

Felix Steffan/Julia Pötzl/Claudia Riehl

## Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung

*Abstract: Seit mehreren Jahren steigt die Anzahl der mehrsprachig sozialisierten Auszubildenden kontinuierlich an. Dennoch wird der Aspekt Mehrsprachigkeit sowohl in der dualen Berufsausbildung als auch in der daran anschließenden beruflichen Praxis bislang kaum berücksichtigt. Nur vereinzelt erkennen und nutzen die Ausbildungsbetriebe das intellektuelle und wirtschaftliche Potenzial der sprachlichen und kulturellen Vielfalt ihrer Auszubildenden. Der Fokus liegt dabei in erster Linie auf Fremdsprachen, die während der schulischen Laufbahn erworben wurden. Im Gegensatz dazu ist es in vielen Ausbildungsberufen nach wie vor gängige Praxis, die Verwendung sogenannter Herkunftssprachen im Kontakt mit dem Kunden und im Kollegenkreis einzugrenzen oder gar zu tabuisieren. Am Beispiel des Berufsfeldes Einzelhandel mit dem Fokus auf Bayern versucht der folgende Beitrag aufzudecken, wie sich Wahrnehmung und Wirklichkeit der Mehrsprachigkeit sowohl aus der Perspektive der Arbeitgeber als auch der Arbeitnehmer bzw. Sprecher in der Berufsausbildung voneinander unterscheiden.<sup>1</sup>*

*Keywords: Beruf; Berufsausbildung; Duale Ausbildung; Einzelhandel; Mehrsprachigkeit.*

*URN: urn:nbn:de:bvb:19-epub-40518-6*

### 1 Mehrsprachigkeit im Beruf

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Deutschland wächst stetig. Gegenwärtige globale Entwicklungen und daraus resultierende Migrationsbewegungen tragen erheblich dazu bei, dass Gesellschaft und Arbeitsmarkt in Deutschland auch in Zukunft durch kulturelle und sprachliche Diversität geprägt sein werden. Für die Mehrheit der Bevölkerung Deutschlands ist das Sprechen mehrerer Sprachen im Alltag und im Beruf inzwischen eine Selbstverständlichkeit. Im beruflichen Kontext zeigt sich die Sprachenvielfalt insbesondere in den kommunikationsstarken Berufsfeldern mit oftmals sehr ausgeprägtem Kundenkontakt. Neben den Sprechern<sup>2</sup> von Dialekten und Soziolekten des Deutschen sowie der Sprachen anerkannter Minderheiten steigt dabei die Anzahl der Sprecher von Fremdsprachen auf der einen Seite und migrationsbedingten Herkunftssprachen auf der anderen Seite seit längerer Zeit kontinuierlich an (cf. Meyer 2008, 8). Infolgedessen ist in den Sprach- und Sozialwissenschaften aber auch in den Wirtschaftswissenschaften in den vergangenen Jahren eine starke Zunah-

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf Daten mehrerer Erhebungen, die im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes «Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen: Entwicklung, Pilotierung und Implementierung handlungsorientierter Unterrichtskonzepte im Fach Deutsch für Berufsschulen und in der Lehrerbildung» im Teilprojekt von Prof. Dr. Claudia M. Riehl und Felix Steffan M.A. durchgeführt wurden. Das dreijährige Projekt wird durch das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache gefördert und ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München (Prof. Dr. Jörg Roche und Prof. Dr. Claudia M. Riehl), dem Lehrstuhl für Pädagogik an der TU München (Prof. Dr. Alfred Riedl) und dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Nähere Informationen finden sich unter URL: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de> (Zugriff vom 27.07.2017).

2 In diesem Aufsatz wird zugunsten des Leseflusses durchgehend das generische Maskulinum verwendet. Gemeint sind dabei – sofern nicht anders angegeben – stets beide biologischen Geschlechter.

me an Studien zu verzeichnen, die sich mit dem – in erster Linie wirtschaftlichen, aber auch ideellen – Wert zusätzlicher Sprachkenntnisse im Beruf und in der beruflichen Ausbildung auseinandersetzen (cf. etwa Settlemeyer 2010).

Die durch das britische *National Centre for Languages (CiLT)* durchgeführte ELAN-Studie (cf. Cichon/Cichon im vorliegenden Band) kann als der erste systematische Versuch betrachtet werden, «den ökonomischen Nutzen von Sprachkenntnissen für europäische Unternehmen zu quantifizieren» (Meyer 2008, 29). Im Rahmen der Studie wurden insgesamt 2.000 europäische Unternehmen zum individuellen Sprachbedarf und zur betrieblichen Sprachpraxis befragt. Ein Ergebnis der Untersuchung war, dass die Exportorientierung und Produktivität des Unternehmens auf der einen Seite und die Investition in sprachbezogene Strategien auf der anderen Seite eng zusammenhängen. So gab gut ein Zehntel der befragten Unternehmen an, einen Auftrag aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht erhalten oder verloren zu haben und dadurch wirtschaftliche Verluste verzeichnet zu haben. In 40% der europäischen Unternehmen ist es deshalb üblich, Mitarbeiter mit besonderen Kenntnissen in weiteren – insbesondere europäischen – Sprachen anzustellen. Zunehmend rücken jedoch auch außereuropäische Sprachen wie Arabisch oder Chinesisch in den Fokus, die eines der befragten Unternehmen gar als «languages of the future» (ELAN 2006, 39) bezeichnet. Aufbauend auf den Erkenntnissen der Befragung empfiehlt die ELAN-Studie (2006, 58–59) Unternehmen in Europa, vorhandene – oft auch migrationsbedingte – Sprachkenntnisse der Mitarbeiterschaft systematisch zu erfassen und zu nutzen, und darüber hinaus eine unternehmensspezifische Förderung relevanter Sprachkenntnisse zu implementieren (cf. auch Meyer 2008, 29–30).

Andere Studiengattungen versuchen empirisch zu belegen, dass sich das Sprechen und Erlernen weiterer Sprachen auch für das Individuum auf dem Arbeitsmarkt auszahlt. Für den US-amerikanischen Raum konnten Saiz/Zoido (2002) ermitteln, dass Arbeitnehmer mit Fremdsprachenkenntnissen im Durchschnitt mehr verdienen als jene, die zur Ausübung ihres Berufes nur auf die offizielle Landessprache Englisch zurückgreifen können. Interessanterweise ist dabei der tatsächliche wirtschaftliche Gewinn abhängig von der jeweiligen zusätzlichen Sprache. So sind Deutschkenntnisse auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt für den Einzelnen aus finanzieller Sicht weitaus profitabler als Französisch- oder Spanischkenntnisse. Während Kompetenzen im Spanischen mit einem durchschnittlichen Lohnvorteil von jährlich \$51,000 honoriert werden, verdienen Sprecher des Deutschen rund \$128,000 pro Jahr mehr als monolinguale Arbeitnehmer. Entscheidend sind dabei weniger die Sprachen selbst, sondern vielmehr die mit ihnen verbundene Wirtschaftskraft ausländischer Märkte und deren Bedeutung für Unternehmen mit Sitz im untersuchten Land. Nicht zuletzt deshalb sind die Ergebnisse schwer verallgemeinerbar und nur bedingt übertragbar. In Hinblick auf den deutschen Arbeitsmarkt muss deshalb mangels vergleichbarer Studien vorerst offen bleiben, ob sich das in Deutschland im direkten Vergleich mit den USA viel verbreitetere Lernen und Sprechen von Fremdsprachen auch durch einen höheren ökonomischen Mehrwert äußert (cf. auch Greene 2014).

