



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kommunikative Handlungskompetenz in der deutsch-japanischen Wirtschaftskommunikation – eine Bedarfsanalyse am Beispiel technologieorientierter Unternehmen in Wien“

verfasst von / submitted by

Sandra Gross, Bakk. BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Danksagung

Mein allergrößter Dank gebührt meiner Betreuerin Frau Prof. Dr. Karen Schramm, die mir mit tatkräftiger Unterstützung und geduldiger sowie professioneller Betreuung jederzeit zur Seite stand. Ich danke Ihnen für Ihre Unterstützung, Ihre mühevollen Korrekturarbeit und Ihre Begeisterung für das Thema!

Ein besonderer Dank gilt auch meinen InterviewpartnerInnen, allen Teilnehmenden und Personen, die den Fragebogen weitergeleitet haben.

どうもありがとうございます！

Darüber hinaus möchte ich vor allem meiner Familie und insbesondere meiner Mama und meinem Papa meinen aufrichtigen Dank aussprechen, da sie mich stets bedingungslos und liebevoll unterstützt und mich bei all meinen Vorhaben ermutigt haben.

Mama und Papa, ich habe euch lieb und ich danke euch, dass ihr mir den Eintritt in das Studium ermöglicht habt. Ihr seid der Grund, warum ich nie aufgegeben habe, und euch widme ich diese Arbeit!

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen	1
Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	3
1 Zum Forschungsinteresse dieser Arbeit	5
1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen.....	8
1.2 Gang der Untersuchung	10
2 Theoretische Grundlagen	13
2.1 Aktueller Forschungsstand	13
2.2 Wirtschaftskommunikation.....	14
2.3 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht	16
2.3.1 Definition des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts.....	17
2.3.2 Abgrenzung von anderen Begriffen	18
2.3.3 Didaktische Ansätze zum berufsorientierten Fremdsprachenunterricht.....	22
2.3.4 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht an Hochschulen vs. Firmenkurse.....	25
2.3.5 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht in Japan	28
2.4 Bedarfsanalysen als Basis berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts	29
2.4.1 Definition des Begriffs „Bedarfsanalyse“	29
2.4.2 Bedarf durch verschiedene Begriffe betrachtet.....	31
2.4.3 Forschungsstand der Bedarfsanalysen.....	32
2.4.4 Konzepte von Bedarfsanalysen	34
2.4.5 Methoden von Bedarfsanalysen	36
2.5 „Interkulturelle“ Kommunikation in der Wirtschaft	37
2.5.1 Begriffsbestimmung „Kultur“ und „Interkulturalität“	37
2.5.2 „Interkulturelle“ Wirtschaftskommunikation	43
2.5.3 Didaktische Konzepte in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation	46
2.5.4 Wirtschaft als Ort interkultureller Erfahrung	47
2.5.5 Kulturreflexive Kommunikationskompetenz im deutsch-japanischen Kontext	48
2.6 Japanisch-deutsche Wirtschaftskommunikation	53
2.6.1 DaF in Japan	53
2.6.2 Historische Perspektive	55
2.6.3 Deutschunterricht in Japan	56
2.6.4 Wirtschaftsbeziehungen zwischen Japan und Österreich	63
2.7 Zusammenfassung der theoretischen Ergebnisse	63
3 Empirische Studie	65
3.1 Hintergrund und Forschungsdesign der Bedarfsanalyse.....	65
3.1.1 Das Forschungsfeld und Zugang.....	67
3.1.2 Begründung der Methodenwahl	68
3.2 Forschungsinstrumente.....	70
3.2.1 Analyse von Stellenanzeigen.....	70
3.2.2 Online-Fragebogen.....	71
3.2.3 Qualitatives Interview (ExpertIn-Interview)	75

4	Auswertung der Ergebnisse	79
4.1	<i>Auswertung der Stellenanzeigen</i>	79
4.2	<i>Auswertung der Fragebogen</i>	80
4.2.1	Fragenblock „Rolle der Sprachen im Arbeitsumfeld“	81
4.2.2	Fragenblock „Deutsche Sprachfertigkeiten am Arbeitsplatz“	85
4.2.3	Fragenblock „Gebrauch des Deutschen während der Arbeit“	88
4.2.4	Fragenblock „Erhebung eines potenziellen Trainings“	90
4.2.5	Fazit	91
4.3	<i>Auswertung der ExpertInnen-Interviews</i>	92
4.4	<i>Zusammenfassung und Zusammenführung der Ergebnisse</i>	96
5	Konsequenzen für den Unterricht und die Curriculum-Entwicklung	99
5.1	<i>Empfehlungen für einen berufsbegleitenden FSU</i>	99
5.2	<i>Unterrichtsszenario: Small Talks</i>	103
6	Fazit / Ausblick / Limitationen	107
7	Literaturverzeichnis	111
8	Anhang	119
8.1	<i>Abstract</i>	119
8.2	<i>Verzeichnis der empirischen Quellen</i>	121
8.2.1	Transkripte der Interviews.....	121
8.2.2	Häufigkeitstabellen des Online-Fragebogens	126
8.3	<i>Empirische Werkzeuge</i>	132
8.3.1	Informationsblatt zur Teilnahme am Forschungsprojekt	132
8.3.2	Online-Fragebogen	133
8.3.3	Zustimmungserklärung für die Aufzeichnung des Interviews.....	140
8.3.4	Leitfaden für das ExpertIn-Interview	141

Abkürzungen

DAAD	=	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DDJ	=	Diplom Deutsch in Japan
ELAN	=	European Liberal Arts Network
ESP	=	English for Specific Purposes
FSU	=	Fremdsprachenunterricht
HR	=	Human Resources
IK	=	Interkulturelle Kompetenz
IT	=	Informationstechnologie
IWK	=	Interkulturelle Wirtschaftskommunikation
JETRO	=	Japanese External Trade Organization
JGG	=	Japanische Gesellschaft für Germanistik
KH	=	Kommunikative Handlungskompetenz
KIH	=	Kommunikative und Interkulturelle Handlungskompetenz
KOPRA	=	Koordinationsstelle für Praktika e.V.
MEXT	=	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
NA	=	Needs Analysis
NHK	=	Nippon Hōsō Kyōkai (jap.: 日本放送協会/dt.: jap. Rundfunkgesellschaft)
ÖSD	=	Österreichisches Sprachdiplom
ROI	=	Return on Investment
TSA	=	Target Situation Analysis
WKO	=	Wirtschaftskammer Österreichs

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Verlauf der empirischen Studie (eigene Darstellung)	11
Abb. 2: Anzahl der Deutschlernenden an jap. Universitäten nach Niveau.....	28
Abb. 3: Einflussphären auf den Kommunikationsraum in einem Unternehmen	30
Abb. 4: Handlungskompetenz in interkulturellen Zusammenhängen	45
Abb. 5: Vergleich der Anzahl der Deutschlernenden an Universitäten.....	54
Abb. 6: Anzahl der Deutschlernenden gesamt	55
Abb. 7: Anzahl der Fremdsprachenprüfungen zwischen 2016 und 2022.....	59
Abb. 8: Interesse an der deutschen Kultur	60
Abb. 9: Auflagenhöhe der Lehrbücher für NHK-Sprachkurse (1984-2017).....	61
Abb. 10: Motivationsgründe der japanischen Deutschlernenden	61
Abb. 11: Persönliche Bedeutung und Zweck des Deutschlernens	62
Abb. 12: Smartphone-Ansicht des Online-Fragebogens	73
Abb. 13: Deutsche und englische Sprachfertigkeiten der TeilnehmerInnen	81
Abb. 14: Wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben?.....	81
Abb. 15: Wie wichtig sind Sprachen für Ihre tägliche Arbeit?	82
Abb. 16: Aussagen zur Sprach(lern)situation in Japan und im Beruf	82
Abb. 17: Welche Arbeitssprachen verwenden Sie und wie häufig?.....	83
Abb. 18: Die zukünftige Bedeutung der Sprachen.....	84
Abb. 19: Aussagen zu Sprachtrainings und DolmetscherInnen	84
Abb. 20: Welche Hilfsmittel stehen Ihnen zur Verfügung?	85
Abb. 21: Deutschkenntnisse der MitarbeiterInnen.....	86
Abb. 22: Das Verstehen der KollegInnen mit Deutsch als L1	86
Abb. 23: Was fällt leicht/schwer?	87
Abb. 24: Wichtigkeit der schriftlichen/mündlichen Sprachkenntnisse	88
Abb. 25: In welchen Arbeitssituationen verwenden Sie Deutsch?.....	89
Abb. 26: Worin sehen Sie noch Verbesserungspotenzial?.....	90
Abb. 27: Inhaltliche Kategorien der ExpertInnen-Interviews (eigene Darstellung).....	93
Abb. 28: Lernziele des berufsorientierten FSU.....	101
Abb. 29: Zentrale Sprachhandlungen eines Small Talk-Gesprächs.....	105
Abb. 30: Lernziele anhand eines Small Talk-Gesprächs.....	106

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Definitionen von Wirtschaftssprache bzw. Wirtschaftsdeutsch	20
Tabelle 2: Didaktische Ansätze für den berufsorientierten FSU	24
Tabelle 3: Einschreibungen am Goethe-Institut.....	28
Tabelle 4: DaF in Japan (2015 vs. 2020)	54
Tabelle 5: Stufen der Untersuchung.....	65
Tabelle 6: Fragebogenhypothesen.....	71
Tabelle 7: Verteilung der ausgefüllten Fragebogen (Ansicht)	73
Tabelle 8: KOPRA-Stellenanzeigen aus der IT-Branche	79
Tabelle 9: Stellenanzeigen japanischer Firmen in deutschsprachigen Ländern	80
Tabelle 10: Warum sind Sprachen (un)wichtig?.....	82
Tabelle 11: Situationen, in denen Deutsch nicht gerne verwendet wird	87
Tabelle 12: Vergleich schriftliche/mündliche Fähigkeiten	88
Tabelle 13: Gründe für Deutsch in inoffiziellen Situationen	89
Tabelle 14: Warum verbessern Deutschkenntnisse Ihre Berufschancen?	90
Tabelle 15: Erhebung eines potenziellen Firmentrainings	91

1 Zum Forschungsinteresse dieser Arbeit

Die zunehmende Globalisierung, die Prozesse umfasst, „in deren Folge die Nationalstaaten und ihre Souveränität durch transnationale Akteure, ihre Machtchancen, Orientierungen, Identitäten und Netzwerke unterlaufen und querverbunden werden“ (Beck, 2007, S. 27f), und die damit einhergehende Internationalisierung wirtschaftlicher Verflechtungen und Anforderungen der internationalen Kooperationspraxis spiegeln sich in den mit ihr verknüpften neuen beruflichen Anforderungen an Deutschlernende wider und führten in den letzten Jahrzehnten zu einem erhöhten Interesse an nicht nur wirtschaftsbezogenem DaF-Unterricht im außerschulischen Bereich, sondern auch zu einer erhöhten Forderung nach einer „interkulturellen Kompetenz“¹ (vgl. Bolten, 2007, S. 21; Buhlmann & Fearn, 2018, S. 133; Dammers, 2021, S. 87; A. Hall, 2008, S. 218; Hess, 2007, S. 334; Kuhn & Sass, 2018, S. 4; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 11; Stegu, 2008, S. 118; M. Weber, 2008, S. 148).

Fremdsprachenkenntnisse sichern nicht nur ArbeitnehmerInnen² den Zugang zum internationalen Arbeitsmarkt (vgl. Hess, 2007, S. 342; Matticchio & Melchior, 2021, S. 11) und integrieren sie in das soziale Netz am Arbeitsplatz, sondern sie sind „für Unternehmen [...] auch ein Schlüssel zum wirtschaftlichen Erfolg auf internationalen Märkten“ (Kuhn & Sass, 2018, S. 7f). Sprachkenntnisse öffnen in der Berufswelt nicht nur Türen neuer Ökonomien und helfen auf der internationalen Bühne bestehen zu können, sondern sie „erhalten bzw. steigern auch die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen und tragen so zur Standortsicherung bei“ (Tritscher-Archan, 2008, S. 171). Matticchio und Melchior sprechen der Sprachwahl im beruflichen Kontext auch den Faktor der Authentizität zu (vgl. Matticchio & Melchior, 2021, S. 11).

In Bezug auf Japan, ein Land, dessen Gesellschaft auf dem Prinzip der Höflichkeit³ aufbaut, kann die Beherrschung der Kundensprache als ein Zeichen der Höflichkeit und des Respekts gesehen werden (vgl. Vandermeeren, 1998, S. 15). Trotz der großen Nachfrage besteht ein erhebliches Desiderat an entsprechenden DaF-bezogenen

¹ Es soll hier bereits angemerkt werden, dass „Interkulturalität“ im Sinne einer Sensibilisierung für eine „andere Kultur“ bzw. den Unterrichtsgegenstand der „deutschen oder japanischen“ Kultur zu hinterfragen ist. Die vorliegende Arbeit möchte hervorheben, dass ein „stark simplifizierendes und unangemessen homogenisierendes Verständnis von ‚Kultur‘ [...] weitgehend überholt und unbrauchbar ist“ (Altmayer, 2023, S. 30). Nähere Ausführungen befinden sich im Kapitel 2.5.1.

² Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird das Binnen-I für eine genderneutrale Personenbezeichnung verwendet. Zur besseren Lesbarkeit dieser Masterarbeit wird bei Komposita nur das generische Maskulinum verwendet, welche sich – sofern nicht explizit anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter bezieht.

³ Nähere Ausführungen befinden sich im Kapitel 2.5.5.

berufssprachlichen Curricula und zielgruppenspezifischen Lehrmaterialien (vgl. Buhlmann & Fearn, 2018, S. 133; Dammers, 2021, S. 87; A. Hall, 2008, S. 217; Tamm, 2020, S. 76; M. Weber, 2008, S. 149).

Gesellschaftliche Veränderungen wie Globalisierung, Digitalisierung, Mobilität und Migration führen u.a. auch dazu, dass der Fremdsprachenbedarf am Arbeitsplatz steigt, und resultieren darin, dass die Anforderungen an berufsorientiertem Fremdsprachenunterricht immer komplexer werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 18–39; Hsueh, 2020, S. 112; Kiefer et al., 2012, S. 562; Lavric et al., 2017, S. 249; Matticchio & Melchior, 2021, S. 7; Tritscher-Archan, 2008, S. 172).

Intensivierte wirtschaftliche Zusammenarbeit, welche weit hinweg über nationale oder sprachliche Grenzen stattfindet, gemischt mit nicht nur neuen flexiblen und mobilen Arbeitszeitmodellen (wie z.B. Homeoffice, Projektarbeit, Online-Meeting, etc.), sondern auch mit zeitlich befristeter Arbeit in internationalen Projektteams, stehen heute für viele ArbeitnehmerInnen an der Tagesordnung. Dieser (Sprach-)Grenzen überschreitende Wechsel von Stellen, Unternehmen, Projekten und Arbeitsbereichen und der damit einhergehende fremdsprachliche Kommunikationsprozess kann sowohl in allen Unternehmensbereichen als auch in allen Hierarchieebenen in einem Unternehmen erfolgen⁴ (vgl. A. Hall, 2008, S. 218; Kiefer et al., 2014, S. 5; Kuhn & Sass, 2018, S. 3f; Stegu, 2008, S. 118).

86% aller österreichischen Unternehmen gaben in einer 2005 durchgeführten Studie von Tritscher-Archan (2008) an, dass Bedarf an Fremdsprachen in ihrem Betrieb besteht, und 64% sind davon überzeugt, dass dieser zukünftig steigen wird (vgl. Tritscher-Archan, 2008, S. 172). Aus der Studie geht ebenso hervor, dass 72% der Unternehmen vor allem mit der mündlichen Fertigkeit der ArbeitnehmerInnen nicht zufrieden sind und diese den betrieblichen Praxis-Anforderungen nicht entsprechen, und dass 20% sich ein erweitertes kulturreflexives Wissen ihrer MitarbeiterInnen wünschen (vgl. ebd.:181f). Auch Weber (2008, S. 162) bestätigt, dass Defizite im mündlichen Sprachgebrauch in österreichischen Firmen bemängelt werden.

*„If I am selling to you, I speak your language.
If I am buying, dann müssen Sie Deutsch sprechen.”
(Willy Brandt, zit. nach Kuhn/Sass, 2018, S. 4)*

Studien offenbaren, dass die Wichtigkeit der Fremdsprachenkenntnisse im beruflichen Bereich zugenommen hat. So ergab eine Befragung von Kuhn (2018), dass bereits 57,5%

⁴ Funk betont darüber hinaus, dass es für die Unterrichtsplanung sinnvoll ist, einen ganzheitlichen Kommunikationsbezug herzustellen, denn kommunikative Kompetenzen eines/einer Sprechers/in sind nicht in privat und beruflich trennbar (vgl. Funk, 2003, S. 175; 2010, S. 1146).

der deutschen Arbeitskräfte eine Fremdsprache für ihren Arbeitsalltag brauchen (vgl. Kuhn & Sass, 2018, S. 4). Englisch als *lingua franca*⁵ ist zwar „als internationale Verkehrssprache nicht aufzuhalten“ (Stegu, 2008, S. 118), aber es reicht bei weitem nicht aus, um auf der internationalen Bühne zu bestehen, denn „Englisch ist zwar die Weltwirtschaftssprache, doch Verkaufsgespräche finden häufig in der Sprache der Kundinnen und Kunden statt“ (ebd.). Zwar sieht Ammon die englische Sprache als „Sprache internationaler Kontakte und Verhandlungen“ (Ammon, 2010, S. 96), aber es wird auch auf die Wichtigkeit von Deutschkenntnissen bei multinationalen Unternehmen hingewiesen, nicht nur bei Kundenbeziehungen oder Geschäftssessen, sondern auch als nennenswerte Zusatzqualifikation der BewerberInnen oder als Garantie für den Verbleib am Arbeitsmarkt (vgl. Ammon, 2010, S. 96; Lavric, 2008, S. 192; Stegu, 2008, S. 127; Tucci & Wagner, 2003, S. 615; Wang, 2007, S. 228). Hagen (2010, S. 23) schätzt, dass sich die Rolle des Englischen als *lingua franca*⁶ zukünftig verändern wird, da der Erfolg eines Unternehmens sehr eng mit seiner Einstellung zu den Sprachkenntnissen seiner MitarbeiterInnen verknüpft ist. Eine im Jahr 2006 durchgeführte Studie der Europäischen Union, die so genannte ELAN-Studie, berechnet, dass der EU jährlich Einnahmen von schätzungsweise 100 Milliarden € entgehen, und zwar nur aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse (vgl. Lavric, 2008, S. 192).

Große Konzerne setzen vermehrt auf Englisch als Firmensprache, währenddessen sowohl kleine und mittelständige Firmen als auch die mittlere Ebene des Managements zunehmend Deutsch als Unternehmenssprache verwenden, so laut Wei (2007, S. 233) auch bei japanischen und südkoreanischen Konzernen.

Vermehrt wurde betont, dass der Wandel in der heutigen Arbeitswelt nicht nur aufgrund der Globalisierung, Internationalisierung und Digitalisierung, sondern auch aufgrund der technischen Entwicklung in allen Bereichen den Unternehmen ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Lernbereitschaft abverlangt – und dies spiegelt sich u.a. auch in ihren Fremdsprachenkenntnissen wider. Trotz der offensichtlichen

⁵ *Lingua franca* bedeutet „Sprache der Franken“ und bezieht sich auf die älteste nachweisbare Handelssprache der östlichen Mittelmeerküste (vgl. Heuberger, 1997, S. 29). Heutzutage verwendet man den Begriff *lingua franca* für eine Sprache, „die gewohnheitsmäßig von Menschen benutzt wird, deren Muttersprachen verschieden sind, um die Kommunikation zu erleichtern“ (Glück 1993:367, zit. nach Heuberger, 1997, S. ebd.).

⁶ Seidlhofer spricht in diesem Zusammenhang von einer kulturlosen *lingua franca*, da sich diese als eigene Englischvarietät entwickelt hat, die sich von konkreten Länderkulturen abgelöst hat, sodass *Englisch als lingua franca* „kulturell neutral“ ist (vgl. Seidlhofer, 2001, S. 134). Nach Stegu (2008:126) schafft dies aber u.a. mehr interkulturelle Probleme, anstatt diese zu lösen. Für Weber (2008: 149) ist Englisch jene Fremdsprache, die für den „Dialogbetrieb“ vorrangig genutzt wird. Vandermeeren (1998: 15) spricht ebenfalls von einer problematischen Verwendung der *lingua franca*, da die linguistische Kompetenz des/der Sprechers/in oftmals beschränkt ist.

Bedeutung dieser Thematik werden Studien zum Thema Fremdsprachen in Österreich für den betrieblichen Bereich kaum durchgeführt (vgl. Weber, 2008, S. 149). Die 2008 durchgeführte Studie von Weber, bei der 39 österreichische Unternehmen mit 261.677 MitarbeiterInnen befragt wurden, ergab, dass 60% der Befragten Fremdsprachenkenntnisse für den Arbeitsalltag als sehr wichtig einstufen (vgl. Weber, 2008, S. 153), und in der Kategorie „Wertigkeit von Sprachen“ wird Japanisch mit 7,7% (mäßig wichtig) und 2,6% (sehr wichtig) bewertet (vgl. ebd. 154).

In Japan wurde das heutige Konzept des Fremdsprachenlernens während der Meiji-Periode (1868-1912), also in der Anfangsphase des Modernisierungsprozesses des früheren Feudalstaates, entwickelt. Nach der Meiji-Restauration im Jahre 1868 wurde die dominante Position der niederländischen Sprache, die sich aus früheren Handelsbeziehungen ergab, durch die Sprachen der Großmächte wie Englisch, Deutsch und Französisch abgelöst. Die deutsche Sprache war früher v.a. für die Verfassung, das Militär- und Schulwesen sowie für medizinisches Wissen notwendig, und so ist Deutsch heutzutage noch an staatlichen Universitäten eine beliebte Fremdsprache (vgl. Klema & Hashimoto, 2007, S. 9ff; Schöningh, 2015, S. 538).

Als drittgrößte Volkswirtschaft der Welt und als drittwichtigster Überseemarkt für Österreich hat Japan zahlreiche wirtschaftliche Verflechtungen mit Österreich, die darin resultieren, dass „*Österreich [...] unter allen EU-Staaten damit an beachtlicher 10. Stelle der Japanlieferanten*“ (WKO, 2023, S. 7) liegt. Die Wirtschaftskammer Österreich gab 2021 als Rekordjahr mit 1,91 Mrd. EUR (= 247,5 Mrd. JPY) der Japanimporte aus Österreich an, welches im Jahr 2022 abermals um 21,3% gesteigert wurde. Japan bleibt nach China nicht nur Österreichs wichtigster Wirtschaftspartner, sondern auch eine wichtige Exportdestination (vgl. ebd. 9). Das Jahr 2024 markiert das 155. Jubiläum der japanisch-österreichischen Freundschaft und Zusammenarbeit.⁷

1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es in erster Linie, empirisch belastbare und an der Realität orientierte Grundlagen zur Entwicklung berufsbezogener, handlungsorientierter und interkultureller (Wirtschafts-)Sprachkurse bzw. Weiterbildungsangebote für (japanische) Studierende und Arbeitskräfte mit Deutsch als Fremdsprache zu schaffen. Welchen Bedarf gibt es seitens der technikorientierten

⁷ Link: https://www.at.emb-japan.go.jp/de/80_150years/index.html (zuletzt aufgerufen: 25.03.23)

Unternehmen in Wien, die mit japanischen L1⁸-SprecherInnen zusammenarbeiten? Es wird auch versucht, herauszufinden, welchen Stellenwert der deutschen Sprache in diesen Betrieben zugeschrieben wird, v.a. in Relation zu Englisch.

Die gewonnenen Untersuchungsergebnisse und herausgearbeiteten Implikationen für die Curricula-Entwicklung können schlussendlich in konkrete Lehrpläne überführt werden, zusätzlich lassen sich Lehr- und Lernmaterialien daraus entwickeln, denn auch Qian (2012) weist in ihrer Arbeit darauf hin, dass *„institutionelle Unterschiede bzw. damit zusammenhängende Größen und Besonderheiten ökonomischer, sozialer und auch geografischer Art zwischen Hochschulen“* (C. Qian, 2012, S. 84) bei der Entwicklung didaktischer Modelle berücksichtigt werden müssen, sodass Abstand von einer einheitlichen Curriculum-Erstellung genommen werden müsse (vgl. ebd.).

Bedarfsanalysen können laut Funk *„als empirisches Verfahren zur Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen sprachlichen und interkulturellen Qualifikationen [...] eine Grundlage institutioneller und individueller Kursplanung“* (Funk, 2010, S. 1148) fungieren. Kiefer et al. betonen die Wichtigkeit der Erfassung des arbeitsmarktrelevanten Deutschbedarfs seitens Hochschulen, und zwar u.a. durch permanentes Absolventen-Monitoring, welches Einblicke in ihre gegenwärtige Berufstätigkeit gibt, sodass konkrete kommunikative Kompetenzen herausgearbeitet werden können (vgl. Kiefer et al., 2012, S. 565).

Die gewonnenen Erkenntnisse über Bedarfsanalysen aus dem Theorieteil der Masterarbeit sollen mittels einer Sprachbedarfsanalyse bei deutsch-japanischen IT-Unternehmen mit Sitz in Wien überprüft werden, um die Ergebnisse für eine Kursplanung exemplarisch aufzuarbeiten. Ausgehend von den theoretischen Grundlagen, dem aktuellen Forschungsstand und den Desiderata soll in der vorliegenden Arbeit folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Welchen Fremdsprachenbedarf weisen Arbeitskräfte mit Japanisch als L1 bei technologieorientierten Firmen in Wien auf?

Die Forschungsfrage konzentriert sich auf ein konkretes Beispiel einer Bedarfsanalyse, nämlich den Fremdsprachenbedarf der Arbeitskräfte im Bereich des IT-Sektors mit Japanisch als L1. Sie lässt sich in folgende Unterfragen untergliedern:

- 1a. Welche sprachlich-kommunikativen Anforderungen werden an japanische Arbeitskräfte mit Deutsch als Fremdsprache, die in Wien im IT-Sektor arbeiten, im beruflichen Alltag gestellt?*
- 1b. Welche kulturelle Kompetenzen benötigen sie für ihre tägliche Arbeit?*
- 1c. Decken sich diese sprachlichen und kulturellen Kompetenzen mit den Forderungen der österreichisch-japanischen Unternehmen in Wien?*

⁸ In dieser Arbeit wird bewusst auf den Begriff „Muttersprache“ verzichtet, um darauf hinzuweisen, dass die Erstsprache (L1) nicht nur von der mütterlichen Seite erworben wird.

1.2 Gang der Untersuchung

Im nachfolgenden zweiten Kapitel wird das Forschungsvorhaben mit Theorien aus dem Forschungsgebiet der interkulturellen Wirtschaftskommunikation untermauert, indem einige Dimensionen der Fachsprachen-, Wirtschaftssprach- sowie Wirtschaftskommunikationsforschungen beleuchtet werden. Der Frage, wie berufsorientierter Fremdsprachenunterricht bzw. Wirtschaftsdeutsch definiert werden kann, wird ebenfalls nachgegangen, außerdem wird die japanische Perspektive berücksichtigt. Des Weiteren zielt dieses Kapitel darauf ab, Bedarfsanalysen zu definieren und ihre Wichtigkeit für den berufsorientierten FSU zu belegen.

Das zweite Kapitel dient auch dazu, den Begriff „Kultur“ zu diskutieren, und auf die interkulturelle bzw. kulturreflexive Kommunikationskompetenz im deutsch-japanischen Kontext einzugehen. Es werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Ländern und Japan aufgezeigt und gleichzeitig wird betont, dass diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten nicht starr interpretiert werden dürfen, sondern im Sinne einer kulturreflexiven Sensibilität berücksichtigt werden sollten. Schlussendlich nimmt sich das zweite Kapitel auch dem Thema Japan an und geht sowohl auf den historischen Kontext als auch auf die aktuelle DaF- bzw. Unterrichtssituation in Japan ein. Wirtschaftliche Beziehungen und aktuelle Verflechtungen zwischen Japan und Österreich werden ebenfalls in diesem Kapitel diskutiert.

Das dritte Kapitel widmet sich hauptsächlich dem Forschungsdesign der empirischen Studie, die auf der Basis des zweiten Theoriekapitels zur Untersuchung des Fremdsprachenbedarfs der japanischen Arbeitskräfte in Wien konzipiert ist. Zum einen dient dieses Kapitel dazu, die aus dem vorangegangenen Kapitel gewonnenen Erkenntnisse umzusetzen und zu erproben, und zum anderen wird der Fremdsprachengebrauch und -bedarf der japanischen Arbeitskräfte, die in technologieorientierten Unternehmen in Wien angestellt sind, eruiert. Dafür wird hauptsächlich eine schriftliche Online-Befragung durchgeführt, deren Ergebnisse mit zwei ExpertInnen-Interviews sowie einer Analyse der aktuellen Stellenanzeigen trianguliert wird. Das Hauptdatenkorpus besteht somit aus quantitativen Ergebnissen, welche mit qualitativen Ergebnissen vertieft werden. In diesem Kapitel findet auch eine Reflexion der verwendeten quantitativen und qualitativen Methoden statt. Die nachstehende Abbildung dient zur Visualisierung der empirischen Studie:

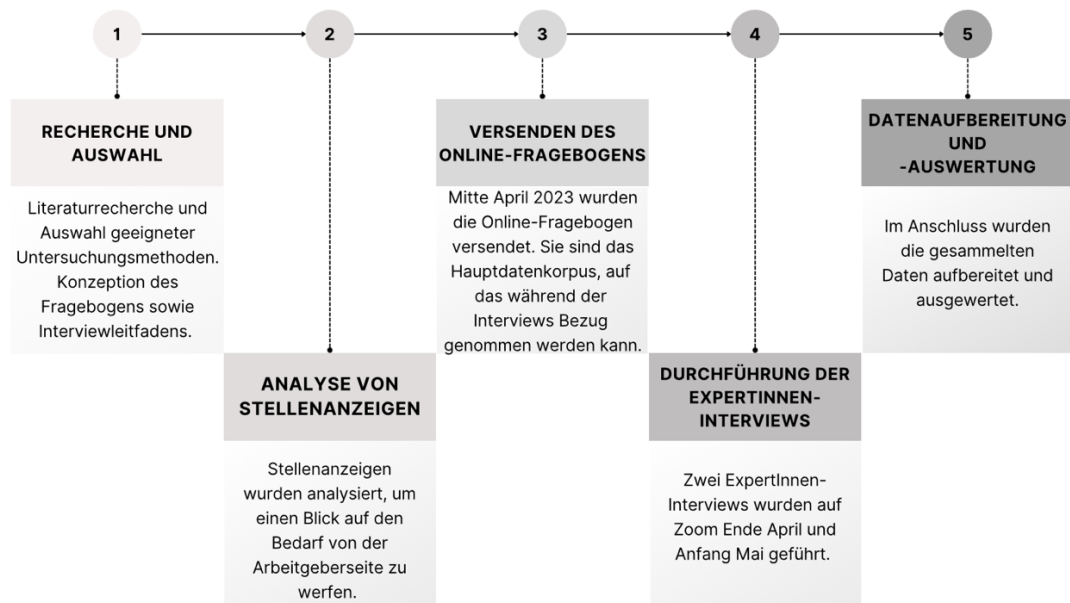


Abb. 1: Verlauf der empirischen Studie (eigene Darstellung)

Während das Kapitel 4 die Auswertung der Untersuchungsergebnisse präsentiert, werden im Anschluss daran im fünften Kapitel curriculare Vorschläge präsentiert, um exemplarisch aufzuzeigen, wie die Ergebnisse aus einer Bedarfsanalyse für eine konkrete Kursplanung (und zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien) umgesetzt werden könnten. Das letzte Kapitel fasst abschließend die Forschungsergebnisse aus der vorliegenden Forschungsarbeit zusammen, gibt einen Ausblick für zukünftige Forschungsvorhaben und geht auch auf bestehende Limitationen des Forschungsprojekts ein.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel werden die grundlegendsten Begriffe zum Thema Wirtschaftskommunikation, berufsorientierter Fremdsprachenunterricht, sowie Bedarfsanalysen genauer betrachtet. Dieses Kapitel obliegt dem Ziel die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, wie wichtig theoretische Forschungen für didaktische Zwecke im Bereich des berufsorientierten FSU sind, und dient für die nachfolgende empirische Studie als notwendige theoretische Grundlage.

2.1 Aktueller Forschungsstand

Bedarfsanalysen zur deutschen Wirtschaftskommunikation im asiatischen Raum fokussieren sich vorrangig auf die deutsch-chinesische Zusammenarbeit, wonach Studien für Japan eher dürftig ausfallen. Im Folgenden werden die wichtigsten Studien, Dissertationen und Forschungsprojekte im Bereich der Sprachbedarfsanalysen vorgestellt. Die so genannte ELAN-Studie, die im Jahr 2006 von der Europäischen Union durchgeführt wurde, befragte Klein- und Mittelbetriebe zu ihrem Fremdsprachenbedarf und ergab, dass diese eine sprachkundige Arbeitskraft benötigen, da viele befragte Unternehmen Umsatzeinbußen auf sprachliche und kulturelle Barrieren zurückführen (vgl. ELAN, 2006, S. 5). Zu den wichtigsten Dissertationen gehören Klimkiewicz-Reinprecht (2002), die zur Vermittlung von Sprach- und Kulturkompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung am Beispiel österreichisch-polnischer Wirtschaftskommunikation geforscht hat (vgl. Klimkiewicz-Reinprecht, 2002), sowie Kuhn (2007), die sich mit kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für sowohl den Unterricht als auch die Lehrerbildung beschäftigt hat. Huhta (2010) konzentrierte sich in ihrem Dissertationsprojekt auf Englisch als *lingua franca* in Finnland und liefert hilfreiche Einblicke in die Entwicklung der Sprachbedarfsanalysen im technisch-wirtschaftlichen Bereich.

Ilse (2011) fokussiert sich auf die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn (vgl. Ilse, 2011), wohingegen Qian (2012) in ihrem Forschungsprojekt die kommunikative Handlungskompetenz in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation analysiert und ein adressatenspezifisches didaktisches Konzept für den chinesischen Wirtschaftsdeutsch-Unterricht präsentiert (vgl. C. Qian, 2012). Eine weitere Dissertation mit Fokus auf China und besonderer Berücksichtigung der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht wurde von Schröder (2004) an der Universität Trier verfasst. Cai (2022) und Liu (2006) widmen sich in ihren Forschungsprojekten bzw. Dissertationsprojekten ebenfalls dem Wirtschaftsdeutsch-Unterricht in China. Liu stellt

ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch-Unterricht in China vor, mit Fokus auf die Entwicklung einer synergetischen Handlungskompetenz (vgl. Liu, 2006), während sich Cai auf Bedarfsanalysen für einen berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht in China konzentriert (vgl. Cai, 2022).

Kuhn (2019) kritisierte in ihrer Forschungsarbeit, dass die kommunikative Ebene oft vernachlässigt wird, und plädiert dafür, dass berufliches Handeln fest mit Kommunikation verknüpft wird. Sie kommt zu dem Schluss, dass das Training beruflicher Sprachhandlungskompetenz bereits ab dem A1-Niveau in den Unterricht integriert werden kann bzw. sollte (vgl. Kuhn, 2019, S. 56).

Eine weitere nennenswerte Dissertation, die sich mit berufsbezogenen Deutschkenntnissen in der ambulanten Pflege beschäftigt, stammt von Hartung (2018). Ihre gewonnenen Untersuchungsergebnisse beziehen sich nicht nur auf Sprachkompetenzen, sondern auch auf inter- und transkulturelle Kompetenzen, die für konkrete Lehrpläne sowie Unterrichtsmaterialien im Kontext der ambulanten Pflege ausgearbeitet wurden (vgl. Hartung, 2018).

2.2 Wirtschaftskommunikation

Der Ursprung des Begriffs „*Wirtschaft*“ geht etymologisch auf das 10. Jahrhundert zurück und stammt ursprünglich aus dem Mittelhochdeutschen (*wirtschaft*) bzw. aus dem Althochdeutschen (*wirtschaft*) und geht auf die Tätigkeit des Wirten bzw. auf die Bedeutung von „Gastfreundschaft, Bewirtung, Mahl, Speisen“ zurück. Erst im 16. Jahrhundert wird der Begriff fachsprachlich verwendet und aus dem Lateinischen (*oeconomia*) entlehnt. Heutzutage wird Wirtschaft als ökonomische Tätigkeit einer Gesellschaft definiert, die sich durch Angebot und Nachfrage reguliert (vgl. Marchwacka, 2010, S. 87; C. Qian, 2012, S. 119).

Wirtschaft ist eng mit Kommunikation verbunden, sodass der Arbeitsplatz als komplexer kommunikativer Raum gilt, denn einerseits herrschen offizielle Sprachregelungen innerhalb und außerhalb des Unternehmens, und andererseits entstehen bottom-up-Kommunikationspraktiken, die z.B. zwischen ArbeitskollegInnen in offiziellen Situationen (Pausengespräche, gemeinsames Essen, etc.) erscheinen:

„Kommunikation am Arbeitsplatz nimmt grundsätzlich eine in pragmatische und soziale Nähe und Distanz hineinreichende Sonderstellung ein und stellt somit eine besonders interessante Zone des Kommunikationsraums dar. Das Berufsleben ist zwar von Hierarchien und etablierten Rollen sowie von einer relativ beschränkten und voraussehbaren arbeitsbezogenen Themenauswahl charakterisiert. Am Arbeitsplatz entstehen und festigen sich aber häufig freundschaftliche Beziehungen, die den Rahmen der arbeitsnahen Kommunikation sprengen.“ (Melchior, 2008, S. 93)

Auch in der schnelllebigen Arbeitswelt werden sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als ein Mehrwert angesehen, denn *„betriebliche Arbeit wird selbst zunehmend zu sprachlicher Arbeit (auch als Kommunikationsarbeit bezeichnet)“* (Brünner, 2000, S. 15), sodass Unternehmen auf kommunikative Handelskompetenzen aufbauen, denn *„kommunikatives Handeln bildet die Grundlage für alle Arbeitsabläufe und macht selbst einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns aus“* (ebd. 7). Ökonomische Globalisierungsprozesse und technischer Fortschritt haben allerdings nicht nur einen wirtschaftlichen Mehrwert, sondern sie wirken sich auch auf Sprachen aus. Zur Verflechtung zwischen Sprache und Wirtschaft bemerkt Spillner:

„Wirtschaft und Handel sind ohne sprachliche Interaktion undenkbar; ein reibungsloser Ablauf setzt sprachlich-kommunikative Handlung auf hohem Kompetenzniveau aller Beteiligten und Fähigkeit zur Differenzierungen und Spezialisierung der kommunikativen Anforderungen voraus.“ (Spillner, 1992, S. 11)

Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass *„Kommunikation – wie alle Tätigkeiten – für Unternehmen ein Kostenfaktor ist und deshalb Ökonomieprinzipien unterworfen ist“* (Brünner, 2000, S. 12). Somit ist ein kommunikativer FSU erst dann effizient und gewinnbringend, wenn er adressatenspezifisch mit klarem Ziel, Verständlichkeit und Expliztheit konzipiert wird, sodass wirtschaftliches sprachliches Handeln angestrebt wird, welches gleichzeitig Kommunikationsprobleme umgeht (vgl. ebd.).

Der Begriff Wirtschaftskommunikation wird in der Literatur häufig mit den Begriffen „betriebliche Kommunikation“ oder „Unternehmenskommunikation“ umschrieben (vgl. Brünner, 2000, S. 5). In der vorliegenden Arbeit werden diese Begriffe als Synonym verwendet. Brünner betont die Wichtigkeit von kommunikativem Handeln für Unternehmen:

„Wirtschaftliche Institutionen wie Betriebe und Unternehmen sind als arbeitsteilige Handlungssysteme notwendig auf Kommunikation angewiesen. Kommunikatives Handeln bildet die Grundlage für alle Arbeitsläufe und macht selbst einen hohen Anteil des wirtschaftlichen Handelns aus.“ (Brünner, 2000, S. 7)

Wirtschaftskommunikation unterteilt sich laut Bungarten (1994, S. 32) in folgende Kategorien:

- innerbetriebliche Kommunikation,
- Kundenkommunikation,
- Kommunikation mit anderen Unternehmen,
- gesellschaftliche Kommunikation.

Bungarten definiert die innerbetriebliche Kommunikation wie folgt:

„Innerhalb des Betriebes ist die Kommunikation Voraussetzung für geregelte Planungs-, Steuerungs- und Entscheidungsabläufe, für den Informationsfluss zwischen allen Ebenen des Unternehmens und für den Ablauf sämtlicher arbeitsteiliger Informations-, Beratungs-, Entscheidungs-, Befehls-, Dienstleistungs- und Produktionsprozesse.“ (Bungarten, 1994, S. 36)

Innerbetriebliche Kommunikation ist nach Becker-Mrotzek und Fiehler ausschlaggebend für das Erreichen der Firmenziele:

„Aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive ist die Kommunikation in einem Unternehmen ein funktionaler Bestandteil im Prozess der Leistungserstellung; sie dient unmittelbar der Realisierung der übergeordneten Unternehmensziele [...]. Kommunikation erscheint als ein Instrument dessen sich das Unternehmen für die Erreichung seiner Ziele bedienen kann und muss.“ (Becker-Mrotzek & Fiehler, 2002, S. 7)

Um Produkte gewinnbringend zu verkaufen, braucht ein Unternehmen die Kundenkommunikation und die Kommunikation mit anderen Unternehmen. Marketingkommunikation (wie z.B. Werbung, Direktmarketing, Präsentation auf Messen), Geschäftsverhandlungen sowie Lob- und Beschwerdekommunikation sind Teil dieser Kategorie. Gesellschaftliche Kommunikation ist laut Bungarten ebenfalls Teil der Wirtschaftskommunikation, da Unternehmen nicht isoliert von der umgebenden Kultur agieren, sondern ein Teil dieser sind (vgl. Bungarten, 1994, S. 37–39).

Im Gegensatz zu Wirtschaftskommunikation kategorisiert *Wirtschaftssprache* Sprache für unterschiedliche Wirtschaftszweige, wie z.B. die Werbesprache, die Börsensprache oder die Sprache der Wirtschaftsinformatik. Wirtschaftliche Begriffe wie z.B. Geld, Bank, Kauf, Umsatz oder Steuer gehören aber gleichzeitig zum allgemeinen Wortschatz, sodass die Grenzen zur Allgemeinsprache nicht immer klar gezogen werden können. *Wirtschaftssprache* ist somit ein heterogener Begriff, der eine Präzisierung für jeden Bereich fordert, wie z.B. für den Handel oder die Industrie (vgl. Marchwacka, 2010, S. 88). ExpertInnen sind sich einig, dass *keine* einheitliche Fachsprache *Wirtschaft* existiert (vgl. Brünner, 2000, S. 13). Weitere Anmerkungen zum Thema Wirtschaftssprache und Wirtschaftsdeutsch werden im Kapitel 2.3.2 diskutiert.

2.3 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht

Bereits 1992 gibt Bolten an, dass schätzungsweise die Hälfte der ausländischen Deutschkurse dem berufsorientierten Fremdsprachenunterricht zugeordnet werden können (vgl. Bolten, 1992, S. 270). Die Nachfrage nach einem berufsorientierten FSU ist eng mit den *„sich zunehmend globalisierenden wirtschaftlichen Verbindungen und Aktivitäten“* (Ross, 1997, S. 11) verbunden, sodass Fremdsprachenkenntnisse nicht nur eine gewünschte Fertigkeit seitens ManagerInnen und Führungskräften ist, sondern es handelt sich dabei um eine Anforderung, die an ArbeitnehmerInnen mit den verschiedensten Tätigkeitsprofilen gestellt wird (vgl. C. Qian, 2012, S. 24). Hinzu kommt, dass sich unsere heutige Informationsgesellschaft so rasch verändert, dass Unternehmen von ihren MitarbeiterInnen eine erhöhte Mobilität sowie Flexibilität erwarten (vgl. Daller, 2006, S. 7), was darin resultiert, dass eine neue berufsübergreifende, transferierbare

Schlüsselqualifikation seitens der ArbeitnehmerInnen gefordert wird (vgl. Funk, 2003, S. 176). Dies wird laut Funk auch durch zahlreiche Untersuchungen bestätigt. Ein berufsorientierter FSU muss demnach so aufgebaut sein, dass er den TeilnehmerInnen ermöglicht, sich diese berufliche Schlüsselqualifikation anzueignen; dazu gehören z.B. „eigenständiger Umgang mit Aufgaben“, „Entscheidungsfähigkeit“, „Kritikfähigkeit und Selbstevaluation“, „Informationsverarbeitungskompetenz“, „Sozialverhalten und Teamfähigkeit“, sowie „interkulturelle Kompetenz“ (vgl. Daller, 2006, S. 575; Funk, 2003, S. 177).

2.3.1 Definition des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts

Bezüglich des berufsorientierten FSU in Deutsch als Fremdsprache existiert eine Definitionsproblematik, denn einerseits fehlt ein Einvernehmen über die Benennung des Begriffs, und andererseits erfolgt eine begriffliche Verwechslung mit dem Begriff *„fachsprachlicher/fachbezogener Deutschunterricht“*, sowie mit dem Begriff *„Wirtschaftsdeutsch“* (vgl. Kuhn, 2007, S. 103f; Liu, 2006, S. 30). Der einzige Konsens, den SprachwissenschaftlerInnen gefunden haben, ist, dass jeder den Begriff je nach eigenem Forschungsinteresse und auch -ziel definiert.

Funk definiert den Begriff berufsorientierter FSU folgendermaßen:

„Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht ist in erster Linie ein pragmatischer, lerner- und bedürfnisorientierter Sprachunterricht.“ (Funk, 2003, S. 175)

In einem berufsorientierten FSU steht die Handlungskompetenz im Fokus, die *„den Lernenden als handlungsfähiges Subjekt in den Mittelpunkt curricularer und unterrichtlicher Prozesse stellt“* (Matthäus, 2007, S. 166). Studien verweisen auf die Problematik, dass Lernende zwar über das entsprechende Wissen verfügen, dieses aber nicht situationsgerecht einsetzen können. Es liegen Probleme vor, das erlernte Wissen zu modifizieren und adäquat zum Einsatz zu bringen (vgl. Matthäus, 2007, S. 168). Reetz prägte zu dieser Problematik den Begriff des *„trägen Wissens“*, der dieses Transferproblem beim Sprachenlernen sowohl in der Phase des Wissenserwerbs als auch in der direkten Anwendung sieht. Laut Reetz besteht das Problem darin, dass Wissen oftmals abstrakt, bedeutungsarm und nicht authentisch vermittelt wird (vgl. Reetz, 1996, S. 176ff), sodass *„Einsichten in Zusammenhänge und der Transfer in das Funktionsfeld des Betriebes“* (Matthäus, 2007, S. 168) erschwert wird, denn das Wissen *„kann erst handlungsbedeutsam werden, wenn es gelingt, in unterschiedlichen Zusammenhängen prozedurales Wissen mit ‚Wenn-dann-Regeln‘ auf bestimmte Situationen hin zu konditionalisieren“* (ebd.).

2.3.2 Abgrenzung von anderen Begriffen

In diesem Kapitel werden angrenzende Begriffe, wie z.B. Fachsprache, Fachkultur oder Wirtschaftsdeutsch gegenübergestellt.

Der Begriff Fachsprache wurde Anfang der siebziger Jahre noch stark auf seinen spezifischen und fachsprachlichen Wortschatz begrenzt. Nach Schmidt wird er wie folgt definiert:

„Die Funktion der fachsprachlichen Mittel [besteht] darin [...], [dass] eine optimale Verständigung unter Fachleuten über ein bestimmtes Sachgebiet [ermöglicht wird]. Die Fachsprachen sind durch einen verhältnismäßig hohen Anteil an Fachwörtern und durch spezifische Verwendung gemeinsprachlicher grammatischer und lexikalischer Mittel gekennzeichnet.“ (Schmidt 1969:11, zit. nach Schröder, 2004, S. 14)

Hoffmann bietet folgende Definition für Fachsprache an:

„Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ (Hoffmann 1976: 170, zit. nach Buhlmann & Fearn, 2000, S. 11)

Buhlmann und Fearn schreiben der spezifischen Ausprägung von SprecherIn zu SprecherIn einen wichtigen Stellenwert zu, da Personen eine unterschiedliche Art der Sozialisation innerhalb ihres Faches erlebt haben:

„Die Fachsprache als Kommunikationsmittel [ist] ein Ergebnis der Sozialisation innerhalb einer bestimmten Disziplin, das von anderen Ergebnissen dieser Sozialisation nicht abzulösen ist. [...] [Wichtig sind] Denkelemente des Faches, die in den Fachtermini bestehen, die Denkstrukturen des Faches, die Mitteilungsstrukturen, die im Fach üblich sind.“ (Buhlmann & Fearn, 2000, S. 12f)

Efing versteht unter Fachsprache einen Sammelbegriff, unter den verschiedene Register mit unterschiedlicher Komplexität fallen. Fachspezifischem Wortschatz wird im DaF-Unterricht keine wichtige Bedeutung mehr zugeschrieben, da sich dieser in der schnelllebigen Arbeitswelt schnell verändert und demnach auch schnell veraltet. Festzuhalten ist auch, dass ein Fachwortschatz in der mündlichen Kommunikation eher eine geringe Rolle spielt. Nach Efing ist es essenzieller, berufssprachliche Kontexte zu beherrschen, sodass auch Arbeitsabläufe verstanden werden können (vgl. Efing, 2014a, S. 423f). Innerhalb der (deutschen) Sprache sind verschiedene Fachsprachen vertreten, da es unterschiedliche fachliche Kommunikationsbereiche in der Arbeitswelt gibt. Diese Fachsprachen zeigen Gemeinsamkeiten nicht nur mit der deutschen Gemeinsprache, sondern auch mit Fachsprachen aus anderen Sprachen, wie z.B. mit den englischen oder japanischen Fachsprachen (vgl. Roelcke, 2010, S. 15f).

Spricht man über Fachsprache, so sollte auch der Begriff Fachkultur berücksichtigt werden. Unter „Fach“ versteht man einen Arbeitskontext, in dem „*Fachleute fachinhaltsgebunden zweckrational arbeiten*“ (Jianhua, 2003, S. 267), und unter Kultur⁹

⁹ Weitere Ausführungen zum Begriff Kultur befinden sich im Kapitel 2.5.1.

die „Gesamtheit der geistigen, künstlerischen und gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft“ (ebd.), sodass man „Fachkultur“ im Zusammenhang mit Fachsprachen als „gesamte Leistungen wie auch gesamte Umfeld der fachlichen Tätigkeiten der Fachleute“ (ebd.) definieren kann. Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Internationalisierung weisen Fachkulturen kaum nationale Grenzen auf (vgl. ebd.).

Ähnlich wie bei dem Begriff *Wirtschaftssprache* ist auch der Ausdruck *Wirtschaftsdeutsch* nicht klar definiert. Die Begriffe *Wirtschaftssprache* und *Wirtschaftsdeutsch* werden in der Literatur gerne als Synonym verwendet. So gliedert Bolten den Begriff in eine vertikale und eine horizontale Bedeutung. Vertikal schreibt er dem Wirtschaftsdeutschen folgende Sprachen zu: Theoriesprache (WissenschaftlerInnen, Studierende, Unternehmensführung, WirtschaftspolitikerInnen), Berufssprache und fachbezogene Umgangssprache, während er horizontal die Gliederung nach wirtschaftlichen Teilfächern, wie z.B. BWL oder VWL, betont (z.B. Unternehmensführung, Verwaltung und Organisation, Finanzen, Marketing, Produktion und Logistik, Forschung und Entwicklung) (vgl. Bolten, 1991, S. 75f).

Im Gegensatz zu Bolten definiert Ohnacker *Wirtschaftssprache* folgendermaßen:

„[Es ist die] Summe der Fachsprachen, die in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzt werden. Diese Fachsprachen sind Subsprachen der Standardsprache und umfassen die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in dem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich Wirtschaft verwendet werden, um die Verständigung über die fachlichen Inhalte dieses Bereichs zu gewährleisten.“ (Ohnacker, 1992, S. 36)

Folglich geht Ohnacker von einer Existenz der Fachsprache *Wirtschaft* aus und gliedert diese in Subsprachen, die sich durch Kommunikationspartner und -bereiche ergeben.

Da der Begriff „Wirtschaft“ bereits ein sehr heterogener Begriff ist, der nicht nur den wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, sondern auch Berufsfelder umfasst, verursachen diese reichhaltigen Verflechtungen Probleme, eine klare und explizite Definition zu formulieren. Die nachstehende Tabelle (Tab. 1) versucht die in der Literatur vorhandenen und dominanten Definitionsversuche chronologisch gegenüberzustellen. Auf diese Definitionen, die zwischen 1985 und 2000 etabliert wurden, beziehen sich ForscherInnen vorrangig, wobei sie die Definitionen je nach Forschungsvorhaben und -ziel anpassen.

