

Anke Settelmeyer

## Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz?

### 1. Einleitung

Seit geraumer Zeit werden neben Schwierigkeiten Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> auch mögliche Potenziale dieser Personen thematisiert. Diese Erweiterung der Perspektive führt in der Forschung dazu, dass auch der Bildungserfolg von Migrantinnen und Migranten Gegenstand von Untersuchungen wird (vgl. Raiser 2007; Westphal 2007; Westphal/Behrens 2008; Hummrich 2002). Auch Politikerinnen und Politiker weisen immer wieder auf spezifische Potenziale hin: so z. B. die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit im Jahr 2000, Wolfgang Clement als Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit (clavis 2005) und Arnulf Zöllner als Präsident der Kultusministerkonferenz (Handelsblatt, 21.02.2007). Exemplarisch sei hier eine Äußerung von Staatsministerin Böhmer, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Integration und Flüchtlinge, zitiert: „Mehrsprachigkeit, spezifische interkulturelle Kompetenzen und mitgebrachte Abschlüsse aus dem Ausland bilden ein spezielles Qualifikationsbündel. Somit verfügen Migranten über Potenziale, die Unternehmen und Dienstleister hervorragend nutzen können“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 09.02.2009).

Dieses Zitat beinhaltet die zentralen Elemente entsprechender Äußerungen. Es benennt mit *Mehrsprachigkeit* und *interkultureller Kompetenz* die inhaltlichen Kategorien, die die öffentliche Diskussion prägen. Darüber hinaus äußert die Beauftragte, dass Personen mit Migrationshintergrund über diese Kompetenzen *verfügen*. Dem dürfte die Annahme zugrunde liegen, dass sie aufgrund ihrer Migrationsgeschichte und Sozialisation in unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Kontexten entsprechende Kompetenzen entwickelt haben. Frau Böhmer nennt zum einen *Potenziale*, die in den o. g. Zitaten als latent vorhanden angenommen werden, ohne dass sie sich in beruflichen Handlungsbezügen konkret zeigen, zum anderen geht sie von einem konkreten *Nutzen* für Dienstleister und Unternehmen aus. Letzteres verweist auf die Realisierung dieses Potenzials als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen. Diese Differenzierungen, Mehrsprachigkeit – interkulturelle Kompetenz auf der inhaltlichen Seite sowie Potenzial – Kompetenz hinsichtlich des Realisierungsgrades, werden aufgegriffen und im Folgenden fortgeführt mit dem Ziel, vorliegende Überlegungen und Erkenntnisse zu diesen Potenzialen bzw. dieser Kompetenz im Hinblick auf berufliche Kontexte darzustellen.

---

1 Zu unterschiedlichen Definitionen von Migrationshintergrund vgl. Settelmeyer/Erbe.

Von politischer Seite werden sehr positive Einschätzungen hinsichtlich der mehrsprachigen und interkulturellen Potenziale bzw. Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund geäußert. Diese Wendung verwundert insofern, als in den letzten Jahren – auch infolge der PISA-Studien – gerade Defizite von Kindern mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache thematisiert und erhebliche Anstrengungen insbesondere zur Feststellung des Sprachstands und zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse unternommen wurden (vgl. z. B. das Projekt Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>). Herkunftssprachige Kenntnisse treten dagegen in der Praxis eher in den Hintergrund und wurden z. T. kritisch eingeschätzt – hier sei nur an die Diskussion um die doppelte Halbsprachigkeit erinnert. Es ist daher zu fragen, ob es sich bei der derzeitigen Diskussion allein um eine Zuschreibung spezifischer Potenziale bzw. Kompetenzen zu Personen mit Migrationshintergrund handelt oder ob diese tatsächlich darüber verfügen und die von politischer Seite geweckten Erwartungen erfüllen können. Tun sie dies nicht – sei es, weil die Erwartungen zu hoch gesteckt sind oder nicht alle Personen mit Migrationshintergrund unterschiedslos über diese Kompetenzen verfügen –, können entsprechende Äußerungen dazu beitragen, dass Personen mit Migrationshintergrund ein weiteres Defizit produziert wird: Das Nichtverfügen bzw. das Nichteinsetzen interkultureller Kompetenz könnte dann als neues Defizit verstanden werden. Um dies zu verhindern, wird im folgenden Beitrag der Versuch einer realistischen Einschätzung dieser Potenziale bzw. Kompetenzen unternommen, in der auf wichtige Differenzierungen, insb. hinsichtlich des berufsspezifischen Einsatzes, hingewiesen wird.

## **2. Konzepte zur Annäherung an spezifische Potenziale bzw. Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund**

Zunächst werden die der Diskussion zugrunde liegenden Konzepte „interkulturelle Kompetenz“ und „Mehrsprachigkeit“ grob skizziert, um deren inhaltliche Ausrichtung deutlich zu machen.

### **2.1 Interkulturelle Kompetenz**

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Definitionen und Konzepte zu interkultureller Kompetenz (vgl. u. a. Bolten 2007; Rathje 2006; Weber 2004). Interkulturelle Kompetenz kann beschrieben werden als die Kompetenz, in Handlungssituationen kulturelle Bedeutungen zu erkennen und zu verstehen und effektive und angemessene kommunikative Verhaltensweisen partner-, situations- und kontextbezogen zu entwickeln und anzuwenden (vgl. Schenk 2001, S. 59). In der Regel wird interkul-

turelle Kompetenz in unterschiedlicher Weise in weitere Teilkompetenzen ausdifferenziert (vgl. Bolten 2007, S. 22 f.), die in Listen bzw. Modellen zusammengestellt werden.

Für das Verständnis und die inhaltliche Ausdifferenzierung interkultureller Kompetenz kommt dem Begriff der Kultur eine zentrale Bedeutung zu. Kultur wird zunehmend als umfassender Zusammenhang menschlichen Verhaltens verstanden, der alle Bereiche des Lebensvollzugs betrifft und „durch das gemeinsame Zusammenleben geschaffen wurde und ständig neu geschaffen wird“ (Weber 2004, S. 145). Kultur wird als dynamisches Geschehen begriffen, das über Grenzen hinweg wirksam ist und auch Binnendifferenzierungen aufweist.

Sprache wird im Folgenden als Teil von Kultur und damit interkultureller Kompetenz angesehen, da durch Sprache z. B. Diskurskonventionen, wie Länge und Themen von Small Talk oder die Lautstärke einer Unterhaltung, deutlich werden, die sich u. a. kulturell unterscheiden. Aus diesem Grund wird der in der Berufsbildung z. T. vorgenommenen Trennung von Sprachkenntnissen und interkultureller Kompetenz hier nicht gefolgt (vgl. Borch 2003 sowie Dietrich/Reinisch 2005, S. 297 ff.).