Die beiden angeführten Studien unterstreichen die Aktualität und Wichtigkeit einer intensivierten Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit in der Berufsausbildung und in der beruflichen Praxis. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse darauf hin, dass sich die Mehrsprachigkeit der Arbeitnehmer nicht nur auf internationaler oder europäischer Ebene, sondern auch auf dem inländischen Arbeitsmarkt zu einem wichtigen Faktor der unternehmerischen Wettbewerbsfähigkeit entwickelt hat. Die Integration der Mehrsprachigkeit

in die gesellschaftliche Lebensrealität Deutschlands ist heute nicht nur der Ausdruck «einer <multikulturellen> oder <weltoffenen> Gesinnung» (Meyer 2008, 20), sondern eine durch die soziodemografischen Entwicklungen bedingte und auf die rechtlichen Vereinbarungen der Europäischen Union gestützte Notwendigkeit. Vermehrt wird deshalb die Auffassung vertreten, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und von Herkunftssprachen im Besonderen einen gewichtigen Beitrag zum wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen und zur Integration zugewanderter Menschen darstellt (cf. Meyer 2008, 32). Nichtsdestoweniger zeigt sich, dass in der beruflichen Ausbildung in Deutschland nicht alle Sprachen gleichermaßen gefördert, respektiert und toleriert werden. Dabei sei insbesondere die des Öfteren getroffene Unterscheidung von Fremdsprachen und Herkunftssprachen hervorzuheben, die im Folgenden genauer erläutert werden soll.

## **2 Fremdsprachen, Herkunftssprachen und interkulturelle Kompetenz in der Berufsausbildung**

In vielen Berufen wird das erfolgreiche Kommunizieren mit Menschen aus anderen Sprach- und Kulturgemeinschaften als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt (cf. Knapp 2007, 62). Während zusätzliche Sprachkenntnisse in den Ausbildungsberufen des gewerblich-technischen Bereichs nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielen, gewinnen sie insbesondere in den kaufmännischen Berufen zunehmend an Bedeutung (cf. Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann 1997, 35). Obschon der Bedarf an weiteren Sprachen je nach Berufsbranche sehr unterschiedlich ausfällt, ist sowohl im Bereich der Berufspädagogik als auch seitens der Unternehmen und Ausbildungsbetriebe ein zunehmendes Interesse an einer mehrsprachigen Ausbildung zu verzeichnen.

### **2.1 Fremdsprachen in der beruflichen Ausbildung**

Wie eine von Schöpfer-Grabe und Weiß durchgeführte Umfrage in 663 Unternehmen ergab, finden in nahezu 70% aller Unternehmen neben dem Deutschen auch weitere Sprachen Verwendung (cf. Schöpfer-Grabe/Weiß 1998, 40; auch Schöpfer-Grabe 2008). Auffällig ist jedoch, dass die Autoren dabei durchgehend von *Fremdsprachen* sprechen und sich in erster Linie an den hohen Nennungszahlen der internationalen Schulfremdsprache Englisch orientieren, deren Prestige meist höher ist als das anderer Sprachen. Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann kamen in ihrer empirischen Studie zur Verwendung von Fremdsprachen im Beruf zu dem Ergebnis, dass Englisch «in fast allen Branchen den Stellenwert einer internationalen Verkehrssprache besitzt» und daher bei den meisten Unternehmen und Ausbildungsbetrieben «auf dem ersten Platz der Sprachen-Hitliste» (Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann 1997, 32) steht. Die Autoren bemerken jedoch auch, dass das Englische nur als Verständigungsmittel ausreicht, solange es sich um allgemeine oder zeitlich begrenzte geschäftlichen Aktivitäten handelt; auf längere Sicht seien für den Kontakt mit einer bestimmten Sprachgemeinschaft «ausgedehnte Kenntnisse in der jeweiligen Sprache» (Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann 1997, 33) wünschenswert, wenn nicht sogar erforderlich. Auch Meyer (2008, 30) weist in Bezug auf die ELAN-Studie darauf hin, dass das Englische insbesondere in großen, multinationalen Konzernen eine derart wichtige Rolle spielt, dass es teilweise als Firmensprache eingeführt wird und sprachliche Schwierigkeiten nicht selten auch zum Verlust von Aufträgen führen. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass für das Nichtzustandekommen von Verträ-

gen zwischen europäischen Unternehmen nicht nur ein Mangel an Englischkompetenzen (11%) genannt wird, sondern auch fehlende Fremdsprachenkenntnisse in einer Reihe von weiteren Sprachen wie Französisch (8%), Deutsch (5%), Italienisch (3%), Russisch (3%) und Chinesisch (3%) angeführt werden (cf. auch ELAN 2006, 18). Somit wird «die Bedeutung des Englischen für die globale wirtschaftliche Kommunikation» durch die ELAN-Studie in gewisser Hinsicht auch «relativiert» (Meyer 2008, 30). Die Globalisierung der Wirtschaft muss in der Arbeitsrealität eines konkreten Unternehmens nicht zwangsläufig auch die Zunahme der englischen Sprache im geschäftlichen Sprachkontakt bedeuten.

## 2.2 Herkunftssprachen in der beruflichen Ausbildung

Eine weit weniger prominente Rolle nehmen in der aktuellen Diskussion bislang migrationsbedingte Kenntnisse in weiteren Sprachen ein, die in der Forschungsliteratur oftmals unter dem Begriff «Herkunftssprachen» zusammengefasst werden. Dabei handelt es sich nach Settelmeyer um Sprachen, «die Personen mit Migrationshintergrund neben der deutschen Sprache in ihrer Familie bzw. ethnischen Community bzw. aufgrund eigener Aufenthaltszeiten in einem anderen Land erlernt haben» (2010, 68) und – meist ohne schulische Vorbildung – in die Berufsausbildung als zusätzliche sprachliche Qualifikation mitbringen. Nichtsdestoweniger werden migrationsbedingte Sprachkenntnisse in Deutschland von sprach- und bildungspolitischer Seite bisher nicht als sprachliches Kapital akzeptiert (cf. Riehl 2014a, 144). Bereits Ende der 1990er Jahre stellten Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann fest, dass «in jenen Bereichen der deutschen Wirtschaft, in denen ein hoher Ausländeranteil zu verzeichnen ist, die vorhandenen muttersprachlichen Kenntnisse der ausländischen Mitarbeiter nicht systematisch genutzt» (1997, 35) werden. Zwar lässt sich auf Grundlage des aktuellen Forschungsstandes nicht pauschal für alle Berufsfelder beantworten, ob und in welchem Umfang Herkunftssprachen bei der Berufsausübung eine Rolle spielen und welche Vor- und Nachteile sich durch deren Verwendung ergeben; festhalten lässt sich jedoch, dass die Kenntnisse in Herkunftssprachen im Gegensatz zur globalen Fremdsprache Englisch von den Unternehmen bisher kaum wahrgenommen werden und deren Verwendung in manchen Fällen sogar reguliert und nur in klar definierten Situationen zugelassen wird (cf. Bethscheider 2012, 22).<sup>3</sup> Ein möglicher Grund für die Vernachlässigung oder gar Ausgrenzung der Herkunftssprachen ist dabei etwa die von Haviland attestierte «linguistic paranoia» (2003, 771), laut derer die Sprecher der dominanten Sprache ihren anderssprachigen Mitarbeitern unterstellen, ihre Herkunftssprache gewissermaßen als «Geheimsprache» zu verwenden, um sich negativ über Kunden oder Vorgesetzte zu äußern (cf. auch Meyer 2008, 24).<sup>4</sup> Und auch wenn die herkunftssprachlichen Kenntnisse eines Mitarbeiters für ein Unternehmen wirtschaftliche Vorteile bedeuten würden, ist es laut Meyer häufig Usus, dass die «Nutzung der besonderen

