

# WISSEN – KOMPETENZ – TEXT

Herausgegeben von Christian Efing, Britta Hufeisen  
und Nina Janich

Karl-Hubert Kiefer / Christian Efing /  
Matthias Jung / Annegret Middeke  
(Hrsg.)

## Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch

7



PETER LANG  
EDITION

# Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf

Christian Efing (Erfurt)

## Abstract

Der folgende Beitrag ist ein zusammenfassender Systematisierungsversuch, der die existierenden Ansätze zur Erhebung und Analyse sprachlich-kommunikativer Bedarfe, Bedürfnisse und Anforderungen im Beruf in der Fremd-, Zweit- und Muttersprachendidaktik mit ihren verschiedenen Perspektiven, theoretischen Hintergründen und Methoden überblicksartig darzustellen, zu ordnen, zu vergleichen und kritisch zu reflektieren versucht. Solch ein Überblick dient nicht nur der theoretischen Fundierung und methodischen Abwägung im Rahmen zukünftiger Forschung, sondern auch der Einschätzung der Aussagekraft und Vergleichbarkeit bisheriger, z. T. theoretisch-methodisch sehr unterschiedlicher Erhebungen und Analysen.

## 1 Einleitung: Terminologische Klärung und Fragestellungen

Das, was im Titel als *Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf* bezeichnet wird, ist „im Bildungsbereich [...] seit dem Beginn der Rezeption des Robinsohn'schen Situations-Qualifikationsansatzes (Robinsohn 1969 Ende der sechziger Jahre häufig geübte Praxis“ (Weber/Becker/Laue 2000: 9<sup>1</sup>) – zumindest in der Fremd- und Zweisprachendidaktik. Dabei forderte Szwed (1981) schon zu Beginn der 1980er auch von der Muttersprachendidaktik eine „ethnography of literacy“, die die empirische Grundlage dafür zu erheben habe, dass schulische Inhalte stärker mit außerschulischen (alltäglichen und beruflichen) Bedarfen und Wünschen der Gesellschaft verzahnt werden könnten. Seit spätestens den 1970ern sind zahlreiche solcher Bedarfserhebungen durchgeführt worden (z. B. Christ 1979; Voss 1982; Richterich 1983; Europäische Kommission/Lingua 1994; Wordelmann/Matthes 1995; Ross/Kern/Skiba 1996; Huhta 1997). Dennoch fehlt es bislang an einer einheitlichen Terminologie, und auch

---

1 „Dieser Ansatz geht davon aus, dass Erziehung sowie Aus- und Weiterbildung  
• eine Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen zu leisten haben,  
• dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse  
Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden,  
• und dass die Curricula und ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger  
Qualifikationen bestimmt sind.“

Es ist offensichtlich, dass im Rahmen dieses Ansatzes Bedarfsanalysen [...] zu einem  
Kernpunkt didaktischen Handelns wurden.“ (Weber/Becker/Laue 2000: 9)

die theoretischen Fundierungen, die Zielsetzungen sowie die methodischen Vorgehensweisen unterscheiden sich bisweilen erheblich, so dass im Folgenden ein systematisierender Überblick gegeben wird.

Bislang gängig für das hier untersuchte Verfahren der Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf sind die Bezeichnungen der *Sprachbedarfserhebung* (Haider 2008), *Sprachbedarfsanalyse* (Klepp 1996; Grünhage-Monetti/Klepp 2003), *Sprachbedarfsermittlung* (Kock 1996; Weissenberg 2012) oder *Kommunikationsanalyse* (Szablewski-Çavuş 2010). Diese Termini gehen dabei auf die englische Tradition und Begrifflichkeit der (*language*) *needs analysis* oder *organisational communications analysis* (Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş 2005a) zurück.