## 2.2 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit bezeichnet hier die individuelle Kompetenz in zwei oder mehr Sprachen. Neben sprachwissenschaftlichen, bildungspolitischen und historischen Aspekten, unter denen Mehrsprachigkeit betrachtet wird (Gogolin/Neumann 2009), weist Meyer (2008) bzgl. des Einsatzes von Mehrsprachigkeit in beruflichen Kontexten auf spezifische linguistische Fragestellungen hin: Im Zusammenhang mit Sprachwechsel und Spracheinsatz werden die Bedingungen und Möglichkeiten, die sich aus dem Gebrauch mehrerer Sprachen innerhalb eines kommunikativen Zusammenhangs ergeben, thematisiert (S. 23 ff.), z. B. in welcher Situation eine mehrsprachige Person welche Sprache wählt, welche Konflikte damit ggf. einhergehen und welche Rolle Sprache als Identifikationsmittel zukommt, über das Zugehörigkeit zu und Ausschluss aus Gruppen geregelt wird. Darüber hinaus sind auch Fragen der Übertragung aus einer Sprache in eine andere, bei dem Personen mit Migrationshintergrund bei Behörden oder im Krankenhaus füreinander dolmetschen oder übersetzen, von Bedeutung.

Interkulturelle Kompetenz und Mehrsprachigkeit sind inhaltlich unterschiedlich ausgerichtete Konzepte und ergänzen sich von daher bei dem Versuch einer Annäherung an spezifische Potenziale bzw. Kompetenzen von Personen mit Migrationshintergrund.

### 3. Interkulturelle und mehrsprachige Potenziale

Bevor auf den tatsächlichen Einsatz von interkultureller Kompetenz und Mehrsprachigkeit in beruflichen Zusammenhängen eingegangen wird, werden diesbezügliche Hinweise zu entsprechenden Potenzialen von Personen mit Migrationshintergrund zusammengetragen. Es ist nicht davon auszugehen, dass Potenziale in jedem Fall auch als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen eingesetzt werden. Deshalb ist die getrennte Betrachtung von Potenzial und Kompetenz sinnvoll, um ggf. auf Diskrepanzen zwischen festgestelltem Potenzial und deren tatsächlichem Einsatz als Kompetenz aufmerksam werden zu können.

#### 3.1 Hinweise auf interkulturelle Potenziale

In der Berufsbildungsforschung finden sich vereinzelt Hinweise auf interkulturelle Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund. In einer bereits Mitte der 90er-Jahre durchgeführten Studie zu internationalen Qualifikationen aus Sicht der Betriebe und der Beschäftigten äußern Busse, Paul-Kohlhoff und Wordelmann die Vermutung, dass bezüglich ausländischer Beschäftigter „in bundesdeutschen Unternehmen ein enormes Potenzial an vorhandenen oder doch vergleichsweise leicht zu entwickelnden ‚internationalen Qualifikationen‘ brachliegt“. Einschränkend ergänzen sie allerdings, dass „die für die Übernahme internationaler Aufgaben notwendigen fachlichen Kenntnisse in dieser Beschäftigtengruppe fehlen“ dürften (1997, S. 89).

In ähnlicher Weise formulieren Borch, Diettrich, Frommberger, Reinisch und Wordelmann im Rahmen ihrer Ausführungen zu Strategien, Konzepten, Erfahrungen und Handlungsvorschlägen zur Internationalisierung der Berufsbildung die folgende Hypothese: „Jeder siebte Jugendliche in der Benachteiligtenausbildung ist ausländischer Herkunft. Gelegentlich wird darauf verwiesen, dass unter dem Aspekt der Internationalisierung hier ein bestimmtes Potenzial nicht genutzt wird ... Auch sprachlich hätten sie – mindestens wegen ihrer zusätzlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache – eine Affinität zu internationalen Tätigkeiten“ (2003, S. 12).

Die Autoren der genannten Studien gingen den Annahmen bzgl. entsprechender Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund nicht weiter nach. Dies dürfte in erster Linie darin begründet liegen, dass in beiden Fällen von einer mangelnden fachlichen Kompetenz dieser Personen ausgegangen wurde, die jedoch als wichtige Bedingung für den Einsatz interkultureller Kompetenz angesehen wird.

Mecheril setzt sich mit der Frage auseinander, warum Menschen mit Migrationshintergrund in der Regel nicht als Adressat/-innen interkultureller Bildungsangebote [hier: in pädagogischen Arbeitsfeldern, A. S.] genannt werden. In diesem Zusammenhang verwirft er die Annahme als wenig überzeugend, dass „diese Per-

sonengruppe bereits über ‚interkulturelle Kompetenz‘ verfüge“. Es sei vielmehr zu erwarten, „dass Minderheitenangehörige in einer selbstverständlicheren Weise mit Themen kultureller Differenz und Dominanz lebensgeschichtlich befasst sind“. Zugleich fordert er, dass „das Erfahrensein und die sich im Zuge dieser Erfahrungen ausbildenden Vermögen“ reflektiert, differenziert und erweitert werden müssen, „sobald und solange es um professionelles Handeln geht“ (2002, S. 18). In dieser These präzisiert Mecheril das Potenzial von Personen mit Migrationshintergrund: Der Minderheitenstatus verweist auf den Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen auf dieses Potenzial. Er präzisiert mit kultureller Differenz und Dominanz die inhaltlichen Anknüpfungspunkte und beschreibt die Art des Erwerbs dieser Potenziale als beiläufig, unhinterfragt und lebensgeschichtlich. Sie sind mit der Biografie der Person verwoben und durch unmittelbar erlebte Ereignisse angestoßen, nicht jedoch im Rahmen formaler Bildungsangebote vermittelt.

Er beschreibt das interkulturelle Potenzial von Personen mit Migrationshintergrund als ein Spezifisches und präzisiert damit die Annahmen, die aus der Berufsbildungsforschung vorliegen.

### 3.2 Hinweise auf mehrsprachige Potenziale

Neben den allgemeinen Überlegungen zu interkulturellen Potenzialen liegen bzgl. des mehrsprachigen Potenzials dank der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland“ des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge aus den Jahren 2006/2007 spezifische Angaben vor. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Personen türkischer, ehemals jugoslawischer, italienischer, griechischer und polnischer Nationalität im Alter von 15 bis unter 80 Jahren befragt (Babka von Gostomski 2008, S. 9 ff.) und u. a. Selbsteinschätzungen hinsichtlich der Kenntnisse in der Herkunftsland-<sup>2</sup> und der deutschen Sprache ermittelt.

