



blickpunkt

Sprachförderung als umfassende Herausforderung zur Stärkung beruflicher und persönlicher Teilhabe 2
Arnulf Zöllner

thema

Sprache und Kommunikation in der Berufsbildung: Mehrsprachigkeit als Potential 3
Claudia Maria Riehl

Sprache – Kommunikation – Deutsch als Zweitfach in Studium und Schule 7
Von der Notlösung zur Nachhaltigkeit
Jörg Roche

Potential Mehrsprachigkeit: Ergebnisse einer Umfrage 11
Julia Pötzl und Claudia Maria Riehl

Chancen des sprachsensiblen Fachunterrichts am Berufskolleg als Mittel zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe 14
Christiane Bainski, Jan Boland und David Torres Kaatz

Zweitspracherwerb im Rahmen der Berufsvorbereitung von neu zugewanderten Jugendlichen 17
Peter Weber

Lesen und Schreiben 4.0 20
Szenariobasierte Lese- und Schreibförderung im Fachunterricht von Rechtsanwaltsfachangestellten an der BBS Wirtschaft I Ludwigshafen
Elisabeth Gräber, Christina Scheins-Schacherer und Stefan Sigges

Bildungssprache im Berufsschulkontext – eine Lehrwerkanalyse 24
Nikolas Koch

Berufssprache Deutsch: sprachlich-kommunikative Kompetenzen integrativ und handlungsorientiert fördern 27
Martina Hoffmann

Authentische Interaktionen als zentrale Ressource für die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenz 30
Elisabetta Terrasi-Haufe

Berufsorientierung und berufliche Integration von jugendlichen Asylbewerbern und Flüchtlingen 34
Ein Praxisbeispiel aus der Berufsschule
Claudia Romer

interview

Kommunikative Kompetenzen sind für berufliche Handlungskompetenz elementar 37
Interview mit Prof. Dr. Christian Efing (Bergische Universität Wuppertal)

stichwort

Sprachsensibler Fachunterricht 40

spektrum

Gütesiegel Berufs- und Studienorientierung in Hessen 41
Ergebnisse der Evaluation
Marianne Friese

international

Sprache und Kommunikation im eLearning am Beispiel des Instituts Berufspädagogik der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich 45
Claudia Malli-Voglhuber

magazin

Rezensionen 47
kurz notiert 48
Vorschau • Impressum 49

Sprachförderung als umfassende Herausforderung zur Stärkung beruflicher und persönlicher Teilhabe

Im Heft 163 dieser Zeitschrift konstatiert Baethge (2017) innere Wandlungstendenzen der Bedingungen der Fachkräfteausbildung und konkretisiert dies in drei Stichpunkten: zunehmende Wissensintensität der Arbeit, fortschreitende Digitalisierung der Arbeitsabläufe und Globalisierung (...) der Wertschöpfungskette. In der Folge sieht er neben anderen Kompetenzen einen zunehmenden Bedarf an Kommunikations- und Sprachfähigkeit. Womit wir beim Thema wären: Sprachkompetenz in ihren vielfältigen Facetten als notwendige Voraussetzung einer beruflichen und gesellschaftlichen Teilhabe und in der Folge damit auch als Voraussetzung für die Entwicklung eines ganzen Settings an persönlichkeitsrelevanten Kompetenzen: Neugierde und Lernbereitschaft, Motivation, Abstraktionsvermögen und Reflexionsfähigkeit, Toleranz und Weltoffenheit. Ansprüche, die in einem Atemzug genannt werden können mit Begriffen wie Wissensintensität, Globalisierung, Digitalisierung.

Aktuell steht Sprachförderung meist im Kontext der Integrationsbemühungen der Bildungsverwaltung und der Schulen um junge zugewanderte Menschen und reduziert sich somit auf den Erwerb bzw. die Förderung des Deutschen als Zweitsprache. DAZ-Initiativen sind an der Tagesordnung und DAZ-Lehrkräfte sind gefragt wie selten zuvor. Dieser Aspekt der Sprachförderung ist eine unbestrittene wichtige integrationspolitische wie auch bildungs- und arbeitsmarktpolitische Herausforderung, aber zweifelsfrei eben auch nur ein Aspekt einer umfassenden Sprachförderung. Deshalb wäre es fahrlässig, die Bemühungen der Sprachförderung trotz aller integrationspolitischen Bedeutung derart zu verengen. Sprachförderung (und gemeint ist hier schulische Sprachförderung) muss weitere Aufgabengebiete umfassen bzw. integrieren.