---

3 Fraglich ist bisher jedoch, inwieweit dabei möglicherweise auch rechtliche Aspekte von Mehrsprachigkeit zum Tragen kommen, wenn es etwa zur diskriminierenden Herabsetzung oder Ausschließung bestimmter sprachlicher Gruppen kommt. Eine Debatte um «ethische und rechtliche Aspekte von Mehrsprachigkeit» ist laut Meyer jedoch bisher kaum vorhanden und «vergleichsweise unterentwickelt» (2008, 15). Dies hängt v.a. damit zusammen, dass in Deutschland nur autochthone Minderheiten (wie Sorben, Dänen, Friesen und die deutschen Sinti und Roma) einen anerkannten Minderheitenstatus haben und damit ihre Sprachen durch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen geschützt sind, cf. URL: <http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Gesellschaft-Verfassung/Nationale-Minderheiten/> (Zugriff vom 27.07.2017).

4 Meyer weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die bewusste Wahl einer Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft «nicht nur auf reinen Nützlichkeitsabwägungen» basiert, sondern durchaus auch «ideologisch motiviert» (2008, 23) sein kann. Als Beispiel nennt er die Verwendung des Katalanischen in Barcelona.

sprachlichen und kulturellen Repertoires [...] implizit vorausgesetzt» und «teilweise auch eher geduldet als erwünscht» (2008, 32) wird. In der Praxis sind Herkunftssprachen darüber hinaus ohne tarifliche oder gesetzliche Grundlage und werden nur in den seltensten Fällen zertifiziert und als berufliche Qualifikationen offiziell anerkannt (cf. Settlemeyer 2010, 73).

### 2.3 Berufliche Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

Ein weiterer Aspekt im Kontext der mehrsprachigen Berufsausübung ist die immer häufiger konstatierte Annahme, mehrsprachige Arbeitnehmer und Auszubildende verfügten neben ihren zusätzlichen sprachlichen Qualifikationen oftmals auch über ein hohes Maß an interkultureller Kommunikationskompetenz.<sup>5</sup> So wird laut Settlemeyer (2011) im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs des Öfteren das Argument angeführt, dass eine durch die Migrationsgeschichte oder Sozialisation bedingte Mehrsprachigkeit zugleich eine Entwicklung weiterer kultureller Kompetenzen mit sich bringe. Dies bezieht sich neben allgemeinen Verhaltensweisen auch auf sprachliches Verhalten: Darunter können zum einen unterschiedliche Vorkommensbedingungen oder Realisierungsformen von Sprechakten (zum Beispiel Entschuldigung anstelle von Bedanken, Annahme und Zurückweisung von Komplimenten) oder unterschiedliche Diskurskonventionen (wie die Verwendung von Small Talk) fallen. Unterschiede gibt es auch im paraverbalen Bereich (etwa in Prosodie oder Lautstärke) und im Bereich der Gesprächssteuerung (Setzung von Pausen oder Regelung von Sprecherwechseln) sowie im nonverbalen Bereich (in der Verwendung von Gesten) (cf. dazu Oksaar 2003, 144–146; Knapp 2010, 87–88; Riehl 2014b, 158–159). 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 (cf. Knapp 2007, 68).

Diese Beobachtungen zeigen, dass eine gemeinsame Sprache allein – zum Beispiel die globale Fremdsprache Englisch – für das Gelingen der Kommunikation im Beruf nicht notwendig ausreicht. So ist etwa denkbar, dass – mögliche sprachliche Barrieren ausgenommen – ein mehrsprachiger Auszubildender mit muttersprachlichen Kenntnissen im Deutschen und Arabischen in einer Kommunikationssituation mit einem Kunden aus dem arabischsprachigen Raum erfolgreicher ist als ein monolingualer Auszubildender mit guten Fremdsprachenkenntnissen im Englischen. Zwar ist anzunehmen, dass die kulturellen Dimensionen bei einem in Deutschland aufgewachsenem und sozialisierten arabischen Muttersprachler nur in Ausnahmefällen auch im selben Umfang ausgeprägt sind wie bei einem Sprecher aus dem arabischen Raum, da die kommunikativen Kontakte zu Sprechern der Herkunftskultur geringer sind und es in der Migrantengemeinschaft bereits zu Kulturkontakt mit dem Deutschen gekommen ist (cf. Knapp 2010, 93; Riehl 2014b). Dennoch kann man davon ausgehen, dass die mehrsprachigen Sprecher über zahlreiche kulturspezifische kommunikative Verhaltens-

5 Aufgrund der Tatsache, dass in den letzten Jahren die Vorstellung diskreter, voneinander unterscheidbarer Kulturen immer mehr in Frage gestellt wurde, ist auch der Begriff «Interkulturalität» zu einem umstrittenen Konzept geworden. Dies hat zum einen damit zu tun, dass «Kultur» gelegentlich auch in fachwissenschaftlichen Diskursen mit «Nation» gleichgesetzt wird, obwohl es eine interne Variation gibt, die soziale, regionale und altersspezifische Differenzierung aufweist. Außerdem gibt es eine zunehmende Anzahl von Menschen, die individuelle kulturelle Mischungsprofile zeigen. Diese dynamischen Mischungsprozesse können zur Entstehung neuer Kulturvarianten oder Zwischenkulturen führen (cf. Knapp 2010, 83).

weisen und kulturell geprägte Denkmuster in ihren Herkunftssprachen verfügen, die bei der Kommunikation in einer Fremdsprache nicht zum Tragen kommen können. Auch emotionale Aspekte einer Sprache in Kombination mit ihrer Verwendung in Alltagssituationen können den günstigen Begleiteffekt haben, Kunden oder Mitarbeiter an ein Unternehmen oder eine Filiale zu binden (cf. Meyer 2008, 49). Die interkulturelle Kompetenz mehrsprachiger Auszubildender und Arbeitnehmer ist somit ein zusätzliches Potenzial, das für das auszubildende Unternehmen einen – teils äußerst profitablen – Nutzen haben kann (cf. Settlemeyer 2011, 143).