Hoffmann 1985	„Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller Fachsprachen, d.h., aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich der Wirtschaft, verwendet werden.“ (Hoffmann, 1985, S. 170)
Scholtes-Schmid 1986	„Wirtschaftssprache – das ist, mehr noch als die Bezeichnung anderer Fachsprachen, ein vielschichtiger Begriff. Er schließt die Sprache der Wirtschaftswissenschaft ebenso ein wie die der Wirtschaftspolitik, er kann den spezifischen Sprachgebrauch in Handel und Industrie meinen oder die Sprache der Börse oder Werbung.“ (Scholtes-Schmid, zit. nach Liu, 2006, S. 28)
Buhlmann/Fearns 1987	„Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der

	<i>Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten. Sie ist begründet durch die Kommunikationsbereiche und – formen der in der Wirtschaft handelnden Personen.“ (Buhlmann & Fearn, 2000, S. 306)</i>
Buhlmann 1989	<i>„Der Ausdruck ‚Wirtschaftsdeutsch‘ oder ‚Fachsprache Wirtschaft‘ ist ein Sammelbegriff für diverse Fachsprachen, die von Personengruppen mit unterschiedlicher Vorbildung, unterschiedlichen Tätigkeiten und unterschiedlichen Kommunikationszielen und -formen in einem beruflichen akademischen und/oder ausbildungsbedingten Umfeld benutzt werden, das irgendwie mit Wirtschaft zu tun hat. Wir müssen also davon ausgehen, daß das, was als ‚Fachsprache Wirtschaft‘ bezeichnet wird, die Summe der in der Wirtschaft bzw. in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzten Fachsprachen ist.“ (Buhlmann 1989:85f, zit. nach Schröder, 2004, S. 20)</i>
Bolten 1991	<i>„Unbestritten ist die Vielschichtigkeit des Begriffs. Er schließt die Sprache der Wirtschaftswissenschaften eben so ein wie die der Wirtschaftspolitik, der Börse und den konsumorientierten Sprachgebrauch des Handels und der Industrie. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Sprachverwendungsbereiche sowohl in vertikaler als auch in horizontaler Schichtung ist zweifellos bedingt durch die Heterogenität des Bereichs „Wirtschaft“. Hier unterscheiden sich Wirtschaftssprachen in fundamentaler Weise von anderen Fremdsprachen wie etwa der Technik, der Medizin oder der Naturwissenschaften.“ (Bolten, 1991, S. 72)</i>
Frenser 1991	<i>„Wirtschaftsdeutsch – der Begriff wird nicht in Frage gestellt. Jeder weiß, was gemeint ist, jeder hat eine Vorstellung. [...] Unumstritten ist dabei, dass es für den Bereich Wirtschaft einer besonderen sprachlichen Kompetenz bedarf. [...] Gleichzeitig lässt sich sagen, dass es die Fachsprache Wirtschaft nicht geben kann.“ (Frenser, 1991, S. 125f)</i>
Ohnacker 1992	<i>„Die Fachsprache Wirtschaft umfasst die Inhalte des Faches Wirtschaft und die sprachlichen Mittel, mittels derer sie realisiert werden. Sie stellt die Summe der Fachsprachen dar, die in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzt werden. Diese Fachsprachen sind Subsprachen der Standardsprache und umfassen die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in dem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich Wirtschaft verwendet werden, um die Verständigung über die fachlichen Inhalte dieses Bereichs zu gewährleisten.“ (Ohnacker, 1992, S. 36)</i>
Hahn 1993	<i>„Wir verwenden den allgemeinen Begriff „Wirtschaftsdeutsch“ und meinen damit sowohl die wirtschaftsbezogene Fachsprache im wissenschaftlich-theoretischen Bereich, als auch die Berufssprachen in der Wirtschaft und die fachbezogene Umgangssprache bzw. fachexterne Kommunikation.“ (Hahn, 1993, S. 92)</i>
Heuberger 1997	<i>„Wirtschaftssprache ist als Fachsprache schwerer zu erfassen als die „klassischen“ Fachsprachen der Naturwissenschaften oder Technik. [...] [Dies] zeugt von der Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffs. [...] Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Sprachverwendungsbereiche ist bedingt durch die Heterogenität des Bereichs Wirtschaft, die in einer großen Vielzahl kommunikativer Bedürfnisse und Anforderungen zum Ausdruck kommt.“ (Heuberger, 1997, S. 56f)</i>
Buch 1998	<i>„Unter dem Begriff Wirtschaftsdeutsch lässt sich leicht so gut wie alles fassen, was im engsten und entferntesten mit Wirtschaft, Wirtschaftswissenschaft, Wirtschaftsordnungen usw. zu tun hat.“ (Buch, 1998, S. 451)</i>
Buhlmann/Fearn 2000	<i>„Wirtschaftssprache, das ist die Gesamtheit aller Fachsprachen, d.h. aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich, nämlich dem der Wirtschaft, verwendet werden, um die Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten.“ (Buhlmann/Fearn, 2000, S. 306)</i>

Tabelle 1: Definitionen von Wirtschaftssprache bzw. Wirtschaftsdeutsch

Diese Gegenüberstellung mit dem Ziel den Begriff „Wirtschaftssprache“ zu definieren, zeigt einerseits die begriffliche Bandbreite auf, und andererseits veranschaulicht es eine gewisse Ratlosigkeit, auch seitens der AutorInnen, sodass Buhlmann und Fearn im

Begriff Wirtschaftsdeutsch einen „*nicht definierten Arbeitsbegriff*“ (Buhlmann & Fearn, 2000, S. 306) sehen. Hartmann und O'Mahony erkennen ein weiteres Hindernis, nämlich „*die traditionelle Kluft zwischen den Geisteswissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften*“, denn, „*während sich die Germanistik – als Vertreter der Geisteswissenschaften – als Hort und Vermittler der deutsch(sprachigen)en Kultur versteht*“ (Hartmann & O'Mahony, 2002, S. 9), betrachten die Wirtschaftswissenschaften das Wirtschaftsdeutsche als etwas Entgegengesetztes:

„*Die vermeintlich einzige Schnittstelle zwischen beiden Disziplinen ist die deutsche Sprache, wobei sie für den Germanisten Gegenstand seines Interessensgebietes ist, für den Wirtschaftswissenschaftler jedoch Werkzeug und Vehikel der Informationsvermittlung.*“ (Hartmann & O'Mahony, 2002, S. 9f)

Geistes- und Wirtschaftswissenschaften sollten nicht als in sich abgeschlossene Disziplinen angesehen werden, denn gerade die Wirtschaftswissenschaften basieren auf interdisziplinären Theorieansätzen, wie z.B. aus den Geistes- und Sozialwissenschaften, und vereinen sie (vgl. ebd.:10).

Diese Heterogenität des Begriffs resultiert auch darin, dass eine fachlich-sprachliche Kompetenz, die in einem Bereich der Wirtschaftssprache besteht, nicht automatisch auf einen anderen Bereich als sprachliche Kompetenz übertragen werden kann (vgl. Buhlmann & Fearn, 2000, S. 307). Außerdem weist Bolten daraufhin, dass dies auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass es sich beim Wirtschaftsdeutschen „*nicht um ein fest-umrissen-abstraktes Fach, sondern um ein reales Handlungsfeld handelt*“ (Bolten, 1991, S. 62). Bolten plädiert für den Einsatz des Begriffs „*Sprachbereich*“, da es den Blick auf die kommunikative Funktionalität richtet (vgl. ebd.).

Folgende Aspekte lassen sich festhalten, die wiederholt in der Fachliteratur festgestellt werden:

1. Die Wirtschaftssprache ist uneinheitlich, da sie vielschichtiger als andere Fachsprachen ist und sich in verschiedene Einzelbereiche unterteilen lässt (Bolten, 1991; Frenser, 1991; Hahn, 1993; Heuberger, 1997).
2. Die Wirtschaftssprache ist sowohl im Sprachgebrauch der in der Wirtschaft tätigen Fachleute zu finden, als auch im Kommunikationsgebrauch von Nicht-Fachleuten (vgl. Hahn, 1993, S. 92).
3. Aufgrund der unterschiedlichen Kommunikationsbereiche und Fachgebiete wird Wirtschaftssprache in einem weit gefassten Sinne als „*die Summe der Fachsprachen [...], die in der wirtschaftsbedingten Kommunikation benutzt werden*“ (Ohnacker, 1992, S. 127) angesehen.

Die vorliegende Arbeit versteht „Wirtschaftsdeutsch“ unter pragmatischen Aspekten nicht als die Summe der Fachsprachen, sondern im Sinne von Bolten als heterogenes

Ganzes unterschiedlicher Fachsprachen, wobei es sich *„nicht um ein festumrissen-abstraktes Fach, sondern um ein reales Handlungsfeld handelt“* (Bolten, 1991, S. 62).

2.3.3 Didaktische Ansätze zum berufsorientierten Fremdsprachenunterricht

Es lassen sich vier didaktische Ansätze zum berufsorientierten FSU unterscheiden: (1) der sprachorientierte Ansatz, (2) der textorientierte Ansatz, (3) der interkulturelle Ansatz, sowie (4) der handlungsorientierte Ansatz, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

Der sprachorientierte Ansatz stellt die lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Kategorien der Wirtschaftssprache in den Mittelpunkt, sodass fachsprachenlinguistische Erkenntnisse in den FSU übertragen werden (vgl. Ohnacker, 1992, S. 100). Die Hauptaufgabe im FSU liegt somit auf die Vermittlung der fachsprachlichen Kenntnisse, indem morphologische, lexikalische, syntaktische und strukturelle Mittel den Lernenden im FSU bereitgestellt werden (vgl. Buhlmann & Fearn, 2000, S. 9). Stilistische Eigenschaften von Fachtexten werden angeeignet, um diese später reproduzieren zu können (vgl. C. Qian, 2012, S. 29).

Der textorientierte Ansatz rückt wirtschaftliche Fachtexte und ihre kommunikativen Funktionen in den Fokus, indem sprachliche und grammatische Kategorien sichtbar gemacht werden, um sie in einem entsprechenden Kontext zu vermitteln (vgl. C. Qian, 2012, S. 32). Die Dominanz der schriftlichen Wirtschaftstextsorten wird somit durch mündliche Textsorten abgelöst, da mündliche Funktionen die häufigste, aber auch grundlegendste Form der Interaktion ist (vgl. Brünner, 2000, S. 35). Der textorientierte Ansatz fördert nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Sprachkompetenzen und nimmt durch seine Zweckgebundenheit eine wichtige Rolle im FSU ein (vgl. C. Qian, 2012, S. 33).

In Hinblick auf den interkulturellen Ansatz kommt den kulturellen Elementen eine tragende Rolle zu, indem kulturelle Unterschiede im FSU angesprochen und bewusst gemacht werden, sodass LernerInnen kultursensibel unterrichtet werden (vgl. Hahn, 1993, S. 93). Im FSU werden nun neben verbalen Elementen auch nonverbale Kategorien berücksichtigt, deren Verwendung kulturspezifisch ist (vgl. C. Qian, 2012, S. 36). Interkulturelle Kompetenz und deren Entwicklung ist neben den Fach- und Fachsprachenkenntnissen ein zentrales Lernziel im FSU (vgl. Buhlmann & Fearn, 2000, S. 367). Auch Bolten plädiert für eine Zusammenführung verbaler und nonverbaler Faktoren im FSU, sodass *„die Vermittlung fremd- beziehungsweise interkultureller Spezifika ebenso wie die Reflexion eigenen interkulturellen Verhaltens und nicht zuletzt auch die fremdsprachige Praxis integriert werden kann“* (Bolten 2002: 45, zit. nach C.

Qian, 2012, S. 38). Der interkulturelle Ansatz läuft Gefahr, dass Kultur als „nationale“ Kultur verstanden wird, ohne dass individuelle Erlebnisse und Erfahrungen einzelner Personen berücksichtigt werden. Oft wird Kultur statisch und funktional als „mentale Programmierung“ (Hofstede, 1997, S. 2,4,7) oder „Orientierungssystem“ (Thomas 1996, zit. nach S.-I. Kim et al., 2008, S. 112) definiert, sodass der dynamische Aspekt der Kultur ausgeklammert wird.¹⁰

Der handlungsorientierte Ansatz stellt die Lernbedürfnisse der Lernenden, und v.a. die Anforderungen der realen Wirtschaftswelt, in den Mittelpunkt des FSU. Dies resultiert darin, dass

„Bedarfsanalysen als empirische Verfahren zur Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen fremdsprachlichen und interkulturellen Qualifikationen [...] eine Grundlage institutioneller und individueller Kursplanung und -ablaufgestaltung [bilden].“ (Funk & Kuhn, 2010, S. 318)

Berufsorientierte Handlungskompetenz wird demnach als *„Fähigkeit der Lerner, sich im Kontext der Lebenswelt, zu der auch die Arbeitswelt gehört, gemäß der jeweiligen Kommunikationssituationen zu verständigen und zu handeln, um bestimmte Ziele zu erreichen“* (Kuhn, 2007, S. 170), definiert. Berufsorientierter FSU baut nicht nur auf sprachliche Aktivitäten auf, sondern wird als sinnhaftes, zweckgebundenes und verantwortungsvolles Handeln angesehen (vgl. C. Qian, 2012, S. 49).

Als Zusammenfassung der didaktischen Ansätze dient die nachfolgende Tabelle, die Zielsetzung, Inhalte, didaktische Vorteile und Kritik der einzelnen Ansätze gegenüberstellt:

¹⁰ Weitere Ausführungen zum Begriff Kultur befinden sich im Kapitel 2.5.1.

	Kritik	Vorteile	Inhalte	Zielsetzung
Sprach-orientierter Ansatz	Fachsprache wird als eine Spracheinheit angesehen. Das Lernen wird auf rein fachsprachliche Kenntnisse reduziert. Es handelt sich um eine isolierte und kontextlose Vermittlung.	Eine systematische Darstellung der linguistischen Sprachkenntnisse wird v.a. in Bezug auf schriftliche Texte ermöglicht.	Fachwortschatz, Satzbau, Fachtexte aus dem wirtschaftsorientiertem Bereich	Vermittlung lexikalischer, morphologischer, syntaktischer Sprachkenntnisse. Rezeptive Fertigkeiten werden gefördert.
Textorientierter Ansatz	Es fehlt die Förderung der einzelnen Textsortenkompetenzen. Auch das Verhältnis zwischen den versch. Fachtextsorten wird nicht berücksichtigt.	Kommunikative Funktionen der Wirtschaftssprache werden entdeckt, und den mündlichen Fachtextsorten wird vorrangig Aufmerksamkeit geschenkt.	Verschiedene schriftliche und mündliche Fachtextsorten aus der Wirtschaft	Fachtext-Kompetenzen sowie kommunikative Sprachfähigkeiten stehen im Fokus.
Interkultureller Ansatz	Das Überbetonen der kulturellen Unterschiede und das Vernachlässigen individueller Unterschiede. Kultur wird als „national“ interpretiert.	Die kulturelle Perspektive wird thematisiert und berücksichtigt. Außerdem werden kulturelle Unterschiede sensibilisiert.	(wirtschaftliche) Landeskunde, kulturelle Unterschiede, Umgang mit Stereotypen	Landeskundliche Kenntnisse sowie Bewusstmachung und Sensibilisierung kultureller Unterschiede sind zentral.
Handlungs-orientierter Ansatz	Zu starke Berufsorientierung, die auf eine instrumentelle, strategische Handlungskompetenz hinarbeitet, sodass individuelle Kategorien vernachlässigt werden.	Sprachliche Fachkommunikation wird als sinn- und zweckverbundenes Handeln interpretiert. Beruhsanforderungen werden berücksichtigt, und berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen gefördert.	Kommunikative Aufgaben, die möglichst berufsnah und authentisch aus dem Berufsalltag gewählt werden	Wird in der Wirtschaftswelt als Schlüsselqualifikation angesehen, die die Handlungskompetenz der Lernenden umfasst.

Tabelle 2: Didaktische Ansätze für den berufsorientierten FSU¹¹

¹¹ Vgl. C. Qian 2012: 51.

2.3.4 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht an Hochschulen vs. Firmenkurse

Für das Arbeiten in einem internationalen, schnelllebigem Kontext ist „*das (berufs)lebenslange Lange für den Erhalt des Arbeitsplatzes eine unbedingte Notwendigkeit*“ (Kuhn, 2007, S. 9). Ein grundlegendes Merkmal für berufsorientierten FSU ist das Ziel, das erworbene Wissen situationsadäquat einsetzen zu können, sodass das erlernte Wissen in relevante Situationen übertragbar ist (vgl. Matthäus, 2007, S. 161). Firmenkurse bzw. berufsbegleitender FSU sind oft mit einer begrenzten Dauer konfrontiert und mit hohen Erwartungen an den Kurserfolg (*return in investment*) verbunden, da sie oftmals mit streng berechneten Mitteln finanziert werden. Häufig werden diese Kurse *ohne* Bedarfsanalysen konzipiert, sodass sich Lehrkräfte in einer schwierigen Situation befinden, in der sie ohne entsprechende Fachkenntnisse und zielgerechte Vorbereitung unterrichten müssen (vgl. Cai, 2022, S. 125; Jung, 2007, S. 41, 43). Für die Lehrkraft kommt hinzu, dass sich diese Rahmenbedingungen auch auf die Didaktik sowie Methodik auswirken, denn „*im bedarfsökonomischen Firmentraining kann sich der ‚Lehrer‘ nicht auf ein allgemeines Curriculum oder das Lehrbuch zurückziehen oder anspruchsvolle Einzelinteressen mit dem Hinweis auf die allgemeine Gruppenziele ‚abbügeln‘*“ (Jung, 2007, S. 45), sodass eine hohe Flexibilität seitens der Lehrenden gefordert ist.

Funk (vgl. 2003, S. 176, 2010, S. 1146f) klassifiziert berufsorientierten FSU hinsichtlich der Berufserfahrung der Lernenden und bezieht sich auch auf die damit zusammenhängende Planungsebene, die Inhalte, Motivation, Ziele und Rahmenbedingungen des Unterrichts betrifft:

1. berufsvorbereitender FSU: Die Zielgruppe verfügt über entweder keine oder nur geringe Berufskennntnisse, sodass der Unterricht allgemeinverständlich und berufsübergreifend konzipiert ist. Die berufliche Kategorie ist oftmals noch nicht definiert, wie z.B. beim studienbegleitenden FSU.
2. berufsbegleitender FSU: Die Zielgruppe verfügt bereits über eine gewisse Berufserfahrung oder steht schon länger im Berufsleben. Klare Berufsfelder sind ebenfalls definierbar, wie z.B. beim ausbildungsbegleitenden FSU.
3. berufsqualifizierender FSU: Die Zielgruppe besucht den Kurs, um rechtliche Voraussetzungen für einen Abschluss zu erlangen. Hier stehen kommunikative Anforderungen des Berufs nicht im Vordergrund, sondern der Kursbesuch dient für die Qualifikationsanforderung eines Curriculums, wie z.B. bei Sprachprüfungen als Voraussetzung eines Berufs- oder Studienabschlusses.

Cai weist darauf hin, dass diese drei Kategorien nach Funk nicht klar abgrenzbar sind, sodass „*verschiedene Formen [...] in einem Kurs gleichzeitig zum Einsatz kommen*“ (Cai, 2022, S. 32) können, wenn z.B. „*Arbeitskräfte wegen erhöhter [...] Berufsqualifikation in einem Beruf [...] ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern müssen, ist der Unterricht berufsbegleitend und zugleich berufsqualifizierend*“ (vgl. ebd.).

Berufsvorbereitender Fremdsprachenunterricht im Hochschulbetrieb knüpft an andere Anforderungen an als ein berufsbegleitender Unterricht, denn StudentInnen verfügen oftmals über keine Berufserfahrung. Die Zielgruppe eines berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts ist sprachlich zwar homogen, aber beruflich heterogen. Im Gegensatz dazu ist die Zielgruppe eines berufsbegleitenden Fremdsprachenunterrichts sprachlich heterogen, dafür aber beruflich homogen. Dieser Unterschied muss in der Bestimmung und der Entwicklung kommunikativer Aufgaben berücksichtigt werden, denn Auskünfte über berufsnahe Kommunikationsaufgaben für StudentInnen, die einen berufsvorbereitenden Fremdsprachenunterricht an einer Hochschule besuchen, sind noch nicht klar definierbar (vgl. Cai, 2019, S. 173). Cai betont folgendes:

„Aus diesem Grund reicht es für die Curriculum-Arbeit nicht aus, sich nur an groben Berufszielen und dem staatlichen Rahmencurriculum zu orientieren. Die entsprechenden sprachlichen Anforderungen könnten für jedes Semester, jede Studienphase und nach dem Lernfortschritt der Studierenden in realistische und erreichbare Teilziele unterteilt werden, und diese können als erreichbarer Soll-Stand zur Messung der Sprachmängel festgelegt werden.“ (Cai, 2019, S. 173)

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aufgrund der Dynamik des Arbeitsmarktes, denn der Bedarf auf dem Arbeitsmarkt und somit auch in der Fremdsprachenkommunikation bleibt nicht konstant, sondern befindet sich im stetigen Wandel. Dies ist vor allem bei technologieorientierten Unternehmen der Fall, denn Fachwörter können in der technologischen Fachsprache schnell veralten. Aber auch gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entwicklungen tragen dazu bei, dass sich der Bedarf an Fremdsprachen schnell verändern kann (vgl. Cai, 2019, S. 173f).

Jung (vgl. 2007, S. 45f) betont folgende Besonderheiten bedarfsorientierter Firmensprachkurse:

- Der Unterricht ist wenig planbar und setzt eine „Ad-hoc-Didaktik“ voraus, sodass er flexibel, anspruchsvoll und teilnehmerorientiert ist.
- Unterrichtende sollten betriebswirtschaftliche Kenntnisse vorweisen.
- Der ROI, die Renditeorientierung, steht im Vordergrund, und nicht der Nutzen des/der Lerner/Lernerin.
- Kommunikative Effizienz tritt in den Mittelpunkt, währenddessen sprachliche Korrektheit oftmals ausgeklammert wird.
- Firmensprachkurse bzw. -trainings werden nur bei konkreten Bedarf konzipiert.

Berufsorientierte Aufgaben, Inhalte und Übungen können bereits im A1-Unterricht in den Sprachunterricht integriert werden, denn

„kommunikative Kompetenz eines Sprechers ist nicht teilbar in einen privaten und einen beruflichen Teil. Der überwiegende Teil der berufsinternen Alltagskommunikation besteht aus sprachlichen Handlungen, die weder berufs- noch berufssprachenspezifisch sind.“ (Funk, 2010, S. 1146)

Demnach muss festgehalten werden, dass Abläufe und Rahmenbedingungen im FSU im Hochschulkontext mit denen für betriebliche Fremdsprachentrainings nicht gleichzusetzen sind, denn firmeninterne Sprachkurse unterliegen den Einfluss verschiedener Stakeholders und sehen sich mit einem kritischen Return-on-Investment-Verhältnis konfrontiert. Somit ergeben sich unterschiedliche Kriterien für Unterrichtsaufgaben bzw. für die Materialentwicklung im Allgemeinen (vgl. Cai, 2019, S. 167).

Wöhrle betont sowohl Authentizität als auch Aktualität im berufsorientierten FSU und spricht von Unterrichtsmaterialien, die nicht aufbereitet, sondern im „Originalton“ (Wöhrle, 2002, S. 147) eingesetzt werden sollten. Folgende drei Kategorien werden von Wöhrle (vgl. 2002, S. 149) hervorgehoben:

1. Das Lernen im berufsorientierten FSU sollte sich erheblich von dem schulischen unterscheiden.
2. Im berufsorientierten FSU spielt der Zeitfaktor eine bedeutende Rolle, sodass Effizienz auch als entscheidendes Kriterium dient.
3. Der Unterricht sollte aufgrund seiner hohen Zielorientiertheit stets praxisbezogen ausgerichtet sein.

Zwei elementare Prinzipien des FSU sollten auch im berufsorientierten Kontext berücksichtigt werden: Sprachrealität und Funktionalität. Dazu äußert sich Wöhrle wie folgt:

„Und wieder einmal dienen die ‚authentischen‘ Sprachmaterialien als Richtschnur, um etwaige und notwendige Prioritäten festzulegen. Schließlich sind es zwei Paar Schuhe, einerseits komplizierteste Texte mit Passivkonstruktionen aller Art zu verstehen und eventuell situationsgerecht darauf zu reagieren und andererseits die praktikable Lösung, sich bestens zu verständigen, ohne dabei auch nur eine einzige Passivform zu benutzen.“ (Wöhrle, 2002, S. 154)

Als „Rüstzeug“ (ebd.: 159) für den Berufsalltag erkennt Wöhrle die teilnehmende Beobachtung. So plädiert er dafür, möglichst reale Exkursionen in der Wirklichkeit durchzuführen, wie z.B. Institutionen, Behörden und Geschäfte zu besuchen, „um entsprechende Informationen zu erhalten und [zu] erproben, [wie] letztlich in der Realität die erfolgreichen Kauf-, Verkaufs- und Informationsgespräche“ (ebd.) ablaufen.

2.3.5 Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht in Japan

Wie die Ausarbeitungen im zukünftigen Kapitel 2.6.3 zeigen, findet berufsorientierter Fremdsprachenunterricht in Japan weder an Schulen noch an Universitäten statt. Mit einigen Ausnahmen werden höhere Niveaustufen an Universitäten (mit einem germanistischen Schwerpunkt) angeboten, die meisten StudentInnen und SchülerInnen besitzen allerdings ein A2-Niveau. Die nachstehende Grafik veranschaulicht diese Situation:

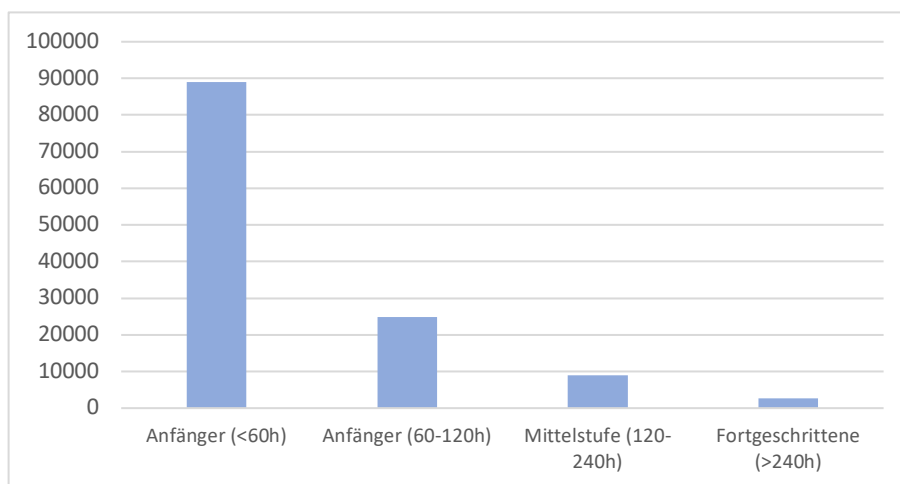


Abb. 2: Anzahl der Deutschlernenden an jap. Universitäten nach Niveau¹²

Eine Möglichkeit, höhere Sprachniveaunkurse zu besuchen, stellt das Goethe-Institut in Aussicht,¹³ welches an drei japanischen Standorten vertreten ist: Tokio, Osaka und Kyoto (vgl. Schöningh, 2015, S. 543). Nach einem Einschreibungs-Einbruch im Jahr 2011 aufgrund des Tōhoku-Erdbebens sind die Zahlen der Einschreibungen in den Jahren danach stabil, wie folgende Tabelle belegt:

	2012	2013	2014
Tokyo	3429	3400	3438
Osaka/Kyoto ¹⁴	n/a	1234	n/a

Tabelle 3: Einschreibungen am Goethe-Institut¹⁵

Odrich verweist auf den hohen Stellenwert der Aus- und Weiterbildung in Japan und auf die hohe Investitionsbereitschaft der Unternehmen für ihre MitarbeiterInnen:

„Der besonders hohe Wert, den die allermeisten ostasiatischen Firmen Bildung und Ausbildung zumessen, hängt [...] damit zusammen, daß der Lehrer [...] im sozialen Umfeld überaus angesehen ist. Der japanische Sensei [Lehrer] genießt in der Gesellschaft hohes Ansehen.“ (Odrich, 1995, S. 18f)

¹² Vgl. Schöningh 2015:543 – eigene Darstellung.

¹³ Siehe <https://www.goethe.de/ins/jp/de/spr/kur/odl/fir.html> (zuletzt aufgerufen: 05.04.2023).

¹⁴ Das Goethe-Institut in Kyoto ist administrativ an Osaka gebunden, darum werden die Daten statistisch gemeinsam erfasst (vgl. Schöningh 2015:543).

¹⁵ Vgl. Schöningh 2015:543 – eigene Darstellung.

Diese hohe Ausbildungsbereitschaft, die in Japan üblich ist, könnte sich vorteilhaft auf die Belegung der Goethe-Kurse auswirken.

2.4 Bedarfsanalysen als Basis berufsorientierten FSU

In diesem Kapitel wird der Begriff *Bedarfsanalyse* definiert, sowie der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt. Im Anschluss werden Konzepte und Methoden von Bedarfsanalysen besprochen. Der Ausgangspunkt für Sprachbedarfsanalysen ist jene Situation, in der man auf eine (Fremd)sprache trifft. Dieses Kapitel beleuchtet die Frage, aus welchen Perspektiven Bedarf analysiert werden kann, wie sich diese Perspektiven unterscheiden und welche Konsequenzen sich daraus für die Curriculum- und Materialentwicklung ergeben.

2.4.1 Definition des Begriffs „Bedarfsanalyse“

Der englische Begriff „*analysis of needs*“ tritt erstmalig in den 1920er Jahren in Indien auf (vgl. Cai, 2022, S. 48). In der deutschsprachigen Literatur werden neben dem Begriff „Bedarfsanalyse“ auch die Begriffe „Bedarfsbestimmung“, „Bedarfserhebung“, „Bedarfsermittlung“ und „Sprachbedarfsermittlung“ verwendet (ebd.). Weissenberg befürwortet den Einsatz des Terminus „Ermittlung“ oder „Erhebung“, da eine Analyse eine Datenauswertung impliziert, während der Begriff „Ermittlung“ und „Erhebung“ die Datenerfassung und die wissenschaftliche Datensammlung in den Fokus rückt (vgl. Weissenberg, 2012, S. 4).

Bedarf wird als wirtschaftlicher Schlüsselbegriff verstanden, der die Konkretisierung von Bedürfnissen in Form von Gütern beschreibt. Auch Fremdsprachenkenntnisse werden als Bedarfsgüter in beruflichen Kommunikationssituationen angesehen, wenn folgende zwei Voraussetzungen erfüllt sind: (1) ein (grenzüberschreitender) Austausch von materiellen oder immateriellen Gütern; und (2) während dieses Austausches verzichtet zumindest ein/e Gesprächspartner/in auf den Einsatz seiner L1 (vgl. Kiefer et al., 2012, S. 561f).

Die Komplexität der beruflichen Kommunikationssituationen wird in Schul- oder Hochschul-Curricula sowie in Lehrwerken kaum berücksichtigt, denn der Sprachbedarf eines Unternehmen setzt sich aus einer Vielzahl von Faktoren zusammen: (1) die Branche, (2) die Stelle im organisatorischen Gefüge einer Institution und ihrer Umwelt, (3) der Arbeitsplatz bzw. -bereich, sowie (4) konkrete Arbeitsprozesse innerhalb und außerhalb des Unternehmens (vgl. ebd. 562). Folgende Grafik (Kiefer 2011: 60) veranschaulicht die Einflussphären auf den Kommunikationsraum in einem Unternehmen:

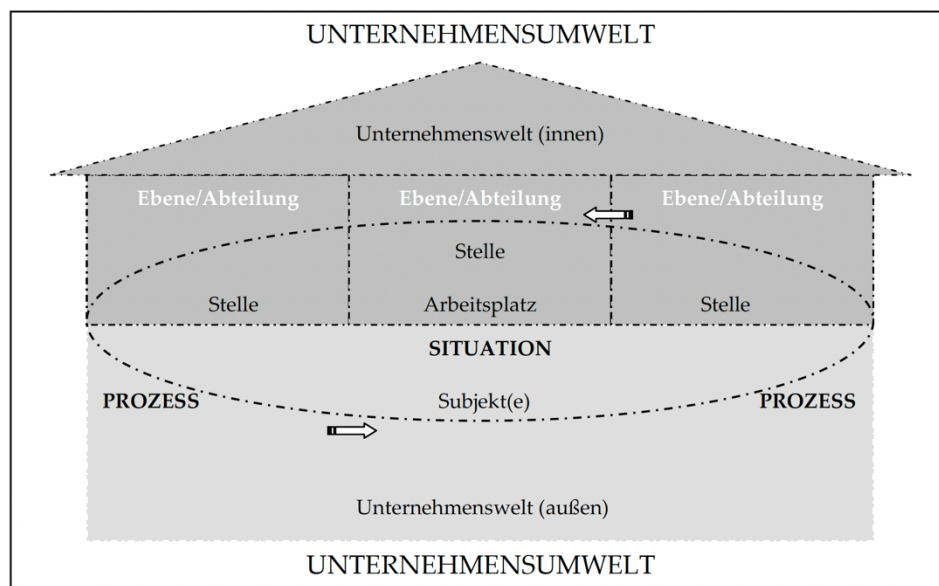


Abb. 3: Einflussphasen auf den Kommunikationsraum in einem Unternehmen¹⁶

Der Fremdsprachenbedarf wird laut Kiefer et al. außerhalb des Unternehmens v.a. durch Stellenanzeigen sichtbar (vgl. ebd.).¹⁷

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache orientiert sich die Begriffsbestimmung des Bedarfs daran, was als Bedarf im jeweiligen Ansatz definiert wird (vgl. Huhta et al., 2013, S. 12). Brown definiert den Begriff der Bedarfsanalyse als einen Prozess zur Sammlung von Daten, um den Bedarf einer bestimmten Zielgruppe zu definieren:

„[Needs analysis is] the systematic collection and analysis of all subjective and objective information necessary to define and validate defensible curriculum purposes that satisfy the language learning requirements of students within the context of particular institutions that influence the learning and teaching situation.“ (Brown 1995:36, zit. nach Brown, 2009, S. 269)

Die eben angeführte Definition nach Brown wird später von ihm vereinfacht:

„Needs analysis [...] is the systematic collection and analysis of all information necessary for defining a defensible curriculum.“ (Brown, 2009, S. 269)

Brown spricht über ein „*defensible curriculum*“, welches den Anforderungen an das Lehren und Lernen im Kontext der bestimmten Institution gerecht werden soll. Der Begriff „*information necessary*“ bezieht sich auf alle subjektiven und objektiven Daten¹⁸ bzw. Informationen, die zur Verfügung stehen (vgl. Brown, 2009, S. 269ff).

Fachsprachenunterricht ist adressatenspezifisch, da sich seine Lerninhalte aus den Zielen, die die Lernenden anstreben, ergeben, sodass „*die Auswahl und Gewichtung der sprachlichen Teilbereiche des Wirtschaftsdeutschen [...] dabei in direktem Bezug zur Zusammensetzung der Lerner-Zielgruppe*“ (Bolten, 1991, S. 73) steht. Dies resultiert darin, dass Curricula und Unterrichtsmaterialien die Ziele der MitarbeiterInnen

¹⁶ Vgl. Kiefer 2011: 60, zit. nach Kiefer et al. 2012: 562.

¹⁷ Siehe Kapitel 3.2.1 für weitere Ausführungen.

¹⁸ Der Unterschied zwischen subjektive und objektiven Daten wird in Kapitel 2.4.2 erklärt.

berücksichtigen, indem die Prinzipien der Fachlichkeit (*Was soll gelernt werden?*), der Adressatenspezifität (*Wer soll lernen?*) und der Zielorientiertheit (*Zu welchem Zweck soll gelernt werden?*) berücksichtigt werden (vgl. Marchwacka, 2010, S. 99f).

2.4.2 Bedarf durch verschiedene Begriffe betrachtet

Van Hest und Oud-de Glas¹⁹ arbeiten drei Interpretationen des Bedarfsbegriffs heraus:

1. Fremdsprachenbedarf als konkreter Gebrauch von Fremdsprachen,
2. Fremdsprachenbedarf als Mangel an Fremdsprachenkompetenz,
3. Fremdsprachenbedarf als Schlüssel zur Markteröffnung

(vgl. Vandermeeren, 2002, S. 207).

Hinsichtlich der ersten Interpretation weist Vandermeeren darauf hin, dass die Begriffe „Bedarf“ und „Gebrauch“ oftmals verwechselt werden, da *Fremdsprachenbedarf* häufig mit *Fremdsprachengebrauch* gleichgesetzt wird. Für den zweiten Interpretationsversuch wird vorgeschlagen, den Begriff „Mangel“ durch einen positiveren zu ersetzen, wie z.B. *Fremdsprachenmehrbedarf*. Der Begriff „Mehrbedarf“ ist positiv konnotiert und verweist auf den *Mehrbedarf* an Sprachkenntnissen der MitarbeiterInnen (vgl. ebd. 207-209).

In der Literatur trifft man auf die Unterscheidung zwischen einem objektiven und subjektiven Bedarf. Nach Efing (2014b, S. 14) können objektive Bedarfe durch beobachtbare Anforderungen in einem Berufsfeld oder an einem Arbeitsplatz erkannt werden, z.B. durch Berufs- oder Arbeitsplatzbeschreibungen. Solche Befunde können empirisch durch Beobachtungen herausgefunden werden. Subjektive Bedarfe werden durch Kenntnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Motivation beschrieben, und können v.a. durch Interviews aufgedeckt werden (vgl. Szablewski-Cavus, 2008, S. 3). Die eingesetzten Interviews können Bedarfe entweder aus der Unternehmenssicht (Vorgesetzte, HR-Ebene) oder der Mitarbeitersicht aufdecken (vgl. Efing, 2014b, S. 14). Die frühere Dominanz von Sprachbedarfsanalysen aus der Unternehmensperspektive ging laut Efing durch die Betonung der Wichtigkeit der Mitarbeiterperspektive verloren, sodass heutzutage entweder beide Perspektiven berücksichtigt werden oder vorrangig nur die Mitarbeitersicht (vgl. Efing, 2014b, S. 16).

Van Hest und Oud de Glas unterteilen Fremdsprachenbedarf zunächst in Bedarfssubjekte und Bedarfsobjekte, wobei Bedarfssubjekte sich wieder wie folgt unterscheiden lassen: Sie beziehen sich entweder auf eine Person („Benutzer-Bedarf“), die

¹⁹ Van Hest, Erna; Oud-de Glas, Maria. 1990. Eine Untersuchung der bei der Diagnose und Analyse von Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie verwendeten Techniken. Luxemburg: Kommission der Europäischen Gesellschaften.

Fremdsprachenkompetenz benötigt, oder auf das Unternehmen („Forderer“), in dem diese gebraucht wird. Die Unternehmerseite kann in Form von Institutionen, Unternehmen oder Personen auftreten und sind v.a. durch Stellenanzeigen ersichtlich (vgl. Van Hest & Oud de Glas, 1990, S. 11f).

Auch der Begriff „Anforderung“ kann laut Efing aus einer subjektiven und objektiven Perspektive analysiert werden. Objektive Anforderungen bestehen demnach in schriftlicher Form und sind in einem Beruf oder an einem Arbeitsplatz beobachtbar. Auf der anderen Seite beziehen sich subjektive Anforderungen auf die von den Mitarbeitern empfundenen Anforderungen in ihrem Arbeitsalltag (vgl. Efing, 2014b, S. 15). Um objektive und subjektive Bedarfe unterscheiden zu können, spricht man bei subjektiven Bedarfen oft von *Bedürfnissen*, denn sie enthalten „*Kenntnisse, Erwartungen, Erfahrungen und Motivation*“ (Szablewski-Cavus, 2008, S. 40), und können durch Interviews aufgedeckt werden. Vandermeeren spricht nicht nur von einem objektiven und subjektiven Bedarf, sondern auch von einem unbewussten Bedarf, der entsteht, wenn ein Unternehmen z.B. Kontakt mit ausländischen PartnerInnen aufnimmt und behauptet, keine Fremdsprachenkenntnisse der ausländischen PartnerInnen zu benötigen (vgl. Vandermeeren, 2002, S. 220f.).

2.4.3 Forschungsstand der Bedarfsanalysen

In der Fachliteratur wird vielfach betont, dass Bedarfsanalysen als Forschungsverfahren zur Curriculum-Entwicklung bzw. -Verbesserung hilfreich sind, da sie nötige Informationen offenbaren, die wiederum wichtige Erkenntnisse und Schlüsse zur Curriculum-Entwicklung bieten (vgl. Brown, 2009, S. 269; Cai, 2019, S. 160; Funk, 2010, S. 1148; Long, 2015, S. 88).

Bedarfsanalysen eignen sich besonders für berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, da dieser stark zielorientiert ist, und kommen auch bei nationalen oder regionalen sprachenpolitischen Entscheidungen zum Einsatz (vgl. Huhta, 2010, S. 31). Zusätzlich können Bedarfsanalysen für Lehrkräfte hilfreich sein, wenn diese nicht direkt mit Berufskommunikation in verschiedenen Feldern vertraut sind (z.B. Wirtschaft, Pflege, etc.) (vgl. Cai, 2019, S. 160). Nicht nur bei curricularen Entscheidungen, sondern auch zur zielgruppenspezifischen Materialentwicklung für berufsbezogene DaF/Z-Kurse können Bedarfsanalysen einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Kalkavan-Aydin, 2021, S. 6; Kuhn, 2019, S. 20; Kuhn & Sass, 2018, S. 8; Schramm & Seyfarth, 2017, S. 44).

Der Einsatz von Bedarfsanalysen hat in der Unterrichtspraxis in deutschsprachigen Ländern sowie in Japan noch nicht Eingang gefunden, wohingegen Bedarfsanalysen im

englischen und angloamerikanischen Sprachraum sehr früh als „eine notwendige Voraussetzung für die Planung und Durchführung berufsbezogener Sprachkurse“ (Weissenberg, 2012, S. 4) angesehen wurden. Cai und Long weisen darauf hin, dass Bedarfsanalysen und deren Verwendung für die Curricula-Entwicklung noch nicht systematisch erforscht wurden und dass die Forschung vorwiegend auf den Grundlagen aus dem ESP-Bereich aufbaut (vgl. Cai, 2019, S. 161; Long, 2005a, S. 20). Die empirische Bedarfsanalyse in der internationalen Lehrmaterial- und Fremdsprachenforschungen hat allerdings bereits großen Anklang gefunden (vgl. Serafini et al. 2015:13).

Der Begriff „Bedarfsanalysen“ wurde erstmals in den 1920er Jahren im ESP-Bereich (English for Specific Purposes) erwähnt und die häufigsten Definitionen, Ansätze und Studien stammen vorwiegend aus dem ESP-Bereich (vgl. Cai, 2019, S. 161).

Die umfassendste Definition des Begriffs „Bedarfsanalyse“ (engl.: *target situation analysis*) liefern Dudley-Evans und St John:

„TSA refers to task and activities learners are/will be using English for target situation. [...] [It] includes objective, perceived and product-oriented needs. The objective and perceived needs are derived by outsiders from facts, from what is known and can be verified. Therefore, 'to be able to spell English words correctly' is an objective/perceived need. Product-oriented needs are derived from the goal or target situation.“ (Dudley-Evans & St John, 2001, S. 124)

Dudley-Evans und St John definieren hinsichtlich Evaluationen für Curricula-Entwicklungen zusätzlich den Begriff „*means analysis*“:

„Means analysis involves information of the local situation (e.g., the teachers, teaching methods, management, student facilities, etc) to see how a language course may be implemented.“ (Rahman, 2015, S. 27)

Trotz Berücksichtigung von Bedarfsanalysen im ESP-Bereich bemängelt Long, dass die Verfahren sowohl in der Literatur als auch in der Curricula-Umsetzung selten beachtet werden (vgl. Long, 2005b, S. 2). Kritisiert wird zusätzlich, dass „*Objektivität und Zuverlässigkeit an Untersuchungsergebnissen wegen einseitiger Datenquellen oder einfacher Forschungsmethoden*“ (Chen & Wang, 2009, S. 21) mangelhaft sind. Cai führt dies auf die „*lückenhafte methodische Forschung zu Bedarfsanalysen*“ (Cai, 2019, S. 163) zurück. Außerdem gibt es Unsicherheiten bei der Übertragung der Untersuchungsergebnisse auf den Unterricht, vorwiegend aufgrund zu kleiner Stichproben (vgl. Chen & Wang, 2009, S. 21) und aufgrund des Nicht-Erfassens jeglicher Zielanforderungen für die reale berufliche Kommunikationspraxis (vgl. Cai, 2019, S. 163). Zwar findet eine Einbeziehung beruflicher Kontexte im ESP- und Business Englisch-Bereich statt, aber diese erfolgt vorrangig aus der subjektiven Perspektive von ArbeitgeberInnen oder -nehmerInnen, oder aus der Unterrichtsperspektive, infolgedessen werden konkrete Gebrauchssituationen aus dem Kommunikationsalltag nicht

berücksichtigt (vgl. Cai, 2019, S. 163f). Festzuhalten ist, dass eine Verknüpfung von Bedarfsanalysen mit der Kommunikationspraxis sowie mit der Unterrichtspraxis fehlt. Auch im deutschsprachigen Raum liegt ein erhebliches Desiderat vor, sodass die Forschung im deutschsprachigen Raum vorwiegend auf den Grundlagen der ESP-Erkenntnisse aufbaut (vgl. Cai, 2019, S. 161). Zudem wird kritisiert, dass Ergebnisse aus Sprachbedarfsanalysen kaum auf entsprechende Unterrichtsmaterialien oder -aufgaben übertragen werden (vgl. Chen & Wang, 2009, S. 21).

Kalkavan-Aydin betont, dass es unterschiedliche terminologische Eingrenzungen gibt, je nach Spezifikation: spezifische Sprachbereiche, schulische oder außerschulische Bedingungen oder berufsbedingte Anforderungen. Im Bereich der kommunikativen Anforderungen im Beruf trifft man in der englischsprachigen Fachliteratur vor allem auf die traditionellen Bezeichnungen „need analysis“ oder „organizational communication analysis“ (vgl. Kalkavan-Aydin, 2021, S. 8). Zurückgehend auf eben diese Begriffe findet man in der deutschsprachigen Fachliteratur folgende Begrifflichkeiten: Sprachbedarfserhebung, Sprachbedarfsanalyse, Sprachbedarfsermittlung und Kommunikationsanalyse (vgl. Efing, 2014b, S. 12; Seyfarth, 2017, S. 92f). So befürwortet Efing selbst die Bezeichnung Kommunikationsanforderungs-Analyse bzw. -Ermittlung für die Erforschung kommunikativer Berufsanforderungen, denn *„es [geht] um die Erhebung der Anforderungen, also des Soll-Zustandes, [...] [und] nicht um die Erhebung des tatsächlichen Sprach-/Kommunikationsgebrauchs“* (Efing, 2014b, S. 13). Long (2005b, S. 5, 2015, S. 119) und Brown (2009, S. 271) fassen die wichtigsten ForscherInnen und Veröffentlichungen zum Forschungsstand der Bedarfsanalysen im ESP-Bereich in ihren Ausarbeitungen zusammen. In der deutschsprachigen Literatur finden Diskussionen vorrangig in Bezug auf Berufsbildung, Weiterbildung und Zweitsprachförderung statt (vgl. Cai, 2022, S. 51), sodass Bedarfsanalysen selten selbst als Forschungsgegenstand im Mittelpunkt wissenschaftlicher Untersuchungen stehen (Huhta, 2010, S. 2; vgl. Long, 2005b, S. 2), da veröffentlichte Bedarfsanalysen aus dem deutschsprachigen Raum vorrangig konkrete Projektbeschreibungen und Befunde liefern (vgl. Cai, 2022, S. 51).

2.4.4 Konzepte von Bedarfsanalysen

Bedarfsanalysen stellen für den FSU den ersten and wohl wichtigsten Schritt für die Curriculum-Entwicklung dar (vgl. Brown, 2009, S. 270; Dudley-Evans & St John, 2001, S. 122). Sie sind als

„empirische Verfahren zur Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung notwendigen fremdsprachlichen und interkulturellen Qualifikation [...]

[bedeutsam und] bilden die Grundlage institutioneller und individueller Kursplanung und -ablaufgestaltung.“ (Funk & Kuhn, 2010, S. 318)

Je nach Begriffsbestimmung lassen sich unterschiedliche Konzepte von Bedarfsanalysen herausarbeiten:

„There is more than one way to conduct a needs analysis, however, just as there is more than one way to teach a language.“ (Long, 2005b, S. 4)

In der Literatur werden folgende drei Konzepte von Bedarfsanalysen genannt, die in der Praxis selten alleine, sondern oft in Kombination, angewendet werden:

1. der Soll-Ist-Vergleich,
2. deskriptive und kritische Bedarfsanalysen,
3. prozessorientierte Bedarfsanalysen.

Der Soll-Ist-Vergleich basiert auf den Begriffen „Mangel“ bzw. „Fremdsprachenmehrbedarf“ und vergleicht Sprachkompetenzen, um die Diskrepanz zwischen den fremdsprachlichen Anforderungen und den aktuellen Kommunikationsleistungen zu ermitteln (vgl. Brown, 2009, S. 271). Vandermeeren (vgl. 2002, S. 216, 2003, S. 16) beschreibt vier Phasen dieses Vergleichs:

1. Soll-Zustand: Sprachfähigkeiten werden bestimmt, die gebraucht werden, um bestimmte Aufgaben in einem bestimmten Unternehmen zu tätigen.
2. Ist-Zustand: Sprachfähigkeiten einzelner MitarbeiterInnen werden bestimmt.
3. Die Diskrepanz zwischen vorhandenen und benötigten Sprachfähigkeiten wird gemessen.
4. Unterrichtssequenzen und -materialien oder Curricula werden entworfen.

Eine Kritik an diesem Konzept ist, dass es hauptsächlich von sprachlichen Lücken bzw. von Mängeln ausgeht. Diese Perspektive ist für gewisse Kursplanungen nicht ausreichend, denn es wird weder auf Lernmotivationen seitens der Lernenden noch auf weitere Lernmöglichkeiten eingegangen (vgl. Cai, 2022, S. 76; Weissenberg, 2012, S. 8).

Eine deskriptive Bedarfsanalyse umfasst eine möglichst große Anzahl an Informationen, die Kommunikationskontexte beschreiben, und berücksichtigt die Auswirkungen auf den Fremdsprachenbedarf bei der Ermittlung. Diese Methode wird von vielen ExpertInnen hervorgehoben, da man auf die jeweiligen unterschiedlichen Anforderungen und Kommunikationssituationen der einzelnen Arbeitsplätze eingehen kann und sie eine gewisse Relativität aufweist (vgl. Cai, 2022, S. 76), denn bestimmte Einstellungen und Werteinschätzungen hinsichtlich der Ergebnisse von Untersuchungen werden immer von der Perspektive beeinflusst, die Fragen stellt und die erhaltenen Antworten interpretiert (vgl. Dudley-Evans & St John, 2001, S. 126). Daher wird Folgendes empfohlen:

„[U]sers of needs analysis must recognize this and try to ensure that the view of the world which is applied is congruent with the situation rather than in conflict with it.“ (Dudley-Evans & St John, 2001, S. ebd.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass deskriptive Bedarfsanalysen bestehende Kommunikationssituationen in der Zielsituation identifizieren und definieren, um Curricula zu entwickeln, allerdings werden Zielsituationen und deren Anforderungen als statischer und unveränderbarer Prozess angesehen, sodass die Anforderungen passiv in den Unterricht übernommen werden, damit die Lernenden die Kommunikationsaufgaben bewältigen können (vgl. Cai, 2022, S. 79).

Bei der kritischen Bedarfsanalyse werden hingegen subjektive, politische und soziale Einflüsse berücksichtigt und mit den Zielsituationen und deren Anforderungen abgeglichen und geprüft, sodass ein praxisorientierter Ansatz entsteht. Dadurch wird ermöglicht, dass der Fremdsprachenbedarf möglichst realitätsnah ermittelt werden kann. Es muss auch festgehalten werden, dass sich der deskriptive und kritische Ansatz einander nicht ausschließen, sondern vielmehr ergänzen können (vgl. ebd. 79f).

Das prozessorientierte Konzept verlangt, dass Bedarfsanalysen nicht einmal vor Kursstart erfolgen, sondern, dass sie kursbegleitend, andauernd und wiederholend organisiert werden (vgl. Dudley-Evans & St John, 2001, S. 121; Weissenberg, 2012, S. 13). Dieses Konzept wird v.a. für berufsorientierte Fremdsprachenkurse empfohlen, da der Kursprozess dynamisch gestaltet werden soll, sodass der Kurs ständig neu geplant, durchgeführt und evaluiert werden kann. Der berufsorientierte FSU unterliegt „*dem raschen Wandel auf den Märkten*“ (Kuhn, 2007, S. 76) und steht ständig mit anderen fremdsprachlichen Maßnahmen in Verbindung (vgl. Dudley-Evans & St John, 2001, S. 154) und ist „*im Hinblick auf die langfristige Verbesserung von Curricula*“ (Weissenberg, 2012, S. 13) ausgelegt.

2.4.5 Methoden von Bedarfsanalysen

Die Methoden der Bedarfsanalysen beschreiben hauptsächlich das Verfahren der Datenerhebung und in der Literatur hat sich bei den Methoden „*ein Standardinstrumentarium*“ (Vogt 2011:157, zit. nach Cai, 2022, S. 88) herauskristallisiert. Zu diesen Methoden gehören sowohl induktive als auch deduktive Verfahren. Weissenberg befürwortet vier Hauptdatenerhebungsmethoden: (1) Befragungen der Lernenden, (2) Recherchen, (3) Beobachtungen, sowie (4) Erkundungen (vgl. Weissenberg, 2012, S. 12). Fragebogen und Interviews werden zur Datenerhebung für Bedarfsanalysen am häufigsten eingesetzt (vgl. Cai, 2022, S. 94).

Bedarfsanalysen sollen laut Vogt auch „kursbezogen in Fachsprachenkursen eingesetzt und beforscht“ (Vogt, 2016, S. 203) werden. Die Triangulation von Quellen und/oder Methoden sowie ein aufgabenorientierter Ansatz wird in der Literatur befürwortet. Methodenkombinationen werden zum Ausgleich der verschiedenen Vor- und Nachteile²⁰ der deduktiven und induktiven Methoden empfohlen (vgl. Dudley-Evans & St John, 2001, S. 133; Grünhage-Monetti, 2010, S. 15; Vandermeeren, 2003, S. 27f).

Es sollte ein Mixed Methods-Ansatz verfolgt werden, also eine Kombination aus unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden, wie z.B. mündliche oder schriftliche Befragungen, Recherchen (wie z.B. Stellenanzeigen, Curricula-Inhalte, etc.), Beobachtungen, informelle Gespräche, Inhaltsanalysen und Literaturrecherchen oder auch ExpertInnen-Interviews (vgl. Brown, 2009, S. 283; Efing, 2014b, S. 21; Lavric, 2008, S. 193; Lesk & Stegu, 2017, S. 98; Long, 2015, S. 166f; Lung, 2014, S. 263; Serafini & et al., 2015, S. 12; Weissenberg, 2012, S. 12–40).

In der vorliegenden Studie wurden die Empfehlungen der oben genannten AutorInnen berücksichtigt und gemischte Methoden und diverse Datenquellen miteinbezogen, um eine Triangulation zu ermöglichen.²¹

2.5 „Interkulturelle“ Kommunikation in der Wirtschaft

Bevor in diesem Kapitel das Thema Interkulturelle/Kulturreflexive²² Wirtschaftskommunikation beleuchtet wird, erfolgt eine kritische Reflexion des Begriffs Kultur. Anschließend werden didaktische Konzepte aus der interkulturellen Kommunikation aufgezeigt, und es wird auf die interkulturelle Kommunikationskompetenz im deutsch-japanischen Kontext eingegangen.