So gilt es, die Potentiale der Mehrsprachigkeit hinsichtlich einer globalisierten Wirtschaft, einer durch kulturelle Vielfalt gekennzeichneten Gesellschaft und einer zunehmend international verflochtenen Tagespolitik bildungspolitisch und sprachdidaktisch zu reflektieren und stärker als bisher zu nutzen. Es gilt, sprachlich-kommunikative Defizite der muttersprachlichen Jugendlichen aufzuarbeiten und in diesem Kontext auch einen Blick auf die hohe Zahl funktionaler Analphabeten in unserem Land zu werfen. Wichtig ist vor allem, die Fähigkeit auszubilden, auch komplexere Texte, wie etwa berufsbezogene Fachbeiträge, zu verstehen, einen situationsangepassten Sprachstil zu gebrauchen, unzuverlässige Informationsquellen (wie etwa fake news) und diskriminierende Aussagen an sprachlichen Merkmalen zu erkennen. Es gilt insbesondere auch in den Blick zu nehmen, dass Sprache ein lebendiger Organismus ist, der dem Rhythmus von Neuentstehung, Veränderung und Alterung und auch dem Sterben unterliegt, und diesen Entwicklungsprozess zu begleiten und dessen Entwicklungspotential aktiv zu nutzen.

Sprachförderung als eine für den erfolgreichen Zugang zum und die erfolgreiche Gestaltung individueller Teilhabe am Arbeitsmarkt und am gesellschaftlichen Leben zentrale (berufs)schulische Aufgabe muss sich folglich sichtbar auf ganz unterschiedlichen Ebenen konkretisieren. Es ist erfreulich zu sehen, dass in allen Ländern und auch über alle Schularten hinweg entsprechende Projekte und Programme initiiert wurden und immer noch initiiert werden, die dieses Handlungsfeld mit den o. g. unterschiedlichen Anspruchsbereichen bedienen. Länderübergreifend muss hier sicher das KMK-Projekt BISS (Bildung durch Sprache und Schrift) genannt werden, welches durch die Integration aller Alters-

stufen und Schularten das Handlungsfeld Sprachförderung über alle Ebenen hinweg bearbeitet. Aber auch das bayerische Projekt „Berufssprache Deutsch“ widmet sich seit mehreren Jahren intensiv und erfolgreich diesen Herausforderungen.

Die *berufsbildung* trägt noch nicht sehr lange den Untertitel „Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog“. Von Seiten der Kultusministerkonferenz wird die verstärkte Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis und die stärkere Nutzung von Forschungserkenntnissen im Praxisfeld einerseits, aber auch die stärkere Orientierung der Forschung an den Bedarfen der Praxis andererseits ebenfalls eingefordert. Beide genannten Projekte können – in ganz unterschiedlicher Breite und Intensität – als gelungene Beispiele einer derartigen Theorie-Praxis-Kooperation gesehen werden. Auch das vorliegende Heft unterstützt mit mehreren seiner Beiträge diese Entwicklung.

Bleibt zu wünschen, dass sowohl diese Entwicklung wie auch das Augenmerk, das aktuell auf das Thema Sprachförderung gelegt wird, von Dauer sein werden.

Arnulf Zöller, OStD.

ISB München

<https://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/ansprechpartner/arnulf-zoeller/arnulf.zoeller@isb.bayern.de>

Sprache und Kommunikation in der Berufsbildung: Mehrsprachigkeit als Potential

Abstract:
In vielen Ausbildungsbetrieben ist mittlerweile eine hohe Zahl von Auszubildenden vertreten, die neben dem Deutschen eine oder mehrere weitere Sprachen sprechen. In dem Beitrag soll gezeigt werden, welche Rolle dieses erweiterte Repertoire an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen im Beruf spielt und wie dies in der beruflichen Bildung gewinnbringend nutzbar gemacht werden kann.