Der Vollständigkeit halber sei hier erwähnt, dass über die genannten Termini hinaus aktuell noch eine weitere Bezeichnung, die der *Sprachgebrauchsanalyse* (SGA), diskutiert wird, die von Kiefer und Schlak als Ergänzung zu der der *Sprachbedarfsanalyse* (SBA) verwendet wird und daher inhaltlich leicht Unterschiedliches meint.<sup>2</sup>

Während Weissenberg (2012: 4) für das Deutsche deutlich für den Begriff *Sprachbedarfsermittlung* plädiert, da *Sprachbedarfserhebung* zu einseitig die Sammlung und Erfassung von Daten, *Sprachbedarfsanalyse* zu stark die Auswertung der gesammelten Informationen fokussiere, soll hier einem Terminus der Vorzug gegeben werden, der

- a) begrifflich die *Kommunikation* als das *Handeln* mit Sprache hervorhebt und nicht die *Sprache* als grammatisch-lexikalisches Sprachsystem,
- b) der den polysemen Terminus des *Bedarfs* (vgl. 2.1) vermeidet und durch den Begriff der *Anforderung* ersetzt. Hierdurch wird auch terminologisch ein deutlicher Bezug zum didaktisch aktuellen *Kompetenz*-Konzept hergestellt, da aktuelle (handlungstheoretische) Kompetenz-Definitionen Kom-

---

2 Gehe es bei der SBA „um die Identifizierung berufsbezogener Sprachverwendungssituationen und der zu ihrer Bewältigung erforderlichen sprachlichen und interkulturellen Qualifikationen (also um den objektiven/subjektiven Bedarf kommunikativer Kompetenzen bezogen auf konkrete berufliche Anforderungen), erhebt die Sprachgebrauchsanalyse sozusagen ‚wertfrei‘ die reine Sprachverwendung und leistet damit der Sprachbedarfsanalyse Zubringerdienste: Sie dient der Analyse der konkreten Sprachverwendung, der Ausgestaltung kommunikativer Aufgaben, Kommunikationssituationen und -raeume, in denen ein bestimmter [...] Sprachbedarf nachgewiesen werden kann.“ „Wertfrei“ meine dabei, „dass der Bedarf einen Soll-Zustand an kommunikativen Kompetenzen beschreibt, im Unterschied zum Ist-Zustand des Gebrauchs (Performanz). Im Rahmen der Sprachbedarfsanalyse wird gleichermassen ‚ausgehendelt‘, was an Sprachgebrauch bzw. -verwendung in aehnlichen Kommunikationssituationen wuenschenswert waere“ (E-Mail von Karl-Hubert Kiefer vom 1.10.2012 an den Verfasser).

petenz als die Befähigung zur Bewältigung komplexer Anforderungssituationen, als Spiegel der „grundlegenden Handlungsanforderungen in einer Domäne“ modellieren (Schaper 2008: 92f.)<sup>3</sup> – und ein zentrales Ziel der Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen ist ja die anschließende Vermittlung der erforderlichen Kompetenzen.

Der Terminus, für den hier plädiert wird, ist daher der einer *Kommunikationsanforderungs-Analyse* bzw. -*Ermittlung* (KaE). Der Begriff mag sperrig wirken, doch hat er im Gegensatz zum schon existierenden Begriff der *Kommunikationsanalyse* den Vorteil deutlich zu machen, dass es um die Erhebung der Anforderungen, also des Soll-Zustandes, geht, nicht um die Erhebung des tatsächlichen Sprach-/Kommunikationsgebrauchs (vgl. oben, SGA).

Ein systematisierender Überblick zu Kommunikationsanforderungs-Ermittlungen (KaE) muss dabei die vorhandenen Studien und Konzeption auf folgende Fragestellungen hin untersuchen, die auch jede einzelne Erhebung explizit für sich klären muss:

1. Was meint Sprach-/Kommunikationsbedarf bzw. -Anforderungen? (Gegenstand)
2. Wer ermittelt? (Domäne, Disziplin)
3. Warum wird ermittelt? (Grund)
4. Wozu wird ermittelt? (Ziel)
5. Wo wird erhoben? (Domäne)
6. Wessen Bedarf wird/Anforderungen an wen werden erhoben? (Sprechergruppe(n))
7. Bei wem wird erhoben? (Informantengruppe[n])
8. Wie wird erhoben? (Methodik)
9. Was wird erhoben? ([außer-]sprachliche Ebene/Zielgrößen)
10. Wie wird analysiert und aufbereitet? (Analyse)
11. Wie wird weiterverarbeitet/umgesetzt? (Transfer)

## 2 Ein Systematisierungsversuch

Im Folgenden werden bisherige Erhebungen auf die o. g. Fragen hin untersucht und die Ergebnisse überblicksartig zusammengefasst.