Insgesamt schätzen die Befragten ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache besser als die im Deutschen ein (Babka von Gostomski 2008, S. 21). Im Folgenden werden nur Aussagen der Personen genannt, die angeben, sowohl die deutsche als auch die Herkunftssprache sehr gut bzw. gut zu beherrschen. Sie werden in dieser Studie als mehrsprachig oder bilingual bezeichnet.<sup>3</sup>

Ohne Unterschiede nach Staatsangehörigkeit zu berücksichtigen ergibt sich folgendes Bild:

---

2 In der RAM-Untersuchung wird von Herkunftslandssprachen gesprochen, in anderen Zusammenhängen von Familien- bzw. Muttersprache. Im Weiteren wird hier Herkunftssprache verwendet.

3 Weitere Kategorien sind: Deutsch dominant (Deutsch [D] sehr gut/gut; Herkunftssprache [Hs] mittelmäßig/gar nicht); Hs dominant (D mittelmäßig/gar nicht; Hs sehr gut/gut); Eingeschränkt bilingual (D mittelmäßig/gar nicht; Hs mittelmäßig/gar nicht).

- 70 % der Befragten stufen sich hinsichtlich des Sprachverstehens und 60 % hinsichtlich der Sprechkompetenz als bilingual ein.
- Hinsichtlich der Lesefähigkeit nimmt der Anteil der Bilingualen ab: Ca. 50 % der Befragten schätzen ihre Kenntnisse in beiden Sprachen als sehr gut bzw. gut ein.
- Beim Schreiben sinkt der Anteil der Bilingualen auf ca. 35%.<sup>4</sup>

Eine beachtliche Zahl von Personen mit Migrationshintergrund gibt demzufolge an, gleichzeitig über gute bzw. sehr gute Kenntnisse des Deutschen und der Herkunftssprache zu verfügen. Dies gilt für mündliche Kenntnisse in höherem Maße als für das Lesen und Schreiben, was auf die weitgehend fehlende institutionelle Förderung der Herkunftssprachen in Deutschland für die hier Aufwachsenden und die z. T. geringen schriftsprachlichen Kenntnisse in den höheren Altersgruppen der Migrantinnen und Migranten (vgl. Haug 2008, S. 39) zurückzuführen sein dürfte.

Mit Blick auf die Phase der Ausbildung sind mehrsprachige Potenziale von jüngeren Menschen von besonderem Interesse. Da keine Auswertung der RAM-Daten zur Mehrsprachigkeit nach Alter vorliegt, werden Ergebnisse der Befragung zu den Kenntnissen in den Herkunftssprachen bzw. in Deutsch genannt. Es zeigt sich, dass alle bis 25-Jährigen angeben, über etwas geringere Herkunftssprachenkenntnisse zu verfügen als die höheren Altersgruppen. Die bis 25-Jährigen schätzen ihre Herkunftssprachenkenntnisse als mittelmäßig bis gut ein, die Deutschkenntnisse dagegen als gut bis sehr gut (Haug 2008, 32, S. 27).

Demnach scheinen im Altersvergleich die Herkunftssprachenkenntnisse bei jüngeren Menschen tendenziell abzunehmen, was zum einen mit der zunehmenden Zahl derjenigen jungen Menschen mit Migrationshintergrund zusammenhängen dürfte, die in Deutschland geboren werden und aufwachsen, zum anderen auf die sehr geringe Förderung der Herkunftssprachen im allgemeinbildenden Schulwesen verweist.<sup>5</sup> Eine solche Entwicklung läuft allerdings den Vorstellungen entgegen, diese Kenntnisse nun verstärkt in beruflichen Zusammenhängen nutzen zu wollen.<sup>6</sup>

Die genannten Ergebnisse fußen auf Selbsteinschätzungen der Befragten und sind damit in zweifacher Hinsicht mit Unsicherheiten behaftet. Sie sind zum einen abhängig von der Art und Weise, wie eine Person eigene Fähigkeiten einschätzt, ggf. zu deren Über- oder Unterschätzung neigt. Zum anderen orientieren sie sich nicht an einem objektiven Standard, wie z. B. den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäi-

4 Die Auswertungen von Boos-Nünning und Karakaşoğlu, die im Rahmen einer repräsentativen Untersuchung Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 15–21 Jahren befragt haben, weisen in die gleiche Richtung, selbst wenn ein unmittelbarer Vergleich aufgrund unterschiedlich gewählter Kategorien nicht möglich ist. Auch sie kommen zu dem Ergebnis, dass knapp ein Drittel der Befragten als bilingual anzusehen sind.

5 Vgl. dazu die Ausführungen von Gogolin/Krüger-Potratz 2006 und Gogolin/Neumann/Roth 2003.

6 Eine Prüfung der genannten Ergebnisse durch Auswertungen der Daten des Sozioökonomischen Panels wäre wünschenswert, gestaltet sich schwierig, weil u. a. im SOEP die Kategorie Mehrsprachigkeit nicht vorgesehen ist.

schen Referenzrahmens für Sprachen, sondern sind Ausdruck der individuellen Wahrnehmung der Sprachbeherrschung der Befragten. Diese Einschätzungen dürften sich in erster Linie an den sprachlichen Anforderungen orientieren, die sich den Befragten in deren Lebenszusammenhängen, die sich erheblich unterscheiden werden, jeweils stellen. Die Einschätzung der Lesefähigkeit als „sehr gut“ könnte z. B. in einem Fall bedeuten, dass die betreffende Person komplizierte Fachtexte lesen und verstehen kann, in einem anderen Fall kann die Bezugsnorm das Lesen der lokalen Tageszeitung oder einer Illustrierten sein. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten kann von der Einschätzung „sehr gut“ daher nicht auf ein bestimmtes Niveau sprachlicher Fähigkeiten geschlossen werden. Gleichwohl lassen die Ergebnisse der RAM-Studie den Schluss zu, dass mehrsprachige Potenziale in beachtlichem Maße vorhanden sind.