Sprach- und Kommunikationsfähigkeit spielt nicht nur in sprachorientierten Berufen (z. B. in kaufmännischen oder medizinischen Berufen) eine tragende Rolle, sondern ist Grundlage fast aller Ausbildungsberufe. Durch Veränderungen in der Arbeitswelt hat sich auch der Stellenwert von Kommunikation verändert, etwa durch die starke Zunahme von dienstleistungsbezogenen Tätigkeiten, die verstärkte Kundenkommunikation in handwerklichen Berufen oder auch die Herausforderungen aufgrund der Zusammenarbeit in Teams. Sprach- und Kommunikationsfähigkeit hat aber auch einen bedeutenden Stellenwert bereits in der Ausbildung. Denn die Sprachanforderungen, die zum Zwecke des Lehrens und Lernens geschaffen werden, sind zum großen Teil auch fächerübergreifend, was im sog. sprachsensiblen Fachunterricht berücksichtigt werden sollte.

In diesem Zusammenhang gilt es aber ebenso zu berücksichtigen, dass in vielen Ausbildungsbetrieben mittlerweile ein hoher Prozentsatz von Auszubildenden vertreten ist, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben und daneben eine oder mehrere weitere Sprachen sprechen. Diese lebensweltliche Mehrsprachigkeit bildet einerseits eine Herausforderung, da die Sprachanforderungen, die an das Deutsche gestellt werden, in vielen Berufszweigen gestiegen sind. Andererseits bietet die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden auch ein zusätzliches Potential, das gewinnbringend im Unterricht und im Ausbildungsberuf genutzt werden kann.

Potential Mehrsprachigkeit

Wenn man das Potential, das Mehrsprachigkeit birgt, betrachten will, muss man zunächst eine der grundlegenden An-

nahmen der Mehrsprachigkeitsforschung zur Kenntnis nehmen, nämlich dass die Sprachkompetenz eines Mehrsprachigen nicht aus getrennten oder trennbaren Subsystemen (z. B. ein Subsystem für Deutsch, Türkisch oder Englisch) besteht, sondern dass die Sprecherinnen und Sprecher über ein sprachliches Gesamtrepertoire verfügen, aus dem sie sich bedienen können. Diese Fähigkeit, die gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen zu können, wird auch als *Multi-competence* bezeichnet. Mehrsprachige verfügen damit im Vergleich zu Einsprachigen über ein erweitertes Repertoire an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen. Darüber hinaus muss Mehrsprachigkeit als ein dynamisches System gesehen werden, in dem die Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen sich verändern und im Laufe des Lebens immer wieder verschieben können (vgl. Riehl 2014, S. 15 f.).

Über das erweiterte sprachliche und kommunikative Repertoire hinaus verfügen Mehrsprachige in der Regel auch über eine erweiterte interkulturelle Kompetenz (Knapp 2007). Dies betrifft neben bestimmten allgemeinen Verhaltensweisen auch das sprachliche Verhalten, z. B. unterschiedliche Realisierungsformen von Sprechakten (etwa Entschuldigung anstelle von Bedanken, Annahme und Zurückweisung von Komplimenten) oder unterschiedliche Diskurskonventionen (wie die Verwendung von *small talk*) u. v. m. Unterschiede gibt es auch im Bereich der Prosodie oder Lautstärke und im Bereich der Gesprächssteuerung (Setzung von Pausen oder Regelung von Sprecherwechseln) und in der Verwendung von Gesten. Da diese Verhaltensweisen beim Spracherwerb mit erlernt werden, verfügen Mehrsprachige in der Regel über ein größeres Repertoire an kommunikativen Mustern und können

dieses Wissen beim Umgang mit Sprechern aus einer anderen Kommunikationsgemeinschaft nutzen. Sie können dadurch auch häufig interkulturelle Situationen erfolgreicher meistern als identisch qualifizierte Monolinguale (Knapp 2007, S. 68). Die interkulturelle Kompetenz mehrsprachiger Auszubildender und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ist somit ein zusätzliches Potential, das für das ausbildende Unternehmen einen – teils äußerst profitablen – Nutzen haben kann.

Im Folgenden soll nun zunächst dargestellt werden, welches Potential migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Beruf birgt. Danach soll darauf eingegangen werden, wie das Potential dieser Mehrsprachigkeit im Unterricht an berufsbildenden Schulen genutzt werden kann.