2.5.1 Begriffsbestimmung „Kultur“ und „Interkulturalität“

„Man könnte Kultur mit einem Tintenfisch vergleichen, seine Arme sind weitgehend separat, nicht einmal durch viele Nerven sind sie miteinander und mit dem Ding verbunden, das man Kopf nennt; dennoch schafft er es, sich fortzubewegen und sich als lebensfähiges, irgendwie unbeholfen scheinendes, Wesen selbst zu erhalten.“

(Geertz 1966, zit. nach Marchwacka, 2010, S. 108)

Der Begriff „Kultur“ und dessen Definition haben sich im Laufe der Geschichte an die Gegebenheiten der Gesellschaft und an wissenschaftliche Diskurse angepasst. Es liegen

²⁰ Nähere Ausführungen befinden sich im Kapitel 3.1.2.

²¹ Nähere Ausführungen befinden sich im Kapitel 3.2.

²² Wie bereits betont, soll „Interkulturalität“ im Sinne einer Sensibilisierung für „andere“ Kulturen hinterfragt werden. Von einem stark simplifizierenden und homogenisierenden Verständnis von Kultur soll Abstand genommen werden (vgl. Altmayer, 2023, S. 30).

ca. 500 verschiedene Definitionen von „Kultur“ vor, die unterschiedliche Themenpunkte thematisieren und die Vielschichtigkeit des Begriffs Kultur betonen (vgl. Marchwacka, 2010, S. 108; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 81). Die vorliegende Masterarbeit bezieht sich nicht auf die Tintenfisch-Metapher von Geertz, da Kultur hier als Gesamtheit vieler einzelner Kategorien dargestellt wird, die in einer Gesellschaft unabhängig voneinander existieren, sondern vielmehr wird der Begriff Kultur für die Unternehmensebene nach Thomas definiert:

„Kultur ist ein Orientierungssystem, das einerseits universell, andererseits für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr spezifisch und typisch ausgeprägt sein kann.“ (Thomas 1996, zit. nach S.-I. Kim et al., 2008, S. 112)

Hall²³ beschreibt Kultur nicht nur als wichtiges Bindeglied zwischen Menschen, sondern sieht Kultur auch als Grundlage für jeglichen zwischenmenschlichen Kontakt an, für die zwei Schlüsselemente beschrieben werden: das Verständnis von „Raum“ und „Zeit“²⁴.

Hall und Reed beschreiben Kultur wie folgt:

„Man kann sich Kultur wie einen riesigen Computer vorstellen. [...] In ihm ist das menschliche Handeln und Verhalten programmiert, das vom Einzelnen erlernt werden muss.“ (E. T. Hall & Reed, 1985, S. 18)

Hofstede schreibt dem Begriff Kultur folgende Eigenschaften zu:

„Jeder Mensch trägt in seinem Inneren Muster des Denkens, Fühlens und potentiellen Handelns, die er ein Leben lang erlernt hat. [...] Kultur ist erlernt, und nicht ererbt. [...] Kulturelle Unterschiede manifestieren sich auf verschiedene Weise.“ (Hofstede, 1997, S. 2, 4, 7)

Kulturelle Unterschiede manifestieren sich laut Hofstede in Symbolen, Helden, Ritualen und Werten, aber auch *„die Worte einer Sprache oder Fachsprache gehören zu dieser Kategorie, ebenso wie Kleidung, Haartracht, Coca-Cola, und Statussymbole“* (Hofstede, 1997, S. 8), die sich sowohl rasch entwickeln, aber auch wieder schnell verschwinden können. Diese Sichtweise auf Kultur läuft Gefahr, Menschen, die sich einer oder mehreren Kulturen zugehörig fühlen, zu generalisieren, sodass unweigerlich Stereotype entstehen, v.a. wenn man die Zuschreibungen kategorisch miteinander „vergleicht“. Aussagen wie z.B. *„Alle ÖsterreicherInnen sind pünktlich“* oder *„Alle JapanerInnen sind höflich“* beziehen sich auf ein *„kulturelles Wesen“* (Altmayer, 2023, S. 30), welches nicht existiert (vgl. ebd.).

Auch Nieke betont die Besonderheit der *„Gemeinsamkeit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“* (Nieke, 2000, S. 50),

²³ Hall gilt als Urvater des Begriffs IK und begann im 2. Weltkrieg das Verhalten von JapanerInnen zu untersuchen (siehe *The Silent Language* 1959). Unbewusste, kulturspezifische Bereiche, die in der Kommunikation eine wichtige Rolle spielen, bezeichnete er als *„verborgene Signale“* (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 82). Im Sinne einer kulturellen Sensibilität wären seine Ausarbeitungen und Zuschreibungen zu „einer“ Kultur stark simplifizierend, da er von einem starren und homogenisierenden Kulturkonzept ausgeht (vgl. Altmayer, 2023, S. 30).

²⁴ In Kapitel 2.5.5 werden kulturelle Begegnungen in Raum und Zeit näher erläutert.

sodass diese Definition zulässt, Gesellschaft und Handlungen zu einem bestimmten Zeitpunkt und für einen bestimmten Ort zu deuten und vorhandene Kulturen voneinander zu unterscheiden.

Kultur wird auch als eine menschliche Institution angesehen, die auf gemeinsamen Wissen und Erfahrungen aufbaut:

„Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichem Handeln. Nicht, dass sie gewollt wurde. Sie ist vielmehr ein Produkt der unsichtbaren Hand. Sie ist ein Potenzial für gemeinsames sinnträchtiges Handeln. Aber das Potenzial zeigt sich nur in der Performanz, im Vollzug. Und sie ist entstanden über Performanz.“ (Heringer, 2010, S. 107)

Die angeführten Kulturdefinitionen sind einerseits sehr unterschiedlich, andererseits betonen sie einige Gemeinsamkeiten, denn Kultur wird als dynamischer Prozess angesehen, bei dem Symbole, Merkmale, Traditionen, Verhaltens- und Denkmuster, etc. tradiert werden. Diesen Merkmalen wird auch eine kollektive Bedeutung beigemessen, zu denen auch Sprache und Kommunikation gehören. Kultur hilft, sich in einer Gesellschaft zu verständigen und zu orientieren (vgl. Marchwacka, 2010, S. 111).

Schlussendlich kann folgende Definition von Heringer hervorgehoben werden:

„Kultur ist nichts Abgeschlossenes. Sie ist historisch entstanden und ändert sich dauernd, ein dynamischer Prozess. Selbst die Manifestationen ändern sich, da sie anders gedeutet werden. [...] Kultur ist flexibel. Wir sind nicht vernagelt. Wir sind es gewohnt, uns ständig auf neue, einmalige Situationen einzustellen. [...] Kultur ist komplex. Handlungsweisen und Handlungen von Abermillionen Menschen in wenigen Wörtern zu beschreiben, erscheint hybrid. Welche Aspekte der Komplexität werden dabei geopfert? [...] Kultur ist nichts Homogenes. Wir wissen schon, dass in unserer eigenen Kultur nicht alle gleichgeschaltet sind. Wir wissen, dass unterschiedliche Gruppierungen unterschiedliche Gewohnheiten, Ansichten und Werte haben.“ (Heringer, 2010, S. 158)

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird Kultur folglich als weder stabil noch homogen angesehen, sondern als offener, veränderbarer und innovativer Prozess, der soziokulturelle Bedeutungen konstruiert. Wichtig zu betonen, ist, dass Kultur niemals mit Gesellschaft gleichzusetzen ist, denn verschiedene Kulturen koexistieren innerhalb einer Gesellschaft und sind eng miteinander verknüpft. Menschen können sich nicht nur einer Kultur zugehörig fühlen, sondern gehören in der Regel mehreren an und besitzen dadurch eine Handlungsfähigkeit, die es ihnen ermöglicht, zwischen Kulturen zu „switchen“ (vgl. Marchwacka, 2010, S. 112). Zusammenfassend können folgende Kategorien von Kultur nach Heringer (vgl. 2010, S. 158) festgehalten werden:

1. Kultur ist nichts Abgeschlossenes, denn Kultur ist historisch entstanden und verändert sich ständig, sodass ein dynamischer Prozess entsteht.
2. Kultur ist flexibel. Menschen sind es gewohnt, sich auf neue und einmalige Situationen einzustellen.
3. Kultur ist komplex. Es erscheint fast unmöglich, Traditionen, Denkweisen und Handlungsweisen von Abermillionen Menschen zusammenzufassen.

4. Kultur ist nicht homogen, denn nicht alle Menschen sind innerhalb einer Kultur gleichgeschaltet, sondern vertreten andere Gewohnheiten, Ansichten und Werte.

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“
(Albrecht, 1997, S. 85)

Diskussionen über den Begriff Kultur führen unweigerlich zum Begriff „Fremdverstehen“, denn das Fremde steckt auch in dem Begriff Deutsch als *Fremdsprache* und dies wird darauf zurückgeführt, dass die deutsche oder eine jeweils andere Sprache bzw. Kultur als fremd vermittelt wird (vgl. Albrecht 1997:84). Es ist weit verbreitet, dass „*das Fremde an sich etwas Problematisches*“ (ebd.:80) ist, und „*etwas, das Furcht zu erregen vermag, die in Feindlichkeit umschlagen kann, das Ausgrenzung und Diskriminierung zur Folge haben kann*“ (ebd.). Keine Sprache, Kultur, Situation, etc. ist in ihrem „*Wesen nach fremd, sondern immer nur aus einem bestimmten Blickwinkel heraus*“ (Albrecht, 1997, S. 85; Kallenbach, 1997, S. 1).

Das Erlernen einer Fremdsprache ist direkt an das Kennenlernen der fremden Kultur gekoppelt und somit auch mit der Konfrontation fremdkultureller Konstrukte und Einstellungen verknüpft. Dies ist unvermeidbar, da die Sprache und deren Verwendung in kulturgenerierende Konzepte des Menschen eingebunden sind (vgl. Altmayer, 2009, S. 124; Witte, 2009, S. 49). Jeder, der eine Fremdsprache erlernen will, wird automatisch mit der/n dazugehörenden Kultur/en konfrontiert und es ist die Aufgabe der Lehrenden die Lernenden für diese Kultur zu sensibilisieren und ihnen wichtige kulturspezifische Konzepte zu vermitteln. Ein schlechter Fremdsprachenunterricht resultiert oft in der Stereotypisierung verschiedener Kulturen und viele Lernende tragen viele Vorurteile in sich, die sich erst bei der tatsächlichen Begegnung vor Ort auflösen oder sich auch in einen Kulturschock umwandeln können. Spätestens nach der ersten Reise in das entsprechende Land zeigt sich, ob der Fremdsprachenunterricht einen ausreichend auf diese Konfrontation und kulturspezifischen Neuheiten vorbereitet hat (vgl. Beltscheva, 2005, S. 1; Witte, 2009, S. 50–54).

Um einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht zu garantieren, ist es unumgänglich kulturspezifische Konzepte, Theorien, Situationen, Handlungen, Bedeutungen, etc. alters- und zielgruppengerecht in den Unterricht zu integrieren. Diese fremdkulturellen Aspekte können auch im eigenen kulturellen Kontext in Beziehung gesetzt werden. Die Sensibilisierung und Bewusstmachung aller kulturspezifischen Aspekte der Zielsprachenkultur sollte in jedem Fremdsprachenunterricht im Vordergrund stehen. Das sture und langweilige Abarbeiten einzelner Lektionen aus Lehrbüchern reicht hierfür

nicht aus, vielmehr muss die beauftragte Lehrperson selbst aktiv werden, und versuchen kulturspezifische Handlungssituationen und Aspekte authentisch in den Unterricht einzubauen. Dieser interkulturelle Lernprozess stellt für jeden Lehrenden eine große Herausforderung dar (vgl. ebd.).

Das Betrachten des Fremden verändert die Wahrnehmung des Eigenen und automatisch auch die damit verbundenen Grenzen bzw. Grenzübergänge zwischen dem Fremden und dem Eigenen. Im Deutschen ist diese prinzipielle Unbestimmtheit des Fremden sehr schön in seiner vielfältigen Genusvariation erkennbar: *der* Fremde ist keine klar definierbare Person mit bestimmten Merkmalen, und *die* Fremde ist auch kein klar abgrenzbares Gebiet oder sogar eine Nation, und *das* Fremde ist von Gesellschaft zu Gesellschaft bzw. von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich und kann ebenfalls nicht allgemein kategorisiert werden (vgl. Hirschberg, 2005, S. 135).

Die Begriffe *der/die/das* Fremde stellen ein komplexes Konstrukt jeder Gesellschaft dar, und im Zusammenspiel zwischen dem Eigenen bzw. dem Nicht-Fremden und *der/die/das* Fremde entsteht ein dynamisches Beziehungsgeflecht, welches v.a. im Fremdsprachenunterricht sichtbar wird. Das (inter)kulturelle/kulturreflexive Lernen im Fremdsprachenunterricht kann die auftretenden Probleme in Hinblick auf das Fremdverstehen bestimmt nicht auslöschen, allerdings um einiges minimieren. Jeder Lernende muss eigene Erfahrungen sammeln, wichtig ist nur, dass er/sie dafür sensibilisiert wird und ihm/ihr wichtige kulturspezifische Aspekte und Phänomene vermittelt werden. In den vergangenen Jahren hat sich das Bedeutungsspektrum des Begriffs Interkulturalität ähnlich wie beim Kulturbegriff deutlich differenziert (vgl. Bolten, 2016, S. 76). Eine ausführliche Auflistung der einzelnen Kritikpunkte bietet Bolten (vgl. 2016, S. 77f.), die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Aussagen über kulturgeprägte Verhaltens- und Denkweisen werden auf alle MitgliederInnen eines Kulturkreises übertragen.
- Dies resultiert in einer homogenen, einheitlichen und widerspruchsfreien Interpretation von „Kultur“, sowie in der Annahme, dass KulturmitgliederInnen monokulturell sozialisiert werden.
- Das Individuum muss näher in den Fokus rücken, wenn Kulturen beschrieben werden. Wichtig dabei ist zu verstehen, dass Individuen sich nicht durch eine Primärkollektivität auszeichnen, sondern, dass sie zahlreichen Kollektiven innerhalb ihrer „Nationalkultur“ angehören.
- Nationen sind demnach nicht homogen, sondern sollten als Gefüge unterschiedlicher Kollektive analysiert werden.

Nach Bolten ist der interkulturelle Diskurs in Bewegung geraten und in jüngster Zeit haben sich drei Anforderungen herauskristallisiert, die den Umgang mit dem Thema Kultur und Interkulturalität prägen: FSU muss theoretisch fundiert, interdisziplinär anschlussfähig und gleichzeitig praxistauglich sein (vgl. ebd.: 81).

Auch Altmayer spricht von einem gravierenden Problem der Interkulturalität, das darin besteht,

„dass ihr ein in der Regel unreflektiert bleibendes Alltagsverständnis von ‚Kultur‘ zugrunde liegt, das der tatsächlichen Komplexität der Sache wohl noch nie gerecht wurde, das aber im Kontext sich zunehmend globalisierender, fragmentierender und digitalisierender Gesellschaften, mit denen wir [...] heute ja zu tun haben, wohl endgültig jede Anschlussfähigkeit eingebüßt hat.“ (Altmayer, 2023, S. 30)

Im Rahmen von Diskussionen zur Interkulturalität wird bis heute davon ausgegangen, dass der Begriff „Kultur“ auf bestimmte Gemeinsamkeiten im Verhalten, Denken, Wahrnehmen und Bewerten verweist, die Menschen als MitgliederInnen sozialer Gruppen oder Kollektive teilen und dass gleichzeitig die Annahme herrscht, dass nationale und/oder ethnische Zugehörigkeit anderen Formen menschlicher Gruppenzugehörigkeit deutlich übergeordnet ist (vgl. ebd.). Des Weiteren richtet sich die Kritik am interkulturellen Paradigma nicht nur gegen die Ansätze, die von vereinfachenden Vorstellungen des „Eigenen“ und „Fremden“ geprägt sind, sondern auch gegen den dahinterliegenden simplifizierten Kulturbegriff, der tendenziell zu Vereinheitlichung und Essentialisierung führt (vgl. Schramm & Schweiger, 2018, S. 141f.).

Die vorliegende Arbeit möchte hervorheben, dass ein *„so stark simplifizierendes und unangemessen homogenisierendes Verständnis von ‚Kultur‘ [...] weitgehend überholt und unbrauchbar ist“* (Altmayer, 2023, S. 30). Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von „JapanerInnen“ und/oder „Deutschen/ÖsterreicherInnen“ die Rede ist, soll dem/der Leser/in bewusst sein, dass sich die Autorin nicht auf ein *„kulturelles Wesen“* (vgl. ebd.) dieser Nationen bezieht, denn es erscheint unmöglich Länder wie Japan mit ca. 125 Mio., Deutschland mit ca. 80 Mio. oder Österreich mit ca. 8 Mio. Menschen als homogene Einheit zu betrachten. Um den Bildungsanspruch eines zeitgemäßen DaF-Unterrichts mit den wissenschaftlichen Ansprüchen im Fach DaF zu vereinbaren, sollte die noch immer häufig zugrundeliegende starre Verknüpfung zwischen Nation, Sprache und Kultur überwunden werden, um einer Simplifizierung komplexer gesellschaftlichen Wirklichkeiten im FSU gegenzulenken (vgl. ebd.).

Um diese Gleichsetzung von Nation, Sprache und Kultur aufzubrechen, sollte Kulturkompetenz als Fähigkeit verstanden werden, die Bedingungen, Prozesse und

Auswirkungen kultureller Konstruktionen zu reflektieren (vgl. Schramm & Schweiger, 2018, S. 142).

2.5.2 „Interkulturelle“ Wirtschaftskommunikation

„[Interkulturelle Kommunikation bedeutet,] dass wir die Globalisierung als ein Projekt der Kommunikation der Kulturen betrachten müssen.“
(Reitzle Wolfgang, zit. nach Antoni & Scherer, 2007, S. 7)

Der Wirtschaftswissenschaftler Reitzle bezieht sich auf die umfassende Kenntnis der Vielfalt menschlicher Kulturen, die nicht nur für die politische, sondern auch für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Kommunikation und Interaktion in einer zunehmend globalisierten Welt als Schlüsselqualifikation angesehen wird (vgl. Antoni & Scherer, 2007, S. 7). Der Arbeitsmarkt verlangt nach so genannten „*Global Players*“, die „*grenzüberschreitend oder kontinentübergreifend tätig sein können*“ (M. Qian, 2003, S. 139). Beruhend auf dieser Prämisse hat sich die Interkulturelle Wirtschaftskommunikation geformt, die sich mit sprachlich und kulturell bedingten Missverständnissen in internationalen Wirtschaftsbeziehungen auseinandersetzt und interdisziplinär ausgerichtet ist (vgl. M. Qian, 2003, S. 139f).

Laut Apfelthaler liegen die Gründe im Scheitern internationaler Kooperationen zu ca. 30% in technischen, finanziellen und strategischen Schwierigkeiten, und zu 70% liegen sie in interkulturellen Konflikten begründet (vgl. Apfelthaler, 1999, S. 13).

Die interkulturelle Wirtschaftskommunikation ist ein interdisziplinäres Forschungsfeld und wird nach Müller wie folgt definiert:

„Interkulturelle Wirtschaftskommunikation ist das Forschungsfeld, welches sich mit sprachlich und kulturell bedingten Kommunikationsproblemen bei internationalen Wirtschaftsbeziehungen beschäftigt; seine Aufgabe ist es, systematisch und interdisziplinär zu analysieren, welche Faktoren die grenzüberschreitende Kommunikation in Handlungsfeldern der Wirtschaft negativ [...] oder positiv [...] beeinflussen.“ (Müller, 1991, S. 9)

Der gemeinsame Austausch von Informationen wird als menschliche Kommunikation bezeichnet und wird als Handlung wahrgenommen, die die Basis aller Kontakte zwischen den Menschen beschreibt und die zur wichtigsten sozialen Interaktion zählt. Von *Interkultureller Kommunikation* spricht man, wenn sich der Informationsaustausch zwischen zwei oder mehreren Personen ergibt, die nicht derselben Kultur angehören. In der Literatur wird zwischen einem weiten und engen Kommunikationsbegriff unterschieden, wobei sich eine weitgefasste Definition auf die gesamte Kommunikation zwischen Menschen, inklusive technischer Hilfsmittel, bezieht, während ein enger Kommunikationsbegriff sich auf gemeinsame Ziele konzentriert und die personale Kommunikation fokussiert wird (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 21).

Globale Aktivitäten rufen tagtäglich arbeitsbedingte Kontakte und Kommunikationssituationen mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft hervor, sodass unterschiedliche Denkmuster, religiöse/moralische Wertvorstellungen, Kommunikations-, Verhandlungs- und Führungsstile eine gewisse interkulturelle Kompetenz voraussetzen (vgl. Beck, 2007, S. 31; Fohr, 2007, S. 49; M. Qian, 2003, S. 139). Beck nennt folgende Komponenten:

„Neu ist nicht nur das tägliche Leben und Handeln über nationalstaatliche Grenzen hinweg, in dichten Netzwerken mit hoher, wechselseitiger Abhängigkeit und Verpflichtungen; neu ist die Selbstwahrnehmung dieser Transnationalität [...]; neu ist die ‚Ortslosigkeit‘ von Gemeinschaft, Arbeit und Kapital; neu sind auch das globale Gefahrenbewusstsein und die korrespondierenden Handlungsarenen; neu ist die unausgrenzbare Wahrnehmung transkultureller Anderer im eigenen Leben mit all den sich widersprechenden Gewissheiten, neu ist die Zirkulationsebene ‚globaler Kulturindustrien‘.“ (Beck, 2007, S. 31)

Eben diese interkulturelle Kompetenz wird als eine Schlüsselqualifikation angesehen, die sich nach Fohr (vgl. 2007, S. 53) in vier Kategorien unterteilen lässt:

1. verbale und nonverbale Sprachkompetenz als Basis: Fremdsprachenkenntnisse inklusive Gestik, Mimik, Intonation und Sprechrhythmus.
2. Verhaltenskompetenz: die Fähigkeit, sich beim Aufeinandertreffen mit Menschen einer „fremden“ Kultur sich adäquat darauf einzustellen und diese zu tolerieren.
3. objektive Interpretationskompetenz: die Fähigkeit, Symbole aus anderen Kulturen zu verstehen (z.B. Kunst, Alltagsrituale, Kleidungsformen, etc.).
4. Adaptionskompetenz: Fähigkeit, sich flexibel an unbekannte Denk- oder Verhaltensschema anzupassen, um gemeinsame Ziele zu verfolgen.

Für den Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ (IK) gibt es in der Literatur zahlreiche Definitionen. Neumann und Reuter verstehen darunter die Fähigkeit, Verschiedenheit anzuerkennen und mit Vielfalt angemessen umgehen zu können (vgl. Neumann & Reuter, 2004, S. 805).

Bolten (vgl. 2001, S. 4) gibt eine detailliertere Beschreibung von IK mit Hilfe von vier übergeordneten Kompetenzen an (siehe Abb. 4), die wiederum aus einzelnen Kategorien bestehen, die zueinander in Wechselbeziehung stehen und nur in ihrer Gesamtheit interkulturelles Handeln hervorruft:

1. individuelle Kompetenz: Eigenmotivation, Rollendistanz, Selbstorganisation, Fähigkeit zur Selbstkontrolle, optimistische Grundhaltung, Lernbereitschaft, Selbstkritik, Polyzentrismus.
2. soziale Kompetenz: Führungsfähigkeit, Empathie, Toleranz, (Meta-)Kommunikationsfähigkeit, Initiativefähigkeit, Assimilationsfähigkeit, Teamfähigkeit.

3. Fachkompetenz: Markt-, Rechts- und Betriebskenntnisse, Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, (internationale) Berufserfahrung, Kenntnisse des zielkulturellen Technologiestandes.
4. strategische Kompetenz: Kosten-, Ertrags- und Risikobewusstsein, Wissensmanagement, Organisationsfähigkeit, Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit, Synergiedenken.

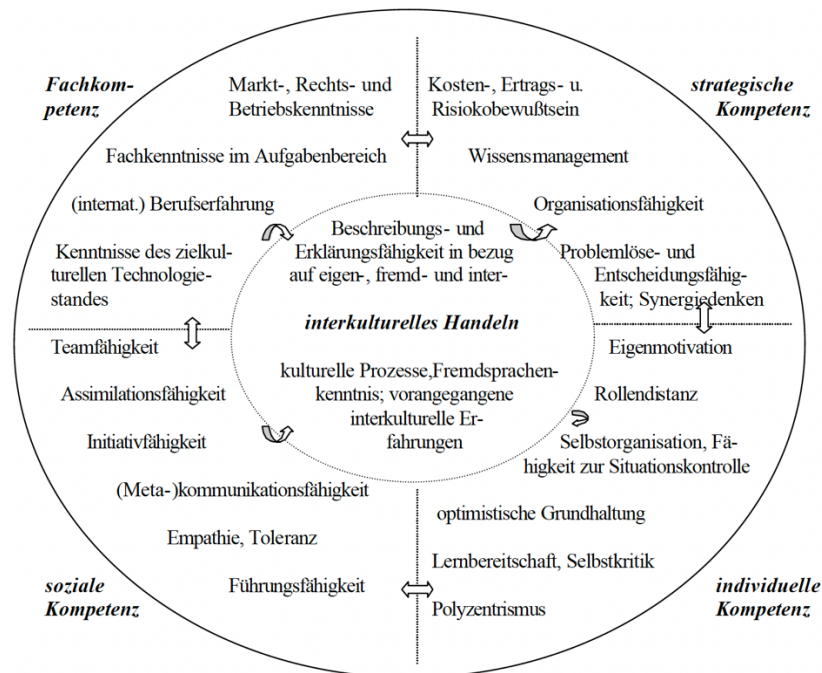


Abb. 4: Handlungscompetenz in interkulturellen Zusammenhängen²⁵

Boltens Ausarbeitungen legen nahe, dass interkulturelle Kompetenz eines holistischen Ansatzes bedarf, der sich auf die gesamten Fähigkeiten einer Person bezieht. Interkulturelle Kompetenz wird erst mit dem Bewusstsein seiner eigenen Werte und Normen aufgebaut, sodass man folglich seine individuellen kulturellen Werte und Normen sowie seine fachlichen und sozialen Kompetenzen erkennt, welche man anschließend verbessert und letztendlich durch interpersonelle Kommunikation die Zusammenarbeit mit anderen Individuen verbessern kann. Dies resultiert darin, dass man persönliche Eigenschaften, die man aus seinem kulturellen Verständnis als gut oder selbstverständlich ansieht, auf ihre Richtigkeit in anderen Kulturen überprüft. Erfolgt keine Überprüfung, so läuft man Gefahr, kulturelle und sprachliche Missverständnisse zu generieren (vgl. Kuhnert, 2007, S. 91).

Schwabe-Broszinsky definiert es wie folgt:

„Interkulturelle Kommunikation soll als ein sozialer Prozess verstanden werden, der im Rahmen von Interaktionen stattfindet oder sie auslöst. Interkulturelle Kommunikation soll als ein Spezialfall von Kommunikation transparent gemacht werden, für den alle Erkenntnisse über

²⁵ Vgl. Boltens 2001: 4.

Bedingungen, Elemente und Ablauf von Kommunikation in gleicher Weise gelten, jedoch unter den erschwerten Bedingungen des Einflusses fremder Kulturmuster. Es soll verständlich werden, welche Bereiche von Kultur dabei besonders sensibel und relevant sind – sei es das Zeitverhalten, soziale Rollen und Hierarchien, Höflichkeitsregeln oder ethisch-religiöse Wertorientierungen.“ (Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 16)

Auf die angesprochenen sensiblen Bereiche, wie z.B. das Zeitverhalten, soziale Rollen und Höflichkeit, wird in Kapitel 2.4.5 näher eingegangen.

2.5.3 Didaktische Konzepte in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation

*„Interkulturelle Kommunikation kann erlernt werden.“
(Hofstede, 1997, S. 321)*

Nach Hofstede verläuft das Erlernen der interkulturellen Kompetenz in drei Schritten: dem Bewusstwerden, dem Wissen und schlussendlich den Fertigkeiten (vgl. Hofstede, 1997, S. 320). Hofstede bedient sich bei seiner Erklärung dem Vergleich einer menschlichen Software:

„[Wichtig ist] das Erkennen, dass ich durch die Umgebung, in der ich aufgewachsen bin, mit einer bestimmten mentalen Software ausgestattet bin, und dass andere, die in einer anderen Umgebung aufgewachsen sind, aus genauso guten Gründen mit einer anderen mentalen Software programmiert sind. [...] Dann sollte das Wissen folgen [...], [indem wir] versuchen, zu begreifen, inwieweit diese Werte von unseren abweichen. Die Fertigkeiten bauen auf Bewusstmachung und Wissen auf.“ (Hofstede, 1997, S. 320f)

Für Hofstede ist interkulturelle Kompetenz nicht nur erlernbar, sondern er äußert auch, dass manche Menschen darin begabter sind als andere, denn nicht jeder ist in der Lage, eigene „gehegte Überzeugungen aus einer gewissen Distanz zu betrachten“ (Hofstede, 1997, S. 321).

Agar entwickelte das Konzept der *Rich Points* und beschreibt sie als „*rich, with connotations of tasty, thick, and wealthy all intended*“ (Agar, 1994, S. 100). Demnach handelt es sich um kritische Stellen, an denen in der Kommunikation zwischen Menschen, die aus zwei unterschiedlichen Kulturen stammen, Probleme auftreten. Agar selbst präsentiert in seinem Buch „*Language Shock*“ folgendes Beispiel für einen *Rich Point* an:

„Agar stieß während seines Aufenthaltes in Wien schon recht bald auf [...] [das] Wort [Wiener Schmä]. [...] Er suchte in verschiedenen Wörterbüchern und Reiseführern nach Erklärungen. Aber auch nach diesen Recherchen hatte er keine genaue Vorstellung davon, was die Bedeutung von Schmä ist. [...] [Er] besprach [...] das Vorhaben mit österreichischen Freunden und bat sie, Schmä zu definieren. Da passierte etwas, was für einen Rich Point typisch ist: Die gefragten Personen fingen an zu diskutieren und verstrickten sich in Meinungsverschiedenheiten. Sie konnten sich nicht einigen, was Schmä bedeutet.“ (Agar, 1994, S. 101)

Dass ErstsprachlerInnen unterschiedliche Meinungen, Definitionen und Erklärungen für einen *Rich Point* anbieten, ist laut Agar charakteristisch für eben diese, denn *Rich Points* sind so reich an kulturellen Informationen und enthalten unterschiedliche Komponenten, sodass sie einfach vielfältig interpretiert werden können (vgl. Agar, 1994, S. 106). Heringer bezeichnet sie als „*Stolperstein*“ (Heringer, 2010, S. 164), über den man stolpert und den man findet, „*wenn Verstehens- und Kommunikationsprobleme auftauchen, die*

aus mangelnder Kenntnis kultureller Hintergründe resultieren“ (vgl. ebd.). Ein weiteres Beispiel wäre die Wahl des Du oder Sie im Deutschen (vgl. Heringer, 2010, S. 162).

Wie bereits im Kapitel 2.5.1 hervorgehoben, sollte die starre Verknüpfung zwischen Nation, Sprache und Kultur im FSU überwunden werden, und auch Hofstede's Vorgehensweise stößt auf Bedenken, da er Kultur vereinfacht und schlussendlich auch verallgemeinert (vgl. Altmayer, 2023, S. 32).

2.5.4 Wirtschaft als Ort interkultureller Erfahrung

„You can master grammar and the dictionary,
but without culture you won't communicate.“
(Agar, 1994, S. 23)

Jede Zusammenarbeit, die sich in einem globalen Kontext einbettet, basiert auf der Zusammenführung von unterschiedlichen Kulturen und Personen, die sich diesen Kulturen zugehörig fühlen (vgl. Hofstede, 1997, S. 287; Kuhnert, 2007, S. 87). Menschen, die in einem internationalen Kontext arbeiten, sind nicht nur mit verbalen Aspekten der Wirtschaftskommunikation konfrontiert, sondern stehen auch in „*einem ganzen Gefüge von Kontextbedingungen, die soziale, organisations- und kulturspezifische Faktoren umfassen*“ (Reinprecht, 2002, S. 22f). Diese Faktoren bauen v.a. auf das Vorhandensein der eigenen kulturellen Identität und Sensibilität auf, denn um langfristige wirtschaftliche Beziehungen mit fremdkulturellen PartnerInnen aufzubauen und auch zu erhalten, müssen andere Sprachen nicht nur akzeptiert werden, sondern es muss auch eine Sensibilität für andere Mentalitäten und Sprachen vorherrschen. Des Weiteren müssen MitarbeiterInnen, die sich in diesem Gefüge bewegen, sich flexibel auf andere sozio-kulturellen Gegebenheiten einstellen bzw. anpassen können und diese nicht in ihr eigenes Normen- und Wertesystem unreflektiert übernehmen (vgl. Reinprecht, 2002, S. 23f).

Reinprecht betont:

„Wirtschaftliches Handeln und internationale Kooperationen werden als ein Sprachkontaktbereich mit der ganzen Vielzahl an neuentstandenen Berufen und Lernsituationen betrachtet. All diese Kontexte sind dadurch charakterisiert, dass sie an die Beteiligten ganz besondere sprachliche, kommunikative, landeskundliche und interkulturelle Anforderungen sowie [...] Strategien erfordern.“ (Reinprecht, 2002, S. 24)

Eine Kooperation in diesem Zusammenhang kann jeglichen Vorgang im Berufsalltag betreffen, der eine deutsch-japanische Zusammenarbeit hervorruft, wie z.B. Teambuilding-Prozesse, der Aufbau von Joint-Ventures, Projektzusammenarbeit oder Kundenbesuche (vgl. Kuhnert, 2007, S. 87). Es werden auch Informationen ausgetauscht, wenn GesprächspartnerInnen nicht miteinander sprechen, z.B. durch Gestik, Mimik, Augenkontakt, etc. Interpunktion betrifft die Reihenfolge von Gesprächsabschnitten, die auch kulturabhängig ist (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 31f).

Bolten definiert Interkulturelle Wirtschaftskommunikation wie folgt:

„Als Gegenstandsbereich bezieht sich [...] IWK auf wirtschaftsbezogenes kommunikatives Handeln zwischen Interaktionsteilnehmern mit unterschiedlicher kultureller Herkunft.“ (Bolten, 2006, S. 167)

Dabei schreibt er v.a. den Unternehmensbereichen Führung und Organisation, Marketingkommunikation und interne Unternehmenskommunikation eine Besonderheit zu, da diese Handlungsfelder anfällig für kulturelle Differenzen sind (vgl. ebd.).

2.5.5 Kulturreflexive Kommunikationskompetenz im deutsch-japanischen Kontext

„Culture is in language, and language is loaded with culture.“
(Agar, 1994, S. 28)

Insbesondere für dieses Kapitel soll nochmals hervorgehoben werden, dass wenn im weiteren Verlauf der Arbeit von „JapanerInnen“ und/oder „Deutschen/ÖsterreicherInnen“ die Rede ist, soll dem/der Leser/in bewusst sein, dass sich die Autorin nicht auf ein „*kulturelles Wesen*“ (Altmayer, 2023, S. 30) dieser Nationen bezieht, und dass ein „*simplifizierendes und unangemessen homogenisierendes Verständnis von ‚Kultur‘ [...] weitgehend überholt*“ (ebd.) ist. Wenn im FSU „typisch“ japanische oder deutsche Verhaltensweisen präsentiert werden, so versteckt sich dahinter „*ein national oder ethnisch geprägter Kulturbegriff und der Fremdsprachenunterricht läuft Gefahr, der Verbreitung von Stereotypen Vorschub zu leisten*“ (Schramm & Schweiger, 2018, S. 142).

Wie in Kapitel 2.5.1 erwähnt, existieren vielschichtige Begriffsdefinitionen für den Begriff Kultur. Hall betont, dass es neben einer bewussten Wahrnehmung von Kultur auch eine unbewusste gibt, wobei es sich um Bereiche handelt, die Menschen unter normalen Umständen nicht wahrnehmen (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 82f). Hall liefert dazu ein Beispiel aus der japanischen Esskultur:

„Zunächst ist jedes Mahl ein Kunstwerk. [...] Besonders wichtig ist die soziale Funktion als Gelegenheit, andere Menschen in einer angenehmen und entspannten Atmosphäre kennenzulernen und ihre Gesellschaft zu genießen. Essen ist eine Botschaft an den Gast. Man teilt ihm auf diese Weise mit, wie wichtig einem der Anlass ist. Und schließlich stellt das Essen ein Zeremoniell dar. Es ist deshalb wichtig, die beim Essen üblichen Sitten und Gebräuche sorgfältig zu beachten.“ (E. T. Hall & Reed, 1985, S. 20)

Rochel hebt Folgendes hervor:

„Auch wenn gemeinsame Diskussionen in Englisch stattfinden, behalten Japaner und Deutsche ihren nationalen Kommunikationsstil bei. Die gemeinsame Sprache [Englisch] verschleiern eher die Tatsache, dass Worte, Nuancen und Ungesagtes unterschiedlich gemeint und verstanden werden.“ (Rochel, 2007, S. 17)

Yokoi und Bolten halten fest, dass

„sich Kommunikationsprozesse aus europäischer Sicht in und mit japanischen Unternehmen häufig jeglichen Normalitätserwartungen [entziehen], auf die man in innereuropäischen

Handlungskontexten nahezu automatisch rekurriert, und die auch das eigene Verhalten in interkulturellen Situationen weitgehend bestimmen.“ (Yokoi & Bolten, 1995, S. 173)

Dies spiegelt sich u.a. in japanischen Traditionen wider, die mit dem Shintoismus, Buddhismus und Konfuzianismus stark verankert sind, und die nahezu alle Interaktionsbereiche betreffen, wie z.B. die soziale Loyalitätspflicht (Untertanentreue), die Pietät (Ahnenerverehrung) oder die Höflichkeit, die für Gruppenorientiertheit, Senioritätsprinzip, Treue und Konsensstreben essenziell sind (vgl. ebd.:174).

Kommunikationsstrategien werden oftmals unreflektiert in andere Fremdsprachen übertragen, und dies führt auch bei Verhandlungsgesprächen unweigerlich zu Missverständnissen. Japanische Verhandlungsgespräche und Gesprächstechniken zeichnen sich laut Rochel durch langwierige Besprechungen, die kaum zu Ergebnissen führen, und durch eine nicht lineare Gesprächsführung (man schreitet nicht von A nach B nach C fort), sondern durch eine in Ellipsen umkreisende Technik, die auf deutscher Seite zu Ungeduld führen kann (vgl. Rochel, 2007, S. 17). Auch Gesten könnten ohne kulturelle Selbstreflexion missverstanden werden, denn ein Nicken mit dem Kopf und ein begleitendes „はい、わかりました。“ (Hai, wakarimashita.) bedeutet nicht automatisch, dass der/die Sprecher/in seine Zustimmung ausdrückt, sondern lediglich: „*Ja, ich habe verstanden.*“ (vgl. Rochel, 2007, S. 16). Auch Begrüßungsszenarien gestalten sich ohne kulturelle Reflexion als schwierig, denn „*bei der Begrüßung geht es [...] nicht um die Einschätzung des Charakters des Gegenübers, sondern um die Einschätzung seiner Position in der Hierarchie*“ (Rochel, 2007, S. 21). Eine (berufliche) Vorstellung erfolgt in Japan immer mit dem Austausch einer Visitenkarte, die ein Mittel zur Identifizierung darstellt, denn „*sie kläre Stellung der Person oder des Unternehmens*“ (Heringer, 2010, S. 167). Wichtig ist, dass diese weder mit der linken Hand, die als unrein gilt, noch mit der rechten Hand übergeben wird. In Japan wird diese mit beiden Händen und einer leichten Verbeugung überreicht (vgl. ebd.).

Die Beziehung zwischen Reden und Schweigen ist ebenfalls kulturspezifisch, denn für Deutschsprachige wird Stille bzw. Schweigen mit Peinlichkeit verbunden, die sie versuchen, so schnell wie möglich zu überbrücken, da es als eine Unterbrechung der Kommunikation interpretiert wird. Im Gegensatz dazu wird das Schweigen in Japan als Antwort akzeptiert, sodass es nicht als unangenehm empfunden wird, wenn man z.B. schweigend zusammensitzt (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 111; Yokoi & Bolten, 1995, S. 180). Es wird akzeptiert, wenn man in Japan länger überlegt, bevor man antwortet, denn das Schweigen wird in Japan als Kommunikationsmittel eingesetzt, um Höflichkeit und Aufrichtigkeit auszudrücken (vgl. Fritzsche, 1998, S. 144ff; Heringer,

2010, S. 172). Schweigen ist auch ein taktisches Kommunikationsmittel, um das Gesicht der GesprächspartnerInnen oder der Gruppe zu bewahren (vgl. Fu-Sheng, 1998, S. 442; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 163).

Gestik und Mimik ²⁶ gehören zur nonverbalen Kommunikation, die die verbale Kommunikation begleitet und die kulturspezifisch eingesetzt wird (vgl. Heringer, 2010, S. 94; Knapp, 1995, S. 16), und JapanerInnen wird nachgesagt, dass sie sparsam mit Gestik- und Mimik-Ausdrücken umgehen. Dies kann auf die japanische Grammatik zurückgeführt werden, da diese bereits Informationen über die Beziehung zu dem/der Gesprächspartner/in preisgibt (vgl. Heringer, 2010, S. 83; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 163).

Knapp präsentiert hierzu die angelsächsische „OK“-Geste ²⁷, die nicht in allen europäischen Ländern als höflich interpretiert wird, und verweist darauf, dass diese Geste *„in Japan [...] ein emblematisches Zeichen für Geld“* (Knapp, 1995, S. 16) ist.

Heringer spricht in diesem Zusammenhang die Geste des Winkens an, die im europäischen Kontext der Verabschiedung „Auf Wiedersehen“ gleichgesetzt werden kann. In Japan hat die Auf-und-Ab-Bewegung mit der Hand (mit der Innenhand nach unten) eine andere Bedeutung:

„Vom Gang aus winkte einst ein japanischer Student zu einer amerikanischen Lehrerin, die im Zimmer saß. Die Lehrerin winkte zurück und sagte freundlich ‚Auf Wiedersehen‘. Der Student schaute leicht verwirrt und gestikulierte weiter. Ich konnte der Lehrerin erklären, dass der Student zu schüchtern war, um in ihr Zimmer einzutreten, und sie dazu bewegen wollte, heraus in den Gang zu kommen.“ (Heringer, 2010, S. 83)

Ein weiteres Beispiel ist das Tätigen eines Lachens bzw. eines Lächelns, dass für EuropäerInnen durchaus positiv gewertet wird, als Zeichen, dass man sich wohlfühlt. In Japan gilt Lachen nicht immer als Wohlfühlausdruck, sondern kommt auch als Ausdruck von Verlegenheit zum Einsatz (vgl. Fu-Sheng, 1998, S. 445; Heringer, 2010, S. 170; Knapp, 1995, S. 15; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 83,130).

Das deutsche Sprichwort *„Der Kunde ist König“* spiegelt sich im japanischen *„Der Kunde ist Kaiser“* wider, und verweist drauf, dass Kundenbeziehungen ein hohes Maß an Wichtigkeit zugeschrieben werden. Dies zeigt sich u.a. im Gebrauch der saisonalen Grußkarten, die auch an KundInnen verschickt werden, oder auch durch regelmäßige Kundenbesuche, die nicht dazu dienen, Geschäftsgespräche zu führen, sondern lediglich dem Begrüßen (挨拶 – *aisatsu*) und dem gemeinsamen Teetrinken gewidmet sind (vgl.

²⁶ Zu Gesten gehören Bewegungen mit den Armen, Händen und Fingern, während es bei der Mimik um das Spiel der Gesichtsmuskeln geht. Beide werden laut Heringer absichtlich gemacht und spielen eine wichtige kommunikative Rolle. Ihre Häufigkeit und Intensität ist kulturspezifisch (vgl. Heringer, 2010, S. 81, 83).

²⁷ Der Daumen und der Zeigefinger bilden einen Kreis, während die übrigen Finger gestreckt sind.

Rochel, 2007, S. 19). Zum Ritual der Gastfreundschaft und zum Aufrechterhalten der Kundenbeziehungen spielt das Überreichen von Geschenken eine große Rolle, denn sie sollen gute Geschäftsbeziehungen fördern. Dabei ist es wichtig, dass erhaltene Geschenke nicht in Anwesenheit der GastgeberInnen geöffnet werden sollten (vgl. Heringer, 2010, S. 169; Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 168, 226). Generell unterliegen japanische Geschäftsbeziehungen dem Loyalitätsaspekt, sodass sie grundsätzlich als Partnerschaften angesehen werden (vgl. Yokoi & Bolten, 1995, S. 175f), was darin resultiert, dass *„beiderseitiges Entgegenkommen, Anpassungsfähigkeit und langfristige Planung die Fundamente binnenwirtschaftlichen Handelns bilden“*, dessen Ziel es ist, *„stabile und konsistente Geschäftsbeziehungen aufzubauen“* (vgl. ebd.).

In der japanischen Kultur wird der „Gesichtswahrung“ der Gruppe, aber auch der eigenen Person, eine besonders wichtige Bedeutung zugeschrieben. Um sein Gesicht zu wahren, gibt es ein System von Sprachformen, wie z.B. Honorativformen, zu denen z.B. das ehrenbezeugende (尊敬語 – *sonkeigo*) und der bescheidenheitsbezeugende Honorativ (謙讓語 – *kenjoogo*) dazugehören (vgl. Fritzsche, 1998, S. 199ff; Fu-Sheng, 1998, S. 442). Höflichkeitsabstufungen gibt es im Japanischen als Verben, Verbalsuffixe und als bestimmte Anredeformen (z.B. 遠征 – *sensei* für „LehrerIn oder ProfessorIn“). Dabei wird die soziale Rolle versprachlicht (z.B. hierarchische Position, Alter, Gender, Verwandtschafts- bzw. Freundschaftsverhältnis). Gerade in sprachlichen Situationen, in denen es ums Bitten und Auffordern geht, entstehen komplexe, nicht mit dem Deutschen vergleichbare, Ausdrucksformen. Das soziale Rollengefüge wird im Deutschen kaum versprachlicht, im Japanischen ist es ein integrierter Bestandteil der Höflichkeitsgesellschaft (vgl. Hohenstein & Kameyama, 2010, S. 599).

Schwabe-Broszinsky betont:

„In der grammatikalischen Form der Anrede und Rede wird bereits ausgedrückt, auf welcher Ebene die Personen in der Hierarchie stehen. Auch Alter und Geschlecht des Kommunikationspartners werden durch die Höflichkeitsformel bewusst ausgedrückt. Damit sind die Bedingungen für die Kommunikation klar formuliert. Man könnte sagen, dass Interaktionsrituale durch die Grammatik gesteuert werden.“ (Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 163)

Hofstede²⁸ unterteilt Gesellschaften in kollektivistische, in denen das Interesse der Gruppe dem Interesse des Individuums übergeordnet ist (wie z.B. Japan), und in individualistische, in denen das Interesse des Individuums gegenüber der Gruppe Vorrang

²⁸ Hofstedes Einteilung in kollektivistische und individualistische Gesellschaften sollte mit Vorsicht betrachtet werden, da diese Annahme zwar auf einer großen Datenmenge beruht, aber die Daten stammen hauptsächlich aus einem international agierenden Konzern, nämlich IBM. Hofstedes Zuordnung impliziert ein unangemessen homogenisierendes Verständnis von Kultur, welches heutzutage als überholt gilt (Altmayer, 2023, S. 32f.).

genießt (wie z.B. in deutschsprachigen Ländern), wobei die überwiegende Mehrheit der Menschen in kollektivistischen Gesellschaften leben (vgl. Hofstede, 1997, S. 64f). Diese Unterteilung ist auch in der Arbeitswelt sichtbar:

„In einer individualistischen Kultur erwartet man von Arbeitnehmer, daß sie nach ihren eigenen Interessen handeln; und die Arbeit sollte so organisiert sein, daß dieses Eigeninteresse und das Interesse des Arbeitgebers in Einklang miteinander stehen. [...] In einer kollektivistischen Kultur stellt ein Arbeitgeber niemals einfach ein Individuum ein, sondern eine Person, die einer Wir-Gruppe angehört. Der Mitarbeiter wird sich nach den Interessen dieser Wir-Gruppe verhalten, die möglicherweise nicht immer mit seinen individuellen Interessen übereinstimmen.“ (Hofstede, 1997, S. 84)

Gudykunst und Young ²⁹ haben in ihrem Buch *„Communicating with Strangers“* Unterschiede zwischen individualistischen und kollektivistischen Gesellschaften herausgearbeitet. Eine Kategorie umfasst die Logik des Denkens, so schreiben sie individualistischen Kulturen (wie z.B. Österreich) zu, dass in Gegensätzen gedacht wird, also z.B. gut/böse, richtig/falsch, etc., während kollektivistische Kulturen von einer intuitiven, integrativen und ganzheitlichen Denkweise geprägt sind (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 98). Dies führt dazu, dass *„im Zentrum intuitives Wissen und meditative Betrachtung“* (Schwabe-Broszinsky, 2011, S. ebd.) steht. Des Weiteren betont sie:

„[JapanerInnen] betonen die Einheit von äußeren und inneren Bedingungen. Wenn sie ein Gesprächsthema analysieren wollen, brechen sie es in kleinere Einheiten auf, um die innere Bedeutung zu erfühlen. Diese intuitive Denkart ermöglicht, einer anderen Person eine harmonische Unterstützung zu geben. Auf diese Weise sind kollektive Kulturen in der Lage, in Konfliktsituationen sensibel zu reagieren, ohne die Situation logisch zu analysieren.“ (Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 98)

Japan und andere asiatische Länder gehören dem Kollektivismus an, während europäische Länder der individualistischen Denkweise angehören. Auch in Redewendungen und Sprichwörtern, die fest im Alltag dieser Gesellschaften verankert sind, kann diese Dichotomie erkennbar werden. Das japanische Sprichwort 「出た釘は打たれる。」 (*„Der Nagel, der herausragt, wird in das Brett gehämmert.“*) steht dem europäischen *„I do it my way“* gegenüber.

Hall betont die Bedeutung des kulturellen Verhaltens in Raum und Zeit, und vergleicht das Raum- und Zeitverhalten zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen. Wie bereits erwähnt, wird in der japanischen Gesellschaft der Gruppenidentität eine große Bedeutung zugeschrieben, was sich auch in ihrem Raumverhalten widerspiegelt. Ein offener Raum wird u.a. als etwas Positives empfunden, und das eng zusammensitzen bzw. stehen, wird nicht als unangenehm angesehen. Dieses Empfinden ist auch in der Arbeitswelt sichtbar, sodass individuelle Abgrenzung nicht als wichtig

²⁹ Vgl. Gudykunst & Young, 2003.

interpretiert wird. Großraumbüros erfreuen sich großer Beliebtheit, während geschlossene Türen ein Gefühl der Ausgeschlossenheit vermitteln. In einem solchen Setting gibt es weder physische noch psychische Barrieren, außerdem lassen sie keine hierarchische Zuschreibungen zu (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 143f; Yokoi & Bolten, 1995, S. 174). Auch der Umgang mit Zeit ist kulturell definiert und Differenzen sind v.a. in der Arbeitswelt ersichtlich. Deutschsprachige Länder, die zu der Gruppe der monochronen Ländern gehören, definieren Zeit als lineare Straße, die von der Vergangenheit bis in die Zukunft verläuft, mit einem klaren Anfang und einem definierten Ende. Zeit ist Geld, und somit ein kostbares (Wirtschafts)gut, sodass sich Investitionen in einem absehbaren Zeitraum rentieren müssen. Den monochronen Ländern stehen die synchronen Länder gegenüber, zu denen auch Japan gehört. In synchronen Ländern ist *„Zeit [...] kein Wert an sich, sondern der Rahmen für Kommunikation, die ihrerseits einen hohen Stellenwert hat“* (Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 153). Pünktlichkeit wird sowohl in deutschsprachigen Ländern als auch in Japan großgeschrieben. JapanerInnen erwarten von ihren GeschäftspartnerInnen Pünktlichkeit, die vorrangig als Höflichkeitssymbol angesehen wird (vgl. Schwabe-Broszinsky, 2011, S. 147, 149, 151, 153).

Die vorgestellten Studien sind im interkulturellen Paradigma anzusiedeln, denn ihre Ausarbeitungen und Zuschreibungen sollten nicht starr interpretiert werden und keine stereotypische Interpretation generieren. Wie im Kapitel 2.5.1 dargelegt, sollten Zuschreibungen eines Kulturkreises nicht verallgemeinert werden. Nicht alle MitgliederInnen einer Kultur weisen automatisch die gleichen Eigenschaften, Werte, Ansichten, etc. auf. Dies gilt auch für die Ergebnisse aus diesem Kapitel.

2.6 Japanisch-deutsche Wirtschaftskommunikation

In diesem abschließenden Theoriekapitel wird neben der DaF-Situation auch der Deutschunterricht in Japan erkundet, während die historische Perspektive ebenfalls berücksichtigt wird. Zum Schluss wird ein kurzer Überblick über wirtschaftliche Aktivitäten zwischen Japan und Österreich präsentiert.