### 2.1 Was meint Sprach-/Kommunikationsbedarf bzw. -Anforderungen?

Blickt man zunächst auf das erste Kompositionsglied *Sprache/Kommunikation*, so geht es in allen Untersuchungen um Sprache, i.S.v. Sprachverwendung/-handeln, in beruflichen Situationen, nicht um das Sprachsystem – daher er-

---

3 Der Bedarf ist in dieser Modellierung als eine vermittelnde Zwischenebene, als (Kommunikanten oder Unternehmen noch fehlendes) Bindeglied zwischen den zu erreichen den Kompetenzen und den vorhandenen Anforderungen zu sehen.

scheint der Begriff der Kommunikation auch wesentlich geeigneter. KaE richten sich je nach Forschungsinteresse auf eine Erst-, Zweit- oder Fremdsprache und innerhalb dieser jeweils mit unterschiedlichem Fokus auf die Varietäten der Fach-, Berufs-, Standard- und/oder Umgangssprache sowie den Dialekt – je nachdem, ob die arbeitsplatzbezogene, die berufsfachliche, die qualifizierungsbezogene oder/und die beziehungsbezogene Kommunikation (vgl. hierzu Kuhn 2013; Szablewski-Çavuş 2000) im Zentrum steht. Dabei werden gängigerweise der schriftliche wie der mündliche Modus betrachtet, wobei para- und nonverbale kommunikative Aspekte bislang, obwohl hoch relevant, weitgehend vernachlässigt wurden – was sicherlich auch erhebungsmethodische Gründe hat.

Richtet man den Blick auf das zweite Kompositionsglied *Bedarf/Anforderung*, so wird deutlich, dass der zumeist gewählte Begriff des Sprachbedarfs „ein nicht unproblematischer Begriff“ (Kuhn 2013: 219) ist, der verschiedentlich differenziert wurde. Um *objektive* von *subjektiven* Bedarfen zu differenzieren, wird bezüglich der subjektiven Bedarfe aus Sprechersicht daher zumeist von *Bedürfnissen* gesprochen; hierunter sind z. B. „die subjektiven Kenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen sowie die Motivation“ von SprecherInnen zu verstehen, die tendenziell „ein wichtiges Korrektiv [...] zu den objektiven Fragestellungen, wie der berufsorientierte Deutschunterricht konkret ausgestaltet werden soll“, sein können (Szablewski-Çavuş 2008). Objektive Bedarfe wären hingegen die beobachtbaren Anforderungen in Form etwa bestimmter benötigter kommunikativer Handlungsformen in einem Beruf oder an einem Arbeitsplatz. Die schon von Brindley (1989: 65) verwendete Differenzierung objektiv/subjektiv soll hier mit Blick auf die Erhebungsmethoden wie folgt verwendet werden: Objektive Bedarfe sind die vom *Forscher* a) inhaltsanalytisch aus Ordnungsmitteln (Berufs-/Arbeitsplatzbeschreibungen, Rahmenlehrpläne usw.) sowie b) empirisch etwa durch (teilnehmende) Beobachtung zu gewinnenden Bedarfe; subjektive Bedarfe sind die in Interviews a) von *Vorgesetzten/Personalchefs* (Unternehmenssicht) sowie b) von den *betroffenen ArbeitnehmerInnen* subjektiv empfundenen und artikulierten Anforderungen. Eine weitere Differenzierung, die sich hiermit überschneidet, ist die von Berwick (1989: 55) in *sichtbare* und *gefühlte* Bedarfe. Die Unterscheidung in objektive und subjektive Bedarfe verknüpft Weissenberg (2012: 9-11) darüber hinaus mit der Differenzierung in *produkt-* und *prozessorientierte* Bedarfe (vgl. Brindley 1989: 63), die er um eine dritte Ebene, die der *lernerorientierten* Bedarfe, ergänzt: produktorientierte Bedarfe sind dann nach Weissenberg gleichzusetzen mit objektiven Bedarfen, die auf der „Untersuchung der beruflichen Zielsituationen und deren kommunikativen Anforderungen“ sowie auf Sachinformationen beruhen (ebd.: 9). Prozessorientierte Bedarfe sind Lernbedarfe, die etwa der Kursleiter einer Weiterbildung feststellt; sie „geben einen Hinweis auf noch zu vermittelnde methodische