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Beruf

Nach einer vom Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Repräsentativbefragung zum Sprachgebrauch im Beruf benötigt nahezu jeder zweite Erwerbstätige Kenntnisse in einer weiteren Sprache für die Ausübung seines Berufs. Neben Englisch nutzt jeder dritte Erwerbstätige auch Grund- und Fachkenntnisse in einer weiteren Sprache, darunter Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch (4 %), Spanisch (4 %), Italienisch (3 %) und Polnisch (2 %). Hier legt insbesondere die häufige Nennung der Sprachen Russisch und Türkisch die Vermutung nahe, dass der berufliche Kontext für mehrsprachige Erwerbstätige offensichtlich auch einen relevanten Einsatzbereich ihrer herkunftssprachlichen Kompetenzen darstellt (Settlemeyer 2010, S. 69).

Durch den hohen Stellenwert der Kundenkommunikation sind gerade die kaufmännischen Berufszweige sehr stark von der mehrsprachigen Gesellschaft geprägt (vgl. Steffan, Pötzl & Riehl demn.). Die Verwendung migrationsbedingter Sprachen ist dabei von verschiedenen Kontextfaktoren abhängig und eng an die allgemeinen sprachlich-kommunikativen Anforderungen gekoppelt. Während die Herkunftssprachen in den Tätigkeitsfeldern Außenhandel und Spedition in erster Linie bei der Kommunikation mit Kunden aus dem Ausland Verwendung fin-

den, werden die herkunftssprachlichen Kenntnisse im Einzelhandel überwiegend im Kontakt mit inländischen Kunden mit Migrationshintergrund benutzt. So verwenden mehrsprachige Auszubildende im Einzelhandel ihre zusätzlichen Sprachkenntnisse in erster Linie dazu, Gespräche zum Verkauf, zu Informationen über Rabatte oder zur Entgegennahme von Reklamationen in anderen Sprachen zu führen (Settlemeyer 2010, S. 70).

Einige Unternehmen haben bereits die positiven Auswirkungen erkannt: So beschreibt Meyer (2008, S. 43) am Beispiel einer Drogeriemarktkette in Hamburg, dass das Unternehmen versucht, die Vielfalt von Sprachen in bestimmten Stadtteilen auch bei den Mitarbeitern in den örtlichen Filialen abzubilden. Das hat zur Folge, dass die Verkaufsgestellten bei Sprachproblemen auf die Kundinnen und Kunden zugehen oder aber auch die Kundinnen und Kunden selbst die Verkäuferinnen und Verkäufer in ihrer Herkunftssprache ansprechen. In größeren Unternehmen wie Kaufhäusern werden vereinzelt Listen mit Sprachkenntnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geführt, damit diese bei Bedarf auch Kundinnen und Kunden aus anderen Abteilungen in ihrer Sprache bedienen können. Dennoch zeigt sich, dass die Verwendung weiterer Sprachen im beruflichen Kontext aus Sicht der Unternehmen keine relevante Größe darstellt oder aber Sprachkenntnisse als individuelles Qualifikationsmerkmal und wirtschaftlicher Faktor verkannt werden.

Zwar kann man bei Stellenanzeigen einen Bedarf an Sprachkenntnissen, die über Englisch und Französisch hinausgehen, feststellen, allerdings ist dieser mit einem Anteil von 0,3 % aller Berufsausbildungsstellen sehr gering (Settlemeyer, Bremser & Lewalder 2017, S. 141). Die Sprachen, die (außer Englisch und Französisch) am häufigsten nachgefragt werden, sind Spanisch, Russisch und Türkisch. Die Nachfrageprofile sind allerdings unterschiedlich: Während Spanischkenntnisse v. a. für Tätigkeiten im Bereich Außenhandel und Spedition gefragt sind, sind Kenntnisse im Russischen oder Türkischen besonders für Berufe relevant, bei denen Kontakte mit in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten im Mittelpunkt stehen (medizinische Fachangestellte und Einzelhandel) (ebd., S. 144 f.).

Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung

Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Auszubildenden wird nicht nur im Beruf häufig nicht gewürdigt, sondern findet bisher auch kaum Einzug in die berufliche Bildung, obwohl dort Jugendliche mit Migrationshintergrund oft überproportional vertreten sind (Daase 2012, S. 18). Dabei stellt Settlemeyer (2010, S. 71) bei den im Rahmen ihrer Studie Befragten eine Bereitschaft fest, die herkunftssprachlichen Kenntnisse berufsspezifisch weiterzuentwickeln. Die Auszubildenden sehen ihre „Mehrfachzugehörigkeit als ‹Pluspunkt› an und sind bereit, die Herkunftssprache am Arbeitsplatz einzusetzen und folglich in diesem Kontext ihre auch migrantische Herkunft öffentlich zu zeigen“.