2.6.1 DaF in Japan

Nach einer Studie vom Goethe-Institut aus dem Jahr 2020 sind DaF-Lernende weltweit wie folgt vertreten: 72,7% in Europa (inkl. Russische Föderation), 11,5% in Asien und Ozeanien, 10,6% in Afrika und die restlichen 5,3% sind in Amerika (vgl. Goethe Institut, 2020, S. 6). Betrachtet man Asien genauer, so stellt sich heraus, dass der Wert von 10,76% auf 11,48% leicht angestiegen ist, *„was hauptsächlich auf den rasanten Anstieg der*

Zahlen in Indien, China, Japan“ (ebd. 9) rückführbar ist. Die Datenerhebung aus dem Jahr 2015 offenbart, dass das Interesse an der deutschen Sprache v.a. in Japan zugenommen hat, denn die Anteile der DaF-Lernenden aus dem Jahr 2015 verteilen sich wie folgt: 30% (235.055) in Japan, 24% (187.308) in Indonesien, 19% (154.300) in Indien, 15% (117.487) in China und 3% (25.061) in Südkorea (vgl. Goethe Institut, 2015, S. 11). Die nachstehende Tabelle soll die Zahlen der Deutschlernenden in Japan zwischen 2015 und 2020 veranschaulichen:

	Deutschlernende gesamt	Gesamtzahl an SchülerInnen	Schulen mit FSU	Schulen mit DaF	DaF-Lehrkräfte	in DaF-Lernende im Schulbereich	Hochschulen mit Deutsch allgemein	Deutschlernende Studierende	DaF-Lernende an Goethe-Instituten
2015	235.055	15.056.102	36.372	106	n/a	3348	480	224.000	4707
2020	242.153	15.640.000	40.659	102	1950	3542	479	225.355	4478

Tabelle 4: DaF in Japan (2015 vs. 2020)³⁰

Die Tabelle 4 verdeutlicht, dass die Zahl der japanischen Deutschlernenden an Schulen um 7098 gestiegen ist, und auch im universitären Bereich gibt es einen leichten Anstieg von 1355 StudentInnen. Diese Unterschiede sind zwar nicht extrem, aber es bedeutet auch, dass die Zahlen zumindest nicht schrumpfen, sondern konstant bleiben bzw. leicht steigen. Nennenswert ist, dass die Anzahl der Schulen und Hochschulen mit DaF rückläufig ist. Auch Schöningh bestätigt diese Zahlen und betont, dass *„Japan immer noch außerhalb der deutschsprachigen Länder mit ca. 220.000 Lernern [...] nach Russland die zweitgrößte Anzahl Deutsch lernender Studierender (nicht: Schüler!) weltweit“* (Schöningh, 2015, S. 540) hat. Ein direkter Vergleich mit Brasilien, China und Indien macht diese Unterschiede besonders deutlich:

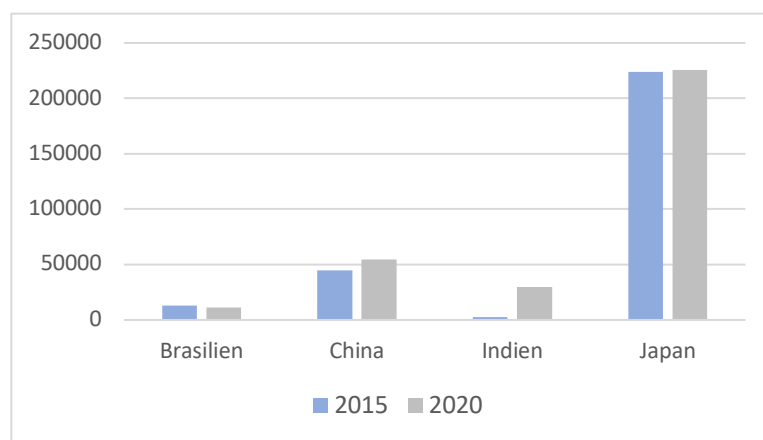


Abb. 5: Vergleich der Anzahl der Deutschlernenden an Universitäten³¹

³⁰ Vgl. Goethe Institut, 2015, S. 11, 2020, S. 13 – eigene Darstellung.

³¹ Vgl. Goethe Institut, 2015, S. 11f, 2020, S. 13f – eigene Darstellung.

Betrachtet man die Anzahl der Deutschlernenden insgesamt, so liegt Japan in Vergleich mit Brasilien, China und Indien ebenfalls im Spitzenfeld:

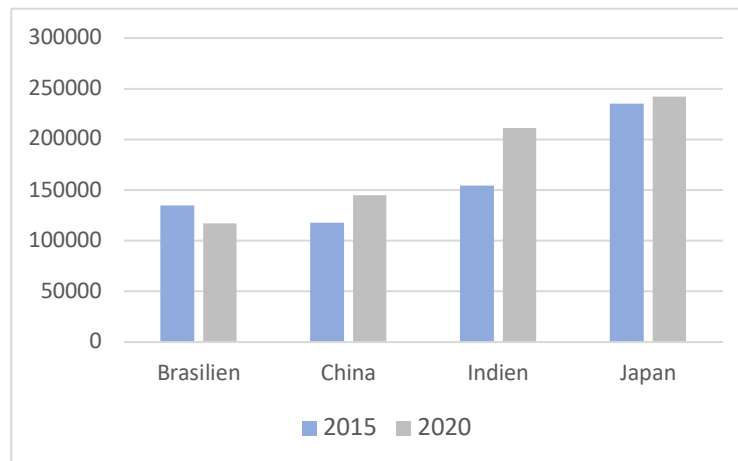


Abb. 6: Anzahl der Deutschlernenden gesamt³²

2.6.2 Historische Perspektive

„[Der spätere Präsident der Tokyo Universität, Kato Hiroyuki³³, wurde einst dazu angehalten.] Deutsch zu lernen, damit er die Gebrauchsanweisung des Telegrafen entziffern konnte, den die preußische Expedition unter Eulenburg 1860 als Geschenk für den Shogun [japanischer kaiserlicher Feldheer] mitgebracht hatte.“
(Opitz, 1984, S. 25)

Japan ist ein Inselstaat in Fernost, der weit von deutschsprachigen Ländern entfernt liegt. Trotz dieser Entfernung gibt es essenzielle historische Verflechtungen zwischen Japan und den deutschsprachigen Ländern und somit auch mit den Anfängen der Deutschstudien (ドイツ学 – *doitsu gaku*) (vgl. Schöningh, 2015, S. 537).

Historisch betrachtet, war Japan bis Mitte des 19. Jahrhunderts politisch von der Außenwelt abgeschottet. Während dieser politischen Isolation (鎖国 – *sakoku*), die 200 Jahre (1630-1853) bewahrt wurde, hatte Japan lediglich mit China und Korea, aber auch mit den Niederlanden, Handelsbeziehungen. Erst ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde Japan von den Amerikanern gezwungen, das Land zu öffnen, was dazu führte, dass sich Japan schnellstmöglich neue Wissenschaften aneignen und Militärstärke aufbauen wollte, um die eigene Souveränität nicht zu verlieren (vgl. Schöningh, 2015, S. 538; Takahashi, 2019, S. 833). Vor diesem Hintergrund wurden bis 1900 WissenschaftlerInnen aus den USA und Europa nach Japan entsandt: 4.353 Briten, 1.578 Franzosen, 1.223 Deutsche und 1.213 US-Amerikaner (vgl. Jones, 1980, S. 145). Aufgrund der großen Bedeutung,

³² Vgl. Goethe Institut, 2015, S. 11f, 2020, S. 13f – eigene Darstellung.

³³ Kato Hiroyuki (1836-1916) gilt gemeinsam mit Ichikawa Itsuki (1818-1899) als Germanistik-Begründer in Japan (vgl. Naka, 1994, S. 237).

die die japanische Regierung den Bereichen Medizin und Naturwissenschaften zugesprochen hatte, gab es eine vorteilhafte Verteilung für das Englische, Deutsche und Französische in diesen Bereichen (37,2% Deutsche, 22,5% Briten, 20,1% Amerikaner und 13% Franzosen) (vgl. ebd. 11), die in einer instrumentellen Motivation resultierte, diese Sprachen zu lernen (vgl. Takahashi, 2019, S. 833). Suzuki bezeichnet das in der Meiji-Zeit dominierende Drei-Fremdsprachen-System, bestehend aus Englisch, Deutsch und Französisch, als „Troika-System“ (vgl. Suzuki, 1999, S. 87f). Schöningh weist auf diese bis in die Gegenwart andauernde Besonderheit hin, dass nahezu jede zweite Universität in Japan Deutsch als Fremdsprache anbietet (vgl. Schöningh, 2015, S. 538) und verweist auf Iwasaki, der beschreibt, dass man *„in den Eliteschulen Japans in der Vorkriegszeit [...] nur Englisch und Deutsch (ausnahmsweise auch Französisch) lernen“* (Iwasaki, 1994, S. 7) konnte.

Deutsch deklarierte man damals als wichtige Wissenschaftssprache, deren Erlernen essenziell war, um mit den damals neuesten Wissenschaften mithalten zu können (vgl. Takahashi, 2019, S. 833f). Erstsprachliche HochschullehrerInnen gibt es demnach in Japan bereits seit über 100 Jahren, obwohl sie in der Regel keine Germanisten waren, sondern VertreterInnen der oben angeführten Fächer, die den Modernisierungsablauf beschleunigen sollten (vgl. Gadt, 2003, S. 45).

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Japan von den USA besetzt und unter dem starken amerikanischen Einfluss wieder aufgebaut. Dies resultierte in einer dominanten Verbreitung der englischen Sprache, sodass Englisch auch heute noch an vielen Schulen die einzige Fremdsprache ist (vgl. Sugitani, 2010, S. 1698). Auch Hirataka spricht von einer *„Amerikanisierung Japans“* (Hirataka, 1994, S. 198).

2.6.3 Deutschunterricht in Japan

Der Deutschunterricht in Japan zeichnet sich dadurch aus, dass er zu über 90% an Hochschulen erfolgt. Landesweit gibt es 128 Oberschulen und 6 Mittelschulen, die zwar Deutschprogramme anbieten (vgl. Schlak, 2006, S. 337; Sugitani, 2010, S. 1698; Verband der Deutschlehrer, 2017), aber statistisch gesehen, entfällt nur ca. 6% des Deutschunterrichts auf eben diese. Im Jahr 2015 lernten ca. 230.000 junge Menschen in japanischen Bildungseinrichtungen Deutsch (vgl. JGG, 2015, S. 46). In der Primar- und Sekundarstufe wird eine Fremdsprache außer Englisch kaum unterrichtet (vgl. Schöningh, 2015, S. 542; Takahashi, 2019, S. 835). Für das Jahr 2018 veröffentlichte das Ministerium für Bildung (MEXT) Zahlen, die dies abermals bestätigen: 3.040 SchülerInnen von

Klasse 7 bis 9 lernten eine zweite Fremdsprache neben Englisch (etwa 0,08% in Japan), während etwa 14% der Oberschulen weitere Fremdsprachen neben Englisch anbieten.³⁴

Eine Beschreibung aus einem Unterrichtskontext einer japanischen Schule von Maki veranschaulicht die schwierige Situation:

„Unser erstes Lehrziel ist, dass Schüler Deutsch nicht hassen. Und das zweite ist, dass sie später mit deutschen Muttersprachlern eine einfache, mündliche Kommunikation führen können. Das dritte ist, dass sie eine Karte oder einen Brief auf Deutsch schreiben können. Und das vierte ist, dass sie mit Hilfe des Wörterbuches einen deutschen Text lesen und verstehen können.“ (Maki, 2003, S. 133)

Coulmas kommt in seiner 1994 durchgeführten Fragebogenerhebung zum Sprachgebrauch japanischer MitarbeiterInnen in deutschen Firmen zur Erkenntnis, dass einerseits Deutsch historisch gesehen eine wichtige Bildungssprache ist (bzw. war), aber andererseits lässt sich erkennen, dass *„die [...] erworbenen Deutschkenntnisse keinerlei Auswirkungen auf [...] [die] berufliche Laufbahn“* (Coulmas, 1994, S. 73) haben:

„Für die Firmen, in die sie [jap. StudentInnen] nach dem Studium eintreten, sind Studienfächer im Allgemeinen ohne Bezug. Eingestellt wird nach Prestige der Hochschule, nicht nach dem studierten Fach, [...] Die meisten Germanistikstudenten werden nie eine Stelle innehaben, wo ihre Deutschkenntnisse von praktischen Nutzen sind.“ (vgl. ebd.)

Diese Ansicht, wonach japanische StudentInnen *„nie“* eine Position einnehmen werden, in der ihre deutschen Sprachkenntnisse *„von praktischen Nutzen“* sind, ist mit Vorsicht zu genießen, denn einerseits liegt die Befragung knapp 30 Jahre zurück, und andererseits wurden *„nur“* 77 Fragebögen (vgl. ebd.: 74) ausgewertet. Auch Coulmas betont, dass *„die gesammelten und ausgewerteten Daten [...] sehr begrenzter Natur [sind] und, [dass sie] als solche mit Vorsicht bewertet werden [müssen]“* (vgl. ebd.:79).

Der Deutschunterricht an Hochschulen wird entweder von Sprachzentren organisiert oder wird durch Fremdsprachenprogramme der einzelnen Fakultäten angeboten. Der Umfang der Wochenstunden ist allerdings gering, und umfasst dabei nur ein bis zwei Jahre (vgl. Schlak, 2006, S. 337), sodass oftmals das Sprachangebot nicht über das Niveau A2 hinausreicht (vgl. Schöningh, 2015, S. 542). Eine wichtige Ausnahme bilden insgesamt 40 Institute, die einen germanistischen Schwerpunkt haben, wo Studierende umfangreichere Lernmöglichkeiten und somit auch höhere Niveaustufen erwarten. Getrübt wird dies nur durch die geringe Anzahl der StudentInnen: weniger als 3% der Deutsch-Studierenden in Japan lernen Deutsch an diesen Instituten mit einem germanistischen Schwerpunkt (vgl. Schart, 2020, S. 896). Zusammenfassend kann

³⁴ Vgl. MEXT (2018): http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afield-file/2016/03/23/1367581_7.pdf (zuletzt aufgerufen: 05.04.2023).

hervorgehoben werden, dass die meisten japanischen Deutsch-StudentInnen das Sprachniveau A2 nicht überschreiten.

In Japan wurde das heutige Konzept des Fremdsprachenlernens während der Meiji-Periode (1868-1912), also in der Anfangsphase des Modernisierungsprozesses des früheren Feudalstaates, entwickelt. Nach der Meiji-Restauration im Jahre 1868 wurde die dominante Position der niederländischen Sprache, die sich aus früheren Handelsbeziehungen ergab, durch die Sprachen der Großmächte wie Englisch, Deutsch und Französisch abgelöst. Die deutsche Sprache war früher v.a. für die Verfassung, das Militär- und Schulwesen sowie für medizinisches Wissen notwendig, und so wird Deutsch heutzutage noch an staatlichen Universitäten als Fremdsprache angeboten (vgl. Klema & Hashimoto, 2007, S. 9ff).

Die historische Dominanz und Wichtigkeit der deutschen Sprache³⁵ hat in den letzten Jahrzehnten allerdings an Bedeutung verloren (vgl. Takahashi, 2019, S. 834). So attestiert Takahashi:

„Unter den Studierenden in Japan ist heute eine instrumentelle Motivation zum Deutschlernen zwecks der akademischen Forschung, die während der Meiji-Zeit (1868-1912) sehr stark war, kaum mehr feststellbar.“ (Takahashi, 2019, S. 834)

Das Ende des „Troika-Systems“ ist offensichtlich, da der deutschen Sprache keinen privilegierten Status mehr zugeschrieben werden kann, obwohl *„deutschsprachige Länder sowohl ökonomisch als auch kulturell Achtung gebietend sind“* (Takahashi, 2019, S. 850), und in der Literatur wird dem Englischen eine unabwendbare Dominanz zugeschrieben (vgl. Suzuki, 1999, S. 87f; Takahashi, 2019, S. 848). Neben dem Englischen sind auch Sprachen der japanischen Nachbarländer populär geworden, vorrangig Chinesisch gefolgt von Koreanisch (vgl. Takahashi, 2019, S. 848).

Laut Schart ist der Interessensverlust gegenüber der deutschen Sprache v.a. dadurch bemerkbar, dass Deutsch-Curricula an Universitäten immer mehr abmagern und auch, dass immer weniger deutsche Lehrkräfte eingestellt werden. Zusätzlich verzeichnet die Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) seit mehr als 20 Jahren einen Mitgliederschwund (vgl. Schart, 2020, S. 896).

Die Gründe sind mannigfaltig, aber v.a. auf bildungs- und sprachenpolitische Reformen in Japan zurückzuführen, sowie *„auf die Verschiebungen der internationalen Strukturen im Zuge der Globalisierung“* (Schart, 2020, S. 896). Ein wichtiger Grund für den Rückgang der Zahlen der Deutschlernenden in Japan ist mit dem Jahre 1991 verankert. Bis 1991 gab es eine Verpflichtung seitens des japanischen Bildungsministeriums eine

³⁵ Siehe Kapitel 2.6.2.

zweite Fremdsprache an der Hochschule zu erlernen, wobei es an den meisten Hochschulen eine begrenzte Auswahl zwischen Deutsch und Französisch gab. Diese Richtlinie trat 1991 außer Kraft, sodass den Hochschulen der FSU freigestellt wurde und sie eigene curriculare Entscheidungen treffen konnten (vgl. Schöningh, 2015, S. 540; Sugitani, 2010, S. 1698; Takahashi, 2019, S. 847). Interessanterweise ist 23 Jahre nach dieser Aufhebung eine zweite Fremdsprache an den meisten Universitäten immer noch obligatorisch, sodass lediglich das Sprachenangebot (v.a. mit Chinesisch und Koreanisch) erweitert wurde, was in rückläufigen Zahlen bei den Deutschlernenden resultierte (vgl. Schöningh, 2015, S. 540f).

Der Verlust der Popularität an der deutschen Sprache lässt sich laut Takahashi auch an den abgelegten Fremdsprachenprüfungen festmachen. In Japan sind das Goethe-Zertifikat, das ÖSD, sowie das Diplom Deutsch in Japan (DDJ), das am beliebtesten ist, als Sprachprüfungen anerkannt (Schöningh, 2015, S. 545; vgl. Takahashi, 2019, S. 842). Die nachstehende Abbildung vergleicht die Anzahl der Prüfungsteilnehmenden für Chinesisch, Deutsch, Französisch sowie Koreanisch zwischen den Jahren 2016 und 2022:

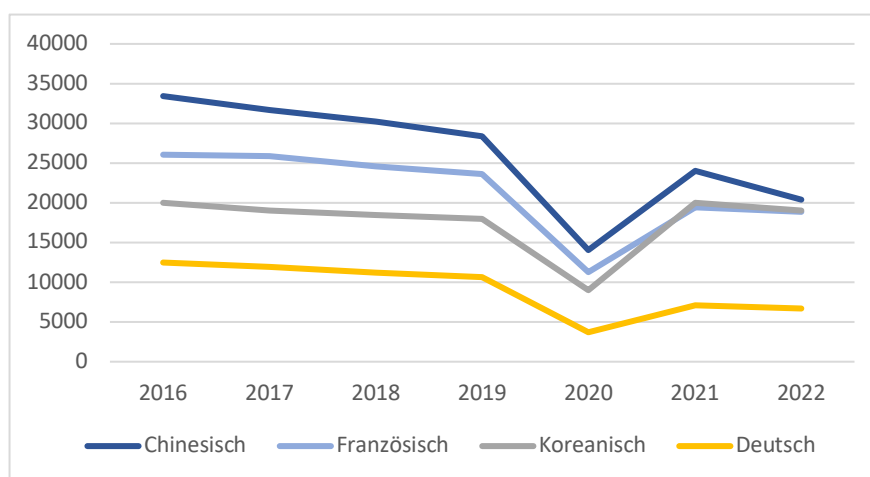


Abb. 7: Anzahl der Fremdsprachenprüfungen zwischen 2016 und 2022³⁶

Chinesisch rangiert deutlich an erster Stelle, gefolgt von Französisch und Koreanisch. Deutsch bildet hier zwar das Schlusslicht, die Zahlen bleiben in ihrer Gesamtheit aber relativ stabil. Laut Sugitani ist Chinesisch die meistgewählte zweite Fremdsprache (vgl. Sugitani, 2010, S. 1698).

³⁶ Eigene Darstellung anhand der Daten von folgenden Webseiten (zuletzt aufgerufen am 02.05.2023): DDJ (<http://www.dokken.or.jp/about/data.html>), Diplôme d'Aptitude Pratique au Français (<http://apefdapf.org/dapf/presentation/statistiques/tendance>), The Society for Testing Chinese Proficiency (<http://www.chuken.gr.jp/tcp/data/results.html>) und The Korean Language Proficiency Test (<http://hangul.or.jp/siken/pastexam.php>).

Trotz dieser Erkenntnisse belegen die Zahlen einer Studie vom Goethe-Institut aus den Jahren 2015 und 2020³⁷ ein eher positives Bild, denn die Zahlen der Deutschlernenden steigen zwar nicht rasant, aber dafür kontinuierlich und sind nicht rückläufig (vgl. Gadt, 2003, S. 44).

Der DAAD setzt sich für die Verbreitung des Deutschunterrichts ein und legt verschiedene Gründe zum Deutschlernen dar. Neben einer exzellenten Wissenschaft, leistungsstarken Wirtschaft und einer traditionsreichen Kultur verweist er auch (1) auf die Bedeutung des Deutschen im Geschäftsleben, (2) auf die Wichtigkeit einer globalen Karriere), (3) auf die Besonderheit für Wissenschaft und Forschung, (4) sowie auf die Wichtigkeit für eine bessere Kommunikation und ein besseres kulturelles Verständnis (vgl. Takahashi, 2019, S. 838). Eine Verknüpfung zwischen Interesse an der Sprache und an Kultur, Kunst und Literatur befürwortet auch Sugitani (2010, S. 1700) und plädiert für Deutsch im Hochschulbereich eine stärkere „*Verankerung mit landeskundlichen Themen*“. Schöningh (2015, S. 549) wendet allerdings ein, dass dies nur mit entsprechenden Know-How über landeskundliche Themen erreicht werden kann. Eine im Jahr 2015 durchgeführte Befragung unter japanischen Deutschlernenden bestätigt diese Ansicht. Knapp 80% gaben an, dass ein Interesse an der deutschen Kultur besteht:

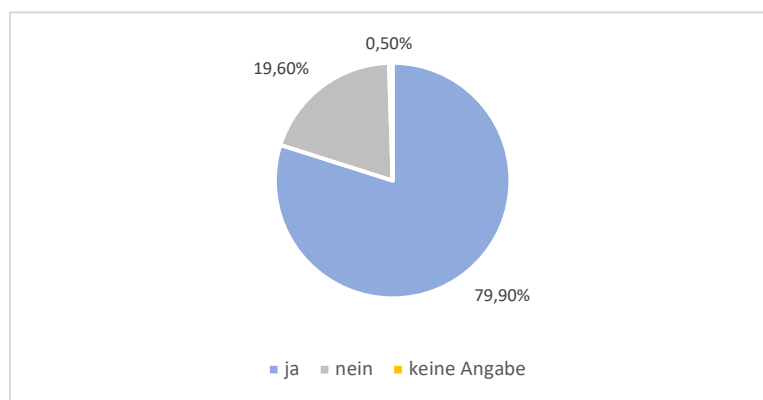


Abb. 8: Interesse an der deutschen Kultur³⁸

Eine weitere Besonderheit des Deutschunterrichts in Japan sind die Lehrwerke, die von japanischen Lehrenden erstellt und jährlich aktualisiert werden. Diese Lehrwerke kommen in über 90% des Deutschunterrichts zur Anwendung (vgl. JGG, 2015, S. 21). Außerdem bietet der öffentlich-rechtliche Rundfunksender NHK kostenlose Sprachkurse für diverse Sprachen an, die im Radio seit 1931 und im Fernsehen seit 1959 ausgestrahlt werden, für die auch Lehrbücher publiziert werden (vgl. Takahashi, 2019, S. 844). Takahashi verglich die Auflagenhöhe dieser Lehrbücher zwischen 1984 und 2017:

³⁷ Siehe Kapitel 2.3.5.

³⁸ Vgl. JGG 2015:52 – eigene Darstellung.

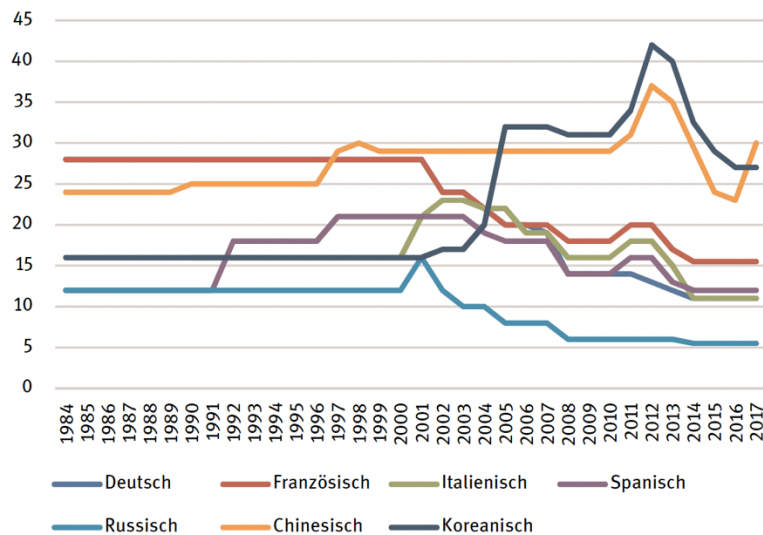


Abb. 9: Auflagenhöhe der Lehrbücher für NHK-Sprachkurse (1984-2017)³⁹

Anhand Takahashis Grafik ist zu erkennen, dass bis 1996 Deutsch und Französisch die höchsten Auflagenzahlen hatten, während sie ab 1997 von Chinesisch überholt wurden. Seit dem Jahr 2002 sinkt das Interesse an deutschen und französischen NHK-Lehrwerken (vgl. Takahashi, 2019, S. 844). Bemerkenswert ist der Sprung von Koreanisch, der sich laut Kim et al. auf die „Koreanische Welle“ zurückführen lässt, ein Phänomen der koreanischen Popkultur aus den Jahren 2003-2004, deren Auswirkungen heute noch deutlich spürbar sind (vgl. S. Kim et al., 2009, S. 312).

Die im Jahr 2015 von der JGG durchgeführte Studie beleuchtete die Motivationshintergründe der japanischen Deutschlernenden:

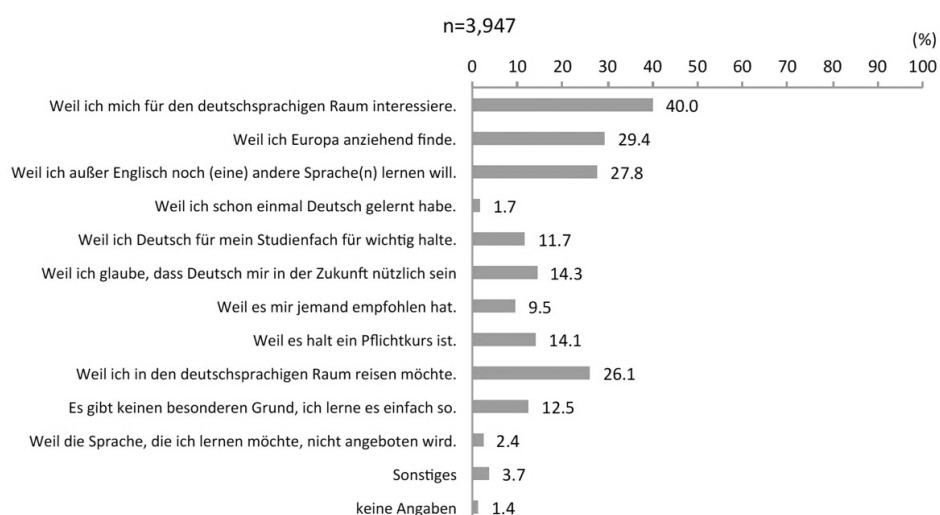


Abb. 10: Motivationsgründe der japanischen Deutschlernenden⁴⁰

14,3% gaben an, dass sie „glauben, dass Deutsch ihnen in der Zukunft nützlich sein wird“ und 11,7% denken, dass „Deutsch für ihr Studienfach wichtig ist“ (vgl. JGG, 2015,

³⁹ Vgl. Takahashi 2019: 845.

⁴⁰ Vgl. JGG, 2015, S. 53.

S. 53). Des Weiteren wurden die Deutschlernende nach der persönlichen Bedeutung hinsichtlich ihres Deutschlernens befragt. Hier kristallisieren sich berufliche Beweggründe sowie interkulturelle Kompetenz klar heraus:

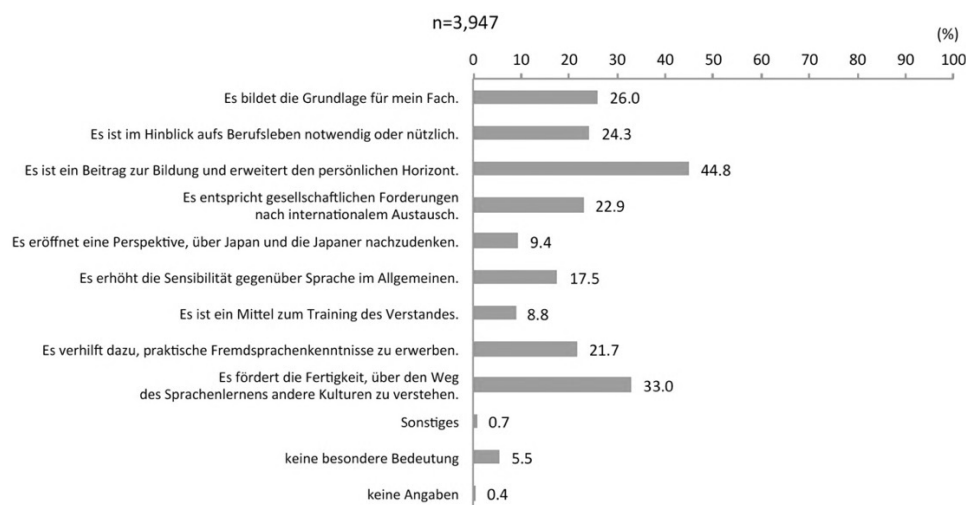


Abb. 11: Persönliche Bedeutung und Zweck des Deutschlernens⁴¹

Klema und Hashimoto belegen mit ihrer Studie, dass das Erlernen einer europäischen Sprache (außer Englisch) v.a. auf persönliche oder intrinsische Motive zurückzuführen ist (vgl. Klema & Hashimoto, 2007, S. 7). Gleichzeitig führen sie insgesamt vier Argumente an, warum der deutsche FSU für JapanerInnen wichtig ist:

1. Kulturelles Erbe: Das Fremdsprachenerlernen ist eng an das interkulturelle Lernen gebunden, sodass Fremdsprachen bewusst oder unbewusst kontrastiv erlernt werden. Da es im japanischen Wortschatz viele deutsche Lehnwörter gibt, wie z.B. Arbeit (アルバイト – arubaito), sehen Klema und Hashimoto eine Notwendigkeit darin, Fremdsprachen für ein besseres Verständnis der eigenen Kultur zu nutzen (vgl. ebd.:14).
2. Lange Lernerfahrung: Der (deutsche) universitäre Sprachunterricht in Japan hat eine mehr als 100 Jahre alte Tradition. Der FSU an Hochschulen zeichnet sich einerseits durch modernes und diverses Lehrmaterial und andererseits durch professionelle HochschullehrerInnen aus (vgl. ebd.:16).
3. Erweiterung der Kommunikationsfähigkeit: Die Verankerung von Fremdsprachen im Bildungssystem für einen wirtschaftlichen Zugang zum Weltmarkt soll hervorgehoben werden (vgl. ebd.:18). Eine einseitige Beschränkung auf das Englische „birgt die Gefahr der Eindimensionalität und eines eingeschränkten Weltverständnisses“ (ebd.:20). Jede weitere Sprache, die

⁴¹ Vgl. JGG, 2015, S. 56.

man sich aneignet, kann als Erweiterung der sozialen Handlungsfähigkeit gesehen werden (vgl. ebd.).

4. Lebenslanges Sprachlernen: Das Erlernen einer L3 spielt eine wichtige Rolle, denn es ermöglicht den Lernenden, sich Gedanken über das Sprachlernen an sich zu machen, da eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache, Lernstrategien und -erfahrungen stattfindet (vgl. ebd.:21).

2.6.4 Wirtschaftsbeziehungen zwischen Japan und Österreich

Als drittgrößte Volkswirtschaft der Welt und als drittwichtigster Überseemarkt für Österreich hat Japan zahlreiche wirtschaftliche Verflechtungen mit Österreich, die darin resultieren, dass „*Österreich [...] unter allen EU-Staaten damit an beachtlicher 10. Stelle der Japanlieferanten*“ (WKO, 2023, S. 7) liegt. Die Wirtschaftskammer Österreich gab 2021 als Rekordjahr mit 1,91 Mrd. EUR (= 247,5 Mrd. JPY) der Japanimporte aus Österreich an, welches im Jahr abermals um 21,3% gesteigert wurde. Neben Holzprodukte zählen High-Tech-Schubladenführungen, Laborgeräte, Pharmazeutika und KFZ-Lieferungen zu den Exportschlagern aus Österreich. Österreich importierte 2021 japanische Waren im Wert von 2,24 Mrd. Euro (vgl. WKO, 2023, S. 7–8). Japan bleibt nach China nicht nur Österreichs wichtigster Wirtschaftspartner, sondern auch eine wichtige Exportdestination (vgl. ebd. 9). Das Jahr 2024 markiert das 155. Jubiläum der japanisch-österreichischen Freundschaft und Zusammenarbeit.⁴² Laut österreichischer Botschaft in Tokio befanden sich im Jahr 2022 ca. 80 österreichische Firmen in Japan und in Österreich sind ca. 100 japanische Firmen vertreten.⁴³

2.7 Zusammenfassung der theoretischen Ergebnisse

In diesem Kapitel wurden Begriffe und Forschungsstände des berufsorientierten FSU und der Bedarfsanalyse theoretisch untermauert. Im deutschsprachigen Raum bauen Bedarfsanalysen größtenteils auf Forschungsarbeiten aus dem ESP-Bereich auf. Sowohl der berufsorientierte FSU als auch Bedarfsanalysen unterliegen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verflechtungen der Welt, die sich rasch verändern können. Vor diesem Hintergrund sieht sich die Arbeitswelt mit sich schnell wandelnden Ansprüchen an Arbeitskräfte und dementsprechend neuen Anforderungen konfrontiert, sodass Bedarfsanalysen für die Entwicklung eines zielorientierten und bedarfsgerechten FSU unerlässlich sind (Long, 2015, S. 88ff.).

⁴² Link: https://www.at.emb-japan.go.jp/de/80_150years/index.html (zuletzt aufgerufen: 25.03.23).

⁴³ Link: <https://www.bmeia.gv.at/oeb-tokio/oesterreich-in-japan/wirtschaft/> (zuletzt aufgerufen: 25.03.23).

Folgende Erkenntnisse bezüglich Bedarfsanalysen für die Gestaltung eines berufsorientierten FSU/Trainings für japanische MitarbeiterInnen in technologieorientierten Unternehmen können festgehalten werden:

1. Der Begriff des Fremdsprachenbedarfs ist multiperspektivisch.
2. Der Bedarf an berufsorientiertem FSU in technologieorientierten Unternehmen zeichnet sich durch einen dynamischen Charakter aus und kann nicht objektiv beschrieben werden.
3. Für Bedarfsanalysen im IT-Bereich sollte ein prozessorientiertes Konzept sowie ein holistischer Ansatz verfolgt werden, denn das Forschungsdesign der kommunikativen Praxis sollte stets an (neue) Arbeitsbedingungen angepasst werden, und Lehrkräften sollte es ermöglicht werden, diese Veränderung in das Curriculum miteinzubeziehen. Eine Evaluation sollte nicht einmalig sein, sondern kursbegleitend und kontinuierlich.
4. Deutsch ist unter den japanischen Studierenden nach wie vor eine beliebte Sprache, allerdings ist sie weniger im schulischen Bereich dominant. Aufgrund des späten Erstkontakts mit dem Deutschen verfügen die meisten Studierenden über ein A2-Niveau. Dies ist für den weiteren Verlauf der Studie hervorzuheben und zu berücksichtigen.
5. Sprache und Kultur sind eng miteinander verknüpft und stehen in Wechselwirkung. Die japanische Gesellschaft beruht auf dem Prinzip der Höflichkeit und die Beherrschung der (Kunden)sprache wird als ein Zeichen der Höflichkeit angesehen. Dies kann sich vorteilhaft auf die Lernbereitschaft der japanischen Deutschlernenden auswirken.

3 Empirische Studie

Im letzten Kapitel wurde die grundlegende theoretische Bedeutung von Bedarfsanalysen und interkultureller Wirtschaftskommunikation erläutert, auf deren Ergebnisse nun eine empirische Studie aufbaut, die den Fremdsprachenbedarf japanischer MitarbeiterInnen in technologieorientierten Unternehmen in Wien als Grundlage eines berufsbegleitenden Curriculum sowie Unterrichtsmaterialien ermitteln soll.

3.1 Hintergrund und Forschungsdesign der Bedarfsanalyse

Im Laufe der Literaturrecherche im zweiten Kapitel wurde die Thematik der Wirtschaftskommunikation und die kulturelle Perspektive im DaF-Unterricht beleuchtet, sowie Bezug auf die Situation in Japan genommen.

Die Gesamtstudie umfasst insgesamt 4 Stufen, die mit Hilfe verschiedener Erhebungsmethoden realisiert wird: Recherche, Stellenanzeigenanalyse, Online-Befragung und ExpertInnen-Interviews. Es wird bewusst eine Triangulation der quantitativen und qualitativen Methoden und Informationen eingesetzt, um die Qualität der Studie zu erhöhen.

<i>Stufe</i>	<i>Erhebungsmethode</i>	<i>(zu erwartende) Ergebnisse</i>
Stufe 1	Literaturrecherche	- Fundierte theoretische Diskussionen über Begriffe der Wirtschaftskommunikation und IK, auf deren Basis die weitere Forschung aufbaut
Stufe 2	Internetrecherche, Stellenanzeigenanalyse	- Ermittlung der Voraussetzungen am Arbeitsmarkt in Bezug auf Fremdsprachenkenntnisse - Einstellungen gegenüber Sprachenkultur und IK, die vor Jobantritt ablesbar sind
Stufe 3	Online-Fragebogen schriftliche Befragung	- Ermittlung der Sprachsituation in technologieorientierten Unternehmen aus Sicht der japanischen MitarbeiterInnen
Stufe 4	ExpertInnen-Interviews	- Indizien für Bedürfnisse seitens der UnternehmerInnen/Firmen

Tabelle 5: Stufen der Untersuchung

Vor der Durchführung der Online-Befragung wurden zunächst inhaltliche Aspekte zum Thema Fremdsprachenbedarf eruiert, und zwar allgemein, aber auch zu spezifischen fremdsprachlichen Anforderungen an japanische MitarbeiterInnen in der kulturellen Wirtschaftskommunikation. Bis dato gibt es keine speziellen Untersuchungen über den Fremdsprachenbedarf japanischer Arbeitskräfte des Technologie-Sektors in Wien. China gilt als gut erforschtes Gebiet der interkulturellen Wirtschaftskommunikation in Asien.⁴⁴ Die beiden ExpertInnen-Interviews werden erst nach der schriftlichen Online-Umfrage durchgeführt, damit sich die Möglichkeit eröffnen kann, auf etwaige Besonderheiten der

⁴⁴ Siehe Ausarbeitungen im Kapitel 2.1.

Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung eingehen zu können. Wichtig zu betonen, ist, dass es sich vorrangig um eine quantitative Hauptstudie handelt, die mit Hilfe von qualitativen Ergebnissen vertieft wird.

Im Vordergrund der Untersuchung stehen japanische Unternehmen mit deutscher oder österreichischer Beteiligung mit Sitz in Wien. Die Art des Unternehmens (Kapitalbeteiligung, Joint-Ventures, Outsourcing, usw.) steht nicht im Fokus, vielmehr konzentriert sich die Befragung aufgrund der voranschreitenden Digitalisierung und der Dominanz des IT-Sektors auf japanische/deutsche IT-Unternehmen mit Sitz in Wien. Für die Analyse der Unternehmen gibt es folgende zwei Unternehmenstypen:

1. Tochterunternehmen mit Sitz in Wien und einer Konzernmutter in Japan.
2. Mutterunternehmen mit Sitz in Wien und japanischen Tochterunternehmen.

Die Studie zielt auf die Ermittlung des Fremdsprachengebrauchs und v.a. des -bedarfs von Arbeitskräften mit Japanisch als L1 in technologieorientierten Unternehmen in Wien. Das Hauptdatenkorpus wurde aus einer Online-Umfrage von insgesamt 39 MitarbeiterInnen gewonnen, die sich täglich mit der deutsch-japanischen Wirtschaftskommunikation konfrontiert sehen. Das Ziel der schriftlichen Online-Befragung ist, den Fremdsprachenbedarf und -gebrauch von japanischen Beschäftigten am Arbeitsplatz in Bezug auf ein etwaiges Trainingsprogramm und zur Materialienwicklung zu ermitteln. Zur Triangulation wurden weitere Methoden, wie z.B. Jobanzeigenanalysen und qualitative ExpertInnen-Interviews (ManagerInnen, HR-Verantwortliche), herangezogen.⁴⁵

Sprachbedarfsanalysen setzen sich als Ziel, die momentanen Sprachkenntnisse der MitarbeiterInnen (status quo) mit den gewünschten Anforderungen in der Wirtschaft abzugleichen (vgl. Huhta, 2010, S. 33). Es sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht nur Lernende und Lehrende eine Bereicherung für Sprachbedarfsanalysen darstellen, sondern auch die von Long definierten „*domain experts*“ (vgl. Long, 2005a, S. 27), die sich aus ManagerInnen und MitarbeiterInnen in Firmen zusammensetzen, welche Einblicke in die gewünschten sprachlichen Anforderungen ermöglichen können. Lesk und Stegu definieren „*domain experts*“ wie folgt:

„Domain experts on workplace communication are [...] managers and employees in companies and other organisations who have first-hand knowledge of the different tasks they must perform in their working lives.“ (Lesk & Stegu, 2017, S. 98)

Aus diesem Grund wird in der MA-Arbeit ein holistischer Ansatz gewählt, bei dem neben einer Dokumentenanalyse sowohl MitarbeiterInnen mit Japanisch als L1 als auch die

⁴⁵ Weitere Ausführungen siehe Kapitel 3.1.2.

ManagerInnen- und HR-Ebene in den Firmen befragt werden. Diese empirische Studie folgt Long (2005:27), Huhta (2010:140) und Lung (2014:263), die alle eine Einbeziehung mehrerer Methoden und Quellen für Sprachbedarfsanalysen in zukünftigen Studien befürworten.⁴⁶

Das Forschungsdesign setzt sich wie folgt zusammen:

- Dokumentenanalyse (Analyse von Stellenanzeigen),
- schriftliche Fragebogen-Befragung mit MitarbeiterInnen, deren L1 Japanisch ist,
- ExpertInnen-Interviews mit ManagerInnen und HR-Verantwortlichen.

3.1.1 Das Forschungsfeld und Zugang

„[A] lot of persuasive work has to be done.”
(Vandermeeren, 2003, S. 16)

Der Zugang zum Forschungsfeld und zu geeigneten ProbandInnen, die willig sind, ihre Zeit zu opfern und Auskünfte zu geben, gilt als größte Schwierigkeit bei der Datenerhebung. Auch die Kontaktaufnahme zu Unternehmen und das Finden eines richtigen Ansprechpartners darf nicht unterschätzt werden (vgl. Vandermeeren, 2003, S. 16f).

Für die schriftliche Online-Befragung⁴⁷ gab es zwei Voraussetzungen:

1. Die Befragten mussten als Erstsprache Japanisch vorweisen, und
2. sie müssen Deutsch am Arbeitsplatz (in einem technologieorientierten Unternehmen mit Sitz in Wien) gebrauchen.

Die Befragten für den Online-Fragebogen wurden durch folgende drei Maßnahmen gewonnen:

1. Firmenanschriften⁴⁸ an zuvor recherchierte technologieorientierte Unternehmen, die mit Japan zusammenarbeiten, bzw. japanische Unternehmen, die eine Firmenniederlassung in Wien haben.
2. Anschreiben an deutsche und japanische wirtschaftliche Organisationen, Verbände und Botschaften, mit der Bitte das Forschungsvorhaben weiterzuleiten, wie z.B. die japanische Botschaft in Wien, JETRO⁴⁹ und die Japanische Gesellschaft in Österreich⁵⁰.

⁴⁶ Siehe Kapitel 3.1.2. für weitere Ausführungen.

⁴⁷ Siehe Kapitel 3.2.2. für weitere Ausführungen.

⁴⁸ Begleitschreiben siehe Anhang 8.3.1.

⁴⁹ Siehe <https://www.jetro.go.jp/austria/> (zuletzt aufgerufen: 20.04.2023)

⁵⁰ Siehe <http://www.nihonjinkai.at> (zuletzt aufgerufen: 20.04.2023)

3. Verbreitung durch persönliche Kontakte. Ehemalige japanische KursteilnehmerInnen der Autorin, die momentan in Wien ein Anstellungsverhältnis zu einem technologieorientierten Unternehmen aufweisen, wurden kontaktiert und über das Forschungsvorhaben in Kenntnis gesetzt.

Insgesamt generierten diese Maßnahmen 39 TeilnehmerInnen.

Das ExpertInnen-Interview wurde mit zwei höherrangigen MitarbeiterInnen zweier unterschiedlicher IT-Unternehmen geführt. Das erste Interview fand mit einem Vertriebsleiter einer japanischen IT-Firma statt, die sich auf Software-Dienstleistungen im Bereich Cloud, Internet of Things und Storage konzentriert. Das zweite wurde mit einer HR-Managerin aus einem japanischen Unternehmen geführt, welches sich auf Fotografie und IT-Dienstleistungen im medizinischen Bereich fokussiert.

3.1.2 Begründung der Methodenwahl

Um ein breites Spektrum der Datengewinnung zu ermöglichen, werden unterschiedliche Forschungsinstrumente kombiniert. Eine Kombination verschiedener Methoden wird in der Sozialforschung als „Triangulation“ bzw. „Mixed Methods-Ansatz“ bezeichnet, deren Ziel wie folgt definiert ist:

„Zusammengefaßt beinhaltet methodologische Triangulation einen komplexen Prozeß des Gegeneinander-Ausspielens jeder Methode gegen die andere, um die Validität von Feldforschungen zu maximieren“ (Flick, 1991, S. 432).

Lamnek erkennt in einer Triangulation „multiple Bezugspunkte“, die eine genaue Position eines Objektes zulässt (vgl. Lamnek, 1995, S. 248).

Demnach hat die Anwendung einer methodologischen Triangulation den Vorteil, möglichst viele Daten aus unterschiedlichen Quellen zu erhalten, was für die vorliegende Arbeit durchaus sinnvoll ist, da für den Untersuchungsgegenstand *keine* Vorstudien vorliegen⁵¹, und es besteht das Vorhaben, das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten. Außerdem wird erwartet, dass eine Methodentriangulation subjektive Perspektiven minimiert.

Quantitative Methoden überprüfen vorab formulierte Hypothesen, indem sie sich auf eine große Anzahl an ProbandInnen beziehen, während qualitative Methoden hingegen Hypothesen generieren und somit explorativ und rekonstruktiv ausgerichtet (vgl. Flick et al., 2003, S. 24f.).

Es ist immer noch umstritten, ob qualitative oder quantitative methodische Verfahren zur Datenauswertung geeigneter sind. Die Wahl der Methoden ist stark von der Thematik abhängig, sodass Terhart feststellt:

⁵¹ Zumindest nicht in Bezug auf Japan und Österreich.

„Während empirisch-quantitative Forschung auf eine strenge theorie- und hypothesengeleitete Quantifizierung von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen in der sozialen Wirklichkeit ausgerichtet ist, [...] orientiert sich qualitativ-empirische Forschung am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder. Diese ganzheitlichen Eigenschaften [...] stehen in enger Verbindung zu den Bedeutungen, die sie für die in diesem sozialen Feld handelnden Personen haben.“ (Terhart, 1997, S. 27)

Terhart schreibt den quantitativen Methoden vorrangig *repräsentative* Aussagen über die Intensität und Verteilung der erhobenen Informationen zu, während der quantitativen Forschung oftmals zugrunde liegt, dass sie „von *subjektiven Eindrücken*“ ausgeht und ihre Ergebnisse lediglich „*Annahmen und Vermutungen*“ seien (vgl. Maletzke, 1980, S. 35f). Quantitative Ergebnisse sind demnach eindeutig überprüfbar, objektiv und auf Tatsachen aufbauend, während qualitative Ergebnisse diese Merkmale nicht aufweisen. Trotzdem werden qualitative Methoden eingesetzt, um „den *restringierten Erfahrungsbegriff der quantitativen Sozialforschung zu überwinden*“ (Lamnek, 1995, S. 9), sodass qualitative Ergebnisse „auf die *Entdeckung (Generierung) von Theorieaussagen anhand empirischer Daten*“ (Brüsemeister, 2000, S. 21) ausgelegt sind. Es kann festgehalten werden, dass sich quantitative und qualitative Methoden nicht ausschließen, sondern sich vielmehr ergänzen und sich gegenseitig validieren können.

Der „Mixed Methods-Ansatz“ entstand aus dem Wunsch heraus, die Vorteile beider Forschungsansätze zu kombinieren und somit eine umfassende Antwort auf die Forschungsfrage zu erhalten (vgl. Hussy et al., 2013, S. 288).

Die vorliegende Studie hat sich zum Ziel gesetzt, den Fremdsprachenbedarf bzw. -bedürfnisse in technologieorientierten Unternehmen in Wien aufzudecken und das bestehende Qualifikationsprofil auf dem Arbeitsmarkt für japanische L1-SprecherInnen aufzuspüren. Der quantitative Online-Fragebogen, der die Sprachsituation der japanischen MitarbeiterInnen in Wien eruiert, fungiert als Ausgangspunkt, die durch qualitative Methoden, die die Seite der Unternehmen beleuchten, validiert werden. Somit wird die Sicht der MitarbeiterInnen mit den Bedürfnissen der Unternehmen kontrastiert, sodass die gewonnenen Ergebnisse für zukünftige Didaktisierungen oder zur Curricula-Entwicklung verwertbar sind. Die qualitative Forschungsmethode ist entwicklungsorientiert und leistet ihren Beitrag zur Optimierung der Unterrichtspraxis, indem sie Probleme bzw. Verbesserungswünsche aus dem Alltag aufgreift und diese wieder gewinnbringend in die Praxis einbringt (vgl. Müller-Hartmann & Ditzfurth, 2005, S. 4).

Es erfolgt ein sequentielles Forschungsdesign, wonach zuerst die Daten der quantitativen Methode (Online-Fragebogen) ausgewertet werden, bevor die Forschung mit der qualitativen Methode (ExpertIn-Interview) fortgesetzt wird. Aufgrund der fehlenden

zeitlichen Überschneidung bei der Datenerhebung und -auswertung erfolgt die Auswertung wie bei rein quantitativen oder rein qualitativen Studien. Eine gemeinsame Interpretation der Daten ist im Anschluss möglich (vgl. Kuckartz, 2014, S. 114).

3.2 Forschungsinstrumente

Grünhage-Monetti et al. weisen darauf hin, dass der Einsatz von Forschungsinstrumenten bei Bedarfsanalysen *„von den Bedürfnissen und der Situation der Lernenden abhängt“* (Grünhage-Monetti et al., 2000, S. 11). In diesem Kapitel werden die verwendeten Instrumente und deren Einsatz für das Forschungsvorhaben vorgestellt.

3.2.1 Analyse von Stellenanzeigen

Stellenanzeigen halten die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen fest, die unbestritten zu einem modernen Berufsqualifikationsprofil gehören, und fungieren als Indikator der aktuellen Sprachensituation in der Wirtschaft (vgl. Bungarten, 1996, S. 417; Kiefer et al., 2012, S. 562). Auch Nekula et al. betonen die Wichtigkeit der Dokumentenanalyse (v.a. der Stellenanzeigen), da sie *„einen Einblick in die Sprachsituation in der Wirtschaft gewähren“* (Nekula et al., 2009, S. 21) kann und somit werden Stellenanzeigen als *„eine Form des organisierten Pre-Interaction-Managements“* (ebd.) angesehen, da sie Aufschlüsse über die künftige interne und externe Unternehmenskommunikation geben. Das Ziel der Stellenanzeigenanalyse ist es, eine Triangulation der Ergebnisse zu ermöglichen, sowie einen Blick auf den Bedarf und die Erwartungen seitens der ArbeitgeberInnen zu erhalten. Dies lässt sich z.B. auch über die Sprachwahl der Stellenanzeige (deutsch oder englisch) indirekt ablesen. Ergebnisse aus der Stellenanzeigenanalyse können auch für eine Validierung der Inhalte aus dem ExpertIn-Interview eingesetzt werden.

Stellenanzeigen mit IT-Fokus, die sich auf einen deutschsprachigen Standort beziehen, wurden u.a. auf der Webseite <http://www.kopra.org> gesucht und anhand ihrer Sprachanforderungen analysiert. KOPRA versteht sich als Koordinationsstelle zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen Asien und Europa. Der gemeinnützige Verein wurde 1998 gegründet und vermittelt sowohl Praktika als auch Jobs. Die Plattform dient auch als Vernetzung zwischen ArbeitnehmerInnen und ArbeitgeberInnen.⁵² Da sich KOPRA hauptsächlich auf Praktikumsstellen konzentriert, wurden zusätzlich offizielle Firmenwebseiten japanischer Firmen mit Sitz in deutschsprachigen Ländern durchforstet.

⁵² Quelle: https://www.kopra.org/?site_id=56 (zuletzt aufgerufen: 07.04.2023)

Die Stellenanzeigen wurden im April 2023 der KOPRA-Internetseite und den offiziellen Firmenseiten entnommen.

3.2.2 Online-Fragebogen

Eine schriftliche Befragung hat den Vorteil, dass sie „organisatorisch, zeitlich und finanziell deutlich weniger Aufwand als andere Formen der Befragung“ (Scholl, 2009, S. 44) erfordert, sodass eine Befragung ermöglicht, dass man „eine größere Anzahl von Personen relativ schnell zu einem Thema befragen“ (Caspari et al., 2003, S. 502) kann. Fragebogen-Umfragen eignen sich besonders bei großen Stichproben und wenn man eine hohe Verallgemeinerung anstrebt, allerdings erfolgt auch eine Realitätsentkopplung, da ein undifferenzierter und durch Vorerwartungen gesteuerter Blick die Realität verzerren kann. Zusätzlich fehlt die Möglichkeit präzisierender Verständnisfragen bzw. Nachfragen (vgl. Efig, 2014b, S. 21). Eine schriftliche Befragung, die online und somit vom Forscher/von der Forscherin distanziert durchgeführt wird, trägt dazu bei, dass ForscherInnen während der Befragung keinen Einfluss auf die ProbandInnen nehmen können. Dieses Phänomen wird in der Literatur als der „Interviewer-Effekt“ (Albert & Marx, 2010, S. 59), „Halo-Effekt“ (Brown 1988, zit. nach Cai, 2022, S. 152) oder „Hawthorn-Effekt“ (Albert & Marx, 2010, S. 36) bezeichnet. Allerdings kann sich dieser Effekt auch nachteilig auf die Forschung auswirken, da es den ProbandInnen nicht ermöglicht wird, Verständnisfragen hinsichtlich der Fragenkategorien zu stellen (vgl. Cai, 2022, S. 153).

Für die Entwicklung des Fragebogens und dessen Ausgangshypothesen wurden die Ergebnisse aus den Stellenanzeigenanalysen und aus der Literaturrecherche herangezogen. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

	Ausgangshypothesen
Hypothese 1	<i>Das Englische hat in den befragten technologieorientierten Unternehmen in Wien einen höheren Stellenwert als Deutsche.</i>
Hypothese 2	<i>Japanische MitarbeiterInnen sehen sich im Alltag mit sprachlichen Defiziten in der deutschen Sprache konfrontiert. Diese Defizite zeigen sich v.a. bei wichtigen Verhandlungsgesprächen, Telefongesprächen und inoffiziellen Gesprächen.</i>
Hypothese 3	<i>Deutsche Sprachkenntnisse wirken sich positiv auf deutsche Kundengespräche aus, sodass sie als höfliche Geste und als authentisch interpretiert werden.</i>
Hypothese 4	<i>Das Sprachniveau der japanischen Arbeitskräfte liegt im Durchschnitt auf dem A2-Niveau.</i>

Tabelle 6: Fragebogenhypothesen

Der Fragebogen beruht z.T. auf den Fragekategorien und Fragestellungen anderer Bedarfsanalysen aus der Wirtschaftskommunikation, die anschließend noch ergänzt und ausgearbeitet wurden. Nennenswert ist hier v.a. die ELAN-Studie (2006) und Cai (2022). Zusätzlich wurden die Aspekte von Brown bezüglich der Fragenkategorien berücksichtigt und zum Teil eingearbeitet (vgl. Brown, 2009, S. 280f).

