bak.admin.ch/kulturerbe/04335/04341/04343/04344/index.html?lang=de> (27.01.2016)

² Der Einfachheit halber werden mit Lehrpersonen sowohl die Berufsfachschullehrpersonen als auch die Berufsbildner/-innen (ÜK-Leitende) bezeichnet, da sie in diesem Kontext mit den gleichen Problemen konfrontiert sind. Zudem waren in unserem Projekt mehrere Beteiligte in beiden Funktionen tätig.

Das zweite Schema (Anhang 2) dagegen ist eher analytisch und zeigt auf, welche Faktoren es zwingend zu berücksichtigen gab und welche bei der Projektentwicklung zumindest eine wichtige Rolle spielten.

Die Textgliederung ist in allen Kapiteln gleich. Auf die zusammenfassende Beschreibung der Elemente, wie sie sich im Verlauf des Projekts präsentierten - beginnend mit den Erwartungen der Akteurinnen und Akteure - folgen am Schluss eines jeden Kapitels die Faktoren, die als Schlüsselemente identifiziert wurden, und es werden, soweit möglich, Vorschläge und Ansätze formuliert, wie die sich daraus ergebenden Herausforderungen gemeistert werden können.

Diese Elemente oder Schlüsselfaktoren wurden im Text in verschiedene Kapitel gegliedert, doch der gewählte systemische Ansatz setzt voraus, dass sie stets im Verhältnis zu allen anderen Faktoren betrachtet werden. So können zum Beispiel die hier dargestellten Faktoren, die die Lehrpersonen betreffen, nicht losgelöst vom natürlichen Rahmen, in den sie eingebettet sind – d. h. von der Berufsfachschule – interpretiert werden, sind sie doch gerade auch vom institutionellen Rahmen beeinflusst und wirken in einem gewissen Umfang auf diesen ein.

Dass wir uns für den deskriptiven Ansatz entschieden haben, liegt vor allem an der Einmaligkeit der Erfahrung, die keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zulässt, und andererseits an der in den Sozialwissenschaften geltenden Überzeugung, dass die Beschreibung als Grundlage für die Analyse dient. Aus diesem Grund möchten wir die Vorschläge und Empfehlungen, die aus unseren Überlegungen hervorgehen, nicht als allgemeingültig und unumstößlich verstanden wissen, das widerspräche unserer Absicht. Stattdessen sollten die Vorschläge und Empfehlungen im aktuellen Kontext betrachtet und an die jeweilige Situation angepasst werden. Es war nicht unser Ziel, schlüsselfertige Lösungen zu präsentieren, sondern einen Leitfaden für den Umgang mit verschiedenen Situationen zu erarbeiten. Die aufgezeigten Lösungsansätze basieren auf den Erfahrungen, die wir im Rahmen des Projekts der Interessengemeinschaft Musikinstrumentenbauer gesammelt haben. Sie haben exemplarischen Charakter und sind keinesfalls normativ.

Die Erwartungen

Das Projekt wurde von der Oda angestossen und durfte bald auf die Unterstützung von Partnern und betroffenen Institutionen zählen. Die IGMIB positionierte sich bei der Klärung der Fragen, die sich aus der Zentralisierung der Ausbildung an einer einzigen Schule ergaben, als «Pilot». Nicht, weil es an ähnlichen Erfahrungen fehlte, sondern aus der Absicht heraus, den mehrsprachigen Unterricht, der sich auf den ersten Blick als Problem präsentierte, in einen Vorteil umzuwandeln.

Die Erwartungen und Wünsche der verschiedenen Akteure hätten unterschiedlicher nicht sein können, und ebenso vielfältig waren die Lösungen, die die Projektmitarbeitenden zu erarbeiten versuchten. Nachfolgend eine Zusammenfassung der Wünsche und Erwartungen, die unserer Meinung nach ein besseres Verständnis der vorgenommenen Änderungen ermöglichen.

Eine erste, allgemein gefasste Erwartung betraf den Wunsch, die Berufsfachschule zu einem Kompetenzzentrum für die IGMIB-Berufe weiterzuentwickeln, und zwar auf den Ebenen Logistik (Aufnahme von Lernenden aus anderen Sprachregionen, Anpassungen der internen Dokumentation etc.), Berufs- und Schulkultur (Integration der neuen Berufe in ein bereits gefestigtes Umfeld, in diesem Fall ins BBZ Bildungs- und Beratungszentrum Arenenberg) und Schulmanagement.

Diese erste Erwartung war eng mit der zweiten verknüpft. Hier ging es darum, die Schule, die Lehrpersonen und das EHB als pädagogische Begleiter zusammenzubringen und wirkungsvolle didaktische Massnahmen für den mehrsprachigen Unterricht zu entwickeln.

Eine weitere Erwartung bestand darin, die Sprachbarriere zu überwinden und den Lernenden Gelegenheit zu geben, in eine andere Kultur und Sprache einzutauchen. Hierfür war die Mitwirkung der Lehrbetriebe gefragt, die sich zu einem Netzwerk zusammenschliessen und die Strukturen schaffen mussten, um den Austausch im Rahmen des Kompetenzzentrums zu erleichtern.

Die Institutionen, die das Projekt auf verschiedenen Ebenen unterstützten, stellten ebenfalls Forderungen: sie wünschten sich eine Auflistung der Schlüsselfragen und der Massnahmen, die auch für andere ähnliche Projekte nützlich sein könnten in einem Katalog. Kurz gesagt: Sie wünschten sich eine Art «Modell».

1. Institutioneller Kontext

Beschreibung

Die IGMIB - Interessengemeinschaft Musikinstrumentenbau - wurde 2004 gegründet³.

Von allem Anfang an war klar, dass die IGMIB für alle Bildungsfragen zuständig sein sollte und dass die Verantwortlichen alle Berufe zu reformieren hatten. Alle anderen Themen wurden jeweils weiterhin von den Gründungsverbänden der Vereinigung Schweizerischer Blasinstrumentenbauer und -reparateure VSB, dem Schweizerischen Verband der Klavierbauer und -stimmer SVKS sowie der Gesellschaft Schweizerischer Orgelbaufirmen GSO individuell verantwortet.

Die Reformarbeiten wurden im Wesentlichen in den Jahren 2005 bis 2007 durchgeführt. Das SBFI (ehemals BBT) und die SBBK verlangten neben dem Berufstitel *Musikinstrumentenbauer/-in EFZ* fünf Fachrichtungen:

- Blasinstrumentenbau
- Blasinstrumentenreparatur
- Klavierbau
- Orgelbau
- Orgelpfeifenbau

Schon vor der Gründung der Interessengemeinschaft Musikinstrumentenbauer (IGMIB) war eine Arbeitsgruppe der Gesellschaft Schweizerischer Orgelbaufirmen (GSO) mit der Suche nach einem neuen und geeigneten Schulstandort beschäftigt. Nach der Evaluation verschiedener Möglichkeiten fiel die Wahl auf das landwirtschaftliche Bildungs- und Beratungszentrum (LBBZ) Arenenberg in Salenstein TG, entsprachen doch alle Bedürfnisse bezüglich der Berufsfachausbildung sowie der Möglichkeiten für die Durchführung der überbetrieblichen Kurse (üK) den Erwartungen. Das Ziel war, die Berufsfachschule zu einem nationalen Kompetenzzentrum für die IGMIB-Berufe weiterzuentwickeln und Lösungen zu finden, mit denen das «Problem» des zweisprachigen Unterrichts in einen Mehrwert umgewandelt werden konnte.

Der Kanton Thurgau war bereit, die interkantonale Zusatzarbeit zu leisten, welche ein nationales Ausbildungszentrum mit sich bringt. Es galt, die Hohheiten der Kantone für die Berufsfachschulfragen gesamtschweizerisch zu koordinieren.

Seit August 2008 findet der Berufskundeunterricht für alle Lernenden der fünf Fachrichtungen Musikinstrumentenbau am Berufsbildungszentrum Arenenberg statt. Der allgemeinbildende Unterricht findet für die deutschsprachigen Lernenden im BBZ Arenenberg und für die französisch-sprechenden Lernenden in den Berufsschulen ihrer Wohnregion statt.

Der Kanton Thurgau organisiert als Leitkanton alle Bereiche des Qualifikationsverfahrens, das die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten in ihrer Erstsprache ablegen können. Allfällige Rekurse werden mit dem verantwortlichen Ausbildungskanton koordiniert.

Die Hoheit der IGMIB über die üK-Kurse sowie den Berufsbildungsfonds gilt es ebenfalls gesamtschweizerisch zu koordinieren.

³ <http://www.musikinstrumentenbauer.ch/de/igmib/igmib.htm> (27.01.2016)

Alle Bildungserlasse sind wie bei allen anderen Berufen in drei Sprachen vorhanden. Alle Arbeitsdokumente sind jeweils vor Beginn der Blockwochen mindestens in Deutsch und Französisch zu erarbeiten. Heute werden die Übersetzungen mitfinanziert - eines der wichtigen Ergebnisse des Projektes. Die Unterstützung des Bundes kann aufgrund von BBG Art. 6, 7 und 8 beantragt werden⁴.

Schlüsselfaktoren

Aus den oben beschriebenen Erfahrungen haben wir die folgenden Elemente herausgefiltert, die unserer Meinung nach beim Aufbau eines Kompetenzzentrums berücksichtigt werden sollten. Diese Elemente haben wir in folgende Kategorien gegliedert:

1. *Zusammenarbeit zwischen den Kantonen*
2. *Reglementierung und gesetzlicher Rahmen*
3. *Politische und institutionelle Unterstützung*

1. *Zusammenarbeit zwischen den Kantonen*

An verschiedenen Zusammenkünften, insbesondere an der «Tagung der Kleinstberufe⁵» im Jahr 2013 stand die Frage der interinstitutionellen Zusammenarbeit zwischen dem SBFI, den Oda und den Kantonen im Vordergrund der Überlegungen. Im Rahmen des Projekts wurde diese Frage aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet. Aus diesen Diskussionen kristallisierten sich drei Punkte heraus, die beim Aufbau eines nationalen Kompetenzzentrums eine wesentliche Rolle spielen:

- a. Finanzieller Ausgleich zwischen Standortkantonen und den übrigen Kantonen
- b. Festlegung der Kompetenzen und Zuständigkeiten (üK, ABU, usw.)
- c. Koordination der Beziehungen zwischen den Kantonen und den Oda

Bei der Wahl des Standortkantons des Kompetenzzentrums gilt es, mehrere Kriterien zu berücksichtigen, so etwa die Frage nach der Finanzierung, insbesondere nach den Beiträgen der Wohnsitzkantone für die Ausbildung auswärtiger Lernender⁶. Die üblichen Beiträge decken die tatsächlichen Kosten nicht, und dies könnte bei der Wahl des Standorts des Kompetenzzentrums eine Rolle spielen. Ebenfalls gilt es, in den verschiedenen Kantonen finanzielle Mittel aufzutreiben, um die Kosten für die Unterbringung der Lernenden decken zu können.

Auch bei der Organisation der üK, dem allgemeinbildenden Unterricht (ABU) und gegebenenfalls bei der Durchführung des Unterrichts in der zweiten Landessprache, in Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben, ist die Koordination zwischen den Kantonen wichtig⁷.

Nicht zuletzt scheinen uns im gegebenen Kontext auch die von den Kantonen erbrachten Berufsberatungsleistungen wichtig. Eine Zusammenarbeit zwischen den Berufsberatungen und den zuständigen Oda würde es erlauben, die Bedingungen und Erwartungen, die mit der zentralisierten Ausbildung an einem einzigen Standort verknüpft sind - z. B. mehrsprachiger Unterricht (Festlegung der erforderlichen oder empfohlenen Sprachkenntnisse), Unterbringung weg von zu Hause, Reisespesen - klar und deutlich zu formulieren.

⁴ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/> (27.01.2016)

⁵ Seit 2012 organisiert das EHB im Rahmen eines von der IGMIB initiierten Projekts zusammen mit dem Schweizerischen Gewerbeverband (sgv) eine Tagung der Kleinstberufe, die einmal jährlich stattfindet.

⁶ Siehe auch Kapitel 2

⁷ Siehe auch Kapitel 3

All dies erfordert eine intensive Zusammenarbeit, die unserer Meinung nach eine zentrale Koordination voraussetzt. Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen den Kleinstberufen (siehe Fussnote 1) gelangten wir zum Schluss, dass eine Informations- und Koordinationsstelle eingerichtet und bei der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) angesiedelt werden könnte. Dies hätte den Vorteil, dass sich die OdA, Lehrbetriebe und Kantone mit ihren Fragen zur Ausbildung in den Kleinstberufen an eine einzige Stelle wenden könnten. Hauptaufgabe dieser Stelle wäre die Koordination und Information. Sollte die im Rahmen des Projekts Kleinstberufe angeregte Informations- und Koordinationsstelle, die alle zuständigen OdA umfasst, also Gestalt annehmen⁸, wäre das ein wichtiges Unterstützungsangebot für die Betriebe und die OdA. Die Erfahrungen der IGMIB haben gezeigt, dass scheinbar unlösbare Probleme dank frühzeitiger Information innert nützlicher Frist überwunden werden können. Wir denken da insbesondere an die zeitliche Koordinierung der verschiedenen Umsetzungsetappen des neuen Bildungsplans, an die Erschliessung neuer Finanzierungsquellen oder an die Verwaltung der üK.