Kompetenzen und auf mögliche Lernstrategien“ (ebd.: 11). Lernerorientierte Sprachbedarfe schließlich sind die subjektiven Bedarfe, die die SprecherInnen selber äußern, d. h. auch die „Erwartungen, Hoffnungen, Wünsche“ an eine berufsbezogene sprachliche Fortbildung.

Im Gegensatz zu dieser Bedeutungsvielfalt des *Bedarfs*begriffs verspricht der *Anforderungsbegriff* eine geringere Polysemie und scheint sich daher – wie aufgrund seiner direkten Beziehbarkeit auf den Kompetenzbegriff – eher anzubieten. Anforderungen müssen allerdings sicherlich auch aus mindestens zwei Perspektiven erhoben werden: die objektiv (vom Forscher) anlässlich der Arbeitspraxis beobachtbaren bzw. in Ordnungsmitteln schriftlich formulierten Anforderungen sowie die subjektiv empfundenen, gefühlten Anforderungen der KommunikantInnen. Bezüglich der Definition von berufsbezogenen Anforderungen bietet sich ein Rekurs auf den Bereich der Arbeitsgestaltung, Betriebsorganisation und Unternehmensentwicklung an, in dem für die Entstehung von Arbeits(platz)anforderungen an den Arbeitenden v. a. vier Einflussfaktoren verantwortlich gemacht werden: die Arbeitsaufgabe, die Arbeitsumwelt (z. B. Lärm, Örtlichkeiten, Kollegen etc.), die Arbeitsmittel (z. B. Werkzeuge) und die Arbeitsorganisation (vgl. etwa REFA 1991). Alle vier Faktoren können dabei sprachlich-kommunikative Anforderungen implizieren: So muss die Erledigung spezifischer Arbeitsaufgaben oft schriftlich begleitet werden (Bestell-/Lieferschein, Protokoll etc.); die Zusammenarbeit mit KollegInnen bedingt soziale wie berufsbezogene mündliche Kommunikation; die Bedienung computergesteuerter Maschinen erfordert sprachabhängige Programmierungen oder die Neustrukturierung der Arbeitsorganisation – Stichwort: lean management, ISO 9000/Qualitätsmanagement (vgl. etwa Kuhn 2007: 69f.; Berg/Grünhage-Monetti 2009) – bedingt einen gestiegenen schriftlichen Dokumentationszwang sowie kommunikationsintensive Team- und Projektarbeit.

Mit berufsbezogenen Kommunikationsanforderungen wurde sich bislang traditionell v. a. für den Bereich der Fremdsprache beschäftigt.<sup>4</sup> Erst neuerdings nimmt die europäische Forschung auch den Bereich der Zweitsprache in den Blick;<sup>5</sup> dass die Fragestellungen und die Methodik der KaE auch im Rahmen der

---

4 Christ (1979); Kocks (1989); Sutter (1991); Weiß (1992); Grimmer (1993); Paulsfeld (1994); Weiß/Schöpper-Grabe (1995); Stockinger (1995); Busse/Paul-Kohlhoff/Wordelmann (1997); Becker/Weber (1998); Weber/Becker/Laue (2000); Forner (2006); Kuhn (2007); Hall (2008).

