



**Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.**

**Die rechtliche Verantwortung für den gesamten Inhalt dieses Buches liegt ausschließlich bei dem Autoren dieses Werkes.**

Jede Verwertung ist ohne schriftliche Zustimmung der Autoren oder des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

1. Auflage 2021

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise, without the prior written permission of the Authors or the Publisher.

1<sup>st</sup> Edition 2021

© 2021 by VVB LAUFERSWEILER VERLAG, Giessen  
Printed in Germany



*édition scientifique*  
**VVB LAUFERSWEILER VERLAG**

STAUFENBERGRING 15, 35396 GIESSEN, GERMANY  
Tel: 0641-5599888 Fax: 0641-5599890  
email: redaktion@doktorverlag.de

[www.doktorverlag.de](http://www.doktorverlag.de)

**Aspekte einer Sprachendidaktik in wirtschaftswissenschaftlichen  
Masterstudiengängen – eine empirische Studie am Beispiel der  
englischen Sprache**

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)  
der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät  
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Daniel Lehermeier  
aus Tauberfeld

2020

**Referent:** Prof. Dr. Heiner Böttger

**Korreferent:** Prof. Dr. Thomas Hoffmann, Dekan

**Tag der mündlichen Prüfung:** 16.07.2019

*“I have traveled more than any one else, and I have noticed that even the angels  
speak English with an accent”*

Mark Twain

## Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis meiner Beschäftigung im Bereich des Content and Language Integrated Learning und erster Einblicke in international agierenden Firmen, deren Mitarbeiter im globalen Wirtschaftsraum mehr und mehr fundierte fremdsprachliche Kenntnisse besitzen müssen. Dieser motivationale Antrieb führte zur intensiven Auseinandersetzung mit den speziellen Studienmöglichkeiten im Masterbereich, die bislang nur marginal untersucht wurden.

Ich möchte an dieser Stelle allen danken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Mein Dank gilt zunächst meinem Mentor, Herrn Prof. Dr. Heiner Böttger, für die Überlassung der höchst interessanten Fragestellung und für seine uneingeschränkte und konstruktive Betreuung. Gleichmaßen möchte ich mich auch für den Freiraum bedanken, den er mir bei der zeitlichen Einteilung und Durchführung der empirischen Untersuchungen gelassen hat. Ohne seine kompetente Förderung und menschliche Art wäre dieses Werk weder begonnen noch beendet worden. Dafür danke ich ihm herzlich! Weiter danke ich Herrn Prof. Dr. Thomas Hoffmann für das wohlwollende Interesse an meiner Arbeit und seine Bereitschaft, das Zweitgutachten meiner Dissertationsschrift zu übernehmen sowie Frau Prof. Dr. Ingrid Hemmer, als weitere Prüfende zu fungieren.

Ein weiterer besonderer Dank gilt Herrn Dipl.-Mathematiker Christian Marek, der mir eine große Hilfe bei der statistischen Auswertung mit R bzw. SPSS war. An die teilweise spätabendlichen Skype-Sessions sowie unzähligen Nachrichten in Form von WhatsApps und in Trello zur Verbesserung der statistischen Auswertung werde ich mich gerne erinnern.

Denjenigen Damen und Herren der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, die bei Verwaltungs- und vor allem bei Bibliotheksangelegenheiten über die Jahre meines Studiums und der Promotion hinweg eine große Hilfe waren, ist hier ebenfalls zu danken.

Nicht zuletzt bedanke ich mich auch bei meinen Eltern für ihr großes Vertrauen in alle meinen Lebensweg betreffenden Entscheidungen und ihre uneingeschränkte und wortwörtlich jahrelange Unterstützung in jeder Hinsicht.

**Inhaltsverzeichnis**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Einleitung</b>   | <b>10</b> |
| Diskussions- und Forschungsstand  | 17        |
| Fragestellungen und Zielsetzungen   | 29        |
| Wahl der Methode und Aufbau der Untersuchung  | 32        |
| Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung  | 35        |
| <b>Teil I: Aktueller Wissens- und Forschungsstand im<br/>Bereich englischsprachiger Studiengänge und der aktuellen ELF-<br/>Forschung</b> | <b>37</b> |
| <b>1. Englisch im Wirtschaftskontext</b>  | <b>37</b> |
| <b>2. Lernstrategien und Wissensmanagement</b>  | <b>51</b> |
| 2.1 Definitionen und Klassifikationen von Lernstrategien  | 54        |
| 2.2 Klassifikation von Kommunikationsstrategien   | 56        |
| 2.3 Aktueller Forschungsstand der Strategieforschung  | 58        |
| 2.4 Modernes Lernmanagement: Web- und E-Learning-Dienste<br>im Studium  | 63        |
| 2.5 Die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer: Studien-<br>strategien und Lernvoraussetzungen  | 69        |
| <b>3. English for Specific Purposes (ESP) – fachspezifisches Englisch<br/>    für englischsprachige Lehrveranstaltungen</b>               | <b>75</b> |
| 3.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung   | 75        |
| 3.2 ESP im Verhältnis zu den klassischen sprachlichen<br>Kompetenzbereichen   | 80        |
| 3.3 Neuere Entwicklungen im Bereich ESP   | 85        |
| <b>4. Bologna: Hochschulreform mit Wettbewerb, Harmonisierung<br/>    und Internationalisierung</b>                                       | <b>89</b> |
| 4.1 Die wichtigsten Elemente von Bologna  | 91        |
| 4.2 Einrichtung englischsprachiger Studiengänge   | 92        |
| 4.3 Gründe für die Errichtung englischsprachiger Programme  | 95        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. Englisch an Hochschulen: Von EMI zu ICLHE</b>                          | <b>99</b>  |
| 5.1 Bilingualer Unterricht und CLIL  | 99         |
| 5.2 ICLHE und EMI: Unterschiedlicher sprachlicher Fokus                      | 102        |
| 5.3 Sprachspezifische Herausforderungen im Studium                           | 109        |
| 5.3.1 Scaffolding – sprachliche Hilfestellungen                              | 117        |
| 5.3.2 Code-Switching – Sprachwechsel in der ELF-Kommunikation                | 119        |
| 5.3.3 Fehlerkorrektur und sprachliches Feedback im tertiären Bildungsbereich | 121        |
| 5.3.4 Bedeutung der Lingua Franca im Hochschulbereich                        | 127        |
| <b>Teil II: Empirische Untersuchung</b>                                      | <b>128</b> |
| <b>6. Methodische Grundlagen und Durchführung</b>                            | <b>128</b> |
| 6.1 Teilnehmer der Studie  | 129        |
| 6.2 Wahl der Methodik  | 135        |
| 6.2.1 Quantitative Verfahren   | 136        |
| 6.2.2 Qualitative Verfahren  | 137        |
| 6.2.3 Triangulärer Ansatz  | 138        |
| 6.3 Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung                               | 140        |
| 6.4 Pretest zur Online-Umfrage   | 151        |
| 6.5 Durchführung der Untersuchungen  | 155        |
| 6.5.1 Fragebögen   | 155        |
| 6.5.2 Interviews mit Studierenden und Dozierenden                            | 159        |
| 6.5.3 Teilnehmende Beobachtungen   | 164        |
| 6.6 Auswertung   | 166        |
| 6.6.1 Online-Fragebögen  | 166        |
| 6.6.2 Leitfadeninterviews  | 171        |
| <b>Teil III Datenauswertung und Darstellung der Hauptbefunde</b>             | <b>174</b> |
| <b>7. Personenbezogene Daten</b>   | <b>174</b> |
| 7.1 Alter, Geschlecht und Art der Hochschule                                 | 174        |
| 7.2 Muttersprachen   | 175        |
| 7.3 Bisherige Bildungsabschlüsse   | 175        |



|  |  |            |
|--|--|------------|
| 7.4  | Studiengänge   | 176        |
| 7.5  | Sprachstufe der Teilnehmer   | 178        |
| 7.6  | Teilnahme an englischsprachigen Veranstaltungen                    | 180        |
| 7.7  | Auslandsaufenthalte  | 181        |
| 7.8  | Zusammenfassung  | 183        |
| <b>8. Einstellungen und Selbsteinschätzungen</b> |  | <b>184</b> |
| 8.1  | Erfahrungen mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen             | 186        |
| 8.2  | Auswirkungen früherer Englischprobleme auf das<br>aktuelle Studium | 189        |
| 8.3  | Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht                         | 191        |
|  | 8.3.1 Rolle als Student  | 193        |
|  | 8.3.2 Rolle als Dozent   | 194        |
| 8.4  | Neues Interesse aufgrund fachsprachlicher Veranstaltungen          | 195        |
| 8.5  | Motivationsänderungen aufgrund der Fachsprache                     | 197        |
| 8.6  | Zusammenfassung und Ausblick                                       | 202        |
| <b>9. Lernstrategien und Lernsituation</b>       |  | <b>205</b> |
| 9.1  | Wortschatzarbeit   | 206        |
|  | 9.1.1 Fachvokabular  | 206        |
|  | 9.1.2 Wörterbücher   | 210        |
| 9.2  | Übersetzen/einfachere Ausdrücke finden                             | 213        |
| 9.3  | Gemeinsame Erschließung von Wörtern in der Gruppe                  | 218        |
| 9.4  | Privates Üben  | 220        |
|  | 9.4.1 Englisch im privaten Umfeld                                  | 220        |
|  | 9.4.2 Englische Filme/Serien                                       | 221        |
| 9.5  | Blogs, Podcasts, Memes, Chats                                      | 222        |
| 9.6  | Teletutorien   | 226        |
| 9.7  | Sprachtandems  | 227        |
| 9.8  | Zusammenfassung und Ausblick                                       | 229        |
| <b>10. Probleme</b>                              |  | <b>232</b> |
| 10.1   | Probleme auf Seiten der Lehrenden                                  | 232        |
| 10.2   | Hörverständnis   | 235        |

|            |  |            |
|------------|--|------------|
| 10.3       | Schriftlicher Gebrauch                                   | 239        |
| 10.4       | Komplexer Stoff  | 243        |
| 10.5       | Leseverständnis  | 244        |
| 10.6       | Sprechfertigkeit im Englischen                           | 246        |
| 10.7       | Mehraufwand durch die Fachsprache Englisch               | 248        |
| 10.8       | Werden die Inhalte verständlicher?                       | 250        |
| 10.9       | Code-Switching während der Veranstaltungen               | 251        |
| 10.10      | Zusammenfassung und Ausblick                             | 254        |
| <b>11.</b> | <b>Sprachkurse</b>                                       | <b>257</b> |
| 11.1       | Rahmenbedingungen  | 257        |
| 11.1.1     | Atmosphäre   | 261        |
| 11.1.2     | Kursgrößen ermöglichen individuelles Lernen              | 262        |
| 11.1.3     | Möglichkeiten des Selbststudiums                         | 262        |
| 11.2       | Erwartungen an Englischkurse                             | 264        |
| 11.3       | Was ist am wichtigsten beim Englischlernen?              | 266        |
| 11.4       | Verbesserungsmöglichkeiten durch die Sprachkurse         | 267        |
| 11.5       | Zusammenfassung und Ausblick                             | 268        |
| <b>12.</b> | <b>Originales Material in den Fach- und Sprachkursen</b> | <b>270</b> |
| 12.1       | Bereitstellung von authentischem Material                | 271        |
| 12.2       | Arbeit mit Originalmaterialien gemäß einer Lingua Franca | 272        |
| 12.3       | Einstellung zu ‚echten‘ Sprachsituationen                | 274        |
| 12.4       | Zusammenfassung und Ausblick                             | 276        |
| <b>13.</b> | <b>Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung</b>            | <b>279</b> |
| 13.1       | Situationsgerechter Umgang mit sprachlichem Feedback     | 279        |
| 13.1.1     | Korrektur mündlicher Fehler                              | 280        |
| 13.1.2     | Korrektur schriftlicher Fehler                           | 285        |
| 13.2       | Transparenz bei der Bewertung sprachlicher Leistungen    | 290        |
| 13.3       | Peer-Feedback/Peer correction                            | 292        |
| 13.4       | Zusammenfassung und Ausblick                             | 294        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>14. Eingesetzte Methoden: Potentiale für die<br/>englischsprachige Hochschullehre</b> | <b>300</b> |
| 14.1 Gamification: Spieltypische Elemente für nicht-<br>spielerische Zwecke              | 300        |
| 14.2 ‚Real-World Cases‘ in der Lehre   | 307        |
| 14.3 Zusammenfassung und Ausblick  | 309        |
| <b>Teil IV Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung</b>                     | <b>310</b> |
| <b>15. Zusammenfassung bezogen auf die Zielsetzungen</b>                                 | <b>310</b> |
| <b>16. Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studie</b>                                   | <b>318</b> |
| 16.1 Dozierende in englischsprachigen Kursen   | 318        |
| 16.2 Studierende in englischsprachigen Studiengängen                                     | 322        |
| 16.3 Verantwortliche in englischsprachigen Studiengängen                                 | 324        |
| <b>17. Ausblick</b>  | <b>326</b> |
| <b>Literaturverzeichnis</b>  | <b>330</b> |
| <b>Abbildungsverzeichnis</b>   | <b>371</b> |
| <b>Anhang</b>  | <b>375</b> |
| <b>Erklärung</b>   | <b>486</b> |
| <b>Lebenslauf</b>  | <b>487</b> |

## Einleitung

### Die globale Bedeutung der englischen Lingua Franca

Die fortschreitende Globalisierung der Märkte, die Internationalisierung der Arbeitswelt sowie die zunehmende Macht der Global Player – Worte, die heutzutage nahezu inflationär benutzt werden – sind mit einer Verbreitung und Dominanz des Englischen in kaum vorstellbaren Ausmaßen verbunden. Tatsächlich übertrifft die Zahl der Sprecher, die Englisch als Lingua Franca<sup>1</sup> nutzen, deutlich die Zahl, deren Muttersprache Englisch ist.

Die Verbreitungsdynamik und die Einflussbereiche von Englisch können durch drei konzentrische Kreise dargestellt werden (Kachru 1985, S. 12; Hamel 2008, S. 25). Der innere dieser Kreise bezieht sich auf die Länder, in denen Englisch die Erstsprache darstellt, umschließt also die Muttersprachenvarietäten, z. B. in den USA, dem UK und Australien; der äußere Kreis ist durch frühe Phasen der englischen Sprachdiffusion ehemaliger britischer Kolonien gekennzeichnet, Englisch fungiert in diesen multilingualen Ländern (Indien, Hongkong, Singapur) als (ko-)offizielle Sprache; um die Funktion von Englisch im dritten der konzentrischen Kreise (*expanding circle*) nachzuvollziehen, ist es notwendig, Englisch als internationale Sprache in Bezug auf die Wissenschaften, die Medien und den internationalen Handel anzuerkennen, deren Einflussbereich sich rasch ausbreitet und zahlreiche Ausprägungen von ELF-Varietäten erfährt und nicht vollständig standardisiert ist (Kachru 1985, S. 12-13; Leitner 2009, S. 34; Hamel 2008, S. 26-27).

---

<sup>1</sup> In ihrer ursprünglichen Bedeutung bezeichnet eine Lingua Franca – der Begriff leitet sich vom arabischen „*lisan al farang*“ ab – eine Vermittlungssprache zwischen arabischen Sprechern mit Westeuropäern und wurde später ausgeweitet, um eine in hohem Maße standardisierte Verkehrssprache zu beschreiben (House 2014, S. 363; Kachru 1996, S. 906). Eine auf die heutige englische Lingua Franca bezogene Definition nach House (2014) bezieht mit ein, dass es sich weder um ein Pidgin, noch um eine Interimsprache handelt, eine volle linguistische Bandbreite aufweist und durch ihre Sprecher veränderbar ist (S. 364).

House (2014) zählt wesentliche Merkmale der englischen Lingua Franca auf:

ELF is characterized by great variability; it is NOT a fixed code, and cannot be defined by its formal characteristics. Rather, it is an open-source phenomenon, a resource available for whoever wants to take advantage of the virtual English language. ELF is negotiated ad hoc, varying according to context, speaker group and communicative purpose (S. 364).

ELF bezieht multilinguale Gesprächssituationen, bei denen Englisch von allen Anwesenden verstanden wird, mit ein und ist dadurch Veränderungen unterworfen (Jenkins 2015, S. 74); nicht zuletzt aufgrund der großen Zahl der Sprecher und der internationalen Bedeutung ist es jedoch notwendig, die Lingua Franca als eigenständiges und nicht-defizitäres Modell der englischen Sprache zu betrachten (Kachru 1982, S. 51-52).

Ehrenreich (2010a) beschäftigt sich mit diesen sprachlichen Charakteristika der Lingua Franca in globalen Unternehmen<sup>2</sup> und kommt zu dem Ergebnis, dass die englischsprachige Kommunikation, an der ausschließlich nicht-muttersprachliche Englischsprecher beteiligt sind, bis zu 70 Prozent beträgt, die Notwendigkeit zur Kommunikation auf Englisch besteht auf fast allen hierarchischen Ebenen des Unternehmens, wobei diese sprachlich-kommunikativen Herausforderungen sehr unterschiedlich – aber stets pragmatisch – gemeistert werden; die Kommunikationsfähigkeit im oberen Management ist weitgehend gut ausgebaut (S. 26-29).

---

<sup>2</sup> Es wird mit qualitativen Interviews mit Managern im internationalen Unternehmenskontext, Feldbeobachtungen und der Methode Shadowing (zeitlich begrenztes Begleiten der Angestellten in Unternehmen durch Wissenschaftler, um Schlüsse über Art und Weise von formellen und informellen Kontakten zu ziehen) sowie Aufnahmen von Sprachdaten gearbeitet.

Zu sprachlichen Konflikten in Unternehmen bemerken Hohenstein & Spörri<sup>3</sup> (2012): Interkulturelle Teams sind gerade durch ihre Heterogenität innovativer, jedoch dauert es eine gewisse Zeit, bis Synergieeffekte auftreten und sprachliche Hindernisse abgebaut sind (S. 32-33). Diese Erkenntnis wird durch Studien von Studer & Hohenstein (2011) zur Problematik der sprachlich-kulturellen Diversität in multinationalen Unternehmen der Schweiz bestätigt; es werden als Konsequenz Training, Ausbildung im Umgang mit der Lingua Franca und Sprachideologien und -realitäten in multinationalen Unternehmen gefordert (S. 15; S. 26).

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungsarten der Lingua Franca dient die Standardvarietät weiterhin als sprachliches Modell, es muss jedoch das Alter der Lerner bei der Akzeptanz der Lingua Franca berücksichtigt werden (Gnutzmann 2005, S. 117). Dies wird von Braine (2005) bestätigt: „[S]tudents become more tolerant and supportive of NNS [Anm. d. Verf.: Non-Native Speaker] teachers the longer they are taught by these teachers“ (S. 282).

Wenn ein späterer Arbeitskontext außerhalb eines englischsprachigen Landes von Studierenden in Betracht gezogen wird, erfährt die (Business) Lingua Franca hohe Akzeptanz. In Kursen auf Hochschulniveau muss deswegen die Fähigkeit im internationalen Kontext zu kommunizieren mehr gefördert werden als das muttersprachliche Beherrschen einer lokalen Ausprägung von Englisch<sup>4</sup> (Erling 2005, S. 228); es werden „pragmatic fluency“ und „awareness raising“ (House 1999, S. 86) in den Vordergrund gestellt.

---

<sup>3</sup> Es werden von 2010-2012 ein international tätiges Finanzdienstleistungsunternehmen mit Englisch sowie Deutsch und anderen lokalen Sprachen als Unternehmenssprachen in Hinblick auf Sprachpraxis und Sprachpolitik untersucht und Führungskräfte in internationalen Meetings begleitet.

<sup>4</sup> Eine Liste konkreter Handlungsbeispiele in der Ausbildung wird von Burger (2000) erstellt: Wichtig sind gemeinsame Bedeutungsaushandlungen, Sprachkontakte in nicht-muttersprachlichen Akzenten und eine Reduktion des korrigierenden Eingreifens bei „hybridem Englisch“, also einer Mischung von Varietäten (siehe dazu: 5.3.3).

Englisch als Arbeitssprache im Wissenschaftskontext

Internationale Projekte sind ohne die beschriebenen Kenntnisse nicht denkbar: Für einen wissenschaftlichen Diskurs unter Forschern und Studierenden verschiedener Nationalitäten sind sie eine elementare Grundvoraussetzung, ohne die wichtige Informationsquellen und Kommunikationsstrukturen für wissenschaftliches Arbeiten verschlossen bleiben, vor allem wegen der unangefochtenen Vormachtstellung der englischen Sprache in Fachdatenbanken und im Internet (Peschel, Senger & Willige 2006, S. 21).

Inzwischen wird auf Englisch mehr wissenschaftliche Literatur veröffentlicht als in allen anderen Sprachen; Englisch erstreckt sich über bibliographische Datenbanken, mündliche Konferenzvorträge, informelle Fachgespräche und die akademische Lehre (Ammon 2015, S. 519-522; S. 545).

In gleichem Maße wie die Internationalisierung an Gewicht gewann, veränderte sich auch ihr Charakter. Während noch bis in die späten 1980er Jahre der Schwerpunkt auf der internationalen Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern lag, sind seit Beginn der 1990er zunehmende Bestrebungen zur Internationalisierung der Lehrinhalte, der Entwicklung von Anerkennungsmechanismen (ECTS) (KMK, HRK & BMBF 2002, S. 8) und Bestrebungen mit Blick auf die Gesamtstrategien zur Internationalisierung der Hochschulen zu beobachten<sup>5</sup> (Maiworm & Wächter 2003, S. 4).

---

<sup>5</sup> Der Bologna-Prozess als weitreichende Hochschulreform mit den Zielen: Beseitigung von Mobilitätshemmnissen, Schaffung vergleichbarer Abschlüsse, Modularisierung, europäische Zusammenarbeit und Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich hat zwar auf europäischer Ebene keine rechtlich bindende Wirkung, ist jedoch in seinen Teilzielen in den meisten Unterzeichnerländern inzwischen in Hochschulgesetze aufgenommen worden und somit in Teilen verpflichtend (Soltau 2008, S. 19-20; KMK, HRK & BMBF 2002, S. 4; S. 8; S. 11; S. 13; S. 16). Es wird nicht direkt die Einführung englischsprachiger Studienangebote gefordert, dennoch tragen vermehrte Studienangebote in englischer Sprache dazu bei, die Integration ausländischer Studierender in das Studium in Deutschland zu erleichtern (KMK, HRK & BMBF 2002, S. 12).

Maiworm & Wächter (2003) beschreiben den Anspruch an die deutsche Hochschullandschaft im Zuge des Bologna-Prozesses folgendermaßen:

Dieser [...] Erneuerungsanspruch [...] wird zunehmend von einem [...] globalen Bildungsmarkt beflügelt, auf dem sich einzelne Hochschulen und ganze Länder in Konkurrenz um die „besten Köpfe“ befinden. [...] Die Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen in nicht-englischsprachigen Ländern [...] ist dabei eine der fortgeschritteneren Maßnahmen (S. 4).

Die Vorteile von EMI (*English as medium of instruction*): „[M]obility, employability<sup>6</sup> and competitiveness/attractiveness“ können in Einklang damit gebracht werden (Björkmann 2013, S. 14; Teichler 2005, S. 16); gemäß Soltau (2008), die sich auf Daten von Hahn (2004, S. 270) stützt<sup>7</sup>, wurde aber trotz der Wirkung der EU-Mobilitätsprogramme bereits Anfang der 90er deutlich, dass die reine Mobilität die Notwendigkeiten nicht abdeckt, da nach wie vor 90 % der europäischen Studierenden ihre universitäre Ausbildung vollständig im Heimatland bzw. einem einzigen Land absolvierten. Die Möglichkeit einer „internationalisation at home“ oder „Europa zu Hause“ (Hahn 2004, S. 259) durch Einbeziehung internationaler Elemente in die heimischen Curricula gewann daher für die Hochschulen zunehmend an Attraktivität (Soltau 2008, S. 25). Eine Internationalisierung der Wissenschaft bedeutet demnach, dass sich eine mehrsprachige Wissensgemeinschaft herausbildet, die der Lingua Franca mächtig ist und die eigene Sprache nicht aufgibt (Zickgraf 2010).

---

<sup>6</sup> Nicht nur durch die eingeführten Bachelor-Studiengänge ist von „employability“ (Berufsfähigkeit) die Rede; dem Humboldtschen Bildungsideal in den Wissenschaften wird häufig der Rang abgelassen; Nida-Rümelin (2013) stellt dazu jedoch fest: „Die Berufsfähigkeit ist zweifellos wichtig, ersetzt aber nicht die inhaltliche Klärung, um was es uns im Bildungswesen eigentlich geht“. Siehe dazu: Bildungsideale: "Studenten wollen nicht abgerichtet werden". Online verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2013/20/ruemelin-interview-bildungsideal> [23.07.2019].

<sup>7</sup> Soltau nimmt Bezug auf die Ausführungen von Hahn, K. (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



Englischsprachige Ausbildung im Tertiärbereich

Die in Wechselwirkung stehenden Komplexe der Internationalisierung der Wirtschaft und der besseren Vernetzung von Forschung und Lehre, genauso wie der Gewinn an interkultureller Kompetenz (Studer 2013, S. 19-22; Wilkinson 2011, S. 111) bilden die Hauptgründe für englischsprachige Ausbildung im Fachunterricht nicht-englischsprachiger Länder, die bereits im Primarbereich beginnt, sich im Sekundarbereich an weiterführenden Schulen fortsetzt und im tertiären Bildungsbereich angelangt ist.

Im Untersuchungsfokus englischsprachiger Studiengänge standen lange Zeit rein englischsprachige Masterprogramme im weiterbildenden Bereich mit hohem Ausländeranteil. Die Akquirierung ausländischer Studierender, für die die Sprache ein Haupthindernis mit Blick auf ein Studium in Deutschland darstellte, stand bei diesen Studiengängen im Mittelpunkt. Die Konzentration auf die Master-Stufe ist in Deutschland noch ausgeprägter als in anderen Ländern; die Studiengänge sind ein relativ junges Phänomen, mehr als die Hälfte der Hochschulen nahmen ihre Arbeit erst 1998 oder danach auf (Maiworm & Wächter 2003, S. 9; Lam & Wächter 2014, S. 20; Soltau 2008<sup>8</sup>, S. 9; Sproß 2000, S. 24-25); in Deutschland sind es 154 der 356 Hochschulen (43,3 %) (in Finnland 35 der 42 Einrichtungen, also 83,3 %) (Maiworm & Wächter 2014, S. 41-42).

---

<sup>8</sup> Soltau (2008) betrachtet Charakteristika englischsprachiger Studiengänge im Bereich Management und Ingenieurwissenschaften mit einem hohen Anteil an internationalen Studierenden, ihre Motivationen, sprachliche Erwartungen und sprachliche Vorkenntnisse mit Hilfe von Interviews, Fragebögen und Sprachtests. Sie stellt fest, dass Studierende eine Reflektion über potentielle Vor- und Nachteile von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern vornehmen und Interesse an nicht-muttersprachlichem Input aufweisen (S. 84-85).

Dies und die Tatsache, dass Studierende einen Mix aus Natives, Gastdozierenden aus z. B. China und deutschen Muttersprachlern im Umgang mit der Sprache schätzen, werden auch die Ergebnisse der eigenen Fallstudien zeigen.

In den letzten Jahren rücken Studiengänge in den Vordergrund, die rein englischsprachig geführt sind, ohne hohe Anteile internationaler Studierender aufzuweisen<sup>9</sup>. Vor allem in den Wirtschaftswissenschaften finden sich vermehrt Studiengänge mit vollständig englischsprachigen Pflichtmodulen, die nach individueller Präferenz durch englischsprachige Wahlpflicht- sowie Wahlmodule ergänzt werden. Studiengänge mit fakultativen Inhalten in der Fachsprache haben weiterhin Konjunktur (siehe 5.2). Angehende Wirtschaftswissenschaftler besitzen eine sehr verbreitete Sprachlernerfahrung mit traditionellen Sprachkursen und bewerten ihre Englischkenntnisse mit mindestens gut; objektive Tests halten dieser Selbsteinschätzung Stand (Peschel, Senger & Willige 2006, S. 26; S. 46). Die Studierenden weisen große Kenntnis im Umgang mit E-Learning-Bereichen, zeitgemäßem Lernmanagement sowie hohe Kompatibilität im Zuge des Bologna-Prozesses, der mit einem steigenden Bedarf an individueller Überprüfung und Vertiefung des Lehrstoffes einhergeht, auf (Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 15; Schirmer et al. 2011, S. 40-41). Es liegt die Folgerung nahe, dass die betreffenden Studierenden gut gerüstet sind, den Anforderungen eines Studiums in der Fachsprache Englisch gerecht zu werden.

---

<sup>9</sup> Beispielhaft wird das Vorhaben der TU München, bis 2020 die große Mehrzahl ihrer Lehrveranstaltungen, insbesondere alle Masterstudiengänge in englischer Sprache abzuhalten genannt. Siehe dazu: Krass, S. (2014): In English, please! Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/tu-muenchen-in-english-please-1.2058535> [23.07.2019]. Löhr, J. (2014): TU stellt bis 2020 fast komplett auf Englisch um. Online verfügbar unter: <http://www.merkur.de/lokales/muenchen/stadt-muenchen/tu-muenchen-englisch-verdraengt-deutsch-3696157.html> [23.07.2019].

Diskussions- und Forschungsstand

Zu den Bereichen quantitative Grunddaten über die Verteilung englischsprachiger Studiengänge nach Ländern, Hochschultypen, Studienfächern und Abschlussarten oder die Herkunft der Studierenden, qualitative Daten (Akkreditierung und Qualitätssicherung, Marketing und Finanzierung) und Empfehlungen für Verantwortliche in Politik und den Hochschulleitungen liegen Ausführungen von Maiworm & Wächter (2003, 2008, 2014) vor.

Knight (2008) beschreibt die Auswirkungen der Globalisierung und der damit einhergehenden Internationalisierung des höheren Bildungswesens. Während internationale Studierendenmobilität über Jahrhunderte als ein wichtiger Aspekt der höheren Bildung angesehen wurde, werden erst seit dem 21. Jahrhundert Bildung und Wissen als handelsbare Güter begriffen; die Wissensgesellschaft, die Entwicklung von Informations- und Kommunikationstechnologien, die Marktwirtschaft, Liberalisierung des Handels sowie Governance üben einen Einfluss auf Bildung aus; dies führt zur Kommerzialisierung der Bildung und einem erhöhten Bedarf an englischsprachiger Ausbildung. Als Wachruf für diese Entwicklungen wird das Allgemeine Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen (*General Agreement on Trade in Services*; GATS<sup>10</sup>) angesehen, das zum Umbruch und Turbulenzen im Bildungswesen führt.

Soltau (2008) führt zu sprachlichen und interkulturellen Herausforderungen eine Studie in Norddeutschland mit Blick auf internationale englischsprachige Veranstaltungen durch. Es wird deutlich, „dass für ein Studium in englischer

---

<sup>10</sup> GATS deckt alle Dienstleistungen ab, vom Tourismus bis zum Bankensektor, es fallen darunter auch die Bildung (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2016); häufig wird von notwendigen Privatisierungen in diesem Bereich gesprochen, was aus europäischer Sicht kritisch gesehen wird (Weiß & Steinert 2000, S. 35-36).

Siehe dazu: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2016): Welthandelssystem. Das Allgemeine Übereinkommen über den Handel mit Dienstleistungen (GATS). Online verfügbar unter: <https://www.bmz.de/de/themen/welthandel/welthandelssystem/GATS.html> [23.07.2019]. Weiß, M. & Steinert, B. (2000): Privatisierung des Bildungsbereichs - Internationale Tendenzen, in: Radtke, F.-O. & ders. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit: Ein Studienbuch, Opladen: Leske + Budrich, S. 35-51.

Sprache in Deutschland bislang keine bundesweit geltenden Empfehlungen oder Vorschriften existieren [...], weshalb in vielen Fällen eher ein Experimentierfeld denn ein reflektierter Umgang mit für das erfolgreiche Studieren notwendigen Sprachkenntnissen zu verzeichnen ist“ (S. 132-133). Code-Switching in die ursprüngliche Muttersprache wird in diesem Konzept als störend empfunden, da eine Ausgrenzung durch eine kleine Sprachgemeinschaft stattfindet (ebenda 2008, S. 292). Das Deutsche in rein englischsprachigen Masterstudiengängen mit überwiegend ausländischen Teilnehmern spielt eine marginale Rolle in Form weniger Kurse in Deutsch als Fremdsprache (ebenda 2008, S. 297).

Gundermann (2014) hinterfragt die Rolle des Native Speakers als Lehrender in einem international ausgerichteten Studiengang. Dieser wird gegenüber Nichtmuttersprachlern als kommunikativ privilegiert betrachtet (S. 319); die Studierenden sprechen nicht nur unterschiedliche L1, sondern weisen auch unterschiedliche Arten internationaler Abschlüsse auf (ebenda, S. 242). Empfehlungen umfassen fakultative Sprachkurse für Studierende, integrierte Weiterbildungsangebote für Dozierende, die Erweiterung didaktischer Kompetenzen und obligatorische Sprachtests für Dozierende<sup>11</sup> (ebenda 2008, S. 246; S. 320).

Unterberger (2014) erhebt Daten zum Status Quo englischsprachiger Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften an österreichischen Universitäten und vereint dies mit einer Fallstudie an der WU Wien. Die Studie, die im Bereich der Linguistik und fremdsprachlichen Wirtschaftskommunikation anzusiedeln ist, gewährt Einblicke in vorherrschende sprachbezogene Aufnahmeverfahren und Zulassungskriterien. Ergebnisse der Lehrplananalysen ergeben, dass im Gegensatz zu früheren Annahmen vermehrt explizite sprachbezogene Lernziele in

---

<sup>11</sup> Das Projekt EMI 'Quality Pact for Teaching' wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unterstützt: Die „Target Group“ setzt sich mit folgenden Bereichen auseinander:  
- Teachers seeking feedback on English use in the classroom,  
- Teachers seeking support and tailored training for teaching in English,  
- Teaching assistants aiming to prepare now for a future teaching in English to a multilingual, multi-cultural group (<http://www.sli.uni-freiburg.de/english/emi>) [23.07.2019].

englischsprachigen Studiengängen vorzufinden und wichtige Bestandteile sind; dies steht in Widerspruch zu Aussagen von Programmdirektoren, die verbesserte Sprachkenntnisse als logische Folge der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache ansehen und diese Ziele nicht aktiv verfolgen; diese setzen primär Sprachenlernen mit Grammatiklernen gleich, was Zielen moderner Sprachausbildung im Sinne einer Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz widerspricht (S. 268-269).

Wilkinson (2004) vergleicht zwei Kurse an der *Faculty of Economics and Business Administration* an der Universität Maastricht; im Fall des *language skills course* (einem Intensivkurs mit der Dauer von zwei Wochen) ist der fachliche Inhalt mit Sprachfertigkeiten verknüpft ohne explizite Zielkompetenzen im Inhaltsbereich zu fordern; im zweiten Fall sind sprachliche Aspekte explizit in einen Fachkurs integriert, wobei für die Korrektur der eingeforderten schriftlichen Arbeiten (*writing assignments*) Englischtutoren eingesetzt werden. Die Studierenden sind mit beiden Varianten zufrieden; im Fall des Sprachkurses wird der Inhalt ohne formalen Input von Fachdozierenden ausgewählt, wodurch ein Interesse der Studierenden am unbekanntem Inhalt entsteht (S. 454; S. 462-463). Der Zeitaufwand für Vor- und Nachbereitung ist bei beiden Kursen nahezu identisch. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Studierenden eher ein Sprachtraining bevorzugen, das im Fachkurs integriert ist: „[It is suggested that] more students were probably less satisfied with this course than with the language in content course (Economics and Business)“ (ebenda 2004, S. 461).

Wilkinson schließt daraus, dass ein Sprachtraining, das Inhalte des Studiums integriert („customized training“), gut geeignet ist, um den direkten Bezug zum Gelernten aufzuzeigen (ebenda 2004, S. 463-464).

Der Vergleich mit muttersprachlich unterrichteten Studierenden zeigt deutlich, dass die für das Selbststudium benötigte Zeit um etwa 10-25 % (2-8 Stunden) höher ist, als bei Studierenden, die auf Niederländisch, also der Muttersprache, unterrichtet wurden; die Befragung der Studierenden ergibt, dass sie keinen Unterschied im Schwierigkeitsgrad zwischen niederländischsprachigem und

englischsprachigem Material sehen und nach Selbsteinschätzung mehr in englischsprachig geführten Kursen lernen (Hellekjaer & Wilkinson 2003, S. 7-8). Aussagen zum Zeitaufwand werden durch Untersuchungen aus Island bestätigt; über ein Drittel der 1028 befragten Studierenden haben Schwierigkeiten, akademische Texte zu verstehen, etwa die Hälfte gibt an, englischsprachige Kurse sind mit mehr Nacharbeit verbunden, 70 % benutzen Online-Wörterbücher, 60 % englische Wortlisten, etwa die Hälfte muss Begriffe nachschlagen (Ingvarsdóttir & Arnbjörnsdóttir 2015, S. 144). Gelungene Integration (*dovetailing*) von Inhalt und Sprache im Sinne des ICLHE-Ansatzes von Wilkinson (Abb. 1) ist demnach an folgende Bedingungen geknüpft: “[I]f the whole programme or most of it is in that language, if the instructional techniques are adapted (notably allowing code-switching, access to sources in L3s, and accepting and engaging in language adjustment) and if more time is allotted [...] multilingual learning may be beneficial for English medium programmes” (Wilkinson 2005, S. 5).

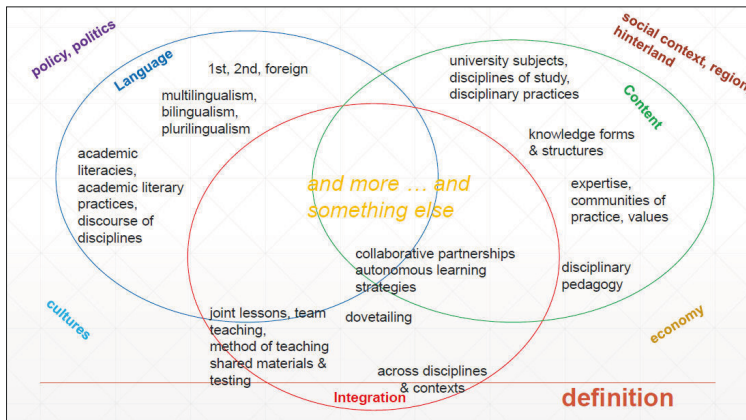


Abbildung 1: Bestandteile und Einflüsse im Bereich ICLHE

Quelle: Eigene Darstellung<sup>12</sup>

Studer legt Berichte über Bestandsaufnahmen von Bachelorstudiengängen vor, erläutert die gesetzlichen Rahmenbedingungen und bildungs- und sprachpolitischen Entwicklungen in Europa und der Schweiz im Speziellen. Im Fokus stehen die Problembereiche des EMI<sup>13</sup>-Unterrichts auf Fachhochschulstufe. Zielfelder sind die Kompetenzentwicklung der Studierenden (anderes Erleben des Fachwissens in der Fremdsprache, planerische und individuelle Maßnahmen sowie Lernstrategien), das Kompetenzprofil der Dozierenden (Notwendigkeit didaktischer Zusatzleistungen, Zusammenarbeit von Fachdozierenden und

<sup>12</sup> Die Informationen basieren auf Diskussionen während der ICLHE-Konferenz 2015 in Brüssel und Präsentationen von Robert Wilkinson; es wurden Erkenntnisse von Jacobs (2015) und Wyrley-Birch (2004) in das Modell integriert.

Siehe dazu: Wyrley-Birch, B. (2004): Language and content: Components of expertise in Higher Education Practice, in: Wilkinson, R. (Hrsg.): Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education, Proceedings of the ICL Conference, October 23-25 2003, Maastricht University, Netherlands: Datawasy Maastricht, S. 190-201.

<sup>13</sup> Von allen Optionen englischsprachige Fachkurse zu bezeichnen ist der Begriff EMI (*English Medium Instruction*) der neutralste; er bezieht sich klar auf den tertiären Kontext und kann auch künstliche ELF-Situationen einbeziehen. Er setzt nicht voraus, dass eine Verschränkung im Sinn von ICLHE (*Integration of Content and Language in Higher Education*) stattfinden muss. ‚Fachsprache Englisch‘ wiederum bezieht sich nur auf die Sprache (den Funktiolekt), die für einen Kontext eingesetzt wird, nicht aber auf die Kommunikationssituation selbst.

Sprachfachleuten), Lehr-Lerndiskurse (gemeinsame Bedeutungsaushandlungen während des Unterrichts) und Hochschulentwicklung und Sprachplanung (Erfolg oder Misserfolg bei der Implementierung) (Studer et al. 2009, S. 24-27).

Die Hochschullehre in einer Fremdsprache auf Bachelor-Stufe ist noch wenig erforscht und weitaus weniger verbreitet als in der Masterstufe, jedoch nicht weniger kontrovers diskutiert; zentral sind die Fragen nach der Sprachkompetenz der beteiligten Akteure. Eine Studie mit Online-Umfrage unter 129 Bachelor-Studierenden an einer der größten Fachhochschulen der Schweiz zum Zusammenhang zwischen Einstellungen zur englischen Sprache (und zu EMI) sowie der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz der Studierenden zeigt, dass die Einstellungen der Studierenden gegenüber EMI tendenziell negativ sind und mit Einschätzungen der eigenen Sprachkompetenz korrelieren. Die Auswertung der qualitativen Daten deutet darauf hin, dass Studierende ihre vorwiegend negativen Einstellungen gegenüber Englisch und EMI mehr mit einer mangelhaften Sprachkompetenz der Dozierenden als mit eigenen sprachlichen Schwierigkeiten verbinden (Studer & Konstantinidou 2015, S. 215; S. 229). Um englischsprachigen Fachunterricht gezielt ausbauen zu können, wird die planerische Komponente der Sprachumstellung betont; dies heißt jedoch nicht, dass sprachdidaktische und fachdidaktische Voraussetzungen insgesamt eine untergeordnete Rolle spielen (Studer 2013, S. 24).

Im Gegensatz zu [...] pragmatischen Lösungsansätzen, die sich vor allem an der Bereitschaft und Fähigkeit einzelner Dozierender orientieren, haben die hier beschriebenen Fälle äuf[ß]ere Anreizsysteme und Rahmenbedingungen geschaffen, die Dozierende zur Umstellung oder Weiterbildung ermutigen sollen. Im Studiengang Betriebswirtschaft der School of Management and Law werden für Dozierende Englischkompetenzen auf Proficiency-Stufe vorausgesetzt. Um dieses Niveau erreichen zu können, bietet das Departement Vorbereitungskurse auf die Proficiency-Prüfung an. An der School of Management and Law wurde zudem Dozierenden, die auf Englisch unterrichten, der interne Multiplikationsfaktor für Unterrichtsstunden von 2.2 auf 2.5 erhöht. Damit soll dem Zusatzaufwand Rechnung getragen werden, den die meisten Dozierenden auf sich nehmen müssen (ebenda 2013, S. 24).

Das Problem der fachdidaktischen Befähigung der Dozierenden muss angesprochen werden, weil vielen die Qualifizierung fehlt, den Unterricht auf Englisch zu gestalten, zumal dies in einer anderen Sprache einen



Paradigmenwechsel bedeutet; sie unterschätzen die Komplexität der Umstellung<sup>14</sup> und, dass man in der Fremdsprache den Fachinhalt nicht einfach der Muttersprache nacherzählen kann; zudem fungiert jeder Lehrer als Medium der Sprache. Damit verbundene Themenfelder müssen die Fremdsprachendidaktik, Verbesserung der kommunikativen Kompetenz und Kenntnisse in der Lingua Franca sowie Sprachplanung sein (ebenda 2013, S. 29; S. 35).

Zum Ist-Zustand und zu Herausforderungen bei englischsprachigen Veranstaltungen (hier wird der Begriff *foreign-language-medium instruction* (FLMI) verwendet) führen Gürtler und Kronewald (2015) Befragungen von 2199 Dozierenden in Deutschland durch. Die Veranstaltungen sind zumeist als Seminar oder Vorlesung, weniger als studentisches Projekt oder Laborarbeit konzipiert; die verantwortlichen Dozierenden verwenden Code-Switching, es wurde keine Notwendigkeit gesehen, ausschließlich im Englischen zu verbleiben, zumal die Mehrheit der Studierenden muttersprachlich deutsch ist. Als Hauptproblem wird von den Dozierenden die Sprechfertigkeit der Studierenden angesehen, die sich als heterogen darstellt und erhöhte Arbeitsbelastung sowie ungewollte Interferenz zwischen Sprechfertigkeit und Prüfungsergebnissen nach sich zieht. Es wird deutlich, dass Spracharbeit ein wichtiger Bestandteil in englischsprachig geführten Studiengängen sein muss (S. 93; S. 97; S. 111-112).

Dafouz (2007) erhebt mittels Fragebogen Daten zu Einstellungen gegenüber CLIL auf Hochschulniveau an einer spanischen Universität; das Sample besteht aus 70 Hochschullehrern aus den Bereichen Chemie, Pharmazie und Medizin und Luftfahrttechnik und aus 85 Bachelor-Studierenden mit ebenfalls spanischer Muttersprache (S. 92-94).

---

<sup>14</sup> Unter Vertretern des CLIL-Ansatzes sind folgende Aspekte wichtig: Kooperationen in Bezug auf Materialauswahl, Entwicklung eines Curriculums, Kurs-Design, Aktivitäten der Studierenden und Assessment (Gustafsson et al. 2015, S. 1; S. 5). Siehe dazu: Gustafsson, M., Eriksson, A., Räisänen, C., Stenberg, A. C., Jacobs, C., Wright, J., Wyrley-Birch, B. & Winberg, C. (2011): Collaborating for content and language integrated learning: The situated character of faculty collaboration and student learning, in: ATD Across the Disciplines Retrieved [Special Issue], 8/3, S. 1-8.

Als besonders relevant für die Kursdynamik werden das Sprechen und die Aussprache sowie inhaltsbezogenes Vokabular in der L2 angesehen; um CLIL-Veranstaltungen leiten zu können, sind von Seiten der Dozierenden didaktische Anpassungen, v. a. Adaption des Materials, leichte Veränderung des Inhalts und leichte Reduktion des Unterrichtstempos nötig (ebenda 2007, S. 95-96):

As for the methodological adjustments required for a CLIL context, content teachers consider that they would need to make three main types of didactic adjustments: adapt teaching materials, slow down their teaching pace, and, reduce content slightly. Interestingly, teachers do not feel that there should be striking modifications in the evaluation system (ebenda 2007, S. 96).

Insgesamt liegt die Bereitschaft der Dozierenden, CLIL curricular zu implementieren, bei 64 %; fast alle Befragten sind geneigt, weiterhin in CLIL-Projekten involviert zu sein und CLIL-spezifische Materialien zu erarbeiten, solange die zuständigen Autoritäten methodische und finanzielle Unterstützung anbieten (ebenda 2007, S. 96; S. 98).

Jensen & Thøgersen (2011) beschreiben den Zusammenhang zwischen Alter und Einstellung gegenüber englischsprachigen Studiengängen am Beispiel Dänemarks<sup>15</sup>; je jünger die Dozierenden<sup>16</sup> sind, desto weniger finden sich negative Einstellungen (weniger gute Wissensvermittlung, weniger Inhaltsvermittlung) gegenüber der Fachsprache; natürlich ist es möglich, dass sich negative Haltungen erst im Lauf der Lehrtätigkeit einstellen. Es besteht ein weiterer Zusammenhang zwischen der Gesamtzahl der Kurse, die auf Englisch angeboten wird und der Haltung gegenüber der Fachsprache. Je mehr Kurse auf Englisch angeboten werden, desto häufiger werden Kurse von Dozierenden als

---

<sup>15</sup> Der Rücklauf betrug 1131 Fragebögen; 4300 Hochschuldozierende wurden aufgefordert, an der Umfrage teilzunehmen (Jensen & Thøgersen 2011, S. 24).

<sup>16</sup> In einer Folgeuntersuchung stellen Jensen et al. (2013) fest, dass die Einschätzung der Lehrkompetenz der Dozierenden durch Studierende in Zusammenhang mit der Einschätzung der Sprachkompetenz steht. Dozierende, deren Sprachkenntnisse als problematisch angesehen werden, werden als weniger kompetent erachtet; obwohl Untersuchungen zeigen, dass der Muttersprachenstandard in der ELF-Kommunikation keine Rolle spielt, üben Sprachnormen einen Einfluss auf die Wahrnehmung der Studierenden aus (S. 105-107). Siehe dazu: Jensen, C., Denver, L., Mees, I. M. & Werther, C. (2013): Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark, in: *Nordic Journal of English Studies*, 13/1, S. 87-112.

gelingen und gewinnbringend eingestuft. Dies kann an der zunehmenden Routine liegen, darin, dass sie freiwillig in diesen Programmen lehren oder daran, dass sie einer Forschergruppe angehören, die sich bewusst dem Thema widmet (S. 27-29).

Die Erkenntnisse zur Motivation und Aktivierung zum Selbstlernen der Studierenden in ICLHE-Kursen werden von Chostelidou & Griva (2014) bestätigt. Die Studierenden können sprachliche und kognitive Fertigkeiten genauso wie inhaltspezifisches Wissen besser erwerben; die Lernrhythmen der Studierenden werden berücksichtigt und eine höhere Zahl von Methoden des Lehrens und Lernens angewendet, was die Motivation und das Interesse der Studierenden im Untersuchungszeitraum erhöht (S. 2173-2174).

Nach Selbstaussagen der Studierenden finden Verbesserungen im Bereich Vokabular, Sprechen, Hörverstehen, weniger bei grammatischer Genauigkeit, dem Lesen und Schreiben statt; dies ist in Übereinstimmung mit den zugrunde liegenden Prinzipien des CLIL-Konzepts. Die Studierenden berichten über erhöhte Mitarbeit und Motivation, vor allem wenn interaktive und metalinguistische Strategien (z. B. Peer-Interaktion) angewendet werden (Maíz-Arévalo & Domínguez-Romero 2013, S. 5; S. 7-8).

Im Mittelpunkt einer Studie von Fandrych & Sedlaczek (2012) steht die Verbesserung der Sprachsituation in dominant englischsprachigen Studiengängen mit hohem Anteil internationaler Studierender in Deutschland. Die Niveaustufe B2 im produktiven Bereich in Englisch wird von nur etwa 20 % der Studierenden erreicht (S. 17-20; S. 23; S. 25). Sprache und Sprachlichkeit dürfen deswegen in englischsprachigen Studiengängen nicht ausgeblendet werden. Ein Sprachförderkonzept im Englischen und gleichzeitige Förderung von Deutschkenntnissen sowie die Erkenntnis, dass Englisch einen integralen Bestandteil darstellt, ist dringend nötig (ebenda 2012, S. 142-143).

Wenige Studien werden durchgeführt, die Schwierigkeiten von Hochschullehrern untersuchen, die noch unerfahren mit Kursen in der Zielsprache sind. Airey (2011) führt Problembereiche an, mit denen sich schwedische Dozierende konfrontiert sehen:

- Short notice and no training: Dozierende werden kurzfristig über ihre Lehrtätigkeit in der Zielsprache informiert oder treten als Ersatz für Kollegen ein, ohne die Möglichkeit einer Einarbeitungsphase in Anspruch zu nehmen;
- More preparation: Die Umstellung auf englischsprachige Kursangebote bedeutet zusätzliche Vorbereitung; eine Forderung ist die anteilige Berücksichtigung englischsprachiger Lehrveranstaltungen beim Lehrdeputat;
- Less detail, less flexibility, less fluency: Am Anfang der Lehrtätigkeit werden die Kurse als weniger präzise, weniger flexibel und weniger wortflüssig angesehen sowie mit geringer Verarbeitungstiefe des Inhalts in Verbindung gebracht; nähere Untersuchungen – vor allem Langzeitstudien – sind nötig, um auszuschließen, dass es sich um subjektive Eindrücke der Dozierenden handelt;
- No correction: Es findet in englischsprachigen Lehrveranstaltungen, speziell bei schriftlichen Leistungen, weniger Korrektur statt, obwohl dies in der Muttersprache der Fall wäre (S. 43-47): „During the lessons or at examination I do not correct the students if they are using a wrong expression or making any mistakes when using English. In my opinion I am not that skilled in English and have not the confidence to correct another person” (ebenda 2011, S. 46).

Es werden folgende Empfehlungen ausgesprochen:

1. It is even more important to be well prepared when teaching in English.
2. Less is more. Decide what are the key ideas in your presentation and emphasize them.
3. Try not to translate a lecture you already have – think and prepare in English.
4. Use powerpoint to structure your lecture, but remember it's even more important to keep the amount of text on a slide to a minimum.
5. Make a list of key terms/vocabulary.
6. Put all new terms on powerpoint or in handouts (increased redundancy) (ebenda 2011, S. 48).

Vilkancienė (2011), Filice (2012), Mellion (2006) und Lasagabaster (2008) thematisieren Methoden und Rahmenbedingungen für gelingende CLIL-Kurse auf Hochschulniveau. CLIL vereint die meisten Merkmale modernen Lehrens: Verwendung von authentischem Material, Studierendenorientierung, aktives und problemorientiertes Lernen, genauso wie Scaffolding-Strategien, um den Inhalt handhabbar zu machen<sup>17</sup> (Vilkancienė 2011, S.111; S. 113).

CLIL builds on the principles of 'good' teaching and learning, namely, active involvement of students, current and authentic materials, active teaching and learning methods, task or project based learning. It views learning as a social process during which knowledge is constructed by being actively involved in 'meaningful' communication, group activities and doing cognitively demanding tasks (ebenda 2011, S. 111).

Task-Based Learning stellt den Input (natural exposure), Möglichkeiten, die Sprache ohne Angst vor Fehlern zu nutzen und den Ausdruck der eigenen Meinung für Studierende bereit: „Rather than passive content learning [students] ha[ve] to produce, i.e. co-construct meaning by tapping into a cooperative experiential learning activity. CLIL favours Task-based [...] [a]llowing learners to produce language and content through motivating tasks” (Filice 2012, S. 119). Kursplanung mit Hilfe des CLIL-Ansatzes an Hochschulen wird vor allem dann erfolgreich sein, wenn die Strategien bereits im Sekundarbereich angewendet werden (Lasagabaster 2008, S. 40). Mellion (2006) beschreibt Strategien, die die Lehre mit CLIL an Universitäten effektiver gestalten sollen. Die drei Cs: conditions (social-political dimension), commitment (individual support) und competencies (linguistic, didactic and multi-cultural competencies) bilden das Grundgerüst dieses Ansatzes (S. 213-216).

---

<sup>17</sup> Es wird beim problembasierten Unterricht den Prinzipien der CLIL-Methodik nach Mehisto, Marsh & Frigols (2008) gefolgt. Wichtig sind Authentizität, vielschichtiger Fokus (Inhalt, Sprache, kommunikative Fertigkeiten, Skill-Training), aktives Lernen und Scaffolding (Vilkancienė 2011, S. 113). Siehe auch: Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan.

Die Fortschritte bei der Entwicklung einer Hochschuldidaktik im Bereich CLIL sind beachtlich. Folgt man dem Ansatz, ergibt sich für die Ausbildung in der Fremdsprache analog zum CLIL-Unterricht, „dass die Fremdsprache nicht einfach als Arbeitssprache verwendet und dabei darauf gebaut wird, dass sie mehr oder weniger automatisch mitgelernt wird, wie dies in frühen CLIL-Ansätzen aus nativistischer Spracherwerbssperspektive angenommen wurde“ (Heine 2015, S. 15-16). Es spielt neben der Bereitstellung von salientem Input explizite Fehlerkorrektur und Bedeutungsaushandlung eine Rolle (Heine 2014, S. 42).

Es bedarf also nicht nur eines authentischen Inputs, sondern didaktischer Maßnahmen und Synergieeffekten zwischen Englischkursen, Fachdozierenden und CLIL-Spezialisten, um erfolgreich Sprachaufbau – auch im Bereich der häufig vernachlässigten mündlichen Performanz – zu betreiben (Dalton-Puffer 2007, S. 296-297; Smit 2010, S. 274-275).

On the level of concrete pedagogical action a reorientation of CLIL along principles of English for Academic Purposes would suggest paying explicit attention to the development of all four skills and thus as stronger diversification of classroom activities [...]. [T]he present data already demonstrate that different activity types like individual seatwork, pair- and group work do foster more varied speech functions than teacher-led whole-class discussion (Dalton-Puffer 2007, S. 296).

Die Sprachendidaktik in englischsprachigen wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten wurde bisher nicht untersucht und ist Gegenstand dieser Studie. Während Oxford (1988; 1989; 1990; 1995) auf die Wichtigkeit der Vermittlung der Bedeutung von Lernstrategien im Studium hinweist und Kleimann, Weber & Willige (2005) und Kleimann, Özkilic & Göcks (2008) die Lernumgebung und das Lernmanagement von Studierenden in den HIS- und HISBUS-Studien untersuchen und eine hohe Kenntnis im Umgang mit E-Learning in den Wirtschaftswissenschaften feststellen (Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 15-33) und die Folgerung nahe liegt, dass Studierende in den Wirtschaftswissenschaften gut gerüstet sind, Inhalte in der Fachsprache zu verarbeiten und ein Mehrwert durch fachsprachliche Ausbildung im Studium erreicht werden kann, liefern Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly (2009) und

Wilkinson (2013) Hinweise darauf, dass bei der Einführung des Englischen regelmäßig und in allen Fachbereichen mehr oder weniger akute Schwierigkeiten auftreten, die sich vielerorts ähnlich sind.

Probleme tauchen dann auf, wenn die Unterrichtssprache für Studierende wie auch Dozierende eine Zweitsprache ist; die Aufmerksamkeit der Studierenden kann auf mangelnde Sprachflüssigkeit der Dozierenden gezogen werden und relativ geringe sprachliche Probleme können Abwehrhaltungen gegenüber den jeweiligen Kursen nach sich ziehen. Es fehlt eine umfassende Bestandsaufnahme zu den Bedingungen von Englisch an europäischen Hochschulen. Studierende aus dem In- und Ausland bringen oft sehr unterschiedliche Englischkenntnisse mit. Dies führt zu Verständnisproblemen im Kontaktunterricht (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 13; S. 19; Wilkinson 2013, S. 18).

Viele Dozierende erkennen mittlerweile, dass es sich bei Kursen in einer Zweitsprache nicht lediglich um Inhalte in übersetzter Erstsprache handelt und dass sich die Umstellung nicht darauf beschränkt, Skripte und Folien zu übersetzen; es sind explizit methodisch-didaktische Innovationen nötig (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 15).

### Fragestellungen und Zielsetzungen

Die vorliegende Arbeit untersucht folgende Fragestellung: Wie gehen Studierende und Lehrende mit der Fachsprache in wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengängen um und wie kann die Sprachverwendung in diesen Studiengängen charakterisiert werden? Es werden Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes sprachdidaktischer Aspekte im Studium ausgelotet, um anschließend Good Practice-Kriterien in diesem Bereich aufzustellen.

Im Einzelnen liegen der Arbeit folgende Fragestellungen und Zielsetzungen zugrunde: Zunächst wird der Frage nachgegangen, mit welchen Voraussetzungen Studierende der Wirtschaftswissenschaften in Masterstudiengängen an Fachhochschulen und Universitäten Veranstaltungen, die in englischer Sprache

angeboten werden, aufnehmen. Dazu werden personale Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Muttersprache(n), der höchste bisherige Bildungsabschluss, das jeweilige Fachsemester, vorherige Auslandsaufenthalte zum Zweck des Studiums sowie die Muttersprache(n) und die Englischfertigkeit anhand vorliegender Ergebnisse der Sprachtests wie TOEFL und IELTS näher betrachtet. Anhand der Leitfadeninterviews werden Aussagen zur Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich Sprachbegabung und Sprachinteresse getroffen.

Das zweite Untersuchungsfeld betrifft die Feststellung der Gründe für die Wahl englischsprachiger Veranstaltungen im Studium und die Ziele, die damit in Verbindung gebracht werden. Dies erfolgt durch Expertenbefragungen mehrerer Verantwortlicher englischsprachiger Veranstaltungen an den ausgewählten Hochschulen.

Die Untersuchung ist vor allem deswegen nötig, da weiterhin von einem komplexen Gefüge sich gegenseitig bedingender Gründe in Hinblick auf die Einführung dieser Studienprogramme ausgegangen wird, wobei die Frage bedacht werden muss, ob für unterschiedliche Programme – z. B. Ingenieur- versus Wirtschaftswissenschaften – verschiedene Kompetenzniveaus im Englischen vorliegen müssen, um das Programm erfolgreich zu durchlaufen (Soltau 2008, S. 40). Auf die Gründe der Wahl englischsprachiger Masterprogramme in den Wirtschaftswissenschaften wird in dieser Arbeit gesondert eingegangen.

Desweiteren wird festgestellt, inwiefern es von Seiten der Studierenden Vorerfahrungen mit englischsprachigen Modulen gibt und welche Schwierigkeiten im Bachelor-Studium in sprachlicher Hinsicht bestanden, um Rückschlüsse auf die Selbsteinschätzung bezüglich bestehender Schwierigkeiten im Umgang mit der Fachsprache Englisch zu ziehen; es ist jedoch zu berücksichtigen, dass hier kein direkter Zusammenhang mit Problemen im aktuellen Masterstudiengang aufgrund individueller Entwicklungen oder eines Auslandsaufenthaltes bestehen muss.



Der vierte Untersuchungskomplex betrifft das Lernmanagement und die Lernstrategien, die von Studierenden bei der Sprachverwendung genutzt werden, um das Lernen der Fachinhalte in der Fremdsprache effizienter zu gestalten, beziehungsweise die Frage, welche ihnen zur Verfügung stehen und überhaupt bekannt sind und welche Schwierigkeiten sich damit ergeben. Es wird erforscht, wie Studierende ihre Lernschritte planen und der Frage nachgegangen, ob geschlechtsspezifische Lerngewohnheiten feststellbar sind. Die Entwicklung eines Lernkonzepts wäre der nächste Schritt, würde in dieser Arbeit aber zu weit führen.

Danach wird mithilfe quantitativer Methoden analysiert, ob das Lernen mit originalen Materialien im Sinne einer *Business Lingua Franca* (BELF) stattfindet, bzw. Material eigens für das Lernen in der Fachsprache verändert werden muss und Lerner auch mit authentischem Material arbeiten wollen.

Die Probleme, die in Zusammenhang mit der sprachlichen Vorbereitung durch Wirtschaftsendlich stehen, werden kritisch beleuchtet und erörtert, ob Veränderungen hinsichtlich der Inhalte und des zeitlichen Rahmens von Wirtschaftsendlich sinnvoll sind; mit den Worten Williams (1988) ausgedrückt: „Language Taught for Meetings and Language Used in Meetings: Is there Anything in Common?“.

Zuletzt werden die Fehlerbehandlung und die Leistungsbewertung kritisch beleuchtet. Zentrale Frage ist, inwiefern Feedback in sprachlicher Hinsicht auf tertiärem Niveau hilfreich und explizite Fehlerkorrektur nötig ist. Es wird dem Umgang mit den häufigsten sprachlichen Fehlern, nämlich Grammatik-, Aussprache- und Wortschatzfehler, in mündlichen oder schriftlichen Sprachsituationen nachgegangen. Leitfadeninterviews mit Studierenden sowie Experteninterviews zur Thematik des Sprachaufbaus komplettieren im Sinne der Methodentriangulation die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung.

### Wahl der Methode und Aufbau der Untersuchung

Es wurde der Untersuchungsgegenstand des Sprachaufbaus in englischsprachigen Fachveranstaltungen mit den folgenden Methoden erfasst: Über einen Zeitraum von zwei Semestern wurden 16 teilnehmende Beobachtungen an Fachhochschulen und Universitäten durchgeführt, die verpflichtende englischsprachige wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge, bzw. einzelne Module und Lehrveranstaltungen anbieten. Diese eigenen Beobachtungen bezogen sich auf Kurse in ESP (*English for Specific Purposes*), also Wirtschaftsenglisch oder Englischkurse allgemein, Kurse in interkultureller Kommunikation sowie fachwissenschaftliche Seminare und Veranstaltungen. Diese Studiengänge dienen als Referenz beim Vergleich und der anschließenden Analyse; es wurde festgestellt, ob rein englischsprachig geführte Studiengänge als Good-Practice Beispiele für die parallel dazu besuchten Kurse in Studiengängen mit einzelnen Modulen, die in der Fachsprache abgehalten werden, angesehen werden können, ob also hier der Einsatz interaktiver Methoden zielführender eingesetzt werden kann und Charakteristika des Sprachaufbaus herausgestellt.

Es wurden Kursverläufe dieser Studiengänge oder Module mithilfe eines angefertigten Rasters dokumentiert und diskutiert sowie Lernmaterialien der Studierenden gesichtet; desweiteren wurden immer wieder informelle Gespräche mit Dozierenden, Studierenden, Verantwortlichen in Sprachenzentren, Weiterbildung für Dozierende und Mitarbeiter, die die Internationalisierung an Hochschulen verantworten auch an Infotagen der jeweiligen Fakultät geführt.

Ergänzend fanden Gespräche im Rahmen der Konferenzen der ICHLE-Tagung an der Solvay Brussels School of Economics and Management - Université Libré de Bruxelles statt, die Forschern und Verantwortlichen im Bereich EMI (*English Medium Instruction*) und ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*) eine internationale Plattform bieten. Diese Vierte ICLHE-Konferenz fand in Brüssel vom 2.-4. September 2015 statt; hier boten wichtige Vertreter des ICLHE-Konzepts, wie David Lasagabaster, Aintzane Doiz, Robert Wilkinson, Robert Craig, Roy Lyster, Inmaculada Fortanet-Gómez, Susanne Gundermann,

Barbara Unterberger und Patrick Studer zu relevanten Themen Vorträge und Diskussionsrunden an.

Daraus ergaben sich Auseinandersetzungen mit Aspekten des Sprachaufbaus im Sinne von ICLHE und den damit in Verbindung stehenden Methoden (Scaffolding v. a. Code-Switching, Task-Based-Ansatz mit Gamification), genauso wie dem Umgang mit Chunks und Wortschatzarbeit im Allgemeinen und dadurch eine Charakterisierung englischsprachiger Studiengänge oder Studiengänge mit einzelnen Modulen in der Fachsprache, die in Deutschland zahlenmäßig weiterhin in verschiedenen Formen dominieren.

Das methodische Vorgehen spiegelte dieses komplexe Bild aus verschiedenen Perspektiven wider. Die Studie ist quantitativ angelegt und durch Methoden der qualitativen Sozialforschung ergänzt und erweitert.

Nach der Status-Quo-Erhebung des englischsprachigen Angebots in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz wurde ein hypothesenprüfender, quantitativer Fragebogen, der vorher einer Expertengruppe vorgestellt worden war, als Hauptmessinstrument gewählt; dieser war an Dozierende sowie Studierende in englischsprachigen Veranstaltungen gerichtet und enthielt zumeist geschlossene Fragen, wurde jedoch durch offene Fragestellungen ergänzt, um Raum für zusätzliche Anmerkungen bei den jeweiligen Fragestellungen zur Verfügung zu stellen. Vorgeschaltet waren diesen Fragebögen drei Pretests vor und ein Pretest nach der Teilnahme an den englischen Veranstaltungen, um Feedback zur Gestaltung des Fragebogens sowie inhaltlicher Art von Studierenden und Dozierenden zu erhalten. Begleitend dazu fanden an den Hochschulen die beschriebenen Gespräche mit Verantwortlichen der Kurse sowie mehreren Studierenden statt, um die Ergebnisse, die durch die quantitative Untersuchung gewonnen wurden, zu komplettieren.

Im Anschluss daran fanden insgesamt 20 Interviews, zehn Leitfadeninterviews mit Studierenden sowie zehn Experteninterviews mit Dozierenden an Hochschulen und Universitäten innerhalb des Untersuchungsraumes und

Verantwortlichen für die Einführungen weiterer englischsprachiger Studiengänge und Dozierenden von Sprachkursen statt, um das Lernverhalten, den Umgang mit der Sprache, mögliche Problemstellungen und Konsequenzen aus verschiedenen Perspektiven zu veranschaulichen (Abb. 2). Die Leitfäden waren wenig bis halbvorstrukturiert, um den Interviewten Platz für eigene Prioritäten zu gewähren. Ergänzt wurde diese Methode durch einen Kurzfragebogen, um bei allen Interviews wiederkehrende grundsätzliche Fragen, wie Fragen zur Person und zum Werdegang, effektiv und zeitnah abzufragen. Abschließend wurde innerhalb des Untersuchungszeitraums Einsicht in die Lernunterlagen der Studierenden sowie einiger Dozierender genommen, um die gewonnenen Erkenntnisse bezüglich Lernstrategien, Spracharbeit und Methoden im Umgang mit der Sprache sowie der Gewichtung bei mündlichen Prüfungen zu komplettieren.

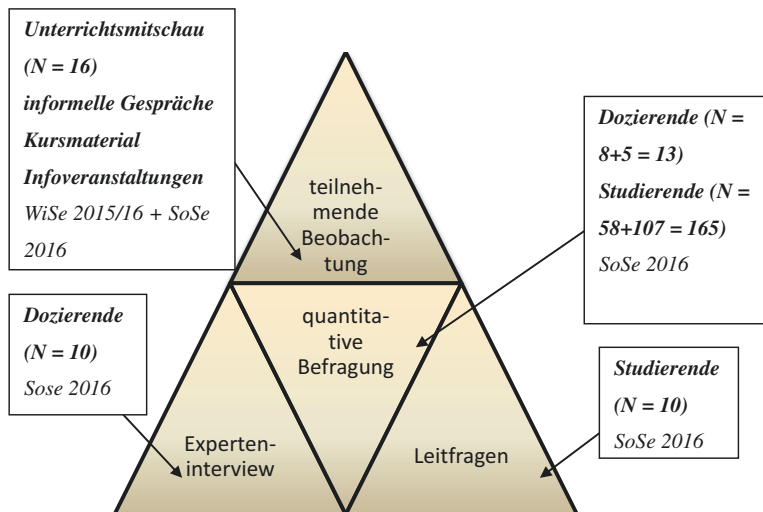


Abbildung 2: Design der Studie zur Sprachdidaktik in englischsprachigen Kursen

Quelle: Eigene Darstellung

Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung

Gemäß den vorher beschriebenen Zielen und gewählten Methoden ist die Arbeit wie folgt aufgebaut: Im **Teil I**, der aus fünf Kapiteln besteht, wird zunächst der aktuelle Wissens- und Forschungsstand im Bereich der Durchführung englischsprachiger Studiengänge und speziell der aktuellen ELF-Forschung aufgearbeitet. Dafür wird das Phänomen der Lingua Franca, das für die theoretischen Grundlagen englischsprachiger Studien grundlegend ist, erläutert.

Daran anknüpfend wird auf die sprachlichen Realitäten internationaler Unternehmen und die sich daraus ergebende Business Lingua Franca eingegangen; anschließend werden die didaktischen Forderungen an ein effizientes Lernmanagement und einen modernen Unterricht in Wirtschaftsenglisch oder Englisch in wirtschaftswissenschaftlichen Kursen, der sich an den sprachlichen Realitäten orientiert, eingehend begründet.

Eng in Verbindung mit der Lingua Franca stehen Fehlerkorrektur und die Leistungsmessung; diese Bereiche werden differenziert theoretisch ausgeleuchtet. Die Ausführungen zum Stand der für die Studie relevanten Forschung nehmen eine Schnittstellenfunktion innerhalb der Arbeit ein. Sie sind ein Scharnier zwischen wissenschaftlichem Hintergrund und dem **Teil II** der Arbeit. Dieser beschreibt detailliert die Durchführung der empirischen Forschung.

In **Teil III** werden die Befunde zu den Untersuchungsbereichen graphisch dargestellt, erläutert und analysiert; die Datenerfassung hierzu wird zuvor mit Hilfe des Umfrage- und Evaluationssystems EvaSys durchgeführt und die Daten mit der Statistik- und Analyse-Software SPSS und der Programmiersprache R nachbereitet. Es werden Übereinstimmungen und Aussagen der Dozierenden und Studierenden in englischsprachigen Fachkursen und einzelnen Modulen mit Blick auf die Gegebenheiten und Erwartungen englischsprachigen Lernens herausgearbeitet, und diese mit den Anforderungen an modernen ICLHE-Unterricht verglichen.

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse, die sich aus der Auswertung der Daten ergeben, findet sich im **Teil IV**. Hier werden Aussagen zu Unterrichtsinhalten, wichtigen Fertigkeiten, zu Forderungen an Dozierende genauso wie Ergebnisse zum Umgang mit wichtigen Fachbegriffen, zu Methoden der Unterrichtsgestaltung und zur Leistungsmessung detailliert beschrieben sowie Handlungsbeispiele für die Praxis des Sprachlernens vorgestellt, also Konsequenzen für Studierende, Dozierende<sup>18</sup>, Verantwortliche der Sprachenzentren und für die Ausstattung und Rahmenbedingungen des Lernens gezogen; es werden Good-Practice Beispiele erstellt, die als Grundlage einer Theoriebildung des Sprachaufbaus der Studierenden dienen. Den Schluss bilden Desiderata, die Hinweise für Möglichkeiten zukünftiger Forschungsthemen bieten.

---

<sup>18</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit wird darauf verzichtet, geschlechtsspezifische Formulierungen zu verwenden. Soweit personenbezogene Bezeichnungen nur in männlicher Form angeführt sind, beziehen sie sich auf Männer und Frauen in gleicher Weise.

## **Teil I: Aktueller Wissens- und Forschungsstand im Bereich englischsprachiger Studiengänge und der aktuellen ELF-Forschung**

### **1. Englisch im Wirtschaftskontext**

Die internationale Wirtschaft ist einer der Hauptbereiche, in denen Englisch in seiner Funktion als die heutige globale Lingua Franca genutzt wird. Trotz des Anstiegs empirischer Studien, die sich mit verschiedenen Aspekten von Englisch in seiner Funktion als Lingua Franca auseinandersetzen, sind Untersuchungen im Bereich der Business Lingua Franca und Aussagen zu Haltungen der Sprecher des Englischen zur ELF noch selten. An dem Mehrheitsverhältnis, was die Größe der Sprechergruppen der unterschiedlichen Ausprägungen des Englischen angeht (vgl. Einleitung, besonders darin das „Drei-Kreise-Modell“ von Kachru), hat sich wenig geändert. Dies führt zu den in 3.2 angesprochenen möglichen Konflikten zwischen Muttersprachlern und ELF<sup>19</sup>-Sprechern – und dies auch im unternehmerischen Kontext (Ehrenreich 2010a, S. 7-8).

In welchem Umfang Englisch in (global tätigen und in nicht englischsprachigen Ländern ansässigen) Unternehmen eine Rolle spielt, welche Auswirkungen der Gebrauch der Lingua Franca auf die Anwender in der internationalen Kommunikation hat und welche Effizienz damit verbunden ist, soll im Folgenden vor allem anhand der Untersuchungen von Ehrenreich (2010a, 2010b), Vollstedt (2002a, 2002b, 2005) und Hohenstein & Manchen Spörri (2012) beschrieben werden, um anschließend Zielsetzungen der universitären Englischausbildung ableiten zu können.

---

<sup>19</sup> „ELF is not a language for specific purposes, nor a pidgin or creole. Nor is it some species of “foreigner talk” or “learner language”. And it is certainly not “Globish” or BSE – Bad Simple English (House 2014, S. 364). Dies ist ein stigmatisierender Ausdruck und soll an BSE (*bovine spongiform encephalopathy*) erinnern; siehe z. B.: Gentner (2010): „So birgt BSE, gerade bei Geschäftsbeziehungen aufgrund der Fehlerhaftigkeit die Gefahr von Missverständnissen [mit] fatale[n] Folgen“ oder Spitzmüller (2005, S. 187): „Darüber hinaus spielt die Bezeichnung auf die geistige Verfassung der Sprecher an“. Siehe: Spitzmüller, J. (2005): Metasprachdiskurse: Einstellungen zu Anglizismen und ihre wissenschaftliche Rezeption, Berlin et al.: de Gruyter.

Ehrenreich (2010a) erforscht *Lingua Franca Englishes* und setzt dabei qualitative Interviews, Feldbeobachtungen zusammen mit Shadowing<sup>20</sup> und Aufnahmen von Sprachdaten ein und kann u. a. 28 qualitative Interviews von Managern und Beobachtungen von sechs Meetings im internationalen Unternehmenskontext<sup>21</sup> vorlegen. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass nach Selbsteinschätzung der Befragten, die englischsprachige Kommunikation, an der ausschließlich nicht-muttersprachliche Englischsprecher beteiligt sind, bis zu 70 Prozent beträgt, wobei die Kommunikationsfähigkeit im oberen Management weitgehend gut ausgebaut ist (S. 26-28).

Es herrscht ein pragmatischer Umgang mit der Sprache; die Erfordernisse bedingen die Sprachwahl. Nimmt man also an, dass „der Eine im E-Mail-Verteiler“ (ebenda 2010a, S. 29) kein Deutsch kann, so wird die Mail auf Englisch verfasst, wobei die Zeitersparnis im Vordergrund steht; was ein Mitarbeiter für richtig hält, wird so angenommen. „Damit wird [...] sprachliche Korrektheit ein intersubjektives Konzept“ (ebenda 2010a, S. 30), wobei Muttersprachler häufig als Referenz oder Ressourcen dienen.

Skapinker schildert in der *Financial Times* den Umgang mit Englisch in verschiedenen Unternehmen, wie Rakuten, Nokia, Lenovo oder Bridgestone und bezieht sich auf die Erfahrungen Ehrenreichs. Deutsche, finnische oder niederländische Manager weisen zwar eine Flexibilität bezüglich der Sprachwahl auf, verblieben jedoch selbst dann in der *Lingua Franca*, als nur noch Sprecher derselben Sprache anwesend waren. Diese „absurdity“ (Skapinker 2013, S. 1) wurde nach einiger Zeit durch einen Manager zusammengefasst:

---

<sup>20</sup> ‚Shadowing‘ bedeutet hier das zeitlich begrenzte Begleiten der Angestellten in Unternehmen durch Wissenschaftler, um Schlüsse über Art und Weise von formellen und informellen Kontakten ziehen zu können. Es versteht sich von selbst, dass diese Methode zwar als effektiv gilt, Gespräche im Unternehmenskontext jedoch selten von Seiten der Unternehmen zugänglich gemacht werden. Dies ist einer der Hauptgründe, warum empirische Studien zur Nutzung der *Lingua Franca* in diesem Bereich noch rar gesät sind.

<sup>21</sup> Es wurden ein Technologiekonzern (TechComp) mit Stammsitz in Deutschland sowie ein Automobilkonzern mit weltweit über 350.000 Mitarbeitern exemplarisch ausgewählt.



„It would actually be much easier if . . . we continued the conversation in German“ (ebenda 2013, S. 1).

Zu den möglichen Konflikten äußern sich auch Hohenstein & Spörri (2012), die im Zeitraum von zwei Jahren (2010-2012) ein international tätiges Finanzdienstleistungsunternehmen mit Englisch sowie Deutsch und anderen lokalen Sprachen als Unternehmenssprachen in Hinblick auf Sprachpraxis und Sprachpolitik untersuchen. Es werden hier Führungskräfte in internationalen Meetings begleitet, wobei die Autoren feststellen können, dass alltägliche Äußerungen wie Bitten oder Rückfragen bereits als unhöflich verstanden werden, wenn muttersprachliche Muster in die Fremdsprache übertragen werden. Interkulturelle Teams sind zwar gerade durch ihre Heterogenität innovativer, jedoch dauert es eine gewisse Zeit, bis Synergieeffekte auftreten (S. 32-33). Dies kann als allgemeine Problematik<sup>22</sup> in interkulturellen Meetings in der Lingua Franca angesehen werden und wird auch in der Fachliteratur so angemerkt.

Das Unternehmen verfolgt den sprachpolitischen Grundsatz weiter, als gemeinsame Unternehmenssprache Englisch für alle internationalen Bereiche der Kommunikation zu verwenden, obwohl trotz des hohen Ausbildungsstands Unterschiede in den Englischkenntnissen in internationalen Meetings vorhanden sind. So gibt es zu Beginn der gemeinsamen internationalen Treffen Personen, die fast kein Englisch sprechen. Gerade dies zeigt aber die Notwendigkeit, durch

---

<sup>22</sup> Studer & Hohenstein (2011) stellen in einer Studie zur Problematik der sprachlich-kulturellen Diversität in multinationalen Unternehmen der Schweiz ähnliches fest: Gutes oder exzellentes Beherrschen von Englisch im Management internationaler Unternehmen als einzige Voraussetzung für erfolgreiche Verhandlungen reicht bei weitem nicht aus. Es wird die Einrichtung eines *Linguistic Diversity Managements* (LDM) in Bezug auf Sprachnutzung und Sprachpolitik bei mehrsprachigem Handeln vorgeschlagen (S. 25-26).

Anmerkung: Die Autoren untersuchen den Problembereich der sprachlich-kulturellen Diversität in multinationalen Unternehmen der Schweiz. Sie nutzen dazu Interviews mit Entscheidungsträgern aus den Kommunikationsabteilungen zweier Firmen.

Näheres dazu: Studer, P. & Hohenstein, C. (2011): Linguistic diversity in business contexts: a functional linguistic perspective, in: ZHAW Zurich University of Applied Sciences (Working Papers in Applied Linguistics 1). Online verfügbar unter: <http://pd.zhaw.ch/hop/850609740.pdf> [27.07.2019].

Trainings, Austauschprogramme und eine firmeneigene Managementakademie Sprachkompetenzen zu fördern (ebenda 2012, S. 32-35).

In den geschilderten Untersuchungen wird – auch bei möglichen Problemstellungen – das Prestige von Englisch<sup>23</sup> deutlich. Entscheidungen zugunsten eines *language shifts* ins Englische in Unternehmen müssen dabei immer begründet und von Mitarbeitern angenommen werden, wobei „[g]rundsätzlich [...] bei jeder Form der Sprachenplanung zumindest bei einem Teil der Sprecher mit Vorbehalten zu rechnen [ist]“ (Vollstedt 2002a, S. 215).

Gründe für Sprachwechsel sind der Wechsel der Struktur des Unternehmens, neuere Informationstechnologien, der Einfluss einer neuen Organisationskultur (neue Denkstrukturen) sowie ein Machtwechsel im Unternehmen (Vollstedt 2002b, S. 90-96).

Als „warnendes Beispiel“ (Ammon 2015, S. 498) kann das Scheitern von Walmart in Deutschland angeführt werden. Eine Rolle spielten neben Fehlinvestitionen auch die Unternehmenskultur und die Tatsache, dass es an Sprach- und Kulturkenntnissen mangelte (ebenda 2015, S. 499). Das Management ab dem Filialleiter musste Englisch sprechen. Es wurden Beschwerden zum Beispiel nicht weitergeleitet, weil sie auf Englisch formuliert sein mussten (Gentner 2010).

Als positives Beispiel führt Gentner die Sprachpolitik von Porsche an, in der intern auf Deutsch gesetzt wird, „[w]eil der Einfallsreichtum der Ingenieure dann größer ist“ (ebenda 2010); die Sprachfertigkeit im Englischen bleibt essentiell, um sich international bewegen zu können (ebenda 2010).

---

<sup>23</sup> Hier soll beim Begriff ‚Englisch‘ verharrt werden. Ob dieses Prestige für die *Lingua Franca* gilt, ist noch umstritten. Hierzu die Feststellung Ammons (2015, S. 428): Als übergreifende Regel entspricht bei internationalen Kontakten folgende Sprachwahl in abnehmendem Maße dem Motto „Der Kunde ist König“:

1. am vollkommensten ist die Muttersprache des Kunden,
2. etwas weniger eine *Lingua Franca*,
3. noch weniger die Muttersprache des Anbieters.

Dies entspricht der Sprachpolitik der AUDI AG und zeigt sich auch im Marketing; es wird weiterhin über den Markenkern „Vorsprung durch Technik“ geworben, „der die Markenwerte Sportlichkeit, Hochwertigkeit und Progressivität umfasst“ (AUDI Geschäftsbericht 2013, S. 144).

Dass die Sprachwahl nicht nur im Kontext global tätiger Unternehmen eine hohe Brisanz aufweist, zeigt der Titel eines Aufsatzes von Vollstedt (2005, S. 255): „Deutsch ist keine Sprache, mit der man auftreten kann!“ – Sprachenwahl in mittelständischen Betrieben. Um den Fremdsprachengebrauch der KMU<sup>24</sup> zu untersuchen, werden 130 Betriebe im Abstand von sieben Jahren zweimal befragt. Ziel ist es, die Kommunikation mit ausländischen Geschäftspartnern zu beleuchten (nicht die interne Kommunikation) (ebenda 2005, S. 255-256).

Nach Ablauf des Projekts verwenden deutlich mehr Unternehmen Fremdsprachen; kein Unternehmen kommt ohne Fremdsprachen aus; die wichtigste Fremdsprache stellt Englisch dar, wobei sich die Zahl der Unternehmen, die „exotische“ Fremdsprachen nutzen, im Untersuchungszeitraum verdoppelt.

Außerdem zeigt die Studie<sup>25</sup>, dass die Tendenz eines starken Rückgangs des Deutschen als internationale Wirtschaftssprache zu verzeichnen ist, auch wenn Deutsch noch nicht zu einer Sprache geworden ist, mit der man nicht mehr auftreten kann (ebenda 2005, S. 268-269). Die Wichtigkeit von Englisch ist jedoch unbestritten; so stellt auch das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) fest, dass „der Gesamtverlust für die Wirtschaft der EU aufgrund

---

<sup>24</sup> Mehr als 60 % der rund 26,4 Millionen Beschäftigten arbeiten in kleinen und mittleren Unternehmen. In Kleinstunternehmen sind rund 18 % der tätigen Personen beschäftigt, 22 % in kleinen, weitere 20 % in mittleren Unternehmen. Mit 2,2 Millionen zählt 2012 die überwiegende Mehrheit (99,3 %) der Unternehmen zu den kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) (Statistisches Bundesamt, Destatis 2015). Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/UnternehmenHandwerk/KleineMittlereUnternehmenMittelstand/Aktuell\\_.html;jsessionid=E6E19B617F7A0D6B01EFEDFF3D6A09C8.cae4 \[23.07.2019\]](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/UnternehmenHandwerk/KleineMittlereUnternehmenMittelstand/Aktuell_.html;jsessionid=E6E19B617F7A0D6B01EFEDFF3D6A09C8.cae4 [23.07.2019]).

<sup>25</sup> Natürlich – so weist auch Vollstedt (2005) darauf hin – „ist bei der Bewertung der vorliegenden Ergebnisse insgesamt Vorsicht geboten“ (S. 271); die Zahl der befragten Betriebe, allesamt in Schleswig-Holstein gelegen, ist eher gering; folglich kann die Studie als Pilotstudie angesehen werden.

mangelnder Fremdsprachenkenntnisse im KMU-Sektor circa 100 Milliarden € pro Jahr [entspricht]“ (Lavric 2008, S. 192).

Vollstedt (2002a) komplettiert die in diesen Beispielen verdeutlichte Fremdsprachenkompetenz durch die Thematik der Interkulturalität: Gefordert ist interkulturelle Kompetenz – also die Fähigkeit, sich in einer internationalen Kommunikationssituation adäquat verhalten zu können, wofür man neben verbalen Zeichen auch andere Zeichensysteme beherrschen muss (S. 194). Es ist wichtig, dass jedes menschliche Verhalten kommunikativ ist (Man kann nicht nicht kommunizieren!); sprachliche Interaktion ist in einen Situationskontext eingebettet, in dem kulturgeprägte Verhaltensweisen gelten (wie man sich kleidet, wie man sitzt, etc.). Kultureme werden unterschiedlich realisiert durch Behavioreme: Nonverbal durch Mimik, Gestik und Körperhaltung, verbal mit Einheiten von Wörtern, parasprachlich durch Stimmcharakterisation, extraverbal durch Proxemik (Abstandszonen) oder Status (Oksaar 2003, S. 38-39).

„Kommunikative Kompetenz besteht darin, verbale, paraverbale, nonverbale und extraverbale Zeichen situationsadäquat einzusetzen und zu interpretieren (Vollstedt 2002a, S. 196). Ziel ist es, eine Kommunikationsbewusstheit – im wissenschaftlichen Kontext *awareness* bezeichnet – auszubilden. Es soll eine Bewusstheit für die eigene Kultur geschaffen werden, Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abgelegt und der Umgang mit neuen Situationen eingeübt werden (ebenda 2002a, S. 196; S. 201-202). Diese Fähigkeiten und Einstellungen müssen erst erlernt werden. Die Kommunikationsfähigkeit in englischer Sprache und die Aufnahme sprachlicher Beziehungen müssen wichtiger Bestandteil jeder fremdsprachlichen Ausbildung sein.

Böttger (2013, S. 95) führt diese Fähigkeiten als Hauptziele des Fremdsprachenunterrichts an; dies wird anhand von Höflichkeitskonzepten, die in manchen Fremdsprachen sprachimmanent<sup>26</sup> sind, verdeutlicht. Fremdsprachenunterricht dient in diesem Fall als frühe Berufsvorbereitung, wobei bei fehlender Kompetenz der interkulturelle Unterschied beruflich z. B. zu einem Nichtabschluss eines Vertrages führen kann. Rücksichtsvolle interkulturelle Kommunikation in interkulturellen Situationen kann an Schulen und anderen Bildungsinstitutionen aufgrund der komplexen Anforderungen nicht voll erreicht, jedoch angebahnt werden (ebenda 2013, S. 97-98).

Daraus ergeben sich zwei Bereiche, die besonders im Kontext des Untersuchungsgegenstandes von Bedeutung sind:

1. Die Bewusstmachung (*awareness*) der verschiedenen Formen von Englisch (siehe Anhang: Interview mit KHMD5), mit denen man im Berufsleben in Berührung kommt sowie Kenntnisse der (B)ELF<sup>27</sup> innerhalb der *Community of Practice*. Dies impliziert einen fundamentalen Wandel im Umgang mit der Sprache; die Vorstellung, bei einer *Lingua Franca*, die in Unternehmen in Form der BELF Standard ist, handelt es sich um eine defekte Sprache oder eine *interlanguage* (siehe 2. Lernstrategien und Wissensmanagement), bei der die Norm nach wie vor das muttersprachliche Niveau darstellt und Abweichungen davon als Verstöße oder Fehler angemerkt werden, ist nicht mehr haltbar.

---

<sup>26</sup> Böttger spricht von folgenden Aspekten, die von der Schulzeit bis zum Berufsleben von Bedeutung sind:

- Formulierungen von Aufforderungen als indirekte Fragen oder Bitten: *Could you please* oder Redemittel, wie: *Here you are, you're welcome*;
- das Händeschütteln zur Begrüßung, das je nach Kultur als *low class* angesehen wird;
- Gesprächseröffnungen mit Fragen nach dem Wohlergehen: *How are you?* (Böttger 2013, S. 97-98).

<sup>27</sup> Der Hauptunterschied von EFL und ELF besteht in der Tatsache, dass ELF unabhängig von Muttersprachlern (*natives*) existiert, also ohne Referenz auf das Englisch des inneren Kreises (nach Kachru 1985) und in der internationalen Kommunikation auftritt. Genauer bei: Swan, M. (2012): ELF and EFL: Are they really different?, in: *Journal of English as a Lingua Franca*, 1-2, S. 379-389.

2. Die Bewusstmachung der eigenen Kultur und der Bedeutung der interkulturellen Kompetenz im beruflichen Handeln, um mögliche Konfliktsituationen meistern zu können.

Es ist eine wichtige Anforderung an eine zeitgemäße Ausbildung im Hochschulbereich (speziell im Bereich ESP und EAP), diesen Problemfeldern gerecht zu werden. Bei einer möglichen Antwort auf die Frage, wie dies konkret umzusetzen ist, sind folgende Begriffe von zentraler Bedeutung: *English as a tool*, und *user vs. learner*.

Im Wirtschaftskontext – speziell bei Managern – wird häufig die *tool*-Metapher verwendet, wenn von der Benutzung von Englisch als Hilfsmittel bei (interkulturellen) Kommunikationssituationen die Rede ist. Hauptgrund dafür ist die hohe Wahrscheinlichkeit der Verfügbarkeit von Englisch (Ehrenreich 2011, S. 22).

Die Verwendung von Englisch erfolgt hier laut Ehrenreich nicht in einer reduziert instrumentalen Funktion (2010a, S. 28). Das erfolgreiche Kommunizieren in der Lingua Franca erstreckt sich über Face-to-Face-Kontakte, Mails und Verhandlungen (Ehrenreich 2010b, S. 141). Dass die Lingua Franca hinsichtlich der Komplexität nicht mit dem Englisch der Muttersprachler gleichzusetzen ist, zeigen jedoch folgende Aussagen:

- „Naturally, tools are evaluated in terms of their practicality and efficiency, not normally in terms of aesthetics or emotions“ (Ehrenreich 2011, S. 22).
- „[It’s] much the way we use mathematics and numbers<sup>28</sup>“ (Tagliabue 2002).
- „It’s neither English nor American, [...] [i]t’s some sort of operating language. It loses quite a lot of nuance<sup>29</sup>“ (ebenda 2002).

---

<sup>28</sup> Aussage von INSEAD Professor Subi Rangan (früher: *Institut Européen d’Administration des Affaires*), eine der weltweit größten und renommiertesten *Business Schools*

<sup>29</sup> Jussi Itavuori, Finne und *group vice president for human resources* bei EADS (seit 2013 Airbus Group)

Häufig wird auch der Stellenwert der Kultur bei der Benutzung der Lingua Franca herausgestellt: „[I]t is not a “cultureless” language, but rather creates new operational cultures“ (Charles 2007, S. 260).

ELF besitzt das Potential, linguistisch-kulturelle Normen selbst zu schaffen, die offen, flexibel und veränderbar sind; dies hat eine Abkopplung von der britischen und amerikanischen Sprachkultur und sprachlich etablierten Normen zur Folge, wobei eigenkulturelle Identitäten, z. B. die deutsche Identität, weitgehend beibehalten werden; Sprecher der Lingua Franca werden sich jedoch häufig auf neue Kommunikationsmuster (Höflichkeitsformeln, etc.) einigen (Ehrenreich 2010a, S. 31; Knapp & Meierkord 2002, S. 20-21; House 2014, S. 364).

Die Spielräume und Möglichkeiten<sup>30</sup>, die die Lingua Franca bietet, beziehen sich demnach sowohl auf die Sprache, genauso wie auf kulturelle Normen; die globale Wirtschaftsgemeinschaft (*International Business Discourse Community*) wird zur neuen „Kultur“ innerhalb dieser BELF<sup>31</sup> als neue Lingua Franca verwendet wird (Charles 2007, S. 264). BELF stellt dabei kein Machtvakuum dar; Gemeinschaften versuchen ihre wirtschaftliche Vormachtstellung auch in diesem Bereich geltend zu machen und sich selbst als „Besitzer“ einer BELF zu sehen.

---

<sup>30</sup> Besonders interessant und zukunftsweisend für die englische Lingua Franca ist die Auffassung Hiroshi Mikitanis (Japaner, CEO von Rakuten): „English promotes free thinking because it is free from the status distinctions which characterise Japanese and other Asian languages“. Siehe dazu: The Economist, 15.02.2014 Rubrik Schumpeter. Online verfügbar unter: <http://www.economist.com/news/business/21596538-growing-number-firms-worldwide-are-adopting-english-their-official-language-english> [23.07.2019].

<sup>31</sup> Charles (2007) sieht hier Zeichen der Globalisierung 3.0, die durch Individuen und kleine Gruppen angetrieben wird. Der Begriff, der häufig Anlass zu Diskussionen darstellt, wird hauptsächlich von Thomas Friedman geprägt. Im Zuge der Globalisierung 3.0 findet eine „Einebnung“ (v. a. im hierarchischen Sinn) der Welt statt. Kulturen und Sprachen werden von Mitarbeitern und Unternehmen neu wahrgenommen, erschaffen und nach Bedarf umgeformt und wieder neu kodiert. BELF spielt hier eine entscheidende Rolle (S. 264).

Diese „Sprechergemeinde“<sup>32</sup> wird damit zu Nutzern (*users*) der Lingua Franca und bleibt nicht mehr Lerner (*learners*), die sich an einer (meist nicht zu erreichenden) Norm orientieren. Die Loslösung von der defizitären Modellierung der Sprecher als lebenslange Lerner, wie sie in der Zweitsprachenerwerbsforschung (*Second Language Acquisition*) traditionell üblich ist, hat sich in der ELF-Forschung weitgehend durchgesetzt (Ehrenreich 2010a, S. 22). Dies zeigen Selbstkategorisierungen von Mitarbeitern in Unternehmen. „Die große Mehrheit definiert sich im Zuge dieser Selbstkategorisierung als *user*, einige betonen, dass sie sich zusätzlich [...] als fortwährende Sprachenlerner sehen“ (ebenda 2010a, S. 33).

Als Konsequenz wird das Erlernen spezieller kultureller und literarischer Profile, also Britischer, Amerikanischer oder Kanadischer, zunehmend kontraproduktiv angesehen. House (2002) und Ehrenreich (2010a) gehen darin überein, dass wenn eine Lingua Franca in Unternehmen die Realität ist, auch die Vorbereitung darauf hin ausgerichtet sein muss. Dies stellt die Praxis vor enorme Herausforderungen, zumal verschiedene Ausprägungen der Lingua Franca existieren und bislang Standardisierungen fehlen (House 2002, S. 262; Ehrenreich 2010a, S. 31-33).

Eine Möglichkeit dies zu erreichen wird von David Crystal<sup>33</sup> in Form von *World Standard English* aufgeführt, was die Lingua Franca zu einer Sprachvarietät hebt, die unterrichtbar ist und auch von Natives gelernt werden muss. Dadurch wird

---

<sup>32</sup> Tatsächlich versuchten und versuchen immer noch Unternehmen ihre eigene „Sprache“ zu kreieren, z. B. Ericsson (ein schwedisches Unternehmen im Bereich der Mobilfunktechnologie) mit firmeneigenem Englisch sowie IBM (ein US-amerikanisches IT- und Beratungsunternehmen) mit *IBM-English*.

Näheres bei: Lehrndorfer, A. (1996): Kontrolliertes Deutsch: Linguistische und sprachpsychologische Leitlinien für eine (maschinell) kontrollierte Sprache in der technischen Dokumentation, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 40 ff.

Die „Erschaffung“ einer neuen Sprache wird in Bezug auf ELF/BELF häufig thematisiert und mit Dystopien, v. a. mit Orwells Werk *1984* und *Newspeak* oder mit Charles Kay Ogdens *Basic English* (*Basic English* verfügt nur über 850 Wörter) in Verbindung gebracht. Auch Seidlhofer (2011) setzt sich mit dieser Thematik auseinander; sie merkt an, dass es sich bei *Newspeak* um eine *reductio ad absurdum* handelt; Mechanismen der Sprachplanung können also nicht auf die tatsächliche BELF-Situation angewendet werden (S. 162-170).

<sup>33</sup> Eine Vielzahl von Dokumenten und Artikeln finden sich dazu auf der Homepage von David Crystal: <http://www.davidcrystal.com/> [22.07.2019].



eine internationale Verständlichkeit gewährleistet, ohne nationale Identitäten auszudrücken (Knapp & Meierkord 2002, S. 21).

Basierend auf der Tatsache, dass Englisch häufiger in Kommunikationssituationen mit Non-Natives gebraucht wird, erstellt Burger (2000) eine Liste konkreter Handlungsbeispiele in Bezug auf den Englischunterricht; einige davon sind für die tertiäre Ausbildung relevant: Die Kommunikationssituation soll aufrecht erhalten werden, korrigierendes Eingreifen bei „hybridem Englisch“<sup>34</sup>, also einer Mischung von Varietäten, soll reduziert werden, vor allem weil dies auch in originalen Sprachsituationen stattfindet. Desweiteren sollen Sprachkontakte auch mit Ländern<sup>35</sup>, in denen Englisch nur als Zweitsprache vorkommt, unterstützt werden. Beim Training des Hörverstehens wird auch auf die Begegnung mit nicht-muttersprachlichen Akzenten vorbereitet (*checking in at a hotel* statt in London z. B. in Singapur; dies wird mittlerweile in verschiedenen Bereichen des Englischlernens berücksichtigt). Außerdem wird die Fähigkeit, bei Nicht- oder nur teilweise Verstehen durch gemeinsame Bedeutungsaushandlung den Sinn des Gesagten eindeutig zu klären, eingeübt und das rasche Erkennen von Missverständnissen vermehrt trainiert (siehe: Kodifizierung der (B)ELF) (S. 11-13).

Zum Einsatz der Lingua Franca im Bereich des Hörverstehens äußern sich Ehrenreich (2010a) und Jenkins (2012): ELF-orientiertes Material findet sich versuchsweise im *New English File* sowie expliziter bei der *Real Lives, Real Listening*-Serie<sup>36</sup>. Jenkins beschreibt den positiven Zusammenhang zwischen dem

---

<sup>34</sup> Ehrenreich bestätigt dies auf der Ebene der *cultural hybridity*: Häufig werden in Unternehmen Formen der Anrede gemischt; es herrscht – ihrer Ansicht nach – relativ hohe Toleranz; kultureller Mix wird hier sogar gutgeheißen (2010b, S. 141); siehe dazu Hohenstein & Spörrl (2012).

<sup>35</sup> Diese sind vor allem Schwellenländer, die Teil der BRICS-Staaten sind: Das Akronym „BRICS“ steht für die Anfangsbuchstaben der fünf Staaten: Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika.

<sup>36</sup> Oxford University Press bietet mit der Reihe *New English File* eine Vielzahl von Werken in Kombination mit interaktiven Materialien an; Downloads finden sich unter: <http://www.collins.co.uk/page/English+for+Life+Resources> [22.07.2019].

Einsatz von authentischem Material und der Motivation der Lerner<sup>37</sup>. Die erhöhte Motivation hängt damit zusammen, dass die Relevanz des Gelernten direkt sichtbar wird und nicht realisierbare Anforderungen vermieden werden. Dennoch verbleiben globale Prüfungsausschüsse, wie TOEFL, Cambridge ESOL oder Publikationen zum Englischunterricht bei der bisherigen Standardsprache, beteiligen sich aber an Gesprächen um ELF (Ehrenreich 2010a, S. 17; Jenkins 2012, S. 487-493).

Die beschriebenen Hauptanliegen von ELF sind für einen zeitgemäßen Umgang mit Englisch und speziell im Kontext der Erwachsenenbildung essentiell; dies zeigen durchwegs Forschungen auf den Gebieten ESP und Lingua Franca in Unternehmen. Zentrale Aspekte dazu formulieren Jenkins und Seidlhofer; diese dienen zusammen mit den Desiderata von Ehrenreich als Abschluss zu diesem Kapitel, das die Realitäten in Unternehmen hinsichtlich der Sprachwahl und Sprachsituation sowie die dafür nötige Ausbildung begründet und beleuchtet.

Angelpunkte bei ELF und EIL (*English as an International Language* oder *International English*) sind folgende: The most successfully employed grammatical constructions and lexical choices, aspects which contribute especially to smooth communication, factors which tend to lead to misunderstandings or communication breakdown, degree of approximation to a variety of L1 English, commonly used constructions, lexical items and sound patterns which are ungrammatical in Standard L1 English but generally unproblematic in EIL communication (Seidlhofer<sup>38</sup> 2003, S. 18).

---

<sup>37</sup> Es ist von einer Studie die Rede, in der 518 chilenische Lerner befragt werden, die nach ELF-Methoden unterrichtet werden.

<sup>38</sup> Seidlhofer gründete zusammen mit anderen Wissenschaftlern in Wien das *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE). Es geht um Korpuswissenschaften, das Ungleichgewicht zwischen *Natives* und dem *Expanding Circle* nach Kachru, den notwendigerweise resultierenden Veränderungen der Sprache und damit der Lehre von Englisch als Weltsprache (<https://www.univie.ac.at/voice/>) [22.07.2019].

Das Potential des modernen Lehrens<sup>39</sup> liegt also in der Fähigkeit zu unterscheiden, welche Faktoren der Sprache entscheidend sind und welche keinerlei Gründe für Missverständnisse darstellen; mit den Worten Jenkins (2000) ausgedrückt:

There really is no justification for doggedly persisting in referring to an item as 'an error' if the vast majority of the world's L2 English speakers produce and understand it. Instead, it is for L1 speakers to move their own receptive goal posts and adjust their own expectations as far as *international* [...] uses of English is concerned. [...] EIL teachers will be able to focus on the 'adding' of a small number of essential core items, leaving precious time to work on these more thoroughly (S.160).

Inhalte der Sprachtrainings müssen deswegen sehr viel stärker auf die jeweiligen unternehmens-, und aufgabenspezifischen Erfordernisse abgestimmt werden, also auf die Situation von BELF<sup>40</sup>, um Unzufriedenheit bei der Ausbildung abzubauen. Eine gewisse Unschärfe entspricht den globalen englischsprachigen Realitäten der Wirtschaft; Englischsprecher unterschiedlicher nationaler und regionaler Varietäten und unterschiedlicher Kompetenzniveaus treffen aufeinander und müssen jeweils das Beste aus ihrer Situation machen.

Es sind bei unternehmerischen Entscheidungen auch immer Kosten-Nutzen-Abgleiche<sup>41</sup> relevant. Die Frage ist also, ob sich der Zeitaufwand der Weiterbildung lohnt, ob es günstiger ist, Mitarbeitern Dolmetscher an die Hand zu geben oder Auslandsaufenthalte einzuplanen, um die Sprachkompetenzen zu erhöhen.

---

<sup>39</sup> Auch Williams stellt schon im Jahr 1988 in ihrem Artikel die Frage: *Language Taught for Meetings and Language Used in Meetings: Is there Anything in Common?*. Sie analysiert Lehrbücher und vergleicht eingesetzte Redemittel, Höflichkeitsformeln und sprachliche Funktionen mit denen der originalen Wirtschaftskommunikation und stellt eine geringe Korrespondenz bei der Wahl der Redemittel und eine Mischung der Varietäten und Redemittel in Originalsituationen fest. Siehe dazu: Williams, M. (1988): *Language taught for meetings and language used in meetings: Is there anything in common?*, in: *Applied Linguistics*, 9/1, S. 45-58.

<sup>40</sup> Der Fokus bei (B)ELF-Sprechern liegt gerade nicht auf der Sprache (Ehrenreich 2010a, S. 21); dies drückt den Zwiespalt einer (authentischen) englischen Aus- und Weiterbildung aus.

<sup>41</sup> Vor allem bei ESP – im Zuge von Bachelor-Studiengängen generell – wird von utilitaristischen Positionen gesprochen (nach dem englischen Philosophen und Ökonomen John Stuart Mill). Kostennutzenabwägungen bei der Ausbildung und eine *global employability* (Beschäftigungsfähigkeit im globalen Kontext) stehen mittlerweile mehr im Fokus als ganzheitliche Bildung gemäß dem Humboldtschen Bildungsideal.

Qualifizierte Weiter- und Ausbildung muss dabei ihren Preis und Stellenwert besitzen. Häufig begegnen Philologen und ELT *professionals* dem skeptisch, was für ELF-Sprecher beispielsweise in der internationalen Wirtschaft das täglich Brot ist (Ehrenreich 2010a, S. 20; S. 24; S. 32). Mit Blick auf die konkrete didaktische Übersetzung der Konzepte sowie die Verzahnung von universitären Inhalten mit den Gegebenheiten in Unternehmen gibt es sicher noch Handlungsbedarf.

## 2. Lernstrategien und Wissensmanagement

### Strategien und Strategietraining

Die Geburtsstunde der Strategieforschung liegt in den 1970ern, als kritische Stimmen zu behavioristischen Lerntheorien formuliert werden. Noam Chomskys<sup>42</sup> Kritik (1959) an Skinners<sup>43</sup> Buch *Verbal Behavior* (1957) geht mit dem Ende der behavioristischen Lerntheorien einher. Die Aufmerksamkeit wird nun auf innere Vorgänge des Spracherwerbs gelegt, weil die These formuliert wird, dass jeder Mensch über einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus verfügt (Morfeld 1998, S. 23). Ähnlich zum Erstspracherwerb, bei dem sich das sprachliche Ausdrucksvermögen des Kindes weiterentwickelt, indem es Äußerungen aus der Umwelt nach eigenen Gesetzmäßigkeiten zusammenfügt, um sich verständlich zu machen und dabei verschiedene Stufen des Spracherwerbsprozesses durchläuft, benutzt auch der Lernende in einer auf Kommunikation ausgerichteten Unterrichtsatmosphäre seine Zwischensprache (*interlanguage*<sup>44</sup> oder Interimsprache). Diese unterscheidet sich in phonetischer, grammatischer, lexikalischer und stilistischer Hinsicht von der eines Muttersprachlers und ermöglicht dem Lernenden, sich schriftlich und mündlich auszudrücken (Hunfeld, Lott & Weber 2001, S. B - 78). Die Interimsprache ist die notwendige Abweichung von der Norm und eine in sich gültige Sprache; der Erwerbsprozess stellt sich als ein Prozess mit Übergängen von einer in sich systematischen Lernervarietät zur nächsten dar (Bausch & Kasper 1979, S. 15-20; Hunfeld<sup>45</sup>, Lott & Weber 2001, S. B - 78; Krashen 1982, S. 24; Raupach 1995, S. 472).

---

<sup>42</sup> Chomsky, N. (1959): A review of BF Skinner's Verbal Behavior, in: Language, 35/1, S. 26-58.

<sup>43</sup> Skinner, B. F. (1957): Verbal Behavior, Acton, MA: Copley Publishing Group.

<sup>44</sup> Der Begriff *interlanguage* ist vor allem in Bezug auf BELF von Bedeutung, da im Wirtschaftskontext eine Kodifizierung der *interlanguage* stattfindet.

<sup>45</sup> Hunfeld verdeutlicht, dass im hermeneutisch orientierten Unterricht, der den Fokus auf die Interpretation des Verstehens legt, ein Fehler ein wichtiger Stolperstein ist. Der Fehler unterbricht zwar den Unterrichtsprozess, macht aber gleichzeitig auf ein bestehendes Problem aufmerksam. Da alles Verstehen mit einer Frage beginnt, kann der Fehler vom Lehrenden als Fragesignal verstanden werden (Hunfeld, Lott & Weber 2001, S. B – 78-B – 79).

Selinker (1972) rekonstruiert fünf charakteristische Prozesse, die zum jeweiligen sprachlichen Produkt führen, darunter *Communication Strategies* und *Learning Strategies* (wiederabgedruckt in Richards 1974, S. 40):

#### 1. Transfer aus anderen Sprachen

Regeln oder Gewohnheiten werden aus der Muttersprache in die Systematik der *interlanguage* eingebunden bzw. übernommen, wobei es zur Fossilisierung (*fossilization*) von Fehlern kommen kann trotz vorherigen Unterrichts und ungeachtet des Alters des Sprechers (ebenda 1972, wiederabgedruckt in Richards 1974, S. 37-38).

#### 2. Transfer aus der Lernumgebung

Ungeeignetes Training kann zu Merkmalen der *interlanguage* führen, die später als Fehler klassifiziert werden (ebenda 1972, wiederabgedruckt in Richards 1974, S. 37).

#### 3. Lernstrategien

Der Lerner wendet Regeln an, überprüft und bestätigt oder revidiert sie; hierbei sind auch Simplifizierungen möglich (ebenda 1972, wiederabgedruckt in Richards 1974, S. 40; Bausch & Kasper 1979, S. 17).

#### 4. Kommunikationsstrategien

Wenn Lernern bei Äußerungen die dazu benötigten fremdsprachlichen Mittel fehlen, so müssen sie zur Überwindung solcher Situationen verschiedene Kommunikationsstrategien anwenden (Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 1997, S. 81).

#### 5. Übergeneralisierungen

Bisher erworbene Kenntnisse der Zielsprache werden auf neue Kontexte angewendet (Bausch & Kasper 1979, S. 19), wodurch es zur Bildung inkorrektur Wortformen kommt (Zimbardo & Gerrig 2004, S. 468). Als Beispiel hierfür sieht Selinker den Satz: \*What did he intendeded to say? (Selinker 1972, wiederabgedruckt in Richards 1974, S. 38), bei dem das Morphem *-ed*, das die Vergangenheit anzeigt, in einem für den Lerner logischen Zusammenhang eingefügt wird.

Rubin (1975) und Stern<sup>46</sup> (1975) nähern sich von didaktischer Seite der Thematik; sie sind an den Unterschieden zwischen erfolgreichen und erfolglosen Sprachlernenden interessiert und untersuchen das Lernverhalten der erfolgreichen Lerner im Vergleich zu weniger erfolgreichen; die *successful language learner studies* stehen am Anfang einer Forschungseinrichtung, die versuchen, die Strategien der Lernenden beim Spracherwerb zu identifizieren, um dadurch erfolglose Lerner gezielt fördern zu können (Morfeld 1998, S. 23).

---

<sup>46</sup>- Rubin, J. (1975): What the "good language learner" can teach us, in: TESOL quarterly, 9/1, S. 41-51.

- Stern, H. H. (David) (1975): What Can We Learn from the Good Language Learner?, in: Canadian Modern Language Review, 31/4, S. 304-318.

Naiman, Frohlich, Stern & Todesco fordern den Gebrauch der Sprache in echten Kommunikationssituationen (Naiman, et al. 1978, S. 103) sowie eine Differenzierung der Arten von Feedback, je nach Leistungsstand: „It is a positive indication [...] that teachers tend to give poorer students more clues to a correct answer“ (ebenda 1978, S. 83).

Siehe hierzu: Naiman, N. et al. (1978): The good language learner. Research in education series; 7, Ontario: Ontario Inst. for Studies in Education.

## **2.1 Definitionen und Klassifikationen von Lernstrategien**

Lernstrategien als Schlüsselqualifikationen sind mental repräsentierte Schemata oder Handlungspläne zur Steuerung des eigenen Lernverhaltens; sie setzen sich aus einzelnen Sequenzen von Handlungen zusammen und sind situationsspezifisch abrufbar (Friedrich & Mandl 1992, S. 6; Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 245).

Lernstrategien können außerdem als prozedurales Wissen zur Erreichung von Lernzielen angesehen werden. Prozedural bedeutet dabei, dass diese Strategien bewusst angewandt und automatisch aktiviert werden können; die Erreichung eines Lernziels steht also im Vordergrund (Lukesch 2001, S. 225). Lernstrategien sind also zielgerichtete und bewusste Vorgehensweisen, die zur Steigerung der Effektivität des Lernens dienen und daher besonders im universitären Bereich von großer Bedeutung (Sindler 2004, S. 55).

Lernstrategien sind auf verschiedenen Ebenen zu betrachten und können folgendermaßen unterteilt werden:

- kognitive Strategien (Elaboration, Organisation/Strukturierung, Wissensnutzung); sie sind demnach Informationsverarbeitungsstrategien (Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 245)
- metakognitive Strategien (Selbstkontrolle/Selbstregulation)
- sowie motivational-emotionale Stützstrategien oder Sekundärstrategien (Friedrich & Mandl 2006, S. 1).

### **1. Informationsverarbeitungsstrategien (kognitive Lernstrategien)**

Beim Lernen wird neue Information aufgenommen, verarbeitet, gespeichert, wieder abgerufen und auf unbekannte Situationen angewendet; dies bildet die Grundlage für das weitere Handeln der Person (Mangold 2007, S. 20-22; S. 25; Friedrich & Mandl 2006, S. 2).

*Elaborationsstrategien* dienen dem Verstehen und dem dauerhaften Behalten neuer Informationen; dazu gehören das Notizenmachen, das Generieren von Vorstellungsbildern sowie die Mnemotechniken (Friedrich & Mandl 2006, S. 2).



*Wiederholungsstrategien*, also lautes oder stilles Wiederholen, Herausschreiben oder Unterstreichen wichtiger Passagen, besitzen häufig positive Effekte auf die Automatisierung von Verhaltensweisen (Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 245; Wild 2001, S. 426).

Durch *Organisationsstrategien* kann neues Wissen organisiert werden, indem die zwischen den Wissenselementen bestehenden inhärenten Verknüpfungen herausgearbeitet werden. Häufig werden Strategien der externen Visualisierung, wie das Mindmap-Verfahren, Darstellungen in Tabellen oder Diagrammen oder das Bilden von Hierarchien ausgewählt (Friedrich & Mandl 2006, S. 4-5).

### **2. Kontrollstrategien (metakognitive Lernstrategien)**

Diese Strategien dienen der situations- und aufgabenangemessenen Steuerung des Lernprozesses, insbesondere der Planung (Wie geht man bei dieser Aufgabe vor?), der Überwachung (Habe ich das jetzt wirklich verstanden?), der Bewertung (Kann ich damit zufrieden sein?) und der Regulation (Das muss ich nochmal lesen!); sie haben eine ausgesprochen selbstreflexive Komponente (Nachdenken über das Denken) (Friedrich & Mandl 2006, S. 5).

### **3. Sekundäre Stützstrategien (ressourcenbezogene Strategien)**

Kognitive und metakognitive Lernstrategien stellen zunächst ein Inventar potentiell sinnvoller Strategien dar; ob sie im konkreten Fall aktiviert werden, hängt von motivationalen Bedingungen ab; sie beeinflussen das Lernen indirekt, indem sie sich beispielsweise auf das Ausmaß an investierter Anstrengung/Ausdauer, auf die Aufgabenwahl (z. B. Schwierigkeit, Inhalt) sowie auf die Wahl entsprechender kognitiver Lernstrategien auswirken. Wichtig ist jedoch, dass Lernmotivation per se noch keinen Lernerfolg ausmacht, sondern erst die motivierte Ausübung bestimmter Aktivitäten (Friedrich & Mandl 2006, S. 7-8; Wild 2001, S. 426-427).

## 2.2 Klassifikation von Kommunikationsstrategien

Kommunikationsstrategien dienen dazu, konkrete kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden (Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 1997, S. 81); bei der Beschreibung der Strategien im Einzelnen muss betont werden, dass die Strategieforschung durch einen Fokuswechsel gekennzeichnet ist, der von der ausschließlichen Betrachtung fehlerhafter Lerneräußerungen aus der Lehrerperspektive hin zu einer lernerorientierten Sichtweise der produktiven Leistung von Kommunikationsstrategien führt (ebenda 1997, S. 81; Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 505).

### 1. Reduktionsstrategien

Reduktionsstrategien dienen dem Lerner dazu, auftretende kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden; inkorrekte Äußerungen werden vermieden und gleichzeitig ein ausreichendes Maß an „*fluency*“ (Faerch & Kasper 1983, S. 40) sichergestellt. Häufig tritt eine Themenvermeidung (*topic avoidance*) oder das „*message abandonment*“ (ebenda 1983, S. 44; Tarone 1981, S. 286-287; Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 505-506), also die Aufgabe der Mitteilung auf; dies sollte anders als die restlichen angeführten Strategien nicht bestärkt werden.

### 2. Kodewechsel (*Code Switching*)

Der Lerner wechselt entweder von der verwendeten L2 zu seiner L1 oder zu einer anderen L2, um eine kommunikative Barriere zu überwinden. Dies kann selbstverständlich nur dann erfolgreich sein, wenn der Interaktionspartner über Kenntnisse der verwendeten L2 oder der Muttersprache verfügt oder aber das ihm fremde Wort kontextuell erschließen kann; im unterrichtlichen Kontext wird diese Strategie häufig angewendet, wenn Lehrende und Lernende die gleiche Muttersprache aufweisen (Faerch & Kasper 1983, S. 46; Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 507) (siehe 5.3.2).

### 3. Kreative Wortbildung (*Word Coinage*)

Wortbildungen sind Neuschöpfungen eines *interlanguage*-Wortes durch den L2-Lerner (Tarone 1981, S. 286). Kreative Wortbildungen sind u. a.: \*Sparkassebuch

für Sparbuch (Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 510) oder *\*rounding* für *curve of a stadium* (Faerch & Kasper 1983, S. 50).

#### **4. Restrukturierung (*Restructuring*)**

Neustrukturierung als Strategie wird vom Lerner dann angewendet, wenn er ein kommunikatives Ziel mit einem zunächst gefassten Plan nicht realisieren kann und daher eine alternative Äußerung ohne Reduktion des Inhalts plant. In einem Beispiel von Albrechtsen, Henriksen & Faerch<sup>47</sup> (1980, S. 383; S. 390) wird das Wort *daughter* folgendermaßen ersetzt: *My parents have... I have four elder sisters* (Faerch & Kasper 1983, S. 50; Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 510).

#### **5. Direkte Frage (*Appeal for Assistance*)**

Der Lerner fragt den Gesprächspartner nach dem korrekten Wort; häufig ist dies durch eine Pause, durch die Intonation oder nonverbale Zeichen (Gestik oder Mimik) markiert (Kostrzewa & Cheon-Kostrzewa 2002, S. 510).

---

<sup>47</sup> Es wird auf folgendes Werk Bezug genommen: Albrechtsen, D., Henriksen, B. & Faerch, C. (1980): Native Speaker Reactions to Learners' Spoken Interlanguage I, in: *Language Learning*, 30/2, S. 365-396. Es werden Äußerungen dänischer Lerner in Interviewsituationen und die Reaktion von Native Speaker evaluiert.