2. *Reglementierung und gesetzlicher Rahmen*

Ein wichtiges Element, das es bei der Revision der Bildungsverordnung und des Bildungsplans eines Berufs mit zentraler Ausbildung an einem nationalen Kompetenzzentrum zu berücksichtigen gilt, ist der Unterricht in der L2. Es ist wenig sinnvoll, mehrsprachigen Unterricht ohne spezifische Unterstützung in Form von einschlägigem Fremdsprachenunterricht durchführen zu wollen. Dieser Unterricht in der L2 müsste selbstverständlich in ein Mehrsprachigkeitskonzept eingebettet sein⁹.

Ein weiteres wichtiges Element ist die Koordination zwischen der Umsetzung einer Verordnung (oder der Revision eines Bildungsplans) und dem Aufbau eines Kompetenzzentrums - zwei Dingen, die man nicht vermischen darf. Die Aufgaben bedürfen einer Koordinierung, doch der Aufbau eines Kompetenzzentrums sprengt den Rahmen einer «standardmässigen» Umsetzung einer Verordnung. Die Organisation ist weitaus aufwändiger, die Kosten sind deutlich höher, und folglich braucht es für ein solches Vorhaben auch mehr Personalressourcen und finanzielle Mittel¹⁰.

Aus rein juristischer Sicht besteht die Herausforderung des Projekts darin, die gesetzlichen Vorgaben und die konkreten Massnahmen in Einklang zu bringen. Das Berufsbildungsgesetz (BBG) erwähnt explizit «Massnahmen, welche die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften verbessern» sowie «die Erstellung von Lehrmitteln für sprachliche Minderheiten» (Art. 55 Abs. 1 Bst. c und d) und legt weiter fest, dass Berufsbildner und Lehrpersonen über eine «qualifizierte fachliche Bildung sowie über angemessene pädagogische und methodisch-didaktische Fähigkeiten» verfügen müssen. Diese Gesetzesartikel betreffen einige der Schlüsselfaktoren, die wir in den nächsten Kapiteln näher beleuchten werden, nämlich die Erstellung qualitativ hochstehender Lehrmittel für den mehrsprachigen Unterricht, den mehrsprachigen Unterricht an sich, die Kenntnisse der Lehrpersonen in der L2 sowie ihre didaktischen Kompetenzen im Hinblick auf das mehrsprachige Unterrichten, wobei die letztgenannten Kompetenzen ohne Weiteres auch dem in Art. 45 BBG genannten «pädagogischen und methodisch-didaktischen Fähigkeiten» zugeordnet werden können. Es sind daher spezifische Unterstützungsmassnahmen nötig, um die praktische Umsetzung mit den gesetzlichen Vorgaben in Einklang zu bringen¹¹.

⁸ Siehe auch Kapitel 3

⁹ Siehe auch Kapitel 7

¹⁰ Siehe auch Kapitel 4 und 6

¹¹ Im Zusammenhang mit den Sprachen sei auf die Artikel 6 (Verständigung und Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften) und Artikel 7 (Förderung benachteiligter Regionen und Gruppen) des BBG verwiesen.

3. Politische und institutionelle Unterstützung

Die politische Unterstützung im eidgenössischen Parlament spielte für das Projekt und seine Visibilität eine entscheidende Rolle, war aber auch eine wichtige Stütze bei den Verhandlungen mit Institutionen und Behörden. Besonders hervorheben möchten wir die Dynamik, die uns nicht nur zu Unterstützung für das Projekt selbst verhalf, sondern zur Bildung eines Netzwerks zwischen den Kleinstberufen und zur Teilnahme an den SwissSkills 2014 in Bern führte. Anlässlich erster Kontakte mit politischen Kreisen konnten die Projektverantwortlichen, allen voran die Oda, die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen darlegen - die bereits erwähnte Studie des BAK lieferte überzeugende Argumente -, was den Politikerinnen und Politikern erlaubte, die Interessen der Kleinstberufe angemessen zu vertreten.

Auf institutioneller Seite erwies es sich als nützlich, Vertreter der Kantone und des Bundes als Mitglieder der Steuergruppe in unseren Reihen zu haben. Ferner konnten wir den sgV ins Boot holen, der sein Netzwerk und sein Fachwissen über die Funktionsweise einschlägiger Institutionen und Verbände in unseren Dienst stellte.

Eine letzte Bemerkung betrifft die Grundausbildung generell, wo der Wille und oft auch das Interesse für eine systematische Sprachförderung nicht besonders ausgeprägt sind.

2. Die Berufsfachschule

Beschreibung

Seit August 2008 werden am BBZ Arenenberg der Berufsfachschulunterricht in mehreren Blockwochen abgehalten und die überbetrieblichen Kurse durchgeführt, sowohl nach der neuen Bildungsverordnung als auch nach den altrechtlichen Reglementen.

Der Entscheid, die berufliche Fachausbildung im Kanton Thurgau durchzuführen, verlangte von den Verantwortlichen umfassende Überlegungen und Anpassungen.

Die Aufnahme von Berufen mit einem anderen kulturellen Hintergrund, als dem traditionell im Zentrum untergebrachten Beruf, erforderte logistische Anpassungen. Zwar waren die Schulzimmer vorhanden, die üK-Räume mussten aber umgebaut werden, um den Bedürfnissen der fünf Fachrichtungen gerecht zu werden. Die Stundenpläne wurden an Blockwochen angepasst und die IT-Einrichtungen sofort aufgerüstet, so dass alle notwendigen berufsspezifischen Programme wie in den bisherigen Berufsfachschulen genutzt werden konnten.

Auch auf personeller Ebene waren Anpassungen nötig, wurden doch von den Mitarbeitenden im Zentrum erweiterte Kompetenzen verlangt. Ein motiviertes, engagiertes und mehrsprachiges Fachlehrerteam musste für die besondere Ausbildungssituation gefunden und gewonnen, alle Funktionen mussten neu bestellt, die Beschreibung der Rechte und Pflichten erarbeitet und im Alltag des BBZ Arenenberg auch in andern Landessprachen publik gemacht werden. Es galt, Vertretungen der neuen Berufe in die Schulleitung zu integrieren, Weiterbildungsangebote bereitzustellen und die aussergewöhnlichen Arbeitsleistungen der Lehrpersonen für Übersetzungsarbeiten sowie den Mehraufwand für den mehrsprachigen Unterricht angemessen zu entlöhen.

Der Empfang von Lernenden und Lehrpersonen mit unterschiedlichen Muttersprachen verlangte von den Einheimischen auch eine Öffnung gegenüber neuen Berufs- und Sprachkulturen. So galt es etwa, sich mit neuen und fremden sprachlichen und musikalischen Lauten vertraut zu machen. Für die Lernenden aus allen Teilen der Schweiz galt es nicht nur, mit der neuen beruflichen Materie zurechtzukommen, sondern in den Blockwochen zum grossen Teil weit entfernt von Zuhause zu leben und mit anderssprachigen Kolleginnen und Kollegen zusammenzuarbeiten. Die nicht deutschsprachigen Lernenden mussten sich für den Besuch der Berufsfachschule regelmässig in eine ihnen fremde Sprachregion begeben. Für einige Lernende war das ein Kulturschock.

Damit die Ausbildung im neuen Gefäss gelingen konnte, brauchte es von Anfang an die Kooperation und gegenseitige Unterstützung aller Akteure. Sie mussten gerade wegen der grossen Distanzen näher zusammenrücken. Die kooperative und «unbürokratische» Zusammenarbeit zwischen Bund, Kantonen und OdA ist die Voraussetzung für das Funktionieren eines nationalen Bildungszentrums.

Der Kanton Thurgau und die Direktion des BBZ Arenenberg unterstützten die IGMIB vom ersten Tag an. Heute verfügt die IGMIB über ein Kompetenzzentrum mit allen modernen und aktuellen Infrastrukturen für die Bildungsarbeit am Tag sowie die Verköstigung mit Übernachtung.

Schlüsselfaktoren

Die im Rahmen unseres Projekts gemachten Erfahrungen zeigen, dass eine bestehende Berufsfachschule auf dem Weg hin zu einem Kompetenzzentrum tief greifende Änderungen vornehmen muss. In diesem Kapitel werden die Faktoren beleuchtet, die unserer Meinung nach aufgrund der in der Praxis gesammelten Erfahrungen in andere Vorhaben dieser Art einfließen sollten.

Diese Faktoren haben wir in drei Kategorien gegliedert:

1. Wahl des Standorts des Kompetenzzentrums
2. Haltung des Kompetenzzentrums und der Zentrumsleitung
3. Explizite Würdigung der Leistungen

1. Wahl des Standorts des Kompetenzzentrums

Im vorangehenden Kapitel wurden einige institutionelle Faktoren genannt, die bei der Wahl des Standorts eines Kompetenzzentrums eine massgebliche Rolle spielen (d. h. in erster Linie die Bereitschaft eines Standortkantons). In diesem Kapitel widmen wir uns nun den Faktoren «technischer» Natur, die dann zum Tragen kommen, wenn die politische und institutionelle Bereitschaft zur Unterbringung und Führung eines Kompetenzzentrums vorhanden ist.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es möglich ist, einen neuen Beruf in einer bestehenden Berufsfachschule anzusiedeln, selbst dann, wenn die geografischen und kulturellen Gegebenheiten auf den ersten Blick ungünstig scheinen. Obwohl die Erfahrungen im Rahmen dieses Projekts positiv waren, bleibt die Standortwahl ein wichtiger, wenn auch nicht entscheidender Faktor. Im Idealfall lassen sich Mobilitäts- und Verständigungsprobleme durch einen aus geografischer, aber insbesondere aus sprachlicher Sicht zentraler gelegenen Standort überwinden. Die Verankerung der L2 am Standort ist ein wichtiger Faktor, nicht zuletzt wegen der Rolle, die die Sprache bei der Integration der Lernenden, aber auch bei der Bereitstellung der Strukturen für die Aufnahme von Lernenden spielt.

Ein weiterer wichtiger, aber ebenfalls nicht entscheidender Faktor ist die Berufs- und Bildungskultur der Schule. Wenn die zuständigen OdA in Bezug auf die Bildungsmethoden ähnliche Vorstellungen haben - ob bei der Organisation der Bildungsgänge oder den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen - fällt die Integration eines neuen Berufes in eine bestehende Berufsfachschule leichter.

Die entscheidende Rolle bei der Standortwahl spielt wohl die Verfügbarkeit von Strukturen für die Aufnahme von Lernenden. Um Lernende aufnehmen zu können, braucht es nicht nur Unterbringungs- und Verpflegungsmöglichkeiten, sondern auch Freizeiteinrichtungen und natürlich die Infrastruktur für die Ausbildungsaktivitäten, so etwa Werkstätten und Schulzimmer. Diese Infrastruktur ist zwar unabdingbar, reicht allein aber nicht aus: Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es auch Unterstützungsangebote braucht. So müssen den Lernenden, Gastfamilien und Lehrbetrieben etwa Ansprechpersonen zur Seite gestellt werden, mit denen sie sich in ihrer Landessprache unterhalten können, und es braucht interne Reglemente in zwei oder gar in drei Sprachen.

2. Haltung des Kompetenzzentrums und der Zentrumsleitung

Die Bereitschaft der Kantonsbehörden, einen neuen Beruf in eine bestehende Berufsfachschule zu integrieren, reicht für den Erfolg eines solchen Vorhabens allein nicht aus. Damit die Integration gelingt, ist die Unterstützung der Schulleitung unabdingbar, denn die Änderungen, die sich daraus ergeben, allen voran die Mehrsprachigkeit, beeinflussen unweigerlich die bestehende Dynamik. Diese Unterstützung ist keine Selbstverständlichkeit, sondern muss während der Einführungsphase schrittweise erarbeitet werden. Die diesbezüglichen Herausforderungen sind vielfältig. Deshalb werden hier nur jene genannt, die uns besonders wichtig scheinen¹²:

Neue Berufe in die Berufskultur einer Berufsfachschule zu integrieren bedeutet, die Dynamik im Lehrkörper zu berücksichtigen und mit verschiedenen OdA zusammenzuarbeiten, und dies in zwei oder gar drei Sprachen, sofern an der Schule nicht bereits vorher eine mehrsprachige Kultur gepflegt wurde.