### 3 Sprachenvielfalt in der beruflichen Ausbildung in Bayern

Obgleich die Beherrschung weiterer Sprachen ein «zentraler Bestandteil internationaler beruflicher Handlungskompetenz» (Borch et al. 2003, 72) ist, werden berufsbezogene Fertigkeiten in Fremdsprachen und Herkunftssprachen im berufsbildenden Kontext nicht ausreichend gefördert. Dies ist mitunter Ausdruck und Produkt der politischen Integrationsstrategie, das Beherrschen der offiziellen Landessprache als den Schlüssel der Integration zu betrachten (cf. Henkelmann 2012, 207ff.). Die daraus gefolgerte Konsequenz, den Deutscherwerb durch die Vernachlässigung weiterer Sprachen beschleunigen zu wollen, ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Hinzu kommt, dass eine Stärkung weiterer Sprachkompetenzen in der dualen Ausbildung nahezu ausschließlich im berufsbildenden Schulwesen und nur in Ausnahmefällen – meist dort, wo dies von den örtlichen Berufsschulen nicht geleistet werden kann – im Rahmen innerbetrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen der Unternehmen geschieht (cf. Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann 1997, 37). War es nach Borch et al. (2003, 73) im Schuljahr 1999/2000 gerade einmal jeder vierte Auszubildende in Deutschland, der im Rahmen seiner berufsschulischen Ausbildung eine Fremdsprache erlernen oder weiterentwickeln konnte, erhielten nach Analyse der aktuellen Zahlen im Schuljahr 2014/2015 auf Bundesebene bereits 78% der Schülerschaft fremdsprachlichen Unterricht. Während in Bundesländern mit niedrigen Schülerzahlen in der beruflichen Bildung wie Brandenburg (95%) und Mecklenburg-Vorpommern (80%) überdurchschnittlich viele Auszubildende einen Fremdsprachenunterricht besuchen konnten, erhielten in Bayern lediglich 37% der Schüler im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung Unterricht in einer oder mehreren Fremdsprachen.<sup>6</sup> Grenzt man die Analyse weiterhin auf die Schularten der dualen Ausbildung ein, erhält im Gegensatz zum bundesdeutschen Durchschnitt (= 74%) nicht einmal jeder vierte Berufsschüler in Bayern Fremdsprachenunterricht (= 23%). Das fällt insofern ins Gewicht, als das Bundesland Bayern nach Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg mit insgesamt 371.747 Schülern die drittgrößte Schülerschaft an beruflichen Schulen in Deutschland aufweist (cf. Statistisches Bundesamt 2015, 9–10). Festzuhalten ist jedoch auch, dass diese Zahlen «keine Aussagen darüber ermöglichen, in welchem Umfang das Angebot tatsächlich realisiert bzw. wahrgenommen werden konnte und welche Qualität sich damit verbindet» (Borch et al. 2003, 73). Zwar zeigen die Ergebnisse, dass in Bayern weit weniger Schüler die Möglichkeit haben, Fertigkeiten in anderen Sprachen im Rahmen ihrer Berufsausbildung zu erlernen oder zu verbessern; erst ein Abgleich mit den Daten vorhergehender Schularten

---

6 Welchen Platz Bayern damit im Vergleich zu den anderen Bundesländern einnimmt, kann leider nicht ermittelt werden, da die für eine derartige Auswertung notwendigen Daten im Bericht des Statistischen Bundesamtes (2015, 66–67) nicht für alle 16 Bundesländer vorliegen. Vergleicht man jedoch die absoluten Zahlen der tatsächlich belegten Fremdsprachen (cf. Statistisches Bundesamt 2015, 64–65), bei deren Erhebung auch Mehrfachnennungen möglich waren, belegt Bayern im bundesweiten Vergleich mit Abstand den letzten Platz.

sowie die empirische Ermittlung des tatsächlichen Sprachvermögens würde jedoch Aussagen darüber ermöglichen, ob die Vernachlässigung der sprachlichen Weiterbildung in der Berufsbildung auch geringere Sprachkenntnisse zur Folge hat. Es bleibt dadurch vorerst offen, inwiefern sich die sprachlichen Fertigkeiten der Auszubildenden in Bayern im Vergleich zu den Auszubildenden anderer Bundesländer unterscheiden.

Ein Blick auf die unterrichteten Sprachen bestätigt einerseits die vorrangige Stellung der englischen Sprache im deutschen Bildungssystem und offenbart andererseits, inwieweit durch den Fremdsprachenunterricht auf mögliche herkunftssprachliche Kenntnisse der Auszubildenden eingegangen wird: Neben Englisch (91%) wurden im Schuljahr 2014/2015 an den berufsbildenden Schulen in Bayern auch die Sprachen Spanisch (5%), Französisch (3%), Italienisch (0,7%), Russisch (0,3%), Latein (0,3%), Griechisch (0,01%) sowie wenige weitere Sprachen (0,1%) unterrichtet. Trotz der starken Zunahme des fremdsprachlichen Unterrichts insgesamt unterscheiden sich die prozentualen Anteile der einzelnen Sprachen im Fremdsprachenunterricht an den beruflichen Schulen kaum von deren Repräsentation im Schuljahr 1999/2000. So wurde dem Englischunterricht bereits 15 Jahre zuvor mit einem Anteil von über 90% die mit Abstand größte Bedeutung beigemessen (cf. Borch et al. 2003, 80). Die Sprache Türkisch wird im Gegensatz zu sechs anderen Bundesländern bis heute an keiner berufsbildenden Schule in Bayern unterrichtet (cf. Statistisches Bundesamt 2015, 64–65). Die Auswertung der statistischen Daten zeigt, dass gegenwärtig nur bedingt von einer zunehmenden Verbreitung sprachlicher Weiterbildungsmöglichkeiten in der beruflichen Ausbildung gesprochen werden kann. Dabei existiert eine ungleiche Gewichtung zwischen dem klassischen Fremdsprachenunterricht auf der einen Seite und der Förderung und Einbindung berufsrelevanter Herkunftssprachen auf der anderen Seite. Während die Verbreitung des Fremdsprachenunterrichts im berufsbildenden Schulwesen seit einigen Jahren stetig zunimmt, ist die berufsbezogene Förderung herkunftssprachlicher Kenntnisse nach wie vor kaum vorhanden. Settlemeyer (2011, 148) konstatiert eine durch die fehlende Institutionalisierung bedingte längerfristige Abnahme von Kenntnissen in migrationsbedingten Herkunftssprachen bei jüngeren Menschen. Dies ist zum einen der Tatsache geschuldet, dass sich die Herkunftssprachen durch den Sprachkontakt mit dem Deutschen verändern (cf. Şimşek/Schroeder 2011) und dass die Sprecher der zweiten Generation Formen der elaborierten Schriftlichkeit und damit formeller Sprachregister, die in der Regel nur im schulischen Kontext erworben werden, nicht beherrschen (cf. Riehl 2013). So kann der Mangel einer institutionell verankerten Berücksichtigung individueller Mehrsprachigkeit sogar zur bewussten Entscheidung führen, auf den Gebrauch migrationsbedingter Sprachkenntnisse im beruflichen Kontext zu verzichten, um sich dadurch als Arbeitnehmer zu positionieren, der einzig und allein die Legitimität der offiziellen Landessprache anerkennt (cf. Henkelmann 2012, 222).

Die Ursachen für den verengten Fokus auf das Englische und die kategorische Ausgrenzung von Herkunftssprachen im berufsbildenden Sprachunterricht lassen sich nicht eindeutig bestimmen. Meyer (2008, 55) stellt etwa die Vermutung an, dass «Unternehmen bei der Beschäftigung von Personen mit Migrationshintergrund die in Deutschland erworbenen Sprachkenntnisse in den Herkunftssprachen für ausreichend halten und daher keinen weitergehenden Förderbedarf sehen». Denkbar ist aber auch, dass die Verwendung weiterer Sprachen im beruflichen Kontext aus Sicht der Unternehmen keine relevante Größe darstellt oder aber Sprachkenntnisse – drastischer formuliert – als individuelles Qualifikationsmerkmal und wirtschaftlicher Faktor bisher schlichtweg verkannt werden. Dafür spricht etwa, dass für herkunftssprachliche Kenntnisse im Gegensatz zur Fremdsprachenkompetenz bislang kaum

Zertifizierungsmöglichkeiten für den mehrsprachigen Arbeitsmarkt existieren (cf. Settlemeyer 2010, 75). In jedem Fall aber widerspricht die Dominanz des Englischunterrichtes dem Bedarf an einer Vielzahl von Sprachen, der nach dem gerne zitierten Leitspruch «Die beste Sprache für das Geschäft ist die Sprache des Kunden» zu erwarten wäre (cf. Knapp 2007, 63).<sup>7</sup> Laut einer durch das Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführten Repräsentativbefragung zum Sprachgebrauch im Beruf benötigt nahezu jeder zweite Erwerbstätige Kenntnisse in einer weiteren Sprache für die Ausübung seines Berufs. Darüber hinaus gebrauchen ausländische Erwerbstätige Fachkenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch häufiger als deutsche Erwerbstätige (25% gegenüber 15%) (cf. Hall 2007, 48). Während Sprachkenntnisse im Englischen die mit Abstand am häufigsten geforderten sprachlichen Zusatzqualifikationen am Arbeitsplatz darstellen, 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%). Neben den romanischen Sprachen, die in Deutschland zu den häufigsten Schulfremdsprachen zählen, 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 (cf. Settlemeyer 2010, 69). So kommt auch die ELAN-Studie zur Sprachpraxis von Unternehmen im europäischen Wirtschaftsraum zu dem Ergebnis, dass 44% der befragten Unternehmen in Deutschland bevorzugt Muttersprachler zur Unterstützung ihres Auslandshandels beschäftigen (cf. ELAN 2006, 74).