### 2.3 Aktueller Forschungsstand der Strategieforschung

Im Folgenden werden Ergebnisse relevanter Untersuchungen hinsichtlich der Lernstrategien Studierender dargestellt<sup>48</sup>. Themen sind:

- Die unterschiedliche Nutzung diverser Techniken
- Das Alter (auch der Fortschritt im Studium)
- Das Geschlecht
- Die Art des Studiengangs
- Die Effektivität der gewählten Strategien.

| Autor                            | Fokus der Untersuchung  | Ergebnis  |
|----------------------------------|---|---|
| Oxford (1989)                    | Synthese diverser Studien   | Explizite Verdeutlichung der Strategien und Transfer auf neue Situationen von Belang (S. 244-245)   |
| Oxford & Ehrman (1995)           | Erwachsene Lerner   | Tendenz: Weibliche Lerner verwenden mehr Lernstrategien (S. 373) und mehr Kompensationsstrategien: „[There is] a significant (though low) gender difference favoring females in the use of compensation strategies [...]. Compensation strategies were negatively related to some aspects [...]. [But users] reported themselves [...] as highly flexible, sensitive, and as having unusual experiences and ideas“ (S. 380) |
| Yılmaz (2010)                    | Lernstrategien bei türkischen Universitätsstudenten                             | Fokussierung auf soziale Strategien, Memorieren, affektive Komponenten notwendig (S. 686-687)   |
| Abedini, Rahimi & Zare-ee (2011) | 203 iranische <i>undergraduate students</i><br>Fragebogen: <i>Beliefs About</i> | Wichtigkeit von Fehlern für Lernprozesse nach Aussage der Studierenden (S. 1032)<br>Meta-kognitive Strategien wenig ausgebildet   |

<sup>48</sup> Der gegenwärtige Forschungsstand der Lernstrategieforschung wird in der Dissertation von Meyer (2013, S. 15-22) im Zusammenhang mit fertikeitsbezogenem Strategietraining im erweiterten Englischunterricht als Vorbereitung für den bilingualen Unterricht erläutert. Es werden Studien beschrieben, die sich mit Korrelationen zwischen Strategieeinsatz und Lernerfolg sowie individueller, gruppen- und geschlechtsspezifischer Unterschiede beim Gebrauch von Lernstrategien beschäftigen.

Siehe dazu: Meyer, O. (2013): Zum Zusammenhang von fertikeitsbezogenem Strategietraining und mündlicher Performanz im erweiterten Englischunterricht am Beispiel der Bildbeschreibung, zugleich Dissertation: Kath. Univ., Eichstätt-Ingolstadt.

|                             |   |   |
|-----------------------------|---|---|
|                             | <i>Language Learning Inventory</i> (BALLI) <sup>49</sup>  | bei Studierenden (S. 1032-1033)   |
| Griffiths (2003)            | 348 Teilnehmer aus sprachlichen Studiengängen (S. 371)  | Memorieren häufiger bei <i>elementary students</i><br>„[H]igher level students made highly frequent use of a large number of language learning strategies (Hervorh. d. Verf.) [they] used strategies relating to interaction [...], to vocabulary, to reading, to the tolerance of ambiguity, [...], to the management of learning, and to the utilisation of available resources“ (S. 381) |
| Oxford & Burry-Stock (1995) | Weltweite Bedeutung des <i>Strategy Inventory for Language Learning</i> (SILL).   | Lehrende in der Verantwortung, die Bedeutung der Strategien aufzuzeigen: schnelles, effektives, leichteres Lernen; in der Planungsphase der Kurse von Bedeutung <sup>50</sup> (S. 18-19)  |
| Sheorey (1999)              | Sprachlernstrategien bei 1261 indischen Studierenden<br>Häufigkeit der Verwendung und Art der Strategien wird untersucht (S. 179; S. 187) | weibliche Studierende benutzen mehr Lernstrategien als männliche (S. 187)<br>Studierende auf höherem Niveau mit mehr Fertigkeiten im Englischen benutzen häufiger Lernstrategien (S. 187)   |
| Bügel & Buunk (1996)        | Geschlechtsunterschiede Interesse<br>Vorwissen speziell beim Verständnis englischer Texte   | Verständnis von Texten hängt von der Art der Texte ab; männliche Studierende lesen mehr informative, politische, technische, wirtschaftliche Texte (S. 17)<br>wichtig für die Auswahl von Examensliteratur (S. 24-27)   |
| Oxford & Ehrman (1988)      | Untersuchung erwachsener Lerner   | Unterschiede hinsichtlich des Geschlechts (weibliche Lerner nutzen mehr   |

<sup>49</sup> BALLI wurde von Horwitz als Standardfragebogen entwickelt.

Siehe dazu: Horwitz, E. K. (1987): Surveying student beliefs about language learning, in: Rubin, J. & Wenden A. (Hrsg.): *Learner strategies in language learning*, London: Prentice-Hall International, S. 119-129.

<sup>50</sup> Bestandteile des SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*):

- (1) Memory strategies, such as grouping, imagery
- (2) Cognitive strategies, such as reasoning, analyzing
- (3) Compensation strategies (to compensate for limited knowledge), such as guessing meanings from the context
- (4) Metacognitive strategies, such as paying attention, consciously searching for practice opportunities
- (5) Affective (emotional, motivation-related) strategies, such as self-reward
- (6) Social strategies, such as asking questions, cooperating with native speakers (Oxford & Burry-Stock 1995, S. 5)

|                         |  |   |
|-------------------------|--|---|
|                         |  | <p>Lernstrategien) (S. 258)</p> <p>aber: Unterschiede bei der Extraversion und Introversion, bei Extraversion: Suchen von Native Speaker, Diskussionen (S. 259)</p> <p>Art der beruflichen Beschäftigung hängt mit Wahl der Strategien zusammen (S. 262-264)</p>  |
| Oxford & Ehrman (1990)  | Untersuchung erwachsener Lerner  | <p>Unterscheidung zwischen <i>thinker</i> und <i>feeler</i>; logischer, analytischer Lerner in Gegensatz zum empathischen, interpersonell-orientierten Lerner (S. 311) neben Geschlecht bedeutsam</p> <p>in der Realität: Lerner als Mischung beider Typen</p> <p>Ergebnis: „There appear to have been no significant differences between the sexes in this study“ (S. 316)</p> |
| Wharton (2000)          | <p>678 Studierende an Universitäten</p> <p>Unterschiede zwischen Zweit- und Fremdsprache (SL-FL) erkennbar</p> <p>Multikulturelles Setting</p> | <p>Chi-Quadrat-Test zeigt statistisch signifikante Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lernern; Lerner wenden unterschiedliche Strategien unterschiedlich häufig an (weibliche eher auditiv)</p> <p>FL-Studierende nutzen weniger Strategien, als SL-Studierende (Nachteil wegen weniger authentischen Inputs) (S. 209; S. 228-229)</p>                             |
| Oxford, & Nyikos (1989) | Universitätsstudierende in den USA   | <p>Soziale Interaktion weiblicher Lerner stärker, jedoch bei Studierenden insgesamt durch akademische Rahmenbedingungen oft unterdrückt (S. 297)</p>  |

**Abbildung 3: Einzelne Studien zu Lernstrategien und deren Ergebnisse**

*Quelle: Eigene Darstellung*

Bei Betrachtung der einschlägigen Fachliteratur zeigt sich eine differenzierte Nutzung der Lernstrategien in Hinblick auf das Alter (Griffiths 2003), die Studienrichtung (siehe 7.4) und das Geschlecht; hinsichtlich des Geschlechts sehen Oxford & Ehrman (1988); Oxford & Nyikos (1989) und Sheorey (1999) weibliche Lerner bei der Anwendung von Lernstrategien im Vorteil, besonders mit Blick auf soziale Lernstrategien (siehe Lerntandems: 2.4; 9.7).

Zu genderspezifischen Unterschieden beim Sprachenlernen und der Benutzung der Sprache trifft Böttger (2014) die Feststellung: „Diese scheinbar marginale, genderspezifische Unterschiedlichkeit der neuronalen Organisation bedeutet nicht

weniger als: Jungen und Mädchen, Frauen und Männer lernen und gebrauchen Sprachen teils offensichtlich völlig unterschiedlich“ (S. 133-134). „Die nachweisbare stärkere Vernetzung der Gehirnhälften bei Mädchen (Lateralisierung) bei sprachlichen Prozessen korreliert mit Befunden, bei denen Jungs effizienter mit einer Aufgabenstellung arbeiten, Mädchen jedoch zum Multitasking tendieren“ (Böttger 2015, S. 155).

Im Bereich der Hochschule gilt: Studentinnen nehmen das Studium ernster und gehen formaler vor. Um die Studierenden anzuregen, sich fundiertes Wissen anzueignen, müssen deswegen Aufgaben mit Transferleistungen gestellt werden. Studierende wünschen unterschiedliche Aufgabentypen; Studentinnen bevorzugen es, freie Antworten zu formulieren. Bei der Zusammenstellung von Übungen sollte ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Aufgabentypen angeboten werden. Studierenden ist es sehr wichtig, grundlegende Prinzipien und Arbeitsmethoden zu erlernen; das Auswendiglernen ist für sie keine wichtige Lernform, jedoch bejahen dies 27,9 % der Studentinnen und nur 15,3 % der Studenten. Bezogen auf die Fachrichtung ist es Studentinnen in den Wirtschaftswissenschaften wichtiger als Studenten, Hilfen für die richtige Informationssuche oder Rückmeldung zum eigenen Wissensstand zu erhalten<sup>51</sup> (Arrenberg & Kowalski 2007, S. 16; S. 24).

Die bisherigen Forschungen zu Lernstrategien und individuellen Lernstilen zeigen, dass Lernstile<sup>52</sup> dazu führen können, dass Lerner verschiedene Lernstrategien und Techniken nutzen (Schulmeister 2004, S. 137).

---

<sup>51</sup> Zeitraum der Studie war von April 2005 bis Januar 2006; es wurden 403 Studentinnen und 523 Studenten befragt; die Ergebnisse ergaben sich aus Selbsteinschätzungen der Studierenden. Bei der Auswertung besonders berücksichtigt sind wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge (Arrenberg & Kowalski 2007, S. 3-5).

<sup>52</sup> Hier wird dem weitverbreiteten Modell von Kolb (1985) gefolgt, bei dem zwischen verschiedenen Lerntypen (entdeckende Lerner, logische Denker u. a.) unterschieden wird (Kolb & Kolb 2005, S. 196-197).

Siehe dazu: Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005): Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education, in: Academy of management learning & education, 4/2, S. 193-212.

Selbstreguliertes Lernen wird bestimmt durch Interaktionen zwischen dem Wissen und Können einerseits und der Motivation sowie den Neigungen andererseits (Artelt et al. 2004, S. 11).

Gerade bei der Wahl des Studiengangs spielen persönliche Neigungen eine große Rolle, weshalb innerhalb eines Studiengangs selten genderspezifische Lernstile festgestellt werden können. In lernintensiven und stark strukturierten Fächern, u. a. in den Wirtschaftswissenschaften, gilt ein für beide Geschlechter höherer Lernaufwand, der zudem positiv mit der Nutzung elektronischer Lernformen korreliert (Schirmer et al. 2011, S. 41; Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 60); im Bereich des E-Learning gilt, dass es durch seine alltägliche Anwendung an Hochschulen seinen geschlechtlich aufladbaren Charakter weitgehend verloren hat (Holthaus et al. 2012, S. 13); geschlechtsspezifische Differenzen bezüglich des zeitlichen Aufwands für E-Learning im Studium sind nicht festzustellen (Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 60). Wie sich geschlechtsspezifische Motivationsänderungen oder Unterschiede im Umgang mit der Sprache bei englischsprachigen Studiengängen ergeben, ist bisher nicht Gegenstand der Forschung.



## 2.4 Modernes Lernmanagement: Web- und E-Learning-Dienste im Studium

Im Rahmen einer modernen Hochschullehre ist die Entwicklung und Bereitstellung einer hochwertigen Lernumgebung in Verbindung mit innovativen Lerntechniken von großer Bedeutung, um die Lehr- und Lernprozesse zu optimieren (Jorzik 2013, S. 28; S. 41). Hierzu zählen unter anderem der Einsatz von E-Portfolios, Chats, Feedbackfunktionen und Lernfortschrittanzeigen bei Lernplattformen oder Blogs und Wikis; diese gehören dem Bereich E-Learning an.

E-Learning bezeichnet den computer- und netzgestützten Einsatz aktueller Informations- und Kommunikationstechnologien in der Lehre und kann zur Verbesserung der Qualität der Hochschullehre beitragen und für Lehrende, Studierende sowie die Hochschule selbst einen deutlichen Mehrwert bringen (Horvath 2009, S. 1; Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 3; Kleimann, Özkilic & Göcks 2008, S. 2). Es bezieht Teile des Web 2.0 und die Nutzung von Wikis, Blogs oder *social communities* (Kleimann, Özkilic & Göcks 2008, S. 2), ebenso wie Lernplattformen (*learning management systems*) (Schulmeister 2003, S. 3-5), z. B. ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System), WebCT (*Course Tools* oder *Blackboard Learning System*) oder OLAT mit ein.

E-Learning-Plattformen an Universitäten sind inzwischen Standard, das vorherrschende System in der Hochschullandschaft Deutschlands ist die Bereitstellung digitaler Lehrmaterialien als Ergänzung der traditionellen Lehre, Lernszenarien mit partizipatorischem Ansatz sind dagegen immer noch als Randphänomen zu bezeichnen. Während lehrveranstaltungsbegleitende Materialien inzwischen von allen Fächergruppen auf ähnlich hohem Niveau angeboten werden, ist das Angebot bei komplexeren E-Learning-Formen im Vergleich der einzelnen Disziplinen heterogen; Unterschiede lassen sich teilweise mit verschiedenen Lernanforderungen sowie curricularen Besonderheiten einzelner Fächer erklären, sind aber auch vom Engagement und Interesse einzelner Lehrender abhängig (Schirmer et al. 2011, S. 31-33).

Virtuelle Lehre an den Hochschulen

Hochwertige netzgestützte Lehrangebote im Rahmen der virtuellen Lehre bietet die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb). Vorteile bei diesen Angeboten sind der Erwerb der E-Learning-Kompetenz und die Eigenverantwortung, die die Studierenden für die Bearbeitung übernehmen müssen. Angebote als Ergänzung zur Präsenzlehre in den Wirtschaftswissenschaften in englischer und deutscher Sprache und *English for Specific Purposes* finden sich verlinkt z. B. in ILIAS oder anderen E-Learning-Plattformen. Dieser Bereich im Rahmen der virtuellen Lehre kann als florierend und vielfältig bezeichnet werden; die Grenzen der Möglichkeiten für Studierende in Bachelor- oder Masterstudiengängen scheinen noch nicht erreicht.

Vokabelmanagement

Eine wichtige Voraussetzung, um Fremdsprachen beherrschen zu können, ist das Vokabular. Das Thema Wortschatz ist in die Bereiche Aufnahme, Verarbeitung und Übung aufgeteilt. Die einzelnen Phasen beim Lernen sind dabei: Erschließen von Wortbedeutungen (mit Hilfe der Muttersprache, der Zielsprache, Fremdwörtern, des Kontexts oder durch Zuhilfenahme eines Wörterbuches), Verarbeitung (Notieren, Führen einer Lernkartei) sowie Üben (Assoziationen bilden); bei der Aufnahme eines fremdsprachlichen Wortes müssen jeweils die Komponenten Aussprache, Orthographie und Bedeutung verarbeitet werden (Rampillon 1996, S. 28-29).

Das Lernen von Vokabeln geschieht intentional durch wiederholtes Auseinandersetzen mit den Begriffen oder beiläufig durch Hören, Lesen oder durch Glossierungen, hier besteht die Möglichkeit, dass Vokabular jedoch nur teilweise und in speziellen Kontexten gelernt wird (Schmitt 1997, S. 219-223; Schmitt 2008, S. 340-352). Glossierungen im Bereich E-Learning erfolgen in Form elektronischer Glossen, die angeklickt werden können und finden vor allem in *English for Academic Purposes* Anwendung. Elektronisches Glossieren von Leseübungen in studienbegleitenden Sprachlehrveranstaltungen wird als geeignete

Methode bewertet, um die Aufmerksamkeit von Lernern gezielt auf Vokabeln im Kontext zu lenken. Darüber hinaus sind aktive Erschließungsstrategien und das Verarbeiten von Wortbedeutungen im Kontext erkennbar, vor allem wenn die Bedeutung glossierter Wörter für die Bearbeitung einer an den Text gekoppelten Leseverstehensaufgabe wichtig ist, dadurch werden Wörter mehrmals verarbeitet. Bei Lernern mit hoher Kompetenzstufe (B2 und C1) sind elektronisch glossierte Leseübungen eine geeignete Methode zur aktiven und systematischen Vokabelarbeit (Lenders 2007, S. 12-13; S. 86-87).

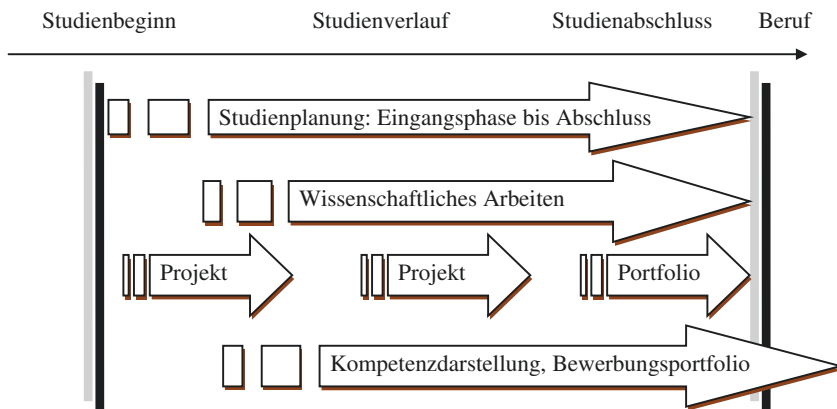
Mit Blick auf E-Learning-Plattformen besteht die Möglichkeit, Online-Glossare zu verwenden, die als „Wörterbücher“ oder Nachschlagewerke verstanden werden können. Als unterstützende Zusatztexte schaffen sie einen Überblick zu Begriffen eines Themas. Ein Glossar umfasst eine Sammlung von Begriffen mit zugehörigen Definitionen und Erklärungen. Diese Begriffe werden im Zusammenhang mit einem Themengebiet z. B. in Wirtschaftsenglisch oder der Lingua Franca in der Wirtschaft verwendet (Kunkel 2011, S. 561-564).

Als zusätzliche Hilfe im Bereich des Vokabelmanagements werden häufig von Sprachenzentren der Universitäten Multimedia-Selbstlernzentren mit einer Vielzahl von Aktivitäten eingerichtet. Das Angebot soll den Lernstoff in den Fremdsprachenkursen ergänzen, um den Lernfortschritt gezielt zu unterstützen und um die persönliche Klausurvorbereitung zu erleichtern.

#### E-Portfolio in der akademischen Lehre

Das E-Portfolio stellt ein Lernkonzept dar, das institutionelles Lernen unterstützen kann und eine Reflexion der Lernprozesse und des Lernfortschritts bietet. Es ist ein digitaler Bereich, in dem Lerner die persönlichen Leistungen bzw. Ausarbeitungen sammeln, sortieren und präsentieren und bietet damit eine Vielzahl von Lernstrategien. Die Online-Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil der verschiedenen Arten von Portfolios (Maragkou 2011, S. 217).

Portfolios werden auch als alternative Methode der Leistungsbeurteilung betrachtet, da sie eine Kombination aus Fremd- und Selbstevaluation bieten<sup>53</sup> (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 22); sie dienen als Lerninstrumente zum lebenslangen Lernen für die Absolventen einer Hochschule und werden nach Studienabschluss weiterverwendet und ausgebaut oder durch akademische Blogs oder *Online Communities* ergänzt (Maragkou 2011, S. 228). E-Portfolios haben das Ziel, Fachkompetenzen und persönliche Lernstrategien weiterzuentwickeln und die Selbstorganisation durch Lernprozessdokumentation und Reflexion der eigenen Lernleistung zu stärken und die Darstellung der Lernbiographie zu ermöglichen. Zum Beispiel ist eine Dokumentation von Gruppenlernen und dadurch die Schulung kollaborativer Lerntechniken (Peer-Feedback) durch webbasierte Kommunikationstools zielführend (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 29-30; Merkt 2010, S. 9-10).



**Abbildung 4: Vier ausgewählte Szenarien des Einsatzes von E-Portfolios an Hochschulen**

*Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 38-40*

<sup>53</sup> Die Funktion der Erstellung von E-Portfolios ist in ILIAS implementiert. Hier können u. a. Präsentations-Portfolios erstellt werden. Mit dieser Art von Portfolio wird auf Anforderungen oder Maßstäbe Bezug genommen, die von externen Stellen an Personen herangetragen werden, denen man die eigenen Kompetenzen darstellen möchte. Kompetenzbörsen, Bewerbungsportfolios etc. sind häufig genannte Anwendungsbeispiele ([http://www.ilias.de/docu/goto\\_docu\\_pg\\_45298\\_3053.html](http://www.ilias.de/docu/goto_docu_pg_45298_3053.html)) [22.07.2019].

In der Praxis lassen sich verschiedene Reichweiten von Portfolios unterscheiden (Abb. 4); Portfolios werden häufig punktuell, also für einzelne Lehrveranstaltungen oder Seminare, eingesetzt, sie besitzen aber auch höhere Reichweiten mit Schnittstellenfunktion über das Studium hinaus bis ins Berufsleben. E-Portfolios als Begleitinstrumente für länger andauernde Entwicklungsprozesse auch in sprachlicher Hinsicht kommt besondere Bedeutung zu, zumal dadurch fachliche und Sprachkompetenzen in Form von (Fremd-) Sprachenportfolios transparent gemacht und kommuniziert werden und Lern- und Reflektionsprozesse der Teilnehmer durch die Verschränkung von reflexiver Schreiarbeit, Peer-Austausch<sup>54</sup> und Feedback-Prozessen effektiv unterstützt werden (Hornung-Prähauser et al. 2007, S. 39-40; Kunkel, Lang & Wilkens 2013, S. 400-401; Merkt 2010, S. 16).

#### Universitäres Sprachenlernen durch Sprachtandems und Tele-Tandems

Beim Tandemlernen im Hochschulbereich handelt es sich um die gegenseitige Unterstützung der Studierenden beim eigenen Erwerb und Verbessern von Kompetenzen in einer fremden Sprache und Kultur (Augustin 2011, S. 237); es ist damit dem autonomen Lernen, das in der Regel Sprachkurse nicht ersetzt, sondern darauf aufbaut, sie oft auch begleitet, zuzuordnen (Brammerts 1996, S. 2).

Darüber hinaus ermöglicht die Implementierung von eTandem-Projekten (Distanztandems) als Sprachlernszenarien durch Telefon- und Videokonferenz-Software (Skype, Oovoo, etc.) den Studierenden, selbstständig eTandempartnerschaften zu bilden bzw. herkömmliche Face-to-Face-Tandems zu ergänzen (Augustin 2011, S. 254-258; Peschel, Senger & Willige 2006, S. 38).

---

<sup>54</sup> Auch Korrekturbörsen funktionieren nach dem Tandem-Prinzip; sie richten sich an Gaststudierende oder deutsche Studierende, die Korrektoren und Feedback für Hausarbeiten, Bachelorarbeiten, Masterarbeiten oder Motivationsschreiben benötigen; es sollen keine inhaltlichen Korrekturen vorgenommen werden; korrigiert werden darf Grammatik, Orthographie, Interpunktion, Satzbau und gegebenenfalls der Stil. Für hilfreiche Informationen zur Gestaltung einer Korrekturbörse siehe: <http://www.ku.de/sprachenzentrum/korrekturboerse/> [22.07.2019].

Für Studierende der Wirtschaftswissenschaften sind diese Tandems nicht nur in der Allgemeinsprache, sondern im Bereich des *English for Specific Purposes* vor allem mit Teilnehmern, die einen Spezialisierungsgrad aufweisen, in fachlicher Hinsicht sinnvoll; abgesehen von der direkteren und wirklichkeitsnahen Berührung mit der Sprache können auch interkulturelle Begegnungen stattfinden und das Fremdverstehen gefördert werden, es vermischen sich verschiedene Ziele als Antriebsfedern und setzen einen Prozess des aktiven, kritischen Lernens in Kraft ohne Restriktionen, wie es oft beim traditionellen Unterrichten der Fall ist (Wolff 1991, S. 149-151; Wolff 1985, S. 161; Wolff 1994, S. 379; Steinmüller 1991, S. 14; Rost-Roth 1991, S. 38).

## **2.5 Die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer: Studienstrategien und Lernvoraussetzungen**

Eine umfassende Erfahrung der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften zeigt sich nach repräsentativen Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem-GmbH Hannover (HIS) bei der prozentualen Verteilung auf folgende Sprachlehr- bzw. -lernmethoden: Tandemlernen 12 %, Sommersprachkurs 19 %, Internet-Sprachkurs 8 % und Distanztandem 4 %. Das Lernen mit den neuen Technologien hat eine hohe Akzeptanz und überholt die Bewertung der traditionellen Sprachkurse (47 % „sehr gut/gut“, 37 % „befriedigend“): Internetsprachkurs 48 % „sehr gut/gut“, 41 % „befriedigend“; Distanztandem 55 % „sehr gut/gut“, 25 % „befriedigend“; die Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften besitzen mit 74 % die verbreitetste Sprachlernerfahrung mit dem traditionellen Sprachkurs und weichen damit am weitesten von der Gesamttenenz der Studienergebnisse ab, die einen durchschnittlichen Bekanntheitsgrad von 64 % – fächergruppenübergreifend – bei den Studierenden ergeben haben. Auffällig ist die Tatsache, dass 78 % der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften ihre Englischkenntnisse mit mindestens gut (76 %) bewerten; objektive Tests halten dieser Selbsteinschätzung Stand. Ein Grund dafür könnte sein, dass Studierende in den Wirtschaftswissenschaften häufiger als Studierende anderer Fachbereiche ein Auslandssemester in ihr Studium integrieren (Peschel, Senger & Willige 2006, S. 4; S. 26; S. 36; S. 46).

Ebenfalls große Bekanntheit und Verwendung erfährt das Peer Tutoring in der Studieneingangsphase. Peer-Tutoren sind zumeist höhersemestrigende Studierende, die bereits die jeweiligen Module erfolgreich absolviert haben. In der universitären Lehre, auch bei Großmodulen, sind Peer-Learning-Angebote nachhaltige und langfristige Hilfen bei der Lernorganisation und der Begleitung von Lernprozessen (Gerholz 2014, S. 168-175); der Einsatz Studierender in höheren Semestern (*cross-year small-group tutoring*) ist weiter verbreitet als Modelle mit gleichaltrigen Studierenden und hat sich bei gewissenhaftem

Training der Tutoren als effektive Komponente unter einer großen Anzahl von Lernstrategien bewährt (Topping 1996, S. 326-340).

Gemäß des von Schiefele & Wild vorgelegten Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST) bestehen nicht-motivationale Lernstrategien aus Zeitmanagement, Anstrengung, Studienkollegen, Literatur (ressourcenbezogene Stützstrategien), Organisation, Wiederholung, kritisches Prüfen (kognitive Strategien), Planung, Kontrolle und Regulation (metakognitive Strategien). Lernbereitschaft, inhaltliches Interesse und materieller Antrieb (extrinsisches Interesse) werden zu den motivationalen Strategien gezählt (Schiefele, Wild & Winteler 1992; Schiefele & Wild 1994, S.186-187; Seeber et al. 2006, S. 1-4).

Seeber<sup>55</sup> et al. (2006) führen im Bereich Selbstorganisationsstrategien Studien mit 454 Studierenden und 122 Absolventen wirtschaftswissenschaftlicher Fernstudiengänge für Berufstätige durch und treffen Aussagen zur Selbststeuerung beim Lernen. Für die Hochschule folgt daraus, offene Lernprozesse zu fördern, die zu vorläufigen und ungewissen Lernergebnissen führen können sowie reproduzierendes Lernen zu reduzieren. Um den Lernerfolg im Sinne eines kritischen Reflektierens des Sachwissens zu fördern, sollen elaborative Techniken, Stofforganisation und Literaturarbeit gefördert werden, damit die Studierenden die entsprechenden Strategien entwickeln können; dazu zählen die Vernetzung des zu lernenden Stoffes mit verwandten Inhalten und mit dem vorhandenen Vorwissen ebenso, wie das Hinterfragen der vorgelegten Texte im Sinne eines kritischen Prüfens; wichtig aus Sicht der Studierenden ist der Transfer des Erlernten auf den Arbeitsplatz; eine Forderung, die Hochschulen nur bedingt leisten können. Von Bedeutung ist die Ablauforganisation und Beratungsleistung durch kompetentes wissenschaftliches sowie nicht-

---

<sup>55</sup> Bei der Studie sind 55 % der Befragten männlich, 45 % weiblich. Das Studium findet an privaten Hochschulen statt: Drei Fachhochschulen und einer wissenschaftlichen Hochschule. Da die Hochschulen einem gemeinsamen Unternehmensverbund (AKAD. Die Privathochschulen) angehören, ist der Studienverlauf in allen Studiengängen methodisch als *Blended Learning* anzusehen (Seeber et al. 2006, S. 5).



wissenschaftliches Personal. Der Befund der Studie eines nicht bestehenden Zusammenhangs zwischen Lernstrategien und Noten lässt den Schluss zu, dass Noten nicht zwangsläufig den angestrebten Lernerfolg widerspiegeln, es ist also zu befürchten, dass sie kein geeignetes Feedback für das Kompetenzerleben liefern (S. 5; S. 11-12).

Ähnliches berichten Schiefele<sup>56</sup> et al. (2003): Selbst wenn Lernstrategien handlungsnah sind, ist nicht automatisch von einem positiveren Ergebnis auszugehen, wobei hoher (wahrgenommener) Leistungsdruck mit erhöhter extrinsischer Motivation verknüpft war, der jedoch gleichzeitig das Studieninteresse reduzierte. Vor allem die schulische Leistungsfähigkeit beeinflusste die Studienleistung sowohl direkt als auch indirekt (S. 196).

Informationen zu Strategien zur Bewältigung des Studiums sowie zur Wichtigkeit intrinsischer und extrinsischer Motivation bei Studierenden liefert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Strategien, die von den Studierenden für ihre berufliche Zukunft für besonders nützlich gehalten werden, sind der Erwerb von Fremdsprachen, das Erlangen von EDV-Kenntnissen, das Sammeln von Arbeitserfahrungen und das Absolvieren eines Auslandsstudiums. Im Bereich der Fremdsprachenkurse stehen angehende Wirtschaftswissenschaftler Fremdsprachenkursen aufgeschlossen gegenüber; 45 % nehmen während ihres Studiums an Sprachkursen teil. An den Fachhochschulen sind die Studierenden in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern am meisten an Fremdsprachen interessiert: 47 % besuchen hier Sprachkurse (Ramm, Multrus & Bargel 2011, S. 73; S. 85). Eine Konjunktur ist in den Wirtschaftswissenschaften hinsichtlich absolvierter Auslandssemester festzustellen, sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen: 18 % verbringen eine Studienphase im Ausland. Nach einem Anstieg der Auslandsquote bis 2004 ist eine Stagnation eingetreten; diese lässt

---

<sup>56</sup> Die Datenanalysen basieren auf einer Stichprobe von 285 Studierenden verschiedener Fachrichtungen, die über einen Zeitraum von 7 bis 11 Semestern einmal pro Semester gebeten wurden, einen Fragebogen zu einer Reihe relevanter Lernerkmale auszufüllen (Schiefele et al. 2003, S. 185).

sich mit der Tatsache begründen, dass die neuen Studienstrukturen (kurzes Bachelor-Studium) und straff organisierte Studienbedingungen ein Auslandsstudium erschweren. Vor allem für die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten wie Fachhochschulen hat sich mit dem Bachelor die angezielte internationale Mobilität, wie sie die Auslandsquote ausweist, erhöht (Ramm, Multrus & Bargel 2011, S. 152-156).

Beim Studium sind eine materielle Ausstattung der beruflichen Tätigkeit, hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten angehenden Wirtschaftswissenschaftlern typischerweise wichtig, während ideelle Orientierungen, sozial-altruistische Werte und der Wunsch, wissenschaftlich zu arbeiten, im Vergleich zu anderen Studiengängen niedriger sind; Studentinnen sind weniger materiell eingestellt, ein wirtschaftswissenschaftliches Studium wählen sie deutlich weniger aus Karrieregründen als Männer (Ramm, Multrus & Bargel 2011, S. 29-31; S. 171-172).

Bei der überwiegenden Mehrheit der Studierenden dominieren intrinsisch-autonome Berufswerte, wie sie generell für akademisch Qualifizierte gelten. Allerdings nennen im WS 2009/10 die Studierenden am häufigsten den sicheren Arbeitsplatz, wenn es um berufliche Ansprüche geht. Dies gilt in noch stärkerem Maße für Studierende an den Fachhochschulen. [...] Der Anspruch „sicherer Arbeitsplatz“ geht hauptsächlich von den Studierenden in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften [...] aus, wengleich alle Studierenden diesem Wert zunehmende Bedeutung beimessen (Ramm, Multrus & Bargel 2011, S. 168-170).

Mit einer materiellen Einstellung und effizienter Zeitgestaltung im Studium in Zusammenhang gebracht werden kann die geringe Studienabbruchrate in den Wirtschaftswissenschaften; der geringste Studienabbruch im Bachelorstudium an Universitäten lässt sich für die Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften konstatieren. Sehr gering ist die Abbruchsquote an Fachhochschulen. In Diplom- und Masterstudiengängen ist die Quote bei Wirtschaftswissenschaften im Durchschnitt (Heublein et al. 2014, S. 5-7).

E-Learning in den Wirtschaftswissenschaften

E-Learning hat sich bei Studierenden verschiedener Studienfächer an deutschen Hochschulen mittlerweile etabliert (Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 3; Kleimann, Özkilic & Göcks 2008, S. 2). Während 2004 84 % der Studierenden zustimmen, dass es in dem für sie relevanten Studienangebot netzgestützte lehrveranstaltungsbegleitende Materialien gibt, attestieren dies 2008 86 %. Bei virtuellen Seminaren und Tutorien mit Telekooperation sind die Werte ähnlich (2004: 13 %; 2008: 12 %). Der Ausbau dieser Lehr- und Lernformen hat in den letzten Jahren auf dem erreichten Niveau stagniert. Vor allem Videopodcasts von Veranstaltungen (flankiert um Foliensätze und andere Materialien) werden als nützlich eingeschätzt. Für die Nützlichkeit von Online-Tests und Übungen sprechen sich 52 % aus, bei Wikis sind es 46 % und bei Audiopodcasts von Veranstaltungen 39 %. E-Portfolios/Lerntagebücher, computergestützte Prüfungen sowie Online-Veranstaltungen, die Präsenzlehre ersetzen, werden dagegen jeweils von einem knappen Viertel der Befragten als (besonders) nutzbringend eingestuft. Dass speziell der Einsatz von Lernplattformen wie Ilias oder Moodle „nur“ von 43 % der Studierenden als (sehr) nützlich eingestuft wird, ist interessant; die Gründe könnten ein noch nicht flächendeckender Einsatz sein (Kleimann, Özkilic & Göcks 2008, S. 9-13).

Für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge gilt eine besonders hohe Kenntnis im Umgang mit E-Learning-Bereichen, die leicht zu implementieren sind. Bei virtuellen Seminaren bzw. Tutorien hat sich hier der Anteil der Studierenden, die solche Anwendungen kennen, bei einem relativ hohen Ausgangsniveau leicht verringert (von 15 auf 14 %). Fast drei Viertel der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften wissen mit Computeranwendungen, wie Textverarbeitung, Tabellenkalkulation und Präsentationsprogrammen umzugehen; sie besitzen damit sehr gute Kenntnisse im Vergleich zu allen anderen Studierenden (Kleimann, Weber & Willige 2005, S. 15-33). Interessant erscheint die Tatsache, dass das Angebot lehrveranstaltungsbegleitender digitaler Materialien in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (92 bzw. 91 %) am

größten ist; die Unterstützung des Selbststudiums durch entsprechende Lerneinheiten besitzt eine große Bedeutung, der zeitliche Aufwand nimmt dabei im Studienverlauf zu (ebenda 2005, S. 33; S. 56).

Bei den Nutzungs- und Akzeptanzquoten mit hohem Ausgangsniveau weisen die Wirtschaftswissenschaften eine besondere Kompatibilität mit den fortlaufenden Umstrukturierungen der Bologna-Reform auf, die mit einem steigenden Bedarf an individueller Überprüfung und Vertiefung des Lehrstoffes einhergehen; Studierende dieser Fachrichtung liegen beim absoluten Zeitaufwand mit 4,4 Wochenstunden am oberen Ende. Kein Unterschied besteht mehr bei der Arbeitszeit, die auf E-Learning angewendet wird. Männliche und weibliche Studierende in den Wirtschaftswissenschaften verbringen demnach etwa ein Achtel der auf das Studium verwendeten Arbeitszeit mit E-Learning (Schirmer et al. 2011, S. 40-41). Die beschriebenen Sprachkenntnisse, die Studienorganisation und der Umgang mit modernem Lernmanagement<sup>57</sup> legen die Folgerung nahe, dass Studierende in den Wirtschaftswissenschaften gut gerüstet sind, auch Inhalte in der Fachsprache Englisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was ein zentrales Anliegen an ein gelingendes Studium mit englischsprachigen Modulen darstellt.

---

<sup>57</sup> Dieses ist in der Realität mit dem Begriff ‚Blended Learning‘, also einer Mischung aus traditionellen und computergestützten Lernangeboten zu bezeichnen, eine der wichtigsten Entwicklungen in der höheren Bildungslandschaft. Hier sind Lernarrangements erforderlich, welche die notwendige Verbindlichkeit für eigenverantwortliches Sprachen- und Inhaltslernen sichern und die Lernprozesse dabei flankieren; deshalb kommt der didaktisch-methodischen Analyse bei der Entwicklung von E-Learning und Blended-Learning Arrangements eine besondere Bedeutung zu (Erpenbeck, Sauter & Sauter 2015, S.1-2; S. 5).

Siehe dazu: Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (2015): E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung, Wiesbaden: Springer-Verlag.

### **3. English for Specific Purposes (ESP) – fachspezifisches Englisch für englischsprachige Lehrveranstaltungen**

Zunächst soll eine Definition aufgestellt werden, die die wichtigsten Gesichtspunkte der Thematik vereint, um später auf das Verhältnis von ESP zu fachlichen Inhalten sowie auf neuere Entwicklungen in diesem Bereich des Sprachenlernens und Sprachenlehrens einzugehen.

#### **3.1 Begriffsbestimmung und Abgrenzung**

*English for Specific Purposes* wird generell als eigener Bereich innerhalb des englischen Sprachenlehrens (*English Language Teaching – ELT*) angesehen (Abb. 5), wobei ESP in der Anfangszeit durch das Unterrichten von *English for Academic Purposes* (EAP) geprägt war. Vor allem im Zuge der Internationalisierung der Wirtschaft wurde *English for Business Purposes* (EBP) zu einem Hauptzweig von ESP und zu dem Bereich, in dem mittlerweile die meisten Materialien innerhalb des Bereichs ESP veröffentlicht werden (Dudley-Evans & St John 1998, S. 1-2).

Bei allen Zweigen von ESP wird stets die Zweckorientierung sowie die starke Orientierung am Lerner und dessen Bedürfnissen betont (*needs analysis*), wobei der Inhalt, der von Fall zu Fall pragmatisch definiert werden muss, völlig offen ist (Funk 2001, S. 962; Belcher 2011, S. 73-93; Benesch 2001; Dudley-Evans & St. John 1998, S. 57-59; S. 125).

Spezielle Disziplinen können dabei Law English, English for Hotel Industry, English for Tourist Management, English for Medicine oder Business English sein (Bracaj 2014, S. 41-42), wobei es bei ESP nicht um bloßes Lernen wissenschaftlicher Wörter oder Grammatik gehen soll (Hutchinson & Waters 1987, S. 18).

Dudley-Evans und St. John (1998) weisen darauf hin, dass eine geeignete Definition von ESP die Tatsache reflektieren muss, dass Unterrichten in ESP über

eine eigene Methodik verfügt, die sich vom allgemeinen Englischunterricht unterscheidet; der Lehrer wird hier mehr als Sprachberater angesehen, der auf gleicher Ebene mit dem Lerner steht. Beide Autoren fassen die wichtigsten Aspekte einer Definition folgendermaßen zusammen:

- ESP soll die speziellen Bedürfnisse der Lerner berücksichtigen;
- die Methodik sowie die Aktivitäten sind auf die jeweilige Disziplin abgestimmt; im Mittelpunkt stehen dabei Grammatik, Lexik, Register sowie die klassischen Fertigkeitsbereiche;
- ESP findet sich meist im Kontext der Erwachsenenbildung, also im tertiären Bildungsbereich sowie im professionellen Arbeitsumfeld;
- ESP-Kurse werden meist auf mittlerem oder fortgeschrittenem Niveau angeboten und setzen ein gewisses Basiswissen der Sprache voraus, wobei auch Anfängerkurse denkbar sind<sup>58</sup> (S. 4-5).

### English for Academic Purposes (EAP)

Englisch für akademische Zwecke umfasst generell alle Bereiche englischer Sprachfertigkeit sowie Methoden, die von Seiten der Lerner und Lehrer in diesem Zusammenhang angewendet werden. Häufig fehlt gerade bei diesem Bereich des Englischlernens vielen Zuschreibungen die nötige begriffliche Schärfe; in vielen

---

<sup>58</sup> Einige nach Meinung des Autors erwähnenswerte Bücher zum Thema *English for Specific Purposes* und speziell zu den Themen Wirtschaftsenglisch und EAP sollen hier genannt werden:

- Duckworth, M. (2003): Oxford Business English – Grammar and Practice. New Edition, Oxford & New York: Oxford University Press.
  - Böhler, W. & Hinck, M. (2003): Wirtschaftsenglisch: business cases, know-how, soft skills, Rinteln: Merkur-Verlag.
  - De Chazal, E., McCarter, S. & Rogers, L. (2012): Oxford EAP: a course in English for academic purposes [Student's Book]. Upper-intermediate/B2, Oxford: Oxford University Press.
  - Kavanagh, M. (2003): English for the automobile industry, Berlin: Cornelsen Verlag.
  - Oshima, A. & Hogue, A. (2006): Writing academic English, Michigan Series in English for Academic & Professional Purposes (EUA).
  - MacKenzie, I. (2010): English for Business Studies Student's Book: A Course for Business Studies and Economics Students, Cambridge: Cambridge University Press.
- Letztgenanntes Buch ist Basiswerk für Business English I und II an der Ingolstadt School of Management. Geeignet ist es für Lerner ab einem Niveau von B2 GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen).

Fällen wenden Studierende wichtige Techniken, die dem Bereich des EAP angehören, bereits seit der Schulzeit an, ohne diese bewusst den akademischen Fertigkeiten zuordnen zu können. EAP beschäftigt sich also mit jenen praktischen, kommunikativen Fertigkeiten im Englischen, die für das Studium erforderlich sind.

Diese Kurse sind in jedem denkbaren Studiengang, in jeder Phase des Studiums (*undergraduate-postgraduate*) und mit unterschiedlicher Dauer möglich (ETIC 1975; Jordan 1997, S. 1-2; Hyland 2006, S. 1).

Bhatia (2002) zählt Bereiche auf, auf die sich EAP erstreckt und betont gleichzeitig die Vagheit möglicher Definitionen:

Like a number of other concepts of this kind, Academic English or English for Academic Purposes (EAP) is a fuzzy concept. In ESP/EAP literature, it is generally understood very broadly, covering all areas of academic concern, i.e. teaching (undergraduate- as well as postgraduate-level textbooks, lectures, tutorials, seminars, academic discussions), research (articles, conferences, academic research reports [...]), examination [...] and sometimes even academic administration (e.g. course and programme descriptions) (S. 28-29).

Hier wird der Zusammenhang zwischen ESP und EAP deutlich formuliert; auch De Chazal (2014) stellt die Gemeinsamkeiten von ESP und EAP heraus, indem er schreibt, dass beide Konzepte bedürfnisorientiert sind, der Lehrer muss sich also in starkem Maße an der Sprachstufe der Lerner und dem spezifischen Kontext orientieren (S. 5). De Chazal führt desweiteren Mythen und Wahrheiten über EAP auf, die im Folgenden kurz dargestellt werden:

- Es wird in der Literatur häufig beschrieben, dass es sich bei EAP um Inhaltslernen handelt. Der Fokus soll aber in Wirklichkeit auf den Techniken des Umgangs mit der Sprache liegen.
- Falsch ist außerdem die Annahme, um ein Studium in englischer Sprache aufzunehmen, sind Sprachkenntnisse von mindestens C1 (GER) nötig. Tatsächlich erreichen viele Studierende während ihres Studiums kein muttersprachliches Niveau im Englischen (C2) und beginnen ihr Studium

bei einem Niveau von B1 oder B2. Ein zunehmender Trend ist außerdem der Beginn von EAP-Kursen auf A2-Niveau und nicht auf B1-Niveau.

- Häufig werden Kurse in EAP als trocken beschrieben. Durch Interaktionen (Feedback, Task-Based-Learning), virtuelle Lernumgebungen (Blogs, Social Media) (siehe 9.5) oder Präsentationen soll interessantes und relevantes Lernen stattfinden<sup>59</sup>.
- Vor allem durch Interpretationen und Evaluationen von Texten soll kritisches Denken und interkulturelle Kompetenz geschult werden, die EAP-Kursen oft abgesprochen wird (ebenda 2014, S. 8-11; S. 17). Van der Walt (2013) spricht in diesem Zusammenhang von *critical academic literacy development*, also der Fähigkeit, Texte kritisch, aktiv und reflektiert lesen zu können (S. 103-104).

Dazu führt Brick (2012) folgende Fertigkeiten aus: Identifying main ideas in a text – distinguishing fact from opinion – guessing the meaning of words from context – note taking – summarizing – referring to sources appropriately (S. 171).

Um diese Kompetenzen tatsächlich zu vermitteln, müssen verschiedene Strategien in Bezug auf die Wissensvermittlung angewendet werden. Die wichtigsten davon werden in Bezug auf die vier Kompetenzbereiche: Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen erläutert.

---

<sup>59</sup> Folgender Artikel scheint in diesem Zusammenhang interessant: Barry, M. (2012): EAP can be Cool: Marian Barry takes a broader view of EAP, in: *Modern English teacher*, 21/2, S. 73-77. Sie spricht hier von einer Wiederbelebung des – ihrer Ansicht nach – oft verschmähten Unterrichts in EAP an tertiären Bildungseinrichtungen. Barry versteht EAP als Mittel zum Zweck, also zum Lernerfolg der Studierenden. Im Mittelpunkt muss eine Balance zwischen Curriculum und individuellen Bedürfnissen stehen.



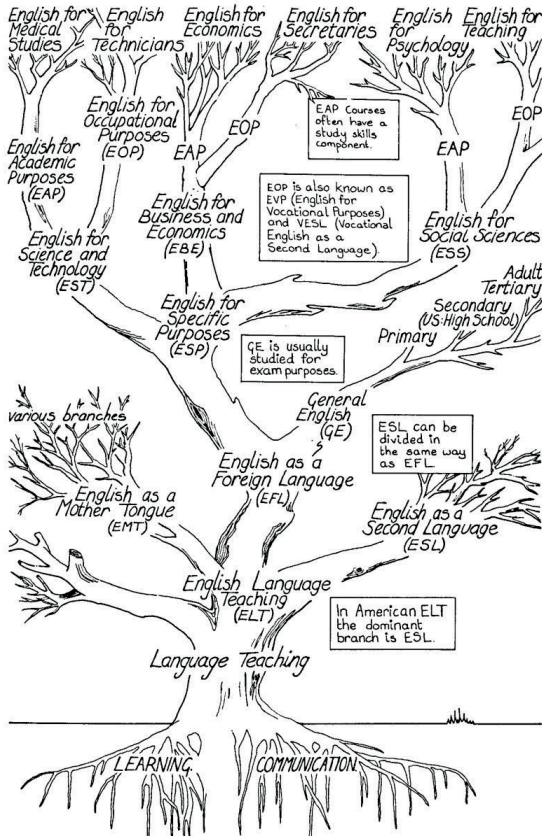


Abbildung 5: ELT-Baum

Quelle: Hutchinson & Waters (1987, S. 17)

### 3.2 ESP im Verhältnis zu den klassischen sprachlichen Kompetenzbereichen

#### ESP und Sprachfertigkeit

Häufig wird bei Untersuchungen zum Unterricht in ESP die Schriftlichkeit in den Mittelpunkt gerückt; Feak (2013) sieht hier den Zusammenhang, dass vor allem in ESP schriftliche Kompetenzen mehr noch als mündliche als zentral für professionellen Erfolg angesehen werden (S. 35).

Vor allem durch die technische Entwicklung konnten aber immer mehr Sprachproben des Englischen gesammelt werden und Sprachkorpora auf- und ausgebaut werden. Nicht zuletzt finden sich viele mündliche Sprachsituationen im Englischen unter Sprechern, die keine gemeinsame Erstsprache aufweisen können (ebenda 2013, S. 35).

Seidlhofer (2001) beschreibt, dass bei diesen Sprachsituationen Englisch als Lingua Franca auftritt:

Fundamental issues to do with the global spread and use of English have, at long last, become an important focus of research in applied linguistics. The debate has been conducted particularly vigorously over the last decade, variously highlighting crucial cultural, ecological, socio-political and psychological issues. The realization that the majority of uses of English occur in contexts where it serves as a lingua franca, far removed from its native speakers' linguacultural norms and identities<sup>60</sup> [Hervorh. d. Verf.], has been an important leitmotif [...]. And yet, the daily practices of most of the millions of teachers of English worldwide seem to remain untouched by this development (S. 133-134).

Dass diese Formulierungen für den Umgang mit Sprache, das Korrekturverhalten und nicht zuletzt für den Forschungsgegenstand dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind, muss nicht betont werden.

---

<sup>60</sup> Zu dieser Thematik äußert sich auch Jennifer Jenkins; sie ist führend auf den Gebieten: World Englishes sowie English Lingua Franca (ELF), English Lingua Franca Europe (ELFE) und Business English Lingua Franca (BELF) (siehe Einleitung und 1. Englisch im Wirtschaftskontext).

### ESP und Hörverstehen

McDonough (2010) identifizierte über 20 professionelle Bereiche, in denen Englisch als effektives Kommunikationsmittel benötigt wird. Diese beinhalten: Accounting, the Automobile Industry, Aviation<sup>61</sup>, Logistics, Sales & Purchasing, Telecoms and Information Technology<sup>62</sup>, Nursing, Tourism, Medicine (S. 467-468).

Vandergrift & Goh (2012) zählen grundlegende Fertigkeiten auf und stellen Aufgabentypen für gelingendes Hörverstehen zusammen (Abb. 6):

- Listen for Details
- Listen for Global Understanding
- Listen and Predict
- Listen Selectively (S. 169).

---

<sup>61</sup> Kurse in Aviation English bestehen aus Einheiten zu Plain English, also einer Sprache, die die Klarheit und Kürze der Ausdrücke betont sowie aus Einheiten zu Air Speak, einer minimierten Version des Englischen, die als sehr phrasenhaft zu beschreiben ist: „Airspeak is a type of controlled language. Its goal is to reduce the probability of communication errors and misunderstandings” (The Online Dictionary of Language Terminology (ODLT): <http://www.odlt.org/ballast/airspeak.html>) [22.07.2019]. Dies ist nicht mit ELF, bzw. BELF identisch.

Beispiel: Air Traffic Controller: "BA six zero six Alfa: squawk ident."

Pilot: "Identing, BA six zero six Alfa."

Hier bedeutet *squawk* "reveal", *ident* bedeutet "identify" und *identing* bedeutet "identifying" (ebenda).

Grundlage ist das *NATO phonetic alphabet*, auch bekannt als: *ICAO spelling alphabet* (ICAO = *International Civil Aviation Organization*): A—Alpha, B—Bravo, C—Charlie, D—Delta, E—Echo, F—Foxtrot, usf. (<http://www.nationsonline.org/oneworld/international-spelling-alphabet.htm>) [22.07.2019].

<sup>62</sup> Näheres bei: Hollett, V. & Sydes, J. (2005): Tech talk/pre-intermediate [1]. Student's book: [get the job done in the international workplace], Oxford: Oxford University Press.

| Task Type  | Listener Behaviour and Response   | Listening Skills in Focus                   | Listening Outcomes   |
|--|---|---|--|
| <b>Restoration</b>   | Listen to a text or compare it with a written version   | Listen for details                          | An amended written text  |
| <b>Sorting</b>   | Use information in a text to sequence, categorize, or rank items  | Listen for details                          | A rearranged sequence of a text or pictures  |
| <b>Matching</b>  | Listen to a number of short texts and match each one with the most appropriate theme given  | Listen for global understanding             | Matched themes or topics   |
| <b>Jigsaw Task</b>   | Listen to one part of an original text, memorize the main points and share the information with learners who listen to other parts of the same text                   | Listen for main ideas or listen selectively | A summary of the information heard   |
| <b>Narrative Completion</b>                                    | Listen to a story with one missing part (e.g. the beginning, the transition or the ending)  | Listen and predict                          | The beginning, the end, the conclusion of a text   |
| <b>Embellishment</b> (Anm. d. Verf.: Hier etwa: Ausschmückung) | Listen to a "bare" text and at each appropriate juncture elaborate on a point or description by adding interesting and relevant details such as names, words, numbers | Listen for detail                           | Notes on what was added to the text<br>An embellished oral or written version of the original text |

**Abbildung 6: Hörverstehensübungen, Antworten der Hörer, eingeübte Fertigkeiten und Ergebnisse**

*Quelle: Verändert nach: Vandergrift & Goh (2012, S. 172-173)*

### ESP und Leseverstehen

Das Leseverstehen ist eng mit dem Schreiben als produktive Fertigkeit verbunden. Dies ist vor allem deswegen von fundamentaler Bedeutung, weil von Studierenden nach dem Lesen von Magazinen, Büchern oder Textstellen häufig Zusammenfassungen oder Aufsätze eingefordert werden<sup>63</sup>.

Lesen ist also in starkem Maße zweckgebunden. Jordan (1997) nennt dabei folgende Beispiele:

- to obtain information (facts, data, etc.)
- to understand ideas of theories, etc.
- to discover authors' viewpoints
- to seek evidence for their own point of view (and to quote) all of which may be needed for writing their essays, etc. (S. 143).

Um dieses Ziele erreichen zu können, sind für Jordan folgende Kompetenzen nötig, über die die Studierenden verfügen sollen: Die SQ3R-Methode<sup>64</sup>, Skimming, Scanning, eigene Schlüsse zu ziehen sowie unbekannte Wörter deduktiv erklären zu können (ebenda 1997, S. 143-144). Um Kompetenzen im Schreiben und Lesen zu erweitern, empfiehlt Hirvela (2013) den Einsatz von Portfolios, die den individuellen Lernfortschritt aufzeigen können, um diesen gemeinsam mit anderen Studierenden und Dozierenden zu besprechen (S. 90) (siehe 2.4).

---

<sup>63</sup> Dies wird bei Durchsicht sämtlicher ESP Werke deutlich und ist nicht auf ESP allein bezogen. Auch bei Lehrwerken für den Schulbereich ist dies der Fall.

<sup>64</sup> Die Buchstabenfolge SQ3R steht für die fünf Phasen, in denen sich die Leser wissenschaftlicher Texte nähern sollen: Survey, question, read, recite und review; die Phasen reichen vom reinen Überblickswissen bis hin zum Rekapitulieren der Inhalte (Van Blerkom 2011, S. 196). Für weitere Informationen:

- Robinson, F. P. (1970): Effective study, New York: Harper & Row.

- Van Blerkom, D. (2011): College study skills: Becoming a strategic learner, Cengage Learning, Belmont, CA: International Thomson.

### ESP und Schreiben

Schreiben gilt immer noch als zentrale Fertigkeit institutioneller Bildung: „Complex social activities like educating students, keeping records, engaging with customers, selling products, demonstrating learning and disseminating ideas largely depend on it” (Hyland 2013, S. 95).

Um diese Kompetenzen zu erreichen und in diesem Kontext erfolgreich arbeiten zu können, bedarf es natürlich nicht nur eines qualitativ hochwertigen Inputs, auch Rahmenbedingungen, wie etwa angenehme Kursgrößen, sollten hier bedacht werden. Hyland (2006) formuliert dies folgendermaßen und bringt gleichzeitig den Begriff *coverage*, also den zu bewältigenden Stoffumfang, in die Diskussion ein:

Coverage is a common concern of postsecondary teachers. How can we cover all the material [...] if we let students talk? How will they learn if we do not lecture? [...] [T]eachers are so consumed with covering the material that they have little time to get to know the students, listen to their questions, or invite them to write about and discuss the course material. [...] Another [...] question [...] had to do with NNS (Anm. d. Verf.: non-native speaker) students asserting their right to be in that classroom and to be heard [...]. With class size growing at the college where the study took place, as it is at many publicly-funded US colleges, lecture courses and the delivery of large amounts of information are likely to continue to dominate (S. 182-184).

### 3.3 Neuere Entwicklungen im Bereich ESP

Die von Hyland (2006, 2013) im Punkt 3.2 angesprochene Problematik der Stofffülle sowie die zunehmenden Kursgrößen machen es zum einen notwendig, aber auch schwierig, passende Unterrichts- sowie Aufgabenformen zu finden, die die Studierenden in den vorher angesprochenen Kompetenzen stärken.

#### Selbstevaluation/Selbstbeurteilung (*self-assessment*) im ESP-Bereich

Eine Möglichkeit ist hierbei die Selbstevaluation durch Studierende. Kavaliauskienė und Suchanova (2010) untersuchen die Lese- und Schreibfertigkeit 60 Psychologiestudierender in Litauen.

| <b>Skill: Reading</b> | <b>Unimportant</b> | <b>Not sure</b> | <b>Important</b> |
|-----------------------|--------------------|-----------------|------------------|
| ESP texts             | -                  | -               | 100 %            |
| Newspapers            | 15 %               | 25 %            | 60 %             |
| Books                 | 40 %               | 10 %            | 50 %             |
| <b>Skill: Writing</b> |                    |                 |                  |
| Summaries             | 10 %               | 10 %            | 80 %             |
| Essays                | 10 %               | 20 %            | 70 %             |
| Weblog entries        | 5 %                | 15 %            | 80 %             |

**Abbildung 7: Einstellungen zur Wichtigkeit der Lese- und Schreibfertigkeit**

*Quelle: Kavaliauskienė & Suchanova (2010, S. 60)*

Die 60 Teilnehmer dieser Studie in Vilnius verbrachten etwa vier Stunden pro Woche für zwei Semester, also etwa 120 Stunden/Zeiteinheiten, mit englischsprachigem Unterricht. Es wird deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden das Lesen professioneller Texte (100 %) und das Schreiben von Zusammenfassungen und Weblogs (80 %) als wichtige Fertigkeiten in Bezug auf ESP-Kurse ansehen. Das Lesen von Büchern (50 %) sowie das Lesen von Zeitungen (60 %) nehmen dabei einen niedrigeren Rang ein.

Außerdem stuften 90 % der Studierenden ihre Lesekompetenzen als ziemlich gut ein. Dennoch zeigt sich, dass die Sprechraten der Studierenden zwischen 100 und 150 Worten pro Minute liegen und damit niedriger als beim Sprechen der Muttersprache (200-300 Worte pro Minute) sind (ebenda: 2010, S. 60-61). Die Autoren fassen diese Erkenntnis folgendermaßen zusammen: „Students’ self-assessment of reading and writing proficiency reveals that students grade their reading quite well [...]. [This] might be due to the various interruptions in homework reading [and] because shortcomings in reading are easier to conceal than faults in other language skills” (Kavaliauskienė & Suchanova 2010, S. 63).

Hier kann der Schluss gezogen werden, dass das Lesen als Fertigkeit weiterhin in ESP-Kursen gefördert werden muss; außerdem sollen Lesemethoden, wie die vorher genannte SQ3R-Methode, den Studierenden vertraut sein. Es ist zu unterstreichen, dass Selbstevaluation als einziges Mittel der Leistungsfeststellung<sup>65</sup> in ESP- wie in Fachkursen kein ausreichendes Vorgehen darstellt, korrekatives Feedback durch Dozierende demnach unverzichtbar bleibt.

---

<sup>65</sup> Auf Arbeiten im Bereich des ‚Assessment of Student Learning‘ wird in der Einheit zum Thema ‚Fehler und Fehlerkorrektur‘ (13.1; 13.2) eingegangen. Wichtige Werke in Bezug dazu sind:

- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2004): Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future, in: *Journal of Applied Linguistics*, 1/1, S. 49-72.

- Thoušny, S. & Bradley, L. (2014): Applying dynamic assessment principles to online peer revisions in written English for specific purposes, in: Jager, S., Bradley, L., Meima, E. J. & Thoušny, S. (Hrsg.): *CALL Design: Principles and Practice*; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands, Dublin: Research-Publishing.net, S. 368-373.

- Wakabayashi, R. (2013): The effects of the peer feedback process on reviewers’ own writing, in: *English language teaching: ELT Canadian Center of Science and Education English Language Teaching*, 6/9, S. 177-192.



Ziele und Bedürfnisse Studierender in ESP-Kursen bleiben von zentraler Bedeutung. Der Art der Sprache (siehe BICS-CALP-Problematik in 9.5) muss der Lehrer Bedeutung schenken und Unterrichtsmaterialien danach auswählen. Traditionell sind als reale Materialien Magazine, Broschüren oder Bulletins anzusehen; dieser Bereich wurde aber durch Websites und in jüngerer Zeit durch Podcasts, Video Sharing-Websites<sup>66</sup>, Chats, Blogs in ESP (Abb. 8) oder Online-Wörterbücher (siehe 9.1.2) ergänzt und bereichert (Laborda 2011, S. 105-107), wobei nicht abschließend geklärt ist, wie sich der Bereich des ESP-Lernens und der Materialauswahl weiterentwickeln wird (ebenda 2011, S. 110); nicht zuletzt soll mithilfe der Fragebögen und Interviews der vorliegenden Arbeit dieser aktuellen Frage nachgegangen werden.

Es ist eine Integration traditioneller Lehrmethoden und Methoden der Evaluation mit neueren, wie *Peer Feedback*, laut Aussage der meisten Autoren angeraten. Hierzu kann auch die Untersuchung von Tsai dienen, in der Task-Based Learning (TBL) anhand von ESP für Messen (*trade fairs*) als neue Entwicklung in ESP-Kursen vorgeschlagen wird. Tsai (2013) bemerkt hierzu, dass die Einbindung der Aufgaben in einen größeren Kontext und das sofortige Feedback die kognitive Leistung der Studierenden erhöht (S. 111). Ähnlich gelagert sind auch die Forderungen von Ayon (2013), der eine Implementierung des kollaborativen Lernens verknüpft mit Kleingruppen als gute Vorbereitung für die Arbeitswelt sieht. Um interkulturelle Aspekte mit ESP zu verknüpfen, spricht Hettiger (2012) von Sprachtandems, wie sie häufig an tertiären Bildungseinrichtungen angeboten werden, als gute Möglichkeit einer „Internationalisierung im eigenen Umfeld“; dies ist besonders bei „Bachelor-Studiengänge[n] eine Verpflichtung für alle, die sich professionell um die Internationalisierung deutscher Hochschulen bemühen“ (S. 99). Auch die Frage nach der Nutzung von Sprachtandems wird in der Arbeit im Untersuchungsrahmen beantwortet (siehe 9.7). Im Laufe eines

---

<sup>66</sup> Hier ist der Unterschied zwischen Web 1.0 und Web 2.0 wichtig: Encyclopedia Britannica Online als Nachschlagewerk ist z. B. dem Web 1.0 zuzuordnen; interaktive Plattformen, wie Wikipedia oder soziale Netzwerke sind dem Web 2.0 zuzuordnen.

englischsprachigen Studiums bleiben Sprachkurse ein unverzichtbares Element der Ausbildung; die Frage nach der Intensität und Ausrichtung bleibt bestehen: „Within English-taught bachelor’s programmes, designers may well continue to provide series of short, integrated or dovetailed ESP courses at various moments in the students’ educational studies [...]. Integrated or dovetailed ESP courses should be designed in close collaboration with content teachers to ensure that the academic literacies [...] developed match those of the target discourse communities” (Wilkinson 2008, S. 70-71).

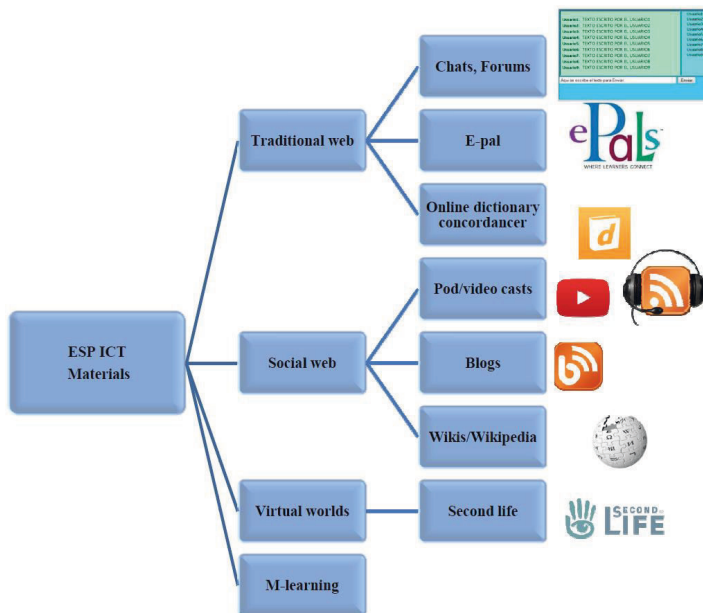


Abbildung 8: ICT-basiertes Material<sup>67</sup> im Zusammenhang mit ESP

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Laborda (2011, S. 108)

<sup>67</sup>information and communication technology (ICT): Informations- und Kommunikationstechnik (IKT)

#### **4. Bologna: Hochschulreform mit Wettbewerb, Harmonisierung und Internationalisierung**

Internationalisierung ist ein zentraler Baustein institutioneller Profilentwicklung der deutschen Hochschulen und ein wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung; sie prägt maßgeblich die weitere Entwicklung der Hochschulen und des Wissenschaftsstandorts Deutschland (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013, S. 2).

Die Entwicklung eines internationalen Campus für die Internationalisierung der Hochschulen ist zentral:

Globalisierung verändert auch Inhalte und Methoden von Lehre und Studium und erfordert interkulturelle Sensibilität, globalen Überblick und vielfältige Fremdsprachenkenntnisse. Nicht alle Studierenden werden studienbezogene Auslandserfahrungen sammeln können. Auch deshalb sollten Lern-Potenziale, die sich durch internationale Studierende und ausländische Lehrkräfte auch für die einheimischen Studierenden bieten, systematischer genutzt werden. Fremdsprachige Lehrveranstaltungen erleichtern den Studierenden den Erwerb der Fachsprache und den Hochschulen einen produktiven Einsatz ausländischer Dozentinnen und Dozenten. Fremdsprachige (vor allem englischsprachige) Studienangebote sind hierbei von besonderer Bedeutung. Solche Studienangebote, vor allem für Master-Studierende, erhöhen die internationale Anziehungskraft unserer Hochschulen für international mobile Studierende und schaffen auch für die deutschen Teilnehmerinnen und Teilnehmer neue Chancen zum Erwerb interkultureller und sprachlicher Kompetenzen (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2013, S. 6).

Ursprünglich wurden modularisierte, interdisziplinäre Studiengänge etabliert, um vor allem deutschen Studierenden den Weg zu einem Studienaufenthalt im Ausland zu erleichtern; der Aspekt der attraktiven Ausbildung speziell für ausländische Studierende wurde jedoch relativ schnell erkannt (Sproß 2002, S. 2), jedoch bleibt die Frage zu klären, was die Hochschulen von ihren Anstrengungen haben, englischsprachige Studiengänge auf die Beine zu stellen; in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind genügend deutsche Bewerber trotz guter Berufschancen nicht in Sicht (Sproß 2000, S. 25).

Internationale Attraktivität hat sich in den letzten Jahren als Gradmesser für die Qualität von Studienangeboten erwiesen. Dennoch gibt es keine einheitliche Definition internationaler Studiengänge. Im Hochschulkompass werden

Studiengänge als international<sup>68</sup> klassifiziert, wenn mindestens 40 % der Lehre in der Fremdsprache (meist Englisch) erfolgen, Auslandssemester einen Programmbestandteil darstellen und mit ausländischen Hochschulen gemeinsame Curricula entwickelt werden. Ein internationaler Studiengang spricht primär internationale Bewerber an und entwickelt zum Zweck der internationalen Attraktivität ein spezielles Profil, das der angesprochenen Zielgruppe, im Gegensatz zu den etablierten Studiengängen ein besonderes inhaltliches, dienstleistungsbezogenes, strukturelles und sprachliches Angebot unterbreitet und darüber hinaus auch formale Zulassungsvoraussetzungen erleichtert, öffnet sich aber auch deutschen Teilnehmern, wobei die Ausbildung auf eine spätere auslandsbezogene Berufstätigkeit ausgerichtet ist. Viele der 623 internationalen grundständigen Studiengänge sind als herkömmliche, jedoch mit zusätzlichen Komponenten angereicherte Studiengänge zu bezeichnen, aber mit dem Ziel, gut qualifizierte ausländische Studierende im Rahmen des globalen Bildungs- und Forschungsmarktes für ein Studium in Deutschland zu gewinnen (Hellmann & Pätzold 2005, S. 18-21).

---

<sup>68</sup> Mittlerweile sind International Management-Studiengänge Teil des Studienangebots vieler Hochschulen und richten sich an Studieninteressierte egal welcher Nationalität, die eine Karriere in einem internationalen Unternehmen anstreben. Doppel-Master in BWL sind spezielle Studienprogramme mit ausgewählten, internationalen Partnerhochschulen, bei denen ein Auslandsstudium integriert ist (<http://www.ku.de/wwf/studienangebot/bwl-international-msc/was-erwartet-sie/>) [22.07.2019].

Sie sind zu unterscheiden von Studiengängen, bei denen Studierende erst im Lauf des Studiums Deutschkenntnisse erwerben. In der vorliegenden Arbeit werden nicht nur Daten von erstsprachlich deutschen Studierenden erfasst, auch internationalen Studierenden stand die Online-Befragung offen, jedoch war der Fragebogen bewusst auf Deutsch gestaltet; Studiengänge, bei denen Deutschkenntnisse erst im Lauf des Studiums erworben werden und die eine besondere – auch hochschuldidaktische – Herangehensweise benötigen, wurden nicht befragt.

#### 4.1 Die wichtigsten Elemente von Bologna

Was bei der Bologna-Reform zunächst als formale Anpassung der Studienstrukturen zur Förderung der Mobilität von Dozierenden, Forschenden und Studierenden aussieht, erweist sich als eine der großen Herausforderungen, Ziele, Inhalte und den Ablauf des Studierens neu zu konzipieren.

Die wichtigsten Elemente der Bologna-Deklaration sind folgende:

- „Die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes, der die weltweite Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Hochschulen stärkt.
- Die Entwicklung der kulturellen und sozialen Vielfalt Europas zu einer Stärke seines Hochschulraumes.
- Die Förderung eines Bewusstseins für gemeinsame Werte und eines Gefühls der Zusammengehörigkeit.
- Der Austausch der europäischen Kulturen untereinander.
- Die Erleichterung der Mobilität.
- Die verbesserte Vergleichbarkeit durch Transparenz und dadurch Stärkung der Vielfalt“ (Sidler 2005, S. 30).

Diese Ziele sollen durch die folgenden Maßnahmen erreicht werden<sup>69</sup>:

- „Verständliche und vergleichbare Hochschul-Abschlüsse.
- Gestufte Studiengänge: Zwei Zyklen (Bachelor und Master).
- System von Anrechnungspunkten.
- Beseitigung von Freizügigkeits-Hindernissen.
- Qualitätssicherung (vertrauensbildende Maßnahmen zwischen den Hochschulen).
- Zusammenarbeit unter den Hochschulen in Lehre und Forschung“ (Sidler 2005, S. 30).

---

<sup>69</sup> Weitere Informationen zur Bologna-Erklärung finden sich unter: Declaration, Bologna. (1999): The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna, 19 June 1999. Online verfügbar unter: <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration> [23.07.2019]; sowie: KMK, HRK & BMBF (2003): Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland – Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003 (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF) Stand: 25.04.2002. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_04\\_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_04_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf) [23.07.2019].

Die Bologna-Reform steht damit in Zusammenhang mit der Etablierung multilingualer Hochschulen, die auf die sprachlichen Bedürfnisse ihrer Studierenden ausgerichtet sind:

Not only should the students acquire the proper discourse of their chosen fields in their native language, they should also be able to study their subjects in a second or foreign language. These goals have given rise to heated debates within the educational ministries and communities in Europe as to what languages to include. [...] Although a discussion of the ideological implications of English as the Lingua-Franca of Europe<sup>70</sup> is beyond the scope of this report, it is nevertheless important to note that there is strong resistance to the dominant role of English in education. [...] In this respect, the Bologna reform has legitimated closer inquiry and intervention into the delicate topic of university lecturers' qualifications and aptitudes to teach their subjects in a foreign language. [...] A good example [...] is pursued in Finland, where the discourse about foreign languages (often English) as medium for teaching content i.e. teaching *in English*, where the language is viewed as mere vehicle for conveying content, appears to have been abandoned for a more modern view of language and content as intellectual partners, i.e. teaching *through English* (Gustafsson & Räisänen 2006, S. 3-6).

#### 4.2 Einrichtung englischsprachiger Studiengänge

Noch bis vor etwa zehn Jahren waren rein englischsprachige Studiengänge in quantitativer Hinsicht ein vernachlässigbares Phänomen: Zwar boten im Jahr 2000 30 Prozent aller auf die Befragung antwortenden Hochschulen mindestens einen englischsprachigen Studiengang an, dennoch betrug der Anteil der 725 englischsprachigen Studiengänge vier Prozent aller dieser Hochschulen. Gemessen an den Studierendenzahlen hatten diese Studiengänge ein noch geringes Gewicht. 0,47 Prozent aller Studierenden an den teilnehmenden Hochschulen waren in englischsprachigen Studiengängen eingeschrieben. In absoluten Zahlen galt Deutschland mit 180 der insgesamt 725 Studiengänge zwar hier als „Marktführer“, aber in Bezug auf die Größe lag Deutschland im Mittelfeld (Rang 11 von 19). In der Gesamtbewertung nahm Finnland den Spitzenplatz ein, gefolgt von den Niederlanden. Europaweit dominierte die Betriebswirtschaftslehre

---

<sup>70</sup> Der ‚Education First English Proficiency Index‘ (EF EPI) beispielsweise beweist die Wichtigkeit von Englischkenntnissen im globalen Maßstab. Um diese Länder-Rangliste zu erstellen, werden Prüfdaten von 750.000 Erwachsenen verwendet, die einen eigenen Englischtest absolviert haben. Es wird festgestellt, dass die Englischkenntnisse unter den Erwachsenen weltweit steigen, auch wenn dieser Anstieg in allen Ländern und Bevölkerungen sehr ungleichmäßig verläuft und dass Englischfertigkeiten außerhalb eines traditionellen Schulumfelds im sozialen Umfeld verbessert werden können (EF 2014, S. 4; S. 7).

(*business and management studies*) (24 Prozent aller Studiengänge und 42 Prozent aller Studierenden in englischsprachigen Programmen). Die Ingenieurwissenschaften nahmen den zweiten Rang ein. In Deutschland war die Rangfolge umgedreht: Hier führten die Ingenieurwissenschaften mit 31 Prozent der englischsprachig geführten Studiengänge; wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen lagen bei 22 Prozent; englischsprachige Studiengänge in naturwissenschaftlichen Fächern hatten einen Anteil von 15 Prozent, im Vergleich zu sechs Prozent auf europäischer Ebene. Auch beim Anteil der Studierenden lagen die Ingenieurwissenschaften in Deutschland vor den Wirtschaftswissenschaften (36 Prozent im Vergleich zu 26 Prozent); die englischsprachigen Studiengänge wurden zu einem der meistdiskutierten Internationalisierungsthemen der letzten Jahre (Wächter 2003, S. 88-94).

Die Zahl der englischsprachigen Studiengänge steigt weiter an; vor allem Master-Programme sind in Deutschland weit verbreitet. Studer (2013) zeigt auf, dass im Zusammenhang mit dem Einsatz von Englisch in der Hochschullehre verschiedene Studiengänge – zumindest tendenziell – unterschiedlichen (mündlichen und schriftlichen) Kompetenzbereichen der Kommunikation zugeordnet werden können (Abb. 9), die wiederum unterschiedliche Potenziale, Schwerpunkte und Probleme des Englischen im Fachunterricht mit sich bringen (S. 18):

|  |                                   |
|--|-----------------------------------|
| Erstsprachige Kompetenz                              | Merkmal: Idiomatischer Sprachstil |
| Funktional-kommunikative Kompetenz                   | Merkmal: Verständnissicherung     |
| Personale und sozial-kommunikative Kompetenz         | Merkmal: Authentizität            |
| Persuasive kommunikative Kompetenz                   | Merkmal: Rhetorik                 |
| Wissenschaftlich-akademische kommunikative Kompetenz | Merkmal: Fachsprachlichkeit       |

**Abbildung 9: Mündliche und schriftliche Kompetenzbereiche der Kommunikation und deren Merkmale**

*Quelle: Studer (2013, S. 18)*

Diese Kompetenzbereiche schließen sich gegenseitig nicht aus; Studiengänge, die sich mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten<sup>71</sup> beschäftigen, stehen tendenziell am anderen Ende des Spektrums: Dort geht es in erster Linie darum, kommunikativ effizient zu handeln. Kulturelle Feinheiten spielen eine untergeordnete Rolle; englischsprachiger Fachunterricht, auch durch Dozierende mit nicht-erstsprachlichem Hintergrund, ist hier realisierbar, wenn Grundvoraussetzungen der Verständnissicherung, Unterrichtsqualität und Nachfrage gegeben sind (ebenda 2013, S. 18).

Anders sieht die Situation in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen aus, die sich auf die Internationalisierung des Arbeitsmarktes spezialisieren. Hier ist der Bedarf an Englisch im Fachunterricht entsprechend groß, die kommunikative Kompetenz ist oft persuasiv, also auf überzeugendes Auftreten, Reden und das Schreiben ausgerichtet. Allen Kompetenzbereichen liegt eine akademisch-wissenschaftliche Grundkompetenz in der Fremdsprache zugrunde, die Studierende wie Dozierende erwerben und einbringen müssen, wenn englischsprachiger Fachunterricht eingesetzt wird (ebenda 2013, S. 19).

---

<sup>71</sup> Am Beispiel eines ingenieurwissenschaftlichen Studienganges verdeutlicht Knapp (2008) anhand von Interaktionsausschnitten interkultureller Arbeitsgruppen wie groß aus hochschuldidaktischer Perspektive das Konfliktpotential innovativer Lehr- und Lernformen (hier v. a. Durchführung von Projekten in Gruppen) gerade bei einer international zusammengesetzten Studierendengruppe und einer Lingua Franca-Konstellation ist: „Abweichungen vom klassischen Lehrveranstaltungstyp ‚Vorlesung‘ hin zu stärker interaktiven und vor allem zu autonomen Arbeitsformen mit komplizierteren und nicht klar definierten Rollenbeteiligten führen zu Situationen, in denen gemeinsames Musterwissen der Beteiligten nicht mehr unterstellt werden kann“ (Knapp 2008, S. 151). Siehe dazu: Knapp, A. (2008): Ingenieurwissenschaftliche Lehrveranstaltungen-kulturneutrales Terrain?, in: dies. & Schumann, A. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 137-153.



### 4.3 Gründe für die Errichtung englischsprachiger Programme

In Bezug auf qualitative Aspekte der Ein- und Durchführung englischsprachiger Studiengänge stellt Wächter (2003) folgendes fest: 87 Prozent der Koordinatoren englischsprachiger Studienprogramme sehen einen Grund darin, dass Hochschulen ausländische Studierende anziehen wollen, 81 Prozent, dass inländischen Studierenden eine internationale Ausbildung<sup>72</sup> angeboten wird, 53 Prozent, dass neuartige Studienabschlüsse angeboten werden und 19 Prozent, dass die Einkünfte durch Studiengebühren verbessert werden (Wächter 2003, S. 96-97; Wächter 2014, S. 53).

Studer (2013) präzisiert die Beweggründe für englischsprachigen Fachunterricht für die Wirtschaftswissenschaften anhand von Befragungen von Studiengangsleitern an der Zürcher Hochschule in Winterthur (ZHAW). Auf die Frage, was die Studiengangleitungen motiviert, vermehrt englischsprachige Kurse und Studiengänge anzubieten, wurde an verschiedenen Departementen auch außerhalb der Wirtschaftswissenschaften die Internationalisierung hervorgehoben, die sich nicht verwirklichen lässt, wenn man sich sprachlich auf den deutschen Sprachraum beschränkt; mehrere Studiengänge berichten, dass Kooperationen mit ausländischen Hochschulen, in welchen Englisch als internationale Sprache gesprochen wird, nicht zustande kommen, wenn die Austauschstudierenden keine entsprechenden Angebote auf Englisch vorfinden. Mit vermehrtem Unterricht auf Englisch können die Studierenden „fit“ gemacht werden für die Wirtschaftswelt im heimischen und im internationalen Arbeitsmarkt (S. 19-21).

Hochschulen und Universitäten innerhalb Europas, die keine englischsprachigen Studiengänge oder nur einzelne Kurse auf Englisch anbieten, geben als Gründe – neben Kompetenzproblemen im Bereich der Sprache auf Seiten der Dozierenden

---

<sup>72</sup> Coleman (2006) spricht davon, dass sich nicht nur in der höheren Bildung, sondern auch im Arbeitskontext eine Diglossie-Situation ausbilden wird mit einer Sprache für die *local community* und einer anderen, nämlich Englisch für die formelle Kommunikation, und speziell dem schriftlichen Gebrauch von Englisch. Diese Lingua Franca wird dem Amerikanischen Englisch ähnlicher sein als dem Britischen Englisch (S. 11). Siehe dazu: Coleman, J. A. (2006): English-medium teaching in European Higher Education, in: Language Teaching, 39/1, S. 1-14.

und Studierenden – häufig fehlende Ressourcen (Probleme der Finanzierung und Personal) an (Maiworm & Wächter 2014, S. 61-62; ICEF Monitor 2015).

1. „Language proficiency issues – low levels of English among teaching staff and/or among domestic students; or, on the other hand, high proficiency of foreign students in the domestic language.
2. Type of higher education institution and/or discipline – English was deemed unnecessary, difficult to introduce, or incompatible with the discipline taught, for example music or the arts. Conversely, some institutions offer programmes with specialised terminology students needed to master in the domestic language, as is the case in teacher training or law.
3. Insufficient international enrolment and/or lack of interest among foreign students.
4. Contractual considerations – some institutions have established bilateral agreements with foreign institutions stipulating that incoming students master the domestic language.
5. Legal obstacles, for example arising from regional autonomy agreements, such as in Spain, which create difficulties designing study programmes; accreditation issues also exist in some countries, such as the Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia and Slovenia.
6. Lack of resources” (ICEF Monitor 2015).

Vor allem die sprachlichen Probleme englischen Fachunterrichts auf Fachhochschulstufe sowie die Durchlässigkeit zwischen den Hochschultypen werden von Studer (2013) detailliert betrachtet. Für den Problembereich des Fachunterrichts in einer Fremdsprache gilt die Erkenntnis, dass der Wechsel der Unterrichtssprache in eine Fremdsprache kommunikativ problematisch ist und Auswirkungen auf die kognitive Leistung der Beteiligten haben kann. Die Frage nach den Folgen eines Sprachwechsels im Unterricht, die vor allem bei Kindern und Jugendlichen ausführlich erforscht wurde, lässt sich ebenso auf die Bildung junger Erwachsener anwenden. Wenn zwei Sprechende in eine Sprache wechseln, die beiden mehr oder weniger fremd ist, bedeutet dies einen Eingriff in die kommunikative Leistung, die sich auf allen Ebenen der kommunikativen Kompetenz (grammatische, soziolinguistische, strategische) abzeichnet. Fehlendes Vokabular bei gleichzeitig schwach entwickelten soziolinguistischen Kompetenzen vermindert die Aufnahme-, Wiedergabe- und Anwendungsfähigkeit der Studierenden. In der Folge verwischen die Grenzen zwischen inhaltlichen und

sprachlich-kommunikativen akademischen Leistungen. Hier sind einige Studienfächer weniger stark betroffen als andere; in technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen werden mangelnde Sprachkenntnisse durch die Fokussierung auf abstrakte, mathematische Studieninhalte abgedeckt. Die Schärfe der Trennung zwischen sprachlich-kommunikativen und fachlichen Leistungen nimmt mit zunehmender kommunikativer Bedeutung der Studienfächer ab, so dass wirtschaftlich-sozialwissenschaftliche Studienrichtungen unmittelbarer von einem Sprachwechsel betroffen sind und größere Unterstützung benötigen bzw. höhere Eingangskompetenzen von den Studierenden (und hohe Sprachkompetenzen der Dozierenden) einfordern (S. 6-7).

Die Zahl englischsprachiger Studiengänge steigt jedoch nicht nur in Deutschland stetig an (Abb. 10); bereits im Jahr 2011 belief sich die Gesamtzahl englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen auf über 700, bei ca. 14.000 Studiengängen in Deutschland<sup>73</sup>. Der Anteil englischsprachiger Studiengänge liegt also nur bei rund 5 % (Ammon 2015, S. 626).

Das Studentenportal "Studis online" spricht selbst dann, wenn man Anglistik, Amerikanistik und Nordamerikastudien ausspart, von fast 1300 Studiengängen, in denen ganz oder teilweise auf Englisch gelehrt wird. Die Bandbreite reicht von komplett englischsprachigen Programmen bis hin zu Studiengängen, in denen nur einzelne Seminare englischsprachig sind (Hoffmeyer 2012, S. 1). Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beziffert die aktuelle Anzahl englischsprachiger Masterprogramme auf 892; auf Bachelor-Stufe sind dies 179 bei über 8000 Bachelorstudiengängen (Wiarda 2015).

Im Untersuchungsfokus der eigenen Studie stehen auch englischsprachige internationale Studiengänge sowie Studiengänge mit Anteilen an englischsprachigen Fachveranstaltungen mit einem schwankenden Anteil

---

<sup>73</sup> Ammon bezieht sich auf die Zahlen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes e. V. (DAAD) aus dem Jahr 2011.

internationaler Studierender, jedoch keine Studienangebote bei denen ausländische Studierende erst im Laufe des Studiums Deutschkenntnisse erwerben.

| Englischsprachige Studiengänge | Abschluss |        |          |              |        |
|--------------------------------|-----------|--------|----------|--------------|--------|
|                                | Bachelor  | Master | Magister | Staatsexamen | Gesamt |
| Staatlich                      | 65        | 540    | 3        | 7            | 615    |
| Privat                         | 45        | 71     | 0        | 0            | 116    |
| Kirchlich                      | 0         | 2      | 0        | 0            | 2      |
| <b>Gesamtzahl</b>              | 110       | 613    | 3        | 7            | 733    |

| Nicht-englischsprachige Studiengänge | Abschluss |        |          |              |        |
|--------------------------------------|-----------|--------|----------|--------------|--------|
|                                      | Bachelor  | Master | Magister | Staatsexamen | Gesamt |
| Staatlich                            | 6.178     | 5.194  | 284      | 1.694        | 13.350 |
| Privat                               | 413       | 232    | 6        | 4            | 655    |
| Kirchlich                            | 130       | 111    | 12       | 73           | 326    |
| <b>Gesamtzahl</b>                    | 6.721     | 5.537  | 302      | 1.771        | 14.331 |

**Abbildung 10: Anzahl und Niveaustufen englischsprachiger und nicht-englischsprachiger Studiengänge in Deutschland im Wintersemester 2011/2012<sup>74</sup>**

*Quelle: Ammon 2015, S. 627*

---

<sup>74</sup> Hier bezieht sich Ammon auf Daten der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und des Hochschulkompass (Ein Angebot der Hochschulrektorenkonferenz) (<https://www.hrk.de/www.hochschulkompass.de>) [23.07.2019].

## 5. Englisch an Hochschulen: Von EMI zu ICLHE

### 5.1 Bilingualer Unterricht und CLIL

Die Einführung eines Fremdsprachenanteils im Fachunterricht ist seit den letzten Jahrzehnten in der deutschen Schullandschaft etabliert und auch in den Sachfachdidaktiken nicht mehr, wie noch in den Anfängen dieses Bildungsganges, wirklich kontrovers<sup>75</sup> (Hallet 2005, S. 2). Zum Sachfachunterricht in einer Fremdsprache finden sich in der Literatur zahlreiche Ansätze zur Systematisierung, die jedoch nicht einmal auf deutscher Ebene zu einem Minimalkonsens führen; ein ineffektives „naming game“ ist wenig angebracht (Vonderau 2004, S. 24). Die für die Arbeit wichtigsten Konzepte werden jedoch erläutert.

Häufig werden Begriffe wie Immersions-Unterricht, fremdsprachig erteilter Sachfachunterricht, inhaltsbezogenes Fremdsprachenlernen, bilingualer Sachfachunterricht (BiliSFU) oder das Akronym CLIL verwendet, deren unterschiedliche Bezeichnungen die durchaus uneinheitlichen Herangehensweisen in der Praxis widerspiegeln (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 6). Im englischsprachigen Kontext finden sich Begriffe wie Teaching Content Through a Foreign Language, Dual Focussed Instruction, Bilingual Content Teaching, Content Based Language Teaching (Goethe Institut 2016) oder Foreign Language Medium Education, Teaching Content in a Foreign Language (TCFL) und Content-Based Language Learning (CBLL) (Vonderau 2004, S. 24).

In den meisten europäischen Ländern wird dieses Konzept mittlerweile als CLIL („content integrated language learning“) bzw. EMILE („Enseignement d’une Matière par l’Intégration d’une Langue Étrangère“) bezeichnet und vorrangig nicht als Fremdsprachenunterricht in erweiterter Form, sondern als integrierter Sachfach- und Fremdsprachenunterricht verstanden. Dabei stellt das Sachfach nicht nur die vom Lehrplan vorgegebenen Themen und Inhalte bereit, sondern die Behandlung der Inhalte erfolgt [...] aus der Sicht des Landes der Unterrichtssprache und ermöglicht so interkulturelles Lernen, das in seiner Qualität über die isolierte Behandlung von Sachfächern und Fremdsprache hinaus geht (KMK 2006, S. 7).

---

<sup>75</sup> Siehe hierzu: „Modellversuch Bilinguale Züge“ an Realschulen in Bayern: <http://www.bayern-bilingual.de/realschule/> [23.07.2019].

CLIL bezieht zwei Hauptziele mit ein, da gleichzeitig Inhalt sowie Sprache im Fokus stehen, wobei der moderne bilinguale Sachfachunterricht sich in erster Linie nicht als Fremdsprachenunterricht, sondern als Sachfachunterricht versteht, d. h. sprachliche Ziele sind nicht die Primärziele des Unterrichts, dennoch sind sie der hauptsächliche Zugewinn dieser besonderen Unterrichtsform; dies wird durch die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) bestätigt (Koller & Schnitter 2008, S. 2).

CLIL is a dual-focused educational approach in which an **additional language** is used for the learning and teaching of both content *and* language. [...] CLIL is an approach which is neither language learning nor subject learning, but an amalgam of both and is linked to the process of convergence. Convergence involves the fusion of elements which may have been previously fragmented, such as subjects in the curriculum. This is where CLIL breaks new ground (Coyle et al. 2010, S. 1; S. 4).

Betrachtet man die Ergebnisse aktueller Studien, so scheint empirisch gesichert, dass der bilinguale Sachfachunterricht zu einem Zuwachs der fremdsprachlichen Kompetenzen beiträgt, ohne dabei den Wissenszuwachs im Sachfach aufgrund der fremdsprachlichen Hürden zu behindern (Rischawy<sup>76</sup> 2015, S. 23), bilingual unterrichtete Klassen verzeichnen teilweise sogar einen höheren Lernzuwachs im Sachfach als ihre regulär unterrichteten Mitschüler (Golay<sup>77</sup> 2005, S. 110).

---

<sup>76</sup> Rischawy bezieht sich auf Vollmer, H. (2008): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachlernen, in: Bach, G. (Hrsg.): Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven, Frankfurt a. M.: Lang, S. 47-70; Badertscher, H. & Bieri, T. (2009): Wissenserwerb im content and language integrated learning: Empirische Befunde und Interpretationen, Bern: Haupt Verlag AG; Zydati, W. (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien: Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen, Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

<sup>77</sup> Die zentrale Zielsetzung bestand darin, die von Schülern der Sekundarstufe I in einem deutsch-französischen Geographieunterricht in einer progymnasialen Abteilung der Schweiz erlangte Sachfachkompetenz empirisch zu untersuchen; dabei handelte es sich um Fremdsprachen-Anfänger, die über Fähigkeiten aus zwei Jahren Fremdsprachenunterricht verfügten (Golay 2005, S. 73; S. 110).



## 5.2 ICLHE und EMI: Unterschiedlicher sprachlicher Fokus

Während der bilinguale Unterricht in Deutschland auf eine 30-jährige Tradition zurückblickt und in der Unterrichtspraxis erprobte Materialien publiziert wurden (Krechel 2005, S. 25), stellt sich die Situation in der tertiären Bildung anders dar.

Die Fremdsprache fungierte in der universitären Lehre lange als Arbeitssprache, also als Medium des Unterrichts, jedoch nur am Rand als dessen Gegenstand. Seitens nationaler Bildungsbehörden bestand kaum Interesse an der Sprachenförderung im Tertiärbereich; deshalb waren Qualitätsrichtlinien und Leitfäden zur Einführung von englischsprachigem Fachunterricht an Hochschulen auf nationaler und regionaler Ebene lange die Ausnahme (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 5).

Im Bereich der internationalen Studiengänge mit hohem Ausländeranteil und den damit verbundenen Anforderungen bezüglich der Deutschkenntnisse lassen sich zwei Typen von internationalen Studiengängen unterscheiden, in denen bereits eine Sprachförderung enthalten ist:

- Typ 1 (rein englischsprachig): Das Fachstudium erfolgt ausschließlich in englischer Sprache, d. h. ausländische Studierende benötigen vermutlich keine Kenntnisse in deutscher Wissenschaftssprache, aber deutsche Sprachkenntnisse für die Alltagskommunikation.
- Typ 2 (gemischtsprachlich): Es findet eine Progression von englischer und deutscher Lehr- und Arbeitssprache statt, so dass die ausländischen Studierenden neben der Alltagskommunikation auch die deutsche Wissenschaftssprache beherrschen müssen (Motz 2005, S. 138).

Anders als in diesen internationalen Studiengängen, in denen die Lingua Franca eine Notwendigkeit darstellt und die am besten mit dem Begriff EMI (English-Medium Instruction) beschrieben werden können (Lasagabaster 2015, S. 49), stellt sich der Hochschulunterricht in einer L2 dar: Auch wenn sich die Ausgangslage hier für einen auf Englisch geführten Fachunterricht auf tertiärer Stufe in verschiedener Hinsicht von der obligatorischer Schulstufen unterscheidet,



lassen sich in den Forschungsergebnissen ähnliche zentrale Argumentationsmuster ableiten, vor allem im Bereich des Unterrichtsdiskurses und didaktischer Zusatzleistungen seitens der Dozierenden (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 11; S. 25; Studer 2013, S. 6) und dies vor allem in den Wirtschaftswissenschaften, da hier die Schärfe der Trennung zwischen sprachlich-kommunikativen und fachlichen Leistungen abnimmt, so dass diese Studiengänge unmittelbar von einem Sprachwechsel betroffen sind und entsprechend größere Unterstützung benötigen (Studer 2013, S. 6).

Zusammengefasst beschreiben Unterberger & Wilhelmer (2011) diese Art englischsprachiger Studiengänge und Kurse wie folgt: „These expert-centred lectures are the typical format found in **EMI** contexts, in which the central focus is on students' content mastery and no language aims are specified. In other words, the emphasis is almost exclusively on the transmission of subject-specific knowledge" (S. 96). Merkmale von EMI sind demnach: Eine Beherrschung des Fachinhalts, oft implizite Sprachlernziele, eine Mischung aus muttersprachlichen Lernern und Natives sowie die Benutzung der Sprache als Werkzeug (= *vehicular function*) (Unterberger & Wilhelmer 2011, S. 96).

Eine übereilte Einführung englischsprachiger Kurse mit dem Ziel der Internationalisierung kann sich dabei negativ auswirken: „For instance, the teaching staff might require preparation to use English as the language of instruction and the university management needs to decide on the required language proficiency of students" (Unterberger 2014, S. 20).

Werden explizite Sprachlernziele als Teil des Studiums angesehen, findet also eine Verbindung von Inhalt und Sprache statt, wird in der Literatur in jüngerer Zeit die Bezeichnung ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) verwendet (Jacobs 2015, S. 25).

Die Begriffe EMI oder EMP (English Medium Programme) können somit als kleinster gemeinsamer Nenner englischsprachiger Lehre (courses taught in English) angesehen werden und sind den Begriffen ‚bilingualer Unterricht‘ oder

„englischsprachiger Sachfachunterricht“ ähnlich. CLIL und ICLHE als Positivdefinitionen gelungener englischsprachiger Lehre beziehen sprachliche Unterstützung mit ein (learning of the content through the language) und sind damit didaktische Konzepte.

Herangehensweisen und Erkenntnisse der CLIL-Forschung auf den ersten beiden Bildungsstufen können dann geeignet sein, Perspektiven für die Forschung auf Tertiärstufe aufzuzeigen, da bei der gesamten CLIL-Forschung die gemeinsame Konstruktion von Wissen, diskursive Bedeutungsaushandlungen, die Interaktivität und Lernerorientierung im Vordergrund stehen. Dabei wird ein konstruktivistischer Ansatz des Lernens zugrunde gelegt und ein erhöhter Fokus auf mündliche Unterrichtssituationen gelegt, bei dem den Lernenden Wissen über Interaktion zugänglich gemacht wird; Wissen wird dabei nicht transferiert, sondern gemeinsam konstruiert (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 26).

CLIL encompasses most of the features that ‘good’, modern education contains (Vilkanciene 2011, S. 111), language and learning skills[,] [a]ctive learning[,] authenticity (Mehisto 2008, S. 27; S. 29) as well as task-based learning, scaffolding, student-centeredness and cross-curricular projects and opposed to major change, modification in teaching methods and daily classroom practice (ebenda 2008, S. 27; S. 45-46; S. 105).

Von Unterberger & Wilhelmer (2011) wird die Übertragbarkeit der Erkenntnisse des CLIL-Unterrichts auf den Hochschulbereich kritischer gesehen:

Although the insights that have been gained are extremely valuable for CLIL practices at the primary and secondary levels of education, these findings cannot and should not simply be transferred to the tertiary level. [...] Whereas language learning objectives are considered particularly important in secondary settings, in tertiary education they are rarely formulated explicitly. [Universities often] perceive it as an implicit aim [to improve their students’ English] because it is assumed the English skills will be honed incidentally and at this educational stage are often considered to be sufficient (S. 94-95).

Dennoch wird eine klare Linie zwischen Studiengängen gezogen, die Sprachlernziele im Curriculum verankern und Studiengängen, bei denen die Lingua Franca lediglich die Unterrichtssprache darstellt ohne Verschränkung von Inhalt und Sprache und der Forderung der Erweiterung sprachlicher Kenntnisse:

This issue of language and content integration can be regarded the main differentiating factor between the two terms [...] EMI and ICLHE<sup>79</sup> [...]. Whereas the former stresses the delivery of curricular content through English, the latter is the direct counterpart of CLIL in tertiary education, because it emphasizes the integration of content and language learning. In this context it is important to stress that the boundaries between these two approaches are certainly not clear-cut and that EMI and ICLHE are not binary oppositions but rather the two ends of a continuum with numerous shades in between. Moreover, one term alone can obviously not denote all the varieties of English-medium teaching which exist in the tertiary sector (Unterberger & Wilhelmer 2011, S. 95).

Die Ergebnisse der Lehrplananalysen Unterbergers (2014) zeigen jedoch, dass 77 % der jeweiligen Programme mittlerweile explizit angegebene, sprachenbezogene Lernziele beinhalten, was aber in Widerspruch zu Aussagen der befragten Programmdirektoren steht, die verbesserte Sprachkenntnisse noch als logische Folge der Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache ansehen und Sprachunterricht mit Grammatiklernen gleichsetzen (S. 269).

In der Zusammenfassung ergeben sich somit folgende Arten englischsprachiger Lehre mit unterschiedlichem sprachlichem Fokus:

---

<sup>79</sup> Im Folgenden werden Aussagen von Forschenden zu diesem Thema wiedergegeben, die aus der Korrespondenz mit ihnen entstanden sind: „Es gibt keine eindeutige Antwort [darauf]. CLIL (und ICLHE auf tertiärer Stufe) beziehen sich auf die Verschränkung von Sachfach- und Sprachenlernen im Unterricht. [Die Frage ist eher,] ob man bei auf Englisch geführtem Fachunterricht vor einem homogenen deutschsprachigen Publikum immer noch von einer Lingua Franca-Situation sprechen kann. Im engeren Sinn wohl eher nicht. Es ist also eine künstliche Lingua Franca-Situation, in welche jedoch durchaus CLIL oder ICLHE-Elemente eingebaut werden können. Die Bezeichnung EMI ist von allen Optionen die neutralste – sie setzt nicht voraus, dass eine Verschränkung im obigen Sinn stattfinden muss, bezieht sich aber klar auf den tertiären Kontext und kann auch künstliche ELF-Situationen einbeziehen. Fachsprache Englisch wiederum bezieht sich nur auf die Sprache (den Funktiolekt), die für einen Kontext eingesetzt wird, nicht aber auf die Kommunikationssituation selber“ (aus einer Mitteilung von Prof. Dr. Patrick Studer, ZHAW Winterthur).

„Angelehnt an die Diskussion im Schulbereich wird CLIL und ICLHE eher für Programme mit expliziten sprachlichen Unterrichtszielen (zusätzlich zu den inhaltlichen) verwendet und EMI eher ohne diesen expliziten Sprachlernfokus“ (aus einem Vortrag von Prof. Dr. Ute Smit, Universität Wien).

„I can explain how our school does this in practice based on a coaching program we ran for three years and on interactions with colleagues. The short answer is: no, no correction sheet. Students are given a grade on their language, normally about 15-20 % of the final assessment. German-speaking colleagues in general do not feel comfortable providing “corrections” on the language output of students“ (aus einer Präsentation zum Thema Feedback von Douglas MacKevett, Hochschule Luzern).

| Steps  | Language learning   | Support and collaboration  | Exposure and outcome  |
|--|---|--|---|
| <b>NON-CLIL</b>  | no concern for language learning, other agendas   | -no (pedagogical) collaboration<br>-e.g. visiting experts, individual lecturers        | incidental, unsystematic, limited exposure (< 25 %)   |
| <b>PRE-CLIL LSP / ESP Discipline-Based Language Teaching</b> | - language specialists providing discipline-specific LT to support learning   | -no (systematic) collaboration with subject specialists, -FL teacher chooses materials | possible power plays, role formation  |
| <b>PARTIAL CLIL (language)</b>                               | pre-sessional teaching of language, discourse, academic practices etc. to support students' learning in the content course / programme that follows | possible collaboration btw. teachers   | language learning outcomes specified according to content learning needs  |
| <b>PARTIAL CLIL (content)</b>                                | language learning expected due to exposure, but outcomes not specified; implicit aims and criteria  | collaboration possible, but rare   | courses / programmes provided systematically by subject specialists to mixed, multicultural and multilingual groups (> 25 % exposure) |
| <b>ADJUNCT-CLIL/ICLHE</b>                                    | language support coordinated with / integrated in subject studies and takes place simultaneously  | joint planning btw. teachers   | specified outcomes and criteria for both content and language   |
| <b>CLIL</b>  | fully dual approach and full integration of language across subject   | subject teaching by subject specialist or via team teaching                            | specified outcomes and criteria for both content and language   |

Abbildung 12: Steps from non-CLIL to CLIL (in L2 & FL mediated higher education)

Quelle: Verändert nach: Greere & Räsänen (2008, S. 6); Räsänen (2012, S. 8)

Englischsprachige Lehre kann demnach in folgende Kategorien eingeteilt werden: ESP/EAP, EMI, Adjunct-ICLHE und ICLHE. Kurse in EAP (English for Academic Purposes) und ESP (English for Specific Purposes, Wirtschaftsenglisch und *skill-courses*); diese bereiten auch auf die Inhalte in der Fachsprache vor, wobei die Möglichkeit besteht, dass Fachinhalte in der Muttersprache unterrichtet werden und die Sprache als Inhalt (*language as a subject*) (Unterberger & Wilhelmer 2011, S. 96) mit dem Ziel, allgemeine Englischkenntnisse zu vertiefen, angesehen wird.

Die expertenzentrierten Veranstaltungen in der Fachsprache (EMI) mit häufig impliziten Sprachlernzielen sehen den Fokus bei der Beherrschung des Fachinhalts; Sprachlernziele werden nicht formuliert. Die Unterrichtsmethoden hängen von den Präferenzen der Lehrenden ab, bzw. den üblichen Vorgehensweisen in der jeweiligen Disziplin (ebenda 2011, S. 96).

Findet eine Zusammenarbeit von Sprachdozierenden und Fachdozierenden statt, kann der Begriff Adjunct-ICLHE verwendet werden. Die angeschlossenen Sprachkurse dienen dazu, die nötigen Sprachkenntnisse zu liefern; hier wird wie beim „pure ICLHE“ der Fokus auf explizites Sprachlernen gelegt (ebenda 2011, S. 96): „While embedded ESP courses target discipline-specific language and genre knowledge that is essential for the programme as a whole [a]djunct ESP is tied to a particular content course, runs parallel to this twin course and thus provides even more specific language teaching (Unterberger 2014, S. 49).

Die „Reinform“ von ICLHE ist dadurch definiert, dass explizite, inhaltliche und sprachliche Lernziele verknüpft sind: „The focus is on multi-modal, interactive, and learner-centred approaches which systematically support content and language learning aims. The main emphasis in L2 development is on production and interactive skills (Unterberger & Wilhelmer 2011, S. 96-97).

Welche Art englischsprachiger Lehre an den einzelnen Institutionen vorherrscht, hängt von den verschiedenen Rahmenbedingungen in der Lehre, den erwarteten Lernergebnissen und der Art der Zielgruppe ab (ebenda 2011, S. 97). Häufig sind

didaktische Anpassungen für ein mehrheitlich nicht erstsprachig englischsprechendes Publikum nötig (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 25), zumal Studierende Fachwissen anders erleben und lernen, wenn Wissensinhalte in der Fachsprache vermittelt werden (ebenda 2009, S. 24).

Gelungene Integration von Sprache und Inhalt sowie Möglichkeiten expliziter Reflektion mit sprachlichem Feedback und Hilfestellungen bei der Aneignung geeigneter Lernstrategien müssen bereits im Bachelor-Bereich Eingang finden, um im Masterlevel weitergeführt zu werden: „[U]ndergraduate level beginner course[s] taught in English, with joint language and content goals [...] should be taught with particular attention to inculcating efficient learning strategies as well as improving both receptive and productive English proficiency. With regard to receptive proficiency, this would require content lecturers willing to adjust teaching to the proficiency levels of the students, who are able to help students sort out both language and learning difficulties” (Hellekjær 2004, S. 159). Bedingungen sind: „Firstly, it could be concluded that attention to language forms requires specific training so that its purported benefits can be reaped. [...] Secondly, it seems necessary to make students’ attention reflections on language more explicit, so that the emphasis put on the integration of content and language is eventually perceived by students as a significant improvement” (ebenda 2004, S. 137).

Wie Untersuchungen zeigen, sind Investitionen seitens der Hochschulen unumgänglich und es gilt eine Reihe von wichtigen Gesichtspunkten in die Planung mit einzubeziehen. Andernfalls könnten sich im Verlauf der Implementierung schwerwiegende Probleme manifestieren, die kostspielige Konsequenzen haben (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 27), zumal der Unterricht in einer anderen Sprache einen Paradigmenwechsel bedeutet (Studer 2013, S. 29).

### 5.3 Sprachspezifische Herausforderungen im Studium

Im Vergleich zum stark interaktiven, aufgabenbasierten und auf die gemeinschaftliche Problemlösung ausgerichteten bilingualen Sachfachunterricht ist englischsprachiger Fachunterricht an Hochschulen traditionell in schwach interaktiven, kognitiv anspruchsvollen, eher unpersönlichen und stark auf Wissenstransfer im Sinne der Vermittlung von Faktenwissen ausgerichteten Unterrichtsformaten vertreten. Die Motivation der Studierenden als entscheidende Triebfeder für das Lernen wird vorausgesetzt und soll zu verstärktem Lernengagement führen<sup>80</sup> (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 21).

Es werden Strategien eingesetzt, um die Studierenden an den Gebrauch des Englischen heranzuführen und den damit einhergehenden Anforderungen zu begegnen. Diese umfassen Hilfestellungen auf Seiten der Dozierenden (Scaffolding, einen toleranten Umgang mit Fehlern, Feedback oder gemeinsame Bedeutungsaushandlung) zur Überwindung lexikalischer Lücken und den bewussten Einsatz von Code-Switching (Gnutzmann, Jakisch & Rabe 2015, S. 37).

Entgegen neuer Erkenntnisse lässt sich immer noch ein mangelndes Bewusstsein für die organisatorischen und pädagogischen Herausforderungen, die sich durch die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache ergeben, feststellen (Unterberger 2014, S. 268).

[T]he results of the course description analysis are somewhat surprising, since 77 % of the English-taught courses analysed actually include explicitly stated language learning aims. [...] However, the programme managers' views expressed in the interviews are somewhat divergent from the trends identified in the course description analysis. [They] explained that the feedback on students' writing in their research seminars has more of an informal nature. Content teachers hence expect their students to use the research papers of the discipline as models for their own writing by imitating the stylistic and linguistic norms

---

<sup>80</sup> Siehe: Pulcini, V. & Campagna, S. (2015): *Internationalisation and the EMI controversy in Italian higher education*, in: Dimova, S., Hultgren, A. K. & Jensen, Ch. (Hrsg.): *English-Medium Instruction in European Higher Education*. English in Europe, Volume 3, Boston & Berlin: De Gruyter, S. 65-87. „The [...] selected reasons are *to join international networks* [...], *to give more opportunities for students to find a job* [...], *to improve students' English language proficiency* [...], *to increase students' motivation* [...], *to increase attendance rate*” (Pulcini & Campagna 2015, S. 80).

of the discipline. [...] Given the frequent occurrence of explicitly stated language learning aims in the course descriptions, it is questionable whether the proportion of EAP and ESP courses in the EMPs adequately promotes these aims (Unterberger 2014, S. 221-223).

Wenn an Hochschulen berufsrelevante Sprachkompetenzen gefördert werden sollen, können sich sprachliche Studienziele nicht nur auf Inhalte beschränken, die das Verständnis und die Teilnahme an Fachkursen erleichtern, d. h. auf rezeptive Fähigkeiten und den Fachwortschatz. Eine Vielzahl von Studien zum Fremdsprachenunterricht – und nicht zuletzt zu CLIL in den ersten beiden Bildungsstufen – belegt, wie wichtig soziale Interaktion im Hochschulbereich ist. Es muss Studierenden, die englischsprachige Fachveranstaltungen besuchen, regelmäßig Gelegenheiten gegeben werden, die Sprache in der Interaktion mit anderen zu gebrauchen und über direkte Rückmeldungen, Korrekturen und Sprachsensibilisierung ihre Sprachbewusstheit für die Zweitsprache zu schulen (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 22).

#### Probleme und Herausforderungen bei englischsprachigen Veranstaltungen

Die Erwartungen der Hochschulen<sup>81</sup>, englischsprachige Kursangebote würden automatisch fachlich wie auch sprachlich-kommunikativ ausgezeichnet qualifizierte Studierende anziehen und v. a. durch englischsprachige Studiengänge hervorbringen, werden häufig nicht bestätigt. Muttersprachlich deutsche Studierende, ebenso wie Studierende aus dem Ausland, befinden sich fachlich und auch sprachlich auf unterschiedlichem Kenntnisstand; dies macht sich in starkem Maße im Bachelor-Bereich bemerkbar.

---

<sup>81</sup> Mehrere Autoren weisen auf das Problem des „domain loss“ bei fremdsprachlicher Lehre hin und stellen einen Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Lernleistung vor allem bei Studierenden in niedrigen Semestern her: „Recently this paradigm has started to be challenged, with warning voices being raised about domain losses to English, possible future diglossia and the quality of content learning when predominantly Swedish students are taught by Swedish lecturers in English. This debate has already led to reductions in the amount of courses offered in English in some programmes“ (Airey 2004, S. 1).



### Problemfeld Ausbau der Englischkompetenzen auf Seiten der Studierenden

Die Umstellung auf Englisch stellt einen wesentlichen Eingriff in die kognitive Verarbeitung, die Repräsentation von Wissensinhalten und somit in die gesamte Studienleistung dar. Studierende erleben und lernen Fachwissen anders<sup>82</sup>, wenn Wissensinhalte in der Fachsprache Englisch vermittelt werden. Auch wenn Studierende die erforderlichen Zweitsprachenkompetenzen mitbringen, setzt sich das Sprachlernen an der Hochschule fort, ob dies nun von den Beteiligten explizit erkannt wird oder nicht. Eine automatische Verbesserung der fachsprachlichen Kompetenz stellt sich laut Studer (2009) entgegen gängigen Annahmen während des englischsprachigen Studiums nicht automatisch ein (S. 24).

Kommunikationsprobleme entstehen dann, wenn Studierende und Dozenten deutlich weniger kompetent in der Unterrichtssprache sind als in der eigenen Muttersprache: „Students should also learn and then be able to use scientific terms in German. The quality of teaching suffers when the academic staff [...] offer lectures in English to an increasing extent even though they are in general not too proficient in that language<sup>83</sup>“ (Gnutzmann 2008, S. 82).

Nach Untersuchungen Studers (2013) werden Kurse am ehesten akzeptiert<sup>84</sup> oder als erfolgreich bezeichnet, wenn mehrere der folgenden Bedingungen erfüllt sind:

---

<sup>82</sup> Siehe dazu: Aussagen der Dozierenden im Anhang zu den Bereichen verändertes und vernetztes Denken in der Fremdsprache, Anpassung des Lernmaterials, Veränderung der Lernumgebung und Aktivitäten durch den Task Based-Ansatz und Verwendung US-amerikanischer Lehrbücher (*hands-on experience*).

<sup>83</sup> Gnutzmann bezieht sich auf eine Untersuchung an der Technischen Universität Braunschweig. Der Fokus liegt auf der Wahrnehmung der aktuellen und zukünftigen Rolle von Englisch in der Wissenschaftskommunikation (Gnutzmann 2008, S. 75-76).

<sup>84</sup> In Fällen, in denen Englisch klar als Lingua Franca zur Verständigung eingesetzt wird, werden die Studierenden als offen, kooperativ und *fehlertolerant* bezeichnet; in Situationen, in welchen nicht unmittelbar ersichtlich wird, warum Englisch eingesetzt werden soll (z. B. eine reine deutschsprachige Gruppe), geraten die Dozierenden in einen Erklärungszwang und werden durch die Studierenden kritischer beurteilt (Studer 2013, S. 25).

- Lehrveranstaltungen mit Gastdozierenden, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen
- Teamarbeiten mit Studierenden in Lerngruppen, die kulturell gemischt sind
- Vermittlung von Fachinhalten, in denen die Literatur vorwiegend auf Englisch ist oder sich auf diesen Sprach- und Kulturraum bezieht
- Studienschwerpunkte, die sich auf Kommunikationssituationen beziehen, in welchen Englisch dominiert (z. B. unternehmerische Inhalte)
- Studiengänge, bei denen die sprachliche Leistung entsprechend Eingang in die Studienleistung findet (S. 25).

#### Problemfeld Kompetenzprofil der Dozierenden

Im Zusammenhang mit Kursen in der Fachsprache sind auf Seiten der Lehrenden folgende Problemsituationen charakteristisch:

- the use of humour is problematic when teaching through English
- little interaction; students may not ask questions
- time management is difficult; feeling of losing time; fear of not reaching learning targets; fear that lectures lose content
- the lecturer is less spontaneous and follows the script more tightly
- the lecturer doesn't feel comfortable when teaching through English
- lecturers fear that they lose their authenticity (Suter Reich & Müller 2016, S. 27-28).

Studer (2013) empfiehlt in Bezug auf die Lehrperformanz folgende Aspekte zu beachten:

- Wichtigkeit der Förderung von Dozierenden aus dem eigenen kulturellen Umfeld
- Mindestanforderungen an Dozierende
- Förderung der Sprachkompetenzen der Lehrenden
- Ausrichtung der Vorlesung auf interaktive Aspekte

- Förderung einer Mehrsprachigkeitskompetenz
- Anpassungen in der strukturellen Organisation der Veranstaltungen (S. 7-8).

Chaudron & Richards (1986) heben die Bedeutung diskursbildender Partikel bei der strukturellen Organisation von Veranstaltungen hervor: „Discourse markers [...] signal the information structure of discourse by emphasizing directions and relations within discourse“ (S. 66). Beispiele dafür sind: „Now, getting back to our main point“, let’s get on with“, „I want to mention“ (ebenda 1986, S. 66) oder „[A]fter all, you see, you know, because, since, moreover, furthermore, also, indeed, and, in addition, what is more, but, however, nevertheless, yet, still, though, conversely, on the other hand“<sup>85</sup> (Zhang 2011, S. 50) oder „What I’m going to talk about today is something you probably know something about already“ (Jordan 1997, S. 184).

---

<sup>85</sup> Young (1994) schlägt die Aufgliederung von Vorlesungen in wiederkehrende Phasen vor und liefert damit eine Grundlage für die Analyse von Vorlesungen als Genre: 1) Diskursstrukturierende Phase (*discourse structuring*), 2) Inhaltsphase (*content*), 3) Schlussfolgerungsphase / Abschlussphase (*conclusion*), 4) Interaktionsphase (*interaction*), 5) Erläuterungsphase / Veranschaulichungsphase (*exemplification*); 6) Auswertungsphase oder Bewertungsphase (*evaluation*). Ein Bewusstsein für diese Phasen und deren zielgerichteter Einsatz dürfte auch dem zweitsprachigen Unterricht förderlich sein (Studer 2013, S. 8).

Studer bezieht sich auf folgenden Artikel: Young, L. (1994): University lectures – macro-structure and micro-features, in: Flowerdew, J. (Hrsg.): *Academic Listening: Research Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 159-176.

### Orientierung an den Studierenden und Interaktivität als Schlüsselgrößen

Vor allem da es sich bei Kursen in einer Zweitsprache nicht lediglich um Unterricht in übersetzter Erstsprache handelt (8.3.2) und sich die Umstellung nicht darauf beschränkt, „Skripten, Folien und weitere sprachliche [Kursmaterialien] zu übersetzen“ (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 15), sind – bewusst oder intuitiv – Adaptationen (visuelle Hilfsmittel, Körpersprache, Gestik, Intonation, Diskursmarker, Redundanz) notwendig, die auf die Verständnissicherung und die Förderung sprachbezogener Inhalte abzielen:

Experimental research into L2 lecture discourse has highlighted certain areas in which lecturers might assist NNS (Anm. d. Verf.: non-native speaker) listeners by adjusting the way they present information in lectures. Linguistically, this includes speaking at a slower pace with clearer articulation and with a greater degree of redundancy. Rhetorically, more explicit marking of overall lecture structure and of salient points should also enhance students' ability to understand (Lynch 1994, S. 285).

Unter welchen Bedingungen sich English-Medium Instruction (EMI) im Hochschulbereich auf die Aussprache der Studierenden auswirkt, wird von Richter (2015, 2017a) erläutert. Es ist eindeutig, dass sich der fremdsprachliche Akzent sowohl bei Studierenden, die muttersprachliche Kurse mit zusätzlichen Sprachkursen, als auch bei Studierenden mit englischsprachigen Fachkursen, die sprachpraktische Aspekte integrieren<sup>86</sup>, im Laufe des Studiums verringert und die Sprechgeschwindigkeit erhöht hat, wobei die zweite, bilinguale Gruppe signifikant besser abschnitt als die Kontrollgruppe.

---

<sup>86</sup> Die Studie wurde im Studiengang Unternehmensführung der FH Wien durchgeführt. In diesem Studiengang wird ein Jahrgang zweisprachig geführt, d. h. bis zu 50 % der Lehrveranstaltungen werden in englischer Sprache angeboten. Da die Lehrenden in diesem Programm hauptsächlich muttersprachlich Deutsche sind, stellt sich die Frage, ob sich englischsprachige Kursangebote auf die Aussprache der Studierenden auswirken. Zu diesem Zweck wurden Sprachaufnahmen der bilingualen Studierenden mit denen der deutschen, die nur einen ESP-Kurs pro Semester haben, verglichen (Richter 2015, S. 292).

Gründe für den Zuwachs im Studium sind neben einem Auslandsaufenthalt erhöhte Interaktivität und „didactic innovation[s]“, wie Berücksichtigung der Lernerautonomie, veränderte Curricula, fächerübergreifendes Denken und ein Kulturbewusstsein bei gelingendem EMI-Unterricht (Richter 2015, S. 14).