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt, wird den befragten MitarbeiterInnen mit Erstsprache Japanisch eine Expertenrolle (*domain experts*) zugeschrieben, da sie wichtige Kerninformationen zur sprachlichen Arbeitskommunikation liefern können (vgl. Lesk & Stegu, 2017, S. 98; Long, 2005b, S. 27). Vielfach wird in der Literatur darauf hingewiesen, Abstand von Fragen zu nehmen, die Begriffe wie „Probleme“ oder „Lösungen“ verwenden (vgl. Brown, 2009, S. 280). Stattdessen wird eine direkte Frage nach „Verbesserungswünschen“ präsentiert, um den Bedarfsaspekt nicht aus Sicht eines Mangels an Sprachkompetenzen zu beleuchten.

In dieser Studie soll die schriftliche Befragung, die online durchgeführt wird, Einblicke in konkrete Berufstätigkeiten und Kommunikationsprozesse der MitarbeiterInnen mit Erstsprache Japanisch ermöglichen, sodass folglich entsprechende Anforderungen und Bedarfe analysiert werden können.

Den Kernteil der durchgeführten Studie bildet ein Online-Fragebogen, bestehend aus insgesamt 39 Fragen, der mit der Software SoSci⁵³ angelegt, programmiert und auch schließlich ausgewertet wurde. Er wurde in folgende acht Themenbereiche unterteilt:

1. Zustimmungserklärung
2. Soziodemographische Daten
3. Rollen der Sprachen im Arbeitsumfeld
4. Deutsche Sprachfertigkeiten am Arbeitsplatz
5. Gebrauch des Deutschen während der Arbeit
6. Erhebung eines potenziellen Trainings
7. Offene Ergänzungsfrage (für z.B. Anmerkungen)
8. Belohnung & Danksagung

Die Fragen wurden so organisiert, dass sich keine Rückschlüsse auf die Identität oder den ArbeitgeberInnen ziehen lassen, um eine hohe Rücklaufquote zu erzielen.

Im Anhang (8.3.1) befindet sich das Informationsblatt, das an insgesamt fünf technologieorientierte Unternehmen mit Sitz in Wien ausgesendet wurde, die einen erheblichen Anteil an MitarbeiterInnen mit Erstsprache Japanisch vorweisen. Drei

⁵³ Siehe <https://www.sosicisurvey.de> (zuletzt aufgerufen: 24.04.2023)

Unternehmen antworteten positiv auf die Kooperationsanfrage und halfen dabei, den Fragebogen an japanische KollegInnen weiterzuleiten.

Der Online-Fragebogen wurde so konzipiert, dass er sowohl für die Browseransicht⁵⁴ am Computer als auch für die Smartphone-Ansicht lesbar ist. Dies wurde ermöglicht, indem zwei verschiedene Links im Begleitschreiben⁵⁵ angeboten wurden. Die Smartphone-Variante hat den Vorteil, dass Befragte die Befragung auch unterwegs ausfüllen konnten und nicht an einen Desktop-PC oder -Laptop gebunden sind. Die Smartphone-Variante beinhaltet den gleichen Fragenkatalog und den gleichen Aufbau wie die Computer-Variante und sieht wie folgt aus:

Abb. 12: Smartphone-Ansicht des Online-Fragebogens

Die nachstehende Tabelle stellt die Verteilung der ausgefüllten Fragebogen zwischen den beiden Varianten dar:

erhobener Zeitraum	Browseransicht	Smartphone-Ansicht
20.04. – 27.04.2023	11	31

Tabelle 7: Verteilung der ausgefüllten Fragebogen (Ansicht)

Der Erhebungszeitraum lag zwischen dem 20. und 27. April 2023, in dem insgesamt 42⁵⁶ Fragebogen ausgefüllt wurden. Vor der Aussendung des Fragebogens gab es eine Test- bzw. Sample-Phase, in der der zu verwendete Fragebogen an zwei Versuchspersonen geschickt wurde, um diesen auf Verständlichkeit zu überprüfen, und um die

⁵⁴ Siehe Screenshots im Anhang 8.3.2.

⁵⁵ Siehe Anhang 8.3.1.

⁵⁶ Von diesen 42 Fragebogen konnten 39 verwendet werden.

Befragungsdauer besser abschätzen zu können. Es stellte sich heraus, dass es keiner Änderungen bedarf und die Dauer für die Beantwortung zwischen 15 und 20 Minuten lag. Der Fragebogen wurde in Deutsch und Japanisch angeboten, auf eine Übersetzung ins Englische wurde bewusst verzichtet, da es eine Voraussetzung war, dass die TeilnehmerInnen Japanisch als Erstsprache besitzen, somit erübrigte sich der Einsatz einer dritten Sprache. Im Anhang (8.3.2) befinden sich Screenshots des Online-Fragebogens, mit Hilfe derer der gesamte Fragenkatalog ersichtlich wird.

Zu Beginn wurde auf die Freiwilligkeit, Anonymität sowie die wichtige Voraussetzung, dass die Erstsprache Japanisch⁵⁷ sein muss und dass die Befragten in einem technologieorientierten Unternehmen arbeiten, eingegangen, und auch das Angebot an einer Verlosung, nach Abschluss der Umfrage, wurde präsentiert.⁵⁸ Auch diese wichtigen Anfangsinformationen wurden ins Japanische übersetzt.

Der Online-Fragebogen wurde mit einer kurzen demographischen Befragung (Geschlecht, Alter, Tätigkeitsbezeichnung, Sprach- und Deutschkenntnisse) eröffnet, bevor die Themenblöcke „Rolle der Sprachen im Arbeitsumfeld“, „Deutsche Sprachfertigkeiten am Arbeitsplatz“, „Gebrauch des Deutschen während der Arbeit“, „Erhebung eines potenziellen Trainings“ mit verschiedenen Fragetypen, wie z.B. Polaritätsfragen, offene Texteingaben, Skala-Bewertung, Schieberegler-Fragen, Mehrfachauswahl und einfache Auswahlfragen, weitergeführt wurde. Es wurde darauf geachtet, dass es für jeden Themenblock offene Fragen gibt, die es den teilnehmenden Personen ermöglichen, sich mehr zum Thema zu äußern, da *„offene Fragen vom Befragten verlangen, sich an etwas zu erinnern, [und] geschlossene Fragen dagegen etwas wiederzuerkennen“* (Albert & Marx, 2010, S. 71). Ein Vorteil von geschlossenen Fragen ist allerdings, dass sie weniger mentale Anstrengung erfordern und auch zeiteffizienter beantwortet werden können, sodass das Beantworten geschlossener Fragen motivierender als das Beantworten offener Fragen ist (vgl. Cai, 2022, S. 141). Außerdem erleichtern geschlossene Fragen die Datenauswertung, da offene Fragen zu Kategorisierungsschwierigkeiten führen können (vgl. Albert & Marx, 2010, S. 141; Vandermeeren, 2003, S. 15).

Aus diesen Gründen gab es insgesamt 11 offene, 21 geschlossene und 6 halbgeschlossene Fragen. „Halbgeschlossen“ bedeutet, dass es eine Auswahlmöglichkeit mit der Bitte, eine schriftliche Ergänzung abzugeben, gab. Diese offenen und halbgeschlossenen Fragen waren allerdings keine obligatorischen Fragen, d.h. die Befragten mussten sich nicht dazu

⁵⁷ Dies wurde mit Hilfe der Frage 4 überprüft (Sprachkenntnisse). Der Fragebogen wurde nicht ausgewertet, wenn „Japanisch“ nicht als Muttersprache markiert worden war.

⁵⁸ Insgesamt nahmen 23 TeilnehmerInnen an der Verlosung von fünf Gutscheinen teil.

äußern und sie konnten diese Fragen überspringen. Der Fragebogen konnte nur abgeschickt werden, wenn alle geschlossenen Fragen beantwortet wurden.

Insgesamt gab es während dem Online-Fragebogen zwei Filterfragen, die es ermöglichten, die Umfrage aufgrund mangelnder Voraussetzungen frühzeitig zu beenden. Die erste Filterfrage wurde bei Frage 18 („Verwenden Sie Deutsch während der Arbeit?“) und die zweite bei Frage 25 („Arbeiten Sie mit Menschen zusammen, deren Muttersprache Deutsch ist?“) eingesetzt. Bei negativer Antwort wären die Ergebnisse der teilnehmenden Person nicht verwendbar und analysierbar gewesen, da sie das Ergebnis verzerrt hätten. Die erste Filterfrage (Frage 18) schloss insgesamt 9 TeilnehmerInnen von der Weiterführung des Fragebogens aus, während die zweite Filterfrage (Frage 25) zu keinem Ausschluss von weiteren TeilnehmerInnen führte.

Nach der Danksagung wurde die Möglichkeit präsentiert, an der Verlosung der Preise (fünf Gutscheine einer Buchhandlung à 20€) teilzunehmen, wobei die Befragten (freiwillig) dazu aufgefordert wurden, ihre Kontaktdaten einzugeben. Insgesamt nahmen 23 TeilnehmerInnen an der Verlosung teil, und es kann angenommen werden, dass die Gutscheine die Motivation erhöht haben, an der Umfrage teilzunehmen. Auch Vandermeeren (1998, S. 143) erkennt „*finanzielle Geschenke*“ als Hilfsmittel zur Erhöhung der Rücklaufquote.

Nach der einwöchigen Datenerhebung wurden die Antworten auf Vollständigkeit, sowie interne und inhaltliche Validität überprüft. Eine interne Validitätsprüfung versucht herauszufinden, ob die TeilnehmerInnen angemessen ausgesucht wurden, während eine inhaltliche Überprüfung zeigt, ob die erhobenen Daten dem Forschungsziel entsprechen (vgl. Albert & Marx, 2010, S. 31f). Drei Fragebogen bestanden diese Validitätsprüfung nicht und wurden gelöscht. Laut der Auswertung lag die durchschnittliche Bearbeitungsdauer bei ca. 12 Minuten.

Da der Fragebogen auf geschlossenen und offenen Fragen aufbaut, konnten die getätigten Antworten sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet werden. Die Auswertung der offenen Fragen wurde mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring induktiv analysiert (vgl. Mayring, 2003, S. 53–55).

3.2.3 Qualitatives Interview (ExpertIn-Interview)

Im Gegensatz zu einer schriftlichen Befragung bietet das qualitative Interview valide und v.a. authentische Informationen, die der/die Befragte nicht nur über sich selbst preisgibt, sondern auch über andere und/oder Organisationen, die repräsentiert werden (Scholl, 2009, S. 21). Außerdem erlauben

„Interviews [...] Einsichten über Phänomene, die der Beobachtung allein nicht zugänglich sind, mit ihnen können Beweggründe für bestimmtes Verhalten gefragt werden, ein Verständnis aus der Perspektive des Befragten erreicht und dessen Meinungen, Wahrnehmungen und Einstellungen ermittelt werden.“ (Glesne/Peshkin 1992:65, zit. nach C. Qian, 2012, S. 88)

Dadurch entstehen neue Perspektiven, die den ForscherInnen Flexibilität und ein hohes Maß an Interpretationsvermögen abverlangen (vgl. ebd.).

Die Interviews wurden einerseits eingesetzt, um Informationen zum Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen aus einer anderen Perspektive zu erhalten, und andererseits, um die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zu validieren und zu vergleichen. Es soll herausgefunden werden, ob sich der geforderte Bedarf seitens der Unternehmen mit den Einschätzungen der japanischen MitarbeiterInnen deckt oder ob es erhebliche Unterschiede gibt.

Während der Interview-Durchführung wurden folgende Empfehlungen für die Datenerhebung von Brown sowie Albert und Marx berücksichtigt:

- Der Interviewbeginn und die Kennenlernphase wurde durch den Einsatz eines dreiteiligen Gesprächsablaufs realisiert.
- Der/die Interviewer/in nimmt die Rolle eines/r Lerner/in ein, und nicht die eines/r Experten/in.
- Flexibilität und Kreativität wird während des gesamten Interviews gefordert.
- Suggestive Fragen sollen vermieden werden.

(vgl. Albert & Marx, 2010, S. 60ff, 66, 71; Brown, 2009, S. 281)

Das Interview wurde als ExpertInnen-Interview durchgeführt, nach dem ein/e Expert/in wie folgt definiert wird:

„[Der/Die Expert/in] hat sozusagen einen Überblick über einen Sonderwissensbestand und kann innerhalb dessen prinzipielle Problemlösungen anbieten bzw. auf Einzelfragen applizieren.“ (Bogner et al., 2002, S. 24)

Zusätzlich verfügen ExpertInnen einerseits über einen exklusiven Wissensbestand, der nicht automatisch für alle zugänglich ist, und andererseits können sie Einblicke mit einem hohen Praxisbezug ermöglichen, die dazu verwendet werden können, den Sprachbedarf und etwaige Defizite im Sprachgebrauch sowie bezüglich interkultureller Kompetenz mit den Bedürfnissen bzw. Einschätzungen der japanischen KollegInnen zu vergleichen (vgl. ebd.).

Das ExpertInnen-Interview wurde als halb-strukturiertes Leitfadeninterview konzipiert, dessen Gerüst als hilfreiche Richtschnur diente. Friebersthäuser definiert es wie folgt:

„[Hilfreich ist das] Gerüst, wobei die einzelnen Themenkomplexe häufig auch offen gehaltene Erzählaufforderungen enthalten, mit denen die Befragten dazu aufgefordert werden, ihre subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen anhand von konkreten Schilderungen von Erlebnissen und anhand von Beispielen darzustellen. Dazu können auch entsprechende Nachfrage-Strategien dienen.“ (Friebersthäuser & Prengel, 1997, S. 376)

Der Vorteil des halbstrukturierten Leitfadeninterviews liegt im flexiblen Frageschema, das es ermöglicht, dass das Interview flexibel geführt werden kann, obwohl einerseits eine thematische Eingrenzung vorgenommen wird, aber es trotzdem eine gewisse Flexibilität zulässt, sodass man Inhalte und deren Fragen nicht obligatorisch ihrer Reihenfolge nach abarbeiten muss. Neben der offenen Strukturierung bietet das halbstrukturierte Leitfaden- bzw. ExpertInnen-Interview auch eine gewisse Offenheit an, denn der/die Interviewer/in kann je nach Bedarf interessante Aspekte, die sich während des Gesprächs ergeben, aufgreifen und näher darauf eingehen. Dies ermöglicht auch, dass gewisse Themen intensiver und zielgerichteter hinterfragt werden können. Während des Interviews wurden nicht eindeutige Antworten der InterviewpartnerInnen mit höflichen Nachfragen hinterfragt.

In der vorliegenden Arbeit wurden zwei ExpertInnen-Interviews durchgeführt, die auf Zoom stattgefunden haben und dort auch aufgezeichnet wurden (Bild und Ton). Zuvor wurde den Befragten erklärt, dass die Aufzeichnungen nur für die Dauer der Transkription gespeichert wird und anschließend wieder gelöscht werden. Vor dem Beginn des Interviews mussten die Befragten eine Einwilligungserklärung für die Aufzeichnung auf Zoom unterzeichnen⁵⁹ und sie wurden darüber informiert, dass die Interviews ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken dienen. Auch ihre Anonymität wurde ihnen noch einmal zugesichert. Die Interviews wurden transkribiert und mit den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse analysiert.⁶⁰

Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf hermeneutischen Methoden, einer der ältesten Verfahren der Textanalyse, das ein gewisses Vorverständnis bzw. einen Verstehensprozess voraussetzt (vgl. Mayring, 2003, S. 12). Mayring (vgl. ebd., 13) definiert die Inhaltsanalyse nach folgenden Merkmalen:

- Analyse fixierter Kommunikationen;
- systematische Vorgehensweise;
- regelgeleitetes und theoriegeleitetes Vorgehen;
- Rückschlüsse auf die Kommunikation.

Die Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht eine nachvollziehbare Interpretation der ExpertInnen-Interviews, indem nicht nur die verschriftlichen Aussagen, sondern auch ihre latenten Bedeutungen berücksichtigt werden. Dies wird allerdings auch als Kritikpunkt an dieser Methode gesehen, denn für den/die Forscher/in ist es schwierig, die vorliegenden Interviewtexte und deren tiefer liegenden Bedeutungsschichten, die man

⁵⁹ Siehe Anhang 8.3.3.

⁶⁰ Siehe Anhang 8.2.1.

den Interviewtexten interpretativ zuschreibt, zu unterscheiden. Lamnek bedient sich hier der Intersubjektivität, die er wie folgt beschreibt:

„Versteht man den Forschungsablauf als kommunikative Beziehung zwischen Forscher und Forschungsobjekt, so ergibt sich die Intersubjektivität [...] aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt.“ (Lamnek, 1995, S. 13)

Mayring (vgl. 2003, S. 115) präsentiert eine mögliche Vorgehensweise mit Hilfe einer dreigliedrigen Kategorisierung:

1. Zusammenfassung: Die Rohdaten werden so lange reduziert, bis sich Kernaussagen und Kategorien herauskristallisieren. Paraphrasierungen, Generalisierungen oder auch Zusammenfassungen können hier eingesetzt werden.
2. Explikation: Der Inhalt bzw. einzelne Textsegmente werden durch zusätzliche Informationen ergänzt.
3. Strukturierung: Das gewonnene Datenmaterial wird geordnet und gegliedert, indem Kategorien angelegt werden.

Die eben beschriebene Vorgangsweise führte zur Herausbildung folgender fünf Kategorien: (1) Wichtigkeit von Sprachen, (2) Einsatzbereich der deutschen Sprache, (3) die Sprache des Kunden, (4) interkulturelle Kompetenz, sowie (5) firmeninterne Weiterbildung. Die inhaltlichen Kategorien der ExpertInnen-Interviews werden im Kapitel 4.3 ausgewertet.

4 Auswertung der Ergebnisse

Angesichts der kleinen Stichprobe der vorliegenden Studie wird keine Verallgemeinerung der Ergebnisse angestrebt, sondern die Untersuchungsergebnisse sollen einen Einblick in den Sprachbedarf der befragten technologieorientierten Unternehmen in Wien liefern, die aus Informationen über fremdsprachliche Kommunikation am Arbeitsplatz extrahiert werden, um sie anschließend sowohl für Curricula als auch für Didaktisierungen zu verwenden.

4.1 Auswertung der Stellenanzeigen

Die Analyse fokussiert sich hauptsächlich auf die gewünschten Sprachanforderungen seitens der Unternehmen. Die nachstehende Tabelle vergleicht die Stellenanzeigen der KOPRA-Webseite, bestehend aus Praktika-Angebote.

Unternehmen	Sprache	Einsatzort	Sprachanforderungen / Äußerungen zu Fremdsprachen
Altigi GmbH / Goodgames Studio	englisch	Hamburg	your profile: „Native-speaker level knowledge of Japanese and good written and spoken English; knowledge of German and other languages is an advantage“ we offer: „further training with [...] language courses [...]“
health.On Ventures GmbH	englisch	Erlangen	your profile: “You are a native Japanese speaker or have very good knowledge of Japanese at a native speaker level, and you also speak English or German well“ Sprachkenntnisse: “Japanese (native), good level of English or German”
EDI GmbH	englisch	Karlsruhe	Sprachkenntnisse: “English is sufficient. German is a bonus.”
Friedl Business Information GmbH	deutsch	Wien	Voraussetzungen: “Sie sind ein [...] Autodidakt, der die deutsche und englische Sprache in Wort und Schrift beherrscht [...]“ Sprachkenntnisse: „Ausgezeichnete schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit in Englisch und Deutsch.“
equinox AG	englisch	München	Voraussetzungen: “Japanese as native tongue with enthusiasm to improve your german competency.” “A relatively good base knowledge of English language.”
IMS Nanofabrication GmbH	englisch	Wien	Voraussetzungen “You are able to communicate clearly and professionally in English, both verbally and in writing. You can convey complex technical content clearly and competently.
EDI GmbH	englisch	Karlsruhe	Sprachkenntnisse “English is sufficient. German is a bonus.”
Altigi GmbH / Goodgame Studio	englisch	Hamburg	Voraussetzungen “Native-speaker of Japanese and good written and spoken English; knowledge of German and other languages is an advantage.”
Equinox AG	englisch	München	Voraussetzungen “Japanese as native tongue with enthusiasm to improve your german competency; a relatively good base knowledge of the English and German language.”

Tabelle 8: KOPRA-Stellenanzeigen aus der IT-Branche

Zusätzlich wurden Webseiten von bekannten japanischen IT-Firmen mit Sitz in deutschsprachigen Ländern durchforstet, mit folgenden Ergebnissen:

Unternehmen	Sprache	Einsatzort	Sprachanforderungen / Äußerungen zu Fremdsprachen
Fujifilm Europe GesmbH	englisch	Berlin	„Fluent English, ability to fluently speak German is highly desired.“
Sony Global AI (Artificial Intelligence)	englisch	Zürich	“Japanese is a must. Excellent oral and written English. German language skills are a plus.”
Hitachi Vantara GsmBH	englisch	Zürich	“Business fluent in German and very good written and spoken language skills in English.”
Hitachi Medical Systems GesmbH	englisch	Ratingen	“Fluent English. Basic German.”

Tabelle 9: Stellenanzeigen japanischer Firmen in deutschsprachigen Ländern

Es wird deutlich, dass Fremdsprachenkenntnisse im Technologiesektor trotz Dominanz des Englischen als *lingua franca* zur Grundvoraussetzung bzw. als Norm angesehen werden. Englisch wird bei den meisten Firmen als „Grundvoraussetzung“ betrachtet, und wird auf einem „fließenden“ Niveau gefordert. Dies zeigt sich auch darin, dass alle Stellenangebote auf Englisch verfasst wurden. Festzuhalten ist aber auch, dass es den BewerberInnen Vorteile bringt, zusätzliche Fremdsprachen vorweisen zu können. So verwenden viele Stellenanzeigen den Ausdruck „German skills are a plus“ oder „German is a bonus/an advantage“.

4.2 Auswertung der Fragebogen

Zur Auswertung der Fragebogen stehen insgesamt 39 Datensätze zur Verfügung. Für die Datenanalyse der offenen Fragen wird ein inhaltsbezogenes, induktiv-integratives Verfahren angewendet, indem verschiedene Daten zuerst sortiert, kodiert und anschließend kategorisiert werden, sodass die kategorisierten Daten wiederum in einen Zusammenhang gesetzt und schlussendlich interpretiert werden können (vgl. Mayring, 2003, S. 12).⁶¹ Bevor auf die einzelnen Frageblöcke eingegangen wird, werden neben der Geschlechterverteilung auch kurz die deutschen und englischen Sprachkenntnisse der TeilnehmerInnen beleuchtet.

Insgesamt füllten 24 männliche und 15 weibliche TeilnehmerInnen den Online-Fragebogen aus. Die deutschen und englischen Sprachfertigkeiten der befragten TeilnehmerInnen können wie folgt miteinander verglichen werden:

⁶¹ Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in diesem Kapitel auf Rechtschreib- bzw. Tippfehler überprüft und mit Korrekturvorschlägen für eine verbesserte Lesbarkeit versehen. Die originalen Rohdaten ohne Überprüfung bzw. Korrektur befinden sich im Anhang 8.2.2.

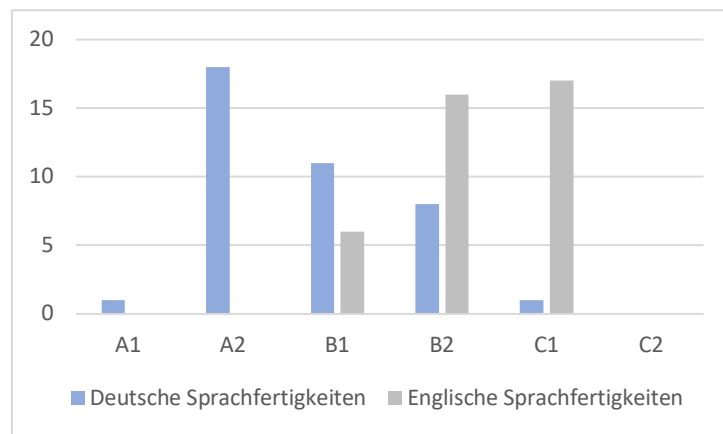


Abb. 13: Deutsche und englische Sprachfertigkeiten der TeilnehmerInnen

Der Großteil der Befragten weist ein A2- bis B1-Niveau im Deutschen auf, während die Englischkenntnisse der MitarbeiterInnen sich deutlich höher einstufen lassen (B2- bis C1-Niveau). Diese Zahlen bestätigen die Ausarbeitungen aus dem Kapitel 2.3.5, wonach der Großteil der japanischen Arbeitskräfte aufgrund des späten Erstkontakts mit der deutschen Sprache über ein A2-Niveau im Deutschen verfügt, während ihre Englischkenntnisse deutlich höher sind. Des Weiteren wurde belegt, dass japanische MitarbeiterInnen ihre Deutschkenntnisse vorrangig während ihrer Ausbildung erworben haben, und kaum durch betriebliche Trainings bzw. berufsbezogene oder allgemeine Sprachkurse. Festzuhalten ist allerdings, dass Kenntnisse auch durch private Kontakte, autonomes Lernen oder durch Auslandsaufenthalte erweitert werden. Die nachstehende Grafik veranschaulicht dies:

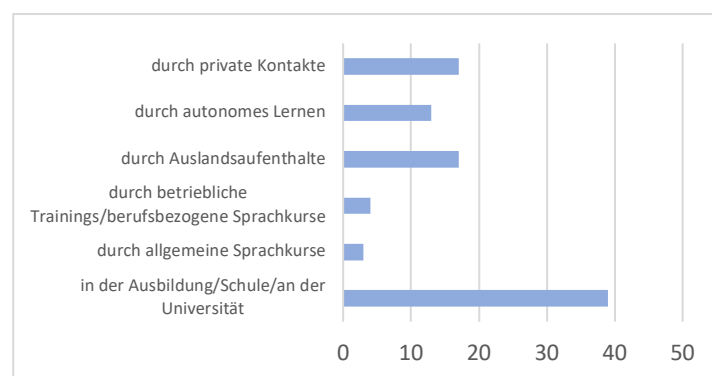


Abb. 14: Wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben?

4.2.1 Fragenblock „Rolle der Sprachen im Arbeitsumfeld“

Der erste Fragenblock beschäftigte sich mit dem Thema der Rolle der Sprache im Arbeitsumfeld und wurde mit der Frage eröffnet, wie wichtig Sprachen für einen persönlich in der täglichen Arbeit sind. Der Großteil beantwortete diese Frage mit „sehr wichtig“ (44%) oder „wichtig“ (44%):

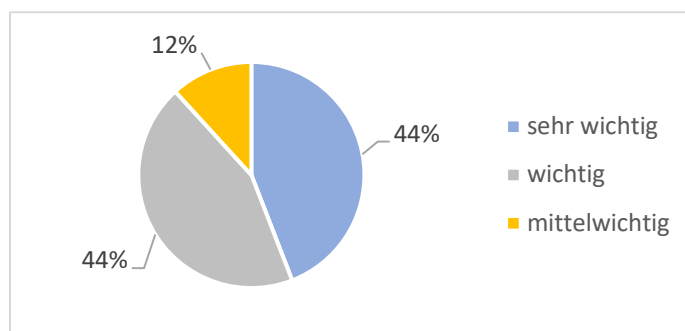


Abb. 15: Wie wichtig sind Sprachen für Ihre tägliche Arbeit?

Im Anschluss konnten die TeilnehmerInnen die offen gestellte Frage „Warum ist es (un)wichtig?“ beantworten. Hier zeigte sich v.a., dass sie aufgrund ihres täglichen Einsatzes als wichtig interpretiert wird:

Warum ist es (un)wichtig?	„Auf Sprache baut alles auf.“
	„Ich brauche Sprache[n] jeden Tag.“
	„Ich brauche sie jeden Tag, viel für Projektzusammenarbeit.“
	„[Weil] wir in internationalen Teams arbeiten.“
	„Ich verwende sie jeden Tag, especially english.“
	„Ich brauche sie jeden Tag.“
	言語は、あなたが仕事上で他の人とコミュニケーションを取るために必要不可欠です。
	[„Sprache ist für die Kommunikation mit anderen bei der Arbeit unerlässlich.“]

Tabelle 10: Warum sind Sprachen (un)wichtig?

Anschließend mussten die Befragten verschiedenen Aussagen (nicht) zustimmen. Diese Aussagen fokussierten sich einerseits auf die Sprachlernsituation in Japan und andererseits auf die Sprachsituation in der Arbeitswelt:

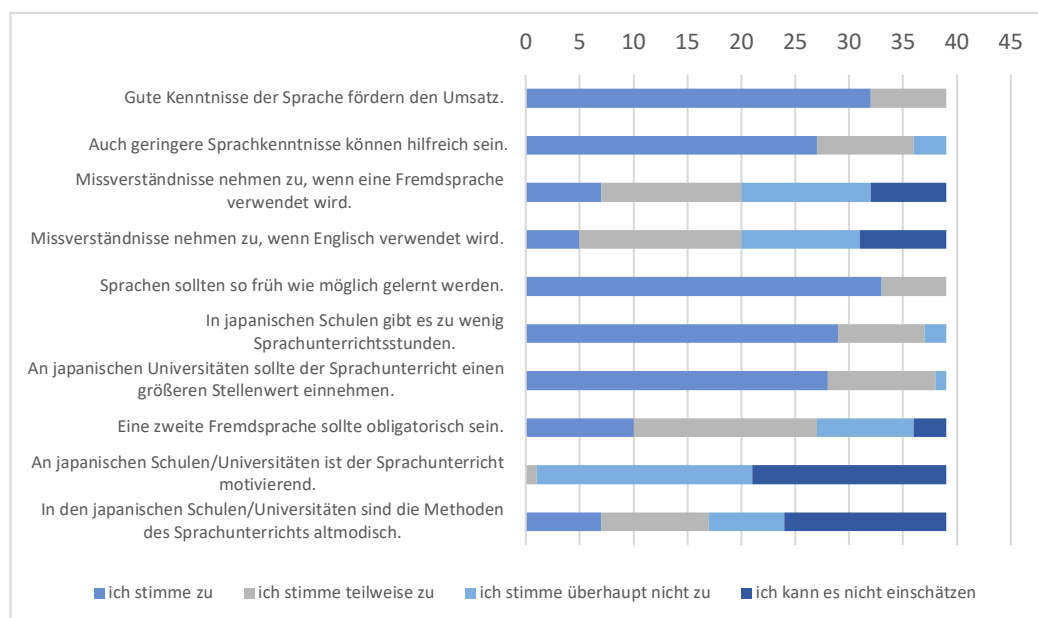


Abb. 16: Aussagen zur Sprach(lern)situation in Japan und im Beruf

Abbildung 16 veranschaulicht die Ergebnisse und lässt erkennen, dass sich viele Befragten bezüglich des japanischen Sprachunterrichts nicht äußern wollten, und v.a. auf die Frage, ob der japanische Sprachunterricht motivierend sei, mit „ich kann es nicht

einschätzen“ antworteten. Beachtlich ist, dass ca. 82% der Befragten zustimmen, dass gute Sprachkenntnisse den Umsatz fördern, und knapp 70% erkennen auch in geringen Sprachkenntnissen Vorteile. Ein gleich hoher Anteil befürwortet, dass Sprachen so früh wie möglich gelernt werden sollten und, dass der FSU an japanischen Schulen einen höheren Stellenwert einnehmen sollte. Zirka 25% bejahen, dass eine zweite Fremdsprache obligatorisch erlernt werden sollte, während ca. 44% dieser Äußerung nur teilweise zustimmen.

Alle Befragten benutzen die englische Sprache für ihre tägliche Arbeit, während ca. 56% angaben, auch Deutsch täglich zu benutzen. Wöchentlich gebrauchen ca. 38% das Deutsche, während lediglich 5% die deutsche Sprache nur monatlich verwenden. Japanisch wird am seltensten als Arbeitssprache verwendet. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass alle Befragten in Unternehmen mit Sitz in Wien arbeiten, welche vorrangig Deutsch und Englisch als Firmensprache vorweisen. Es kann vermutet werden, dass die japanische Sprache mit KollegInnen, die ebenfalls Japanisch als L1 vorweisen oder weitere Fremdsprachen beherrschen, gebraucht wird. Die nachstehende Grafik verbildlicht die Ergebnisse genauer:

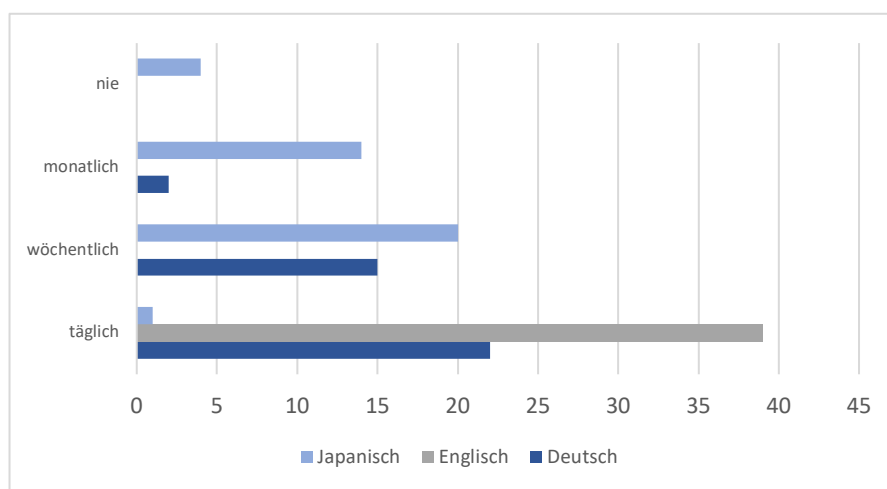


Abb. 17: Welche Arbeitssprachen verwenden Sie und wie häufig?

Deutsch wird vorrangig am Arbeitsplatz (von 92%) und im privaten Bereich (von 85%) verwendet. Im öffentlichen Bereich verwenden nur ca. 26% der Befragten die deutsche Sprache, während 8% Deutsch auch für den Fortbildungsbereich benötigen. Die relativ niedrige Prozentzahl im Fortbildungsbereich lässt darauf schließen, dass nur ein Bruchteil der Befragten momentan eine weitere Ausbildung absolviert oder einen Sprachkurs belegt. Als Nächstes wurde die Frage gestellt, wie sich die zukünftige Bedeutung von Englisch, Deutsch und Japanisch verändern wird. Die Ergebnisse waren wie folgt:

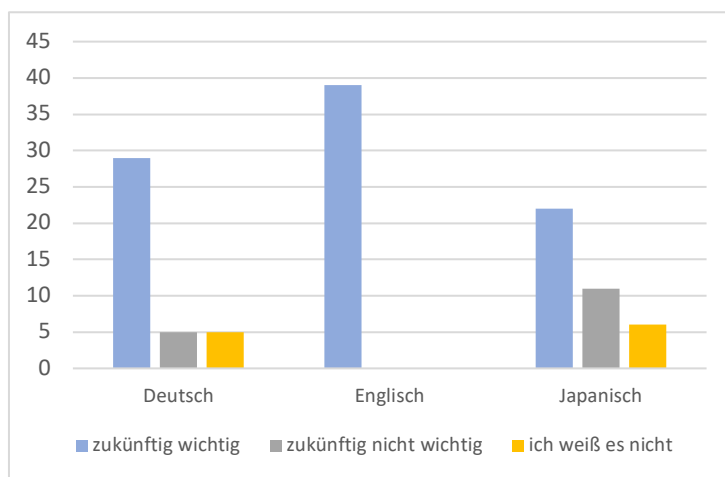


Abb. 18: Die zukünftige Bedeutung der Sprachen

Die zukünftige Wichtigkeit von Englisch ist eindeutig zu erkennen, obwohl 74% auch angaben, dass Deutsch künftig eine wichtige Rolle spielen wird. Japanisch stufen 56% als wichtig ein. Die ExpertInnen-Interviews porträtieren ein ähnliches Zukunftsbild, denn beide ExpertInnen erkennen die Wichtigkeit von Englisch für die Zukunft. Auch Chinesisch und Spanisch wurde erwähnt, wobei Deutsch einerseits als „Freizeitsprache“ (P1: 32) bezeichnet wurde, und andererseits als wichtige Kundensprache angesehen wird (vgl. P1: 36, P2: 34).

Abschließend wurden den Befragten Aussagen präsentiert, denen sie entweder zustimmen oder nicht zustimmen sollten. Diese Aussagen bezogen sich sowohl auf das Angebot von Sprachtrainings im Unternehmen als auch auf das Vorhandensein von DolmetscherInnen. Zusätzlich wurde erfragt, ob das Unternehmen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bereits Aufträge bzw. KundInnen verloren hat.

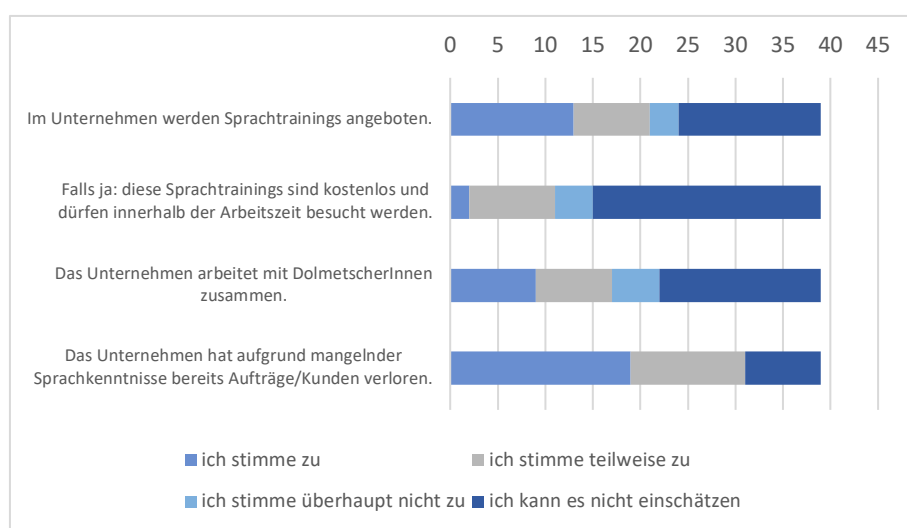


Abb. 19: Aussagen zu Sprachtrainings und DolmetscherInnen

Bei allen vier Fragen gab es einen großen Anteil der Befragten, die diese Situation „nicht einschätzen konnten“. Das war auch ein Grund, warum die Frage nach Sprachtrainings in

den ExpertInnen-Interviews aufgegriffen wurde. Eine Expertin äußerte, dass es in ihrem Unternehmen fünf Bildungstage für Weiterbildungen und Sprachkurse gibt (vgl. P2: 40), und dass ihr Unternehmen zwar mit DolmetscherInnen zusammenarbeitet, dies aber nur selten der Fall ist (vgl. P2: 36). Zirkum 33% gaben aber an, dass Sprachtrainings in ihrem Unternehmen angeboten werden, und 23% bejahen die Zusammenarbeit mit DolmetscherInnen. Interessanterweise bestätigen rund 49%, dass ihr Unternehmen bereits aufgrund nicht ausreichender Sprachkenntnisse Aufträge bzw. KundInnen verloren hat, und ca. 31% stimmen dieser Aussage teilweise zu.

4.2.2 Fragenblock „Deutsche Sprachfertigkeiten am Arbeitsplatz“

Der dritte Fragenblock widmete sich den deutschen Sprachfertigkeiten am Arbeitsplatz und ergründete zuerst, wie lange die TeilnehmerInnen bereits Deutsch lernen. Der Großteil der Befragten lernte bereits zwischen 3 und 5 Jahren Deutsch. Lediglich zwei Personen gaben an, dass sie erst seit 2 Jahren Deutsch lernen. Bei der nächsten Frage handelte es sich um die erste Filterfrage, die eruierte, ob die Befragten Deutsch während der Arbeit verwenden. 77% bejahten diese Frage, während 23% diese verneinten und somit vom weiteren Verlauf des Fragebogens ausgeschlossen wurden. Insgesamt führten 30 Personen das Interview fort.

Zunächst wurde gefragt, welche Hilfsmittel den Befragten zur Verfügung stehen, und alle Befragten gaben an, Englisch als Hilfe zu benützen. Auch die ExpertInnen-Interviews ergaben, dass Englisch die wichtigste Unterstützung ist, um sprachliche Defizite von MitarbeiterInnen auszugleichen (vgl. P1: 22; P2: 46). Somit kann festgehalten werden, dass das Englische im beruflichen Alltag der Befragten fest verankert ist. Vorgefertigte Gesprächsmuster (63%) und Möglichkeiten zum Nachschlagen oder zur Recherche (60%), sowie Diskussionen mit KollegInnen (43%) wurden ebenfalls angegeben:

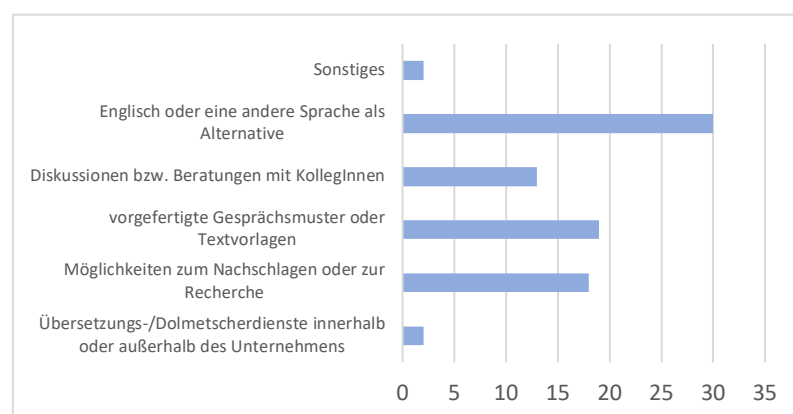


Abb. 20: Welche Hilfsmittel stehen Ihnen zur Verfügung?

Die nachstehende Grafik veranschaulicht die Deutschkenntnisse der MitarbeiterInnen nach ihren Fertigkeiten:

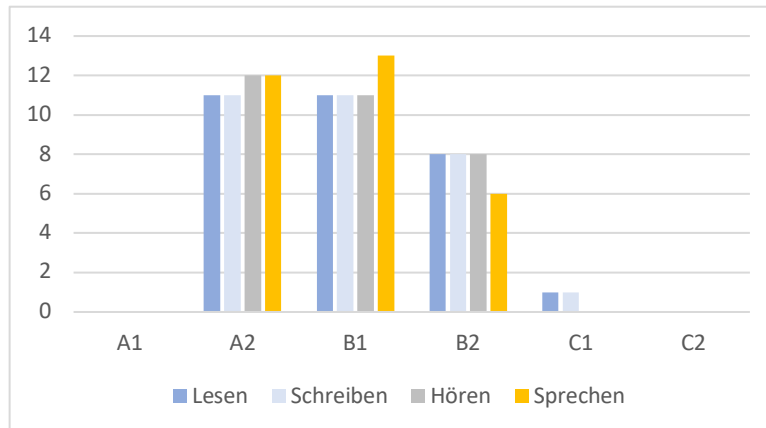


Abb. 21: Deutschkenntnisse der MitarbeiterInnen

Im Anschluss konnten die Befragten angeben, inwiefern es ihnen leicht oder schwer fällt, ihre KollegInnen mit Deutsch als L1 zu verstehen:

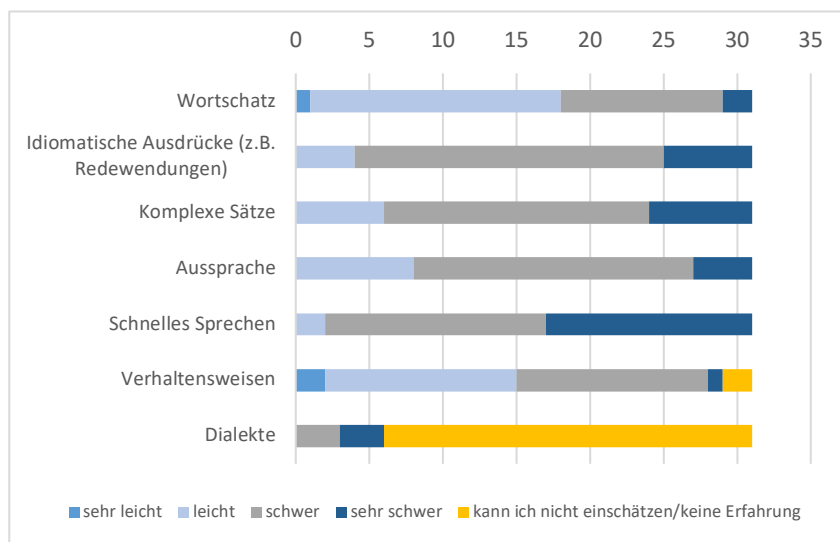


Abb. 22: Das Verstehen der KollegInnen mit Deutsch als L1

Das schnelle Sprechen stellt für 47% eine Schwierigkeit dar, gefolgt von komplexen Sätzen (23%), idiomatischen Ausdrücken (20%) und der Aussprache (13%). In Vergleich dazu wurde eruiert, was den TeilnehmerInnen in Bezug auf das produktive Sprechen leicht oder schwer fällt. Schwierigkeiten ergeben sich v.a. beim Verhandeln (73%) und Telefonieren (73%) auf Deutsch, sowie bei Small Talk-Gesprächen (37%), aber auch die Selbstsicherheit (60%) beim Sprechen wurde ausgewählt. Wenig Schwierigkeiten sehen die Befragten im Wortschatz (40%), in der Beherrschung der Grammatik (67%) sowie Höflichkeitsregeln (53%), aber auch in der Meinungsäußerung (60%).

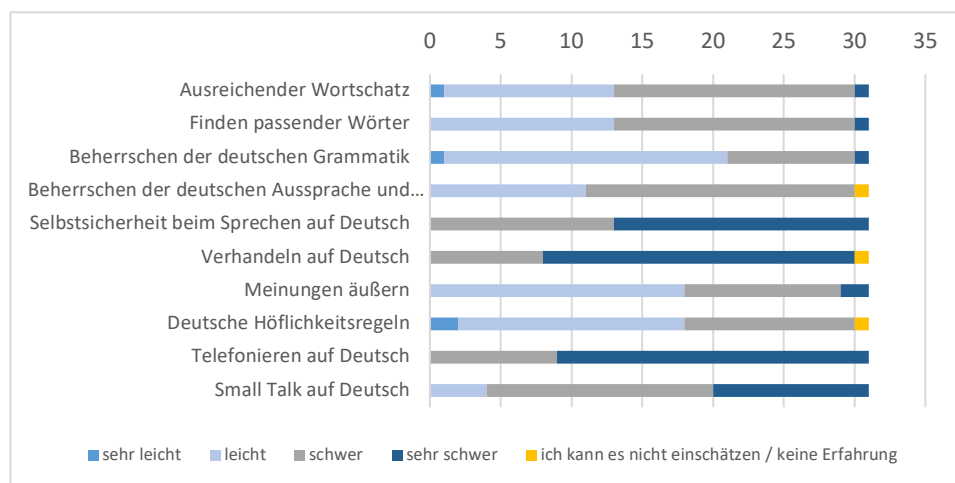


Abb. 23: Was fällt leicht/schwer?

67% der Befragten bejahten die Frage, ob es Situationen gäbe, in denen sie nicht gerne Deutsch benützen. Die nachstehende Tabelle fasst die Ergebnisse dieser offenen Frage zusammen:

Gibt es Situationen, in denen Sie nicht gerne Deutsch sprechen?	<p>„Offizielle und wichtige Gespräche, Verhandlungen, Verträge.“</p> <p>„Ich mag telefonieren nicht. Schwierig ohne Reaktionen.“</p> <p>„Ich kann nicht gut Deutsch.“</p> <p>„Verhandlungen.“</p> <p>„Wichtige Situationen und [mit] Kunden.“</p> <p>„Meetings, mit Kunden.“</p> <p>„Kundengespräche, Emails, Meetings.“</p> <p>„Mit wichtigen Kunden.“</p> <p>„Wichtige Gespräche.“</p> <p>„Wichtige Gespräche, die wichtig für das Unternehmen sind. Ich habe auch Probleme[.] Kontakt mit neuen Kollegen [auf]zubauen.“</p> <p>„Offizielle Situation[en].“</p> <p>„Ich spreche lieber Englisch.“</p> <p>„Small Talk. Alle sprechen sehr schnell.“</p> <p>„Mein Deutsch ist nicht gut genug.“</p> <p>„Ich habe nur A2. Alle wichtigen Gespräche sind schwer.“</p> <p>„Wichtige Situationen, mit clients.“</p> <p>„Small Talk, Pause[n sind] schwierig für mich, weil [wir über] private Themen sprechen.“</p> <p>重要な会話の場合。[„Für wichtige Gespräche.“]</p>
---	---

Tabelle 11: Situationen, in denen Deutsch nicht gerne verwendet wird

Die Analyse der getätigten Antworten lässt erkennen, dass das Adjektiv „wichtig“ sehr häufig genannt worden ist. Generell werden offizielle, „wichtige“ Firmengespräche als unangenehm empfunden, was vermutlich auch auf das Sprachniveau zurückzuführen ist. Einige Befragten gaben dies auch an: „Ich habe nur A2.“ oder „Ich kann nicht gut Deutsch.“. Neben den „wichtigen“ Gesprächen wurden auch inoffizielle Gespräche in Pausen oder Small Talk-Situationen angesprochen. Auch die ExpertInnen-Interviews bestätigen, dass, „wenn es um wirklich wichtige bzw. große Vertragsabschlüsse geht“ (P2: 36), vorrangig das Englische zum Einsatz kommt (vgl. P1: 18).

4.2.3 Fragenblock „Gebrauch des Deutschen während der Arbeit“

Dieser Fragenblock geht näher auf den deutschen Sprachgebrauch während der Arbeit ein. Alle Befragten gaben an, dass sie mit Menschen zusammenarbeiten, deren L1 Deutsch ist, jeweils 47% empfinden Sprachen für ihre tägliche Arbeit entweder als „sehr wichtig“ oder als „wichtig“. Im Anschluss daran sollten die MitarbeiterInnen die Wichtigkeit ihrer schriftlichen und mündlichen Sprachfertigkeiten mit Hilfe eines Schiebereglers einstufen. Hier lässt sich klar erkennen, dass den mündlichen Sprachkenntnissen ein hoher Stellenwert zukommt:

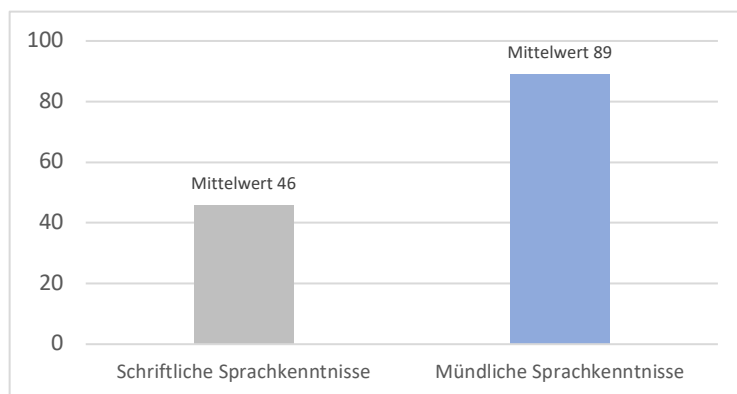


Abb. 24: Wichtigkeit der schriftlichen/mündlichen Sprachkenntnisse

Einige TeilnehmerInnen nutzten auch die Gelegenheit, sich zu dieser Frage näher zu äußern:

Warum sind schriftliche/mündliche Deutschkenntnisse für Ihre Arbeit wichtig?	<p>„Schriftlich habe ich Zeit, mündlich nicht.“</p> <p>„Schriftlich passiert sehr viel auf Englisch, weil [wir] internationale Teams [haben]. Mündlich aber viel auf Deutsch, auch in Pause[n].“</p> <p>„Ich brauche jeden Tag [die] deutsche Sprache. Beim Schreiben verwende ich Englisch.“</p> <p>„Ich brauche mündliche Kommunikation jeden Tag. Schriftlich bekomm[e] ich leicht Hilfe.“</p> <p>„Ich schreibe viele Emails, aber Sprechen ist wichtiger.“</p> <p>„Ich brauche gute Sprachkenntnisse, weil ich besser mit Kollegen sprechen will.“</p> <p>„I know that I should speak better german but it's hard. Better german skills would help me a lot during conversations with clients and friends, colleagues.“</p> <p>„Wenn ich besser Deutsch spreche, [ist] die Arbeit leichter.“</p>
--	--

Tabelle 12: Vergleich schriftliche/mündliche Fähigkeiten

In der nächsten Frage wurde eruiert, in welchen Arbeitssituationen die MitarbeiterInnen mündliche Deutschkenntnisse benötigen. Alle MitarbeiterInnen gaben an, dass sie Deutschkenntnisse für Pausengespräche und Small Talk brauchen. 93% gaben außerdem sowohl inoffizielle Treffen als auch Besprechungen und Teammeetings an. Als Gründe (offene Frage) wurde v.a. die Höflichkeit angesprochen. Die Expertin P2 bestätigt, dass Deutsch sehr gerne bei inoffiziellen Gesprächen, v.a. in der Kaffeeküche oder in den Pausenräumen, verwendet wird (vgl. P2: 46).

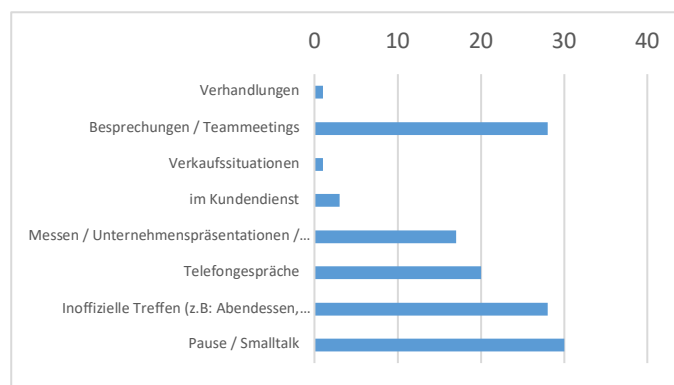


Abb. 25: In welchen Arbeitssituationen verwenden Sie Deutsch?