### 3.1 Mehrsprachigkeit im Berufsfeld Einzelhandel in Bayern

Neben den medizinischen und sozialen Berufen gelten die unterschiedlichen Berufsfelder im kaufmännischen Bereich als äußerst kommunikationsintensiv und können somit auch zu den «Berufen mit besonderem Potenzial für die Nutzung von Herkunftssprachen» (Meyer 2008, 50) gezählt werden. Mehrere – teils sehr aktuelle – Studien belegen, dass insbesondere der Einzelhandel durch den hohen Stellenwert der Kundenkommunikation von der mehrsprachigen Gesellschaft geprägt wird. So geben etwa in der Repräsentativumfrage von Hall (2007, 49) insgesamt 47% der befragten Warenkaufleute, Handelskaufleute und Verkäufer an, neben Deutsch noch weitere Sprachen im beruflichen Kontext zu verwenden. Die Mehrsprachigkeit im Berufsfeld Einzelhandel liegt dadurch im Durchschnitt aller an der Studie beteiligten Berufe. Wenngleich der Einsatz weiterer Sprachen im Einzelhandel geringer ausfällt als in den technischen, künstlerischen oder wissenschaftlichen Berufen, so ist er zugleich weit ausgeprägter als in den Produktionsberufen sowie den Verkehrs- und Lagerberufen. Darüber hinaus ergab eine unter besonderer Berücksichtigung des Gebrauchs von Herkunftssprachen in der beruflichen Ausbildung durchgeführte Interviewstudie von Settlemeyer (2010), dass die Verwendung migrationsbedingter Sprachen und deren Sprachregister von verschiedenen Kontextfaktoren abhängt und eng an die allgemeinen sprachlich-kommunikativen Anforderungen gekoppelt ist. So stellt «die herkunftssprachige Kompetenz [in einigen Fällen] einen integralen Bestandteil der Tätigkeit dar und wird dabei gezielt eingesetzt, in anderen dagegen

---

7 Hierzu führt Knapp weiter aus: «Kleine Unternehmen können es sich in der Regel nicht leisten, für alle Sprachenbereiche, mit denen sie geschäftlich in Kontakt kommen, sprachlich qualifiziertes Personal vorzuhalten. Zudem widersprechen die aktuellen Tendenzen der Globalisierung einer solchen Orientierung an der Sprache des Kunden: Mehr und mehr kooperieren in und zwischen Unternehmen multikulturelle Teams mit Sprechern verschiedener Sprachen, die sich in einer gemeinsamen Lingua Franca verständigen müssen. Die erste Wahl für eine solche Funktion ist heute weltweit das Englische» (2007, 63).



erfolgt der Einsatz gelegentlich und zufällig» (Settelmeier 2010, 71). Dies äußert sich beispielsweise in Bezug auf die Kundschaft: Während die Herkunftssprachen in den Berufsfeldern Außenhandel und Spedition in erster Linie bei der Kommunikation mit Kunden aus dem Ausland Verwendung finden, werden die herkunftssprachlichen Kenntnisse im Einzelhandel überwiegend im Kontakt mit inländischen Kunden mit Migrationshintergrund genutzt. 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 (cf. Settelmeier 2010, 70).

Für die Nutzung weiterer Sprachen im Einzelhandel werden verschiedene individuelle und durch das Unternehmen gesteuerte Strategien genannt. So beschreibt Meyer am Beispiel einer Drogeriemarktkette in Hamburg, dass das Unternehmen «die lokale Sprachenvielfalt in bestimmten Stadtteilen auch in der Mitarbeiterschaft der örtlichen Filialen abzubilden» versucht; das hat zur Konsequenz, dass die Verkaufsangestellten «von sich aus auf Kunden zu[gehen], wenn sie Sprachprobleme vermuten oder aber [...] von den Kunden auf gut Glück in einer Herkunftssprache angesprochen» (2008, 43) werden. Settelmeier kam darüber hinaus zu dem Ergebnis, dass in größeren Unternehmen wie Kaufhäusern vereinzelt «Listen mit den Sprachkenntnissen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geführt [werden], so dass diese bei Bedarf auch in andere Abteilungen gerufen werden können, um dort Kundinnen und Kunden entsprechender Herkunft zu bedienen» (2010, 70). Und auch persönliche Faktoren spielen beim Gebrauch von Herkunftssprachen im Beruf eine bedeutende Rolle: So attestiert Settelmeier allen Befragten eine Bereitschaft, ihre 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» (2010, 71).

Im Rahmen des Forschungsprojekts «Bildungssprache Deutsch für berufliche Schulen» wurden zur Erstellung eines sprachlich-kommunikativen Anforderungsprofils für die Ausbildung im Berufsfeld Einzelhandel verschiedene Daten zur beruflichen Mehrsprachigkeit ermittelt. Die Befragung fand im Zuge einer Portfolioerhebung statt, im Rahmen derer über einen Zeitraum von acht bis zwölf Wochen schriftliche Texte von Auszubildenden verschiedener Branchen erhoben wurden. Dabei kamen zwei verschiedene Fragebögen zum Einsatz, die von den Auszubildenden und Vertretern ihrer Ausbildungsbetriebe ausgefüllt wurden. Im Folgenden soll anhand der Ergebnisse der Befragungen von insgesamt 67 Auszubildenden sowie sechs Einzelhandelsunternehmen in Bayern dargestellt werden, welchen Stellenwert die Mehrsprachigkeit im Einzelhandel gegenwärtig hat.

### **3.2 Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit im bayerischen Einzelhandel**

Um festzustellen, ob und wie die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden in den Betrieben wahrgenommen wird, wurde jeweils ein Personalreferent oder ein Ausbildungsleiter in sechs ausgewählten Ausbildungsbetrieben im Einzelhandel befragt. Die Befragung erfolgte in schriftlicher Form und folgte auf vorausgehende individuelle persönliche Gespräche. In einem ersten Abschnitt enthielt der Fragebogen spezifische Fragen zur Funktion des Befragten im Unternehmen, zur Art des Unternehmens, zur Branchenzugehörigkeit und Größe des Unternehmens sowie zur gegenwärtigen Zahl der Auszubildenden und Mitarbeiter. An der Studie beteiligt waren demnach keine Geschäftsführer oder Filialleiter, sondern ausschließlich die Personalreferenten oder Ausbildungsleiter der Unternehmen. Neben vier

Fachgeschäften der Branchen Schuhe, Drogerie/Reformwaren, Textil und Bekleidung sowie Lebensmittel nahmen zudem ein Fachmarkt für Heimwerkerbedarf und ein Warenhaus an der Fragebogenerhebung teil. Bis auf einen mittleren Betrieb (zehn bis 49 Mitarbeiter) handelte es sich bei den Unternehmen um große Betriebe (50 Mitarbeiter und mehr). Die Anzahl der Mitarbeiter variierte von 35 bis hin zu 2.400. Die Anzahl der Auszubildenden betrug im kleinsten der beteiligten Ausbildungsbetriebe zwei, im größten 240.