Die genannte Untersuchung lässt allerdings keine Schlüsse auf die berufliche Verwendung der mehrsprachigen Kenntnisse zu.<sup>7</sup> Vielmehr nennt sie als wichtigsten Einsatzort der Herkunftssprache die Familie: Ca. 45% der Befragten sprechen in der Familie die Herkunftssprache, ca. 32% die Herkunftssprache und Deutsch. Fürstenau bezeichnet diese Form der Mehrsprachigkeit denn auch als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit, also als sprachliches Vermögen, das nicht durch das offizielle Schulwesen vermittelt und attestiert wird und deshalb offizieller Anerkennung entbehrt, das aber zur alltäglichen Lebensführung gebraucht wird“ (Fürstenau 2004, S. 14) und dafür „funktional und angemessen“ ist (Fürstenau/Gogolin 2001, S. 53). Damit werden die „speziellen sprachlichen Kompetenzen beschrieben, die Menschen im Kontext von Migration erwerben“ (Fürstenau 2004, S. 14) und die folglich in dieser Form auch die Grundlage für den Einsatz z. B. im Beruf darstellen. Fürstenau weist im Rahmen einer Untersuchung portugiesischsprachiger Jugendlicher an der ersten Schwelle auf einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt hin: Nach Bourdieu kommt den Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten als Minderheitensprachen in dem sozialen Kontext, in dem sprachliche Praxis bewertet wird, nur in Ausnahmefällen Legitimität zu. Die Regel ist vielmehr, dass mit diesen Sprachen ein niedriger sozialer Status verbunden ist, u. a. deswegen, weil das Bildungswesen diese Fähigkeiten nur in Ausnahmefällen beglaubigt.<sup>8</sup>

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit der Konzentration auf die Herkunfts- und die deutsche Sprache auch bei der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit von Personen mit Migrationshintergrund ein inhaltlicher Schwerpunkt

7 Eine Frage nach dem beruflichen Einsatz der Herkunftssprache in der RAM-Untersuchung wäre wünschenswert.

8 Esser bestätigt dies aus humankapitaltheoretischer Sicht, indem er anhand vorliegender Studien zeigt, dass ausschlaggebend für den Arbeitsmarkterfolg „zunächst die Kenntnis der Sprache des Aufnahmelandes“ (Esser 2006: S. 420, Hervorhebung von Esser), der monetäre Nutzen vorhandener Herkunftssprachen dagegen in der Regel gering ist. Essers Aussagen weisen zudem darauf hin, dass herkunftssprachliche Kompetenzen offensichtlich noch kein zentrales Qualifikationsmerkmal darstellen, sondern bislang die professionelle Qualifikation prioritär ist, interkulturelle Kompetenz als diese ergänzende Kompetenz angesehen wird.

gesetzt wird, der dem spezifischen migrantischen Potenzial entspricht.<sup>9</sup> So wie Mecheril das Spezifische interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund hervorhebt, beschreibt Fürstenau dies für Mehrsprachigkeit. Auch sie betont die gesellschaftlichen Bedingungen, die den Erwerb und die Verwendung dieses Potenzials mit beeinflussen, und betont dessen meist geringe Bewertung. Die Charakterisierung der interkulturellen und mehrsprachigen Potenziale als lebensgeschichtlich bzw. lebensweltlich und die vorliegenden Daten zur Mehrsprachigkeit lassen ein auch beruflich einsetzbares Potenzial vermuten. Allerdings kann von dem Vorhandensein entsprechender Potenziale nicht mit Sicherheit auf deren berufliche Verwendung geschlossen werden. Diese muss eigens betrachtet werden.

#### **4. Einsatz sprachlicher und weiterer interkultureller Kompetenz im Beruf**

Nach der Darstellung interkultureller bzw. mehrsprachiger Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund wird nun auf deren Einsatz als Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen eingegangen. Zunächst werden quantitative Aussagen zur Anzahl der Personen, die ihre nicht deutsche Herkunftssprache im Beruf benötigen, und anschließend Situationen dargestellt, in denen diese Kompetenzen in ausgewählten Berufen eingesetzt werden.

##### **4.1 Quantitative Hinweise zum Einsatz von Mehrsprachigkeit im Beruf**

Einer repräsentativen Untersuchung von Erwerbstätigen zufolge, die das Bundesinstitut für Berufsbildung und die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin<sup>10</sup> durchführten, benötigen „ausländische Erwerbstätige häufiger (25 %) als deutsche Erwerbstätige (15 %) Fachkenntnisse in anderen Sprachen als Deutsch“ (Hall 2007, S. 48)<sup>11</sup>. Zwar ist Englisch die von 93 % der Erwerbstätigen am häufigsten benötigte Fremdsprache, jeder Dritte braucht jedoch auch andere Fremdsprachen: Es sind dies Französisch (15 %), Russisch (7 %), Türkisch und Spanisch (je 4 %), Italienisch (3 %) und Polnisch (2 %). Ausländische Erwerbstätige benötigen diese Sprachen deutlich häufiger (46 %) als Erwerbstätige deutscher Staatsangehörigkeit (29 %). Eine Sonderauswertung liefert interessante Erkenntnisse speziell zum Einsatz muttersprachlicher

9 In der Schule erlernte Fremdsprachen treten in dieser Diskussion in den Hintergrund, sind jedoch gleichwohl Teil der Mehrsprachigkeit und Sprachbiografie dieser Personen (Krumm 2009, S. 239).

10 Die BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006 ist eine telefonische, computerunterstützte Repräsentativbefragung von 20.000 Erwerbstätigen, die gemeinsam vom Bundesinstitut für Berufsbildung und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin durchgeführt wurde. Vgl. <http://www.bibb.de/arbeit-im-wandel>.

11 Die Frage lautet: „Benötigen Sie in Ihrer Tätigkeit Grund- oder Fachkenntnisse in Sprachen außer Deutsch?“ (Hall 2007, S. 49).



Kenntnisse: Ca. 21 % der Personen, die Russisch als Muttersprache gelernt haben, benötigen Grund- oder Fachkenntnisse in Russisch bei ihren Tätigkeiten, bei den Personen mit polnischer Muttersprache sind es ca. 17 %, bei denen mit Türkisch ca. 13 % und mit Italienisch ca. 11 %. Eine Auswertung nach Berufen ist nicht möglich.

Demnach benötigt ein erheblicher Anteil von ausländischen Erwerbstätigen die nicht deutsche Muttersprache in beruflichen Zusammenhängen. Neben deren Verwendung in der Familie scheint der Beruf durchaus ein weiterer relevanter Einsatzbereich zu sein. Dies überrascht umso mehr, als die Lebensweltlichkeit des Erwerbs und die geringe gesellschaftliche Wertschätzung dieser Minderheitensprachen eine entsprechend seltenere Verwendung in beruflichen Kontexten vermuten ließen.