5 Grünhage-Monetti/Halewijn/Holland (2003); Grünhage-Monetti/Holland/Szablewski-Çavuş (2005b); Van Avermaet/Gysen (2006); Grünhage-Monetti (2010).

Erstsprachendidaktik Anklang und Anwendung finden, ist ein sehr rezentes Phänomen.<sup>6</sup>

Forschungsgeschichtlich ist zu beobachten, dass nach einer anfänglichen Fokussierung der Sprachbedarfe aus Unternehmenssicht (und in diesen Untersuchungen steht der *Bedarfs*- auch noch sinnvoller als der *Anforderungsbegriff*) in jüngerer Zeit einerseits verstärkt die Bedarfe bzw. Anforderungen aus Perspektive der Individuen und Kommunikanten in den Blick genommen werden, andererseits aber auch aus bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Perspektive (z. B. in Hinblick auf Integrationsfragen, Fragen der Ausbildungs- und Berufsfähigkeit oder der Qualität/Reichweite der Dublin-Deskriptoren) – wobei die Ziele der jeweiligen Ansätze natürlich verschieden sind.

### 2.2 Wer ermittelt?

Diese unterschiedlichen Ziele der KaE resultieren auch aus den unterschiedlichen Initiatoren und Disziplinen, die hinter ihnen stehen. KaE werden durchgeführt (im Auftrag) von der Wirtschaft (Unternehmen wie Verbände), von unterschiedlichsten Wissenschaftsdisziplinen (etwa (Angewandte) Linguistik, (Erst-, Zweit-, Fremd-)Sprachendidaktik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik) und Bildungsinstitutionen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bundesinstitut für Berufliche Bildung, Volkshochschulen) oder von einzelnen Kursleitern von Weiterbildungsangeboten. Leider gab es bislang (zu) wenig theoretischen und methodischen Austausch und wenig Vernetzung zwischen den verschiedenen Parteien.

### 2.3 Warum wird ermittelt?

Die Gründe für die Durchführung einer KaE sind so unterschiedlich wie die durchführenden Parteien. Heutzutage ist es wohl das primäre Ziel, einen Einblick in die tatsächliche Arbeits- und Kommunikationsrealität bestimmter Bereiche zu erhalten, um alle, auch versteckte, sprachlich-kommunikativen Bedarfe, Anforderungen und Bedürfnisse (Grünhage-Monetti 2010: 17; Weissenberg 2012: 8) zu identifizieren. Hierbei kann ein „aussagekräftiges Korpus authentischer Sprachhandlungen unter authentischen Bedingungen an authentischen Schauplätzen“ (Braunert 2000: 156) gewonnen werden, das zu verschiedensten Zwecken ausgewertet werden kann.

---

6 Knapp/Pfaff/Werner (2008); Efing (2010); Efing/Häußler (2011); Keimes/Rexing/Ziegler (2011).

Weitere, hiermit z. T. eng verknüpfte, Gründe für die Durchführung von KaE sind die fehlende empirische Fundierung von beruflichen Anforderungskatalogen (z. B. BA 2006), Curricula und Unterrichtsmaterialien sowie die (angebliche oder tatsächliche) fehlende sprachlich-kommunikative Kompetenz von Auszubildenden und Berufstätigen, die aber im Grunde erst vor dem Hintergrund der realen Anforderungen als defizitär oder ausreichend beurteilt werden kann. Auch ein rein fachwissenschaftliches Interesse an der Definition, Modellierung und Differenzierung bestimmter berufsrelevanter Varietäten kann fundiert erst auf Basis von KaE bedient werden – so kann die reale berufliche Relevanz sowie die gegenseitige Abgrenzung von Registern wie Allgemein-, Berufs- und Fachsprache (vgl. etwa Braunert 2000: 160) empirisch durch KaE begründet werden – was z. B. in jüngerer Zeit dazu geführt hat, dass man die Relevanz von Fachsprache für das berufliche Handeln als viel geringer ansieht als früher theoretisch angenommen, und dass man dem Register einer der Allgemeinsprache viel näher als der Fachsprache stehenden Berufssprache einen viel größeren Stellenwert zuspricht (Grünhage-Monetti 2010: 52ff.; Kuhn 2007, Weber/Becker/Laue 2000: 2, Efing 2013a).