¹² Siehe auch Kapitel 3 und 4

Dies setzt voraus, dass

- nach logistischen Lösungen für die Belegung der Räumlichkeiten gesucht wird;
- zwischen oftmals unterschiedlichen Bedürfnissen und Erwartungen vermittelt wird; hier gilt es, sich neuen Rahmenbedingungen zu stellen, wie etwa Unterricht in Blockwochen, flexible Arbeitszeiten für alle oder für einzelne Lehrpersonen, usw.;
- sich das Kompetenzzentrum als Anlaufstelle für die untergebrachten Berufe etabliert. Für die neu im Kompetenzzentrum angesiedelten Berufe bedeutet dies, dass sich dieses objektiv und symbolisch als Anlaufstelle für alle Sprachregionen des Landes positioniert und oftmals auch andere anerkannte Einrichtungen ersetzt;¹³
- unterschiedliche Ansätze und Modelle in die Ausbildung integriert werden: Koexistenz verschiedener Verordnungen über die berufliche Grundbildung und ein für die zuständige OdA zufriedenstellendes Nebeneinander unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen der Schule. Der mehrsprachige Unterricht stellt besondere Anforderungen, die es zu berücksichtigen gilt. So misslang etwa der Versuch, am Kompetenzzentrum den allgemeinbildenden Unterricht mehrsprachig abzuhalten, wegen logistischer und institutioneller Hindernisse.

Um diesen Herausforderungen begegnen zu können, müssen unserer Meinung nach zwei entscheidende Voraussetzungen erfüllt sein. Erstens muss die Schulleitung offen gegenüber Veränderungen sein und zweitens braucht es unter den Akteuren der neu in die Schule integrierten Berufe Schlüsselpersonen, die den «Leadership» übernehmen. Die erste Voraussetzung betrifft die bestehende Schulleitung und kann kaum beeinflusst werden. Indirekt kann man aber sehr wohl Einfluss nehmen und sich die Arbeit vereinfachen, indem im Integrationsprozess allseits anerkannte Schlüsselpersonen der OdA eingesetzt werden, die die Interessen der Lehrpersonen, der Lernenden und der Lehrbetriebe vertreten. Da, wo diese Personen eine hohe Präsenz am Kompetenzzentrum sicherstellen und Verwaltungsaufgaben übernehmen sollen, sollten idealerweise Lehrpersonen eingesetzt werden. Wir kommen in Kapitel 4 darauf zurück.

3. Explizite Würdigung der Leistungen

Die Qualität der Ausbildung und damit die Fähigkeit des entsprechenden Berufs, auf die Herausforderungen der Wirtschaft einzugehen, hängen entscheidend von der Motivation und den Kompetenzen der Lehrpersonen ab. Gerade in Handwerksberufen ist eine explizite Würdigung der erbrachten Leistungen gefragt. Den Lehrpersonen wird viel Flexibilität bei der Organisation des Unterrichts (Blockwochen) abverlangt. Hinzu kommt der Mehraufwand für den mehrsprachigen Unterricht (Übersetzung, Vorbereitung von Kursunterlagen, usw.). Eventuell müssen sie sich neben Kenntnissen in der L2 auch noch die, für den mehrsprachigen Unterricht unabdingbaren, didaktischen Kompetenzen aneignen. Dieser Zusatzaufwand bedarf einer expliziten Würdigung, ob in finanzieller oder in anderer Form. Überdies muss das Kompetenzzentrum dafür sorgen, dass die Bedingungen für die Weiterbildung der Lehrpersonen in der L2 und in Mehrsprachigkeitsdidaktik erfüllt sind.

¹³ Siehe auch Kapitel 3

3. Die OdA und die Ausbildungsbetriebe

Beschreibung

Die IGMIB hat spezifische Strukturen geschaffen, um die Herausforderungen rund um die Reformarbeiten und den Aufbau des nationalen Kompetenzzentrums angehen zu können. Die wesentlichen Dokumente wie etwa Statuten, Organigramm, Landesregeln, Beitragsreglement sowie die aktuellen Termine sind öffentlich einsehbar¹⁴.

Da Verbände von Kleinstberufen immer auf einige wenige Personen zählen müssen, welche in unterschiedlichsten Funktionen die Arbeiten zu erledigen haben, war es weitsichtig, dass an der Seite des Geschäftsführenden Ausschusses eine professionelle Geschäftsstelle eingerichtet wurde. Dank der klar umschriebenen Funktionen konnten die Mehrfachrollen der einzelnen Personen gegenseitig transparent abgegrenzt werden.

Von allem Anfang an war eine transparente Informationspolitik eines der Markenzeichen der IGMIB. Die Homepage informiert in Deutsch und Französisch stets aktuell über die Aktivitäten. Der Newsletter Accento vertieft die Informationen und stellt immer eine Persönlichkeit ins Zentrum. So lernen die Leserinnen und Leser, die IGMIB-Verantwortlichen besser kennen¹⁵.

Da sich die IGMIB ab 2005 mit den vielfältigen Herausforderungen der Bildungsrevision beschäftigte, wurden die Verantwortlichen gerne von anderen Kleinstberufen um Beratung angefragt. Dadurch entstanden Beziehungen zu den Interessengemeinschaft Kunsthandwerk Holz (IGKH) Berufen in Brienz, der OdA Pferde und der IG Weben. Heute ist das Netzwerk Kleinstberufe dank des gemeinsamen Auftritts an den SwissSkills in Bern 2014 ein angesehener Gesprächspartner im Bildungssystem der Schweiz¹⁶.

Der erste Präsident der IGMIB, Nationalrat Theophil Pfister, war während der ersten Jahre ein sachverständiger Bildungspolitiker, der sein Netzwerk auch andern Kleinstberufen zur Verfügung stellte. Daneben konnte die IGMIB auch auf die Unterstützung des sgv und des EHB zählen.

Die Ausbildungsbetriebe sind zu etwa zwei Drittel in der Deutschschweiz und zu einem Drittel in der lateinischen Schweiz ansässig, im Tessin gibt es nur ein paar wenige. Die Bereitschaft, die Lernenden in der Ostschweiz ausbilden zu lassen, war in der lateinischen Schweiz nicht von Beginn weg vorhanden und musste erst wachsen. Deshalb führt die IGMIB auf dem Arenenberg jedes Jahr Tage der offenen Türen durch. So lernen die Ausbildungsverantwortlichen in den Betrieben sowie die gesetzlichen Vertreter der Lernenden die schöne Umgebung kennen und die professionelle Infrastruktur schätzen.

Im August 2008 wurden alle Ausbildungsverantwortlichen für eine Schulung nach Salenstein eingeladen. So konnten die Bedürfnisse der einzelnen Betriebe aufgelistet werden. Im Vordergrund steht auch heute noch die berufsbezogene Ausbildung in der Erstsprache. Die Forderung, dass alle Lehrpersonen und üK-Leiter/-innen mehrsprachig unterrichten können sollten, ist schnell formuliert, in der Umsetzung aber eine riesige Herausforderung. Im März 2011 wurden alle Ausbildungsverantwortlichen für die ersten Erkenntnisse zum Projekt eingeladen. Im Juni 2012 erfolgte eine Zwischenevaluation, im März 2015 die Schlussevaluation.

Heute sind die meisten Ausbildungsverantwortlichen von der sorgfältigen Arbeit der Verantwortlichen im BBZ Arenenberg überzeugt, nur wenige Stimmen verlangen, dass die Ausbildung wieder in die Sprachregion zurückgeführt werden sollte.

¹⁴ <http://www.musikinstrumentenbauer.ch/de/igmib/igmib.htm> (27.01.2016)

¹⁵ <http://www.musikinstrumentenbauer.ch/de/igmib/newsletter-medien.htm> (27.01.2016)

¹⁶ <http://kleinstberufe.ch/> (27.01.2016)

Die Resultate der 5-Jahresreform bestätigen, dass rund 90 Prozent aller Betriebsverantwortlichen das Ausbildungssystem der Musikinstrumentenbauerinnen und -bauer Schweiz als sinnvoll und zielführend erachten.

Schlüsselfaktoren

Die Schlüsselfaktoren, die aus Sicht der OdA und der Betriebe sowie der Berufsbildnerinnen und -bildner wichtig sind, lassen sich in folgende Kategorien gliedern:

OdA:

1. *Koordination zwischen den Bildungsakteuren*
2. *Anlaufstelle für die Betriebe*
3. *Information und Unterstützung bei der Ausbildung*
4. *Vernetzung mit anderen OdA*

1. *Koordination zwischen den Bildungsakteuren*

Die OdA spielt eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, das Kompetenzzentrum auf Stufe berufliche Grundbildung und darüber hinaus als Anlaufstelle für die Berufsentwicklung zu positionieren. Auf dem Weg dorthin müssen die Betriebe mitunter für die Anliegen des Berufs sensibilisiert und konkrete Aktionen durchgeführt werden. Diese Aktionen können einerseits Symbolcharakter haben und andererseits der Berufsförderung ausserhalb des Kreises der direkt beteiligten Akteure dienen. Unter diesen Aktionen sind folgende hervorzuheben:

- Organisation von Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit dem Kompetenzzentrum; solche Veranstaltungen können die Unterstützungsbereitschaft fördern, sofern es gelingt, Politiker, Institutionen und Medien mit ins Boot zu holen¹⁷;
- Sicherstellen einer kontinuierlichen und umfassenden Information der interessierten Kreise, z. B. mittels einer Publikation in elektronischer Form;
- Bereitstellen von Weiterbildungsangeboten am Kompetenzzentrum.

Die Koordination umfasst selbstverständlich auch Aufgaben, die einen direkten Bezug zur Ausbildung haben, so etwa

- die Organisation von üK und die Suche nach entsprechenden Finanzierungsquellen;
- die Koordination zwischen Betrieben und Kompetenzzentrum bei der Organisation von Sprachaufhalten und Praktika.¹⁸

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass es für diese Arbeiten und letztlich für eine erfolgreiche Ausbildung neben einer effizienten Verwaltung auch Personen braucht (zwei oder drei bei einer kleinen OdA), die die Kontakte herstellen und als Ansprechpersonen dienen¹⁹. Hier gilt es, die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Nur so kann verhindert werden, dass die Arbeit an den immer gleichen Freiwilligen hängen bleibt und diese überlastet sind.

¹⁷ Für die IGMIB spielte dieser Aspekt eine wichtige Rolle bei der Gewinnung einer breiten Unterstützung für die IGMIB-Berufe, aber auch für die Kleinstberufe allgemein. Diese Unterstützung, insbesondere von Seiten der parlamentarischen Gruppe zur Unterstützung der Kleinstberufe und des Schweizerischen Gewerbeverbands (sgv), spielte bei der Konsolidierung des Netzwerks der Kleinstberufe eine zentrale Rolle.

¹⁸ Siehe auch Kapitel 4

¹⁹ Aufgrund der Erfahrungen aus dem Projekt bestand eines der ersten Ziele des Netzwerks der Kleinstberufe darin, eine Verwaltungsstelle für alle Kleinstberufe einzurichten.

Eine regelmässige Beobachtung der Ausbildungssituation in den Betrieben kann ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Einerseits können so Daten gesammelt und die Bereitschaft der Betriebe zur Aufnahme von Lernenden für Sprachaufenthalte und Berufspraktika abgeklärt werden, andererseits lassen sich Kontakte knüpfen und Informationen verbreiten.

2. *Anlaufstelle für die Betriebe*

Die Beziehungen mit dem Kompetenzzentrum und sonstigen Institutionen, die oben erwähnten Fragen im Zusammenhang mit den üK, die Information zu verfügbaren Unterstützungsangeboten - all diese Elemente sind für die Betriebe mögliche Problemquellen. Hier können die OdA Abhilfe schaffen. Dafür ist es aber unabdingbar, dass die OdA als Anlaufstelle anerkannt sind und auf die Unterstützung einzelner in der Branche verankerter und anerkannter Betriebe zählen können, die sich als Vorbild anbieten. Besonders für die folgenden Themengebiete müssen die Betriebe sensibilisiert werden:

- Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für die persönliche und berufliche Horionterweiterung;
- Die Rolle der Berufsbildung für die Zukunft des Berufs²⁰: Die Ausbildung erfordert ein gemeinsames Engagement; der Lehrbetrieb trägt Verantwortung für den ganzen Beruf und in Einzelfällen gar für den längerfristigen Fortbestand des Berufs;
- Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung durch Institutionen; für Betriebe, die ihren Sitz in benachteiligten Regionen haben, sieht das BBG vor, dass der Bund «Massnahmen im Bereich der Berufsbildung zu Gunsten benachteiligter Regionen und Gruppen fördern» kann (Art. 7 BBG);
- Im Hinblick auf die Ausbildungsorganisation gilt es, die Betriebe dafür zu sensibilisieren, dass Praktika in anderen Betrieben oder anderen Sprachregionen den sprachlichen und beruflichen Horizont der Lernenden erweitern. Viel zu oft werden die Grundsaterklärungen zur Wichtigkeit eines solchen Austausches nicht in die Tat umgesetzt.

3. *Information und Unterstützung bei der Ausbildung*

Hier übernehmen die Betriebe grundsätzlich die Verantwortung, die Unterstützung durch die OdA ist dennoch von Bedeutung: Die Betriebe können ihre Lernenden nur dann korrekt informieren, wenn sie über die nötigen Informationen verfügen und wenn sie für die ausbildungsrelevanten Themen sensibilisiert wurden. Die Weitergabe von Informationen zur Ausbildung, zum Kompetenzzentrum und zu den Praktikumsmöglichkeiten erwies sich vor allem zu Beginn des Projekts als äusserst problematisch.