## 4.2 Situationen des Einsatzes

Im Rahmen der qualitativen Studie „Interkulturelle Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen“<sup>12</sup> des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde dem Einsatz interkultureller Kompetenz von Fachkräften mit Migrationshintergrund<sup>13</sup> exemplarisch für die Berufe Medizinische Fachangestellte, Kaufleute im Einzelhandel, im Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistungen nachgegangen. Es wurde deutlich, dass diese Kompetenz sowohl im Kontakt zu Kundinnen und Kunden als auch innerhalb des Unternehmens eingesetzt wird.

### Sprachliche und weitere interkulturelle Kompetenz im Kontakt zu Kundinnen und Kunden

Fachkräfte aller vier Untersuchungsberufe schilderten Situationen, in denen sie interkulturelle Kompetenz im Kontakt zu Patienten bzw. Kunden einsetzen.

*Medizinische Fachangestellte* setzen ihre herkunftssprachlichen und weiteren interkulturellen Kompetenzen beim Dolmetschen von Arzt-Patient-Gesprächen ein, was für diesen Beruf eine typische Form des Einsatzes darstellt. Darüber hinaus setzen sie diese Kompetenzen z. B. zum Beruhigen von Patienten gleicher Herkunft vor und bei Untersuchungen und zur spezifischen Ansprache von Patienten ein, z. B. verwendet eine Befragte für ältere Männer türkischer Herkunft die Bezeichnung „Onkel“, da dies der Respekt verlange. Interkulturelle Kompetenz wird benötigt bei Erläuterungen zur Einnahme von Medikamenten und bei Telefonaten.

*Einzelhandelskaufleute* dagegen nutzen ihre herkunftssprachlichen und kulturellen Kompetenzen für Gespräche mit Kunden vor Ort, z. B. beim Verkauf, über

12 Es wurden leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften und Vorgesetzten geführt. Vgl. <http://www.bibb.de/de/wlk8601.htm>.

13 Türkisch 12, Spanisch 7, Kroatisch 4, Italienisch 4, Griechisch 3, Portugiesisch 2, Ukrainisch 2, Marokkanisch 1, Pakistanisch 1, Polnisch 1, Tadschikisch 1 Befragte/r, mit unterschiedlichen Aufenthaltszeiten im Herkunftsland, bzw. Personen, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben.

Rabatte und bei der Entgegennahme von Reklamationen. Sie kommen auch bei der Sortimentsgestaltung zum Tragen, z. B. wenn es gilt, besondere Vorlieben bei Stoffqualitäten oder Farben zu berücksichtigen.

*Kaufleute im Außenhandel sowie für Spedition und Logistikdienstleistungen* setzen interkulturelle Kompetenz zur Kundenakquise, Kontaktpflege und zum Verkauf häufig telefonisch ein. Sie benötigen diese Kompetenz sowohl im In- als auch im Ausland, da sie z. T. Geschäftsreisen ins jeweilige Herkunftsland bzw. die Länder unternehmen, dessen Sprache bzw. dessen Sprachen sie beherrschen.

Über die Berufe hinweg wurde deutlich, dass der Einsatz interkultureller Kompetenz die Kommunikation mit den Kundinnen und Kunden erleichtern kann, die gleicher Herkunft wie die Fachkräfte sind. Ein Kaufmann für Spedition und Logistikdienstleistungen drückt den besonderen Wert interkultureller Kompetenz folgendermaßen aus: „Man versteht sich besser, als wenn man *nur* die Sprache beherrscht.“

#### **Sprachliche und weitere interkulturelle Kompetenz innerhalb des Unternehmens**

Die Untersuchung machte darüber hinaus deutlich, dass sprachliche und insbesondere kulturelle Kompetenzen über den Kontakt zum Kunden hinaus auch innerhalb des Unternehmens selbst eingesetzt werden: Ein Vorgesetzter beschreibt dies treffend mit den Worten: „Frau G. sorgt ja nicht nur in ihrer Rolle zum Kunden dafür, dass der sich in seiner kulturellen Identität verhalten kann, sondern sie muss das ja in 'ne deutsche Organisation übersetzen.“ Die Fachkräfte nehmen eine vermittelnde Funktion zwischen Kundschaft (Personen im Ausland bzw. Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland) und den Kolleginnen und Kollegen im Unternehmen ein. Sie werden als Personen angesehen, die mit den jeweils Beteiligten in gleich guter Weise kommunizieren können. In diesen Fällen gelingt es den Fachkräften offensichtlich, Erfahrungen kultureller Differenz, die Mecheril in seiner eingangszitierten These nennt, in beruflichen Zusammenhängen produktiv zu nutzen.

#### **Personale Kompetenz<sup>14</sup> im Umgang mit Diskriminierungen**

Im Rahmen der Untersuchung erzählten einige Befragte Situationen, in denen sie durch Bemerkungen oder Handlungen von Kunden bzw. Patienten diskriminiert<sup>15</sup> oder beleidigt wurden. Auch solche Begebenheiten, die sich Personen mit Migrationshintergrund insbesondere aufgrund ihrer Minderheitenzugehörigkeit stellen

14 Unter personaler Kompetenz wird in Anlehnung an den EQR die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. Sie umfasst soziale und Selbstkompetenz.

15 Wir folgen der Definition der Richtlinie 2000/43 Artikel 2 Abs. 2 Buchst. a des Amsterdamer Vertrags, nach der eine „unmittelbare Diskriminierung vorliegt, wenn eine Person aufgrund ihrer Rasse oder ethnischen Herkunft in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde“.

dürften, sind zu den interkulturellen Situationen in beruflichen Zusammenhängen zu zählen. Um auf entsprechende Äußerungen angemessen reagieren zu können, müssen die Fachkräfte über personale Kompetenz verfügen.