Aus Unternehmenssicht werden KaE durchgeführt, um realistische Arbeitsplatzprofile z. B. für Stellenausschreibungen für eine gezielte Personalakquise erstellen zu können, denn auch Unternehmen sind die eigenen Anforderungen keineswegs automatisch bewusst. Dieses Beispiel zeigt bereits, wie eng die Gründe einer KaE mit deren Zielen, die im Folgenden dargestellt werden, verknüpft sind.

#### *2.4 Wozu wird ermittelt?*

Aus didaktischer Sicht besteht das Ziel<sup>7</sup> von KaE vor allem in der Verbesserung der Unterrichts- und Förderplanung und der Herstellung realitätsnaher Unterrichtsmaterialien, so dass Weissenberg (2012: 8) sie als „Schlüsselinstrument der Kurs- und Unterrichtsplanung“ bezeichnet. Die durch KaE gegebene empirische Fundierung von Unterricht und Unterrichtsmaterialien ermöglicht einen „teilnehmergerechtere[n]“, „teilnehmer-, bedarfs- und handlungsorientierte[n] Unterricht“ (ebd.: 8, 11), der je nach Zielsetzung und Kontext maßgeschneidert und berufsfeldspezifisch (vgl. etwa Weber/Becker 1998: 148; Keimes/Rexing 2011: 2) oder berufsfeldübergreifend und verallgemeinerbar ist/sein kann. Existierende Ansätze und Untersuchungen zielen demnach sowohl auf die Konzeptionierung von Curricula, Förderkursen und Materialien für allgemeinbildende Schulen (Paulsfeld 1994: 37; Efing 2010) als auch für Ausbildung und Studium

7 Zu den Zielen von KaE vgl. auch Weber/Becker/Laue (2000: 47f.).

(Keimes/Rexing 2011) oder für die Fort-/Weiterbildung von bereits im Beruf Stehenden (Janich 2007; Berg/Grünhage-Monetti 2009)<sup>8</sup>. Dabei wird betont, dass eine KaE nicht zu einem defizitorientierten „Soll-Ist-Vergleich“ (Weissenberg 2012: 8) der vorhandenen vs. geforderten Kompetenzen führen dürfe, dass der Ausgangspunkt für die sprachlich-kommunikative Förderung also das Individuum „und nicht der betriebsspezifische Verwendungszweck“ zu sein hat (Grundmann 2007: 104), sondern dass eine KaE die ermittelten Anforderungen immer kritisch zu reflektieren habe (zur kritischen Sprachbedarfsanalyse vgl. Haider 2008: 17f.; Benesch 1996), so dass gewährleistet ist, dass unterrichtliche Inhalte und Normen nicht einfach aus der Empirie abgeleitet werden, sondern sich aus dem sie betreffenden didaktischen Diskurs ergeben, der die Ergebnisse der empirischen Erhebung hinterfragt. Auf KaE zurückgehende Curricula sind also lediglich als empiriegestützt, nicht als empirielegitimiert zu konzipieren (vgl. auch Heid 1977, 1999). Die solchermaßen auch empirisch gestützten Unterrichtsmaterialien (in Form von Kursmaterialien oder auch Schulbüchern), die auf die Vermittlung kommunikativer Kompetenz insbesondere im Bereich der berufsorientierten Kommunikation, auf die Kenntnis und Beherrschung der Typik kommunikativer Situationen/Aufgaben und Handlungsmuster abzielen, werden in Hinblick auf die Aufgabenformate heutzutage oft in Form von Szenarien, Fallstudien, Simulationen, exemplarischen Geschäftsfällen o. ä. aufbereitet, in deren Rahmen empirisch erhobene authentische Texte Verwendung finden können. Solch eine realitätsnahe Materialauswahl und domänenspezifische Aufgabengestaltung erweist sich nachweisbar als förderlich für die Lernmotivation (Keimes/Rexing/Ziegler 2011; Kitzig u. a. 2008), und eine (angesichts dieser Realitätsnähe) wahrgenommene Relevanz von Unterricht gilt „als bedeutsamer Prädiktor für den Erfolg von Lehr-/Lernprozessen im berufsbildenden Kontext (vgl. Knöll u. a. 2007)“ (Rexing/Keimes/Ziegler 2013: 56).