Die Ergebnisse legen nahe, dass sich in diesem Fall die Critical Period Hypothesis<sup>87</sup> nicht nachweisen lässt und dass auch bei erwachsenen Lernenden deutliche Veränderungen im Bereich der Aussprache messbar sind (Richter 2015, S. 292-293). Zusätzlich relevant bei der Verbesserung des Dialekts und der Sprechgeschwindigkeit sind die Faktoren: „[M]otivation to improve pronunciation, motivation to improve language skills, anxiety, (self-rated) musicality“ (Richter 2017b, S. 127).

Der nötige Fokus auf interaktive Strategien („more loosely structured interaction“) in CLIL-Kursen wird von Valcke, Bartik & Tudor (2012, S. 146) betont. Von zentraler Bedeutung sind:

- Intercultural communication skills
- Internationalisation
- Opportunities to study content through different perspectives
- Access to subject-specific target language terminology
- Overall target language competence
- Oral communication skills
- Methods and forms of classroom practice
- Learner motivations (Valcke, Bartik & Tudor 2012, S. 144).

---

<sup>87</sup> „The Critical Period Hypothesis – a core theory in SLA research – tries to explain if and why age affects language learning. According to the CPH there is a certain window in the human developmental process when the ability to learn a new language reaches its peak. Thus, if the learner is exposed to new input [...], theorists believe that it is certain that he or she can become proficient, but once this window closes, the chances for mastery fade“ (Richter 2015, S. 53).

Dadurch wird die zentrale Rolle des *classroom discourse* bei sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen an Hochschulen verdeutlicht:

It would seem that when students take part in interactive activities, they are involved in explaining concepts in words of their own choice and thus benefit in terms of content and language. [A]s an advantage of CLIL, students often mentioned that they felt more relaxed in using the foreign language because the focus of attention was on content and not on linguistic form. They commented that they felt less inhibited to speak out than in their English language courses [...]. During the feedback sessions, the teachers described that in the CLIL classrooms their attitude was that language mistakes did not matter, something they would also convey to their students (Valcke, Bartik & Tudor 2012, S. 146).

Demnach ist sprachliche Unterstützung in Form von Korrekturen sowie *self-evaluation* mit Peerfeedback, Sprachbewusstheit auf Seiten der Dozierenden und angemessene Gruppengrößen, um individuelles Lernen zu fördern sowie ein bewusster Wechsel in die gemeinsame Erstsprache (Code-Switching) neben expliziten methodisch-didaktischen Sprachmitteln<sup>88</sup> eine wichtige Voraussetzung für gelungene Unterrichtsdiskurse, jedoch nicht das Erlangen eines Sprachniveaus eines Muttersprachlers.

---

<sup>88</sup> Interaktivität und ihre qualitative Ausprägung sind Schlüsselfaktoren bei gelingenden englischsprachigen Veranstaltungen (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 16). Siehe dazu Themen wie Task Based-Lernen, Gamification oder Constructive Alignments im Anhang.

### 5.3.1 Scaffolding – sprachliche Hilfestellungen

Scaffolding („Baugerüst“) bedeutet, dass die Sprachkompetenz der Lernenden systematisch aus- und aufgebaut wird (Abb. 13). Es werden beim Konzept des sprachlichen Scaffolding Erkenntnisse aus der Textlinguistik und der Zweitsprach-erwerbsforschung zusammengeführt (Kniffka & Neuer 2008, S. 128); Ziel ist es, aus Input möglichst viel Intake zu generieren, wobei sich Umfang und Intensität proportional zur fremdsprachlichen Kompetenz reduzieren können. Es dient zum einen der inhaltlichen und sprachlichen Entlastung jeglichen Inputs (*input-scaffolding*), sollte also das Verstehen erleichtern; zum anderen unterstützt es die Sprachproduktion, indem beispielsweise Redewendungen oder Fachvokabular und Kollokationen für die Sprachproduktion angeboten werden (*output-scaffolding*) (Meyer 2009, S. 9).

Meyer (2009, S. 9) stellt die Wichtigkeit eines „Rich Inputs“ (gemäß Krashens Filtertheorie und neuer Erkenntnisse der Hirnforschung), v. a. Auswahl authentischen Kursmaterials und den Wechsel der Darstellungsformen als elementare, wenn auch nicht hinreichende Bedingung für ein „linguistically scaffolded curriculum“ (Wilkinson & Zegers 2008, S. 5) heraus. Eine Reduktion an inhaltlichem Input als Hilfestellung ist nicht generell zu empfehlen: „Rather than simplifying the *task* (and ultimately risking a reductionist curriculum), we should instead reflect on the nature of the *scaffolding* that is being provided for learners to carry out that task. As far as possible, learners need to be engaged with authentic and cognitively challenging learning tasks“ (Gibbons 2002, S. 10).

| Verbale Scaffolding-Techniken  |  | Scaffolding-Techniken für den Inhalt  |   |
|--|--|---|---|
| Input-orientierte Scaffolding-Techniken  | Output-orientierte Scaffolding-Techniken | Beitrag zum Verständnis von inhaltlichen Konzepten  | Erklärung von Aufgaben                          |
| Reaktivierung von sprachlichem Vorwissen (Mindmap)   |  | Reaktivierung von Vorwissen (Mindmap)   | Operatoren, Arbeitsanweisungen                  |
| Bereitstellung von Schlüsselvokabular und Wendungen<br>Annotationen, Glossare, Lexiklisten<br><i>recasts</i> und <i>prompts</i> ; Ziel: <i>comprehensible output</i> |  | <i>Advanced organizers</i> : Thematische, inhaltliche Schwerpunkte vor Unit/Modul                                 | Visualisierung                                  |
| Unterstützende Fehlerkorrektur   |  | Diskontinuierliche Texte, Graphiken, Diagramme, Simulationen; Wechsel der Darstellungsformen, multimedialer Input | Festlegung von Sprachzielen<br>→ Visualisierung |
| Scaffolding durch wohlüberlegten Gebrauch der Muttersprache, z. B. bei komplexen Sachverhalten   |  | Lesetechniken; Wechsel der Sozialformen (Jigsaw) (siehe ESP: 3.1-3.3)   | Verständnissicherung                            |

Abbildung 13: Verbal and Content Scaffolding Techniques in CLIL

Quelle: Massler & Ioannou-Georgiou (2010, S. 61-75)

([http://teachingenglish.hmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/handout\\_workshop\\_scaffolding.pdf](http://teachingenglish.hmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/handout_workshop_scaffolding.pdf)) [23.07.2019]



### 5.3.2 Code-Switching – Sprachwechsel in der ELF-Kommunikation

Sofern Deutsch die gemeinsame Erstsprache der Mehrheit der Studierenden ist und hochschulinterne Regelungen es zulassen<sup>89</sup>, ist es praktikabel, das Verständnis durch den gezielten Wechsel in die gemeinsame Sprache (Code-Switching) zu unterstützen (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 15-16).

Dies gilt für ein „linguistically scaffolded curriculum“ (Koenraad, Hajer, Hootsen & van der Werft 2008, S. 64), das explizit sprachliche Zielsetzungen im Studium beinhaltet. Bei reinem EMI-Unterricht vor allem mit hohem Anteil nicht-muttersprachlich deutscher Teilnehmer kann eine Empfehlung folgendermaßen lauten: Der Wechsel der Unterrichtssprache von Englisch zur Muttersprache (L1) des Dozenten – sogenanntes Code-Switching – ist aus sprachlicher wie soziologischer Sicht zu vermeiden, selbst wenn das im Fokus stehende Konzept auf z. B. deutschen Termini beruht und sich deutsche Teilnehmer in der Gruppe befinden. Ein Sprachwechsel führt zu unverständlichen Redepassagen und inhaltlichen Ausgrenzungen aus Sicht von Studierenden anderer L1 (Soltau 2008, S. 308).

Im Hochschulbereich kann der Einschub einzelner Wörter oder Sätze unfreiwillig geschehen und in Zusammenhang mit einer lexikalischen Lücke oder mangelnder Wortflüssigkeit stehen (Airey 2010, S. 38) und sich im Lauf des Studiums reduzieren (ebenda 2010, S. 44); auf Seiten der Dozierenden kann es ein Indiz für Schwächen im Englischen darstellen (Soltau 2008, S. 243) (siehe: Interview mit HTD7 im Anhang). Dagegen erfüllt ein geplanter Sprachwechsel mehrere Funktionen: Angabe eines Adressatenbezuges: „Code-Switching in ELF serves, among other things, the function of *specifying an addressee*. It is performed to direct one’s speech to one specific addressee in contrast to the whole group”

---

<sup>89</sup> Dies wird durch Gundermann (2014) mit Bezug auf englischsprachige Masterprogramme mit hohem Ausländeranteil bestätigt: „Although English is officially the only medium of instruction [...] (apart from occasional English-German code-switching and German elements in teaching materials), German is often used in informal conversations between lecturers and native German speakers during breaks or after lectures“ (S. 207).

(Klimpfinger 2009, S. 359), Signalisierung von kultureller Zusammengehörigkeit, Bitte um sprachliche Unterstützung, Einführung neuer Ideen in Bezug auf kulturelle Eigenheiten (Klimpfinger 2009, S. 359-364).

Ein gewollter Sprachwechsel verfolgt hauptsächlich folgende Zielsetzungen: „[T]o translate unknown vocabulary items, to explain grammar, and classroom management“ (Ling et al. 2014, S. 229); seltener wird Code-Switching bei folgenden Intentionen angewendet: „[T]o emphasize some points, to quote others’ words, to change topics, to draw students’ attention and to check comprehension. [A]ll participants demonstrated high interest in the use of code-switching and possessed positive acknowledgement towards the practice“ (Ling et al. 2014, S. 229-230).

Es gibt somit keinen Grund, die Benutzung der Muttersprache in fachsprachlichen Kursen zu verbieten (Deller & Price 2013, S. 9; Macaro 2001, S. 544). „In reality a lot of code-switching – moving between the two languages – will take place and that is perfectly natural, particularly in the lower grades“ (Deller & Price 2013, S. 9). Code-Switching wird als hilfreich in verschiedener Weise beschrieben: „[I]t offers a chance for one to use their native language when their proficiency is limited. Since code-switching is useful in particular situations, EMI teachers can selectively use it to assist students’ learning“ (Kao & Tsou 2017, S. 195).

### 5.3.3 Fehlerkorrektur und sprachliches Feedback im tertiären Bildungsbereich

Die Rolle von Fehlern im Prozess des lebenslangen Englischlernens hat sich grundlegend gewandelt. Während Fehler bis weit in die sechziger Jahre als störend empfunden wurden und vermieden werden sollten, ist mittlerweile die Erkenntnis gesichert, dass Fehler Hinweise auf den aktuellen Sprachstand geben und im Einklang mit der Sprachkompetenz der Sprachenlerner stehen (Böttger 2005a, S. 157). Der Umgang mit Fehlern im bilingualen Sachfachunterricht stellt eine besondere Herausforderung für Lehrkräfte dar, hier gilt es sachfachliche und fremdsprachliche Kompetenzen zu schulen. Dies trifft nicht nur im schulischen Bereich, sondern auch vermehrt im Bereich englischsprachiger Lehre zu.

Von zentraler Bedeutung ist, auf welche Weise Fehler korrigiert werden sollen und in welchem Maße sie Eingang in die Leistungsfeststellung haben. Die Tatsache, dass der Erwerb von Sachfachkompetenz oberstes Ziel sein muss, führt oft zu der Annahme, dass Fehler<sup>90</sup> selten therapiert oder korrigiert werden dürfen, um den Kommunikationsfluss nicht zu unterbrechen.

In diesem Zusammenhang erweist sich die Unterteilung in *language of learning*, *language for learning* und *language through learning*, die auf Coyle (2006) zurückgeht als wesentlich hilfreicher als eine traditionelle Unterscheidung zwischen *errors* und *mistakes* oder zwischen inhaltlichen und sprachlichen Fehlern, wodurch ein Gegensatz impliziert wird, der in dieser Form nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Während die Lehrkraft auf die *language of learning* (Vokabellernen, Grammatik) und die *language for learning* (Erklärungen geben) im Rahmen der Unterrichtsplanung direkten Einfluss hat, entzieht sich die *language through learning* (individuell erworbenes Wissen: Watching videos, doing research, reading texts, using the dictionary) der Kontrolle der Lehrkraft. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieses Element gegenüber den beiden anderen vernachlässigt werden kann; ganz im Gegenteil. Es liegt in der Verantwortung der

---

<sup>90</sup> Meyer bezieht sich auf: Coyle, D. (2006): Content and Language Integrated Learning. Motivating Teachers and Learners, in: Scottish Language Review 13, 1-18.

Lehrenden mittels einer pro-aktiven Unterrichtsplanung mögliche Inhalte in verschiedenen Darstellungsformen so auszuwählen, dass sie einen möglichst hochwertigen sprachlichen Input zur Verfügung stellen (Meyer 2010a, S. 6).

Neuere Studien zeigen allerdings, dass es nicht nur möglich ist, Formen korrigierenden Feedbacks anzuwenden, die den Kommunikationsfluss nicht nur nicht behindern, sondern, dass diese Arten von Feedback – zum richtigen Zeitpunkt innerhalb entsprechender Unterrichtssequenzen eingesetzt – den Spracherwerbsprozess und die Verarbeitung sachfachlicher Inhalte nachhaltig verbessern können. Durch gezieltes Feedback können Sprachenlerner dazu angeregt werden, an ihre sprachlichen Grenzen zu gehen und dadurch messbare Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung zu machen, auch das Risiko der Fossilisierung lässt sich durch den strategischen Einsatz von direktem Feedback deutlich senken (Meyer 2010a, S. 1-2; Meyer 2010b, S. 14).

### Arten von Feedback

Lyster (2007) unterscheidet sechs verschiedene Arten von Feedback<sup>91</sup>: *Recasts* und *explicit correction* sowie *clarification requests*, *repetition of error*, *elicitation* und *metalinguistic clues* (S. 107): „One of the most frequent types of feedback observed in a range of second language classroom settings is the recast, defined as a reformulation of the learner’s utterance minus the error(s).“ (ebenda 2007, S. 93).

---

<sup>91</sup> Lyster (2004) und Jafarigohar & Gharbavi (2014) sehen *recasts* und *prompts* als wichtige Unterstützung beim L2-Lernen, wobei sich häufig *prompts* als effektivere Art des Feedbacks erwiesen haben (Lyster 2004, S. 428; Jafarigohar & Gharbavi 2014, S. 702); in welchen Sprachsituationen *prompts* oder *recasts* effektiver eingesetzt werden können, ist jedoch noch nicht geklärt (Jafarigohar & Gharbavi 2014, S. 702). Siehe dazu: Lyster, R. (2004): Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction, in: *Studies in second language acquisition*, 26/3, S. 399-432; Jafarigohar, M. & Gharbavi, A. (2014): International Conference on Current Trends in ELT. Recast or Prompt: Which One Does the Trick?, in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, S. 695-703.

*Recasts* und *explicit correction* stellen Neuformulierungen zur Verfügung ohne den Fehler zu wiederholen. Während *recasts* impliziten Charakter aufweisen, da sie keine metalinguistische Informationen enthalten, schließt eine *explicit correction* die berichtigte Form und den Hinweis, dass die Äußerung des Lernenden fehlerhaft war, mit ein. Im Gegensatz dazu gehören *clarification requests*, *repetition of error*, *elicitation* und *metalinguistic clues* der Gruppe der *prompts* an, da sie dem Lerner die korrekte Form vorenthalten und stattdessen die Möglichkeit der Verbesserung bieten (Lyster 2007, S. 107-108).

Eine der am häufigsten angewendeten Formen sind *recasts*; im Kontext des inhaltsbasierten Lernens (*content based learning*) oder Immersionsunterrichts kann die Stärke von *recasts* darin liegen, komplexes Inhaltslernen zu erleichtern. *Recasts* dienen als Scaffolding, wenn zielsprachliche Formulierungen noch nicht vollständig möglich sind (Lyster 2007; S. 93-94). Die Frage nach der richtigen Form des Feedbacks<sup>92</sup> lässt sich keineswegs pauschal beantworten und ist von vielen Faktoren abhängig, unter anderem vom sprachlichen Niveau der Lerner, vor allem von der Vertrautheit mit fachlichen Inhalten und korrespondierenden sprachlichen Elementen und Strukturen (Meyer 2010a, S. 5).

### Feedback in Sprach- und Fachkursen

Sobald sprachliche Zugewinne Teil des Studiums sind, ist das ICLHE-Konzept mit expliziter Forderung nach sprachlichem Feedback gewinnbringender als das inhalts-basierte EMI-Modell (Ament & Pérez-Vidal 2015, S. 47; S. 52): „The positive effects of CLIL on linguistic skills are often attributed to the increased exposure to the TL [Anm. d. Verf.: target language] [...]. Linguistic gains are reported after providing learners with intense periods of increased input rather than spacing out exposure over longer periods” (ebenda 2015, S. 53).

---

<sup>92</sup> Die Partnerkorrektur (*peer correction*) ist eine Möglichkeit, die aber abschließend zumindest indirekt überprüft und besprochen werden muss; wichtig ist, dass freiere Texte der Fehlertoleranz nach dem Prinzip: *message before accuracy* unterliegen (Böttger 2005a, S. 166).

Negativ beeinflusst kann der sprachliche Zugewinn durch unzureichenden Input und vor allem durch mangelnde Interaktion mit den Studierenden werden. In englischsprachigen Fachveranstaltungen tendieren Studierende dazu, weniger zu interagieren und weniger Verständnisfragen zu stellen, während sich Dozierende mehr am eigenen Skript orientieren und weniger ihr Hintergrundwissen einbringen. Zusätzlich sind Dozierende häufig keine Spezialisten auf sprachlichem Gebiet, was zu geringerer Fehlerkorrektur führt (Ament & Pérez-Vidal 2015, S. 62). Dies wird von Airey (2011; 2012) bestätigt:

The lecturers expected their students to accomplish complex physics meanings with language but they do not seem to think it is their job to teach this language. The lecturers insisted that they would correct their students' Swedish but they would not feel confident correcting their English – this is a side issue however because the lecturers claim "I don't teach language I teach physics" (2012, S. 74).

I usually manage to guess my way through and I avoid making language a factor when it comes to the grades. I am not a teacher of English. I've also stopped correcting their mistakes (2011, S. 47).

Diese Sichtweise hat sich mittlerweile geändert hin zu einem Bewusstsein, dass korrigierendes Eingreifen, das an die kommunikative Situation angepasst ist, ein notwendiger Teil englischsprachiger Ausbildung ist<sup>93</sup> (Bayyurt & Sifakis 2015, S. 129) und die Sprachverwendung der Studierenden aktive Problem-lösekompetenz verlangt (Zaman & Azad 2012, S. 150).

Vor allem Kursgrößen und erhöhter Zeitaufwand stehen adäquatem Feedback entgegen: „The problems frequently mentioned by teachers are time constraint, teachers' heavy workload, large class size, learners' lack of motivation, and mixed level class" (Zaman & Azad 2012, S. 150). Vor allem da Lerner in der tertiären Bildung als zukünftige ELF-Nutzer ausgebildet werden müssen, also eine *near-nativeness* nicht mehr das Ziel der Ausbildung sein kann und die Lingua Franca als selbstständige Form der englischen Sprache gilt, muss dies Dozierenden

---

<sup>93</sup> Aussagen zur Fehlerkultur und zum Korrekturverhalten der Interviewpartner der eigenen Studie finden sich in den Transkriptionen der Interviews der Dozierenden und Studierenden im Anhang; v. a. Interview mit DFD3.

bewusst sein, und Auswirkungen auf die Fehlerkorrektur haben (Seidlhofer 2001, S. 137; Jenkins 2006, S. 139; Bayyurt & Sifakis 2015, S. 129):

„For instance, typical learners’ ‘errors’ which most English teachers would consider in urgent need of correction and remediation, and which consequently often get allotted a great deal of time and effort in EIL lessons, appear to be generally unproblematic and no obstacle to communicative success” (Seidlhofer 2003, S. 18). Die Frage, wie Fachdozierende ausgebildet werden können, die sprachlichen Fähigkeiten ihrer Studenten einzuschätzen, zu fördern und zu korrigieren, bleibt auch in ELF-Situationen essentiell.

Assessment und Arten des Feedbacks in der Hochschullehre

Wenn man zugrunde legt, dass das Schreiben ein wichtiges Werkzeug darstellt, um studentisches Lernen zu fördern, muss dem vom Curriculum geforderten Assessment Rechnung getragen werden: „The ‘code of practice’ spreads the role of assessor across different audiences of readers, including the content lecturer, the language lecturer and the students themselves“ (Jacobs 2006, S. 150).

A FOUR-STAGE CODE OF PRACTICE (Jacobs 2006, S. 151-152)

(to guide the process approach to the assessment of integrated written assignments)

*STAGE 1: Formative assessment*

(Specific subject knowledge is critical in enabling the assessor to respond appropriately)

Appropriate assessor – content lecturer (disciplinary specialist)

- Focus on concept development and audience awareness
  - Has the student interpreted and analysed the assignment correctly?
  - Does he/she appear to understand the key concepts?
- What kind of response is needed from the assessor?
  - Feedback in the form of direct questions?
  - Phrasing the questions to make the writer reflect on what has been misinterpreted or incorrectly analysed

*STAGE 2: Peer-assessment*

- Appropriate assessor – students
- Focus on coherence and meaning
  - Is the writing understandable and well organized?
  - Is the required structure / format for the document correct?
- Guided editing sheet, prepared by the language and content lecturer
- Opportunity, in class, for peers to orally discuss their assessment

*STAGE 3: Formative assessment*

- Appropriate assessor – language lecturer (writing centre)
- Focus on forms
  - Are the grammatical structures correct?
  - Is the vocabulary suitable? Is the spelling and punctuation correct?
- Kind of response needed? (Proofreading, written correction?)

*STAGE 4: Summative assessment*

- Appropriate assessor – content lecturer (disciplinary specialist)
- Respond summatively by grading
- Focus on the written piece, in terms of all of the stages above
  - Has the task been well analysed and understood?
  - Is the writing well structured and coherent?
  - Is the document well presented and correctly referenced?
- Kind of response needed (Criteria given and explained to students?)



#### 5.3.4 Bedeutung der Lingua Franca im Hochschulbereich

Aus dieser Debatte ergibt sich die Forderung nach gezielter Entwicklung und Förderung der Mehrsprachigkeitskompetenz, die sich bis zu einem bestimmten Grad an einem sprachlichen Standard, aber mehrheitlich an einer Lingua Franca-Situation<sup>94</sup>, orientiert (Studer 2013, S. 8). Die Lingua Franca wird mehr und mehr als Kommunikationsmittel angesehen, das spezifische Merkmale aufweist, die im Standard-Englisch als inkorrekt gelten, das Verständnis aber nachweislich nicht beeinflussen. Inwieweit sprachliche Inkorrektheiten im Unterricht und in Prüfungssituationen thematisiert und in der Benotung berücksichtigt werden, sollte mit der Programmleitung diskutiert und den Studierenden zu Beginn der Lehreinheit verpflichtend mitgeteilt werden (Soltau 2008, S. 308). Die Lingua Franca mit ihren Eigenheiten darf im Hochschulkontext nicht ignoriert werden, so dass eine pädagogische Umorientierung in mündlichen und schriftlichen Sprachsituationen notwendig wird (Seidlhofer 2011, S. 190).

In terms of pedagogic orientations towards the language, it seems that the findings of ELF research have not yet had very much impact at the level of the curriculum. [...] [B]ecoming aware of learners' 'errors' is of course a key practical concern for the language teacher, as is arguably the development of techniques for reformulating learner language, and effectively raising awareness in the learner of ways in which he [...] might recast the language. [...] The primary concern [...] remains the issue of how best to deal with learner output from a corrective point of view (Cogo & Dewey 2012, S. 173-174).

---

<sup>94</sup> Merkmale der *English Lingua Franca* sind: Benutzung von Pluralisierungen der Nomen, wie: 'advices', 'feedbacks', oder 'informations', andersartige Realisierung der Phoneme /θ/ und /ð/ ('think' ausgesprochen als [sɪŋk] oder [tɪŋk], nicht [θɪŋk] (Jenkins 2012, S. 489), Auslassung des Morphems -s bei den Verben der dritten Person Singular Präsens und Austauschbarkeit der Relativpronomen 'which' und 'who' (Jenkins, Cogo & Dewey 2011, S. 289); hohe Frequenz von Verben mit semantischem Allgemeincharakter (do, have, make, put, take) (Jenkins 2006, S. 170) sowie gemeinsame Bedeutungs-aushandlung („collaborative meaning negotiations“) (House 2003, S. 572). Daraus ergibt sich die Feststellung: „English as a Multilingua Franca refers to multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore always potentially 'in the mix'“ (Jenkins 2015, S. 75).

Siehe: Jenkins, J. (2012): English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom, in: ELT journal, 66/4, S. 486-494; Jenkins, J., Cogo, A. & Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca, in: Language teaching, 44/03, S. 281-315; Jenkins, J. (2006): Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca, in: Tesol Quarterly, 40/1, S. 157-181; House, J. (2003): English as a lingua franca: A threat to multilingualism?, in: Journal of Sociolinguistics, 7/4, S. 556-578; Jenkins, J. (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca, in: Englishes in Practice, 2/3, S. 49-85.

## **Teil II: Empirische Untersuchung**

### **6. Methodische Grundlagen und Durchführung**

In den einzelnen Kapiteln wurden die Aspekte der Sprachendidaktik beschrieben und mit Lernstrategien der Studierenden innerhalb der Hochschulen und im privaten Bereich in Verbindung gebracht; Ziel der empirischen Untersuchung ist es, den Umgang mit der Sprache von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften im Masterstudium zu beschreiben und auf der Basis der vorherigen Ausführungen herauszuarbeiten, welche Handlungsempfehlungen im praktischen Umgang mit der Fachsprache gegeben werden können.

Die Beschreibung dieser Aspekte zog den Schluss nach sich, dass eine wissenschaftliche Untersuchung in diesem Feld nur erfolgreich sein kann, wenn Hospitationen in Form teilnehmender Beobachtung schon im Vorfeld der Untersuchungen (bereits im Wintersemester 2015/2016) durchgeführt werden und empirische Beforschung aufbauend auf den gewonnenen Erkenntnissen stattfindet, damit die Schritt für Schritt gewonnenen Erkenntnisse für alle Beteiligten verständlich sind und ein geeignetes Forschungsdesign gefunden werden kann.

Die gewählten Methoden waren neben den teilnehmenden Beobachtungen eine Vielzahl informeller Gespräche und Fortbildungen zu diesem Bereich; es wurden Interviews mit Kurzfragebögen für Dozierende und Studierende, Postskripta und Online-Fragebögen für diese beiden Gruppen eingesetzt, um festzustellen, inwieweit didaktische Prinzipien und Lernstrategien in diesem Bereich Anwendung finden. In den nachfolgenden Kapiteln werden die Überlegungen zur Vorgehensweise bei der Untersuchung und Datengewinnung detailliert erklärt und begründet.

### **6.1 Teilnehmer der Studie**

Die Gruppe der Probanden setzt sich zusammen aus Masterstudierenden an Fachhochschulen und Universitäten in Süddeutschland (Bayern und Baden-Württemberg) sowie Österreich und der Schweiz. Dem Forscher sind einige Dozierende aus Österreich und der Schweiz u. a. durch die 4. Internationale ICLHE-Konferenz vom 2.-4. September 2015 an der Université libre de Bruxelles in Brüssel bekannt; vor allem deswegen wurde das Untersuchungsgebiet um Österreich und der Schweiz erweitert. Von einer Ausweitung auf die gesamtdeutsche Hochschullandschaft wurde abgesehen, um eine detaillierte Untersuchung von Curricula, eingesetzten Lehrwerken und Evaluation einzelner Veranstaltungen mehrperspektivisch zu ermöglichen.

In wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sind Studienangebote auf Englisch relativ häufig, die kommunikative Kompetenz ist auf überzeugendes Auftreten, Reden und das Schreiben ausgerichtet. Deswegen und aufgrund der Tatsache, dass angehende Wirtschaftswissenschaftler sehr verbreitete Sprachlern- und Auslandserfahrungen besitzen sowie große Kenntnis im Umgang mit E-Learning-Bereichen und zeitgemäßem Lernmanagement, wurde diese Gruppe der Studierenden für die Untersuchung herangezogen.

Die Hochschullehre in der Lingua Franca während des Bachelorstudiums ist weitaus weniger verbreitet als in der Masterstufe; die Einstellungen der Studierenden gegenüber EMI sind tendenziell reservierter und korrelieren mit den Einschätzungen der eigenen Sprachkompetenz (Studer & Konstantinidou 2015).

Häufig handelt es sich dabei um internationale Studiengänge mit hohem Ausländeranteil, die entweder rein englischsprachig oder gemischtsprachlich geführt sind; die englische Unterrichtssprache stellt häufig kein didaktisches Element, sondern eine Notwendigkeit dar. Dies steht im Gegensatz zum ICLHE-Konzept mit expliziter Forderung nach sprachlichem Feedback (Ament & Pérez-Vidal 2015), bei dem die Unterrichtssprache für das Gros der Studierenden eine Fremdsprache ist.

Es wurde folglich bei der Zusammenstellung der Probandengruppe der Masterstudierenden darauf geachtet, dass die Studierenden nicht in explizit ausgeschrieben internationalen Studiengängen eingeschrieben waren. Die Teilnehmer besuchten Studiengänge mit vollständig englischsprachigen Pflichtmodulen, die nach individueller Präferenz durch englischsprachige Wahlpflicht- sowie Wahlmodule ergänzt werden, oder Studiengänge mit fakultativen Inhalten in der Fachsprache.

Die Studierenden wurden in Frage 3.2 gebeten, die ungefähre Prozentzahl anzugeben, mit der einzelne Kurse in der Fachsprache stattfinden: 52,46 %/64 ( $N_{\text{gesamt}} = 122$ ) der Teilnehmer erhalten die Hälfte oder mehr ihrer Fachkurse auf Englisch; bezogen auf die Stichprobe der TU München sind dies 70,83 %/34 ( $N_{\text{gesamtTU}} = 48$ ).

Die Stichprobe der Probanden besteht somit aus Masterstudierenden der Wirtschaftswissenschaften, zumeist aus Studierenden der Betriebswirtschaft; außerdem nahmen Studierende der Volkswirtschaftslehre<sup>95</sup> (Economics and China Business, etc.) an der Online-Umfrage teil, bzw. wurden im Rahmen des Leitfadenterviews befragt.

Der Fragebogen war bewusst auf Deutsch gehalten; die Nachfragen, den Fragebogen in einer englischen Version zur Verfügung zu stellen, wurden deswegen abgelehnt, um zu verhindern, dass Studiengänge Teil der Befragung werden, bei denen die Studierenden erst im Laufe ihres Studiums Deutschkenntnisse erwerben, somit eine andere Form der Hochschuldidaktik Anwendung findet, die den Prinzipien von ICLHE entgegensteht. Schließlich wurde speziell in der Schweiz darauf geachtet, dass nicht Kurse mit mehrheitlich

---

<sup>95</sup> Die BWL und die VWL sind Teilgebiete der Wirtschaftswissenschaften mit unterschiedlichen Zielsetzungen: In der BWL sind es zum Beispiel ABWL (Allgemeine Betriebswirtschaftslehre) oder International Management; in der VWL zum Beispiel Ökonometrie oder Finanzwissenschaften. Studierende der BWL belegen auch Veranstaltungen der VWL (siehe hierzu das Interview von HOD10 im Anhang zum Thema Inverted / Flipped Classroom am Beispiel einer VWL-Vorlesung mit dem Titel: ‚Business Economics 1‘ an der Universität Mannheim, an der auch BWL-Studierende teilnehmen und befragt wurden).

muttersprachlich französischen Studierenden an der Umfrage teilnehmen (siehe dazu die Ausführungen zu Code-Switching in die Muttersprache der Studierenden).

| <b>ID Hochschule</b> | <b>Hochschule</b>                                 | <b>Programm/Studienschwerpunkt</b>   |
|----------------------|---|--|
| <b>U1Bay</b>         | Otto-Friedrich-Universität Bamberg                | Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insb. Innovationsmanagement  |
| <b>U2Bay</b>         | Universität Bayreuth                              | Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre III – Marketing   |
| <b>U3Bay</b>         | Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg | - Lehrstuhl für Corporate Sustainability Management<br>- einzelner Kurs: Business Ethics and Corporate Social Responsibility   |
| <b>U4Bay</b>         | Ludwig-Maximilians-Universität München            | Munich School of Management  |
| <b>U5Bay</b>         | Technische Universität München                    | - TUM BWL<br>- Dr. Theo Schöller-Stiftungslehrstuhl für Technologie- und Innovationsmanagement (Prof. Dr. Joachim Henkel mit 58 Teilnehmern seiner Vorlesung (866 für die Vorlesung registriert) und gesonderter Auswertung) |
| <b>U6Bay</b>         | Universität Passau                                | Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (Link in StudIP bereitgestellt)  |
| <b>U7Bay</b>         | Julius-Maximilians-Universität Würzburg           | - China Business and Economics (Chinese and Commerce)<br>- Lehrstuhl für Personal und Organisation<br>- Lehrstuhl für Finanzwissenschaft<br>- Information Management   |
| <b>U8Bay</b>         | Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: WFI | Diverse Lehrstühle / Studiengänge: u. a. Entrepreneurship, Operations Management, Dienstleistungsmanagement, International Management  |

| ID Hochschule | Hochschule  | Programm/Studienschwerpunkt   |
|---------------|---|---|
| <b>FH1Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften Aschaffenburg        |   |
| <b>FH2Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften Augsburg             | hochschulweit (HS Augsburg, wirtschaftswissenschaftliche Fakultät)    |
| <b>FH3Bay</b> | Technische Hochschule Deggendorf                              | Betriebs- und Volkswirtschaftslehre                                   |
| <b>FH4Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften Kempten              |   |
| <b>FH5Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut             | Bachelor and Master International Business / Purchasing and Logistics |
| <b>FH6Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften München              |   |
| <b>FH7Bay</b> | Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm                | Betriebswirtschaft / International Business and Technology            |
| <b>FH8Bay</b> | Ostbayerische Technische Hochschule Regensburg, Regensburg    | Human Resource Management, Diversity & Wirtschaftskommunikation       |
| <b>FH9Bay</b> | Hochschule für angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt |   |

| ID Hochschule | Hochschule             | Programm/Studienschwerpunkt  |
|---------------|------------------------|--|
| U1BW          | Universität Freiburg   | Economics  |
| U2BW          | Universität Heidelberg |  |
| U3BW          | Universität Hohenheim  | - Fachgebiet Unternehmensfinanzierung<br>- Lehrstuhl für Innovationsökonomik |
| U4BW          | Universität Konstanz   | Betriebswirtschaftslehre, insb. Unternehmensrechnung                         |
| U5BW          | Universität Mannheim   | - Department of Economics<br>- Corporate Social Responsibility (CSR)         |
| U6BW          | Universität Tübingen   | - Department of International Business<br>- Economics                        |
| U7BW          | Universität Ulm        |  |

| ID Hochschule | Hochschule  | Programm/Studienschwerpunkt   |
|---------------|---|---|
| FH1BW         | Hochschule Aalen  |   |
| FH2BW         | Hochschule Albstadt-Sigmaringen                         |   |
| FH3BW         | Hochschule Furtwangen                                   | Fakultät Wirtschaft: HFU Business School u. a. M.Sc. International Management |
| FH4BW         | Hochschule Karlsruhe - Technik und Wirtschaft           |   |
| FH5BW         | Hochschule für Technik, Wirtschaft und Medien Offenburg |   |
| FH6BW         | Hochschule Pforzheim                                    | Human Resources Management  |
| FH7BW         | Hochschule Ravensburg-Weingarten                        |   |
| FH8BW         | Hochschule Reutlingen                                   | MSc International Management  |

| ID Hochschule | Hochschule                                  | Programm/Studienschwerpunkt   |
|---------------|---|---|
| U1Ö           | Alpen-Adria-Universität<br>Klagenfurt       | gesamtes englischsprachiges Studium mit<br>Schwerpunkt International Management |
| U2Ö           | Johannes Kepler Univer-<br>sität Linz       | Institute for Organization and Global<br>Management Education                   |
| U3Ö           | Leopold-Franzens-<br>Universität Innsbruck  | Department of Public Finance:<br>Faculty of Economics and Statistics            |
| U4Ö           | Universität Wien „Alma<br>Mater Rudolphina“ |   |
| U5Ö           | Wirtschaftsuniversität<br>Wien              | gesamte CEMS-Studierende der WU Wien  |

| ID Hochschule | Hochschule                   | Programm/Studienschwerpunkt         |
|---------------|------------------------------|-------------------------------------|
| FHÖ           | Fachhochschule<br>Vorarlberg | Betriebswirtschaft (per Newsletter) |

| ID Hochschule | Hochschule                            | Programm/Studienschwerpunkt  |
|---------------|---------------------------------------|--|
| U1CH          | Universität Basel                     | Faculty of Business and Economics (Link und<br>Anschreiben auf Pinboard gestellt)                            |
| U2CH          | Universität Bern                      |  |
| U3CH          | Universität Freiburg i. d.<br>Schweiz | - Departement für Volkswirtschaftslehre:<br>Angewandte Ökonometrie und Politik-<br>evaluation<br>- Marketing |
| U4CH          | Universität St. Gallen                | Business Administration with special<br>emphasis on Diversity Management                                     |

Abbildung 14: Hochschulen im Untersuchungsgebiet

Die Abbildung 14 stellt die verschiedenen Hochschulen dar, die angefragt wurden, an der Studie teilzunehmen. Die rechte Spalte zeigt an, welche Lehrstühle oder Professoren sich bereit erklärten, den Link für die Online-Umfrage an die Studierenden weiterzugeben.



## **6.2 Wahl der Methodik**

Im Folgenden werden die Überlegungen bei der Wahl der Forschungsmethodik erläutert und ihre Verwendung begründet. Grundsätzlich lassen sich empirische Forschungsansätze in quantitativ-hypothesenprüfende und qualitativ-rekonstruktive Ansätze einteilen (Haeffner 2012, S. 306). Im Bewusstsein, dass sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungsmethoden mit Stärken und Schwächen behaftet sind, wurde „zum Zweck eines verbesserten Erkenntnisgewinns sowie für das Verstehen und Erklären von komplexen Phänomenen und Zusammenhängen“ (Aguado 2014, S. 47) die Triangulation als Forschungsstrategie gewählt, bei der Daten mit mehr als einer empirischen Methode erhoben und ausgewertet werden; Ziel ist die Aussagekraft der Untersuchungsergebnisse zu verbessern und systematische Fehler zu vermeiden (Krüger, Parchmann & Schecker 2014, S. 405).

Durch die Verwendung verschiedener Methoden werden Einblicke in Prozesse und Ergebnisse aus verschiedenen Blickwinkeln gewonnen und die Aussagen stärker empirisch fundiert. Eine Kombination von Methoden, im Englischen „mixed model designs“ (Tashakkori & Teddlie 2003, S. 30), muss jedoch stets für die konkrete Fragestellung begründet werden (Krüger, Parchmann & Schecker 2014, S. 12).

Die eingesetzten qualitativen Methoden sowie quantitativen Ansätze werden im Sinn der Methodentriangulation in Verbindung mit dem vorliegenden Forschungsdesign nachfolgend kurz dargestellt.

### 6.2.1 Quantitative Verfahren

Quantitative Auswertungsverfahren dienen dazu, die im Rahmen von Fragebogenstudien, Beobachtungen oder Experimenten erhobenen Daten zu bearbeiten und auszuwerten. Kennzeichnend ist die Überführung verbaler oder visueller Informationen in Zahlenformate (Quantifizierung) und die Weiterverarbeitung dieser Zahlen. So wird die Antwort „[t]rifft nicht zu“ in einem Fragebogen z. B. in die Zahl „1“ überführt und im weiteren Verlauf mit dieser Zahl gearbeitet, indem etwa die Häufigkeit bestimmt wird, wie viele Personen die Merkmalsausprägung „1“ aufweisen. Im Rahmen der Empirischen Bildungsforschung werden quantitative Verfahren häufig im Bereich der Unterrichtsforschung, Leistungs- und Kompetenztests eingesetzt (Reinders & Gniewosz 2015, S. 131).

Als ersten Schritt bei quantitativen Verfahren nennen Reinders & Gniewosz (2015) die Standardisierung, z. B. mittels Fragebogen, um von der Stichprobe auf eine vorher definierte Grundgesamtheit schließen zu können und um eine systematische Auswertung zu garantieren (S. 132).

Quantitative bzw. quantifizierende Ansätze und Verfahren ermöglichen eine intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung komplexer Strukturen, indem sie soziale Gegebenheiten messbar machen und einer statistischen Analyse zuführen (Raithe 2008, S. 8). Burzan (2008, S. 11) beschreibt quantitativ orientierte Sozialforschung als eine Forschung mit standardisierter Datenerhebung und Datenauswertung mit Hilfe (unterschiedlich weit genutzter) statistischer Verfahren, um eine größere Zahl an Daten effektiv und nach den gängigen Gütekriterien verarbeiten zu können.

In der eigenen Studie wird deswegen zunächst ein Überblick über die Daten mittels deskriptiver Statistik durch uni- und bivariate Analyseverfahren geschaffen, um danach mithilfe von Kreuztabellen mögliche Signifikanz von Zusammenhängen zwischen zwei Variablen festzustellen.

### 6.2.2 Qualitative Verfahren

Qualitatives Forschen ist der Versuch herauszufinden, wie Individuen einen Sachverhalt sehen, welche individuelle Bedeutung er für sie hat und welche Handlungsmotive in diesem Zusammenhang auftreten. Daraus werden Theorien konstruiert und Folgerungen für die Praxis gezogen (Gläser-Zikuda 2015, S. 119).

Das Grundgerüst qualitativen Denkens und qualitativer Forschung wird von Mayring (2016) hervorgehoben: Ausgangspunkt und Ziel der qualitativen Untersuchungen sind immer Menschen in ihrer Einzigartigkeit und Kontextverbundenheit, am Anfang jeder Analyse muss eine Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen, der Untersuchungsgegenstand liegt nie völlig offen und bedarf der Interpretation, Untersuchungen der humanwissenschaftlichen Gegenstände müssen in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld geschehen, es gibt keine automatische Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse, deswegen muss eine Verallgemeinerbarkeit schrittweise begründet werden (S. 20-23). Qualitativ auszuwertendes Datenmaterial muss nach Gläser-Zikuda (2015) in der Regel aufbereitet oder transkribiert werden; man unterscheidet die literarische Umschrift, wörtliche Transkription, kommentierte Transkription und zusammenfassendes Protokoll (S. 121).

In Anlehnung an Mayrings (2016) Kritik an rein quantitativer Forschung, die die Versuchspersonen nicht zu Wort kommen lässt und das Reagieren auf vorgegebene Kategorien reduziert (S. 9-10), wurden teilnehmende Beobachtungen und Befragungen in die Datengewinnung integriert und zu einem Methodenmix verbunden, um sich besser den drängenden praktischen Fragen der vorliegenden Problemstellungen annähern zu können.

### 6.2.3 Triangulärer Ansatz

Die beschriebenen qualitativen und quantitativen Methoden stehen laut Patry (2008) nicht in Konkurrenz zueinander, sie ergänzen sich vielmehr im Sinne der „Mixed-Methods“, auch wenn es nach wie vor an vehementen Verfechtern für qualitative bzw. quantitative Ansätze nicht fehlt (S. 133).

Der US-amerikanische Soziologe Norman Kent Denzin gilt als Vorreiter der Triangulation als soziologischer Methode; er unterscheidet die Datentriangulation (*data triangulation*) von der Methodentriangulation (*methodological triangulation*) (Denzin 1970, S. 301-308): „This [Anm. d. Verf.: Methodological triangulation] is the largest form of triangulation [...]. Methodological triangulation can take many forms, but its basic feature will be the combination of two or more different research strategies in the study of the same empirical units” (ebenda 1970, S. 307-308).

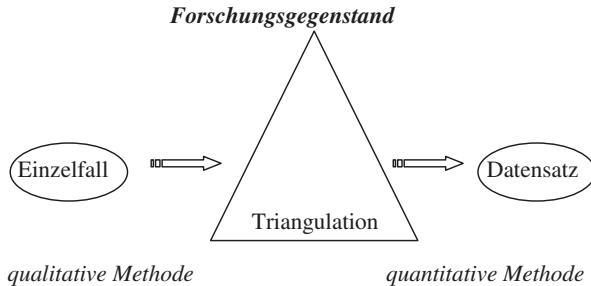


Abbildung 15: Methodentriangulation

Die vorliegende Studie ist quantitativ angelegt, wird aber durch qualitative Elemente ergänzt und vervollständigt. Es wurde eine Methodentriangulation qualitativer und quantitativer Forschung<sup>96</sup> durch die Kombination von Online-Fragebögen mit Methoden der qualitativen Sozialforschung (teilnehmende Beobachtung, Experteninterview und Leitfadeninterview) erreicht, da ein Gesamtbild hochschuldidaktischer Aspekte bei Studiengängen in der Fachsprache nur erstellt werden kann, wenn unterschiedliche Perspektiven ermittelt und in Verbindung gebracht werden.

---

<sup>96</sup> Samplingentscheidungen wurden dahingehend getroffen, dass die Personen, die interviewt wurden – zumindest theoretisch, möglicherweise auch praktisch – zu der Gruppe gehören, die den Fragebogen ausgefüllt hat. Siehe zum Thema Triangulation qualitativer und quantitativer Forschung: Flick, U. (2011): Triangulation. Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 75-96.

### **6.3 Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung**

Nach Fertigstellung des Fragebogens musste dieses Erhebungsinstrument auf Messgenauigkeit und Zuverlässigkeit (Reliabilität), Gültigkeit und Aussagekraft (Validität) (Mummendey 2003, S. 13) und Objektivität geprüft werden.

Ein guter Test soll als Hauptgütekriterien folgende drei Forderungen erfüllen:

1. Objektivität
2. Reliabilität
3. Validität (Lienert & Raatz 1998, S. 7).

Daran schließen sich vier Nebengütekriterien als bedingte Forderungen an:

1. Normierung
2. Ökonomie und Zumutbarkeit (Döring & Bortz 2016, S. 449).
3. Nützlichkeit (Lienert & Raatz 1998, S. 7).
4. Testfairness (Döring & Bortz 2016, S. 449).

Eine niedrige Objektivität wird stets auch zu einer niedrigen Reliabilität und zu einer niedrigen Validität führen. Dennoch lässt sich von einer hohen Objektivität nicht auf eine hohe Reliabilität oder Validität schließen (Högemann 2017). Die Validität ist somit das wichtigste Kriterium.

#### Objektivität

Unter Objektivität eines Tests verstehen Lienert & Raatz (1998) den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind; ein Test wäre also völlig objektiv, wenn verschiedene Forscher bei denselben Probanden zu gleichen Ergebnissen gelangen („interpersonelle Übereinstimmung“) (S. 7).

##### Durchführungsobjektivität

Die Durchführungsobjektivität betrifft den Grad der Unabhängigkeit der Testergebnisse von zufälligen oder systematischen Verhaltensvariationen des

Untersuchers und der Probanden während der Testdurchführung (Lienert & Raatz 1998, S. 8).

Zu diesem Zweck müssen im Testmanual genaue Anweisungen in Bezug auf Testmaterial, etwaige Zeitbegrenzungen und Probebeispiele gegeben werden; das Testergebnis darf also nicht von einem Testleiter abhängig sein (Moosbrugger & Kelava 2012, S. 9).

Soll die Durchführungsobjektivität maximal hoch sein, muss laut Lienert & Raatz (1998) die Untersuchungssituation soweit wie möglich standardisiert sein (S. 8); speziell bei Interviews ist dies schwer zu erreichen.

Um bei Online-Befragungen die Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, sollen kontrollierte Durchführungsbedingungen geschaffen werden. Dies erfolgt in erster Linie durch einen standardisierten Fragebogen und einheitliche Gestaltung, so dass alle Teilnehmenden das gleiche Layout vor sich haben (Iden, et al. 2012, S. 5).

Die äußeren Bedingungen waren beim Online-Fragebogen alle standardisiert; die Durchführungsobjektivität ist im quantitativen Teil deshalb völlig gegeben. Die einheitliche Gestaltung wurde durch die Verwendung von EvaSys als Evaluationssoftware geschaffen<sup>97</sup>.

#### Auswertungsobjektivität

Lienert & Raatz (1998) stellen fest, dass die Auswertungsobjektivität die numerische oder kategoriale Auswertung nach vorgegebenen Regeln betrifft. Bei Fragebögen mit vorgegebener Schlüsselrichtung der Beantwortung („richtig“ oder „falsch“) ist diese verwirklicht. Geringer ist die Auswertungsobjektivität bei Fragebögen mit freier Aufgaben- oder Fragebeantwortung, da der Untersucher entscheiden muss, ob eine frei gegebene Antwort in die Schlüsselrichtung weist oder nicht (S. 8).

---

<sup>97</sup> Einige Probanden erhielten den Link und die Lösung zur Umfrage per WhatsApp Messenger. EvaSys stellt hier sicher, dass auch bei mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablet-PCs optimiertes Layout und eine automatische Anpassung stattfinden.

Die Antwortmöglichkeiten für die einzelnen Fragen der Untersuchung waren numerisch kodiert (z. B. 1 = trifft völlig zu, 2 = trifft überwiegend zu, 3= trifft teilweise zu, 4 = trifft nicht zu), somit gab es außer bei den offen gestellten Fragen keinen Ermessensspielraum bei der Beantwortung und der Auswertung. Es ist auch die Auswertungsobjektivität bei der Analyse der Datensätze mittels SPSS, bzw. R verwirklicht.

#### Interpretationsobjektivität

Die Interpretationsobjektivität betrifft den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation des Testergebnisses von der Person, die die Untersuchung interpretiert, die nicht mit dem Untersucher identisch sein muss. Die Interpretationsobjektivität ist vollkommen gegeben, wenn es sich um normierte Fragebögen handelt (Lienert & Raatz 1998, S. 8).

Auch dies ist in der vorliegenden Version des Fragebogens gegeben. Der Online-Fragebogen erfüllt damit sämtliche Kriterien der Objektivität.

#### Reliabilität

Unter Reliabilität<sup>98</sup> oder Zuverlässigkeit eines Tests versteht man den Grad der Genauigkeit, mit dem er ein bestimmtes Merkmal misst; ein Test wäre demnach völlig reliabel, wenn die mit seiner Hilfe erzielten Ergebnisse den Probanden fehlerfrei beschreiben, bzw. auf der Testskala lokalisieren (Lienert & Raatz 1998, S. 9).

Die Reliabilität eines Tests kann mit verschiedenen Methoden gemessen werden. In der vorliegenden Arbeit wurden die vorher gebildeten Skalenblöcke (siehe Abb. 16) mit dem am häufigsten verwendeten Reliabilitätsmaß, nämlich dem

---

<sup>98</sup> Besonders Cronbachs Erkenntnisse zur Bestimmung der Reliabilität sind hier zu erwähnen: „Any research based on measurement must be concerned with the accuracy or dependability or, as we usually call it, reliability of measurement. A reliability coefficient demonstrates whether the test designer was correct in expecting a certain collection of items to yield interpretable statements about individual differences“ (Cronbach 1951, S. 297). Siehe hierzu: Cronbach, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests, in: Psychometrika, 16/3, S. 297-334.



Cronbach Alpha, auf Reliabilität geprüft. Dieser misst die Konsistenz einer Skala, also wie stark der Bezug zwischen den Testitems ist und inwiefern diese das gleiche Konstrukt messen (Döring & Bortz 2016, S. 271; Fröhling 2017, S. 152).

Der Wertebereich von Cronbach Alpha liegt zwischen 0 und 1; ein höherer Wert ist als eine höhere interne Reliabilität zu deuten (Fröhling 2017, S. 152). Dabei gelten nach Lienert (1989, S. 246)  $\alpha$ -Werte über 0,80 als gut, es ist also eine hohe positive Korrelation der Items untereinander gegeben (Döring & Bortz 2016, S. 271); Werte zwischen 0,60 und 0,80 gelten als zufriedenstellend (Lienert 1989, S. 246). Werte unter 0,50 gelten als nicht akzeptabel (Hossiep 2017).

|                                       | Fragenkomplexe   | Kennziffern   |
|---------------------------------------|--|---|
| <b>Handlungsebene:<br/>Probleme</b>   | <u>Probleme früherer Studiengang</u><br>(2.2) Probleme Lehrende<br>(2.3) Sprachgeschwindigkeit (2.4) Probleme komplexer Stoff (2.5) Probleme schriftlich<br><br><u>Probleme aktueller Studiengang</u><br>(3.8) Probleme Lehrende Aussprache<br>(3.9) Probleme Sprachgeschwindigkeit<br>(3.10) Probleme Lesen (3.11) Problem Sprechen<br>(3.12) Probleme schriftlich<br>(3.13) Probleme Vokabular (3.14) Probleme Zeitfaktor (3.15) Inhalt unverständlicher<br>(3.16) erhöhtes Zeitmanagement | Gültig 144/87,3 %<br>Cronbachs Alpha: ,675<br>Items: 4<br><br>Gültig: 160/97,0 %<br>Cronbachs Alpha: ,892<br>Items: 9 |
| <b>Handlungsebene:<br/>Strategien</b> | 4.30 Arbeit mit Wörterbüchern<br>4.31 Vokabelheft 4.32 Wortlisten (digital)<br>4.33 aus Zusammenhang 4.34 explizit<br>4.35 in der Gruppe<br>4.36 durch private Gespräche<br>4.37 digitale Medien 4.38 E-learning<br>4.39 elektronische Glossierungen   | Gültig: 130/78,8 %<br>Cronbachs Alpha: ,745<br>Items: 22  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>4.40 Portfolios 4.44 übersetze<br/>4.45 einfachere Ausdrücke für unbekanntes Vokabular 4.46 nutze Chats<br/>4.47 Peer Feedback 4.48 Korrekturbörse<br/>4.49 Lernfortschrittsmodus 4.50 Podcasts<br/>4.51 virtuelle Seminare 4.52 Sprachandems<br/>4.53 Filme 4.54 spreche privat</p> <p>5.1 schriftliche Fehler 5.2 Abwertung bei Klausuren 5.3 Sprachsituation 5.4 Fehler korrigiert werden 5.5 transparent</p> <p>4.36 durch private Gespräche 4.54 Spreche privat (Kontakte)</p> | <p>Gültig: 141/85,5 %<br/>Cronbachs Alpha: ,634<br/>Items: 5</p> <p>Gültig: 153/92,7 %<br/>Cronbachs Alpha: ,714<br/>Items: 2</p>   |
| <b>Handlungsebene:<br/>Sprachkurse</b> | <p><u>Erwartungen und Ziele (Sprachkurs-Mehrfachantwort)</u></p> <p>4.21 Ziele Fachvokabular; Ziele Fachbegriffe; Ziele mündliche Kompetenz; Ziele intern. Wirtschaftsleben; Ziele schriftliche Aufgaben; Ziele Abschlussarbeit</p> <p>4.23 Was ist am Wichtigsten beim Englischlernen? (Mehrfachantworten): (1) Vokabeln – (2)Grammatik – (3)Sprechen – (4)Hörverstehen – (5)Lesen – (6)Schreiben – (7)Verständnis für andere Kulturen!</p>   | <p>Gültig: 165/100,0 %<br/>Cronbachs Alpha: ,734<br/>Items: 6</p> <p>Gültig: 165/100,0 %<br/>Cronbachs Alpha: ,714<br/>Items: 7</p> |
| <b>Einstellungen</b>                   | <p><u>Code-Switching</u></p> <p>3.4 Zeit sparen – Wechsel ins Deutsche 3.5 Deutsch sinnvoll 3.6 Deutsch bei Emotionen<br/>3.7 Deutsch sollte häufiger eingesetzt werden</p>  | <p>Gültig 161/97,6 %<br/>Cronbachs Alpha: ,672<br/>Items: 4</p>   |

Abbildung 16: Cronbachs Alpha für die Fragencuster

Die  $\alpha$ -Werte der verschiedenen Skalen sind teilweise im guten, bzw. im sehr guten Bereich; in jedem Fall zumindest zufriedenstellend. Die Anforderung der Reliabilität ist somit erfüllt.

### Validität

Die Validität oder Gültigkeit eines Tests gibt den Grad der Genauigkeit an, mit dem dieser Test dasjenige Persönlichkeitsmerkmal oder diejenigen Verhaltensweisen, die er messen oder vorhersagen soll, tatsächlich misst oder vorhersagt (Lienert & Raatz 1998, S. 10).

Lienert & Raatz (1998) unterscheiden drei grundsätzliche Aspekte der Validität.

1. Inhaltliche Validität (*content validity*): Der Test bzw. seine Elemente sind so beschaffen, dass sie das zu erfassende Persönlichkeitsmerkmal oder die in Frage stehenden Verhaltensweisen repräsentieren. Der Test muss das optimale Kriterium für das Persönlichkeitsmerkmal oder die Verhaltensweise darstellen.
2. Konstruktvalidität: Aufgrund von theoretischen, sachlogischen und begrifflichen Erwägungen und anhand von sich daran anschließenden empirischen Untersuchungen wird entschieden, ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt (hier das Konstrukt ICLHE und Kriterien hochschuldidaktischer Bedingungen) zu erfassen vermag.

Ein Test, der z. B. die individuelle Ausprägung von Angst messen soll, hätte dann eine hinreichende Konstruktvalidität, wenn nachgewiesen wurde, dass das vom Test erfasste Merkmal in genügender Übereinstimmung mit dem theoretischen Konstrukt „Angst“ steht.

3. Kriterienbezogene Validität (*criterion validity*): Während sich im Fall der beiden oben genannten Validitätsaspekte im allgemeinen keine Maßzahl für den Grad der Validität eines Tests ermitteln lässt, ist dies dadurch möglich, dass man die Testergebnisse einer Stichprobe durch ein sog. Außenkriterium korreliert (S. 10-11).

4. Hohe interne Validität liegt vor, wenn die Ausprägungen bzw. Veränderungen in den abhängigen Variablen eindeutig auf den Einfluss der unabhängigen Variablen zurückzuführen sind (Döring & Bortz 2016, S. 99). Die interne Validität steigt durch die sorgfältige Kontrolle von personenbezogenen Störvariablen (Döring & Bortz 2016, S. 195). Sie kann durch die Regression zur Mitte oder durch Versuchsleiter-(erwartungs)effekte<sup>99</sup> beeinflusst werden.
5. Statistische Validität (*statistical inference validity*): Eine quantitative empirische Studie kann ein hohes Maß an statistischer Validität beanspruchen, wenn die Ergebnisse der Studie (v. a. Aussagen über Effekte in der Population und ihre Größe) auf einer korrekten deskriptiv- und inferenzstatistischen Analyse basieren (Döring & Bortz 2016, S. 96). Die Fehlervarianz ist dann begrenzt, wenn mathematische Annahmen nicht verletzt werden.

Wurden die deskriptiv- und inferenzstatistischen Analysen korrekt durchgeführt, so dass für die interessierenden Variablenzusammenhänge bzw. Effekte mit hoher Sicherheit nachgewiesen wurde, ob sie a) statistisch überzufällig (signifikant) sind oder nicht und b), ob sie eine theoretisch und/oder praktisch relevante Effektgröße aufweisen, sprechen auch Döring & Bortz (2016) von statistischer Validität (S. 96-97). Die statistische Validität ist vor allem von der Qualität der statistischen Datenanalyse abhängig. Aber auch untersuchungsplanerische Aspekte (Stichprobenumfang, Messgenauigkeit der gewählten bzw. entwickelten Messinstrumente) sind relevant (ebenda 2016, S. 96).

---

<sup>99</sup> Dazu zählen positive Stereotype des Versuchsleiters, die in Form einer „selbsterfüllenden Prophezeiung“ eintreten können. So kann ein Versuchsleiter beispielsweise unbewusst durch Gestik, Mimik oder Wortwahl mehr über ein Experiment verraten als der Proband wissen sollte oder seine eigene Meinung transportieren (Kubbe 2016, S. 108).

Siehe dazu: Kubbe, I. (2016): Experimente in der Politikwissenschaft: Eine methodische Einführung, Wiesbaden: Springer Fachmedien. Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968): Pygmalion in the classroom, in: The urban review, 3/1, S. 16-20.

Bei der Auswertung der vorliegenden Studie wurden deswegen folgende Verfahren und Maßzahlen verwendet, um die Interpretation der Daten auf deren Aussagekraft und Gültigkeit zu überprüfen:

1. Cronbachs  $\alpha$  (Alpha) für die interne Konsistenz einer Skala; die Maßzahl bezeichnet den Umfang, in dem die Fragen einer Skala miteinander in Beziehung stehen.
2. Chi<sup>2</sup>-Verteilung ( $\chi^2$ -Test) für die Güte der Anpassung an eine Normalverteilung, die bei Stichproben bis N unter 200 sinnvoll ist (Lienert & Raatz 1998, S. 10).

Chi-Quadrat-Tests sind eine Gruppe statistischer Prüfverfahren, die auf der Chi-Quadrat-Verteilung beruhen. Zu den bekanntesten von ihnen zählt die Signifikanzprüfung der Abweichungen einer beobachteten (empirischen) Häufigkeitsverteilung und die zweier empirischer Verteilungen, die nach

der Formel 
$$\chi^2 = \sum \frac{(o - e)^2}{e}$$
 erfolgt, wobei „o“ die beobachteten und „e“ die erwarteten Häufigkeiten bezeichnen (Häcker & Stapf 2009, S. 172).

Die berechneten Kreuztabellen besitzen allesamt die Voraussetzungen für den Chi-Quadrat-Test.

3. Es wurden p-Werte, die bei jeder Statistik möglich sind, bei den jeweiligen Kreuztabellen berechnet. Der p-Wert gibt an, mit welcher Wahrscheinlichkeit dieser Wert noch durch Zufall entstanden sein könnte und zeigt somit, wie valide eine Statistik ist. In der Arbeit finden Kreuztabellen Eingang, die einen p-Wert aufweisen, der kleiner als ,05 ist.
4. Kreuztabellen, die die gemeinsame Verteilung zweier Merkmale veranschaulichen, wurden zeilenweise als bedingte relative Häufigkeiten ausgegeben; dadurch kann das ordinalskalierte Merkmal bedingt durch die Kategorie des nominalen Merkmals anschaulich dargestellt werden. Die Signifikanz wurde zusätzlich mittels des schärferen nichtparametrischen Wilcoxon-Mann-Whitney-Tests geprüft.

Bei Signifikanzniveaus eines Tests hat sich folgende Übereinkunft herausgebildet:

$\alpha > 0.05$  (> 5 %) .... nicht signifikant

$\alpha = 0.01$  bis  $0.05$  (1 bis 5 %) .... signifikant

$\alpha = 0.001$  bis  $0.01$  (0.1 bis 1 %) .... hoch signifikant

$\alpha \leq 0.001$  ( $\leq 0.1$  %) .... höchst signifikant (schlüssig<sup>100</sup>)

5. Der Spearman-Korrelationskoeffizient findet Anwendung, wenn zumindest eines der zwei Merkmale nur ordinalskaliert (und nicht intervallskaliert) ist. Die Werte des Spearman-Koeffizienten liegen innerhalb der Bandbreite -1 bis +1. Ein Koeffizient von -1,00 bedeutet eine vollständige, perfekte negative Korrelation. Ein Koeffizient von +1,00 bedeutet eine vollständige, perfekte positive Korrelation.<sup>101</sup> Bei einem Wert von 0,5 wird von einem mittelstarken positiven Zusammenhang ausgegangen<sup>102</sup>.
6. Zuletzt wurden zu den semantischen Differentialen mit Mittelwerten t-Tests (Varianzanalysen) in diesem Fall genauer eine ANOVA (*analysis of variance*), ausgeführt.

#### Weitere Nebengütekriterien

1. Normierung: Ein Test ist normiert, wenn aktuelle Testnormen, also durchschnittliche Testergebnisse repräsentativer Vergleichsstichproben, vorliegen, die eine Einordnung individueller Testwerte erlauben (Döring & Bortz 2016, S. 449).

---

<sup>100</sup> Siehe dazu: [http://www.statistics4u.info/fundstat\\_germ/cc\\_level\\_signif.html](http://www.statistics4u.info/fundstat_germ/cc_level_signif.html) [23.07.2019].

<sup>101</sup> Formeln, Erklärungen und Berechnungsbeispiele finden sich bei: Welt der BWL. Betriebswirtschaft in der Praxis unter: <http://www.welt-der-bwl.de/Spearman-Korrelation> [23.07.2019].

<sup>102</sup> Evident Data: Statistical Apps + Consulting (2018): Korrelationskoeffizienten interpretieren. Online verfügbar unter: <https://www.evidat.com/correlation-coefficient> [23.07.2019].

Die Normierung stellt den diesbezüglich erforderlichen Bezugsrahmen zur Verfügung und sagt, was die Rohpunktwerte „bedeuten“ (Amelang & Schmidt-Atzert 2006, S. 162).

In der vorliegenden Arbeit wurden die Werte der Bildungsabschlüsse und Sprachstufen normiert und in einer Skala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verallgemeinert zusammengefasst (siehe 7.3). Ergebnisse der eigenen Studie wurden mit bereits vorhandenen Daten in Abgleich gebracht, so dass hier von einer partiellen Normierung gesprochen werden kann.

2. Ökonomie: Ein Test erfüllt für Moosbrugger & Kelava (2012) das Gütekriterium der Ökonomie, wenn er, gemessen am diagnostischen Erkenntnisgewinn, relativ wenig finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht (S. 21).

Natürlich wurden die Studierenden trotz der angesprochenen oft zitierten „Umfragemüdigkeit“ ermuntert, an den Tests teilzunehmen, dieses Gütekriterium kann deswegen tatsächlich als untergeordnet aufgefasst werden. Finanzieller Aufwand wurde durch die Online-Umfrage sowie durch die vorhandenen Lizenzgebühren für Software und computergestützte Testung gering gehalten; außerdem wurden auf zeitliche und örtliche Wünsche auf Seiten der Dozierenden und Studierenden – was die Online-Befragung und vor allem die Termine für die Interviews betrifft – eingegangen.

3. Nützlichkeit: Moosbrugger & Kelava (2012) stellen fest, dass ein Test dann nützlich ist, wenn für das von ihm gemessene Merkmal praktische Relevanz besteht und die auf seiner Grundlage getroffenen Entscheidungen (Maßnahmen) mehr Nutzen als Schaden erwarten lassen (S. 22).

Die Nützlichkeit eines Tests wird von vielen Forschern als wichtigstes Gütekriterium betrachtet. Es betrifft die praktische Relevanz der gemessenen Merkmale.

Mit Blick auf die Studie ist auch dieses Kriterium gegeben, da es im Rahmen der Hochschuldidaktik keine Untersuchungen oder Forschungsdesigns gibt, die sprachdidaktische und methodische Aspekte im Vordergrund sehen und laut Aussagen der Beteiligten systematische Forschung in diesem Bereich dringend nötig ist.

4. Testfairness: Wenn der Test keine systematische Benachteiligung bestimmter Personen vornimmt, spricht man von Testfairness.

Rey (2012) geht davon aus, dass Diskriminierungen im Hinblick auf die soziokulturelle, ethnische oder geschlechtsspezifische Zugehörigkeit einer Person entstehen können (S. 74).

In der vorliegenden Studie wurde deswegen darauf geachtet, dass personenbezogene Daten (u. a. die Sprechfertigkeit) nicht weitergegeben werden sowie Wünschen nach Anonymisierung der Aussagen im Interview auch mit Blick auf die einzelnen Leistungen der Studierenden nachgegangen wird.



#### **6.4 Pretest zur Online-Umfrage**

Gemäß dem Leitsatz: „Keine Erhebung ohne bestandenen Pretest!“ (Beywl & Schepp-Winter 2000, S. 42) und der Vorgabe: „[A] pretest will often suggest problems you were unaware of, and it can help you avoid costly mistakes [...]. Doing so will help you more critically determine the relevance of the questions and the extent to which you may have difficulty obtaining useful responses“ (Bradburn et al. 2004, S. 317-318) wurde der Fragebogen durch Pretests diskutiert und validiert.

Als Checkliste diente die Auflistung von Beywl & Schepp-Winter (2000):

- Gibt es überflüssige Fragen?
- Sind alle Fragen leicht zu verstehen?
- Können die Befragten die Fragen sinnvoll beantworten?
- Enthält der Fragebogen Abkürzungen oder Fachausdrücke, die vielleicht nicht von allen verstanden werden?
- Ist die Zahl der Antwortkategorien groß genug, so dass Differenzierungen möglich sind/klein genug, so dass in der Auswertung nicht mehrere Antwortkategorien leer bleiben?
- Ist der Bogen logisch aufgebaut?
- Lassen sich Einleitung, Überleitungen, etc. flüssig lesen?
- Hält der Fragebogen das Interesse der Befragten aufrecht? (S. 57).

Ziel des Pretests ist die Eliminierung möglichst vieler Fehlerquellen; Schnell (2012) betont, dass zu einem Pretest auch die Überprüfung der Reaktion auf den Fragebogen durch den Interviewer gehört, da eine korrekte Datenerhebung nur dann zu erwarten ist, wenn die Fragen für beide Seiten problemlos gestellt sind<sup>103</sup> (S. 136; S. 139).

---

<sup>103</sup> Converse & Presser (1986) sprechen hier von „variation“, „task difficulty“, „respondent interest and attention“ und „timing“ (S. 54-55). Siehe dazu: Converse, J. M. & Presser, S. (1986): Survey questions: Handcrafting the standardized questionnaire, Newbury Park, Calif. et al: Sage.

Die bei Voruntersuchungen eingesetzten Strategien lassen sich in drei Gruppen unterscheiden:

- Erstens die im Feld eingesetzten Pretestverfahren: Hier entstammen die Zielpersonen der Grundgesamtheit und werden unter möglichst ähnlichen Bedingungen befragt, wie sie später für die eigentliche Erhebung vorgesehen sind (Standard Pretest, Intensive Interview, Qualitative Interviews, Split-Ballot)
- zweitens die kognitiven Pretest-Techniken (z. B. Think-Aloud)
- sowie drittens Verfahren, die auf Expertenurteilen basieren (Focus Groups, Experten) Häder (2010, S. 388).

#### Standard Pretest/Beobachtungstest

Häder (2010) weist darauf hin, dass es sich beim Standard Pretest um die am häufigsten eingesetzte Strategie handelt. Dabei werden die vorliegende Form des Fragebogens einer Anzahl an Zielpersonen präsentiert und deren Reaktionen bei der Beantwortung beziehungsweise beim Ausfüllen des Bogens beobachtet; es handelt sich in der Regel um eine einmalige Befragung unter möglichst realistischen Bedingungen, wobei es um die Beobachtung von Auffälligkeiten und Problemen geht. Aktives Hinterfragen durch den Interviewer, etwa zum Verständnis der Indikatoren, ist nicht vorgesehen (S. 388-389).

#### Qualitative Interviews

Hier handelt es sich um nicht standardisierte Tiefeninterviews, bei denen der Interviewer Nachfragen an die Zielperson richtet. Die zuvor bei der standardisierten Erhebung gewonnenen Antworten werden hinterfragt und mögliche Alternativen erörtert und Missverständnisse geklärt. Im Unterschied zur quantitativen Befragung bestimmen die persönlichen Ansichten der Zielperson weitgehend den Verlauf des Gesprächs (ebenda 2010, S. 392).

### Expertenpretest

Beim Expertenpretest werden in der Regel andere Forscher einbezogen, um dem Test eine breitere Basis zu geben. Hierbei kommt es vor allem auf die Verständlichkeit der Fragen und auf den gesamten Aufbau des Fragenkonstruktes an (Theobald 2017, S. 362). Dabei sollte es sich um Personen handeln, die mit der distanzierten Sicht eines externen Fachmanns in der Lage sind, die entwickelten Instrumente zu beurteilen. Experteninterviews gelten aber als wenig reliabel. Mit anderen Worten: Verschiedene Experten könnten unterschiedliche Probleme identifizieren (Häder 2010, S. 397-398).

In der vorliegenden Untersuchung wurden zwei Pretests zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Probandengruppen durchgeführt (Abb. 17). Zum einen wurden im Rahmen des ersten Pretests sowohl der Fragebogen für die Studierenden als auch die Umfrage für Dozierende mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin in den Wirtschaftswissenschaften und zusätzlich mit drei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften detailliert besprochen. Es folgte eine Überarbeitung des Fragebogens und eine Besprechung im dafür vorgesehenen Doktorandenkolloquium.

Danach wurde ein zweiter Pretest für die Online-Umfrage der Studierenden in Form eines qualitativen Interviews mit drei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften durchgeführt. Es wurden sowohl Reaktionen bei der Beantwortung beobachtet, wie es der Standard Pretest vorschlägt, als auch gemäß dem qualitativen Interview zielgerichtete Nachfragen bei Verständnisproblemen gestellt. Während die Personen in einer Face-to-Face-Konstellation den Fragebogen ausfüllten, sollten sie ihre Gedanken<sup>104</sup> in Bezug auf Mehrdeutigkeiten oder Unklarheiten äußern. Danach fand eine Überarbeitung und zweite Besprechung des Fragebogens an der eigenen Fakultät statt.

---

<sup>104</sup> Siehe hierzu: Think Aloud-Technik nach Häder (2010), bei der die Zielperson zu lautem Denken aufgefordert wird, während sie eine Frage beantwortet (S. 393).

Durch diese Triangulation der Strategien konnten wertvolle Feststellungen getroffen werden. Die Testinstrumente wurden daraufhin folgendermaßen verändert:

Es wurde der Bereich zur Fehlerkorrektur gekürzt, um den Fokus auf die wichtigsten Arten des Feedbacks zu legen. Es wurde außerdem auf die Klarheit der Anweisungen und Begrifflichkeiten eingegangen; so wurde bei „Hörverstehensübungen“ der Begriff ‚Listening‘ in Klammern hinzugefügt, da dieser den Studierenden mittlerweile geläufiger ist, beim Bereich „Vokabelmanagement oder Wortlisten“ wurde die Anwendungssoftware (Mobile App) ‚Quizlet‘ als Beispiel hinzugefügt, was zu einer besseren Verständlichkeit und damit erhöhten Validität des Testinstruments führt.

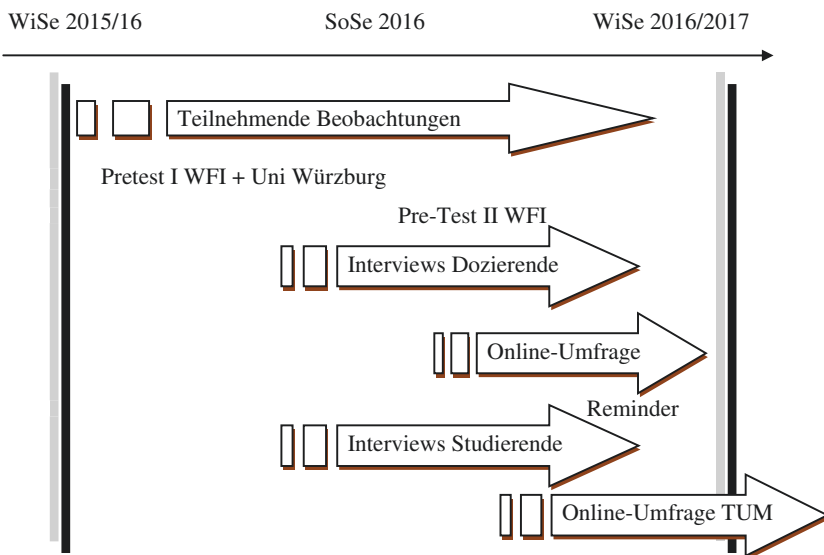


Abbildung 17: Zeitlicher Ablauf bei der Untersuchung

## **6.5 Durchführung der Untersuchungen**

### **6.5.1 Fragebögen**

Die Datenerhebung wurde mittels EvaSys, einer an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt lizenzierten Software für automatisierte Befragungen, im Sommersemester 2016 durchgeführt (Datum des ersten Eingangs eines Datensatzes: 08.06.2016; die meisten Eingänge für den ersten Zeitraum fanden im Juni und Juli 2016 statt). Aufgrund der Tatsache, dass einige Hochschulen aus organisatorischen Gründen<sup>105</sup> auf das Wintersemester 2016/2017 zur Versendung des Links verwiesen, war die Online-Befragung während dieses gesamten Zeitraums freigeschaltet (die meisten Eingänge für den zweiten Zeitraum fanden im November 2016 statt; Zeitpunkt der letzten Dateneingabe: 20.02.2017).

Trotz diverser Artikel zum Thema englischsprachige Lehre und eines „Booms“ von Publikationen zum Bereich ICHLE (siehe Abb. 57) gab es für den Bereich der hochschuldidaktischen Aspekte keine vergleichbaren und vor allem passenden Fragebögen; es wurde folglich ein neuer Fragebogen aufgrund der in diversen Artikeln beschriebenen Besonderheiten englischsprachiger Fachveranstaltungen entworfen. Der Online-Fragebogen für Studierende setzt sich aus 104 Fragen mit folgenden Teilbereichen zusammen:

---

<sup>105</sup> Die Auswahl der Dozierenden für den Versand des Links wurde folgendermaßen organisiert: Zum Teil wurden alle Dozierenden, die für die englischsprachigen Masterstudiengänge zuständig sind, jeweils innerhalb einer Hochschule mit offenem Verteiler angeschrieben. Dadurch wurde Koordination auf sehr einfache Weise erreicht. Der Aufwand in der Vorbereitung hat sich dadurch bezahlt gemacht, dass zahlreichere, valide und repräsentative Rückmeldungen entstanden sind. Zum anderen wurden einzelne Dozierende innerhalb einer Hochschule angeschrieben, da ein Versand des Links innerhalb einer einzelnen englischsprachigen Veranstaltung aus organisatorischen Gründen notwendig war.

|  | <b>Privater Kontext</b>  | <b>Kontext Hochschule</b>   |
|--|--------------------------|---|
| <b>Personenbezogene Einflussfaktoren</b>   | Fragen 1.1 bis 1.3       | Fragen 1.4 bis 1.14<br>Frage 2.1 (vor aktuellem Studiengang)<br>Fragen 3.1 bis 3.2<br>Frage 3.19<br>Frage 4.1               |
| <b>Handlungsebene: Probleme</b>  |                          | Fragen 2.2 bis 2.6 (vor aktuellem Studiengang)<br>Fragen 3.8 bis 3.17   |
| <b>Handlungsebene: Strategien</b>  | Frage 4.36<br>Frage 4.54 | Fragen 3.4 bis 3.7<br>Fragen 4.27 bis 4.35<br>Frage 4.37 bis 4.41<br>Frage 4.43 bis 4.53<br>Fragen 5.1 bis 5.3<br>Frage 5.5 |
| <b>Handlungsebene: Sprachkurse</b>   | Fragen 4.2 bis 4.3       | Fragen 4.4 bis 4.20   |
| <b>Einstellungen</b>   | Frage 4.54<br>Frage 4.42 | Frage 3.3<br>Frage 3.18<br>Fragen 3.20 bis 3.21<br>Frage 4.21. bis 4.26<br>Fragen 4.55 bis 4.57<br>Frage 5.4                |
| <b>Globale Abschlussfrage: Frage 6</b><br>(personenbezogene Faktoren, Einstellungen, Handlungen) |                          |   |

Abbildung 18: Fragencluster

Ein Großteil der Fragen war als Multiple Choice, also als Mehrfachauswahl mit geschlossenen Fragen angelegt; die Beantwortung der Items war auf einer 2er, 3er, 4er oder 5er likert-ähnlichen Skala möglich.

Als Freitext konnten die Muttersprache(n), die Englischfertigkeit, der aktuelle Studiengang, Ort des Auslandsaufenthaltes zum Zweck des Studiums, die ungefähre Prozentzahl, mit der englischsprachige Kurse stattfinden, die Art des Lehrwerks oder andere Arbeitsmaterialien sowie die Abschlussfrage, in der ein Resümee seit Beginn des Studiums gezogen werden soll, beantwortet werden.

**Beispiel für eine Entscheidungsfrage (Ja-/Nein-Frage):**

Finden Sie den Umgang mit Portfolios in Ihrem Studiengang hilfreich?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

**Beispiel für eine fünfstufige Skala:**

Welche Hilfsmittel oder Strategien wenden Sie beim Lernen an?

1 → täglich      2 → wöchentlich      3 → monatlich      4 → seltener      5 → nie

|   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ich übersetze Textstellen, um mir über den Inhalt klar zu werden. |   |   |   |   |   |

### Online-Umfrage für Dozierende

Die Umfrage für Lehrkräfte umfasste 44 Fragen; folgende vier Fragen waren als offene Fragen gestellt: Die Muttersprache(n), der Fachbereich, in dem die Fachsprache angewendet wird, die Begründung, ob ein Studiengang mit Fachsprache Englisch ein eigenes Vorgehen im Vergleich zu deutschsprachigen Studiengängen benötigt sowie die Abschlussfrage, bei der wiederum ein Resümee seit Beginn der Lehrtätigkeit gezogen werden soll.

Ein Link mit einer Losung zur Authentifizierung für die Dozentenbefragung wurde den Lehrenden zusammen mit der Bitte, den Fragebogen an die Studierenden weiterzuleiten, per Mail zugesendet.

Der Online-Fragebogen für Dozierende ähnelt in starkem Maße dem beschriebenen Kurzfragebogen, der zusammen mit dem Postskriptum bei den einzelnen Interviews der Dozierenden verwendet wurde (siehe Anhang). Deswegen werden die erfassten Onlinedatensätze für Dozierende ( $N = 8$ ) zusammen mit diesen Kurzfragebögen der Interviews ( $N = 5$ ; KGD1, DFD3, BED4, HTD7, PAD9) ( $N_{\text{ges}} = 13$ ) betrachtet und ausgewertet.



### 6.5.2 Interviews mit Studierenden und Dozierenden

Es wurden 20 Leitfadeninterviews (10 Studierendeninterviews und 10 Dozierendeninterviews) im Sommersemester 2016 vom 12.05.2016 bis 26.07.2016 durchgeführt. Aufgrund der Aufteilung der Semesterzeiten an der Universität Mannheim in Frühjahrs-/Sommersemester und Herbst-/Wintersemester und der Tatsache, dass die Methode des Inverted Classroom, das im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung einer Vorlesung besucht wurde, nur zum jeweiligen Herbst-/Wintersemester angeboten wird und nach dieser Veranstaltung Termine mit Dozierenden und Studierenden zu Interviews vereinbart waren, sind je ein Interview mit dem verantwortlichen Dozierenden und einem teilnehmenden Studierenden am 22.09.2016 geführt worden.

Als Messinstrument wurde ein Leitfadeninterview als qualitativ-offene Befragungsform gewählt, eine vergleichsweise strukturierte und fest im Methodenkanon verankerte Methode, die von Loosen (2016) als „Königsweg“ mit Blick auf die Forschungsfrage bezeichnet wird und aus alltäglichen Situationen vertraut, aber zuweilen als Methode wissenschaftlichen Vorgehens unterschätzt ist (S. 139-141).

Leitfadeninterviews<sup>106</sup> arbeiten mit vorgegebenen Themen einer Fragenliste und enthalten Fragen, die in jedem Interview beantwortet werden müssen; allerdings sind weder die Frageformulierung noch die Reihenfolge verbindlich (Gläser & Laudel 2006, S. 39) und nehmen damit eine Mittelstellung zwischen standardisierten und nichtstandardisierten Formen der Befragung ein (Loosen 2016, S. 144).

---

<sup>106</sup> Vollstandardisierte Interviews besitzen eine feste Reihenfolge; die Fragen sind geschlossen, das heißt, der Interviewpartner kann die Antwort nicht selbst formulieren, sondern muss aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auswählen; bei nichtstandardisierten Interviews sind weder die Fragen noch die Antworten standardisiert (Gläser & Laudel 2006, S. 39). Speziell beim Experteninterview ist die exklusive Stellung der Befragten (u. a. aufgrund der Biographie) und dadurch die Aussagekraft sozialer Sachverhalte zu beachten (ebenda 2006, S. 10).

In der eigenen Studie wurde ein Leitfaden – aufgeteilt in drei Spalten (Erzählaufforderung, Check – Wurde das erwähnt?, Konkrete Fragen ggf. an passender Stelle) – gewählt, um sicherzustellen, dass die wichtigsten Aspekte zur Sprache kommen; der Leitfaden wurde für die jeweiligen Adressaten angepasst, das heißt, es wurden zwei Arten von Experteninterviews erstellt (für Dozierende in Sprachenzentren sowie für Dozierende in den Fachwissenschaften) und ein Leitfaden für Studierende in den Wirtschaftswissenschaften.

Die Fragen waren in folgende Teilbereiche, in „dramaturgischer“ Reihenfolge aufgegliedert:

- Erfahrungen mit englischsprachiger Lehre (Rolle als Dozent/Student)
- Vorgehen in den Kursen (Verwendung von originalen Materialien), Feedback in sprachlicher Hinsicht, Methodik bei Dozierenden
- Schwierigkeiten bei englischsprachigen Veranstaltungen (Motivationsänderungen, institutionelle Probleme), Verschränkung von Inhalt und Sprache, Vor- und Nacharbeit bei Studierenden und Dozierenden
- Zukünftige Entwicklungen (Bachelor-Bereich; vollständig englischsprachige Studiengänge, Umsetzbarkeit)

Gemäß den Vorgaben Loosens (2016, S. 142) für Leitfadeninterviews wurde darauf geachtet, dass die Kontrolle der Gesprächssituation nicht zu restriktiv ausfällt und die Vorteile und Besonderheiten nichtstandardisierter Forschung nivelliert werden, indem Offenheit und Flexibilität im Gesprächsverlauf zu stark einschränkt werden.

Außerdem wurde auf eine ausgewogene Verteilung in Bezug auf Alter, Geschlecht, Funktion (wissenschaftlicher Mitarbeiter oder Professor), Art der Hochschule (Fachhochschule oder Universität) und geographischer Lage (Abb. 19) geachtet.

Die Interviews fanden zumeist in einer Face-to-Face-Situation statt (bei Dozierenden im Dienstzimmer; bei Studierenden auf dem Hochschulgelände in nicht besetzten Räumen oder in einer Cafeteria); einige wenige Interviews wurden

auf Wunsch der Dozierenden aufgrund terminlicher Bedingungen telefonisch geführt.

Vor Beginn der Interviewsituation wurden die Dozierenden, bzw. Studierenden gebeten, den Kurzfragebogen mit Fragen zur eigenen Person und Studium in der Fachsprache auszufüllen; danach wurde ohne Beisein der Interviewpartner ein Postskriptum zur Beschreibung der Interviewsituation angefertigt.

Die Interviewten wurden darauf hingewiesen, dass eine Aufzeichnung mittels Sprachmemos auf einem Smartphone und gleichzeitig mittels eines digitalen Diktiergeräts (Sony ICD-PX333) stattfindet, um nicht auf möglicherweise unvollständige Mitschriften zurückgreifen zu müssen und eine möglichst natürliche Interaktion zu erzeugen; die Interviews wurden als MPEG-4-Audio, bzw. im MP3-Audioformat abgespeichert, um später am PC verarbeitet werden zu können.

Auf Seiten der Probanden gab es keinerlei Einwände gegen dieses Vorgehen, von wenigen Dozierenden wurde jedoch darauf hingewiesen, dass das Interview in seiner Gesamtheit nicht als Anhang der Studie veröffentlicht, sondern lediglich auszugsweise anonymisiert zitiert werden solle.

| <b>ID Interview</b> | <b>Name/Hochschule</b>                            | <b>Programm/Studienschwerpunkt</b>   |
|---------------------|---|--|
| <b>KGDI</b>         | Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, WFI | Department of International Management   |
| <b>JPD2</b>         | Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg | Mitarbeiterin Fremdsprachenausbildung, Befragung am Standort Nürnberg (WISO)                               |
| <b>DFD3</b>         | Julius-Maximilians-Universität Würzburg           | Lehrstuhl China Business and Economics (Chinese and Commerce)  |
| <b>BED4</b>         | Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm    | Studiengangsleitung Bachelorstudiengang International Business and Technology; Fakultät Betriebswirtschaft |
| <b>KHMD5</b>        | Friedrich-Alexander                               | Fremdsprachenausbildung Englisch   |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
|              | Universität Erlangen-Nürnberg           |  |
| <b>SMD6</b>  | Universität Tübingen                    | Internationale Angelegenheiten Fachsprachenzentrum (FSZ)   |
| <b>HTD7</b>  | Universität Tübingen                    | International Business – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät – wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl  |
| <b>YEHD8</b> | Ludwigs-Maximilians-Universität München | Institute for Leadership and Organization (ILO) – Fakultät für Betriebswirtschaft  |
| <b>PAD9</b>  | Technische Hochschule Ingolstadt        | Praktikumsbeauftragter International Management, Auslandsbeauftragter der Fakultät - Lehrgebiet: Unternehmensführung, Technologie- und Innovationsstrategie: Technische Hochschule Ingolstadt, THI Business School |
| <b>HOD10</b> | Universität Mannheim                    | Lehrstuhl für VWL, Business Economics  |

| <b>ID Interview</b> | <b>Name/Hochschule</b>                       | <b>Programm/Studienschwerpunkt</b>                  |
|---------------------|--|---|
| <b>EMZS1</b>        | WFI Ingolstadt                               | Master MARKT  |
| <b>DNS2</b>         | Universität Würzburg                         | Economics and China Business                        |
| <b>NZS3</b>         | WFI Ingolstadt                               | B.Sc. Betriebswirtschaftslehre                      |
| <b>JGS4</b>         | Technische Hochschule Nürnberg (THN)         | Master Marketingforschung und Innovationsmanagement |
| <b>PSS5</b>         | WFI Ingolstadt                               | B.Sc. Betriebswirtschaftslehre                      |
| <b>JGS6</b>         | Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) | M.Sc Economics                                      |
| <b>MSS7</b>         | Technische Hochschule Nürnberg (THN)         | Marktforschung und Innovation Master                |
| <b>EGS8</b>         | WFI Ingolstadt                               | Master-FACT, internationale Studierende             |

|               |  |   |
|---------------|--|---|
|               |  | (P1);<br>am Tisch während der Befragung dabei mit<br>einigen Kommentaren: DB (P2)<br>(muttersprachlich Deutsch; WFI Ingolstadt;<br>ebenfalls Masterstudentin) |
| <b>SMS9</b>   | Universität Mannheim   | BWL Master  |
| <b>MLLS10</b> | Zürcher Hochschule für<br>Angewandte<br>Wissenschaften (ZHAW)<br>Winterthur (CH) | MSc Business Administration, Major<br>Marketing (Muttersprachen: Deutsch,<br>Albanisch)   |

Abbildung 19: Teilnehmer bei der Befragung

### 6.5.3 Teilnehmende Beobachtungen

Beim Sample der teilnehmenden Beobachtungen wurde darauf geachtet, dass Seminare mit kleineren Gruppen und dadurch höherer möglicher Interaktivität, genauso wie Vorlesungen als Beispiel für Massenveranstaltungen mittels Verlaufsplanung erfasst wurden, um die Lehr- und Lernbedingungen näher zu beleuchten. Es wurden Veranstaltungen besucht, in denen hochschuldidaktische Besonderheiten, wie die Invertierung einer Veranstaltung (*inverted/flipped classroom*) mit Anteilen von Quiz, bzw. Gamification (siehe Hospitation 15: Business Economics I), „Case Studies“ (siehe Hospitation 12: Cross Cultural Management mit Kick-off für die Fallstudien) oder Vorlesungsaufzeichnungen (Hospitation 16) enthalten waren.

Weiterhin waren Veranstaltungen für unterschiedlich fortgeschrittene Studierende Teil des Samples, um unterschiedliche Herangehensweisen festzustellen: Dies waren Sprachkurse (bzw. *skill courses*) für Bachelor-Studierende (Hospitation 3) und Masterstudierende (Hospitation 9), Vorlesungen für Studierende im ersten Mastersemester (Hospitation 7: Introduction to the Chinese Economy) und Seminare für das 3. Mastersemester (Hospitation 6: Sustainable Development). Zuletzt wurden Veranstaltungen hinsichtlich der Muttersprache der Dozierenden (Hospitation 1: Social Entrepreneurship Focus on India; Gastprofessor aus Indien und Hospitation 4: Space-Society-Economy; Gastprofessor aus dem Vereinigten Königreich) und der (technischen, administrativen oder internationalen) Ausrichtung unterschieden.

| ID Interview   | Name/Hochschule                              | Bezeichnung des Kurses                                      |
|----------------|--|---|
| Hospitation 1  | WFI Ingolstadt                               | Social Entrepreneurship Focus on India                      |
| Hospitation 2  | THN  | profit, projects, down-payment – public private partnership |
| Hospitation 3  | WFI Ingolstadt                               | Business English (B.Sc.)                                    |
| Hospitation 4  | Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt | Space-Society-Economy (u. a. Vortrag von Native Speaker)    |
| Hospitation 5  | WFI Ingolstadt                               | Service Management V/Ü                                      |
| Hospitation 6  | Universität Würzburg                         | Sustainable Development                                     |
| Hospitation 7  | Universität Würzburg                         | Introduction to the Chinese Economy                         |
| Hospitation 8  | WFI Ingolstadt                               | Entrepreneurial Management                                  |
| Hospitation 9  | WFI Ingolstadt                               | Effective Presentations - skill course                      |
| Hospitation 10 | WFI Ingolstadt                               | Supply Chain Planning                                       |
| Hospitation 11 | WFI Ingolstadt                               | Supply Chain Planning                                       |
| Hospitation 12 | WFI Ingolstadt                               | Cross Cultural Management                                   |
| Hospitation 13 | KU – Hörer aller Fakultäten                  | TOEFL Vorbereitungskurs                                     |
| Hospitation 14 | THN  | International Economics                                     |
| Hospitation 15 | Universität Mannheim                         | Business Economics I (Flipped Classroom)                    |
| Hospitation 16 | TU München                                   | Programming Languages                                       |

Abbildung 20: Teilnehmende Beobachtungen

## 6.6 Auswertung

### 6.6.1 Online-Fragebögen

Die Datenerfassung erfolgte mittels EvaSys. Die Software erlaubt Exportieren der einzelnen Datensätze u. a. im SPHINX-Format, SPSS-Format und CSV-Format, so dass ein problemloser Import in die Statistiksoftware R, RStudio (eine vom Unternehmen RStudio, Inc. angebotene, integrierte Entwicklungsumgebung) sowie SPSS möglich sind.

Die quantitative Auswertung stellt sich dreigliedrig dar:



|  | TU München (N = 58)  | Gesamtauswertung (N = 58+107 = 165)   |
|--|--|---|
| <b>Univariat</b>                                     | Säulendiagramme<br>Balkendiagramme   | Säulendiagramme<br>Balkendiagramme  |
| <b>Bivariat<br/>(semantische<br/>Differentialle)</b> | Fehler – Interesse – Aufwand<br>Lernmanagement I<br>Lernmanagement II<br>Probleme<br><br>by gender, by skill, by subject<br>(tech/admin) (12 Polaritätsprofile) | Fehler – Interesse – Aufwand<br>Lernmanagement I<br>Lernmanagement II<br>Probleme<br><br>by gender, by skill, by subject<br>(tech/admin/international management), by school (FH/UNI) (16 Polaritätsprofile) |
| <b>Bivariat<br/>(Kreuztabellen)</b>                  | 32 Kreuztabellen zu den Bereichen:<br>- Geschlecht und Motivation und Arbeitseinstellung<br>- Problemen<br>- Lehrwerk<br>- Umgang mit Fehlern und Feedback   | 32 Kreuztabellen zu den Bereichen:<br>- Geschlecht und Motivation und Arbeitseinstellung<br>- Problemen<br>- Lehrwerk<br>- Umgang mit Fehlern und Feedback  |

Abbildung 21: Darstellung der quantitativen Auswertung



Speziell für eine Auswertung an der Technischen Universität München wurde auf Anfrage eines Dozierenden der Fragebogen kopiert und mit einem eigenen Passwort versehen und die Umfrage innerhalb einer englischsprachigen Vorlesung beworben. Diese Probandengruppe setzte sich zusammen aus Studierenden, die die Vorlesung: „Empirical Research in Management and Economics“ auf Master-Niveau im Wintersemester 2016/2017 besuchten. Die Datenerhebung wurde in einem Zeitraum von ca. 3 Wochen (02.11.2016 bis 24.11.2016) durchgeführt; insgesamt füllten 58 der 866 für die Vorlesung registrierten Studierenden den Online-Fragebogen aus (Rücklaufquote von 6,7 %).

Den Studierenden wurde der Link zur Online-Umfrage in dieser englischsprachigen Vorlesung zur Verfügung gestellt; der Fragebogen war mit dem der restlichen Studierenden identisch.

In einem zweiten Schritt wurden die Probanden der TUM (N = 58) mit denen der weiteren Befragung (N = 107) zu einer Gesamtbefragung (N = 165) zusammengefasst, ausgewertet und verglichen. Es wurde festgestellt, dass sich die Aussagen der Studierenden der TUM nicht wesentlich von denen der Studie (N = 107) unterschieden, so dass eine Gesamtauswertung der 165 Probanden trotz der relativ hohen Zahl der Teilnehmer aus einer einzelnen Vorlesung an der TU München als problemlos beschrieben werden kann.

### Univariate Verteilung

Univariate Statistiken sind Maßzahlen, die sich auf ein einziges Merkmal beziehen (Weins 2010, S. 65) und von sämtlichen Informationen hinsichtlich weiterer Merkmale losgelöst sind (Degen 2010, S. 108). Dazu zählen auch Maße, die die zentrale Lage einer Verteilung charakterisieren (Mittelwerte) und die Streuung der Daten beschreiben (Weins 2010, S. 65).

Bivariate Maßzahlen geben den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen wieder und sind die Vorstufe zu multivariaten Analyseverfahren, die die gleichzeitige Analyse von mehr als zwei Merkmalen erlauben (ebenda 2010, S. 65).

Univariate Maßzahlen, wie die Englischfertigkeit (eingeteilt in B1, B2, C1, C2 gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen), die Art der Studienrichtung sowie Probleme vor und im aktuellen Studiengang wurden in Form von Säulendiagrammen (in vertikaler Richtung) oder als Balkendiagramme (waagerechte Balken) mittels Statistiksoftware R und RStudio vom zurate gezogenen Diplom-Mathematiker ausgegeben; dabei wurde darauf geachtet, dass der Forscher am Entwicklungsprozess via Skype und RStudio beteiligt war. Es wurden vom Diplom-Mathematiker selbst angefertigte Codes überlassen, mit deren Hilfe vom Forscher die Diagramme individuell designt werden konnten.

### Semantische Differentiale

Durch Polaritätsprofile, graphische Darstellungen semantischer Differentiale, wird versucht, die einzelnen Aspekte eines Phänomens (z. B. eines Gegenstands oder Problems) auf der Basis von Gegensatzpaaren<sup>107</sup> zu beschreiben und zu

---

<sup>107</sup> Diese Darstellungen finden v. a. im Bereich Marketing und Konsumentenverhalten Anwendung, wobei durch Adjektive und deren konnotative Bedeutungen (aktiv-passiv, preiswert-teuer) Produkte verglichen werden (Kroeber-Riel & Gröppel-Klein 2013, S. 271). Siehe dazu: Kroeber-Riel, W. & Gröppel-Klein (2013): Konsumentenverhalten, München: Verlag Franz Vahlen.

charakterisieren<sup>108</sup>. Zur Auswertung der semantischen Differentiale dienen graphische Vergleiche von Profilverläufen unterschiedlicher Objekte und der Vergleich der Profilverläufe des gleichen Objektes bei verschiedenen Befragungsgruppen. Ebenso wird das Bilden von Mittelwerten und Streuungsmaßen mitberücksichtigt<sup>109</sup>. Häufig finden Skalen mit gerader Anzahl von Stufen Anwendung, um einen neutralen Standpunkt in einer Polarität zu vermeiden (Brühwiler 1992, S. 125).

Die semantischen Differentiale oder Polaritätsprofile der eigenen Studie wurden auf dem gleichen Weg wie die Säulendiagramme und Balkendiagramme mittels RStudio und R ausgegeben.

Es wurden typische 4er Skalen (trifft völlig zu, trifft überwiegend zu, trifft teilweise zu, trifft nicht zu) verwendet, bei denen eine mittlere bzw. neutrale Kategorie, die die Tendenz zur Mitte verstärken kann, nicht vorhanden ist. 5er Skalen (täglich, wöchentlich, monatlich, seltener, nie) wurden eingesetzt, um genauere Ausprägungen der Verwendung von Lernstrategien zu Hause und an der Hochschule festzustellen. Mithilfe der semantischen Differentiale konnten Ausprägungen zu den Bereichen Fehler, Lernmanagement und Problemen ermittelt werden, die ihrerseits hinsichtlich Geschlecht, Sprachstufe, Art des Studiengangs (administrative, bzw. technische Ausrichtung oder International Management) und weiterhin hinsichtlich der Art der Hochschule (Universität oder Fachhochschule) unterschieden wurden, so dass sich 28 semantische Differentiale ergeben.

---

<sup>108</sup> Allgemeine Ausführungen dazu finden sich im Spektrum der Wissenschaft Verlag unter: <http://www.spektrum.de/lexikon/geographie/polaritaetsprofil/6115> [23.07.2019].

<sup>109</sup> Siehe auch: Wirtschaftslexikon (Ausgabe 2017) unter: <http://www.wirtschaftslexikon24.com/d/semantisches-differential/semantisches-differential.htm> [23.07.2019].

### Kreuztabellen

In einer Kreuztabelle, auch „Kontingenztafel“ oder „Kontingenztabelle“ genannt (Krämer 2015, S. 113), werden die Häufigkeitsverteilungen von zwei Variablen dargestellt und analysiert. Kreuztabellenanalysen lassen sich mit ordinalskalierten Variablen oder in Kategorien zusammengefassten intervallskalierten Variablen durchführen; deswegen spricht man auch von kategorialen Variablen und von der Kreuztabellenanalyse als Kategorialdatenanalyse (Kuckartz et al. 2010, S. 81-82). Es können dadurch Assoziationen zwischen zwei Variablen (bivariate Korrelation) geprüft und in Form von Zusammenhangsmaßen quantifiziert werden (Stärke des statistischen Zusammenhangs) (Raithel 2008, S. 120).

Wie groß der Zusammenhang zwischen den beiden Merkmalen ist, wird mithilfe der Chi-Quadrat-Statistik ermittelt. Die Logik von Chi-Quadrat-Verfahren besteht darin, empirisch beobachtete und erwartete Häufigkeiten miteinander zu vergleichen (Kuckartz et al. 2010, S. 86).

Die Tabellen wurden mittels R, bzw. IBM SPSS Statistics 24, für die eine Netzwerklizenz an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zur Verfügung steht, erstellt. Alle Kreuztabellen erfüllen – wie beschrieben – die Voraussetzungen für einen Chi-Quadrat-Test.

### 6.6.2 Leitfadeninterviews

Die Auswahl der Fragen für das Interview und die Auswertung der Antworten wurden systematisch im Hinblick auf die Forschungsfrage durchgeführt, um die notwendige Vergleichbarkeit der Interviews herzustellen (vgl. Reinders 2015, S. 94).

Bei der Auswertung der Leitfadeninterviews wurden die quantitativen inhaltsanalytischen Techniken nach Lamnek (2005, S. 493-505), speziell Techniken der reduktiven Inhaltsanalyse gewählt, bei der vor allem zusammenfassend und strukturierend vorgegangen wird: „Die reduktive Inhaltsanalyse beschränkt sich auf manifeste Kommunikationsinhalte und steht der explikativen Inhaltsanalyse extremtypisch gegenüber, die zusätzlich an latenten Kommunikationsinhalten interessiert ist“ (Lamnek 2005, S. 501). Es geht also nicht um eine ganzheitliche textimmanente Interpretation der Kommunikationssituation, wie es bei der qualitativen Inhaltsanalyse der Fall wäre (ebenda 2005, S. 516).

**Beispiel für eine Transkriptionsstelle:**

I.: Ach hier sprechen alle ausschließlich auf Englisch, auch in der Sprechstunde; ist ja interessant (lacht). 01:43.35

P.: Ja, das machen wir auf Englisch. Es gibt ja immer mal Studenten, wenn da jemand vereinzelt reinkommt, der Deutsch reden will. Dann mach ich das auf Deutsch. Aber ansonsten machen wir das alles auf Englisch. Die wollen das auch so. Also gerade die jüngeren Jahrgänge. 01:49.92

I.: Genau Sie müssten mir zuerst was ausfüllen, einen Kurzfragebogen. (Reicht der Dozierenden den Kurzfragebogen.) 01:55.77

P.: Ah gut. 01:57.41

[Ausfüllen des Kurzfragebogens]

Nachdem sich in einfachen Transkriptionen neben den gesprochenen Beiträgen meist keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen finden (Dresing & Pehl 2013, S. 18), diese jedoch für den Informationsgehalt und die Wahrheitsaussage wichtig sind, wurden diese (z. B. Augenzwinkern, längeres Überlegen, hüsteln) in die Transkription übernommen. Alle Interviews wurden nach den Regeln des einfachen Transkriptionssystems wortwörtlich transkribiert. Abgespielt wurden die Dateien im freien Audioeditor und -rekorder Audacity, der professionelles Bearbeiten der Tonspur (Vor- und Zurückspulen, Veränderung der Tonhöhe sowie Schneiden) ermöglicht.

Usonier & Walliser (1993) unterscheiden auf nonverbaler Kommunikationsebene vokale und nonvokale Bereiche (Körpersprache, kulturelle Artefakte), die sich u. a. manipulativ auf Gesprächspartner auswirken können (S. 68). Eckpunkte sind:

1. Wortwörtliches Transkribieren
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert und an das Schriftdeutsche angeglichen
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder undeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert
6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“, etc. werden nicht transkribiert. Ausnahme: Eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch Großschreibung gekennzeichnet

8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden beim Einsatz in Klammern notiert
10. Die interviewende Person wird gekennzeichnet, z. B. „I (Interviewer), „P“ (Proband) (Dresing & Pehl 2013, S. 22-23).

Gemäß der quantitativen Inhaltsanalyse wurden Dialektfärbungen nicht berücksichtigt, da der inhaltliche Gehalt im Vordergrund stand. In einigen Fällen wurden bei redundanten Äußerungen oder Inhalten, die nicht mit der Thematik in Verbindung stehen (z. B. private Äußerungen bei Störungen im Büro der Dozierenden) eine Klammer „(...)“ zur Auslassung verwendet. Nach jeder Ausführung des Interviewers („I“), bzw. Interviewpartners („P“) wurde die Aussage mit der Zeitangabe zur besseren Orientierung in Minuten, Sekunden und Hundertstelsekunden versehen.

Die Interviews wurden sinngemäß entsprechend den vorher beschriebenen Themenblöcken zerlegt, systematisch geordnet, Kernaussagen gebildet und diese quantifiziert, damit eine höchstmögliche Objektivität erzeugt wird.

Im nachfolgenden Teilbereich werden die Fragebögen (aufgeteilt in univariate und bivariate Analysen) zusammen mit der Auswertung der Experteninterviews und der Leitfadeninterviews mit Studierenden (einschließlich der Kurzfragebögen und Postskripta) sowie den teilnehmenden Beobachtungen zusammengeführt und die Ergebnisse entlang der Fragestellungen der vorliegenden Studie in Verbindung mit der Literatur der einzelnen Themenbereiche dargestellt.

### **Teil III Datenauswertung und Darstellung der Hauptbefunde**

Die Ergebnisse, die im Teil III erörtert werden, beziehen sich auf die Daten der Online-Fragebögen, des Kurzfragebogens für Dozierende und Studierende sowie auf Interviews und informelle Gespräche mit den Probandengruppen; die Daten werden durch eigene Erfahrungen und Verlaufsskizzen im Rahmen teilnehmender Beobachtungen bei englischsprachig geführten Fachkursen ergänzt.

#### **7. Personenbezogene Daten**

##### **7.1 Alter, Geschlecht und Art der Hochschule**

Bei einer reduzierten Stichprobe von 163 sind 43,0 % (70) der Studierenden männlich und 57,0 % (93) weiblich (zwei Teilnehmer ließen diese Frage unbeantwortet). Die meisten der bei Frage 1.2 teilnehmenden Studierenden wurden in den 1990ern geboren (79,4 % in den Jahren 1990 bis 1994), sie stellen somit altersmäßig eine homogene Gruppe dar.

Die Datenbasis wurde dahingehend korrigiert, dass in drei Fällen das Alter ermittelt werden musste, da drei Studierende, anstelle des Geburtsjahres (z. B. 1994), ihr Alter „22“ angaben und dies als „1922“ erfasst wurde.

Das Geschlechterverhältnis bei der Untersuchung des restlichen Befragungsgebiets (36,2 % männlich, 63,8 % weiblich bei 105 Teilnehmern) ist umgekehrt im Vergleich zur Untersuchung an der TU München (55,2 % männlich, 44,8 % weiblich bei 58 Teilnehmern). Dies mag an der Zusammensetzung der Studierenden an einer technischen Universität und vor allem einer technisch ausgerichteten Veranstaltung liegen.

144 Studierende der Stichprobe sind an einer Universität eingeschrieben, 21 an einer Fachhochschule.



|                   | 1    | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Jahrgang</b>   | 1975 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 |
| <b>Häufigkeit</b> | 1    | 1    | 4    | 5    | 1    | 6    | 20   | 31   | 32   | 29   | 19   |

|                   | 12   | 13   | 14   |
|-------------------|------|------|------|
| <b>Jahrgang</b>   | 1995 | 1996 | 1998 |
| <b>Häufigkeit</b> | 9    | 6    | 1    |

## 7.2 Muttersprachen

Ein Großteil (88,2 % (142)) der befragten Personen (N = 161) gab „Deutsch“ als Muttersprache an, zwei Teilnehmer „Chinesisch“, und zwei „Albanisch“, „Deutsch/Russisch“, „Englisch“ sowie „Deutsch/Türkisch“; jeweils ein Teilnehmer „Deutsch/Englisch“, „Spanisch“, „Deutsch/Italienisch“, „Polnisch“, „Slowenisch“, „Ukrainisch“, „Deutsch/Kantonesisch“, „Türkisch“ und „Ungarisch“. Die Einschätzung, dass die meisten Studierenden in englischsprachigen Kursen Deutsch als Muttersprache aufweisen, konnte sich dadurch bestätigen.

## 7.3 Bisherige Bildungsabschlüsse

Die absolute Mehrheit der Befragten (67,2 %) der TU München besitzt einen Bachelor of Science (B.Sc.); die Verteilung der weiteren Bildungsabschlüsse ist wie folgt: 12,1 % Abitur, 5,2 % B.Eng., 8,6 % B.A. und 6,9 % einen anderen Hochschulabschluss. Mehr als zwei Drittel (67,9 % (110) der 162 teilnehmenden Befragten) der Gesamtauswertung besitzen einen B.Sc, B.Eng., bzw. einen B.A.

## 7.4 Studiengänge

In Frage 1.6 wurden die Teilnehmer nach ihrem derzeitigen Studiengang befragt. Die Studiengänge wurden verallgemeinert in administrativer und technischer Studienrichtung sowie in International Management eingeteilt und in Übersichten (Abb. 22; Abb. 23) zusammengefasst. Für die TU München sind dies: TUM-BWL, Wirtschaftsingenieurwesen, BWL mit Technik, Elektronik, Management, Maschinenwesen, TUM-WITEC, Management and Technology, TUM-NAWI.

Die Aufteilung stellt die Grundlage für die semantischen Differentiale (by subject = Studienrichtung) dar (Abb. 65-92). Diese Unterteilung ist des Weiteren wichtig, um Schlüsse für das resultierende notwendige methodisch-didaktische Vorgehen in administrativ oder technisch ausgerichteten englischsprachigen Veranstaltungen ziehen zu können.

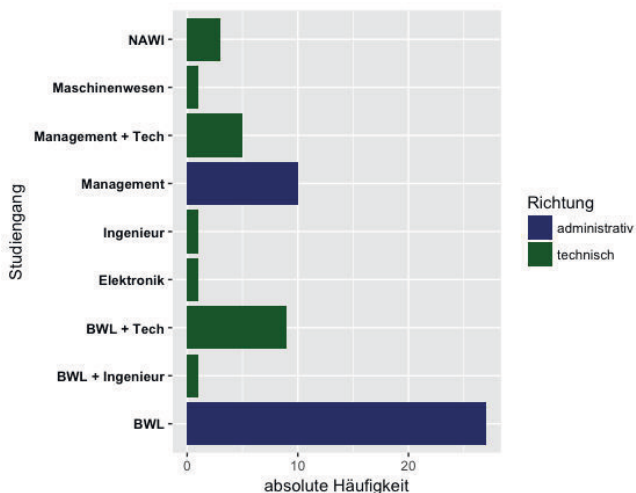
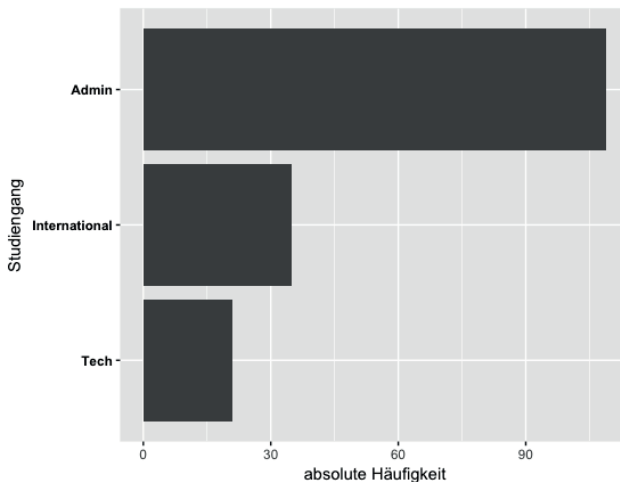


Abbildung 22: Einteilung der Studienrichtung für die TU München



**Abbildung 23: Studienrichtung (verallgemeinerte Einteilung in administrativ, technisch, International Management) für die gesamten Befragten (N = 165)**

Technisch orientierte Studiengänge waren ausschließlich bei der Technischen Universität München Teil der Befragung. Dies wirkt sich auf die semantischen Differentiale dahingehend aus, dass für die Auswertung hinsichtlich der Studienrichtung die Profillinien bei tech/small und tech/big (TU und Gesamtauswertung) identisch sind. Die beiden Studierenden der Wirtschaftsinformatik wurden nicht als Teilnehmer technisch orientierter Studiengänge angesehen.

Eine weitere Besonderheit stellt die Tatsache dar, dass an der Teilbefragung der TU München (N = 58), die innerhalb einer technisch orientierten Vorlesung durchgeführt wurde, keine Studierenden im Bereich International Management beteiligt waren und sich somit die Profillinien (by subject small) auf administrativ und technisch orientierte Studiengänge beschränken.

Es ergibt sich folgende zahlenmäßige Verteilung der Studienrichtungen bezogen auf die Untersuchung an der TUM ( $N_{TU} = 58$ ) und der Auswertung im übrigen Untersuchungsgebiet ( $N_{\text{weiteres Untersuchungsgebiet}} = 107$ ): Admin:  $N_{\text{gesamt}} = 109$ , International Management:  $N_{\text{gesamt}} = 35$ , technisch orientierter Studiengang  $N_{\text{gesamt}} = 21$ .

|                      | TUM       | Weiteres Untersuchungsgebiet |
|----------------------|-----------|------------------------------|
| <b>Admin</b>         | 37        | 72                           |
| <b>International</b> | 0         | 35                           |
| <b>Tech</b>          | 21        | 0                            |
| <b>Gesamt</b>        | <b>58</b> | <b>107</b>                   |

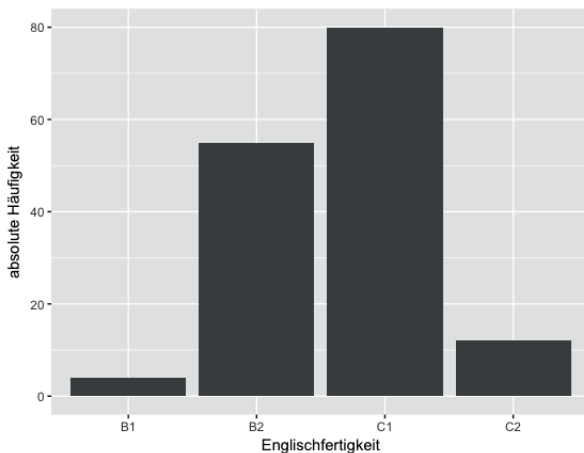
### 7.5 Sprachstufe der Teilnehmer

Die Teilnehmer der Studie wurden gebeten, Angaben zu ihrer höchsten Sprachstufe, also der derzeitigen Englischfertigkeit, zu machen. Diese wurden gemäß gängiger Raster nach Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen in die Bereiche: B1, B2, C1 und C2<sup>110</sup>, eingeteilt (Abb. 24); diese Einteilung bildet die Grundlage für die nachfolgenden Profillinien.

---

<sup>110</sup> Die Umrechnung von IELTS (International English Language Testing System), bzw. Cambridge Certificate in Niveaustufen des GER (A: Elementare Sprachverwendung, B: Selbstständige Sprachverwendung, C: Kompetente Sprachverwendung mit Unterteilung in 1) und 2)) fand mittels gängiger Raster statt. Bezüglich der Lernstufen ist zu erwähnen, dass durch die Einteilung in die Kompetenzstufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 zwar eine Generalisierung stattfindet, aber nur dadurch eine weitere Auswertung möglich ist.

Siehe dazu: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>; <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>; <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/cambridge-certificate.php>; <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ielts.php>; [https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfobost/db\\_02.pdf](https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfobost/db_02.pdf) [27.07.2019].



**Abbildung 24: Englischfertigkeit gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen**

Es wird erkennbar, dass für 92 Studierende (60,9 % der 151 Teilnehmer) der Bereich der selbstständigen, kompetenten Sprachverwendung (C1: 53,0 % (80), bzw. C2: 7,9 % (12)) zutreffend ist. Mehr als ein Drittel der Studierenden (36,4 % (55)) besitzen nach Selbstauskunft ein sprachliches Niveau von B2, lediglich 2,6 % (4) der Studierenden ein Sprachenniveau von B1 nach GER.

Dies ist für die Aussagen zu hochschuldidaktischen, sprachbezogenen Aspekten anhand der Mittelwertvergleiche von Bedeutung (siehe Polaritätsprofile Abb. 65-92).

Die Befunde decken sich mit den Erkenntnissen der HISBUS-Studien (siehe 11.1.3), wonach Studierende ihre Englischkenntnisse mit mindestens „gut“ bewerten. Sie können somit komplexe Fachtexte verstehen, stilistische Unterschiede erkennen und fachsprachliche Artikel und technische Anleitungen, auch wenn diese nicht dem eigenen Fachgebiet angehören, verarbeiten (Peschel, Senger & Willige 2006, S. 33).

## **7.6 Teilnahme an englischsprachigen Veranstaltungen**

### Im früheren Studiengang

87,2 % (143) (N = 164) der Befragten haben bereits an einem englischsprachigen Studiengang, vor allem an einzelnen Modulen auf Englisch, vor ihrem derzeitigen Studiengang teilgenommen, besitzen also Vorerfahrungen mit englischsprachigen Fachkursen; mit Bezug auf die TUM sind es 93,1 % (54) der 58 Befragten.

### Im aktuellen Studiengang

52,0 % (64) (N = 123) der Studierenden belegen laut Selbstaussage im aktuellen Studiengang 50 % oder mehr Fachkurse in der Fachsprache Englisch (TUM: 70,83 % (48) (N = 34); zehn Studierende ließen die Frage unbeantwortet); 16,3 % der Gesamtbefragten besuchen  $\geq 70$  % der Fachkurse auf Englisch, so dass von einem strukturierten Angebot englischsprachiger Lehre im Masterstudiengang gesprochen werden kann.

Diese Ergebnisse sind konform mit den Studien des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), denn auch diese belegen, dass deutlich mehr Studierende in ihrem Masterstudium Lehrveranstaltungen in englischer Sprache auswählen (63 % zu 55 % im Bachelor) (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt 2014, S. 308). Im Masterstudium sind Einrichtung und Ausbau der Lehrveranstaltungen in englischer Sprache an Universitäten (66 % zu 49 %) deutlich weiter fortgeschritten als an Fachhochschulen (ebenda 2014, S. 311).

## **7.7 Auslandsaufenthalte**

### Zum Zweck des Studiums

45,4 % (74) der 163 teilnehmenden Studierenden waren während ihrer Studienzzeit aus Studienzwecken im englischsprachigen Ausland (Auslandssemester und Auslandspraktikum zusammengerechnet), die knappe Mehrheit (54,6 % (89)) verneinte diese Frage; zwei Teilnehmer ließen die Frage offen.

Ein Studierender war zum Zweck des Studiums für eine Dauer von weniger als eine Woche im Ausland, 5,2 % (4) der Studierenden zwischen einer Woche und unter einem Monat; ein Großteil (79,2 % (61)) der 77 befragten Studierenden befand sich zwischen einem und mehreren Monaten im Ausland, 14,3 % (11) für ein bis mehrere Jahre. Allerdings machten 88 Studierende (53,3 %) zur Frage der Dauer des Aufenthaltes keine Angaben.

### Privater Auslandsaufenthalt

62,9 % (78) der 124 an dieser Frage teilnehmenden Probanden – und damit die absolute Mehrheit – war für einen Zeitraum kürzer als vier Monate privat in einem englischsprachigen Land sowie 8,9 % (11) vier Monate bis sechs Monate. Erstaunlich ist, dass 15,3 % (19) länger als ein halbes Jahr bis ein Jahr private Auslandserfahrungen gesammelt haben; 13,0 % (16) sogar länger als ein Jahr.