Die wenigen hier genannten Beispiele weisen darauf hin, dass der Einsatz interkultureller Kompetenz sich je nach Beruf unterschiedlich gestalten kann. Damit sind auch unterschiedliche Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz der Fachkräfte verbunden (vgl. dazu auch Settlemeyer 2009a). Einige der Fachkräfte dolmetschen beispielsweise, andere führen Fachgespräche zur Kundenakquise und zum Verkauf in der Herkunftssprache. Sie müssen demnach in ihrer Herkunftssprache die Fachterminologie und bestimmte im beruflichen Kontext erforderliche Sprachstile beherrschen. Das Zitat einer Fachkraft macht Letzteres deutlich: „Sachbearbeitung auf Italienisch, das ist was total anderes. Also das ist halt nicht umgangssprachlich, wie man halt mit Freunden spricht oder wie man mit der Familie spricht. Man muss sich schon so umstellen.“ Der berufliche Einsatz bringt darüber hinaus mit sich, dass bestimmte Konventionen des Umgangs z. B. bzgl. des Small Talks und Gastgeschenken im jeweiligen „Herkunftsland“ beherrscht werden müssen. Zudem ergeben sich auch aus der vermittelnden Funktion und der Notwendigkeit, mit Diskriminierungen bzw. Beleidigungen umzugehen, spezifische Anforderungen. Fachkräfte mit Migrationshintergrund sind daher gehalten, ihre sprachlichen und weiteren interkulturellen sowie personalen Kompetenzen den beruflichen Anforderungen entsprechend zu erweitern. Sie tun dies – bis auf wenige Ausnahmen (s. u.) – in der Regel on the Job, ohne auf formale Angebote zur Qualifizierung zurückgreifen zu können. Die Fachkräfte mit Migrationshintergrund, die interkulturelle Kompetenz im Beruf einsetzen, sind bereit und in der Lage, ihre lebensweltlich erworbenen Potenziale berufsspezifisch zu erweitern. Einigen Fachkräften scheint dies gut zu gelingen, andere dagegen berichten, wie schwierig sich z. B. der Erwerb von Fachbegriffen gestaltet (vgl. dazu Settlemeyer 2009a).

Über die hier genannten Berufe hinaus wurde der Einsatz interkultureller Kompetenz auch in der ambulanten Altenpflege und im Ethnomarketing beschrieben (Curth/Hamm 2008) sowie ein Bedarf an mehrsprachiger bzw. interkultureller Kompetenz für Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten<sup>16</sup>, für Beschäftigte in Behörden und im medizinisch-sozialen Bereich (Meyer 2008) ermittelt. Fürstenau nimmt darüber hinaus Einsatzmöglichkeiten in Sprachberufen (Übersetzer, Fremd-

---

16 Es zeigte sich, dass in einem erheblichen Teil der Einrichtungen Sprachen über Deutsch hinaus insbesondere im Kontakt mit den Eltern gesprochen werden, auch um zu dolmetschen. Für den Zusammenhang hier ist von Interesse, dass zu 43 % Türkisch, 30 % Russisch, 25 % Polnisch gesprochen wird. In Kindertagesstätten findet durchaus mehrsprachige Kommunikation statt. Meyer zieht den Schluss, dass „Kenntnisse in den Sprachen der Eltern und Kinder und die Bereitschaft zu dolmetschen ... de facto in den Kindertagesstätten mit regelmäßigem Dolmetschaufkommen zum beruflichen Anforderungsprofil der pädagogischen Angestellten gehört“ (Meyer 2009, S. 39).

sprachenkorrespondentin), in der Gastronomie und im Tourismus an (2004, S. 145).

Die Ergebnisse der genannten Studien zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen in unterschiedlichen Berufen bzw. Tätigkeitsfeldern einsetzen (könnten). Die genannten Beispiele illustrieren, in welcher Weise diese zusätzlichen Kompetenzen Unternehmen und Dienstleistern nutzen. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen auch, dass nicht alle Fachkräfte diese einsetzen. Neben der Gelegenheit, diese Kompetenzen aufgrund der beruflichen Gegebenheiten überhaupt einsetzen zu können, müssen die Fachkräfte nicht nur grundsätzlich bereit sein, dies zu tun, und ein entsprechendes Interesse haben, sondern häufig auch ihre vorhandenen Kompetenzen erweitern. Strebt man einen gezielten beruflichen Einsatz dieser überwiegend in alltagsweltlichen Kontexten erworbenen Potenziale an, sollte man entsprechende Förderangebote vorsehen.

## **5. Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund in beruflichen Kontexten**

Im Folgenden steht die Phase der Ausbildung im Mittelpunkt der Betrachtung. Eine Förderung muss allerdings deutlich früher beginnen und durchgängig erfolgen. Den oben dargestellten Erkenntnissen zufolge sollten bei entsprechenden Überlegungen – über die im Rahmen der Ausbildung ggf. ohnehin vermittelten internationalen Fachkenntnisse bzw. Kenntnisse zu Interkulturalität hinaus – die folgenden spezifischen Elemente berücksichtigt werden:

- Personen mit Migrationshintergrund sollten die Möglichkeit erhalten, über ggf. vorhandene eigene mehrsprachige und weitere interkulturelle Potenziale sowie deren gesellschaftliche Bewertung zu reflektieren, sich dieser Potenziale zunächst zu vergewissern und sie zu artikulieren (Westphal 2007, S. 101), um sie für sich als wertvolles Potenzial zu gewinnen und wertzuschätzen. Sie sollten sich zudem Klarheit darüber verschaffen können, ob sie diese Potenziale ausschließlich in privaten oder auch in beruflichen Zusammenhängen einsetzen wollen.
- Die herkunftssprachlichen und weiteren interkulturellen Kompetenzen sind bei Interessierten so zu entwickeln, dass sie berufsspezifischen Anforderungen entsprechen. Dies umfasst – je nach sprachlichen Vorkenntnissen – ggf. allgemeinsprachliche, in jedem Fall aber fachsprachliche Kenntnisse der Herkunftssprache sowie die Fähigkeit, die Sprachstile zu verwenden, die im Berufsalltag angemessen sind. Darüber hinaus sollten Interessierte Kenntnisse der Konventionen des Umgangs mit Kundinnen und Kunden im bzw. aus dem Herkunftsland erwerben. Hierfür sollten die entsprechenden berufsspezifischen Anforderungen, falls sie über das in der Ausbildung ohnehin Vermittelte hinausgehen, inhaltlich, methodisch und bezüglich des erforderlichen sprachlichen Niveaus beschrieben werden.

- Anknüpfungspunkte, die sich in den Verordnungen zur Berufsausbildung und den Rahmenlehrplänen bereits bieten (vgl. dazu exemplarisch Sattelmeyer/Hörsch 2009 und Sattelmeyer 2009a), sollten aufgegriffen und entsprechend gestaltet werden.
- Den spezifischen Anforderungen, die sich aufgrund von vermittelnden Tätigkeiten sowie von Erfahrungen der Diskriminierung und Beleidigung insbesondere an die soziale und Selbstkompetenz der Auszubildenden stellen, sollte Rechnung getragen werden, indem Betroffene die Möglichkeit haben, damit einhergehende Rollen bzw. Vorkommnisse zu reflektieren und für sich passende Strategien im Umgang damit zu entwickeln.
- Personen mit Migrationshintergrund, die Dolmetschen, sollten die Gelegenheit haben, sich im notwendigen Maße sprachliche Verfahren des Dolmetschens anzueignen und die Rolle, die sie beim Dolmetschen spielen, zu reflektieren. Auszubildende bzw. Fachkräfte und Vorgesetzte sollten zudem Klarheit darüber erlangen, was Laiendolmetscher/-innen leisten können bzw. wo die Grenzen ihres Einsatzes liegen. Entsprechende Angebote sollten entwickelt und erprobt werden. Dabei kann insbesondere bei medizinischen Berufen an vorliegende Erfahrungen, die in Krankenhäusern mit Pflegepersonal gesammelt wurden, angeknüpft werden (Meyer 2008, S. 57 f.).
- Berufsschullehrer, ausbildendes Personal und Personalverantwortliche sind für den Einsatz interkultureller Kompetenz in beruflichen Zusammenhängen durch Auszubildende mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren und für die Förderung dieser Kompetenz zu gewinnen. Im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse sollten diese Kompetenzen in den Betrieben bzw. Institutionen strukturell verankert werden.