In einem zweiten Abschnitt enthielt der Fragebogen sieben geschlossene und drei offene Fragen zum innerbetrieblichen Unterricht und zum Einsatz von fremdsprachlichen bzw. herkunftssprachlichen Kenntnissen der Auszubildenden. Die Daten zeigen, dass in den Unternehmen die sprachlichen Ressourcen der Auszubildenden noch nicht bewusst wahrgenommen werden. Demnach räumen die Hälfte der befragten Personalreferenten bzw. Ausbildungsleiter bei der Frage «Kennen Sie alle Fremdsprachen bzw. Herkunftssprachen Ihrer Auszubildenden?» ein, nicht um die fremd- oder herkunftssprachlichen Kenntnisse ihrer Arbeitnehmer zu wissen. Nur eines der fünf großen Einzelhandelsunternehmen gibt an, die Sprachenvielfalt der Angestellten zu kennen. Trotz des fehlenden Wissens um die Sprachkompetenzen bejahten alle Befragten die Frage «Nutzen Sie die Kenntnisse von Fremdsprachen bzw. Herkunftssprachen Ihrer Auszubildenden?».

Auf die weiterführende offene Frage, in welcher Form die weiteren Sprachkenntnisse der Auszubildenden im Arbeitsalltag zum Einsatz kommen, nennen die Personal- bzw. Ausbildungsleiter die «Beratung ausländischer Kunden», die Kommunikation mit Kunden, «die aus fremden Ländern kommen» oder mit «Touristen». Der Fokus der Ausbildungsbetriebe bei der mehrsprachigen Kommunikation im Betrieb liegt demnach sehr stark auf der Kommunikation mit Kunden aus dem Ausland. Dass das Potenzial der Herkunfts- und Fremdsprachen der Auszubildenden auch bei der Kommunikation mit mehrsprachigen inländischen Kunden eine wichtige Rolle einnehmen kann, berücksichtigt keiner der Befragten. Auch die interne Verwendung weiterer Sprachen wird verneint. So antworten alle befragten Personal- bzw. Ausbildungsleiter auf die Frage «Werden neben Deutsch andere Sprachen in der Kommunikation mit den Kunden verwendet?» mit «Ja», wohingegen die Frage «Werden neben Deutsch andere Sprachen in der internen Kommunikation verwendet?» ausschließlich mit «Nein» beantwortet wird.

Um die Sprachkenntnisse der Auszubildenden auch in Verkaufssituationen mit eingebürgerten oder in Deutschland geborenen Mehrsprachigen zu nutzen, müssen die Unternehmen aktiv auf die Kompetenzen der Mitarbeiter aufmerksam machen. Eine Frage zielte deshalb auch darauf ab, ob und auf welche Weise die Sprachen der Auszubildenden für die Kundschaft transparent gemacht werden. Einer der Ausbildungsleiter ist der Meinung, dass die Kunden sich selbst zu helfen wissen und meist vom Namen der Auszubildenden auf die Herkunft, respektive die Sprache, schließen können. Lediglich die Referenten der zwei kleineren Einzelhandelsbetriebe geben an, ihre Kunden auf die Sprachkenntnisse der Mitarbeiter hinzuweisen. Unklar bleibt jedoch in beiden Fällen, wie die fremdsprachlichen Kompetenzen beworben werden und ob betriebsinterne Strategien – wie etwa die von Settlemeyer (2010) genannte Sprachenliste – zum Einsatz kommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Mehrsprachigkeit der Auszubildenden aus Sicht der Unternehmen zwar eingesetzt wird, das Spektrum an Möglichkeiten bei der Verwendung dieses Potenzials – insbesondere der herkunftssprachlichen Ressourcen – wird von den Ausbildungsbetrieben gegenwärtig jedoch nicht vollends ausgeschöpft. Daher wird im nächsten Abschnitt aufgezeigt, welche Rolle die Mehrsprachigkeit im bayerischen Einzelhandel aus Sicht der Auszubildenden einnimmt.

### 3.3 Wirklichkeit der Mehrsprachigkeit im bayerischen Einzelhandel

Die Befragung von 67 Auszubildenden im Einzelhandel zur Mehrsprachigkeit in Beruf und Alltag vermittelt ein sehr heterogenes Bild. Auf die Frage «Welche Sprache/n sprechen Sie?» gaben mehr als die Hälfte der Befragten (37) nur Standarddeutsch und eine in der Schule üblichen Fremdsprachen an (beispielsweise Englisch<sup>8</sup> oder Französisch). Darüber hinaus nannten aber eine große Zahl der Probanden (27) weitere Varietäten des Deutschen wie Dialekt (12) oder Jugendsprache (15).<sup>9</sup> Das heißt, die Befragten sind sich durchaus auch einer inneren Mehrsprachigkeit bewusst. Fünf Probanden gaben an, nicht Standarddeutsch zu sprechen: Davon nannten zwei «Dialekt» (vermutlich Bairisch), jeweils einer Albanisch, Türkisch und «Jugendsprache». Insgesamt nannten 30 Auszubildende weitere Sprachen (außer Deutsch und Varietäten des Deutschen), und zwar 20 verschiedene Sprachen (cf. Abb. 1). Dabei sind nur sieben Auszubildende nicht in Deutschland geboren. Am häufigsten wird die englische Sprache genannt (20 Nennungen). Es erstaunt, dass diese Sprache nicht öfter genannt wurde, zumal Englisch in den meisten weiterführenden Schulen in Bayern als erste Fremdsprache erworben wird. Mit deutlichem Abstand folgen die Sprachen Türkisch (acht Nennungen), Kroatisch (drei Nennungen), Serbisch (zwei Nennungen) und Rumänisch (zwei Nennungen). Bei den 15 weiteren Sprachen handelt es sich um Einzelnennungen.<sup>10</sup> Die mehrsprachigen Auszubildenden beherrschen am häufigsten zwei verschiedene Sprachen (10), sieben Personen können drei Sprachen sprechen, drei Personen sind viersprachig und ein Proband gibt an, fünf verschiedene Sprachen sprechen zu können.<sup>11</sup>

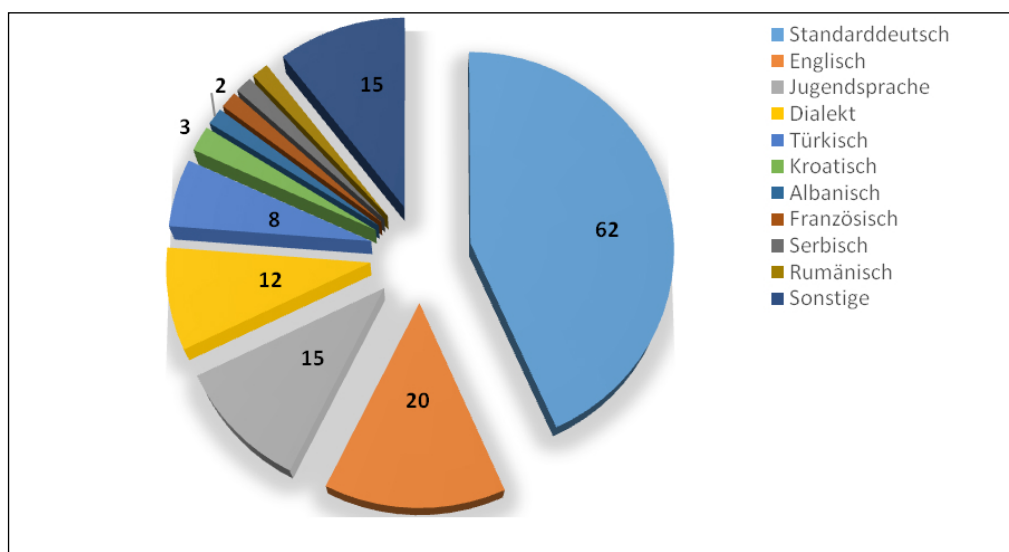


Abbildung 1: Mehrsprachigkeit der Auszubildenden im bayerischen Einzelhandel.