Damit die Lernenden von der mehrsprachigen Ausbildung auch wirklich profitieren können, müssen sie unbedingt auch ausserhalb der Blockwochen in Kontakt mit der L2 bleiben.²¹ Es wäre daher wünschenswert, dass die Lehrbetriebe die Mehrsprachigkeit unterstützen, indem sie den Lernenden zum Beispiel den Besuch von Kursen in der L2 nahelegen.

4. *Vernetzung mit anderen OdA*

Die Bildung des Netzwerks Kleinstberufe war eine der wichtigsten Auswirkung dieses Projekts. Von Beginn weg waren die Informationen und der Austausch mit anderen OdA ein zentrales Anliegen. Mittlerweile hat das Netzwerk Gestalt angenommen und ist daran, seine Arbeit aufzunehmen. Es erweist sich als wichtiges Instrument bei der Lösung bekannter Probleme - oft reicht ein Informationsaustausch, um festzustellen, dass andere das gleiche Problem bereits gelöst haben - und bei der Suche nach gemeinsamen Lösungen für neu auftretende Probleme.

²⁰ Siehe Fussnote 1 auf Seite 4.

²¹ Siehe auch Kapitel 7

Die Organisation in einem Netzwerk ermöglicht einen optimalen Einsatz für die, organisatorischen und administrativen Belange, erforderlichen Ressourcen. Zudem lassen sich in den Beziehungen mit Institutionen die Anliegen konzentrieren, was eine wirksamere Zusammenarbeit ermöglicht. Darüber hinaus kann das Netzwerk Kleinerberufe dank gemeinsamer Interessen und Strategien gezielter und wirksamer politischen Druck ausüben.

4. Die Lehrpersonen

Beschreibung

Für die Lehrpersonen stellt eine Ausbildungssituation wie bei den IGMIB-Berufen ein äusserst anforderungsreiches und aufwändiges Unterfangen dar. Zu Projektbeginn konnte eine Unterrichtssituation im Extremfall folgendermassen aussehen: Eine deutschsprachige Lehrperson ohne Lehrerfahrung, aber mit ausgezeichneten Fachkompetenzen und einigen Englischkenntnissen sollte unmotivierte, ausschliesslich französischsprachige Lernende in einem anspruchsvollen Berufskunde-fach unterrichten, und das ganz ohne unterstützende mehrsprachige Fachliteratur.

Hier war Handlungs- und Unterstützungsbedarf offensichtlich und es wurden verschiedene Schritte eingeleitet. Als Erstes ging es darum, sich über die eigene Motivation gegenüber den neuen Gegebenheiten und über die Bereitschaft zur sprachlichen und didaktischen Weiterbildung klar zu werden. Das unabdingbare Ziel musste sein, als didaktisch und sprachlich gut ausgebildete Lehrperson die aussergewöhnliche Ausbildungssituation mitzutragen und von den Chancen, die eine mehrsprachige Ausbildung bietet, überzeugt zu sein.

Die Lehrpersonen mussten sich auf vier Eckpfeiler stützen können: Zwar war das Projekt kein Sprachenprojekt, trotzdem war die Sprachenfrage omnipräsent.

Welche Sprachkompetenzen waren vorhanden? Mit welchen didaktischen Formen war Sprachförderung ein Thema und im Rahmen eines anspruchsvollen Unterrichts- und Berufsalltags überhaupt möglich?

Als Zweites drängte sich die Frage nach einer didaktischen Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen auf. Weiter mussten dringend mindestens zweisprachige Unterrichtshilfsmittel erstellt werden, was viel Zeit und Geld erforderte. Und, last but not least, mussten die Lehrpersonen auf die uneingeschränkte Unterstützung der Schulleitung BBZ zählen können.

Eine Teilermittlung nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ergab, dass die Sprachkompetenzen in der L2 äusserst unterschiedlich waren und vom Niveau A0 bis B2 reichten. So gab es deutschsprachige Lehrpersonen, die kein Französisch sprachen, wohingegen alle französischsprachigen Lehrpersonen die deutsche Sprache recht gut beherrschten. Trotz Anregungen, Vorschlägen, eigenen Bedürfnissen und späterer finanzieller Unterstützung durch die Schulleitung war es nur einzelnen Lehrpersonen möglich, sich neben den vielfachen Verpflichtungen noch sprachlich weiterzubilden.

Der Wunsch nach systematischer Sprachförderung während und ausserhalb des Blockunterrichts ist aber nach wie vor vorhanden und eine finanzielle Unterstützung erwünscht. Trotz nicht idealen sprachlichen Voraussetzungen seitens der Lehrpersonen konnten durch gemeinsame Anstrengungen Sprachbarrieren innerhalb des engagierten Lehrerteams überwunden und sprachliche Hürden meist genommen werden.

Die Lehrpersonen brauchten neben einer sprachlichen und didaktischen Betreuung dringend gute, zweisprachige Unterlagen. Tatsache war, dass es für den Musikinstrumentenbau europaweit kaum Lehrmittel gab, dafür aber viele einsprachige Quelldokumente. Nur wenige dieser Dokumente existierten aber in Deutsch und Französisch. Zum Alltag der Lehrpersonen gehörte es also, Recherche zu betreiben und die Inhalte in der Erstsprache zusammenzustellen, wobei anzumerken ist, dass diese Arbeit Teil des Lehrauftrags ist. Zusätzlich verlangte die Situation nun aber nach einer kulturellen und sprachlichen Übersetzung durch Kolleginnen und Kollegen und/oder nach einer selbständigen Übersetzung und einer Qualitätskontrolle.

Als weiterer zentraler Schritt konnte die Gruppe aus Lehrpersonen von einer massgeschneiderten Schulung profitieren. Ein vom EHB begleiteter Kurs, der zu einer Zertifizierung des Ausbildungsmoduls «pädagogische Grundlagen» führte, diente der Verfeinerung von pädagogischen und didaktischen Instrumenten und sollte den Lehrpersonen helfen, die neue Bildungsumgebung besser zu meistern. Diese Weiterbildung führte unter anderem zur Herausbildung eines gemeinsamen Bildungsansatzes und trug zur Schaffung einer Gruppe bei, die im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel zusammenarbeiten wollte und konnte. Ein Teil dieser Ausbildung beschäftigte sich mit sprachdidaktischen Prinzipien und Methoden, Grundsätzen und Erfahrungen sowie sprachlichem Handeln und Lernen im Fachunterricht. Dies immer im Wissen darum, dass das IGMIB-Mehrsprachenprojekt nicht mit allgemeinen Projekten zum bilingualen Unterricht an Berufsschulen verglichen werden kann.

Schlüsselfaktoren

Die Lehrpersonen spielen für erfolgreiche Änderungsprozesse im Bildungswesen eine Schlüsselrolle. Die zuständigen Institutionen und Verbände können zwar den Rahmen vorgeben und die bestmöglichen Strukturen und Bedingungen schaffen, doch letztlich sind es die Akteure, d. h. die Lehrpersonen, die - in gewissen Situationen auch als lernende Personen - vor Ort, die Arbeit machen und die Verantwortung für die eingeleiteten Massnahmen tragen müssen. Ob die Integration der Bildungsaktivitäten in ein zentrales Kompetenzzentrum gelingt oder nicht, hängt deshalb in hohem Masse vom Engagement der Akteure ab. Dieses Engagement war auch in unserem Projekt ein Thema, das uns immer wieder beschäftigte.

Es ist in diesem Fall nicht einfach, die massgeblichen Faktoren zu identifizieren, zumal es in diesem Kapitel um Fachpersonen geht, deren Kompetenzen sich oft schwer fassen lassen und die sich normalerweise nebenberuflich für die Berufsbildung engagieren - viele von ihnen führen ein eigenes Unternehmen. Trotzdem konnten wir am Ende des Projekts einige Schlüsselfaktoren identifizieren, die uns wichtig erscheinen und unserer Meinung nach relativ kontextunabhängig sind:

1. Direkter Einbezug und Motivation der Lehrpersonen
2. Vereinbarung verschiedener Rollen
3. Didaktische Kompetenzen

1. Direkter Einbezug und Motivation der Lehrpersonen

Der mehrsprachige Unterricht kann die Lehrpersonen vor grosse Herausforderungen stellen, zumal ihnen oft die notwendigen didaktischen Hilfsmittel fehlen. Es ist daher von grundlegender Bedeutung, dass die Lehrpersonen von Beginn weg hinter dem Projekt stehen, dies wiederum ist nur möglich, wenn sie bereits in den ersten Phasen direkt in den Prozess eingebunden werden. In Fällen, wo dies im Projekt nicht möglich war, gab es verständlicherweise Widerstand. Der Konsens muss sich in einem Prozess bilden können, in dessen Verlauf man sich austauscht und den kontextspezifischen Rahmenbedingungen Rechnung trägt. In unserem Kontext etwa gehören der zentralisierte Standort, der eine Reisetätigkeit erfordert, und mehrsprachige Klassen zu den Elementen, die nicht verhandelbar sind. Zu folgenden Aspekten muss unserer Meinung nach zwingend ein Konsens gefunden werden:

- der mehrsprachige Unterricht stellt für die Lernenden einen Mehrwert dar;
- die Lehrpersonen müssen bereit sein, ihre Kenntnisse in der L2 zu verbessern, sofern diese nicht dem erforderlichen Niveau entsprechen (gefordertes Niveau: B2²²).

²² Sprachniveau gemäss Europäischem Sprachenportfolio (ESP).

- die Lehrpersonen müssen bereit sein, sich didaktische Grundkompetenzen anzueignen und sich in Mehrsprachendidaktik weiterzubilden.

Die pädagogisch-didaktischen Kurse boten wahrscheinlich einen idealen Rahmen für die Bildung dieses Konsenses und - ebenfalls nicht zu vernachlässigen - für die Bildung eines eingespielten Teams, aus dem sich die Schlüsselpersonen herauskristallisierten, die dadurch eine Legitimation für eine bereits zuvor übernommene, aber von der Institution nicht anerkannte Rolle fanden (siehe unten). Wenn die Umstände es erlauben, sollte unserer Meinung nach im Idealfall eine auf das Team zugeschnittene Weiterbildung organisiert werden, die den Bedürfnissen der Lehrpersonen Rechnung trägt. Dank der Schaffung des Netzwerks Kleinstberufe²³ dürfte es künftig möglich sein, Lehrpersonen zusammenzubringen, die zwar aus verschiedenen Berufen stammen, aber die gleichen Bedürfnisse haben.

Unsere Erfahrungen haben gezeigt, dass die Motivation durch Arbeitsüberlastung beeinträchtigt werden kann. Es handelt sich hier um ein Problem, das in den Kleinstberufen oft auftritt, wenn grössere Veränderungen anstehen. Dies hat hauptsächlich damit zu tun, dass für die zusätzlichen Arbeiten in der Regel nur eine beschränkte Anzahl Personen zur Verfügung steht. Im Fall unseres Projekts fielen zahlreiche Arbeiten an, die von der Umsetzung des Bildungsplans und der Erstellung von Lehrmaterial über die Umsetzung der logistischen und organisatorischen Strukturen im Kompetenzzentrum bis hin zur pädagogisch-didaktischen Weiterbildung reichten. Dieser übermässige Arbeitsanfall machte im Lauf des Projekts mehrere Anpassungen der Prioritäten nötig.

Die höhere Arbeitslast, die mit dem mehrsprachigen Unterricht zwingendermassen einhergeht, muss von der Institution gewürdigt werden, beispielsweise in Form einer Kostenübernahme der Weiterbildungen in Mehrsprachendidaktik²⁴ oder, falls erforderlich, in der L2. Eine weitere Möglichkeit, den Mehraufwand zu würdigen, ist die finanzielle Abgeltung, etwa in Form einer finanziellen Entschädigung, beispielsweise durch Anrechnung der Zeit, die die Lehrpersonen für die Unterrichtsvorbereitung oder die Erstellung von zwei- oder gar dreisprachigen Kursunterlagen aufwenden.

2. Vereinbarung verschiedener Rollen

Wie bereits oben erwähnt, übernehmen die Lehrpersonen oft mehrere Funktionen gleichzeitig. Für die Ausbildungsqualität ist dies zwar von Vorteil, für die Lehrpersonen selbst kann es aber mitunter äusserst schwierig werden, die zahlreichen mit den verschiedenen Funktionen einhergehenden Aufgaben zu bewältigen. Daher scheint es uns unabdingbar, so rasch wie möglich zu klären, welche Ressourcen eine bestimmte Funktion erfordert und welcher Zeitaufwand damit verbunden ist²⁵. So können die Lehrpersonen ihre Arbeit planen und entscheiden, welche zusätzlichen Aufgaben sie allenfalls übernehmen können.