Es zeigen sich auch hier Parallelen zu repräsentativen Untersuchungen des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (HISBUS), wonach sich beträchtliche Unterschiede beim Blick auf das Mobilitätsverhalten in den einzelnen Fächergruppen zeigen. Überdurchschnittliche Anteile an auslandserfahrenen Studierenden finden sich in den Wirtschaftswissenschaften sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften. Im Gegensatz dazu liegen die Anteile in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in den Ingenieurwissenschaften unter dem Durchschnitt (Hutzsch 2011, S. 1).

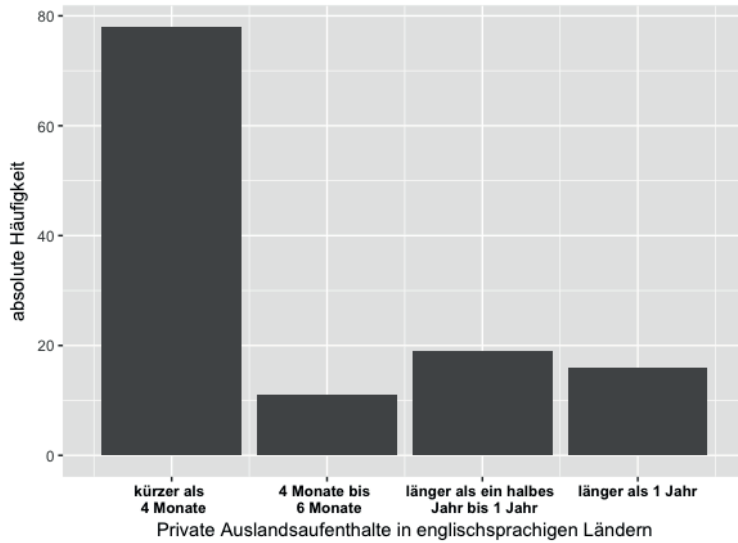


Abbildung 25: Private Auslandsaufenthalte



**7.8 Zusammenfassung****• Personenbezogene Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden**

- 42,9 % der teilnehmenden Befragten der Gesamtauswertung sind männlich, 57,1 % weiblich. Die Befragten stellen altersmäßig eine homogene Gruppe dar und sind Masterstudierende an Fachhochschulen (N = 21), bzw. Universitäten (N = 144) in administrativ oder technisch orientierten Studiengängen oder im International Management und zum Großteil deutschsprachig.
- Sie beschreiben sich als kompetent in Bezug auf die Sprachverwendung. Die Daten lassen darauf schließen, dass die Studierenden Vorerfahrungen mit englischsprachigen Fachkursen besitzen und im aktuellen Studiengang ein strukturiertes Angebot englischsprachiger Veranstaltungen vorliegt.

**• Englischkenntnisse und Auslandserfahrung**

- Studierende in den Wirtschaftswissenschaften haben überdurchschnittlich lange authentische Erfahrungen durch Auslandsaufenthalte oder Praktika im Ausland gemacht; sie sehen ihren studienbezogenen Auslandsaufenthalt am häufigsten in Verbindung mit der Vorbereitung auf eine künftige Berufstätigkeit<sup>111</sup> (vgl. Heublein et al. 2007, S. 39; S. 46).

---

<sup>111</sup> Anhand der HISBUS-Studien wird festgestellt, dass bei Studierenden an den Universitäten beim Auslandsaufenthalt das Studium dominiert, während Studierende an Fachhochschulen vermehrt für ein Praktikum im Ausland waren (Heublein et al. 2007, S. 18). Bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ist Nordamerika häufiger als bei anderen Ziel der Aufenthalte (ebenda 2007, S. 29). In der eigenen Studie wurden neben Nordamerika (25 Nennungen) häufig asiatische Länder (sechs Nennungen) oder Großbritannien (18 Nennungen) angegeben.

## **8. Einstellungen und Selbsteinschätzungen**

Die Lerner wurden in der Abschlussfrage aufgefordert, eine Bilanz seit Beginn ihres Studiengangs in der Fachsprache Englisch zu ziehen. Sie wurden gebeten, zu beschreiben, ob sie bisher zufrieden sind und wo sie Schwierigkeiten und Verbesserungsbedarf sehen.

Die Antworten lassen eindeutig eine positive Einstellung gegenüber fachsprachlichen Kursen erkennen. 80,2 % (73) der 91 Rückmeldungen waren positiv konnotiert:

- „Ich bin insgesamt sehr zufrieden mit dem Studiengang in der Sprache Englisch“.
- „Ich glaube auch, dass mir die Spezialisierung im Berufsleben sehr zugute kommen wird. Ich würde mir allerdings mehr Feedback bezüglich meiner sprachlichen Leistungen wünschen“.

Die Studierenden sehen vor allem Verbesserungsvorschläge in folgenden Bereichen:

- „Bessere sprachliche Vorbereitung auf Fachvokabular nötig (da Studierende verschiedene Bachelorabschlüsse haben und unterschiedliches Sprachniveau aufweisen, ist es für manche schwer, dem Stoff zu folgen) → Vorbereitungskurse anbieten zur Angleichung des Niveaus.“
- „Es gab Veranstaltungen, in denen Folien auf Deutsch, der Vortrag und die Klausur auf Englisch waren. Das sollte vermieden werden – es sollte Deutsch ODER Englisch sein – ein Mischmasch geht nicht.“
- „Je nach Studiengang sollte unterschieden werden. Ich absolviere derzeit 2 Master gleichzeitig. In wirtschaftlichen Fächern macht Englisch Sinn, in technischen Studiengängen eher weniger, da der Großteil der Studenten in der deutschen Sprache später arbeiten muss und Fachbegriffe dann nur auf Englisch bekannt sind. Der Großteil der technischen Normen ist nur auf Deutsch.“

Relativ häufig (zehnmal für den vorherigen Studiengang und 20-mal für den aktuellen Studiengang) wurde in den offenen Anmerkungen das Englisch der Dozierenden als hinderlich und wenig motivationsfördernd beschrieben:

- „Bei ein paar wenigen Dozenten wäre es wünschenswert, dass sie selbst besser Englisch sprechen könnten. Besonders die oftmals stark geprägte deutsche Aussprache erschwert das Verständnis.“
- „Nur dann englischsprachige Kurse anbieten, wenn ein gutes Maß an englischer Sprachbeherrschung von allen Dozenten an den Tag gelegt wird – nicht ‚auf Teufel komm raus‘ englische Kurse anbieten, um sich als international darzustellen.“

Auch zum methodisch-didaktischen Vorgehen wurde Stellung bezogen:

Gesamtnote: ausreichend. Bei über 50 % der Lehrveranstaltungen ist das englische Sprachniveau der Dozenten schlecht; zudem gibt es immer wieder grammatische/sprachliche Fehler in den Arbeitsunterlagen, die das Verständnis verschlechtern und damit auch die Motivation des Verstehens/Lernens herabsetzen. Es fehlt eindeutig eine didaktische als auch pädagogische Ausbildung der Dozenten von Vorlesungen in Fachsprache. Deutsche Universitäten sollten dies voraussetzen, wenn eine Vorlesung in Fachsprache gehalten wird. Dies verbessert hoffentlich das Niveau und gegenüber ausländischen Studenten ist der Auftritt der Universität und im Endeffekt auch der Bundesrepublik Deutschland deutlich positiver als er aktuell ist.

### 8.1 Erfahrungen mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen

Ein strukturiertes Angebot englischsprachiger Veranstaltungen fordert Anpassungen und ein verändertes Rollenverständnis von Studierenden und Dozierenden. Nicht zuletzt werden bei nicht-muttersprachlichen Studierenden und Dozierenden Zusatzleistungen mit dem Ziel einer veränderten Interaktion und neuen Diskussionsformen nötig, besonders im Rahmen von Tutorien oder Seminaren: „Was sicherlich schwieriger ist, ist die Studierenden zur Diskussion zu animieren; das ist sicherlich ein Problem, weil manche sich das nicht trauen oder unsicher sind“ (YEHD8).

Eine Differenzierung wird in drei Punkten vorgenommen: „Was die Internationale BWL angeht, die sind fast schon *elite*. Das betrifft nicht alle Studenten, das ist mir klar“ (SMD6). Hinsichtlich der Heterogenität der Studierenden werden von KGD1 Unterschiede zwischen muttersprachlich deutschen und ausländischen Studierenden festgestellt:

Die meisten sprechen schon recht gut Englisch, was die deutschen Studenten betrifft. Hier sehe ich gar keine Probleme. Bei den ausländischen Studierenden, die können meistens auch ganz gut Englisch. Da sehe ich eher die Probleme in der Leistung allgemein, also das ist nichts Englischspezifisches. Ich sehe aber, da die Kurse bei uns relativ schwer sind, dass sie schlechtere Noten haben, als die deutschen.

Zuletzt findet eine Differenzierung zwischen FH-Studierenden und Studierenden an Universitäten statt:

Ich habe jetzt keine validen Daten, aber ich könnte mir auch vorstellen, dass wenn man über den zweiten Bildungsweg an die Hochschule kommt, dass man sich in der Sprache auch schwerer tut; aber wie gesagt, das weiß ich nicht, das ist jetzt nur eine Vermutung, weil ich eben den Eindruck habe, dass in verschiedenen Schulsystemen die Sprache doch noch unterschiedlicher gefördert wird. Wie gesagt, gerade auch wenn es um Diskussionen geht oder darum, sich freizwillig einzubringen, da gibt es bestimmt für viele eine Sprachbarriere (YEHD8).

Von Seiten der Studierenden wird die erhöhte Interaktion ebenfalls als Chance und zugleich als Hindernis betrachtet:

Ein Problem, das ich beobachte, das jetzt aber bei mir nicht auftritt, ist die Bereitschaft von Leuten, die eh relativ schüchtern sind, die vielleicht eher auch wegen ihrer sprachlichen Kompetenz weniger Interesse zur Beteiligung zeigen, [...] sich weniger mündlich in den Unterricht einzubringen; wobei die, die sowieso kommunikativ mehr dabei sind, wird die zusätzliche Sprache weniger stören (DNS2).

### Erfahrungen im früheren Studiengang

Bachelorstudiengänge in der Fachsprache werden zahlenmäßig zwar häufiger, sind jedoch weit weniger verbreitet als englischsprachige Masterstudiengänge. Zuweilen wird von Verantwortlichen an Hochschulen von Vorhaben, in Bachelorstudiengänge englischsprachige Module zu integrieren, berichtet, selten von Bestrebungen, um komplette English-Tracks einzuführen: „Die Nachfrage ist im Bachelor größer und der Master ist relativ kurz [...] und da müssen/sollten wir Angebote machen; und da überlegen wir uns einen Englisch-Track zu machen“ (KGD1).

Als problematisch bei der Umstellung werden Kurse mit spezifisch deutschen Inhalten, „wie Unternehmensbesteuerung oder Rechnungswesen“ (HTD7), bzw. Kurse der Mathematik: „Mathe I und Mathe II“ (KGD1) von Dozierenden angesehen. Neben fehlenden Sprachkompetenzen treten Probleme aus Sicht der Studierenden aufgrund mangelnder Erklärungen und Aussprache auf Seiten der Dozierenden und wegen ungenügender Transparenz der Bewertung sprachlicher Leistungen auf; Studierende können im Bachelorstudium zumeist dem Unterricht auf Englisch folgen, eine eigenständige Sprachproduktion wird aber als erschwert beschrieben. Dozierende nennen Schwierigkeiten bei der adäquaten Vermittlung der Fachinhalte im Bachelorbereich im Vergleich zu muttersprachlich geführten Kursen.

### Erfahrungen im aktuellen Studiengang

Da die Fachsprache als Werkzeug im Studium eingesetzt wird, um fachliche Inhalte zu transportieren, müssen die Studierenden veranlasst werden, effektiv und zeitnah ein geeignetes Fachvokabular aufzubauen.

Eine wissenschaftliche Basis, wonach Sprachproduktion und Sprachverwendung von zentraler Bedeutung für die Kommunikation sind, liefert Swains Output-Hypothese: „Noticing a problem can 'push' learners to modify their output. In

doing so, learners may sometimes be forced into a more syntactic processing mode than might occur in comprehension” (Swain & Lapkin 1995, S. 371).

Obwohl Hochschulkurse anders als der bilinguale Sachfachunterricht strukturiert sind, ist dennoch eine Kontinuität von CLIL zu ICLHE dadurch erkennbar, dass qualitativ hochwertige und umfassende Interaktionen (*prompts, clarification requests, negotiation of meaning, Feedback*) für erfolgreiche Sprachverwendung besonders in Seminaren mit geringerer Teilnehmerzahl von Bedeutung sind. Diese Interaktionen können im Masterbereich am besten verwirklicht werden: „Ich finde es sogar leichter, Kurse auf Englisch zu besuchen als auf Deutsch, man gewöhnt sich eben daran und denkt auf Englisch mit“ (Studierende mit Vorerfahrungen in Bezug auf englischsprachige Lehre im Bachelor).

Erhöhte Aktivität und Interaktion tragen nicht zuletzt zur höheren Leistung in sprachproduktiven Bereichen bei. Allerdings finden sich Bedenken im Master bei einer vollständigen Umstellung auf die Fachsprache, so dass ein „goldener Mittelweg“ (YEHD8) – also die partielle Umstellung auf die Fachsprache – erstrebenswert erscheint.

## **8.2 Auswirkungen früherer Englischprobleme auf das aktuelle Studium**

Der schulische Englischunterricht liegt bei den Probanden nur wenige Jahre zurück; die schulische Vergangenheit und fremdsprachliche Lernerfahrungen können als recht homogen beschrieben werden; die Studierenden besitzen mit der Fachhochschulreife, bzw. der allgemeinen Hochschulreife die besten Voraussetzungen, komplexe fremdsprachliche Lernprozesse zu bewältigen.

Dennoch schildern die Studierenden zum einen einen problematischen Übergang von der schulischen englischsprachigen Ausbildung zu den englischsprachigen Fachkursen und den begleitenden Sprachkursen im Masterbereich. Zum anderen nehmen die Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht ihr Masterstudium auf; es wird von Wechseln zwischen Bundesländern, Arten von Hochschulen und unterschiedlichen Konstellationen englischsprachiger Kurse an verschiedenen Fakultäten berichtet.

Eine Studierende beschreibt, dass sie im Bachelor ausschließlich englischsprachige Kurse besucht und folglich nur englische Seminararbeiten verfasst hat:

Jetzt im Master, der zwar international ist, habe ich auch englischsprachige Veranstaltungen, aber musste für eine deutschsprachige Veranstaltung zum ersten Mal überhaupt auf Deutsch schreiben im Master, was mir sogar schwerer fällt, als auf Englisch zu schreiben; beim Englisch bin ich geübter. Ich hätte auch gerne noch mehr englische Veranstaltungen (während eines informellen Gesprächs nach einer Veranstaltung).

Es ist damit denkbar, dass frühere schulische Probleme den Lernerfolg im Master beeinflussen können und dieser Wechsel problembehaftet sein kann – zumal diese Problemlage bei den Probanden mehrmals geäußert wird.

72,4 % (118) der 163 bei Frage 3.18 teilnehmenden Studierenden glauben, dass frühere Probleme mit der englischen Sprache in der Schule Auswirkungen auf die Studienleistung in englischsprachigen Studiengängen/Kursen haben, knapp ein Drittel (27,6 % (45)) verneint das. Ein geschlechtsspezifischer Zusammenhang konnte bei der Frage ebenso wenig nachgewiesen werden ( $p = ,611$  nach Chi-

Quadrat;  $N = 161/97,6 \%$ ), wie ein Zusammenhang in Bezug auf die Art der Hochschule ( $p = ,916$  nach Chi-Quadrat;  $N = 163/98,8 \%$ ).

Die Ergebnisse gehen konform mit den Einschätzungen der Dozierenden. Probleme bei fachlichen Inhalten in den Wirtschaftswissenschaften überschneiden sich häufig mit sprachlichen Problemen; diese Konstellation tritt vor allem in den ersten Semestern auf; Schwierigkeiten beim Englischlernen und dem Lernen fachlicher Inhalte bestehen seit der Schulzeit (DFD3, KGD1).

Insofern mache ich das anders; ich unterrichte interaktiv deswegen auch mit Gruppenarbeit zwischendurch. Worauf ich achte im ersten Semester ist, dass wir möglichst schnell ein Gefühl kriegen, wie weit wir sind und dass sie ihre Übungen machen. Und es ist nicht nur so, dass sie ein unterschiedliches Englisch-Level haben, sie kommen auch aus unterschiedlichen Ländern, sie kommen aus unterschiedlichen Universitäten und sie kommen aus unterschiedlichen Studienprogrammen.

Das heißt, die Idee des ersten Semesters ist im Prinzip an allen Fronten alle auf eine Richtung zu bringen (lacht) (DFD3).

Es ist folglich evident, dass das schulische Englischlernen alleine nicht genügt, um den Anforderungen im Studium gerecht zu werden. Sprachkompetenz als komplexes Konstrukt steht in Wechselwirkung mit außersprachlichen Faktoren, also inhaltlichen Aspekten und der Präsentationskompetenz und muss im fachsprachlichen Studium geschult und ausgebaut werden: „Deswegen sage ich immer, es ist so wichtig, dass sie an ihrem Englisch arbeiten, weil letztlich sie auch später im Arbeitsleben das brauchen, sie überzeugen mit dem was sie präsentieren. Deswegen ist die Sprache so wichtig“ (DFD3).



### **8.3 Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht**

Die bisherigen Arbeiten zur Thematik fachsprachlicher Kursangebote sehen Hochschulkurse als besonders gelungen an, wenn eine Verschränkung von Inhalt und Sprache vorliegt – also neben der Sprachfunktion für die Vermittlung der Inhalte eine Sprachbewusstheit vorhanden ist. In der Studie wurde aufgrund dessen nachgefragt, ob aus Sicht der Handelnden eine Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht wichtig und realistisch erscheint.

Studierende sowie Dozierende bejahen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung im Laufe des Studiums; auffällig ist, dass die Spracharbeit relativ spät, nämlich erst im Masterstudium, stattfindet: „Hier ist zum Beispiel überhaupt keine Plateau-Phase erreicht. Also wenn wir von Lernzielen oder *learning outcomes* sprechen, dann ist es für viele Studierende doch ein Quantensprung“ (KHMD5 für die Fachsprachenzentren). Die Weiterentwicklung ist

speziell in innovativen Kursen, also solchen, in denen die Studierenden auch noch selbst präsentieren müssen, zum Beispiel auch bei dem Kurs, in dem Sie saßen [(der Interviewer nahm eine teilnehmende Beobachtung im Seminar „Case Studies“ bei der Dozierenden wahr)] möglich. Dort geben wir auch Feedback zur Präsentation; jeder präsentiert; dort weisen wir auch auf sprachliche Fehler hin, aber das ist nicht alleine im Fokus, Präsentationsstil und anderes ist auch dabei (KGD1).

Es werden zwei Einschränkungen angesprochen: Zum einen kann sich ein Lernplateau bei einem Niveau von C1+ einstellen, wenn Studierende nicht in Form von E-Learning-Kursen proaktiv an ihrer Sprache arbeiten. Beweggründe sind zumeist das spätere Vorhaben, in einem internationalen Unternehmen zu arbeiten. Eine Dozierende, die selbst englische Muttersprachlerin ist, begründet eine Plateau-Phase autobiographisch: „Ich merke es an meinem Deutsch übrigens, ich bin sehr lange hier. Man erreicht ein Niveau, bei dem man halbwegs verstanden wird und halbwegs intelligent vorkommt. Aber sich zu verbessern ist schwieriger, als sich von einem A1-Niveau weiterzuentwickeln“ (SMD6).

Zum anderen ist der Fall bekannt, bei dem Studierende bereits im vorherigen Bachelorstudium mehrheitlich englischsprachige Kursangebote erhalten und vor dem Masterstudium einen Auslandsaufenthalt absolviert haben: „[I]ch muss gestehen, ich kann so die Steigerung zwischen Bachelor und Master nicht genau beziffern, denn bereits im Bachelor sind die Leute recht flüssig im Englischen unterwegs“ (HTD7).

Die Aussagen der Studierenden unterstützen diese beiden Einschränkungen:

Na ja, wie soll ich sagen, ich denke, dass ich schon seit längerer Zeit auf einem gewissen Level bin, wo ich mich mit meinem Effort, mit meiner Mühe nicht mehr weiterentwickle. Das heißt, wenn ich mich jetzt weiterentwickeln wollen würde, müsste ich mich wirklich viel in Englisch beschäftigen, müsste ich in meiner Freizeit wahrscheinlich mehr englische Bücher lesen und wahrscheinlich mehr Vokabeln lernen (SMS9).

JPD2 nimmt eine Differenzierung hinsichtlich produktiver Sprachkompetenzen der Masterstudierenden vor: Heterogenitäten treten bei schriftlichen sowie mündlichen Fertigkeiten auf: „Manche haben das hohe Level, aber es gibt viele, die viel machen müssen, für beide Kompetenzen, das Schriftliche und das Mündliche. Manche Masterstudenten können kaum einen Aufsatz schreiben, manche sind aber hier schon eher Muttersprachler. Manche sind eben auch B1, B2“.

Sie sieht folgende Handlungsmöglichkeiten:

Deswegen machen wir sprachlich sehr viel im Master. Wir reden viel, wir machen fast jede Woche ein Video, fast jede Woche gibt es eine Diskussion; das ist dann zum Beispiel über Innovationen, was sollte sich bei Innovationen ändern, zum Beispiel warum hat sich der Regenschirm nicht geändert als Produkt, was könnte man hier verbessern; also über Produkte und business related topics; auch viel über Corporate Social Responsibility, also CSR; über creating shared value; das ist die neue Corporate Social Responsibility.

### 8.3.1 Rolle als Student

Studierende verarbeiten nach Erkenntnissen der Sprachforschung Wissen anders, wenn es in einer Fremdsprache vermittelt wird (siehe Task Based-Ansatz in Punkt 3.3; sowie künstliche Lingua Franca-Situation in Punkt 5.2).

Sprachliche Weiterentwicklung und Erweiterung des fachsprachlichen Wortschatzes sind erklärte Ziele der Studierenden; dies sollte jedoch zeitökonomisch möglich sein und der Aufwand für die Spracharbeit sollte im richtigen Verhältnis zu Fachinhalten stehen. Implizites Lernen in einer Umgebung, in der die Sprache ‚ungezwungen‘ als Handwerkszeug genutzt werden kann, ist für Studierende von großer Bedeutung.

Es deutet vieles darauf hin, dass implizitem Lernen im Hochschulbereich Raum gegeben werden muss. Fachvokabular und studienspezifische Techniken werden dabei nicht mehr linear auswendig gelernt, sondern durch Anwendung in Gesprächen und konkreten Tätigkeiten gelernt. Es wird damit ein Unterschied zum schulischen Lernen und der schulischen Leistungsbeurteilung deutlich, hier finden in hohem Maße die Vermittlung und das Messen von explizitem Wissen statt. Implizites Lernen scheint zunehmend bedeutsamer zu werden, wenn die Lernumgebungen informationshaltiger und die Aufgaben komplexer werden (Neuweg<sup>112</sup> 2000, S. 204; S. 210).

---

<sup>112</sup> Dass explizites Wissen nicht unbedingt zur Problembewältigung eingesetzt werden muss und unter Umständen sogar hinderlich sein kann, zeigt das Planspiel „Jeansfabrik“, bei dem relevante ökonomische Konzepte (z. B. Lager, Gewinnmaximierung und Absatzmengen) praxisorientiert umgesetzt werden; Neulinge ohne explizites Vorwissen schneiden im Vergleich besser ab als Studierende mit einer breiten Wissensbasis (Renkl et al. 1994, S. 196-197). Siehe dazu: Renkl, A., Gruber, H., Mandl, H. & Hinkhofer, L. (1994): Hilft Wissen bei der Identifikation und Kontrolle eines komplexen ökonomischen Systems?, in: Unterrichtswissenschaft, 22/3, S. 195-202.

### 8.3.2 Rolle als Dozent

Die Interviewteilnehmer sehen sich selbst nicht als Sprachenlehrer (DFD3, BED4, YEHD8, PAD9); die Einstellungen der Dozierenden zu Themen, wie Varietäten des Englischen, Feedback oder sprachliche Weiterentwicklung, lassen aber auf ein sprachsensibles Handeln in den Kursen deuten: „Ich sehe mich jetzt auch nicht als Sprachenlehrer, das kommt einfach, die Sprache, das entwickelt sich; das was wir an Spracharbeit machen, ist das Feedback und dass wir das *academic writing* anbieten; aber das mach ich ja jetzt nicht mehr unbedingt [selbst]“ (DFD3), „natürlich bringt das aber die Studierenden sprachlich weiter“ (PAD9).

Durch die teilnehmenden Beobachtungen der Kurse und den Gesprächen mit Verantwortlichen in englischsprachig geführten Fachveranstaltungen zeigt sich, dass Dozierende zuweilen auf vereinfachende Formulierungen (KGD1) und einen vermehrten Einsatz von visuellen Hilfsmitteln (KGD1, HTD7) zurückgreifen oder die einzelnen Stunden sorgfältiger planen und strukturieren – „Meine Erklärungen sind etwas einfacher und die Vorbereitungszeit ist länger“ (KGD1) – sowie explizit methodisch-didaktische Sprachmittel (siehe *discourse markers* 5.3) verwenden.

Obwohl Fachdozierenden die Notwendigkeit einer Anpassung des Vorgehens in Kursen häufig nicht bewusst ist: „Die Unterlagen für unsere Kurse sind meist Englisch, so dass die deutschsprachigen Kurse meist aus Übersetzungen aus dem Englischen bestehen“ (Dozierender im freien Teil der quantitativen Befragung für Dozenten (Frage 2.2), bezogen auf eine Massenveranstaltung), stellt sich die Mehrheit vermutlich intuitiv durch Veränderung der Skripten und Verwendung von Medien auf die Herausforderungen, die durch die Lingua Franca entstehen, ein.

#### 8.4 Neues Interesse aufgrund fachsprachlicher Veranstaltungen

Bei einer verkleinerten Basis von 155 Fällen erfährt der Faktor „Interesse“ bei der Mehrheit der Studierenden Zustimmung (Abb. 26): 56,8 % (88) der teilnehmenden Studierenden bemerken ein neues Interesse für die englische Sprache aufgrund der englischsprachigen Fachveranstaltungen (25,2 % (39) der Studierenden stimmen völlig, 31,6 % (49) überwiegend zu); 43,2 % (67) der Studierenden stimmen nur bedingt (25,8 % (40) teilweise, 17,4 % (27) nicht) zu.

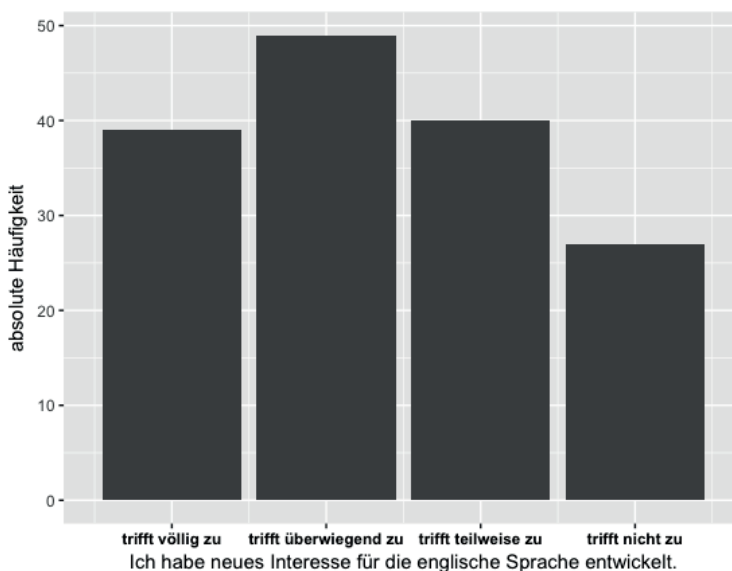


Abbildung 26: Neues Interesse

Weibliche Studierende sehen bei sich tendenziell – wie bei der Auswertung der Mittelwertvergleiche erkennbar wird – ein ausgeprägteres neues Interesse durch fachsprachliche Kurse (MW = 2,34) als Männer (MW = 2,38) (Abb. 78). Unterschiede werden ebenfalls beim Vergleich der Mittelwerte der Studienschwerpunkte sichtbar: Studierende im International Management, die ohnehin als sprachaffin beschrieben werden können, haben nach Selbstauskunft ein stärkeres neues Interesse für die englische Sprache entwickelt (MW = 1,82)

als Studierende in administrativ orientierten (MW = 2,4) oder technischen Studiengängen (MW = 2,52) (Abb. 80). Die Durchführung einer Varianzanalyse zeigte jedoch keine signifikanten Ergebnisse.

Die ermittelten Tendenzen werden durch Auswertungen der Fragebögen bestätigt. Es findet sich vermehrter Zuwachs an Interesse im Studiengang International Business Administration; Studierende bringen hier überdurchschnittlich häufig eine sprachliche Neigung und Interesse mit, absolvieren mehr Auslandssemester und haben dadurch den Willen, sich sprachlich proaktiv weiterzuentwickeln.

Dieses sprachliche Interesse wird auch bei Dozierenden vorausgesetzt. Speziell in technisch-orientierten Studiengängen kann dies Problemstellungen aufwerfen:

Ja das definitiv, weil es auch nicht jedem in die Wiege gelegt wird, in einer fremden Sprache zu reden und dann hat man praktisch nur die Möglichkeit, auswendig zu lernen und alles aufzuschreiben Wort für Wort und dann wissen wir beide, was das hochschuldidaktisch für die Studierenden bedeutet. [...] [U]nd deswegen ist dieses Überstülpen [durch die Hochschulleitung] sicherlich nicht von Vorteil und kann hier durchaus auch Nachteile mit sich bringen (YEHD8).

Ein Zusammenhang zwischen dem neuen Interesse und der Verringerung der Motivation kann vernachlässigt werden (Korrelationskoeffizient nach Spearman: -,268, Signifikanz: ,001; N =152/92,1 %).

### 8.5 Motivationsänderungen aufgrund der Fachsprache

Aufgrund der Kurse in der Fachsprache hat sich die Motivation für die Fachinhalte trotz einiger Probleme nicht negativ verändert: 87,5 % (133) (N = 152) stimmen weniger („teilweise“: 14,5 % (22), bzw. „nicht“: 73,0 % (111)) zu; 12,5 % (19) stimmen hier („völlig“: 4,6 % (7), bzw. „überwiegend“: 7,9 % (12)) zu (Abb. 27).

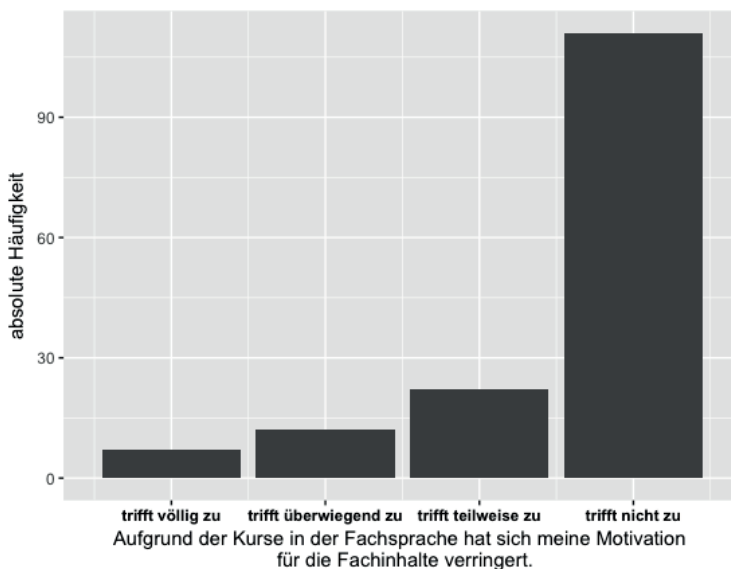


Abbildung 27: Verringerung der Motivation

Ein Vergleich der Frage mit den Geschlechtern bei einer reduzierten Stichprobe von 150 Teilnehmern (90,9 %) liefert signifikante Ergebnisse ( $p = ,028$  nach Chi-Quadrat). Während 18,8 % der männlichen Teilnehmer eher (7,8 % (5) „völlig“; 10,9 % (7) „überwiegend“) zustimmen, dass sich ihre Motivation verringert hat, sehen dies nur 8,1 % der Frauen ähnlich (2,3 % (2) stimmen völlig und 5,8 % (5) stimmen überwiegend zu). Im Gegensatz dazu stimmen 81,3 % der Männer eher nicht (20,3 % (13) „teilweise“; 60,9 % (39) „überhaupt nicht“) und 91,9 % der Frauen eher nicht (9,3 % (8) „teilweise“ und ein hoher Prozentsatz (82,6 % (71))

„überhaupt nicht“) zu (Abb. 28). Die Hypothese des zufälligen Zustandekommens der Verteilung konnte durch einen Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben verworfen werden (Signifikanz = ,003).

Bei einem Vergleich der Frage mit der Art der Hochschule kann kein statistischer Zusammenhang nachgewiesen werden ( $p = ,413$  nach Chi-Quadrat).

|            |          | Fachinhalte Motivation verringert |                             |                           |                       | Gesamt |        |
|------------|----------|-----------------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------|--------|--------|
|            |          | trifft<br>völlig zu               | trifft<br>überwiegend<br>zu | trifft<br>teilweise<br>zu | trifft<br>nicht<br>zu |        |        |
| Geschlecht | männlich | Anzahl                            | 5                           | 7                         | 13                    | 39     | 64     |
|            |          |                                   | 7,8%                        | 10,9%                     | 20,3%                 | 60,9%  | 100,0% |
|            | weiblich | Anzahl                            | 2                           | 5                         | 8                     | 71     | 86     |
|            |          |                                   | 2,3%                        | 5,8%                      | 9,3%                  | 82,6%  | 100,0% |
| Gesamt     |          | Anzahl                            | 7                           | 12                        | 21                    | 110    | 150    |
|            |          |                                   | 4,7%                        | 8,0%                      | 14,0%                 | 73,3%  | 100,0% |

Abbildung 28: Geschlecht \* Fachinhalte Motivation verringert Kreuztabelle

Dass sich die Motivation für die Fachinhalte vor allem bei Studentinnen (MW = 3,72) nicht verringert hat (Signifikanz ANOVA: ,01 nach Kombination der beiden Variablen), zeigt die Auswertung der semantischen Differentiale; bei männlichen Studierenden liegt der Mittelwert bei MW = 3,34; auch bei ihnen hat sich die Motivation nicht gravierend negativ verändert (Abb. 78).

Ebenfalls aussagekräftig scheinen die Ergebnisse beim Vergleich mit der Sprachstufe zu sein: Je sprachkompetenter sich Studierende eingestuft haben, desto höher ist der Mittelwert bei dieser Frage. Am wenigsten hat sich damit die Motivation bei sprachlich sehr guten Studierenden verändert (C2: MW = 3,8; C1: MW = 3,61; B2: MW = 3,40; B1: MW = 3,00) (Abb. 77).



Eine deutliche Abstufung findet sich beim Vergleich mit dem Schwerpunkt des Studiengangs: Alle Studierende empfinden keine negativen Motivationsänderungen durch die Fachkurse: Im International Management trifft dies am deutlichsten zu (MW = 3,81), gefolgt von administrativ orientierten Studiengängen (MW = 3,7) und den technisch orientierten Studiengängen (MW = 3,45) (Abb. 80). Die Ergebnisse lassen einen Zusammenhang erschließen: Frauen, sprachlich kompetente Studierende und Studierende im International Management, bei denen ohnehin ein hoher Frauenanteil vorherrscht, zeigen ein erhöhtes Interesse und erleben in geringstem Maße eine Verminderung der Motivation.

Für Studierende an Fachhochschulen beträgt der Wert (MW = 3,6). Bei Studierenden an Universitäten ist er geringfügig niedriger (MW = 3,55) (Abb. 79). Bei der Interpretation der Ergebnisse bezüglich der Werte bei Fachhochschulen und Universitäten ist zu beachten, dass zum einen Fachhochschulstudierende die kleinere Gruppe der Studierenden im Vergleich zu Studierenden an Universitäten darstellen; zum anderen handelt es sich bei Fachhochschulstudenten in höherem Maße um eine Vorauswahl, als dies bei Universitätsstudierenden der Fall ist. Die Durchführung einer Varianzanalyse kann hier u. a. aufgrund der geringen Teilnehmerzahl keinen Zusammenhang feststellen (Signifikanz: ,81).

An Universitäten wird in Bezug auf die jeweilige Institution flächendeckender eine englischsprachige Lehre angeboten; dominant englischsprachige FH-Studiengänge sind häufiger mit einem Numerus Clausus<sup>113</sup> versehen; Studierende sehen hier seltener Probleme aufgrund der Fachsprache.

---

<sup>113</sup> Beispielhaft werden der Bachelor International Business (B.A.) mit Numerus Clausus (1,7) und einer Regelstudienzeit von 7 Semestern und der Bachelor International Business and Technology (B.Eng.) genannt, die innerhalb der Fakultät als elitär angesehen werden: „During the first semester, course instruction will be 100 % in English” (<https://www.th-nuernberg.de/fakultaeten/bw/studium/international-business-bachelors-and-masters-degree-programs/bachelor-international-business-and-technology-beng/>) [27.07.2019].

Die Studierenden sind in englischsprachigen Veranstaltungen schon motivierter; das Problem ist, dass wir einen großen Studiengang haben, bei dem wir fast jeden zulassen, dort sind die Leute unmotivierter, der ist deutsch; und wir haben englischsprachige Studiengänge, das ist restriktiver, dort sind die Studierenden von Haus aus motivierter.

Wenn unsere Studiengänge kleiner sind, wie in IB (International Business) und IBT (International Business and Technology), hier lassen wir jedes Jahr nur 60 zu; der Numerus Clausus ist relativ hoch, heißt das, die Studierenden sind demnach per se schon besser und motivierter, auch bei englischsprachigen Vorlesungen (BED4).

An den Fachhochschulen wird aufgrund anderer bildungsbiographischer Wege ein Studium teilweise später aufgenommen (Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt 2014, S. 10); Studierende an Universitäten sind auslandsaktiver als ihre Kommilitonen an den Fachhochschulen (25 % vs. 20 % Auslandserfahrung) (Hutzsch 2011, S. 2) und präferieren am stärksten ein Auslandsstudium, während bei den Studierenden an Fachhochschulen praktische, berufliche Erfahrung im Vordergrund steht (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer 2007, S. 37); insgesamt besitzen aber sowohl Fachhochschulstudierende als auch Studierende an Hochschulen ein großes Interesse an einer sprachlichen Weiterbildung und an Sprachkursen.

Studien zur Thematik stützen die Vermutung, wonach Frauen motivierter Sprachen lernen als Männer; so zeigen Mädchen bereits im Kindesalter eine spontanere Sprechbereitschaft (Böttger 2016, S. 81), so dass messbare sprachkognitive Unterschiede zu Gunsten von Mädchen schon bei Schulanfang bestehen (ebenda 2016, S. 89).

Interessant ist die Aussage Christ, dass es aufgrund der Verwendung der Fremdsprache im Fach Physik zu einer Motivationsänderung gekommen sein soll. Mädchen haben aufgrund des Interesses an der Fremdsprache über das bilinguale Modul in Physik auch Interesse am Sachfach gewonnen<sup>114</sup> (Christ: 2002, S. 17).

Bezogen auf die Situation an Hochschulen sind Aussagen zu geschlechtsspezifischen Veränderungen der Motivation zusätzlich durch

---

<sup>114</sup> Als Artikel zur Thematik für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe: Hemmer, I. (1995): Erdkunde - kein Fach für Mädchen? Ein Überblick über den Stand der Diskussionen, in: Geographie und ihre Didaktik, 4/1995, S. 211-225.

Sprachtests und durch die eigene Wahl des Studienschwerpunktes (siehe semantische Differentiale Abb. 65-92) beeinflusst.

Dozierende sind tendenziell nicht der Meinung, dass männliche Studierende mehr Probleme in Kursen mit der Fachsprache Englisch und dadurch schlechtere Ergebnisse aufweisen (KGD1, DFD3, BED4):

Nein, hier habe ich auch ein deutliches 'Nein' angekreuzt [im Fragebogen]. Wobei in meinen Kursen generell mehr Mädchen reingehen. Männer machen häufig eher quantitative Kurse und Logistik, Frauen wählen eher Management, Cross-Cultural Management; der Anteil der Frauen ist dadurch [durch englischsprachige Kurse] nicht nochmal höher (KGD1).

Eine bewusste Entscheidung gegen englischsprachige Kurse bei freier Wahlmöglichkeit kann geschlechtsspezifische Unterschiede aufweisen. Für ihre Kurse erklärt eine Dozierende: „Bei meinem Kurs merke ich keinen Unterschied, dass die Mädels mehr reden als die Jungs“ (YEHD8).

Ich glaube, dass das weniger mit Sprachbegabung notwendigerweise zu tun hat, das hat damit zu tun, ne, ich glaube nicht, dass Männlein oder Weiblein grundsätzlich mehr sprachbegabt sind, es gibt gewisse Phasen bestimmt. Es geht auch um's Vokabellernen. Die Mädels in einem gewissen Alter, wo es anfängt setzen sich einfach mehr hin. Die sind nicht begabter. Nein, das glaube ich nicht (DFD3).

Es kann sich der Erkenntnis von Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly (2009) angeschlossen werden, die besagt, dass eine verstärkte Sprachbewusstheit und eine Sensibilisierung für den Ausbau der Zweitsprache im Fachunterricht zu einer gesteigerten Lernmotivation und zu besseren Resultaten in der Aneignung von Fach- sowie Sprachkompetenzen führen kann; eine gesicherte Kenntnis über diesen Zusammenhang besteht aber noch nicht (S. 26). Die Bejahung dieser Frage wäre ein überzeugendes Argument für sprachensible Fachkurse und Investitionen der Hochschulen in diesem Bereich.

### **8.6 Zusammenfassung und Ausblick**

Besonders relevant für den Studienerfolg sind unterschiedliche Vorkenntnisse, wie die Leistungsfähigkeit, der sprachlich-kulturelle Hintergrund und die Motivation. In den Wirtschaftswissenschaften überwiegt bei den Studierenden der Universitäten der Wunsch, sich viele berufliche Möglichkeiten zu eröffnen, ohne sich zu Beginn des Studiums auf ein Berufsbild festzulegen. Die Studierenden der Fachhochschulen haben entgegen dessen ein höheres fachliches Interesse (Amann et al. 2016, S. 15).

#### **• Einstellungen und Selbsteinschätzung der Teilnehmer**

- Die Antworten der Teilnehmer der vorliegenden Studie deuten auf eine positive Einstellung und hohe Motivation mit Bezug auf fachsprachliche Kurse hin.
- Sie sehen jedoch Verbesserungsmöglichkeiten in folgenden Bereichen:
  - Es sollte bei Klausuren englischsprachiger Veranstaltungen nicht in das Deutsche gewechselt, genauso wenig sollten deutschsprachige Materialien in englischsprachigen Veranstaltungen verwendet werden (siehe dazu Code-Switching in Punkt 5.3.2).
  - Es muss innerhalb der wirtschaftlichen Fächer zwischen technisch orientierten und administrativen Studiengängen sowie der Internationalen BWL bezüglich des Vorgehens und der Sprachverwendung unterschieden werden.

**• Lernbereitschaft und sprachliche Weiterentwicklung**

- Die Nachfrage nach englischsprachigen Studiengängen ist im Bachelor relativ groß. Von einer vollständigen Umstellung nehmen die verantwortlichen Akteure jedoch Abstand. Vergleichsweise unproblematisch wird die Umstellung der Masterstudiengänge beschrieben.
- Die Studierenden beklagen zum einen den problematischen Übergang von der schulischen englischsprachigen Ausbildung hin zu den englischsprachigen Fach- und den begleitenden Sprachkursen im Masterbereich; zum anderen nehmen sie mit unterschiedlichen Voraussetzungen in fachlicher und sprachlicher Hinsicht ihr Masterstudium auf.

⇒ Darauf sollte bei der Durchführung der Kurse geachtet werden.

- Studierende wie Dozierende bejahen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung der Studierenden in sprachlicher Hinsicht im Laufe des Studiums.

⇒ Der Aufwand dafür sollte im richtigen Verhältnis zu den Fachinhalten stehen. Es sind nachhaltige, für das autonome Lernen geeignete Lernstrategien nötig.

- Implizites Lernen in einer Umgebung, in der die Sprache als Handwerkszeug genutzt werden kann, ist von großer Bedeutung und in Situationen des komplexen Problemlösens zunehmend relevant.

- **Auswirkungen auf die Motivation**

- Motivationsänderungen scheinen im fachsprachlichen Unterricht ein erstaunliches Phänomen zu sein. Häufig wird bereits im Sekundarbereich davon gesprochen, dass Mädchen im bilingualen Unterricht eine erhöhte Motivation hinsichtlich des Sachfachs und Jungen ein erhöhtes Sprachbewusstsein und mehr Interesse an der Sprache entwickeln. Die Fremdsprache als selbstverständliches Kommunikationsmittel ist ein besonderer Anreiz beim Lernen.

Die Studie zeigt, dass weniger Frauen als Männer eine Reduktion der eigenen Motivation in fachsprachlichen Kursen erfahren. Ob männliche Studierende ein neues Interesse für die Sprache entwickeln, lässt sich nicht feststellen.

- Die Motivationskurve für englischsprachige Veranstaltungen flacht im Masterstudium – anders als es für den Sekundarbereich berichtet wird – nicht ab. Demnach besteht auch in höheren Semestern die Bereitschaft, sich mit sprachlichen Themen zu befassen: „Längere Aufmerksamkeitsspanne, da weniger schnell langweilig“ (Studierende in der Online-Befragung).
- Ob die Erhöhung der Motivation bei englischsprachigen Veranstaltungen ein erklärtes Ziel ist, da sie Voraussetzung eines jeden Studiengangs sein sollte und dies als automatisches ‚Nebenprodukt‘ der Lingua Franca-Situation zugeschrieben werden kann, ist abschließend nicht zu klären<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Die Feststellung wurde bereits von Meyer (2003, S. 6) für den bilingualen Unterricht getroffen. Siehe: Meyer, C. (2003): Bedeutung, Wahrnehmung und Bewertung des bilingualen Geographieunterrichts. Studien zum zweisprachigen Erdkundeunterricht (Englisch) in Rheinland-Pfalz, Trier: Fachbereich VI (Geographie/Geowissenschaften), zugleich Dissertation.

## 9. Lernstrategien und Lernsituation

Aufgrund der angewandten Fachsprache und der Nutzung von originalen Materialien – vornehmlich aus dem US-amerikanischen Raum (siehe *task-based approach* in 12.1) – ist der ICLHE-Ansatz, der akademische und diskursive Kompetenzen vereint, ein neuer Weg für Studierende zur Aneignung von Inhalt und Sprache. Dass in fachsprachlichen Kursen die Fremdsprache beiläufig erweitert und angewendet wird, erfährt große Zustimmung aller Beteiligten.

Elaborations- und Wiederholungsstrategien, Arbeitstechniken zum Verstehen und Behalten neuer Informationen zum Ausbau sprachlichen und fachlichen Wissens werden von Studierenden in unterschiedlicher Form und Intensität angewendet; E-Learning-Angeboten wird durch die Akteure eine große Bedeutung zugemessen. Dass die Spracharbeit und Weiterbildung am effektivsten zweck- und situationsgebunden stattfindet<sup>116</sup>, ist eine Grundvoraussetzung:

The term incidental learning is used to define a kind of language learning which is acquired implicitly, the attention of the learner being drawn away from the object of teaching. It is supposed to be very effective and long-lasting because language learning and the implicit knowledge that comes from this are by-products of other learning processes (Costa 2016, S. 20).

---

<sup>116</sup> Dies trifft genauso für die fachliche und sprachliche Weiterbildung in Unternehmen zu. Beispielhaft dazu: Jauernig, H. (2016): Volkswagen macht Englisch zur Konzernsprache. Der Volkswagen-Konzern will die Entwicklung seiner Führungskräfte neu ausrichten. Ein wichtiger Punkt: Künftig wird beim Autobauer Englisch zur offiziellen Unternehmenssprache. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/volkswagen-macht-englisch-zur-konzernsprache-a-1125940.html> [27.07.2019].

### **9.1 Wortschatzarbeit**

Die Erkenntnis, dass der Wechsel der Unterrichtssprache in eine Fremdsprache kommunikativ problematisch ist und Auswirkungen auf die kognitive Leistung der Beteiligten haben kann (siehe Einleitung), ist nicht neu, häufig bedeutet dies einen Eingriff in die Kommunikation, die sich auf allen Ebenen (grammatische, soziolinguistische, strategische Kompetenz) abzeichnet. Ein fehlendes Vokabular und geringe soziolinguistische Kompetenzen vermindern die Aufnahme-, Wiedergabe- und Anwendungsfähigkeit der Studierenden sowie der Dozierenden (Studer 2013, S. 6).

Der Verbesserung des Fachvokabulars wird beim Englischlernen in den Sprachkursen höchste Priorität durch die Studierenden eingeräumt (Abb. 51) und neben dem Sprechen als sehr wichtig beim Englischlernen erachtet (Abb. 52). Der Umgang mit dem Fachvokabular sollte folglich effektiv und nachhaltig gestaltet werden.

#### **9.1.1 Fachvokabular**

Häufig erhöht sich bei der Umstellung der Fachsprache ins Englische die Vorbereitungszeit, v. a. zum Nachschlagen von unbekanntem Begriffen sowie die Wahrscheinlichkeit, sich weniger versiert und klar ausdrücken zu können: „[T]he respondents need (much) more preparation time when they conduct an English-medium course for the first time [...] related to a limited vocabulary and flexibility in English [which causes] differences mainly to [...] linguistic inflexibility and limitations [with] half of the respondents feel less able to improvise than in a Dutch-medium setting“ (Vinke, Snippe & Jochems 1998, S. 387).

Die Problematik des fehlenden Fachvokabulars und der nötigen Zusatzleistungen bestätigen Dozierende (KGD1, HTD7, YEHD8) ebenso Studierende (EMZS1, NZS3, PSS5, JGS6, MSS7, EGS8, MLLS10) in unterschiedlichem Maße: „Zeitaufwand für das Lernen von Vokabeln/Fachvokabeln ist sehr groß“ (Antwort



in einer offen gestellten Frage der Online-Befragung an der TUM). Auf die Frage, wie sich die Vorbereitung auf die eigenen Kurse gestaltet, wurde folgende Aussage getroffen:

Ich brauche länger. Für mich brauche ich länger. Weil es eine Fremdsprache ist. Ich muss auch Wörter nachschlagen. Wenn ich jetzt ein Beispiel bringe, zum Beispiel wenn es darum geht, wenn bei Audi bei der Karosserie die Bodenbleche drangeschweißt werden, dann muss ich einfach nochmal nachschauen, wie man das formuliert. Also ich brauche definitiv fast doppelt so lange, um mich auf die Veranstaltung vorzubereiten. Bei den Case-Studies geht es, dort ist es etwas Vorgegebenes. Wenn ich eine Vorlesung halte, brauche ich länger, also es ist definitiv für mich mehr Arbeit (KGD1).

Der Zusatzaufwand wird von einer Studierenden am Beispiel eines Statistikkurses in der Programmiersprache R auf Englisch verdeutlicht:

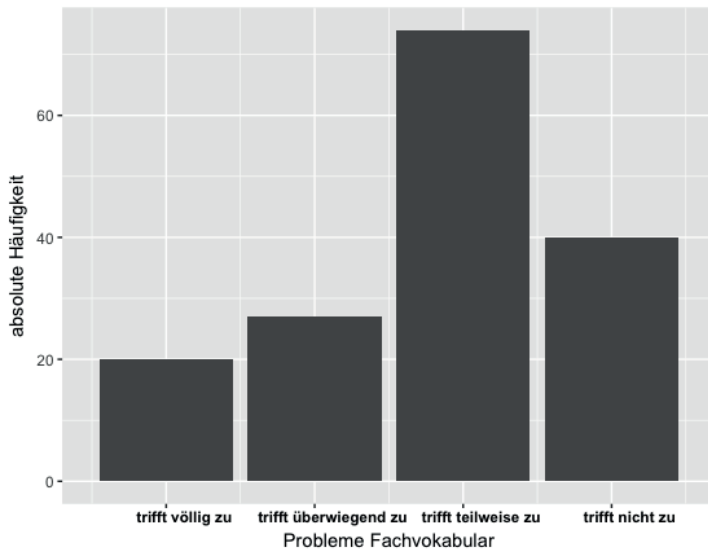
Statistik auf Englisch fand ich schon schwer. Ich war sonst in Statistik schon immer recht gut, aber als ich das zum ersten Mal auf Englisch gehört habe, musste ich kurz umdenken, weil mir das nicht so bewusst war, weil ich das so auf Englisch noch nicht kannte.

Ich habe viel nachgeschlagen, also normale Wörter in normalen Wörterbüchern (lacht); jedes einzelne Wort. Es waren Wörter wie *probability*, zum Beispiel; das war mir nicht bewusst, dass es Wahrscheinlichkeit heißt. Es war ziemlich viel Input im Kurs, ich habe einfach alles mitgeschrieben und dann daheim erst mal leo.org aufgemacht und gegoogelt (NZS3).

12,4 % (20) der 161 Teilnehmer haben im aktuellen Studium sehr große Probleme aufgrund des Fachvokabulars; 16,8 % (27) sehen bei sich größere Probleme („trifft überwiegend zu“), knapp die Hälfte (46,0 % (74)) bestätigt dies teilweise. Für etwa ein Viertel (24,9 % (40)) trifft es nicht zu (Abb. 29). Es ist von Bedeutung, Vokabeln rezeptiv und produktiv zu beherrschen und kontextbezogen zu üben<sup>117</sup>.

---

<sup>117</sup> Hier ist das 70:20:10-Konzept wichtig: ‚70‘ steht für Lernen durch Arbeit; ‚20‘ für Lernen von und mit anderen – Kollegen, Vorgesetzten oder privaten Partnern. ‚10‘ ist das formelle Lernen, also Kurse, E-Learning und Bücher (Seegmüller 2017). Implizite Vermittlung von sprachlichen Aspekten wird auch nach dem ICLHE-Konzept als gewinnbringender als eine explizite Vermittlung und traditionelles Vokabellernen angesehen. Siehe hierzu: Seegmüller, K. (2017): Interview mit Charles Jennings, Co-Founder des 70:20:10 Institute. Online verfügbar unter: <https://www.learntec.de/de/messe-planen/fuerpresse/pressemitteilungen/pressemitteilung/interview-mit-charles-jennings-mitbegruender-des-70-20-10-institut.html> [27.07.2019].



**Abbildung 29: Probleme Fachvokabular**

Es bestätigt lediglich knapp ein Drittel (31,8 % (49)) der 154 hier teilnehmenden Studierenden (8,4 % (13) „völlig“; 23,4 % (36) „überwiegend“), dass Vokabeln explizit gelernt werden müssen und beiläufiges Lernen nicht ausreicht. 68,2 % (105) der Studenten sind der Meinung, dass ein beiläufiges Lernen der Fachvokabeln ausreicht (40,3 % (62) „stimme teilweise zu“; 27,9 % (43) „stimme nicht zu“) (Abb. 30).

Studierende favorisieren es, selbst zu sprechen, anstatt Regeln zu lernen; ein unbewusstes Lernen der Wörter – im Rahmen des Studiums, in privaten Gesprächen oder durch Auslandsaufenthalte – wird von ihnen bevorzugt.

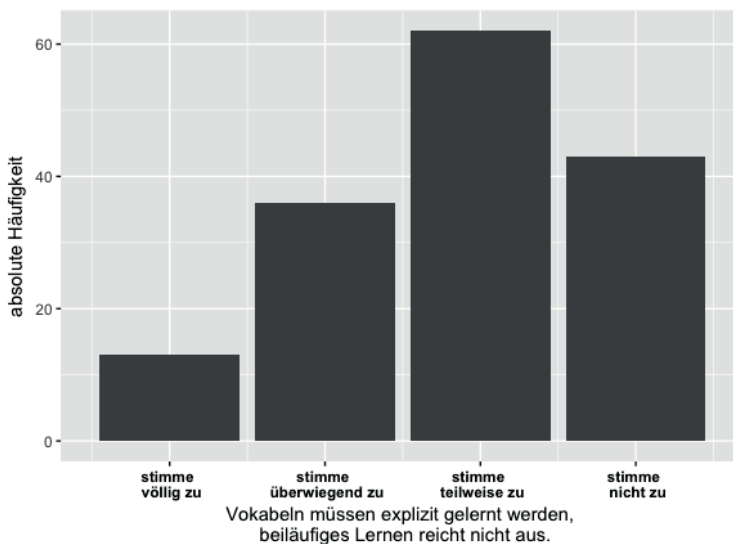


Abbildung 30: Explizites Lernen

Ein Vergleich der Geschlechter bei dieser Frage erbringt keinen signifikanten Zusammenhang ( $p = ,925$  nach Chi-Quadrat); 28,6 % (18) der Männer und 32,6 % (29) der Frauen stimmen völlig oder überwiegend zu, dass Vokabeln explizit gelernt werden müssen.

Der Vergleich der Variablen: „Vokabeln müssen explizit gelernt werden, beiläufiges Lernen reicht nicht aus“, mit: „Ich schätze einen Studiengang mit Fachsprache Englisch als aufwändiger ein als einen Studiengang in der Muttersprache“, zeigt auf, dass Studierende, die das Studium in einer Fachsprache als aufwändiger erachten, tendenziell mehr explizite Vokabelarbeit betreiben ( $N = 153/92,7$  %; Korrelationskoeffizient nach Spearman:  $,323$ ; Signifikanz:  $,000$ ). Dies schließt das Erlernen des rezeptiven und produktiven Fachvokabulars in verschiedenen Kontexten mit ein.

### 9.1.2 Wörterbücher

In den Interviews wurde der Umgang mit einem unbekanntem Vokabular genauer nachgefragt. Studierende verwenden die Mobile App Quizlet, um sich neues Vokabular zu erarbeiten (NZS3, PSS5). Häufig werden Duolingo oder Linguee neben Online-Wörterbüchern wie leo.org oder dict.cc genannt. Die Verwendung von Quizlet kann als hochschulabhängig betrachtet werden; zuweilen werden Informationen zum Üben von Fachwörtern bereits in Informationsveranstaltungen zu Semesterbeginn publik gemacht.

Die Studierenden machen selten Gebrauch von Vokabelboxen, Vokabelheften oder Lerntagebüchern; 2,0 % (3) der 152 Teilnehmer verwenden Vokabelhefte einmal bis mehrmals die Woche, kein Teilnehmer täglich; 98 % (149) verwenden sie seltener oder nie.

Ähnliche Resultate liefert die Frage nach der Benutzung von digitalen Wortlisten: 4,0 % (6) der 149 Studierenden nutzen diese einmal bis mehrmals pro Woche; 96,0 % (143) seltener oder nie; kein Studierender täglich.

Wörter werden vereinzelt im Zusammenhang und wenig systematisiert geübt. 96,1 % (146) der 152 teilnehmenden Studierenden lernen Wörter selten oder nie im Zusammenhang; Wörter werden ‚on demand‘ in ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern nachgeschlagen oder Texte werden mit Notizen versehen; es findet in den meisten Fällen keine nachhaltige aber zeitintensive Wortschatzarbeit statt (Abb. 31).

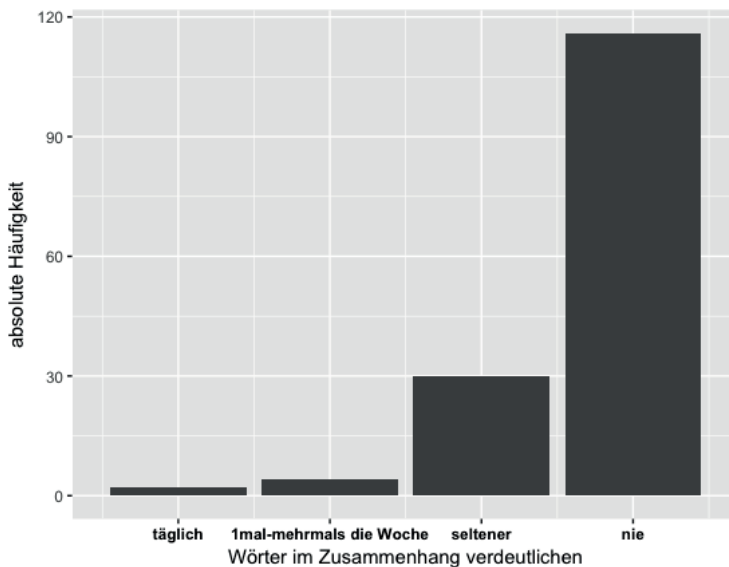


Abbildung 31: Wörter im Zusammenhang lernen

Die Auswertung der Aussagen der Studierenden und Dozierenden in Fragebögen und Interviews belegen eindeutig, dass die Arbeit mit Wörterbüchern äußerst weit verbreitet ist (EMZS1, DNS2, NZS3, JGS4, PSS5, JGS6, MSS7, MLLS10). Wörterbücher werden von mehr als zwei Dritteln der Befragten (69,1 % (105 von 152)) relativ häufig (23,7 % (36) „täglich“; 45,4 % (69) „wöchentlich“) verwendet; 31,0 % (47) der Probanden schlagen weniger häufig (16,4 % (25) „seltener“; 14,5 % (22) „nie“) Fachvokabular nach (Abb. 32).

Männliche Studierende verwenden geringfügig weniger häufig (21 % (13 von 62) „täglich“) Wörterbücher als Frauen (26 % (23 von 88) „täglich“). Ein Vergleich der Geschlechter in dieser Frage zeigt aber keine signifikanten Zusammenhänge ( $p = ,140$ ). Die Prozentzahl derjenigen, die an Fachhochschulen täglich Wörterbücher benutzen ist höher (40 % (8 von 20)) als die derjenigen an Universitäten (21 % (28 von 132);  $N = 152$ ). Ein eindeutiger statistischer

Zusammenhang beim Vergleich der Frage mit der Art der Hochschulen konnte nicht bewiesen werden ( $p = ,281$ ).

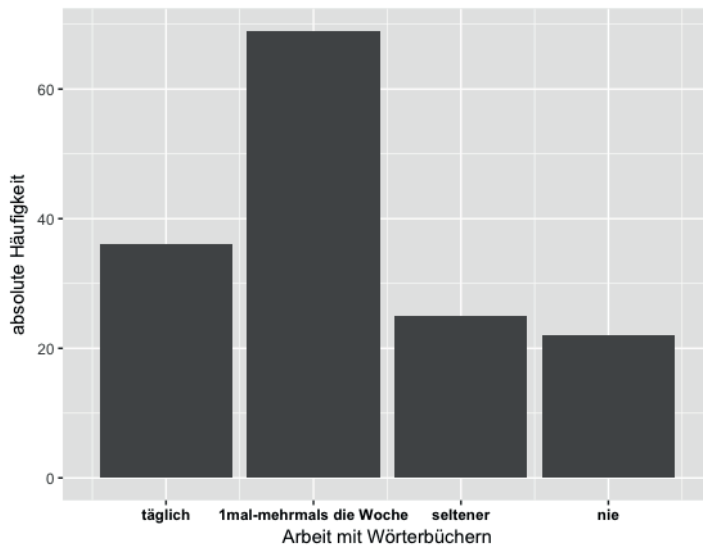


Abbildung 32: Wörterbücher

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Studierenden in der Vor- bzw. Nachbereitung der Kursmaterialien Wörterbücher – meist in Form von Online-Wörterbüchern – zur Verfügung stehen. Wortschatzarbeit geschieht mit einer gewissen Oberflächlichkeit; es werden Wörter nach Bedarf im Internet nachgeschlagen, gelernt und ungenügend mit dem Kontext verknüpft und kategorisiert (z. B. in Form von Mindmaps oder Listen). Das Oxford Advanced Learner's Dictionary oder ähnliche umfangreiche Wörterbücher, die den gesamten Wortschatz einschließlich der bekannten Wortbedeutungen und -verwendungen aufzeigen und seit der gymnasialen Oberstufe bekannt sind, werden nicht mehr verwendet.

Mit Sicherheit kann auch anhand der Befragung der Studierenden der Schluss gezogen werden, dass Wortschatz wenig systematisiert und nur vermeintlich ökonomisch gelernt wird. Implizite Sprachverwendung im Kontext, z. B. im

Rahmen von Präsentationen und authentische Sprachanwendungen, werden bevorzugt:

Steigerung meines Könnens durch stetige Verwendung; Studiengänge in englischer Sprache sind in der Regel qualitativ deutlich hochwertiger, als Studiengänge in deutscher Sprache, besonders durch die größere Auswahl an Quellen aus dem angelsächsischen Raum, wo Wirtschaftsthemen tiefergründiger erforscht werden und die finanziellen Mittel für entsprechende Forschung die derer an deutschen Unis weit übersteigt.

Neben Illustrationen und der Einbeziehung englischer Medien in jeglicher Form ist die Einbettung der neuen Fachbegriffe in die Veranstaltungen durch unterschiedliche Wahrnehmung (durch Sprechen, Hören, Schreiben) und Lehrmaterialien nötig, um den Wortschatz zu festigen und zu erweitern. Dabei spielt auch die Wahl des Lehrwerks eine Rolle; das im Interview mit HTD7 angesprochene Layout US-amerikanischer Lehrwerke setzt stärker auf integrierende Formate, bei denen synonyme Vokabelläuterungen nicht räumlich vom Inhalt getrennt werden und stärker kontextuell verankert sind, wobei das Vorwissen der Lerner eine zentrale Rolle spielt und Redundanz vermieden werden sollte (vgl. Zumbach & Astleitner 2016, S. 31).

## **9.2 Übersetzen/einfachere Ausdrücke finden**

Das Übersetzen von englischen Begriffen in die deutsche Sprache (Abb. 33) wird von 36,4 % (56) der 154 Teilnehmer täglich, wöchentlich oder monatlich praktiziert (5,2 % (8) „täglich“, 22,1 % (34) „wöchentlich“, 9,1 % (14) „monatlich“); knapp zwei Drittel 63,6 % (98) wenden dies seltener oder nie an.

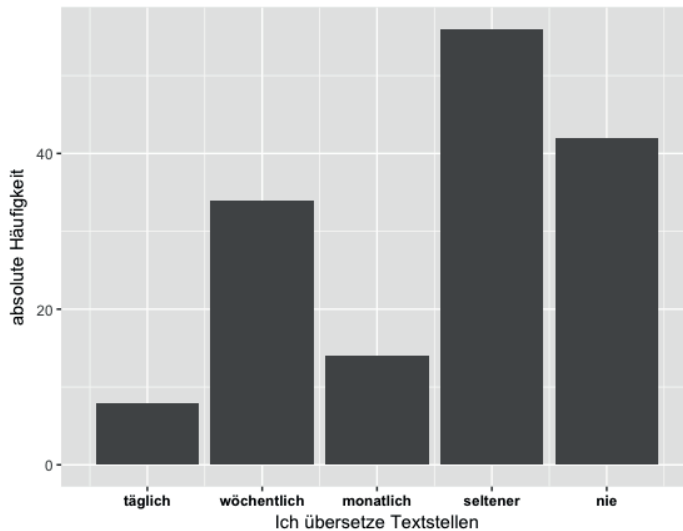


Abbildung 33: Übersetzen

Diese Art der Wortschatzarbeit besteht darin, eine Wissenslücke unmittelbar durch direkte Übersetzung – meist ohne sich über den Kontext im Klaren zu sein – zu schließen; damit ist eine spätere Erinnerung nicht immer gewährleistet. Englische Texte werden still ins Deutsche übersetzt, Vorträge zwar auf Englisch mitgeschrieben, jedoch unbekanntes Fachvokabular entweder nachträglich oder unmittelbar nachgeschlagen; beide Vorgehensweisen sind lernhinderlich.

Es konnte beim Vergleich der Variablen „Übersetzen“ und „Geschlecht“ ein hochsignifikanter Unterschied ( $p = ,001$  nach Chi-Quadrat) (bei einer Definition mit  $\alpha \leq ,001$  ( $\leq 0,1$  %) sogar höchst signifikanter, schlüssiger Zusammenhang) festgestellt werden, der jedoch einem Mann-Whitney-U-Test (Signifikanz: ,69) nicht standhält; es können lediglich Tendenzen aufgezeigt werden (Abb. 34).



|                         |                       |               | übersetze |             |           |          |        |        |
|-------------------------|-----------------------|---------------|-----------|-------------|-----------|----------|--------|--------|
|                         |                       |               | täglich   | wöchentlich | monatlich | seltener | nie    | Gesamt |
| <b>Ge-<br/>schlecht</b> | <b>männ-<br/>lich</b> | <b>Anzahl</b> | 7         | 17          | 2         | 16       | 22     | 64     |
|                         |                       |               | 10,9%     | 26,6%       | 3,1%      | 25,0%    | 34,4%  | 100,0% |
|                         | <b>weib-<br/>lich</b> | <b>Anzahl</b> | 1         | 16          | 12        | 40       | 19     | 88     |
|                         |                       |               | 1,1%      | 18,2%       | 13,6%     | 45,5%    | 21,6%  | 100,0% |
| <b>Gesamt</b>           | <b>Anzahl</b>         | 8             | 33        | 14          | 56        | 41       | 152    |        |
|                         |                       | 5,3%          | 21,7%     | 9,2%        | 36,8%     | 27,0%    | 100,0% |        |

Abbildung 34: Geschlecht \* übersetze Kreuztabelle

Demnach übersetzen 10,9 % (7) der 64 hier teilnehmenden männlichen Studierenden, aber nur 1,1 % (1) der 88 teilnehmenden weiblichen Studierenden täglich in die deutsche Sprache; diese Strategie scheint bei weiblichen Teilnehmern wenig populär zu sein („monatlich“, „seltener“, „nie“: 80,7 % (71)); der Anteil der Männer, die das Übersetzen nur monatlich, seltener oder nie anwenden, ist mit 62,5 % (40) geringer.

Das Übersetzen als Analogstrategie erlaubt zwar den produktiven Gebrauch der Lerninhalte, in unterrichtlichen Situationen soll die spontane Tendenz zur Gleichsetzung der Sprachen aber nicht durch ein vermehrt zweisprachiges Üben verstärkt werden. Häufig werden Übersetzungsstrategien von lernungewohnten Erwachsenen angewendet, um dadurch Begriffe, Inhalte sowie den Sinn unbekannter Texte besser und sicherer zu verstehen (Böttger 2009, S. 38). Bei Hörverstehensproblemen übersetzen die Lerner im Kopf mit; der innere ‚Datenpuffer‘ ist meist nach wenigen Wörtern oder Sätzen erschöpft.

Um den Gebrauch der Erstsprache zu vermeiden, sollten auch im Hochschulbereich<sup>118</sup> bildhafte Darstellungen, Simulationen und ‚Chunking‘, also das Zerlegen von Texten in kleinere Chunks, die von Nutzern besser verarbeitet und im Gedächtnis abgespeichert werden können, eingesetzt werden. Das innere Übersetzen wird dadurch zwar nicht ausgeschlossen, durch den Übungsaufbau aber auch nicht ermutigt, da die Lerner sowohl die Options- als auch die Kombinationsregeln im semantischen Netz beachten. Dadurch werden die intrasprachlichen semantischen Relationen implizit geübt (Vielau 2010, S. 55-56; S. 102; S. 110; S. 113; S. 183).

Eine Vorentlastung einiger Fachvokabeln und genügend Zeit zur Bearbeitung von Texten und eine eingehende Nacharbeit sind auch auf Masterstufe notwendig. Neuere Forschungen ergaben, dass mehr als 70 % des sprachlichen Vokabulars in Chunks gespeichert ist. Wörter werden nie als einzelne Vokabeln vermittelt, sondern sind im Kontext situativ eingebettet und in Wortnetzen abgespeichert, in Gruppen kategorisiert und mit bereits vorhandenen Informationen verbunden, um sie möglichst vielfältig und sicher im Gehirn zu vernetzen (Reinisch 2013, S. 98). Auch wenn Prüfer davon ausgehen, dass die Studierenden rezeptive und aktive Erweiterung des Wortschatzes betreiben und Wörter kontextuell erschlossen werden, sind Chunks nicht automatisch bekannt, wenn Einzelwörter in Wortlisten vorkommen (Schweller 2009, S. 110).

Ein klarer authentischer Situationsbezug ist wichtig, um idiomatisch korrekt und flüssig zu handeln. Gerade in Kursen, die von Studierenden und Dozierenden als inhaltlich und sprachlich komplex erachtet werden (Statistik, Interview mit NZS3, Supply Chain Planning, Hospitation 10, 11) oder bei Simulationen (zu

---

<sup>118</sup> Im Hochschulbereich wird das Übersetzen nach Selbstaussage der Studierenden relativ wenig genutzt. Vergleiche dazu die Daten von Böttger (2009) und Kersten-Frisch (2013) zum Bereich Englischlernen von Erwachsenen und lernungewohnten Erwachsenen: Die Übersetzung von englischen Ausdrücken ins Deutsche halten drei Viertel der Befragten für notwendig (Kersten-Frisch 2013); die Übersetzung eines englischen Textes oder einer Geschichte sehen lediglich 14,4 % (18) der Befragten als unnötig an, 51,2 % (64) empfinden dieses Vorgehen manchmal sinnvoll, 34,4 % (43) sehen es als notwendig an (Böttger 2009, S. 38).

Vorstellungsgesprächen oder zum Umgang mit Handelspartner bei Messen, siehe Punkt 3.3), sind kontextuelle Vorentlastungen in ‚Crashkursen‘, bei denen Chunks expliziter Gegenstand sind, eine Hilfe für die Kurse.

Studien aus der Wörterbuchbenutzungsforschung (v. a. Dziemianko 2006) ergaben, dass sich Studierende bei der Benutzung von Nachschlagewerken auf die Suche von einzelnen Wörtern beschränken und nicht weitere Wortbedeutungen und Kollokationen und Chunks im Blick haben; Beispiele, in denen das fremde Wort eingebettet ist, spielen eine untergeordnete Rolle. Wörter werden falsch übersetzt und inkorrekt in anderen Zusammenhängen wiedergegeben. Auch hier ist ein didaktisch bewusstes Vorgehen auf Seiten der Dozierenden nötig<sup>119</sup>.

Eine vergleichbare Tendenz ergibt sich bei Frage 4.45 „Ich suche speziell beim Sprechen, z. B. bei Präsentationen einfachere Ausdrücke für unbekanntes Vokabular“ (Abb. 35). 71 der 153 Teilnehmer (46,4 %) wenden dies täglich, wöchentlich oder monatlich an (24,2 % (37) „täglich“ oder „wöchentlich“); mehr als die Hälfte (53,6 % (82)) seltener oder nie. Es ist in nur in wenigen Fällen nötig den Inhalt in einfacheren Worten als in der Muttersprache auszudrücken.

---

<sup>119</sup> Siehe dazu auch: Forderung nach didaktisch orientierten Wörterbüchern bei: Kuchenreuther, M.: (2015): Ein zweisprachiges Wörterbuch konsultieren: Eine Untersuchung zur Wörterbuchbenutzung und Vorschläge für die Mikrostruktur von Einträgen Galicisch-Deutsch, Münster et al: Waxmann Verlag.

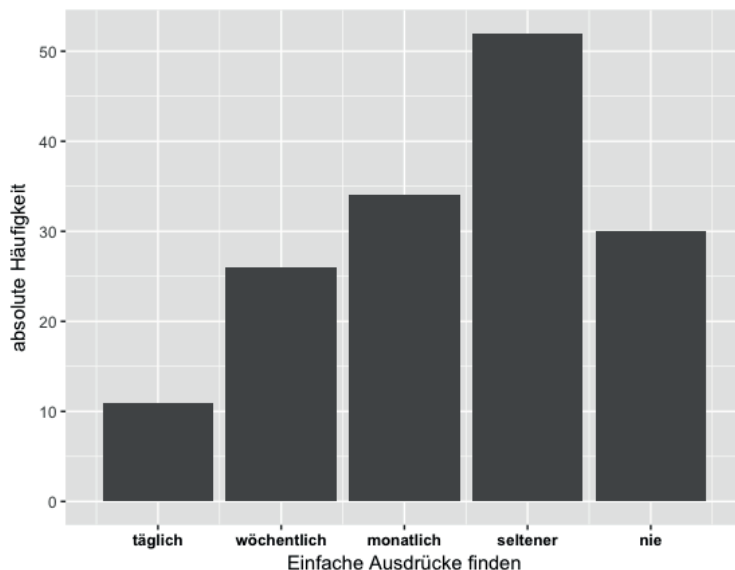


Abbildung 35: Einfachere Ausdrücke

Ein Vergleich des Geschlechts bei dieser Frage liefert keine signifikanten Zusammenhänge ( $p = ,853$ ). Drei Viertel der 64 Männer und ähnliche viele Frauen (77 % (67 von 87)) suchen monatlich, seltener oder nie einfachere Ausdrücke beim Sprechen. Eine Diskrepanz zwischen vermindertem „Ausdrucksvermögen und Ausdrucksverlangen“ (Kollenrott 2008, S. 31) kann in diesem Bereich – anders als im bilingualen Unterricht – nicht festgestellt werden.

### 9.3 Gemeinsame Erschließung von Wörtern in der Gruppe

Frauen wird eine ausgeprägtere soziale und kommunikative Kompetenz bescheinigt (Lüdemann 2007, S. 114). Sie schätzen die Team- und Kommunikationsfähigkeit wichtiger ein, als Männer; für Männer hingegen ist die Aktivitäts- und Handlungskompetenz entscheidender als für Frauen (Krispel 2016, S. 11).

Tatsächlich wird in der psycholinguistischen Forschung konsensual ein weiblicher Vorteil der Sprachproduktion und Sprachflüssigkeit sowie der Sprechbereitschaft festgestellt, während das Verstehen von Wortanalogien männlich dominiert wird. Dazu kann von einer weiblichen Dominanz im Erwachsenenalter in Bezug auf die Rechtschreibung und die generelle Sprachfähigkeit gesprochen werden (Böttger 2016, S. 81).

Beim Vergleich des Items: „Wörter erschließe ich durch die Arbeit mit anderen Studierenden in der Gruppe“, mit dem Faktor: „Geschlecht“, stimmen 36,5 % (23 von 63) der Männer und 47,7 % (42 von 88) der Frauen „völlig“ oder „überwiegend“ zu, dass sie sich Wörter implizit durch Kommunikation mit anderen aneignen. Bei Betrachtung der Polaritätsprofile wird eine ähnliche Tendenz deutlich. Bei männlichen Studierenden beträgt der Mittelwert  $MW = 2,94$ , bei Frauen ist dieser mit  $MW = 2,59$  geringer (Abb. 86); die Durchführung einer ANOVA bei den Mittelwerten erbrachte einen signifikanten Wert (Signifikanz: ,034); Frauen setzen diese Strategie verhältnismäßig oft ein.

## 9.4 Privates Üben

### 9.4.1 Englisch im privaten Umfeld

In einer geschlossenen Frage wurde danach gefragt, wie regelmäßig die Studierenden private Gespräche nutzen, um sich mit der englischen Sprache zu beschäftigen. Es wird deutlich, dass fast die Hälfte der Probanden (74 von 153 (48,4 %)) häufig („täglich“: 21,6 % (33); „wöchentlich“: 26,8 % (41)) angibt, im privaten Umfeld Englisch zu sprechen; 20,9 % (32) sprechen monatlich Englisch und 22,2 % (34) führen selten private englische Gespräche; lediglich 8,5 % (13) sprechen nie Englisch im privaten Umfeld (Abb. 36).

Bei näherer Betrachtung der Polaritätsprofile ist auffällig, dass deutliche Unterschiede mit Bezug auf die Englischfertigkeit auftreten (Signifikanz nach Durchführung einer ANOVA: ,008; Mittelwerte: B1: 3,50, B2: 3,13, C1: 2,42, C2: 2,09); je höher die Sprachstufe der jeweiligen Studierenden nach Selbsteinschätzung ist, desto öfter und intensiver finden private englische Gespräche statt.

Ähnliche Aussagen lassen sich mit Bezug auf die Art der Hochschule treffen; FH-Studierende sprechen häufiger im privaten Bereich Englisch als Universitätsstudenten (MW FH: 2,05; MW UNI: 2,79, Signifikanz nach ANOVA für Mittelwerte: ,015). Dies lässt sich ebenfalls durch die getroffene Vorauswahl der Studierenden in englischsprachigen Studiengängen an Fachhochschulen erklären.

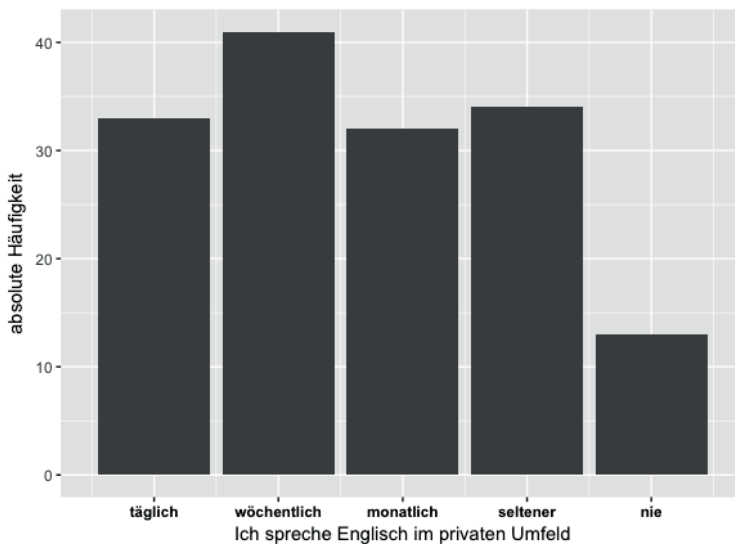


Abbildung 36: Privates Umfeld

#### 9.4.2 Englische Filme/Serien

Das Item: „Ich schaue englische Filme, Serien oder Nachrichten“, erfährt eine hohe Zustimmung; mehr als drei Viertel (75,8 % (116)) der 153 teilnehmenden Studierenden sehen oft Filme, Serien oder Nachrichten („täglich“: 41,8 % (64); „wöchentlich“: 34,0 % (52)); dies gilt für weibliche und männliche Studierende ( $p = ,259$  nach Chi-Quadrat) sowie für Studierende an Fachhochschulen und Universitäten ( $p = ,220$  nach Chi-Quadrat). 13,1 % (20) der Studierenden sehen monatlich, 8,5 % (13) seltener, 2,6 % (4) nie englischsprachige Filme oder Serien (Abb. 37).

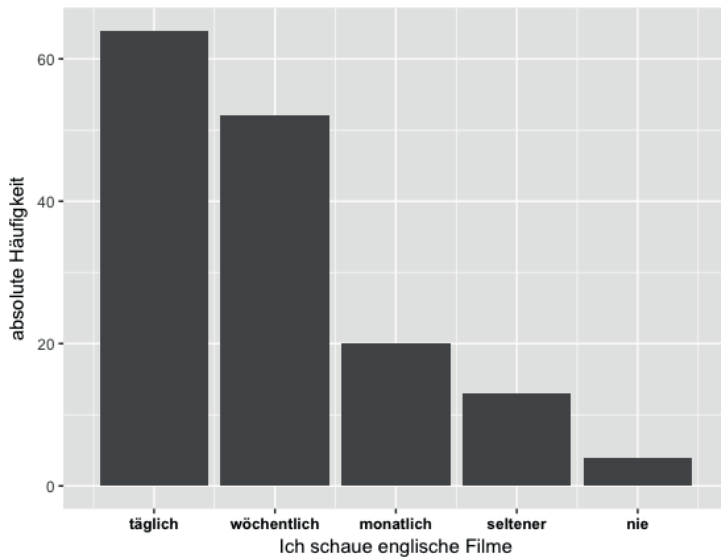


Abbildung 37: Englische Filme

Das Lernen ist nicht immer schulisch beeinflusst; es geschieht informell ohne feste Studienzeiten und Lernförderung außerhalb von Bildungseinrichtungen im Alltag und in der Freizeit; es ist hier beiläufig und ungeplant. Private englische Gespräche, die Beschäftigung mit englischer Literatur oder Serien, Urlaube, Auslandsaufenthalte oder Gespräche mit ausländischen Studierenden sind Beispiele dafür.

### 9.5 Blogs, Podcasts, Memes, Chats

Blogs oder Weblogs (webbasierte Journale oder Tagebücher), genauso wie Podcasts, Memes oder Wikis werden im Rahmen des Studiums zusammengerechnet von knapp der Hälfte der 153 Teilnehmenden (48,4 % (74)) bezogen auf die Kategorien: „täglich“, „wöchentlich“, „monatlich“, „seltener“, verwendet; 51,6 % (79) und damit die Mehrheit der Studierenden hat damit keine Erfahrung im Studium; sie werden relativ selten in die Kurse integriert.



Wikis<sup>120</sup> (Websites mit dem Ziel, Wissen zu kollektivieren und gemeinschaftlich zu verändern) werden als gewinnbringend angesehen (vgl. dazu das bekannteste Wiki, die Online-Enzyklopädie Wikipedia), jedoch selten in der Betriebswirtschaft eingesetzt, bieten aber auch in kommunikativer Hinsicht Chancen im Studium.

Lediglich von Tacke (2013) liegt ein Erfahrungsbericht vor; hier wurden komplette, notenrelevante Seminararbeiten öffentlich erstellt, um die Mitwirkung von Außenstehenden zu gestatten. In einer Informationsveranstaltung vor Beginn der Seminare wurden die Studierenden über die Rahmenbedingungen aufgeklärt; dazu zählten neben Aspekten, wie dem Oberthema, dem zu erbringenden Arbeitsaufwand für 4 ECTS-Punkte oder den Präsenzterminen auch die Erwartung, Texte in Kleingruppen von drei bis vier Personen anzufertigen. Es wurde lediglich eine Gesamtnote je Kleingruppe vergeben. Da niemand zu diesem Modus gezwungen werden sollte, bestand für jeden Teilnehmer die Möglichkeit, alternativ ein klassisches Seminar zu besuchen.

Für jedes Seminar wurde eine Reihe von Wiki-Seiten angelegt. Sie enthielten eine Beschreibung der Kursidee und zu jedem vorgeschlagenen Thema eine kurze Übersicht inklusive Literaturtipps für den Einstieg.

Nachdem Kleingruppen gebildet waren, starteten die Seminare mit einer Einstiegsveranstaltung. Die Gruppen hatten ca. zwei Monate Zeit, um ihre Arbeit fertigzustellen. Begleitet wurden sie sowohl durch individuelle Betreuung nach Bedarf sowie durch fakultative Präsenztermine zur Besprechung von offenen Fragen. Um die Beteiligung von außen anzuregen, wurde über Twitter wiederholt auf die Seminare hingewiesen und gezielt in thematisch passenden Foren auf der Online-Plattform Xing geworben. Ziel war es, die Teamfähigkeit zu fördern – beispielsweise, indem wissenschaftliche Arbeiten in Gruppen verfasst werden.

---

<sup>120</sup> Siehe zum Thema kollektive Intelligenz oder Schwarmintelligenz und Wikis: Lévy, P. (1997): Die kollektive Intelligenz: Für eine Anthropologie des Cyberspace, Mannheim: Bollmann; sowie Aulinger, A. & Pfeiffer, M. (Hrsg.) (2013): Kollektive Intelligenz: Methoden, Erfahrungen und Perspektiven, Stuttgart: Steinbeis-Ed..

Wikis können in diesem Zusammenhang neue Möglichkeiten für Studierende und Lehrende bereitstellen. Speziell aus der Perspektive öffentlicher Wissenschaft ermöglichen frei zugängliche Wikis zusätzlich Chancen, um transdisziplinär zu kooperieren (Tacke 2013, S. 2-3; S. 5). Dadurch ergeben sich Handlungsmöglichkeiten auch in sprachlicher Hinsicht durch neue Möglichkeiten der Kommunikation und des Feedbacks von Seiten der Dozierenden und Studierenden.

Ähnliche Funktionen weisen Weblogs auf. In der Hochschullehre kann ein Weblog kooperatives Arbeiten unterstützen; zu den Informationen, die in einem Weblog aktuell bereitgestellt werden können, gehören beispielsweise Berichte über angefangene oder auch beendete Aufgaben, eine Vorstellung der Teammitglieder, Änderungen von Zuständigkeiten, Ankündigungen von Treffen, Statusberichte, Sitzungsprotokolle, Ergebnisse von Gruppen- und Einzelgesprächen und kurze Statements zum Fortschritt von Arbeitsgruppen. Gleichzeitig können Diskussionen und Entscheidungen im Weblog dokumentiert werden. Sie fördern und fordern eine aktive Autorenschaft der Studierenden. Dies kann insbesondere im Fremdsprachenunterricht Vorteile bringen. Hier können Weblogs eingesetzt werden, um Studierende zu motivieren, auch außerhalb des Hochschulunterrichts Zeit für Sprachübungen aufzuwenden, um dadurch ihre Schreibkompetenz zu verbessern.

Podcasts bieten eine Möglichkeit, Hochschulveranstaltungen medial zu ergänzen und neue didaktische Möglichkeiten zu eröffnen. Dabei erschöpfen sich die Einsatzmöglichkeiten von Podcasts nicht allein in der Dokumentation von Veranstaltungen. Bekannt sind Einsätze von Podcasts in folgenden Zusammenhängen: Im Hochschulkontext erleichtern Tondokumente das Hörverstehen durch Folien (Bilder, Memes, Originalmaterial) als ‚Enhanced Podcasts‘ (= didaktisch angereicherte Podcasts).

Als Beispiel ist aus der Literatur der Einsatz zur Thematik der Geschichte der Chemie und Materialwissenschaften bekannt; es ging bei diesem Projekt um den aristotelischen Elementbegriff sowie die Transmutationslehre (Verwandlung von

Blei in Gold) (Schweer 2011, S. 1-4). Die Studierenden setzten sich aktiv mit dem Podcastangebot auseinander, ohne dass sie das gesamte Material durcharbeiten mussten. Sie waren zugleich gefordert, ihr Thema zunächst in ihrem Team zu präsentieren, dann gemeinsam eine Präsentation zu erstellen und sich über diese mit der Seminargruppe auszutauschen. Auf diese Weise wird ein höheres Maß an eigenständigem Arbeiten und Aktivierung der Gruppe erreicht, als es bei einem Einstieg über Referate oder durch individuelles Arbeiten mit den Podcasts möglich wäre (ebenda 2011, S. 8).

Schweer (2011) beschreibt den Einsatz von Podcasts als gute Ergänzung zu den gewohnten Lehr- und Lernformen gerade in lektürelastigen Seminarformen. Das zusätzliche flexible Medienangebot erweitert die eigenständigen Lernmöglichkeiten der Studierenden und kann für bestimmte Lerninhalte eine geeignete mediale Vermittlungsform sein; es muss aber in den Seminarablauf eingebunden sein<sup>121</sup> (S. 9).

Chats spielen im E-Learning eine kontroverse Rolle: Einerseits wird ihnen keine wesentliche Rolle in netzbasierten Bildungsangeboten zugesprochen, andererseits stellen sie ein wichtiges Kommunikationselement dar und tragen zum sozialen Zusammenhang der lernenden Gruppe bei (siehe Interview mit HTD7 im

---

<sup>121</sup> Längerfristiges Ziel ist es, Podcasts zu einer umfassenden E-Learning-Einheit für Materialwissenschaftler zur gesamten Geschichte der Materialkunde auszubauen. Hier können Podcasts eingebettet in entsprechende Lerneinheiten mit E-Klausuren und Online-Gruppenarbeiten als ein wichtiges Element zur Veranschaulichung und Vermittlung des Wissens dienen und die Präsentationskompetenz erhöhen (Schweer 2011, S. 9-10).

Im Gegensatz zur Vorlesungsaufzeichnung können Podcasts weit mehr Formen annehmen und nicht nur von Lehrenden, sondern auch von Lernenden erstellt werden:

- Produktion durch Lehrende: Vortragsmitschnitte oder Zusammenfassung zur Vor- und Nachbereitung, aktuelle Hintergrundinformationen und Originalmaterialien sowie Forschungsergebnisse, Kommentare zu Aufgaben, Feedback an Lernende, Enhanced Podcasts (vollständig digitalisierte Vorlesungen);
- Produktion durch Lernende: Regelmäßige Reflexion über Einzelthemen, Podcasts anstelle von Referaten, Vorstellung von Projektarbeiten, Sprachtrainings (Training von CALP, also gesprochener Sprache (Ausbau von Sprach- und Medienkompetenz)); (eLearning Potsdam. Online verfügbar unter: [http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/zfq/Lehre\\_und\\_Medien/eTEACHiNG-Kompanden/11\\_eTEACHiNGkompas\\_Podcasting\\_%C3%9Cberarbeitet.pdf](http://www.uni-potsdam.de/fileadmin/01/projects/zfq/Lehre_und_Medien/eTEACHiNG-Kompanden/11_eTEACHiNGkompas_Podcasting_%C3%9Cberarbeitet.pdf)) [27.07.2019].

Anhang). Ob Chats im Rahmen von E-Learning erfolgreich eingesetzt werden können, hängt von den Zielsetzungen der Veranstaltung, dem jeweiligen Kontext und den eingesetzten didaktischen Methoden ab. Der Verlust der körpersprachlichen Signale einer Face-to-Face-Situation kann sowohl zu einer Verbesserung als auch zu einer Beeinträchtigung der Kommunikation führen.

Es ergeben sich eine Reihe von Optionen, die allerdings aufgrund der Vielfältigkeit der Einsatzszenarien nur als Beispiele nebeneinander stehen können: Online Sprechstunden zwischen Lernenden und Betreuern, Chats in der Kleingruppenarbeit zum Abstimmen, Verhandeln und Besprechen, moderierte oder unmoderierte Expertenbefragungen durch Chats, Pro-Kontra-Diskussionen zwischen Einzelpersonen oder mehreren Gruppen oder eine ‚Englische Debatte‘ (Ziel der Ermutigung zu politischer Partizipation) als Besonderheit der Pro-Kontra-Diskussion mit Rollentausch (Bremer 2005, S. 1; S. 4).

Durch die Umfrage der eigenen Studie wird deutlich, dass Chats (z. B. in ILIAS) zur Verbesserung der englischen Sprachkompetenz und zum Austausch über auftauchende Probleme aktuell selten genutzt werden (ein Student gibt in der Umfrage an, täglich zu chatten, zwei Studierende wöchentlich, ebenfalls zwei monatlich, neun Studierende seltener und 139 der 153 Studierenden nie).

## **9.6 Teletutorien**

Die Virtuelle Hochschule Bayern (vhb) bietet als Verbund aller bayerischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften in Kooperation mit einigen baden-württembergischen Hochschulen netzgestützte Lehr- und Lernangebote sowie Teletutorien an; integriert sind Vorlesungsaufzeichnungen, um Studierenden das Wissen und die Fertigkeiten ohne Präsenzzeiten individuell nahezubringen: Eine Integration von Webcasts und weiterer Medien ist möglich (siehe in diesem Zusammenhang die Ausführungen zu Inverted oder Flipped Classroom in 14.1 und Interview mit HOD10).

Ähnliche Resultate wie die Frage nach der Nutzung von Chats und Wikis liefert auch die Frage: „Ich verwende virtuelle Seminare/Teletutorien auf Englisch (z. B. Virtuelle Hochschule Bayern)“. Keiner der 153 Teilnehmer nutzt dieses Angebot täglich, drei wöchentlich, acht monatlich, elf seltener und 131 nie.

Dies deckt sich mit einer repräsentativen Umfrage zum Stand von IT-Management und E-Learning. Tutorien mit Telekooperation und virtuelle Seminare werden in deutlich geringerem Ausmaß als interaktive Lehrangebote oder Lehrveranstaltungsbegleitende Materialien angeboten. Etwa ein Drittel aller Hochschulen (36 %) verfügt darüber, an 17 % der Hochschulen sind sie geplant. Interessant ist der Unterschied zwischen Universitäten (54 %) und Fachhochschulen (30 %).

Von 64 Hochschulen nennen 15 einen Anteil von bis zu 1 % am Gesamtlehrangebot, 31 beziffern den Anteil auf bis zu 5 % (darunter 17 Hochschulen auf genau 5 %), neun auf bis zu 10 % und weitere neun auf Werte zwischen 15 und 40 %. Der Grund für diese geringe vertikale Verbreitung besteht vermutlich in fehlender oder zu komplizierter technischer Infrastruktur (Kleimann & Schmid 2007, S. 16).

### **9.7 Sprachtandems**

Trotz der Akzeptanz von Sprachtandems und des generellen Interesses von Studierenden werden Sprachtandemangebote der Hochschulen inklusive Teletandems selten genutzt. Dies mag vor allem an den fehlenden Kapazitäten der Hochschulen liegen.

Sprachtandems sind zumeist non-formal organisiert und werden per Aushang an Fachsprachenzentren, jedoch selten von Dozierenden, beworben<sup>122</sup>. Die Zahl der

---

<sup>122</sup> Es fanden dazu Posterpräsentationen an der ICLHE-Konferenz in Brüssel im Jahr 2015 statt (siehe dazu Anhang). Es wurden neuartige Tandems vorgestellt, die sog. „Reflective Audio Journals“ enthalten, jedoch schwer in der Praxis zu implementieren sind. Gerade die Wirtschaftswissenschaften sind hier ein Gradmesser für deren Praxistauglichkeit.

Nutzer in der vorliegenden Studie ist sehr begrenzt: Ein Studierender verwendet sie täglich, vier Studierende wöchentlich, kein Studierender monatlich, 16 Studierende seltener und bei einer reduzierten Stichprobe von 151 Studierenden 130 nie. Insgesamt besitzen 13,9 % (21) der studentischen Teilnehmer Erfahrung mit Sprachtandems: „Wir haben ein Schwarzes Brett, manche machen das, ich kann aber nicht sagen, dass es groß strukturiert ist und stark angenommen ist“ (SMD6).

Wir haben einfach zu wenige muttersprachliche Studierende aus dem englischsprachigen Raum vor Ort und auch zu wenige Erasmus-Studierende, dass wir das gezielt machen können. Auch Partnerschaften mit Amerika sind sehr sehr schwierig. Da ist es besser, die Studierenden gehen ins Ausland. [...] Wir haben 1200 Studierende Aufnahme jeden Oktober. Das ist eher unrealistisch. Weder virtuell noch face-to-face.

Es gehen auch viele BWL-Studierende ins Ausland, viel mehr als im Lehramt, also das ist noch eine Optimierung (KHMD5).

### 9.8 Zusammenfassung und Ausblick

In einer Fremdsprache zu lernen, kann den Lernerfolg mindern. Doch ob durch ein Studium auf Englisch das Lernen von Fachwissen erschwert wird, hängt unter anderem von der Sprachkenntnis und Vertrautheit mit dem Fachvokabular ab<sup>123</sup>.

#### • Umgang mit Fachvokabular

- Der Verbesserung des Fachvokabulars wird neben dem Sprechen eine große Priorität eingeräumt. ⇒ Der Umgang mit dem zu erlernenden Fachvokabular muss effektiv und nachhaltig gestaltet werden.
- Die Probanden verwenden häufig Wörterbücher; zumeist greifen sie auf Online-Wörterbücher zurück. Strukturiertes Vokabelmanagement z. B. in Form von Vokabelheften wird nicht angewendet; dies wird als zu lästig und zeitaufwändig angesehen; zudem finden sich negative Assoziationen mit der eigenen Schulzeit. ⇒ Ein Lernerfolg wird dadurch unsystematisch erzielt.
- Studierende vertiefen ihre fachlichen Kenntnisse mit digitalen Medien und Lernmanagementsystemen<sup>124</sup>; diese werden aber selten zur Wortschatzarbeit genutzt.

---

<sup>123</sup> Siehe dazu: Gelitz, Ch. (2018): Auf Englisch studieren - ein Handikap? Es gibt viele gute Gründe, das Masterstudium auf Englisch zu absolvieren. Sprachforscher haben jetzt die Kehrseite untersucht. Online verfügbar unter: <http://www.spektrum.de/news/auf-englisch-studieren-ein-handikap/1528151> [27.07.2019].

<sup>124</sup> Webbasierte Systeme ermöglichen die Bereitstellung von Lerninhalten, die Organisation von Lernvorgängen und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden (<https://www.e-teaching.org/technik/distribution/lernmanagementsysteme>). Funktionsbereiche sind Präsentation von Inhalten oder auch Evaluations- und Bewertungshilfen (Assessment) sowie synchrone und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten ([http://moodle.rze.uni-erlangen.de/pluginfile.php/12047/mod\\_resource/content/0/2016\\_01\\_30\\_TEIL\\_3\\_LMS\\_und\\_Moodle\\_v02.pdf](http://moodle.rze.uni-erlangen.de/pluginfile.php/12047/mod_resource/content/0/2016_01_30_TEIL_3_LMS_und_Moodle_v02.pdf)) [27.07.2019].

- **Übersetzen als Lernstrategie**

Das Übersetzen erlaubt den produktiven Gebrauch der Sprache und wird von unerfahrenen Lernern im Anfangsbereich des Sprachlernens verwendet.

- Das stille Übersetzen mit dem Ziel ein größeres Verständnis der englischen Texte und Wörter zu bekommen, ist bei den Probanden eher unbeliebt und wird weniger angewendet; viele Studierende entwerfen ihre Sätze von vornherein in der Fremdsprache.
- Frauen wenden die Analogstrategie des Übersetzens tendenziell seltener an als ihre männlichen Kommilitonen. Mediationen, also sinngemäße Inhaltsvermittlungen, werden als zielführender angesehen.

- **Implizite Vermittlung sprachlicher Inhalte**

Die Studierenden erweitern ihre Fremdsprachenkenntnisse auch außerhalb der Studienzeiten.

Lernvorgänge, kreative Hirnprozesse und auch Entscheidungsprozesse werden weitaus stärker von unbewussten, also subcorticalen Vorgängen bestimmt als es rationalisierte Lernmodelle glauben machen wollen (Hüttner & Lang 2017, S. 131).

- Studierende schätzen es, die Sprache implizit im kommunikativen Kontext zu verwenden, z. B. im Rahmen von Präsentationen und authentischen Sprachanwendungen.
- Private englische Gespräche, Beschäftigung mit englischer Literatur, englischsprachigen Filmen oder Serien, Urlaube, Auslandsaufenthalte oder Gespräche mit ausländischen Studierenden sind Beispiele dafür:



Also wenn du jetzt auch Chats ansprichst, da bin ich natürlich ein Kind unserer Zeit, natürlich Videoportale nutze ich auch, schaue gerne englische Serien und ich finde, ich lerne so auch; wenn das Verständnis hier wirklich hakt, schaue ich auch Vokabeln nach und schreibe sie sogar auf; aber eine wirkliche Vokabelliste führe ich nicht. Wenn mir ein paar User tatsächlich berichten, dass eine App gut ist, würde ich das auch nutzen, also eine Quiz-App oder Ähnliches auf Englisch, wenn es verschiedene Levels gibt, für Einsteiger und auch für Studenten, also wenn es auch akademisch verwendbar ist (DNS2).

- Die privaten Kontakte jeglicher Form (Online oder Face-to-Face-Kommunikation) der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften sind zahlreich und lang genug, um die eigene Aussprache potentiell zu verbessern. Studierende nutzen Englisch auch für ihre private Kommunikation mit Nichtmuttersprachlern, um sprachliche Hürden zu überwinden. Dies entspricht der späteren beruflichen Realität in den Unternehmen, in denen Englisch als Mittel der schriftlichen und mündlichen Kommunikation dient.
- Zur Kommunikation in den verschiedensten Bereichen verwenden die Studierenden medienorientierte Strategien; es kann von einer digitalen Lernkultur (Verwendung von Mobile Apps, Instant Messaging, E-Learning-Plattformen) gesprochen werden.

Tandemprojekte zum sprachlichen Austausch – auch Distanztandems – werden aufgrund fehlender Kapazitäten nicht verwendet. Ein Ausbau der Angebote von Auslandsaufenthalten scheint hier angebracht, wie die offen gestellten Fragen zur Verbesserung der englischsprachigen Lehre andeuten.

## 10. Probleme

### 10.1 Probleme auf Seiten der Lehrenden

#### Im früheren Studiengang

Die Auswertung der Variable: „Probleme im Bachelorstudiengang auf Seiten der Lehrenden (unzureichende Erklärungen, Aussprache)“ ergibt, dass diese Probleme für 21 der 144 teilnehmenden Studierenden (14,6 %) nach Selbstauskunft voll und für 51 Studierende (35,4 %) eher zutreffen (beide Kategorien zusammen belaufen sich auf genau 50 %). Die restlichen 50 % verteilen sich folgendermaßen: Für 49 Studierende (34 %) trifft es eher nicht zu, dass sie im früheren Studiengang Probleme mit dem Englischen der Dozierenden hatten, für 23 Studierende trifft es nicht zu (16 %).

Ein Vergleich der Probleme mit dem Geschlecht zeigt keinen signifikanten Zusammenhang ( $p = ,499$  nach Chi-Quadrat), ebenso ein Vergleich der Variable mit der Art der Hochschule ( $p = ,064$  nach Chi-Quadrat); die Probleme aufgrund des Englischen der Dozierenden im Bachelorbereich sind bei männlichen und weiblichen Studierenden sowie bei Studierenden beider Arten von Hochschulen annähernd gleich verteilt. Tendenziell sehen FH-Studierende mehr Probleme (73,7 % (14 von 19) „trifft voll“, bzw. „trifft eher zu“; bei Studierenden an Universitäten: 46,4 % (58 von 125) „trifft voll“, bzw. „trifft eher zu“; 26,3 % (5) bei FH-Studierenden „trifft eher nicht zu“, bzw. „trifft überhaupt nicht zu“; bei Studierenden an Universitäten: 53,6 % (67) „trifft eher nicht zu“, bzw. „trifft überhaupt nicht zu“; MW FH: 2,0; MW UNI: 2,60; ANOVA für Mittelwertvergleiche: ,01).

Im aktuellen Studiengang

Abb. 38 zeigt, dass sich die Probleme im Master aufgrund der Aussprache der Dozierenden verringert haben (10,6 % (17) von 161 Teilnehmern „trifft völlig zu“ → Reduktion um 27,4 %; 20,5 % (33) „trifft überwiegend zu“ → Reduktion um 42,1 %; 41,6 % (67) „trifft teilweise zu“ → Erhöhung um 22,4 %; 27,4 % (44) „trifft nicht zu“ → Erhöhung um 71,25 %).

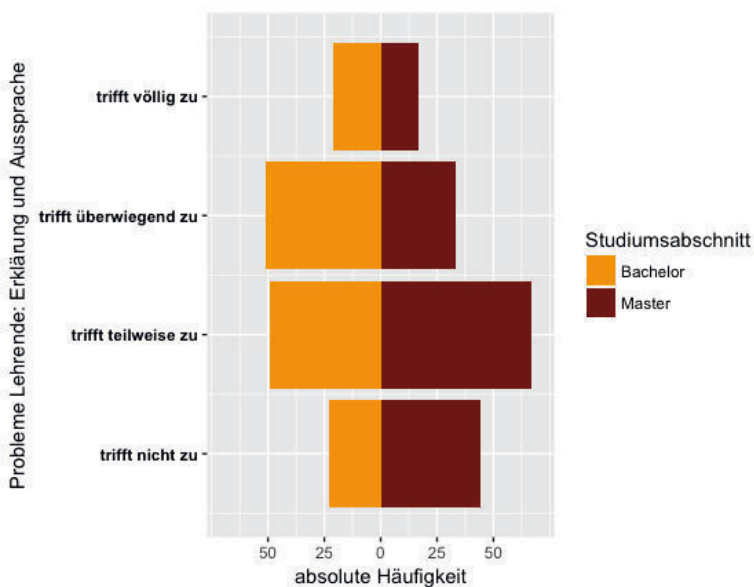


Abbildung 38: Probleme Lehrende

Diesem Problembereich wird dennoch im Vergleich zu den zwei Variablen: „Eigene Probleme aufgrund des Hörverstehens“, (7,5 % Zustimmung für „trifft völlig“ und „überwiegend zu“; N = 161) und: „Eigene Probleme aufgrund des schriftlichen Gebrauchs des Englischen“, (11,2 % Zustimmung für „trifft völlig“ und „überwiegend zu“; N = 161) große Bedeutung zugewiesen.

Ein Vergleich der Variablen: „Probleme Lehrende (Bachelor)“, und: „Probleme Lehrende (Aussprache Master)“, lässt erkennen, dass sich diese zwar verringert haben, aber dennoch vorhanden sind.

Der Chi-Quadratstest liefert den Wert ,000; dies bedeutet, dass der Zusammenhang zwischen diesen Variablen höchst signifikant ist; der Korrelationskoeffizient nach Spearman beträgt ,556, es wird ein starker positiver Zusammenhang deutlich (Signifikanz: ,000). Probleme im Bachelor scheinen für Studierende im Master fortzubestehen.

Im Gegensatz zu den Problembereichen „Hörverstehen“ und „Schriftlicher Gebrauch“ bezogen auf den aktuellen Studiengang ist ein Vergleich dieser Variablen mit dem Faktor „Auslandserfahrung“ nicht signifikant ( $p = ,770$  nach Chi-Quadrat; Mann-Whitney-U-Test unter Beibehaltung der Nullhypothese: ,945). Eine Verringerung der Probleme mit der Aussprache der Dozierenden kann nach einem Auslandsaufenthalt in einem englischen Sprachraum nicht nachgewiesen werden. Ein Vergleich des Items mit der Art der Hochschule ist ebenfalls nicht signifikant ( $p = ,934$  nach Chi-Quadrat), ebenso ein Vergleich mit dem Geschlecht ( $p = ,229$  nach Chi-Quadrat).

Eine deutsche Färbung bei der Aussprache wird bei Dozierenden als negativ empfunden; die Studierenden bevorzugen eine Nähe zum Britischen oder Amerikanischen Englisch.

Auf den ersten Blick überraschen diese Aussagen zur Problematik der Englischkenntnisse der Dozierenden; dennoch weist sämtliche Literatur bereits auf diese Problemstellung hin; gerade im Hochschulkontext wird sehr viel Wert auf die fachliche Qualifikation der Dozierenden gelegt und die sprachliche Komponente ist damit nur zweitrangig. Sprachliche und fachliche Kompetenz können jedoch nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Sprachliche Fertigkeiten müssen als bedeutsame Qualifikation gelungener englischsprachiger Lehre angesehen werden.

## **10.2 Hörverständnis**

### Im früheren Studiengang

Das Hörverstehen als rezeptive Fertigkeit ist nicht automatisch mit der Übersetzung gehörter Texte, sondern vielmehr mit einer Dolmetschertätigkeit bei Übungen, aber auch während Veranstaltungen im Hochschulbereich verbunden. Vor allem das Detailverständnis komplexer sprachlicher und inhaltlicher Einheiten steht im Vordergrund. Der Grad der Nähe zum Muttersprachler ist neben der Sprechgeschwindigkeit für Studierende ausschlaggebend:

Sofern es ein deutscher Professor macht, versteht man es ganz gut.

Manchmal – ich habe auch in England studiert – ist es noch mehr multikulti als hier; dort hatte ich einen persischen oder indischen Finanzprofessor, ich hatte eine afrikanische Human-Resource-Professorin und einen persischen VWL-Professor. Den einzigen Engländer, den ich hatte, war im Marketing.

Und die Sache war, dass ich die einfach sehr schwer verstanden habe, einfach sprachlich, die Afrikaner, die Inder und so weiter. Das hat nichts mit Rassismus zu tun.

Hier in Mannheim im Tutorium von Business Economy, das machen auch oft Asiaten, meist Chinesen, da ist es auch schwierig, einerseits richtig zu lesen, weil sie eine ganz andere Schrift haben, auch wenn sie die europäische Schrift annehmen, ist es schwierig, ist es jetzt ein Y oder ist es jetzt ein J, ist es eine 2 oder ist es jetzt ein Z, zum Beispiel; das sind so die Herausforderungen. Aber ansonsten, ob Native Speaker oder „German Professor“ ist kein Problem, denke ich (SMS9).

Missverständnisse in kulturübergreifender Kommunikation im Hochschulkontext, wie im beruflichen Alltag an Unternehmen werden potenziert durch eine Lingua Franca-Situation und sind auch einem falschen Hörverständnis geschuldet: Zwar belegt die Forschung zur Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Zweitsprachenlernern, dass sich Natives in der Regel hilfsbereit verhalten und die Formulierungen artikulieren, die der kommunikativen Intention vermutlich nahekommen, wenn die Sprachkompetenz der Non-Natives eine Hilfsbedürftigkeit erkennen lässt (Knapp 2003, S. 122); dieses Verhalten kann jedoch nicht in allen kommunikativen Situationen vorausgesetzt werden. Erfahrung und Übung in realitätsnahen Kommunikationssituationen – wesentliche Aspekte fremdsprachlichen Lernens – müssen sich in der Hochschulausbildung widerspiegeln.

Zu diesem Problembereich machten 87,3 % (144) der 165 Studierenden für das Bachelorstudium Selbstauskünfte. Ein Achtel (18 von 144) der Studierenden sah größere Probleme (3,5 % (5) „trifft voll“, 9,0 % (13) „trifft eher zu“); 40,3 % (58) finden, dass sie eher keine Probleme hatten; 47,2 % (68) sahen bei sich keine Probleme aufgrund des Hörverständnisses (Abb. 39).

Es konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dieser Variablen und dem Geschlecht hergestellt werden (p-Wert aufgrund des Chi-Quadrat-Tests = ,202); dennoch sahen hier anteilmäßig weniger junge Frauen Probleme (8,1 % stimmen hier eher, bzw. völlig zu) als Männer (17,9 % stimmen eher, bzw. völlig zu). Ebenso ist kein Zusammenhang zwischen den Arten der Hochschulen (FH oder Universität) ersichtlich ( $p = ,905$  nach Chi-Quadrat).

#### Im aktuellen Studiengang

Auch hier gilt, dass sich die Probleme bei geringen Ausgangswerten in den Bereichen „trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ weiter verringert haben. Abb. 39 zeigt die Angaben der befragten Studierenden zur Aussage: „Probleme aufgrund des Hörverständnisses im früheren Studiengang und im aktuellen Studium“:

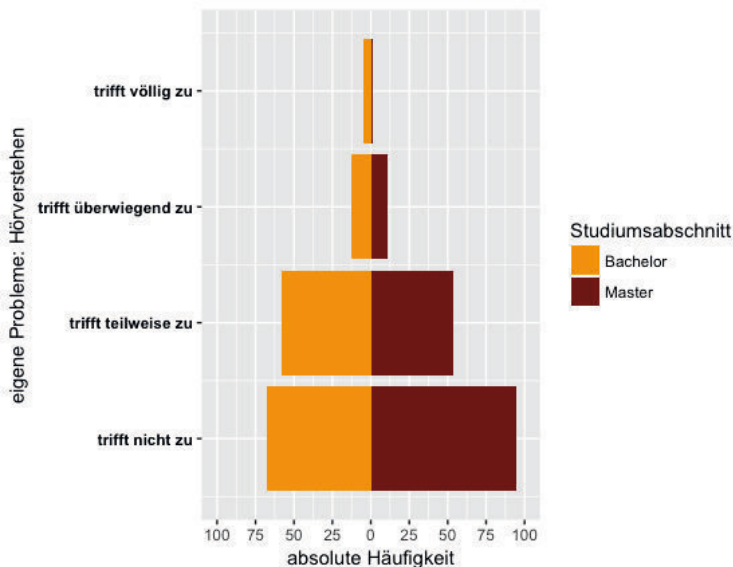


Abbildung 39: Hörverstehen

Lediglich ein Teilnehmer (0,6 % der 161 Studierenden) sieht im aktuellen Studiengang sehr große Probleme → Reduktion um 82,9 %; für elf Teilnehmer (6,8 %) treffen Probleme aufgrund des Hörverstehens überwiegend zu → Reduktion um 24,4 %; 33,5 % (54) sehen eher keine Probleme → Reduktion um 16,8 % und relativ viele Studierende (59,0 % (95)) verneinen hier Schwierigkeiten zu haben → Erhöhung um 25,0 %.

Ein Vergleich mit dem Faktor: „Auslandserfahrung in einem englischsprachigen Land (Auslandssemester und Auslandspraktikum zusammengerechnet)“, erbringt folgende signifikanten Ergebnisse:  $p = ,041$  nach Chi-Quadrat; Mann-Whitney-U-Test unter Ablehnung der Nullhypothese: ,007. Während 2,7 % (2) der 74 Studierenden, die bereits im Ausland waren, größere Probleme in diesem Bereich haben (2,7 % (2) „trifft überwiegend zu“) sind dies in den gleichen Kategorien 11,8 % (10) der 85 Studierenden ohne Auslandserfahrung (1,2 % (1) „trifft völlig zu“, bzw. 10,6 % (9) „trifft überwiegend zu“); für 28,4 % (21) mit

Auslandserfahrung trifft dies teilweise zu (ohne Auslandserfahrung: 38,8 % (33)), für 68,9 % (51) der Studierenden mit Auslandserfahrung trifft es nicht zu (ohne Auslandserfahrung: 49,4 % (42)) (Abb. 40). Ein Vergleich der Frage mit dem Geschlecht ergab keine signifikanten Ergebnisse ( $p = ,071$  nach Chi-Quadrat), ebenso ein Vergleich der Frage mit dem Item: „FH oder Uni“, ( $p = ,564$  nach Chi-Quadrat). Kommunikatives Erfahrungswissen wird durch einen Auslandsaufenthalt weiter verfeinert und Probleme mit der hohen Sprachgeschwindigkeit werden reduziert.

|                   |               | Probleme Sprachgeschwindigkeit |                          |                        |                    |        |
|-------------------|---------------|--------------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|
|                   |               | trifft<br>völlig zu            | trifft<br>überwiegend zu | trifft<br>teilweise zu | trifft<br>nicht zu | Gesamt |
| <b>Ausland ja</b> | <b>Anzahl</b> | 0                              | 2                        | 21                     | 51                 | 74     |
|                   |               | 0,0%                           | 2,7%                     | 28,4%                  | 68,9%              | 100,0% |
| <b>nein</b>       | <b>Anzahl</b> | 1                              | 9                        | 33                     | 42                 | 85     |
|                   |               | 1,2%                           | 10,6%                    | 38,8%                  | 49,4%              | 100,0% |
| <b>Gesamt</b>     | <b>Anzahl</b> | 1                              | 11                       | 54                     | 93                 | 159    |
|                   |               | 0,6%                           | 6,9%                     | 34,0%                  | 58,5%              | 100,0% |

Abbildung 40: Ausland \* Probleme Sprachgeschwindigkeit Kreuztabelle

Neben der Schulung des Hörverstehens in Vorlesungen dadurch, dass „einfach sehr viel zugehört wird“ (HTD7), ist das Üben dieser Fertigkeit dadurch möglich, dass originale Materialien nach dem Motto: „Doing Business Through Englisch“ (KHMD5), in sprachpraktische Kurse integriert werden, „damit Studierende auch alleine üben können. Viele sind sehr schlecht im Hörverstehen. Hier kann man über die Lernplattformen dann üben“ (KHMD5). „Die Studierenden haben in ihrem Buch einen Code; mit Zugang zur Plattform, hier sind Hörverstehensübungen mit drin“ (JPD2).



### **10.3 Schriftlicher Gebrauch**

#### Im früheren Studiengang

In Bezug auf Probleme durch den schriftlichen Gebrauch von Englisch ergeben sich ähnliche Tendenzen wie bei Problemen aufgrund des Hörverständnisses/der Sprechgeschwindigkeit. 9,7 % (14) der 144 Studierenden sahen größere Probleme (drei Studierende (2,1 %) gaben an, dass diese Probleme für sie völlig zutrafen; elf Studierende (7,6 %), dass sie für sie eher zutrafen); 90,3 % (130) sahen geringere Probleme (39,6 % (57) der Studierenden eher keine und 50,7 % (73) keinerlei Probleme) aufgrund des schriftlichen Gebrauchs von Englisch als grundlegende sprachliche Fertigkeit im wissenschaftlichen Kontext.

#### Im aktuellen Studium

Diese Probleme haben sich im Master verringert (Abb. 41): Für drei der 161 teilnehmenden Studierenden (1,9 %) treffen Probleme aufgrund des schriftlichen Gebrauchs völlig zu (→ Reduktion um 9,5 %), für 15 Studierende (9,3 %) treffen sie überwiegend zu (→ Reduktion um 22,4 %); für 50 Studierende (31,1 %) teilweise (→ Reduktion um 21,5 %) und für 93 Studierende (57,8 %) treffen sie nicht zu (→ Erhöhung um 14,0 %).

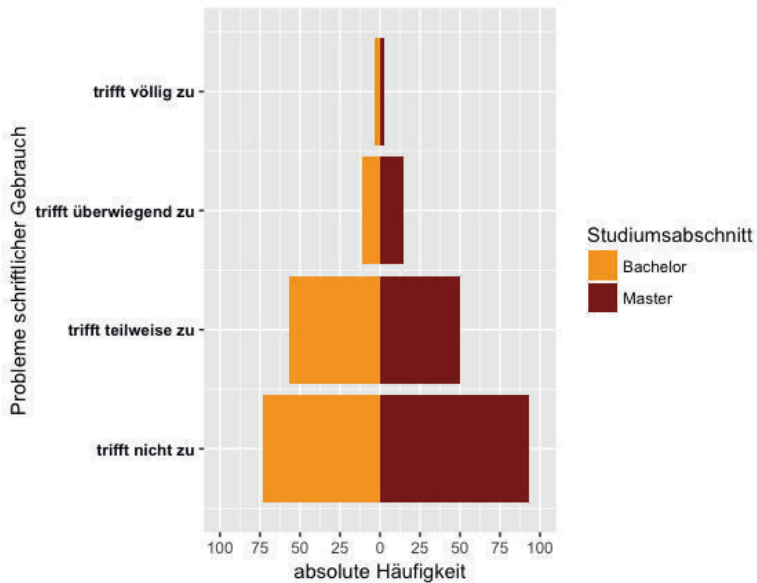


Abbildung 41: Schriftlicher Gebrauch

Die Auswertung der Verbindung der Variablen mit Bezug auf den früheren Bachelorstudiengang zeigt bei einer Teilnehmerzahl von 141 (85,5 %) eine lineare Tendenz: Die Auswertung der Variablen mittels Spearmans Korrelationskoeffizient erbrachte bei einer Signifikanz von ,000 eine positive Korrelation: ,440.