57% gaben an, dass sie Deutsch nicht in offiziellen Situationen verwenden, während 100% angaben, dass sie Deutsch für inoffizielle Situationen gebrauchen. Dass alle 30 TeilnehmerInnen bejahen, in inoffiziellen Situation Deutsch zu gebrauchen, zeigt den relativ hohen Stellenwert des Deutschen bei inoffiziellen Treffen oder Situationen. Außerdem gaben viele Befragte an, dass die Höflichkeit in inoffiziellen Situationen eine große Rolle spielt. Es wurde auch des Öfteren erwähnt, dass die deutsche Sprache in nicht offiziellen Situationen aus Respekt gewählt wird. Vier Befragte gaben auch an, dass sie dadurch ihr Deutsch verbessern könnten bzw. dass sie Interesse an Sprachen haben. Die nachstehende Tabelle stellt die Antworten dar:

Warum verwenden Sie Deutsch in inoffiziellen Situationen?	<p>„Höflichkeit, zum Lernen.“</p> <p>„Weil es höflich ist. Es gibt viele Österreicher im Team.“</p> <p>„Es ist höflich.“</p> <p>„Es ist höflich, viele im Team sprechen Deutsch.“</p> <p>„Ich möchte freundlich und höflich sein.“</p> <p>„Es ist höflich. Ich interessiere mich für Sprachen.“</p> <p>„Wegen Respekt. Ich möchte mit Kollegen ihre Sprache sprechen, ich möchte besser Deutsch sprechen.“</p> <p>„Ich möchte meine Kollegen respektieren. Ich muss besser Deutsch sprechen.“</p> <p>„Ich möchte Deutsch lernen. Es ist höflich.“</p> <p>„Small Talk, Höflichkeit und Respekt.“</p> <p>„Es ist höflich, nett und respekt[voll].“</p> <p>„Respekt[voll] und höflich sein.“</p>
---	---

Tabelle 13: Gründe für Deutsch in inoffiziellen Situationen

Abschließend wurde die Frage gestellt, ob Deutschkenntnisse die Berufschancen verbessern können. 83% der Befragten antworteten mit „ja“, während 17% mit „vielleicht“ antworteten. Auch dieser Frage folgte eine Möglichkeit, sich näher dazu zu äußern. Die Äußerungen befinden sich in Tabelle 14. Beide ExpertInnen-Interviews bestätigen die Tendenz, dass Deutschkenntnisse den MitarbeiterInnen Vorteile verschafft, nicht nur in der Bewerbungsphase, sondern auch während ihres Arbeitsalltags. Dass internationale BewerberInnen mit Deutschkenntnissen klar bevorzugt werden, wurde ebenfalls direkt angesprochen (vgl. P1: 26; P2: 30).

Warum verbessern Deutschkenntnisse Ihre Berufschancen?	<p>„Man bekommt mehr Kunden und mehr Verantwortung.“</p> <p>„Man bekommt mehr Aufgaben und Verantwortung.“</p> <p>„Mehr Projekte und Verantwortung.“</p> <p>„Mehr Kontakt mit Kollegen und Kunden, bessere Arbeit und besser[e] Atmosphäre.“</p> <p>„Weil heutzutage alles international ist.“</p> <p>„Mehr Projekte, mehr Verantwortung, mehr Position und Geld.“</p> <p>„Man bekommt eine bessere Position, wenn man mehr Projekte hat. Viele Projekte sind abhängig von Sprache[n].“</p> <p>„Mehr Freude in der Arbeit, wenn ich besser spreche, dann ist es leichter.“</p> <p>„Definitiv. Bessere Beziehung mit Kollegen und Kunden.“</p> <p>„Bessere Position, mehr Gespräche mit Kollegen und Kunden.“</p> <p>„Mehr Kontakt mit Kollegen und clients.“</p> <p>„Definitiv.“</p>
--	--

Tabelle 14: Warum verbessern Deutschkenntnisse Ihre Berufschancen?

Die Antworten aus Tabelle 14 demonstrieren, dass viele der Befragten fundierte Deutschkenntnisse mit verbesserten Berufschancen gleichsetzen. Deutschkenntnisse erweitern nicht nur Kundenbeziehungen, sondern auch den beruflichen Verantwortungsbereich, der wiederum mit einer besseren Position bzw. Bezahlung einhergeht.

4.2.4 Fragenblock „Erhebung eines potenziellen Trainings“

Dieser Fragenblock diente dazu, ein potenzielles Training zu erheben und die teilnehmenden MitarbeiterInnen hatten die Möglichkeit, Wünsche bezüglich eines berufsbegleitenden Trainings hinsichtlich Zeit, Ort, Inhalt und Umfang zu äußern. Der Durchschnittswert für die Schieberegler-Frage „Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Deutschkenntnissen in Bezug auf Ihre berufliche Kommunikation?“ lag bei 48. Die Zufriedenheit liegt demnach im Mittelfeld. Die Frage, worin die MitarbeiterInnen noch Verbesserungspotenzial sehen, wurde wie folgt beantwortet:

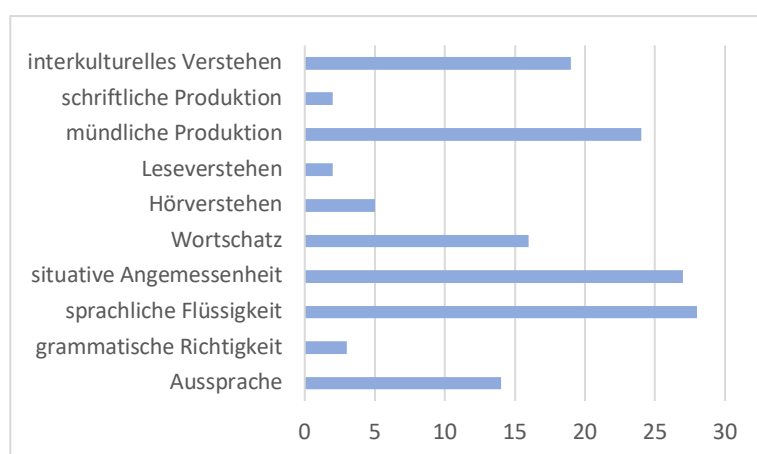


Abb. 26: Worin sehen Sie noch Verbesserungspotenzial?

Sprachliche Flüssigkeit (93%), situative Angemessenheit (90%) und mündliche Produktion (80%) wurden am häufigsten ausgewählt, gefolgt von interkulturellem

Verstehen (63%) sowie Wortschatz (53%). Dies lässt schlussfolgern, dass die Befragten v.a. in der mündlichen Kommunikation Verbesserungspotenzial sehen.

Im Anschluss konnten sich die MitarbeiterInnen zu einem berufsbegleitenden Fremdsprachentraining äußern und sie wurden dazu aufgefordert, Faktoren wie z.B. Zeit, Inhalt, Ort und Form anzusprechen:

Zeit	<i>„Längere Dauer, nicht nur ein paar Tage oder ein paar Stunden; begleitend für z.B. ein Jahr.“</i> <i>„Unterstützend, weil immer neue Fragen kommen.“</i> <i>„Nicht zu kurzes Training, am besten 1-2x pro Woche.“</i> <i>„Ich brauche Hilfe im Alltag. Ein Training mit 1-2 Stunden pro Woche.“</i> <i>„Am besten [ein] langer Kurs, der [sich] auf meine Probleme konzentriert.“</i> <i>„Ich brauche eine lange Unterstützung. Nicht nur ein Kurs für ein paar Stunden. Wenn ich eine Präsentation habe, dann brauche ich Vorbereitung und Training für die Präsentation.“</i> <i>„Lange Dauer, nicht nur ein paar Tage. Es soll [uns bei] unsere[r] Arbeit helfen.“</i> <i>„A training that happens regularly. I know that I need better german skills but time is limited.“</i> <i>„Every week for 2-3 hours would be perfect.“</i> <i>„It should be often, like every week.“</i>
Ort	<i>„In der Arbeit, vielleicht online.“</i> <i>„Online oder in der Arbeit (nicht am Wochenende).“</i> <i>„Während der Arbeit, nicht am Wochenende und nicht [am] Abend.“</i> <i>„At the workplace or maybe even online classes or both.“</i> <i>„At the workplace or online classes or both.“</i>
Inhalt /Form	総じて言えることは、良い企業語学研修は、参加者のニーズに合。 <i>[„Grundsätzlich entspricht ein gutes Firmentraining den Bedürfnissen der Teilnehmer.“]</i> <i>„Muttersprachler als Lehrer.“</i> <i>„Reale Situationen (keine Grammatikaufgaben); schnelle Reaktion trainieren.“</i> <i>„Viele kommunikative Aufgaben. Ich möchte schneller und spontaner sprechen.“</i> <i>„Es soll eine Unterstützung und Hilfe sein.“</i> <i>„Different topics which are currently dominant in my working environment.“</i>

Tabelle 15: Erhebung eines potenziellen Firmentrainings

Bezüglich Zeit kann festgehalten werden, dass eine längere Dauer wünschenswert ist. Außerdem wurde die unterstützende Komponente eines Kurses angesprochen, denn es wurde öfters erwähnt, dass sich die MitarbeiterInnen Unterstützung oder Hilfe erwarten, v.a. bei Themen, die gerade vorrangig erledigt werden müssen (wie z.B. das Vorbereiten einer Präsentation). Der Kurs sollte am Dienstort und während der Arbeitszeit stattfinden. Die Durchführung eines Online-Kurses bzw. eines Hybridkurs wurde ebenfalls angesprochen. Inhaltlich sollte sich das Firmentraining an „realen Situationen“ orientieren und viele „kommunikative Aufgaben“ beinhalten. Die Expertin P2 erkennt in langfristigen Sprachtrainings ein großes Potential und betont, dass „reale Situationen aus dem Berufsalltag“ (P2: 64) integriert werden sollten.

4.2.5 Fazit

Aus den Ergebnissen der Fragebogen wird ersichtlich, dass Englisch im Arbeitsalltag der befragten MitarbeiterInnen zwar sehr dominant ist, aber die Wichtigkeit der deutschen Sprache allgegenwärtig ist. Den meisten Befragten ist bewusst, dass sie durch gute Sprachkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil erzielen können und dass fundierte

Sprachkenntnisse auch die Arbeitsatmosphäre positiv beeinflussen können. Dies zeigt sich auch darin, dass der Großteil der Befragten Deutsch nicht nur in der Arbeit verwendet, sondern auch im privaten Bereich. Kommunikative Schwierigkeiten entstehen v.a. bei wichtigen Kundengesprächen und Verhandlungen, Telefongesprächen und bei Small Talk-Gesprächen. Englisch wurde als wichtigstes Hilfsmittel genannt, um die kommunikativen Defizite zu umgehen. Den japanischen MitarbeiterInnen ist aber auch bewusst, dass fundierte Deutschkenntnisse ihre Berufschancen verbessern könnten, da sie „mehr Kunden und mehr Verantwortung“ erhalten und dadurch „mehr Freude in der Arbeit“ haben. Das Interesse an einem berufsbegleitenden FSU zeigte sich dadurch, dass die Zufriedenheit der Deutschkenntnisse relativ gering eingeschätzt wurde (Mittelwert: 48), sodass viele in der sprachlichen Flüssigkeit, in der situativen Angemessenheit und in der mündlichen Produktion Verbesserungspotenzial sehen. Wünschenswert ist ein Firmentraining, das einen „begleitenden Charakter“ aufweist, sodass MitarbeiterInnen in ihrer täglichen Arbeit und in der Bewältigung verschiedener Kommunikationsaufgaben unterstützt werden.

Die eingangsgestellten Hypothesen können zum größten Teil verifiziert werden, denn das Englische hat in den befragten technologieorientierten Unternehmen einen hohen Stellenwert (Hypothese 1). Dies zeigte sich u.a. in der Frage „Wie wird sich die zukünftige Bedeutung der Sprachen ändern?“, bei der die Wichtigkeit von Englisch von allen Befragten hervorgehoben wurde. Auch, dass Englisch als wichtiges Hilfsmittel zur Bewältigung der täglichen Arbeit angeführt wurde, verweist auf den hohen Stellenwert des Englischen. Hypothese 2 hat sich ebenfalls bewahrheitet, denn die japanischen MitarbeiterInnen gaben Defizite v.a. bei wichtigen Verhandlungs- und Telefongesprächen, sowie bei inoffiziellen Gesprächen an. Dass deutsche Sprachkenntnisse gezielt als höfliche Geste verwendet werden und dass sie sich positiv auf Kundengespräche auswirken können, kann bestätigt werden, denn der Großteil der Befragten gab als Grund für ihre deutsche Sprachwahl (sowohl bei offiziellen als auch bei inoffiziellen Gesprächen) den Faktor der Höflichkeit an. Hypothese 4 kann nicht belegt werden, denn 67% gaben an, dass sie entweder B1 oder ein höheres Niveau besitzen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass der Großteil der Befragten (67%) bereits seit mehr als vier Jahren Deutsch lernt.

4.3 Auswertung der ExpertInnen-Interviews

Im Anschluss an den Online-Fragebogen wurden zwei ExpertInnen-Interviews auf Zoom geführt. Das erste Interview mit P1 dauerte knapp 10 Minuten, während das zweite

doppelt so lange, nämlich zirka 20 Minuten, dauerte. Der Interview-Leitfaden wurde den ProbandInnen vorab nicht bereitgestellt, sodass eine spontane Beantwortung der Fragen ermöglicht wurde.

Um die mündlichen Daten für eine schriftliche Analyse greifbarer zu machen, wurden die Videodateien zunächst transkribiert und anschließend kodiert. Im Transkript wurde die Interviewerin mit „I“ gekennzeichnet und die ProbandInnen mit „P1“ und „P2“. Um eine bessere Lokalisierung der Passagen zu ermöglichen, wurden alle Absätze fortlaufend nummeriert. Personenbezogene Daten, die von den ProbandInnen selbst erwähnt wurden und die Rückschlüsse auf ihre Tätigkeiten schließen lassen, wurden mit Asterisk (*) verschlüsselt. Längere Sprechpausen wurden mit eckigen Klammern [...] markiert, genau so wie Lachen [lacht] oder eine längere Denkpause [mhm].

Nach der Erstellung der Transkripte kam die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring zum Einsatz, bei der Textpassagen inhaltlich gesammelt bzw. gebündelt werden (vgl. Mayring, 2003, S. 29). Diese Bündelungen brachten folgende Kategorien hervor:

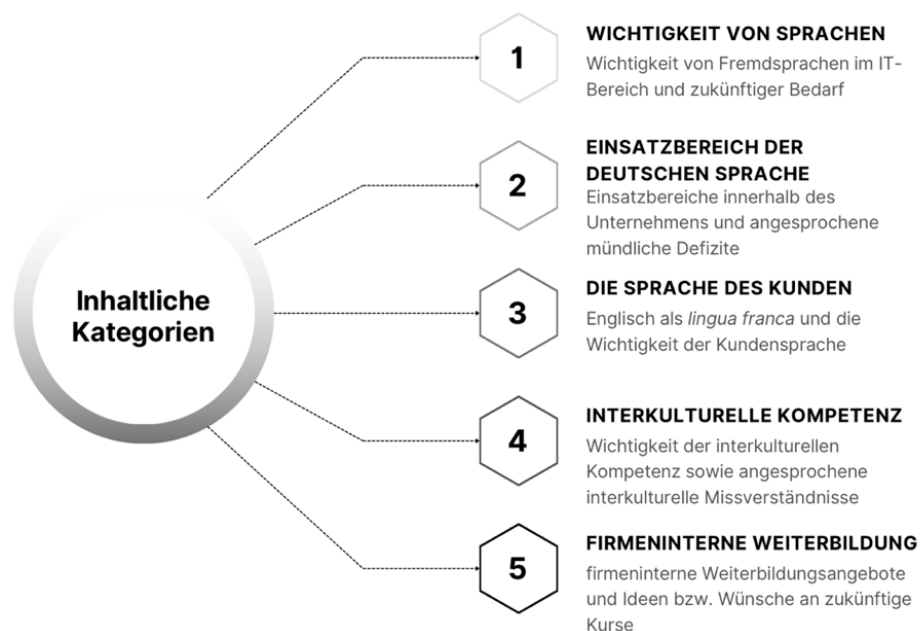


Abb. 27: Inhaltliche Kategorien der ExpertInnen-Interviews (eigene Darstellung)

Mayring (vgl. 2003, S. 62-83) präsentiert drei Analysetechniken: (1) die Zusammenfassung, (2) die Explikation und (3) die Strukturierung. In der vorliegenden Arbeit soll das Material verdichtet werden, sodass die Technik der qualitativen Zusammenfassung eingesetzt wurde, um „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, [und um] [...] einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (ebd. S. 65).

Einige Ergebnisse wurden bereits in Kapitel 4.2 eingearbeitet, sodass sich verschiedene Blickwinkel, die einer Generierung eines umfangreichen Gesamtbildes dienen, ergeben. Im Anschluss daran werden die Kategorien noch einmal einzeln analysiert:

Kategorie 1: Wichtigkeit von Sprachen

„Ohne Englisch geht's halt nicht.“ (P1: 24)

Beide InterviewpartnerInnen erkennen die Wichtigkeit des Englischen als *lingua franca*, nicht nur aufgrund des internationalen Charakters der Firmen, sondern auch wegen internationaler Kundenkontakte. Neben Englisch wurde auch der (künftig) hohe Stellenwert von Chinesisch und Spanisch angesprochen. P1 sieht Deutsch „*eher als Freizeitsprache*“ (P1: 32) an und vermutet, „*dass Deutsch [im professionellen Bereich] keine große Rolle spielen wird*“ (P1: 34), wohingegen P2 die Wichtigkeit des Englischen zwar nicht abstreitet (vgl. P2: 28), aber auch die Besonderheit des Deutschen hervorhebt, denn „*österreichische Firmen sind international erfolgreich und, ganz wichtig, sie haben einen guten Ruf*“ (P2: 54).

Kategorie 2: Einsatzbereich der deutschen Sprache

„Aber, was ich auf alle Fälle selbst erlebe und mitbekomme, dass inoffizielle Gespräche sehr gerne auf Deutsch gehalten werden. [...] Ja, da fällt die Last ab, ‚perfekt‘ zu sprechen.“ (P2: 46)

Während Englisch vorzugsweise „*bei wichtigen Meetings oder Vertrags- bzw. Kundenentscheidungen*“ (P1: 22) eingesetzt wird, und dadurch „*in offiziellen Situationen sehr dominant ist*“ (P2: 46), wurde auch erwähnt, „*dass inoffizielle Gespräche sehr gerne auf Deutsch gehalten werden*“ (ebd.). P2 äußert sich dazu wie folgt:

„Egal wann man die Küche oder die Pausenräume besucht, man hört hauptsächlich Deutsch [lacht]. Ja, da fällt vielleicht auch die Last ab, perfekt zu sprechen, [...] also nicht, dass wir das fordern, aber sie wissen, was ich meine.“ (P2: 46)

P2 begründet die Wahl des Deutschen in inoffiziellen Gesprächen auch mit der lockeren Atmosphäre unter Kollegen, denn es ist „*eben eine ganz andere, als wenn [man] einem Kunden gegenüber sitzen würde*“ (P2: 48). Es wurde auch erwähnt, dass die englische Sprache zwar eine Voraussetzung ist (vgl. P1: 24), aber auch, dass Deutschkenntnisse „*definitiv ein großes Plus*“ (P1: 26) sind. Demnach werden internationale BewerberInnen bevorzugt, wenn sie Deutschkenntnisse vorweisen können (vgl. P1: 26; P2: 30). P2 geht auch auf den Unterschied zwischen sprachlichen und schriftlichen Kenntnissen ein:

„Ja, generell denke ich, [...] dass sprachliche Kenntnisse um einiges wichtiger sind, als schriftliche, denn, nun ja, um ehrlich zu sagen, schriftliche Kenntnisse kann man gut faken, [...], also man kann die Defizite im schriftlichen Bereich definitiv irgendwie, mhm, [...], ja man kann halt improvisieren. Gerade heutzutage mit Chat GPT und anderen Hilfsmitteln. Das geht eigentlich wie auf Knopfdruck.“ (P2: 56)

„Nein, meiner Meinung nach überhaupt nicht. Man muss ad hoc eine Antwort bereit haben und schnell und professionell agieren und reagieren können, da hat man, [...], einfach keine Zeit.“ (P2: 58)

Demnach erkennt P2, dass den MitarbeiterInnen für schriftliche Kommunikationsbereiche sowohl mehr Hilfsmittel als auch mehr Zeit zur Verfügung stehen.

Kategorie 3: Die Sprache des Kunden

„Wenn ich was verkaufen will, dann hat es schon Vorteile, wenn ich dem Kunden entgegenkomme und sozusagen Bonuspunkte sammle, wenn ich seine Sprache spreche.“ (P1: 38)

Beide InterviewpartnerInnen betonen die Wichtigkeit der Beherrschung der Kundensprache, denn *„der Kunde ist schließlich König“* (P2: 34). Zusätzlich betont P1, dass zwar nicht immer die Kundensprache verwendet wird, aber vorrangig, *„wenn es um 's Ganze geht oder eben um wichtige Verhandlungen“* (P1: 40). P2 weist außerdem darauf hin, dass ihre Firma nur selten mit DolmetscherInnen zusammenarbeitet und dass bei wichtigen Gesprächen auch oftmals das Englische eingesetzt wird (vgl. P2: 36).

Kategorie 4: Interkulturelle Kompetenz

„Im Endeffekt ist es eine Win-Win-Situation, für uns als Unternehmen, aber natürlich auch für jeden einzelnen.“ (P2: 80)

Sowohl P1 als auch P2 sind mit der japanischen Kultur vertraut und gaben an, dass sie oftmals mit kulturellen (und sprachlichen) Fettnäpfchen konfrontiert werden (vgl. P1: 52; P2: 70), wie z.B. folgende Situation beschreibt:

„Aber es beginnt ja schon bei der Begrüßung. Da gibt's wohl tausend Fettnäpfchen, die man machen kann. Ich wollte damals höflich sein, hab mich leicht verbeugt, und ja, [lacht] was soll ich sagen, der damalige japanische Kollege wollte wohl auch höflich sein und hielt mir seine Hand hin.“ (P1: 52)

P2 nennt als Beispiel neben Begrüßungssituationen, auch Verhandlungsgespräche und das Überreichen von Geschenken (vgl. P2: 70). Sie erkennt auch folgende Vorzüge:

„Kollegen haben immer etwas zu erzählen, wenn Sie verstehen, was ich meine, [lacht]. Vor allem zu Zeiten, wo es um Feste und Feiertage geht. Ich könnte es mir nicht mehr vorstellen, in keiner internationalen Community mehr zu arbeiten.“ (P2: 16)

Es wird auch erwähnt, dass KollegInnen und MitarbeiterInnen, v.a. *„Neuankömmlinge“* (P2: 54) Probleme bzw. einen Kulturschock erfahren (vgl. P1: 56).

P1 geht hier v.a. auf das Thema Verhandlungen ein:

„Wir reden sehr direkt, einfach klipp und klar die Tatsachen auf den Tisch legen. Das kommt bei manchem Gegenüber nicht immer so gut an und ist für viele zu Beginn auch wohl [...], ja vielleicht ein Kulturschock.“ (P1: 56)

Auf der anderen Seite betont P2, dass es sich hierbei nicht um *„Defizite“* (P2: 68) handelt, und weist daraufhin, dass ihre Firma darauf eingestellt ist, *„dass viele sich in der Kultur*

nicht auskennen“ (P2: 72) und v.a. in der Anfangszeit Unterstützung brauchen. Diese Unterstützung zeigt sich in ihrer Firma durch das Angebot diverser Aktivitäten, die außerhalb der Arbeit stattfindet, bei denen *„einfach versucht [wird], Kollegen ein wenig zu sensibilisieren“* (P2: 78). Schlussendlich spricht sie von einer Bereicherung, wenn ein kultureller Austausch stattfinden, und benennt diese Bereicherung eine *„Win-Win-Situation“* (P2: 80).

Kategorie 5: Firmeninterne Weiterbildung

„Reale Situationen aus dem Berufsalltag, also dazu gehören definitiv auch Pausengespräche, [...] Smalltalk führen, aber eben auch, professionell während einer Verhandlung auftreten.“ (P2: 64)

Der erste Interviewpartner hat sich nicht zu firmeninterner Weiterbildung geäußert. Dafür konnte P2 einen Einblick gewähren und erklärte, dass ihre Firma jeden/r Mitarbeiter/in fünf Bildungsfreistellungstage pro Kalenderjahr für Weiterbildungen und Sprachkurse zur Verfügung stellt (vgl. P2: 38), die ihrer Meinung allerdings nicht ausreichend sind (vgl. P2: 60). Es gibt auch die Möglichkeit, dass MitarbeiterInnen, die Sprachdefizite aufweisen, einen Sprachkurs besuchen können (vgl. P2: 38). Auf die Frage, wie ein guter berufsbegleitender Sprachkurs aufgebaut sein sollte, erwiderte sie, dass *„reale Situationen aus dem Berufsalltag“* (P2: 64) genauso wichtig sind, wie z.B. *„Pausengespräche, [...] Smalltalk führen, aber eben auch, [...] professionell während einer Verhandlung auftreten“* (ebd.) zu können. Sie weist aber auch daraufhin, dass *„langfristige Projekte“* (P2: 62) einen hohen Kostenfaktor repräsentieren (vgl. P2: 66).

4.4 Zusammenfassung und Zusammenführung der Ergebnisse

Die Triangulation ermöglicht verschiedene Blickwinkel, die einer Generierung eines umfangreichen Gesamtbildes dienen. Aus den Ergebnissen der Stellenanzeigenanalyse lässt sich erkennen, dass Englisch als Grundvoraussetzung betrachtet wird, was sich auch in der Sprachenwahl der Inserate widerspiegelt, denn fast alle Inserate sind auf Englisch verfasst. Die Wichtigkeit der englischen Sprache wurde sowohl in der Online-Befragung als auch in den beiden ExpertInnen-Interviews bestätigt, denn *„ohne Englisch geht's halt nicht“* (P1: 24). Zusätzlich erwähnte eine Expertin, dass Deutschkenntnisse zwar keine Voraussetzung sind, aber in den ausgeschriebenen Stellenanzeigen wird stets betont, *„dass Deutschkenntnisse gerne gesehen sind und die Bewerber[Innen] dadurch auch einen Vorteil haben“* (P2: 30). Dies wurde auch in den Stellenanzeigen ersichtlich, dass sich BewerberInnen durch weitere Fremdsprachenkenntnisse Vorteile verschaffen können, obwohl das Englische eine dominante Rolle spielt. Auch ist den meisten

Befragten bewusst, dass sie durch gute Sprachkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil erzielen können und dass fundierte Sprachkenntnisse auch die Arbeitsatmosphäre positiv beeinflussen können. So verwenden die meisten MitarbeiterInnen Deutsch nicht nur in der Arbeit, sondern auch im privaten Bereich. Auch dies konnten beide ExpertInnen bestätigen, denn *„egal wann man die Küche oder die Pausenräume besucht, man hört hauptsächlich Deutsch“* (P2: 46).

Die Online-Befragung ergab, dass kommunikative Schwierigkeiten v.a. bei wichtigen Kundengesprächen und Verhandlungen, bei Telefongesprächen sowie bei Small Talk-Gesprächen auftreten. Der Experte P1 wies daraufhin, dass die meisten wichtigen Gespräche auf Englisch gehalten werden (vgl. P1: 22), was Rückschlüsse auf die eben angesprochenen kommunikativen Schwierigkeiten ziehen lässt. Englisch wurde auch in der Online-Befragung als wichtigstes Hilfsmittel genannt, um die kommunikativen Defizite zu umgehen. Dies bestätigte auch die Expertin P2, denn wenn die Kundensprache nicht im Team gesprochen wird und wenn keine DolmetscherInnen zur Verfügung stehen, dann wird vorrangig das Englische eingesetzt (vgl. P2: 36).

Das Interesse an einem berufsbegleitenden FSU zeigte sich in der Online-Befragung dadurch, dass die Zufriedenheit der Deutschkenntnisse relativ gering eingeschätzt wurde (Mittelwert: 48), sodass viele in der sprachlichen Flüssigkeit, in der situativen Angemessenheit und in der mündlichen Produktion Verbesserungspotenzial sehen. Die Expertin P2 sprach ebenfalls Defizite im mündlichen Bereich an und erkannte die Schwierigkeit, *„ad hoc eine Antwort bereit [zu] haben und schnell und professionell agieren und reagieren [zu] können“* (P2: 58). Die Online-Befragung ergab, dass ein Firmentraining wünschenswert ist, welches einen „begleitenden Charakter“ aufweist, sodass MitarbeiterInnen in ihrer täglichen Arbeit und in der Bewältigung verschiedener Kommunikationsaufgaben unterstützt werden. Auch die Expertin P2 sprach sich für langfristige Projekte aus, denn sie betonte die Wichtigkeit, reale Situationen aus dem Berufsalltag begleitend zu trainieren (vgl. P2: 64).

Die eingangs gestellte Forschungsfrage *„Welchen Fremdsprachenbedarf weisen Arbeitskräfte mit Japanisch als L1 bei technologieorientierten Firmen in Wien auf?“* lässt sich demnach wie folgt beantworten. Japanische MitarbeiterInnen, die im Technologiebereich in Wien berufstätig sind, müssen fundierte Englischkenntnisse vorweisen, da *„wichtige“* Gespräche oftmals in Englisch geführt werden und Englisch als essentielles Hilfsmittel zur Überbrückung sprachlicher Defizite verwendet wird. Für offizielle Gesprächssituationen kommt somit das Englische vorrangig zum Einsatz. Nichtsdestotrotz wird von ihnen verlangt bzw. indirekt erwartet, dass sie in inoffiziellen

Situationen, wie z.B. in der Pause, Deutsch verwenden. Viele Befragte äußerten auch den Wunsch, Deutsch in inoffiziellen Kommunikationssituationen gebrauchen zu wollen, weil sie somit ihre Höflichkeit und ihren Respekt ausdrücken können.

MitarbeiterInnen mit Japanisch als L1 werden sowohl in ihrem Berufsalltag als auch im privaten Bereich mit Situationen konfrontiert, in denen sie eine gewisse kulturreflexive Kompetenz benötigen. Die Wichtigkeit einer kulturreflexiven Sensibilität zeigte sich vorrangig in den ExpertInnen-Interviews, hier insbesondere bei der Expertin P2, die diese Sensibilität als „*Win-Win-Situation*“ für beide Seiten ansieht. In der Online-Befragung gaben die befragten MitarbeiterInnen an, dass sie keine Defizite in ihrer interkulturellen Kompetenz sehen. Dies könnte daran liegen, dass der Großteil der Befragten bereits längere Zeit im Ausland lebt und somit bereits eine erhöhte kulturreflexive Sensibilität vorweist.

Generell kann festgehalten werden, dass sich der Fremdsprachenbedarf seitens der befragten MitarbeiterInnen mit den Forderungen der Unternehmen in Wien deckt. Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass lediglich zwei ExpertInnen-Interviews geführt wurden, sodass sich keine allgemeinen Rückschlüsse ziehen lassen und eine Interpretation einer „Bedarfsdeckung“ mit Vorsicht zu genießen ist. An dieser Stelle müssten weitere ExpertInnen-Interviews geführt werden, um von einer „Bedarfsdeckung“ sprechen zu können.

Hinsichtlich des zukünftigen Bedarfs an Deutsch als Fremdsprache ergibt sich, dass die Wichtigkeit des Englischen als *lingua franca* nicht abzustreiten ist und dass die Dominanz des Englischen sowohl in der Online-Befragung als auch in den ExpertInnen-Interviews sowie Stellenanzeigen ersichtlich ist. Trotzdem zeigen die Ergebnisse, dass es wirtschaftlich gesehen wichtig ist, die Sprache der KundInnen zu beherrschen und dass sich für MitarbeiterInnen persönliche Vorteile ergeben, wenn sie Deutschkenntnisse vorweisen, denn einerseits haben sie dadurch Wettbewerbsvorteile und erhöhen ihre Zufriedenheit am Arbeitsplatz und andererseits erhalten sie die Chance, mehr Verantwortung, Projekte sowie eine bessere Position zu ergattern.

5 Konsequenzen für den Unterricht und die Curriculum-Entwicklung

Der folgende Teil der Arbeit erläutert Einsatzmöglichkeiten der ausgewählten Ergebnisse im berufsbegleitenden Kontext. Zunächst werden allgemeine Überlegungen zur Curricula-Entwicklung präsentiert, während im Anschluss ein konkretes Unterrichtsszenario vorgestellt wird.

5.1 Empfehlungen für einen berufsbegleitenden FSU

Bedarfsanalysen weisen einen dynamischen Charakter auf, denn der Bedarf an Fremdsprachen ist einerseits im Sinne von „*[einem] sich wandelnde[n] Begriff*“ (Kuhn, 2007, S. 76) zu verstehen, und andererseits bleiben die Ursachen für den Fremdsprachenbedarf in Unternehmen nicht konstant bestehen, da sich nicht nur die Wirtschaft, sondern auch die Sprache ständig weiterentwickelt (vgl. Cai, 2022, S. 60). Zusätzlich darf nicht vergessen werden, dass die Ergebnisse aus Bedarfsanalysen unter dem Einfluss der ForscherInnen sowie ihrer Interaktionen mit den ProbandInnen stehen, denn „*[it] depend[s] on who asks what questions and how the responses are interpreted*“ (Dudley-Evans & St John, 2001, S. 126).

Diese Erkenntnisse sollen hervorheben, dass die Ergebnisse aus der vorliegenden Forschungsarbeit einerseits kritisch, aber andererseits auch in ihrem speziellen Kontext zu betrachten sind. Die Untersuchungen und Ergebnisse der Bedarfsanalysen „*sind als Versuche der Annäherung an den tatsächlichen Bedarf zu interpretieren*“ (Cai, 2022, S. 61). Eine kritische Sprachbedarfserhebung sollte die „*Berücksichtigung der tatsächlichen Arbeits- und Sprachwirklichkeit und den daraus entstehenden [...] Sprachbedarf und [die] Sprachbedürfnisse*“ in den Vordergrund rücken, denn sie dienen „*als Grundlage für Kurs- und Materialentwicklungen einerseits sowie als konstitutiver Teil des Unterrichtsprozesses andererseits*“ (Haider, 2008, S. 9).

Für den sowohl berufsorientierten als auch berufsbegleitenden FSU sollte fachliche Authentizität in den Fokus rücken, denn stärker praxisbezogene Studieninhalte ermöglichen Arbeitskräften, Lernenden und Studierenden, relevante Schlüsselqualifikationen zu erwerben, um den beruflichen Anforderungen am Arbeitsmarkt gerecht werden zu können. Dies bedeutet auch, dass die deutsche Sprache in der Wirtschaft mehr Beachtung verdient, um diese Anforderungen erwerben zu können. Folgende Überlegungen können in zukünftige Curricula-Entwicklungen im berufsbegleitenden Kontext Verwendung finden:

1. Eine Verknüpfung schriftlicher und kommunikativer Kommunikation ist zwar zielführend, aber das Hauptaugenmerk sollte auf mündlicher Kommunikation

- liegen. Lernende müssen besonders auf aktuelle Sprachverwendungssituationen, die authentisch im Unterricht vermittelt werden, vorbereitet werden. Die Auswertung der Fragebogen offenbarte auch, dass viele MitarbeiterInnen v.a. in der mündlichen Kommunikation Schwierigkeiten haben. Auch die beiden ExpertInnen-Interviews bestätigen Defizite in der mündlichen Kommunikation.
2. Berufsbegleitender FSU sollte nicht auf eine bestimmte Dauer beschränkt bleiben, sondern kontinuierlich fortgeführt werden, da sich auch die Gegebenheiten in der Wirtschaft und v.a. Technik rasch ändern können. Der Kostenfaktor ist hierfür sicherlich nicht leicht zu bewältigen. Sowohl die Online-Befragung als auch das zweite Expertin-Interview ergab, dass sich japanische Arbeitskräfte ein berufsbegleitendes Firmentraining wünschen, das längerfristig geplant ist und welches sie in ihrem Berufsalltag unterstützt. In Anbetracht dessen, dass viele japanische MitarbeiterInnen mit einem A2-Niveau ihr Deutschstudium in Japan abgeschlossen haben, sollte bereits in der universitären Ausbildung ein stärkerer Fokus auf Fremdsprachen gelegt werden. Verpflichtende Auslandsaufenthalte oder -praktika können die Mobilität der StudentInnen nachhaltig fördern.
 3. Kulturreflexive Kompetenzen müssen frühzeitig vermittelt werden, denn in der globalisierten Welt stehen nicht mehr rein theoretisch-wissenschaftliche Qualifikationen im Vordergrund, sondern auch eine *„Verstärkung des landeskundlich-wissensorientierten und des berufssprachlich-handlungsorientierten Aspekts“* (Braunert 1993:45, zit. nach Corbacho, 2012, S. 135).

Es ist festzuhalten, dass LehrerInnen und LernerInnen im FSU nicht automatisch die gleichen Ziele verfolgen (vgl. Krumm, 2007, S. 116). Hartmann/Ditfurth befürworten Unterrichtsaufgaben für einen berufsorientierten und -begleitenden Fremdsprachenunterricht, die sich an realen Aufgaben aus dem Berufsleben orientieren, um Lernende bestmöglich auf die zukünftigen Anforderungen zu wappnen (vgl. Müller-Hartmann & Ditfurth, 2005, S. 2). Um diese Verknüpfung zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem realen Berufsleben zu bewerkstelligen, bedarf es einer Didaktisierung von Kommunikationsaufgaben, die sich aus durchgeführten Bedarfsanalysen ergeben.

Die kommunikative Handlungskompetenz verkörpert das oberste Ziel der kulturreflexiven Wirtschaftskommunikation, denn Lernende müssen mit sowohl kognitiven, affektiven als auch performativen Kenntnisse ausgestattet werden. Abbildung 28 veranschaulicht das Zusammenspiel dieser Kenntnisse:

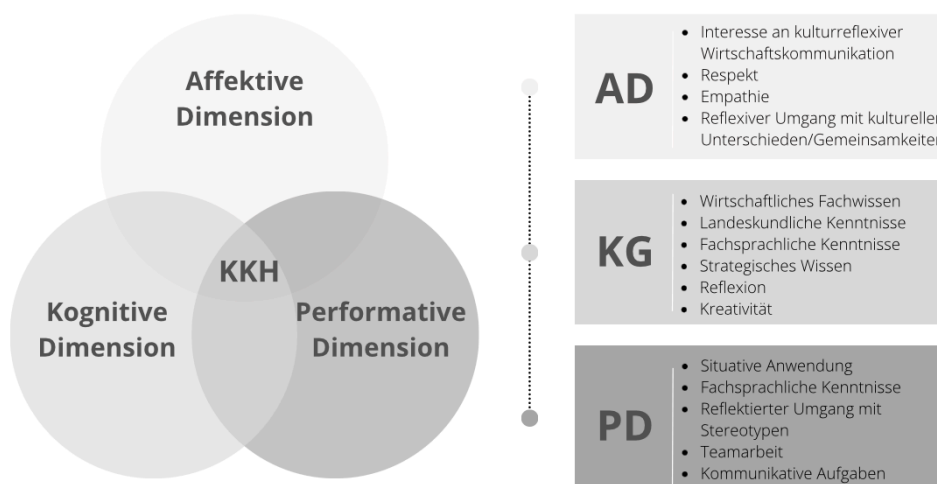


Abb. 28: Lernziele des berufsorientierten FSU⁶²

Die kognitive Dimension umfasst grundlegendes wirtschaftliches Fachwissen, Kenntnisse wirtschaftlicher Landeskunde, fachsprachliche Kenntnisse und strategisches Wissen, aber auch kreatives Denken und Reflexion. Die affektive Dimension beschreibt Emotionen, Motivation, Einstellungen und Werte der Lernenden, und zeigt sich v.a. am Interesse an kulturreflexiver Wirtschaftskommunikation, Respekt und Akzeptanz von Unterschieden, gleichwertige Einstellung gegenüber dem Eigenen und dem „Fremden“, sowie empathisches Einfühlungsvermögen. Hier sollte auch wieder berücksichtigt werden, dass den Lernenden bewusst werden sollte, dass Nation, Sprache und Kultur keine starre Verknüpfung ist. Die performative Dimension fokussiert sich auf zweckgebundenes Handeln, d.h. fachsprachlich und fachlich situativ angemessen handeln zu können (vgl. Qian 2012:172f.). Die Überlappung der Kreise in der Abbildung 28 soll betonen, dass die Lernziele aus den drei Dimensionen gleichwertig sind und sich gegenseitig ergänzen, wonach ein berufsorientierter FSU sowohl kognitive, affektive als auch performative Lernziele vermitteln soll.

Ein berufsbegleitendes Training, dessen Bedarf in der online durchgeführten MitarbeiterInnen-Befragung deutlich wurde, soll berücksichtigen, dass ein solches Training aufgrund eingeschränkter (finanzieller und/oder zeitlicher) Ressourcen nicht alle fremdsprachlichen Kommunikationsaufgaben umfassen muss, denn Berufstätige haben u.a. unterschiedliche Vorkenntnisse, Bedürfnisse und Defizite.

Die Online-Befragung ergab, dass sich viele MitarbeiterInnen ein längerfristiges berufsbegleitendes Training wünschen. Eine längere Kursdauer sollte demnach priorisiert werden, sodass der Kurs dynamisch bleibt und sich an neue berufliche Gegebenheiten

⁶² Vgl. Qian 2012:173 – eigene Darstellung.

anpassen kann. Hierfür ist eine hohe Flexibilität der Lehrkraft gefragt, denn die wirtschaftlichen und technischen Gegebenheiten in der Arbeitswelt ändern sich rasch. Eine Rangliste der Aufgaben nach Häufigkeit und Wichtigkeit kann erhoben werden, die sich auch durch Führungskräfte, TeamleiterInnen oder HR-Verantwortliche triangulieren lassen. Die Realisierbarkeit eines langfristigen Trainings hängt vom jeweiligen Unternehmen ab. Pflegt das Unternehmen eine zukunftsorientierte Haltung gegenüber Sprachen und deren Wichtigkeit, so sollte dies durchsetzbar sein.

Die vorliegende Bedarfsanalyse wurde für ein berufsbegleitendes Fremdsprachentraining für japanische Beschäftigte der IT-Branche in Wien konzipiert. Da sich die Studie nicht auf eine Firma konzentrierte, sondern auf eine gesamte Branche, können weder realistische Rahmenbedingungen noch konkrete Vorgaben von Unternehmen miteinbezogen werden. Die folgenden Rahmenbedingungen sollen als hypothetische Empfehlungen angesehen werden:

1. Die Trainingsdauer sollte langfristig geplant sein, monatlich oder wöchentlich stattfinden.
2. Die Kursplanung und deren Durchführung sollte nach der prozessorientierten Bedarfsanalysemethode ständig und fortlaufend evaluiert werden.
3. Da das Training auf Lernende abzielt, die bereits im Berufsleben stehen, sollten sie als FachexpertInnen angesehen werden, während die Lehrkraft als sprachliche/r Unterstützer/in auftritt.
4. Das Training sollte direkt am Arbeitsplatz stattfinden und während der Arbeitszeit erfolgen. Ein Hybridmodus mit Online-Einheiten wäre auch realisierbar.
5. Im Mittelpunkt sollte kein Lehrwerk stehen, sondern die Bedarfe der Lernenden. Möglichst authentische Unterrichtsmaterialien, die speziell für die Bedarfe der Lernenden entwickelt worden sind, kommen zum Einsatz. Dies erfordert eine hohe Einsatzbereitschaft der Lehrperson, sowie eine entsprechende, bezahlte Vor- und Nachbereitungszeit für die Lehrkraft.
6. Die Teilnehmenden sollten nicht als homogene Gruppe betrachtet werden, sodass das Training prinzipiell für heterogene Lernende konzipiert werden soll.
7. Das Kursdesign und die Kursinhalte können flexibel geändert werden, sodass ein großer Spielraum entsteht, der dem Prinzip der Lernerorientierung, der Unterrichtstransparenz sowie der Partizipation entspricht.

Das vorgestellte Unterrichtskonzept umfasst zwei wichtige Dimensionen: es kann einerseits durch fortlaufende Lernerfeedbacks und -evaluationen modifiziert werden, und

andererseits ermöglicht dieser kursbegleitender Prozess der Sprachbedarfsanalyse auch eine Umsetzung in universitäre oder berufsbegleitende Curricula.

Im Anschluss werden Aufgaben und Szenarien als konkrete Umsetzbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Bedarfsanalyse aufgezeigt. Hierfür wird ein authentisches Szenario aus dem Berufsalltag der japanischen Befragten verwendet, das für den FSU aufbereitet wird. Der Szenario-Ansatz kommt zum Einsatz, um die ermittelten Kommunikationsaufgaben im jeweiligen beruflichen Kontext beschreiben zu können und um authentische Unterrichtsaufgaben ableiten zu können. Dadurch wird eine Verknüpfung der Ergebnisse aus der vorliegenden Bedarfsanalyse und der möglichen Einbettung in den Unterricht aufgezeigt. Um die befragten japanischen MitarbeiterInnen auf die fremdsprachlichen kommunikativen Anforderungen in ihrem Alltag vorzubereiten (vgl. Funk, 2010, S. 1145), sollten die Aufgaben im berufsbegleitenden FSU denen ähneln, die ArbeitnehmerInnen auch außerhalb des FSU, nämlich am Arbeitsplatz, antreffen (vgl. Müller-Hartmann & Ditfurth, 2005, S. 2). Um eine Verknüpfung zwischen der Berufspraxis und dem FSU zu ermöglichen, sollten kommunikative Aufgaben aus Bedarfsanalysen didaktisiert werden, indem zunächst Kommunikationsaufgaben in jeweiligen Situationen beschrieben werden, wie z.B. in der Reihenfolge Themen – Diskurse – Szenarien, sodass eine „Bühne“ der Kommunikation entsteht (vgl. Grünhage-Monetti et al., 2000, S. 14). Im Anschluss können Sub-Aufgaben und aufeinanderfolgende Sprachhandlungen mithilfe einer Diskurs- und Textanalyse konzipiert werden. Die für diese Kommunikationsaufgaben benötigten sprachlichen Mittel sollten idealerweise aus authentischen Texten/Gesprächen aufbereitet werden (vgl. Cai, 2019, S. 171). Die nachfolgenden Arbeitsschritte fasst Cai (vgl. ebd., S. 172) wie folgt zusammen:

1. Sequenzierung der Aufgaben.
2. Rekonstruktion der Berufsszenarien.
3. Entwicklung der Kursaufgaben.

5.2 Unterrichtsszenario: Small Talks

Die kommunikative Arbeitssituation, die man als „Small Talk“ bezeichnet, wurde in der Online-Befragung als häufigstes Gesprächsthema angegeben. Der hohe Stellenwert der inoffiziellen Gespräche, sei es in Pausen, in der Kaffeeküche oder am gemeinsamen Heimweg, wurde auch durch die zwei ExpertInnen-Interviews bestätigt. Aus der vorliegenden Studie lässt sich auch nachvollziehen, dass viele Befragte ihren Berufsalltag mit einem A2-Deutschniveau gut bewältigen können, indem sie vermehrt

auf das Englische zurückgreifen. Holmes weist aber darauf hin, dass gute Small Talk-Kenntnisse eine entscheidende Rolle für die soziale Integration und das allgemeine Wohlbefinden am Arbeitsplatz spielen (Holmes, 2005, S. 344). Das Small Talk-Führen stellt für Lernende eine Herausforderung dar, denn es ist mit sozialen und kulturellen Anforderungen verbunden, zumal ein breites Themenspektrum auftauchen kann. Die Ergebnisse der online durchgeführten Befragung ergaben, dass viele Befragte Schwierigkeiten mit Small Talk-Situationen haben, sie diese aber als wichtig einstufen, da sie zu einer verbesserten Arbeitsatmosphäre beitragen können.

Um ein erfolgreiches Unterrichtsszenario zum Bereich Small Talk konzipieren zu können, müssten weitere Bedarfsanalysen durchgeführt werden, um herausfinden zu können, wann, wo, mit wem und worüber MitarbeiterInnen sprechen. Festzuhalten ist auch, dass Small Talk nicht nur mit KollegInnen stattfindet, sondern auch mit KundInnen. Aufgrund des eingeschränkten Zuganges zu den Befragten konnte eine weitere Befragung der MitarbeiterInnen nicht realisiert werden.

Für die untersuchte Zielgruppe ist hervorzuheben, dass einerseits geeignete Small Talk-Themen je nach KommunikationspartnerInnen unterschiedlich sein können, und andererseits auch gewisse Tabuthemen im FSU angesprochen werden sollten. Die Lernenden sollten hinsichtlich der Small Talk- und Tabuthemen sensibilisiert werden, während gleichzeitig Kommunikationsstrategien in den Unterrichtsaufgaben eingearbeitet werden.

Ein Small Talk-Gespräch wird vorrangig zum Herstellen eines sozialen Kontaktes im beruflichen Kontextes gebraucht und um diese hergestellte Beziehung zu pflegen und aufrechtzuerhalten (vgl. Holmes, 2005, S. 360; H. Weber et al., 2000, S. 85). Es ist von anderen beruflichen Gesprächen aufgrund seiner Länge und seines Umfangs zu unterscheiden, denn ein Small Talk-Gespräch beschränkt sich oft auf nur wenige Erzählstränge, kann plötzlich auftreten und wieder überraschend und spontan beendet werden. Es kann von zwei Sätzen reichen bis hin zu einer 15-minütigen Konversation (vgl. Holmes, 2005, S. 357). Weber et al. haben das Small Talk-Gespräch mit entsprechenden kommunikativen Anforderungen umschrieben:

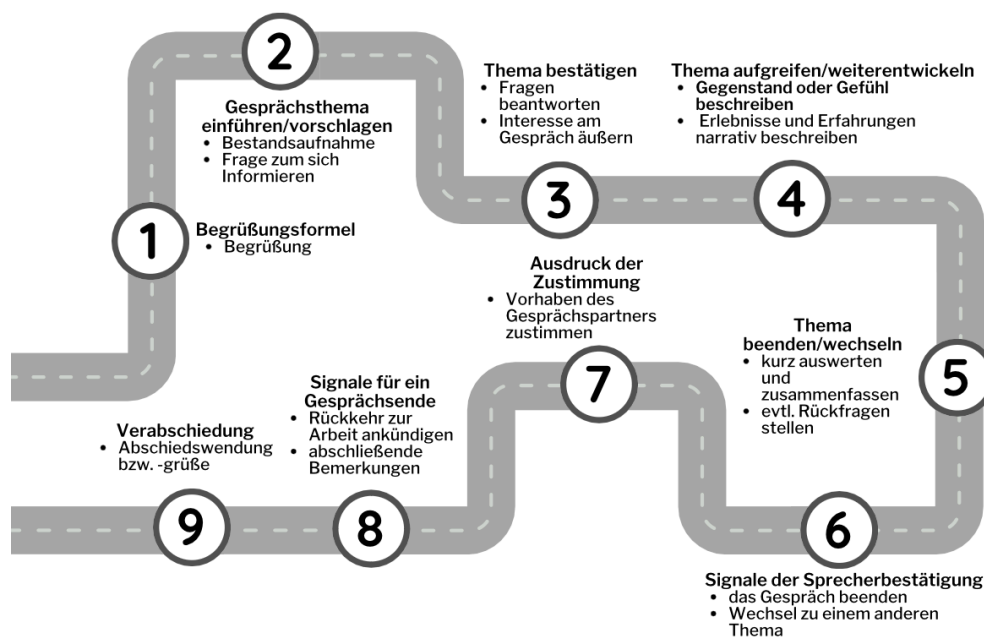


Abb. 29: Zentrale Sprachhandlungen eines Small Talk-Gesprächs⁶³

Diese Ausführungen sind prototypisch generalisiert und müssen für konkrete Unterrichtsaufgaben mit realitätsnahen Informationen aus der Arbeitsumgebung der Lernenden bestückt werden. Wichtig ist allerdings, dass den Lernenden vermittelt wird, dass diese Small Talk-Gespräche eine vorrangige soziale Funktion haben (vgl. Holmes, 2005, S. 360; H. Weber et al., 2000, S. 85), sodass die kulturreflexive und soziale Dimension neben der Themenwahl auch in der Interaktion berücksichtigt werden muss, da nicht nur sprachliche Probleme zu Kommunikationsschwierigkeiten führen, sondern v.a. unbewusste Einstellungen, individuelle Werte und Normensysteme vermittelt werden (vgl. H. Weber et al., 2000, S. 117). Äußerungen und Themen sind kulturspezifisch und müssen situationsangemessen interpretiert werden (vgl. Holmes, 2005, S. 362), sodass eine unangemessene Reaktion in Small Talk-Gesprächen nicht als unhöflich interpretiert wird. Holmes führt das Beispiel an, dass japanische GesprächspartnerInnen, die nicht für europäische Small Talk-Gespräche sensibilisiert wurden, z.B. auf einen Gruß eines/r Kolleg/in nicht verbal reagieren, oder wenn diese/n Kollegen/in gar nicht grüßt bzw. den Blick senkt und Augenkontakt vermeidet (vgl. ebd.: S. 357, S. 362). Auch die Andeutung einer Gesprächseröffnung oder eines Gesprächsendes sollte genauso vermittelt werden, wie die richtige Interpretation eines Themenwechsels oder das Verhalten mit höhergestellten bzw. älteren KollegInnen (vgl. ebd.). Eine Diskussion über diese starre Zuordnung zur japanischen oder deutschen Kultur sollte im Unterricht ebenfalls

⁶³ Vgl. Weber et al. 2000:85f – eigene Darstellung.

reflektiert werden, um den Begriff „Kultur“ weder zu vereinheitlichen noch zu simplifizieren.