Im Rahmen des Projekts haben wir folgende Hauptaufgaben herausgefiltert, die neben der Lehrtätigkeit anfallen:

- Übersetzung (und oftmals auch Neuerstellung) der didaktischen Dokumentation in den Unterrichtssprachen;
- In einer ersten Phase: Fertigstellung der Infrastruktur (z. B. Labors) und der Organisation der Bildungsgänge;

²³ Siehe auch Kapitel 3

²⁴ Eine Mehrsprachendidaktik für Berufsfachschulen im eigentlichen Sinne existiert nicht. Das EHB leitet Entwicklungsprojekte, die darauf abzielen, einschlägige Bildungsangebote zu erarbeiten. Siehe auch Kapitel 7

²⁵ Siehe auch Kapitel 6

- Zusammenarbeit mit der Leitung des Kompetenzzentrums, die sich als facettenreich erwiesen hat, umfasst sie doch administrative Belange ebenso wie die Rolle als «Vermittler» zwischen verschiedenen Sprach- und Berufskulturen (unterschiedliche Werte, Bildungsansätze, wirtschaftliche und soziale Faktoren, usw.);
- Kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Oda;
- Kontaktpflege mit den Betrieben und Sensibilisierung der Betriebe (in enger Zusammenarbeit mit der Oda).

Auch hier ist es wichtig, dass eine oder mehrere Schlüsselpersonen als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen. Die Arbeit dieser Personen kann erheblich vereinfacht werden, wenn sie frühzeitig bestimmt und in ihren Funktionen als Ansprechpersonen rechtzeitig legitimiert werden. Eine vorgängig definierte Aufgabenteilung und -delegierung könnte einer Arbeitsüberlastung der Schlüsselpersonen vorbeugen und würde den Lehrpersonen zudem helfen, den Überblick zu bewahren.

3. Didaktische Kompetenzen

Der Aufbau eines Kompetenzzentrums setzt voraus, dass die Lehrpersonen in verschiedene Rollen schlüpfen, so auch in die Rolle der «lernenden Person». Der Aufwand, der mit dieser Rolle einhergeht, ist allerdings schwer abzuschätzen. Die Weiterbildung sollte sinnvollerweise über einen vernünftigen Zeitraum hinweg und unter Berücksichtigung der festgelegten Prioritäten geplant werden. Am Ende des Projekts haben wir folgende Prioritäten herausgearbeitet:

- Weiterbildung in der L2 für die Lehrpersonen, die eine solche brauchen;
- Pädagogisch-didaktische Grundausbildung für die Lehrpersonen, die keine solche absolviert haben;
- Unterstützung bei der Erstellung der Lehrmittel;
- Weiterbildung in Mehrsprachendidaktik.

Diese Priorisierung war nicht einfach und erhebt keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Im Idealfall sollte die Weiterbildung in der L2 rechtzeitig beginnen, da sie relativ viel Zeit in Anspruch nimmt²⁶. Auch die pädagogisch-didaktische Grundausbildung sollte rechtzeitig ins Auge gefasst werden. Das Projekt hat deutlich gezeigt, dass es ohne diese pädagogisch-didaktischen Grundkompetenzen schwierig wird, sich Kompetenzen in der Mehrsprachendidaktik anzueignen.

²⁶ Idealerweise sollten die Lehrpersonen zu Sprachaufenthalten (Immersion) ermutigt werden.

5. Die Lernenden

Beschreibung

Wie in den meisten Berufen interessieren sich die Lernenden in erster Linie für die anspruchsvollen Inhalte ihres Berufes und nur in Ausnahmefällen für den Erwerb von Fremdsprachenkompetenzen. Im Fall der IGMIB-Berufe hatten die Lernenden aber keine Wahl. Das war ein Punkt von vielen, in dem sich dieses Projekt von andern bilingualen Projekten unterschied. Was bei allen Lernenden gemeinsam war, war die Tatsache, dass niemand diese Ausbildung gewählt hatte, weil sie die Chance bot, sie zweisprachig zu absolvieren. Für einige wenige stellte die sprachliche Situation tatsächlich einen Mehrwert dar, für die allermeisten bedeutete sie aber eine Mehrfachbelastung und stiess sogar auf Ablehnung oder zumindest auf Gleichgültigkeit. Im Verlauf des Projekts wurden mehr und mehr positive Stimmen laut, die die Auseinandersetzung mit einer andern Kultur und einer zweiten Landessprache schätzten. Man habe viel gelernt, den Horizont erweitert, den Sprachengraben überwunden, negative Sprachlernerfahrungen etwas abgebaut und Freundschaften über die Sprachgrenze hinweg geknüpft.

Sprachstandsermittlungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) ergaben, dass die Sprachkompetenzen in der L2 äusserst unterschiedlich sind und von A0 bis B1 reichten. Ideale Voraussetzungen für diese Unterrichtssituation wären im rezeptiven Sprachbereich (Hör- und Leseverstehen) Sprachkompetenzen auf dem Niveau A2. Je nach Herkunft der Lernenden und trotz mehrjährigem Fremdsprachenunterricht in der Volksschule verfügten die Lernenden oft über erschreckend bescheidene Sprachkenntnisse, oft äusserten sie aufgrund negativer Lernerfahrungen sogar Widerwillen gegenüber der Partnersprache oder Vorurteile gegenüber Menschen aus den andern Sprachregionen. Dazu kam, dass die IGMIB-Lernenden, wie viele Lernende in der Schweiz, auch in der Muttersprache nicht sattelfest waren und auch da einer Sprachförderung bedurften. Auffallend war, dass Nicht-Deutschsprachige im Lauf der Ausbildung sprachlich mehr profitierten, denn sie waren gezwungen, sich anzupassen, weil der Unterricht hauptsächlich in Deutsch stattfand.

Die Sprachensituation für die Lernenden stellte sich konkret so dar, dass die Lernenden aller fünf Fachrichtungen nur in den ersten beiden Lehrjahren zusammen unterrichtet wurden. Zweisprachiger Unterricht oder mindestens ein «Switchen» zwischen zwei Sprachen fand nur statt, wenn überhaupt, abhängig von den Sprachkompetenzen der Lehrpersonen. Im dritten und vierten Lehrjahr waren meist nur kleine Gruppen zusammen, es fand sogar Einzelunterricht statt. In rein deutschsprachigen Klassen wurde natürlich nur Deutsch gesprochen, Deutschsprachige sahen oft keinen Sinn darin, Französisch zu lernen, zumal alle Lehrpersonen gut Deutsch sprachen. Die französisch- und italienischsprachigen Lernenden waren dagegen auf recht gute Deutschkenntnisse, auf eine gute Unterstützung und Betreuung von Kolleginnen und Kollegen, auf eine ausserschulische Förderung durch gleichsprachige Lehrpersonen und auf übersetzte Dokumente angewiesen, mit deren Hilfe sie sich orientieren konnten.

Zu den schlechten Erfahrungen aus dem Fremdsprachenunterricht der Volksschule, Vorurteilen gegenüber der andern Sprache, fehlender Einsicht in Bezug auf den Mehrwert der Mehrsprachigkeit und anfänglichen Versagensängsten gesellte sich die Tatsache, dass der Unterricht am BBZ Arenenberg für viele Lernende lange Anfahrtswege und ungewohnte, intensive Blockwochen bedeutete, und dies für einige Lernende noch dazu in einer fremden Sprachkultur.

Im Verlauf des Projekts entstand dank der vielfältigen Anstrengungen aller Beteiligten eine Art Gemeinschaft. Dazu trugen verschiedene Angebote bei, wie etwa das Lern- und Sprachatelier (L&S-A), in welchem unter anderem die Zusammenarbeit gefördert wurde.

Das Angebot eines Lehrstellenaustausches wurde zwar nur von wenigen Lernenden genutzt, doch die positiven Erfahrungen daraus trugen viel zur veränderten positiven Haltung gegenüber der Ausbildungssituation bei. Weitere Beiträge dazu waren neben den erfolgreichen Lehrabschlüssen, verschiedene Bemühungen im Hinblick auf die Schaffung einer mehrsprachigen Atmosphäre. So wurden etwa fremdsprachige Filme gezeigt, es wurden sportliche und musikalische Projekte durchgeführt oder ausserschulische Aktivitäten organisiert.

Schlüsselfaktoren

Angesichts der Heterogenität der Lernenden in Bezug auf Motivation und Vorkenntnisse fiel es uns nicht leicht, die sie betreffenden Faktoren zu ermitteln. Wir beschränken uns daher darauf, einzelne Probleme anzusprechen, die im Rahmen des Projekts aufgetaucht sind, und darzulegen, wie eine geeignete Lösung aussehen könnte. Die Probleme lassen sich wie folgt gliedern:

1. Situation bei Ausbildungsantritt
2. Haltung der Lernenden gegenüber der L2
3. Kulturelle Integration

1. *Situation bei Ausbildungsantritt*

Die Fragen, die es hier zu klären gab, betrafen im Wesentlichen die Kenntnisse in der L2. Hier erwiesen sich zwei Aspekte als problematisch:

- Die Sprachkenntnisse der Lernenden lagen oft unter dem Niveau, das in der Sekundarstufe I normalerweise erlangt werden sollte. Das lag einerseits an früheren Defiziten, andererseits daran, dass einige Lernende in der Sekundarstufe I keine zweite Landessprache gelernt hatten;
- Die Informationen zu den Ausbildungsbedingungen waren oft unzulänglich. Insbesondere wurde nicht ausreichend darüber informiert, dass die Ausbildung mehrsprachig ist und die schulische und überbetriebliche Ausbildung längere Aufenthalte weg von zu Hause mit sich bringt.

Das erste Problem lässt sich nicht damit lösen, dass für den Eintritt in die Ausbildung ein Mindestniveau in der L2 vorausgesetzt wird, da sich eine solche Regelung nur schwer umsetzen lässt. Dagegen ist es durchaus möglich, bei Ausbildungsantritt die Sprachkenntnisse zu prüfen und individuelle Massnahmen zur Schliessung bestehender Lücken zu ergreifen. Diese Lösung wurde im Rahmen des Projekts praktiziert. Eine bessere Information der potenziellen Lernenden könnte beim zweiten Problem Abhilfe schaffen. Damit künftige Lernende korrekt informiert werden können, braucht es eine spezifische Dokumentation und die Zusammenarbeit mit den kantonalen Berufsberatungsstellen, welche die Dokumentation unter die Leute bringen.

2. *Haltung der Lernenden gegenüber der L2*

Die Motivation der Lernenden, ihre Sprachkenntnisse in der L2 zu vertiefen, hängt in hohem Masse von ihren Erfahrungen während der Schulzeit ab. Daher ist es unmöglich, Massnahmen zu ergreifen, die für alle gleichermassen wirksam sind²⁷.

²⁷ Die im Rahmen des Projekts eingeleiteten Massnahmen werden in Kapitel 7 vorgestellt.

Es stellte sich daher eher die Frage, ob gewisse Massnahmen, z. B. ein Lehrstellenaustausch in einer anderen Sprachregion, für obligatorisch erklärt werden sollten. Trotz der verfügbaren Unterstützungsangebote²⁸ und der positiven Feedbacks der Lernenden, die die Möglichkeit des Lehrstellenaustauschs in Anspruch genommen haben (und in Newsletter-Artikeln der OdA auch davon berichteten), war das Interesse an solchen Angeboten eher gering. Einen Lehrstellenaustausch in anderen Sprachregionen vorzuschreiben, scheint uns eine zu drastische Massnahme, eine proaktive Sensibilisierung der Betriebe und der Lernenden für das Thema wäre aber auf jeden Fall wünschenswert.

Ebenfalls nennenswert scheint uns die Tatsache, dass die Motivation, Sprachkenntnisse in der L2 zu erwerben, bei Lernenden, die eine andere als die am Standort des Kompetenzzentrums übliche Landessprache sprechen, grösser war. Dies traf umso mehr zu, wenn gewisse Kurse aus verschiedensten Gründen²⁹ nicht mehrsprachig abgehalten wurden.

3. Kulturelle Integration

Eines der Projektziele bestand darin, die Lernenden in einen Prozess einzubinden, der die Aufwertung der Mehrsprachigkeit zum Ziel hat. Dafür strebten wir unter anderem eine enge Zusammenarbeit zwischen «Sprachgemeinschaften» an. Dabei hatten wir nicht ausschliesslich das Ziel allein im Auge. Vielmehr ging es uns darum, einen Austausch und eine Zusammenarbeit zwischen Gleichgesinnten zu pflegen und so die Motivation, das Projekt mitzutragen, zu erhöhen. Dies alles in der Hoffnung, dass die Lernenden in ihren Lehrbetrieben zu «Fürsprechern» der Mehrsprachigkeit werden würden.

Unserer Meinung nach gibt es zwei Massnahmen, die uns diesem Ziel näherbringen können:

- Schaffung der Voraussetzungen für einen informellen Austausch anlässlich von Aufenthalten am Kompetenzzentrum. Es ist vor allem zu Beginn der Ausbildung wichtig, Betreuungsstrukturen bereitzustellen, die das Kontakte knüpfen erleichtern und Lernenden, die zum ersten Mal in eine andere Sprachkultur eintauchen, helfen, den «Kulturschock» zu überwinden;
- Schaffung von Umgebungen und Gelegenheiten für Lernaktivitäten in sprachdurchmischten Gruppen.

²⁸ Spezifische Dokumentation für Lernende und Zusammenarbeit mit www.visite.ch. <http://www.visite.ch>; siehe auch Kapitel 7.