Ein Auslandsaufenthalt verringert laut der 159 teilnehmenden Studierenden die schriftlichen Probleme signifikant ( $p = ,003$  nach Chi-Quadrat); nach Durchführung eines Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben wird die Nullhypothese mit einer Signifikanz von  $,002$  abgelehnt (Abb. 42).

|            |        | Probleme schriftlich |                          |                        |                    | Gesamt |
|------------|--------|----------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|
|            |        | trifft<br>völlig zu  | trifft<br>überwiegend zu | trifft<br>teilweise zu | trifft<br>nicht zu |        |
| Ausland ja | Anzahl | 2                    | 1                        | 20                     | 51                 | 74     |
|            |        | 2,7%                 | 1,4%                     | 27,0%                  | 68,9%              | 100,0% |
| nein       | Anzahl | 1                    | 14                       | 30                     | 40                 | 85     |
|            |        | 1,2%                 | 16,5%                    | 35,3%                  | 47,1%              | 100,0% |
| Gesamt     | Anzahl | 3                    | 15                       | 50                     | 91                 | 159    |
|            |        | 1,9%                 | 9,4%                     | 31,4%                  | 57,2%              | 100,0% |

Abbildung 42: Ausland \* Probleme schriftlich Kreuztabelle

Die Studierenden an den teilnehmenden Fachhochschulen (Abb. 43) zeigen im Master signifikant weniger Probleme aufgrund des schriftlichen Gebrauchs von Englisch ( $p = ,049$  nach Chi-Quadrat; Ablehnung der Nullhypothese bei einer Signifikanz von  $,008$  nach Durchführung eines Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben); ein einziger Fachhochschulstudierender (4,8 %) von 21 verzeichnet größere Probleme (4,8 % (1) „trifft überwiegend zu“); auf Seiten der Universitätsstudierenden sind es 12,1 % (17) der 140 Studierenden (2,1 % (3) „trifft völlig zu“, 10,0 % (14) „trifft überwiegend zu“) bei einer Gesamteilnehmerzahl von 161 Studenten. Die Probleme treffen für 9,5 % (2) der FH-Studierenden und für 34,3 % (48) der Universitätsstudierenden teilweise zu; deutliche Unterschiede sind bei der Kategorie „trifft nicht zu“ erkennbar (85,7 % (18) für FH-Studierende; 53,6 % (75) für Universitätsstudierende; (MW FH: 3,68;

MW UNI: 3,38); Signifikanz nach Durchführung einer Varianzanalyse bei den Mittelwerten für „Probleme schriftlich“ und „Art der Hochschule“: ,02). Ebenfalls positiv fällt die Varianzanalyse mit Bezug auf die Sprechfertigkeit aus: ,011: Nach subjektivem Empfinden der Probanden haben sprachlich versiertere Studierende weniger Probleme mit der englischen Schriftsprache als weniger versierte: B1 MW: 3,00, B2 MW: 3,30, C1 MW: 3,52, C2: MW: 3,35. Eine Verbindung mit dem Geschlecht brachte keine rechnerischen Zusammenhänge hervor ( $p = ,146$  nach Chi-Quadrat).

|             |    | Probleme schriftlich |                          |                        |                    | Gesamt |        |
|-------------|----|----------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|
|             |    | trifft<br>völlig zu  | trifft<br>überwiegend zu | trifft<br>teilweise zu | trifft<br>nicht zu |        |        |
| FH oder UNI | FH | Anzahl               | 0                        | 1                      | 2                  | 18     | 21     |
|             |    |                      | 0,0%                     | 4,8%                   | 9,5%               | 85,7%  | 100,0% |
| UNI         |    | Anzahl               | 3                        | 14                     | 48                 | 75     | 140    |
|             |    |                      | 2,1%                     | 10,0%                  | 34,3%              | 53,6%  | 100,0% |
| Gesamt      |    | Anzahl               | 3                        | 15                     | 50                 | 93     | 161    |
|             |    |                      | 1,9%                     | 9,3%                   | 31,1%              | 57,8%  | 100,0% |

Abbildung 43: FH oder UNI \* Probleme schriftlich Kreuztabelle

Mit Bezug auf die sprachlichen Kompetenzprobleme stellt sich gerade in englischgeführten Studiengängen bei Prüfungsleistungen die Frage, wie sie bewertet werden sollen: Je nach Prüfungsform (Referat, mündliche Prüfung, Seminararbeit, Klausur, etc.) liegt der Fokus auf unterschiedlichen Sprachfertigkeiten. Selbst wenn geklärt ist, was getestet wird – Fachinhalte und/oder Sprache und hier schriftliche oder mündliche Fertigkeiten – ist es problematisch zu entscheiden, ob falsche Antworten tatsächlich auf inhaltlichen Schwächen oder mangelhafter sprachlicher mündlicher oder schriftlicher Ausdrucksfähigkeit beruhen (Schäfer 2016, S. 506). Auch hier ist ein sprachbewusstes Vorgehen der Beteiligten nötig.

#### 10.4 Komplexer Stoff

Die Aussage: „Es gab Probleme aufgrund des komplexen Stoffes“, bezieht sich auf den Bachelorbereich; ihr würden knapp ein Drittel (29,2 % (42)) der 144 hier teilnehmenden Studierenden voll (3,4 % (5)) oder eher zustimmen (25,7 % (37)); 70,8 % (102) stimmen dem eher nicht zu (41,0 % (59) stimmen teilweise, 29,9 % (43) stimmen nicht zu) (Abb. 44). Die Tendenzen zeichnen sich bei beiden Geschlechtern ( $p = ,647$ ) sowie bei beiden Arten von Hochschulstudierenden ab ( $p = ,783$ ). Anhand der Datenlagen kann die für bilingualen Unterricht und teilweise für CLIL-Lehre auf Hochschulniveau beschriebene Abnahme des akademischen Lehrstoffes zu Gunsten repetitiver Elemente sowie sprachlicher und kultureller Erläuterungen aufgrund eines Trade-offs des Spracherwerbs (vgl. Schäfer 2016, S. 505) nicht bestätigt werden.

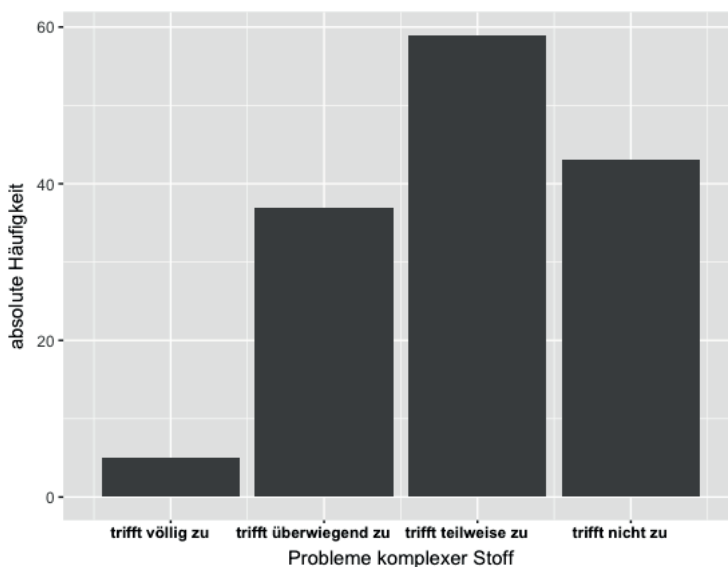


Abbildung 44: Komplexer Stoff

### 10.5 Leseverständnis

In Frage 3.10 wurden die Teilnehmer zu Problemen aufgrund des Leseverständnisses (zu komplexe englische Texte) im aktuellen Studiengang befragt (Abb. 45).

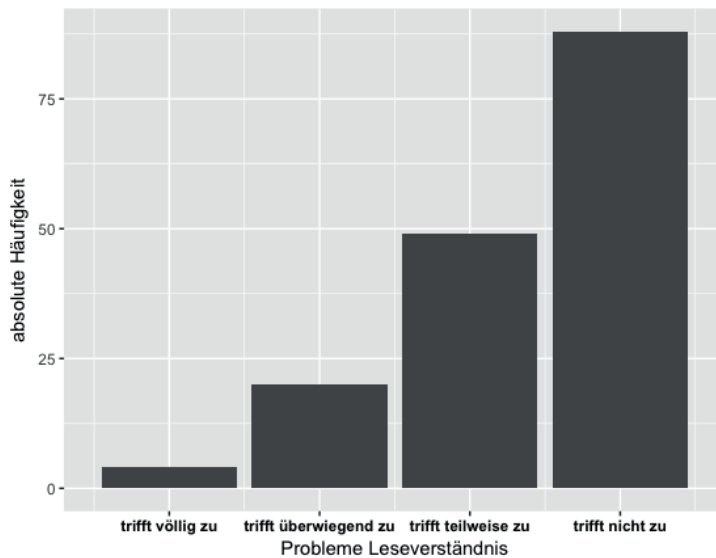


Abbildung 45: Leseverstehen

2,5 % (4) der Studierenden messen den Problemen große Bedeutung zu („trifft völlig zu“); 12,4 % (20) sehen größere Probleme („trifft überwiegend zu“). Für 30,4 % (49) der Studierenden treffen Leseprobleme teilweise zu; für etwas mehr als die Hälfte der 161 Teilnehmenden (54,7 % (88)) treffen sie im Masterstudium nicht mehr zu.

Gemäß subjektiver Aussagen der Probanden verringert eine Auslandserfahrung signifikant Probleme beim Lesen komplexer englischer Texte (Abb. 46) ( $p = ,027$  nach Chi-Quadrat; Ablehnung der Nullhypothese:  $,005$ ). Fünf der 74 Teilnehmer, die bereits im Ausland waren (6,8 %) sehen noch größere Probleme beim Lesen englischer Texte (1,4 % (1) „trifft völlig zu“; 5,4 % (4) „trifft überwiegend zu“).

In den gleichen Kategorien (3,5 % (3) „trifft völlig zu“; 18,8 % (16) „trifft überwiegend zu“) sind es bei Studierenden ohne Auslandserfahrung 19 der 85 Teilnehmer (22,4 %). In den Kategorien „trifft teilweise zu“ und „trifft nicht zu“ zeigen die Berechnungen bei Studierenden mit Auslandserfahrung relativ hohe Werte (69 von 74 Teilnehmern, 93,2 %); fast alle Studierenden sehen hier bei sich geringe oder keine Probleme aufgrund der Lesekompetenz; bei Studierenden ohne Auslandserfahrung belaufen sich die Zahlen in den letzten beiden Kategorien auf 66 Teilnehmer (77,6 %).

|                   |               | Probleme Lesen      |                          |                        |                    | Gesamt |
|-------------------|---------------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|
|                   |               | trifft<br>völlig zu | trifft<br>überwiegend zu | trifft<br>teilweise zu | trifft<br>nicht zu |        |
| <b>Ausland ja</b> | <b>Anzahl</b> | 1                   | 4                        | 21                     | 48                 |        |
|                   |               | 1,4%                | 5,4%                     | 28,4%                  | 64,9%              | 100,0% |
| <b>nein</b>       | <b>Anzahl</b> | 3                   | 16                       | 27                     | 39                 | 85     |
|                   |               | 3,5%                | 18,8%                    | 31,8%                  | 45,9%              | 100,0% |
| <b>Gesamt</b>     | <b>Anzahl</b> | 4                   | 20                       | 48                     | 87                 | 159    |
|                   |               | 2,5%                | 12,6%                    | 30,2%                  | 54,7%              | 100,0% |

Abbildung 46: Ausland \* Probleme Lesen Kreuztabelle

Ein Auslandsaufenthalt ist ein ausschlaggebender Aspekt für den Erwerb nicht nur einzelner sprachlicher Fertigkeiten, sondern der Fremdsprache allgemein. Hier kann für männliche und weibliche ( $p = ,493$  nach Chi-Quadrat) sowie für Studierende beider Arten von Hochschulen ( $p = ,231$  nach Chi-Quadrat) kein Zusammenhang nachgewiesen werden. Aussagen über die Notwendigkeit von Auslandsaufenthalten im Verhältnis zu einer anderen Vorgehensweise in fachsprachlichen Kursen oder individuellen Faktoren der Probanden können nicht verallgemeinert und auf andere Fachrichtungen übertragen werden.

## 10.6 Sprechfertigkeit im Englischen

Die mündliche Ausdrucksfähigkeit und Steigerung der Kommunikation stehen beim CLIL-Konzept auch auf Hochschulstufe im Mittelpunkt:

[S]tudents of strong and weak language levels remarked that they had progressed more effectively with the CLIL programme. [...] In terms of productive skills, with regard to speaking, students reported greater gains in fluency, range and ease of expression [...]. This presumably stands in direct association with the positive affective effects often associated with CLIL (Valcke, Bartik & Tudor 2012, S. 148; S. 151).

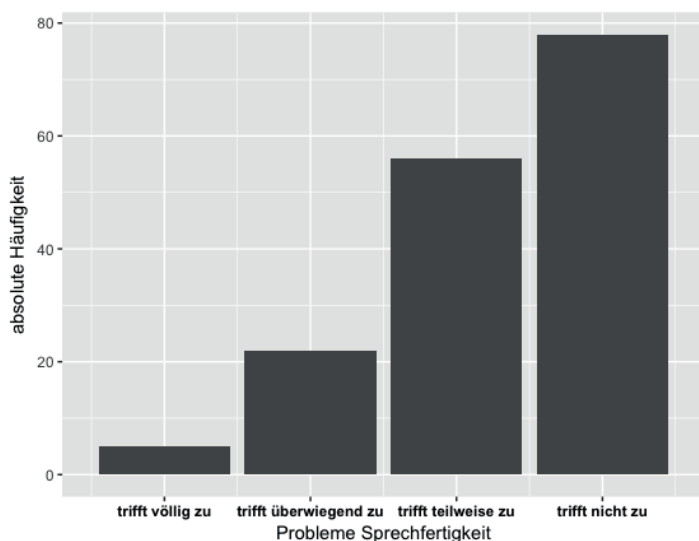


Abbildung 47: Sprechfertigkeit

3,1 % (5) der Studierenden sehen sehr große, 13,7 % (22) relativ große Probleme bei der eigenen Sprechfertigkeit; für 34,8 % (56) treffen sie teilweise und für 48,4 % (78) der 161 Teilnehmer nach Selbstauskunft nicht zu (Abb. 47).

Auslandsaufenthalte besitzen eine signifikant nachgewiesene positive Auswirkung auf die Sprechfertigkeit im Englischen ( $p = ,027$  nach Chi-Quadrat; Ablehnung der Nullhypothese nach Mann-Whitney-U-Test:  $,029$ ), ungeachtet des Geschlechts ( $p = ,360$ ) und der Art der Hochschule ( $p = ,132$  nach Chi-Quadrat).



Zwar treffen die Probleme für 4,1 % (3) mit und nur für 2,4 % (2) ohne Auslandserfahrung völlig zu (Abb. 48), bei Neuordnung der Kategorien werden deutliche Unterschiede sichtbar: 9,5 % (7) der 74 teilnehmenden Studierenden, die im englischsprachigen Ausland waren, bestätigen, dass für sie Probleme aufgrund der Sprechfertigkeit völlig oder überwiegend zutreffen; bei den 85 Studierenden ohne Auslandserfahrung trifft dies bei 23,5 % (20) völlig oder überwiegend zu.

|            |        | Problem Sprechen    |                          |                        |                    | Gesamt |        |
|------------|--------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------|--------|--------|
|            |        | trifft<br>völlig zu | trifft<br>überwiegend zu | trifft<br>teilweise zu | trifft<br>nicht zu |        |        |
| Ausland ja | Anzahl | 3                   | 4                        | 26                     | 41                 | 74     |        |
|            |        | 4,1%                | 5,4%                     | 35,1%                  | 55,4%              | 100,0% |        |
|            | nein   | Anzahl              | 2                        | 18                     | 30                 | 35     | 85     |
|            |        |                     | 2,4%                     | 21,2%                  | 35,3%              | 41,2%  | 100,0% |
| Gesamt     | Anzahl | 5                   | 22                       | 56                     | 76                 | 159    |        |
|            |        | 3,1%                | 13,8%                    | 35,2%                  | 47,8%              | 100,0% |        |

Abbildung 48: Ausland \* Problem Sprechen Kreuztabelle

Weiterhin korreliert das Hörverstehen/die Sprachgeschwindigkeit stark mit dem Problembereich des Sprechens ( $p = ,000$  nach Chi-Quadrat). Es ergibt sich eine starke positive Korrelation von ,555 nach Spearman-Rho (Signifikanz: ,000). Studierende mit geringen Problemen aufgrund des Hörverstehens weisen weniger Probleme beim aktiven Sprechen auf.

Die produktive Seite des Sprachgebrauchs stellt eine größere Herausforderung an die Sprachenlerner als das Lesen; deswegen wird sie schwerpunktmäßig in Sozialformen, wie der Teamarbeit, integriert. Für Studierende nimmt das Sprechen die höchste Priorität ein (Frage 4.23). Möglichkeiten dafür dürfen nicht nur in Sprachkursen, sondern müssen auch – neben privaten Sprachkontakten – innerhalb der Fachkurse gegeben sein.

### 10.7 Mehraufwand durch die Fachsprache Englisch

Hochschulen, die englischsprachigen Fachunterricht anbieten, gehen zumeist von positiven Effekten für die gesamten Studierenden aus; ein Mehraufwand und das Risiko von Abstrichen am akademischen Niveau werden zuweilen unterschätzt (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 24). Bisherige Studien gelangen zu dem Ergebnis, dass ein Studium in der Fachsprache mit einer deutlich veränderten Arbeitsweise, während und nach den Veranstaltungen, und einem Zusatzaufwand verbunden ist<sup>125</sup> (Airey & Linder 2006, S. 558).

Knapp ein Drittel (28,6 % (44)) der verminderten Stichprobe von 154 befragten Studierenden stimmt bei Frage 4.56: „Ich schätze einen Studiengang mit Fachsprache Englisch als aufwändiger ein als einen Studiengang in der Muttersprache“, völlig zu, 22,1 % (34) stimmen überwiegend, 26,0 % (40) teilweise und 23,4 % (36) nicht zu. Damit ergibt sich für diesen Komplex ein uneinheitliches Bild; zwar ist die knappe Mehrheit (50,7 % (78)) der Befragten überzeugt, dass für sie ein Studium mit Anteilen an fachsprachlichen Kursen einen erhöhten Aufwand bedeutet; eine ähnlich große Anzahl (49,4 % (76)) stimmt aber nur teilweise oder nicht zu.

Die Vermutung, dass sprachlich schlechtere Studierende einen deutlicheren Mehraufwand sehen, als Studierende, die sich als sprachbegabt beschreiben, wird durch die Auswertung der Mittelwerte und Durchführung einer einfaktoriellen Varianzanalyse deutlich bestätigt (Signifikanz nach ANOVA bei den Variablen „Studiengang in der Fachsprache aufwändiger“ und „Englischfertigkeit“: ,005; MW B1: 1,00, MW B2: 2,10, MW C1: 2,56, MW C2: 3,2).

---

<sup>125</sup> Dies wird bereits für den Sekundarbereich intensiv diskutiert. Siehe dazu: Maset, M. (2015): Bilingualer Geschichtsunterricht: Didaktik und Praxis, Stuttgart: Kohlhammer Verlag; speziell für die Realschulen in Bayern: Böttger, H. & Rischawy, N. (2016): Bilinguale Züge an Realschulen in Bayern. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitforschung, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Online verfügbar unter: [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bili-Modellversuch\\_Forschungsbericht\\_END.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bili-Modellversuch_Forschungsbericht_END.pdf) [27.07.2019].

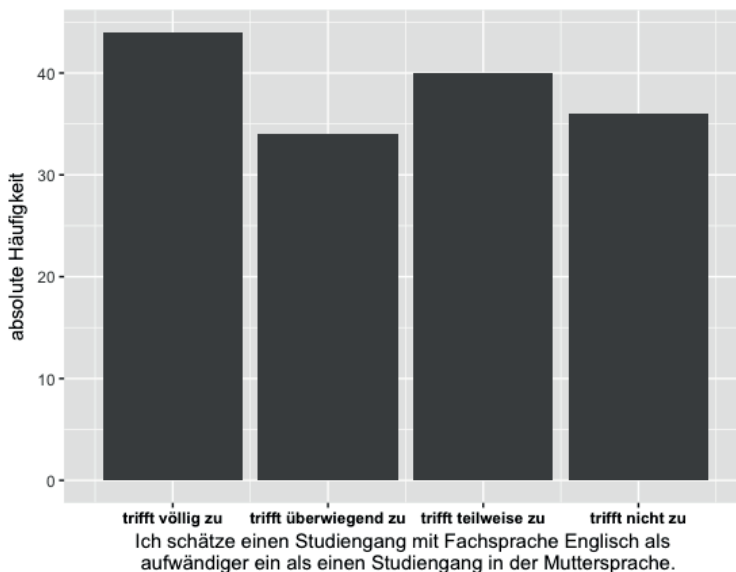


Abbildung 49: Studiengang aufwändiger

Ein Vergleich zwischen den Geschlechtern ( $p = ,316$ ), genauso wie ein Vergleich der Frage mit der Art der Hochschulen ( $p = ,226$ ) zeigen nicht signifikante Ergebnisse.

Je eher es von Studierenden bestätigt wird, dass das fachsprachliche Studium aufwändiger ist, desto eher sehen sie ein erhöhtes Zeitmanagement (Korrelationskoeffizient nach Spearman:  $,578$  bei einer Signifikanz von  $,000$ ): „Der Arbeitsaufwand für manche Paper ist natürlich größer dadurch, dass das Paper auf Englisch ist. Wenn man sich selbst einbildet, es muss auf einem recht hohen Niveau sein, dann ist es etwas ärgerlicher, aber man muss dann doch durch“ (DNS2). „Einige Studierende sind deswegen reserviert, einen englischsprachigen Studiengang an meiner TH zu wählen“ (PAD9).

### 10.8 Werden die Inhalte unverständlicher?

22,4 % (36) der 161 teilnehmenden Studierenden bestätigen, dass durch die Lingua Franca der Inhalt unverständlicher wird (6,2 % (10) „trifft völlig zu“, 16,1 % (26) „trifft überwiegend zu“). Mehr als drei Viertel der Befragten (77,6 % (125)) können dies weniger bestätigen (31,7 % (51) „trifft teilweise zu“; 46,0 % (74) „trifft nicht zu“) (Abb. 50).

Es ergibt sich ein schlüssiger Zusammenhang nach Spearman-Rho bei einem positiven Korrelationskoeffizienten ( ,612; Signifikanz: ,000) in Verbindung mit der Frage nach dem Aufwand im Studium: Je aufwändiger ein Studium erachtet wird, desto unverständlicher werden die Inhalte empfunden.

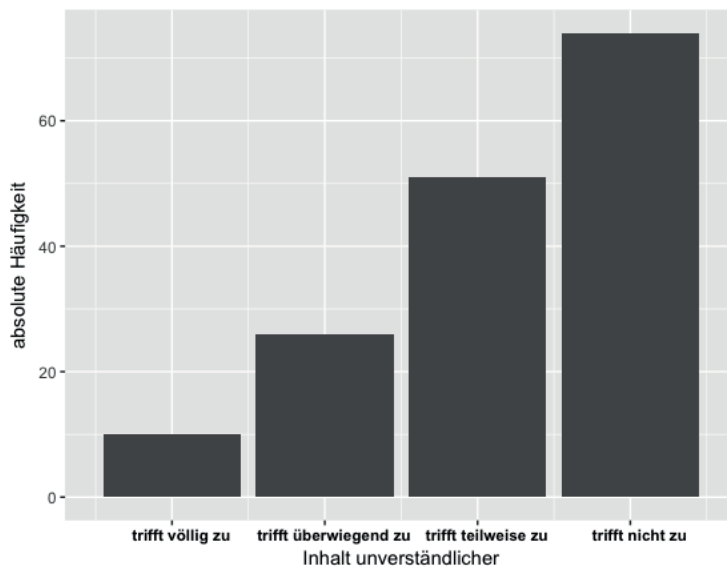


Abbildung 50: Inhalt unverständlicher

### 10.9 Code-Switching während der Veranstaltungen

Ein mehrsprachiger Wechsel während Gesprächen oder Äußerungen wird bereits im bilingualen Unterricht angewendet und ist nicht unumstritten; zum Code-Switching als Form des „*language support*[s]“ (Kalocsai 2014, S. 11) zählen das Verwenden einzelner Fachvokabeln oder Chunks; es schließt Kommunikationsstrategien mit ein. Ein Wechsel kann nur dann erfolgreich sein, wenn die Interaktionspartner über Kenntnisse der verwendeten L2 oder der Muttersprache verfügen, bzw. die verwendeten Begriffe kontextuell zu erschließen sind, wodurch eine Verbindung zwischen Inhaltslehren und sprachlichem Lehren und Lernen ermöglicht und die akademische und diskursive Kompetenz erhöht wird.

In den Veranstaltungen dient der Sprachwechsel zur Lösung kommunikativer Schwierigkeiten oder der näheren Erläuterung komplexer oder kulturell spezifischer Zusammenhänge. Es wird von Seiten der Dozierenden – wie Studierenden – bestätigt, dass ein Rückgriff auf die Erstsprache zu Irritationen der Zuhörer führt, sofern Studierende an monolinguale Gesprächssituationen gewohnt sind:

Dann werfe ich es auf Deutsch rein und bekomme in der Regel Gelächter zurück. Das bezieht sich jetzt aber nicht auf die Fachbegriffe, sondern auf Erklärungen und Beispiele drum herum. Definitionen werden auf Englisch geliefert und das funktioniert in der Regel auch ganz gut. Code-Switching gibt es dann lediglich in der Face-to-Face, in der 4-Augen-Kommunikation, mit Studenten (HTD7).

Hier wurde ein Wechsel in die deutsche Sprache von Studierenden als Mangel an kommunikativer Kompetenz angesehen – eine Einstellung, die auch Studierende in den Interviews teilen und in der Literatur vor allem in Bezug auf Bachelorstudierende zu finden ist.

Studierende befürworten einen dezenten Einsatz des Sprachwechsels ins Deutsche; sie sind eher der Meinung, dass auch komplexe Sachverhalte monolingual zu erklären sind. Der Frage: „Ein Wechsel ins Deutsche sollte häufiger eingesetzt werden“, stimmen 3,7 % (6) völlig, 4,9 % (8) überwiegend,

11,0 % (18) teilweise und 80,4 % (131) der 163 teilnehmenden Studierenden nicht zu.

Ein Wechsel in die deutsche Sprache, um zu überprüfen, ob Studierende die Kursinhalte verstanden haben, findet nur geringe Zustimmung: Für 4,3 % (7) der 162 Studierenden trifft dies völlig, für 11,7 % (19) überwiegend, für 28,4 % (46) teilweise und für 55,5 % (90) nicht zu.

Durch die Kursbeobachtungen und durch Gespräche zeigte sich auf Seiten der Dozierenden eine bewusste Verwendung der L1: „Code-Switching verwende ich, vor allem wenn ich Fragezeichen in den Gesichtern der Studierenden sehe; wobei, wenn ich Ausländer drin habe, was bei mir nur zirka 10 Prozent sind, ist dies natürlich hinderlich, weil dadurch ein Ausschluss der Leute stattfindet“ (PAD9). Diese Problematik wird von KGD1 bestätigt:

Ich mache das nicht, weil in den Veranstaltungen, die ich anbiete auch viele Ausländer sitzen; da bei uns die Auswahl englischer Kurse noch eingeschränkt ist, so dass die Ausländer, die wir haben sicher in diesen Kursen mit drinsitzen. Von daher wäre ein Switchen unfair – finde ich – und bleibe deswegen im Englischen. Für die Deutschen wäre es sicher richtig; gerade, wenn man manchmal englische Wörter hat, die wirklich ungebrauchlich sind, zum Beispiel das Wort „Zölle“, also auf Englisch „tariffs“, wenn man das nicht weiß, kann man der Vorlesung nicht mehr richtig folgen, weil es ein entscheidendes Schlüsselwort ist.

YEHD8 ergänzt die Aussage um den Aspekt der Verwendung des Deutschen als echte Lingua Franca, in mehrsprachigen Kommunikationssituationen:

Ich habe dies tatsächlich immer wieder in Seminaren, auch wenn Erasmus-Studierende da sind, der eine kann nur Russisch und Deutsch und der andere nur Deutsch und Englisch (lacht); das kommt immer mal wieder. Ich habe dabei persönlich auch kein Störgefühl; manchmal wiederhole ich auch auf Deutsch und auf Englisch, das ist dann einfach so und gehört dazu, wenn man sich international öffnet.

Aus didaktischer Sicht ist auch bei einem höheren Anteil ausländischer Studierender ein Wechsel in eine gemeinsame Sprache – auch L3 – zielführend:

[D]as mache ich auch manchmal mit Chinesisch [...] zur Veranschaulichung. Im Großen und Ganzen machen wir alles auf Englisch. [...] Aber mehr wenn man einen Joke macht oder so [, dann auf Deutsch]. Also wenn ich über Institutional Economics rede – die Wurzeln dafür liegen eigentlich in der deutschen Ordnungstheorie – das sage ich dann schon noch, denn dafür gibt es eigentlich keine anständige englische Übersetzung (DFD3).

Ziel ist es, in allen angegebenen Beispielen kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden und dadurch Kommunikation zu fördern: „All code-switching [...] was considered to be unlikely to cause a breakdown in communication” (Airey 2010, S. 42). Allerdings wird ein Einsatz von Code-Switching als rhetorisches Mittel, um eine Nähe zum Gesprächspartner aufzubauen, obwohl eine gemeinsame L2 bekannt und zur Kommunikation ausreichend wäre, nicht angewendet.

Sinnvoll kann ein Sprachwechsel in technischen Studiengängen sein, um sicherzustellen, dass notwendige Fachbegriffe aus dem ingenieurwissenschaftlichen Bereich in mehr als einer Sprache von den Studierenden im Kontext beherrscht werden.

Zusammenfassend wird deutlich, dass von Dozierenden ein bewusster Umgang in Bezug auf einen Sprachwechsel in Vorlesungen ebenso wie zahlenmäßig kleineren Fachveranstaltungen beobachtet wird; von Masterstudierenden wird aber eine englische Gesprächssituation bevorzugt. Dies deckt sich mit einer Vielzahl von Untersuchungen auf diesem Gebiet:

[I]t can be concluded that [students] do not hold strong beliefs in code-switching as a practice that can ease their learning processes. The practice does not appeal significantly to students' affection. At the same time, students do not perceive it as an effective way from their lecturer to help achieve their success in learning English (Ling 2014, S. 232).

### 10.10 Zusammenfassung und Ausblick

#### • Sprachliche Schwierigkeiten in englischsprachigen Veranstaltungen

- Nach der Meinung der Studierenden haben sich Probleme im Masterbereich auf verschiedenen Ebenen im Vergleich zum vorherigen Bachelorstudium reduziert. Sie sehen weiterhin unterschiedlich starke Probleme in folgenden Bereichen:
- Dem Problembereich „Aussprache der Dozierenden“ wird im Vergleich zu den zwei Problemstellungen: „Eigene Probleme aufgrund des Hörverstehens“, und „Eigene Probleme aufgrund des schriftlichen Gebrauchs des Englischen“, relativ große Bedeutung zugewiesen.
  - Ein Vergleich der Variablen des Bachelor- und des Masterstudiums lässt erkennen, dass sich die Probleme zwar verringert haben, aber dennoch vorhanden sind.
  - Ein Vergleich mit dem Faktor: „Auslandserfahrung“, ist im Gegensatz zu den Problembereichen „Hörverstehen“ und „schriftlicher Gebrauch“ in Bezug auf den aktuellen Studiengang nicht signifikant. Ein Auslandsaufenthalt in einem englischen Sprachraum verringert nach Aussagen der Studierenden nicht die Probleme mit der Aussprache der Dozierenden.
- Ein Auslandsaufenthalt ist ein ausschlaggebender Aspekt für den Erwerb nicht nur einzelner sprachlicher Fertigkeiten, sondern der Fremdsprache im Allgemeinen und sollte gefördert werden.



**• Mehraufwand und Verständnisprobleme**

Der Einwand eines durch die Fachsprache begründeten Mehraufwands und daraus resultierender fachlicher Probleme kann auch im Masterstudium nicht abgestritten werden.

- Die knappe Mehrheit der Befragten ist überzeugt, dass für sie ein Studium mit fachsprachlichen Kursen einen moderat erhöhten Aufwand bedeutet.
- Gleichzeitig werden für die Probanden subjektiv die Fachinhalte nicht unverständlicher.
  - Einschränkungen gelten für technische und ‚komplexe‘ Fächer, in denen auch in der Muttersprache Verständnisprobleme auftreten können.
  - Trotz des Mehraufwandes finden Studierende Spracharbeit und eine Auseinandersetzung mit dem Englischen wichtig und hilfreich für das Studium.

**• Einsatz eines Sprachwechsels in die gemeinsame Muttersprache**

- Bei Dozierenden ist eine bewusste Verwendung des Deutschen mit dem Ziel, kommunikative Schwierigkeiten zu überwinden oder landes- und kulturspezifische Fachbegriffe zu erläutern und in den Kursverlauf einzubinden, erkennbar.
- Studierende sind der Meinung, dass auch komplexe Sachverhalte fachsprachlich zu erklären sind, bzw. gegebenenfalls komplexe Kurse von vornherein auf Deutsch gehalten werden sollten.
- Ein Wechsel in die deutsche Sprache, um zu überprüfen, ob Studierende die Kursinhalte verstanden haben, findet nur geringe Zustimmung. Das gleiche gilt für einen Wechsel der Sprache bei

Klausuren. Dies deckt sich mit den didaktischen Forderungen in diesem Bereich.

- Studenten erachten es für notwendig, dass man Fachbegriffe in mehr als einer Sprache im Kontext beherrscht; vor allem Vokabular aus dem Bereich der technischen Normen oder rechtliche Fachbegriffe müssen auch auf Deutsch zugänglich gemacht werden.
- Ein notgedrungener Wechsel in die gemeinsame Erstsprache aufgrund mangelnder Ausdrucksfähigkeit der Akteure soll möglichst vermieden werden und bei Masterveranstaltungen nicht mehr stattfinden: „Hier musste man auf Englisch denken, während man gelesen hat und dann aber das alles auf Deutsch wiedergeben, beziehungsweise präsentieren. Das war wie ein extra Aufwand“ (MLLS10).
- Aus didaktischer Sicht lässt sich keinesfalls Kritik an einem bewussten Sprachwechsel ableiten. Anders als in englischsprachigen Veranstaltungen internationaler Studiengänge, bei denen Studierende erst im Laufe des Studienlebens die deutsche Sprache erlernen, stellt der Sprachwechsel eine zusätzliche Möglichkeit der sprachintegrierten Förderung dar.

## **11. Sprachkurse**

Sprachkurse spielen in den verschiedenen Stadien englischsprachiger Lehre eine unterschiedlich ausgeprägte Rolle (siehe Abb. 12: Steps from non-CLIL to CLIL). Während bei rein themenzentrierter Lehre nach dem Modell EMI („NON-CLIL-Modell“) der Erwerb von Englisch als Fremdsprache ein Nebenprodukt darstellt, sind gemäß des „ADJUNCT-CLIL/ICLHE-Modells“ bereits getrennte Sprachkurse enthalten. Die Frage nach der Intensität und Art der angebotenen Sprachkurse wird gerade im Masterstudium viel diskutiert.

### **11.1 Rahmenbedingungen**

60,3 % (47) der 78 Studierenden der Gesamtuntersuchung mit Sprachkursen halten diese in der aktuellen Gestaltung für sinnvoll; 39,7 % (31) verneinen dies.

Neben den beschriebenen Einstellungen der Verantwortlichen zur englischsprachigen Lehre spielt die Größe der Hochschule bei der Einrichtung von Sprachkursen eine gewichtige Rolle; so ist beispielsweise die Zahl der Probanden der TUM, die im Masterstudium Sprachkurse erhält, relativ gering. Präzisierendes Nachfragen beim offenen Fragenteil ergab, dass ein Angebot an Sprachkursen aufgrund der hohen Anzahl der Studierenden nicht realisierbar scheint:

Wirtschaftsenglisch- Sprachkurse bzw. Pflichtmodule wären hilfreich → in meinem Studiengang aber schwierig umsetzbar, da zu viele Studenten. Beste Möglichkeit, sich optimal auf das englischsprachige Berufsleben vorzubereiten sind Auslandsaufenthalte → bessere Förderung nötig bzw. mehr Angebote (Studierende, 1. Fachsemester Management + Tech).

Was den Bachelorbereich betrifft, ist die Meinung zu Sprachkursen geteilt. Dozierende mahnen, dass zusätzliche Sprachkurse aufgrund der Fülle der fachlichen Inhalte keine Lösung darstellen, um englischsprachige Studiengänge für den Großteil der Studierenden zu ermöglichen:

Der Anteil der Studierenden auch der incomings ist größer im Bachelor; [...] es gibt viele Grundveranstaltungen, die hier problematisch sind: Mathe I, Mathe II. Wir sind selber noch in der Diskussion in der Fakultät [...], weil diese sehr mathematischen Fächer extrem schwer sind, wenn man noch nicht so Englisch kann. Und man kann nicht davon ausgehen, dass alle, die Abitur machen und hierher kommen praktisch gut in der Lage sind, das Studium hier zu absolvieren. Ich glaube fast nicht, dass hier mehr Sprachkurse (im Bachelor) eine gute Lösung sind (KGD1 für die BWL).

Vor allem im Bachelorbereich sind wir in großem Konkurrenzkampf mit den Fachwissenschaften, wo nur Fachwissen vermittelt wird. Und dafür kenne ich keine Lösung. Da sind die Erwartungen auch von den Studierenden, lernen und ausspucken. Das ist an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Aber wir müssen die Studierenden dazu bringen zu verstehen, dass Wissen etwas ist, aus dem man etwas machen kann; in unserem Fall durch Englisch. Aber die Sprache müssen sie auch können. Durch Transfer ist es der beste Nachweis, dass sie es können.

Ich bin auch nicht die einzige, die behauptet, dass ein Studium auf Englisch einfach schwieriger ist. Unser internationaler Studiendekan [...] hat es schon in der Vergangenheit versucht, diesen Studiengang im Bachelor auf Englisch zu machen, hat es aber eingestellt (KHMD5 für die Fachsprachenzentren).

Die Einrichtung zusätzlicher Sprachkurse, um englischsprachige Lehre gezielter durchführen zu können, wird vor allem mit der Begründung, dass sehr gute Studierende bereits bevorzugt werden würden (SMD6 als Mitarbeiterin im Sprachenzentrum), nicht als sinnvoll im Bachelorbereich angesehen: „Das wäre schon problematisch, da es primär um den Inhalt geht im Bachelor“.

Studierenden ist es wichtig,

die eigenen Skills [zu] verbesser[n] [...]. Die Skills waren Sprechen, das hatten wir in Business English ganz viel im Bachelor. Ich glaube, das Wichtigste für uns ist, dass man eben spricht, und sich traut zu sprechen in unterschiedlichen Situationen. Wir hatten damals auch Listening-Übungen, aber eher weniger, ich bin jemand, der sich bei Listening eher schwer getan hat (EMZS1).

Sie befürworten häufig die Ausweitung englischsprachiger Lehre auf den Bachelor, um die während der Schulzeit erworbenen Kenntnisse nicht zu verlieren (EMZS1), und sehen es ähnlich wie Dozierende als problematisch an, z. B. quantitativ und mathematisch ausgerichtete Kurse bereits im Bachelor rein

englischsprachig zu gestalten (PSS5). Daher sprechen sie sich für ein Bachelorstudium aus, in dem Lehrmethoden, die im Masterstudium verstärkt angewendet werden erprobt werden. Eine partielle Integration von Sprache und Inhalt durch Sprachkurse und fachsprachliche Veranstaltungen muss schon im Bachelor stattfinden.

Der zeitliche Rahmen der besuchten Englischkurse im aktuellen Studiengang beträgt im Schnitt zwischen einer und vier Stunden pro Woche (das Gros der Studierenden mit Sprachkursen erhält zwei Stunden Englischkurse pro Woche).

Der Aufwand an Vorbereitungszeit hält sich in Grenzen, es werden zwischen zehn (zwei Nennungen) und 90 Minuten (eine Nennung) dafür aufgewendet; die meisten Studierenden verwenden ca. 30 Minuten an Vorbereitungszeit; die Zeit für die Nachbereitung der Kurse wird von den Studierenden ähnlich beziffert; sie beläuft sich auf 10-120 Minuten, im Durchschnitt werden ca. 30-50 Minuten dafür veranschlagt.

Bei der Frage nach der Angemessenheit des zeitlichen Umfangs der Sprachkurse (4.26) herrscht ebenso wie bei der Frage nach der inhaltlichen Relevanz der Themen keine Einheitlichkeit vor (17,2 % (5) der 29 teilnehmenden Studierenden wählten das Item: „trifft völlig zu“, 34,5 % (10) „trifft überwiegend zu“, ebenfalls 34,5 % (10) „trifft teilweise zu“ und 13,8 % (4) der Studierenden „trifft nicht zu“.

51,8 % (15) der 29 Studierenden kreuzten bei der Frage nach der inhaltlichen Relevanz der Themen (4.25) in den Fachkursen „trifft völlig“ (17,2 % (5)) oder „trifft überwiegend zu“ (34,5 % (10)) an. Für fast ebenso viele (48,3 % (14)) ist dies nur teilweise (38,0 % (11)) oder nicht zu treffend (10,3 % (3)). Folgerungen daraus und notwendige Konsequenzen davon werden im Anschluss beschrieben.

Sprachkurse werden im Masterbereich als *academic reading and writing*, *English for Academic and Special Purposes* oder *Business English Communication* und *intercultural training* auf einem relativ hohen sprachlichen Niveau (zumeist C1) angeboten. Essentiell ist die Verteilung der Pflichtmodule auf mehrere Semester, um ein kontinuierliches Anwenden der Sprache zu ermöglichen.

Grundvoraussetzung im Masterstudiengang ist in der Regel die Belegung der Kurse auf mindestens zwei Semester zu verteilen, sofern Sprachkurse Pflichtmodule darstellen.

Im Masterstudium ist von Seiten der Fachdozierenden anhand der ausgewerteten Interviews und Umfragen (87,5 % „nein“) kein vehementer Einsatz für begleitende Englischsprachkurse zu verzeichnen; Gründe werden für die fehlende Notwendigkeit selten genannt; dass – sofern nicht schon der Bachelor englischsprachig ist, was in den seltensten Fällen zutrifft – bei Studierenden eine Plateau-Phase in sprachlicher Hinsicht erreicht ist, wird nicht bestätigt.

Einen Idealfall mit Bezug auf die Förderung der Schriftsprache stellt die von DFD3 beschriebene Handhabung dar, *academic writing courses* als Tutorien innerhalb der eigenen Fakultät in den Unterricht integriert anzubieten: „Das ist hier bei uns. Wir haben das nicht ausgelagert ans Sprachenzentrum. Das empfehlen wir dann noch zusätzlich, wenn wir nichts anbieten können. Es geht um *paragraph writing, topic sentence*. Wie schreibe ich, wie argumentiere ich“.

Auf Seiten der Dozierenden und Studierenden (YEHD8, DFD3, NZS3) werden Gastdozierende als wertvolle Ergänzung zum Sprachkurs beschrieben: „Man muss ja auch bedenken, dass die Studierenden auch potentieller wissenschaftlicher Nachwuchs sind und es ist nun mal so, dass die Forschung in vielen Bereichen, auch in der BWL auf Englisch stattfindet“ (YEHD8).

Sprachliche Unterstützung in Form von Englischkursen im Masterstudiengang erfahren auf Studierendenseite häufiger Zustimmung (EMZS1, NZS3, PSS5, MSS7, EGS8, SMS9, MLLS10), genauer gesagt bei allen, die Sprachkurse im Studienprogramm verankert haben; Studierende ohne Sprachkurse im Master haben diese nicht vermisst (JGS6). Diese Tendenz wird durch die Auswertung der Online-Befragung verstärkt.

Um einen direkten Bezug zum Fachwissen aufzubauen und eine Kompetenzverbesserung der Studierenden zu erreichen, zeichnet es sich ab, dass zeitnahe, eingebettete modulare Sprachunterstützung „embedded [oder als]

adjunct ESP [...] direkt angeschlossen an eine fachliche Lehrveranstaltung“ (Smit 2015, S. 81) besser als vorgeschaltete Sprachkurse geeignet sind; sie werden als motivationsfördernder beschrieben und die Relevanz der Themen ist direkt ersichtlich.

Neben der beschriebenen Verknüpfung mit fachlichem Inhalt innerhalb der Sprachkurse und der Integration sprachlicher Aspekte in Fachkurse, stellen *skill courses*, in denen explizit Präsentationstechniken (z. T. mit Videoaufnahmen), Vorstellungsrunden, Rollenspiele (siehe Kursbeschreibungen *skill course* mit Matrix im Anhang) vor allem im Masterstudium, in dem ohnehin keine starke Orientierung an ein Lehrwerk für Wirtschaftsenglisch stattfindet, eine lohnende Alternative dar.

#### 11.1.1 Atmosphäre

Die Ergebnisse der Online-Umfrage, genauso wie die qualitative Auswertung, zeigen eindeutig, wie wichtig sich die Unterrichtsatmosphäre und die Harmonie der Lernenden untereinander gerade für junge Erwachsene darstellen. Dies ist ein soziales Phänomen, das sich nicht nur in den erwachsenen Sprachenlernern, sondern auch in der Sprache selbst abbildet, deren Kommunikationswert von sozialer Bedeutung ist; eine Feststellung, die bereits von Böttger (2009, S. 42) für die Erwachsenenbildung getroffen wurde und für die untersuchten Studierenden in ihrer Gesamtheit bestätigt werden kann. Die Annahme, dass Sprachkurse in angenehmer Atmosphäre stattfinden, wird eher bejaht: (MW Frauen: 2,11; MW Männer: 2,22).

Für den Lernerfolg und die Motivation hinderliche Gründe sind neben einem fehlenden Zutrauen in die eigene Sprachkompetenz, aufgrund zu geringer Übung im Bachelorbereich, subjektiv zu geringe Wertschätzung in Bezug auf zu erbringende sprachliche Leistungen in Form von ECTS-Punkten.

### 11.1.2 Kursgrößen ermöglichen individuelles Lernen

Es ist bekannt, dass bei einer großen Teilnehmerzahl in Sprachkursen, individuelles Lernen und die Erhöhung des Redeanteils der einzelnen Studierenden, wie es die theoretischen Ansätze der Bildungsforschung – im Speziellen CLIL und ICLHE – fordern, nicht mehr realisierbar sind. Ziele der Kurse müssen in jedem Fall die Intensivierung der interkulturellen Kommunikationskompetenz, die Steigerung der Motivation hinsichtlich der Verbesserung des sprachlichen Ausdrucks und die erhöhte Teilnehmerorientierung in Planung, Durchführung, Wahl des methodischen Vorgehens und Überprüfung der Lernergebnisse in den Kursen sein.

Die Frage nach guten Lernbedingungen aufgrund der Kursgrößen erfährt eher Zustimmung. Von Seiten der Dozierenden und Studierenden halten sich Monierungen in Grenzen: „[I]ch bin jetzt sowieso in einer guten Position, weil ich [...] in einen relativ kleinen Kurs eingebunden bin. Aber das finde ich von vornherein wichtig, bei fremdsprachlichen Kursen möglichst kleine Klassen oder Gruppen“ (DNS2). Eine Dozierende beziffert das absolute Maximum bei Seminaren auf 30 Teilnehmer: „Wir versuchen auch oft die Kurse zu teilen auf 15. Wir wollen und haben einfach ein sehr intensives und anspruchsvolles Programm“ (DFD3). Sofern Sprachkurse einen Bestandteil der Masterstudiengänge darstellen, sind Kursgrößen nach Auswertung der Interviews und der eigenen Beobachtungen ein geringeres Problem; anders als im Schulkontext werden hier nicht nachdrücklich die Forderungen nach kleineren Einheiten laut.

### 11.1.3 Möglichkeiten des Selbststudiums

Dem Item: „Es gibt ausreichend Möglichkeiten des Selbststudiums (PCs, audiovisuelle Medien, Sprachlernprogramme) in Englischkursen“, stimmen Männer (MW = 2,00) eher als Frauen zu (MW = 2,94); (Signifikanz nach ANOVA: ,041). Ebenso trifft dies tendenziell auf Studierende mit geringerer



Einstufung der Englischfertigkeit gemäß GER zu: B2: 2,75; C1: 2,77; C2: 3,00 (B1: NA, da zu geringe Teilnehmerzahl).

Bei der Auswahl für das Selbststudium geeigneter Materialien ist auf Multimedialität zu achten, u. a. kommen Lehrbücher zum Einsatz: „[A]ber ein Lehrbuch diktiert den Kurs nicht“ (KHMD5), die Auswahl wird im Idealfall durch Lernmanagement-Systeme (LMS) in der fachsprachlichen Ausbildung ergänzt; „dort haben die Studierenden zehn Prozent der Note durch die Verwendung der LMS in dem Kurs“ (KHMD5). Online Blended Learning-Kurse haben zum Ziel, dass in relativ wenigen Lehrveranstaltungsstunden ein ansehnliches Prüfungsniveau erreicht werden kann.

Eine weitere Möglichkeit des organisierten Selbststudiums stellen Selbstlernzentren dar, in denen Studierende in eigener Verantwortung vorhandene Sprachfertigkeiten mithilfe interaktiver Medien verfeinern können. Diese werden von einigen Studierenden laut Selbstauskunft in regelmäßigen Abständen genutzt, um sich fremdsprachlich – bezogen auf verschiedene Sprachen – weiterzubilden. Das Selbstlernzentrum sollte von den Dozierenden der Wirtschaftssprachen aktiv in ihre Unterrichtspraxis eingegliedert werden.

Da die Studierenden einen nicht unerheblichen Teil ihres Aufwandes in Form des Selbststudiums absolvieren, ist es dringend nötig, dass die Aktivitäten der Studierenden koordiniert durch Dozierende evaluiert werden. Dies ist nicht flächendeckend der Fall und muss als Desideratum im Bereich Selbststudium aufgefasst werden.

### **11.2 Erwartungen an Englischkurse**

Die Studierenden wurden in Frage 4.21 aufgefordert, die wichtigsten drei Aspekte bezüglich ihrer Erwartungen an den Unterricht in Wirtschaftsenglisch anzukreuzen. Es soll festgestellt werden, ob die Kurse dem Lernverhalten der Studierenden entsprechen und aus ihrer Sicht die relevanten Bereiche abdecken, um Handlungsempfehlungen aussprechen zu können. Dazu sollen die angegebenen Themenbereiche in eine Rangfolge gebracht werden.

Anhand der beiden Einzelerhebungen mittels Evasys wird erkennbar, dass sowohl die Studierenden der TU München als auch die Studierenden im restlichen Untersuchungsgebiet bei jedem der sechs Items die gleiche Reihenfolge bei der Priorisierung vorgenommen haben.

Der Wunsch, ihr Fachvokabular zu verbessern steht bei den Studierenden an erster Stelle (N = 35). Darauf folgend werden die Verbesserung der mündlichen Kompetenz (N = 28), die Erwartung, besser im internationalen Wirtschaftsleben zurechtzukommen (N = 23), das Einüben wichtiger Fachbegriffe im Kontext (N = 19) und die Verbesserung bei schriftlichen Aufgabenstellungen/schriftlicher Kommunikation (N = 10) genannt. Den letzten Rang (N = 6) nimmt die Erwartung, eine Hilfestellung bei der Abschlussarbeit zu erhalten, ein (Abb. 51). Die Masterarbeit ist für einige subjektiv in ferner Zukunft; für die Abschlussarbeit werden des Weiteren häufig eigene Veranstaltungen veranschlagt. Andere Erwartungen (4.22), die als Freitext formuliert werden konnten, spielen keine Rolle, bzw. wurden nicht beschrieben.

Die Daten passen zu den vorhandenen Forschungsbefunden, die sich mit Problemstellungen in englischsprachigen Studiengängen befassen. Das wissenschaftliche Fachvokabular ist für den späteren beruflichen Kontext von Bedeutung, wohingegen die Schulung der mündlichen Kommunikationskompetenz für die Studierenden aber von höchster Wichtigkeit ist.

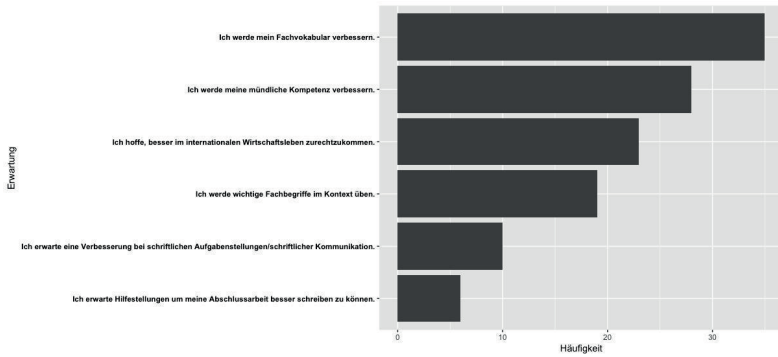


Abbildung 51: Erwartungen an Englischkurse

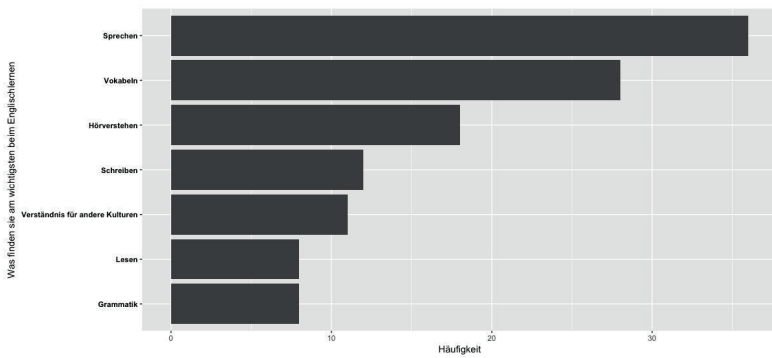


Abbildung 52: Was ist am Wichtigsten beim Englischlernen?

### 11.3 Was ist am wichtigsten beim Englischlernen?

Eine zweite Frage (4.23) zielte darauf ab, was die Probanden am wichtigsten beim Englischlernen finden. Sie wurden gebeten, die Ziffern für die bedeutendsten drei Aspekte anzukreuzen. Diese waren: (1) Vokabeln – (2) Grammatik – (3) Sprechen – (4) Hörverstehen – (5) Lesen – (6) Schreiben – (7) Verständnis für andere Kulturen. Am entscheidendsten finden die meisten Studenten das Sprechen (N = 36), gefolgt vom Fachwortschatz/den Vokabeln (N = 28) und dem Hörverstehen (N = 18). Das Schreiben (N = 12), Verständnis für andere Kulturen (N = 11) und Grammatik sowie das Lesen (jeweils N = 8) weisen geringere Stellenwerte auf.

Die getroffenen Priorisierungen der Studierenden (Abb. 52) entsprechen im Wesentlichen dem Vorgehen in sprachpraktischen Kursen sowie den formalen Richtlinien, die für den modernen Sprachunterricht gelten und spiegeln sich in der Gestaltung der Lehrwerke wider, die im Master zumeist auszugsweise Anwendung finden. Sinnvoll sind Small Talk, Kurzpräsentationen, Gruppen- oder Partnerarbeit, die als beliebt angesehen werden; für Rollenspiele gilt dies bedingt, sie werden nur zum Teil als zielführend erachtet; ein Mehrwert wird häufig nicht erkannt.

Es wird zum einen deutlich, wie wichtig ein Abstimmen der Übungsformen mit den Studierenden ist; Aktivitäten sollen bevorzugt auf Interaktion mit anderen ausgerichtet sein. Zum anderen ist als weiteres Ergebnis der Untersuchung festzuhalten, dass die Studierenden als junge erwachsene Lerner zwar selbstständiges Arbeiten bevorzugen, aber auch ein Bedürfnis nach Sicherheit und Strukturierung beim Lernen sichtbar wird. Auch wenn z. B. Grammatik in nur wenigen Fällen als die favorisierte Unterrichtsform angegeben wird, so geht aus den Antworten und den Interviews hervor, dass auch summatives Feedback durch Dozierende zu den angegebenen Bereichen erstrebenswert ist. Aus diesem Wunsch wird erkennbar, dass ein starkes Verlangen vorhanden ist, die Sprache aktiv und vor allem auch korrekt zu beherrschen.

### **11.4 Verbesserungsmöglichkeiten durch die Sprachkurse**

Bei einer Teilnehmerzahl von  $N = 34$  stimmen knapp zwei Drittel (64,7 % (22)) zu, dass sie durch die Kurse eine Verbesserung hinsichtlich der Englischkompetenzen sehen (26,5 % (9) „trifft völlig zu“; 38,2 % (13) „trifft überwiegend zu“). Für ebenfalls neun Studierende trifft dies teilweise und für 8,8 % (3) nicht zu.

Von den Studierenden werden die Bereiche: Wortschatzaufbau und Fachvokabular, als wichtige Themen in Sprachkursen genannt. Hierbei ist, um Verbesserungen zu erzielen, ein strukturiertes Vorgehen – also ein Umgang mit authentischen Texten und ein Einbezug von neuen Medien (Glossare im Bereich E-Learning zur Bedeutungsaushandlung) – nötig, das die Studierenden zum autonomen Umgang mit größeren Vokabelmengen befähigt, um bei zeitlich knapp bemessenen Unterrichtszeiten einen Zuwachs an Wissen und Können zu erzielen.

Essentiell scheint die Einbettung der Formulierungen und Fachlexik (in Form von Chunks oder Idioms) in sprach-/sprechhandlungsorientierten Aufgabenformaten (Böttger 2016, S. 102) zu sein.

Zusätzlich ist eine Verbesserung in den produktiven Fertigkeiten nur möglich, wenn Studierenden genügend Gelegenheit gegeben wird, in kommunikativ ausgerichteten Kursen ihre Kompetenzen bezüglich diskursiver Interaktion zu erhöhen (Dausend 2014, S. 93), in denen die „Adressatenspezifität der Inhalte“ (Böttger 1992, S. 68) beachtet wird.

Abschließend ist ein Erfolg dann gegeben, wenn hochschulinterne Sprachkurse den Interessen der Lernenden entsprechend ausgerichtet sind und nicht als zusätzliche Belastung während des Studiums gesehen werden. Zudem sollten sie ausreichend – auch in Form zu erreichender ECTS-Punkte – gewürdigt und als wichtige Bestandteile des Studiums angesehen werden.

### 11.5 Zusammenfassung und Ausblick

Sprachkurse im Rahmen wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge dienen in der Hauptsache der Kompetenzverbesserung der produktiven Fertigkeiten (dem Sprechen und dem Schreiben); im Sinne eines ICHLE-Ansatzes müssen Quantität und Qualität des Sprechens, die Risikobereitschaft sowie der Ausbau der Fachsprache und des informellen Wortschatzes durch soziale Interaktionen (Studer, Pelli-Ehrensperger & Kelly 2009, S. 9; S. 22) gefördert werden.

#### • Voraussetzungen zum Gelingen von Sprachkursen

- Fremdsprachenausbildung, die sich in erster Linie an fachlichen Kommunikationsbedürfnissen orientiert, soll so konzipiert sein, dass sie parallel zu den Fachkursen absolviert wird.
- Es zeichnet sich ein Bruch in der Kontinuität des Englischlernens im Hochschulbereich ähnlich wie in der Schulzeit zwischen der Primar- und der Sekundarstufe ab. Schon während des Bachelorstudiums ist es sinnvoll, die Elemente, die zu einer Vernetzung von Inhalt und Sprache beitragen (eingesetzte Methoden, Case Studies, Präsentationen, interaktive Übungen) in die Kurse zu integrieren und ein sprachpraktisches Angebot vorzulegen, „damit das sprachliche Können nicht verlernt wird“ (JGS4) und „das „Zutrauen in die Sprachkenntnisse“ (EMZS1) nicht verloren geht.
- Technologiegestütztes Lernen entspricht der Lebenswelt der jungen Erwachsenen; um sich proaktiv im Rahmen von Sprachkursen oder zusätzlich zu Fachkursen sprachlich weiterzuentwickeln und die Sprachfertigkeit zu trainieren, ist es unumgänglich, audiovisuelle Medien in Lehrveranstaltungen einzusetzen, um einen didaktischen Mehrwert herzustellen sowie Selbstlernzentren mit ansprechenden Materialien und Medien zur Verfügung zu stellen und im Idealfall Feedback durch Dozierende (Blended Learning) anzubieten.

- **Gestaltung der angebotenen Kurse**

- Die Analyse der Rankings mit Mehrfachantworten zu den besuchten Sprachkursen, den Interessen und dem Lernverhalten der Studierenden ergab, dass die kommunikative Sprachproduktion mit Bezug auf die akademische und diskursive Sprachkompetenz hohe Priorität besitzt. Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenz stehen im Mittelpunkt; eine rein fachliche Ausrichtung der Kurse ist nicht angebracht; traditionelle Formen der Sprachvermittlung in Englischkursen treten zu Gunsten der Integration der Sprach- und Fachlehre (Schäfer 2016, S. 504) ebenso in den Hintergrund, wie eine institutionalisierte Trennung von Sprache und Studienfach (Smit 2015, S. 91).
- Präsentationskurse (Effective Presentations) in der Fachsprachenausbildung, bei denen Studierende professionelle Präsentationskompetenz im Englischen, Reflektionskompetenz durch ein umfangreiches Präsentationsfeedback sowie eine Sozialkompetenz durch regelmäßige Gruppenarbeit mit Kommilitonen erwerben, stellen durch eine erhöhte Interaktivität und Fokussierung auf mündliche Sprachproduktion eine Alternative zu klassischen Sprachkursen dar, wie sie im Bachelorbereich angeboten werden.

## 12. Originales Material in den Fach- und Sprachkursen

Authentizität ist nach aktuellem Forschungsstand beim Lernen am effektivsten und motivierendsten (Böttger 2005, S. 69-74). Bei erwachsenen Lernern muss dem autonomen Lernen mit authentischen Sprachlehr- und -lernmaterialien Rechnung getragen werden; Anschauungsmaterialien sind Hörbücher, Podcasts, (Szakos 2016, S. 205) (siehe Podcasts 9.5), Zeitungsartikel, Internettexpte (Böttger 2005, S. 70) und bei Studierenden arbeitsplatzspezifisches Material (Industrienormen, Arbeitsanweisungen, Material zu Handelsmessen beim Nachspielen ‚echter‘ Situationen) aus unternehmerischen Kontexten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Varietäten, gemäß einer Lingua Franca-Situation.

Die Adaption und Modifikationen des Zugangs zu Inhalten sowie der Fokus auf Interaktion sind im didaktischen Sinne auch bei erwachsenen Lernern möglich und nötig:

Without wishing to enter into the debate regarding interpretation of Krashen's [...] familiar language learning and acquisition theories, which emphasise the importance of comprehensible input, it is clear that content teaching is about much more than making the subject matter comprehensible. [Therefore,] learning about language may be 'incidental' to second-language medium learning but it is certainly not 'coincidental'. No matter how we analyse or divide up the content for teaching and learning purposes, we have to consider the interrelationship between content progression and linguistic demands as fundamental to learning. In this way input must be made **participatory** not just comprehensible (Coyle 1999, S. 51).

Von ausschlaggebender Bedeutung sind die Grundregeln:

- „[T]asks which involve **real** communication promote learning;
- activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning;
- language that is meaningful to the learner supports the learning process” (Coyle 1999, S. 52).



### **12.1 Bereitstellung von authentischem Material**

Lern- oder Prüfungsmaterial im Hochschulbereich sollte handlungsorientiert und kontextuell verankert werden, wodurch eine optimale Verschränkung von Inhalt und Sprache gewährleistet wird.

Traditionelle, lineare Unterrichtskonzepte, bei denen Einzelaufgaben lediglich abgearbeitet werden, widersprechen diesem Ansatz, der in den meisten Fällen als *task-based approach*<sup>126</sup> beschrieben wird; im Mittelpunkt stehen ‚authentische‘ Situationen bzw. Aufgabenstellungen, die inhaltlich mündlich oder schriftlich kommuniziert werden.

Das vorbereitete Material als Input wird gemäß Selbstauskunft der Dozierenden und Studierenden auf elektronischem Weg (ILIAS, etc.) oder in Form von Lehrbüchern oder Kopien zugänglich gemacht:

[Ich fordere] die Leute auf, dass sie sich die Inhalte bereits vor den Seminaren oder vor den Vorlesungssitzungen ansehen; diese Bücher sind sehr sehr zugänglich geschrieben; insofern können die Leute sehen, wenn sie merken, sie hätten Verständnisprobleme, das auch im Vorfeld schon selbst erarbeiten; das Vokabular auch genauer ansehen, falls da Notwendigkeit besteht (HTD7).

---

<sup>126</sup> Hier soll auf die ‚four C’s‘ und der Konstruktion von Wissen in komplexen und kontextsensitiven Lernszenarien, bei denen Inhalt und Sprache miteinander verknüpft sind, verwiesen werden:

CONTENT – PROGRESSION; COGNITION – ENGAGEMENT;

COMMUNICATION – INTERACTION; CULTURE – AWARENESS; (Coyle 1999, S. 53).

Siehe: The 4 C’s model – Do Coyle. Online verfügbar unter: <https://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-cs-model-docoyle/>; sowie: Coyle, D. (2008). CLIL – A pedagogical approach from the European perspective, in: Van Deusen-Scholl, N. & Hornberger, N. H. (Hrsg.): Encyclopedia of Language and Education: Second and foreign Language Education, New York: Springer Science+Business Media, LLC, S. 97-111.

## 12.2 Arbeit mit Originalmaterialien gemäß einer Lingua Franca

Lediglich zehn Studierende im Masterstudium arbeiten mit Lehrwerken. Zumeist werden einzelne Kapitel aus verschiedenen Lehrwerken als Kopie oder digital zur Verfügung gestellt. Die gängigsten Lehrwerke sind bereits aus dem Bachelorstudium bekannt und werden in Auszügen verwendet<sup>127</sup>. Die folgende Auflistung bezieht sich auf die Nutzung von Zusatzmaterial im Rahmen von Sprachkursen:

|  |
|--|
| Internet   |
| Lecturio   |
| Linguee (2 Nennungen)  |
| Leo.org  |
| Online-Wörterbücher allgemein (11 Nennungen)   |
| Skripte, Zusatzliteratur, Material, das von der Lehrkraft gestellt wird (14 Nennungen) |
| Vorlesungsmaterialien (5 Nennungen)  |
| Arbeitsblätter des Dozenten/Skripte  |
| Business English (4 Nennungen)   |
| Student's Book, Ian MacKenzie (6 Nennungen)  |
| Google, Wikipedia  |
| Material von der Lehrkraft (Arbeitsblätter)  |
| App (2 Nennungen)  |
| Ich brauche keine Vorbereitung noch Nachbereitung                                      |

---

<sup>127</sup> Relativ häufig wird als Standardwerk für Wirtschaftsenglisch folgendes in verschiedenen Ausgaben angegeben: MacKenzie, I.: English for Business Studies. Student's Book: A Course for Business Studies and Economics Students, Cambridge: Cambridge University Press.

Für die Fachwissenschaften ein Lehrbuch, das den Task-Based Ansatz deutlich umsetzt und u. a. von KGD1 und HTD7 verwendet wird: Peng, M. W. (2014): Global strategic management, Mason, Ohio et al.: South-Western, Cengage Learning. Es finden sich dort Vokabelerklärungen sowie Tasks auf verschiedener taxonomischer Stufe, die in einen größeren Gesamtkontext eingebettet werden: Define entrepreneurship, entrepreneurs, and entrepreneurial firms. Articulate [...], identify [...], participate in three leading debates concerning entrepreneurship. [...] Draw strategic implications for action. [...] Discuss how local firms fight MNEs (2014, S. 203; S. 273).

Studierende arbeiten weitgehend mit unterstützendem Material, das zusätzlich zu den Mitschriften bereitsteht; die Digitalisierung der Hochschullehre ist hier weit vorangeschritten, wobei nicht alle Dozierende ihre Vorlesungsunterlagen in elektronischen Lernplattformen (z. B. ILIAS) anbieten. Der Hauptgrund ist die Intention, die Präsenzzeiten der Studierenden zu erhöhen.

Im Masterbereich sind Hörübungen relevant; diese bereiten laut Aussagen der Studierenden weniger Spaß, werden aber auch nicht als zu schwer empfunden.

Durch die teilnehmenden Beobachtungen und Interviewaussagen kann ein differenzierterer Blick auf den Bereich ‚Listeenings‘ gelegt werden. Sofern die Hörverstehensübungen einen Bezug zur ‚real world‘ aufweisen und in einen relevanten Gesamtkontext eingebunden sind, werden sie als relativ gewinnbringend beschrieben:

Unsere Videos sind fast alle über Startups; also darüber, wie sich ein Startup entwickelt hat oder mit Experten, die über die Startups erzählen.

Im Master haben wir zusätzlich Lesematerial zu den Videos; da ist es breiter gefächert. Die Studierenden dürfen auch zu Hause dafür Lesen und Videos anschauen und für den Test kommen sie rein und ich zeige ein oder zwei Videos, die sie vorher noch nicht gesehen haben, aber zum gleichen Thema; und dazu müssen sie etwas schreiben.

Wichtig ist, dass das alles Task-Based ist; Task-Based ist für uns sehr wichtig. Das passt auch zu den geschäftlichen Aufgaben später im Beruf. Also hier auch real world (JPD2).

Es werden Werbematerialien oder Nachrichten in Form von Videos oder Podcasts in die Fallstudien integriert; die authentischen Materialien beziehen damit explizit wie implizit inhaltliche, interkulturelle und fachliche Lernkontexte mit ein:

Was ich aber noch anmerken möchte, zur Methodik: Ich versuche in den Veranstaltungen, die sehr stark am Frontalunterricht orientiert sind, also vor allem Vorlesungen, immer noch Zusatzinput durch Medienwechsel zu bieten; ich habe viele Videos mit kleinen Fallstudien, oder Nachrichten; beispielsweise hatte ich gestern Oreos [Anm. d. Verf.: Markenname einer Kekssorte] in China, also zum Thema Produkthanpassung für den asiatischen Markt; das war einfach eine Nachrichtensendung oder ich habe Lehrvideos, die dann auch von Native Speakern gesprochen werden, so dass der Akzentwechsel da ist und zudem auch die visuelle Aufnahme von Informationen unterstützt wird.

Das ist vielleicht noch hilfreich, wenn man befürchtet, sein Klientel zu überfordern mit der englischsprachigen Lehre (HTD7).

### 12.3 Einstellung zu ‚echten‘ Sprachsituationen

Bemerkenswert sind die Aussagen zur unterschiedlichen Herangehensweise von US-amerikanischen Lehrbüchern im Vergleich zu deutschen, die einen anderen, aufgabenorientierten Zugang zum Lernen und Problemlösen in der Fremdsprache dadurch, dass Inhalt und Sprache gemäß dem Task Based-Ansatz miteinander verknüpft sind, ermöglichen:

Wenn wir jetzt [...] amerikanische Lehrbücher mit deutschen Lehrbüchern in unserem BWL-Bereich [vergleichen]. Die unterscheiden sich sehr stark, denn die amerikanischen Lehrbücher sind meistens ja Hands-on geschrieben mit lebendigen Beispielen, was natürlich auch [zum] Verständnis hilft, sind bebildert, nehmen den Studenten sofort mit rein, während die deutschen Lehrbücher sehr stark so 1a, 1b, 1c, einfach nur textbasiert sind. Und somit sehen die Studierenden hier bereits Unterschiede in zumindest der Lehrkommunikation.

Auch dadurch würde ich sagen, dass interkulturelle Kompetenz mit geschult wird, gerade auch in der Gruppenarbeit, die wir haben. Wir haben ja auch viele ausländische Studierende, Erasmus-Studierende, die durch dieses englischsprachige Angebot angezogen werden, dadurch sind auch die Gruppen international besetzt und damit vermischt sich der interkulturelle Kompetenzerwerb mit der Sprachpraxis. [...]

[D]as ist natürlich sehr umstritten, das teilen viele Kollegen nicht, aber für unsere Kursformate eignet sich das sehr sehr gut; das erleichtert den Einstieg, auch sprachlicher Art und verbindet Theorie und Praxis mit Beispielen sehr geschickt meiner Ansicht nach.

Insofern, wenn man auf Englisch lehren möchte, dann sollte man es ganz machen und sollte man sich an den sehr sorgfältig vorbereiteten Lehrmaterialien der dortigen Verlage orientieren, also dann hat man auch das Gesamtpaket (HTD7).

„[Das] [L]ehren durch Englisch [...] ist eine ganz andere Welt. Die Erwartungen an die Kurse sind ja beeinflusst durch das deutsche System, aber es ist eben nicht dasselbe. Es kreierte eine ganze andere Welt mit einem ganz interessanten und auch schwierigen Katalog an Herausforderungen für Studierende“ (KHMD5).

Die Anlehnung an US-amerikanische Lehrbücher, die die Konvergenz zum angloamerikanischen Businessmodel fördert, wird von einigen Fachkollegen kritisch gesehen; ihr Hauptargument lautet, dass die deutschsprachige Lehrtraditionen verloren geht. Befürworter des amerikanischen Lehrstils begründen ihre Einstellung damit, dass englischsprachige Lehre dadurch ganzheitlicher und stimmiger auftritt: „[R]eal world ist hier ein absolutes Kriterium. Also die momentane real world, wo sie eben studieren und die Business-Kurse sind so auch gedacht, dass sie vieles, was sie in der Theorie

lernen, auf Englisch umsetzen. Das ist sehr praxisorientiert. [...] Unser Motto ist: „Doing business through English“ (KHMD5).

Das von der Dozierenden beschriebene Vorgehen findet sich auch bei der Bewertung, es wird positiv korrigiert, die Dozentin orientiert sich nicht an einer britisch-amerikanischen Standardsprache; im Mittelpunkt steht die „task completion“:

Eine Aufgabe hat so und so viele Punkte mit einem Bereich, bei dem man die Task bestanden hat und einem Bereich, bei dem man den Bereich nicht bestanden hat. Sollte die Aufgabe formelle Konventionen haben, nehmen wir mal an ein Anschreiben an eine Bank, ein Darlehensantrag, was als Formular oder Brief geschrieben sein muss, dann muss man natürlich auch beachten, ob diese formellen Konventionen eingehalten worden sind. Dazu kommt noch das Register dazu, genauso Kohärenz und Kohäsion, was beachtet werden muss (KHMD5).

Häufig wird im Hochschulkontext deswegen von einer quasi-authentischen Lernumgebung gesprochen, die vernetztes Lernen und Arbeiten zu großen Teilen ermöglicht; Kernstück muss die Erhöhung der Interaktion zwischen den Studierenden sein: „Sprache muss man in der Gruppe, also durch interaction üben (SMD6).

## 12.4 Zusammenfassung und Ausblick

- **Auswahl von authentischen Materialien**

Arbeit mit authentischen Materialien ist auf Seiten der Studierenden und Dozierenden beliebt und wird in Fach- sowie Sprachkursen eingesetzt. Neben der Arbeit mit authentischen Materialien und elektronischen Medien werden zuweilen authentische Situationen nachgespielt. Dies findet an Fachhochschulen tendenziell seltener statt und ist weniger beliebt als an Universitäten.

Neben vereinzelt Rollen spielen finden Spiele, wie die interkulturelle Simulation BaFa BaFa oder Elemente der Gamifizierung, Eingang in die Kurse und bringen aus Sicht der Studierenden und Dozierenden Abwechslung.

- Englischsprachig geführte Studienprogramme scheinen einen gewissen Einfluss auf die Materialauswahl der Dozierenden zu haben, was sich teilweise in einem erhöhten Mehraufwand bei der Vorbereitung widerspiegelt. Die Frage nach dem erhöhten personellen Mehraufwand kann nicht abschließend geklärt werden, da es sich bei den meisten eingesetzten authentischen Materialien (Gebrauchstexte, digitales Material) um englischsprachiges Material handelt:

Videomaterial oder Anzeigen sind in seltenen Fällen auf Deutsch, wenn es so ist, übersetze ich es, um den Ausländern dies nahezubringen; also auch wenn es um deutsche Kultur geht. Also wenn ich etwas auf Deutsch zeige, dann ist es wirklich Zusatzmaterial auf Deutsch und ich versuche das kleinzuhalten (KGD1).

- Der Fokus bei eingesetzten Materialien liegt im Masterstudiengang weder in Sprach- noch in Fachkursen auf dem Lehrbuch; häufig werden Lehrbücher nur auszugsweise verwendet, abgeändert oder mit der eigenen Materialauswahl zusammengefügt:

Das Problem mit Büchern ist ein pragmatisches Problem. Sie kosten 30 Euro pro Buch; dies ist in der Regel selbst zu bezahlen. Meine Erfahrung von über 30 Jahren ist, dass das für eine breite Masse geschrieben wird, und nicht alle Einheiten sind für unsere Zwecke gut und deswegen machen wir das anders. Ich will nicht Bücher schlecht machen, wir nehmen ja auch Ideen von Büchern. Ich schreibe eben immer zugeschnitten auf die Studierenden und den Kurs mein Material (SMD6).

- Aktuelle Zeitungsartikel und Fachmagazine finden Anklang bei Studierenden; diese werden in Präsentationen mit eingebunden: „Wir hatten auch das Wallstreet Journal eine Zeit lang an der Uni; dies fand ich sehr gut, da es in der Originalausgabe recht teuer ist für Studenten. Allerdings haben wir das aktuelle nicht mehr da“ (NZS3).
- Die Studierenden legen Wert darauf, dass bei ihnen originale Materialien – auch Lehrbücher aus dem anglo-amerikanischen Raum – eingesetzt werden und auch beim Verfassen der Thesis und beim Schreiben der Klausuren bei der englischen Sprache verblieben wird, da „das Denken auf Englisch leichter fällt“ (NZS3, MLLS10).

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Task Based-Ansatz und Handlungsorientierung</b></li></ul> |
|--|

Bei der Bearbeitung der Problemstellung wird Englisch als Mittel zur Aufgabenerfüllung unmittelbar im Lebensumfeld des Lernenden angewendet. Das Englischlernen wird im Idealfall so authentischer (Böttger 2005b, S. 16).

- Durch den Task Based-Ansatz werden ‚Tasks‘ in einen Gesamtzusammenhang gestellt und dadurch wird nicht nur Wissen angehäuft, sondern anwendungsorientiert gelernt und präsentiert; gemäß einer Lerntaxonomie werden verschiedene kognitive Bereiche vom Wissen bis hin zur Evaluation abgedeckt.
- Dieser Ansatz ist nach Aussagen der Interviewpartner und der eigenen Literaturrecherche in erfolgreichen US-amerikanischen Lehrbüchern stark vertreten.
- Es sind authentische Kommunikationssituationen durch eine geeignete Materialauswahl gegeben und produktive Sprachfertigkeiten sowie idiomatische und authentische Ausdrucksmöglichkeiten, wie sie später bei den Mitarbeitern national

wie international agierender Betriebe vorausgesetzt werden, vorzufinden (Böttger 2009, S. 4).

- Die Handlungsphasen lassen sich unabhängig von der Fülle möglicher Aufgaben modellhaft zusammenfassen (Böttger 2005b, S. 17); eine Einführung, eine Vorbereitung und ein systematisches und professionelles Feedback müssen enthalten sein.



### **13. Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung**

#### **13.1 Situationsgerechter Umgang mit sprachlichem Feedback**

Die Frage, wie mit Fehlern umgegangen werden soll und in welchem Verhältnis die Leistungsbewertung und -feststellung in mündlichen und schriftlichen Prüfungssituationen zum fachlichen Inhalt stehen, ist eine grundsätzliche Frage in den Sprachdidaktiken.

Die Diskussion um den Aspekt der Fehlertoleranz bewegt sich zwischen zwei Polen: Zum einen treten Befürworter des kommunikativen Ansatzes für eine große Fehlertoleranz ein; zum anderen befürchten Warner bei übergroßer, unreflektierter Fehlertoleranz einen antikommunikativen Unterricht (Böttger 2005, S. 163).

In Phasen des spontanen Gebrauchs der englischen Sprache (Gesprächsübungen, Rollenspiele, Simulationen, Diskussionen, kreatives Schreiben oder Präsentationen) ist ein höheres Maß an Fehlertoleranz nötig. Die Korrektur richtet sich nach dem kommunikativen Erfolg, denn bei einer ständigen Vermischung von Kommunikation und Korrektur wird die sprachliche Experimentierlust stark abgeschwächt. Fehlertoleranz müsste – vereinfacht ausgedrückt – umgekehrt proportional zur Leistungsfähigkeit der Lerner geübt werden. Fortgeschrittenen Lernern steht demnach auch eine höhere Fehlertoleranz zu (ebenda 2005, S. 164).

Im Hochschulkontext scheint es, dass diverse Faktoren zusammenspielen, die eine Weiterentwicklung in fremd- oder zweitsprachlicher Hinsicht fördern und ein Konstrukt darstellen, das den einzelnen Lerner in seinem Lernerfolg maßgeblich beeinflusst – dies kann aber nicht verallgemeinert werden (Richter 2015, S. 293).

Folgende Bedingungen für fachsprachliche Kurse müssen erfüllt sein: „[V]erbal interaction, feedback, negotiation and comprehensible input [as] essential prerequisites for successful L2 mastery. [...] A widely held assumption [...] is that students who study abroad return home with substantially increased foreign language competences, particularly in areas such as fluency, pronunciation, or vocabulary” (Richter 2015, S. 33; S. 105).

Die Bedeutung für den Hochschulbereich wird von Pérez Vidal (2015) unterstrichen: „The changes in learner identity which take place [...] in ICLHE classrooms are a central feature of the new dimensions these programmes bring into the classroom“. Es werden die Teilnehmer zunehmend als Benutzer einer Sprache angesehen: „[R]obust CLIL programmes may be claimed to stretch learners’ use of languages making them act as language users rather than language novices“; jedoch finden sich bei natürlichen Bedingungen der Sprachanwendung zahlreiche Möglichkeiten, implizites Feedback zu erhalten: „Naturalistic conditions for language learning, [...] such as Krashen’s Input Hypothesis [...] involve massive opportunities for high quality input, a requisite for linguistic development to occur“ (S. 40).

#### 13.1.1 Korrektur mündlicher Fehler

Betrachtet man die Ergebnisse der Auswertung der Frage: „Wird in Ihren Fachkursen auf sprachliche Fehler in mündlichen Sprachsituationen eingegangen?“, wird deutlich, dass dies nur in einem geringen Maße in Fachkursen stattfindet; lediglich fünf der 154 teilnehmenden Studierenden (3,2 %) behaupten, dass häufig mündliche sprachliche Fehler angemerkt werden; 19 (12,3 %) kreuzten „manchmal“ an; die Mehrheit der Studierenden (84,4 % (130)) geben an, dass ihre mündlichen Fehler weniger oft (26,0 % (40) „selten“; 58,4 % (90) „nie“) verbessert werden (Abb. 53).

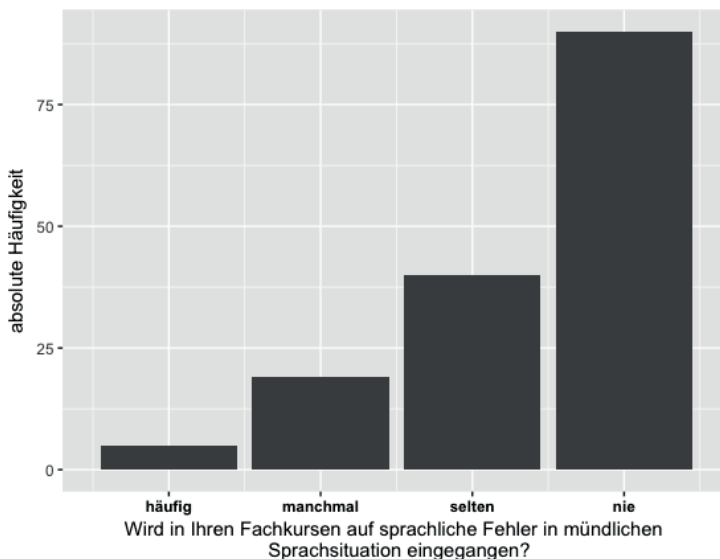


Abbildung 53: Mündliche Fehler

Die Auswertung von Frage 5.4 ergab, dass sämtliche Studierende ein sprachliches Feedback in den Kursen wünschen; (verteilt auf die Sprachstufen: B1 gemäß GER: MW = 2,25; B2: MW = 2,54; C1: MW = 2,90; C2: MW = 2,92 bei einer Viererskala). Scheinbar widersprüchlich scheint der Befund, dass sprachlich schlechtere Studierende und Studierende in technischen Studiengängen in einem geringeren Maße möchten, dass mündliche Fehler korrigiert werden; am meisten wollen Studierende im International Management, die ohnehin als sprachaffin beschrieben werden können Korrekturen erhalten. Zum einen kann dies einem reduzierten sprachlichen Interesse bei technisch orientierten Studierenden zugesprochen werden, zum anderen muss auch zwischen Feedback und Fehlerkorrektur und den damit verbundenen Bedenken der Abwertung der Note bei Präsentationen unterschieden werden – sich vor der Gruppe nicht bloßzustellen und der Wunsch, einen positiven und fachlich kompetenten Eindruck zu hinterlassen, ist ein wichtiger Faktor bei allen Lernenden.

Detailliertes und präzisierendes Nachfragen ergab ebenfalls, dass ein großes Bedürfnis nach Feedback besteht; es ist Studierenden nicht nur wichtig, Feedback bei sprachlichen Problemen zu erhalten, sie wollen sprachliche Verbesserungen umsetzen und aus Fehlern lernen (NZS3, DNS2, JGS4, PSS5, MSS7, EGS8).

Wenige Studierende reagieren kritisch, wenn sie auf sprachliches Feedback angesprochen werden; Kritik bezieht sich in keinem Fall auf die Notwendigkeit von Feedback, sondern auf die Art der Bewertung: „Hier muss ich sagen, vom Lerneffekt wäre es sicher wünschenswert, von der Notengebung her ist es doch manchmal fraglich, wenn man sich im Deutschen doch sicherer ist“ (PSS5). Anzumerken ist, dass dieser Studierende angibt, relativ wenig englischsprachige Module zu besuchen. Finden sich diese vermehrt im Stundenplan, so verringern sich Bedenken in Bezug auf die Korrektur und den Einfluss in die Gesamtnote: „Es ist natürlich wichtig, um etwas zu lernen. Wenn ich Englisch am Schluss wirklich können soll, ist mir Feedback wichtig“ (MLLS10).

Beim Einsatz von mündlichem Feedback bieten sich diverse Möglichkeiten: Zum einen zeigt sich die Praxis bei Präsentationen in Masterseminaren nur geringfügig korrigierend einzugreifen, so dass sich sprachliche Fehler in nur einem geringen Maße in der Note widerspiegeln; Präsentationen werden als Übung für das spätere Berufsleben angesehen; es wird zwischen Präsentationen als Leistungsnachweise und Klausuren bei der Verbesserung und Benotung unterschieden (DFD3); dies entspricht den sprachdidaktischen Zielsetzungen.

Aufgrund der Fülle der Seminare werden Kompromisse gefunden, um ein sprachliches Feedback in Übungen integrieren zu können:

[W]enn wir in jedem Seminar Präsentationen haben, dann suche ich mir ein Seminar aus, bei dem wir das Feedback machen; in der Regel so, dass die Studenten erst mal Feedback geben; [...] wir fangen erst mal positiv an, die warme Dusche zuerst, dann können wir mit Kritik anfangen. Also nicht wie die deutsche Methode, die gleich mit der Kritik anfängt, also subkutan üben wir das schon, wie das im englischen Sprachraum wirklich ist. Ich sage denen das auch, weil in Konferenzen sind es immer die Deutschen, die negativ auffallen, weil die immer mit der Kritik sofort reinhauen. Wobei es für Deutsche eher schwer erträglich ist, diese allgemeine Soße zu hören, wie toll es war, und man weiß, es ist gar nicht so gemeint, oder diese subtilen englischen Kommentare, wo man dann weiß, oh das ist jetzt aber auch nicht nur freundlich gemeint. Aber wir [integrieren] das schon alles in den Unterricht (DFD3).

Es wird sowohl ein sprachliches Bewusstsein gemäß dem Language Awareness-Konzept<sup>128</sup> als auch kulturelles Bewusstsein, was das Vorgehen beim Feedback und die Direktheit der Kritik anbelangt, durch die Fachdozierende in den Volkswirtschaften verdeutlicht. Feedback ist vor allem „in innovativen Kursen, also solchen, in denen die Studierenden auch noch selbst präsentieren müssen sinnvoll; hier wird auch auf sprachliche Fehler hingewiesen, dies steht aber nicht alleine im Fokus, Präsentationsstil und anderes ist auch dabei“ (KGD1) (siehe Kursbeschreibung im Anhang).

Die Komponenten, die bei der Bewertung mündlicher Beiträge zusammenspielen, werden zuweilen in Bewertungsschemata zusammengefasst (siehe Anhang sowie das Interview mit DFD3 zum Thema: „Bewertung schriftlicher Leistungen“), Studierende berichten jedoch, dass diese häufig in Sprachkursen oder *skill courses* Anwendung finden; dies bestätigt sich durch die teilnehmenden Beobachtungen.

Es ist folglich möglich, dass in verschiedenen Kontexten die Sprachleistung relevant ist und auch geprüft wird – das Bewertungsszenario variiert hier von Fall zu Fall: Bei mündlichen Präsentationen werden von Sprachdozierenden Bewertungsschemata herangezogen, bei Präsentationen in Fachkursen kann die sprachliche Bewertung durch Fachdozierende geschehen oder die Präsentation als Übung für den ‚Ernstfall‘ im Unternehmen angesehen werden, ohne dass eine Bewertung stattfindet. Dass Sprachdozierende in Fachkursen anwesend sind, um sprachliches Feedback zu geben, wie es zuweilen in der Literatur zu lesen und gefordert ist, kann auch auf Nachfrage auf Seiten der Studierenden und

---

<sup>128</sup> Das Language-Awareness-Konzept zielt auf den Ausbau expliziten Wissens über Sprache sowie die bewusste Wahrnehmung und Sensibilisierung beim Sprachlernen, Sprachlehren und dem Sprachgebrauch – also auf Sprachreflexion – ab. Im Deutschen wird ‚Language Awareness‘ meist als ‚Sprachbewusstheit‘ übersetzt. Es sollen das Interesse an Sprachen, die Akzeptanz der Sprachvielfalt und Sensibilität für sprachliche Aspekte (z. B. die Existenz und Gleichberechtigung verschiedener Varietäten) gezielt gefördert werden. Wichtig sind die affektive, soziale, kognitive und performative Komponente, wodurch eine Mehrperspektivität und ein Perspektivwechsel möglich werden (Rösch 2017, S. 14-15). Siehe hierzu: Rösch, H. (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung, Stuttgart: J.B. Metzler.

Dozierenden und nach diversen Kursbesuchen bei mündlichen Präsentationen (z. B. MLLS10) nicht bestätigt werden.

JPD2 (Mitarbeiterin in der Fremdsprachenausbildung) merkt in Bezug auf die Verbesserung bei Benutzung verschiedener Varietäten des Englischen für ihre Sprachkurse an, dass sie keinerlei Wert darauf legt, ob jemand British oder American English spricht; sie würde hier nicht korrigierend eingreifen und sieht eine Ausbildung nach British oder American English als überholt an; ein gemeinsamer Nenner ist *International English*; diese Einstellung gegenüber verschiedenen Varietäten des Englischen wird von Fach- und Sprachdozierenden (DFD3, HTD7, BED4 für die BWL, bzw. VWL und KHMD5 für die Fachsprachenzentren) bevorzugt. Es geht weniger um Korrektheit im Sinne des britischen oder amerikanischen Englisch, sondern darum verstanden zu werden:

An den Gymnasien hält man daran, an reinem *British English* oder *American English* noch fest, an diesem Ideal der *near native proficiency*, aber darum kann es nicht mehr gehen [...]. Es geht um die Effizienz der Kommunikation und die kann eventuell durch dieses vereinfachte internationale Englisch besser gewährleistet werden (HTD7).

Die Aussagen zeigen ein hohes Sprachbewusstsein, was Varietäten, den Umgang mit Fehlern und der Sprache insgesamt anbelangt; es wird auf sprachliche Herausforderungen und Besonderheiten, die das Englische betreffen, eingegangen und nach dem Motto verfahren: „Ich bin jetzt zwar keine Philologin, aber wir sind alle recht gut, in dem was wir nicht studiert haben“ (DFD3 während eines informellen Gesprächs). Was die Form und den Zeitpunkt der mündlichen Verbesserung anbetrifft, machen zwei Dozierende folgende Bemerkung:

„Grammatik verbessere ich; ich unterbreche aber nicht gerne, außer, wenn sie in kleinen Gruppen arbeiten, dann würde ich sprachlich verbessern. Aber ich würde in der Gruppe von 25 Studenten nicht verbessern. Ich mache das dann hinterher“ (JPD2, Mitarbeiterin Fremdsprachenausbildung).

Ich würde die Aussage wiederholen, aber mit den richtigen Worten. Weil ich das bei meinen Kindern auch mache (lacht); wenn die was falsch sagen, wiederhole ich auch nicht erst das Falsche und sage dann, wie es richtig gehört, sondern ich sage dann schon, wie es richtig gehört und gebe dem anderen das Gefühl, dass das was er inhaltlich gesagt hat, bei mir angekommen ist (YEHD8, Professorin an einer Fakultät für BWL).

Im zweiten Beispiel fand eine phonologische Umformulierung der Äußerung ohne den Fehler statt; es wurde ein ‚recast‘ „reformulation of all or part of a learner’s immediately preceding utterance in which one or more nontarget-like [...] items is/are replaced“ (Long 2007, S. 77) gewählt. Diese werden häufiger von fortgeschrittenen Lernern wahrgenommen (Meyer 2010, S. 5). Neue Untersuchungen zeigen, dass Fortgeschrittene von ‚recasts‘ und ‚prompts‘ gleichermaßen profitieren und sich die Annahme, ‚prompts‘ können die Vermittlung von sachfachlichen Inhalten eher erschweren, nicht aufrechterhalten lässt. In jedem Fall ist die Art und Weise sowie der Zeitpunkt des Eingreifens der beiden Dozierenden positiv anzumerken, in dem sie das Gespräch der Studierenden lediglich bei Gruppenarbeiten unterbrochen haben und korrektiv und dosiert bei Unverständlichkeiten und fehlerhaften Fachbegriffen eingegriffen haben.

### 13.1.2 Korrektur schriftlicher Fehler

Den englischsprachigen Lehrveranstaltungen „liegt ein Verständnis von Englisch als Lingua Franca zugrunde, [wonach] Fehler und Sprachwechsel zu[gelassen werden], solange die kommunikative Effizienz nicht beeinträchtigt wird“ (Studer 2013, S. 23). Die Ansprüche an die Qualität und Durchführung solcher Veranstaltungen auf Englisch variieren (ebenda 2013, S. 25).

Bei etwa einem Fünftel (21,9 % (34)) der Studierenden der vorliegenden Umfrage werden gemäß Selbstauskunft schriftliche Fehler von Fachdozierenden regelmäßig angemerkt (Abb. 54); neun Studierende (5,8 %) geben an, dass Fehler häufig korrigiert werden, bei 25 Studierenden (16,1 %) ist dies manchmal der Fall; 34,8 % (54) kreuzten „selten“ und die meisten (43,2 % (67)) „nie“ an.

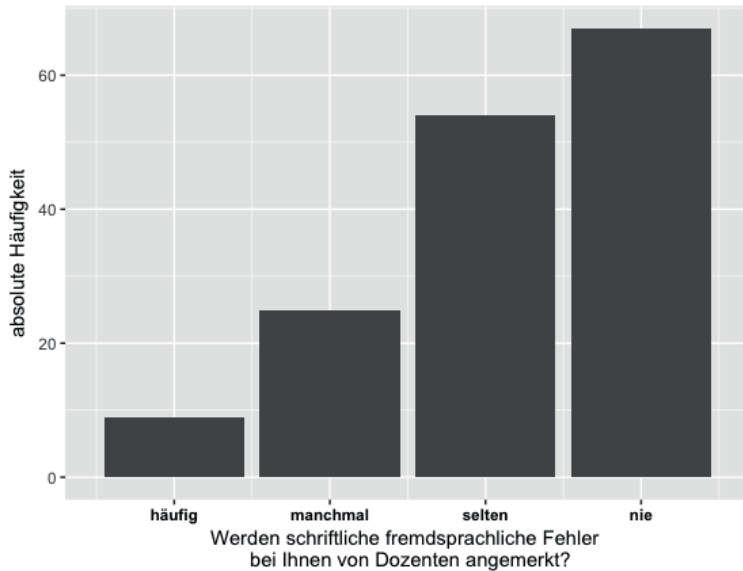


Abbildung 54: Schriftliche Fehler

Laut 4,6 % (7) der Studierenden führen sprachliche Fehler im Englischen häufig zur Abwertung der Note; 17,6 % (27) der Studierenden berichten, dass dies manchmal, etwas mehr als ein Drittel (35,9 % (55)) der 153 Studierenden selten und 41,8 % (64) nie zutrifft (Abb. 55).



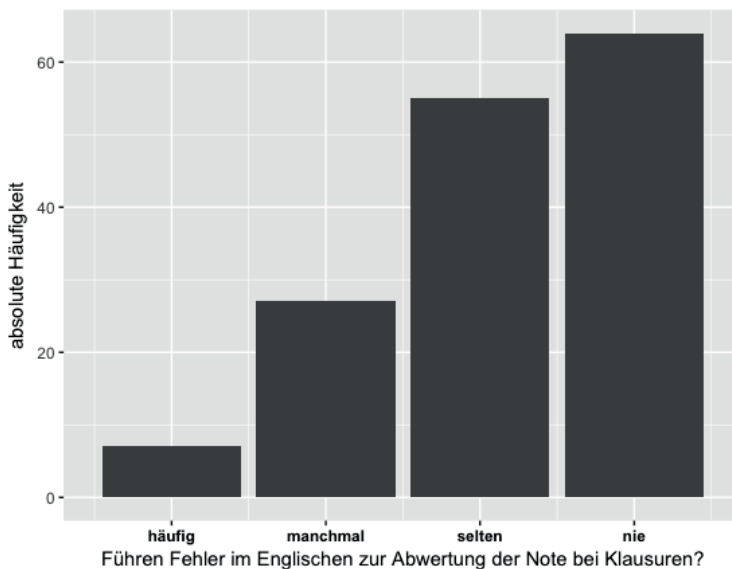


Abbildung 55: Abwertung der Note bei Klausuren

Der Vergleich zwischen der Frage: „Werden schriftliche fremdsprachliche Fehler bei Ihnen von Dozenten angemerkt?“, mit der Frage: „Führen Fehler im Englischen zur Abwertung der Note bei Klausuren?“, erbringt einen schlüssigen Zusammenhang; die Berechnung Spearmans rho liefert bei einem positiven Korrelationskoeffizienten von ,475 einen höchst signifikanten (Sig. = ,000) Zusammenhang.

In schriftlichen Sprachsituationen kommt auch bei Erwachsenen der „diagnostischen Fehlerbehandlung eine große Bedeutung zu. Gerade in einem Klima des Lernens ist es natürlich, Fehler zu begehen. Diese Haltung der Kursleiter [muss] in teilnehmerorientierten und damit quasi kundenorientierten Englischkursen [...] Realität [sein]“ (Böttger 2009, S. 43).

Schriftliche Prüfungen werden zumeist nicht sprachlich gewertet; es werden zeitliche Gründe und der Korrekturaufwand als Hindernisse genannt. Sind sprachliche Aspekte Teil der Bewertung, so ist es zwingend notwendig, diese den Studierenden zum einen transparent zu machen und zum anderen Übungszeit und Übungsmaterial bereitzustellen.

Ein Feedbackbogen bei dem neben gängigen Kriterien, wie *structure*, *content*, *standard of scientific writing*, auch der sprachliche Aspekt eine Rolle spielt, ist hilfreich, um die Transparenz bei der Notenfindung zu gewährleisten:

Es wird drauf eingegangen. Sie bekommen zu jeder Seminararbeit auch ein Sprachfeedback. Aber (lacht), das kann ich denen gar nicht sagen, im ersten Semester zählt das fast gar nicht in die Note. Im ersten Mastersemester. Ich kann Ihnen das zeigen. Ich hab jetzt vom letzten Semester so einen Feedbackbogen. [...]

Also wir haben hier verschiedene Feedbackformen, auch wenn andere Leute das korrigieren, ist das auch einheitlich. [...] Also da gibt es einmal Formalia, dann geht es um *structure*, *content*, *standard of scientific writing*, und dann kommt auch noch *language*.

Sie kriegen immer auch ein Feedback und sie kriegen gerade im ersten Semester sogar Tipps, wo sie spezifische englischsprachige Probleme haben. Also das ist jetzt besser geworden [durch das Feedback]. Also (liest vor) nochmal wiederholen, wie benutze ich den direkten Artikel. Ich hab den Leuten URLs da reingeschrieben, wo sie Übungen im Internet finden können. [...] Wir haben ja hier auch ein pädagogisches Konzept. Die Teilnoten kriegen sie nicht. Das ist mein informelles Ding. Die kriegen die Gesamtnote. Wenn sie nachfragen, werde ich ihnen sagen, die Gesamtnote setzt sich vor allem daraus zusammen<sup>129</sup> (DFD3).

Bei der Gewichtung der sprachlichen Aspekte findet im oben zitierten Beispiel eine Progression bei der Gewichtung der Sprache und des englischen Sprachstils statt. Ein ähnliches strukturiertes Vorgehen der Korrektur schriftlicher Prüfungsleistungen ist auch für die Sprachenzentren zutreffend:

Wenn wir zum Beispiel sagen, sie sind C1 oder C1+ in der linguistic control, dann nehmen wir die Deskriptoren des GER oder die viel graduierteren Deskriptoren des *Global Scale of English for professional oder academic purposes*; das ist wichtig für C1 oder C1+, wenn es zum Beispiel darum geht, einen Bericht zu schreiben; dann orientieren

---

<sup>129</sup> Zusätzliche Gelder für einen Lehrauftrag wurden von der Dozierenden der Volkswirtschaften für Kurse in *academic writing* ausgegeben; die Kurse werden von einem Doktoranden, der Native Speaker ist, angeboten und sind nicht an das Sprachenzentrum ausgelagert. Die Dozierende sieht bereits ein positives Ergebnis, da dadurch, dass diese Kurse nicht mehr nur für die Master-Thesis angeboten werden, die ersten Semester des Masters gleichermaßen profitieren.

wir uns an den *thresholds* und fragen, was ist die niedrigste Stufe in *linguistic control*. Das ist unser Pass- oder Failbereich [...].

Es geht nicht um eine lineare Korrektur mit Aufzählung von irgendwelchen Fehlern. [...] Also sicher ist, eine lineare Bewertung von Fehlern ist aus dem vorletzten Jahrhundert. Wir bewerten positiv. Es geht dabei um *task completion* [...]. Dann geht es um Inhalte; es geht nicht nur um Schönschreiben auf Englisch. Es gibt genauso viele Punkte für den Inhalt, wie für die *linguistic control* (KHMD5).

Die Aussagen der beiden Dozierenden können als Positivbeispiele für die Korrektur schriftlicher Fehler und für ein gelungenes Feedback betrachtet werden. Auffallend bleibt, dass besonders Dozierende in den Fachwissenschaften hinsichtlich der Leistungsbewertung auf keine hochschulinternen Leitlinien zurückgreifen können, in Einzelfällen jedoch auf fakultätsinterne Vereinbarungen. Bezüglich der Korrektur und des Feedbacks wird anhand der Kurzfragebögen für Dozierende, der Umfrage für Dozierende und Interviews klar, dass schriftliche englische Fehler der Studierenden zum Großteil angemerkt werden, jedoch nur teilweise in die Bewertung mit eingehen.

### **13.2 Transparenz bei der Bewertung sprachlicher Leistungen**

Nach Datenlage fehlt in vielen Fällen die Transparenz, was die Bewertung, Gewichtung und den Einfluss der sprachlichen Leistung in die Gesamtnote anbelangt.

Es werden laut Fragebogen schriftliche fremdsprachliche Fehler der Studierenden von Dozenten in den meisten Fällen angemerkt (62,5 % „ja“, 12,5 % „teilweise“); sprachliche Fehler von Studierenden werden bei der Bewertung in Klausuren zumeist nur teilweise oder nicht beachtet und gewertet. Die Dozierenden finden allesamt ihre eigene Vorgehensweise sinnvoll und für die Studierenden transparent, jedoch ist das nicht immer hochschulweit einheitlich:

Ja natürlich, das wissen die schon [...]. Ich sag das auch, dass am Anfang das nicht so hundert prozentig einfließt. Ich erwarte, dass ihr Korrekturprogramme nimmt [...]. Und sie wissen auch, dass es am Anfang weniger zählt. Auch in der Masterarbeit, [...] wenn ich anfangen muss zu raten [...], natürlich gibt das Abzüge (DFD3).

Die Einschätzungen der Dozierenden werden durch die Kurzfragebögen, die nach den Interviews von den Studierenden ausgefüllt wurden und vor allem durch die Befragung der Studierenden relativiert.

Es überrascht sehr, dass die absolute Mehrheit (81,5 % (119)) der 146 antwortenden Studierenden sich darüber in hohem Maße im Unklaren (30,8 % (45) „selten“ im Klaren und 50,7 % (74) „nie“ im Klaren) zu sein scheint, wie die Notengebung stattfindet und in welchem Maße sprachliche Leistungen berücksichtigt werden. Umgekehrt formuliert ist lediglich für 18,5 % (27) der Befragten (7,5 % (11) „häufig“, 11,0 % (16) „manchmal“) die Notengebung transparent (Abb. 56).

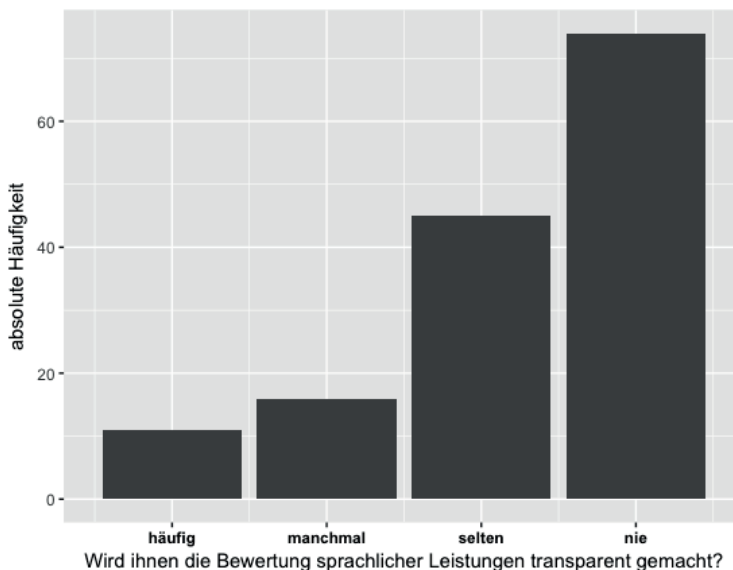


Abbildung 56: Bewertung transparent

Sprachliches Bewusstsein und ein einheitliches Vorgehen bei der Bewertung sprachlicher Leistungen sind an den Hochschulen nicht immer zu erwarten, auch die Ausrichtung in administrativ oder technisch orientierte Studienrichtungen und die damit verbundene Sprachaffinität und Einstellung der Dozierenden gegenüber einem sprachlichen Feedback und der Sprache an sich mag hier ausschlaggebend sein.

Minimalanforderungen an jede Art des schriftlichen Feedbacks, wie sie von Nicol (2010) für den Hochschulbereich mit den Schlagworten: Understandable, selective (commenting in reasonable detail), specific, timely (provided in time to improve the next assignment), contextualised, non-judgemental (S. 512), aufgestellt werden, müssen jedoch auch bei zusätzlichem Zeitaufwand berücksichtigt werden; hier kann die Methode des Peer Feedbacks eine geeignete Alternative darstellen.

### **13.3 Peer-Feedback/Peer correction**

Die Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg beschreibt einen kollegialen Begutachtungsprozess (Peer-Review-Prozess) in den Wirtschaftswissenschaften. Die Studierenden sind zugleich Autoren ihrer eigenen Texte und Gutachter der von ihren Kommilitonen erstellten Texte. Die Lehrperson hat die Rolle des Herausgebers. Es wird eine doppelt blinde Vorgehensweise gewählt: Weder wissen die Autoren, wer sie begutachtet, noch wissen die Gutachter, wen sie begutachten (FBZHL 2014, S. 3): Die Vorgehensweise ist folgende:

#### **1. Einführung und Texterstellung**

Lehrperson: Darstellung der Projektziele; Erstellen des Anforderungskatalogs

Studierende: Üben der Erstellung der Gutachten; Erstellung der eigenen Arbeit

#### **2. Begutachtungsprozess**

Lehrperson: Zurverfügungstellung des Materials; Terminierung der Abgabe

Studierende: Durchsicht der Entwürfe (Arbeit in Vierergruppen, ein Studierender stellt anderen die Aufgabe zur Verfügung; danach Wechsel; zuletzt: anonymisierte Gutachten einreichen, Beendigung nach zwei Drittel der Vorlesungszeit)

#### **3. Überarbeitung und Abgabe**

Studierende: Erhalten Gutachten, Diskussion, Überarbeitung, Einreichen

Lehrperson: Feedback, Intervention; Abschlussdiskussion<sup>130</sup> (ebenda 2014, S. 3)

---

<sup>130</sup> FAU Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (2014): Studentisches Peer-Feedback zum Verfassen von Texten: Rückmeldungen von Studierenden an Studierende. Schriften zur Hochschuldidaktik Beiträge und Empfehlungen des Fortbildungszentrums Hochschullehre der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FBZHL). Online verfügbar unter: [http://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Kurzinfos\\_ZiLL\\_24-2014-peer-feedback.pdf](http://www.fbzhl.fau.de/wp-content/uploads/2014/11/Kurzinfos_ZiLL_24-2014-peer-feedback.pdf) [27.07.2019].

Richtlinien für die Peer-Feedbacks sind neben der Anwendung geeigneter Forschungsmethoden, der Quellenarbeit auch das Markieren von Fehlern (tatsächlicher und mutmaßlicher) im Bereich Grammatik und Satzbau<sup>131</sup> (ebenda 2014, S. 4).

Sinnvoll ist die Integration des Peer-Feedbacks mit Lernportfolios. Hier können die didaktischen Potentiale der E-Portfolios (siehe 2.4) für die Ausgestaltung von Feedback im gesamten Lernprozess genutzt werden. Der pädagogische Mehrwert besteht darin, zu entscheiden, mit wem die Studierenden in Austausch treten, um von einer Mehrperspektivität zu profitieren. Ein Nutzen besteht auch darin, Feedback-Anfragen und Antworten einsehbar zu gestalten, so dass für die Kommilitonen die Möglichkeit besteht, am Modell zu lernen und Teil einer Praxisgemeinschaft zu werden (Spelsberg 2013, S. 198).

---

<sup>131</sup> Ein Webinar zur Thematik ist von der Universität Freiburg online gestellt worden. Es wird vorgestellt, wie die Umsetzung in ILIAS funktioniert und welche Peer Feedback-Einstellungen möglich sind. Siehe dazu eine Zusammenfassung unter: <http://www.offenehochschule.uni-freiburg.de/freiraeume-projekt/2-foerderphase/teilprojekte/z-projekt/webinar-reihe-educamp-2016/webinar-iii-peer-feedback> [27.07.2019].

Zielführend sind die Ausführungen von ProLehre TUM zu diesem Bereich. Die TU München sieht im Rahmen summativer Prüfungen, d. h. der klassischen Lernstandskontrollen am Ende eines Semesters im Rahmen der Bologna-Reform, neben den schriftlichen und mündlichen Prüfungen eine Vielzahl alternativer Prüfungsformate, darunter auch das Peer-Review Verfahren als Möglichkeit.

Siehe dazu: Seybold, D. (o. J.): Alternative Prüfungsformate: Das Peer-Review Verfahren. Die positive Wirkung von Feedback nutzen. Online verfügbar unter: [http://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote\\_Broschueren\\_Handreichungen/Handreichungen/04\\_HR\\_PeerReview.pdf](http://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/Handreichungen/04_HR_PeerReview.pdf) [27.07.2019].

### 13.4 Zusammenfassung und Ausblick

Auch im Kontext der Hochschulbildung sind ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und eine positive Lernatmosphäre Grundvoraussetzungen für einen Lernprozess. Die Studie zeigt, dass die Probanden einem sprachlichen Feedback positiv gegenüberstehen, da sie dadurch die Möglichkeit sehen, sich sprachlich zu verbessern. Dies und der Wunsch sich sprachlich möglichst korrekt auszudrücken ist ohne Zweifel ein erklärtes Ziel sämtlicher befragter Studierender.

- **Feedback und Bewertung in mündlichen Sprachsituationen**

Die Befunde zeigen, dass die Fehlerkorrektur in mündlichen Prüfungssituationen oder bei Präsentationen im Allgemeinen zurückhaltend gehandhabt wird. Dies entspricht den didaktischen Zielsetzungen. Präsentationen werden häufig als Übung für das spätere Berufsleben angesehen. Die Studierenden zeigen ein großes Bedürfnis nach einem sprachlichen Feedback, sehen aber eine mögliche Abstufung der Note aufgrund von sprachlichen Unzulänglichkeiten als kritisch an, vor allem wenn sie noch relativ wenige englischsprachige Fachkurse besucht haben.

- Die Komponenten, die bei der Bewertung mündlicher Beiträge zusammenspielen, werden zuweilen in Bewertungsschemata zusammengefasst.

Kategorisiert können die zu prüfenden Bereiche folgendermaßen werden: UNDERSTANDABILITY (grammar, pronunciation, vocabulary, intonation, voice volume, fluency), CONTENT (organization, introduction, development, conclusion, interesting, thesis) und DELIVERY (time, visual aids, eye contact, speed, voice habits, gesture, posture, enthusiasm, audience attention)<sup>132</sup>.

---

<sup>132</sup> Dies wurde anhand teilnehmender Beobachtungen und vom Dozenten überlassener Skripten deutlich. Es handelt sich um den Kurs: „Effective Presentations“, der von einem Department für Business Languages abgehalten wird.



Dieses Vorgehen findet zumeist im Bereich der Fachsprachenzentren und nur selten in den Fachwissenschaften Anwendung.

- Aufgrund der Fülle der Seminare werden Kompromisse gefunden, um ein sprachliches Feedback dosiert integriert in Übungen zu ermöglichen.

Es werden einzelne Seminare von Dozierenden ausgewählt, bei denen gemeinschaftlich Verbesserungen von Präsentationstechniken eingeübt werden und auch auf sprachliche Aspekte eingegangen wird. Inwieweit diese effektive Praktik einer Dozierenden bereits flächendeckend eingesetzt wird, kann nicht abschließend festgestellt werden.

- Bei der Verwendung verschiedener Varietäten des Englischen in fachsprachlichen Kursen herrscht die Meinung vor, dass diese gleichberechtigt verwendet oder sogar vermischt im Sinne einer ‚Global Language‘ genutzt werden können.

Die Ansicht, dass ein reines britisches Englisch oder amerikanisches Englisch gepflegt werden sollte, wie dies häufig im Schulkontext der Fall ist, wird als überholt angesehen.

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Feedback und Bewertung in schriftlichen Sprachsituationen</b></li></ul> |
|--|

Bei relativ wenigen Studierenden werden schriftliche Fehler von Fachdozierenden regelmäßig angemerkt. Bei Dozierenden gibt es im Umgang mit schriftlichen fremdsprachlichen Fehlern drei Gruppen: Eine Gruppe von Dozierenden merkt sprachliche Fehler in Prüfungen und Klausuren nicht an, dafür werden zeittechnische Gründe genannt. Bei der zweiten und größeren Gruppe führen angemerkte Fehler nicht zur Abwertung der Note. Dies deutet auf eine gewisse Ambiguitätstoleranz der Dozierenden, nach dem Grundsatz „message before accuracy“, hin, wonach nur bei falschen Fachtermini oder Äußerungen, die zu Unverständlichkeiten führen, eingegriffen wird. Die letzte Gruppe der

Dozierenden berücksichtigt sprachliche Aspekte. Doch sobald diese Teil der Bewertung sind, ist es zwingend notwendig, diese den Studierenden zum einen transparent zu machen und zum anderen Übungszeit und Übungsmaterial bereitzustellen. Bei dieser Gruppe scheint dies aus Sicht der Dozierenden der Fall. Es wird von Kriterien, wie *structure*, *content*, *standard of scientific writing* und *language*, als Bewertungsgrundlage gesprochen.

- Es ist häufig der Fall, dass bei Abschlussarbeiten die Präsentation und Sprachleistung eine Rolle spielen; hier findet im Idealfall eine Vorbereitung in den veranschlagten Seminaren zur Masterthesis statt.
- Die Bewertung wird in der Regel durch die Fachdozierenden selbst vorgenommen. Es gibt keine übergeordneten hochschulweiten Empfehlungen und einheitliche Bewertungsvorgaben, auf die die Fachdozierenden zurückgreifen können, jedoch fakultätseigene Praktiken<sup>133</sup>.

|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Transparenz der Bewertung sprachlicher Leistung</b></li></ul> |
|--|

Es hat sich gezeigt, dass der Bereich der Leistungsbewertung in englischsprachig geführten Fachkursen dringend eines einheitlichen Vorgehens bedarf, um die nötige Transparenz zu gewährleisten, damit die entstehenden Probleme und Missverständnisse zwischen Dozierenden und Studierenden verringert werden.

- Die Notwendigkeit, disziplinspezifische und akademische Sprachfertigkeiten zu fördern, ist ein häufig diskutiertes Problemfeld innerhalb der Fachwissenschaften: „[I]t is undeniable that students need to be equipped with a variety of academic and discipline-specific language skills in order to perform them well“ (Unterberger 2014, S. 188). Bei der Frage,

---

<sup>133</sup> Zuweilen werden CAS (*Certificates of Advanced Studies*) für Dozierende angeboten. Die CAS beschäftigen sich mit EMI und den daraus resultierenden Problemstellungen; hier sind Module zum Thema Bewertung enthalten, bei denen individuelle Fragen mit den Teilnehmenden – bezogen auf ihren Unterrichtskontext – geklärt werden.

wie dies am effektivsten geschehen soll, herrscht – auch was die eigenen Untersuchungen anbelangt – noch Unsicherheit.

- Der Einfluss der Sprache in die Note von Klausuren oder Abschlussprüfungen muss vorab in jedem Fall deutlich gemacht werden.
- Dozierende beurteilen ihr eigenes Verfahren bei der Bewertung und Gewichtung sprachlicher Leistung transparent.
- Es erscheint einsichtig, dass in technisch orientierten Studiengängen der Fokus weniger auf sprachliche Aspekte gerichtet ist, als dies im International Management der Fall ist.
- Überraschenderweise sind bei der Beurteilung der Transparenz der Leistungsbewertung große Diskrepanzen zwischen Dozierenden und Studierenden festzustellen, denn Studierende sehen noch große Defizite.
- Als defizitär kann es außerdem angesehen werden, dass es nach wie vor an (hochschulweiten) verbindlichen bzw. vergleichbaren Evaluationskriterien mangelt.

• **Voraussetzungen bei einem gelingenden Feedback**

- Feedback bei Präsentationen, das auch die sprachliche Komponente berücksichtigt, ist in Fachkursen, genauso wie in Sprachkursen, eine Notwendigkeit; mit den Worten Aireys (2012, S. 64): „From a disciplinary discourse perspective, all university courses can be said to involve content and language integrated learning [...] even in monolingual settings“.
- Meist drücken Professoren in den Fachwissenschaften ihr Unbehagen bei der Korrektur und Bewertung schriftlicher englischspezifischer Fehler aus. Mit Blick auf unterschiedlich große Kurse werden von Fachdozierenden zeittechnische Gründe angegeben, keine effektive Korrektur sprachlicher Probleme vornehmen zu können: „Wir würden komplett untergehen, wenn wir bei den Masterarbeiten auch noch [...] Satzzeichen [...] anstreichen würden“ (HTD7).

Studierende orientieren sich häufig an der Sprachnorm von Natives, erwarten ähnliche Sprachkompetenzen von Dozierenden sowie ein präzises und kompetentes sprachliches Feedback. Dies bedeutet: „[T]eachers should be trained through practising activities“ (Valcke & Pavón 2015, S. 336). Studierende begrüßen teilnehmerorientierte, kommunikative Unterrichtsformen. Bei ihnen ist ein starker Wille vorhanden, die Sprache aktiv und vor allem auch korrekt zu beherrschen.