Abbildung 30 veranschaulicht die Lernziele anhand der Sprachhandlungsaufgaben für ein Small Talk-Gespräch:

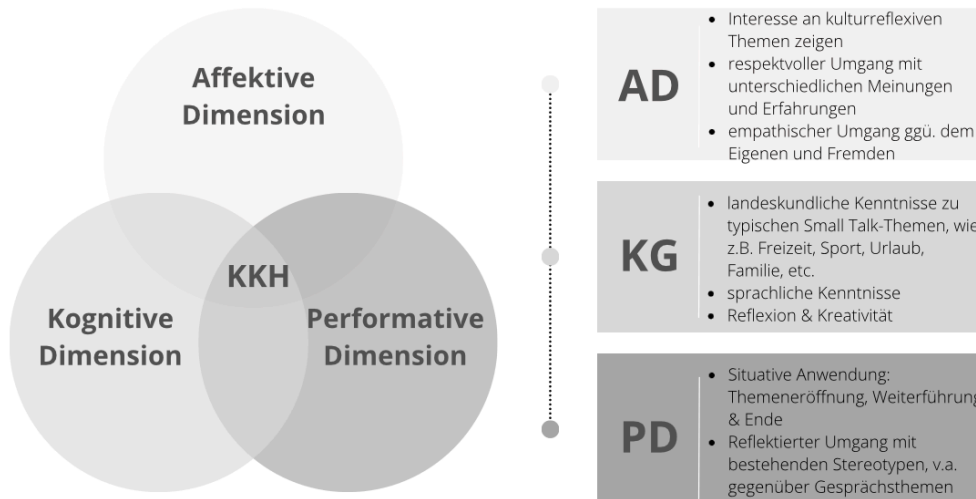


Abb. 30: Lernziele anhand eines Small Talk-Gesprächs⁶⁴

Die affektive Dimension bezieht sich auf die kulturreflexive Fähigkeit, das Interesse an kulturreflexiven Themen, sowie ein empathischer und respektvoller Umgang mit unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen von anderen KollegInnen. Landeskundliche Kenntnisse hinsichtlich typischer Small Talk-Themen (wie z.B. Freizeit, Sport, Familie, etc.) gehören zur kognitiven Dimension, die auch sprachliche Kenntnisse umfasst. Die performative Dimension fordert eine adäquate und situative Anwendung und die Fähigkeit, wie man Themen eröffnet, weiterführt oder beendet. Hierzu gehört auch ein reflektierter Umgang mit bestehenden Stereotypen.

Die vorgestellte Umsetzung stellt lediglich *eine* Möglichkeit dar, wie Ergebnisse aus Bedarfsanalysen für den FSU aufgearbeitet werden können. Die Implementierung lässt sich je nach Kontext, Zielgruppe und Zielsetzung anpassen und erweitern.

⁶⁴ Eigene Darstellung.

6 Fazit / Ausblick / Limitationen

Kommunikative Bedarfe gelten als noch nicht systematisch erforscht, aber dennoch tragen Diskussionen über sie in der Fachliteratur und in zahlreichen Studien dazu bei, ihre Entwicklung und Erforschung voranzutreiben. Im deutschsprachigen Raum bauen Bedarfsanalysen größtenteils auf Forschungsarbeiten aus dem ESP-Bereich auf. Sowohl der berufsorientierte FSU als auch Bedarfsanalysen unterliegen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verflechtungen der Welt, die sich rasch verändern können. Vor diesem Hintergrund sieht sich die Arbeitswelt mit sich schnell wandelnden Ansprüchen und dementsprechend neuen Anforderungen konfrontiert, sodass Bedarfsanalysen für die Entwicklung eines zielorientierten und bedarfsgerechten FSU unerlässlich sind (Long, 2015, S. 88ff.). In der vorliegenden Arbeit dienten die gewonnenen Erkenntnisse über Bedarfsanalysen aus dem Theorieteil als Vorbereitung und Grundlage für eine Sprachbedarfsanalyse bei deutsch-japanischen IT-Unternehmen mit Sitz in Wien, um deren Ergebnisse für eine Kursplanung und für die Entwicklung von Kursmaterialien anzuwenden. Die Gesamtstudie umfasste insgesamt vier Stufen, die mit Hilfe verschiedener Erhebungsmethoden realisiert wurden: Literaturrecherche, Stellenanzeigenanalyse, Online-Befragung und ExpertInnen-Interviews. Um die Datenqualität zu erhöhen, wurde bewusst eine Triangulation der quantitativen und qualitativen Methoden sowie Ergebnisse eingesetzt, wobei das Hauptdatenkorpus aus quantitativen Ergebnissen bestand.

Die Forschungsergebnisse ergeben ein klares Bild: Deutschkenntnisse sind sowohl für MitarbeiterInnen als auch ArbeitgeberInnen gewinnbringend und werden als Bereicherung angesehen. Trotz der Dominanz des Englischen wurde mehrfach betont, dass Deutschkenntnisse vor allem in inoffiziellen Situationen strategisch eingesetzt werden, um sowohl Höflichkeit als auch Respekt zu demonstrieren. Zusätzlich gaben die ExpertInnen an, dass es wirtschaftlich gesehen Vorteile bringen kann, die Kundensprache zu beherrschen. Sprachliche Verbesserungswünsche wurden nicht nur für offizielle Kommunikationssituationen angegeben, sondern auch für inoffizielle, wie z.B. Small Talk- und Pausengespräche. Die befragten MitarbeiterInnen wünschen sich ein berufsbegleitendes Firmentraining, welches sie in ihrer täglichen Arbeit unterstützt, sie auf verschiedene kommunikative Situationen realitätsnah vorbereitet und längerfristig läuft. Auch die Expertin P2 unterstreicht die Wichtigkeit eines längeren Trainings, denn japanische MitarbeiterInnen sehen sich ständig mit ändernden Kommunikationsanforderungen konfrontiert.

Die Ergebnisse zur Fremdsprachenkommunikation der japanischen Arbeitskräfte der IT-Branche in Wien aus der vorliegenden Arbeit können für folgende Zielgruppen interessante Informationen bieten:

1. Generell für KursplanerInnen und/oder Lehrkräfte, die berufsbegleitenden FSU konzipieren und durchführen.
2. Auch für Unternehmen, um sich hinsichtlich des Fremdsprachenbedarfs von ArbeitnehmerInnen zu orientieren und um ggf. ein firmeninternes Fremdsprachentraining zu realisieren.
3. Für japanische Hochschulen, die den (berufsorientierten) FSU dem Bedarf der (zukünftigen) ArbeitnehmerInnen modifizieren können.
4. Unter Umständen auch für BildungspolitikerInnen, die wichtige EntscheidungsträgerInnen für bildungspolitische Maßnahmen sind.

Zwar haben sich die Veränderungen der soziopolitischen Bildungsmaßnahmen in Japan nachteilig auf das Interesse an der deutschen Sprache ausgewirkt, aber die Anzahl der Deutschlernenden in Japan ist momentan trotzdem konstant, allerdings im Vergleich zu vergangenen Jahrzehnten eindeutig rückläufig. Bildungspolitische Maßnahmen, die sich vorrangig auf den Einsatz des Englischen als *lingua franca* beziehen, und die Tatsache, dass der DaF-Unterricht in Japan vorrangig an Hochschulen erfolgt, erschweren die gesamte Situation, sodass es für Japan notwendig wäre, bereits im Primar- und Sekundarbereich eine Förderung einer zweiten Fremdsprache einzuführen. In erster Linie geht es hier auch nicht darum, dass SchülerInnen ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern oder erwerben, sondern vielmehr darum, sich ihrer Existenz bewusst zu werden. Kinder und SchülerInnen müssen für die bestehende Sprachenvielfalt sensibilisiert werden, sodass sie unbefangen gegenüber mannigfaltigen Sprachen eingestellt sind, denn auf lange Sicht wird dies auch das Interesse an der deutschen Sprache fördern.

Trotzdem wurde vielfach betont, dass den stabilen Zahlen der Deutschlernenden auch etwas Positives abgewonnen werden kann und in Vergleich zu anderen Ländern, wie Brasilien, China oder Indien, gibt es eine relativ hohe Anzahl an Deutschlernenden (im Durchschnitt belaufen sie sich auf 200.000). Vielfach wurde auch der wichtige historische Kontext betont, der ausschlaggebend für die Dominanz der deutschen Sprache im 19. Jahrhundert war. Das bekannte ästhetische Prinzip des *Wabi-Sabi* (侘寂), welches ein Konzept der Wahrnehmung von Schönheit beschreibt, das die sentimentale Sichtweise auf Dinge durch ihre sichtbare Benutzung und lange Tradition, die eine immanente Erinnerung an verblühte Höhepunkte auslöst, in den Vordergrund rückt, wird wörtlich

mit „*das Elendig-Alte*“ übersetzt. Dies könnte zukünftig auch für die deutsche Sprache in Japan wahr werden.

Wichtig ist auch, dass die deutschsprachige Gesellschaft ihren „*monolingualen Habitus*“ (Krumm, 2004, S. 21) ablegt, und die Dominanz des Englischen nicht als Konkurrenz begreift, sondern vielmehr als Chance, denn sowohl die Fremdsprachenlernerfahrungen als auch die Übertragungen aus der L2 können positiv und motivierend für den L3-Lernprozess genutzt werden. Englisch wird als *lingua franca* nicht mehr verschwinden, dies bestätigten nicht nur die zwei ExpertInnen, sondern auch die Ergebnisse aus der Online-Befragung.

Des Weiteren sollte die Forderung an Lernende, „perfekte“ Grammatikkenntnisse und muttersprachliche Kompetenz zu erreichen, außen vor gelassen werden, denn Ziel eines L3-Unterrichts sollte nicht das perfekte Beherrschen der jeweiligen Sprache sein, sondern vielmehr die Förderung der Mehrsprachigkeit und das Heranwachsen zu einem/r „*interkulturellen [bzw. kulturreflexiven] Sprecher/in*“ (ebd.:32). Das Erlernen kultureller Reflexion und das Vermitteln von Lern- sowie Kommunikationsstrategien sollte im FSU in den Fokus rücken, denn die Lernenden sollten sich eine vielfältige Handlungsfähigkeit, welches auf einem breiten Sprachwissen und Mehrsprachigkeit aufbaut, aneignen.

Zusätzlich soll hervorgehoben werden, dass die vorliegende Arbeit lediglich *eine* Möglichkeit darstellt, wie in diesem Kontext und mit der ausgewählten Zielgruppe eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden kann bzw. wie man Ergebnisse für den Unterricht aufarbeiten kann. Die präsentierten curricularen Vorschläge sollen weder als einzige noch optimale Möglichkeit betrachtet werden, denn wie Long (2005b, S. 4) betont: „*There is more than one way to conduct a NA, however, just as there is more than one way to teach a language.*“ Das präsentierte Forschungsdesign kann je nach Zielgruppe und Forschungsziel angepasst und erweitert werden.

Der Erfolg eines (berufsbegleitenden) FSU ist auch nicht alleinig von der Durchführung einer Bedarfsanalyse bzw. deren Ergebnisse abhängig, denn weitere Faktoren wie z.B. Ablauf des Kursprozesses, die Kompetenz der Lehrkräfte, die Teilnahme und Motivation der Lernenden, etc. tragen maßgeblich dazu bei.

Auch wenn sich sprachliche Anforderungen (Soll-Zustand) rasch ändern können, während sich die Sprachkompetenz der ArbeitnehmerInnen nicht so rasch anpassen lässt, sollten Sprachbedarfsanalysen eine größere Beachtung – auch in der Lehreraus- und weiterbildung – finden. Ergebnisse aus Bedarfsanalysen können in der Praxis überprüft werden, sodass sie schlussendlich die Qualität des FSU verbessern können, denn neue Erkenntnisse münden wieder in die Forschung. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, die

Grundlagen von Bedarfsanalysen (und die dazugehörige Methodenkompetenzen) zu beherrschen, um sich an diesem Prozess beteiligen zu können.

7 Literaturverzeichnis

- Agar, M. (1994). *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. William Morrow and Company.
- Albert, R., & Marx, N. (2010). *Empirische Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Gunter Narr Verlag.
- Albrecht, C. (1997). Der Begriff der, die, das Fremde. In Y. Bizeul, U. Bliesener, & M. Prawda (Hrsg.), *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge* (S. 80–94). Beltz.
- Altmayer, C. (2009). Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 123–139). Gunter Narr Verlag.
- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien: Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. J.B. Metzler.
- Ammon, U. (2010). Die Verbreitung des Deutschen in der Welt. In H.-J. Krumm et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 89–106). De Gruyter Mouton.
- Antoni, K. J., & Scherer, E. (Hrsg.). (2007). *Die subtile Sprache der Kultur: Interkulturelle Kommunikation im Bereich deutsch-japanischer Firmenkooperationen*. LIT Verlag.
- Apfelthaler, G. (1999). *Interkulturelles Management: Die Bewältigung kultureller Differenzen in der internationalen Unternehmenstätigkeit*. Hölzel Verlag.
- Beck, U. (2007). *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globismus—Antworten auf Globalisierung*. Suhrkamp.
- Becker-Mrotzek, M., & Fiehler, R. (2002). Unternehmenskommunikation und Gesprächsforschung. Zur Einführung. In M. Becker-Mrotzek & R. Fiehler (Hrsg.), *Unternehmenskommunikation* (S. 7–12). Gunter Narr Verlag.
- Beltscheva, V. (2005). Interkulturelles Lernen und Fremdverstehen im Fremdsprachenunterricht. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften.*, 16.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (Hrsg.). (2002). *Das Experteninterview—Theorie, Methode, Anwendung*. Leske & Budrich.
- Bolten, J. (1991). Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch. In B.-D. Müller (Hrsg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. iudicium.
- Bolten, J. (1992). Interkulturelles Verhandlungstraining. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 18, 269–287.
- Bolten, J. (2001). Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation*.
- Bolten, J. (2006). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In L. R. Tsvasman (Hrsg.), *Das große Lexikon Medien und Kommunikation* (S. 167–170).
- Bolten, J. (2007). Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“: Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In V. Künzer & J. Berninghausen (Hrsg.), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung* (S. 21–42). Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO).
- Bolten, J. (2016). Interkulturelle Trainings neu denken. *interculture journal. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 15(26), 75–91.
- Brown, J. D. (2009). Foreign and Second Language Needs Analysis. In M. Long & C. J. Doughty (Hrsg.), *The Handbook of Language Teaching* (S. 269–293). Wiley-Blackwell.
- Brünner, G. (2000). *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*. Max Niemeyer Verlag.
- Brüsemeister, T. (2000). *Qualitative Forschung—Ein Überblick*. Westdeutscher Verlag.
- Buch, B. (1998). Wirtschaftsdeutsch in der VR China—Ein expandierender Markt? *Info DaF* 25, 4, 451–460.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen* (6. Aufl.). Gunter Narr Verlag.
- Buhlmann, R., & Fearn, A. (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Frank & Timme.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). *Arbeit weiter denken—Arbeiten 4.0*. <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a883-weissbuch.html>
- Bungarten, T. (1994). Die Sprache in der Unternehmenskommunikation. In T. Bungarten (Hrsg.), *Unternehmenskommunikation* (S. 29–42). Attikon Verlag.
- Bungarten, T. (1996). Mehrsprachigkeit in der Wirtschaft. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Sary, & W. Wölk (Hrsg.), *Kontaktlinguistik* (S. 414–421). Walter de Gruyter.
- Cai, H. (2019). *Einsatzmöglichkeiten einer Bedarfsanalyse zur Curriculum-Entwicklung für berufsorientierten DaF-Unterricht in China*. *Info DaF* 2019(46(1)), 159–177.
- Cai, H. (2022). *Bedarfsanalysen für einen berufsbegleitenden Fremdsprachenunterricht am Beispiel von*

- Deutsch als Fremdsprache. iudicium.*
- Caspari, D., Helbig, B., & Schmelter, L. (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 499–505). Francke.
- Chen, B., & Wang, H. (2009). A Critical Review of Needs Analysis Studies in Foreign Language Teaching in China (国内外语需求研究分析述评). *Foreign Languages and Their Teaching*, 7, 18–21.
- Corbacho, A. S. (2012). Wirtschaftsdeutsch: Begriffsbestimmung, Perspektiven und Probleme (Beispiel: Spanische Hochschulen). *LES (de Gruyter)*, 57(1), 122–138.
- Coulmas, F. (1994). Deutsch in japanischen Niederlassungen deutscher Firmen. In U. Ammon (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Japan. Verwendung und Studium* (S. 71–82). iudicium.
- Daller, H. (2006). Was müssen DaF-Lernen können? Die Anforderungen der Berufspraxis an ausländische Studierende. Ein Beitrag zur Diskussion um das Curriculum DaF. *Zielsprache Deutsch*, 1–2, 5–20.
- Dammers, E. (2021). Deutsch als Fremdsprache für Wirtschaftswissenschaftler. Konzeption, Entwicklung und Einsatz eines Lehrwerkes. In I.-A. Busch-Lauer & J. Hartinger (Hrsg.), *Fachlich—Digital—Regional: Perspektiven auf das Sprachenlehren und -lernen: Bd. 8 von Studien zu Fach, Sprache und Kultur*. Frank & Timme.
- Dudley-Evans, T., & St John, M.-J. (2001). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach* (3. Aufl.). Cambridge University Press.
- Efing, C. (2014a). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41(4), 415–441.
- Efing, C. (2014b). Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf. In K.-H. Kiefer, C. Efing, M. Jung, & A. Middeke (Hrsg.), *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch* (S. 11–33). Lang.
- ELAN. (2006). *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf
- Flick, U. (1991). Triangulation. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 432–434). Beltz-Psychologie Verl. Union.
- Flick, U., Kardoff, E. von, & Steinke, I. (2003). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.). Rowohlt.
- Fohr, M. (2007). Bedeutung und Auswirkungen der interkulturellen Kommunikationskompetenz im deutsch-japanischen Kontext. In K. J. Antoni & E. Scherer (Hrsg.), *Die subtile Sprache der Kultur: Interkulturelle Kommunikation im Bereich deutsch-japanischer Firmenkooperationen* (S. 49–87). LIT Verlag.
- Frenser, U. (1991). Landeskunde in Wirtschaftsdeutschlehrwerken. *Info DaF*, 18(2), 125–135.
- Friebersthäuser, B., & Prengel, A. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa.
- Fritzsche, Y. (1998). *Wie höflich sind Japaner wirklich? Höflichkeitserwartungen in der japanischen Alltagskommunikation*. iudicium.
- Funk, H. (2003). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 175–178). Francke.
- Funk, H. (2010). Berufsorientierter Deutschunterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1145–1151). De Gruyter Mouton.
- Funk, H., & Kuhn, C. (2010). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 316–321). Klett Kallmeyer.
- Fu-Sheng, R. (1998). Gesichtsverlust. Ausgang interkultureller Konflikte. *Bildung und Erziehung*, 51(4), 441–460.
- Gadt, G. (2003). Überlegungen zur Entwicklung des universitären Deutschunterrichts in Japan und Korea. In Z. Jianhua & T. Zimmer (Hrsg.), *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft—Technik—Medien* (S. 43–48). Peter Lang.
- Goethe Institut. (2015). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf
- Goethe Institut. (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf204/bro_deutsch-als-fremdsprache-weltweit-datenerhebung-2020.pdf
- Grünhage-Monetti, M. (2010). *Expertise. Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Institut für Erwachsenenbildung (DIE) / Leibnitz-Zentrum für

- Lebenslanges Lernen.
- Grünhage-Monetti, M., Berntsen, A., Susan Kaufmann, & Klepp, A. (2000). Odysseus lernt ... Zweitsprache am Arbeitsplatz. *Bildungsarbeit*, 3, 6–35.
- Gudykunst, W. B., & Young, Y. K. (2003). *Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication* (4. Aufl.). McGraw-Hill.
- Hagen, S. (2010). Mapping successful language use in international business: How, when and where do European companies achieve success? In G. Stickel (Hrsg.), *Language Use in Business and Commerce in Europe*. Peter Lang.
- Hahn, M. (1993). Deutsch als Wirtschaftssprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 30(2), 92–95.
- Haider, B. (2008). Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 7–21.
- Hall, A. (2008). Fremdsprachen im Beruf—Wer benötigt Fremdsprachenkenntnisse und auf welchem Niveau? In S. Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten* (S. 217–233). Inst. für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Hall, E. T., & Reed. (1985). *Verborgene Signale. Über den Umgang mit Japanern*. Gruner & Jahr.
- Hartmann, D., & O'Mahony, N. (2002). Einführung. In D. Hartmann & N. O'Mahony (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen* (S. 9–11). iudicium.
- Hartung, N. (2018). *Berufsbezogene Deutschkenntnisse und inter- und transkulturelle Kompetenzen in der ambulanten Pflege*. Technische Universität Berlin.
- Heringer, H. J. (2010). *Interkulturelle Kommunikation*. A. Francke.
- Hess, H.-W. (2007). Die Chancen des Deutschen neben dem Englischen in der Zukunft der Globalisierung. In Ammon et al. (Hrsg.), *Die Deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven* (S. 322–353). iudicium.
- Heuberger, K. (1997). *Wirtschaftsdeutsch und seine Vermittlung: Eine Bestandsaufnahme*. Attikon Verlag.
- Hirataka, F. (1994). Die Hintergründe der Verdrängung von Deutsch und Französisch. In U. Ammon (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium* (S. 195–205). iudicium.
- Hirschberg, W. (Hrsg.). (2005). *Wörterbuch der Völkerkunde*. Dietrich Reimer Verlag.
- Hoffmann, L. (1985). *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Gunter Narr Verlag.
- Hofstede, G. (1997). *Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management*. Verlag Beck.
- Hohenstein, C., & Kameyama, S. (2010). Kontrastive Analyse Japanisch-Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 1, S. 593–602). De Gruyter Mouton.
- Holmes, J. (2005). When small talk is a big deal: Sociolinguistic challenges in the workplace. In M. Long (Hrsg.), *Second Language Needs Analysis* (S. 345–371). Cambridge University Press.
- Hsueh, H. (2020). Industrie 4.0—Auswirkungen auf den Hochschulsektor in Taiwan. In A. S. Maertens (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im berufsbezogenen DaF-Unterricht in Taiwan: Gesammelte Beiträge von Dozent*innen der Deutschabteilung der Wenzao-Fremdsprachen-Universität*. BoD - Books on Demand.
- Huhta, M. (2010). *Language and communication for professional purposes—Needs analysis methods in industry and business and their yield to stakeholders* [Helsinki University of Technology].
- Huhta, M., Vogt, K., Johnson, E., Tulkki, H., & Hall, D. R. (Hrsg.). (2013). *Needs analysis for language course design: A holistic approach to ESP*. Cambridge University Press.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Springer.
- Ilse, V. (2011). *Wirtschaftsdeutsch in Ungarn—Position, Bedarf und Perspektiven. Die Vermittlung von Wirtschaftsdeutsch im DaF-Unterricht in Ungarn*. iudicium.
- Iwasaki, E. (1994). Vorwort. In U. Ammon (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium* (S. 7–8). iudicium.
- JGG. (2015). *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht 2 (Die Lehrenden—Die Lernenden)* (Japanische Gesellschaft für Germanistik. Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan, Tokyo).
- Jianhua, Z. (2003). Fachkulturen und Fachsprachen. In Z. Jianhua & T. Zimmer (Hrsg.), *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft—Technik—Medien* (S. 263–271). Peter Lang.
- Jones, H. J. (1980). *Live machines—Hired foreigners and Meiji Japan*. Paul Norbury Publications.
- Jung, M. (2007). Firmentraining und Wirtschaftsdeutsch: Unterschiede, Erfahrungen, Perspektiven. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung, & J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien* (S. 37–50). iudicium.
- Kalkavan-Aydin, Z. (2021). Von der Bedarfsanalyse zur Materialevaluation. Ansätze im Kontext der Fremdsprachendidaktik. In D. Strömsdörfer (Hrsg.), *Herausforderung Digitalisierung—Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive*.

- Kallenbach, C. (1997). Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(3), 1–9.
- Kiefer, K.-H., E fing, C., Jung, M., & Middeke, A. (2014). *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Lang.
- Kiefer, K.-H., Schlak, T., & Iwanow, K. (2012). Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help Desks. *Info DaF* 5, 561–602.
- Kim, S., Long, P., & Robinson, M. (2009). Small Screen, Big Tourism: The Role of Popular Korean Television Dramas in South Korean Tourism. *International Journal of Tourism Space, Place and Environment*, 11(3), 308–333.
- Kim, S.-I., Yu, S., Kim, M., Chung, D., & Min, C. (2008). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation zwischen Deutschland und Korea: Problematik im interkulturellen Verstehen in Bezug auf die Arbeitsweise von Deutschen und Koreanern. *intercultural journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 7(6), 111–122.
- Klema, B., & Hashimoto, S. (2007). „Englisch ist wichtig, Chinesisch ist nützlich in Zukunft, Deutsch ist schwierig.“ Argumente für den L3-Unterricht an japanischen Hochschulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1), 1–26.
- Klimkiewicz-Reinprecht, H. (2002). *Die Vermittlung von Sprach- und Kulturkompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung am Beispiel österreichisch-polnischer Wirtschaftskommunikation*. Universität Wien.
- Knapp, K. (1995). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Qualifikationsmerkmal für die Wirtschaft. In J. Bolten (Hrsg.), *Cross Culture. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft* (S. 8–23). Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Krumm, H.-J. (2004). Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In D. Goltschnigg & A. Schwob (Hrsg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa* (S. 21–34). Praesens.
- Krumm, H.-J. (2007). Lehr- und Lernziele. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl., S. 116–121). Francke.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer.
- Kuhn, C. (2007). *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Kuhn, C. (2019). Jenseits von Fachsprache? Eine Studie zur Kommunikation im Betrieb und ihre Implikationen für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht und die Materialgestaltung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 24*(1), 49–60.
- Kuhn, C., & Sass, A. (2018). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Sprachtraining für die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt. *Fremdsprache Deutsch*, 59, 3–11.
- Kuhnert, I. (2007). Interkulturelle Kommunikation—Wegbereiter deutsch-japanischer Zusammenarbeit? In K. J. Antoni & E. Scherer (Hrsg.), *Die subtile Sprache der Kultur: Interkulturelle Kommunikation im Bereich deutsch-japanischer Firmenkooperationen* (S. 87–111). LIT Verlag.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung: Bd. Methodologie* (3. Aufl.). Psychologie-Verlag-Union.
- Lavric, E. (2008). Über „English only“ hinaus: Sprachen in Unternehmen im Licht qualitativer Fallstudien. In S. Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten* (S. 191–215). Inst. für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Lavric et al., E. (2017). Multilingualism in business: Language needs. In G. Mautner & F. Rainer (Hrsg.), *Handbook of Business Communication. Linguistic Approaches* (Bd. 13, S. 249–268). De Gruyter Mouton.
- Lesk, S., & Stegu, M. (2017). Identifying Language Needs at the Workplace: Aligning the Needs of Language Learners with the Language Needs of Companies. In Hermann Funk, M. Gerlach, & D. Spaniel-Weise (Hrsg.), *Handbook of foreign language learning in online Tandems and Educational Settings* (S. 97–115). Peter Lang.
- Liu, F. (2006). *Entwicklung synergetischer Handlungskompetenz. Ein didaktisches Modell zum Wirtschaftsdeutsch in China*. iudicium.
- Long, M. (2005a). Methodological issues in learner needs analysis. In M. Long (Hrsg.), *Second Language Needs Analysis* (S. 19–76). Cambridge University Press.
- Long, M. (Hrsg.). (2005b). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Lung, J. (2014). A blended needs analysis: Critical genre analysis and needs analysis of language and communication for professional purposes. In V. Bhatia & S. Bremner (Hrsg.), *The Routledge handbook of language and professional communication* (S. 257–273). Routledge.
- Maki, K. (2003). Die Bedeutung der Fremdsprache Deutsch in Japan: Ein Hobby für junge Leute. In Z. Jianhua & T. Zimmer (Hrsg.), *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft—Technik—Medien* (S. 131–137). Peter Lang.
- Maletzke, G. (1980). *Kommunikationsforschung als empirische Sozialwissenschaft*. Spiess.

- Marchwacka, M. A. (2010). *Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt. Empirische Befunde zur DaF-Lehrerbildung in Polen*. Centaurus.
- Matthäus, S. (2007). Neue curriculare Konzepte und Konsequenzen für den Lehr-Lernprozess. In K.-H. Kiefer, J. Fischer, M. Jung, & J. Roche (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch vernetzt. Neue Konzepte und Materialien* (S. 161–188). iudicium.
- Matticchio, I., & Melchior, L. (2021). Mehrsprachigkeit und Arbeitswelt. In I. Matticchio & L. Melchior (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz* (S. 7–42). Frank & Timme.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Beltz.
- Melchior, L. (2008). Kommunikationsräume und kommunikative Routinen friaulischer Migranten in Bayern zwischen Dissoziation und Integration. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 75, 87–104.
- Müller, B. (Hrsg.). (1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. iudicium.
- Müller-Hartmann, A., & Ditfurth, M. (Hrsg.). (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Narr.
- Naka, N. (1994). Die Anfänge der Germanistik in Japan. In U. Ammon (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Japan: Verwendung und Studium* (S. 237–248). iudicium.
- Nekula, M., Marx, C., & Šichová, K. (2009). Sprachsituation in Unternehmen mit ausländischer Beteiligung in der Tschechischen Republik. *Sociolinguistica*, 23(1), 53–85.
- Neumann, U., & Reuter, L. R. (2004). Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 803–817. <https://doi.org/10.25656/01:4841>
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Leske & Budrich.
- Odrich, B. (1995). *Südostasien für Manager: Ein Führer durch die dynamischste Wirtschaftsregion der Welt*. Campus Verlag.
- Ohnacker, K. (1992). *Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Peter Lang.
- Opitz, F. (1984). Die Entwicklung des japanischen Deutschlandbildes. *Japan und Deutschland. Materialien zum Internationalen Kulturaustausch*, 23, 22–29.
- Qian, C. (2012). *Kommunikative Handlungskompetenz in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation. Ein adressatenspezifisches didaktisches Konzept für den Wirtschaftsdeutsch-Unterricht*. iudicium.
- Qian, M. (2003). Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. In Z. Jianhua & T. Zimmer (Hrsg.), *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation: Wirtschaft—Technik—Medien* (S. 139–149). Peter Lang.
- Rahman, M. (2015). English for Specific Purposes (ESP): A holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24–31. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030104>
- Reetz, L. (1996). Wissen und Handeln—Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In K. Beck (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch* (S. 173–188). Deutscher Studienverlag.
- Reinprecht, H. (2002). *Die Vermittlung von Sprach- und Kulturkompetenz in der beruflichen Aus- und Weiterbildung am Beispiel österreichisch-polnischer Wirtschaftskommunikation*. Universität Wien.
- Rochel, M. (2007). Interkulturelle Kommunikation als Schlüssel zum Erfolg in Japan. In K. J. Antoni & E. Scherer (Hrsg.), *Die subtile Sprache der Kultur: Interkulturelle Kommunikation im Bereich deutsch-japanischer Firmenkooperationen* (S. 13–25). LIT Verlag.
- Roelcke, T. (2010). *Fachsprachen* (3. Aufl.). Schmidt.
- Ross, E. (1997). Fremdsprachenlernen für den Beruf—Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien. In E. Ross (Hrsg.), *Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen. Neue Konzeptionen, Inhalte, Methoden und Medien*. W. Bertelsmann.
- Schart, M. (2020). Japan: Unterricht, Ausbildung, Forschung: Zur Situation von DaF in Japan. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1), 896–900.
- Schlak, T. (2006). Neue Wege in der Ausbildung japanischer Germanistikstudierender. Eine exemplarische Fallstudie. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 4(33), 337–343.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung* (2. Aufl.). UVK.
- Schöningh, I. (2015). Geschichte, Gegenwart und Konsequenzen für eine zukünftige Bildungsk Kooperation Deutsch. *Info DaF* 6, 537–557.
- Schramm, K., & Schweiger, H. (2018). Germanistische Forschung zur Interkulturalität. In I. Gogolin, V. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (1. Aufl., S. 140–143).
- Schramm, K., & Seyfarth, M. (2017). Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 41, 37–54.
- Schröder, J. (2004). *Interkulturalität als Grundlage moderner Fremdsprachenmethodik und -didaktik. Konzepte und Übungsformen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel*

- Wirtschaftsdeutsch in China*. Universität Trier.
- Schwabe-Broszinsky, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse—Verständigung*. Verlag für SOWI.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2).
- Serafini, E. J., & et al. (2015). Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes, Volume 40*, 11–26.
- Seyfarth, M. (2017). Sprachlich-kommunikative Anforderungen als Basis von Curricula. Ein Modell zur empirisch fundierten Curriculumentwicklung. In C. Eßing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse* (S. 91–109).
- Spillner, B. (1992). Angewandte Linguistik für Wirtschaft, Handel, Industrie. In B. Spillner (Hrsg.), *Wirtschaft und Sprache* (S. 11–13). Lang.
- Stegu, M. (2008). Warum welche Sprachen lernen? Möglichkeiten und Grenzen wirtschaftlicher und sprachwissenschaftlicher Argumentation. In S. Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten* (S. 117–129). Inst. für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Sugitani, M. (2010). Deutsch in Japan. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (Bd. 2, S. 1698–1701). De Gruyter Mouton.
- Suzuki, T. (1999). 日本人は何故イェ英語ができないか。[Warum sind Japaner nicht gut in Englisch?]. Iwanami-shoten.
- Szablewski-Cavus, P. (2008). Deutsch als Zweitsprache: Eine Schnittmenge der beruflichen Bildung. *ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1*, 37–46.
- Takahashi, H. (2019). Förderung von DaF in Japan. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze, Konzepte* (S. 833–854). Walter de Gruyter.
- Tamm, I. (2020). Praxis im Mittelpunkt—Ein Beispiel für ein kompetenzorientiertes Curriculum für den berufsbezogenen DaF-Unterricht in Taiwan. In A. S. Maertens (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im berufsbezogenen DaF-Unterricht in Taiwan: Gesammelte Beiträge von Dozent*innen der Deutschabteilung der Wenzao-Fremdsprachen-Universität*. BoD - Books on Demand.
- Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In B. Friebersthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 27–42). Juventa.
- Tritscher-Archan, S. (2008). Fremdsprachenbedarf und -kompetenzen in Österreichs Unternehmen. In S. Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten* (S. 171–189). Inst. für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Tucci, I., & Wagner, G. G. (2003). Fremdsprachenkenntnisse als wichtige Zusatzqualifikation im Dienstleistungssektor. *DIW Wochenbericht*, 70(41), 611–615.
- Van Hest, E., & Oud de Glas, M. (1990). *Eine Untersuchung bei der Diagnose und Analyse von Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie verwendeten Techniken*. Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Vandermeeren, S. (1998). *Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen für Sprachenpolitik und Sprachunterricht*. Heidrun Popp.
- Vandermeeren, S. (2002). Fremdsprachenbedarf in finnischen Unternehmen. In A. Nuopponen, T. Harakka, & R. Tatje (Hrsg.), *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation—Forschungsobjekte und Methoden* (S. 207–223). Vaasan yliopisto.
- Vandermeeren, S. (2003). German language needs in Danish companies. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 31, 13–29.
- Verband der Deutschlehrer. (2017). *Doitsugo kyoiku kennkyukai kaihou* (ドイツ語教育研究会会) (Nr. 28; Deutschlehrer an den Oberschulen in Japan).
- Vogt, K. (2016). Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung: Curriculare Dimensionen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 200–205).
- Wang, J. (2007). Die Rolle der deutschen Sprache in Unternehmen aus deutschsprachigen Ländern in China. In Ammon et al. (Hrsg.), *Die Deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven* (S. 223–230). iudicium.
- Weber, H., Becker, M., & Laue, B. (Hrsg.). (2000). *Fremdsprachen im Beruf. Diskursorientierte Bedarfsanalysen und ihre Didaktisierung*. Shaker.
- Weber, M. (2008). Fremdsprachen in österreichischen Großunternehmen—Eine Bedarfsanalyse. In S. Tritscher-Archan (Hrsg.), *Fremdsprachen für die Wirtschaft: Analysen, Zahlen, Fakten* (S. 147–169). Inst. für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Wei, Y. (2007). Kommunikation zwischen China und den deutschsprachigen Ländern – Auf Chinesisch,

- Deutsch oder Englisch? In Ammon et al. (Hrsg.), *Die Deutsche Sprache in China: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven* (S. 231–237). iudicium.
- Weissenberg, J. (2012). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis.: Bd. Migration und Internationale Zusammenarbeit. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im IQ-Netzwerk*. Passage.
- Witte, A. (2009). Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 49–69). Gunter Narr Verlag.
- WKO. (2023). *Aussenwirtschaft. Wirtschaftsbericht Japan*. WKO.
<https://www.wko.at/service/aussenwirtschaft/japan-wirtschaftsbericht.pdf>
- Wöhrle, D. (2002). Wirtschaftsdeutsch—Wie es nicht im Buche steht. Authentizität im Unterricht Wirtschaftsdeutsch. In D. Hartmann & N. O'Mahony (Hrsg.), *Wirtschaftsdeutsch: Dimensionen* (S. 147–160). iudicium.
- Yokoi, J., & Bolten, J. (1995). Aspekte deutsch-japanischer Unternehmenskommunikation. In J. Bolten (Hrsg.), *Cross Culture. Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft* (S. 173–182). Verlag Wissenschaft und Praxis.

8 Anhang

8.1 Abstract

Der Wandel in der heutigen Arbeitswelt verlangt Unternehmen nicht nur aufgrund der Globalisierung, Internationalisierung und Digitalisierung, sondern auch aufgrund der technischen Entwicklung in allen Bereichen ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Lernbereitschaft ab – und dies spiegelt sich u.a. auch in den Fremdsprachenkenntnissen der MitarbeiterInnen wider. Die vorliegende Masterarbeit soll mittels einer Sprachbedarfsanalyse bei deutsch-japanischen IT-Unternehmen mit Sitz in Wien empirisch belastbare und an der Realität orientierte Grundlagen zur Entwicklung berufsbezogener, handlungsorientierter und kulturreflexiver (Wirtschafts-)Sprachkurse bzw. berufsbegleitende Weiterbildungsangebote für japanische ArbeitnehmerInnen mit Deutsch als Fremdsprache schaffen. Um den Fremdsprachengebrauch und -bedarf der japanischen Arbeitskräfte, die in technologieorientierten Unternehmen in Wien angestellt sind, zu eruieren, werden Stellenanzeigen analysiert, eine Online-Befragung mit japanischen ArbeitnehmerInnen in Wien durchgeführt, sowie zwei ExpertInnen-Interviews geführt. Die gewonnenen Untersuchungsergebnisse und herausgearbeiteten Implikationen für die Curricula-Entwicklung können schlussendlich in konkrete Lehrpläne überführt werden, zusätzlich lassen sich Lehr- und Lernmaterialien daraus entwickeln.

The transformation in today's work environment demands companies worldwide to possess a high degree of adaptability, flexibility, and willingness to learn, not only due to globalization, internationalization, and digitalization but also as a result of technological advancements in all areas. This is reflected, among other aspects, in the language skills of employees. This master's thesis aims to establish empirically reliable and reality-oriented foundations for the development of job-specific, action-oriented, and intercultural (business) language courses. In order to do so a language needs analysis is conducted at IT companies based in Vienna. To ascertain the foreign language use and requirements of Japanese workers employed in technology-oriented companies in Vienna, job advertisements will be analyzed, an online survey will be conducted with Japanese employees, and two expert interviews will be carried out. The obtained research findings and identified implications for curriculum development can ultimately be used for developing teaching and learning materials.

8.2 Verzeichnis der empirischen Quellen

8.2.1 Transkripte der Interviews

Code: P1 (Person 1)

Experten-Interview A, männlich, 54 Jahre

- Firmenposition: Vertriebsleiter für die DACH-Region
- Unternehmen: japanische IT- und Softwarefirma, Vertrieb von Hard- und Software sowie Services (Storage-Systeme, Cloud-Infrastructure, Internet of Things-Solution)
- Erstsprache(n): Deutsch, Englisch
- weitere Sprachfertigkeiten: nein

Datum: 28.04.2023, 14 Uhr (Zoom-Meeting)

- 1 I: Nochmals vielen Dank für Ihre Bereitschaft, mir heute für einige Fragen zur Verfügung zu stehen. Ich weiß dies sehr zu schätzen.
- 2 A: Gerne.
- 3 I: Können Sie zu Beginn bitte kurz auf Ihren Tätigkeitsbereich in der Firma *** eingehen?
- 4 A: Gerne. Ich bin Vertriebsleiter für die gesamte DACH-Region. [...] Seit ca. 4 Jahren habe ich diese Position über, zuvor war ich im selben Bereich tätig.
- 5 I: Welcher Bereich wäre das?
- 6 A: Wir vertreiben verschiedene IT-Solutions, wie z.B. Cloud-Storage-Systeme oder Data-Optimierungsprogramme. [...] Wir sehen uns als Antreiber einer digitalen Society, und sind in verschiedenen Bereichen, wie Mobility, Energie, Technologie, [...] tätig. Im Grunde liegt es uns am Herzen, die Welt mit Hilfe von Innovationen und Technik für Menschen leichter zugänglich zu machen, und ja, das ist wohl das Wichtigste.
- 7 I: OK, verstehe, Danke für den Einblick. Ihre Arbeit ist also sehr Technik-lastig, inwiefern finden Sprachen in Ihrem Alltag Platz?
- 8 A: [lacht] Also in erster Linie arbeite ich mit Programmiersprachen und Englisch, und ja, natürlich auch Deutsch, aber ich würde sagen, es ist eine Kombination zwischen Englisch und Deutsch, ja.
- 9 I: Können Sie einschätzen, wie viele Ihrer KollegInnen eine andere Muttersprache als Deutsch haben?
- 10 A: Also, [mhm] die konkrete Zahl ist mir natürlich nicht bekannt, aber es sind viele. Sie müssen wissen, dass wir ein internationales Unternehmen sind, [...] wir arbeiten viel mit anderen Teams aus anderen Ländern zusammen, face-to-face aber natürlich auch virtuell. Nur ein kleiner Teil hat wohl Deutsch als Muttersprache.
- 11 I: Ist Ihnen eventuell bekannt, wie viele KollegInnen bzw. MitarbeiterInnen Sie haben, deren Muttersprache Japanisch ist?
- 12 A: Auch hier kann ich keine genaue Zahl nennen, aber [...] ich kann Ihnen sagen, ja, ich arbeite mit 5, [...] also eigentlich sind es 6, [...] japanischen Kollegen eng zusammen.
- 13 I: Virtuell oder meinen Sie, dass diese japanischen Kollegen auch in Wien leben?
- 14 A: Jaja, [lacht] sie leben hier in Wien, verbringen aber auch viel Zeit in Japan. Vermutlich ist es auf 50:50 aufgeteilt, das kann ich nicht genau sagen. Also [...]
- 15 I: Aber diese Kollegen haben auch einen Lebensmittelpunkt in Wien? Also sie kommen nicht nur während einer kurzen Geschäftsreise hierher?
- 16 A: Nein, nein, ja genau. [...] Sie leben auch in Wien, haben eine Familie und ich glaube auch, dass einige Kinder von ihnen in Wien zur Schule gehen. Also, ich sehe diese Kollegen teilweise jeden Tag, je nach Projekt halt [...], vielleicht auch nur einmal die Woche. Das kommt auf die Umstände drauf an.
- 17 I: Haben Sie eine Vermutung, in welchen Bereichen ihre japanischen KollegInnen die deutsche Sprache verwenden? Also v.a. in Kommunikationssituationen, wie z.B. Verhandlungen, Besprechungen, Telefonate, etc.
- 18 A: Mhm, nun ja [...]. Wohl wenig. Aufgrund unseres internationalen Teams kommuniziert jeder auf Englisch. Zumindest wenn es sich um offizielle Dinge handelt.
- 19 I: Und was passiert, wenn man sich nicht offiziell unterhält? Also, ich meine, z.B. in einer Pause oder auch nach der Arbeit, oder wenn man gemeinsam zur U-Bahn spaziert. [lacht]
- 20 A: Jaja, [lacht] ich weiß, was Sie meinen. Das ist doch sehr unterschiedlich. Einige sprechen gut Deutsch, andere eher weniger. Es passiert schon manchmal, dass wir dann auf Deutsch sprechen. Einige zeigen auch Interesse an der Dialektsprache und wollen dann immer genau wissen, was dieses oder jenes Wort eigentlich bedeutet [lacht]. Man schnappt wohl viel auf.

- 21 I: *Ja, ganz bestimmt. [...] Wissen Sie vielleicht, ob Ihre Firma auf DolmetscherInnen zurückgreift?*
- 22 A: *Was mir bekannt ist, gibt es keine. Bei wichtigen Meetings oder Vertrags- bzw. Kundenentscheidungen spricht man immer Englisch.*
- 23 I: *Und ich nehme an, jeder beherrscht Englisch sehr gut?*
- 24 A: *Jaja, definitiv. Das ist so viel ich weiß, eine Voraussetzung bei uns. Ohne Englisch geht's halt nicht.*
- 25 I: *Gibt es sonst noch sprachliche Voraussetzungen? Müssen MitarbeiterInnen Deutsch beherrschen?*
- 26 A: *Es ist kein Muss, aber definitiv ein großes Plus. Es zeigt das Interesse am Firmenstandort und wenn man länger plant, in unserer Firma zu arbeiten, [...] also hier in Wien, nicht woanders, dann ja, auf jeden Fall. Bewerber mit Deutschkenntnissen werden bestimmt bevorzugt.*
- 27 I: *Noch kurz eine Frage, die vorhin ein wenig untergegangen ist: in der Fragebogen-Auswertung mit japanischen MitarbeiterInnen in diversen IT-Firmen in Wien stellte sich heraus, dass viele von ihnen Schwierigkeiten v.a. beim Sprechen und in der Kommunikation haben. Können Sie dies bestätigen?*
- 28 A: *Ja, bestimmt. Das ist wohl auch der Grund, warum man automatisch auf Englisch beginnt und dann erst später, [...] also im Laufe des Gesprächs, [...] ins Deutsche wechselt. Also, wenn überhaupt. [lacht]*
- 29 I: *Wenn wir kurz über die Zukunft sprechen wollen, was würden Sie prognostizieren, welche Sprachen werden zukünftig wichtig sein?*
- 30 A: *Es wird wohl bei Englisch bleiben. [...] Also wenn wir einmal alle technischen Programmiersprachen vorwegnehmen, dann denke ich schon, dass Englisch so dominant bleibt. Auch in unserem Unternehmen.*
- 31 I: *Und wo bleibt Deutsch?*
- 32 A: *Wohl eher als Freizeitsprache. [...]*
- 33 I: *Können Sie dies näher erklären? Was meinen Sie mit Freizeitsprache?*
- 34 A: *Wie ich vorhin schon kurz angeschnitten haben, wenn man weiß, dass man länger hier in Wien bleiben möchte, dann wird man sich auch bemühen, Deutsch mehr zu verwenden oder halt generell zu lernen. Aber im professionellen Bereich denke ich nicht, dass Deutsch eine große Rolle spielen wird.*
- 35 I: *Mhm, verstehe. Generell, wenn Sie ein Ranking der 5 wichtigsten Sprachen für die Zukunft aufstellen müssten. [...] Wie, also welche Sprachen wären das, Ihrer Meinung nach?*
- 36 A: *Ja, ganz klar, Englisch, dann vermutlich, [...] schwierig, also ich denke schon, dass Sprachen wie Chinesisch dominanter werden. Spanisch eventuell auch. Bei Russisch [...] bin ich mir nicht ganz sicher, das kommt wohl sehr drauf an, wie alles politisch weitergehen wird, aber ja, Sie müssen verstehen, wenn wir mehr mit deutschen Kunden zusammenarbeiten, dann kommen wir denen natürlich auch entgegen und fokussieren uns, Deutsch auch zu verwenden. Also in anderen Bereichen, denke ich schon, dass Deutsch wichtig sein wird.*
- 37 I: *Sie meinen, die Sprache des Kunden ist wichtig?*
- 38 A: *Jaja, wenn ich was verkaufen will [lacht], dann hat es schon Vorteile, wenn ich dem Kunden entgegenkomme und sozusagen Bonuspunkte sammle, wenn ich seine Sprache spreche. Wenn wir deutsche Kunden haben, bekommen meistens auch deutsche Teams die Verantwortung dafür. [...]*
- 39 I: *Also, [...]*
- 40 A: *Also, ich meine jetzt nicht, dass wir dann nur auf Deutsch reden, [lacht] nein, nein, aber Sie wissen schon, wenn es um's Ganze geht oder eben um wichtige Verhandlungen oder auch Verträge, ja, dann wird's in der Kundensprache gemacht.*
- 41 I: *In diesem Fall müssten dann japanische Kollegen auch Deutsch sprechen?*
- 42 A: *Müssen ist relativ, aber ja, [...] sie werden dann schon dazu angehalten. Oftmals arbeiten japanische Kollegen aber auch eher in internationalen Team, also wo sie auch nicht oft gezwungen werden, Deutsch zu sprechen.*
- 43 I: *Würden Sie sich wünschen, dass ihre japanischen Kollegen mehr Deutsch sprechen?*
- 44 A: *Das ist sehr projektbezogen, aber, ja, bei deutschen Kunden ist es natürlich ein großer Vorteil.*
- 45 I: *Bietet Ihre Firma Kommunikationstrainings oder generell Sprachkurse an, um Deutschkenntnisse von Nicht-MuttersprachlerInnen zu verbessern?*
- 46 A: *Nicht, dass ich wüsste.*
- 47 I: *Denken Sie, würden weniger Fehler, nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle, passieren, wenn Englisch nicht als Zwischensprache verwendet würde? Also gibt es so etwas wie interkulturelle Missverständnisse aufgrund sprachlicher Barrieren? In Ihrem Unternehmen bzw. mit Ihren internationalen Kollegen.*

- 48 A: [lacht] Natürlich, definitiv. Englisch ist zwar, also [...] wie soll ich sagen, für's Business ideal, es geht zack zack, und jeder kennt sich aus. Aber in anderen Bereichen, wenn das Business halt nicht im Vordergrund steht, ja [...] dann merkt man schon, dass wir oftmals in Fettnäpfchen treten.
- 49 I: *Was wären das für Fettnäpfchen, z.B.?*
- 50 A: [lacht] Also, mittlerweile bin ich mit der japanischen Kultur schon sehr vertraut, aber als ich vor 4 Jahren in der Firma anfing, gab es schon einige lustige Vorfälle. [...]
- 51 I: *Möchten Sie kurz auf diese eingehen, oder eher nicht? Sie müssen natürlich nicht ... [unterbrochen]*
- 52 A: Natürlich, so schlimm sind sie ja nicht und jeder kann sie wohl nachvollziehen, [...] aber es beginnt ja schon bei der Begrüßung. Da gibt's wohl tausend Fettnäpfchen, die man machen kann. Ich wollte damals höflich sein, hab mich leicht verbeugt, und ja, [lacht] was soll ich sagen, der damalige japanische Kollege wollte wohl auch höflich sein und hielt mir seine Hand hin. Sah halt sehr lustig aus. [...] Aber im Endeffekt halbsoschlimm, [lacht].
- 53 I: *Haben Sie das Gefühl, dass ihre japanischen KollegInnen gut vorbereitet sind, also in Bezug auf interkulturelle Kommunikation?*
- 54 A: Eher nicht, [...], das Lernen sie alles step by step. Also, eventuell doch, [...], also einige haben gar keine Probleme mehr, aber vielleicht hängt das auch mit ihrer Erfahrung zusammen, oder haben generell mehr Auslandserfahrung. Aber Neuankömmlinge, [...] sozusagen, haben schon oft Probleme. Auch in der Art und Weise wie wir Business machen.
- 55 I: *Was meinen Sie damit?*
- 56 A: Einfach wie wir verhandeln. Wir reden sehr direkt, einfach klipp und klar die Tatsachen auf den Tisch legen. Das kommt bei manchem Gegenüber nicht immer so gut an und ist für viele zu Beginn auch wohl [...], ja vielleicht ein Kulturschock.
- 57 I: *Und [unterbrochen].*
- 58 A: Ich muss leider langsam zu meinem nächsten Call umsteigen, also es [unterbrochen].
- 59 I: *Oh, natürlich, wir haben unsere angesetzte Zeit schon aufgebraucht. Nochmals vielen herzlichen Dank für Ihre Zeit und Mühe, Herr ***.*
- 60 A: Natürlich, kein Problem. Viel Erfolg noch bei Ihrem Vorhaben!
- 61 I: *Vielen Dank!*

Code: P2 (Person 2)

Expertin-Interview B, weiblich, 38 Jahre

- Firmenposition: HR-Managerin
- Unternehmen: japanisches IT- und Fotografie-Unternehmen mit Fokus auf Medizin, Systeme, Dienstleistungen und Lösungen zur Unterstützung medizinischer Fachkräfte im Gesundheitsbereich (MRT, CT, Röntgen, Endoskopie, etc.)
- Erstsprache: Deutsch
- weitere Sprachkenntnisse: Englisch, Französisch

Datum: 02.05.2023, 17 Uhr (Zoom-Meeting)

- 1 I: *Nochmals vielen lieben Dank für Ihre Bereitschaft, mir heute für ein paar Fragen zur Verfügung zu stehen. Ich weiß dies wirklich sehr zu schätzen.*
- 2 B: Ja, klar, gerne. Ich kann mich noch gut an meine Masterarbeit erinnern. Und ich finde Ihr Thema wirklich sehr interessant, [...] also, ich hoffe, ich kann Ihnen weiterhelfen.
- 3 I: *Ganz bestimmt! Können Sie vielleicht zu Beginn ganz kurz auf Ihr Unternehmen und Ihre Position eingehen?*
- 4 B: Ja, [...] also ich arbeite in der Personalabteilung einer großen japanischen Firma, die sich auf Fotografie und mittlerweile auch auf den IT-Bereich fokussiert. Ich arbeite schon seit 7 Jahren in dieser Firma.
- 5 I: *Haben Sie sonst noch einen Japan-Bezug?*
- 6 B: Nicht direkt, [...], ich mag Japan und alles Drumherum sehr gerne. Ich war auch schon einige Male in Japan, und habe mir ein bisschen Japanisch beigebracht, aber eher schlecht als recht. [lacht]
- 7 I: *Können Sie vielleicht noch kurz drauf eingehen, wie Fotografie und IT zusammenpassen?*
- 8 B: Natürlich, sehr gerne. Also wir arbeiten an Produkten, die sich mit Hilfe von Künstlicher Intelligenz, quasi, [...] beschäftigen. Vorrangig geht es um Softwareprogramme, die uns helfen medizinische Befunde zu analysieren, also, [...], wenn Sie z.B. an MRT-Scans

denken, das Programm, welches dahinter steckt, wird u.a. von meiner Firma entwickelt und vertrieben.

9 I: *Alles klar. Danke für die Erklärung. Und inwiefern spielen Sprachen in diesem Bereich eine Rolle?*

10 B: Mhm, ja schon, [...] also Sprachen spielen doch immer eine große Rolle, oder? [lacht]

11 I: *Definitiv. [lacht]*

12 B: Meine Firma ist sehr international ausgerichtet, also in jedem Bereich arbeiten Leute, die eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Das ist auch so gewollt.

13 I: *Was meinen Sie damit, dass es so gewollt ist?*

14 B: Nun ja, [...] es gehört zu unserer Firmenkultur dazu, dass wir einfach international ausgerichtet sind und wir stolz darauf sind, dass unser Team und natürlich auch unsere Kunden so international sind. Ich finde das auch herrlich, ich lerne jeden Tag etwas dazu.