²⁹ Als Gründe wurden die geringe Anzahl nicht-deutschsprachiger Lernender in einzelnen Klassen und die mitunter eher bescheidenen Sprachkenntnisse der Lehrpersonen angeführt.

6. Struktur der Begleitung

Beschreibung

Bei der Entwicklung der Projektstrukturen wurde sehr schnell klar, dass die Fragestellungen systemischer Art sind und somit eine Struktur entwickelt werden musste, welche den unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden konnte.

Die IGMIB und der Kanton Thurgau amtierten als Projektträger. Die Steuergruppe formulierte die strategischen Ziele und war verantwortlich für die politische Netzwerkarbeit. Die IBMIG konnte dabei auf die Unterstützung des sgV zählen, dem Kanton Thurgau stand die SBBK zur Seite. Gemeinsam mit Organisationen der Arbeitswelt, die sich mit ähnlichen Fragestellungen beschäftigten, wurden diese in einer Begleitgruppe zusammengefasst.

Das EHB stellte die Projektleitung, zu deren Hauptaufgaben die Planung, Durchführung und Evaluation der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie der Tagungen im BBZ Arenenberg gehörten.

Die Anstellungsbedingungen für die Berufsfachschullehrpersonen sind kantonale geregelt. Die Anstellungsbedingungen für die üK-Leitenden sind national definiert, für die Ausführung ist die IGMIB zuständig.

Für das Projekt wurde entschieden, dass die Lehrpersonen während vier Jahren jeweils vier gemeinsame Aus- und Weiterbildungstage leisten. Jede Lehrperson entschied, ob sie das EHB-Modul 1 absolvieren wollte. Die Schulleitung unterstützte die Lehrpersonen, da mit dem Abschluss von Modul 1 die minimalen Anstellungsbedingungen erfüllt wurden. Allen übrigen Lehrpersonen wurden die Tage als Weiterbildung angerechnet.

Die üK-Leitenden hatten einen Tag pro Jahr gemeinsam im Arenenberg als Weiterbildungstag zu leisten. An diesem Tag wurden zudem gemeinsame Themen mit den Berufsfachschullehrpersonen bearbeitet.

Gemeinsam mit der Schulleitung wurden während der Weiterbildungstage die Lehrerkonferenzen durchgeführt. Die Fachschaften wünschten, dass die gemeinsamen Themen und die fachbezogenen Arbeiten in diesen Zeitfenstern genutzt werden konnten. Die EHB-Verantwortlichen planten somit jeden Zweitagesblock mit den sprachdidaktischen Herausforderungen als roten Faden und unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Wünsche und Anforderungen. Dank dieser massgeschneiderten Lösung konnten sich alle Beteiligten (27 Personen, davon 13 Berufsfachschullehrpersonen, 18 üK-Leitende, davon vier mit Doppelfunktion, gemeinsam weiterentwickeln. Fünf Lehrpersonen und ein üK-Leitender erwarben das Attest zum EHB-Modul. Vier Lehrpersonen verfügten bereits über einen didaktischen Abschluss und konnten wie die übrigen vier maximal 90 Stunden Weiterbildung gutschreiben. Die Weiterbildungstage begannen am Bildungszentrum in Grangeneuve und wurden auch dort abgeschlossen.

Dank dem Newsletter Accento konnten alle wesentlichen Erkenntnisse aus den Weiterbildungstagen einer breiteren Interessengruppe zugänglich gemacht werden. Im Rahmen der DV konnten alle Delegierten über den Stand der Arbeiten informiert werden. Während der Tagung der Kleinstberufe im September 2015 wurden die anderen OdA über die Erkenntnisse informiert. Im Rahmen der SBFI Herbsttagung 2015 konnten alle interessierten Tagungsteilnehmenden den Marktstand der IGMIB besuchen. Im November 2015 liessen sich die EHB-Projektverantwortlichen des Zentrums für Berufsentwicklung informieren. Bei allen Veranstaltungen informierten Lernende, Ausbildungsverantwortliche aller Lernorte sowie Verantwortliche aus der Steuergruppe und der Projektleitung gemeinsam über die jeweiligen Erfahrungen und Erkenntnisse. Die Zwischenevaluation im Juni 2012 führte zu Erkenntnissen, welche in der Folge ins Projekt einfließen konnten. Der Wert des L&S-A wurde allen bewusst, da die Mitglieder der Steuergruppe direkt am Unterricht teilnehmen konnten.

Die Erkenntnisse der internen Schlussevaluation im März 2015 mit allen Beteiligten fließen in diese Modellbeschreibung ein. Die externe Evaluation bestätigt die Komplexität des Projektes.

Dank der engen Zusammenarbeit und der regelmässigen Absprache aller Beteiligten bewährten sich die Projektstrukturen.

Schlüsselfaktoren

Die Frage, ob bei der Integration eines neuen Berufs in ein Kompetenzzentrum eine spezifische Begleitung organisiert werden soll, wurde während der Projektevaluation eingehend diskutiert. Dabei wurden der mögliche Nutzen, die Kosten und das Sparpotenzial einer solchen Begleitung abgewogen. Wir kamen zum Schluss, dass eine Begleitung wünschenswert ist, die Form und Intensität einer solchen jedoch an die Gegebenheiten des fraglichen Berufs angepasst werden sollten. Es gibt zahlreiche Faktoren, die die Art und Weise der Begleitung beeinflussen; an dieser Stelle werden diejenigen genannt, die uns am wichtigsten scheinen und sich auf jeden Kontext übertragen lassen:

- Kenntnisse des Berufsbildungssystems, der Institutionen und der Unterstützungsangebote seitens der Oda;
- Vorhandensein von Schlüsselpersonen mit ausreichenden Sach- und Fachkenntnissen, die selber verschiedenste Aufgaben übernehmen können (siehe unten);
- Erfahrungen des Kompetenzzentrums und der Zentrumsleitung mit Mehrsprachigkeit, Wissen um die Gegebenheiten im Beruf, die ins Zentrum integriert werden soll.

Hat das neu gebildete Netzwerk Kleinstberufe einmal genügend Erfahrungen gesammelt und sich dabei die notwendigen Kompetenzen angeeignet, dürfte es mittelfristig in der Lage sein, einen Grossteil der Begleitaktivitäten zu übernehmen. Zum jetzigen Zeitpunkt dürfte eine Begleitung durch eine erfahrene Fachperson effizienter sein und ein besseres Kosten-Nutzen-Verhältnis haben.

Da die Struktur der Begleitung nicht klar festgelegt werden kann, scheint es uns sinnvoll, wenigstens die Aufgaben zu definieren, die sich aufgrund der Erfahrungen der IGMIB als wichtig erwiesen haben.

1. Analyse der Ausgangsbedingungen und Bedarfsermittlung;
2. Mediation zwischen den Projektpartnern und Begleitung der Akteure;
3. Schaffung günstiger Bedingungen für die Bildung und Weiterentwicklung einer Arbeitsgruppe.

1. Analyse der Ausgangsbedingungen und Bedarfsermittlung

Wir haben bereits an früherer Stelle (siehe «Schlüsselfaktoren» im Kapitel 4) betont, wie wichtig eine realistische Planung für die Konsensbildung in einem solchen Projekt ist. Bei der Analyse der Ausgangsbedingungen müssen folgende Faktoren zwingend berücksichtigt werden:

- Didaktische Kompetenzen und Kenntnisse in der L2 (Basiskompetenzen³⁰) der Lehrpersonen;
- Durchschnittliche Kenntnisse der Lernenden in der L2;
- Qualität und Verfügbarkeit der (mehrsprachigen) Lehrmittel;
- Bestimmungen der Bildungsverordnung und des Bildungsplans;
- Managementkompetenzen, die die Oda bereitstellen kann (in qualitativer und quantitativer Hinsicht);
- Personen, die bereit sind, sich im Integrationsprozess zu engagieren;
- Verfügbarkeit von finanziellen Mitteln;

³⁰ Unter Basiskompetenzen sind in diesem Fall, die im Zertifikatsstudiengang des EHB für nebenberufliche Lehrpersonen und Berufsbildner/-innen erlangten oder vergleichbaren Kompetenzen gemeint.

- Bedingungen am Kompetenzzentrum (Organisationsstrukturen, Bildungsansätze, Anpassungsfähigkeit, usw.).

Auf dieser Grundlage ist es möglich, den Bedarf, die Zeit- und Finanzplanung mit Blick auf die folgenden Punkte relativ genau festzulegen:

- Ausbildung der Lehrpersonen (Weiterbildung, didaktische Grundkenntnisse);
- Erarbeitung und Übersetzung des didaktischen Materials (einschliesslich notwendiger didaktischer Begleitung);
- Eventuelle Massnahmen im Hinblick auf die Festlegung der Kompetenzen der Lernenden in der L2 bei Ausbildungsantritt, und - falls erwünscht - einschlägige Stützangebote (bereits vor Beginn der Ausbildung)³¹;
- Umfang des Handlungsspielraums, den der gesetzliche Rahmen (Bildungsverordnung) und der Kontext (Kompetenzzentrum, OdA) im Hinblick auf die Einleitung von Unterstützungsangeboten für Lehrpersonen und Lernende (Mehrsprachigkeit) zulässt;
- Identifizierung der potenziellen Finanzierungsquellen;

Eine externe Begleitung kann die, im Rahmen vergleichbarer früherer Erfahrungen, gewonnenen Erkenntnisse in diesen Analyse- und Planungsprozess einbringen und so mögliche Probleme und ihre Konsequenzen für das Vorhaben antizipieren.

2. *Mediation zwischen den Projektpartnern und Begleitung der Akteure*

Ein Integrationsprozess wie dieser setzt eine enge Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Personen voraus, die oft aus verschiedenen Berufen stammen und folglich andere Berufs- und Organisationskulturen pflegen und mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Rahmenbedingungen konfrontiert sind. Das Vermitteln zwischen den oft wenig kompatiblen Bedürfnissen und Rahmenbedingungen kann die Verständigung zwischen den Akteuren wesentlich vereinfachen. Die Projektpartner sind im Wesentlichen das Kompetenzzentrum, die Lehrpersonen, die Betriebe, die Lernenden, die OdA, die kantonalen Institutionen und Ämter und der Bund³². In folgenden Phasen ist (eventuell) eine Mediation zwischen den Partnern notwendig:

- Umsetzung der Bildungspläne;
- Umsetzung von organisatorischen Massnahmen im Hinblick auf die Schaffung von Unterstützungsangeboten für den mehrsprachigen Unterricht³³;
- Organisation der ersten üK;
- Organisation der Ausbildung der Lehrpersonen;
- Identifizierung potenzieller Anbieter von Unterstützungsleistungen und Kontaktpflege mit Letzteren;
- Suche nach politischer Unterstützung;
- Vernetzung mit Akteuren, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben, und Kontaktpflege mit Letzteren.

Die Begleitung der Schlüsselpersonen (Zentrumsleitung, Lehrpersonen mit institutionellen und administrativen Aufgaben, OdA-Vertreter/-innen) kann unterschiedliche Formen annehmen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten notwendig werden.

³¹ Siehe auch Kapitel 5

³² Die Auflistung ist nicht abschliessend, es können je nach Bedarf und Kontext weitere Partner am Projekt beteiligt sein, z. B. Organisationen, die Sprachaufenthalte für die Lernenden organisieren, usw.

³³ Als Beispiel sei die Aufnahme der Sprach- und Lernateliers (L&S-A) in die Lektionentafel genannt; siehe auch Kapitel 7.

Vorhersagen zur Begleitung sind daher kaum möglich. Die Schlüsselpersonen können sich mitunter allein gelassen fühlen. In solchen Fällen kann die Meinung einer aussenstehenden (Begleit-)Person durchaus nützlich sein. Das setzt aber voraus, dass vorher ein Vertrauensverhältnis aufgebaut wurde.

3. Schaffung günstiger Bedingungen für die Bildung und Weiterentwicklung einer Arbeitsgruppe

Anlässlich der Standortbestimmungen, die im Verlauf des Projekts stattfanden, nannten die Lehrpersonen wiederholt den Teamgeist als einen der wichtigsten Erfolgsfaktoren. Die gemeinsam absolvierten Weiterbildungen und die gemeinsam verbrachte Zeit - aufgrund der Blockwochen und des oft fernab des Wohnorts gelegenen Standorts des Kompetenzzentrums gab es genügend Gelegenheiten für gesellige Momente - trugen massgeblich zur Bildung dieses Teamgeists bei. Vereinfacht wurde die Zusammenarbeit zudem dadurch, dass die Schlüsselpersonen nicht nur von der Institution in ihre Position gehoben wurden, sondern ihre Schlüsselrolle auch von den Kolleginnen und Kollegen informell legitimiert wurde.