In einem weiteren Fragenkomplex wurden die Auszubildenden nach ihren Sprechgewohnheiten nach Domänen, also im Alltag, in der Schule und im Berufsleben befragt. Dabei zeigt sich, dass die dominierende Alltagssprache der Auszubildenden das Standarddeutsche

8 15 der 20 Englischsprecher geben einen monolingualen Sprachhintergrund an.

9 Der Großteil der Dialektsprecher sei einsprachig mit dem Standarddeutschen aufgewachsen, allerdings geben auch zwei Auszubildende daneben noch Jugendsprache und Englisch (vermutlich durch den Schulbesuch erworben) an. Bei der Jugendsprache zeigt sich ein ähnliches Bild.

10 Genannt wurden folgende Sprachen: «Afghanisch», Albanisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Filipino, Französisch, Griechisch, Italienisch, «Kosovarisch», «Nepalesisch», Polnisch, Punjabi, Russisch, Schwedisch.

11 Hier wurden allerdings keine Dialekte oder die Jugendsprache berücksichtigt.

ist (54 Nennungen). Neben dem Dialekt (4) oder einem jugendsprachlichen Soziolekt (5) geben zwei Personen an, ihre Herkunftssprachen (Albanisch bzw. Kroatisch) auch im täglichen Leben am häufigsten zu gebrauchen.<sup>12</sup> Zwölf Personen machten darüber hinaus von der Möglichkeit einer Mehrfachnennung Gebrauch und gaben sowohl das Standarddeutsche als auch ihre Herkunftssprache als übliche Alltagssprache an.

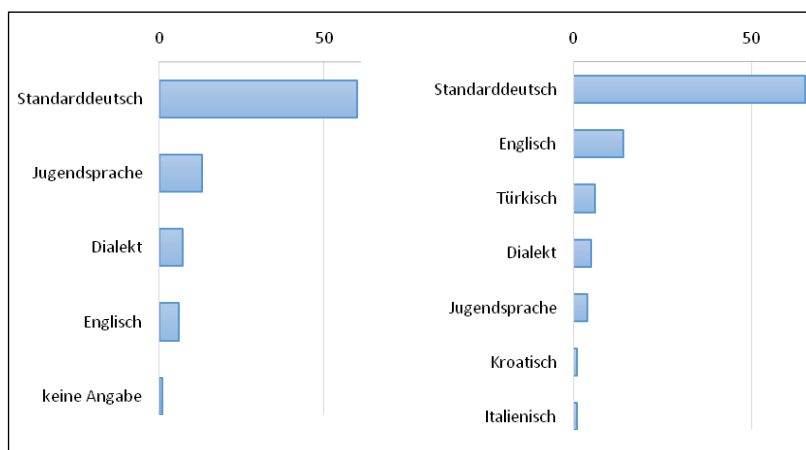


Abbildung 2: Sprachgebrauch in der Schule.    Abbildung 3: Sprachgebrauch im Beruf.

In der Schule und im Beruf zeigt sich ein gänzlich anderes Bild: Als Sprache in der Schule gibt das Gros der Befragten das Standarddeutsche an, gefolgt von Jugendsprache und Dialekt (cf. Abb. 2). Drei der Auszubildenden führen auch das Englische als Sprache in der Schule an. Betrachtet man die Sprachen, die im Beruf zum Einsatz kommen, wird die oben beschriebene Annahme belegt, dass die Sprache Englisch am häufigsten als zweite Sprache im Berufsleben neben dem Standarddeutschen Verwendung findet (cf. Abb. 3). Allerdings gebrauchen die Auszubildenden darüber hinaus auch Türkisch (sechs Nennungen), Kroatisch und Italienisch (jeweils ein Sprecher). Da die Befragten bei der allgemeinen Frage «Welche Sprache/n sprechen Sie?» angegeben haben, neben dem Deutschen noch 20 weitere Sprachen zu sprechen, stellt sich die Frage, warum die Auszubildenden diese Fertigkeiten im beruflichen Alltag nicht einsetzen können – oder wollen.

Eine mögliche Erklärung ist, dass neben den Ausbildungsbetrieben auch die Auszubildenden selbst das Potenzial ihrer Mehrsprachigkeit unterschätzen oder ihre Herkunftssprache nicht als Ressource erkennen. So entstand im Rahmen der Portfolioerhebung auch ein Korpus an WhatsApp-Korrespondenzen, die die Ausbildungsleiterin eines Schuhgeschäftes mit ihren Auszubildenden führt. Die teils sehr ausführlichen Chatverläufe bilden die alltägliche Organisation und Kommunikation zwischen der Ausbildungsleitung und den Auszubildenden detailliert ab. Die Sprache im Gruppenchat variiert von konzeptionell mündlicher Sprache und Chatsprache (Deutsch und Englisch) unter den Gruppenmitgliedern (inklusive der Ausbilderin) bis hin zu Konversation in weiteren Sprachen (cf. Abb. 4). Im Verlauf des Gesprächs zeigt sich, dass insgesamt drei der zehn im Chat aktiven Personen Albanisch sprechen. Allerdings haben nur zwei Auszubildende das Albanische im Fragebogen angegeben.

<sup>12</sup> Zwei weitere der Befragten machten zu dieser Frage keine Angabe.



Abbildung 4: Deutsch-Albanischer WhatsApp-Chat von Auszubildenden eines Schuhgeschäftes.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die individuelle Mehrsprachigkeit offensichtlich nicht als nennenswert erachtet wird, sei es, dass die Sprachkenntnisse als zu gering eingeschätzt werden oder aber, dass sich die Auszubildenden nicht mit der Sprache identifizieren bzw. ihr nur innerhalb der informellen Kommunikation einen Wert beimessen. Inwiefern die Sprachenvielfalt außerhalb des Gruppenchats eine Rolle in der täglichen Arbeitsumgebung der Auszubildenden spielt, konnte bisher nicht ermittelt werden. Allerdings bleibt festzuhalten, dass annähernd die Hälfte der Befragten über herkunftssprachliche und fremdsprachliche Ressourcen verfügt, die bisher weder von den Ausbildungsleitern noch den Auszubildenden selbst gewinnbringend eingesetzt werden.