15 I: *Meinen Sie sprachlich, oder doch eher [unterbrochen]*

16 B: Nein, nein, [...] allgemein, also ja, in jedem Bereich. Sprachlich gesehen vermutlich auch, aber vor allem kulturell. Kollegen haben immer etwas zu erzählen, wenn Sie verstehen, was ich meine, [lacht]. Vor allem zu Zeiten, wo es um Feste und Feiertage geht. Ich könnte es mir nicht mehr vorstellen, in keiner internationalen Community mehr zu arbeiten, [lacht], wäre mir mittlerweile zu langweilig. [...]

17 I: *Das glaube ich Ihnen. [lacht] Diesen kulturellen Austausch finde ich auch im Unterricht immer spannend, und man lernt wirklich fast täglich etwas Neues.*

18 B: Ja, es ist wirklich eine Bereicherung.

19 I: *Wissen Sie eventuell, wie viele MitarbeiterInnen in Ihrer Firma eine andere Muttersprache als Deutsch haben?*

20 B: Ja, das sind ca. 45%. Da sprechen wir aber über fix angestellte Mitarbeiter, die in unserer Wiener Niederlassung eben angestellt sind, [...]. Während Projekten, Messen, oder was auch immer, steigt diese Zahl natürlich, vor allem in Zeiten, in denen wir viel digital, also mit Teams und generell Videokonferenzen arbeiten.

21 I: *Kennen Sie auch den Anteil an japanischen Muttersprachlern?*

22 B: Diese Zahl ist mir leider nicht bekannt, tut mir leid.

23 I: *Überhaupt kein Problem. Eventuell können Sie es gefühlsmäßig einschätzen?*

24 B: Mhm, [...] wir haben viele Praktikanten, die allerdings nicht immer in eine Festanstellung übergehen, die aus Japan kommen. Ich schätze so knapp 10% sind bei uns festangestellt.

25 I: *Wissen Sie auch eventuell, welche Studienabschlüsse Ihre japanischen Mitarbeiter haben? Gibt es auch Kolleginnen, die ursprünglich Germanistik in Japan studiert haben?*

26 B: Der größte Teil hat ein Wirtschafts- bzw. Informatikstudium abgeschlossen, aber ja es gibt auch immer wieder einige, die Germanistik studiert haben. Aber ich würde sagen, es sind eher weniger, [...].

27 I: *Wenn Sie neue Mitarbeiter einstellen, müssen sie gewisse Sprachen beherrschen? Wenn ja, auf welchem Niveau?*

28 B: Englisch ist eine Pflichtvoraussetzung, ohne dem geht es nicht.

29 I: *Und Deutsch?*

30 B: Mhm, [...] also es ist jetzt keine Voraussetzung, aber wir schreiben in unseren Stellenanzeigen immer dazu, dass Deutschkenntnisse gerne gesehen sind und die Bewerber dadurch auch einen Vorteil haben. Wir wissen, dass es ohne Deutschkenntnisse einfach schwieriger ist, auch wenn man in einer internationalen Firma arbeitet, [...] wo jeder Englisch spricht.

31 I: *Verstehe. Das macht Sinn. Aber sonst gibt es keine weiteren sprachlichen Voraussetzungen?*

32 B: Nein, nur Englisch und eben Deutsch.

33 I: *Gibt es Bereiche in Ihrem Unternehmen, die besonders auf Fremdsprachenkenntnisse angewiesen sind?*

34 B: Spontan würde ich sagen, alle [lacht]. Aber Marketing, Vertrieb, Verkauf, ja, da sind Sprachkenntnisse natürlich sehr wichtig, vor allem für Kundengespräche. Der Kunde ist schließlich König, [...] und ich glaube, dass erste, was man in seinem Studium lernt, ist es den Kunden glücklich zu machen [lacht], und das kann eben auch bedeuten, in seiner Muttersprache zu kommunizieren.

35 I: *Verstehe. Was macht Ihr Unternehmen, wenn Ihre Mitarbeiter die Kundensprache nicht beherrschen. Arbeiten Sie dann mit Dolmetschern zusammen?*

36 B: In seltenen Fällen arbeiten wir auch mit Dolmetschern zusammen, aber wie gesagt, [...] eher selten, und nur, wenn es um wirklich wichtige bzw. große Vertragsabschlüsse geht, also [...] wenn es halt um viel Geld geht [lacht], aber ansonsten versuchen wir nicht auf Dolmetscher zurückzugreifen, sondern – wenn die Kundensprache nicht gesprochen wird – eben auch das Englische einzusetzen.

- 37 I: *Verstehe. Wenn Sie sagen, dass Sprachkenntnisse v.a. für Kundengespräche so wichtig sind, gibt es in Ihrem Unternehmen eventuell die Möglichkeit, sich sprachlich weiterzubilden? Also gibt es firmeninterne Sprachtrainings oder Sprachkurse?*
- 38 B: Ja, die gibt es. Wenn wir merken, dass Mitarbeiter Sprachdefizite haben oder sie diese von selbst äußern, [...] dann gibt es die Möglichkeit, diese zu verbessern.
- 39 I: *Werden die Kosten vom Arbeitgeber übernommen und zählt es zur Arbeitszeit?*
- 40 B: Unseren Mitarbeitern stehen 5 Bildungstage pro Kalenderjahr zu, diese können sie entweder für Sprachkurse verwenden oder eben auch für andere Weiterbildungsmaßnahmen.
- 41 I: *Ist das Interesse, diese Weiterbildungstage für Sprachkurse zu verwenden, hoch?*
- 42 B: Ja, fast alle nehmen dieses Angebot wahr, v.a. in Zeiten von Onlinekursen. Ich würde sagen, dass Interesse, [...] teilt sich 50:50 auf, also, [...] im Technologiebereich verändern sich die Dinge so rasch, und da sind auch aktuelle Zertifikate natürlich wichtig. Aber ja, es kommt vermutlich auch auf den Tätigkeitsbereich an.
- 43 I: *Ja, ganz bestimmt. Vielleicht um kurz auf die Sprachverwendung in Ihrem Unternehmen noch einmal zurückzukommen. Wenn Sie an folgende Kommunikationssituationen denken, wie z.B. Verhandlungsgespräche, Teammeetings, Telefonate, aber auch Präsentationen oder eben informelle Gespräche während der Pause oder nach der Arbeit. Welche Sprachen werden hier gerne verwendet?*
- 44 B: Puuh, [...], das ist natürlich schwierig zu beantworten, [...].
- 45 I: *Vielleicht wenn Sie es eher allgemein betrachten?*
- 46 B: Mhm, ja, [...]. Also ich denke schon, dass Englisch in offiziellen Situationen sehr dominant ist, also eben in Teammeetings, und ganz sicher auch bei Verhandlungsgesprächen. Bei Präsentationen eher nicht, da es hier viel Vorbereitungszeit gibt, sehe ich hier kein Problem. [...] Aber, was ich auf alle Fälle selbst erlebe und mitbekomme, dass inoffizielle Gespräche sehr gerne auf Deutsch gehalten werden. Egal wann man die Küche oder die Pausenräume besucht, man hört hauptsächlich Deutsch [lacht]. Ja, da fällt vielleicht auch die Last ab, „perfekt“ zu sprechen, [...] also nicht, dass wir das fordern, aber sie wissen, was ich meine.
- 47 I: *Vielleicht das Gefühl, sich vor einem Kunden nicht zu blamieren?*
- 48 B: Jaja, genau. Es ist einfach eine lockere Atmosphäre unter Kollegen, [...] eben eine ganz andere, als wenn einem ein Kunde gegenüber sitzen würde.
- 49 I: *Ja, das stimmt. Wenn wir vielleicht kurz einen Sprung in die Zukunft machen. Könnten Sie bitte ein Ranking mit den 5 wichtigsten Sprachen in der Zukunft abgeben?*
- 50 B: Oh, das ist interessant. [lacht]
- 51 I: *Ja, [lacht]*
- 52 B: Mhm, also unter den Top 3 würde ich auf alle Fälle Englisch, Chinesisch und Spanisch sehen. Das sind einfach die Global Player, [...] da wird sich meiner Meinung nach nicht viel ändern.
- 53 I: *Und wo sehen Sie Deutsch?*
- 54 B: Vielleicht nicht unter den Top 5, aber dennoch wichtig. Viele deutsche, oder eben auch [...] österreichische Firmen, sind international erfolgreich und, ganz wichtig, [...] sie haben einen guten Ruf.
- 55 I: *Mhm, das ist interessant. Wir kommen auch schon zu unserem letzten Themenblock, zu den Sprachdefiziten. [...] Frühere Befragungen haben gezeigt, dass viele Deutschlernende vor allem mit ihren mündlichen Fertigkeiten Probleme haben, v.a. wenn man sie mit ihren schriftlichen Kompetenzen vergleicht. Können Sie dies bestätigen?*
- 56 B: Ja, generell denke ich, [...] dass sprachliche Kenntnisse um einiges wichtiger sind, als schriftliche, denn, nun ja, um ehrlich zu sagen, schriftliche Kenntnisse kann man gut faken, [...], also man kann die Defizite im schriftlichen Bereich definitiv irgendwie, mhm, [...], ja man kann halt improvisieren. Gerade heutzutage mit Chat GPT und anderen Hilfsmitteln. Das geht eigentlich wie auf Knopfdruck.
- 57 I: *Und das geht im mündlichen Bereich nicht?*
- 58 B: Nein, meiner Meinung nach überhaupt nicht. Man muss ad hoc eine Antwort bereit haben und schnell und professionell agieren und reagieren können, da hat man, [...], einfach keine Zeit.
- 59 I: *Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass ihre japanischen Mitarbeiter sprachliche Defizite aufweisen; was wäre ein guter Ansatz, diese Defizite aufzuholen? Also wie sollte ein Training aufgebaut werden?*
- 60 B: [lacht] Also, ich bin jetzt ganz ehrlich, [...] diese 5 Bildungstage, die ich vorher erwähnt habe, sind hier definitiv nicht ausreichend.
- 61 I: *Welcher Lösungsansatz wäre besser?*
- 62 B: Langfristige Projekte. [...] Wir haben diese Diskussion immer wieder, und ich versuche schon seit einiger Zeit, wöchentliche Stunden einzuplanen, die nur als

- Kommunikationstraining angedacht sind. Also, [...] das muss jetzt nicht nur Fremdsprachentraining sein, sondern vielleicht auch, wie man gut präsentiert, und so weiter.
- 63 I: *Und auf was sollte man sich in diesen wöchentlichen Einheiten konzentrieren?*
- 64 B: Reale Situationen aus dem Berufsalltag, [...] also dazu gehören definitiv auch Pausengespräche, die wir vorher angesprochen haben. Smalltalk führen, aber eben auch, [...] professionell während einer Verhandlung auftreten.
- 65 I: *Das heißt, es sollen reale berufliche Situation im Unterricht analysiert und trainiert werden?*
- 66 B: Ja, genau. Natürlich, ist es schwierig, weil jeder andere Defizite hat und Einzelunterricht finanziell wohl kaum durchführbar ist, aber ja.
- 67 I: *Ich weiß, ich habe schon sehr viel von Ihrer Zeit in Anspruch genommen, aber vielleicht könnten Sie zum Schluss noch kurz auf das Thema interkulturelle Kompetenz eingehen? Sie haben zu Beginn bereits ein bisschen darüber gesprochen, aber vielleicht, direkt, [...] in Zusammenhang mit Ihren japanischen Mitarbeitern, gibt es hier Defizite? [...] Also hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz?*
- 68 B: Mhm, ja, ich würde sie vielleicht jetzt nicht als Defizite beschreiben, [...], ja, ich meine, gerade bei Österreich und Japan, [...] oder eben generell Europa und Japan, das ist schon ein großer kultureller Sprung.
- 69 I: *Könnten Sie das eventuell etwas genauer erklären?*
- 70 B: Ja, also, [...] man kann eigentlich davon ausgehen, dass es wirklich in jedem Bereich Unterschiede gibt, ganz egal, welcher das ist. [...] Angefangen von der Begrüßung, wie man Gespräche, [...] also eben auch Verhandlungsgespräche, führt, wie man Geschenke übergibt und, ja, natürlich auch annimmt [...], ich könnte noch unendlich viele Beispiele nennen.
- 71 I: *Ja, ich verstehe, was Sie meinen. Wie könnte man hier die Mitarbeiter besser vorbereiten?*
- 72 B: [lacht] Also, man braucht wohl ein eigenes Studium dafür, ja, ich weiß, etwas überspitzt dargestellt, aber ja, es ist natürlich auch so, dass wir alle auf internationale Mitarbeiter eingestellt sind, und wir davon ausgehen, dass viele sich in der Kultur nicht auskennen, das hilft vermutlich.
- 73 I: *Wie wurden die Mitarbeiter darauf eingestellt, dies zu berücksichtigen?*
- 74 B: Ich kann natürlich nicht für alle sprechen, aber viele haben selbst Auslandserfahrung, entweder im Studium, während der Ausbildung oder eben auch als [...] Praktikum oder als Angestellter. Also viele wissen, wie es sich anfühlt, in der Kultur nicht, [...] ja wie soll ich es sagen, nicht heimisch zu sein, vielleicht?
- 75 I: *Das heißt, interkulturelle Kompetenz ist nicht nur für ausländische Mitarbeiter wichtig, sondern in diesem Zusammenhang auch für die österreichischen?*
- 76 B: Ja, definitiv. Es ist einfach eine Wechselwirkung. Es nützt keinem was, wenn wir perfekte interkulturelle Mitarbeiter auf österreichischer Seite haben, aber unseren japanischen oder eben ausländischen Mitarbeitern, [...] diese fehlt. Dann kann es nicht funktionieren.
- 77 I: *Da haben Sie wohl Recht. Wie versuchen Sie, interkulturelle Kompetenz zu fördern? In Ihrem Unternehmen?*
- 78 B: Durch viele Aktivitäten außerhalb der Arbeit. [...] Also es gibt leider keine richtigen Trainings dazu, aber ja in Pausen, nach der Arbeit, mal beim gemeinsamen Abendessen zum Beispiel, wird einfach versucht, Kollegen ein wenig zu sensibilisieren. [...] Vielleicht auch ihr Interesse zu wecken, ja, einfach, dass wir vermeiden, dass sie in diese typischen Fettnäpfchen treten. Das ist uns wohl schon alle mal passiert. [lacht]
- 79 I: [lacht] *Ja, definitiv. Und das wirkt sich vermutlich auch positiv für die Arbeit aus?*
- 80 B: Definitiv. Im Endeffekt ist es eine Win-Win-Situation, für uns als Unternehmen, aber natürlich auch für jeden einzelnen.
- 81 I: *Ja, das sehe ich auch so. Vielen lieben Dank für diesen sehr interessanten Einblick. Danke für Ihre Zeit!*
- 82 B: Sehr gerne, es war auch für mich sehr interessant, darüber zu reflektieren. [lacht]
- 83 I: *Das freut mich. [lacht]*

8.2.2 Häufigkeitstabellen des Online-Fragebogens

A2 Sozialdemografie			
Geschlecht			
männlich	24 (62%)		
weiblich	15 (38%)		
Sprachfertigkeiten: Deutsch		Sprachfertigkeiten: Englisch	
A1	1 (3%)	A1	0
A2	18 (46%)	A2	0
B1	11 (27%)	B1	6 (15%)

B2	8 (21%)	B2	16 (41%)	
C1	1 (3%)	C1	17 (44%)	
C2	0	C2	0	
Erstsprache	0	Erstsprache	0	
Deutschkenntnisse				
in Ausbildung	39(100%)			
allg. Sprachkurse	3 (8%)			
betriebliche Trainings	4 (10%)			
Auslandsaufenthalte	17 (44%)			
autonomes Lernen	13 (33%)			
private Kontakte	17 (44%)			

B1 Rolle der Sprache				
Wichtigkeit der Sprachen		Warum ist es (un)wichtig?		
sehr wichtig	16 (41%)			
wichtig	15 (39%)			
mittelwichtig	4 (10%)			
		ich brauche sie jeden Tag ⁶⁵ auf Sprache baut alles auf ich brauche sie jeden Tag, viel für Projektzusammenarbeit 言語は、あなたの日常業務に非常に重要な役割を果たす可能性があります。その理由は、以下のようなものがあります。 コミュニケーション: 言語は、あなたが仕事上で他の人とコミュニケーションを取るために必要不可欠です。 Praktikant im IT-Bereich wir in internationalen Teams arbeiten ich verwende sie jeden Tag, especially englisch ich brauche sie jeden Tag		
Stimmen Sie diesen Aussagen zu?				
	ich stimme zu	ich stimme nicht zu	ich stimme überhaupt nicht zu	kann ich nicht einschätzen
Aussage 1	32 (82%)	7 (18%)	0	0
Aussage 2	27 (69%)	9 (23%)	3 (8%)	0
Aussage 3	7 (18%)	13 (33%)	12 (31%)	7 (18%)
Aussage 4	5 (13%)	15 (38%)	11 (28%)	8 (21%)
Aussage 5	33 (85%)	6 (15%)	0	0
Aussage 6	29 (74%)	8 (21%)	2 (5%)	0
Aussage 7	28 (72%)	10 (26%)	1 (3%)	0
Aussage 8	10 (26%)	17 (44%)	9 (23%)	3 (8%)
Aussage 9	0	1 (3%)	20 (51%)	18 (46%)
Aussage 10	7 (18%)	10 (26%)	7 (18%)	15 (38%)
Persönliche Sprachlernerfahrung in Japan				
Englisch in der Schule und Deutsch in der Uni. Fokus ist auf Grammatik, wenig Kommunikation In der Schule und Uni An der Uni Fokus auf Grammatik. Privat viel Kommunikation verbessert 総じて言えることは、外国語を学ぶことは、自分自身の能力向上や文化的な理解の深化に繋がることが多い一方、モチベーション維持や学習環境の問題があることも事実ですしかし、自分の目的や目標を明確にし、継続的な努力を重ねることで、外国語学 viel Grammatik in Schule, wenig sprechen Sehr viel Grammatik, sehr wenig Sprechen english was very dominant, Universität: Deutsch, viel Grammatik, wenig Kommunikation viel grammatik und viel englisch				
Welche Arbeitssprachen verwenden Sie und wie häufig?				
	täglich	wöchentlich	monatlich	nie
Deutsch	22 (56%)	15 (38%)	2 (5%)	0
Englisch	39 (100%)	0	0	0
Japanisch	1 (3%)	20 (51%)	14 (36%)	4 (10%)
In welchen Arbeitsbereich nutzen Sie Deutsch hauptsächlich?				

⁶⁵ Orthografie-, Ausdrucks- sowie Grammatikfehler der Befragten wurden nicht korrigiert.

Arbeitsbereich	36 (92%)			
öffentlicher Bereich	10 (26%)			
privater Bereich	33 (85%)			
Fortbildung	3 (8%)			
Wie wird sich die zukünftige Bedeutung der Sprachen ändern?				
	zukünftig wichtig	zukünftig nicht wichtig	ich weiß es nicht	
Deutsch	29 (74%)	5 (13%)	5 (13%)	
Englisch	39 (100%)	0	0	
Japanisch	22 (56%)	11 (28%)	6 (15%)	
Stimmen Sie diesen Aussagen zu?				
	ich stimme zu	teilweise zu	überhaupt nicht zu	nicht einschätzen
Aussage 1	13 (33%)	8 (21%)	3 (8%)	15 (38%)
Aussage 2	2 (5%)	9 (23%)	4 (10%)	24 (62%)
Aussage 3	9 (23%)	8 (21%)	5 (13%)	17 (44%)
Aussage 4	19 (49%)	12 (31%)	0	8 (21%)

B2 dt. Sprachfertigkeiten						
Wie lange lernen Sie Deutsch?		Verwenden Sie Deutsch während Ihrer Arbeit?				
2 Jahre	2 (5%)	ja	30 (77%)			
3 Jahre	11 (28%)	nein	9 (23%)			
4 Jahre	11 (28%)					
5 Jahre	9 (23%)					
6 Jahre	5 (13%)					
7 Jahre	0					
8 Jahre	1 (3%)					
Welche Hilfsmittel stehen Ihnen zur Verfügung						
Hilfsmittel 1	2 (7%)	es gibt ein Buddysystem buddysystem				
Hilfsmittel 2	18 (60%)					
Hilfsmittel 3	19 (63%)					
Hilfsmittel 4	13 (43%)					
Hilfsmittel 5	30 (100%)					
Hilfsmittel 6	2 (7%)					
Wie bewerten Sie Ihre Deutschkenntnisse in folgenden Bereichen?						
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	0	11 (37%)	11 (37%)	8 (27%)	1 (3%)	0
Schreiben	0	11 (37%)	11 (37%)	8 (27%)	1 (3%)	0
Hören	0	12 (40%)	11 (37%)	8 (27%)	0	0
Sprechen	0	12 (40%)	13 (43%)	6 (27%)	0	0
Wie leicht oder schwer fällt Ihnen das Verstehen deutscher ErstsprachlerInnen?						
	sehr leicht	leicht	schwer		sehr schwer	nicht einschätzen
Wortschatz	1 (3%)	17 (57%)	11 (37%)		2 (7%)	0
Ausdrücke	0	4 (13%)	21 (70%)		6 (20%)	0
Komplexe S.	0	6 (20%)	18 (60%)		7 (23%)	0
Aussprache	0	8 (27%)	19 (63%)		4 (13%)	0
Schnelles S.	0	2 (7%)	15 (50%)		14 (47%)	0
Verhaltensw.	2 (7%)	13 (43%)	13 (43%)		1 (3%)	2 (7%)
Dialekte	0	0	3 (10%)		3 (10%)	25 (83%)
	Katastrophe 文化的多様性を理解する上で重要であり、相手の言葉や文化に対する興味や理解を深めることができると同時に、相手の言語を尊重することが大切であるということです。					
Wie leicht oder schwer fällt Ihnen das Sprechen in Bezug auf folgende Aspekte?						
	sehr leicht	leicht	schwer		sehr schwer	nicht einschätzen
Aspekt 1	1 (3%)	12 (40%)	17 (57%)		1 (3%)	0
Aspekt 2	0	13 (43%)	17 (57%)		1 (3%)	0
Aspekt 3	1 (3%)	20 (67%)	9 (30%)		1 (3%)	0

Aspekt 4	0	11 (37%)	19 (63%)	0	1 (3%)
Aspekt 5	0	0	13 (43%)	18 (60%)	0
Aspekt 6	0	0	8 (27%)	22 (73%)	1 (3%)
Aspekt 7	0	18 (60%)	11 (37%)	2 (7%)	0
Aspekt 8	2 (7%)	16 (53%)	12 (40%)	0	1 (3%)
Aspekt 9	0	0	9 (30%)	22 (73%)	0
Aspekt 10	0	4 (13%)	16 (53%)	11 (37%)	0
Gibt es Situationen, in denen Sie nicht gerne Deutsch sprechen?					
ja	10 (33%)				
nein	20 (67%)				
	Offizielle und wichtige Gespräche, Verhandlungen, Verträge Ich mag telefonieren nicht. Schwierig ohne Reaktionen 重要な会話の場合 ich kann nicht gut Deutsch Verhandlung Offiziell Wichtige situationen und Kunden Meetings, mit Kunden kundengespräche, emails, meetings Mit wichtigen Kunden wichtige Gespräche wichtige gespräche, die wichtig für das unternehmen sind. ich habe auch probleme kontakt mit neuen kollegen zu bauen offizielle situation Ich spreche lieber english Small talk, alle sprechen sehr schnell mein deutsch ist nicht gut genug Ich habe nur a2, alle wichtige gespräche sind schwer Wichtige situationen, mit clients Small talk, pause, schwierig für mich, weil private themen sprechen				

B3 Gebrauch des Deutschen		
Arbeiten Sie mit Menschen zusammen, deren Erstsprache Deutsch ist?		
ja	30 (100%)	
nein	0	
Verwenden Sie auch Deutsch während der Zusammenarbeit mit Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist?		
ja	1 (3%)	
nein	29 (97%)	
Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach Sprachen für Ihre tägliche Arbeit?		
gar nicht wichtig	0	
nicht wichtig	0	
mittelmäßig	2 (6%)	
wichtig	14 (47%)	
sehr wichtig	14 (47%)	
Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse für Ihre Arbeit?		
schriftliche DK	46	(Mittelwert der Schieber-Regler-Frage)
Mündliche DK	89	(Mittelwert der Schieber-Regler-Frage)
	Schriftlich habe ich Zeit, mündlich nicht. Schriftlich passiert sehr viel auf Englisch, weil internationale Teams. Mündlich aber viel auf Deutsch, auch in Pause ich brauche jeden tag deutsche sprache. beim schreiben verwende ich english Ich brauche mündliche Kommunikation jeden Tag. Schriftlich bekomme ich leicht Hilfe ich schreibe viele emails, aber sprechen ist wichtiger Ich brauche gute sprechkenntnisse, weil ich besser mit kollegen sprechen will I know that I should speak better german but it's hard. Better german skills would help me a lot during conversations with clients and friends, colleagues Wenn ich besser deutsch spreche, die arbeit ist leichter	

In welchen Arbeitssituationen brauchen Sie mündliche Deutschkenntnisse?		
Verhandlungen	1 (3%)	
Besprechungen	28 (93%)	
Verkaufssit.	1 (3%)	
im Kundendienst	3 (10%)	
Messen/Präsent.	17 (57%)	
Telefongespräche	20 (67%)	
inoffizielle Sit.	28 (93%)	
Pause/Smalltalks	30 (100%)	
Warum verwenden Sie Deutsch in den eben genannten Situationen?		
	Es ist höflich Weil alle anderen Deutsch sprechen. Weil es höflich ist weil mein team in deutsch spricht, es ist nett und freundlich, authentisch Weil ich muss. Es ist höflich ich muss. es ist höflich und respekt Ich muss. Es ist höflich Freiwillig in pause	
In welchen Arbeitssituationen brauchen Sie Hilfe eines Dolmetschers/in bzw. von KollegInnen?		
	Bei offiziellen Gesprächen Verträge, Kundengespräche, wichtige Gespräche 大事な会話に gespräch mit kunden Verträgen, kundengespräche wichtige gespräche	
Verwenden Sie Deutsch in offiziellen Situationen, z.B. Verhandlungsgespräche?		
ja	13 (43%)	Manchmal muss ich Ich versuche es, aber oft wechsel ich zu Eng in meetings, weil unser team deutsch ist. english wird in meetings nicht verwendet meetings mit team
nein	17 (57%)	Eher selten. Andere sprechen (muttersprache deutsch) Ich verwende english, weil ich Angst habe fehler zu machen Wir sprechen english Ich spreche nicht gut deutsch mein deutsch ist nicht gut genug Ich will aber ich habe nur a2 Mein niveau ist nur a2 Ich habe nur a2
Verwenden Sie Deutsch in inoffiziellen Situationen, z.B. Abendessen?		
ja	30 (100%)	
nein	0	
	Höflichkeit, zum Lernen Weil es höflich ist. Es gibt viele österreichischer im team es ist höflich Es ist höflich, viele im Team sprechen deutsch ich möchte freundlich und höflich sein Es ist höflich. Ich interessiere mich für sprachen wegen respekt, ich möchte mir kollgen ihre sprache sprechen, ich möchte besser deutsch sprechen ich möchte meine kollege respektieren, es ist höflich Meine kollegen motivieren, ich muss besser deutsch sprechen Ich möchte deutsch lernen. Es ist höflich small talk, höflichkeit und respekt Es ist höflich, nett und respekt Respekt und höflich sein Ich möchte lernen, höflich und respekt	
Verbessern Deutschkenntnisse Ihrer Meinung nach die Berufschancen in Ihrem Bereich?		
ja	25 (83%)	
nein	0	
vielleicht	5 (17%)	
	Man bekommt mehr Kunden und mehr Verantwortung Man bekommt mehr aufgaben und verantwortung	

	<p>はい、ドイツ語のスキルは、様々な分野での職業的な機会を向上させる可能性があります。総じて言えることは、ドイツ語のスキルは、ビジネスや学術分野での職業的な機会を増やす可能性があります。そのため、ドイツ語を学ぶことは、自分のキャリアにとって有益であると言えます。</p> <p>Mehr projekte und Verantwortung mehr kontakt mit kollegen und kunden, bessere arbeit und besser atmosphäre Weil heutzutage alles international ist mehr projekte, mehr verantwortung, mehr position und geld man bekommt eine bessere position, wenn man mehr projekte hat. viele projekte sind abhängig von sprache Mehr freude in der arbeit, wenn ich besser spreche, dann ist es leichter Definitiv. Bessere beziehung mit kollegen und kunden Bessere position, mehr gespräche mit kollegen und kunden Mehr kontakt mit kollegen und clients Definitiv</p>
--	---

C1 Erhebung eines Trainings	
Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Deutschkenntnissen in Bezug auf Ihre berufliche Kommunikation?	
48 (Durchschnittswert)	
Wenn Sie nicht oder gar nicht zufrieden sind, worin sehen Sie noch Verbesserungspotenzial?	
Aussprache	14 (47%)
grammatische R.	3 (10%)
sprachliche Flüss.	28 (93%)
situative Angem.	27 (90%)
Wortschatz	16 (53%)
Hörverstehen	5 (17%)
Leseverstehen	2 (7%)
mündliche Prod.	24 (80%)
schriftliche Prod.	2 (7%)
interkulturelles V.	19 (63%)
Wie sollte Ihrer Meinung nach ein berufsbegleitendes Fremdsprachentraining sinnvoll gestaltet sein?	
	<p>Längere Dauer, nicht nur ein paar Tage oder ein paar Stunden. Begleitend für zum beispiel ein Jahr. Unterstützend, weil immer neue Fragen kommen und neue Situationen entstehen.</p> <p>Muttersprache als Lehrer. Nicht zu kurzes Training, am besten 1-2 mal pro Woche. Reale Situationen (keine Grammatikaufgaben), schnelle reaktion trainieren</p> <p>総じて言えることは、良い企業語学研修は、参加者のニーズに合。</p> <p>ja, ich brauche hilfe im alltag. ein training mit 1-2 stunde/woche. wichtig: regelmäßig, ort: online oder in der arbeit (nicht am wochenende)</p> <p>Es soll eine Unterstützung und Hilfe sein. Am besten langer kurs, der auf meine probleme konzentriert. Viele kommunikative aufgaben. Ich möchte schneller und spontanersprechen</p> <p>ich brauche eine lange unterstützung. nicht nur ein kurs für paar stunden. wenn ich eine präsentation habe, dann brauche ich vorbereitung und training für die präsentation.</p> <p>Ort: in der arbeit, vielleicht online, zeit: während der arbeit, nicht am wochenende und nicht am abend</p> <p>lange dauer, nicht nur ein paar tage. es soll unsere arbeit helfen</p> <p>A training that happens regularly. I know that I need better german skills but time is limited. Every week for 2-3 hours would be perfect. At the workplace or maybe even online classrs or both</p> <p>It should be often, like evry week. Different topics which are currently dominant in my working environment. At the workplace or online classes or both.</p>

Z1 Belohnung	
Teilnahme am Gewinnspiel	
teilgenommen	23 (59%)
nicht teilgenommen	16 (41%)

8.3 Empirische Werkzeuge

8.3.1 Informationsblatt zur Teilnahme am Forschungsprojekt

Online-Befragung zum Thema deutsch-japanischer Wirtschaftskommunikation

Die Online-Umfrage ist Teil eines MA-Forschungsprojektes mit dem Ziel, den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht in technologieorientierten Unternehmen zu optimieren.

Die Umfrage richtet sich an MitarbeiterInnen in deutsch-japanischen Unternehmen mit Sitz in Wien, deren Erstsprache Japanisch ist und die Deutsch als Fremdsprache erlernen (bzw. erlernt haben). Sie kann unabhängig vom Arbeitsbereich, der Berufsgruppe oder den Sprachkenntnissen durchgeführt werden.

Mit der Bitte diese Online-Umfrage an Ihre Kollegen und KollegInnen weiterzuleiten, die diesen Kriterien entsprechen, möchte ich betonen, dass alle Antworten und personenbezogene Informationen selbstverständlich anonym ausgewertet und vertraulich behandelt werden.

Der Fragebogen steht in Deutsch/Japanisch zur Verfügung:

Desktop-Version: <https://sosci.univie.ac.at/Wirtschaftskommunikation/?q=Final>

Handyversion: <https://sosci.univie.ac.at/Wirtschaftskommunikation/?q=Mobil>

Die Umfrage findet im Zeitraum vom **20. April 2023 bis 27. April 2023** statt.

Die Beantwortung der Fragen dauert ca. 15-20 Minuten und als Aufwandsentschädigung werden fünf Gutscheine (à 20 Euro) einer Buchhandlung verlost (Teilnahme ist freiwillig).

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und Zeit!

Mit freundlichen Grüßen

Sandra Gross

8.3.2 Online-Fragebogen



Die Richtlinien guter ethischer Forschung sehen vor, dass sich die Teilnehmer/innen an empirischen Studien explizit und nachvollziehbar mit der Teilnahme einverstanden erklären.

Freiwilligkeit. Ihre Teilnahme an dieser Untersuchung ist freiwillig. Es steht Ihnen zu jedem Zeitpunkt dieser Studie frei, Ihre Teilnahme abubrechen, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

自由意志性：この調査への参加は自由意志に基づくものであります。

Anonymität. Ihre Daten sind selbstverständlich vertraulich, werden nur in anonymisierter Form ausgewertet und nicht an Dritte weitergegeben. Demographische Angaben wie Alter oder Geschlecht lassen keinen eindeutigen Schluss auf Ihre Person zu.

匿名性：お客様のデータは機密保持のため、匿名化された形で評価されます。

Voraussetzung. Es gibt zwei wichtige Voraussetzungen, um an dieser Studie teilzunehmen: (1) Ihre Muttersprache ist Japanisch, und (2) Sie arbeiten in einem technologieorientierten Unternehmen.

条件：日本語が母語であり、IT企業で働いていることが前提となります。

Belohnung. Unter allen TeilnehmerInnen werden fünf Gutscheine (à 20€) einer Buchhandlung verlost. Sie finden am Ende der Befragung ein Formular, in das Sie Ihre Daten eintragen können.

報酬：全参加者の中から、5つのギフト券が抽選されます。

Hiermit bestätige ich, dass ich mindestens 18 Jahre alt bin sowie die Einverständniserklärung gelesen und verstanden habe.ここに私は、18歳以上であり、同意書を読み理解したことを確認します。

☐ Ja / はい

☐ Nein (nicht an der Studie teilnehmen) / いいえ。研究に参加しません

1. Geschlecht

性別

☐ weiblich / 男性

☐ männlich / 女性

2. Alter

年齢

[Bitte auswählen]

3. Was ist Ihre jetzige Tätigkeitsbezeichnung?

現在の職種は何ですか？

4. Auf welchen Niveau sprechen Sie folgende Sprachen?

どの言語を話せますか？

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Muttersprache 母語
Deutsch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Japanisch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben? Mehrfachnennungen möglich!

どのようにしてドイツ語の知識を身につけましたか？複数回答可能です。

☐ in der Ausbildung/Schule/an der Universität
職業訓練で習得しました

☐ durch allgemeine Sprachkurse
語学コースで習得しました

☐ durch betriebliche Trainings / berufsbezogene Sprachkurse
企業内語学コースで習得しました

☐ durch Auslandsaufenthalte
海外滞在で習得しました

☐ durch autonomes Lernen
自己学習で習得しました

☐ durch private Kontakte
私的な人との交流で習得しました

Sonstiges:

☐ その他：

6. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach Sprachen für Ihre tägliche Arbeit?
 あなたの仕事において言語はどの程度重要だと思いますか？



kann ich
nicht beurteilen
私はそれについて経験がありません

gar nicht wichtig
全く重要ではありません

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

sehr wichtig
非常に重要です

7. Bitte erläutern Sie Ihre Antwort näher. 回答を説明してください。

Sprachen sind für meine tägliche Arbeit (nicht) wichtig, weil ...
 言語は私の日常業務に（重要でない/重要である）理由は、...

8. Bitte geben Sie Ihre Meinung zu folgenden Aussagen wieder:
 以下の主張に対するご意見をお聞かせください。

	ich stimme zu 同意します	ich stimme teilweise zu 部分的に同 意します	stimme überhaupt nicht zu 全く同意し ません	ich kann es nicht einschätzen 私はそれ について経験 がありません
Gute Kenntnisse der Sprache fördern den Umsatz. 優れた言語能力はビジネスにポジティブな影響を与えます。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auch geringere Sprachkenntnisse können hilfreich sein. 弱い言語能力でも役に立つことがあります	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Missverständnisse nehmen zu, wenn eine Fremdsprache verwendet wird. 外国語を使うと誤解が増えることがあります。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Missverständnisse nehmen zu, wenn Englisch verwendet wird. 英語を使うと誤解が増えることがあります。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Thema: Sprachausbildung. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?
 以下の主張に対するご意見をお聞かせください。

	ich stimme zu 同意します	ich stimme teilweise zu 部分的に同 意します	stimme überhaupt nicht zu 全く同意し ません	ich kann es nicht einschätzen 私はそれ について経験 がありません
Sprachen sollten so früh wie möglich gelernt werden. 言語はできるだけ早く学習すべきです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In japanischen Schulen gibt es zu wenig Sprachunterrichtsstunden. 日本の学校の欠陥の1つは、言語教育の不十分さです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An japanischen Universitäten sollte der Sprachunterricht einen größeren Stellenwert einnehmen. 日本の大学はより多くの言語教育を提供すべきです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eine zweite Fremdsprache sollte obligatorisch sein. 第2外国語の学習は義務化されるべきです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
An japanischen Schulen/Universitäten ist der Sprachunterricht motivierend. 日本の学校や大学の言語教育は、やる気を起こさせるものです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In den japanischen Schulen/Universitäten sind die Methoden des Sprachunterrichts altmodisch. 日本の教育方法は時代遅れです。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Bitte beschreiben Sie Ihre persönlichen Sprachlernerfahrungen in Japan:

日本で外国語を学んだ際に、どのような個人的な経験をしましたか？

11. Welche Arbeitssprachen verwenden Sie und wie häufig?
以下の言語をどのくらいの頻度で使用しますか？

	täglich 毎日	wöchentlich 週に一度	monatlich 月に一度	nie 決して～ない
Deutsch ドイツ語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch 英語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Japanisch 日本語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Können Sie Ihre Hauptaufgaben am Arbeitsplatz kurz beschreiben?
職場での主な業務を簡単に説明していただけますか。

13. In welchen Bereichen nutzen Sie Deutsch hauptsächlich? Mehrfachantworten sind möglich!
どんな時にドイツ語を使いますか。複数回答可能です

☐ im Bereich Arbeitsplatz: alle Aufgaben, die die Arbeit bzw. den Arbeitsplatz betreffen
職場で

☐ im öffentlichen Bereich: Rechte und Pflichten als Arbeitnehmer
公共の場で

☐ im privaten Bereich: soziale Kontakte pflegen
プライベートの場で

☐ im Fortbildungsbereich:
研修の分野で

Sonstiges:
☐ その他：

14. Wie wird sich die zukünftige Bedeutung der Sprachen Ihrer Meinung nach ändern? Welche werden in Ihrem Arbeitsumfeld wachsen?
将来的に重要な言語は何ですか。

	zukünftig wichtig 将来的に重要な	zukünftig nicht wichtig 将来的に重要でない	ich weiß es nicht わからない
Deutsch ドイツ語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Englisch 英語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Japanisch 日本語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Treffen folgende Aussagen auf Ihr Unternehmen zu?
以下の記述は当てはまりますか。

	ich stimme zu 同意します	ich stimme teilweise zu 部分的に同意します	stimme überhaupt nicht zu 全く同意しません	ich kann es nicht einschätzen 私はそれについて経験 がありません
Im Unternehmen werden Sprachtrainings angeboten. 私の会社は語学コースを提供しています。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falls ja: diese Sprachtrainings sind kostenlos und können innerhalb der Arbeitszeit besucht werden. これらの言語教育は無料であり、労働時間内に受講することができます。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unternehmen arbeitet mit DolmetscherInnen zusammen. 私の会社は通訳者と協力しています。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Unternehmen hat aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bereits Aufträge/Kunden verloren. 私の会社は、言語力の不足のために既に顧客を失っています。	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Wie lange lernen Sie bereits Deutsch?
ドイツ語を学んでいる期間はどのくらいですか。

17. Verwenden Sie Deutsch während Ihrer Arbeit?
仕事中にドイツ語で話しますか。

- ☐ ja
はい
- ☐ nein
いいえ
- ☐ (Achtung: Wenn Sie „nein“ auswählen, endet die Umfrage hier.) 注意: 「いいえ」を選択すると、アンケートはここで終了します。

18. Welche Hilfsmittel stehen Ihnen zur Bewältigung der deutschen Kommunikationsaufgaben zur Verfügung?
Mehrfachantworten sind möglich!
仕事でコミュニケーションする際には、何を使用しますか。複数回答可能です。

- ☐ Übersetzungs-/Dolmetscherdienste innerhalb oder außerhalb des Unternehmens 翻訳ソフトウェアと通訳者
- ☐ Möglichkeiten zum Nachschlagen oder zur Recherche
自分の研究をしている
- ☐ vorgefertigte Gesprächsmuster oder Textvorlagen
学習教材とテキストのサンプル
- ☐ Diskussionen bzw. Beratungen mit KollegInnen
同僚からのディスカッションや助け
- ☐ Englisch oder eine andere Sprache als Alternative
英語または他の言語
- Sonstiges:
☐ その他:

19. Wie bewerten Sie Ihre Deutschkenntnisse in folgenden Bereichen?
あなたのドイツ語力を評価してください。

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lesen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schreiben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hören	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sprechen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Wie leicht oder schwer fällt Ihnen das Verstehen deutscher MuttersprachlerInnen? Bitte bewerten Sie Ihre Einschätzungen aufgrund folgender Aspekte:
ドイツ語を母語とする人の理解は、あなたにとって容易ですか難しいですか? 以下の側面を評価してください。

	sehr leicht 非常に簡単	leicht 簡単	schwer 難しい	sehr schwer 非常に難しい	kann ich nicht einschätzen / keine Erfahrung 私はそれについて経験がありません
Wortschatz 語彙	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idiomatische Ausdrücke (z.B. Redewendungen) 慣用句や表現	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komplexe Sätze 複雑な文章	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aussprache 発音	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schnelles Sprechen 母語話者がとても速く話す時	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhaltensweisen 振る舞い	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dialekte 方言	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Thema Dialekt: Welche Erfahrungen haben Sie mit DialektsprecherInnen gemacht?
 あなたは方言を話す人々との経験は何ですか。

22. Wie leicht oder schwer fällt Ihnen das Sprechen in Bezug auf folgende Aspekte:
 何があなたにとって簡単または難しいですか。

	sehr leicht 非常に簡単	leicht 簡単	schwer 難しい	sehr schwer 非常に難しい	kann ich nicht einschätzen / keine Erfahrung 私はそれについて経験がありません
Ausreichender Wortschatz 十分な語彙	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finden passender Wörter 適切な言葉を見つけること	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beherrschen der deutschen Grammatik ドイツ語の文法	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beherrschen der deutschen Aussprache und Satzmelodie ドイツ語の発音とイントネーション	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbstsicherheit beim Sprechen auf Deutsch ドイツ語で話す自信	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verhandeln auf Deutsch ドイツ語で交渉すること	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meinungen äußern 意見を述べる/自分の見解を述べる	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deutsche Höflichkeitsregeln ドイツの礼儀作法 / ドイツの敬語	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefonieren auf Deutsch 電話での会話	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Small Talk auf Deutsch 雑談や休憩中の会話	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Gibt es Situationen, in denen Sie nicht gerne Deutsch sprechen? Wenn ja, warum?
 ドイツ語を話すのが好きでない場面はありますか。

☐ nein / いいえ

☐ ja, weil

☐ はい。回答を説明してください。

24. Arbeiten Sie mit Menschen zusammen, deren Muttersprache Deutsch ist?
 あなたは、母語がドイツ語の人々と一緒に働いていますか。

☐ ja (Bitte beschreiben Sie die Zusammenarbeit genauer)

☐ はい。回答を説明してください

☐ nein (Achtung: Wenn Sie „nein“ wählen, endet die Umfrage hier.)

☐ いいえ。注意：「いいえ」を選択すると、アンケートはここで終了します。

25. Verwenden Sie auch Deutsch während der Zusammenarbeit mit Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist?
 母語がドイツ語でない人々との協働中に、あなたはドイツ語を使いますか。

☐ ja
はい。

☐ Gibt es Unterschiede in der Kommunikation mit Menschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist? 母語がドイツ語でない人々とのコミュニケーションに違いはありますか。

☐ nein
いいえ。

26. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach Sprachen für Ihre tägliche Arbeit?
あなたの仕事において言語はどの程度重要だと思いますか？



kann ich nicht beurteilen
私はそれについて経験がありません

gar nicht wichtig
全く重要ではありません

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

sehr wichtig
非常に重要です

☐

27. Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach schriftliche und mündliche Deutschkenntnisse für Ihre Arbeit? Bitte erläutern Sie Ihre Antwort im Kommentarfeld.
あなたにとって、仕事での書き言葉および話し言葉のドイツ語能力はどの程度重要だと思いますか。

unwichtig
重要でない

sehr wichtig
非常に重要

Schriftliche Sprachkenntnisse
書き言葉の語学力

Mündliche Sprachkenntnisse
口頭での言語能力

28. Bitte erläutern Sie Ihre Bewertung:
回答を説明してください。

29. In welchen Arbeitssituationen brauchen Sie mündliche Deutschkenntnisse? Mehrfachantworten sind möglich!
どのような職場の状況で、ドイツ語の口頭スキルが必要ですか。複数回答可能です。

☐ Verhandlungen
商談

☐ Besprechungen/Teammeetings
打ち合わせ

☐ Verkaufssituationen
製品の販売

☐ im Kundendienst
顧客サービスの仕事で

☐ Messen / Unternehmenspräsentationen / Produktpräsentationen
プレゼンテーションや製品のプレゼンテーション

☐ Telefongespräche
電話での会話

☐ Inoffizielle Treffen (z.B. Abendessen, Teambuilding-Events, etc.)
夕食などの非公式な会合

☐ Pause / Smalltalk
雑談や休憩中の会話

30. Warum verwenden Sie Deutsch in den eben genannten Situationen?
なぜこれらの状況でドイツ語を使用するのですか。

31. In welchen Arbeitssituationen brauchen Sie Hilfe eines Dolmetschers bzw. von KollegInnen?
どのような業務上の状況で、通訳または同僚のサポートが必要になりますか？

32. Verwenden Sie Deutsch in offiziellen Situationen, z.B. Verhandlungsgespräche?
公式な場面、例えば交渉の場でドイツ語を使用しますか。

☐ ja / はい
Wenn ja, warum? 回答を説明してください。

☐ nein / いいえ
Wenn nein, warum? 回答を説明してください。

33. Verwenden Sie Deutsch in inoffiziellen Situationen, wie z.B. beim Abendessen。

ディナーなどの非公式な場面でもドイツ語を使いますか。

ja / はい

- ☐ Wenn ja, warum? 回答を説明してください。

nein / いいえ

- ☐ Wenn nein, warum? 回答を説明してください。

34. Verbessern Deutschkenntnisse Ihrer Meinung nach die Berufschancen in Ihrem Bereich?

あなたの考えでは、ドイツ語のスキルがあることは、あなたの分野での職業的な機会を向上させると考えますか。

ja / はい

- ☐ Wenn ja, warum? 回答を説明してください。

nein / いいえ

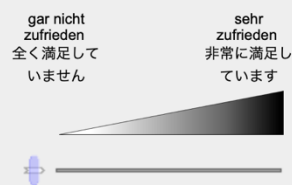
- ☐ Wenn nein, warum? 回答を説明してください。

- ☐ vielleicht

35. Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Deutschkenntnissen in Bezug auf Ihre berufliche Kommunikation?

職場でのコミュニケーションに関するドイツ語のスキルについて、どの程度満足していますか。

Ihre Antwort:



36. Wenn Sie nicht oder gar nicht zufrieden sind, worin sehen Sie noch Verbesserungspotenzial?

(Mehrfachnennung möglich)

もしもご満足いただけなかった場合、または改善の余地を見出された場合、どの点に改善の余地があると考えられますか。複数回答可能です。

- ☐ Aussprache
- ☐ grammatische Richtigkeit
- ☐ sprachliche Flüssigkeit
- ☐ situative Angemessenheit
- ☐ Wortschatz
- ☐ Hörverstehen
- ☐ Leseverstehen
- ☐ mündliche Produktion
- ☐ schriftliche Produktion
- ☐ interkulturelles Verstehen

Sonstiges:

- ☐ その他:

37. Wie sollte Ihrer Meinung nach ein berufsbegleitendes Fremdsprachentraining sinnvoll gestaltet sein?

良い企業語学研修は、どのように組織されるべきでしょうか。

Bitte gehen Sie auch auf Faktoren wie Zeit, Ort, Inhalt und Trainingsform ein.
時間、場所、内容、トレーニング形式などの要因についても触れてください。

38. Möchte Sie noch etwas ergänzen oder erwähnen?

何か追加や言及することはありますか？

39. Wenn Sie an der Verlosung der Gutscheine einer Buchhandlung teilnehmen möchten, geben Sie bitte hier Ihre Informationen ein. Ihre persönlichen Angaben werden vertraulich behandelt und nur zur Sendung der Preise verwendet.
抽選にご興味がありましたら、こちらに個人情報をご記入ください。お客様の個人情報は匿名で、機密扱いされます。

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

アンケートへのご参加、ありがとうございました！

Vorname:	<input type="text"/>
Nachname:	<input type="text"/>
Adresse:	<input type="text"/>
PLZ:	<input type="text"/>
Ort:	<input type="text"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Umfrage!

アンケートへのご参加、ありがとうございました！

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

8.3.3 Zustimmungserklärung für die Aufzeichnung des Interviews

Einwilligungserklärung zur Aufzeichnung des Interviews auf Zoom

Daten der einwilligenden Person:

Name, Vorname: _____

Mit Ihrer Unterschriften stimmen Sie der Aufzeichnung des Interviews, das am _____ durchgeführt wurde, zu. Die Aufzeichnung wird nicht veröffentlicht, sondern dient lediglich der Anfertigung eines schriftlichen Transkripts des Interviews. Nach Fertigstellung dieses Transkripts wird die Video-Aufzeichnung gelöscht und nicht weiterverwendet. Ihre Daten werden nicht an Dritte weitergegeben und vertraulich und anonym behandelt.

Das Zoom-Video darf aufgezeichnet werden und für die kurze Zeit der Anfertigung des Transkripts gespeichert werden.

Wien, am _____

Unterschrift

8.3.4 Leitfaden für das ExpertIn-Interview

Vor dem Interview:

- o Geschlecht & Alter
- o Tätigkeitsbereich im Unternehmen (Geschäftsführer/Vorstand, Abteilungsleiter, HR-Ebene, etc.)
- o Sprachfertigkeiten & Muttersprache
- o Einwilligungserklärung zur Aufzeichnung des Interviews auf Zoom
- o Erläuterung des genauen Ablaufs & auf Wunsch, Informationen anonym zu behandeln
- o Betonung der Nachfragemöglichkeiten

Beginn: Einstieg in das Gespräch

- o Eisbrecherfrage I: kurze Vorstellung // Position im Unternehmen
- o Eisbrecherfrage II: Sprachfertigkeiten // Fremdspracherfahrung // **Auslandserfahrung**

Fragen zum Unternehmen

- o Wie viel Prozent Ihrer MitarbeiterInnen sind auf Fremdsprachenkenntnisse angewiesen? // Wie viele MitarbeiterInnen gibt es ca. in Ihrem Unternehmen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben? Wie groß ist der Anteil an Japanisch als Muttersprache?
- o Welche Studienabschlüsse weisen Ihre japanischen MitarbeiterInnen auf? Gibt es auch MitarbeiterInnen, die Germanistik studiert haben?
- o Welche Sprachen müssen Ihre MitarbeiterInnen und auf welchem Niveau beherrschen?
- o Gibt es bestimmte Bereiche in Ihrem Unternehmen, die besonders auf ihre Fremdsprachenkenntnisse angewiesen sind?
- o Gibt es ein Budget für (sprachliche) Weiterbildungen?

Unternehmen: Sprachverwendung

- o Welche Sprachen verwenden Ihre japanischen MitarbeiterInnen vorrangig in folgenden Kommunikationssituationen:
 - Verhandlungen
 - Besprechungen / Teammeetings
 - Telefonate
 - Präsentationen / Unternehmenspräsentationen / Messevorträge / Produktpräsentationen
 - Pausengespräche / Smalltalk / informelle Zusammenkünfte
- o Greifen Sie auf DolmetscherInnen zurück? Wenn ja, in welchen Situationen?
- o Die Studie konzentriert sich zwar auf die mündliche Kommunikationsfähigkeit der japanischen MitarbeiterInnen, aber vielleicht könnten Sie kurz auf die schriftliche Kommunikation eingehen.

Sprachbedarf

- o Welche Sprachen sehen Sie in der Zukunft als wichtig? Wie ändert sich der Sprachbedarf in Vergleich zu heute? // Geben Sie bitte ein Ranking der 5 wichtigsten Sprachen in der Zukunft ab.
- o **[Falls Unterschiede angesprochen werden:]** Wie sind diese Unterschiede im Unternehmen sichtbar?
- o Wie wichtig ist Fachsprache in Ihrem IT-Unternehmen?
- o Was ist Ihre Meinung zu Englisch als *lingua franca* / Unternehmenssprache / Kundensprache?
- o Wie viele Sprachen sollte ein/e Mitarbeiter/in beherrschen, um gut für die Arbeit in Ihrem IT-Unternehmen gewappnet zu sein?
 - o Gibt es eine Sprache, die Ihre MitarbeiterInnen beherrschen **müssen**? Wenn ja, auf welchem Niveau?

Sprachdefizite

- o Frühere Befragungen zeigen, dass viele Deutschlernende im beruflichen Alltag Schwierigkeiten mit ihren mündlichen Sprachfertigkeiten haben. Können Sie dies bestätigen?
- o **[Falls bestätigt:]** Wie versuchen Sie diese Defizite aufzuholen? Gibt es Sprachkurse, Kommunikations-Trainings, etc.?
- o Wie sollte ein Sprachkurs/Kommunikations-Training für Ihre Mitarbeiter mit L1 Japanisch aufgebaut sein? Welche Aspekte wären wichtig?
- o Gibt es typische Konflikte (critical incidents), die auf interkulturelle Missverständnisse zurückzuführen sind?
- o **[Falls interkulturelle Probleme beim Fragebogen ein Problem sind:]** → näher darauf eingehen:
- o Wie stehen Sie zur Interkulturellen Kompetenz? Gibt es hier Defizite? Gibt es interkulturelle Trainings?
- o **[Falls Dialektsprache bei der Online-Befragung ein Problem ist:]** Glauben Sie, kann Dialektsprache für japanische KollegInnen ein Problem sein?