Zu den didaktischen und bildungspolitischen Zielen der Curriculumsentwicklung sowie der Entwicklung von Studiengängen und Sprachförderkonzepten gesellt sich das – aus dem Bereich der Zweitsprachendidaktik und Erwachsenenbildung kommende – arbeitsmarkt- und sozialpolitische Ziel der beruflichen und sozialen Integration von MigrantInnen durch KaE-gestützte Sprachförderung.

---

8 Vgl. hierzu auch Weissenbergs (2012: 7) zielgruppen-spezifische Unterscheidung in die drei Kategorien der berufs(feld)orientierten (Arbeitssuchende), qualifizierungsorientierten (Teilnehmer beruflicher Weiterbildungen) und arbeitsplatzorientierten (Mitarbeiter von Unternehmen) Kurse.

Schließlich dienen KaE auch der Erstellung von empirisch fundierten Zertifikaten wie etwa des Zertifikats „Deutsch für den Beruf“ (Von der Handt/Stricker 1995: 21).

### *2.5 Wo wird erhoben?*

KaE werden in verschiedensten Regionen und Ländern, ggf. auch länderübergreifend, in sehr unterschiedlichen Domänen und für sehr unterschiedliche Branchen sowie Berufs- und Statusgruppen, ggf. auch berufstübergreifend, durchgeführt. Mittlerweile finden sich Untersuchungen etwa für die Bereiche Handel und Industrie (Kocks 1989, Forner 2006, Efing 2010), Wirtschaft (Voss 1982), Technik (Ross/Kern/Skiba 1996), Kranken- und Altenpflege (Haider 2010), PR (Ziem/in Vorbereitung), Wissenschaft, Hochschule (Riegel/Zahn 1989), internationale Steuerberatung (Kiefer 2013) usw.

### *2.6 Wessen Bedarf wird/Anforderungen an wen werden erhoben?*

Die Zielgruppen von KaE, deren Bedarf bzw. Anforderungen ermittelt werden, sind je nach Studie und Fragestellung unterschiedlich weit oder eng, abstrakt oder konkret gefasst. Während es einerseits KaE zur Gesamtwirtschaft eines Landes oder mehrerer Länder oder auch zu spezifischen Branchen gibt, finden sich ebenso KaE zu konkreten Firmen oder Arbeitsplätzen, zu speziellen Personengruppen wie Führungskräften (Forner 2006), Auszubildenden (Efing 2010; Efing/Häußler 2011; Keimes/Rexing/Ziegler 2011) oder Beschäftigten mit Deutsch als Zweitsprache (Grünhage-Monetti 2010). Während in diesen Erhebungen meist auf größere Sprechergruppen in Gänze sowie objektiv feststellbare Anforderungen fokussiert wird, zielen etwa KaE im Rahmen von Sprachkursen auf die KursteilnehmerInnen als Individuen und damit stärker auf subjektive Bedürfnisse.

### *2.7 Bei wem wird erhoben?*

Zieht man bei der KaE zu einer objektiven Beobachtung der Anforderungen durch die Forschenden zudem Methoden der Informantenbefragung (siehe 2.8) mit ein, so kommen verschiedene Informantengruppen in Frage: zunächst natürlich die „betroffene“ Sprechergruppe als Zielgruppe der KaE (z. B. Beschäftigte, Förderkursteilnehmer<sup>9</sup>), dann die direkten Vorgesetzten (oder z. B. Ausbilder)

---

9 Im Rahmen der Befragung von Förderkursteilnehmern kann die KaE bzw. die „Sprachbedarfsanalyse als Unterrichtsprozeß“ (Klepp 1996) angesehen werden.