- Positiv bei der Handhabung des Feedbacks ist anzumerken, dass die Art und Weise sowie der Zeitpunkt des Eingreifens auf Seiten der Dozierenden wohl überlegt ist, indem sie das Gespräch der Studierenden lediglich bei Gruppenarbeiten unterbrechen und dosiert bei Unverständlichkeiten und fehlerhaften Fachbegriffen korrigierend eingreifen und den Redefluss der Studierenden nicht stören.
- Recasts und prompts sind effektive Möglichkeiten, Rückmeldungen bei Fehlern zu geben. Explizite verbale Rückmeldungen werden von Studierenden als effektiv und nicht störend empfunden.
- Peer-Feedback ist für Studierende eine geeignete Alternative bei gleichzeitiger Entlastung der Dozierenden. Problematisch scheint der „respected status of feedback provider“ (Gormally et al 2014, S. 190):

Taking the perspective of formative assessment, the main difference between teacher and peer feedback is that peers are not domain experts, as opposed to teachers. As a consequence the accuracy of peer feedback varies. Peer judgments or advice may be partially correct, fully incorrect or misleading (Gielen et al 2010, S. 305).

- Nicht zuletzt sind Studierende mit effektiven Lerntechniken und Lernstrategien vertraut. Deswegen muss die Ausrichtung des methodischen Vorgehens am autonomen Lernen in Form von Blended Learning-Kursen ausgerichtet sein. Gemeinsame „error reports“ und die „error analysis“ (KHMD5), bei denen die Aufgaben, die die Studierenden vorher bearbeitet haben, besprochen und verbessert werden, sind ein wichtiges Element der Fachsprachenausbildung. Wichtig in diesem

Zusammenhang sind die Bereitstellung geeigneter Lernmaterialien, Hinweise zu Möglichkeiten des Selbststudiums und eine gute mediale Ausstattung der Hochschulen, um dem einzelnen Lerner in seinem Lernerfolg zu unterstützen und Rückmeldung in den Bereichen *academic English* und Aussprache zu geben.

## **14. Eingesetzte Methoden: Potentiale für die englischsprachige Hochschullehre**

Bei der Auseinandersetzung mit Aspekten der Sprachdidaktik im Sinne von ICLHE ergeben sich Verbindungen zu einsetzbaren Methoden und Sozialformen, die sich dazu eignen, die Verknüpfung von Sprache und Inhalt sowie sowohl situatives Lernen als auch das Lernen semantischer Inhalte zu verbessern.

### **14.1 Gamification: Spieltypische Elemente für nicht-spielerische Zwecke**

Nicht nur wirtschaftswissenschaftliche Lerninhalte stehen im Wettbewerb um die Aufmerksamkeit der Studierenden mit sozialen Netzwerken oder dem Internet. Gamification (Spielifikation) als Methode, bei der Elemente aus dem Computerspieldesign in spielfremde Umgebungen übertragen werden, dient dazu, ein erhöhtes Lernengagement zu erzielen (Schönbohm 2013, S. 99). Im Zentrum steht der ökonomisch begründete Gedanke, Beteiligte zu einem bestimmten Verhalten zu motivieren; dazu werden Punkte, Ranglisten, Levels, Badges oder Belohnungen in die Realwelt übernommen (Wimmer 2013, S. 2), mit dem Ziel der Verhaltensbeeinflussung von Menschen durch Kundenbindung, Arbeitsmotivation oder einem erhöhten Lernengagement. Gemäß verhaltenspsychologischer und anthropologischer Annahmen besitzt der Mensch einen inhärenten Spieltrieb, deshalb übt er Tätigkeiten mit Freude und Engagement aus, die klassischerweise wenig belohnend empfunden werden, wenn diese in einer spielerischen Form angeboten werden; Anwendungen spielerischer Elemente sind v. a. Unternehmensplanspiele (Schönbohm 2013, S. 99-101).

Der Gamification werden höhere Anwesenheitsraten auf Seiten der Studierenden, freiwillige Aufgabenerledigungen, erhöhte Kommunikation mit Dozierenden, Aktivierung, eine kontinuierliche Arbeitsweise und ein vertieftes Verständnis des Stoffes zugeschrieben. Bei Dozierenden ist ein erhöhter Vorbereitungsaufwand festzustellen, doch häufig fehlt ein in Klausuren nachweisbarer Lernerfolg (ebenda 2013, S. 109).

In der eigenen Umfrage werden zumeist die Vorteile der neuen Lehrformen bestätigt; es herrscht auf Seiten der Dozierenden und Studierenden ein generelles Interesse, jedoch immer unter der Voraussetzung, dass sichergestellt wird, auf welche Art und Weise eine spätere Leistungserhebung erbracht wird.

Ein Dozierender berichtet, dass eine Studierende sich mit der Begründung, nicht genügend auf die Abschlussklausur vorbereitet zu sein, weigerte, eine gamifizierte Veranstaltung zu besuchen, um lediglich an der Abschlussklausur teilzunehmen. Unter einer Vielzahl von Teilnehmern schloss diese die abschließende Klausur als eine der besten ab.

Es ist folglich zu beachten, welche Arten von Wissen und Kompetenzen geprüft werden sollen; im Sinne von ICLHE, einem Konzept, das Inhalt, Sprache, Lehrmethoden, Präsentations- und interkulturelle Kompetenz beinhaltet, ist die Gamification eine effektive Methode, um ein praktisches Training zu gestalten (Calderón & Ruiz 2014, S. 124). Jedoch muss eine abschließende Klausur den Charakter der Gamification berücksichtigen und nicht allein auf reproduktives Wissen ausgerichtet sein.

Außerdem stellen Unternehmensplanspiele, die häufig als Blockseminar angeboten werden, eine praxisorientierte Alternative dar, um realitätsnahe unternehmerische Prozesse, wie z. B. Aspekte des Marketings, zu vermitteln; dabei ist es wichtig, kontinuierlich Feedback-Phasen einzuplanen, um auf Fehlentwicklungen hinzuweisen oder ‚Best-Practices‘ herauszustellen (Rathje 2013, S. 209-215). Planspiele als ein didaktisches Instrument haben einen Erkenntnisgewinn in den Bereichen Anforderungen an moderne Unternehmensführung, Verhalten und Kommunikation zum Ziel; die Lernziele stehen direkt in Beziehung zu den didaktischen Funktionen (Motivation, Einführung, Anwendung, Übung) (Blötz 2015, S. 22-24).

Based on the principle that 'the level of interactivity within a learning environment is what drives learning', our experience was aimed at the design and use of interactive learning<sup>134</sup> events such as games, gamification and computer-based simulations to propel students through content, promote a positive change towards the use of English as the common language in business and IT, and ensure engagement with the experience. [...] [W]e consider essential to integrate content and language learning in this subject. Secondly, since we want realistic and authentic practice of content and language skills and application of knowledge, simulations, games and gamification experiences were selected as the means of bringing real-life practice and providing capstone experiences for our students [...] to develop interactive learning events that integrate content and language learning (Ruiz 2015, S. 27).

Zur Bekanntheit und zum Einsatz von Gamification in der Lehre erklärt HTD7, dass an ihrer Fakultät als Spielelement ‚BaFa BaFa‘ eingesetzt wird:

[E]s gibt verschiedene Varianten davon, wo Studierende in Gruppen eingeteilt werden, dann bestimmte Verhaltensweisen zeigen sollen in der Verhandlung, so dass es dann zu Missverständnissen kommt. Das Ganze ist eine abstrahierte Darstellung des interkulturellen Kontakts; das ist eine doppelstündige Sitzung zum Auftakt.

Ansonsten ein Kollege hat mal ein Jeopardy-Spiel zu International Business gestaltet, als Ausklang des Semesters, wo man nochmal ein paar Inhalte auf spielerische Art und Weise wiederholen konnte. Aber das haben wir inzwischen auch auslaufen lassen, nachdem der Kollege nicht mehr da ist.

HTD7 merkt an, dass ihr Fachbereich bestrebt ist, die Integration spielerischer Elemente nicht zu weit fortschreiten zu lassen, „denn die deutschen Kollegen rollen dann mit den Augen“, eine Tendenz, die an verschiedenen Hochschulen

---

<sup>134</sup> Grundlegende Theorien in Bezug auf Lernmotivation und Selbstbestimmung sind:

1. Die Bedürfnishierarchie nach Maslow mit der Unterteilung in physiologische Bedürfnisse, Bedürfnis nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Wertschätzung und nach Selbstverwirklichung hat auf die Praxis der Arbeitsgestaltung wesentlich Einfluss genommen (Springer Gabler Verlag (Hrsg.): Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Bedürfnishierarchie. Online verfügbar: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/77711/buederfnishierarchie-v6.html>) [27.07.2019].
2. Ein Flow-Erleben nach Csikszentmihályi kann sich einstellen, wenn die Anforderungen den Fähigkeiten entsprechen, also weder Langeweile noch Überforderung, auftritt. Der Anreiz bei einer solchen Handlung liegt nicht in erwarteten Handlungskonsequenzen (extrinsische Motivation), sondern in der Ausführung der Handlung selbst (intrinsische Motivation) (<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/flow-erleben.html>) [27.07.2019].
3. Engagement Loop mit den Komponenten Motivation, Handlung, Feedback (Huber & Röpke 2015, S. 624-625). Huber, S. & Röpke, K. (2015): How Gamification Can Help Companies to Become More Sustainable: A Case Study on Ride Sharing, in: Reiners, T. & Wood, L. C. (Hrsg.): Gamification in Education and Business, Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht & London: Springer, S. 615-636.



vorzufinden ist. YEHD8 wirkte an einem BMBF-Antrag mit, der die Verankerung der Gamification in der Hochschullehre zum Ziel hat. Sie erklärt:

Wir wissen noch nicht, ob wir finanziert werden (lacht); [...] das ist natürlich etwas, wo man viele kriegen kann, wenn man jetzt überlegt und den Pokemon-Hype sieht; vielleicht kann man das ja für diese Zwecke ausbauen, nicht jetzt wie „Who wants to be a millionaire“, aber in diese Richtung, einfach mit spielerischem Wettbewerbscharakter.

Sie sieht Einsatzmöglichkeiten vor allem bei Begrifflichkeiten und würde in ihrem Fach ‚Leadership‘ bei der Teamentwicklung die Gamification bei fünf Prozent der universitären Lehre ansiedeln, da der Fokus mehr auf die Kommunikation gerichtet ist. Der Einsatz ist ihrer Einschätzung nach für Repetierfragen und für Grundlagenwissen geeignet.

Das passende Abprüfen der Lehrinhalte stellt sich weiterhin als problematisch dar; YEHD8 beschreibt die Anwendung von Constructive Alignments als gewinnbringend,

da [es] bei vielen Dozierenden so [ist], [dass] viele [...] zwar Elemente aktivierender Lehre also Peer-Instruction oder Just-in-Time-Teaching übernehmen, [dies] aber auf die jeweilige Prüfungssituation nicht angepasst wird und [...] weiter auf Multiple Choice oder Überprüfung des Auswendiggelernten zurückgegriffen wird; dadurch verpufft die Wirkung, die es haben sollte.

Es geht um die Frage, wie Lernergebnisse, Lehrveranstaltung und Prüfung optimal aufeinander abgestimmt werden können (siehe Graphik TUM). Während Lehrende den Lehrprozess oft aus der Perspektive der Lehrinhalte sehen, gehen Studierende im Gegensatz dazu bei der Planung ihres Lernprozesses häufig von den Prüfungen aus.

### Flipped Classroom: Invertierung der Vorlesung

Dem Bereich der Großgruppendidaktik ist die Methode des Flipped classrooms oder Inverted classrooms<sup>135</sup> zuzuordnen (siehe Interview von HOD10 zum Thema Flipped Classroom im Anhang). Die Grundidee ist die Umkehrung der Phasen von Stoffvermittlung und des Übens und Anwendens: Studierende eignen sich die Lerninhalte zunächst zu Hause an. Aus didaktischen Gründen sind die Videos thematisch in kompakte Einheiten gegliedert, so dass der individuelle Wissensstand und das persönliche Lerntempo der Studierenden berücksichtigt werden können.

Die Präsenzzeit wird dafür genutzt, das Gelernte anzuwenden und Fragen zu beantworten (Gerards 2015). Dadurch entstehen Freiräume für Diskussionen zwischen Studierenden und Dozierenden auch in kleinen Gruppen. Das Lernen findet mit digitalen Skripten, Vorlesungsaufzeichnungen und authentischen Materialien, z. B. durch Podcasts oder Videocasts, statt (Schäfer 2012, S. 8-10).

Durch den Einsatz digitaler Medien, originaler Materialien und computer-basierter Spiele kann die Ausbildung auf Hochschulebene effektiver gestaltet werden<sup>136</sup> (Kapp 2012, S. 84). Durch die Umstellung auf eine englischsprachige Lehre können ähnliche Effekte eintreten, wie im CLIL-Unterricht: Es wird in einem stärkeren Maße Wert auf Kommunikation gelegt, kennzeichnend ist eine

---

<sup>135</sup> Es werden analoge Rollenspiele und digitale Tools wie ‚MobileQuiz‘ nach dem Blended Learning-Konzept integriert; Online-Videos ersetzen wöchentliche Vorträge (Lojen 2014, S. 12-14).

Siehe: Lojen, M. (2014): Im Hörsaal der Zukunft, in: Forum Das Magazin der Universität Mannheim. Online verfügbar unter: [https://www.uni-mannheim.de/forum/FORUM%202014\\_FINAL.pdf](https://www.uni-mannheim.de/forum/FORUM%202014_FINAL.pdf). Für weitere Informationen zu Flipped Classroom: <http://www.rwth-aachen.de/go/id/hjlc>; <https://www.mz.itsz.tum.de/kurse-veranstaltungen/flipped-classroom/> [28.07.2019].

<sup>136</sup> Bloom forschte im Bereich der Lerntheorien; er entwickelte die viel beachtete Taxonomie der Lernziele. Es werden kognitive, affektive und psychomotorische Ziele unterschieden.

Im Kontext der tertiären Ausbildung sind vor allem die kognitiven Ziele (1. Wissen – 2. Verstehen – 3. Anwenden – 4. Analyse – 5. Synthese – 6. Evaluation) und affektive Ziele (1. aufmerksam werden – 2. reagieren – 3. werten – 4. Aufbau einer Wertordnung – 5. Leben in diesem Wertesystem) von Bedeutung (Bloom & Engelhart 1972, S. 20-21; S. 31; Bloom & Masia 1978, S. 36). Lernerorientierte Veranstaltungen – ‚Serious Games‘ im Speziellen – decken eine möglichst große Bandbreite dieser Lernziele ab (Calderón & Ruiz 2014, S. 122; Kapp 2012, S. 84).

unterrichtsmethodische Vielfalt (vgl. Schroeter-Brauss 2013, S. 130), außerdem wird eine vermehrte Aktivierung der Lerner im Sinne Blooms (Bloom & Engelhart 1972, S. 38-40; Kratwohl, Bloom & Masia 1978, S. 14-15) angestrebt, um die gewünschte Verarbeitungstiefe des Inhalts zu erreichen.

HOD10 sieht den Vorteil darin, dass sich Studierende über sprachliche Aspekte und volkswirtschaftliche Konzepte, die für das Verständnis der Vorlesung vorausgesetzt werden, zu Hause im Klaren werden und unbekannte Begriffe und Fachtermini nachschlagen können.

Auf die Frage, was er sich vom Einbau spielerischer Elemente in die Veranstaltung oder die Verwendung von Quizen verspricht, antwortet er:

Ich habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Ich habe auch oft das Quiz schon benutzt in der Vorlesung selber, also früher, als es noch eine Vorlesung war, auch jetzt teilweise noch in diesen Sessions, um bestimmte Dinge mal auszuprobieren und weil es eben aktivierend ist, weil die Leute gezwungen sind, mal darüber nachzudenken, das hilft unheimlich für die Aufmerksamkeit und es lockert das Geschehen so ein bisschen auf; man macht mal was anderes als nur zuzuhören, was da vorne erzählt wird. Und man macht eine kurze Pause. Das sehe ich sehr positiv.

SMS9 beschreibt, dass jede Woche eine englischsprachige Videosammlung von fünf bis zehn Videos zu ein bis zwei Themen online gestellt wird; diese müssen die Studierenden zu Hause ansehen. „Ein Vorteil ist, wenn Studierende etwas nicht verstehen, kann problemlos vor- und zurückgespult werden“. Daran anschließend folgt eine Vertiefungs- und Fragestunde im Plenum.

Ein Mehrwert besteht darin, dass sich die Studierenden privat intensiver mit dem Lernstoff auseinandersetzen und die Lernschritte eigenständig erarbeiten: „Also nicht nur in die Vorlesungsstunde reingehen und etwas zuhören und vielleicht noch 'ne Amazon-Bestellung am Laptop nebenher machen, sondern wirklich daheim, vor dem Computer das machen und die Videos angucken und verstehen“.

Als problematisch wird von SMS9 die Tatsache betrachtet, dass man bei Vorlesungen „keine individuellen Fragen stellen kann und nicht richtig ins Gespräch kommt; dies ist in Seminaren mit geringerer Studierendenzahl weniger problematisch“. Als kritischer Punkt wird die Vorbereitungszeit gesehen: „Auf

den ersten Blick scheint es natürlich doppelt so viel Arbeitsaufwand: 90 Minuten Video, andererseits 90 Minuten reden mit dem Dozenten, andererseits nochmal 90 Minuten Tutorium, also rechnen mit den Hiwis“. Dies wird zumindest teilweise dadurch entkräftet, dass die Videos nicht eine Länge von 90 Minuten besitzen, sondern auf eine volle Stunde verkürzt werden. „Der ‚Total Effect‘ läuft darauf hinaus, dass es etwas mehr Aufwand ist, wenn man ehrlich ist. Es wäre eine Lüge zu behaupten, es ist genauso viel Aufwand, wie ein normaler Kurs“.

Eine in Form eines informellen Gesprächs befragte Studierende brachte zum Ausdruck, dass sie zwar die Möglichkeit des individuellen Aufarbeitens der Vorlesung begrüßt und es gut findet, bei sprachlichen Problemen Webservices, wie Linguee, für fehlendes Vokabular zeitnah nutzen zu können, jedoch selten in Anspruch nimmt und von dem Vorschlag einer Ausweitung – vor allem auf den Bachelorbereich – mit der Begründung: „Man sollte dort erst mal lernen, was eine richtige Vorlesung ist“, Abstand einnimmt.

Beide Studierende drücken ihre zwiespältige Meinung zum Thema: Flipped Classroom aus und führen als Kritikpunkt eine Kosten-Nutzen-Rechnung mit der Begründung an, man könnte den Stoff auch in kürzerer Zeit in einer ‚normalen‘ Vorlesung bewältigen.

HOD10 äußert sich zum Kritikpunkt des besten Zeitpunktes für den Einsatz von Flipped Classroom: „Ich würde es sinnvoll finden, schon im Bachelor damit anzufangen, so zwei, drei Vorlesungen, damit man sich annähert an andere Lernmöglichkeiten, an andere Lernphilosophien gewöhnt, damit man auch das aktive Englisch mehr übt“ und sieht damit einen Ausweg, dem Monolog des Professors zu entkommen; die Vorlesungszeit soll genutzt werden, kritische Fragen zu stellen.

Auch aus didaktischer Perspektive ist eine frühe Heranführung an innovative Unterrichtsformen, möglichst bereits während des Bachelorstudiums, sinnvoll, um gezielt und schrittweise den Studierenden die Methoden zu verschiedenen Unterrichtsformen nahezubringen.

## 14.2 ‚Real-World Cases‘ in der Lehre

*Case Studies* (Fallstudien) werden innerhalb der Vorlesungen mittlerweile an sämtlichen Hochschulen mit dem Ziel, die Entwicklung der Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Lernenden zu fördern, eingesetzt.

KGD1 erläutert den Ablauf einer Vorlesung, in der *Case Studies* integriert sind:

Wir haben die Vorlesung geballt; diese ist nach der Hälfte des Semesters fertig, also praktisch vorletzte Woche war die Vorlesung zu Ende. Damit haben die Studierenden den Stoff, den sie brauchen, um die Fallstudie zu lösen. Der Fall wird Mitte des Semesters vorgestellt. Die Studierenden werden in Gruppen eingeteilt und arbeiten in Gruppen an dem Fall und haben dafür zwei Wochen Zeit, um sich Fragen zu überlegen. Nächste Woche ist eine Q- and A-Session, eine Question- and Answer-Session, wo die Studierenden Fragen stellen können zu Lösungsansätzen [...] oder Verständnisproblemen. Danach präsentieren sie und jede Gruppe bekommt ihr einzelnes Feedback zur Präsentation.

Die Präsentation ist auf Englisch; es ist alles nur auf Englisch. Also ich nehme an, dass wenn nur Deutsche in den Gruppen sind, werden die schon Deutsch reden. Sobald ein Ausländer drin sitzt, läuft es auf Englisch.

Die Dozierende ergänzt auf Nachfrage, dass in den *Case Studies* die Gruppen ausgelost werden, so dass die Studenten nicht nach Muttersprachen getrennt sind, sondern zusammenarbeiten und Englisch sprechen.

Von einer Mitarbeiterin in der Fremdsprachenausbildung werden ebenfalls *Case Studies* angewendet; hier rückt der Aspekt der Sprachverwendung stärker in den Vordergrund; es werden Hörverstehensübungen und Gruppenarbeit als Sozialform in die Arbeit mit Fallstudien integriert:

Wir haben viel Gruppenarbeit, da gehe ich rum und verbessere, wenn nötig. Heute haben wir eine Fallstudie aus dem Buch gemacht, dies[e] dauerte die ganzen 90 Minuten; das ist dann ein Teil lesen, und Aufteilung in Gruppen; jede Gruppe hat einen Aspekt zu behandeln. Die Anweisungen sind hinten im Buch; was die andere Gruppe verhandelt, sehen sie nicht.

Dann wird aufgeteilt und A und B werden gemischt, und dann gibt es neue Verhandlungen; danach gibt es neue Informationen; das war Hörverstehen, die neuen Informationen. Am Schluss gibt es das Video mit *Case Study Commentary*: Lesen, Sprechen, Hören ist hier in diesem *Case Study* alles mit dabei. Grammatik ist auch dabei, heute war es *if* und *when*: Nicht *when this firm fails*; nein, *if it fails*; das mache ich ständig, die Verbesserungen in der Gruppe.

Verwendete Methoden spiegeln sich in Klausuren am Ende der Semester wider, es werden u. a. Hörtests integriert. Als Klausur verwendet die Dozierende Hörtests mit Kurzantworten und Mails an die Gruppen, also „reflective tasks“; „auch task based“. „Und sie müssen dann wissen, dass man die Sätze zum Beispiel nicht immer mit *I think, I think* anfängt. 250 Wörter sind das“ (JPD2).

Es wird anhand der Vorgehensweise deutlich, dass der Fokus auf alle vier Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) gelegt wird (JPD2; bestätigt durch: SMD6). Dieses Vorgehen findet nach Kenntnisstand ausschließlich in den Sprachkursen Anwendung.

Entscheidend bei der Integration spielerischer Elemente im Rahmen der Hochschullehre, genauso wie bei Cases Studies, einem Inverted Classroom oder bei Nutzung von Lernportfolios als alternative Prüfungsformate, sind Rückmeldungen über den individuellen Lernprozess und den Kompetenzerwerb. Dies gelingt dann, wenn der Beurteilung ein differenziertes Raster zugrunde liegt, das den Studierenden vorab bekannt ist (Quellmelz & Ruschin 2013, S. 21).

### 14.3 Zusammenfassung und Ausblick

- **Alternative Prüfungsformate und Lehrmethoden**

Im Rahmen summativer Prüfungen, d. h. der klassischen Lernstandskontrollen am Ende eines Semesters, erlaubt die Bologna-Reform neben schriftlichen und mündlichen Prüfungen mehrere alternative Prüfungsformate (Matzke o. J., S. 1).

- Das Lernportfolio hat sich als geeignetes Instrument bei der Verbindung des Wissenserwerbs und der kritischen Reflexion des eigenen Lernens erwiesen. Es erfordert einen gewissen Betreuungsaufwand; Kurse werden idealerweise als Blended Learning-Formate angeboten.
- Portfolios werden von Studierenden noch wenig verwendet (8,7 % „ja“, 91,3 % „nein“ bei der restlichen Befragung, N = 92; 13,2 % „ja“, 86,8 % „nein“ bei der Befragung der TUM, N = 53), werden aber von den Studierenden zu 100 % als gewinnbringend beschrieben und finden als elektronische Portfolios – kaum in Papierform – Anwendung.
- Sind sprachpraktische Bausteine in Portfolios enthalten, erarbeiten die Lerner während der ePortfolio-Arbeit formative Assessments. Die Aufgabenkomplexe fungieren als Träger einer oder mehrerer Kompetenzen. Nach Dokumentation des Lernfortschritts und den Empfehlungen zu geeigneten Materialien (z. B. via ILIAS) findet eine abschließende Bewertung nach Stufen des GER statt.
- Zentrale Bestandteile sind Transparenz des Ablaufs und der Bewertungskriterien (Matzke o. J., S. 2). Dies gilt ebenso für Flipped Classroom und die Gamifizierung in der Lehre.

Gamification wird noch zurückhaltend eingesetzt: Die „scheinbare Harmlosigkeit von *Gamification* ist eine konkrete, lebenswelt- und berufsfeldspezifische Vorbereitung. [Es werden] verbale Kommunikations- oder Durchsetzungsfähigkeit in der englischen Sprache [ge]üb[t]“ (Böttger & Sambanis 2017, S. 119).

## **Teil IV Zusammenfassung der Ergebnisse und Schlussbetrachtung**

### **15. Zusammenfassung bezogen auf die Zielsetzungen**

Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Voraussetzungen der Studierenden ergab, dass diese gemäß der Definition des statistischen Bundesamts, dem jungen Erwachsenenalter angehören (Weinmann 2010, S. 12). In sprachlicher Hinsicht können sie als kompetente Sprachverwender mit Vorerfahrungen in Bezug auf englischsprachige Fachkurse beschrieben werden. Sie stellen eine homogene Gruppe dar.

Die Dozierenden bestätigen die hohe Motivation der Studierenden in Studiengängen mit englischsprachigen Fachveranstaltungen und damit die Aussagekraft der quantitativen Auswertung.

Die Studenten der Studie sind zumeist extrinsisch motiviert, da sie hohe Englischkompetenzen für ihre spätere Tätigkeit an Unternehmen und in den Wissenschaften benötigen. Wird eine Tätigkeit in einem internationalen Unternehmen ins Auge gefasst, streben viele Studierende proaktiv ein Sprachniveau von C2 gemäß GER an. Dafür müssen ihnen in Form von Sprachkursen, bzw. durch eine geeignete Materialauswahl, auch im Rahmen von E-Learning-Angeboten, bzw. eines geeigneten Learning Management Systems (LMS), ausreichend Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

Die englischsprachige Kommunikation stellt einen besonderen Anreiz während des Masterstudiums dar, bringt aber Herausforderungen hinsichtlich des Aufwands und sprachdidaktische Problemstellungen mit sich. Die Untersuchung zeigt deutlich, dass kein gravierender Motivationsverlust im englischsprachigen Studium bei Studierenden auftritt; tendenziell stellen weniger Frauen als Männer eine Reduktion der eigenen Motivation in fachsprachlichen Kursen fest.



Beim Wechsel ins Deutsche – was die Einheitlichkeit bei Klausuren, englischsprachigen Lehrveranstaltungen und vor allem der Leistungsbewertung betrifft, ebenso im Bereich Vorbereitung auf das Fachvokabular – sehen die Studierenden Verbesserungsbedarf.

Es ist aus sprachdidaktischer Sicht nicht ratsam, bei Klausuren englischsprachiger Veranstaltungen ins Deutsche zu wechseln oder deutschsprachige Materialien in englischsprachigen Veranstaltungen zu verwenden. Ein notgedrungener Wechsel in die gemeinsame Erstsprache aufgrund mangelnder Ausdrucksfähigkeit der beteiligten Akteure soll möglichst vermieden werden und bei Masterveranstaltungen nicht mehr stattfinden.

Die Probanden beklagen den problematischen Übergang von schulischer englischsprachiger Ausbildung zu englischsprachigen Fachkursen und begleitenden Sprachkursen im Masterbereich. Um das Masterstudium zu erleichtern, ist es deswegen anzuraten, Sprachkurse und englischsprachige Fachveranstaltungen, die sprachdidaktisch durchdacht sind, in den Bachelorbereich zu integrieren. Auffällig bleibt, dass die Spracharbeit relativ spät – erst im Laufe des Masterstudiums – stattfindet. Es zeichnet sich ein Bruch in der Kontinuität beim Umgang mit Englisch im Hochschulbereich, ähnlich wie in der Schulzeit zwischen der Primar- und der Sekundarstufe, ab. Schon während des Bachelorstudiums sollten Methoden und Sozialformen, die zu einer Vernetzung von Inhalt und Sprache beitragen (Case Studies, Präsentationen, interaktive Übungen) bekannt sein und ein strukturiertes sprachpraktisches Angebot im Sinne eines *linguistically scaffolded curriculums* vorliegen, damit das sprachliche Können nicht verlernt wird und Herangehensweisen in englischsprachigen Kursen (Feedback, Art der Kursabläufe) eingeübt werden.

Vergleichsweise unproblematisch wird die Umstellung der Masterstudiengänge beschrieben; häufig ist von einem ‚goldenen Mittelweg‘, also der partiellen Umstellung der Unterrichtssprache die Rede. Bei Anteilen von ca. 60 % oder mehr Fachkursen, die in einer Fremdsprache abgehalten werden, kann von einem strukturierten Angebot englischsprachiger Lehre ausgegangen werden und es

können effektiv sprachliche Lernziele implementiert werden. Als schwierig bei der Umstellung gestalten sich Kurse in technischen Studiengängen, bei denen ein Großteil der technischen Normen Deutsch ist. Bei der Umstellung dieser Studiengänge empfiehlt es sich, durch gezielten Sprachwechsel beide Begriffe zugänglich zu machen.

Das Übersetzen als Sprachlernstrategie erlaubt zwar, zeitnah eine Wissenslücke zu schließen, jedoch werden ein authentischer Situationsbezug und eine spätere Erinnerung des Vokabulars nicht immer gewährleistet. Diese Strategie deutet auf eine gewisse Lernengewohntheit der Benutzer hin; die Gleichsetzung der verschiedenen Sprachen soll nicht durch zweisprachiges Üben und Übersetzen forciert werden, sondern Fachvokabular kontextuell eingebunden (Chunking), verfestigt werden. Die Erkenntnis, dass es sich bei englischsprachig geführten Studiengängen nicht um die bloße Übersetzung fachlicher Inhalte handelt und sowohl sprachdidaktische Zusatzleistungen beim Aufbau der Kurse nötig sind, als auch Prinzipien der Zweitsprachenerwerbsforschung miteinbezogen werden müssen, gilt mittlerweile als gesichert.

Der Entwicklung eines Fachvokabulars wird hoher Stellenwert im Studium zugemessen. Selten wird unbekanntes Vokabular mit kontextuellen Erklärungen versehen und geordnet zur späteren Verfügung festgehalten; während der Vor- und Nachbereitung erfolgt die Vokabelarbeit meist nur durch Rückgriff auf Online-Wörterbücher mit dem Ziel, das Lernen zu verkürzen. Es werden zumeist Englisch-Deutsche oder Deutsch-Englische Wörterbücher (<https://www.leo.org/>; <https://www.dict.cc/>) verwendet. Der Webservice <https://www.linguee.de/> bildet eine Ausnahme, da hier die Funktion von Wörterbüchern mit einer Suchmaschine kombiniert wird, die den Zugriff auf große Mengen zweisprachiger, übersetzter Satzpaare und kontextuelle Vokabelarbeit ermöglicht; allerdings werden lediglich nicht geprüfte externe Quellen zur Verfügung gestellt.

Ein effektiver Umgang mit einem fachsprachlichen Wortschatz stellt ein zentrales Problem dar. Eine interaktionale und kontextuelle Bedeutungsaushandlung in Sprach- und Fachkursen ist daher dringend erforderlich. Glossare bei

Lernplattformen, wie ILIAS, können ein geeignetes Instrument darstellen, interaktives Vokabelmanagement zu betreiben; vereinzelt wird diese Funktion im Hochschulbereich bereits verwendet.

Weiterhin besteht die Möglichkeit, relevante Termini bei einer erstmaligen Verwendung dem Plenum durch verschiedenste Medien zur Verfügung zu stellen.

Obwohl der Bereich des Fachvokabulars von den Studierenden als große Herausforderung angesehen wird, kann anhand der quantitativen und qualitativen Auswertungen davon abgeraten werden, aufwändige Terminogielisten für die einzelnen Fachkurse zu erstellen; auch hier sind zum einen ein umfassendes Angebot im Bereich des Selbststudiums wichtig, zum anderen muss ein mobiles Lernen gefördert werden und ein Überblick über mobile Anwendungen (z. B. <https://quizlet.com/de>, für kostenlose Lerntools und Karteikarten) geschaffen werden.

Die Datenlage zeigt, dass die Probanden stark durch ihren eigenen Arbeitsstil geprägt sind. Die Auswertung der Fragen bestätigt, dass die Studierenden im Masterstudium weniger Spracharbeit betreiben, bei denen explizite Sprachstrukturen (Grammatik, Satzbau) zum Gegenstand der Kursinhalte gemacht werden („focus on form“). Es wird eine implizite, durch die aktive Kommunikation in die Kurse integrierte, Sprachförderung bevorzugt („focus on meaning“) (vgl. Rösch 2014, S. 195). Bei der Sprachproduktion wird die inhaltliche Thematik im Vordergrund gesehen<sup>137</sup>.

Implizites Lernen in einer Umgebung, in der die Sprache als Handwerkszeug genutzt wird, ist von großer Bedeutung und in Situationen des komplexen Problemlösens relevant. Studierende schätzen es, die Sprache implizit im

---

<sup>137</sup> Dies bedeutet jedoch nicht, dass bei expliziter Erklärung der sprachlichen Regeln und bewusster Fehlerkorrektur die Probanden davon abgehalten werden, sich sprachlich weiterzuentwickeln. Gemäß der „Language Acquisition Hypothesis“ Stephen Krashens, entsteht nach Aussagen aller Studierenden keine Abneigung sobald explizit auf sprachliche Fehler hingewiesen wird, solange Klarheit über die Relevanz der Korrektur bei der Notenfindung herrscht; es entsteht dadurch keine affektive Barriere („affective filter“).

kommunikativen Kontext zu verwenden, z. B. im Rahmen von Präsentationen und authentischen Sprachanwendungen.

Die privaten Kontakte jeglicher Form in englischer Sprache (Online oder Face-to-Face-Kommunikation) der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften sind intensiv genug, um die eigene Aussprache zu verbessern. Auslandssemester spielen neben didaktischen Anpassungen innerhalb der Kurse eine wichtige Komponente.

Aus sprachpraktischer Sicht sind folgende Kategorien und Hinweise zu beachten:

Die Mehrheit der befragten Studierenden verarbeitet in den Kursen fremdsprachlichen Input. Deswegen sind didaktische Veränderungen im Kursgeschehen nötig und fremd- oder zweitsprachendidaktische Implikationen gegeben.

Kontextualisierung: Die Kontextualisierung von Inhalten durch den Einsatz von Scaffoldingtechniken führt zur impliziten, selbstständigen Bedeutungsfindung bei der Aufnahme und Verarbeitung, z. B. von Wortschatz und Satzstrukturen.

Code-Switching: Ein Wechsel ins Deutsche, um zu überprüfen, ob Studierende die Kursinhalte verstanden haben, findet nur geringe Zustimmung, ebenfalls ein Wechsel der Sprache bei Klausuren. Dies deckt sich mit den didaktischen Forderungen in diesem Bereich. Die Studierenden erachten es für dringend notwendig, Fachbegriffe in mehr als einer Sprache im Kontext zu beherrschen; vor allem Vokabular aus dem Bereich der technischen Normen oder rechtliche Fachbegriffe müssen auf Deutsch zugänglich gemacht werden. Eine gemeinsame Bedeutungsaushandlung u. a. durch den Rückgriff auf elektronische Ressourcen ist von einem praktischen Belang.

Negotiation of meaning (Bedeutungsaushandlungsstrategie): Sie wird durch Medien, wie z. B. Filme und authentische Materialien, unterstützt. Hier wird ein Kontinuum zwischen sekundärer und tertiärer Ausbildung deutlich. Kontextualisierung und ein gezieltes Scaffolding sind in allen Ausbildungsstufen notwendig. Wortschatz und Strukturen werden zum Großteil implizit erklärt und müssen in jedem Fall selbst verstanden werden (vgl. Böttger 2017, S. 5; Böttger 2018, S. 1).

Lingua Franca: ELF dient als vollwertiges Kommunikationsmittel und wird als gemeinsame Wissenschaftssprache sowie Sprache der Wirtschaft in Deutschland akzeptiert; Kennzeichnend ist, dass es keinen regional neutralen Standard gibt. In englischsprachigen Kursen und besonders in Prüfungssituationen ist dies zu

thematisieren und zu berücksichtigen. Eine fremdsprachliche Ausbildung mit dem Ziel, eine alleinige Varietät des Englischen (*American English* oder *British English*) zu schulen, ist nicht mehr von Bedeutung.

Für eine Didaktik, die das Englische als plurizentrische Sprache ernst nimmt, bedeutet das v. a. eine varietätenflexible Schulung des Hörverstehens sowie die Ausbildung einer interkulturell bewussten und strategisch flexiblen Kommunikationskompetenz (Ehrenreich 2009, S. 4).

Sprachkurse spielen in der englischsprachigen Lehre eine unterschiedlich starke Rolle. Im Masterstudium sind sie teilweise curricular verankert. Knapp zwei Drittel der Studierenden, die Sprachkurse im aktuellen Studiengang besuchen, halten diese in ihrer aktuellen Form und Dauer für sinnvoll.

Im Master werden Sprachkurse von Fachdozierenden für nicht notwendig erachtet; Gründe werden selten genannt. Gastdozierende in Kooperation mit der Wirtschaft sehen Dozierende als wertvolle Ergänzung sprachpraktischer Ausbildung an. Zur Stärkung der Internationalität in der Lehre ist eine Vernetzung der Hochschulen sowohl untereinander als auch mit der Wirtschaft ein zunehmend wichtiges Element der Hochschullehre.

Einen Idealfall mit Bezug auf die Förderung der Schriftsprache stellen *academic writing*-Kurse dar, die als Tutorien innerhalb der jeweiligen Fakultät in den Fachkursen integriert angeboten werden (Inhouse-Sprachkurse).

Grammatik, die für die Studierenden weniger wichtig erscheint, bleibt neben Syntax, Fachvokabular und Kohärenz sowie Kohäsion einer der Aspekte, die auch im Masterstudium bei Korrekturen berücksichtigt werden müssen.

Neben der beschriebenen Verknüpfung des fachlichen Inhalts innerhalb der Sprachkurse und der Integration sprachlicher Aspekte in Fachkurse, stellen *skill courses*, in denen explizit Präsentationstechniken sowie sprachenbezogene Lernziele (z. T. mit Videoaufnahmen und gemeinschaftlichem Feedback) mit Vorstellungsrunden oder Rollenspielen enthalten sind – vor allem im Masterstudium, in dem ohnehin keine starke Orientierung an ein Lehrwerk für Wirtschaftsenglisch stattfindet – eine lohnende Alternative dar.

### Forderungen an gelungene Sprachkurse

Grundlage des Sprachangebots ist die Auswahl der Lehr- und Lernmethoden, die die verschiedenen Sprachkompetenzen der Studierenden fördern. Um Lehr- und Lernprozesse im E-Learning zu unterstützen, Lernmaterialien zu verwalten und Studierenden die Freiheit zu geben, sich individuell mit sprachpraktischen Inhalten zu beschäftigen, bilden sowohl gut ausgestattete Selbstlernzentren als auch webbasierte Systeme (Online Blended Learning-Kurse) die beste Möglichkeit, bei einer begrenzten Anzahl von Wochenstunden Spracharbeit zu leisten und sich für sprachpraktische Prüfungen – ergänzend zu den Präsenzveranstaltungen – vorzubereiten.

Verbesserungsmöglichkeiten sind nur dann gegeben, wenn Sprachkurse im Bereich Wirtschaftsenglisch praxisorientiert gestaltet sind, der Arbeitsaufwand im Vergleich zu den weiteren Studien- und Prüfungsleistungen angemessen ist und die einzelnen Kurse auf mehrere Semester aufgeteilt werden, so dass eine kontinuierliche Spracharbeit innerhalb der Hochschule ermöglicht wird.

Sprachpraktische Kurse dienen in erster Linie der Kompetenzverbesserung der produktiven Fertigkeiten; folglich ist es wichtig, aktiven, informellen Wortschatz – im Kontext eingebunden und durch Vernetzung – in sozialen Interaktionen zu üben und festigen.

Arbeitsgemeinschaften („communities of practice“) bilden die Grundlage, um sprachlich und inhaltlich voneinander zu lernen; im Idealfall setzen sie sich aus multilingualen und/oder multikulturellen Studierendengruppen zusammen, wodurch ein Interesse an der Fachsprache sowie die Dynamik der Teilnehmer bei Teamarbeiten tendenziell erhöht wird.

Vor allem, da sich Dozierende selten auf ein einheitliches Lehrwerk im Masterstudium stützen, ist besonderes didaktisches Geschick bei der Bereitstellung und Aufbereitung der Materialien notwendig, um den größtmöglichen Lernerfolg im adäquaten zeitlichen Rahmen zu erzielen; das Modell des aufgabenorientierten Fremdsprachenlernens stellt einen

erfolgsversprechenden Weg dar, die Lernaufgaben und den Ablauf der Arbeitsphasen zu organisieren.

Spieltypische Elemente (Gamification, Serious Games, Quizze) lassen sich in Form neuer Technologien sinnvoll in die Hochschullehre integrieren. Ebenso stellt das Konzept: ‚Flipped Classroom‘, bzw. ‚Inverted Classroom‘ eine Kursmethode dar, in der die Phasen des Lernens und die Auseinandersetzung mit dem Kursmaterial zeitlich und räumlich vertauscht werden, um die Aktivität der Lernenden zu fördern und ausreichend Vorbereitungszeit in inhaltlicher und sprachlicher Hinsicht zu ermöglichen.

Gamification ist generell nicht sprach-, sondern fachorientiert ausgerichtet, dient jedoch dem sachfachlichen/sprachlichen Kompetenzaufbau. Besonders beim Sprechen über inhaltliche Thematiken in Dialogformen, Rollenspielen oder Diskussionen werden Fachinhalte effektiv, sprachlich verarbeitet (Böttger 2018, S. 3). Gamification wird – ähnlich wie die Lehr-/Lernmethode des Inverted Classrooms – noch zurückhaltend eingesetzt, denn Forschungsgelder in diesem Bereich sind weiterhin spärlich. Als neue Lehrmethoden sind sie nur teilweise von Studierenden und Dozierenden akzeptiert, können aber als effektiv beschrieben werden, wenn von einer positiven Veränderung der Lernvorgänge und der Lernmotivation gesprochen wird. Werden diese Methoden in die Kurse integriert, ist es unerlässlich, dass sie sich in Klausuren am Ende der Semester widerspiegeln.

## **16. Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studie**

Aus den Ergebnissen der Studie lassen sich Handlungsbeispiele für die verschiedenen Akteure, die im Bereich fachsprachlicher Lehre involviert sind, ableiten.

### **16.1 Dozierende in englischsprachigen Kursen**

Sprach- und Fachdozenten besitzen eine Schlüsselrolle für den Erfolg der Hochschullehre. Aus den in der Arbeit erläuterten Problemlagen und Beispielen für das Gelingen eines Masterstudiums in der Fachsprache ergeben sich konsequent spezifische Anforderungen an die beteiligten Akteure und fordern eine Revision bestehender Praktiken der verantwortlichen Dozierenden.

Zum Teil bewusst, zuweilen intuitiv, stellen sich Dozierende durch Veränderung der Skripte, durch die Verwendung von originalen Medien aus dem angloamerikanischen Kulturraum, durch den Einsatz sprachlicher Mittel zur Diskursgliederung und zur Verständnissicherung sowie durch die Strukturierung der einzelnen Kursabläufe und den stärkeren Einbezug der Studierenden auf die Herausforderungen englischsprachiger Lehre ein.

Das Bewusstsein für die Sprache und die Probleme, die sich durch die Lingua Franca-Kommunikation ergeben, spielen eine wichtige Rolle bei wirkungsvoller Integration von Sprachpraxis und inhaltlichem Lernen; dies kann am besten mit dem Konzept der ‚Language Awareness‘ (Sprachbewusstheit oder Sprachsensibilisierung) beschrieben werden und schließt das Bewusstsein über die Sprachlernprozesse mit ein: „Language Awareness issues include [...] a conscious understanding of how languages work, of how people learn them and use them” (Association for Language Awareness o. J.).

Es ist im Hochschulbereich nicht nur ein explizites Wissen über Grammatik und Rechtschreibung, sondern auch die Kenntnis über die Lernsituationen der Studierenden, die nötigen sprachlichen Hilfestellungen einschließlich eines



Feedbacks und das Bewusstsein für die organisatorischen und pädagogischen Herausforderungen, die sich durch die Einführung einer Fremdsprache als Arbeitssprache ergeben, gefordert.

Dem Problembereich der Aussprache und der Englischfertigkeit der Dozierenden wird auf Seiten aller Akteure eine vergleichsweise große Bedeutung zugemessen. Lehrende, egal in welchem Bildungsbereich, sind sprachliche Vorbilder, die über entsprechende Qualifizierungen im fachlichen und sprachlichen Bereich verfügen müssen.

Es ist unstrittig, dass unzureichende sprachliche Kenntnisse die Erreichung von Lernzielen gravierend erschweren können. Um sicherzustellen, dass englischsprachige Angebote den Anforderungen an eine exzellente Lehrqualität gerecht werden, müssen Lehrende in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Englisch sicher und angemessen für ihre didaktischen Aufgaben zu verwenden, damit sie Studierende bei der Nutzung des Englischen als akademische Lingua Franca angemessen unterstützen können. Dazu ist eine fachkundige Anleitung nötig, die etwa durch kombinierte Angebote hochschuldidaktischer Einheiten mit universitären Fremdsprachenabteilungen geleistet werden könnte (vgl. Didaktikblog Hohenheim 2017).

Die Aufgabe der Fach- und Sprachdozierenden besteht nicht nur darin, den Studierenden ein inhaltliches Wissen und die Fachsprache nahezubringen, sondern ihnen Gelegenheiten zu sozialen Interaktionen im wissenschaftlichen Diskurs zu geben und sie durch ihre Vorbildfunktion anzuleiten, Inhalte in der Fachsprache neu zu konzipieren.

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, fach- und sprachspezifische Lern- und Arbeitstechniken in die Hochschulbildung zu integrieren und die Studierenden in diesen Bereichen zu sensibilisieren. Eine Vielzahl von Faktoren trägt zum Gelingen der englischsprachigen Lehre bei, einige persönliche Einstellungen sind jedoch nicht förderlich:

- Das Alter der Lehrenden scheint einen Einfluss auf die Bereitschaft und Motivation englischsprachig zu unterrichten, zu haben. Jüngere Dozierende werden von Studierenden als kompetenter beschrieben; Dozierende teilen diese Meinung häufig.
- Die persönliche Biographie, z. B. ein absolvierter Auslandsaufenthalt oder eine Forschungstätigkeit an einer ausländischen Hochschule oder im wirtschaftlichen Bereich, ist für das Gelingen der englischsprachigen Lehre bedeutend. Tendenziell erhalten Dozenten mit Auslandserfahrung in Bezug auf ihr sprachliches und didaktisches Vorgehen durch die Studierenden bessere Bewertungen.
- Die Bereitschaft, didaktisch-pädagogische Konzepte umzusetzen (*lesson and planning adjustments*, inkl. des Bereitstellens eines konstruktiven Feedbacks in schriftlichen und mündlichen Sprachsituationen), stellt eine wichtige Vorbedingung für eine strukturierte englischsprachige Lehre dar. Es ist zwar – anders als von der Literatur beschrieben wird – selten von einer Reduktion der Fachinhalte oder von *slowing down teaching pace* die Rede, dennoch sind Wiederholungen und zum Teil ein vereinfachtes Vokabular nötig.
- Die Transparenz bei der Notenfindung und die Bedeutung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit: Die Einschätzungen dazu stehen bei Studierenden und Dozenten diametral entgegen; es besteht ein deutlicher Handlungsbedarf zur Schaffung von Einheitlichkeit und Klarheit beim Vorgehen in englischsprachigen Kursen.

**Förderlich wirken sich folgende Aspekte aus:**

- Ein Anforderungskatalog für Dozierende in fachsprachlicher Lehre
- Die Erkenntnis, dass sowohl die akademische als auch die diskursive Sprachkompetenz bei Studierenden gefördert werden muss.
- Der Fokus auf interkulturelle und interaktive Aspekte bei Veranstaltungen (⇒ Entwicklung einer *community of practice* für eine erfolgreiche Gruppenarbeit): „[T]o synthesise [...] multiple perspectives in terms of [...] mutual engagement, and a shared repertoire which [...] make up a successful team“ (Komori-Glatz 2017, S. iii).

**Hemmend auf das Gelingen wirken sich aus:**

- Die Einstellung, die Lehre besteht lediglich aus einer Übersetzung der Fachinhalte
- Die Einstellung, dass keine didaktischen Zusatzleistungen und kein Mehraufwand bei englischsprachigen Veranstaltungen nötig sind.

Bisher fehlen einheitliche Standards und verpflichtende Weiterbildungen für Dozenten. Vor allem bei der Qualifikation der Professoren besteht Handlungsbedarf. Weiterbildung muss in Zusammenarbeit mit den zuständigen Hochschulen, Partnerhochschulen und externen Anbietern aus dem Bereich der Wirtschaft ermöglicht werden.

Positivbeispiele mit Bezug auf die sprachliche Weiterbildung stellen externe Sprachkurse oder Trainings im Bereich des wissenschaftlichen Schreibens dar; entsprechend den Empfehlungen für eine gute englischsprachige Lehre sind veränderte Lerngewohnheiten und Auseinandersetzungen mit den eigenen sprachlichen Überzeugungen (Language Awareness) zentrale Themen.

Durch Gespräche und Online-Fragebögen wird durchwegs eine große Offenheit gegenüber Fortbildungen in diesem Bereich deutlich. Im Rahmen der Bedeutung und durch die Zunahme englischsprachiger Lehre in verschiedenen Studienrichtungen ist es zu empfehlen, Seminare und Konferenzen zum Thema Zulassungsvoraussetzungen und Transparenz beim Assessment der Studierenden und Dozierenden anzubieten.

Es ist mittlerweile eine gesicherte Erkenntnis, dass es auf Seiten der Dozierenden nicht genügt, einen reichlich verständlichen Input bereitzustellen<sup>138</sup>. Die Rolle der Lehrenden hat sich damit vom reinen Instruktionsgeber hin zu Konzepten wie Lernberatern und Bereitstellern von Lerngelegenheiten (u. a. durch Scaffolding-techniken) verändert (Heine 2014, S. 41-43).

---

<sup>138</sup> Der Fokus im Kontext von ICLHE soll auf folgenden Bereichen liegen: „Learning impact on domain knowledge, disciplinary discourse literacy beyond the isolated case, performance on degree thesis projects, relevance in progression of tasks toward workplace communication“ (Gustafsson et al. 2014, S. 4). Siehe dazu: Gustafsson, M., Eriksson, A. & Paretti, M. (2014): What is the impact of integrating language and content in higher education (ICLHE) and how do you study it?, in: Higher Education Close Up Research Making a Difference, Lancaster University, UK. 21st-23rd July 2014.

## **16.2 Studierende in englischsprachigen Studiengängen**

Die Probanden der Studie beschreiben sich als sprachlernerfahren und sprachinteressiert. Dozierende wie Studierende bejahen die Notwendigkeit einer Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht. Sie sind im Umgang mit modernen Medien, authentischen Materialien, selbstgesteuertem Lernen und dem Einsatz von E-Learning erprobt; unabdingbar sind für sie im Studium neben einem fachspezifischen Können effiziente Lernstrategien, „study and academic skills“ (Burns & Sinfield 2016, S. 11), die es ihnen ermöglichen, die fachlichen und besonderen sprachlichen Herausforderungen zu meistern.

Der Aufwand, den die Integration sprachlicher Aspekte mit dem Fachwissen mit sich bringt, muss im richtigen Verhältnis zu den Fachinhalten stehen und angemessen in Form von Prüfungsergebnissen honoriert werden; zumal sich die Studierenden intensiv mit der englischen Sprache befassen und außerhalb hochschulinterner Kurse Zeit in die Vor- und Nachbereitung des Stoffes investieren. Speziell in englischsprachig geführten Studiengängen spielt der Faktor Lerneinsatz (Frantzen 1998, S. 9) sowie die außerschulische sprachliche Weiterentwicklung eine wichtige Rolle. Folglich haben nicht nur eine schulische Ausbildung, sondern auch die gesellschaftlichen Veränderungen – da Mehrsprachigkeit mittlerweile zur Normalität geworden ist – eine ausschlaggebende Bedeutung für den Lernerfolg (Böttger 2011, S. 4).

Häufig wird bei ELF-Veranstaltungen noch von relativ homogenen Gruppen und vorhersagbaren sprachlichen Erwartungen ausgegangen; die deutsche Hochschullandschaft wird jedoch zunehmend multikulturell besetzt, was zu Unterschieden in der Bewertung studentischer Fragen oder Kommentaren und der Einschätzung der Lehrpersonen beiträgt. Auf Dauer sind Hilfen für die an der ELF-Lehre beteiligten Personen gefragt (gezielte Beratung, bedarfsgerechte Kurse und Materialien) und eventuell auch eine sprachpraktische Ausbildung in Deutsch

als Fremdsprache bei öfter auftretenden kulturspezifischen Kommunikationsproblemen<sup>139</sup> (Beier 2006, S. 144-145).

Für die Studierenden ergibt sich durch die intensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit der Fremdsprache als Arbeitssprache ein Mehrwert in Bezug auf die Verarbeitungstiefe von Inhalt und Sprache sowie durch den verstärkten Erwerb einer interkulturellen Kompetenz. Im besten Fall profitieren sie durch eine moderne Kursmethodik und ein durchdachtes Materialangebot, das sie gemäß dem Konzept der Lernerautonomie (Aebli 1987, S. 179) erarbeiten.

---

<sup>139</sup> Die Forschung im Bereich ICLHE konzentrierte sich lange auf skandinavische Länder oder den Niederlanden, die eine relativ homogene kulturelle Zusammensetzung der Studierenden aufweisen; vor allem deswegen wird DaF (Deutsch als Fremdsprache) nicht als Bestandteil des ICLHE-Konzepts angesehen. Gerade in Deutschland ist eine Trennung der Fachkurse für Studierende ohne, bzw. mit DaF, bzw. nach deutscher und nicht-deutscher Muttersprache im Sinne der Integration und Interaktion der Studierenden nicht erstrebenswert.

### **16.3 Verantwortliche in englischsprachigen Studiengängen**

Hochschulen haben neben Fragen der Akkreditierung und Qualitätssicherung, dem Marketing und der Finanzierung (Wächter 2003, S. 89) für die Umsetzung von Best oder Good Practice-Empfehlungen, die bei der Planung sowie bei der Einführung englischsprachiger Studienangebote hilfreich sein sollen, zu sorgen.

Die Frage, ob die Hochschulleitungen oder die Hochschullehrer selbst die treibende Kraft bei der Einführung dieser Studiengänge darstellen, bleibt weiterhin fraglich (Wächter 2003, S. 99).

Reine Top-down-Ansätze, die Hochschulleitungen initiieren, begleiten und gestalten sind sehr selten und nur bei ausreichend finanziellen Mitteln erfolgversprechend (Bachmann, Haefeli & Kindt 2002, S. 31). Die Einführung eines englischen Studiengangs an einer Hochschule ist zumeist eine Bottom-up-Initiative – aufbauend auf ausreichend innovativen Kräften und Projekten und getragen von einem oder mehreren Hochschullehrern oder dem Fachbereich (ebenda 2002, S. 31; Wächter 2003, S. 99).

Sofern die Einführung der neu geschaffenen Studiengänge erfolgreich ist, wird häufig das Angebot innerhalb der Fakultät („Eine Konfrontation mit dem Englischen ist unausweichlich und je früher man sich an den Umgang mit der Sprache gewöhnt, desto besser“, Studierender im Online-Fragebogen) oder hochschulweit („Was wir dringend brauchen, sind Ingenieure, die gut Englisch können“, DFD3) ausgebaut; Bedenken werden gegen die neue Lehrsprache kaum geäußert: „Wir ziehen ein positives Fazit“ (Dozierender im Online-Fragebogen) und beziehen sich häufig auf das Englisch der Kollegen der eigenen Fakultät: „Die jüngeren Kollegen wollen das auch, die älteren tun sich da schwer, das ist halt die Politik der Uni“ (DFD3).

Dennoch bestehen weiterhin Herausforderungen durch die Einführung dieser Studiengänge. Angebotene Lösungsansätze sind immer individuell auf einzelne Hochschulen bezogen und können – auch innerhalb der Wirtschaftswissenschaften – nicht auf andere Fachbereiche übertragen werden.

Die vorliegende Arbeit bietet Ansätze, die nötigen sprachdidaktischen Aspekte eines fachsprachlichen Studiums zu beleuchten; sie zeigt auf, wie Studierende die Sprache im Hochschulkontext verwenden und verbessern. Dazu wurden Rahmenbedingungen und Charakteristika englischsprachiger Lehre, Material- und Medienauswahl sowie Prinzipien der Kursführung und spezifische methodische Verfahren beleuchtet.

Die Fachhochschulen und Universitäten sind gefordert, eine hochschulspezifische Sprachenpolitik zu schaffen, die den qualifizierten Erwerb und Einsatz von Fremdsprachen fördert. Deswegen müssen sie ein angemessenes Sprachausbildungsangebot bereitstellen und Sprachkenntnisse als ein verbindliches Element in die einzelnen Studiengänge integrieren (Hochschulrektorenkonferenz – Die Stimme der Hochschulen (HRK) 2011, S. 3-4). Daneben ist der kommerzielle Aspekt in Bezug auf den Ausbau des Angebots, speziell der Selbstlernzentren zur Verbesserung des sprachpraktischen Angebots in Bezug auf Technik, flexible Nutzung und Ausstattung zu berücksichtigen. Der Stellenwert guter wissenschaftlicher Lehre in diesem Bereich muss im Fokus der Akteure sein, zumal gerade bei der englischsprachigen Lehre zusätzliche zeitliche, personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt werden müssen, um für die erwachsenen Lerner optimale Lernbedingungen zu schaffen.

## 17. Ausblick

Die Studie hat gezeigt, dass die Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten im Untersuchungsgebiet in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen englischsprachige Fachveranstaltungen positiv aufnehmen. Es wird deutlich, dass die Studienbedingungen in fachwissenschaftlichen und sprachpraktischen Kursen für ein erfolgreiches Studium in der Fachsprache gut geeignet sind.

Es sind eindeutig Veränderungen bei der Herangehensweise in fachsprachlichen Kursen, der Materialauswahl und -anpassung nötig, denen sich Dozierende bei ihrer Lehrtätigkeit gegenüberstehen. Das bloße ‚Ausgesetztsein‘ der Sprache (in Form eines fachlichen Inputs) genügt nicht, um adäquat das sprachliche und fachliche Wissen zu erweitern, damit kein negativer Qualitätseffekt, besonders hinsichtlich der Variabilität des genutzten Sprachregisters (Schäfer 2016, S. 506) (weniger Spontaneität und Humor<sup>140</sup>), auftritt.

Es sind wissenschaftliche Ausarbeitungen als Vergleichsgrundlage zu den Bereichen Herausforderungen in englischsprachigen Studiengängen und möglichen Einflussfaktoren zum Gelingen vorhanden. Allerdings ist kaum bekannt, welche Aspekte zu einem erfolgreichen Studium in Studiengängen mit einem strukturierten englischsprachigen Angebot, in denen zumeist für beide Akteure – für Dozierende und Studierende – eine künstliche Lingua Franca-Situation gegeben ist und die Unterrichtssprache ein didaktisches Element und keine Notwendigkeit darstellt, beitragen. Neben einem Auslandsaufenthalt in einem englischsprachigen Land wird in der Forschung von notwendigen sprachdidaktischen sowie methodischen Anpassungen gesprochen. Dieser Bereich

---

<sup>140</sup> Vgl. dazu Döpfs (2003) Plädoyer gegen englischsprachige Lehre: Döpp spricht davon, dass man in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland die langweiligsten Vorlesungen der Welt genießen kann, die jede spontane Interaktion vermissen lassen. Siehe dazu: Döpp, K. (2003): Englischsprachige Vorlesungen an deutschen Universitäten. Eine kritische Stellungnahme, in: *Forschung & Lehre*, 9/2003, S. 23-25.



wurde bisher nur wenig beleuchtet und untersucht; hier bestand dringender Forschungsbedarf.

Diese Arbeit ging genau dieser Frage nach und versuchte mit Hilfe qualitativer und quantitativer Methoden herauszufinden, wie die mehrheitlich deutschsprachigen Studierenden die Lehre in der Lingua Franca aufnehmen und welche Herausforderungen in sprachdidaktischer und methodischer Hinsicht durch die Verwendung des Englischen entstehen.

Es wurden wirtschaftswissenschaftliche Fakultäten an Hochschulen und Universitäten in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz untersucht; damit wurde ein geographisch breit angelegter Forschungsraum gewählt. Es wurden Curricula in englischsprachigen Veranstaltungen auf sprachpraktische Aspekte verglichen, Veranstaltungen im Rahmen teilnehmender Beobachtungen besucht und Befragungen mit Studierenden und Verantwortlichen im Bereich der englischsprachigen Lehre geführt.

Neben der Zusammensetzung der Studierenden hinsichtlich der Sprachstufe sind unter der Berücksichtigung der kommunikativen Anforderungen des jeweiligen Studienschwerpunktes (technisch, administrativ oder international) sowie des Eingangsniveaus und Fortschritts der Studierenden die Wahl der sprachdidaktischen Methoden (Flipped Classroom, als Möglichkeit, didaktisch sinnvoll technologiegestützte Aufbereitung der Lehrinhalte zu ermöglichen oder Gamification, als Anwendung spieltypischer Elemente im Hochschulkontext) zu beachten und eine angemessene sprachliche Förderung in Abstimmung mit den Bedürfnissen der Studierenden festzulegen. Eine übereilte Umstellung der Studiengänge im Master-, ebenso wie im Bachelorstudiengang ist nicht ratsam; der Wechsel der Kurssprache muss wohl überlegt und flexibel gestaltet werden. Eine partielle Umstellung geeigneter Kurse stellt einen ‚goldenen Mittelweg‘ dar.

Dem Leitprinzip der Teilnehmerorientierung ist ein hoher Stellenwert auch beim Lernen junger Erwachsener einzuräumen. Besonders im ICLHE-Konzept liegt ein

hohes didaktisches Potential bei der Integration von sprachlichen Fragestellungen und fachlichem Lernen.

Dabei geht es nicht nur um die Addition fachlichen Wissens und zusätzlicher Sprachkurse, sondern auch um einen integrativen Ansatz, bei dem innerhalb der eigenen Fakultät ‚on demand‘ ein sprachliches Feedback angeboten wird und sprachliche Aspekte eine Rolle spielen; curricular verbindliche Konzepte und Anforderungsniveaus, bei denen zu erreichende sprachliche Kompetenzen explizit für den jeweiligen Fachbereich und Studiengang benannt und Methoden zur alternativen Leistungsmessung (z. B. Portfolios) beschrieben werden, sind bereits ansatzweise vorhanden.

Gerade ICLHE-Kurse eignen sich besonders dazu, vermehrt eine Vielzahl interaktiver Methoden, die das Lernen unterstützen, einzubinden. Hier wird eine Kontinuität zwischen einem gelungenen bilingualen Unterricht in den ersten beiden Bildungsstufen deutlich, die als beste Vorbereitung für Fach- und Sprachkurse auf Hochschulniveau dienen, erkennbar. Es werden neben traditionellen Lehrmethoden auch neue Ansätze hinsichtlich der Evaluation, z. B. *Peer Feedback* oder *Task-Based Learning* (Einbindung der Aufgaben in einen größeren Kontext) (Tsai 2013, S. 111) integriert und ein aktives, prozessorientiertes, reflektiertes Lernen initiiert; zudem werden Lernprozesse durch Großgruppendidaktik unterstützt, um das Lernen zu individualisieren und optimale Lernergebnisse zu generieren (Böttger & Gien 2011, S. 14; S. 16-17).

Damit leistet die vorliegende Arbeit einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der bestehenden Probleme und zur Verbesserung englischsprachiger Studiengänge, die in jüngster Zeit in verschiedenen Ausprägungen und in unterschiedlichen Studienrichtungen zunehmend an Bedeutung gewinnen.

Interessante Fragestellungen und weiterführende Ergebnisse zu diesen und angrenzenden relevanten Themenbereichen, wie nähere Untersuchungen zum Einbezug weiterer geeigneter Studiengänge (technische Studiengänge, z. B. Maschinenbau oder naturwissenschaftliche Bereiche) ebenso wie die

Fokussierung auf Bachelorstudiengänge, können Folgearbeiten leisten, da die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse nicht auf weitere Hochschulstudiengänge per se verallgemeinerbar sind.

Die vorliegenden Ergebnisse sind für den Erfolg international aufgestellter und wirtschaftsbezogener Hochschulen, die im Zuge von Internationalisierungsstrategien bemüht sind, attraktive Hochschulbildung zu betreiben, von Bedeutung und helfen auf die späteren beruflichen Realitäten in den Wissenschaften und der Wirtschaft vorzubereiten.

## Literaturverzeichnis

- Abedini, A., Rahimi, A. & Zare-ee, A. (2011): Relationship between Iranian EFL learners' beliefs about language learning, their language learning strategy use and their language proficiency, in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, S. 1029-1033.
- Aebli, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aguado, K. (2014): Triangulation, in: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier, A., Gültekin-Karakoç, N. & Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Schöningh UTB, S. 47-56.
- Airey, J. (2010): The ability of students to explain science concepts in two languages, in: *Hermes - Journal of Language and Communication Studies*, 45, S. 35-49.
- Airey, J. (2011): Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experiences of changing teaching language, in: *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 22, S. 35-54.
- Airey, J. (2012): I don't teach language. The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden, in: *AILA Review*, 25, S. 64-79.
- Airey, J. & Linder, C. (2006): Language and the experience of learning university physics in Sweden, in: *European Journal of Physics*, 27/3, S. 553-560.
- Amann, E., Beilenhoff, J. & Benning, A. (2016): *Handreichung. Die Studieneingangsphase in den Wirtschaftswissenschaften. Spezifische Herausforderungen und studierendenzentrierte Lösungsansätze*, Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, hrk-nexus. Online verfügbar unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/HandreichungStudieneingangsphaseWiwi.pdf> [24.07.2019].

- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006): Psychologische Diagnostik und Intervention, Berlin, Heidelberg & New York: Springer Verlag.
- Ament, J. R. & Pérez-Vidal, C. (2015): Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan University, in: Higher Learning Research Communications, 5/1, S. 47-68. Online verfügbar unter: <http://www.hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/239> [24.07.2019].
- Ammon, U. (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mexiko, Berlin et al: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Arrenberg, J. & Kowalski, S. (2007): Lernen Frauen und Männer unterschiedlich? Eine Studie über das Lernverhalten von Studierenden. Arbeitsbericht des Forschungsprojektes 2007, Fachhochschule Köln Cologne University of Applied Sciences: Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Online verfügbar unter: <http://fh-koeln.arrenberg.com/pdf/gender-artikel-formatiert.pdf> [24.07.2019].
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2004): Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen: Ergebnisse von PISA 2000, Paris: OECD. Online verfügbar unter: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife\\_GER.pdf](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf) [24.07.2019].
- Association for Language Awareness (ALA) (o. J.): Language Awareness defined. Online verfügbar unter: [http://www.lexically.net/ala/la\\_defined.htm](http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm) [24.07.2019].
- AUDI AG (2013): Audi Geschäftsbericht 2013. Online verfügbar unter: [http://www.volkswagenag.com/content/vwcorp/info\\_center/de/publications/2014/03/Audi\\_AG\\_AR\\_2013.bin.html/binarystorageitem/file/audi\\_gb\\_2013\\_de.pdf](http://www.volkswagenag.com/content/vwcorp/info_center/de/publications/2014/03/Audi_AG_AR_2013.bin.html/binarystorageitem/file/audi_gb_2013_de.pdf) [24.07.2019].
- Augustin, W. (2011): Kooperativer Fremdspracherwerb im Teletandem: Grundlagen der Lehr- und Lernmethode, zugleich Dissertation, Mainz:

Universitätsbibliothek Mainz. Online verfügbar unter:  
<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/AUGUSTIN.pdf> [24.07.2019].

- Ayon, N. S. (2013): Collaborative learning in English for specific purposes (ESP) courses: Effectiveness and students' attitudes towards it, in: *International Journal of Business & Economic Development*, 1/3, S. 95-108.
- Bausch, K.-R. & Kasper, G. (1979): Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen, in: *Linguistische Berichte*, 64/79, S. 3-35.
- Bayyurt, Y. & Sifakis, N. C. (2015): ELF-Aware In-Service Teacher Education: A Transformative Perspective, in: Bowles, H. & Cogo, A. (Hrsg.): *International perspectives on English as a lingua franca: Pedagogical Insights*, New York: Macmillan, S. 117-135.
- Beier, R. (2006): Englisch als fachliche Lingua Franca in Vorlesungen, in: Forner, W. & Habscheid, S. (Hrsg.): *Sprachliche und fachliche Kompetenzen: Zwei Seiten eines Blattes*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 131-149.
- Belcher, D., Johns, A. M. & Paltridge, B. (2011): *New Directions in English for Specific Purposes Research*, Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Benesch, S. (2001): *Critical English for academic purposes: Theory, Politics and Practice*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. E-book verfügbar unter: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/05/critical-english-for-academic-purposes-theory-politics-and-practice-by-sarah-bensch.pdf> [24.07.2019].
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000): *Zielgeführte Evaluation von Programmen: Ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Heft Qs, 29.
- Bhatia, V. K. (2002): A generic view of academic discourse, in: Flowerdew, J. (Hrsg.): *Academic discourse*, London: Pearson Education Limited, S. 21-39.

- Björkman, B. (2013): English as an academic lingua franca. An investigation of form and communicative effectiveness, Berlin: de Gruyter Mouton.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Fürst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim et al.: Beltz.
- Blötz, U. (2015): Das Planspiel als didaktisches Instrument, in: ders. (Hrsg.): Planspiele und Serious Games in der beruflichen Bildung: Auswahl, Konzepte, Lernarrangements, Erfahrungen – Aktueller Katalog für Planspiele und Serious Games 2015, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB, S. 13-26.
- Böttger, H. (1992): Studien zu einem erwachsenengerechten Englischunterricht (unter besonderer Berücksichtigung des Englischunterrichts an Volkshochschulen), zugleich Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät II (Sprach- und Literaturwissenschaften) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen: Selbstverlag.
- Böttger, H. (2005a): Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, H. (2005b): Task-based Learning. Englisch lernen anhand von realitätsnahen Aufgaben, in: PRAXIS Fremdsprachenunterricht, 4/2005, S. 16-19.
- Böttger, H. (2009): English for Specific Purposes: das Englischlernen Erwachsener im Lernkontext innerbetrieblicher Fort-und Weiterbildung. Eine qualitativ-empirische Pilotstudie, in: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg (SUN), Nr. 35.
- Böttger, H. (2011): In zwei Sprachen lernen: die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN, München: Domino Verlag.
- Böttger, H. (2013): Der interkulturelle Lernprozess im Fremdsprachenunterricht, in: ders. & Nussinger, B. (Hrsg.): Global Citizenship: [vom Rand ins Zentrum treten], Band 7 der Eichstätter

Schriftenreihe Kontinuum des Lernens: Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich, Eichstätt: EAP Eichstaett Academic Press UG, S. 95-102. Online verfügbar unter: [http://www.researchgate.net/publication/259811950\\_Der\\_interkulturelle\\_Lernprozess\\_im\\_Fremdsprachenunterricht](http://www.researchgate.net/publication/259811950_Der_interkulturelle_Lernprozess_im_Fremdsprachenunterricht) [24.07.2019].

- Böttger, H. (2014): Genderdifferenzierung im Fremdsprachenunterricht: Geschlechtsspezifische funktionale Unterschiede in der neuronalen Organisation und didaktische Konsequenzen, in: ders. & Nussinger, B. (Hrsg.): *The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*, Band 9 der Eichstätter Schriftenreihe Kontinuum des Lernens: Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich, Eichstätt: EAP Eichstaett Academic Press UG, S. 133-154.
- Böttger, H. (2015): Fremdsprachenkompetenzen individuell fördern, in: Behrens, B., Gläser, E. & Solzbacher, C. (Hrsg.): *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule: Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 153-160.
- Böttger, H. (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttger, H. (2017): *Das Lernen in zwei Sprachen im Kontext der Forschung*, in: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung ISB Bayern (Hrsg.): *Lernen in zwei Sprachen – Bilinguale Grundschule Englisch. Leitfaden für die Jahrgangsstufen 1 und 2*, 11/2017, S. 1-11.
- Böttger, H. (2018): *Lernen in zwei Sprachen – Leitprinzipien und Kernbotschaften*, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Englischdidaktik.
- Böttger, H. & Gien, G. (2011): *Kriterien einer exzellenten universitären Lehre*, in: dies. (Hrsg.): *Aspekte einer exzellenten universitären Lehre*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-17.
- Böttger, H. & Sambanis, M. (2017): *Sprachen lernen in der Pubertät*, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.



- Bracaj, M. (2014): Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training, in: *European Scientific Journal*, 10/2, S. 40-49.
- Bradburn, N. M., Sudman, S. & Wansink, B. (2004): *Asking Questions: The Definitive Guide to Questionnaire Design--For Market Research, Political Polls, and Social and Health Questionnaires*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Brand.
- Braine, G. (2005): A Critical Review of the Research on Non-native Speaker English Teachers, in: Gnutzmann, C. & Intemann, F. (Hrsg.): *The Globalisation of English and the English Language*, Tübingen: Narr, S. 275-284.
- Brammerts, H. & Little, D. (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 52, Bochum: Brockmeyer. Elektronische Version. Online verfügbar unter: <http://www.cisi.unito.it/tandem/email/org/brochdeu.PDF> [24.07.2019].
- Bremer, C. Hildbrand, T. & Binet, O. (2002): *Modernisierung der Lehre: Organisation, Integration und Widerstände. Einleitung und Überblick*, in: Bachmann, G., Haefeli, O. & Kindt, M. (Hrsg.): *Campus 2002: Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*, Münster et al.: Waxmann, S. 29-39.
- Brick, J. (2012): *Teaching English for Academic Purposes*, in: Burns, A. & Richards, J. C. (Hrsg.): *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, S. 170-178.
- Brühwiler, H. (1992): *Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung*, Opladen: Leske & Budrich.
- Bügel, K. & Buunk, B. P. (1996): Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge, in: *The modern language journal*, 80/1, S. 15-31.
- Burger, G. (2000): *Englisch als globale lingua franca. Überlegungen zu einer notwendigen Neuorientierung des Englischunterrichts*, in: *fsu*, 44/53, S. 9-14.

- Burns, T. & Sinfield, S. (2016): *Essential Study Skills: The Complete Guide to Success at University*, London: Sage publications Ltd.
- Burzan, N. (2008): *Quantitative Forschung in der Sozialstrukturanalyse. Anwendungsbeispiele aus methodischer Perspektive*, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Calderón, A. & Ruiz, M. (2014): *Bringing Real-life Practice in Software Project Management Training Through a Simulation-based Serious Game*, in: CSEDU 2014 - 6th International Conference on Computer Supported Education, 2, S. 117-124.
- Charles, M. (2007): *Language Matters in Global Communication – Article Based on ORA Lecture*, October 2006, in: *Journal of Business communication*, 44/3, S. 260-282.
- Chaudron, C. & Richards, J. (1986): *The effect of discourse markers on the comprehension of lectures*, University of Hawaii at Manoa. Online verfügbar unter: [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38555/1/Chaudron%20%26%20Richards%20\(1985\)\\_WP4\(2\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/38555/1/Chaudron%20%26%20Richards%20(1985)_WP4(2).pdf) [24.07.2019].
- Chostelidou, D. & Griva, E. (2014): *Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project*, in: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, S. 2169-2174.
- Cogo, A. & Dewey, M. (2012): *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*, London et al.: Continuum.
- Costa, F. (2016): *CLIL (Content and Language Integrated Learning) through English in Italian Higher Education*, Milano: LED - Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto. Online verfügbar unter: <http://www.ledonline.it/Lingue-e-culture/allegati/785-CLIL-through-English.pdf> [24.07.2019].
- Coyle, D. (1999): *Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms*, in: Masih, J. (Hrsg.): *Learning through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes*, London: Cilt, S. 46-62.

- Coyle, S., Hood, P. & Marsh, D. (2010): Content and language integrated learning, Cambridge et al.: Cambridge Univ. Press.
- DAAD (Deutscher Akademischer Auslandsdienst) (2016): International Programmes in Germany 2016. Online verfügbar unter: <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programs/en/> [24.07.2019].
- Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. & Foran, D. (2007): Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions, in: Marsh, D. & Wolff, D. (Hrsg.): Diverse Contexts - Converging Goals. CLIL in Europe, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 91-101.
- Dalton-Puffer, C. (2007): Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Dausend, H. (2014): Fremdsprachen transcurricular lehren und lernen: Ein methodischer Ansatz für die Grundschule, Tübingen: Narr.
- De Chazal, E. (2014): English for Academic Purposes, Oxford: Oxford University Press.
- Degen, H. (2010): Graphische Datenexploration, in: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-116.
- De Lama, M. T. M. (2015): Making the Match Between Content and Foreign Language: A Case Study on University Students' Opinions Towards CLIL, in: Higher Learning Research Communications, 5/1, S. 29-46.
- Deller, S. & Price, C. (2013): Teaching other subjects through English, Oxford, Oxford University Press.
- Denzin, N. K. (1970): The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods, Chicago: Butterworth & CO.
- Didaktikblog Hohenheim – impulse zu hochschullehre und lehrentwicklung (2017): Mal eben so auf Englisch lehren? Online verfügbar unter: <https://didaktikblog.uni-hohenheim.de/2015/09/mal-eben-so-auf-englisch-lehren/#ffs-tabbed-11> [24.07.2019].

- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Qualitätskriterien in der empirischen Sozialforschung, in: dies. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 81-119.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Untersuchungsdesign, in: dies. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 181-220.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Operationalisierung, in: dies. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 221-289.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): Datenerhebung, in: dies. (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 321-577.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, Marburg: Eigenverlag.
- Dudley-Evans, T. & St John, M. J. (1998): Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dziemianko, A. (2006): User-friendliness of verb syntax in pedagogical dictionaries of English, Tübingen: Niemeyer.
- Ehrenreich, S. (2009): 'Englisch als Fremdsprache' auf dem global-lokalen Prüfstand, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 20/1, S. 3-36.
- Ehrenreich, S. (2010a): Lingua Franca Englishes in internationalen Unternehmen: Stand der Forschung und Zwischenbilanz eines Forschungsprojekts, in: AAA-Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik, 35/1, S. 7-42.
- Ehrenreich, S. (2010b): English as a lingua franca in multinational corporations – Exploring business communities of practice, in: Mauranen, A.

- & Ranta, E. (Hrsg.): English as a Lingua Franca: Studies and Findings, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 126-151.
- Ehrenreich, S. (2011): The dynamics of English as a lingua franca in international business: a language contact perspective, in: Archibald, A., Cogo, A. & Jenkins, J. (Hrsg.): Latest Trends in ELF Research, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 11-35.
  - Erling, E. J. (2005): Who is the 'Global English' speaker? A profile of students of English at the Freie Universität Berlin, in: Gnutzmann, C. & Intemann, F. (Hrsg.): The Globalisation of English and the English Language Classroom, Tübingen: Narr, S. 215-229.
  - ETIC (1975): English for academic study: Problems and perspectives, in: ETIC Occasional Papers, London: The British Council.
  - Faerch, C. & Kasper, G. (1983): Plans and strategies in foreign language communication, in: dies. (Hrsg.): Strategies in Interlanguage Communication, London et al.: Longman, S. 20-60.
  - Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012): I need German in my life. Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland, Tübingen: Stauffenberg Verlag, Brigitte Narr GmbH.
  - Feak, C. B. (2013): ESP and Speaking, in: Paltridge, B. & Starfield, S. (Hrsg.): The handbook of English for specific purposes, Malden, MA et al.: John Wiley & Sons, S. 35-53.
  - Filice, S. (2012): CLIL at the Tertiary Level: Producing Content and Language using a Task-based Approach, in: Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. & C. y Tabernero Sala, C. (Hrsg.): Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes, in: AICLE, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, S. 111-126. Online verfügbar unter: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27519> [24.07.2019].
  - Frantzen, D. (1998): Effizient lernen: Wie Sie Ihre Qualifikation selbst managen, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss, in: dies. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention, Göttingen et al: Hogrefe, S. 3-54.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2006): Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes, in: dies. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 1-23.
- Fröhling, R. (2017): Markenliebe: Konzeption und empirische Untersuchung eines ganzheitlichen kausalanalytischen Modells, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Funk, H. (2001): Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf, in: Helbig, G. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband, Berlin: Walter de Gruyter, S. 962-973.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenskonzferenz am 12. April 2013 in Berlin). Online verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie\\_GWK-Beschluss\\_12\\_04\\_13.pdf](https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf) [24.07.2019].
- Gentner, S. (2010): Schlechtes Deutsch besser als gutes Englisch Error, error: Der Sportwagenhersteller Porsche setzt intern ganz auf die deutsche Sprache. Weil der Einfallsreichtum der Ingenieure dann größer ist, in: Süddeutsche Zeitung, 11. Mai 2010. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/beispiel-porsche-sprache-in-firmenschlechtes-deutsch-besser-als-gutes-englisch-1.292633> [24.07.2019].
- Gerards, M. (2015): Flipped Classroom. Online verfügbar unter: <http://www.rwth-aachen.de/cms/root/Studium/Lehre/Blended-Learning/Format/~hjl/Flipped-Classroom-MOOC/> [24.07.2019].
- Gerholz, K.-H. (2014): Peer Learning in der Studieneingangsphase - Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschafts-

- wissenschaften, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9/5, S. 163-178.  
Online verfügbar unter: <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/753/639> [24.07.2019].
- Gibbons, P. (2002): Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom, Portsmouth, NH: Heinemann.
  - Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P. & Struyven, K. (2010): Improving the effectiveness of peer feedback for learning, in: Learning and Instruction, 20/4, S. 304-315.
  - Gläser, J. & Laudel, G. (2006): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
  - Gläser-Zikuda, M. (2015): Qualitative Auswertungsverfahren, in: Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 119-130.
  - Gnutzmann, C. (2005): 'Standard English' and 'World Standard English'. Linguistic and Pedagogical Considerations, in: ders. & Intemann, F. (Hrsg.): The Globalisation of English and the English Language Classroom, Tübingen: Narr, S. 107-118.
  - Gnutzmann, C. (2008): Fighting or fostering the dominance of English in academic communication?, in: English in academia. Catalyst or barrier, Tübingen: Narr, S. 73-91.
  - Gnutzmann, C., Jakisch, J. & Rabe, F. (2015): Englisch im Studium. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Lehrenden, in: Knapp, A. & Aguado, K. (Hrsg.): Fremdsprachen in Studium und Lehre: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb - Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge, Frankfurt am Main et al.: Lang, S. 17-45.

- Goethe Institut (2016): Was ist CLIL? Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/ins/lt/de/spr/unt/kum/cil/cli/20559000.html> [24.07.2019].
- Golay, D. (2005): Das bilinguale Sachfach Geographie: Eine empirische Untersuchung zum sachfachlichen Lernzuwachs im bilingual deutsch-französischen Geographieunterricht in der Sekundarstufe I, zugleich Dissertation: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Gormally, C., Evans, M. & Brickman, P. (2014): Feedback about Teaching in Higher Ed: Neglected Opportunities to Promote Change, in: CBE-Life Sciences Education, 13/2, S. 187-199.
- Greere, A. & Räsänen, A. (2008): Year One Report. LANQUA subproject on Content and Language Integrated Learning: Redefining 'CLIL' – Towards Multilingual Competence. Online verfügbar unter: [http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report\\_CLIL\\_ForUpload\\_WithoutAppendices\\_0/index.pdf](http://www.lanqua.eu/sites/default/files/Year1Report_CLIL_ForUpload_WithoutAppendices_0/index.pdf) [24.07.2019].
- Griffiths, C. (2003): Patterns of language learning strategy use, in: System, 31/3, S. 367-383.
- Gundermann, S. (2014): English-Medium Instruction: Modelling the Role of the Native Speaker in a Lingua Franca Context, zugleich Dissertation, Freiburg: Albert-Ludwigs-Univ.: Universitätsbibliothek.
- Gürtler, K. & Kronewald, E. (2015): Internationalization and English-medium instruction in German higher education, in: Dimova, S., Hultgren, A. K. & Jensen, C. (Hrsg.): English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe, Boston & Berlin: de Gruyter, S. 89-114.
- Gustafsson, M. & Räsänen, C. (2006): More than medium of instruction: The Bologna process and teaching in English. C-SELT Report. Online verfügbar unter: <http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/53223.pdf> [24.07.2019].



- Häcker, H. O. & Stapf, K.-H. (2009): Dorsch – Lexikon der Psychologie, Bern: Verlag Hans Huber.
- Häder, M. (2010): Empirische Sozialforschung: Eine Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeffner, J. (2012): Professionalisierung durch Schulentwicklung. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu Lernprozessen von Lehrkräften an evangelischen Schulen, Münster: Waxmann.
- Hallet, W. (2005): Bilingualer Unterricht: Fremdsprachig denken, lernen und handeln, in: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 78, S. 2-8.
- Hamel, R. E. (2008): Sprachimperien, Sprachimperialismus und die Zukunft der Sprachenvielfalt, in: Limbach, J. & Ruckteschell, K. v. (Hrsg.): Macht der Sprache Teil II – Online-Publikation, Goethe-Institut e. V., S. 15-46. Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/lhr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [24.07.2019].
- Heine, L. (2014): Unterrichtsbezogene Fremdsprachenerwerbstheorien und neurowissenschaftliche Erkenntnis, in: Böttger, H. & Nussinger, B. (Hrsg.): The Multilingual Brain: Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit, Band 9 der Eichstätter Schriftenreihe Kontinuum des Lernens: Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich, Eichstätt: EAP Eichstaett Academic Press UG, S. 33-54.
- Heine, L. (2015): Lernziele, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 20/2, S. 15-20.
- Hellekjaer, G. O. (2004): Unprepared for English-medium instruction. A critical look at beginner students, in: Wilkinson, R. (Hrsg.): Integrating content and language: Meeting the challenge of a multilingual higher education: proceedings of the ICL conference, October 23-25 2003, Universitaire Pers Maastricht: Datawyse Maastricht, S. 147-161.
- Hellekjaer, G. O. & Wilkinson, R. (2003): Trends in content learning through English at universities: A critical reflection, in Leeuwen, C. v. & Wilkinson,

- R. (Hrsg.): *Multilingual approaches in university education, Challenges and Practices*, Nijmegen & Maastricht: Valkhof Pers, S. 81-102.
- Hellmann, J. & Pätzold, M. (2005): *Internationale Studiengänge: Wer braucht so etwas? Überlegungen zu einem Trend, der sich fortsetzen wird*, in: Motz, M. (Hrsg.): *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen*, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 17-30.
  - Herwig, J. (2007): *Der Bologna-Prozess und die Rolle von Englisch als Fremdsprache in Administration und Lehre* Erfahrungsbericht einer Englischdozentin an einer Fachhochschule, in: Weber, U. & Wozniak J. (Hrsg.): *Kultur- und Literaturvermittlung: Festschrift für Werner Krueger*, Stellenbosch: African Sun Press, S. 93-108.
  - Hettiger, A. (2012): *Interkulturelle Kompetenz in nicht-sprachlichen Studiengängen: Fachliche und strategische Überlegungen*, in: FLuL – *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41/2, S. 97-106.
  - Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J. & Sommer, D. (2007): *Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. HIS: Projektbericht April 2007*. Online verfügbar unter: [https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus\\_internationale.mobilitaet.pdf](https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus_internationale.mobilitaet.pdf) [24.07.2019].
  - Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2014): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. Online verfügbar unter: [http://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2014/06/fh201404\\_studienabbruch.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2014/06/fh201404_studienabbruch.pdf) [24.07.2019].
  - Hirvela, A. (2013): *ESP and Reading, ESP and Speaking*, in: Paltridge, B. & Starfield, S. (Hrsg.): *The handbook of English for specific purposes*, Malden, MA et al.: John Wiley & Sons, S. 77-94.
  - Hochschulrektorenkonferenz – Die Stimme der Hochschulen (HRK) (2011): *Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*. Online verfügbar unter:

- [https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung\\_Sprachenpolitik\\_MV\\_22112011.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf) [24.07.2019].
- Hoffmeyer, M. (2012): Studium auf Englisch – International aufgestellt. Online verfügbar unter: <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-auf-englisch-international-aufgestellt-1.1394689> [24.07.2019].
  - Högemann, A. (2017): Objektivität, in: DocCheck Flexikon. Das Medizinlexikon zum Medmachen. Online verfügbar unter: <http://flexikon.doccheck.com/de/Objektivit%C3%A4t> [24.07.2019].
  - Hohenstein, C. & Spörri, S. M. (2012): Englisch als Lingua Franca in Unternehmen - Herausforderungen und Chancen von Sprachdiversität in interkulturellen Arbeitsteams, in: BWP. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41. Jahrgang, 2/2012, S. 32-36.
  - Holthaus, M. (2012): Veralltäglichung und Degendering von E-Learning: Ergebnisse des Forschungsprojekts „Das aufwändige Geschlecht“, in: Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr, WHL. Online verfügbar unter: [https://www.akad.de/fileadmin/akad.de/assets/Bilder/Freiflug/WHL-36\\_Homepage.pdf](https://www.akad.de/fileadmin/akad.de/assets/Bilder/Freiflug/WHL-36_Homepage.pdf) [24.07.2019].
  - Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W., Schaffert, S., Luckmann, M. & Wieden-Bischof, D. (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen, Salzburg. Online verfügbar unter: [http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user\\_upload/documents/Abgeschlossene\\_Projekte/fnm-austria\\_ePortfolio\\_Studie\\_SRFG.pdf](http://www.fnm-austria.at/fileadmin/user_upload/documents/Abgeschlossene_Projekte/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf) [24.07.2019].
  - Horvath, E. (2009): Was macht E-Learning erfolgreich? Erfassung und Förderung von E-Lehrkompetenz für die Hochschullehre. Aus der Praxis – ein Angebot des IWM (Leibniz-Instituts für Wissensmedien). Online verfügbar unter: <https://www.e-teaching.org/praxis/erfahrungsberichte/Wasmachtelearning-erfolgreich.pdf> [24.07.2019].

- Hossiep, R. (2017): Cronbachs Alpha, in: portal hogrefe Dorsch Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter: <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/cronbachs-alpha/> [24.07.2019].
- House, J. (1999): Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as a *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility, in: Gnutzmann, C. (Hrsg.): Teaching and learning English as a global language: Native and Non-Native perspectives, Tübingen: Stauffenburg-Verl., S. 73-89.
- House, J. (2002): Developing pragmatic competence in English as a *lingua franca*, in: Knapp, K. & Meierkord, C. (Hrsg.): *Lingua Franca communication*, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 245-267.
- House, J. (2014): English as a *lingua franca*: A threat to multilingualism?, in: *Language teaching* 47/3, S. 363-367.
- Hunfeld, H., Lott, H. & Weber, A. (2001): Fehler und Interimsprache, in: dies. (Hrsg.): *Hermeneutischer Zweitsprachunterricht – Erläuterungen, Beispiele und Materialien zu den Entwicklungsrichtlinien*, Autonome Provinz Bozen – Südtirol: Italienisches Schulamt, S. B – 78-B – 83.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hütter, F. & Lang, S. M. (2017): *Neurodidaktik für Trainer. Trainingsmethoden effektiver gestalten nach den neuesten Erkenntnissen der Gehirnforschung*, Bonn: managerSeminare Verlags GmbH.
- Hutzsch, C. (2011): HISBUS. Kurz notiert No1 Internationale Mobilität – ausgewählte Ergebnisse. Online verfügbar unter: <http://www.hisbus.de/faq/pdf/HISBUS-KN01-Mobilitaet.pdf> [24.07.2019].
- Hyland, K. (2006): *English for academic purposes*, London et al.: Routledge.
- Hyland, K. (2013): ESP and Writing, in: Paltridge, B. & Starfield, S. (Hrsg.): *The handbook of English for specific purposes*, Malden, MA et al.: John Wiley & Sons, S. 95-113.

- ICEF Monitor (2015): English-taught programmes in Europe up more than 300 %. Online verfügbar unter: <http://monitor.icef.com/2015/06/english-taught-programmes-in-europe-up-more-than-300/>.
- Iden, K., Altmeyer, M., Schulmeyer-Ahl, K. A. & Schweizer, K. (2012): Erste universitätsweite Studierendenbefragung an der Goethe-Universität. Mixed-Method-Design zur Zusammensetzung der Studierendenschaft, Studiensituation und der strukturellen Rahmenbedingungen im WS 2012/13, Frankfurt a. M.: Stabsstelle Lehre und Qualitätssicherung (LuQ). Online verfügbar unter: <https://www.uni-frankfurt.de/46959970/Technischer-Bericht-Final.pdf> [24.07.2019].
- Ingvarsdóttir, H. & Arnbjörnsdóttir, B. (2015): English in a new linguistic context: Implications for higher education, in: Dimova, S., Hultgren, A. K. & Jensen, C. (Hrsg.): *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, Boston & Berlin: de Gruyter, S. 137-155.
- Jacobs, C. (2006): Integrated assessment practices – when language and content lecturers collaborate, in: Wilkinson, R. & Zegers, V. (Hrsg.): *Bridging the assessment gap in English-medium higher education*, Bochum: AKS-Verlag, S. 141-158.
- Jacobs, C. (2015): Mapping the terrains of ICLHE: A view from the south, in: Wilkinson, R. & Walsh, M. L. (Hrsg.): *Integrating Content and Language in Higher Education. From Theory to Practice. Selected papers from the 2013 ICLHE Conference*, Frankfurt a. M.: Lang, S. 21-38.
- Jenkins, J. (2000): *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*, Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006): Points of view and blind spots: ELF and SLA, in: *International Journal of Applied Linguistics*, 16/2, S. 137-162.
- Jenkins, J. (2012): English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom, in: *ELT journal*, 66/4, S. 486-494.

- Jenkins, J. (2015): Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca, in: *Englishes in Practice*, 2/3, S. 49-85.
- Jensen, C. & Thøgersen, J. (2011): Danish university lecturers' attitudes towards English as the medium of instruction, in: *Ibérica*, 22, S. 13-34.
- Jensen, C., Denver, L., Mees, I. M. & Werther, C. (2013): Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark, in: *Nordic Journal of English Studies*, 12/1, S. 87-112.
- Jordan, R. R. (1997): *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jorzik, B. (2013): *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur*, Essen: Edition Stifterverband. Online verfügbar unter: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/charta\\_guter\\_lehre/charta\\_guter\\_lehre.pdf](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf) [24.07.2019].
- JQI (2004): Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards: A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex) (= working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004). Online verfügbar unter: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin\\_descriptors.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors.pdf) [24.07.2019].
- Kachru, B. B. (1982): Models for Non-Native Englishes, in ders. (Hrsg.): *The other tongue: English across cultures*, Oxford et al.: Pergamon Press, S. 31-57.
- Kachru, B. B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle, in: Quirk, R. & Widdowson, H. G. (Hrsg.): *English in the world: Teaching and learning the language and literatures: Papers of an International Conference entitled 'Progress in English studies' held in London, 17-21 September 1984 to celebrate the Fiftieth Anniversary of the British Council and its contribution to the field of English studies over fifty years*, Cambridge: Cambridge University Press for the British Council, S. 11-30.

- Kachru, B. B. (1996): English as a lingua franca, in: Goebel, H., Nelde, P. H., Starý, Z. & Wölck, W. (Hrsg.): Kontaktlinguistik Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung 1. Halbband, Berlin & New York: Walter de Gruyter, S. 906-913.
- Kalocsai, K. (2014): Communities of practice and English as a Lingua Franca: A Study of Students in a Central European Context, Berlin & Boston: Walter de Gruyter.
- Kao, Y.-T. & Tsou, W. (2017): EMI Course Assessment: A Survey Study of the Issues, in: dies. & Kao, S.-M. (Hrsg.): English as a Medium of Instruction in Higher Education: Implementations and Classroom Practices in Taiwan, Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., S. 183-206.
- Kapp, K. M. (2012): The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education, San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kavaliauskienė, G. & Suchanova, J. (2010): "Read-To-Write-Tasks" in English for Specific Purposes Classes, in: Coactivity: Philology, Educology / Santalka: Filologija, Edukologija, 18/4, S. 57-65.
- Kersten-Frisch, P. (2013): Wie lernen lernungsgewohnte Erwachsene Englisch im innerbetrieblichen Kontext? eine empirische Untersuchung, zugleich Dissertation: Kath. Univ. Eichstätt-Ingolstadt.
- Kleimann, B., Özkilic, M. & Göcks, M. (2008): Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste (HISBUS-Kurzinformation Nr. 21), Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH. Online verfügbar unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf> [24.07.2019].
- Kleimann, B. & Schmid, U. (2007): E-Readiness der deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage zum Stand von IT-Management und E-Learning. Online verfügbar unter: [https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/eReadiness\\_der\\_deutschen\\_Hochschulen\\_Kleimann\\_Schmid.pdf](https://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/eReadiness_der_deutschen_Hochschulen_Kleimann_Schmid.pdf) [24.07.2019].

- Kleimann, B., Weber, S. & Willige, J. (2005): Kurzbericht Nr. 10 E-Learning aus Sicht der Studierenden, Hannover: HIS (Hochschul-Informationssystem). Online verfügbar unter: [https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS\\_E-Learning28.02.2005.pdf](https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS_E-Learning28.02.2005.pdf) [24.07.2019].
- Klimpfinger, T. (2009): 'She's mixing the two languages together' – Forms and functions of code-switching in English as a Lingua Franca, in: Mauranen, A. & Ranta, E. (Hrsg.): English as a lingua franca: Studies and findings, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, S. 348-371.
- Knapp, K. (2003): Interpersonale und interkulturelle Kommunikation, in: Bergemann, N. & Sourisseaux, A. L. J. (2003): Interkulturelles Management, Berlin & Heidelberg: Springer-Verlag, S. 109-135.
- Knapp, K. & Meierkord, C. (2002): Approaching lingua franca communication, in: dies. (Hrsg.): Lingua Franca communication, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 9-28.
- Kniffka, G. & Neuer, B. (2008): „Wo geht's hier nach ALDI?“ – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer, in: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht, Reihe Potsdamer geographische Forschungen, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 121-134.
- Knight, J. (2008): Higher education in turmoil. The Changing World of Internationalisation, Rotterdam: Sense Publishers.
- Koenraad, T., Hager, M., Hootsen, G. & van der Werf, R. (2008): Towards a linguistically scaffolded curriculum. How can technology help?, in: Wilkinson, R. & Zegers, V. (Hrsg.): Realizing Content and Language Integration in Higher Education, Maastricht: Maastricht University, S. 64-73.
- Kollenrott, A. I. (2008): Sichtweisen auf deutsch-englisch bilingualen Geschichtsunterricht: Eine empirische Studie mit Fokus auf interkulturelles Lernen, Frankfurt a. M.: Peter Lang.



- Koller, J. & Schnitter, T. (2008): Der bilinguale Sachfachunterricht in Bayern. Online verfügbar unter: [http://www.bayern-bilingual.de/userfiles/Jahresbericht\\_2008\\_Bilingual.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/userfiles/Jahresbericht_2008_Bilingual.pdf) [24.07.2019].
- Komori-Glatz, M. F. (2017): English as a business lingua franca in multicultural student teamwork: An EMEMUS study, zugleich: Dissertation / Doctoral Thesis: Universität Wien.
- Kostrzewa, F. & Cheon-Kostrzewa, B. J. (1997): Strategien in zielsprachiger Kommunikation, in: Bucher, S. (Hrsg.): Fehler und Lernerstrategien. Studien am Beispiel DaF in Korea. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 81-96.
- Kostrzewa, F. & Cheon-Kostrzewa, B. J. (2002): Strategien in der Lernersprache einer polnischen Migrantin – empirische Befunde, in: Didaktik DaF / Aus der Praxis, S. 505-515. Online verfügbar unter: [http://www.daf.de/downloads/InfoDaF\\_2002\\_Heft\\_6.pdf#page=19](http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2002_Heft_6.pdf#page=19) [24.07.2019].
- Krämer, W. (2015): Statistik für alle: Die 101 wichtigsten Begriffe anschaulich erklärt, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krashen, S. D. (1982): Principles and practice in second language acquisition, Oxford: Pergamon.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1978): Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich, Weinheim et al.: Beltz.
- Krechel, H. L. (2005): Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland, in: ders. (Hrsg.): Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas, Tübingen: Narr, S. 9-33.
- Krispel, A. (2016): Sozial-kommunikative Kompetenzen von Führungskräften, Wien: danzig & unfried.
- Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (2014): Formate und Methoden naturwissenschaftsdidaktischer Forschung, in: dies. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 1-15.

- Krüger, D., Parchmann, I. & Schecker, H. (2014): Glossar, in: dies. (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 399-405.
- Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T. & Schehl, J. (2010): Statistik: Eine verständliche Einführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunkel, M. (2011): Das offizielle ILIAS 4-Praxisbuch: Gemeinsam online lernen, arbeiten und kommunizieren, München: Pearson Deutschland GmbH.
- Kunkel, M., Lang, O. & Wilkens, U. (2013): E-Portfolio-Funktionalität für ILIAS. Herausforderungen und Chancen der Begegnung von Hochschuldidaktik und Softwareentwicklung, in: Miller, D. & Volk, B. (Hrsg.): E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf, Münster et al.: Waxmann, S. 391-408. Online verfügbar unter: [waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2818Volltext.pdf](http://waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2818Volltext.pdf) [24.07.2019].
- Laborda, J. G. (2011): Revisiting materials for teaching languages for specific purposes, in: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 17/1, S. 102-112.
- Lam, Q. K. H. & Wächter, B. (2014): Executive summary, in: Maiworm, F. & Wächter, B. (Hrsg.): English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014, Bonn: Lemmens Medien GmbH, S. 15-24.
- Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Lasagabaster, D. (2008): Foreign language competence in content and language integrated courses, in: The Open Applied Linguistics Journal, 1, S. 31-42.
- Lasagabaster, D. (2015): Multilingualism at tertiary level: Achievements and challenges, in: Knapp, A. & Aguado, K. (Hrsg.): Fremdsprachen in Studium und Lehre Foreign Languages in Higher Education: Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb: Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge, Frankfurt a. M. et al.: Lang, S. 47-68.

- Lavric, E. (2008): Über „English only“ hinaus: Sprachen in Unternehmen im Licht qualitativer Fallstudien, in: Tritscher-Archan, S. (Hrsg.): *ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Fremdsprachen für die Wirtschaft. Analyse, Zahlen, Fakten*, Wien: *ibw-Forschungsbericht Nr. 143*, S. 197-215. Online verfügbar unter: [http://www.ibw.at/components/com\\_redshop/assets/document/product/fb143.pdf](http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/fb143.pdf) [24.07.2019].
- Leitner, G. (2009): *Weltsprache Englisch: Vom angelsächsischen Dialekt zur globalen Lingua franca*, München: C. H. Beck.
- Lenders, O. (2007): *Active vocabulary learning with electronic glosses*, Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Lienert, G. A. (1989): *Testaufbau und Testanalyse*, München: Psychologie Verlags Union.
- Lienert, G. A. & Ratz, U. (1998): *Testaufbau und Testanalyse*, Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ling, L. Y., Jin, N. Y., Tong, C. S., Tarmizi, M. A. & Sahiddan, N. (2014): Influence of an English Lecturer's Code-Switching Practice on Students' Confidence in the Subject, in: *International Journal of Asian Social Science*, 4/2, S. 226-233.
- Long, M. H. (2007): *Problems in SLA*, Mahwah, NJ et al.: Erlbaum.
- Loosen, W. (2016): Das Leitfadeninterview – eine unterschätzte Methode, in Averbeck-Lietz, S. & Meyen, M. (Hrsg.): *Handbuch nicht standardisierte Methoden in der Kommunikationswissenschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH, S. 139-155.
- Lüdemann, C. (2007): *Neu im Job für freche Frauen: So meistern Sie Ihre Probezeit mit Bravour*, Heidelberg: Redline Wirtschaft.
- Lukesch, H. (2001): *Psychologie des Lernens und Lehrens*, Regensburg: Roderer.
- Lyster, R. (2007): *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*, Amsterdam et al.: John Benjamins Publishing.

- Lynch, T. (1994): Training lecturers for international audiences, in: Flowerdew, J. (Hrsg.): Academic listening: Research perspectives, Cambridge: Cambridge University Press, S. 269-289.
- Macaro, E. (2001): Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making, in: The Modern Language Journal, 85/4, S. 531-548.
- Maiworm, F. & Wächter, B. (2003): Englischsprachige Studiengänge in Europa: Merkmale, Impulse, Erfolgsfaktoren, Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Maiworm, F. & Wächter, B. (2008): English-taught programmes in European higher education The Picture in 2007. ACA Papers on International Cooperation in Education, Bonn: Lemmens.
- Maiworm, F. & Wächter, B. (2014): Part I – The big picture, in: dies. (Hrsg.): English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014, Bonn: ACA Papers on International Cooperation in Education, Lemmens Medien GmbH, S. 25-62.
- Mangold, R. (2007): Informationspsychologie: Wahrnehmen und Gestalten in der Medienwelt, Berlin & Heidelberg: Elsevier, Springer VS.
- Maragkou, Z. (2011): E-Portfolio, in: Böttger, H. & Gien, G. (Hrsg.): Aspekte einer exzellenten universitären Lehre, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 216-229.
- Massler, U. & Ioannou-Georgiou, S. (2010): Best practice: How CLIL works, in: Massler, U. & Burmeister, P. (2010): CLIL und Immersion: Fremdsprachlicher Sachfachunterricht in der Grundschule, Braunschweig: Westermann, S. 61-75.
- Matzke, L. (o. J.): Alternative Prüfungsformate: Das Lernportfolio Den individuellen Lernfortschritt prozessbegleitend erfassen, in: ProLehre TUM Evaluation, S. 1-2. Online verfügbar unter: [http://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote\\_Broschueren\\_Handreichungen/Handreichungen/03\\_HR\\_Lernportfolio.pdf](http://www.prolehre.tum.de/fileadmin/w00btq/www/Angebote_Broschueren_Handreichungen/Handreichungen/03_HR_Lernportfolio.pdf) [24.07.2019].

- Maíz-Arévalo, C. & Domínguez-Romero, E. (2013): Students' response to CLIL in tertiary education: the Case of Business administration and economics at Complutense University, in: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8/1, S. 1-12.
- Mayring, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- McDonough, J. (2010): English for specific purposes: A survey review of current materials, in: *ELT journal*, 64/4, S. 462-477.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008): *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*, Oxford: Macmillan Education.
- Mellion, M. J. (2008): The challenge of changing tongues in business university education, in: Wilkinson, R. & Zegers, V. (Hrsg.): *Realizing Content and Language Integration in Higher Education*, Maastricht: Maastricht University, S. 212-227.
- Merkt, M. (2010): Das studienbegleitende eLehrportfolio im «Master of Higher Education» – eine Fallstudie, in: *Medienpädagogik* ([www.medienpaed.com](http://www.medienpaed.com)), Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Themenheft Nr. 18: Neue Medien und individuelle Leistungsdarstellung – Möglichkeiten und Grenzen von ePortfolios und eAssessments, Zürich: Pestalozzianum. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/globalassets/medienpaed/18/merkt1001.pdf> [24.07.2019].
- Meyer, O. (2009): Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht: Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten, in: *Praxis Geographie*, 39/5, S. 8-13.
- Meyer, O. (2010a): *Fachdidaktik Bilingual / CLIL: Zum Umgang mit Fehlern im bilingualen Sachfachunterricht*. Online verfügbar unter: [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual\\_konkret/Oli\\_Fehler.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/Oli_Fehler.pdf) [24.07.2019].

- Meyer, O. (2010b): Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. Hacia un CLIL/AICLE de calidad: estrategias efectivas de planificación y enseñanza, in: Puls 33/2010, S. 11-29.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012): Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien), in: dies. (Hrsg.): Testtheorie und Fragebogenkonstruktion, Berlin & Heidelberg: Springer Verlag, S. 7-26.
- Morfeld, P. (1998): Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellertraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr.
- Motz, M. (2005): Internationalisierung der Hochschulen und Deutsch als Fremdsprache, in: ders. (Hrsg.): Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen, Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang, S. 131-152.
- Mummendey, H.-D. (2003): Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung, Göttingen et al.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Neuweg, G. H. (2000): Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens, in: Unterrichtswissenschaft, 28/3, S. 197-217.
- Nicol, D. (2010): From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, in: Assessment & Evaluation in Higher Education, 35/5, S. 501-517.
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Oxford, R. L. (1989): Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training, in: System, 17/2, S. 235-247.
- Oxford, R. L. & Burry-Stock, J. A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), in: System, 23/1, S. 1-23.

- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1988): Effects of Sex Differences, Career Choice, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies, in: *The Modern Language Journal*, 72/3, S. 253-265.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1990): Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting, in: *The modern language journal*, 74/3, S. 311-327.
- Oxford, R. L. & Ehrman, M. E. (1995): Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States, in: *System*, 23/3, S. 359-386.
- Oxford, R. L. & Nyikos, M. (1989): Variables affecting choice of language learning strategies by university students, in: *The modern language journal*, 73/3, S. 291-300.
- Patry, J.-L. (2008): Konkurrenz, Koexistenz, Komplementarität qualitativer und quantitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive des Kritischen Multiplizismus, in: Hofmann, F., Schreiner, C. & Thonhauser, J. (Hrsg.): *Qualitative und quantitative Aspekte: Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*, Münster: Waxmann Verlag, S. 133-150.
- Pérez Vidal, C. (2015): Languages for All in Education: CLIL and ICLHE at the Crossroads of Multilingualism, Mobility and Internationalisation, in: Juan-Garau, M. & Salazar-Noguera, J. (Hrsg.): *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*, Cham et al.: Springer International Publishing, S. 31-50.
- Peschel, J., Senger, U. & Willige, J. (2006): *Fremdsprachenkenntnisse – Subjektive Einschätzung und objektiver Test (HISBUS Kurzbericht Nr. 12)*, Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH. Online verfügbar unter: [https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS12\\_Fremdsprachenkenntnisse.pdf](https://hisbus.his.de/hisbus/docs/HISBUS12_Fremdsprachenkenntnisse.pdf) [24.07.2019].
- Quellmelz, M. & Ruschin, S. (2013): Kompetenzorientiert prüfen mit Lernportfolios, in: *journal hochschuldidaktik 1-2*, S. 19-22.

- Raithel, J. (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs, Wiesbaden: Springer Verlag.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn & Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/studiensituation\\_studentetische\\_orientierung\\_elf\\_lang.pdf](http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf_lang.pdf) [24.07.2019].
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen: 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung), im Auftrag des BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Online verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey\\_Ausgabe\\_12\\_Langfassung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Studierendensurvey_Ausgabe_12_Langfassung.pdf) [24.07.2019].
- Rampillon, U. (1996): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht/1. Handbuch, München: Hueber.
- Räsänen, A. (2012): Immersion at the University level European Approaches to Higher Education CLIL (Content and Language Integrated Learning), University of Jyväskylä Language Centre. Online verfügbar unter: [http://web5.uottawa.ca/www3/ilob/forum-immersion2012/presentation/pres\\_annerasanen1.pdf](http://web5.uottawa.ca/www3/ilob/forum-immersion2012/presentation/pres_annerasanen1.pdf) [24.07.2019].
- Rathje, B. (2013): Unternehmensplanspiele, in: Beyer, A. & dies. (Hrsg.): Methodik für Wirtschaftswissenschaftler Neue Lehr- und Prüfmethode für die Praxis, München: Oldenbourg, S. 209-219.
- Raupach, M. (1995): Zwei- und Mehrsprachigkeit, in: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen & Basel: Francke, S. 470-475.
- Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland - Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003 - (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF) Stand: 25.04.2002. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse)



/2002/2002\_04\_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf  
[24.07.2019].

- Reinders, H. (2015): Interview, in: ders., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 92-107.
- Reinders, H. & Gniewosz, B. (2015): Quantitative Auswertungsverfahren, in: ders., Ditton, H., Gräsel, C. & ders. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche. Strukturen und Methoden, Wiesbaden: Springer Verlag, S. 131-140.
- Reinisch, K. (2013): Wortschatzarbeit im Englischunterricht, Berlin: LISUM, S. 95-122. Online verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publikationen\\_sprachbildung/sprachsensibler\\_fachunterricht/Sprachsensibler\\_Fachunterricht\\_04-Englisch\\_c.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/Sprachsensibler_Fachunterricht_04-Englisch_c.pdf) [24.07.2019].
- Rey, G. D. (2012): Methoden der Entwicklungspsychologie: Datenerhebung und Datenauswertung, Norderstedt: BoD – Books on Demand.
- Richter, K. (2015): English-Medium Instruction and Pronunciation. A longitudinal case study of Austrian business students at the University of Applied Sciences Vienna, zugleich Dissertation: Universität Wien.
- Richter, K. (2017a): Abstract: English-medium instruction and pronunciation. Online verfügbar unter: <https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Aaotes.univie.ac.at%5C%3A41162> [24.07.2019].
- Richter, K. (2017b): Researching tertiary EMI pronunciation. A case study from Vienna, in: Valcke, J. & Wilkinson, R. (Hrsg.): Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives on Professional Practice. Selected Papers from the IV International Conference Integrating Content and Language in Higher Education, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 117-134.
- Rischawy, N. (2015): "Bilinguale Züge" an Realschulen in Bayern: Vergleichsstudien zum Zuwachs englischsprachiger Fertigkeiten und

Kompetenzen im Rahmen des Modellversuchs, zugleich Dissertation:  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

- Rösch, H. (2014): BeFo und die Folgen für die DaZ-Didaktik, in: Lütke, B. & Petersen, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund, Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 195-208.
- Rost-Roth, M. (1991): Interkulturell und interlingual bedingte Verständnisschwierigkeiten als Chance für den Lernprozess im Tandem, in: Tandem e.V.: Sprachen lernen im interkulturellen Austausch Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 31-44.
- Ruiz, M. (2015): Gamifying Content and Language Learning: an experience in Software Project Management, in: ICLHE 2015 At the Crossroads Between Innovation and Practice 4th conference on Integrating Content and Language in Higher Education 2-4 September 2015 - Université libre de Bruxelles in Brussels Abstracts, S. 27. Online verfügbar unter: <http://conference.iclhe.org/abstracts/ICLHE2015Abstracts.pdf> [24.07.2019].
- Schäfer, A. M. (2012): Das *Inverted Classroom Model*, in: Handke, J. & Sperl, A. (2012): Das *Inverted Classroom Model* Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz, München: Oldenbourg, S. 3-11.
- Schäfer, A. S. (2016): Englischsprachige Fachlehre an deutschen Hochschulen: Wie kann sie gelingen?, in: WiSt-Wirtschaftswissenschaftliches Studium, 45/09, S. 504-507.
- Schäfer, H. (2004): Entwurf 1.31 Arbeitspapier auf der JQI Tagung in Dublin am 23.3.2004 Gemeinsame "Dublin Descriptors" für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative 23. März 2004 (= Übersetzung: Henning Schäfer, ZEvA, 2005). Online verfügbar unter: [http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut\\_03.pdf](http://www.fibaa.org/uploads/media/Dublin-Descriptors-Deut_03.pdf) [24.07.2019].

- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17/3-4, S. 185-198.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens, in: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15/4, S. 185-200.
- Schiefele, U., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1992): LIST: Ein Verfahren zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie, Nr. 20), München: Universität der Bundeswehr, Institut für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie.
- Schirmer, D., Brüstle, P., Haubner, D., Holthaus, M. & Remmele, B. (2011): Studieren als Konsum. Veralltäglicung und Degendering von E-Learning, Boizenburg: Hülsbusch.
- Schmitt, N. (1997): Vocabulary learning strategies, in: ders. & McCarthy, M. (Hrsg.): Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy, Cambridge: Cambridge university press, S. 199-227.
- Schmitt, N. (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning, in: Language teaching research, 12/3, S. 329-363.
- Schnell, R. (2012): Survey-Interviews: Methoden standardisierter Befragungen, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönbohm, A. (2013): Gamification – Spielend leicht lernen, in: Beyer, A. & Rathje, B. (Hrsg.): Methodik für Wirtschaftswissenschaftler Neue Lehr- und Prüfmethode für die Praxis, München: Oldenbourg, S. 99-111.
- Schroeter-Brauss, S. (2013): Die Bedeutung einer systematischen Sprachvermittlung für das Lernen im Fachunterricht der Sekundarstufe I, in: Köpcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel, Berlin et al.: de Gruyter, S. 127-150.
- Schulmeister, R. (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen: Evaluation und Didaktik, München et al.: Oldenbourg Verlag.

- Schulmeister, R. (2004): Diversität von Studierenden und die Konsequenzen für eLearning, in: Carstensen, D. & Barrios, B. (Hrsg.): Campus 2004. Kommen die digitalen Medien in die Jahre? Medien in der Wissenschaft, 29, Münster & New York: Waxmann, S. 133-144.
- Schweer, H. (2011): Einsatz von Podcasts zur Vermittlung von Hintergrundwissen in Hochschulseminaren, in: ZHW Almanach Eine Online-Zeitschrift des Zentrums für Hochschul- und Weiterbildung. Online verfügbar unter: <http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/ZHW-Almanach-SchweerPodcasts-2011-1.pdf> [24.07.2019].
- Schweller, G. (2009): Ziel B2: Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch, Band 1, Lektion 1-8, Niveau B2/1, Ismaning: Hueber Verlag.
- Seeber, G., Boerner, S., Keller, H. & Beinborn, P. (2006): Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, in: JSSE - Journal of Social Science Education, 5/2. Online verfügbar unter: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1016> [24.07.2019].
- Seidlhofer, B. (2001): Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca, in: International Journal of Applied Linguistics, 11/2, S. 133-158.
- Seidlhofer, B. (2003): A concept of International English and related issues: from 'real English' to 'realistic English'?, in: Language Policy Division, DG-IV-Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. Online verfügbar unter: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf> [24.07.2019].
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca, in: Annual review of applied linguistics, 24, S. 209-239.
- Seidlhofer, B. (2011): Understanding English as a lingua franca, Oxford: Oxford University Press.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2006): Konzepte für den bilingualen Unterricht - Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_04\\_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf) [24.07.2019].
- Selinker, L. (1972): Interlanguage, in: IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10/1-4, S. 209-232. (Wiederabgedruckt in: Richards, J. C. (1974): Error analysis: Perspectives on second language acquisition, London: Longman Pub Group, S. 31-54.)
- Sheorey, R. (1999): An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English, in: System, 27/2, S. 173-190.
- Sidler, F. (2005): Studiengangsprofile: Die Konzeption „outcome-orientierter“ Studiengänge Profilerung von Studiengängen an Fachhochschulen am Beispiel Schweiz, in: Hanft, A. & Müskens, I. (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, Reihe Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, Bielefeld: UVW Universitätsverlag Webler, S. 28-51.
- Sindler, A. (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur: Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation, Münster: LIT Verlag.
- Skapinker, M. (2013): Business is creating new forms of English, in: Financial Times, 13. November 2013, S. 1-2. Online verfügbar unter: <http://englisch.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/Downloads/Financial-Times-13-Nov-2013-Business-is-creating-new-forms-of-English---FT.pdf> [24.07.2019].
- Smit, U. (2010): CLIL in an English as a lingua franca (ELF) classroom, in: Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & dies. (Hrsg.): Language use and language learning in CLIL classrooms, Amsterdam: John Benjamins Publishing, S. 259-277.
- Smit, U. (2015): CLIL und der tertiäre Sektor, in: Rüschoff, B., Sudhoff, J. & Wolff, D. (Hrsg.): CLIL Revisited: Eine kritische Analyse des gegenwärtigen

Standes des bilingualen Sachfachunterrichts, Frankfurt, a. M.: Peter Lang, S. 75-98.