Entsprechende konzeptionelle und inhaltliche Überlegungen können an Erfahrungen aus einigen wenigen einschlägigen Projekten anknüpfen, in deren Rahmen für unterschiedliche Berufe Curricula bzw. Module und Materialien erstellt wurden. Hier seien insbesondere die binationalen Projekte und das Leonardo-Projekt BILA genannt.

### **Binationale Projekte**

Im Rahmen der binationalen Projekte erhielten Auszubildende türkischer, griechischer, italienischer, portugiesischer und spanischer Herkunft in kaufmännischen, Elektro-, Metall- und IT-Berufen von 1988 bis etwa 2003 ausbildungsbegleitend zusätzlichen allgemein- und fachsprachlichen Unterricht in der Herkunftssprache. Sie erwarben dabei beruflich relevante, herkunftslandspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten, z. B. bzgl. formaler Standards zum Abfassen von Briefen, Anfragen und Be-

werbungen und bzgl. der Gepflogenheiten im Umgang mit Kundinnen und Kunden. Darüber hinaus wurde ihnen allgemeines Wissen über Politik, Geschichte, Literatur und Institutionen ihres Herkunftslands vermittelt. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten – so eine Fachkraft spanischer Herkunft, die im Rahmen der oben genannten Studie zum Einsatz interkultureller Kompetenz durch Fachkräfte mit Migrationshintergrund im Beruf befragt wurde – hätte „man als Spanier, der in Deutschland aufwächst, nie so mitbekommen“. Die Teilnehmenden leisteten ein Betriebspraktikum im Herkunftsland ab, wobei sie das Land „von einer ganz anderen Seite kennenlernten“. Sie eigneten sich die Herkunftssprache und das Herkunftsland in für sie neuer Art und Weise an und machten sich darüber hinaus binationale Aspekte ihrer Biografie auch für berufliche Zwecke bewusst. Vereinbarungen zwischen den zuständigen Ministerien gewährleisteten, dass ihr Berufsabschluss in beiden Ländern anerkannt und ein Zertifikat über die erworbenen Zusatzqualifikationen ausgestellt wurde (vgl. Lenske 1995). Diese zusätzliche Qualifikation hat den Befragten z. T. „beruflich einen Riesensprung gegeben“.

#### **Das Projekt BILA**

Seit dem Jahr 2003 beschäftigt sich das EU-Projekt BILA u. a. in Deutschland mit zweisprachiger Ausbildung. Bis 2008 wurden u. a. bilinguale modulare Programme für die berufliche Erstausbildung von Kanzleifachangestellten/Anwaltsgehilfen (in Deutsch – Griechisch), Versicherungskaufleuten (Deutsch – Türkisch) und Mechatronikern/Kfz-Mechanikern (Deutsch – Rumänisch; Rumänisch – Italienisch) erstellt und erprobt.

Diese Module nehmen binational relevante Inhalte der betrieblichen Regelausbildung auf und ergänzen sie „durch zweisprachige und ländervergleichende Informationen“ (Fliege/Kilgus 2008, S. 52), sodass Fachwortschatz und kulturelles Wissen erworben werden. Im Falle der Kanzleifachangestellten sind dies z. B. Namensrecht, Erbrecht und Mahnwesen. Die nicht deutschen Module werden integrativ im betrieblichen Ausbildungsalltag dann eingesetzt, wenn die entsprechenden Themen im Betrieb in Deutsch vermittelt werden. Als sprachliche Voraussetzung für die erfolgreiche Teilnahme wird ein Kompetenzniveau bei den Auszubildenden von A 2 oder B 1 entsprechend dem Europäischen Referenzrahmen angenommen; Auszubildende sollten die Sprache auf Niveau B 2 oder C 1 beherrschen (vgl. <http://bila.kultig-werbeagentur.at/>; Zugriff: 26.05.2009).

Die derzeitigen politischen Rahmenbedingungen scheinen günstig, um entsprechende Überlegungen voranzutreiben. Neben den eingangs genannten Hinweisen einflussreicher Politiker und Politikerinnen zu Mehrsprachigkeit und Interkulturalität enthält auch der Nationale Integrationsplan (Presse- und Informationsamt der Bun-

desregierung 2007) entsprechende Selbstverpflichtungen. Länder und Kommunen wollen z. B. die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen in der Phase der Ausbildung, wo immer dies möglich ist, berufsbezogen weiterentwickeln (S. 74), und „die Bundesregierung, die Wirtschaft und die Bundesagentur für Arbeit prüfen die Aufnahme binationaler Programme in das Arbeitsförderungsrecht“ (S. 73). Während sich eine Arbeitsgruppe bereits mit der Festschreibung interkultureller Kompetenz in laufenden Neuordnungsverfahren befasst, scheinen die hier genannten Selbstverpflichtungen dagegen noch nicht weiterverfolgt worden zu sein (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2008, S. 20 f.), obwohl gerade sie die Chance eröffnen, spezifische mehrsprachige und interkulturelle Potenziale Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Ausbildung gezielt zu fördern.