Während Angebote zur Förderung der Migrantensprachen je nach Bundesland in der Primarstufe und Sekundarstufe I vorgesehen sind, sind Mehrsprachigkeit und die Herkunftssprachen bisher noch nicht in die Curricula der beruflichen Bildung integriert. Hier spiegelt sich eine ungleiche Gewichtung zwischen dem klassischen Fremdsprachenunterricht auf der einen Seite und der Förderung und Einbindung berufsrelevanter Herkunftssprachen auf der anderen Seite wider (vgl. Steffan, Pötzl & Riehl demn.). Dies hat deshalb schwerwiegende Folgen, da die Kenntnisse in der Herkunftssprache bei vielen mehrsprachigen Jugendlichen nicht ausreichend sind, um den beruflichen Anforderungen zu genügen: So müssen Auszubildende in kaufmännischen Berufen neben der Durchführung von qualifizierten Verkaufsgesprächen auch schriftlich kommunizieren können. Außer über entsprechenden Fachwortschatz müssen sie daher auch über Formen konzeptioneller Schriftlichkeit verfügen, d. h. elaborierte schriftsprachliche Ausdrucksformen beherrschen (vgl. Riehl 2014, S. 121 ff.). Deshalb fordern Gogolin et al. (z. B. Gogolin & Lange 2010) eine durchgängige Sprachbildung, die die individuelle sprachliche Förderung während der gesamten Bildungsbiografie vorsieht. Dieses Konzept beinhaltet auch die Integration von Sprachbildung in allen Fächern und Arbeitsbereichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Vermittlung von Kompetenzen in der Bildungssprache, der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der

Herkunftssprachen. Daase (2012) postuliert, dass die lebensweltliche Mehrsprachigkeit handlungsorientiert in die Berufsvorbereitung eingebunden werden sollte. Dabei sollte eine stärkere Vernetzung zwischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern und den Fachkräften aus den Arbeitsbereichen erfolgen, um sprachliche Probleme dort zu bearbeiten, wo sie auftauchen. Eine große Rolle spielt dabei die Forderung nach dem Ausbau der bildungssprachlichen Kompetenzen, etwa durch eine gezielte Lese- und Schreibförderung (s. dazu den Beitrag von Koch in diesem Heft).

Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Ein wesentlicher Aspekt, der in der unterrichtlichen Wirklichkeit im Vordergrund stehen soll, ist die Anerkennung der Kompetenzen, die Mehrsprachige mitbringen – im Gegensatz zu einer Defizitorientierung im Vergleich mit monolingualen Repertoires. Diese Kompetenzen im Sinne der oben beschriebenen *Multicompetence* sowohl im Bereich der kommunikativen Ausdrucksformen als auch der interkulturellen Sensibilisierung müssen zunächst definiert und dann entsprechend gefördert werden. Dazu müssen die Repertoires der Schülerinnen und Schüler zunächst einmal identifiziert werden. Hier eignen sich sog. Sprachenporträts, mittels derer man nicht nur die Kompetenzen, sondern auch die Einstellungen der Sprecherinnen und Sprecher herausfinden kann (vgl. Daase 2012). Dabei werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, über ihre sprachlichen Ressourcen und Ausdrucksmöglichkeiten nachzudenken, die in ihrem Leben eine Rolle spielen. Danach sollen sie diese sprachlichen Ressourcen je nach ihrer Bedeutung an bestimmten Stellen in eine vorgegebene Körpersilhouette eintragen und dies entsprechend kommentieren. Dadurch können sprachliche Ressourcen eher in Relation zueinander und in ihrer Funktion dargestellt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Anlage von Sprachenportfolios, die unterschiedliche Kompetenzen in den verschiedenen Sprachen dokumentieren.