- Soltau, A. (2008): Englisch als Lingua Franca in der wissenschaftlichen Lehre: Charakteristika und Herausforderungen englischsprachiger Masterstudiengänge in Deutschland, zugleich Dissertation, Hamburg.
- Spelsberg, K. (2013): Diversität als Leitmotiv. Handlungsempfehlungen für eine diversitäts- und kompetenzorientierte Didaktik, Münster: Waxmann Verlag.
- Sproß, K. (2000): Im Ausland der Renner, in: DUZ studium und lehre: Das unabhängige Hochschulmagazin, 14/2000, S. 24-25.
- Sproß, K. (2002): Phantastisches Angebot Internationale Studiengänge sind ein Renner, in: DAAD Report, 3/02. Online verfügbar unter: [https://www.gpneuro.uni-goettingen.de/download/press/daad\\_03-12-02.pdf](https://www.gpneuro.uni-goettingen.de/download/press/daad_03-12-02.pdf) [24.07.2019].
- Steinmüller, U. (1991): Sprachunterricht und interkulturelle Erziehung: Das Tandem-Prinzip, in: Tandem e.V.: Sprachen lernen im interkulturellen Austausch Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 9-17.
- Studer, P. (2013): Englisch als Unterrichtssprache in Bachelorstudiengängen der ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften: eine Bestandsaufnahme, in: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften / Zurich University of Applied Sciences, Working Papers in Applied Linguistics 5.
- Studer, P. & Hohenstein, C. (2011): Linguistic diversity in business contexts: a functional linguistic perspective, in: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften / Zurich University of Applied Sciences, Working Papers in Applied Linguistics 1.
- Studer, P. & Konstantinidou, L. (2015): Language attitudes and language proficiency of undergraduate students in English-medium instruction, in: Miecznikowski, J., Casoni, M., Christopher, S., Kamber, A., Pandolfi, E. M.

- & Rocci, A. (Hrsg.): Norme linguistiche in contesto / Sprachnormen im Kontext / Normes langagières en contexte / Language Norms in Context. Numero speciale del Bulletin suisse de linguistique appliquée, S. 215-231.
- Studer, P., Pelli-Ehrensperger, A. & Kelly, P. (2009): Mehrsprachigkeit an universitären Bildungsinstitutionen: Arbeitssprache Englisch im Hochschulfachunterricht, in: ISBB Institut für Sprache in Beruf und Bildung Departement für Angewandte Linguistik, Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Online verfügbar unter: <https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/74/1/1222889142.pdf> [24.07.2019].
  - Suter Reich, V. & Müller, A. (2016): Making the strange familiar – reflexivity and language awareness in the EMI classroom, in: Studer, P. (Hrsg.): Communicative competence and didactic challenges: A case study of English-medium instruction in third-level education in Switzerland, Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, Working Papers in Applied Linguistics 6, S. 21-37.
  - Swain, M. & Lapkin, S. (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning, in: Applied linguistics, 16/3, S. 371-391.
  - Szakos, J. (2016): Autonomes Lernen mit authentischen Materialien und SpeechIndexer, in: Chudak, S., Drumbl, H., Nardi, A. & Zanin, R. (Hrsg.): Medien in Kommunikation und Unterricht IDT 2013 Band 6 – Sektionen F2, F3, F4, Bozen: bu, press bozen bolzano university press, S. 205-216.
  - Tacke, O. (2013): Seminararbeiten in öffentlichen Wikis verfassen – Einschätzungen aus der Perspektive von Studierenden und der Lehrperson im Fach Betriebswirtschaftslehre. Online verfügbar unter: [https://www.olivertacke.de/wp-content/uploads/2013/05/Tacke-2013-Seminararbeiten\\_in\\_oeffentlichen\\_Wikis\\_verfassen.pdf](https://www.olivertacke.de/wp-content/uploads/2013/05/Tacke-2013-Seminararbeiten_in_oeffentlichen_Wikis_verfassen.pdf) [24.07.2019].

- Tagliabue, J. (2002): In Europe, Going Global Means, Alas, English. Online verfügbar unter: <http://www.nytimes.com/2002/05/19/world/in-europe-going-global-means-alas-english.html> [24.07.2019].
- Tarone, E. (1981): Some thoughts on the notion of communication strategy\*, in: TESOL quarterly, 15/3, S. 285-295.
- Tashakkori, A. & Teddlie, Ch. (2003): Major Issues and Controversies of the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences, in: dies. (Hrsg.): Handbook of mixed methods in social & behavioral research, Thousand Oaks et al: Sage Publ., S. 3-50.
- Teichler, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen im Bologna-Prozess, in: Hanft, A. & Müskens, I. (Hrsg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen, Bielefeld: UVW, S. 6-27.
- Theobald, A. (2016): Praxis Online-Marktforschung: Grundlagen – Anwendungsbereiche – Durchführung, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Topping, K. J. (1996): The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature, in: Higher education, 32/3, S. 321-345.
- Tsai, S. C. (2013): Integrating English for specific purposes courseware into task-based learning in a context of preparing for international trade fairs, in: Australasian Journal of Educational Technology, 29/1, S. 111-127.
- Unterberger, B. (2014): English-medium degree programmes in Austrian tertiary business studies: Policies and programme design, zugleich Dissertation: Universität Wien.
- Unterberger, B. & Wilhelmer, N. (2011): English-medium education in economics and business studies: Capturing the status quo at Austrian universities, in: IJL. International journal of applied linguistics, 16/1, S. 90-110.
- Valcke, J., Bartik, K. & Tudor, I. (2012): Practising CLIL in Higher Education: Challenges and Perspectives, in: Marsh, D. & Meyer, O. (Hrsg.):



- Quality Interfaces - Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL, EAP Eichstätt, S. 141-155.
- Valcke, J. & Pavón, V. (2015): A comparative study on the use of pronunciation strategies for highlighting information in university lectures, in: Wilkinson, R. & Walsh, M. L. (Hrsg.): Integrating Content and Language in Higher Education: From Theory to Practice, Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 323-341.
  - Vandergrift, L. & Goh, C. C. (2012): Teaching and learning second language listening: Metacognition in Action, New York: Routledge.
  - Van der Walt, C. (2013): Multilingual higher education Beyond English medium orientations, Briston et al.: Multilingual Matters.
  - Vielau, A. (2000): Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts – Internetpublikation, Berlin: Cornelsen. Online verfügbar unter: [http://www.axel-vielau.de/index-Dateien/methodik\\_2010.pdf](http://www.axel-vielau.de/index-Dateien/methodik_2010.pdf) [24.07.2019].
  - Vilkanciene, L. (2011): CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer?, in: Studies About Languages, 18, S. 111-116.
  - Vinke, A. A., Snippe, J. & Jochems, W. (1998): English-medium Content Courses in Non-English Higher Education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours, in: Teaching in Higher Education, 3/3, S. 383-394.
  - Vollstedt, M. (2002a): Sprachenplanung in der internen Kommunikation internationaler Unternehmen. Studien zur Umstellung der Unternehmenssprache auf das Englische. (= Germanistische Linguistik 8), Hildesheim, Zürich & New York: Olms.
  - Vollstedt, M. (2002b): English as a language for internal company communications, in Knapp, K. & Meierkord, C. (Hrsg.): Lingua Franca communication, Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 87-108.
  - Vollstedt, M. (2005): „Deutsch ist keine Sprache, mit der man auftreten kann!“ - Sprachenwahl in mittelständischen Betrieben, in: van Leewen, E. (Hrsg.): Sprachenlernen als Investition in die Zukunft: Wirkungskreise eines

Sprachlernzentrums; Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag, Tübingen: Narr, S. 255-274.

- Vonderau, K. (2004): Bilingualer Sachfachunterricht am Beispiel Wirtschaftslehre-Englisch: Forschung-Didaktik-Methodik, Tönning et al.: Der Andere Verlag.
- Wächter, B. (2003): Englischsprachige Studiengänge in Europa, in: die hochschule, 12/1, S. 88-108. Online verfügbar unter: [http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03\\_1/Waechter\\_Englischsprachige\\_Studiengaenge.pdf](http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/Waechter_Englischsprachige_Studiengaenge.pdf) [24.07.2019].
- Weinmann, J. (2010): Frauen und Männer in verschiedenen Lebensphasen, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Haushalt/eMikrozensus/BroschuereFrauenMaenner0010013109001.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Haushalt/eMikrozensus/BroschuereFrauenMaenner0010013109001.pdf?__blob=publicationFile) [24.07.2019].
- Weins, C. (2010): Uni- und bivariate deskriptive Statistik, in: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65-89.
- Wharton, G. (2000): Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore, in: Language learning, 50/2, S. 203-243.
- Wiarda, J.-M. (2015): Studiengänge für Flüchtlinge: In English, please. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/studiengaenge-nur-zwei-prozent-englischsprachige-faecher-a-1057617.html> [24.07.2019].
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006): Psychologie des Lernens, in: Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: ein Lehrbuch, Weinheim et al.: Beltz, PVU, S. 203-268.
- Wild, K.-P. (2001): Lernstrategien und Lernstile, in: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch pädagogische Psychologie, Weinheim et al.: Beltz, PVU, S. 424-429.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens, in: Zeitschrift

für Differentielle und Diagnostische Psychologie. Postprints der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Reihe, 62, 15/4, S. 185-200. Online verfügbar unter: <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3363/> [24.07.2019].

- Wilkinson, R. (2004): Integrating content in language and language in content: conclusions from two experiences, in: ders. (Hrsg.): Integrating Content and Language Meeting the challenge of a multilingual higher education: Proceedings of the ICL Conference, October 23-25 2003, Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, S. 453-465.
- Wilkinson, R. (2005): The impact of language on teaching content: Views from the content teacher. Paper at the 'Bi- and Multilingual Universities – challenges and future prospects' conference in Helsinki 1-3 September 2005. Online verfügbar unter: <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/wilkinson.pdf> [24.07.2019].
- Wilkinson, R. (2008): Locating the ESP space in problem-based learning: English medium degree programmes from a post-Bologna perspective, in: Fortanet-Gómez, I. & Räisänen, C. (Hrsg.): ESP in European Higher Education: Integrating language and content, Amsterdam: John Benjamins Publishing, S. 55-73.
- Wilkinson, R. (2011): If all business education were in English, would it matter?, in: IJAL. International journal of applied linguistics, 161, S. 111-123.
- Wilkinson, R. (2013): English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and Pitfalls, in: Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (Hrsg.): English-medium instruction at universities: Global challenges, Bristol, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, S. 3-24.
- Wilkinson, R. & Zegers, V. (2008): Introduction, in: dies. (Hrsg.): Realizing content and language integration in higher education, Maastricht, Netherlands: Maastricht University.
- Wimmer, J. (2013): Von Gamification über Gameful Design zu Persuasive Games, Technische Universität Ilmenau. Online verfügbar unter:

[http://medienwissenschaft.uni-bayreuth.de/assets/Uploads/spielkulturen/Wimmer\\_Gamification.pdf](http://medienwissenschaft.uni-bayreuth.de/assets/Uploads/spielkulturen/Wimmer_Gamification.pdf) [24.07.2019].

- Wolff, J. (1985): Keine Uni ohne Tandem, in: Info DaF, 12/2, S. 156-166.
- Wolff, J. (1991): Fachsprachentandem, in: Tandem e.V.: Sprachen lernen im interkulturellen Austausch. Dokumentation der 2. Europäischen Tandem-Tage 1990, Frankfurt a. M.: Verl. für Interkulturelle Kommunikation, S. 149-156.
- Wolff, J. (1994): Ein TANDEM für jede Gelegenheit? Sprachlernen in verschiedenen Begegnungssituationen, in: Die Neueren Sprachen, 93/4, S. 374-385.
- Yılmaz, C. (2010): The relationship between language learning strategies, gender, proficiency and self-efficacy beliefs: a study of ELT learners in Turkey, in: Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2/2, S. 682-687.
- Zaman, M. M. & Azad, M. A. K. (2012): Feedback in EFL Writing at Tertiary Level: Teachers' and Learners' Perceptions, in: ASA University Review, 6/1, S. 139-156.
- Zhang, J. (2012): Discourse markers in college English listening instruction: An empirical study of Chinese learners, in: English Language Teaching, 5/3, S. 46-61. Online verfügbar unter: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079008.pdf>.
- Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung (o. J.): Verbal and Content Scaffolding Techniques, Poster der ZLS Leipzig: Online verfügbar unter: [http://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/handout\\_workshop\\_scaffolding.pdf](http://teachingenglishmf.weebly.com/uploads/1/0/3/4/10340840/handout_workshop_scaffolding.pdf) [24.07.2019].
- Zickgraf, A. (2010): Renaissance der Mehrsprachigkeit? – Deutsch als Wissenschaftssprache. Online verfügbar unter: <http://www.goethe.de/lhr/prj/diw/dos/de6176912.htm> [24.07.2019].
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2004): Psychologie, München et al.: Pearson.
- Zumbach, J. & Astleitner, H. (2016): Effektives Lehren an der Hochschule: Ein Handbuch zur Hochschuldidaktik, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.



|   |     |
|---|-----|
| administrativ, technisch, International Management)<br>für die gesamten Befragten (N = 165)         | 177 |
| Abbildung 24: Englischfertigkeit gemäß des Gemeinsamen Europäischen<br>Referenzrahmens für Sprachen | 179 |
| Abbildung 25: Private Auslandsaufenthalte   | 182 |
| Abbildung 26: Neues Interesse   | 195 |
| Abbildung 27: Verringerung der Motivation   | 197 |
| Abbildung 28: Geschlecht * Fachinhalte Motivation verringert  | 198 |
| Abbildung 29: Probleme Fachvokabular  | 208 |
| Abbildung 30: Explizites Lernen   | 209 |
| Abbildung 31: Wörter im Zusammenhang lernen   | 211 |
| Abbildung 32: Wörterbücher  | 212 |
| Abbildung 33: Übersetzen  | 214 |
| Abbildung 34: Geschlecht * übersetze  | 215 |
| Abbildung 35: Einfachere Ausdrücke  | 218 |
| Abbildung 36: Privates Umfeld   | 221 |
| Abbildung 37: Englische Filme   | 222 |
| Abbildung 38: Probleme Lehrende   | 233 |
| Abbildung 39: Hörverstehen  | 237 |
| Abbildung 40: Ausland * Probleme Sprachgeschwindigkeit  | 238 |
| Abbildung 41: Schriftlicher Gebrauch  | 240 |
| Abbildung 42: Ausland * Probleme schriftlich  | 241 |
| Abbildung 43: FH oder UNI * Probleme schriftlich  | 242 |
| Abbildung 44: Komplexer Stoff   | 243 |
| Abbildung 45: Leseverstehen   | 244 |
| Abbildung 46: Ausland * Probleme Lesen  | 245 |
| Abbildung 47: Sprechfertigkeit  | 246 |
| Abbildung 48: Ausland * Problem Sprechen  | 247 |
| Abbildung 49: Studiengang aufwändiger   | 249 |
| Abbildung 50: Inhalt unverständlicher   | 250 |
| Abbildung 51: Erwartungen an Englischkurse  | 265 |
| Abbildung 52: Was ist am Wichtigsten beim Englischlernen?   | 265 |

|   |         |
|---|---------|
| Abbildung 53: Mündliche Fehler  | 281     |
| Abbildung 54: Schriftliche Fehler   | 286     |
| Abbildung 55: Abwertung der Note bei Klausuren  | 287     |
| Abbildung 56: Bewertung transparent   | 291     |
| Abbildung 57: Vorträge und Posterbeiträge an der ICLHE-Konferenz<br>in Brüssel 2015   | 375-377 |
| Abbildung 58: Quiz in einer Vorlesung als Flipped Classroom in<br>Economics (mit Vergleich der Antworten der<br>Studierenden verschiedener Jahrgänge) | 378-379 |
| Abbildung 59: Handout Effective Presentations   | 380     |
| Abbildung 60: Effective Presentations: Presentation Rating Form<br>und Oral Exam Grading Criteria (Master-Stufe)                                      | 381-382 |
| Abbildung 61: Kursbeschreibung / Learning Contract:<br>Wirtschaftssprachen  | 383-386 |
| Abbildung 62: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Sprachniveau (by skill) TUM  | 458     |
| Abbildung 63: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Geschlecht (by gender) TUM   | 459     |
| Abbildung 64: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Fachrichtung (by subject) TUM  | 460     |
| Abbildung 65: Lernmanagement I – (by skill) TUM   | 461     |
| Abbildung 66: Lernmanagement I – (by gender) TUM  | 462     |
| Abbildung 67: Lernmanagement I – (by subject) TUM   | 463     |
| Abbildung 68: Lernmanagement II – (by skill) TUM  | 464     |
| Abbildung 69: Lernmanagement II – (by gender) TUM   | 465     |
| Abbildung 70: Lernmanagement II – (by subject) TUM  | 466     |
| Abbildung 71: Probleme – (by skill) TUM   | 467     |
| Abbildung 72: Probleme – (by gender) TUM  | 468     |
| Abbildung 73: Probleme – (by subject) TUM   | 469     |
| Abbildung 74: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Sprachniveau (by skill) gesamt   | 470     |

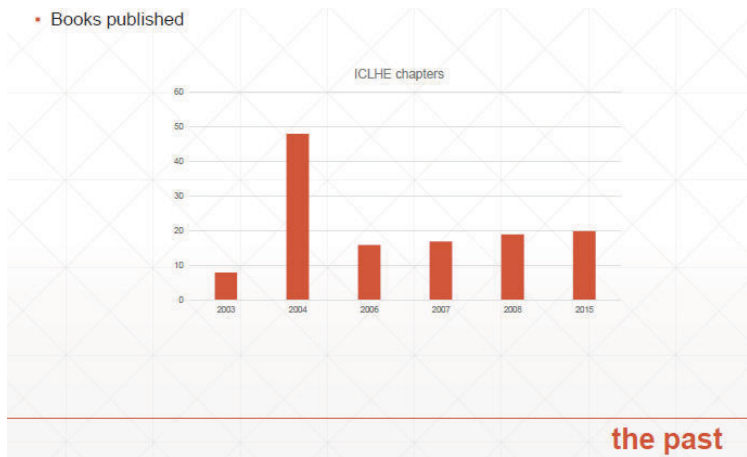
|  |     |
|--|-----|
| Abbildung 75: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Geschlecht (by gender) gesamt                     | 471 |
| Abbildung 76: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Art der Hochschule (by school) gesamt             | 472 |
| Abbildung 77: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach<br>Fachrichtung (by tech/admin/international) gesamt | 473 |
| Abbildung 78: Lernmanagement I – (by skill) gesamt   | 474 |
| Abbildung 79: Lernmanagement I – (by gender) gesamt  | 475 |
| Abbildung 80: Lernmanagement I – (by school) gesamt  | 476 |
| Abbildung 81: Lernmanagement I – (by tech/admin/international) gesamt  | 477 |
| Abbildung 82: Lernmanagement II – (by skill) gesamt  | 478 |
| Abbildung 83: Lernmanagement II – (by gender) gesamt   | 479 |
| Abbildung 84: Lernmanagement II – (by school) gesamt   | 480 |
| Abbildung 85: Lernmanagement II – (by tech/admin/international)<br>gesamt  | 481 |
| Abbildung 86: Probleme – (by skill) gesamt   | 482 |
| Abbildung 87: Probleme – (by gender) gesamt  | 483 |
| Abbildung 88: Probleme – (by school) gesamt  | 484 |
| Abbildung 89: Probleme – (by tech/admin/international) gesamt  | 485 |



## Anhang



• Books published



the past





*The beginning of the experience*

2012-2013

## *Planning CLIL Lessons*

### Content Objectives

Objectives of the activity regarding the content of the subject

Example:

- To practice:
  - How to **measure** a **project performance** and **progress** in an objective manner **applying EVM**.

### Language Objectives

Objectives of the activity regarding the language

Example:

- To **learn specific terms** regarding project performance and monitoring.
- To **interact with others** using these the new terms in the **context** of a **business meeting**.
- To **present** a short **summary** of the project performance

Vocabulary

Speaking

Speaking

*The beginning of the experience* 2012-2013

*Planning CLIL Lessons*



1. Software Project Management Concepts

Quizlet

socrative  
by MasteryConnect



Same contents, far more learning



Abbildung 57: Vorträge und Posterbeiträge an der ICLHE-Konferenz in Brüssel 2015

## Quiz questions

### (1) The indirect utility function...

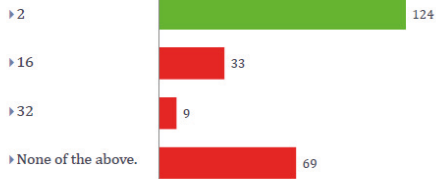
- › ...tells us how the same utility level can be obtained by not consuming the original goods but close substitutes instead.
- › ...expresses the utility as a function of price and budget parameters.
- › ...expresses the utility as a function of the numbers of units of each good consumed.
- › ...is derived by working out which utility function best describes the observed buying decisions of a person.



## Quiz questions

### (5) Calculate the indifference curve for

$u(x, y) = 2x^{2/3}y^{1/3}$  when  $u = 4$ . What is the marginal rate of substitution when  $x = 2$ ?



## A question

I give you €10,000. Think about what you want to do with that money.

You now have two options.

- › 50-50 chance of another €10,000 on top or €0 on top.
- › Or: An extra €5,000 for sure.

2015 Data  
↓  
81% choose "safe"

I give you €20,000. Think about what you want to do with that money.

You now have two options.

- › 50-50 chance of losing €10,000 or losing nothing.
- › Or: You lose €5,000 for sure.

(You cannot run away at this point.)

48% choose "safe"

Statistical significance of this effect (p-value): 0.002\*\*\*

## A question

I give you €10,000. Think about what you want to do with that money.

You now have two options.

- › 50-50 chance of another €10,000 on top or €0 on top.
- › Or: An extra €5,000 for sure.

2016 Data  
↓  
70% choose "safe"

I give you €20,000. Think about what you want to do with that money.

You now have two options.

- › 50-50 chance of losing €10,000 or losing nothing.
- › Or: You lose €5,000 for sure.

(You cannot run away at this point.)

61% choose "safe"

Statistical significance of this effect (p-value): 0.190

Abbildung 58: Quiz in einer Vorlesung als Flipped Classroom in Economics (mit Vergleich der Antworten der Studierenden verschiedener Jahrgänge)

## Idioms

### To start

- get the ball rolling
- get the show on the road

### To finish

- wrap something up
- pull the plug

### A change in action or situation

- shake things up
- out of the blue
- go out on a limb

### Time

- put the pedal to the metal
- against the clock
- cut to the chase

### Languages

- pardon my French
- it's all Greek to me

### Criticism

- play the devil's advocate
- don't bite the hand that feeds you
- Rome wasn't built in a day
- steal your thunder
- water under the bridge
- beat a dead horse
- back seat driver
- bite the bullet

Abbildung 59: Handout Effective Presentations

## Presentation Rating Form

Speaker: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**Title:** \_\_\_\_\_

**Rating System: + = excellent; x = O.K.; - = weak**

### UNDERSTANDABILITY

|                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| _____ grammar       | _____ intonation   |
| _____ pronunciation | _____ voice volume |
| _____ vocabulary    | _____ fluency      |

### CONTENT

|                                      |                   |
|--------------------------------------|-------------------|
| _____ organization                   | _____ thesis      |
| ( ) Introduction (main points clear) |                   |
| ( ) development                      | _____ interesting |
| ( ) Conclusion                       |                   |

### DELIVERY

|   |                          |
|---|--------------------------|
| _____ time (too long/short)                     | _____ gestures           |
| _____ visual aids                               | _____ posture            |
| _____ eye contact                               | _____ enthusiasm         |
| _____ speed (too fast/slow)                     | _____ audience attention |
| _____ voice habits ("ah...ah"; "you know", ...) |                          |

### COMMENTS

|         |            |        |
|---------|------------|--------|
| Grammar | Vocabulary | Slides |
|---------|------------|--------|

## Oral Exam Grading Criteria

### Very Good 1.0 - 1.3

- Very good pronunciation, clear and intelligible; student approximates target pronunciation with very few noticeable errors
- Varied vocabulary; much is said; few errors; precise and appropriate
- Excellent control of grammar; very few errors, accurate and appropriate use of material learned in class
- Student demonstrates a very good command of English; does not pause too often, seems to deliver information almost effortlessly; makes complete and complex sentences; does not read or recite memorized text
- Maintains eye contact with audience; not staring at examiners; no distracting/repetitive gestures or attention grabbing habits
- Enthusiasm is genuine; Visual aids are error free; clear structure, development, and conclusion

### Good 1.7 - 2.3

- Generally good pronunciation, but with some noticeable errors
- Fairly broad vocabulary, but with some errors
- General good control of grammar, but some errors which could be avoided at this level
- Student demonstrates good command of English; seems to deliver information fluidly with some short pauses; refers to his/her notes more but does not seem to be reading
- Limited or sporadic eye contact with audience; some staring at examiners or wall
- Some distracting/repetitive gestures
- Enthusiasm and motivation is good; genuine feeling is limited due to memorized script
- Some visual aid errors; clear structure; logical development; conclusion

### Satisfactory 2.7 - 3.3

- Some frequently repeated pronunciation errors that should be avoided at this level
- Vocabulary adequate, but fairly repetitive or not as specific as it could be; some invented words or errors
- Some serious or repeated errors that should be avoided at this level (repeated problems with verb conjugation, articles, adjective agreement, etc.)
- Student seems to have trouble delivering presentation, pauses a lot; reads parts of his/her presentation or has memorized significant portions, robotic delivery
- Little to no eye contact with audience; staring at examiners; talking to the wall
- Distracting/repetitive gestures or attention grabbing habits
- Student lacks enthusiasm and motivation; faked motivation; lacks emotion due to memorized script
- Several to many visual aid errors; structure is mostly clear; limited development; no conclusion

### Adequate 3.7 - 4.0

- Several words are difficult to understand
- Frequent use of English invented words, or words that do not fit the context making it hard to understand what the student is talking about
- Frequent errors that interfere somewhat with comprehensibility
- Student reads most of his/her presentation; no eye contact
- Many distracting/repetitive gestures or attention grabbing habits
- No enthusiasm or motivation; significant visual aid errors; structure is unclear; no development or conclusion

### Fail 5.0

- So many errors that it is very difficult to understand what the student is talking about
- Student reads the entire presentation

**Abbildung 60: Effective Presentations: Presentation Rating Form und Oral Exam Grading Criteria (Master-Stufe)**



Learning Contract: Teacher/ Student

TO BE KEPT BY STUDENT

**Learning Contract****Course: English for International Business 1**

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>Name of student</b>              |   |
| <b>Course</b>                       | English for International Business 1  |
| <b>Descriptors:<br/>Objectives:</b> | <p>This course extends the students' competence from Effective Operational Proficiency to Mastery within the context of their academic work and English for Education and Business. The course components Business English I, II &amp; III comprise task-based training in productive writing and speaking skills to support the students in their work on a par with native speakers. The focus is on cohesive, topic-related writing using subject specific terminology and a rich, differentiated vocabulary. Translating skills are a core component of the module.</p> <p>On the receptive side, students will be offered a wide variety of authentic and complex materials to hone their analytical skills.</p> |
| <b>Materials</b>                    | To be provided by tutor   |
| <b>Topics</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovation</li> <li>• Creating shared value</li> <li>• International marketing</li> <li>• Financing a start-up</li> </ul>  |
| <b>Skills</b>                       | <p>* Participation in interactive group communication ... appropriateness</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Note taking in interactive situations</li> <li>* Mentoring/Appraisal</li> <li>* Writing reports on case studies/discussions</li> <li>* Implementation of statistics/info transfer</li> <li>* Cohesive and coherent interaction</li> <li>* Reporting on research</li> <li>* Listening /extensive and intensive</li> </ul> <p><b>Interactive competences: written and oral</b></p>   |

| Learning Contract: Teacher/ Student                      | TO BE KEPT BY STUDENT   |                                |            |  |            |                                   |            |
|--|---|--------------------------------|------------|--|------------|-----------------------------------|------------|
| <p><b>Obligations</b></p>                                | <p><b>Written communicative competence in business</b></p> <p>Writing skills</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ....</li> <li>• ....</li> <li>• ....</li> <li>• ....</li> <li>• ....</li> </ul> <p>Mediation/communication skills</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communication in the learning environment</li> <li>• Presentation</li> <li>• Case studies /roles</li> <li>• Papers /research</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>80% attendance</b></li> <li>• ...group work in case studies</li> <li>• ...submission of written work</li> <li>• --participation in classwork</li> <li>• ...language practice</li> <li>• ...vocabulary extension</li> </ul> |                                |            |  |            |                                   |            |
| <p><b>Learning Strategy</b></p>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Keeping track (how do I extend my vocabulary?)</li> <li>• ...</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>   |                                |            |  |            |                                   |            |
| <p><b>Resources</b></p> <p><b>Your teacher will:</b></p> | <p>You should have a grammar resource<br/>                 Online content: Meettheboss.tv, merlot, LSE, bigthink.com, etc.<br/> <a href="http://www.yourdictionary.com">www.yourdictionary.com</a>, <a href="http://www.natcorp.ox.ac.uk/">www.natcorp.ox.ac.uk/</a> (collocations)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> </ul>  |                                |            |  |            |                                   |            |
| <p><b>Assessment</b></p>                                 | <table border="0"> <tr> <td>Task based in-class assignment</td> <td style="text-align: right;"><b>20%</b></td> </tr> <tr> <td>Multimedia innovation portfolio and presentation</td> <td style="text-align: right;"><b>50%</b></td> </tr> <tr> <td>Strategic plan for new innovation</td> <td style="text-align: right;"><b>30%</b></td> </tr> </table>  | Task based in-class assignment | <b>20%</b> | Multimedia innovation portfolio and presentation | <b>50%</b> | Strategic plan for new innovation | <b>30%</b> |
| Task based in-class assignment                           | <b>20%</b>  |                                |            |  |            |                                   |            |
| Multimedia innovation portfolio and presentation         | <b>50%</b>  |                                |            |  |            |                                   |            |
| Strategic plan for new innovation                        | <b>30%</b>  |                                |            |  |            |                                   |            |
| <p><b>Signed/Teacher</b></p>                             | <p><b>Signed/ student</b></p>   |                                |            |  |            |                                   |            |

**Learning Contract WS 2015/16**  
**Fachsprachliche Grundausbildung Englisch**  
**Mein CAMPUS ANMELDUNG**

Name of Teacher \_\_\_\_\_  
 Teacher's email \_\_\_\_\_  
 Signature of Student \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### Course Descriptors:

This course is a multi-media 4-hour blended learning course which introduces students to studying Business English for business administration, economics and the social sciences.

The focus is that of a skills integrated course leading to CEF effective/competent user level. It is task-oriented and collaborative with special emphasis on students developing their business communication skills and building their business vocabulary.

Collaborative and Interactive learning and self-study using the Learning Management System (LMS) are core components.

#### Course Objectives and Learning Outcomes:

This is a multimedia course which is designed to provide students with the competences and skills necessary to become effective users of subject-specific written and spoken English in the international context of business, economics and social economics. Writing skills, listening skills and intercultural communicative competences combined with teamwork are the special focus of the

#### Course Obligations:

- 80% attendance
- Completion of set work
- Completion of 2 pieces of class work
- Vocabulary extension
- LMS tests, assignments, practice
- Linguistic control
- Participation in collaborative portfolio [Company File]
- Completion of workload
- Language practice online LMS
- Submission of written work

#### Course Materials:

**Market Leader Upper Intermediate 3rd edition + myenglishlab**

#### Team Building:

Market Leader: Upper Intermediate Unit 8

#### Raising Finance:

Market Leader: Upper Intermediate Unit 9

#### International Marketing:

Market Leader: Upper Intermediate Unit 2

#### Working across Cultures 1...

#### Customer Service

Market Leader Upper Intermediate. Unit 10

LMS work: interviews & case study & commercial correspondence

#### Mergers & Acquisitions

Market Leader: Upper Intermediate Unit 12

#### Skills:

- Collaborative working in a team
- Written business communication
- Spoken Interaction
- Reading Competence
- Vocabulary Building
- Linguistic Control
- Business English Skills
- Summarising
- Presentations
- Using charts, graphs in presentations
- Listening Competences
- Use of multimedia learning materials

**Course Work / Final Grades:**

Completion of mandatory Market Leader Upper Intermediate LMS work : 10% language practice, assignments, unit tests

Company File (collaborative) 50% of final grade

Company File

- Set-up Company : Name ,Logo, Type of Business, Registration of company, Organisation
- Public Image Building: Mission Statement, Short CSR statement (either for online use or paper versic
- Commercial Correspondence 1 from each department of the company
- Business : Business Plan : Swot Analysis Executive Summary
- Presentations: 5/6 slides 10 minutes in total length

In class tasks: 2 individual in-class tasks  
40 % of final grade

- 1.. Task 1 based on listening 15% date
2. . In-tray task 25% last week of semester

**Deadline:** Company File submission date: week beginning:

**Learning Strategies:**

- \* Extending and keeping track of vocabulary
- \* Improving linguistic control
- \* Learning Proofreading Skills
- \* Working collaboratively
- \* Reflecting and giving & getting feedback
- \* Practising summarising
- \* Learning to use the LMS to learn and practise

Your teacher will ...

---



---



---



---

**Additional Resources:**

[www.marketleader.vocabtrainer.net](http://www.marketleader.vocabtrainer.net)

[www.market-leader.net/free-resources.html](http://www.market-leader.net/free-resources.html) – self-testing, glossaries and links

[www.pearsonlongman.com/intelligent\\_business](http://www.pearsonlongman.com/intelligent_business) – business glossaries

[www.yourdictionary.com](http://www.yourdictionary.com) – Dictionary& Thesaurus

Business Grammar and Usage Pearson

dict.cc

a standard grammar reference book

Abbildung 61: Kursbeschreibung / Learning Contract: Wirtschaftssprachen

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 85072 Eichstätt



# KATHOLISCHE UNIVERSITÄT EICHSTÄTT – INGOLSTADT

Eichstätt, den 01.06.2016

Liebe Studierende,

Studiengänge mit Fachsprache Englisch in unterschiedlichen Formen werden mehr und mehr erfolgreich praktiziert und bilden mittlerweile einen wichtigen Bestandteil deutscher Hochschul- und Universitätslandschaft. Es bleiben jedoch noch wichtige zu diskutierende Fragen, die wir helfen wollen, zu beantworten.

Im Folgenden möchte ich Sie bitten, an einer Online-Befragung dazu teilzunehmen; die Daten werden anonymisiert und nicht weitergegeben!

Die gesammelten Daten werden für eine Studie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zum Thema Sprachverwendung in wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengängen verwendet.

Bitte folgen Sie dem Link und authentifizieren Sie sich mit dem angegebenen Lösungswort.

Die Losung lautet: **BWLstudierend**

Stimmabgabe unter: <http://evasys.ku-eichstaett.de/evasys/online/>

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Daniel Lehermeier

Allgemeine Fragen zu Ihrer Person

1)

|            |             |                  |
|------------|-------------|------------------|
| Geschlecht | Geburtsjahr | Muttersprache(n) |
|            |             |                  |

2) Wie ist derzeit Ihre höchste Sprachstufe/Ihre Englischfertigkeit?

\_\_\_\_\_

Anmerkung:

- nach Beenden der 10. Klasse: B1+ bei Ablegen von Englisch,
- nach erfolgreichem Beenden der Oberstufe B2+ bei kommunikativen Fertigkeiten (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen),
- oder Punktezahl bei TOEFL,
- oder Ergebnis bei Cambridge English Language Assessment,
- oder anderes Zertifikat (bitte geben Sie dieses und Ihr Ergebnis an!),
- falls unbekannt: Bitte vermerken Sie dies!

3) Ihr höchster bisheriger Bildungsabschluss: \_\_\_\_\_

4) aktueller Studiengang: \_\_\_\_\_

an einer Fachhochschule oder Universität: \_\_\_\_\_

Fachsemester: \_\_\_\_\_

Ihr angestrebter Abschluss (z. B. M.Sc.): \_\_\_\_\_

5) Waren Sie während Ihrer Studienzeit im englischsprachigen Ausland zum Zweck des Studiums (Auslandspraktikum und Auslandssemester zusammen)?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

Wenn ja: wo? \_\_\_\_\_

Wie lange?

|                         |  |
|-------------------------|--|
| weniger als 1 Woche     |  |
| 1 Woche – unter 1 Monat |  |
| 1- mehrere Monate       |  |
| 1- mehrere Jahre        |  |

Mit welcher Organisation?

|                  |  |
|------------------|--|
| Sokrates/Erasmus |  |
| DAAD             |  |
| andere           |  |

Hatten Sie private Auslandsaufenthalte in englischsprachigen Ländern? Wenn ja, bitte geben Sie die Dauer in Monaten an.

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| kürzer als 4 Monate                   |  |
| 4 Monate bis 6 Monate                 |  |
| länger als ein halbes Jahr bis 1 Jahr |  |
| länger als 1 Jahr                     |  |

**Englisch als Fachsprache VOR Ihrem jetzigen Studiengang**

6a) Haben Sie bereits an einem englischsprachigen Studiengang oder an einzelnen Modulen auf Englisch teilgenommen? Falls nein, bitte weiter mit Frage 7!

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

6b) Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihre Erfahrungen zu?

1→trifft voll zu                      2→trifft eher zu  
3→trifft eher nicht zu              4→trifft überhaupt nicht zu

|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Es gab Probleme auf Seiten der Lehrenden (unzureichende Erklärungen, Aussprache). |   |   |   |   |
| Es gab Probleme aufgrund des Hörverständnisses/der hohen Sprachgeschwindigkeit.   |   |   |   |   |
| Es gab Probleme aufgrund des komplexen Stoffes.                                   |   |   |   |   |
| Es gab Probleme aufgrund des schriftlichen Gebrauchs des Englischen.              |   |   |   |   |
| andere Schwierigkeiten: _____   |   |   |   |   |

**Fragen zu Ihrem AKTUELLEN Studiengang**

7a) Besuchen Sie einen Studiengang, der komplett in der Fachsprache Englisch stattfindet oder einen Studiengang mit einzelnen Modulen in der Fachsprache?

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| kompletter Studiengang auf Englisch |  |
| einzelne Module auf Englisch        |  |

7b) Falls es sich um einen Studiengang mit einzelnen Kursen in der Fachsprache Englisch handelt: Geben Sie bitte die ungefähre Prozentzahl an mit der Kurse auf Englisch stattfinden! \_\_\_\_\_

8) Würden Sie der folgenden Aussage zustimmen: „Ein Studiengang mit Fachsprache Englisch benötigt eine eigene Methodik oder ein anderes Vorgehen in den Kursen im Vergleich zu deutschsprachigen Kursen“?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den Wechsel in die Muttersprache (*Code Switching*) in Ihren englischsprachigen Veranstaltungen.

9) Bitte bewerten Sie folgende Aussagen zum Sprachwechsel ins Deutsche!

1→trifft völlig zu

2→trifft überwiegend zu

3→trifft teilweise zu

4→trifft nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Um Zeit zu sparen wird häufig von Studierenden und Dozierenden ins Deutsche gewechselt.                  |   |   |   |   |
| Ein Wechseln ins Deutsche ist sinnvoll um zu überprüfen ob Studierende die Kursinhalte verstanden haben. |   |   |   |   |
| Häufig findet ein Wechsel ins Deutsche statt, wenn bei Diskussionen Emotionen eine Rolle spielen.        |   |   |   |   |
| Ein Wechsel ins Deutsche sollte häufiger eingesetzt werden.  |   |   |   |   |

10) Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei Ihrem derzeitigen **englischsprachigen** Studiengang/Ihren derzeitigen Kursen?

1→trifft völlig zu

2→trifft überwiegend zu

3→trifft teilweise zu

4→trifft nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Probleme auf Seiten des Lehrenden (unzureichende Erklärungen auf Englisch; Aussprache) |   |   |   |   |
| eigene Probleme aufgrund des Hörverständnisses/Sprachgeschwindigkeit zu hoch           |   |   |   |   |
| Leseverständnis (zu komplexe englische Texte)  |   |   |   |   |
| Sprechfertigkeit im Englischen   |   |   |   |   |
| Schriftlicher Gebrauch des Englischen (Fach-)Vokabular                                 |   |   |   |   |
| Mehraufwand (Zeitfaktor!)  |   |   |   |   |
| Der Inhalt wird unverständlicher   |   |   |   |   |
| Erhöhtes Zeitmanagement nötig  |   |   |   |   |
| Andere Schwierigkeiten?<br>_____   |   |   |   |   |

11) Glauben Sie, dass frühere Probleme mit der englischen Sprache in der Schule Auswirkungen auf die Studienleistung in englischsprachigen Studiengänge/Kursen haben?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |



12) Erhalten Sie zusätzlich zu Fachkursen auf Englisch noch Sprachkurse?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

13) Wenn ja, halten Sie diese insgesamt für sinnvoll oder eine gute Vorbereitung auf Ihren Studiengang?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

Wenn nein, hätten Sie gerne begleitende Englischkurse?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

### **Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke in Ihren Englischkursen**

*Wenn in Ihrem Studiengang keine Sprachkurse (Wirtschaftsenglisch) integriert sind, machen Sie bitte mit Frage 23 weiter!*

14) Wie viele Stunden Englischunterricht erhalten Sie pro Woche? Bitte antworten Sie in ganzen Zahlen! \_\_\_\_\_

15) Wie hoch ist Ihr Arbeitsaufwand bei der Vorbereitung der Englischkurse in Minuten pro Woche? \_\_\_\_\_

Wie hoch ist Ihr Arbeitsaufwand bei der Nachbereitung der Englischkurse in Minuten pro Woche? \_\_\_\_\_

16) Arbeiten Sie mit (einem) Lehrwerk(en)?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

Wenn ja: Welche(s)? \_\_\_\_\_

Wenn nein: Womit arbeiten Sie dann? \_\_\_\_\_

>> *wenn sie KEIN Lehrwerk verwenden, bitte weiter mit Frage 19!*

17) Wie kommen Sie im Allgemeinen mit dem Lehrwerk zu Recht?

|          |          |                |               |
|----------|----------|----------------|---------------|
| sehr gut | eher gut | eher nicht gut | gar nicht gut |
|          |          |                |               |

18) Wie bewerten Sie das Lehrwerk, das Sie in Englisch benutzen?

**Inhalt**

|                      |    |           |      |
|----------------------|----|-----------|------|
| interessant          | ja | teilweise | nein |
| regt zum Sprechen an |    |           |      |

**Grammatik**

|                                 |    |           |      |
|---------------------------------|----|-----------|------|
| leicht verständlich             | ja | teilweise | nein |
| Arbeitsanweisungen verständlich |    |           |      |
| relevante Grammatik             |    |           |      |

**Hörverstehensübungen (Listenings)**

|                |    |           |      |
|----------------|----|-----------|------|
|                | ja | teilweise | nein |
| machen Spaß    |    |           |      |
| sind schwierig |    |           |      |

*(Mehrfachauswahl)*

Warum sind die Hörverstehensübungen schwierig?

|                            |  |
|----------------------------|--|
| hohe Sprechgeschwindigkeit |  |
| unverständliche Dialekte   |  |
| schwierige Inhalte         |  |

**Interkulturelle Aspekte**

|                       |    |           |      |
|-----------------------|----|-----------|------|
|                       | ja | teilweise | nein |
| ausreichend enthalten |    |           |      |
| relevante Aspekte     |    |           |      |

**Vokabeln**

|   |    |           |      |
|---|----|-----------|------|
|   | ja | teilweise | nein |
| bereiten auf Fachkurse vor                  |    |           |      |
| zu schwer                                   |    |           |      |
| im Buch mit englischen Erklärungen versehen |    |           |      |

**Englischkurse: Erwartungen**

19) Welche Erwartungen haben Sie an den Unterricht in Wirtschaftsenglisch?  
Bitte kreuzen Sie die wichtigsten 3 Aspekte an!

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Ich werde mein Fachvokabular verbessern.  |
| <input type="checkbox"/> | Ich werde wichtige Fachbegriffe im Kontext üben.  |
| <input type="checkbox"/> | Ich werde meine mündliche Kompetenz verbessern.   |
| <input type="checkbox"/> | Ich hoffe, besser im internationalen Wirtschaftsleben zurechtzukommen.                          |
| <input type="checkbox"/> | Ich erwarte eine Verbesserung bei schriftlichen Aufgabenstellungen/schriftlicher Kommunikation. |
| <input type="checkbox"/> | Ich erwarte Hilfestellungen um meine Abschlussarbeit besser schreiben zu können.                |
| <input type="checkbox"/> | andere Erwartungen (Bitte nennen Sie diese!):   |

20) Was finden Sie am wichtigsten beim Englischlernen? Bitte geben Sie die Ziffern für die wichtigsten 3 Aspekte an! (1)Vokabeln – (2)Grammatik – (3)Sprechen – (4)Hörverstehen – (5)Lesen – (6)Schreiben – (7)Verständnis für andere Kulturen!

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

21) Ihre Zufriedenheit in Bezug auf Ihre Sprachkurse: Inwieweit treffen folgende Aussagen zu?

1 → trifft völlig zu

2 → trifft überwiegend zu

3 → trifft teilweise zu

4 → trifft nicht zu

|   | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Durch die Kurse sehe ich eine Verbesserung bei meinem Englisch. |   |   |   |   |
| Der Inhalt der Kurse ist relevant für meine Fachkurse.          |   |   |   |   |
| Der zeitliche Umfang ist angemessen.                            |   |   |   |   |

22) Welche Rahmenbedingungen finden Sie beim Fremdsprachenlernen vor?

1 → trifft völlig zu

2 → trifft überwiegend zu

3 → trifft teilweise zu

4 → trifft nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Sprachkurse finden in angenehmer Atmosphäre statt.   |   |   |   |   |
| Die Kursgrößen ermöglichen individuelles Lernen.   |   |   |   |   |
| Es gibt ausreichend Möglichkeiten des Selbststudiums (PCs, audiovisuelle Medien, Sprachlernprogramme). |   |   |   |   |

23) Welche Vokabellernstrategien verwenden Sie in Ihrem Studium allgemein wie häufig?

1→täglich    2→ einmal – mehrmals die Woche    3→seltener    4→nie

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Arbeit mit Wörterbüchern (auch online)                     |   |   |   |   |
| Vokabelbox, Vokabelheft, Lerntagebücher                    |   |   |   |   |
| Vokabelmanagement oder Wortlisten digital (Quizlet)        |   |   |   |   |
| Wörter im Zusammenhang verdeutlichen (auch durch Mindmaps) |   |   |   |   |

24) Inwieweit treffen folgende Aussagen zu?

1→stimme völlig zu

2→stimme überwiegend zu

3→stimme teilweise zu

4→stimme nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Vokabeln müssen explizit gelernt werden, beiläufiges Lernen reicht nicht aus.  |   |   |   |   |
| Wörter erschließe ich durch die Arbeit mit anderen Studierenden in der Gruppe. |   |   |   |   |
| Ich übe die Wörter durch englische Gespräche im privaten Umfeld.               |   |   |   |   |
| Ich übe Vokabeln aktiv mit digitalen Medien.                                   |   |   |   |   |

25) Ich verwende die Glossarfunktion von E-Learning Plattformen (z. B. Ilias) oder andere elektronische Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit englischen Begriffen.

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

26) Ich verwende auch Texte, bei denen elektronische Glossierungen vorhanden sind.

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

## Einsatz von Portfolios in Ihrem Studiengang

27a) Verwenden Sie Portfolios in Ihrem Studiengang? Falls nein, machen Sie bitte mit Frage 28 weiter!

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

27b) Handelt es sich um E-Portfolios oder Portfolios in Papierformat?

|                                   |                         |
|-----------------------------------|-------------------------|
| Elektronische Form des Portfolios | Portfolio in Papierform |
|                                   |                         |

27c) Finden Sie den Umgang mit Portfolios in Ihrem Studiengang hilfreich?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

27d) In welcher Sprache verfassen Sie Portfolios (auch Mehrfachantworten)?

|          |         |        |
|----------|---------|--------|
| Englisch | Deutsch | andere |
|          |         |        |

28) Welche Hilfsmittel oder Strategien wenden Sie beim Lernen an?

1→täglich    2→wöchentlich    3→monatlich    4→seltener    5→nie

|  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Ich übersetze Textstellen, um mir über den Inhalt klar zu werden.  |   |   |   |   |   |
| Ich suche speziell beim Sprechen, z. B. bei Präsentationen einfachere Ausdrücke für unbekanntes Vokabular.                     |   |   |   |   |   |
| Ich nutze Chats (z. B. in ILIAS) zur Verbesserung der englischen Sprachkompetenz und zum Austausch über auftauchende Probleme. |   |   |   |   |   |
| Ich nutze Peer-Feedback (z. B. in ILIAS) um Grammatik und Wortschatz bei Seminararbeiten zu verbessern.                        |   |   |   |   |   |
| Ich nutze eine Korrekturbörse für meine Arbeiten.  |   |   |   |   |   |
| Ich verwende den Lernfortschrittmodus (z. B. in ILIAS).  |   |   |   |   |   |
| Ich nutze Blogs, Podcasts, Memes oder Wikis im Rahmen des Studiums.  |   |   |   |   |   |
| Ich verwende virtuelle Seminare/Teletutorien auf Englisch (z. B. Virtuelle Hochschule Bayern).                                 |   |   |   |   |   |
| Ich nutze Sprachtandemangebote der Hochschule.   |   |   |   |   |   |
| Ich schaue englische Filme, Serien oder Nachrichten.   |   |   |   |   |   |
| Ich spreche Englisch im privaten Umfeld.   |   |   |   |   |   |

29) Haben Sie Motivationsänderung aufgrund der englischen Fachsprache festgestellt?

1→stimme völlig zu                      2→stimme überwiegend zu  
3→stimme teilweise zu                  4→stimme nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Ich habe neues Interesse für die englische Sprache entwickelt.   |   |   |   |   |
| Ich schätze einen Studiengang mit Fachsprache Englisch als aufwändiger ein als einen Studiengang in der Muttersprache. |   |   |   |   |
| Aufgrund der Kurse in der Fachsprache hat sich meine Motivation für die Fachinhalte verringert.                        |   |   |   |   |

**Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung**

30a) Werden schriftliche fremdsprachliche Fehler bei Ihnen von Dozenten angemerkt?

|        |          |        |     |
|--------|----------|--------|-----|
| häufig | manchmal | selten | nie |
|        |          |        |     |

30b) Führen Fehler im Englischen zur Abwertung der Note bei Klausuren?

|        |          |        |     |
|--------|----------|--------|-----|
| häufig | manchmal | selten | nie |
|        |          |        |     |

31a) Wird in Ihren Fachkursen auf sprachliche Fehler in mündlichen Sprachsituation eingegangen?

|        |          |        |     |
|--------|----------|--------|-----|
| häufig | manchmal | selten | nie |
|        |          |        |     |

31b) Möchten Sie, dass Ihre mündlichen Fehler im Unterricht von Lehrenden korrigiert werden?

|        |          |        |     |
|--------|----------|--------|-----|
| häufig | manchmal | selten | nie |
|        |          |        |     |

32) Wird ihnen die Bewertung sprachlicher Leistungen transparent gemacht?

|        |          |        |     |
|--------|----------|--------|-----|
| häufig | manchmal | selten | nie |
|        |          |        |     |

**Die Abschlussfragen**

33) Wie würden Sie eine Bilanz/ein Resümee ziehen seit Beginn Ihres Studiengangs in der Fachsprache Englisch? Sind Sie bisher zufrieden?

Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Gibt es Kritik und Verbesserungsvorschläge?

---



---



---



---

*Vielen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!!*

*Daniel Lehermeier*

*Meine Mail-Adresse für eventuelle Rückfragen: [daniel.lehermeier@ku.de](mailto:daniel.lehermeier@ku.de)*

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 85072 Eichstätt



# KATHOLISCHE UNIVERSITÄT EICHSTÄTT-INGOLSTADT

Eichstätt, den 01.06.2016

Sehr geehrte Dozierende,

Studiengänge mit Fachsprache Englisch in unterschiedlichen Formen werden mehr und mehr erfolgreich praktiziert und bilden mittlerweile einen wichtigen Bestandteil deutscher Hochschul- und Universitätslandschaft. Es bleiben jedoch noch zu diskutierende Fragen, wie z. B. die nach einem angemessenen Umgang mit der Sprache, die wir helfen wollen, zu beantworten.

Im Folgenden möchte ich Sie bitten als Verantwortliche in Bezug auf diese Studiengänge, den angegebenen Link an die betreffenden Studierenden und Dozierenden, die an englischsprachigen Kursen oder Studiengängen beteiligt sind, weiterzugeben. Die Teilnahme ist freiwillig, die Daten werden anonymisiert und nicht weitergegeben! Gern erhalten Sie auf Wunsch Auskunft über die Ergebnisse. Bitte vermerken Sie dies und nutzen dazu meine angegebene Mail-Adresse.

Die gesammelten Daten werden für eine Studie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt zum Thema Sprachverwendung in wirtschaftswissenschaftlichen Masterstudiengängen verwendet. Betreuer ist hierbei Herr Prof. Dr. Heiner Böttger.

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Daniel Lehermeier



Allgemeine Fragen zu Ihrer Person

Bitte kreuzen Sie mit einem „X“ an!

1a) Ihre Grunddaten:

Geschlecht

|          |          |
|----------|----------|
| weiblich | männlich |
|          |          |

Alter

|       |       |       |     |
|-------|-------|-------|-----|
| 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60- |
|       |       |       |     |

1b) Ihre Muttersprache(n): \_\_\_\_\_

1c) In welchem Fachbereich wenden Sie die Fachsprache an? \_\_\_\_\_

1d) Seit wann lehren Sie in der Fachsprache Englisch?

|                          |  |
|--------------------------|--|
| weniger als 1 Jahr       |  |
| 1 Jahr bis unter 3 Jahre |  |
| 3 Jahre bis 5 Jahre      |  |
| länger als 5 Jahre       |  |

2) Finden sich mehr Studierende internationaler Herkunft in Kursen mit Fachsprache Englisch ein?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

**Englisch in Ihren Kursen**

3a) Würden Sie der folgenden Aussage zustimmen: „Ein Studiengang mit Fachsprache Englisch benötigt eine eigene Methodik oder ein anderes Vorgehen im Vergleich zu deutschsprachigen Studiengängen“?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

3b) Bitte begründen Sie Ihre Entscheidung!

---

---

4) Begrüßen Sie Fortbildungen für Dozierende zum Thema *Kurse in einer Fachsprache*?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

5) Finden Sie generell eine Ausweitung des Angebots englischsprachiger Kurse/Studiengänge (auf z. B. *Bachelor-Studierende*) sinnvoll?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

6a) Halten Sie es für möglich, dass es aufgrund der Kurse in der Fachsprache zu Motivationsänderungen auf Seiten der Studierenden kommt?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

6b) Glauben Sie, dass männliche Studierende mehr Probleme in Kursen mit Fachsprache Englisch und schlechtere Ergebnisse aufweisen?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

6c) Immatrikulieren sich im Gegensatz dazu mehr weibliche Studierende in Kursen, die in der Fremdsprache angeboten werden?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

7) Ist Ihnen bekannt, dass Studierende Kurse oder einen Studiengang aufgrund der Fachsprache Englisch absagten oder nicht antraten?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

8) Glauben Sie, dass frühere Probleme mit der englischen Sprache in der Schule Auswirkungen auf die Studienleistung in englischsprachigen Studiengängen haben?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

9) Sind bei Ihren Kursen mehr interkulturelle Elemente enthalten als in Kursen, die in deutscher Sprache stattfinden (mehr Bezüge zum Ausland, Einbezug von internationalen Studierenden)?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

10) Wie oft findet in Ihren Kursen sog. „Code-Switching“ statt, also ein Wechsel ins Deutsche?

|         |              |            |         |
|---------|--------------|------------|---------|
| 1 (oft) | 2 (manchmal) | 3 (selten) | 4 (nie) |
|         |              |            |         |

11) Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei Ihren Studierenden in Kursen mit Fachsprache Englisch?

1→trifft völlig zu

2→trifft überwiegend zu

3→trifft teilweise zu

4→trifft nicht zu

|  | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Probleme aufgrund des Hörverständnisses  |   |   |   |   |
| Leseverständnis  |   |   |   |   |
| Sprechfertigkeit im Englischen   |   |   |   |   |
| Schriftlicher Gebrauch des Englischen  |   |   |   |   |
| Grammatik allgemein  |   |   |   |   |
| (Fach-)Vokabular   |   |   |   |   |
| Mehraufwand im Allgemeinen für Studierende (Zeitfaktor!)                             |   |   |   |   |
| Der Stoff wird zu stark vereinfacht  |   |   |   |   |
| Die Inhalte können nur noch kleinschrittig vermittelt werden                         |   |   |   |   |
| Der Inhalt wird unverständlicher   |   |   |   |   |
| Die Studierenden haben mehr Probleme mit der Bewältigung des Stoffes                 |   |   |   |   |
| Die Studierenden lernen besser, wenn Kurse auf Deutsch stattfinden                   |   |   |   |   |
| Die Lücke bzgl. der Leistung der Studierenden wird größer                            |   |   |   |   |
| Die akademischen Standards sinken  |   |   |   |   |
| Das Lehren/Unterrichten in der Fremdsprache ist für mich als Dozierender schwieriger |   |   |   |   |
| Es sollte mehr authentisches Material aus dem Wirtschaftsleben eingesetzt werden     |   |   |   |   |
| Erhöhtes Zeitmanagement bei Studierenden nötig                                       |   |   |   |   |
| Andere Schwierigkeiten?<br>_____   |   |   |   |   |

12a) Erhalten die Studierenden zusätzlich zu Fachkursen auf Englisch noch vorbereitende Sprachkurse?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

12b) Halten Sie Sprachkurse für notwendig auf Masterstufe?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

**Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung**

13a) Fertigen Studierende ihre schriftlichen Prüfungen bei Ihnen auf Englisch an?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

13b) Werden schriftliche fremdsprachliche Fehler der Studierenden von Ihnen angemerkt?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

13c) Werden sprachliche Fehler von Studierenden bei der Bewertung in Klausuren beachtet?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

Finden Sie dieses Vorgehen bei der Bewertung sinnvoll?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

14a) Wird in Ihren Kursen auf sprachliche Fehler in mündlichen Sprachsituation, also z. B. Präsentationen eingegangen?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

14b) Sollen Ihrer Meinung nach mündliche Fehler in Kursen mit Fachsprache Englisch bewertet werden?

|    |           |      |
|----|-----------|------|
| ja | teilweise | nein |
|    |           |      |

**Die Abschlussfragen**

15) Wie würden Sie eine Bilanz/ein Resümee ziehen seit Sie Kurse in der Fachsprache Englisch anbieten? Sind Sie bisher zufrieden?

Wo sehen Sie Schwierigkeiten? Gibt es Kritik und Verbesserungsvorschläge?

---

---

---

---

*Vielen Dank für die Zeit, die Sie sich genommen haben!!*

*Daniel Lehermeier*

*Meine Mail-Adresse für eventuelle Rückfragen: [daniel.lehermeier@ku.de](mailto:daniel.lehermeier@ku.de)*

## Leitfragen – englischsprachige Studiengänge

Dozierende

| Leitfrage<br>(Erzählaufforderung)  | Check – Wurde das erwähnt?  | Konkrete Fragen<br>ggf. an passender Stelle  |
|--|---|--|
| Beschreiben Sie, welche Erfahrungen Sie mit englischsprachiger Lehre bisher gemacht haben!                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolle als Dozent (auch Sprachenlehrer)</li> <li>- Werdegang / Weiterbildung</li> <li>- Austausch mit Kollegen</li> <li>- Erfahrung</li> <li>- Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht als Ziel?</li> </ul>  | <p>Sehen Sie sich selbst auch als Sprachenlehrer oder Vermittler von Englisch? Begründen Sie warum!</p> <p>Benötigt die Lehre in einem Studiengang mit Fachsprache Englisch ein spezielles Vorgehen oder eine spezielle Methodik oder Didaktik?</p>  |
| Ich würde nun gerne auf Ihre Kurse zu sprechen kommen. Erklären Sie mir bitte, wie Sie in den verschiedenen Kursen vorgehen! | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einbezug <u>interkultureller Elemente</u> in die Kurse (ausländ. Studierende)</li> <li>- Vorbereitung und Zeitplanung</li> <li>- Verwendung von Zusatzmaterial / <u>originale Materialien ja/nein</u></li> <li>- Art der Veranschaulichung durch Bilder, mehr konkrete Beispiele)</li> <li>- Methodik u. Materialauswahl (Blended Learning, Vokabellisten Portfolios)</li> <li>- Fehlerarten, Fehlerursachen und deren Behandlung; Toleranz; <u>situationsgemäßer Umgang</u>)</li> </ul> | <p>Inwiefern sind die Kurse in der Fachsprache anders als deutschsprachige Kurse?</p> <p>Wie ist Ihr Umgang mit sprachlichen Fehlern in den Kursen?<br/>Welche Ansprüche stellen Sie selbst an Ihre Fehlerkorrektur?</p> <p>In welchen Situationen verwenden Sie Code-Switching?</p> <p>Wie gehen Sie mit einem heterogenen Kurs um?<br/>(Art der Differenzierung, häufige Wiederholung, Verweisen auf Sprachenzentrum, Selbststudium)</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Wenn Sie an Ihre bisherige berufliche Tätigkeit denken, beschreiben Sie mir bitte auf welche Schwierigkeiten bei englischsprachigen Veranstaltungen Sie bisher gestoßen sind.</p>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogenität/Probleme bei Studierenden in <u>sprachlicher</u> Hinsicht (Auswirkungen auf fachliche Leistung)</li> <li>- Motivationsänderungen</li> <li>- Zusammenarbeit mit Kollegen, Sprachenzentren, begleitende Englischkurse</li> <li>- <u>institutionelle</u> Probleme,</li> <li>- <u>Ausstattung</u>, Kursgrößen</li> <li>- eigene Probleme hinsichtlich der Lehre</li> </ul> | <p>Fallen Ihnen Situationen ein, in denen die Fachsprache ein Hindernis darstellt?</p> <p>Inwiefern, denken Sie, sind die notwendigen Änderungen in der Praxis umsetzbar (auch Umgang mit Fehlern)?</p>  |
| <p>Wie stehen Sie zur englischen Fachsprache allgemein?</p> <p>In letzter Zeit wird viel diskutiert über die Einführung neuer vollständig englischsprachiger Studiengänge. Wie ist Ihre Einschätzung dazu?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualität der Lehrveranstaltungen</li> <li>- sprachliche Probleme zunehmend?</li> <li>- Förderung: Hochschulleitung</li> <li>- Vorbereitung auf Berufsleben</li> </ul>  | <p>Was muss verbessert werden?</p> <p>Inwiefern sind nötige Änderungen auch in der Praxis umsetzbar? Woran könnten diese Ihrer Meinung nach scheitern?</p> <p>Wie sehen sie die Entwicklung auch Bachelor –Studiengänge englischsprachig zu gestalten?</p> |



**Leitfragen – englischsprachigen Studiengänge**  
**Dozierende Wirtschaftsenglisch / Englischkurse**

| Leitfrage<br>(Erzählaufforderung)  | Check – Wurde das erwähnt?  | Konkrete Fragen<br>ggf. an passender Stelle   |
|--|---|---|
| Beschreiben Sie, welche Erfahrungen Sie in Ihren Englischkursen bisher gemacht haben!  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolle als Dozent</li> <li>- Werdegang / Weiterbildung</li> <li>- Austausch mit Kollegen im Sprachenzentrum</li> <li>- Erfahrung</li> <li>- Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht als Ziel? Welche Kompetenzen?</li> </ul>   | <p>Sehen Sie sich selbst auch als Vermittler von Fachinhalten? Begründen Sie warum!</p> <p>Benötigt die Lehre in einem Studiengang mit Fachsprache Englisch <u>aus Ihrer Sicht</u> ein spezielles Vorgehen oder eine spezielle Methodik oder Didaktik?</p>  |
| Ich würde nun gerne auf Ihre Kurse zu sprechen kommen. Erklären Sie mir bitte, wie Sie in den verschiedenen Kursen vorgehen! | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einbezug <u>interkultureller Elemente</u> in die Kurse (ausländ. Studierende)</li> <li>- Vorbereitung und Zeitplanung</li> <li>- Verwendung von Zusatzmaterial / <u>originale Materialien ja/nein</u></li> <li>- Art der Veranschaulichung durch Bilder, Arbeit mit Beispielen)</li> <li>- <b>Methodik u. Materialauswahl (inwieweit Lehrbuch)</b> (Blended Learning, Vokabellisten Portfolios)</li> <li>- Fehlerarten, Fehlerursachen und deren Behandlung; Toleranz; <u>situationsgemäßer Umgang</u>)</li> </ul> | <p>Wie findet eine Integration von Inhalt und Sprache in Ihren Kursen statt? Welche „Skills“ vermitteln Sie?</p> <p>Wie ist Ihr Umgang mit sprachlichen Fehlern in den Kursen?<br/>Welche Ansprüche stellen Sie selbst an Ihre Fehlerkorrektur?</p> <p>In welchen Situationen verwenden Sie Code-Switching?</p> <p>Wie gehen Sie mit einem heterogenen Kurs um?<br/>(Art der Differenzierung, häufige Wiederholung, Verweisen auf Sprachenzentrum, Selbststudium)</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>Wenn Sie an Ihre bisherige berufliche Tätigkeit denken, beschreiben Sie mir bitte auf welche Schwierigkeiten bei englischsprachigen Veranstaltungen Sie bisher gestoßen sind.</p>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Heterogenität/Probleme bei Studierenden in <u>sprachlicher</u> Hinsicht (Auswirkungen auf fachliche Leistung)</li> <li>- Motivationsänderungen</li> <li>- Zusammenarbeit mit Kollegen, Sprachenzentren, begleitende Englischkurse</li> <li>- <u>institutionelle</u> Probleme,</li> <li>- <u>Ausstattung</u>, Kursgrößen</li> <li>- eigene Probleme hinsichtlich der Lehre</li> </ul> | <p>Fallen Ihnen Situationen ein, in denen es Schwierigkeiten auf Grund der Fachsprache Englisch gab? Wie begegnen Sie diesen?</p> <p>Inwiefern, denken Sie, sind die notwendigen Änderungen in der Praxis umsetzbar (auch Umgang mit Fehlern)?</p>   |
| <p>Wie stehen Sie zur englischen Fachsprache allgemein?</p> <p>In letzter Zeit wird viel diskutiert über die Einführung neuer vollständig englischsprachiger Studiengänge. Wie ist Ihre Einschätzung dazu?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualität der Lehrveranstaltungen</li> <li>- sprachliche Probleme zunehmend?</li> <li>- Förderung: Hochschulleitung</li> <li>- Vorbereitung auf Berufsleben</li> </ul>  | <p>Was muss verbessert werden vor allem aus Sicht der begleitenden Englischkurse, aber auch allgemein?</p> <p>Inwiefern sind nötige Änderungen auch in der Praxis umsetzbar? Woran könnten diese Ihrer Meinung nach scheitern?</p> <p>Wie sehen sie die Entwicklung auch Bachelor –Studiengänge englischsprachig zu gestalten?</p> |

## Leitfragen – englischsprachige Studiengänge

Studierende

| Leitfrage<br>(Erzählaufforderung)  | Check – Wurde das erwähnt?   | Konkrete Fragen<br>ggf. an passender Stelle   |
|--|--|---|
| <p>Beschreiben Sie, welche Erfahrungen Sie in Ihren Englischkursen bisher im Studium gemacht haben!</p> <p>Welche Einstellungen haben Sie gegenüber der englischen Fachsprache?</p>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rolle als Student (auch Sprachaufbau als Ziel?)</li> <li>- Werdegang / Auslandserfahrung</li> <li>- Austausch mit Studierenden</li> <li>- Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht als eigenes Ziel?</li> </ul>   | <p>Begründen Sie, ob Sie gerne mehr Präsentationen halten und mehr englische Diskussionen führen möchten oder generell mehr englischsprachige Kurse (welche?) in Ihrem Studiengang besuchen möchten.</p>  |
| <p>Ich würde nun gerne auf Ihre Kurse zu sprechen kommen. Erklären Sie mir bitte, welche Methoden hier angewendet werden!</p> <p>Wie sieht Ihre Vor- und Nacharbeit für die Kurse auch in sprachlicher Hinsicht aus?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einbezug <u>interkultureller Elemente</u> in die Kurse (ausländ. Studierende)</li> <li>- Vorbereitung und Zeitplanung</li> <li>- Verwendung von Zusatzmaterial / <u>originale Materialien</u> gewünscht ja/nein</li> <li>- Art der Veranschaulichung durch Bilder, Arbeit mit Beispielen)</li> <li>- Rollenspiele mit Bewerbungsgesprächen oder andere originale Sprachsituationen</li> <li>- Lehrbuch, Apps, (Quizlet) (Blended Learning, Vokabellisten Portfolios)</li> </ul> | <p>Wie findet eine Integration von Inhalt und Sprache in Ihren Kursen statt? Wie sollte dies idealerweise in den Kursen gehandhabt werden?</p> <p>Welche Lernstrategien oder Hilfsmittel beim Sprachenlernen wenden Sie an?</p> <p>Wie ist Ihr Umgang mit sprachlichen Fehlern in den Kursen?</p> <p>Sollte mehr auf die Fehlerkorrektur eingegangen werden? Auf welche Arten von Fehlern?</p> <p>In welchen Situationen wird Code-Switching verwendet?</p> |
| <p>Wenn Sie an Ihr bisheriges Studium denken, beschreiben Sie mir bitte auf welche Schwierigkeiten bei englischsprachigen Veranstaltungen Sie bisher gestoßen sind.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Probleme <u>sprachlicher</u> Hinsicht (Auswirkungen auf fachliche Leistung)</li> <li>- Motivationsänderungen</li> <li>- Zusammenarbeit mit Studierenden, Dozierenden, Sprachenzentren, begleitende Englischkurse</li> <li>- <u>Ausstattung</u>, Kursgrößen</li> </ul>   | <p>Fallen Ihnen Situationen ein, in denen es Schwierigkeiten auf Grund der Fachsprache Englisch gab? In welchen Bereichen möchten Sie noch mehr üben?</p> <p>Wie empfinden Sie den Arbeitsaufwand im Studium mit Fachsprache Englisch?</p> <p>Trägt Ihrer Ansicht nach die Sprache zu einem erhöhten Arbeitsaufwand bei?</p>  |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>In letzter Zeit wird viel diskutiert über die Einführung neuer vollständig englischsprachiger Studiengänge. Wie ist Ihre Einschätzung dazu?</p> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Qualität der Lehrveranstaltungen</li><li>- sprachliche Probleme zunehmend?</li><li>- Vorbereitung auf Berufsleben</li></ul> | <p>Was muss verbessert werden in den verschiedenen Kursen und auch beim Selbststudium?</p> <p>Wie sehen sie die Entwicklung auch Bachelor –Studiengänge englischsprachig zu gestalten?</p> |
|--|---|--|

Sommersemester 2016

ID\_D/S \_

**Postskriptum zur Beschreibung der Interviewsituation**

**Zum Interview:**

Interviewer: \_\_\_\_\_

Datum des Interviews: \_\_\_\_\_

Ort des Interviews: \_\_\_\_\_

Beginn des Interviews: \_\_\_\_\_

Dauer des Interviews (in Minuten): \_\_\_\_\_

Ende des Interviews: \_\_\_\_\_

Interviewsituation:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Besondere Vorkommnisse während des Interviews:

---

---

---

---

Gespräche vor Einschalten des Aufnahmegeräts:

---

---

---

---

---

---

---

Gespräche nach Abschalten des Aufnahmegeräts:

---

---

---

---

---

---

---

Verhalten des Interviewers:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Sommersemester 2016

ID\_S1\_

**Kurzfragebogen: Fragen zu Ihrer Person und Studium in der Fachsprache**

1) Geschlecht:

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| weiblich                 | männlich                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2) Ihr Geburtsjahr: \_\_\_\_\_

3) Ihr Studiengang (Name, Bachelor oder Master, Zahl der Fachsemester):  
\_\_\_\_\_4) Ihre Muttersprache(n):  
\_\_\_\_\_

5a) Haben Sie schon vor Ihrem jetzigen Studiengang Veranstaltungen mit Fachsprache Englisch besucht?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5b) Falls Sie englische Auslandserfahrung zum Zweck Ihres Studiums besitzen: Bitte notieren Sie das Land/die Länder und die Dauer in Monaten!  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6a) Nutzen Sie E-Learning Material (ILIAS, etc.) ?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6b) Falls ja: Welche Art von Material?  
\_\_\_\_\_

7) Glauben Sie, dass frühere Probleme mit der englischen Sprache in der Schule Auswirkungen auf Ihre derzeitige Studienleistung haben?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8) Stellen Sie bei sich eine Motivationsänderung aufgrund der englischsprachigen Kurse fest?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9a) Führen Fehler im Englischen bei Ihren Kursen zur Abwertung der Note bei Präsentationen?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9b) Ist die Vorgehensweise im Umgang mit Fehlern an Ihrer Hochschule einheitlich und Ihnen von Anfang an klar gewesen?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10) Wird der Inhalt in englischsprachigen Kursen Ihrer Meinung nach nur noch kleinschrittig vermittelt?

|                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| ja                       | nein                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Sommersemester 2016

ID\_D1\_

**Kurzfragebogen: Fragen zu Ihrer Person und Lehre in der Fachsprache**

1) Geschlecht:

|          |          |
|----------|----------|
| weiblich | männlich |
|          |          |

2) Ihr Alter:

|       |       |       |     |
|-------|-------|-------|-----|
| 30-39 | 40-49 | 50-59 | 60- |
|       |       |       |     |

3) Was ist Ihr Fachbereich in dem Sie die Fachsprache anwenden?

\_\_\_\_\_

4) Ihre Muttersprache(n):

\_\_\_\_\_

5a) Seit wann lehren Sie in der Fachsprache Englisch in Jahren? \_\_\_\_\_

5b) Falls Sie englische Auslandserfahrung im Bezug auf Ihre Arbeit besitzen: Bitte notieren Sie das Land/die Länder und die Dauer!

\_\_\_\_\_

6a) Bieten Sie E-Learning-Material (ILIAS, etc.) an?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

6b) Falls ja: Welche Art von Material?

\_\_\_\_\_

7) Glauben Sie, dass frühere Probleme mit der englischen Sprache in der Schule Auswirkungen auf die Studienleistung der Studierenden in englischsprachigen Studiengänge haben?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

8a) Kommt es zu Motivationsänderungen bei Studierenden in englischsprachigen Kursen?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

8b) Glauben Sie, dass männliche Studierende mehr Probleme in Kursen mit Fachsprache Englisch und schlechtere Ergebnisse aufweisen?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

8c) Immatrikulieren sich mehr weibliche Studierende mehr in Kursen, die in der Fremdsprache angeboten werden?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

9a) Führen Fehler im Englischen bei Studierenden zur Abwertung der Note bei Präsentationen (*message before accuracy*)?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

9b) Ist die Vorgehensweise im Umgang mit Fehlern an Ihrer Hochschule einheitlich und den Studierenden klar?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

10) Kann der Inhalt in englischsprachigen Kursen Ihrer Meinung nach nur noch kleinschrittig vermittelt werden?

|    |      |
|----|------|
| ja | nein |
|    |      |

## Kursmatrix und Raster für teilnehmende Beobachtungen

|  |               |                    |                 |                               |
|--|---------------|--------------------|-----------------|-------------------------------|
| <b>Studiengang:</b>                                      | <b>Datum:</b> | <b>Dozent:</b> xxx | <b>Ort:</b> xxx | <b>Veranstaltungsart:</b> xxx |
| <b>Bezeichnung des Kurses:</b> xxx (Aufzeichnungsnummer) |               |                    |                 |                               |
| <b>Thematik der Veranstaltung:</b> xxx                   |               |                    |                 |                               |
| <b>Lernziele,<br/>Lerninhalte,<br/>Kompetenzen:</b>      | 1) xxx        |                    |                 |                               |
|  | 2) xxx        |                    |                 |                               |
|  | 3) xxx        |                    |                 |                               |
|  | 4) xxx        |                    |                 |                               |
| <b>Spezifische Arbeitstechniken:</b> xxx                 |               |                    |                 |                               |
| <b>Wichtige Begriffe:</b> xxx                            |               |                    |                 |                               |
| <b>Hauptbeitragender:</b> xxx                            |               |                    |                 |                               |
| <b>Weitere Beiträge durch:</b> xxx<br>(Zeitraumen: xxx)  |               |                    |                 |                               |

## KURSVERLAUF

| <u>Lerninhalte/ Lernschritte/ Kompetenzen</u>   | <u>Medien/<br/>Medienträger</u> | <u>Methoden/<br/>Aktionsformen/<br/>Sozialformen</u> |
|---|---------------------------------|--|
| <b>Einstieg:</b> xxx                            | xxx                             | xxx  |
| <b>Erarbeitungsphase:</b>                       |                                 |  |
| 1) xxx  | xxx                             | xxx  |
| 2) xxx  | xxx                             | xxx  |
| 3) xxx  | xxx                             | xxx  |
| 4) xxx  | xxx                             | xxx  |
| 5) xxx  | xxx                             | xxx  |
| <b>Sicherung,<br/>Vertiefung,<br/>Transfer:</b> | xxx                             |  |

**Aufgabenstellung zur selbstständigen Bearbeitung/ Vorbereitung:** xxx

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>Veranstaltungsart:</b><br>V = Vorlesung<br>S = Seminar<br>ESP = Wirtschaftsendgisch (evtl.: mit interkulturellen Elementen) | <b>Verfahren im Kurs:</b><br>Vortrag: VORT<br>Partnerarbeit: PA<br>Gruppenarbeit: GA<br>Stillarbeit: ST<br>Diskussion: D<br>Referat: REF<br>Präsentation: PPT<br>Experiment: EXP | <b>Wichtige Medien:</b><br>Tafelbild: TA<br>Arbeitsblatt: AB<br>Bild: BIL<br>Wandkarte: WK<br>Computer: PC<br>Diagramm: DIA<br>Folie: FOL<br>Karikatur: KAR | Karte: MAP<br>Internet: INT<br>Foto: FOTO<br>MP3,...: HÖR<br>Video: VID<br>Beamer: BEAM<br>Overhead: OHP<br>CD/DVD: DIG<br>Lehrbuch: BUCH |
|--|--|---|---|

**Raster: Beobachtungen in englischsprachigen Kursen: Sprache und Didaktik**

**Datum:**                      **Dozent:** xxx                      **Ort:** xxx                      **Veranstaltungsart:** XXX  
(Aufzeichnungsnummer)

**Daten zu Lehrenden/beitragenden Personen**

| Professor/Dozent/Lektor<br>Studierende(r) | Geschlecht | Muttersprache<br>(Sprachniveau) |
|---|------------|---------------------------------|
|   |            |                                 |

**A Sprechfertigkeit**

Bewertung gemäß Schulnoten: 1 ⇒ Muttersprachenniveau/sehr gut ⇒  
6 elementar/ungenügend

|  |  |  |
|--|--|--|
| 1) Aussprache/Intonation   |  |  |
| 2) Deutlichkeit  |  |  |
| 3) Sprachflüssigkeit   |  |  |
| 4) sprachliche Mittel/Sprachrichtigkeit<br>(Grammatik/Lexik)   |  |  |
| 5) Strategie/Interaktion/freies Sprechen<br>(kommunikative Kompetenz)  |  |  |
| 6) Themenverständnis/Konkretisierung<br>(Beispiele/Anschaulichkeit)  |  |  |
| 7) Benutzung und Erklärung von<br>Fachbegriffen  |  |  |
| 8) schriftlicher Ausdruck (board, ppt, ...)<br>(eventuell: Art der Fehler)                                   |  |  |
| 9) <i>Code Switching</i>   |  |  |
| 10) Umgang mit sprachlichen<br>Missverständnissen  |  |  |
| 11) interkulturelle Bezüge<br>(Stereotype, Bezug zum Zielland China, USA,<br>etc., Bezug zur eigenen Kultur) |  |  |
| 12) Humor  |  |  |
| 13) Sonstige Anmerkungen   |  |  |

**B Didaktische Fertigkeiten**

Bewertung gemäß Schulnoten: 1 ⇒ Muttersprachenniveau/sehr gut ⇒  
6 elementar/ungenügend

|  |  |  |
|--|--|--|
| 1) Schaffen eines Überblicks, Strukturiertheit   |  |  |
| 2) Veranschaulichung/Visualisierung, Deutlichkeit<br>(z. B. bei Präsentationen)  |  |  |
| 3) Materialauswahl und Modifikation des Materials; zusätzliche Notizen auf Deutsch bei Fachbegriffen<br>(eventuell: Vereinfachung) |  |  |
| 4) Methodik, Lern- und Arbeitstechniken, Wahl der Aufgabenformen   |  |  |
| 5) Differenzierung hinsichtlich Lernniveaus und Vorwissen der Studierenden   |  |  |
| 6) Art der Verbesserung<br>Häufigkeit von Verbesserungen<br>(recasts/prompts, paraphrasing, rewriting, rephrasing)                 |  |  |
| 7) Zusammenfassen des Wichtigsten  |  |  |
| 8) Einbezug und Aktivierung der Teilnehmer/Interesse wecken<br>(Wissenstransfer)   |  |  |
| 9) Spontaneität  |  |  |
| 10) Hinweise auf Selbststudium   |  |  |
| 11) Zeitmanagement   |  |  |
| 12) Sonstiges  |  |  |

**Beispiel Studierendeninterview**

■■■■■■■■■■: **Universität Würzburg Economics and China Business**

**P.:** Servus! 00:04.69

**I.:** Servus Dominik, Daniel ist hier; wegen des Interviews. [kurzes Gespräch über das letzte Treffen an der Uni] Fangen wir gleich an!

Beschreib doch mal, welche Erfahrungen du allgemein mit Englisch in deinem englischsprachigen Studium gemacht hast! 00:47.41

**P.:** Ehm, die Erfahrungen, die ich in solchen Kursen gemacht habe sind, dass ich mein Englisch am Anfang unterschätzt habe und ich gedacht habe, mein Englisch ist eher unterer Standard, habe aber gemerkt, in dem Alter, in dem Alter, in dem wir alle sind, kann man ja noch mehr tun, also mehr Englisch üben. 01:24.84

**I.:** Hastest du im Bachelor schon englische Fachveranstaltungen? 01:28.83

**P.:** Es gab da lediglich zwei Veranstaltungen, wobei das notgedrungen war; es war nämlich eine italienische Dozentin, dort hätte Deutsch nicht funktioniert. 01:46.23

**I.:** Beschreib doch mal deinen Werdegang, was Englisch – auch Auslandsaufenthalte – angeht! 01:51.25

**P.:** Ja, ich bin dreimal in China gewesen, hab da auch recht viel Englisch gesprochen, vor allem, wo verschiedene Ethnien und Leute aus vielen Ländern waren, sonst Chinesisch. 02:18.39

**I.:** Wie sieht es denn bei der Weiterentwicklung in sprachlicher Hinsicht auf Englisch aus? Begründe mal, ob das auch dein Ziel noch ist im Master! 02:25.14

**P.:** Natürlich! Weiterentwickeln im Englischen. Also in meinen Augen wird man sich auf jeden Fall weiterentwickeln. Was Sprache anbelangt, wird man nie an einen Endpunkt gelangen!

Selbst im Deutschen, ja, da merkt man das ja auch; da werden dann Redewendungen verwendet, die man für sich neu entdeckt. Im Englischen ist es nicht anders. Ich tu mich im aktiven Reden recht leicht; ich mag es zu reden, ich mag es auch, Vorträge zu halten. Aber ich merke es bei manchen Leuten, gerade die, die stiller sind, werden sich erheblich verbessern, wenn sie mal mehr Präsentationen halten müssen und mehr reden. Also das merkt man auf jeden Fall. 03:14.19

**I.:** Begründe mal, ob du gerne mehr Präsentationen oder englische Diskussionen in deinem Master haben möchtest! 03:22.91

**P.:** Das auf jeden Fall. Gerade in Deutschland oder gerade in einem europäischen Land, bei dem Englisch nicht so im Privaten vorhanden ist, stell ich mir schon ein bisschen mehr vor, gerade weil es die Menschen mehr aktiviert und mehr beteiligt. 03:40.66

I.: Ich würde nun gern auf deine Kurse zu sprechen kommen. Erkläre doch mal, welche Methoden hier angewendet werden! [03:50.56](#)

P.: Natürlich gibt es Präsentationen, das ist ein Mittel. Wir haben auch Team-Work, nennt sich das; also Team-Aufgaben, wir müssen zum Beispiel einen Text lesen, der dann im Team diskutiert wird und vorgestellt wird, also das ist dann auch wieder eine Präsentation.

Natürlich gibt es auch Kurse, die eher vorlesungslastiger sind. Hier macht man dann oft eine Präsentation, und das war es dann für das Semester: Da könnte man, wenn es noch kleinere Teamvergaben gäbe, etwas nach oben richten; nicht nur wegen der sprachlichen Verbesserung, sondern auch wegen der Mitarbeit, damit man den Stoff noch etwas aktiver gestaltet. [04:37.96](#)

I.: Wie sieht deine Vor- und Nacharbeit für die Kurse aus, in sprachlicher Hinsicht? [04:47.87](#)

P.: Also vom Englischen her jetzt: Vielleicht Dictionaries verwenden, mal, wenn es um Texte geht, die wir bearbeiten. [05:22.98](#)

I.: Wie findet eine Integration von Inhalt und Sprache in den Fachkursen statt? Wie sollte das idealerweise gehandhabt werden? [05:32.15](#)

P.: So wie es jetzt momentan gemacht wird, reicht es, wie man zum Beispiel auf Fehler im Englischen eingeht. Es gibt ja kleinere Fehler, wenn jemand *critic* als ‚Kritik‘ auffasst oder wenn man sich schnell mal verhaspelt oder einen unnötigen Nebensatz reinbringt; das sind sprachliche, individuelle kleine Fehler, die man auch in seiner Muttersprache macht, das ist ja OK. Aber wenn ein Verständnisfehler oder ein krasser Fehler drin ist, dann wird darauf hingewiesen, aber das ist auch in Ordnung. [06:42.63](#)

I.: In welchen Situationen findet denn ein Code-Switching, also ein Wechsel ins Deutsche statt und sollte das eventuell mehr gemacht werden? [06:55.52](#)

P.: (überlegt) Das ist eine schwierige Frage. Bei uns sieht es sowieso so aus, dass wir zum Großteil deutschsprachig in den Kursen sind, also die Dozierenden und die Studierenden sind zu 80 Prozent deutschsprachig und bei den anderen Studiengängen also den anderen Wirtschaftswissenschaftlern, und hier kann man ab und an ins Deutsche springen, aber bei den eigentlichen Vorlesungen wird das nicht so häufig gemacht.

Heute habe ich zum Beispiel folgendes gesehen: Ein Professor hat auf Englisch natürlich vorgetragen, aber die Vorlesungen waren Großteils auch mit deutschen Quellen und deutschen Namen. Ich denke, das macht den meisten, die deutschen oder europäischen Hintergrund haben nichts aus.

Also meiner Meinung nach sollte man auf jeden Fall auch die englische Definition geben, aber bei sinnvollen Gegebenheiten, befürworte ich das schon. [08:42.22](#)

I.: Wie sieht es denn mit deiner Verwendung von E-Learning aus oder auch mit digitalen Möglichkeiten, sich weiter mit dem Englischen zu befassen, also Apps und digitalen Vokabellisten oder Chats zum Beispiel? [08:59.11](#)

**P.:** Also wenn du jetzt auch Chats ansprichst, da bin ich natürlich ein Kind unserer Zeit, natürlich Videoportale nutze ich auch, schaue gerne englische Serien, und ich finde, ich lerne so auch; wenn das Verständnis hier wirklich hakt, schaue ich auch Vokabeln nach und schreibe sie sogar auf; aber eine wirkliche Vokabelliste führe ich nicht.

Wenn mir ein paar User tatsächlich berichten, dass eine App gut ist, würde ich das auch nutzen, also eine Quiz-App oder ähnliches auf Englisch, wenn es verschiedene Levels gibt, für Einsteiger und auch für Studenten, also wenn es auch akademisch verwendbar ist. [10:01.73](#)

**I.:** Wenn ich jetzt nochmal auf dein Studium, das ja komplett englischsprachig ist, zurückkomme, auf welche Schwierigkeiten bist du denn hier gestoßen, die so in einem deutschsprachigen Studium nicht auftreten? [10:17.20](#)

**P.:** (überlegt) Ein Problem, das ich beobachte, das jetzt aber bei mir nicht auftritt, ist die Bereitschaft von Leuten, die eh relativ schüchtern sind, die vielleicht eher auch wegen ihrer sprachlichen Kompetenz weniger Interesse zur Beteiligung zeigen, die durch die zusätzliche Fremdsprache oder Sprachbarriere sich weniger mündlich in den Unterricht einzubringen; wobei die, die sowieso kommunikativ mehr dabei sind, wird die zusätzliche Sprache weniger stören.

Was könnte noch ein Problem sein (überlegt): Ja, leichte Unzufriedenheit eben, wenn man bei manchen Gesprächen nach dem Unterricht ins Deutsche wechseln könnte, – man ist in der Muttersprache einfach weniger anfällig für Missverständnisse – dass ab und an dennoch darauf bestanden wird, weiter im Englischen zu reden, obwohl es ein privater Kontext ist; na ja. [11:29.97](#)

**I.:** Inwieweit gibt es hier Motivationsänderungen, in der Hinsicht, dass du sagst, auf Deutsch wäre es doch leichter? [11:38.88](#)

**P.:** Leichte Änderungen, aber nicht so, dass ich sagen würde, bevor ich jetzt alles auf Englisch mache, mache ich lieber gar nichts, das habe ich bei mir nicht festgestellt. [11:59.48](#)

**I.:** Wie sieht denn dein Arbeitsaufwand dadurch aus? [12:02.27](#)

**P.:** Natürlich der Arbeitsaufwand für manche Paper ist natürlich größer dadurch, dass das Paper auf Englisch ist. Wenn man sich selbst einbildet, es muss auf einem recht hohen Niveau sein, dann ist es etwas ärgerlicher, aber man muss dann doch durch. [12:23.33](#)

**I.:** Glaubst du, dass die Inhalte nur noch kleinschrittig vermittelt werden und es zu mehr Wiederholungen kommt? [12:33.69](#)

**P.:** Ja, also Wiederholungen sind auf jeden Fall wichtig. Zuhause auch; ich wiederhole das auch, bei den Sätzen, die ich zu Hause gelesen habe; gerade wenn es anspruchsvolle Satzgefüge sind, dann muss ich schon noch ein bis zwei Mal drüber. [12:56.94](#)

**I.:** Was muss denn noch in den einzelnen englischsprachigen Kursen verändert werden, damit alles für die Studierenden noch gewinnbringender ist? [13:05.72](#)

**P.:** Gut, ich bin jetzt sowieso in einer guten Position, weil ich sowieso in einen relativ kleinen Kurs eingebunden bin. Aber das finde ich von vornherein wichtig, bei fremdsprachlichen Kursen möglichst kleine Klassen oder Gruppen.

Ansonsten, natürlich sollte man beim akademischen Arbeiten auch nicht jetzt die kompliziertesten Paper – was die Formulierung anbetrifft – auswählen für die Studierenden, da ist dann schon viel erreicht. 13:51.01

**I.:** Als Abschlussfrage noch: Was hältst du davon auch den ganzen Bachelor auf Englisch zu gestalten? 14:08.62

**P.:** Ich denke, dass man es gerade beim Bachelor, der ja der Einstieg ist, da sollte man es beim Deutschen belassen, jedoch einen Kurs verpflichtend auf Englisch anbieten; also das wäre mein großer Wunsch, also da sollte man vielleicht tatsächlich mal gemeinsam an die Uni treten. Wenn der gesamte Aufbau auf Englisch wäre, könnte es die meisten verunsichern, aufgrund ihrer Fähigkeiten; aber ein Kurs sollte verpflichtend sein. 14:55.10

**I.:** Was sollte man an den Englischkursen verbessern, an der Anzahl oder den Inhalten? 15:09.40

**P.:** So wie wir es jetzt haben, ist es eigentlich in Ordnung. Ich persönlich hätte mir einfach auch innerhalb der Kurse mehr Präsentationen gewünscht, da eben die Anwendung der Sprache und das Präsentieren grundsätzlich immer gut ist, wenn man alles für sich und die anderen nochmal aufbereitet. Auch innerhalb eines möglichen Englischkursen, dort auch gerne mit Gruppenarbeit. 16:19.61

**I.:** Als allerletzte Frage: Wie weit bist du insgesamt mit deinem englischsprachigen Studium zufrieden oder würdest du nicht nochmal einen rein englischsprachigen Studiengang wählen und doch einen deutschsprachigen? 16:29.13

**P.:** Ich denke, dass ich es auf jeden Fall nochmal machen würde; klar, ich habe auch noch Chinesisch dazu, da ist es sowieso international behaftet; gerade die Englischkompetenzen noch auszubauen, ist sicherlich von Vorteil, da vieles noch internationaler wird; auch auf europäischem Boden bleibt Englisch eben wichtig. 17:08.61

**I.:** Ok, perfekt. Danke für das Interview! 17:10.46

**P.:** Sehr gerne! 17:11.32



**Beispiel Dozierendeninterview**

**Prof. Dr. [REDACTED]: Lehrstuhl China Business and Economics (Chinese and Commerce); Julius-Maximilians-Universität Würzburg**

**I.:** Frau [REDACTED], Hallo. 00:43.19

**P.:** Ja Hallo. Kommen Sie. Entschuldigen Sie, hat etwas gedauert. 00:45.50

**I.:** Kein Problem. Es waren gerade interessante Gespräche draußen. 00:47.27

**P.:** (Lacht) Ach Sie haben Kontakt gefunden auf dem Gang. Gut. Ich hab letzte Semesterwoche die Nacharbeitsnoten raufgemacht. Ich leg das kurz ins Semester. [...]

Ich hab jetzt noch Seminarnoten, weil sie letzte Woche noch Seminararbeiten schreiben mussten und jetzt wollen sie noch einsehen und auch ihr Feedbackform kriegen; die kriegen ja alle ihr Feedback. 01:36.55

**I.:** Ach hier sprechen alle ausschließlich auf Englisch, auch in der Sprechstunde; ist ja interessant (lacht). 01:43.35

**P.:** Ja, das machen wir auf Englisch. Es gibt ja immer mal Studenten, wenn da jemand vereinzelt reinkommt, der Deutsch reden will. Dann mach ich das auf Deutsch. Aber ansonsten machen wir das alles auf Englisch. Die wollen das auch so. Also gerade die jüngeren Jahrgänge. 01:49.92

**I.:** Sie müssten mir zuerst was ausfüllen, einen Kurzfragebogen. (reicht der Dozierenden den Kurzfragebogen) 01:55.77

**P.:** Ah gut. 01:57.41

[Ausfüllen des Kurzfragebogens]

**P.:** [Während des Ausfüllens] Ich habe mein Englisch in China gelernt, wollte ich gerade sagen. Also Auslandserfahrung ja, aber nicht längere Auslandserfahrung im Sinne von, dass ich in England oder USA oder Australien studiert habe. Ich habe tatsächlich viel von meiner Sprachpraxis in Asien erworben. Aber das zählt hier wohl nicht. 03:22.94

**I.:** Doch, das zählt schon. 03:23.48

**P.:** Ok, dann Asien. 03:25.87

[Weiteres Ausfüllen des Kurzfragebogens]

**P.:** [Zu Motivationsänderungen] Bei uns müssen sie ja alles Englisch machen. Sie können nicht wählen, es ist nur Englisch. Das kann ich nicht beantworten. Die Studenten, die jetzt bei den Wirtschaftswissenschaften sind, bei den Wirtschaftswissenschaften ist es anders, die machen bei mir alles auf Englisch, aber die machen sicher auch deutschsprachige Kurse, aber hier weiß ich nicht. Ich kenn die nicht gut genug. Die kommen in meinen Kurs teilweise, eben weil es auf Englisch ist. [Dozierende ist Mitglied der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und der philosophischen Fakultät: Lehrstuhl China Business and Economics (Chinese and Commerce, VWL)]. 04:18.28 [...]

**P.:** [Zur Frage, ob sich mehr weibliche Studierende in englischsprachigen Kursen immatrikulieren] Das ist ja bei uns anders. Da wird ja vorher selektiert. Die müssen bei

uns alle noch Chinesisch lernen. Wir haben mehr weibliche insgesamt, aber das kann auch sein, dass es diejenigen sind, die sich zutrauen Chinesisch zu lernen.

Ich glaube, dass das weniger mit Sprachbegabung notwendigerweise zu tun hat; das hat damit zu tun, ne, ich glaube nicht, dass Männlein oder Weiblein grundsätzlich mehr sprachbegabt sind, es gibt gewisse Phasen bestimmt. Es geht auch ums Vokabellernen. Die Mädels in einem gewissen Alter, wo es anfängt setzen sich einfach mehr hin. Die sind nicht begabter. Nein, das glaube ich nicht.

Das kann ich hier so nicht sagen, weil es bei uns schon auch von Chinesisch beeinflusst ist. 05:26.79

I.: Dann macht das nichts. 05:27.81

P.: (Liest vor) Führen Fehler beim Englischen bei Studierenden zu Abwertungen in der Note bei Präsentationen? Ne, bei Präsentationen nicht. Bei der Masterarbeit schon. Sagen wir so, es kann sein, dass es unter Umständen einfließt. Präsentationen sind ja bei uns insgesamt weniger gewichtet. 05:51.77

I.: Ich habe gerade mit einem Studierenden geredet, der gerade ein Paper zurückbekommen hat; er meinte es wird auf die Sprache hier eingegangen. 05:56.34

P.: Es wird drauf eingegangen, ja. Sie bekommen zu jeder Seminararbeit auch ein Sprachfeedback (händigt ca. zwei Seiten des Feedbackbogens einer Seminararbeit dem Interviewer aus).

Aber (lacht), das kann ich denen gar nicht sagen, im ersten Semester zählt das fast gar nicht in die Note. 06:11.46

I.: Im ersten Mastersemester? 06:12.71

P.: Im ersten Mastersemester. Ich kann Ihnen das zeigen. Ich hab jetzt vom letzten Semester so einen Feedbackbogen. Ich korrigiere das. Das ist auch dann einheitlich.

Also wir haben hier verschiedene Feedbackformen, auch wenn andere Leute das korrigieren, ist das auch einheitlich.

Wir haben da verschiedene Kriterien. Also da gibt es einmal Formalia, dann geht es um *structure, content, standard of scientific writing*, und dann kommt auch noch *language*.

Sie kriegen immer auch ein Feedback und sie kriegen gerade im ersten Semester sogar Tipps, wo sie spezifische englischsprachige Probleme haben.

Also das ist jetzt besser geworden [durch das Feedback].

Also (liest vor) nochmal wiederholen, wie benutze ich den direkten Artikel.

Ich hab den Leuten URLs da rein geschrieben, wo sie Übungen im Internet finden können.

Das ist aber dann im ersten Semester, da geht das. Da steht zwar hier ne 3,7 dran, aber wenn diese Note der Sprache doll abweicht vom restlichen, dann geht das trotzdem fast gar nicht ein. Also die Note im ersten Semester geht fast nur hier rüber [über die restlichen Kriterien]. Wir haben ja hier auch ein pädagogisches Konzept.

Die Teilnoten kriegen sie nicht. Das ist mein informelles Ding. Die kriegen die Gesamtnote. Wenn sie nachfragen, werde ich ihnen sagen, die Gesamtnote setzt sich vor allem daraus zusammen.

Das ist im ersten Semester. Das andere [die anderen Kriterien] wird dann immer mehr. Also Formalia gehen schon rein. Das haben sie auch im Bachelor schon gelernt. Aber die Sprache geht im ersten Semester gar nicht rein, das ist ja zumeist das erste mal, dass sie Englisch schreiben; das wird dann ein bisschen mehr, weil man irgendwann auch sagt, wir erwarten schon, dass sie einigermaßen Englisch schreiben.

Und bei Präsentationen: Also wie gesagt, Präsentationen gehen sowieso relativ wenig in die Note ein. Also das ist mehr eine Übung. Die müssen eine Präsentation machen, weil das müssen sie später spätestens im Unternehmen auch machen.

Grundsätzlich gilt, was negativ eingestuft sind Tippfehler, weil die Intelligenz, dass sie das richtige Rechtschreibprogramm einschalten, die erwarte ich schon. 08:07.14

I.: Das ist dann im Deutschen genauso. 08:08.01

P.: Genau. Also das erwarte ich schon. Wenn jemand so flusig ist und Tippfehler drin sind oder Punkte bei den Sätzen fehlen oder ganz offensichtliche Grammatikfehler. Wobei Grammatik ist im ersten Semester noch kein Thema, aber Tippfehler geht rein. Wenn jemand lauter Tippfehler in der Präsentation hat, dann schon. 08:31.91

P.: [...] (liest vor) Ist die Vorgehensweise einheitlich und ist sie den Studierenden klar? Das weiß ich nicht. Ehrlich gesagt. Aber ich gehe mal davon aus, dass sie bei uns ungefähr einheitlich ist. 08:56.21

I.: Aber aus Ihrer Perspektive? Wird das verdeutlicht, dass die Sprache mit eingehen kann zum Beispiel im dritten Mastersemester? 09:03.03

P.: Ja natürlich, das wissen die schon; ich sag denen das auch. Ich sag das auch, dass am Anfang das nicht so hundert prozentig einfließt. Ich erwarte, dass ihr Korrekturprogramme nehmt; also solche Sachen. Und sie wissen auch, dass es am Anfang weniger zählt.

Auch in der Masterarbeit, ich schaue jetzt nicht drauf, dass das super akademisches Englisch ist, aber es muss korrekt sein in der Masterarbeit und wenn ich anfangen muss zu raten, was es bedeutet, nach dem Motto, muss er nachdenken, wird schon wissen, was ich meine, natürlich gibt das Abzüge, dass wissen sie auch. Also insofern, ja. Da gilt auch der Standard wie in einer deutschen Arbeit. 09:46.04

P.: (Liest vor) Können Inhalte in Kursen Ihrer Meinung nach nur noch kleinschrittig vermittelt werden?

Nö. 09:51.60

I.: Dass man umso mehr Beispiele geben muss, oder zwei mal die gleiche Definition geben muss. 09:57.59

P.: Da nehm ich gar keine Rücksicht drauf. Wir machen einfach alles auf Englisch und Punkt. Und wenn die Probleme haben mit der Sprache, also im Prinzip müssen sie ja nachweisen, dass sie keine haben, um reinzukommen. Der Unterricht ist ja mündlich.

Lesen können sie auch alle. Das einzige Problem, was sie haben, ist das selber Schreiben. Also ein wirkliches Problem haben sie, wenn sie ein Paper schreiben müssen. Da haben viele wirklich auch noch keine Erfahrung. Das ist eben *academic writing*. [10:24.04](#)

I.: Wollen Sie das dann auslagern an die Sprachenzentren? [10:30.81](#)

P.: Na ja gut. Aber noch zum kleinschrittig (Punkt im Kurzfragebogen). Wir erwarten, dass sie das mündlich gut verstehen und gut lesen können. Das gibt es bei deutschem Unterricht auch, dass man da wiederholen muss. Redundanz gehört zum Geschäft (lacht). Das ist immer so beim Unterricht.

Und das passt eben zu den Seminararbeiten: Das ist für die eine Herausforderung [*academic writing*]. Wir haben jetzt extra einen Kurs, ein Tutorium für *academic writing*. Ob wir das durchgängig haben können in der Zukunft, das wissen wir nicht. Aber die Idee ist, dass wir das kontinuierlich anbieten. [11:09.84](#)

I.: Ist das ausgelagert ans Sprachenzentrum? [11:10.62](#)

P.: Ne, ne. Das ist hier bei uns. Wir haben das nicht ausgelagert ans Sprachenzentrum. Das empfehlen wir dann noch zusätzlich, wenn wir nichts anbieten können.

Wir haben jetzt seit letztem Semester, letztes Semester und dieses Semester Gelder gekriegt für einen Lehrauftrag mit der Frage, haben Sie etwas, was Sie machen wollen. Und wir haben gesagt, ja *academic writing* (schnippt mit den Fingern).

Und dieses Semester gleich wieder. Das ist aber nicht ausgelagert. Das ist jemand von uns, ein Doktorand von uns, der Native Speaker ist und das gut kann. Ich sehe auch hier schon das Ergebnis, weil wir dadurch das jetzt nicht nur für die Master-Thesis weiter anbieten, also ich habe das vorher als Teil des Begleitseminars für die Masterthesis angeboten und jetzt können wir das so anbieten, dass schon die ersten Semester des Masters da reingehen. Und das merk ich jetzt schon bei den Seminararbeiten. [11:49.33](#)

I.: Um welche Inhalte geht es in diesen Kursen? Um fachliche also wirtschaftswissenschaftliche Inhalte oder werden hier *skills* allgemein vermittelt? [11:54.41](#)

P.: Es geht um *paragraph writing*, *topic sentence*. Wie schreibe ich, wie argumentiere ich. Und ich merke das jetzt in meinem Seminar „Methodische Fragen chinesischer Wirtschaftsforschung“, also auf Englisch, da kommen die ersten jetzt schon und sagen, ich finde, das Paper ist aber nicht gut geschrieben nach *academic writing style*.

Und ich sage, wunderbar, the lesson worked (lacht und schnippt mit den Fingern). Also zumindest ist es schon so weit, dass sie sehen, wie es andere schlecht machen; das heißt noch nicht, dass sie es selber gut machen. [12:17.73](#)

(P. gibt I. den Kurzfragebogen zurück.)

I.: Danke schön. Wir sind eigentlich schon mitten im Interview. Inwiefern müssen sich Studierende im Master überhaupt noch weiterentwickeln in sprachlicher Hinsicht? [12:27.04](#)

P.: Die meisten ja. Die meisten entwickeln sich auch. [12:30.64](#)

I.: Inwieweit sehen Sie sich selbst als Sprachenlehrer? [12:34.55](#)

P.: Ich sehe mich jetzt auch nicht als Sprachenlehrer, das kommt einfach, die Sprache, das entwickelt sich; das was wir an Spracharbeit machen, ist das Feedback und dass wir das *academic writing* anbieten; aber das mach ich ja jetzt nicht mehr unbedingt [selbst].

Es ist auch gelegentlich mal so bei Präsentationen, wenn ich merke, da hat jemand ein falsches Wort benutzt oder so oder auch im Unterricht, ich korrigiere dann auch schon mal, wenn etwas so richtig falsch ist. Ein falsches Wort kann aber jedem mal passieren – auch im Deutschen (lacht). Das läuft so nebenbei. [13:04.20](#)

I.: Sie unterrichten ja schon ziemlich lang auf Englisch. Inwieweit ist hier das Vorgehen anders als in deutschsprachigen Kursen oder die Methodik eine andere? [13:17.21](#)

P.: Ich habe immer interaktiven Unterricht gemacht. Also ich mache anderen Unterricht als andere normale Wirtschaftswissenschaftler; das merke ich schon, wenn ich an meine Seminare denke und was ich da mache. Also ich mache unten [in der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät], ganz viele Seminare laufen da so, dass sie ein Thema kriegen, eine Seminararbeit schreiben und dann eine Seminararbeit vorstellen müssen; das Seminar besteht dann daraus, dass sie das vortragen. Das mache ich nicht. In den Wirtschaftswissenschaften auch nicht, wenn die keine Ahnung von China haben und ich 30 Seminararbeiten habe, die sind auch inhaltlich grottenschlecht, da brauche ich über Sprache gar nicht zu reden. Da krieg ich einen Föhn; das halt ich nicht aus.

Insofern mache ich das anders; ich unterrichte interaktiv deswegen, auch mit Gruppenarbeit zwischendurch. Worauf ich achte im ersten Semester ist, dass wir möglichst schnell ein Gefühl kriegen, wie weit wir sind und dass sie ihre Übungen machen. Und es ist nicht nur so, dass sie ein unterschiedliches Englisch-Level haben, sie kommen auch aus unterschiedlichen Ländern, sie kommen aus unterschiedlichen Universitäten und sie kommen aus unterschiedlichen Studienprogrammen. Das heißt, die Idee des ersten Semesters ist im Prinzip an allen Fronten alle auf eine Richtung zu bringen (lacht).

Was wir im ersten Semester merken ist, wir haben dann leider, trotzdem wir das versuchen zu verhindern, wir haben ein paar, die massive Probleme haben, die haben aber dann nicht nur Probleme beim Englischlernen, sondern insgesamt. Leider überschneidet sich das häufig.

Wenn ich trotzdem hier angekreuzt habe, die, die englischsprachige Probleme hatten, die haben die auch später, das würde ich auch für Deutsch anstreichen. Jemand der gut in Sprachen war, der hat auch in einem deutschen Studiengang bessere Karten, die können sich besser verkaufen.

Deswegen sage ich immer, es ist so wichtig, dass sie an ihrem Englisch arbeiten, weil letztlich sie auch später im Arbeitsleben das brauchen, sie überzeugen mit dem, was sie präsentieren. Deswegen ist die Sprache so wichtig.

Wir arbeiten auch mit originalen akademischen Texten auf Englisch und wir arbeiten mit Zeitungsausschnitten, was ich halt gerade so brauche. Im ersten Semester Business and Finance, der erste Text ist einer auch auf Englisch aus *A Journal Time Studies*, das Seminar heißt eben Business and Finance, da reden wir dann über Corporatization am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts in China; da geht es dann inhaltlich darum, dass sie kapieren, dass das was wir heute bereden schon vor 150 Jahren ein Thema war

(lacht) und aber auch, dass diejenigen, die einen wirtschaftswissenschaftlichen Hintergrund haben auf einmal einen Chinese Studies-Text lesen müssen, ganz nah an der Historie.

In der zweiten Sitzung lesen wir dann einen Text von Ronald Coase, Nobelpreisträger der Wirtschaftswissenschaften, da sind die Chinese Studies-Leute dann furchtbar am ächzen. Aber wir gehen sofort in die Vollen (lacht). Wir gehen dann etwas in leichteres Gewässer mit dem nächsten.

Die Vokabeln, im Sinne von Spracharbeit müssen sie selber machen.

Fachbegriffe gebe ich an. Wenn jetzt Fachbegriffe, wie ‚Moral Hazard‘ drankommen, die diskutieren wir dann, die erarbeiten wir uns, würde ich auf Deutsch auch machen. [16:46.99](#)

I.: In welchen Situationen switchen Sie dann ins Deutsche? [16:48.31](#)

P.: Im Unterricht eigentlich nicht. Ganz selten mal. Das hat aber dann damit zu tun, das mache ich auch manchmal mit Chinesisch. Also dass ich noch manchmal einen chinesischen Begriff mit einbringe, zur Veranschaulichung. Im Großen und Ganzen machen wir alles auf Englisch. Ich sage manchmal schon, was das wäre.

Aber mehr wenn man einen Joke macht oder so; dass man sagt, auf Deutsch würde man das jetzt so und so sagen.

Also wenn ich über ‚Institutional Economics‘ rede – die Wurzeln dafür liegen eigentlich in der deutschen Ordnungstheorie – das sage ich dann schon noch, denn dafür gibt es eigentlich keine anständige englische Übersetzung; dann benutze ich das Wort. Aber ich sage genauso im Chinesischen die Reformpolitik am Ende der 90er Jahre, die über Staatsunternehmen, die wir dann im Englischen als ‚Privatization‘, also auf Deutsch ‚Privatisierung‘ wiedergeben würden; es war aber eigentlich keine Privatization, das sage ich dann auf Chinesisch, [sagt es auf Chinesisch] das hat dann die Bedeutung die Großen [Unternehmen] behalten wir, die Kleinen lassen wir gehen. Dann nehme ich den chinesischen Fachbegriff mit rein. Auf dieser Ebene. Das kommt vor, wenn man mit Sprache arbeitet. [18:18.52](#)

I.: Sie haben vorher schon Probleme angesprochen, frühere, zum Beispiel *academic writing*. Welche Probleme allgemein sehen Sie noch in englisch-geführten Studiengängen, die in rein deutschsprachigen Studiengängen nicht bestehen? [18:29.25](#)

P.: Ein englischsprachiger Studiengang ist auch internationaler etwas. Da gibt es auch unterschiedliche Standards was das *scientific writing* angeht, nicht das *academic writing* jetzt, also der Umgang mit Quellen, wie schreibe ich eine Seminararbeit, wie akkurat es ist. Hier gibt es halt auch häufiger Fälle von dem was wir Plagiat nennen wollen, was sie machen, weil sie es nicht besser gelernt haben. Das würde auch auf Deutsch passieren, aber dann würden nicht so viele kommen. Die kommen, weil es Englisch ist, aber da müssen wir sehen, dass es die gleichen Standards dann mal sind.

Das heißt aber nicht, dass wir nicht auch deutsche Studenten haben, die genau dieses Problem haben. Ich hatte heute drei Studenten, die bei Seminararbeiten genau das Problem hatten; sie haben unwissentlich oder halbwissentlich so zu sagen plagiiert, sie haben viel *copy and paste* gemacht; das ist ihnen nicht klar, deswegen habe ich die

einbestellt, um das mit ihnen im Vertrauen zu besprechen. Das sind aber zwei Ausländer und ein Deutscher, also da kann man nicht sagen, dass das nur die Ausländer machen, aber es ist schon etwas mehr da. Vielleicht legen die an ausländischen Hochschulen im Bachelor nicht so viel Wert drauf. [19:52.21](#)

**I.:** Wie gehen Sie denn mit sprachlicher Heterogenität der Studierenden – auch der internationalen Studierenden – um und hat diese Heterogenität Auswirkung auf die Leistung im Studium? [20:00.12](#)

**P.:** Na ja gut, wir versuchen das schon, sie zu integrieren, aber jetzt nicht speziell, das gilt ja auch andersrum, also für die Deutschen. Wir haben jetzt das erste mal zwei Afrikanerinnen aufgenommen, ich kann jetzt aber noch nicht sagen, wie typisch das ist, also ich sage jetzt mal Studentinnen mit Migrationshintergrund, wo ich die Familiengeschichte nicht so kenne, wo man aber jetzt so ungeschützt sagen kann, dass es ein afrikanischer Hintergrund ist.

Und da gab es bei uns das erstaunliche Problem, dass wir im Intensivkurs folgendes gesehen haben: Wir haben auch Interviews geführt, bei der einen war es eindeutig, dass sie zulassbar ist, bei den anderen, die haben im Chinesisch-Kurs versagt, das ist ein Novum bei uns, beide schaffen es nicht, Chinesisch zu lernen, und das auf eine Art und Weise, wo unsere Chinesisch-Dozenten verzweifelt sind, es gibt da auch keine Besserung.

Das war sehr sehr schwierig. Also der Unterricht wurde dann auf Englisch und Chinesisch geführt und der Vorwurf war, sie würden diskriminiert. So, und wie gehen Sie damit jetzt um?

Wir haben dann eine unserer Doktorandinnen genommen, die im Kurs gecheckt hat, ob die diskriminiert wurden; aber alle sagten, die Dozierenden gehen eher sanfter um, als mit uns früher.

Unsere Mitarbeiterin, die singt, hat sie dann mit in den Chor genommen und sie meinte, die Studentin hört die Musik und die Töne einfach nicht. Also sie hat wohl insgesamt auch in den Seminaren größere Probleme, was wir vermuten und fällt hier überall durch und die andere, weil sie eben eher faul ist. Sie geht auch mittlerweile arbeiten und kommt auch nicht wieder.

Ein halbes Jahr nach dem Intensivkurs haben wir gesagt, mach erst mal die Inhaltskurse, du kannst ja mit den anderen im nächsten Wintersemester damit wieder anfangen. Jetzt hat sie wegen dem Diskriminierungsvorwurf auch einen Termin beim Dekan. Aber das ist eben ein Einzelfall. Das ist auch das letzte, was wir haben wollen. Wir haben ja auch Asiaten, also von dem her ist das ein Witz.

Wir haben dann gecheckt bei der einen Studierenden, ob sie auf Arabisch studiert hat, sie hat mit der Groß- und Kleinschreibung auch Probleme, aber sie hat auf Französisch studiert, dort gibt es auch Groß- und Kleinschreibung. Also wir haben hier keine Ahnung, was das Problem ist. [23:06.17](#)

**I.:** Ich dachte noch an zusätzliche Probleme, auch institutionelle Probleme, wie zum Beispiel die Kursgrößen. [23:16.75](#)

**P.:** Also das absolute Maximum bei Seminaren sind dreißig Leute, das ist auch auf Deutsch so. Wir versuchen auch oft die Kurse zu teilen auf 15. Wir wollen und haben einfach ein sehr intensives und anspruchsvolles Programm. [23:43.20](#)

I.: Und wie sieht es mit zusätzlichen Sprachkursen aus? 23:47.14

P.: Chinesisch haben sie. Zusätzliche Sprachkurse in Englisch haben wir nicht.

Also bei uns läuft das so ab, auch Vorlesungen sind teilweise interaktiv, hier muss auch gelesen werden, sonst sind auch viele interaktive Elemente enthalten. Also nicht nur Frontalunterricht.

Speziell in den Seminaren ist es doch lesen, lesen, lesen; sie müssen zu jeder Sitzung ein bis zwei akademische Texte lesen in der Regel und wir reden auf Englisch über die Texte. Teilweise machen die Studierenden eine zehnmünütige Zusammenfassung der Texte. Jetzt mache ich das auch so, dass wir direkt in den Text einsteigen und gleich darüber diskutieren.

Letzte Woche habe ich mit zweien geredet und die sagten, ja das Lesen ist aber so schwer am Anfang, aber jetzt wird es immer einfacher und jetzt fügt es sich auch zusammen.

Ich mache das so, wenn wir in jedem Seminar Präsentationen haben, dann suche ich mir ein Seminar aus, bei dem wir das Feedback machen; in der Regel so, dass die Studenten erst mal Feedback geben; ich sage dann, wir fangen erst mal positiv an, die warme Dusche zuerst, dann können wir mit Kritik anfangen. Also nicht wie die deutsche Methode, die gleich mit der Kritik anfängt, also subkutan üben wir das schon, wie das im englischen Sprachraum wirklich ist. Ich sage denen das auch, weil in Konferenzen sind es immer die Deutschen, die negativ auffallen, weil die immer mit der Kritik sofort reinhauen. Wobei es für Deutsche eher schwer erträglich ist, diese allgemeine Soße zu hören, wie toll es war und man weiß, es ist gar nicht so gemeint oder diese subtilen englischen Kommentare, wo man dann weiß, oh das ist jetzt aber auch nicht nur freundlich gemeint.

Aber wir machen das schon in den Unterricht integriert. Wir haben sonst kein spezielles Sprachangebot, außer *academic writing*, aber das ist notwendig. 26:17.11

I.: Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen auch bezogen auf den Bachelor-Bereich? 26:23.60

P.: Also wir an der Uni haben hier die Politik, dass der Bachelor auf Deutsch bleibt, aber wir zusätzlich englischsprachige Veranstaltungen haben. Das ist eine ganz gute Mischung. An der Uni ist die Politik, dass in absehbarer Zeit jeder Fachbereich mindestens einen englischsprachigen Master haben soll, was ja auch noch nicht erreicht ist. Also von dem her wird es in den Wirtschaftswissenschaften demnächst einen englischen Master geben. Ich bin dann mal gespannt, wie das läuft ein rein englischsprachiger Master.

Die jüngeren Kollegen wollen das auch, die älteren tun sich da schwer, das ist halt die Politik der Uni.

Jetzt habe ich das auch von meinen Kollegen der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät gehört, dass das auch der Zahn der Zeit ist, also es wird in absehbarer Zeit einen englischsprachigen Master in den Wirtschaftswissenschaften geben – rein englischsprachig.

Und da wird jetzt auch bei Kooperationen schon Werbung gemacht und auch nach dem Motto, dass man dann Studenten aus dem Ausland bekommt.



Also das wird auch laufen, aber für den einen oder anderen Kollegen ist es halt das erste mal, dass er auf Englisch unterrichtet; ja, das ist natürlich eine Herausforderung.

Wir haben auch Kollegen, die länger im Ausland, in den USA waren, aber Natives jetzt nicht. Für die wird es auch kein Problem sein. Es gibt natürlich ein paar, für die es ein Problem ist.

Viele von den Seminaren – das erleichtert das – sind auch dort weniger sprachlastig, weil sie mehr mathematisch sind, andererseits haben sie natürlich sehr viel technisches Vokabular.

Das wird schon ein bisschen so sein, wie bei den Ingenieurwissenschaften, ich kenne das von denen auch, von ingenieurwissenschaftlichen Kollegen; ich war auch jetzt gerade in Berlin auf einer Tagung, bei der auch alles auf Englisch war, wo einige problemlos auf Englisch vortragen können und andere machen halt das so, dass einem die Fingernägel hochkommen; falls das Englisch korrekt ist, ist es halt mit einem solch starken deutschen Akzent, dass man sich denkt uuh.

Mein Sohn geht auch vermutlich in die technische Richtung, macht auch bilinguales Abi. Ich sag dann auch immer, mach bitte auch was mit Englisch. Was wir dringend brauchen sind Ingenieure, die gut Englisch können (lacht).

Die Konferenz war eine Innovationskonferenz, da sind dann halt auch viele, die einen technischen Hintergrund haben, uuh da wuselt es einen was das Englische angeht. Aber gut, das ist halt so.

Aber zu den Studierenden: Letztlich werden sie es mit der Zeit, denke ich, lernen. Wir haben jetzt für das Wintersemester erstmals eine größere Menge Bewerbungen von Natives gehabt. Und ich hoffe – ich finde das super – ich hoffe, die kommen auch. Wir haben bisher mehrere Leute, die entweder in England studiert haben oder den USA oder die aus bilingualen Familien kommen, wo die Sprache natürlich schon gut ist, bei denen aber *academic writing* auch nicht unbedingt gut ist (lacht).

Das Ganze ist ein Lernprozess. Erstmal muss der Studiengang wahrgenommen werden, mittlerweile sind wir auch bei einem Drittel richtiger Ausländer, je nach Studiengang umso mehr. Aber der Anteil wird immer mehr. Im ersten Jahr in Business Economics, da muss man auch Deutsch können, selbst da haben wir mittlerweile einen Ausländeranteil. Beim Chinese Language and Economics, der braucht einfach länger, bis er bekannt wird, ja Ökonomen der Welt, die gibt es viele halt, aber bis die uns finden.