7. Pädagogische und didaktische Aspekte

Beschreibung

Abgesehen von den anspruchsvollen persönlichen Voraussetzungen für die Lernenden, die Lehrpersonen und üK-Leitenden musste verschiedenen pädagogischen, andragogischen und didaktischen Aspekten Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Forschung bot hier nur wenig Unterstützung, da das IGMIB-Projekt eine Besonderheit darstellt und noch nicht wissenschaftlich abgestützt und untersucht ist. Im Gegensatz zu den bekannten bili-Projekten der Berufsbildung, in welchen schulisch starke Lernende mit der gleichen Grundsprache von didaktisch und sprachlich gut ausgebildeten Lehrpersonen auf einer freiwilligen Basis mehrsprachig unterrichtet werden, sind die Voraussetzungen in der IGMIB-Ausbildung anders. Die Lernenden entscheiden sich nicht wegen des Mehrwerts einer Mehrsprachigkeit für die Ausbildung zum zur Musikinstrumentenbauerin/zum Musikinstrumentenbauer, sondern weil sie keine andere Wahl haben, wenn sie diesen Beruf erlernen möchten. Es besteht also keine Freiwilligkeit, was der Motivation oft nicht sehr zuträglich ist. Es sind alle schulischen Leistungsniveaus vertreten, auch schwächere Lernende müssen mit der Situation zurechtkommen. Im Gegensatz zu den bili-Projekten gibt es zwei bis drei Grundsprachen. Die Sprachniveaus waren sehr unterschiedlich, es gab auch Lernende ohne Kenntnisse in der L2. Dies erforderte also eine spezielle Mehrsprachendidaktik, die, wie gesagt, noch kaum erforscht ist³⁴.

Das Projekt betraf hauptsächlich die Ebenen «Umsetzung des Bildungsplans» und «Mehrsprachigkeit». Zu den Arbeiten gehörten insbesondere die Eingliederung verschiedener Ausbildungsanforderungen (5 Fachrichtungen) in ein gemeinsames didaktisches Konzept und das Ausprobieren didaktischer Massnahmen, die den zweisprachigen Unterricht erleichtern. Dazu gehörte z.B. der Einbezug der Sprachen während der gesamten Lektion, wobei nur wichtige Fachbegriffe und -konzepte übersetzt wurden.

Mit Hilfe von verschiedenen Grundsätzen aus der Mehrsprachendidaktik und durch den Einbezug von anderen Erfahrungen aus dem Bereich des zweisprachigen Unterrichts versuchte man, der aussergewöhnlichen Situation gerecht zu werden. Hilfreich dabei waren Besuche von und Austausch mit andern Lerneinrichtungen oder Lernorten, wie etwa gegenseitige Unterrichtsbesuche im Berufskundeunterricht oder in den üK, Einblicke in die Sprachensituation am landwirtschaftlichen Institut in Grangeneuve oder am Institut für Mehrsprachigkeit in Freiburg/Fribourg.

Konkrete didaktische Massnahmen

1. Lern- und Sprachatelier (L&S-A)

- Es besteht die Möglichkeit des vertieften sprachlichen Austauschs zwischen den Lernenden;
- Ein mehrsprachiger Fachwortschatz wird aufgebaut und vertieft;
- Schulische Arbeiten können aufgearbeitet und vertieft werden;
- Ein eventueller Lehrstellenaustausch kann vorbereitet werden.

2. Lehrstellenaustausch

- Es besteht die Möglichkeit, Einblicke in einen anderen Betrieb und in eine andere Kultur zu gewinnen;
- Institutioneller Austausch im beruflichen Kontext trägt zu fachlicher und sozialer Kompetenz bei;
- Der Mehrwert der Mehrsprachigkeit wird erkannt und geschätzt.

³⁴ Siehe Anhang 3.

3. Dokumentationen, Aus- und Weiterbildung

- Grundlegende Kenntnisse zur (Mehr Sprachen-) Didaktik unterstützen das Lehrverständnis und das berufspraktische Handeln;
- Übersetzte Dokumente unterstützen den Lehr- und Lernprozess (Qualifikationsunterlagen, üK-Dossiers; Lehrmittel, Informatikinstrument LexiTerm, mit dem sich die Fachbegriffe der betreffenden Berufe in drei Sprachen übersetzen lassen.)

4. Sprachkompetenzen

Möglichkeiten zur Sprachförderung sind bekannt.

Schlüsselfaktoren

Die Beobachtung und die Reflexion von Praktiken wurden im Verlauf des Projekts weitergeführt. Dies ermöglicht uns zum jetzigen Zeitpunkt, nicht nur die Elemente zu identifizieren, die sich als wirksam erwiesen, sondern auch jene, an denen weitergearbeitet werden muss. Die nachfolgenden Überlegungen machen nur dann Sinn, wenn die in den vorangehenden Kapiteln präsentierten Faktoren, insbesondere jene, die die Berufsfachschule, die Lehrpersonen und die Lernenden betreffen, einbezogen werden. Vor allem gilt es zu berücksichtigen, unter welchen Bedingungen die didaktischen Experimente stattfanden und welche Priorität die Akteure ihnen einräumten.³⁵

Die Elemente wurden wie folgt gruppiert:

1. Ansätze der Mehrsprachendidaktik
2. Massnahmen für den Erwerb von Kompetenzen in der L2
3. Didaktische Dokumentation
4. Forschung und Entwicklung

1. Ansätze der Mehrsprachendidaktik

Damit die didaktischen Massnahmen ihre Wirkung entfalten können, müssen zuerst einige Bedingungen erfüllt sein. So etwa müssen die Lehrpersonen über ausreichende Kenntnisse in der L2 verfügen und in der Lage sein, sich ohne Angst vor Fehlern in dieser Sprache auszudrücken. Eines der grössten Probleme hier war, dass es den Lehrpersonen schwer fiel zu akzeptieren, dass Fehler zum «mehrsprachigen» Unterrichten dazu gehören. Die Fähigkeit, sich in zwei Sprachen ausdrücken³⁶, von einer zur anderen Sprache wechseln und wichtige Begriffe in beiden Sprachen erklären zu können, erwies sich allerdings als weitaus wichtiger als die blosse Beherrschung der L2.

Wie bereits früher erwähnt, unterscheidet sich der mehrsprachige Unterricht wesentlich vom bilingualen Unterricht, wie er an Schweizer Schulen auf verschiedenen Bildungsstufen praktiziert wird³⁷: Der bilinguale Unterricht hat zum Ziel, Lernende mit der gleichen Grundsprache in Kontakt mit der L2 zu bringen, indem Inhalte eines Sachfachs in der Fremdsprache vermittelt werden. Beim mehrsprachigen Unterricht dagegen geht es hauptsächlich darum, Lernende mit unterschiedlichen Grundsprachen möglichst in ihrer Muttersprache auszubilden.

³⁵ Wie bereits weiter oben erwähnt, fand die Priorisierung während der Aktualisierung der Strukturen, der Übersetzungsarbeit und der Umsetzung des Bildungsplans statt. Die Bedingungen für die Erprobung didaktischer Strategien waren also nicht besonders günstig.

³⁶ Im Projekt ist zwar von Mehrsprachigkeit die Rede, doch die didaktischen Experimente spielten sich in zwei Sprachen (Deutsch und Französisch) ab.

³⁷ Als Beispiel sei auf das bili-Projekt im Kanton Zürich verwiesen:

http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/schulen_berufsbildung/berufsfachschulen/unterrichtsthemen/bilingualer_unterricht.html

sowie auf Angebote für Lehrpersonen: <http://www.ehb-schweiz.ch/de/weiterbildung/bilingualer-unterricht/Seiten/default.aspx>

Man kann sich den mehrsprachigen Unterricht gewissermassen so vorstellen, dass Lernende, die bereit (und in der Lage) sind, sich ein wenig in der L2 zu verständigen, auf Lehrpersonen treffen, die willens und fähig sind, sich in zwei Sprachen auszudrücken. Dadurch wird eine sinnvolle Unterhaltung zwischen zwei (oder mehreren) Sprachgemeinschaften ermöglicht, die zur gleichen Zeit am gleichen Ort aufeinandertreffen. Es ist klar, dass sich die Strategien, die dabei eingesetzt werden, unterscheiden und von verschiedenen Faktoren abhängen, so etwa von der Fähigkeit der Lehrpersonen, sich verständlich auszudrücken, von ihren didaktischen Kompetenzen und nicht zuletzt von der Fähigkeit der Lernenden, die L2 zu verstehen. Auch das Unterrichtsumfeld spielt eine massgebliche Rolle. Die Verständigung in der Werkstatt ist einfacher als im Klassenzimmer, ist es in der Werkstatt doch leichter, anhand konkreter Arbeitsvorgänge etwas zu erklären, wofür einem gerade die Worte fehlen. Folgende Punkte beeinflussen die Wirksamkeit der gewählten Ansätze der Mehrsprachigkeit massgeblich:

- Die Mehrsprachigkeit muss für die Lernenden und die Lehrpersonen zur Gewohnheit werden, sie muss also zur ständigen Praxis werden (Kontinuität); dass die Lernenden nach der gemeinsamen Grundausbildung in, nach Fachrichtungen, getrennten Klassen unterrichtet werden, ist dieser Kontinuität mitunter abträglich, da es in den einzelnen Fachrichtungen dann nicht mehr zwingend französisch- oder italienischsprachige Lernende gibt. Es ist klar, dass sich die Lehrpersonen schwer damit tun, einen Kurs mehrsprachig abzuhalten, wenn ohnehin alle Lernenden die Sprache der Mehrheit (Deutsch) verstehen;
- Die Lehrpersonen müssen bereit sein, ihre Fachkompetenzen durch spezifische Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik zu ergänzen;
- Es müssen so rasch wie möglich Strategien eingesetzt werden, die das kooperative Lernen begünstigen. Der Zeitaufwand für den Frontalunterricht ist zu gross, wenn dieser zweisprachig abgehalten werden muss;
- Es braucht qualitativ hochstehende Lehrmittel in den Unterrichtssprachen (siehe unten).

Natürlich sind nur im Idealfall all diese Bedingungen erfüllt. Uns ist bewusst, dass die Realität oft anders aussieht. Soll der mehrsprachige Unterricht aber auch auf die Verbesserung der Sprachkenntnisse abzielen, sind dies die Rahmenbedingungen, die es zu erfüllen gilt.

1.1 Sprach- und Lernateliers

In den Lern- und Sprachateliers (L&S-A), die in den Stundenplan aufgenommen wurden, kommen eine deutsch- und eine französischsprachige Lehrperson mit jeweils guten Kenntnissen der anderen Sprache zusammen, um den Lernenden Ausbildungsinhalte zu vermitteln, Stoff zu repetieren und ihnen den Kontakt mit den beiden Unterrichtssprachen zu ermöglichen³⁸. Damit die Lernenden von den L&S-A profitieren können, müssen unserer Meinung nach folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- Sie müssen während der ganzen Ausbildung stattfinden;
- Die Lehrpersonen müssen über ausreichende Sprach- und Didaktikkompetenzen verfügen;
- Die didaktischen Methoden müssen das kooperative Lernen begünstigen;
- In den L&S-A müssen die Berufsidentität, die beruflichen Kompetenzen sowie die Sprache im Vordergrund stehen. Die Sprache soll nicht bloss ein Kommunikationsmittel sein, die L&S-A dürfen aber auch nicht zum klassischen Sprachkurs verkommen.

Die L&S-A sollen eine Umgebung bieten, in der Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Sprachen und Kulturen in den beruflichen Kompetenzen Berührungspunkte finden.

³⁸ Das Konzept der L&S-A ist auf der Website der IGMIB verfügbar.

2. Massnahmen für den Erwerb von Kompetenzen in der L2

Ist die Mehrsprachigkeit wie in unserem Kontext nicht freiwillig, sondern eine Pflicht, und soll der mehrsprachige Unterricht als Möglichkeit der beruflichen Horizonterweiterung erkannt werden, so müssen auch die Kenntnisse der Lehrpersonen und Lernenden in der L2 gepflegt werden. Während die möglichen Lösungen für Lehrpersonen relativ einfach auszumachen sind (Weiterbildungen in verschiedenen Formen, Sprachaufenthalte, usw.), braucht es bei den Lernenden differenzierte Strategien, um die Hürden überwinden zu können und auf ihre Motivation einzuwirken. Nachfolgend einige Überlegungen zu diesem Thema:

- Möglicherweise können keine höheren Sprachkenntnisse anvisiert werden. Vielmehr sollte man sich auf das Hörverständnis und gegebenenfalls auf das Leseverständnis konzentrieren; die angestrebten Niveaus gemäss Europäischem Sprachenportfolio sind A2 (Leseverständnis) und B1 (Hörverständnis);
- Es muss ein schulisches und ausserschulisches Umfeld geschaffen werden, das den Austausch zwischen Lernenden aus unterschiedlichen Sprachgemeinschaften und Kulturen begünstigt;
- Ein regelmässiger Kontakt mit der L2 sollte auch ausserhalb der Blockwochen stattfinden;
- Es muss ein Lehrstellenaustausch in anderen Sprachgebieten organisiert werden; dieses Eintauchen («Immersion») in eine andere Sprache und Kultur erleichtert nicht nur die Vertiefung der Kenntnisse in der L2, sondern erweitert auch den beruflichen Horizont. Dieser Austausch setzt allerdings eine gezielte Vorbereitung und geeignete Strukturen voraus. Hier sind die Oda, die Lehrpersonen und das Kompetenzzentrum gefordert³⁹.