Der Einbezug der Herkunftssprachen in den Unterricht kann auf vielfältige Art

und Weise erfolgen: Eine Möglichkeit ist, für die Aushandlung von Sachinhalten auch andere Sprachen in individuellen Lerngruppen zuzulassen, im Sinne des sog. *translanguaging*. Darunter versteht man die sprachliche Handlung mehrsprachiger Sprecher, die auf verschiedene linguistische Merkmale oder verschiedene Modi einer als selbstständig beschriebenen Sprache zurückgreifen, um ihr kommunikatives Potential zu erhöhen. Das kann einzelne Wörter aus anderen Sprachen umfassen oder den Sprachwechsel in einzelnen Phrasen bis hin zu ganzen Erklärungen in einer anderen Sprache bedeuten.

Darüber hinaus können mehrsprachige Schülerinnen und Schüler auch als Mentorinnen und Mentoren oder Vermittlerinnen und Vermittler für Quereinsteiger fungieren. Neben dem Effekt, dass man auf diese Weise Schülerinnen und Schülern, die sich im Deutschen noch nicht adäquat ausdrücken können, den Zugang zu Wissen verschafft, erfahren die Mentorinnen und Mentoren auch eine Anerkennung, indem sie als Expertinnen und Experten fungieren.

Neben dieser allgemeinen Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler oder der Berücksichtigung im Fremdsprachunterricht kann das Potential der Mehrsprachigkeit aber auch gezielt in einzelnen Unterrichtsfächern genutzt werden, z. B. im Deutschunterricht. So lässt sich beispielsweise das Konzept des sog. „Vielsprachigen Deutschunterrichts“ (Oomen-Welke 2010) auch auf die berufliche Bildung übertragen. Hier lernen die Schülerinnen und Schüler durch gezielten Sprachvergleich auf verschiedenen Ebenen ihre interkulturelle Kompetenz durch neue Sichtweisen auf das Eigene und das Fremde zu verbessern. Außerdem finden weniger prestigeträchtige Sprachen und Kulturen damit eine Wertschätzung. Neben einer Zunahme des Selbstbewusstseins, der Motivation und der Unterrichtsbeteiligung hat das Konzept auch einen positiven Einfluss auf die Lernentwicklung und Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. Sie erfahren eine Aufwertung ihrer Herkunftssprachen und erarbeiten sich eine neue Rolle als Sprachexpertinnen und Sprachexperten (vgl. ebd.). Auch im Fachunterricht können im Bereich des

Fachwortschatzes mehrere Sprachen berücksichtigt und kontrastiert werden. Das kann gleichzeitig die Sensibilität für die Besonderheiten der Terminologiebildung im Deutschen schärfen.

Konzepte wie diese erfordern aber eine entsprechende Sensibilisierung der Lehrkräfte. Denn es zeigt sich, dass nur Lehrende, die auch hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sensibilisiert sind, versuchen, diese in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren, während nicht dahingehend sensibilisierte Kräfte die mehrsprachigen Jugendlichen nicht als Menschen mit einer anderen sprachlichen Sozialisation und mit zusätzlichen Ressourcen wahrnehmen (im Sinne der *Multicompetence* s. o.) (dazu Daase 2012, S. 19).

Ausblick

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass die fremd- und herkunftssprachlichen Kenntnisse der Auszubildenden eine wichtige Rolle in der beruflichen Kommunikation einnehmen. Dass sich in Ausbildungsberufen mit ausgeprägtem Kundenkontakt neben dem Englischen auch herkunftssprachliche Kenntnisse als großer – auch wirtschaftlicher – Vorteil für das jeweilige Unternehmen erweisen können, wird von der beruflichen Bildung und den Ausbildungsbetrieben bisher scheinbar nicht wahrgenommen. Hier sollte eine gezielte Aufklärungsarbeit erfolgen, indem auf die Potentiale der mehrsprachigen Auszubildenden hingewiesen wird.

Da anzunehmen ist, dass die herkunftssprachlichen Kenntnisse oftmals nicht gleichermaßen den beruflichen Anforderungen entsprechen, sollte der Aufbau berufsspezifischer und weiterer allgemeiner Sprachkenntnisse nicht allein den Auszubildenden und Fachkräften überantwortet werden. Es sollten zum einen zunehmend Kurse in Herkunftssprachen in die berufsbildenden Schulen integriert werden, zum anderen auch eine Sensibilisierung der Schüler- und Lehrerschaft für die Mehrsprachigkeit erfolgen. Die Wahrnehmung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Expertinnen und Experten im Bereich Sprache und Kommunikation kann wesentlich zur Stärkung des Selbstvertrauens und zur Motivation beitragen.