#### 4 Zukunft der Mehrsprachigkeit in der beruflichen Ausbildung

Das Berufsfeld Einzelhandel wird durch den hohen Stellenwert der Kundenkommunikation in besonderem Maße von der mehrsprachigen Gesellschaft geprägt. Die vorangehenden Ausführungen zeigen, dass die fremd- und herkunftssprachlichen Kenntnisse der Auszubildenden eine wichtige Rolle in der beruflichen Kommunikation einnehmen. Dies bestärkt die Vermutung, dass die Kenntnis einer oder mehrerer Herkunftssprachen ebenso wie auch das Beherrschen einer oder mehrerer Fremdsprachen im beruflichen Kontext als Qualitätsmerkmal gewertet werden kann. Die Untersuchung im Berufsfeld Einzelhandel zeigt jedoch auch, dass den Ausbildungsbetrieben die Realität der mehrsprachigen Gesellschaft und das damit verbundene Qualifikationspotenzial mehrsprachiger Auszubildender kaum bewusst sind. 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. Es stellt sich deshalb die Frage, wie eine zunehmende Sensibilisierung der Gesellschaft und der Sprecher selbst im

Allgemeinen sowie der Unternehmen, Ausbildungsbetriebe und wiederum der Sprecher im Besonderen und eine daraus hervorgehende Wertschätzung von Mehrsprachigkeit forciert werden kann.

Als eine mögliche Ursache der differenzierten Wahrnehmung von Fremdsprachen und Herkunftssprachen lässt sich der gegenwärtige Stand der Herkunftssprachen im deutschen Bildungssystem identifizieren. So wirkt sich der Gebrauchswert von Herkunftssprachen im Berufsalltag im Gegensatz zu den Fremdsprachen bisher nicht auf die berufliche Bildung auf der einen Seite und die Vergütung des Arbeitsmarktes auf der anderen Seite aus. 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. Auch gibt es im Gegensatz zu den Fremdsprachen bisher kaum Zertifizierungsmöglichkeiten, die dieser sprachlichen Zusatzqualifikation eine offizielle Geltung auf dem Arbeitsmarkt verschaffen können (cf. Settlemeyer 2010, 75). Herkunftssprachen werden vielmehr des Öfteren als «soft skill» ähnlich den allgemein adäquaten Umgangsformen oder der angemessenen Kleidung behandelt, obgleich sie den Unternehmen nicht selten Kosten und Aufwand für Dolmetschertätigkeiten oder Sprachkurse sparen (cf. Meyer 2008, 33). Eine Zunahme mehrsprachiger Bildungsangebote und die damit einhergehende Abkehr vom Fremd- oder Zweitsprachenunterricht kann Heranwachsende nicht nur dazu befähigen, sich in mehreren Sprachen verständigen und in unterschiedlichen Kultursphären bewegen zu können, sondern würdigt zugleich die Realität mehrsprachiger Identitäten in der deutschen Mehrheitsgesellschaft (cf. Riehl 2014a, 146ff.). Dabei gilt es weniger, den Blick auf die Sprechergruppen von Herkunftssprachen zu fokussieren, sondern vielmehr die «Konzepte auf die durch Einheimische und Einwanderer gemeinsam zu gestaltende Zukunft zu richten» (Boos-Nünning/Granato 2010, 224). Eine großflächig angelegte Implementierung mehrsprachiger Bildungsangebote für zukünftige Arbeitnehmer kann nicht zuletzt auch zum Umdenken seitens der Arbeitgeber führen.

Die Nutzung von Mehrsprachigkeit birgt sowohl im inländischen als auch internationalen Handel große Potenziale und Wettbewerbsvorteile. Aus wirtschaftlicher Sicht verschenken Unternehmen, die trotz eines Bedarfs an herkunftssprachlicher Kommunikation nicht gezielt in Mitarbeiter mit Kenntnissen dieser Sprachen investieren, Möglichkeiten im Export und bei der Pflege von Kontakten in die Herkunftsländer, aber auch im Absatz am deutschen Binnenmarkt (Meyer 2008, 53).

Obgleich nun die Frage nach dem tatsächlichen ökonomischen Wert der Mehrsprachigkeit im deutschen Einzelhandel in Relation zum zeitlichen und finanziellen Mehraufwand einer mehrsprachig ausgerichteten Berufsausbildung an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden kann, ist zumindest anzunehmen, dass eine gesteigerte Wahrnehmung und Wertschätzung der Mehrsprachigkeit im Beruf ein höheres Selbstwertgefühl der Mitarbeiter und somit auch ein verbessertes Betriebsklima zur Folge hat.

## 5 Bibliografie

Bethscheider, Monika (2012): «Sprachförderung in der betrieblichen Ausbildung», in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41/2, 22–23.

Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona (2010): «Von der Ausländer- zur Migrationsforschung: berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft», in: Werner, Ursula (Hg.): *40 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. 40 Jahre Forschen – Beraten – Zukunft gestalten*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 224–234.

- Borch, Hans et al. (2003): *Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Busse, Gerd/Paul-Kohlhoff, Angela/Wordelmann, Peter (1997): *Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen*, Bielefeld: Bertelsmann.
- ELAN (2006). Hagen, Stephen (2006): *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, URL: [http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf) (Zugriff vom 27.07.2017).
- Greene, Robert Lane (2014): *Johnson: What is a foreign language worth?*, URL: <http://www.economist.com/blogs/prospero/2014/03/language-study> (Zugriff vom 27.07.2017).
- Hall, Anja (2007): «Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige», in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 26/3, 48–49.
- Haviland, John B. (2003): «Ideologies of Language: Some Reflections on Language and U.S. Law», in: *American Anthropologist* 105/4, 764–774.
- Henkelmann, Yvonne (2012): *Migration, Sprache und kulturelles Kapital*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp, Karlfried (2007): «Mehrsprachigkeit im Beruf und die Rolle der interkulturellen Kompetenz», in: *Der Deutschunterricht* 59/1, 62–71.
- Knapp, Annelie (2010): «Interkulturelle Kompetenz. Eine sprachwissenschaftliche Perspektive», in: Auernheimer, Georg (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81–97.
- Meyer, Bernd (2008): *Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*, Hamburg: Universität Hamburg, URL: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff vom 27.07.2017).
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Riehl, Claudia M. (2013): «Multilingual discourse competence. Exploring the factors of variation», in: *European Journal of Applied Linguistics* 2, 254–292.
- Riehl, Claudia M. (2014a): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Darmstadt: WBG.
- Riehl, Claudia M. (2014b): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*, Tübingen: Narr.
- Saiz, Albert/Zoido, Elena (2002): *The Returns of Speaking a Second Language. Working Paper No. 02–16*, URL: <http://www.phil.frb.org/research-and-data/publications/working-papers/2002/wp02-16.pdf> (Zugriff vom 27.07.2017).
- Settelmeyer, Anke (2010): «Zur Bedeutung von Herkunftssprachen in Ausbildung und Beruf», in: Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hg.): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachenlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, 68–76.
- Settelmeyer, Anke (2011): «Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz?», in: Granato, Mona/Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hg.): *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann, 143–160.
- Schöpfer-Grabe, Siegfried/Weiß, Reinhold (1998): *Vorsprung durch Fremdsprachentraining. Ergebnisse einer Unternehmensbefragung*. Köln: div.
- Schöpfer-Grabe, Siegfried (2008): «Go global – Zur Situation der Fremdsprachen in der deutschen Wirtschaft», in: Tritscher-Archan, Sabine (Hg.): *Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analysen, Zahlen, Fakten*, Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 235–248.

Şimşek, Yazgül/Schroeder, Christoph (2011): «Migration und Sprache in Deutschland – am Beispiel der Migranten aus der Türkei und ihrer Kinder und Kindeskinde», in: Şeyda, Ozil/Hofmann, Michael/Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hg.): *50 Jahre Arbeitsmigration in Deutschland*, Göttingen: V & R unipress, 205–226.

Statistisches Bundesamt (2015). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen*, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen.html> (Zugriff vom 27.07.2017).