## **6. Abschließende Bemerkungen**

Die derzeit verstärkte Befassung mit Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund in Forschung und Politik ergänzt nicht nur das lange Zeit oft einseitige und von Defiziten geprägte Bild Jugendlicher und Erwachsener mit Migrationshintergrund. Sie lenkt die Aufmerksamkeit auch auf Potenziale bzw. Kompetenzen, die – wie gezeigt werden konnte – von einigen Fachkräften mit Migrationshintergrund bei beruflichen Tätigkeiten eingesetzt und von Unternehmen genutzt werden. Von daher stellen entsprechende Äußerungen keine Zuschreibung dar. Allerdings ist ein differenzierter Blick notwendig, da nicht alle Personen mit Migrationshintergrund über entsprechende Potenziale verfügen bzw. diese in beruflichen Zusammenhängen einsetzen (wollen). Die Berufsbildungsforschung sollte weitere Anwendungsbereiche dieser Kompetenz näher betrachten. Dabei sollten auch solche inhaltlichen Aspekte berücksichtigt werden, die insbesondere durch das Konzept der Mehrsprachigkeit, das in der Berufsbildungsforschung bislang wenig Beachtung findet, thematisiert werden. Dies sind v. a. das Dolmetschen durch Laien, Aspekte des Sprachwechsels und der Identität durch Sprache. Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass sich die Annahme, vorhandene lebensweltlich und -geschichtlich entstandene Potenziale bruchlos in beruflichen Kontexten nutzen zu können, so meist nicht bestätigt, sondern dass vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf erweitert werden müssen. Über die Frage hinaus, ob Personen mit Migrationshintergrund über entsprechende Potenziale bzw. Kompetenzen verfügen oder nicht, sollte daher die Aufmerksamkeit im Besonderen darauf gerichtet werden, in welcher Weise vorhandene Potenziale wahrgenommen und für die persönliche und berufliche Entwicklung gefördert werden können. Hierfür ist z. B. in Erfahrung zu bringen, ob der Einsatz in verschiedenen Berufen jeweils bestimmte sprachliche Mindestniveaus verlangt oder bereits geringe Vorkenntnisse

dafür ausreichen. Wichtig ist es zudem, angemessene Förderkonzepte zu entwickeln, zu deren konzeptioneller und inhaltlicher Gestaltung die Berufsbildung einen wichtigen Beitrag leisten kann. Durch die weitere Befassung mit diesen Potenzialen und deren Entwicklung zu beruflich einsetzbaren Kompetenzen durch institutionalisierte Förderangebote kann auch dazu beigetragen werden, der Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenz von Personen mit Migrationshintergrund mehr gesellschaftliche Geltung zu verschaffen, damit diese zu „legitimen Kompetenzen“ (Fürstenau/Gogolin 2001, S. 55) werden.

## Literatur

- Babka von Gostomski, Christian: Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM). Nürnberg 2008
- Bolten, Jürgen: Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer, Vera; Berninghausen, Jutta (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt am Main 2007, S. 21–42
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin: Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster 2005
- Borch, Hans; Dietrich Andreas; Frommberger, Dietmar; Reinisch, Holger; Wordelmann, Peter (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.): Internationalisierung der Berufsbildung. Strategien – Konzepte – Erfahrungen – Handlungsvorschläge. Bielefeld 2003
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Vertiefte Bilanzierung Nationaler Integrationsplan. Bonn 2008
- Busse, Gerd; Paul-Kohlhoff, Angela; Wordelmann, Peter: Fremdsprachen und mehr. Internationale Qualifikationen aus der Sicht von Betrieben und Beschäftigten. Eine empirische Studie über Zukunftsqualifikationen. Bielefeld, Berlin und Bonn 1997
- Clement, Wolfgang: Potenziale erkennen und nutzen. In: *clavis* (2005) 1, S. 3
- Curth, Anette; Hamm, Pia: Besondere Kompetenzen und Potenziale von Migrant/inn/en als Arbeitnehmer/innen und deren Einsatz im Arbeitsalltag. Eine Unternehmensbefragung in der Stadt Offenbach. Offenbach 2008, unveröffentlichtes Manuskript
- Dietrich, Andreas; Reinisch, Holger: Internationale und interkulturelle Kompetenzen. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2005. Kompetente Menschen – Voraussetzungen für Innovationen. Münster 2005
- Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York 2006
- Fliege, Thomas; Kilgus, Martin: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als Chance zur bilingualen beruflichen Erstausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37 (2008) 4, S. 52–53



- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2003
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills 2006
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Mehrsprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden 2009
- Fürstenau, Sara: Mehrsprachigkeit als Kapital im mehrsprachigen Raum. Münster, New York, München, Berlin 2004
- Fürstenau, Sara; Gogolin, Ingrid: Sprachliches Grenzgängertum. Zur Mehrsprachigkeit von Migranten. In: List, Gudula; List, Günther (Hrsg.): Quersprachigkeit. Zum transkulturellen Registergebrauch in Laut- und Gebärdensprachen. Tübingen 2001, S. 49–64
- Hall, Anja: Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 26 (2007) 3, S. 48–49
- Haug, Sonja: Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Nürnberg 2008
- Hummrich, Merle: Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen 2002
- Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula: a. a. O., S. 233–247
- Lenke, Werner: Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft. Köln 1995
- Mecheril, Paul: „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen 2002, S. 15–34
- Meyer, Bernd: Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Universität Hamburg 2008
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Der Nationale Integrationsplan. Berlin 2007
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Pressemitteilung Nr. 66, 09.02.2009
- Raiser, Ulrich: Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft. Berlin 2007
- Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11 (2006) 3, 21 Seiten, zitiert nach <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf> (Stand 11.08.2009)
- Schenk, Eberhard: Interkulturelle Kompetenz. In: Bolten, Jürgen; Schröter, Daniela (Hrsg.): Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung. Sternenfels 2001, S. 52–61

- Settmeyer, Anke; Hörsch, Karola: Einsatz interkultureller Kompetenz am Arbeitsplatz – Beobachtungen aus der beruflichen Praxis von Fachkräften mit Migrationshintergrund. In: Bahl, Anke: Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze. Bielefeld 2009
- Settmeyer, Anke: Interkulturelle Kompetenz von Medizinischen Fachangestellten mit Migrationsgeschichte: „Pluspunkt“ und zusätzliche Anforderung (erscheint in Migration und soziale Arbeit; voraussichtlich Herbst 2009). 2009a
- Settmeyer, Anke; Erbe, Jessica: Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung eines vermeintlich eindeutigen Begriffs in der Berufsbildungsforschung (im Erscheinen)
- Weber, Susanne: Interkulturelles Lernen – Versuch einer Rekonzeptualisierung. In: Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 143–168
- Westphal, Manuela: Interkulturelle Kompetenzen – ein widersprüchliches Konzept als Schlüsselqualifikation. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios: Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007, S. 85–111
- Westphal, Manuela; Behrensen, Birgit: Wege zum beruflichen Erfolg der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben. Expertise. Universität Osnabrück und Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien 2008

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn  
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn  
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: SETTELMEYER, Anke: Haben Personen mit Migrationshintergrund interkulturelle Kompetenz? In: GRANATO, Mona; MÜNK, Dieter; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance. Bonn 2011, S. 143-160



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung –Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite <http://www.bibb.de/cc-lizenz>