3. Didaktische Dokumentation

Bei den Kleinstberufen ist die didaktische Dokumentation oft ein grösseres Problem, da entsprechende Dokumente und Lehrmittel weitgehend fehlen. Den Lehrpersonen bleibt daher meistens nichts anderes übrig, als die didaktische Dokumentation von Grund auf neu zu gestalten und sie mit viel Aufwand auf dem neusten Stand zu halten. Dieser Aufwand wird noch grösser, wenn die Dokumente und Lehrmittel in eine oder mehrere Sprachen übersetzt werden müssen. Für die Erarbeitung einer qualitativ hochwertigen didaktischen Dokumentation müssen unserer Meinung nach zwei Bedingungen unbedingt erfüllt sein:

- Würdigung der investierten Ressourcen (Anrechnung bei der Vergabe der Unterrichtsspesen, Kosten für Übersetzungen, usw.);
- Professionelle Beratung im Hinblick auf die didaktische Wirksamkeit der Dokumente und Lehrmittel.

4. Forschung und Entwicklung

Von Projektbeginn weg stellten wir fest, dass praktisch keine Forschung im Bereich des mehrsprachigen Unterrichts betrieben wird. Die verfügbaren wissenschaftlichen Publikationen befassen sich hauptsächlich mit der Fremdsprachendidaktik oder dem zweisprachigen Unterricht. Sie lieferten uns zwar ein paar Anregungen, wenn auch nicht zu Fragen, die den mehrsprachigen Unterricht betrafen⁴⁰.

³⁹ Das im Rahmen des Projekts erarbeitete Konzept für den Lehrstellenaustausch ist auf der Website der IGMIB zu finden.

⁴⁰ Siehe auch Kapitel 3.

Falls die Erfahrungen der IBMIB nicht einzigartig bleiben - und davon gehen wir aus -, muss die Forschung auf diesem Gebiet unbedingt ausgebaut werden, damit Lehrpersonen, Lehrbetriebe, die mit der Planung von Bildungsgängen betrauten Fachpersonen und alle weiteren Akteuren künftig Hilfsmittel für eine erfolgreiche Durchführung vergleichbarer Projekte zur Hand haben.

Schlussfolgerung

Bei einem Dokument wie diesem, das noch im Aufbau begriffen ist, ist es eigentlich nicht angezeigt, von Schlussfolgerungen zu sprechen. Es ist nun an den Berufsbildungsverantwortlichen, insbesondere an den Vertreterinnen und Vertretern der Kleinstberufe, diesem Dokument Leben einzuhauchen und es an ihr berufliches Umfeld anzupassen. Wir hoffen, dass die hier präsentierten Erfahrungen anderen Akteurinnen und Akteuren bei ähnlichen Vorhaben helfen können, Sackgassen zu umgehen und im besten Fall sogar Lösungen zu finden.

Warum an dieser Stelle keine eigentliche Schlussfolgerung gezogen werden kann, sei hier auch anhand von zwei Aussagen von Lehrpersonen erklärt, die aktiv am Projekt mitgewirkt haben und denen wir für ihr Engagement besonders danken:

«Von einem Projekt wie diesem kann man nie sagen, es sei abgeschlossen: Die Lehrpersonen müssen sich immer weiterbilden und neue Instrumente erarbeiten.»⁴¹

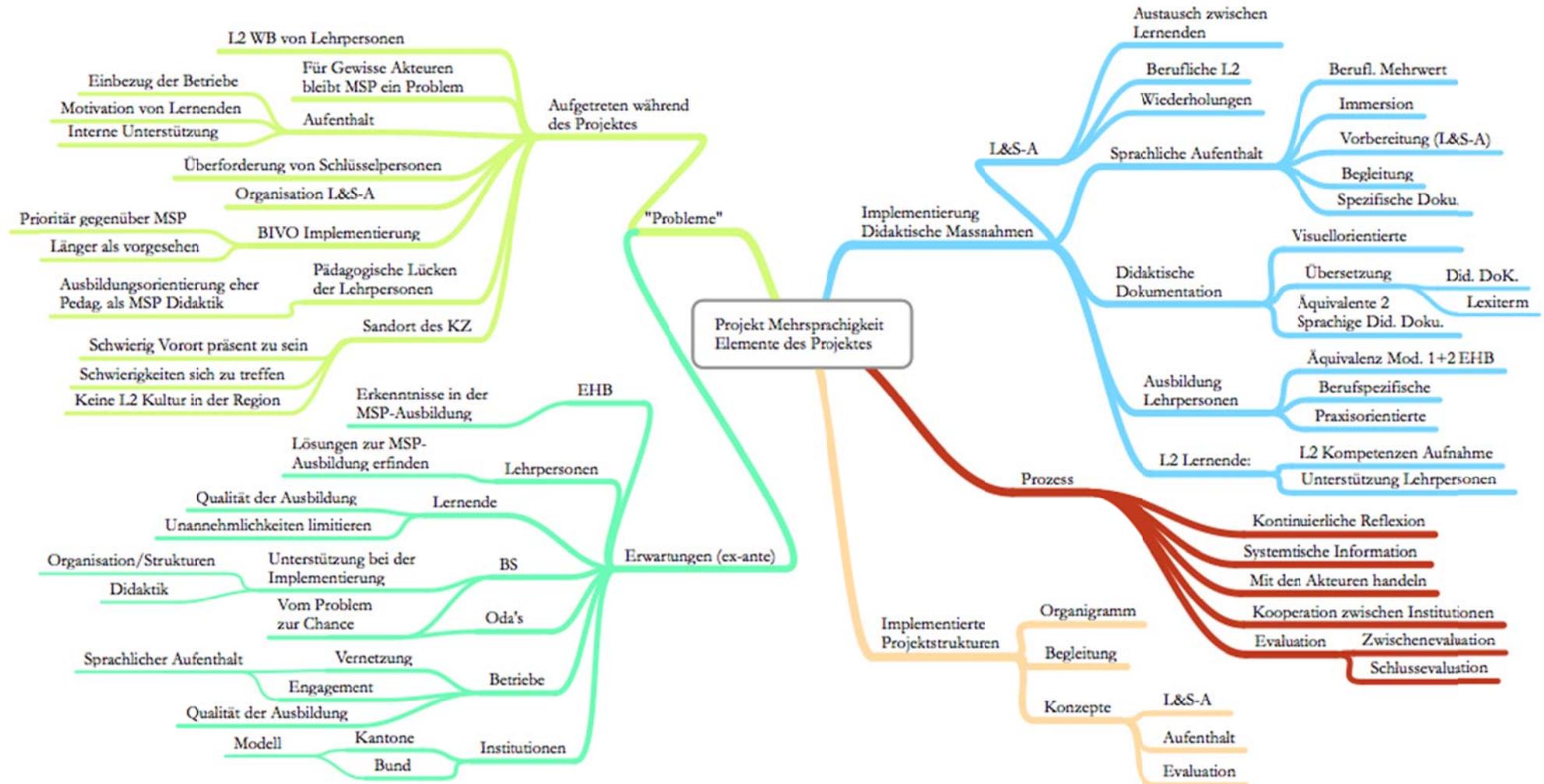
«Jetzt, da unsere Ausbildung abgeschlossen ist und das Projekt sich dem Ende zuneigt, wären wir [*die Lehrpersonen, Anm. d. Redaktion*] eigentlich erst bereit, mit dem Projekt anzufangen.»⁴²

⁴¹ Aussage einer Lehrperson am Rand der Abschlussveranstaltung des Projekts vom 19. März 2015

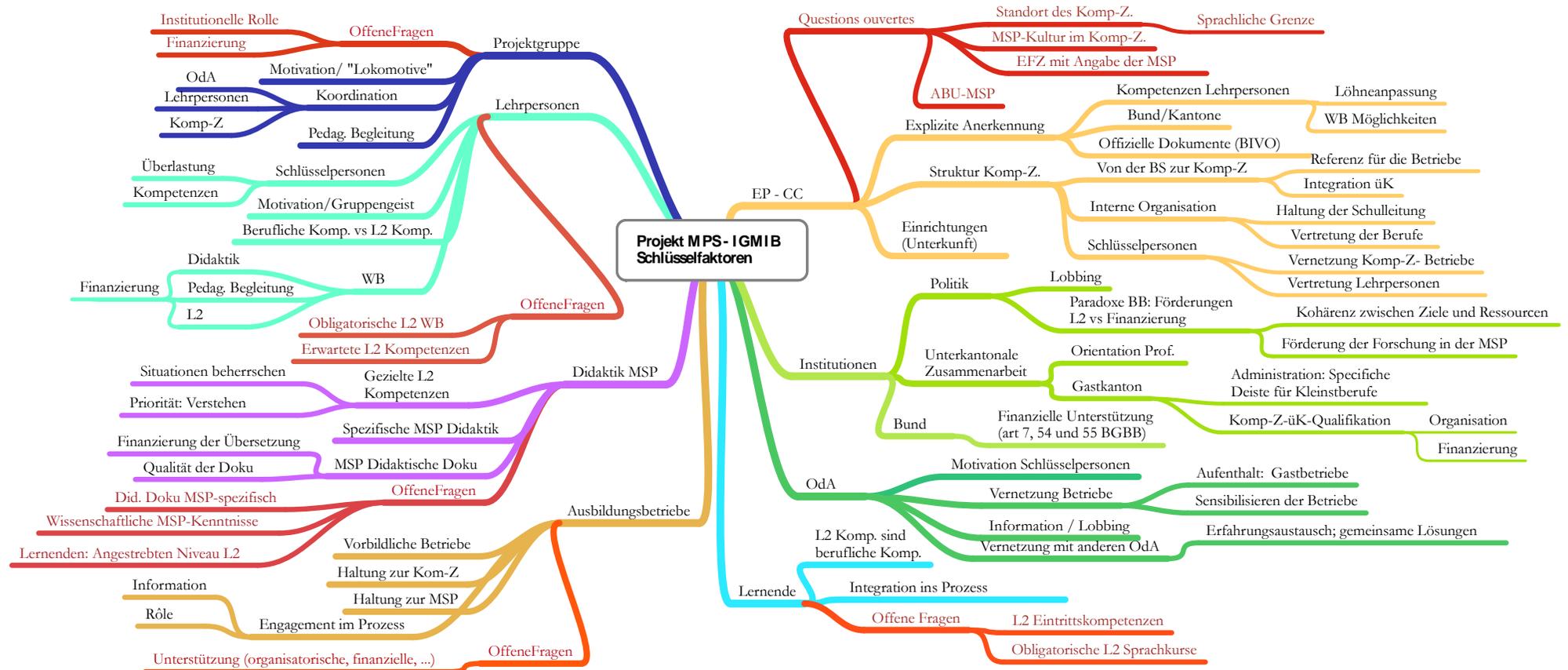
⁴² Fazit einer Lehrperson nach Abschluss der pädagogisch-didaktischen Ausbildung.

Anhänge

Anhang 1: Elemente des Projektes



Anhang 2: Schlüsselfaktoren



Legende:

- OdA: Organisation der Arbeitswelt;
MSP: Mehrsprachigkeit;
L&S-A: Lern- und Sprachatelier
BFS: Berufsfachschule;
L2: Zweite Landessprache (im Projekt, Französisch bzw. Deutsch);
Komp-Z: Kompetenzzentrum;
Did. Doku: Didaktische Dokumentation;
WB: Weiterbildung

Anhang 3: Vergleich zwischen bili-Erfahrungen und MSP in Projekt

Bilingualer Unterricht an Berufsschulen Verschiedene Projekte	Sprachensituation im Unterricht der MusikinstrumentenbauerInnen am Arenenberg
Teilnahme freiwillig (Mehrsprachiger Unterricht und Ausbildungsort)	Keine Freiwilligkeit
Lernende meist motiviert, Interesse für Sprachen und Kulturen	Lernende z.T. nicht motiviert, z.T. Vorurteile und Ängste vorhanden
Meist leistungsstarke Lernende	Alle Leistungsniveaus
Sprachniveau aller Lernenden in L2 +/- gleich	Sprachniveau in L2 sehr verschieden (A0-B2)
erforderliche Sprachkompetenzen: mündlich und schriftlich Niveau B1-B2	Erforderliche Sprachkompetenz verstehen mündlich und schriftlich A2
Grundsprache (L1) bei allen gleich	2-3 Grundsprachen
Sprachniveau der Lehrpersonen mindestens B2	Sprachniveau der Lehrpersonen in L2 sehr verschieden (A0-B2)
Lehrpersonen didaktisch gebildet, Kenntnisse Mehrsprachen-didaktik vorhanden	Lehrpersonen z.T. ohne didaktische Grundbildung, Lehrerfahrung unterschiedlich
Mehrsprachiger Unterricht wird als Chance für bessere berufliche Möglichkeiten empfunden	Mehrsprachiger Unterricht wird oft als zeitraubend und erschwerend empfunden
Angemessene Unterrichtshilfsmittel vorhanden	Keine mehrsprachigen Unterrichtshilfsmittel vorhanden
Betriebe unterstützen MSP	Für einige Betriebe hat Mehrsprachigkeit keine Priorität: Fachliche Qualifikation hat Vorrang vor Sprachkompetenzen