Aber nichts ist bauchpinselnder, als diese Interviews [von Bewerbern] zu führen und zu fragen, warum wollen Sie denn bei uns studieren, wie sind Sie denn zu uns gekommen. Und sie sagen, ja ich wollte was mit China und mit Wirtschaft und Englisch machen, und dann komme ich hierher. Oder sie sagen, ich habe auch das Glück, dass ich noch ein paar andere habe, aber hier ist es am besten; und wir sagen: Wunderbar. Und wir haben auch Mundpropaganda, wir haben auch die ersten Bewerber aus China. Das dauert alles. Das ganze System dauert auch.

1996 hatten wir in Duisburg für die höheren Semester – das Diplom damals – Fortbildungen, da mussten alle rein, auch Mitarbeiter und Gastwissenschaftler auf Englisch, auch wenn wir alle Deutsch können, wir müssen einfach üben, wir müssen anfangen auf Englisch zu palavern und Fachtexte durchzukauen und englische Texte zu schreiben, wenn sie nie damit anfangen, dann wird das nichts. Das ist ein Lernprozess. Bis das so richtig flutscht, bis sich die Native Speaker also Amerikaner oder Engländer in

einen deutschen Wirtschaftsmaster setzen und sagen, ey, das ist prima, die reden auch ganz toll Englisch alle, das dauert einfach. Da machen wir uns nichts vor. Man kann ja auch nicht einfach nur die *faculties* austauschen. [32:26.11](#)

I.: Also diese Studiengänge sind auf internationales Publikum auch ausgelegt. Macht dann ein Studiengang mit einer sehr hohen Prozentzahl an Deutschen auch Sinn, Ihrer Meinung nach? [32:39.78](#)

P.: Na ja, unter dem Aspekt des Übens, ja. Sonst machen sie es erst in den Unternehmen und dann dauert es länger, am besten ist das Üben an der Uni.

Ja. Aber dass sich dann auch Fehler einschleichen, wenn der Professor an der Uni immer die gleichen falschen Redewendungen nimmt, dass die Studenten die dann übernehmen und dann immer falsch verwenden. ist auch klar. Aber im Prinzip, wenn die Studenten in ein internationales Unternehmen wollen, müssen sie irgendwann damit anfangen.

Also für die Wissenschaftskarriere bringt es auch vielleicht etwas. Also ich denke, vor allem ist es üben. Das, was wir damals [in Duisburg] auch gesagt haben: Wir wollen auf internationale Konferenzen und müssen deswegen auch üben, also das bezog sich mehr auf die Academia, auf die Wissenschaften, also dass wir sagten, wir müssen diese Texte nicht nur lesen können, sondern auch drüber reden können. [33:27.03](#)

I.: Kann man bei englischsprachigen Studiengängen auch Defizite im Deutschen sehen, wenn alles nur noch auf Englisch stattfindet? [33:29.86](#)

P.: (überlegt) Also wenn es ein englischsprachiger Studiengang schon mal ist, und die Studierenden ihre Seminararbeiten auf Deutsch schreiben, das ist natürlich Quatsch. Das setzt natürlich auch voraus, dass man auch Dozenten hat, die gut genug sind, das dann auch auf Englisch zu korrigieren und auch in der Lage sind, die Leute auf sprachliche Hürden oder ihre sprachlichen Defizite hinzuweisen.

Die werden dann, wenn sie im Idealfall, wenn sie *academic writing*-Training kriegen und Englisch lernen und auch die Professoren Training kriegen, wenn sie da noch keine Erfahrung haben, dann werden die irgendwann nicht mehr die deutschen Seminararbeiten schreiben können, die daraus bestehen, einfache Verhältnisse möglichst kompliziert darzustellen in langen und verschwurbelten Sätzen. Ich selbst bin mittlerweile so weit zu sagen, selbst im Deutschen ist dieser Stil nicht unbedingt erstrebenswert.

Ich bin jetzt auch nicht unbedingt dafür, dass man Anglistik auf Englisch, äh Germanistik auf Englisch, Anglistik schon, auf Englisch unterrichten muss oder deutsche Literatur; das anzubieten wäre doch etwas Blödsinn. Also Ausländer, die das machen, die müssen Deutsch lernen. Ich geh ja auch um chinesische Literatur zu studieren nach China und nicht, um das dann auf Englisch zu haben.

Also das ist nichts, was man überall drüber stülpen sollte. Für uns macht das Sinn in unseren Studiengängen. Unsere Studiengänge bereiten die Leute auf die Wissenschaft vor oder die internationalen Unternehmen.

Also das schönste Kompliment ist dann, wenn Studierende kommen und fragen, wo haben Sie denn studiert in welchem englischsprachigen Land. Da weiß ich immer gar nicht, was ich antworten soll, wenn ich sage nirgendwo. Ich bin halt eben sprachlich auch interessiert.

Also wenn ich Ihnen eine Anekdote erzählen darf, Sie dürfen auch sofort einschreiten: Mein Lackmustest, dass ich die Sprachpraxis sehr stark in Asien gelernt habe, ist folgendes: Wir lernten britisches Englisch an der Schule und ich war dann in China, war dann wieder zwei Jahre hier und habe dann mein Examen gemacht. Ein halbes Jahr, nachdem ich das Examen gemacht habe, habe ich das Geschenk meiner Eltern angenommen und bin nach Griechenland gereist, eine kleine Insel, die fest in britischer Hand war und bin immer morgens raus, es war ein kleines Dorf hier zur Bucht und mal da schwimmen gegangen, ich bin morgens schon schwimmen gegangen, also ich bin eine Wasserratte; ich war allein im Urlaub, das hab ich noch nicht so oft gemacht; zwei Wochen griechische Insel, wunderbar. Ich habe das einfach genossen. An einem der letzten Tage gab es dann britische Gäste, die lagen auf diesem Dorfstrand und ich sagte dann, die haben etwas von Peking-Ente. Die kommen und man konnte sehen, wie lange die da waren, weil das war der Grad der Röstung, ja die drehen sich und sind auch nicht ins Wasser gegangen; also nur mal die Füße reingesteckt, aber die sind nicht schwimmen gegangen; für mich unbegreiflich, wie man auf eine griechische Insel reisen kann ohne ins Wasser zu gehen (lacht). Und dann kam ich von meiner Wanderung zurück an diesen Dorfstrand und es war so heiß, dass ich beschlossen habe, so jetzt geh ich nochmal schwimmen. Und dann kamen die und es sprach mich einer von diesen – sag ich mal – Röstkandidaten an, also auf Englisch und sagte: Sind Sie die Frau, die jeden Tag schwimmen geht? Und ich so: Ich bin die Frau, die jeden Tag mehrmals schwimmen geht (beide lachen). Und dann kam als nächste Frage: Sind sie Amerikanerin? Und ich so: Neein, wieso? Ja, warum sprechen Sie dann mit einem amerikanischen Akzent? Und ich bin dann nur weggegangen und habe mir gedacht, ach Junge, wenn du sonst keine Probleme hast, weißt du. Wenn du mich für eine Amerikanerin hältst, bin ich absolut glücklich, so lange du mich nicht als Deutsche ansprichst (lacht).

So, es hat natürlich auch eine Folge und zwar, dass ich immer mal wieder feststelle, dass ich zwischen britischem und amerikanischem Akzent nicht unterscheide. Da bin ich dann doch ein Weltbürger im Englischen, so ein bisschen. Manchmal kann man es einstellen, bei der Rechtschreibung. Aber es kommt immer mal wieder vor, dass ich merke, ich vermische das; das ist der Trade-off, wenn man britisches Englisch in der Schule lernt und dann amerikanisches Englisch in Asien und öfter mal in England oder Amerika ist für Kurzaufenthalte. Also meinen Akzent kann ich ohne weiteres so zu sagen ändern, aber bei einzelnen Worten verrate ich mich für einen Native Speaker garantiert, dass ich da Kauderwelsch rede; in Anführungszeichen, wie gesagt, das ist so ein Niveau, wo ich mir denke, wenn die Briten mich für Amerikaner und die Amerikaner für Briten halten, ist doch wunderbar, was Schöneres kann einem nicht passieren. Und das ist das, was die Studenten dann auch mal sagen, wieso parliert die da stundenlang auf Englisch und hat kein Problem damit; wo hat sie denn eigentlich studiert.

Deswegen nehm ich da auch keine Rücksicht. Sie werden dem Englischen ausgesetzt. Ich habe natürlich auch Momente, wo ich nach einem Wort suche, aber das hat man auch im Deutschen mal, da denke ich mal, das ist OK. Und ansonsten lerne ich täglich dazu, nicht zuletzt, weil ich ständig Korrektur lese, Drafts von meinen Arbeiten, von meinen Kollegen, ich komm immer dahin und sage, kann man das vielleicht auch so sagen und dann gucke ich wieder ins Wörterbuch und da steht, nein, das kann man so nicht sagen. Dann bin ich entweder verfestigt in meinem Urteil oder alle fünfzig Mal oder so: Oh doch, das kann man auch so sagen; hab ich was Neues gelernt, wunderbar.

Aber in der Regel kann ich das so durchkorrigieren; im Zweifel für den Studenten und deswegen gucke ich auch viel nach und deswegen liebe ich meinen Thesaurus und solche Sachen halt. Ich hatte das selber – das ist jetzt schon einige Zeit her – da habe ich noch nicht auf Englisch publiziert, da hatte ich ein Training in *academic writing* bei der Weltbank, also bei einer Sprachlehrerin, die das für die Weltbank macht. Da bin ich reingegangen, war vorher etwas skeptisch, was die mir noch beibringen kann, weil das war in einer kurzen Zeit, ganz komprimiert; und es war so toll und dann hatten wir an den Samstagen Unterricht und ich bin auch vom Saulus zum Paulus geworden, was *academic writing* angeht.

Und dann mussten wir eigene Übungen machen, da gab es Texte und dann kam sie zurück und es gab persönliches Coaching noch dazu, ich per Skype, weil ich schon in Peking war und dann sagt sie, hier schreibst du *promulgate*, das müsste *propagate* heißen und bei mir gingen die Alarmglocken hoch, weil ich über Propaganda in China gearbeitet habe. Da habe ich ein Problem mit dem Wort, ja.

Dann sagte sie, ich habe nochmal im Thesaurus geguckt, es ist richtig, aber es ist die vierte Verwendung und die erste ist die andere; dann habe ich gesagt, also wenn du mir das sagst, wenn ich da hinkomm, dass ich den Unterschied erkenne, das wird lange dauern; für mich ist *propagate* einfach mit Propaganda gleichzusetzen aus meiner China-Forschung und das hat etwas Negatives. Heute schreibe ich *propagate* hin in diesen Zusammenhängen, weil ich das ja gelernt habe, aber das sind so die Sachen, wo ich mir denke, okay. Und das war eben das Training nicht für die Ausländer, auch für die Inländer, die Natives, also man kann immer dazulernen.

Ansonsten zum Feedback, (zeigt noch einen Bogen) das hat jetzt eine Mitarbeiterin geschrieben, die ist allerdings halb Engländerin aber da steht dann folgendes: Review rules when you use “the“ and when not, pay attention to sentence structure, make the sentences shorter and simpler, you often use incorrect prepositions, you switch between past and present tense, review rules for ‚since‘ und so was, also das machen wir jetzt. Wollen wir es mal so sagen, de facto machen wir das auch in späteren Semestern, aber wir sagen, wir machen es schon im ersten Semester und dann sollen sie sich die Regeln angucken. Da schreibe ich auch noch rein – was weiß ich – *paragraph coherence* nachgucken. Aber das ist halt zusätzlich zu all den anderen Sachen, die sie sonst noch so hören und gesagt kriegen (lacht).

Bei mir hat noch nie jemand eine Seminararbeit ohne Feedback zurückbekommen. Das hat mich im Studium so oft geärgert. Wenn ich ne zwei geschrieben habe, selbst wenn ich ne 1,7 hatte, dann will ich doch wissen, was ich machen muss, um es besser zu machen. Man kriegt nie nen Feedback, das hat mich so geärgert, dass ich bis heute sage, jeder kriegt ein Feedback. [41:54.70](#)

I.: Perfekt, danke für das Interview. [41:55.69](#)

P.: Gern geschehen. [41:56.36](#)

| <b>Studiengang:</b> China Business and Economics (MA CBE)   |  | <b>Datum:</b> 21.01.2016  |   |
|---|--|---|---|
| <b>Dozent:</b> Prof. Dr. [REDACTED]   |  | <b>Ort:</b> Julius-Maximilians-Universität Würzburg Phil.-Geb. Übungsraum 17  |   |
| <b>Veranstaltungsart:</b> Seminar (2 SWS)   |  |   |   |
| <b>Bezeichnung des Kurses:</b> Challenges of Sustainable Development (Aufzeichnungsnummer 6)  |  |   |   |
| <b>Thematik der Veranstaltung:</b> Social Sustainability in China   |  |   |   |
| <b>Lernziele, Lerninhalte, Kompetenzen:</b>   | 1) current issues facing China<br>2) Chinese values and Information Age<br>3) construction of a country, happiness and economic growth<br>4) generation gap; demographics of China |   |   |
| <b>Spezifische Arbeitstechniken:</b> Präsentation der Gruppenergebnisse; Möglichkeiten der sozialen Veränderung erkennen; Umgang mit Graphiken und Diagrammen |  |   |   |
| <b>Wichtige Begriffe:</b> miasma, post materialims; economic growth; inequality   |  |   |   |
| <b>Hauptbeitrager:</b> Dozierende und Studierende (Gruppendiskussion mit anschließendem Vortrag)  |  |   |   |
| <b>Weitere Beiträge durch:</b> Studierende (bei Diskussionen und Gruppenarbeit mit anschließendem Vortrag)<br>(Zeitraumen: 1/3 der Zeit)                      |  |   |   |
| KURSVERLAUF   |  |   |   |
| Lerninhalte/ Lernschritte/ Kompetenzen  | Medien/<br>Medienträger  | Methoden/<br>Aktionsformen/<br>Sozialformen   |   |
| <b>Einstieg:</b> kurze Wiederholung; Vorbereitung auf Präsentationen  | BEAM/PPT   | VORT  |   |
| <b>Erarbeitungsphase:</b><br>1) 3 Kurzberichte von Studierenden vorgetragen: Yue Yue Accident und soziale Normen und Werte                                    | BEAM/PPT/FOTO  | VORT/D  |   |
| 2) Changes in Chinese minds: Wukan-Proteste für Demokratie und gegen Korruption   | BEAM/PPT   | VORT/D  |   |
| 3) Being a woman in China Today: A Democracy of Gender  | BEAM/PPT/TA  | VORT/D  |   |
| 4) Beschreibung eines Diagramms: Generation gap   | BEAM/PPT/DIA   | D   |   |
| 5) Gruppenarbeit: Lösungsansätze zu Geschlechterungleichheit in China (aus Sicht der Regierung, Unternehmer und internationaler Investoren)                   | GA   | D/Präsentation  |   |
| <b>Sicherung, Vertiefung, Transfer:</b>   | Wiederholung für anstehenden Test; Literatur   |   |   |
| <b>Aufgabenstellung zur selbstständigen Bearbeitung / Vorbereitung:</b>   |  |   |   |
| <b>Veranstaltungsart:</b><br>V = Vorlesung<br>S = Seminar<br>ESP = Wirtschaftsentgisch (evtl. mit interkulturellen Elementen)                                 | <b>Verfahren im Kurs:</b><br>Vortrag: VORT<br>Partnerarbeit: PA<br>Gruppenarbeit: GA<br>Stillarbeit: ST<br>Diskussion: D<br>Referat: REF<br>Präsentation: PPT<br>Experiment: EXP   | <b>Wichtige Medien:</b><br>Tafelbild: TA<br>Arbeitsblatt: AB<br>Bild: BIL<br>Wandkarte: WK<br>Computer: PC<br>Diagramm: DIA<br>Folie: FOL<br>Karikatur: KAR | <b>Karte:</b><br>Internet: INT<br>Foto: FOTO<br>MP3...: HOR<br>Video: VID<br>Beamer: BEAM<br>Overhead: OHP<br>CD/DVD: DIG<br>Lehrbuch: BUCH |

**Beispiel Dozierendeninterview (Sprachenzentrum):**

██████████: **Mitarbeiterin Fremdsprachenausbildung**

**Englisch: Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg**

P.: Hallo, ██████████! 00:08.74

I.: Ja, Hallo Frau ██████████! Ich rufe Sie an wegen des Interviews! 00:13.73

P.: Ja klar! Dann fangen wir gleich an! [...] (P. erkundigt sich nach Aussagen der Mitarbeiterin mit der der Interviewer ein Gespräch hatte.) 00:49.78

I.: Bei mir geht es um englischsprachige Studiengänge in den Wirtschaftswissenschaften und wie man am besten die Studierenden hier begleiten kann, auch durch Sprachkurse.

Welche Erfahrungen haben Sie denn persönlich bisher gemacht in Ihren Englischkursen? 01:07.96

P.: Also zunächst mal, wie Sie wahrscheinlich wissen, haben wir im Bachelorkurs keine englischsprachigen Fachkurse in den Wirtschaftswissenschaften. English Medium ist bei uns nur im Masterbereich.

Wir haben den Master of International Business Studies zu hundert Prozent auf Englisch. Hier sind wir je nach Spezialgebiet beteiligt mit expliziten Englischkursen, die alle fifty-fifty English for Academic Purposes und English for Business Purposes haben.

Dann haben wir noch einen Masterkurs, das ist IIS, International Information Systems; beide haben Zugangsvoraussetzungen in der englischen Sprache von C1-Niveau. 02:07.71

I.: Was schon relativ hoch ist. 02:09.76

P.: Nicht für die Inhalte. Also ohne dieses Niveau würden sie es nicht schaffen.

Der Master of International Business Studies ist unser Aushängeschild.

Ich muss nochmal betonen, dass es nicht stimmt, dass wir kein academic writing anbieten [bezogen auf Aussagen einer Kollegin, mit der der Interviewer zuvor ein Gespräch geführt hatte]. Wenn ich noch ein bisschen ausholen darf, wir waren jetzt bei International Information Systems, diese haben 5 ECTS für das Englisch-Modul, also für *language*. Hier können sie – außer Englisch oder auch Deutsch – Sprachen jeden Niveaus einbringen; wenn sie die Kurse auf Englisch einbringen, also explizit in unserem Masterbereich. Diese fangen bei C1 an und dort bieten wir *academic reading and writing*, English for Academic and Special Purposes und English for Academic Purposes I und II an.

Diese genannten Kurse können im akademischen Bereich in IIS und IB [International Business] eingebracht werden und im Masterbereich Marketing haben wir auch ein 5 ECTS-Modul und da haben wir Business English Communication, der fängt auch bei C1 an und auch diese *academic reading and writing*-Kurse. Wie gesagt, es fängt bei C1+ an. Das sind auch die Ausgangsvoraussetzungen, obwohl Marketing nicht auf Englisch

gelehrt wird. Vieles bewegt sich hier in der Literatur auf Englisch, um nicht zu sagen fast alles. 04:19.00

**I.:** Auf wie viele Semester sind die Kurse angelegt? 04:29.13

**P.:** Im Masterstudium haben wir 4 – mit Masterthesis 5 – Semester; es ist unterschiedlich, die Studierenden machen die Kurse normalerweise nicht in einem Semester, sondern Grundvoraussetzung sind zwei Semester. 04:49.13

Wir sind UNiCert® akkreditiert, das heißt, dass diese Kurse im Gegensatz zu anderen Kursen, die im Sprachenzentrum angeboten werden, integrierte Kurse sind. Hier werden auch die vier verschiedenen Kompetenzen abgeprüft. 06:03.29

**I.:** Wie ist Ihre Einschätzung, inwieweit sich Studierende im Master noch sprachlich weiterentwickeln? 06:06.77

**P.:** Hier ist zum Beispiel überhaupt keine Plateau-Phase erreicht. Also wenn wir von Lernzielen oder *learning outcomes* sprechen, dann ist es für viele Studierende doch ein Quantensprung. Und die Sprache verbessern sie explizit, bis auf die Lesekompetenz nur in den Sprachkursen.

Wenn einzelne Arbeiten auf Englisch verfasst werden dürfen oder der Kurs ganz auf Englisch ist, okay, aber sonst sind wir schon diejenigen in den Sprachkursen, die sich um die Sprache kümmern. 07:16.74

**I.:** Würden Sie sagen, dass man in BWL-Kursen, die auf Englisch geführt sind, anders vorgehen muss, als in deutschsprachig geführten Kursen; ich denke an die Methoden oder die Kursgrößen zum Beispiel oder Präsentationen? 07:31.35

**P.:** Sie fragen vielleicht den Falschen; ich habe seit den 90er Jahren eine ganz innovative Art zu unterrichten, fragen Sie Herrn Böttger. Ich bin absolut überzeugt, dass es so sein muss. Das ist auch Thema meiner Promotion.

Wenn ich die Lernziele setze auf *employability*, dann ja, es sollte schon ein anderes Vorgehen sein. 08:19.14

**I.:** Wenn ich auf Ihre Kurse zu sprechen kommen darf, wie sind Ihre Kurse aufgebaut? 08:29.88

**P.:** Also nehmen wir mal den Bachelorbereich; ich bin die Autorin von dem Kurs: „Fachsprachliche Grundausbildung“ und die Fachsprache ist Wirtschaftsenglisch. Vor 2006 war es fifty-fifty; 50 Prozent Wirtschaftsenglisch und 50 Prozent English for Academic Purposes; es wurde aus hochschulpolitischen Gründen von 8 ECTS auf 4 ECTS reduziert. Und ich habe mich dann entschieden, die Fachsprache – also Wirtschaftsenglisch – zu machen.

Auch diese unsachgemäße Bezeichnung des Kultusministeriums auf dem Abiturzeugnis, dass alle Abiturienten B2+ oder B2 in Englisch haben, zeigt eine absolute Ignoranz in puncto GER in der Zielsetzung.

Es ist ganz selten, dass eine Person das gleiche Niveau in allen vier Grundkompetenzen erreicht, aber den Abiturienten wird dadurch gleich mit B2 oder B2+ der Zugang auf die Hochschule bestätigt.

Wir haben unsere C-Tests und wir haben Placement-Tests, also Einstufungstests für alle. Das bezieht sich auf alle Sprachen und sie müssen eine gewisse Punktzahl erreichen und diese Punktzahl ist am allerobersten Ende von B2+; also fangen sie gerade unter C1 in der Fachsprache an und am Ende des Kurses sind sie dann auf C1-Niveau Fachsprache. [10:53.76](#)

I.: Wie sieht es denn im Master aus? Verwenden Sie hier Lehrbücher? [11:03.41](#)

P.: Natürlich sind die Kurse auch multimedial, auch mit Lehrbuch; aber ein Lehrbuch diktiert den Kurs nicht.

Wer das Curriculum schreibt sieht auch vor, wie diese Materialien zu verwenden sind und ein Buch, wie man das so sagt, na ja; wir haben ja nur multimediale Kurse auch mit einer LMS auch in der fachsprachlichen Grundausbildung; dort haben die Studierenden zehn Prozent der Note durch die Verwendung der LMS in dem Kurs. Ich will nicht spitzfindig sein, aber das ist ein Grundsatz für mich, das Buch bestimmt den Kurs nicht! [12:11.18](#)

I.: Ganz kurz noch für mich, was ist denn LMS? Das weiß ich nicht. [12:15.84](#)

P.: Das LMS ist das Learning Management System  
<sup>141</sup>. [12:20.08](#)

I.: Wie sieht es denn mit der Integration von Inhalten der Fachwissenschaft in den Kursen aus? Inwieweit findet das statt oder sind die Kurse skill-orientiert? [12:36.71](#)

P.: Wenn wir davon ausgehen, dass wir Studierenden in den expliziten Sprachkursen auf der einen Seite das Arbeiten im Masterbereich durch die EAP-Kurse ermöglichen, um ihre Sprachkompetenzen in der akademischen Domäne zu untermauern und sich dadurch verbessern, zum Beispiel durch Abstracts, die sie schreiben. Das ist an sich wahnsinnig schwierig, das würden wir dann üben in *academic reading and writing* und den Kursen English for Business Purposes, das ist sehr sehr eng an der Umsetzung der Theorie geknüpft.

Also *real world* ist hier ein absolutes Kriterium. Also die momentane *real world*, wo sie eben studieren und die Business-Kurse sind so auch gedacht, dass sie vieles, was sie in der Theorie lernen auf Englisch umsetzen. Das ist sehr praxisorientiert. [13:56.46](#)

I.: Beschreiben Sie mir den Umgang mit Fehlern in diesen Kursen! [14:12.45](#)

P.: Wenn wir zum Beispiel sagen, sie sind C1 oder C1+ in der *linguistic control*, dann nehmen wir die Deskriptoren des GER oder die viel graduerteren Deskriptoren des

---

<sup>141</sup> Lernmanagement-Systeme wurden entwickelt, um Lehr- und Lernprozesse im E-Learning zu unterstützen und Lernmaterialien sowie Nutzerdaten zu verwalten. Die webbasierten Systeme ermöglichen die Bereitstellung von Lerninhalten, die Organisation von Lernvorgängen und die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden. An vielen Hochschulen bilden sie die informations- und kommunikationstechnische Basis einer E-Learning-Infrastruktur (<https://www.e-teaching.org/technik/distribution/lernmanagementsysteme>). Funktionsbereiche eines LMS sind Präsentation von Inhalten (Learning Content) oder auch Evaluations- und Bewertungshilfen (Assessment) sowie synchrone und asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten ([http://moodle.rz.e.uni-erlangen.de/pluginfile.php/12047/mod\\_resource/content/0/2016\\_01\\_30\\_TEIL\\_3\\_LMS\\_und\\_Moodle\\_v02.pdf](http://moodle.rz.e.uni-erlangen.de/pluginfile.php/12047/mod_resource/content/0/2016_01_30_TEIL_3_LMS_und_Moodle_v02.pdf)) [24.07.2019].



*Global Scale of English for Professional oder Academic Purposes*; das ist wichtig für C1 oder C1+, wenn es zum Beispiel darum geht, einen Bericht zu schreiben; dann orientieren wir uns an den *thresholds* und fragen, was ist die niedrigste Stufe in *linguistic control*. Das ist unser Pass- oder Failbereich. Also die Benchmark sind die Deskriptoren, je nach Niveau, das und das und das zeichnet die *linguistic control* von einem Lernenden aus; damit wir sicherstellen, was er verstanden hat, und je nachdem gibt es dann mehr oder weniger Punkte oder Prozente.

Es geht nicht um eine lineare Korrektur mit Aufzählung von irgendwelchen Fehlern. Wir wissen ja alle, Grammatik hat mindestens drei Schichten. Also sicher ist eine lineare Bewertung von Fehlern aus dem vorletzten Jahrhundert.

Wir bewerten positiv. Es geht dabei um *task completion*. Eine Aufgabe hat so und so viele Punkte mit einem Bereich, bei dem man die Task bestanden hat und einem Bereich, bei dem man nicht bestanden hat.

Sollte die Aufgabe formelle Konventionen haben, nehmen wir mal an ein Anschreiben an eine Bank, einen Darlehensantrag, was als Formular oder Brief geschrieben sein muss, dann muss man natürlich auch beachten, ob diese formellen Konventionen eingehalten worden sind.

Dazu kommt noch das Register, genauso Kohärenz und Kohäsion, was beachtet werden muss. Dann geht es um Inhalte; es geht nicht nur um Schönschreiben auf Englisch. Es gibt genauso viele Punkte für den Inhalt, wie für die *linguistic control*. 17:25.61

**I.:** Sie sind ja auch Native. Wie sehen Sie die Möglichkeit, auch ins Deutsche zu wechseln in Ihren Kursen, also Code-Switching zu betreiben? 17:38.29

**P.:** Ist bei mir in meinen Kursen jetzt nicht nötig. Es gibt manchmal Situationen, ich will das erklären: Nehmen wir mal das englische Wort ‚meeting‘, warum nimmt man im Deutschen nicht ‚Sitzung‘ oder ‚Besprechung‘? Wenn wir ELF oder BELF betrachten, hat dann der Native das Recht zu sagen, das ist genau die Bedeutung?

Manchmal passiert ein Wechsel auch, wenn es um solche Erklärungen geht; aber wenn wir jetzt einen Bachelorkurs nehmen, dann ist das sehr wichtig, dass wir die Studierenden unterstützen bei der Vorbereitung und der Recherche; das ist alles in der L2, also in der Sprache, in der sie es wiedergeben müssen. Weil wir nämlich auch keine Übersetzer ausbilden.

Ich bin aber nicht der Meinung, dass die Muttersprache alleine reicht. Natürlich unterrichte ich nicht nach Varietäten. Wie soll man das unterscheiden in unserer Welt. Das ist sogar zu unterbinden. Wir haben einen internationalen Modus, der zum Teil auch durch die Computerwelt entstanden ist; auch aus Australien oder den British Isles kommen Einflüsse her. Also ich halte das für überholt.

Wir haben auch Studierende aus aller Welt. In Deutschland sind diejenigen, die im Fachbereich unterrichten im Masterbereich deutschsprachig. Es gibt manchmal auch Leute aus anderen Kreisen; diese lehren durch Englisch. Das ist eine ganz andere Welt.

Die Erwartungen an die Kurse sind ja beeinflusst durch das deutsche System, aber es ist eben nicht dasselbe. Es kreiert eine ganze andere Welt mit einem ganz interessanten und auch schwierigen Katalog an Herausforderungen für Studierende.

Beispielshalber: Amerikanische Studierende haben bei uns in International Business Studies oft mehr Probleme als die deutschen Studierenden; 50 Prozent der Studierenden hier sind deutschsprachig.

Die Fragen werden auf Englisch gestellt, aber nicht so wie muttersprachliche Professoren oder Assistenten sie stellen würden. Aber das ist schon wieder ein Bereich für sich. [22:18,27](#)

I.: Wenn Sie an Ihre bisherige Tätigkeit denken, auf welche Schwierigkeiten sind Sie denn gestoßen, die typisch sind für Studiengänge auf Englisch? [22:36,09](#)

P.: Ah, schwierig. Was ich eigentlich für Unsinn halte ist, dass man das was man an die Studierenden auf Deutsch auf unterster kognitiver Stufe verabreicht, jetzt genauso auf Englisch macht.

Wir wissen ja alle, wie kognitive Verarbeitung ist und wie reines Auswendiglernen ist, also Bulimie-Lernen, lernen und wieder ausspucken.

Dass muss man nicht verdoppeln, dass man das einmal auf Deutsch und auf Englisch macht. Hier bin ich absolut dagegen. Das halte ich für nicht nur sinnlos, sondern für viel viel schlimmer.

Dass das eine Herausforderung für uns ist, ist klar. Wir bekommen Studierende, die aus dem Sekundarbereich sind und sie sind an unserer Universität und bei uns ist das Modul ‚Sprache‘ bis auf einen Bachelorkurs ein Pflichtmodul; es muss nicht Englisch sein.

Aber nehmen wir mal an, sie absolvieren den Kurs, gehen nachher in eine Firma, und die Firma schickt sie gleich wieder in einen Englischkurs. Da fragt man sich warum, gerade im Tertiärbereich.

Unser Motto ist: „Doing business through English“. So praxisorientiert sind wir. Es kommt auch bei den besten Studierenden an, wenn man sagt, ihr müsst Internships machen, das hilft euch auch dort. Aber wir haben einen ganz schweren Stand, weil es eben nicht bei jedem ankommt.

Vor allem im Bachelorbereich sind wir in großem Konkurrenzkampf mit den Fachwissenschaften, wo nur Fachwissen vermittelt wird. Und dafür kenne ich keine Lösung. Da sind die Erwartungen auch von den Studierenden, lernen und ausspucken. Das ist an der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät. Aber wir müssen die Studierenden dazu bringen, zu verstehen, dass Wissen etwas ist, aus dem man etwas machen kann; in unserem Fall durch Englisch. Aber die Sprache müssen sie auch können. Durch Transfer ist es der beste Nachweis, dass sie es können.

Ich bin auch nicht die einzige, die behauptet, dass ein Studium auf Englisch einfach schwieriger ist. Unser internationaler Studiendekan Prof. Holtbrügge hat es schon in der Vergangenheit versucht, diesen Studiengang im Bachelor auf Englisch zu machen, hat es aber eingestellt. Er hatte glaube ich selbst nur eine Vorlesung auf Englisch und hat das aufgehört. [26:45,46](#)

I.: Das war schon fast meine Abschlussfrage: Wie sehen Sie die Entwicklung englischsprachiger Studiengänge in der BWL schon im Bachelor? Sie haben das ja zum Teil schon beantwortet. [26:57,39](#)

**P.:** Meine Schlussbemerkung wäre: Wenn man nur sagt, das was man auf Deutsch macht, machen wir jetzt auf Englisch, dann bin ich absolut dagegen. [27:11.96](#)

**I.:** Und was kann man aus Ihrer Sicht noch verbessern, auch im Bereich des Sprachenzentrums, was Studierenden, die englischsprachig studieren zu Gute kommt? [27:26.16](#)

**P.:** (lacht). Also wir haben hohe Anforderungen an die Technik. Das ist aber noch ein immerwährendes Problem.

Ich habe ja gesagt: „Doing Business Through English“ ist unser Motto, aber wir haben noch ein anderes. Wir nutzen Technik, damit Studierende auch alleine üben können. Viele sind sehr schlecht im Hörverstehen. Hier kann man über die Lernplattformen dann üben. Dazu brauchen die Studierenden Technik zu Hause und wir brauchen Technik hier. Es muss also überall funktionieren.

Also das ist mir noch wichtig. Wir haben auch so wenig Stunden mit explizitem Unterricht. Also wir wollen, dass die Studierenden das, was sie alleine machen können, auch alleine machen. Mit LMS ist es die beste Umgebung, weil wir es kontrollieren können, beziehungsweise unterstützen ist der bessere Ausdruck.

Wir machen auch *error reports* und *error analysis* und können das dann ansprechen, was die Studierenden vorher selbstständig gemacht haben. Deswegen ist das autonome Lernen sehr wichtig für uns. [29:01.17](#)

**I.:** Wie sieht es mit Tandem-Projekten aus als Möglichkeit? [29:03.36](#)

**P.:** Wir haben einfach zu wenige muttersprachliche Studierende aus dem englischsprachigen Raum vor Ort und auch zu wenige Erasmus-Studierende, dass wir das gezielt machen können. Auch Partnerschaften mit Amerika sind sehr sehr schwierig.

Da ist es besser, die Studierenden gehen ins Ausland; sagen wir, wir machen das Online. Wo finden wir genügend Studierende im Ausland? Wir haben 1200 Studierende Aufnahme jeden Oktober. Das ist eher unrealistisch. Weder virtuell noch Face-to-Face.

Es gehen auch viele BWL-Studierende ins Ausland, viel mehr als im Lehramt, also das ist noch eine Optimierung. [30:28.75](#)

**I.:** Als allerletzte Frage: Wie ist denn ihre Einstellung kurz und knapp zu Englisch im Master? [30:42.91](#)

**P.:** Das läuft super! Läuft hervorragend im Master! [30:47.89](#)

**I.:** Dann Danke für das Interview und die Zeit, die Sie sich genommen haben. [30:51.78](#)

**P.:** Gerne und viel Erfolg für die Arbeit. Tschüss. [30:55.20](#)

### Beispiel Dozierendeninterview

**Prof. Dr. [REDACTED]: Lehrstuhl für VWL, Business Economics  
Universität Mannheim**

I.: Beschreiben Sie mir doch bitte das Konzept des Flipped Classroom oder Inverted Classroom [häufig kombiniert die Lehrmethode „Inverted Classroom“ die Methoden „Just-in-Time Teaching“ (JiTT<sup>142</sup>) und „Peer Instruction“]! 00:08:81

P.: Genau. Ich habe diese Vorlesungsvideos vorproduziert; ich mache jedes Jahr kleine Änderungen dran, aber dann läuft das im Wesentlichen so ab: Ich lade das hoch; die Leute können sich das angucken, haben in der Regel eine Woche Zeit dafür – mal mehr – und dann sprechen wir darüber hier im Hörsaal.

Und dann arbeiten wir mit zusätzlichen Beispielen; wir arbeiten sowieso noch in Übungsgruppen, aber wir arbeiten schon mal vor.

Und wir machen auch interaktive Sachen, die man im Video nicht so gut machen kann und ich versuche Diskussionen zu haben zwischen den Studierenden und mir oder auch innerhalb der Studierenden.

Das ist so die Grundidee, dass man hier im Hörsaal alles nochmal vertieft und ein bisschen von dem, was man normalerweise zu Hause macht als Einzelkämpfer zusammen macht in der Gruppe. 00:47.64

I.: Ich habe vorher Ihren SWR2-Beitrag<sup>143</sup> gesehen im Internet über Inverted Classroom, dort war die Rede von Stückelung; also die Blöcke sind nicht in 90 Minuten-Blöcken aufgeteilt. 01:00.10

---

<sup>142</sup> „Just-in-Time Teaching (JiTT) ist eine effektive Lehrinnovation, die die Lehrveranstaltungszeit nicht vorrangig für die Vermittlung des Lehrstoffes nutzt, sondern um auf die Schwierigkeiten der Studierenden mit diesem Stoff einzugehen. Studierende bearbeiten dazu vor dem nächsten Lehrveranstaltungstermin per Internet sorgfältig formulierte Aufgaben und Fragen. Lehrende verschaffen sich dann kurz vor der Lehrveranstaltung – just in time – einen Überblick über die studentischen Arbeitsergebnisse und passen darauf aufbauend die Lehrveranstaltung den Bedürfnissen ihrer Studierenden an. JiTT schafft eine „Feedback-Schleife“, die mit der Vorbereitung der Studierenden beginnt und bestimmt, was in der Lehrveranstaltung geschieht“ (Ostfalia. Hochschule für angewandte Wissenschaften: Just-in-Time Teaching. Online verfügbar unter: <https://www.ostfalia.de/cms/de/zell/ZeLL-Kultur/JustInTimeTeaching.html>) [24.07.2019].

<sup>143</sup> Im November 2015 strahlte der SWR2 einen Beitrag über die Umsetzung des Inverted Classroom-Konzepts an der Universität Mannheim aus. Thema des Beitrags ist eine Vorlesung von Prof. Dr. Henrik Orzen, die mit der Unterstützung des Inverted Classroom-Service des Referats Hochschuldidaktik invertiert wurde. Den Beitrag zum Nachhören findet man unter: [http://www.hdz.uni-mannheim.de/aktuelles/Inverted%20Classroom%20Projekt%20auf%20SWR%202/151118\\_inverted%20classroom\\_swr2.mp3](http://www.hdz.uni-mannheim.de/aktuelles/Inverted%20Classroom%20Projekt%20auf%20SWR%202/151118_inverted%20classroom_swr2.mp3) [24.07.2019].

**P.:** Ach so. Das ist auch eine technische Sache, hat aber auch mit Übersicht und Aufmerksamkeit zu tun. Ich könnte das auch als Block reinsetzen. Ich dachte, ich setze das in kleineren Einheiten rein, weil nicht jeder kann ein 280 Megabyte-File herunterladen; deswegen kleinere Einheiten, gerade wenn man eine schlechtere Internetverbindung hat. [01:19.78](#)

**I.:** Wo sehen Sie denn einen Mehrwert für die Studierenden, wenn man das mit einer normalen Vorlesung vergleicht? [01:28.64](#)

**P.:** Ein Punkt, der ganz wichtig ist, ist dass die Qualität einer normalen Vorlesung, wenn sie live gegeben ist, variieren kann. Das ist meine Erfahrung. Man hat mal einen guten Tag, mal einen nicht so guten Tag. Mal bringt man einen wichtigen Punkt, mal vergisst man ihn. Hier ist eine klare einheitliche Qualität da; der Inhalt ist dann mal richtig da und gründlich aufbereitet.

Das schließt natürlich nicht aus, dass man auch mal einzelne Fehler drin hat. Aber das ist schon mal ein wichtiger Punkt, glaube ich.

Das andere ist natürlich, die Leute können das Video jederzeit anhalten. Und wir kennen das alle, dass man irgendwann wegtrifft und was erzählt und dann passt man nicht mehr auf und dass man sich dann dabei ertappt. Aber in einer echten Live-Vorlesung kann man nicht zurückspulen und nachgucken, was war da eigentlich.

Oder wenn man gerade müde ist und nicht gut drauf, kann man nicht anhalten und die Vorlesung wann anders zu Ende hören; durch die Videos geht das. [02:35.15](#)

**I.:** Durch die Quizze ist es auch studierendenaktivierender! [02:39.17](#)

**P.:** Ja, das ist auch ein bisschen die Idee dahinter.

Im Video selbst habe ich auch versucht, gelegentlich zu sagen: Okay; am besten jetzt anhalten und nachdenken über diesen Punkt und vielleicht eine Antwort überlegen und dann könnt ihr gleich weiter auf Play drücken und dann schauen wir mal, was da rausgekommen ist. [02:59.91](#)

**I.:** Eine Studierende gerade meinte, man könnte Spracharbeit dadurch leisten, dass man unbekannte Wörter, Fachbegriffe oder Definitionen in Linguee oder englischen Wörterbüchern nachsehen kann. Inwieweit sehen Sie hier einen Mehrwert? [03:13.41](#)

**P.:** Ja durchaus. Es gibt sicherlich nicht nur sprachliche Aspekte – Sprache ist sicher auch einer – aber auch sicher von den Konzepten, also vielleicht taucht im Video das ein oder andere Konzept auf, was vorausgesetzt wird, das aber bei dem ein oder anderen doch noch nicht so gut sitzt. Dann kann man das mal nachschlagen; das stimmt. Und man kann dann eben auch Begriffe nachschlagen.

Diese Quizze und auch die Classroom-Experimente, dass man überlegen muss, was würde ich denn eigentlich machen, das regt dazu an, zu gucken und Vergleiche mit künstlichen Akteuren in der Theorie anzustellen<sup>144</sup>. Dadurch kann man erkennen, wie die Theorie funktioniert und wie man selber funktioniert. Das Quiz wird aber nicht benotet und ist als reine Übung gedacht. [04:32.78](#)

I.: Wie sieht denn die Leistungsbewertung aus bei der Vorlesung? [04:36.27](#)

P.: Das ist am Ende ganz traditionell eine Klausur. [04:41.50](#)

I.: Beschreiben Sie mal, ob sich die Inverted Classroom-Methode auch in den Noten widerspiegelt! Inwieweit sehen Sie hier einen Unterschied zu normalen Vorlesungen? [04:49.67](#)

P.: Das ist sehr schwer, das wirklich zu beantworten. Man müsste das eigentlich in parallelen Strukturen gestalten.

Es sind natürlich verschiedene Kohorten, die da betroffen sind.

Insbesondere die Anzahl der Fünfen ist zurückgegangen. Die Anzahl der Einsen ist ziemlich gleich geblieben.

Aber sozusagen den ganz direkten sauberen wissenschaftlichen Vergleich, den hab ich nicht. Der ist schwer zu stellen. [05:25.85](#)

I.: Es kommt natürlich auch immer darauf an, was geprüft werden soll, repetitives Wissen oder Präsentationskompetenz. Interaktivität ist ja sowieso in Ihren Übungen und Tutorien mit dabei, wenn ich das richtig verstanden habe. [05:33.98](#)

P.: Genau. Also reproduzierendes Wissen kommt auch vor bei uns, aber dann ist es eben Anwendung auf neue Situationen, also das passiert ganz viel. Auch in mathematischen Modellen teilweise, wo man dann eben diese Konzepte benutzt, aber für einen ganz neuen Fall. Und das ist, was in der Vorlesung fast gar nicht gemacht wird, auch im Video fast gar nicht, höchstens exemplarisch kurz durchexerziert wird. Dafür sind die Übungen da.

Ich sehe den Gewinn bei diesen Treffen – die ich nicht mehr Vorlesungen nennen mag – den Schritt zu machen zwischen Vorlesung und Übung, um zu lernen, wie man diese Konzepte dann anwendet. [06:44.51](#)

---

<sup>144</sup> Online-Videos ersetzen den wöchentlichen Vortrag des Professors, den Lernstoff erarbeiten die Studierenden zu Hause. Daran anschließend finden Diskussionen mit dem Dozierenden und den Studierenden statt, um die Lerninhalte im Hörsaal mithilfe von Übungsaufgaben zu vertiefen. Gebündelt werden die Fragen der Studierenden zum jeweiligen Thema auf der E-Learning-Plattform ILIAS; das Tool ‚Top Rated Questions‘ markiert jene Fragen, die die meisten Studierenden beschäftigen. (Online verfügbar unter: [http://www.uni-mannheim.de/forum/schwerpunkt/Ausgabe\\_2\\_2014%3B%20Lehrtypen%20%E2%80%93%20Lernarten/Im%20H%C3%B6rsaal%20der%20Zukunft/](http://www.uni-mannheim.de/forum/schwerpunkt/Ausgabe_2_2014%3B%20Lehrtypen%20%E2%80%93%20Lernarten/Im%20H%C3%B6rsaal%20der%20Zukunft/)) [24.07.2019].

**I.:** Was versprechen Sie sich vom Einbau spielerischer Elemente in die Veranstaltung oder den Videos, bzw. von den Quizen<sup>145</sup>? 06:51.17

**P.:** Ich habe damit sehr gute Erfahrungen gemacht. Ich habe auch oft das Quiz schon benutzt in der Vorlesung selber, also früher, als es noch eine Vorlesung war, auch jetzt teilweise noch in diesen Sessions, um bestimmte Dinge mal auszuprobieren und weil es eben aktivierend ist, weil die Leute gezwungen sind, mal darüber nachzudenken, das hilft unheimlich für die Aufmerksamkeit und es lockert das Geschehen so ein bisschen auf; man macht mal was anderes als nur zuzuhören, was da vorne erzählt wird. Und man macht eine kurze Pause. Das sehe ich sehr positiv. Ich glaube, das bringt auch eine ganze Menge. 07:31.47

**I.:** Wie sehen Sie die Ausweitung von Flipped oder Inverted Classroom im Master oder den Einsatz auch schon im Bachelor? 07:50.51

**P.:** Für mich war es eine spezielle Motivation, die weniger mit Master versus Bachelor zu tun hatte, mit den Gegebenheiten, die ich hier habe – und zwar ist es eine Massenveranstaltung – es sind unheimlich viele Leute da. Ich kenne die Studierenden kaum persönlich, mal den einen oder anderen, aber im Prinzip ist das anonyme Masse. Und die Leute sind extrem heterogen und es ist relativ schwierig, für alle das richtig zu machen, ohne die einen zu langweilen oder die anderen zu überfordern.

Und das Video hat hier, glaube ich, besondere Vorteile in dieser Situation, so dass die, die sich etwas schwerer tun, sich den Stoff langsamer erarbeiten können; das wäre in einer Live-Vorlesung schwieriger.

Also das war für mich diese spezielle Motivation, das so zu machen. Es bieten sich bestimmte Kurse besonders an, das so zu machen, aber vielleicht nicht jeder Kurs. Zum Beispiel mache ich selbst auch kleinere Kurse in der Abteilung VWL zur Verhaltensökonomik in kleineren Gruppen, wir sprechen dort viel miteinander. Das ist alles viel unproblematischer als in so einem großen Saal. Hier bin ich viel weniger motiviert, Inverted Classroom einzusetzen, weil der Mehrwert meiner Ansicht nach viel kleiner ist.

Ich würde es aber auch im Bachelor schon machen, also da hätte ich keine Skrupel. 09:33.94

**I.:** Sind diese kleineren Kurse auch im Bachelor englischsprachig bei Ihnen? 09:41.37

---

<sup>145</sup> Ob seine Studierenden den Lernstoff verstanden haben, erfährt der Dozierende mithilfe des an der Universität Mannheim entwickelten *MobileQuiz*. Um daran teilzunehmen, scannen die Studierenden einen QR-Code an der Leinwand im Hörsaal, beantworten die Fragen auf ihren Smartphones und schicken die Antworten an den Dozenten zurück. Nach wenigen Minuten werden die Ergebnisse angezeigt; danach ist es möglich, Details zur richtigen Antwort zu geben.

Siehe dazu: Lojen M. (2014): Forum Universität Mannheim: Im Hörsaal der Zukunft: Kreide und Tafel waren gestern. Statt Frontalunterricht setzen Professorinnen und Professoren der Universität Mannheim verstärkt auf interaktive Lehrmethoden, wie Rollenspiele, Onlinevideos oder Lernspiele. Gelernt wird in realen und in virtuellen Räumen ([https://www2.uni-mannheim.de/forum/schwerpunkt/Ausgabe\\_2\\_2014;%20Lehrtypen%20E2%80%93%20Lerntypen/Im%20H%C3%B6rsaal%20der%20Zukunft/](https://www2.uni-mannheim.de/forum/schwerpunkt/Ausgabe_2_2014;%20Lehrtypen%20E2%80%93%20Lerntypen/Im%20H%C3%B6rsaal%20der%20Zukunft/)) [24.07.2019].

**P.:** Bei mir sind die Bachelor-Kurse auch schon englischsprachig, auch die kleineren Kurse, auch wenn nur deutsche Studierende dabei sind. [09:48.45](#)

**I.:** Wie ist denn Ihre Meinung allgemein dazu, dass in der BWL und in der VWL immer mehr englischsprachige Veranstaltungen stattfinden, auch mit einem hohen Anteil an deutschen Studierenden? [10:01.95](#)

**P.:** In meinen Kursen sind auch deutlich mehr nicht-deutschsprachige Studierende dabei, wir haben auch viele *internationals*, die nicht nur zum Austausch hier sind, sondern ihr ganzes Studium bei uns machen. Das sind eine ganze Menge. Also von dem her stellt sich die Option gar nicht.

Aber ich habe auch kleinere Kurse gemacht, Seminare zum Beispiel, wo wir das alles auf Englisch gemacht haben, obwohl alle deutschsprachig waren.

Man mag sagen, es ist vielleicht eine etwas künstliche Situation, aber es ist dennoch wichtig, das zu machen, weil in ganz vielen Berufen braucht man nachher Englisch. Und wo, wenn nicht jetzt hat man die Möglichkeit, das angstfrei, risikofrei auszuprobieren, wenn nicht hier.

Darauf weise ich auch hin, es wird nicht bewertet. Hauptsache, ich kann verstehen, was der Punkt ist. Das ist auch so auf internationalen Konferenzen. Und manche sprechen kein so gutes Englisch, das stört auch keinen, das stört auch die englischen Muttersprachler nicht.

Es geht nur darum, kommt die Information rüber. Das ist etwas, was ich auch meinen Studierenden versuche mitzuteilen. Und dann machen wir das, manche tun sich sehr leicht, manche etwas schwerer. Aber hier ist die Gelegenheit, das zu üben. [11:54.96](#)

**I.:** Sie hatten gerade schon die Heterogenität angesprochen; wie kann man denn gerade in sprachlicher Hinsicht Studierenden noch helfen, sich sprachlich weiterzuentwickeln? [12:18.76](#)

**P.:** Das ist eine interessante Frage, es ist allerdings so, dass es in den Kursen, mit denen ich bisher zu tun hatte, hat es noch nie ein Problem gegeben.

Ich habe früher in Großbritannien gearbeitet und die Klausurskripte, die ich dort gesehen habe und die Klausurskripte, die ich hier gesehen habe, sind sprachlich identisch von der Qualität her. Auch die Muttersprachlichen machen erstaunlicherweise sprachliche Fehler und die Deutschen machen das auch mit Englisch. Es war für mich eine ganz interessante Erfahrung als ich herkam.

Ich sehe auch keine Motivationsänderungen hier aufgrund der Sprache, das stellt kein Hindernis dar. [13:46.05](#)

[Gespräche über die Situation an der Universität Mannheim auf dem Gang und dem Außenbereich der Universität]



|   |   |
|---|---|
| <b>Studiengang:</b> Economics I Master <b>Datum:</b> 22.09.2016 <b>Dozent:</b> Prof. Dr. H. [REDACTED]  |   |
| <b>Ort:</b> Universität Mannheim (PwC-Hörsaal) <b>Veranstaltungsart:</b> <u>Inverted Classroom-Konzept</u>  |   |
| <b>Bezeichnung des Kurses:</b> Business Economics I (Aufzeichnungsnummer 8)   |   |
| <b>Thematik der Veranstaltung:</b> Preferences, utility and optimization  |   |
| <b>Lernziele,<br/>Lerninhalte,<br/>Kompetenzen:</b>   | 1) Bestimmung der indirect utility function<br>2) income and substitution effects<br>3) rationality and framing |
| <b>Spezifische Arbeitstechniken:</b> Berechnung, Auswertung der Quiz; Vortrag und Diskussion mit Teilnehmern; Verständnisschwierigkeiten der Studierenden werden besprochen; Vorlesung bereits seit einer Woche im Netz!; Auswertung von Diagrammen, der Quiz, Diskussion, Vortrag und Partnerarbeit; |   |
| <b>Wichtige Begriffe:</b> indirect utility function (indirekte Nutzenfunktion), transitivity; gains and losses;   |   |
| <b>Hauptbeitragender:</b> Dozierender   |   |
| <b>Weitere Beiträge durch:</b> Studierende<br>(Zeitraumen: Vorlesungsanteile, Auswertung der Quiz / Hausaufgaben, Nachfragen)   |   |

### KURSVERLAUF

| <u>Lerninhalte/ Lernschritte / Kompetenzen</u>  | <u>Medien/<br/>Medienträger</u> | <u>Methoden/<br/>Aktionsformen/<br/>Sozialformen</u> |
|---|---------------------------------|--|
| <b>Einstieg:</b> QUIZ REVIEW, als Diagramm ausgegeben, Anzahl der Teilnehmer, Verteilung der Antworten; als „Hausaufgabe erledigt“  | ILIAS, PPT                      | VORT und kurze Diskussion (D)                        |
| <b>Erarbeitungsphase:</b><br>1) TRAQ (TOP RATED ASKED QUESTIONS) der Studierenden, vorher via ILIAS an den Dozierenden gesendet, werden besprochen; Beispiel einer Studierendenfrage: Could you please discuss income and substitution effect in more detail! (especially in case of opposite direction)<br><br>Beispiel 1: buying new and used books<br>Beispiel 2: working longer hours<br><br>Danach: Verständnisfragen zur Vorlesung, die aktuell im Netz ist | ILIAS, PPT; TA (Berechnung)     | Vortrag, Diskussion,                                 |
| 2) TRAQ !!  | s. o.                           | s. o.  |
| 3) Vergleich der Ergebnisse von Gruppe 1 und Gruppe 2 von Economics I   | PPT                             | Vortrag, Diskussion                                  |
| 4) Rechenbeispiel: 1 Million Euro als Ausgangslage; Entscheidung, ob sie die Summe annehmen oder Spekulation auf fünf Millionen – mit der Gefahr, alles zu verlieren!<br>danach: Vergleich mit der Gruppe von letztem Jahr  | PPT                             | Diskussion   |
| 5) Logisches Rechenbeispiel: Wahl des Studienortes (location, prestige, module);  | PPT, TA                         | Partnerarbeit (PA), Diskussion                       |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <b>Sicherung,<br/>Vertiefung,<br/>Transfer:</b>   | Wiederholung ‚rational preferences‘  |   | Diskussion  |
| <b>Aufgabenstellung zur selbstständigen Bearbeitung / Vorbereitung:</b> Video der nächsten Sitzung ansehen, Quiz in ILIAS durchführen, Fragen stellen;                |  |   |   |
| Hinweis des Dozierenden: 412 registrierte Teilnehmer an der Vorlesung; falls weniger als 100 ‚submitted quizzes‘: keine invertierte Vorlesung zur Verfügung gestellt; |  |   |   |
| <b>Veranstaltungsart:</b><br>V = Vorlesung<br>S = Seminar<br>ESP = Wirtschaftsendgisch (evtl. mit interkulturellen Elementen)   | <b>Verfahren im Kurs:</b><br>Vortrag: VORT<br>Partnerarbeit: PA<br>Gruppenarbeit: GA<br>Stillarbeit: ST<br>Diskussion: D<br>Referat: REF<br>Präsentation: PPT<br>Experiment: EXP | <b>Wichtige Medien:</b><br>Tafelbild: TA<br>Arbeitsblatt: AB<br>Bild: BIL<br>Wandkarte: WK<br>Computer: PC<br>Diagramm: DIA<br>Folie: FOL<br>Karikatur: KAR | <b>Karte:</b> MAP<br><b>Internet:</b> INT<br><b>Foto:</b> FOTO<br><b>MP3,..:</b> HOR<br><b>Video:</b> VID<br><b>Beamer:</b> BEAM<br><b>Overhead:</b> OHP<br><b>CD/DVD:</b> DIG<br><b>Lehrbuch:</b> BUCH |

### Möglichkeiten zur Verbesserung der Qualität eines Flipped Classrooms:

| Wann?                             | Wozu?  | Wie?  |
|-----------------------------------|--|---|
| <b>Vor Semesterbeginn</b>         | Unterlagen zur Verfügung stellen   | Datei auf der Lernplattform ILIAS   |
|                                   | Vorwissen abfragen   | Abfrage per <i>HomeQuiz</i> ,<br>Zusendung von QR-Code / URL per E-Mail                     |
| <b>Vorbereitung der Vorlesung</b> | Video vorbereiten  | Beispielsweise mit <i>Camtasia</i> ,<br>Unterstützung durch die Inverted Classroom-Beratung |
|                                   | Videos zur Verfügung stellen   | Datei auf der Lernplattform ILIAS   |
| <b>Während der Vorlesung</b>      | Unterstützung der Diskussion zwischen Lehrendem und den Studierenden                   | Einsatz von Folienpräsentationen,<br>Erarbeitung gemeinsamer Tafelbilder mit Smartboards    |
|                                   | Verständnisabfrage mit direkter Rückmeldung an Studierende, welche Antwort korrekt ist | Test per <i>MobileQuiz</i>  |
|                                   | Aufgaben zur Vertiefung der Inhalte  | Aufgabe auf der Lernplattform ILIAS   |
| <b>Nach der Vorlesung</b>         | Offene Fragen klären,<br>Diskussion zwischen Studierenden                              | Forum oder TraQ auf der Lernplattform ILIAS   |
| <b>Am Ende des Semesters</b>      | Vorbereitung zur Prüfung   | Test auf der Lernplattform ILIAS  |

### Semesterplanung eines Flipped Classrooms

Quelle: Multimedia-Zentrum (MMZ) Universität Mannheim: *Flipped / Inverted Classroom*. Online verfügbar unter: <https://www.bib.uni-mannheim.de/1225.html> [28.07.2019].

**Dr. [REDACTED] – International Business – Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Tübingen (Befragung per Telefoninterview)**

**P.:** [REDACTED], Lehrstuhl International Business! 00:16.40

**I.:** Hallo Frau Dr. [REDACTED]. Daniel Lehrermeier ist hier wegen des Interviews!

Danke, dass Sie Zeit gefunden haben, es war jetzt doch ziemlich kurzfristig! 00:25.27

**P.:** Natürlich! Mache ich gerne! 00:26.44

**I.:** Dann können wir eigentlich gleich anfangen! 00:27.53

**P.:** Ja gerne! Klar! 00:28.62

**I.:** Zunächst mal, welche Kurse bieten Sie denn an auf Bachelor- und auf Masterstufe, die englischsprachig sind? 00:38.37

**P.:** Also Sie sind an dem momentanen Kursangebot interessiert, deswegen spreche ich mal für den ganzen Lehrstuhl.

Wir machen unser gesamtes Bachelor- und Master-Kursangebot auf Englisch.

Hier sind es im Bachelor große Vorlesungen hier im International Business-Lehrstuhl. Die International Business-Vorlesung, die Einführungsvorlesung hat bei mir 150 Leute zusammen mit einer Case Study-Übung.

Im Master gibt es ebenfalls Vorlesungen, die Frontalunterricht als Input verbinden mit Case Study-Arbeit und Präsentationen.

Dann gibt es Seminare, das Bachelor-Arbeitsseminar, bei dem die Bachelor-Arbeiten präsentiert werden, nachdem sie geschrieben wurden; es gibt auch ein Seminar zur Einführung in die Forschungsmethodik, ein zweitägiges Blockseminar, das ich halte.

Das gleiche gibt es für Bachelor und für Master, auf den jeweiligen Level angepasst. Es gibt das Masterseminar, da werden kleine Semesterarbeiten geschrieben; im Masterlevel 45 Seiten auf Englisch und ebenfalls danach auf Englisch präsentiert.

Dann haben wir noch diverse Gastdozenten eingeladen, die verschiedenste Kurse geben: Doing Business in Japan, in Africa, in Korea, in China, in India; das sind länderspezifische Einführungen, die auch durchwegs auf Englisch im Blockformat gelehrt werden. 02:29.00

**I.:** Sie haben ja schon Ihren Practice Course und den Research Course angesprochen. Beschreiben Sie mir doch bitte Ihr methodisches Vorgehen im Kurs! 02:43.35

**P.:** Im Prinzip muss ich vorausschicken, dass unsere Studenten sehr gutes Englisch mitbringen. Ich bin immer wieder erstaunt und voller Bewunderung, wie gut die Leute dann bereits das Level mitbringen.

Das methodische Vorgehen in meinem Practice Course ist eine kleine Einführung, wie Case Studies an sich präsentiert werden; dies läuft selbstverständlich auf Englisch.

Allerdings gebe ich keine sprachliche Einführung zusätzlich. Es ist kein Sprachunterricht in dem Sinne. Das ist in den allermeisten Fällen auch gar nicht notwendig.

In dem Methodenkurs ist es ähnlich: Ich interagiere mit den Leuten auf Englisch; da kommt auch gut was zurück. Was vielleicht hilft, ist die Hintergrundliteratur also die Readings, die die Studierenden bekommen, die sind auch aus amerikanischen Lehrbüchern.

Insofern fordere ich die Leute auf, dass sie sich die Inhalte bereits vor den Seminaren oder vor den Vorlesungssitzungen ansehen; diese Bücher sind sehr sehr zugänglich geschrieben; insofern können die Leute sehen, wenn sie merken, sie hätten Verständnisprobleme, das auch im Vorfeld schon selbst erarbeiten; das Vokabular auch genauer ansehen, falls da Notwendigkeit besteht. [04:17.87](#)

I.: Sie meinten gerade, die Studenten bringen schon ein sehr gutes Englisch mit. Müssen sich denn die Studierenden im Bachelor und speziell auch im Master überhaupt noch sprachlich weiterentwickeln? [04:35.10](#)

P.: Wir sind nicht diejenigen, die die fachspezifische Fremdsprachenausbildung geben. Daher kann ich das nicht so genau verfolgen. Grundsätzlich ist es so, wir bekommen die Bachelor-Studenten auch meistens nach deren Auslandsaufenthalt, der aber nicht zwangsläufig im angloamerikanischen Raum ist.

Ich sehe den Mehrwert oder einen der Mehrwerte unserer englischsprachigen Ausbildung auch darin, dass wir das Hörverständnis schulen, dadurch, dass einfach sehr viel zugehört wird und auch gelesen wird auf Englisch, Präsentationen vorbereitet; also das Hörverstehen und die Sprachkompetenz einfach durch Übung, ‚Learning bei Doing‘ zu schulen.

Das ist unsere Herangehensweise und ich muss gestehen, ich kann so die Steigerung zwischen Bachelor und Master nicht genau beziffern, denn bereits im Bachelor sind die Leute recht flüssig im Englischen unterwegs. [05:39.52](#)

I.: Wie sieht der Einbezug interkultureller Elemente speziell in englischsprachigen Kursen aus? Ist dadurch ein Perspektivwechsel leichter? [06:03.60](#)

P.: Dadurch, dass wir internationales Management als Thema vermitteln, ist es oft auch im Stoff enthalten, das wäre auch im Stoff enthalten, wenn wir auf Deutsch lehren würden. Als Beispiel, meine International Business-Vorlesung hat eine eigene Sitzung zu Kulturen; das wird immer wieder in den Fallstudien aufgegriffen. Insofern bin ich mir nicht sicher, ob die englische Sprache da den großen Unterschied macht.

Was die Studierenden natürlich sehen, dass die Vermittlungsformen unterschiedlich sind.

Wenn wir jetzt vergleichen amerikanische Lehrbücher mit deutschen Lehrbüchern in unserem BWL-Bereich. Die unterscheiden sich sehr stark, denn die amerikanischen Lehrbücher sind meistens ja Hands-on geschrieben mit lebendigen Beispielen, was natürlich auch vom Verständnis hilft, sind bebildert, nehmen den Studenten sofort mit rein, während die deutschen Lehrbücher sehr stark so 1a, 1b, 1c, einfach nur textbasiert sind. Und somit sehen die Studierenden hier bereits Unterschiede in zumindest der Lehrkommunikation.

Auch dadurch würde ich sagen, dass interkulturelle Kompetenz mitgeschult wird, gerade auch in der Gruppenarbeit, die wir haben. Wir haben ja auch viele ausländische Studierende, Erasmus-Studierende, die durch dieses englischsprachige Angebot angezogen werden, dadurch sind auch die Gruppen international besetzt und damit vermischt sich der interkulturelle Kompetenzerwerb mit der Sprachpraxis. [07:49,49](#)

**I.:** Habe ich das schon richtig verstanden, Sie bevorzugen die US-amerikanische Vorgehensweise? [07:56,30](#)

**P.:** Ja, ich bevorzuge schon die US-amerikanische Vorgehensweise bei Lehrbüchern (lacht); das ist natürlich sehr umstritten, das teilen viele Kollegen nicht, aber für unsere Kursformate eignet sich das sehr sehr gut; das erleichtert den Einstieg, auch sprachlicher Art und verbindet Theorie und Praxis mit Beispielen sehr geschickt meiner Ansicht nach.

Insofern, wenn man auf Englisch lehren möchte, dann sollte man es ganz machen und sollte man sich an den sehr sorgfältig vorbereiteten Lehrmaterialien der dortigen Verlage orientieren, also dann hat man auch das Gesamtpaket. [08:38,04](#)

**I.:** Wie sehen Sie die Studierenden auf die Berufswelt vorbereitet in sprachlicher und auch in fachlicher Hinsicht durch englischsprachige Studiengänge?

Was die sprachliche Seite betrifft, in der Wirtschaft wird ja auch mehr und mehr eine Business Lingua Franca die Realität. [09:00,81](#)

**P.:** Der Meinung sind wir absolut; International Business kann man eigentlich schwer auf deutsch vermitteln; (lacht) würde ich sagen, da viele Arbeitswelten mittlerweile auch, wie sie gesagt, mit der Business Lingua Franca Englisch täglich ablaufen. Die Kommunikationskompetenz zu schulen, den Studierenden auch die Scheu zu nehmen, auch höheres Sprachverständnis reinzubringen, ich glaube, das ist eine wichtige Kompetenz, wenn man bedenkt, wie viel internationale oder sogar virtuelle Teamarbeit auf Englisch abläuft.

Da sehen wir tatsächlich den Mehrwert, dass wir zusammen mit dem Stoff gratis die Kommunikationskompetenz mit vermitteln. [09:49,19](#)

**I.:** Inwieweit sehen Sie den Mehrwert auch für deutsche Studierende oder werden durch englischsprachige Lehre doch Abstriche beim Inhalt gemacht und dieser nur noch kleinschrittig vermittelt? [10:03,89](#)

**P.:** Nicht in unserem Bereich; ich sehe den Mehrwert sehr sehr stark für deutsche Studierende!

Ich sagte vorher, wir haben viele Erasmus-Leute und Auslandsstudierende von anderen Regionen, aber mindestens 70 Prozent meiner Kursteilnehmer sind immer noch deutsche Studierende und die schätzen das auch sehr das Angebot.

Unsere Inhalte sind gut zu vermitteln auf Englisch; wir sehen das nicht als große Bremse. Das mag anders sein natürlich in Bereichen, wie Unternehmensbesteuerung oder Rechnungswesen, wo es um ganz spezifisch deutsche Inhalte geht, die auf der deutschen Gesetzgebung basieren, da wäre es eventuell artifiziell das Ganze auf Englisch zu machen; da könnte man das kleinschrittige Argument, das Sie gebracht haben

nachvollziehen, aber nicht im Bereich International Business und nur für den kann ich aus meiner Warte heraus sprechen. [11:07.68](#)

**I.:** Falls Sie näheres über die sprachliche Vorbereitung der Studierenden wissen, beschreiben Sie mir diese doch bitte! [11:21.17](#)

**P.:** Also Klagen über die Vorbereitung habe ich noch nicht bekommen (lacht)!

Leider kann ich hier nicht in das Lernverhalten reinschauen; ich weiß nicht, wie viel Zeit in diesen Kurs gesteckt wird; allerdings wird in Evaluationen – also ich spreche von meiner International Business-Vorlesung als Beispiel – hier wird in Evaluationen oft angegeben, dass gleich viel Zeit investiert wird, wie in andere Kurse. Und viele der Vergleichskurse werden auf Deutsch gegeben.

Was mir zeigt, dass diese sprachliche Hürde eigentlich kaum besteht, beziehungsweise nicht allzu viel Lernerbeit zusätzlich erfordert.

Es ist so, dass wir in unseren Klausuren Wörterbücher zulassen, Deutsch-Englische *dictionaries* und teilweise sehe ich in den Klausuren, dass über einzelne Wörter dann der übersetzte Begriff drübergeschrieben wurde.

Da sehe ich schon, dass die Verarbeitungsgeschwindigkeit der Informationen geringer ist. Aber da muss ich dazu sagen, das sind selten die deutschen Studierenden, die da wirklich Zeit mit Wörterbüchern verbringen. Das sind meistens Studierende aus asiatischen Ländern, die natürlich jetzt noch größere Sprachhürden haben, wenn sie aus China, aus Japan, aus Korea kommen.

Die haben die Hürde sehr stark; da muss man aber dazu sagen, auf Deutsch würden sie sich noch viel schwerer tun.

Da ist die englische Vermittlung eigentlich die einzige Chance, unsere Inhalte überhaupt zugänglich zu machen. [12:57.20](#)

**I.:** Wie sieht es hinsichtlich der Vorbereitung bei Ihnen selbst aus für englischsprachige Kurse? [13:01.58](#)

**P.:** Ist mehr (lacht). Es ist so, dass man über die Inhalte inzwischen leichter auf Englisch sprechen kann, als auf Deutsch, da man sich ja das ganze Fachvokabular schon auf Englisch angeeignet hat; man hat es sich auch angelesen in dieser Sprache.

Insofern, ich bin jetzt sieben Jahre dabei; inzwischen läuft es eigentlich recht flüssig.

Zu Beginn traf das vielleicht zu, was Sie gesagt haben, da hat man sich noch etwas unsicherer gefühlt natürlich als Lehrender, man hat sich immer verglichen mit Kollegen am Lehrstuhl, die schon einige Jahre im angloamerikanischen Raum zugebracht haben, hat befürchtet, die Sprachkompetenz wäre vielleicht nicht gut genug, aber das legt man innerhalb von zwei Jahren in der Regel ab.

Ich würde das für mich selbst jetzt nicht mehr als Zeitfresser bezeichnen. [14:03.41](#)

**I.:** Sehen Sie bei den Studierenden Defizite, wenn sie ihre Seminararbeiten auf Englisch verfassen? Sollten sie nicht auch deutsche Texte verfassen? [14:15.34](#)

**P.:** Die Chance gibt es in vielen anderen Lehrstühlen. Ich kann jetzt leider nur aus der Warte des Lehrstuhls für International Business sprechen. Wir sind eine Abteilung von vielen innerhalb der Tübinger Wirtschaftswissenschaften. Wir sind die Konsequenzesten; wir ziehen das voll durch; einige von den Volkswirten, also International Economics machen das ebenfalls so. Aber es gibt noch viele Abteilungen, in denen auf Deutsch Hausarbeiten, Abschlussarbeiten verfasst werden. Also haben die Studierenden jederzeit die Möglichkeit, dass sie auch ein Masterseminar dort belegen und die Hausarbeit auf Deutsch schreiben und das kombinieren.

Zu den Abschlussarbeiten: Es ist klar kommuniziert, dass es bei uns auf Englisch läuft und wer sich dafür entscheidet, der will das auch bewusst. Wir haben hier eine sehr hohe Nachfrage nach Abschlussarbeiten. Was heißt, dass diese Kompetenz gerne wahrgenommen wird und Studenten diese Herausforderung äußerst gerne für sich annehmen. [15:24.17](#)

**I.:** Sie sagten bereits, bei Ihnen ist alles rein englischsprachig. Wie sieht es denn in unterrichtlichen Situationen mit dem Wechsel ins Deutsche, also dem Code-Switching aus? [15:36.84](#)

**P.:** Im Unterricht gibt es kein Code-Switching. Während Seminaren oder Vorlesungen, okay, vielleicht ein einziges mal in einer 90 Minuten-Sitzung.

Dann werfe ich es auf Deutsch rein und bekomme in der Regel Gelächter zurück. Das bezieht sich jetzt aber nicht auf die Fachbegriffe, sondern auf Erklärungen und Beispiele drum herum.

Definitionen werden auf Englisch geliefert und das funktioniert in der Regel auch ganz gut.

Code-Switching gibt es dann lediglich in der Face-to-Face, in der 4-Augen-Kommunikation mit Studenten, wenn sie beispielsweise nach der Vorlesung zu mir kommen und eine Frage stellen, sprechen sie mich schon mal auf Deutsch an, weil sie wissen, ich bin ja auch Deutsche oder wir tauschen E-Mails auch auf Deutsch aus; da gehört der Sprachwechsel schon dazu, aber nicht in größerem Rahmen. [16:39.27](#)

**I.:** Beschreiben Sie mir doch bitte Ihren Umgang mit Fehlern und Ihren eigenen Anspruch an die Fehlerkorrektur bei Präsentationen oder bei schriftlichen Prüfungen! [16:52.38](#)

**P.:** Nein, also wir sehen uns nicht als Sprachlehrer. Wir würden komplett untergehen, wenn wir bei den Masterarbeiten auch noch grammatikalisch Satzzeichen, Satzbau anstreichen würden.

Es geht um die Inhalte. Natürlich ist es so, dass man es nicht komplett trennen kann, insofern als eine Masterarbeit in schlechtem Englisch unerschwinglich einen schlechten Eindruck hinterlässt.

Man versteht zum Teil nicht so gut, was gemeint ist und dadurch bekommt man als Gutachter einen negativeren Eindruck; aber das kommt zum Glück sehr selten vor, sei es, dass Studenten Korrekturleser in Anspruch nehmen oder eben selbst auch schon

schriftlich so gewandt sind, dass sie das können. Das ist nicht das Thema. Wir sagen auch dazu, ihr werdet nicht um der Schönheit der Sprache Willen bewertet. Das gilt auch für Präsentationen. [18:03.14](#)

**I.:** Welche Schwierigkeiten sehen Sie denn noch allgemein in englischsprachigen Kursen, die so in deutschsprachig geführten Veranstaltungen nicht auftreten? [18:24.60](#)

**P.:** Also wenn wir die Kursgröße nehmen, die variiert bei uns keineswegs mit der Sprache, aber natürlich wünscht man sich kleinere Einheiten bei Präsentationskursen. Aber das ist damit auch kaum verbunden.

Schwierigkeiten treten zum Teil mit Erasmus-Studenten auf, aus Italien, Frankreich, Spanien; da ist die Englischausbildung an den Schulen, an den Universitäten nicht so stark verankert, wie in Deutschland; da sehe ich häufiger Hürden auch im sprachlichen Ausdruck und in der Präsentation.

Aber das können wir kaum abgreifen, denn da geht es ja um die Vorbildung, die die Studierenden bereits mitbringen; insofern sehe ich uns eigentlich relativ gut aufgestellt in dieser Sache. [19:25.61](#)

**I.:** Ich merke schon, Sie sind gegenüber englischsprachigen Veranstaltungen recht positiv eingestellt. Wie ist denn Ihrer Meinung nach die Einführung englischsprachiger Kurse schon im Bachelor auch, um zum Beispiel einen Bruch zwischen Schule und Masterstudium nicht zu groß werden zu lassen? [19:45.61](#)

**P.:** Absolut zu begrüßen. Wie ich vorher erwähnt hatte, differenzieren wir am Lehrstuhl gar nicht, sondern konfrontieren bereits unsere Bachelor-Studenten mit dem Englischen; es sind konsekutive Studiengänge, da macht das bereits Sinn.

Und es ist auch themenspezifisch! Natürlich bei landesspezifischen Themen wäre es vielleicht zu aufgesetzt, das auf Englisch zu machen; deutsche Rechtslage und so weiter.

Aber ansonsten fördert das Englische die Internationalisierung, sowohl unserer Studentenschaft und erlaubt es, dass mehr ausländische Studierende hier herkommen, wenn das Angebot breit ist; es fördert auch die Internationalisierung der Lehrenden.

Wir haben jetzt beispielsweise eine Kollegin aus China eingestellt, die an der London School of Economics ihre Masterarbeit geschrieben hat und sie kann uns in unserem Team unterstützen; da wir auch Englisch sehr schnell unterwegs sind; wäre die Lehre deutschsprachig, wäre das überhaupt nicht möglich.

Ich bin der Meinung, dass andere Länder uns hier durchaus schon voraus sind.

Vielleicht kann ich meine eigene Studie erwähnen, die ich mit Hochschullehrenden gemacht habe an Business Schools in Japan, Spanien, Finnland, Schweden und in den USA.

Und da waren große Unterschiede im Zugang zum Englischen als Lehrsprache festzustellen.

Skandinavische Länder sind da sehr stark vorne dran, was natürlich sowohl den eigenen Studierenden etwas bringt, aber auch die Karrieremobilität der Lehrenden über Grenzen hinweg fördert.



Wer in Japan oder Spanien dagegen Fuß fassen möchte, sollte Japanisch oder Spanisch sich aneignen, um überhaupt erst eingestellt zu werden und das ist in Deutschland größtenteils auch noch so, aber wir bewegen uns in die richtige Richtung. 22:01.65

I.: Danke für die Ausführungen, wir sind auch schon am Ende des Interviews. 22:12.13

P.: Ach, jetzt habe ich mir noch einige Notizen auf das Blatt gemacht, das Sie mir gestern gesendet haben. Da wären noch einige interessante Aspekte drauf. 22:26.96

I.: Ja sehr gerne. 22:28.41

P.: (überlegt kurz und sieht das Blatt durch) Was ich aber noch anmerken möchte, zur Methodik: Ich versuche in den Veranstaltungen, die sehr stark am Frontalunterricht orientiert sind, also vor allem Vorlesungen immer noch Zusatzinput durch Medienwechsel zu bieten; ich habe viele Videos mit kleinen Fallstudien; die sind auch aus den Nachrichten [verwendet originale Materialien!]; beispielsweise hatte ich gestern Oreos [Markenname einer Kekssorte] in China, also zum Thema Produktpassung für den asiatischen Markt; das war einfach eine Nachrichtensendung oder ich habe Lehrvideos, die dann auch von Native Speakern gesprochen werden, so dass der Akzentwechsel da ist und zudem auch die visuelle Aufnahme von Informationen unterstützt wird.

Das ist vielleicht noch hilfreich, wenn man befürchtet, seine Klientel zu überfordern mit der englischsprachigen Lehre. 23:40.18

P.: Sie hatten noch die Frage institutionelle Unterstützung: Grundsätzlich will die Hochschulleitung in Tübingen die universitäre Lehre stark puschen. Dies ist auch Teil unseres Programms im Rahmen der Exzellenzinitiative; die Hochschulleitung möchte, dass der Prozentsatz englischsprachiger Veranstaltungen in den einzelnen Fakultäten und Studiengängen steigt, da sind wir insofern voll im Trend.

Was wir tun wird geschätzt, auch von den Kollegen, die noch an den deutschsprachigen Veranstaltungen festhalten; die freuen sich, wenn wir in der International Business den Prozentsatz des Englischsprachigen hochziehen, damit das Rektorat zufrieden ist. Das ist vielleicht eine Fußnote aus der Hochschulpolitik dazu. 24:35.21

P.: Ansonsten ja: Man könnte auch noch kritisch anmerken, was jetzt nicht meine Sichtweise ist, ich lese nur, dass diese Anlehnung an amerikanische Lehrbücher, bei englischsprachigen Veranstaltungen die Konvergenz zum angloamerikanischen Businessmodell fördert; das sehen manche kritisch, weil sie der Meinung sind, dass dadurch diese deutschsprachige Lehrtraditionen verloren gehen, aber wie ich vorher erwähnt hatte, ich bin angetan von dem amerikanischen Stil; das ist jetzt aber nicht jedermanns Sache, das ist jetzt nicht ganz unstrittig.

Ansonsten haben wir vielleicht Glück, hier an der International Business. Daher kommt meine positive Einstellung, da wir auch eine gewisse Vorauswahl an Studenten haben, mit Affinität zur englischsprachigen Lehre.

Wer einen Studiengang namens Business Administration Studies auswählt, der bringt diese Affinität schon mit, der weiß, er wird im vierten oder fünften Semester ins Ausland gehen und bringt dadurch den Willen mit, Sprachen zu lernen; hat dadurch ein spezielles

Interesse. Dadurch haben wir auch eine bestimmte Auswahl innerhalb der deutschen Studierendenschaft, was es uns leicht macht, diese positive Sichtweise zu vertreten, das muss man vielleicht noch dazu schicken. [26:01:47](#)

**P.:** Es gibt natürlich auch Forschungen zur angesprochenen Business English Lingua Franca; die Idee dahinter ist, dass es weniger um Korrektheit im Sinne des britischen oder amerikanischen Englisch geht, sondern darum, verstanden zu werden.

Das ist eher die Funktionssichtweise auf die Sprache; solange die Kommunikation funktioniert, ist es gut und die Sprache wird von den jeweiligen Sprechern nach ihren Wünschen eingesetzt und die Sprache gehört, in Anführungszeichen, nicht mehr den Native Speakern, die per se überlegen wären, sondern sich ebenfalls anpassen müssen an dieses internationale, etwas vereinfachte Englisch.

Das ist wohl sehr stark die Realität in der englischsprachigen internationalen Unternehmenskommunikation.

Es gibt natürlich immer einen gewissen Jargon, firmenspezifische Begriffe, die sich da in der Interaktion herausbilden, die man aus anderen Firmen gar nicht verstehen würde; aber das würde sich auch innerhalb der deutschen Firmenkommunikation herausbilden. [28:21:47](#)

**P.:** Zu den Varietäten noch: An den Gymnasien hält man daran, an reinem *British English* oder *American English* noch fest, an diesem Ideal der *near native proficiency*; aber darum kann es nicht mehr gehen, sondern darum, verstanden zu werden; und das Problem haben manchmal die Native Speaker, dass sie nicht verstanden werden, weil sie manchmal zu schnell und mit zu viel Variantenreichtum des Vokabulars und zu komplexen Satzstrukturen sprechen und das ist dann nicht effektiv.

Es geht um die Effizienz der Kommunikation und die kann eventuell durch dieses vereinfachte internationale Englisch besser gewährleistet werden. [29:26:69](#)

**I.:** (frägt nach Lernportfolios)

**P.:** Das ist interessant; ich habe mal an einem Meeting teilgenommen und jemand hat ähnliche Konzepte zu dem Bereich vorgestellt; ich glaube es wurde in einzelnen Kursen an der Fakultät pilotmäßig gemacht, aber ich muss gestehen, bei uns am Lehrstuhl machen wir das nicht.

Wir nutzen Plattformen, wie Ilias, wie Sie in Ihrem Kurzfragebogen angesprochen hatten eigentlich nur, um Lehrmaterialien zur Verfügung zu stellen, die Folien oder die Case Studies.

Ein Diskussionsforum habe ich jetzt auch freigeschalten in meinem Kurs, was kaum genutzt wird. Aber nein, wir arbeiten noch nicht mit Lernportfolios. [30:58:77](#)

**I.:** (frägt nach Gamification<sup>146</sup> in der Lehre, ob dies bekannt ist und wie die Meinung von P. dazu ist)

**P.:** (Zur Frage nach Gamification in der Lehre): Ein Kollege macht als Auftakt für einen Kurs im Master ein kleines interkulturelles Awareness-Spiel.

BaFa BaFa heißt dies; es gibt verschiedene Varianten davon, wo Studierende in Gruppen eingeteilt werden, dann bestimmte Verhaltensweisen zeigen sollen in der Verhandlung, so dass es dann zu Missverständnissen kommt. Das Ganze ist eine abstrahierte Darstellung des interkulturellen Kontakts; das ist eine doppelstündige Sitzung zum Auftakt.

Ansonsten, ein Kollege hat mal ein Jeopardy-Spiel zu International Business gestaltet, als Ausklang des Semesters, wo man nochmal ein paar Inhalte auf spielerische Art und Weise wiederholen konnte. Aber das haben wir inzwischen auch auslaufen lassen, nachdem der Kollege nicht mehr da ist.

Wir versuchen das nicht allzu weit fortschreiten zu lassen, denn die deutschen Kollegen rollen dann mit den Augen. 32:21.35

**I.:** Vielen herzlichen Dank für die Ausführungen! 33:01.47

**P.:** Sehr gerne! Ich hoffe, es hat etwas geholfen. Und ich wünsche Ihnen ganz viel Erfolg für Ihr Forschungsprojekt und würde mich natürlich freuen, wenn es Ergebnisse gibt, die wir dann auch teilen können. 35:45.70

**I.:** Gerne, ich schicke Ihnen dann gerne was! 35:58.45

**P.:** OK und schönes Wochenende. Tschüss. 36:01.07

---

<sup>146</sup> Interkulturelle Trainingsmethoden sind zum Beispiel: Culture Assimilator, Culture-Awareness-Simulationen (das BaFa BaFa Spiel), Weltmodelle: Hofstedes 4-Dimensionen-Modell, Contrast Culture (am Beispiel Fallstudien) (<http://www.bildungsserver.de/Interkulturelle-Trainings-Konzepte-Methoden-Programme-3779.html>) [24.07.2019].

Bei BaFa BaFa handelt es sich um die (simulierte) Erfahrung des Aufeinandertreffens von Menschen aus verschiedenen Kulturen, das zu einem möglichen Kulturschock führt.

Siehe dazu die Standardwerke von Hofstede: Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2012): Lokales Denken, globales Handeln: Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, München: CH Beck; Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010): Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival, New York et al: McGraw-Hill.

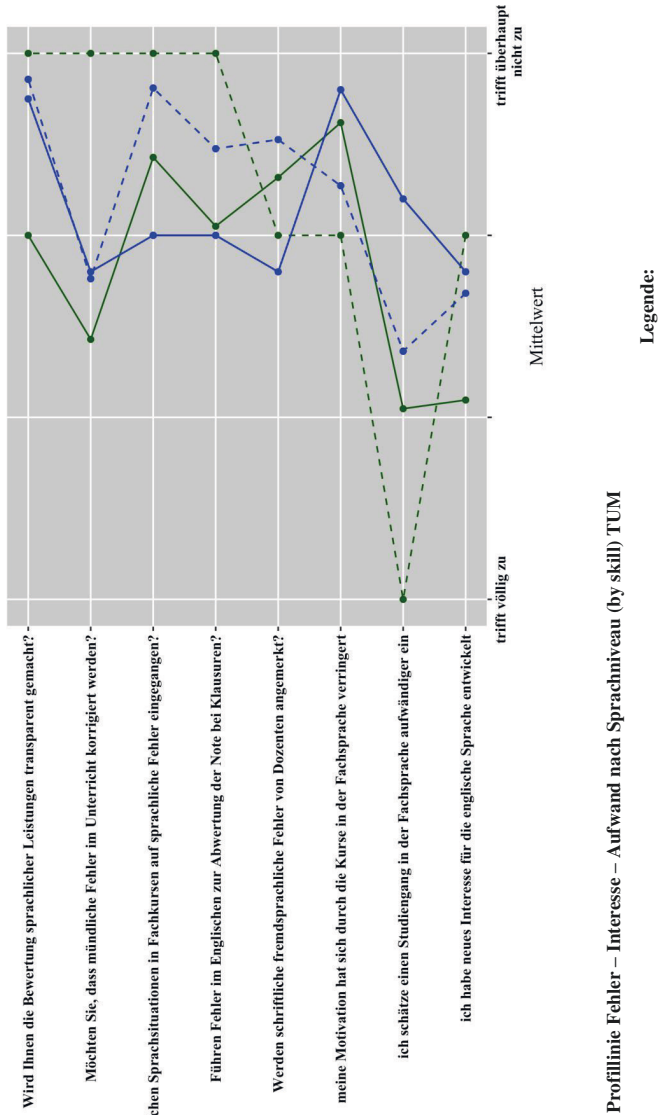


Abbildung 62: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Sprachniveau (by skill) TUM

Legende:

Blau durchgezogene Linie: C2; Blau geriffelt: C1;

Grün durchgezogene Linie: B2; Grün geriffelt B1;

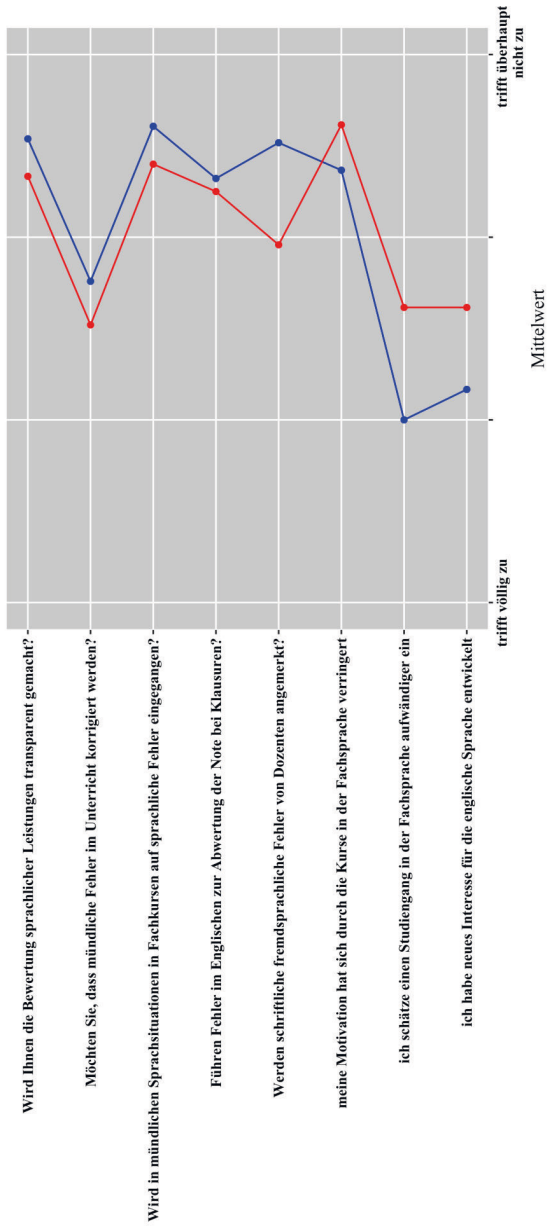


Abbildung 63: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Geschlecht (by gender) TUM

**Legende:**

*Blaue Linie: männlich;*

*Rote Linie: weiblich;*

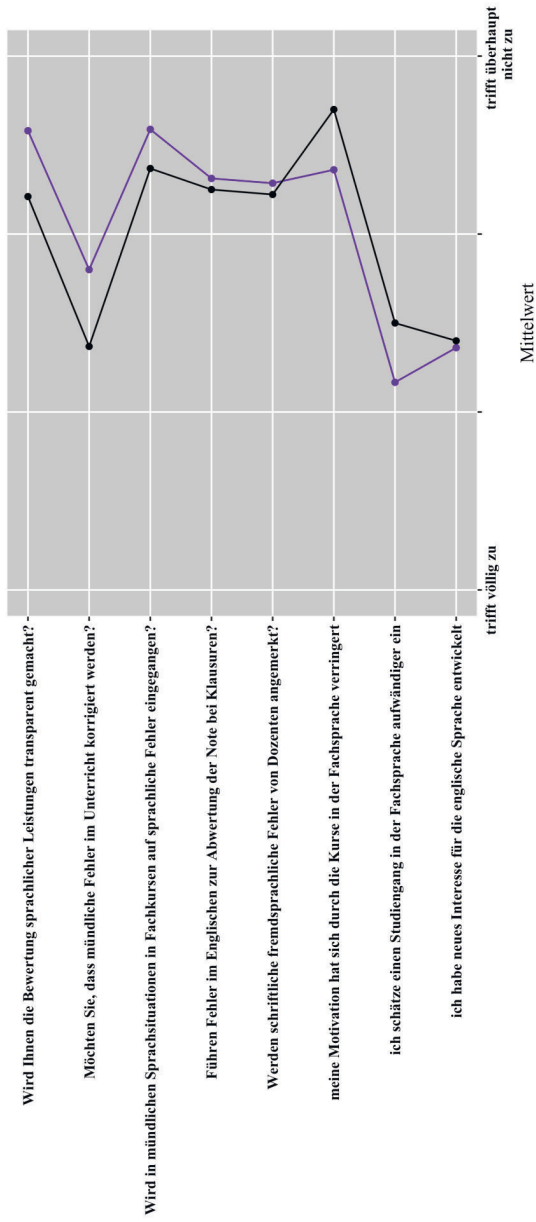


Abbildung 64: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Fachrichtung (by subject) TUM

**Legende:**

*Violette Linie: admin;*

*Schwarze Linie: tech;*

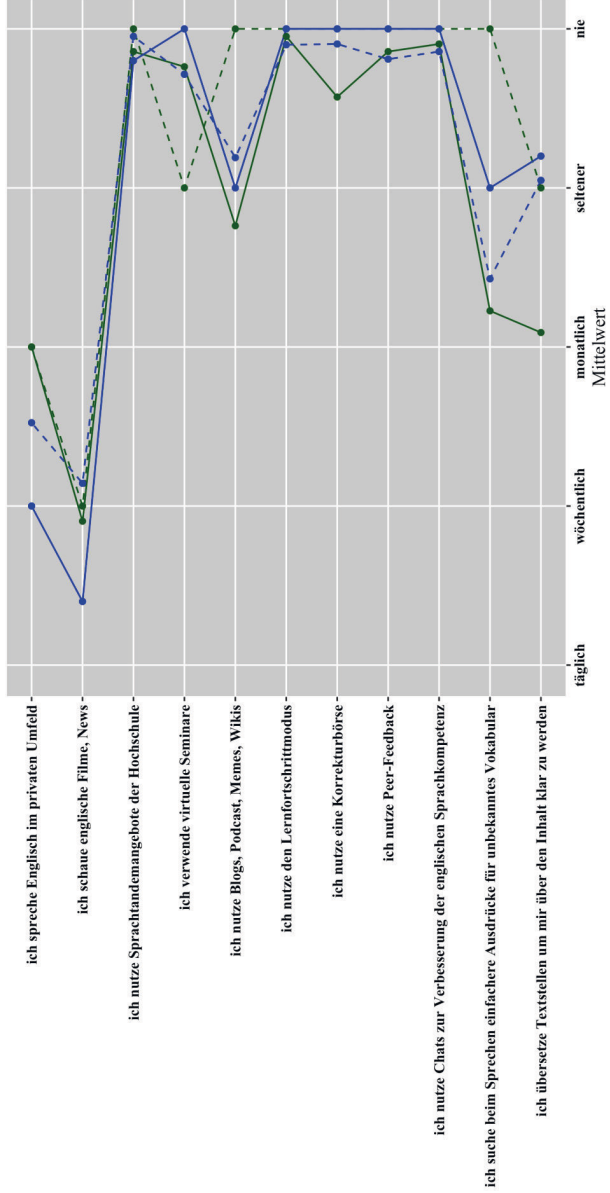


Abbildung 65: Lernmanagement I – (by skill) TUM

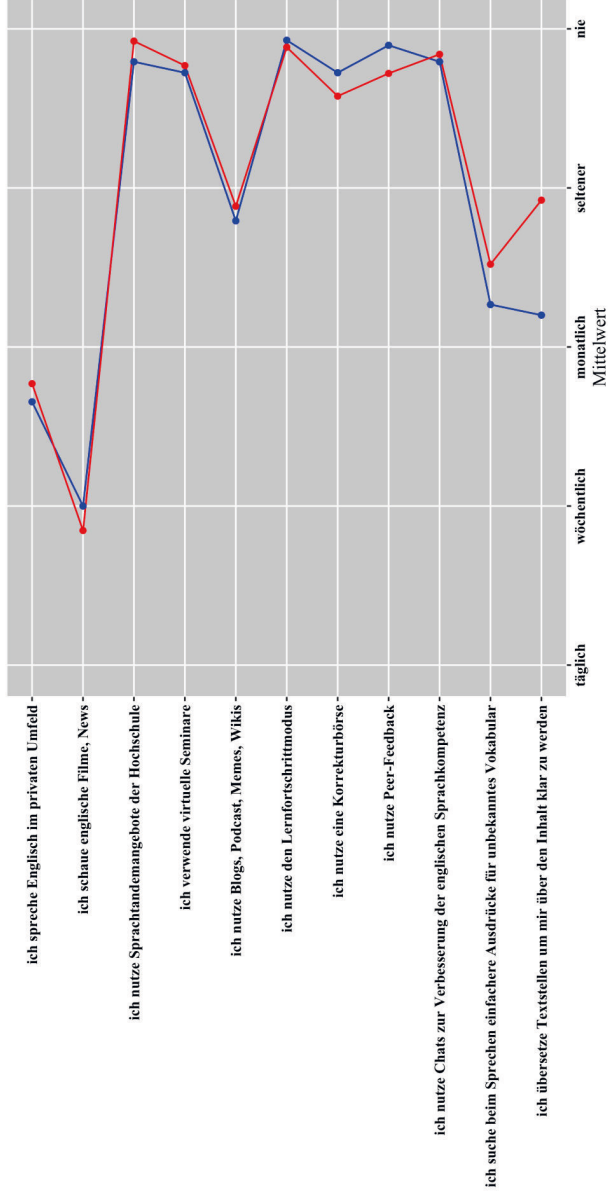


Abbildung 66: Lernmanagement I – (by gender) TUM



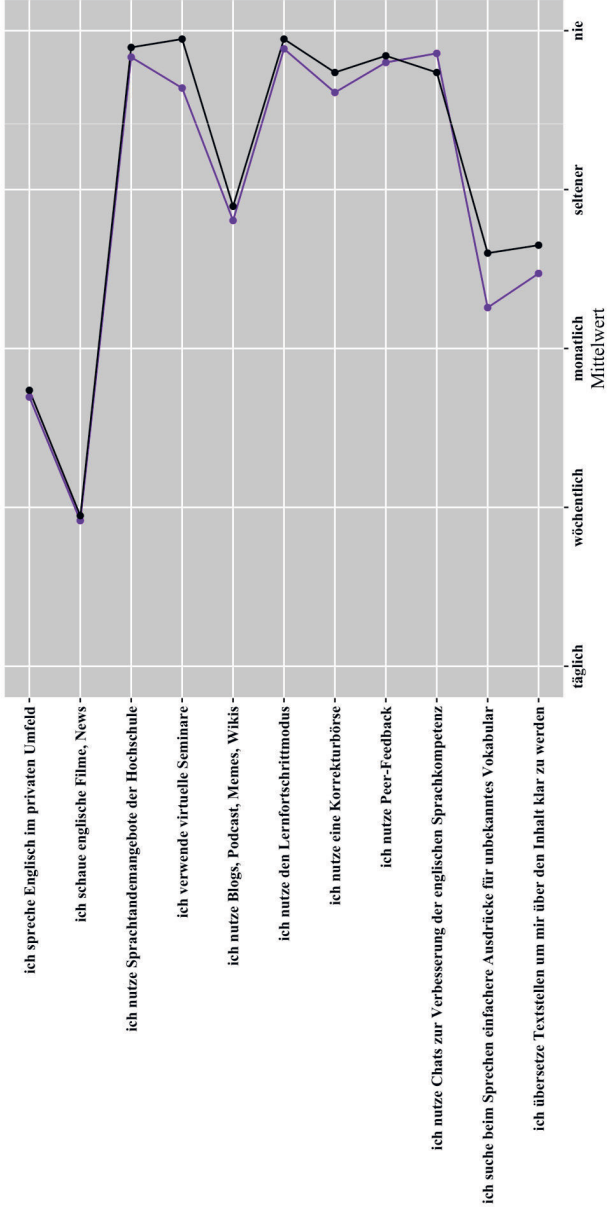


Abbildung 67: Lernmanagement I – (by subject) TUM

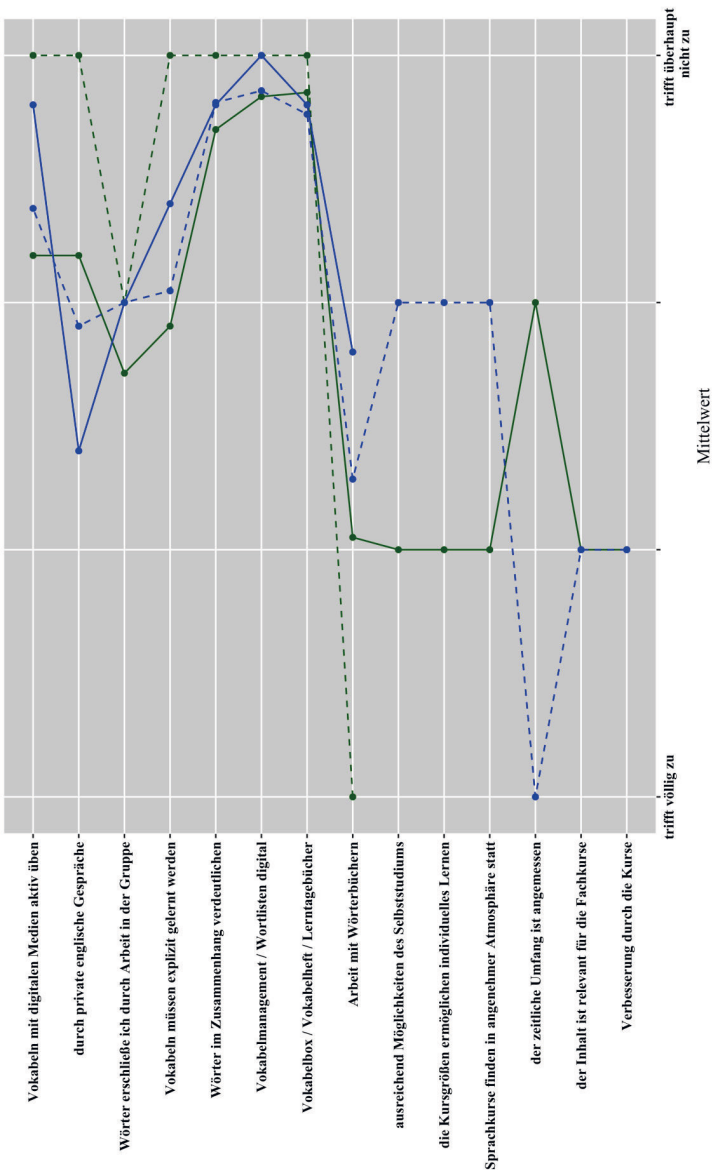


Abbildung 68: Lernmanagement II – (by skill) TUM

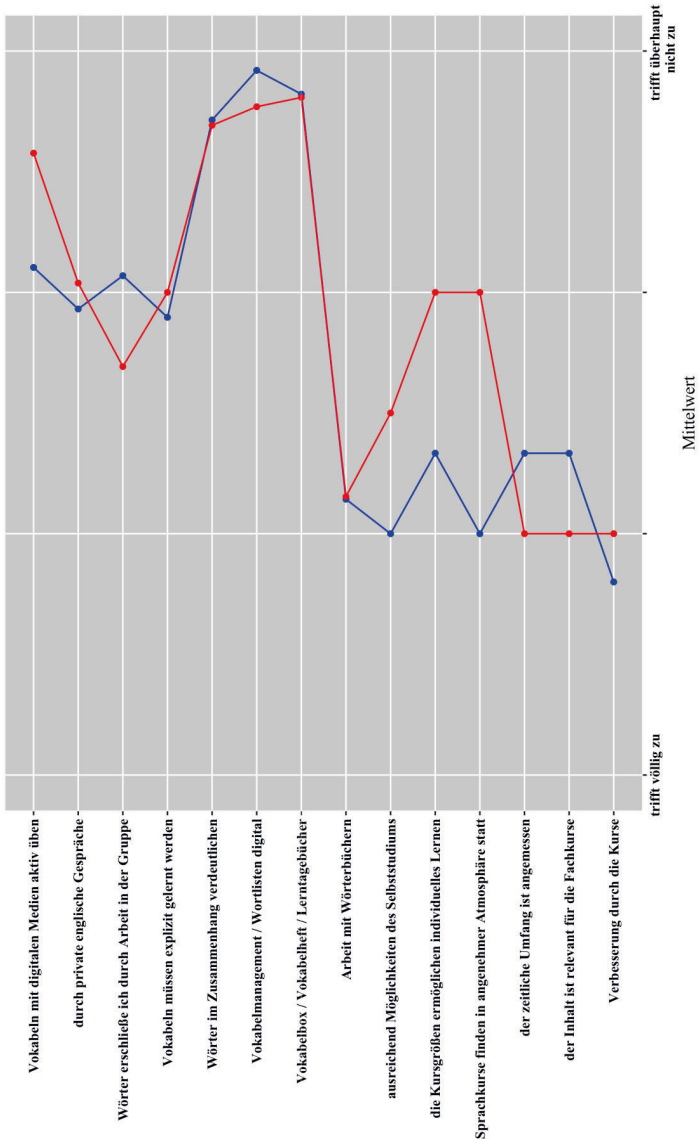


Abbildung 69: Lernmanagement II – (by gender) TUM

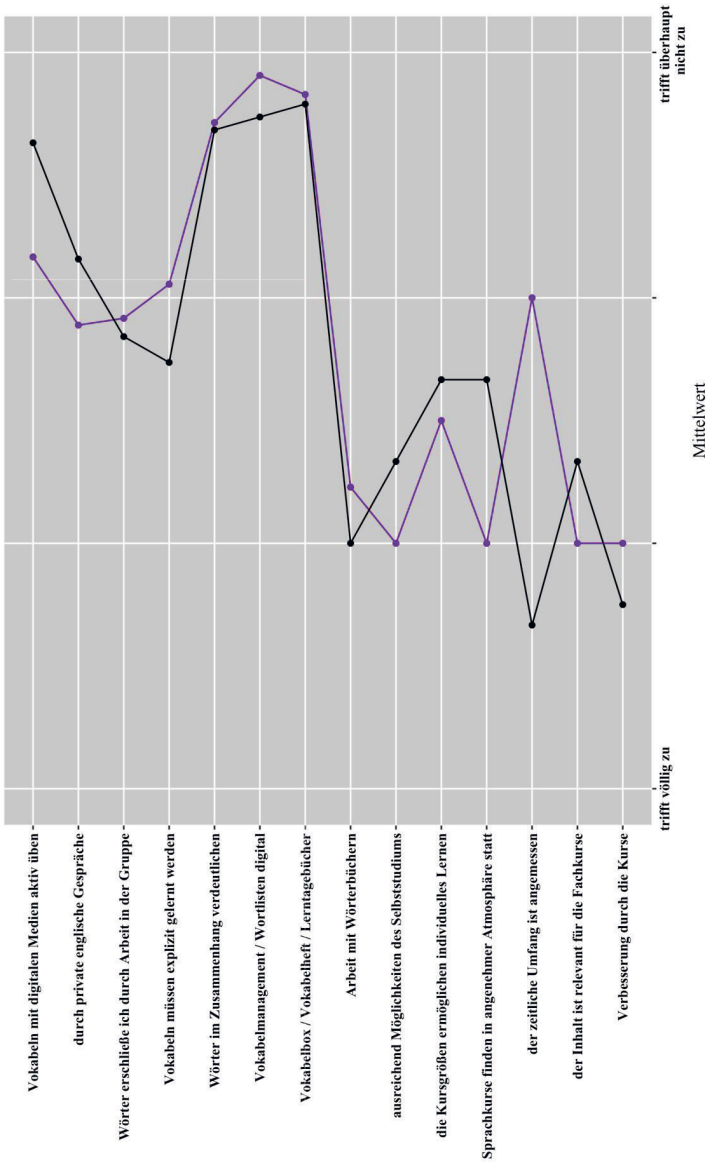


Abbildung 70: Lernmanagement II – (by subject) TUM

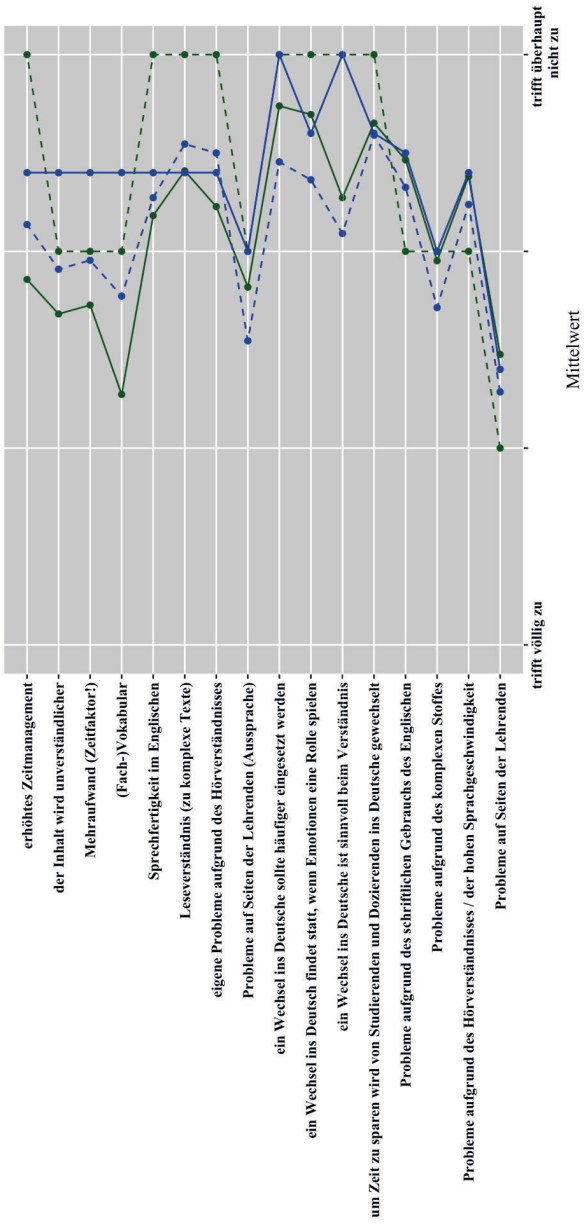


Abbildung 71: Probleme – (by skill) TUM

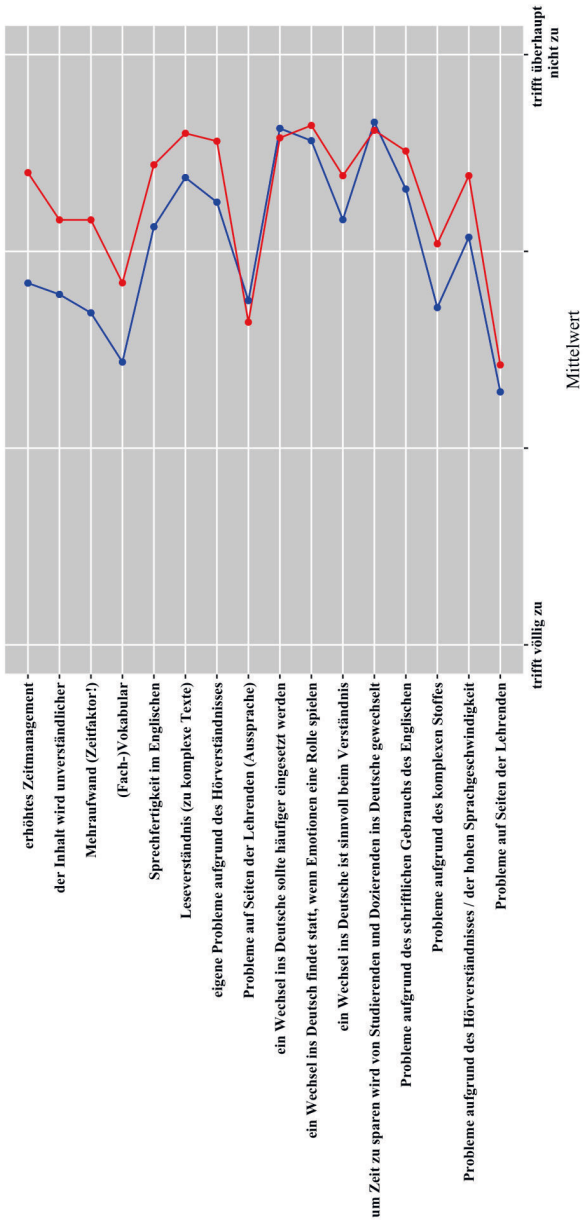


Abbildung 72: Probleme – (by gender) TUM

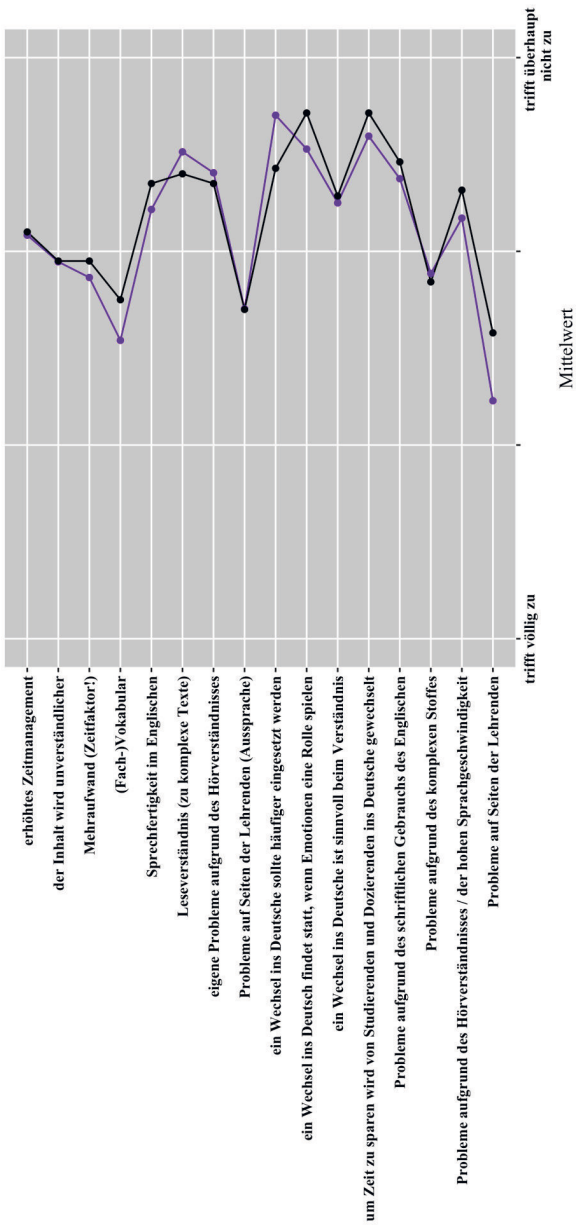


Abbildung 73: Probleme – (by subject) TUM

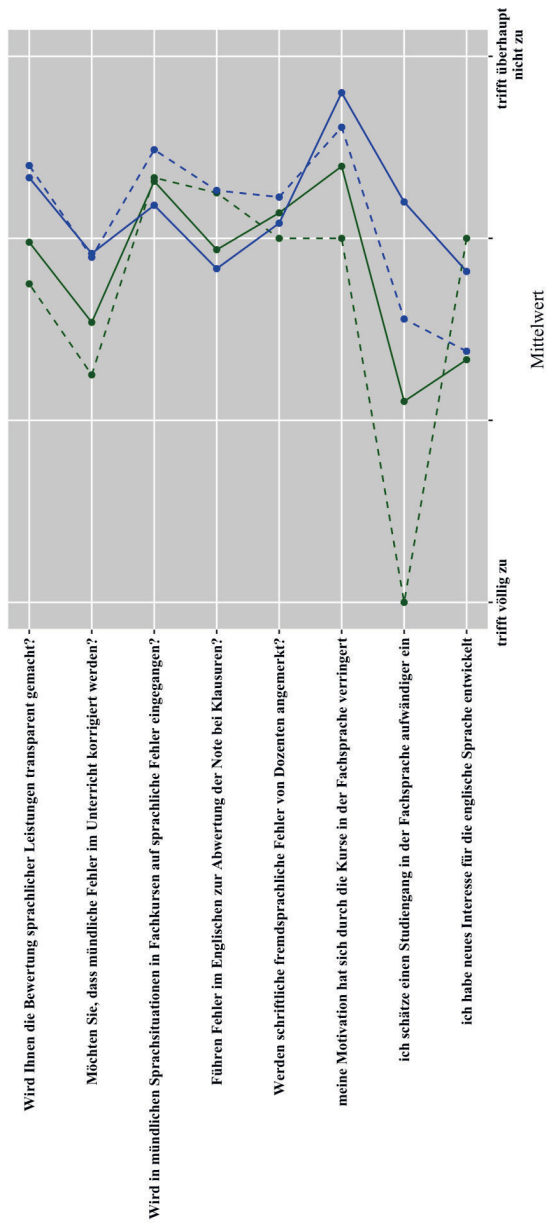


Abbildung 74: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Sprachniveau (by skill) gesamt

Legende:

Blau durchgezogene Linie: C2; Blau gestrichelt: C1;

Grün durchgezogene Linie: B2; Grün gestrichelt: B1;



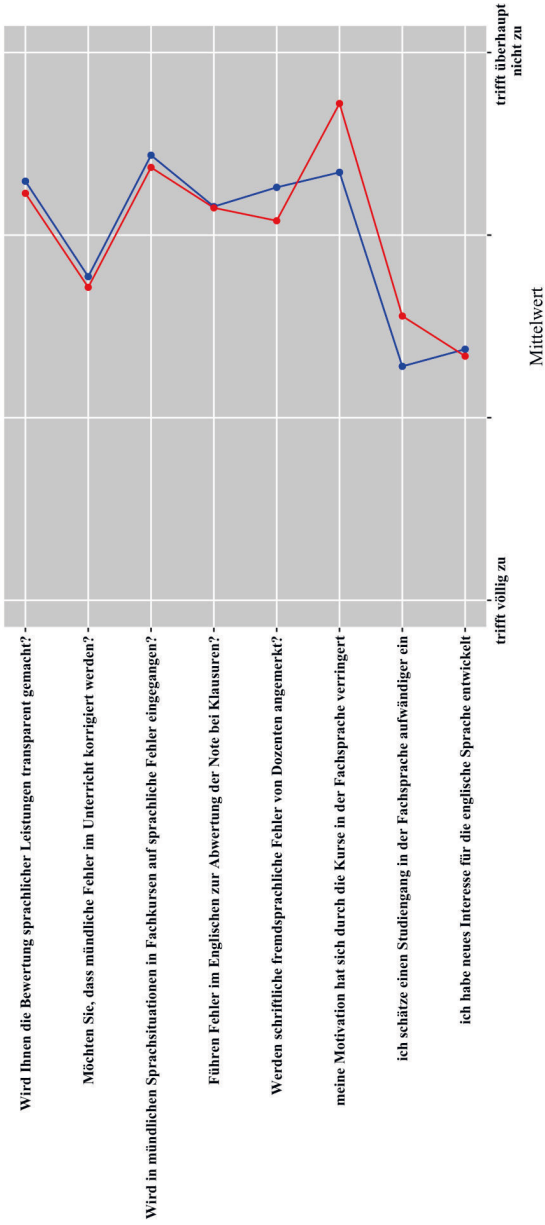


Abbildung 75: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Geschlecht (by gender) gesamt

**Legende:**

*Blaue Linie: männlich;*

*Rote Linie: weiblich;*

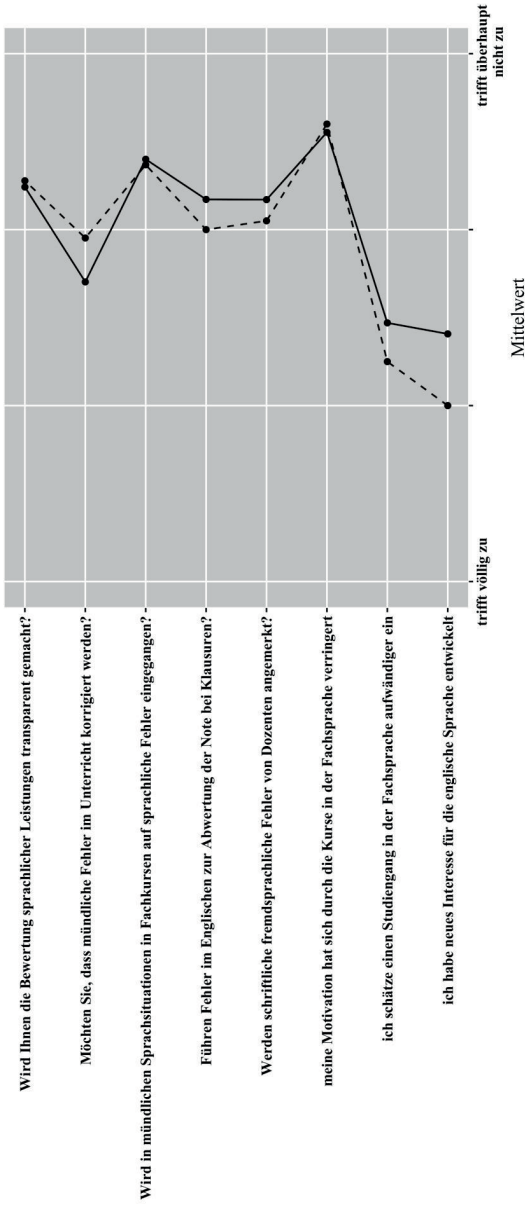


Abbildung 76: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Art der Hochschule (by school) gesamt

**Legende:**

*Schwarze Linie durchgezogen: UNI*

*Schwarze Linie gestrichelt: FH*

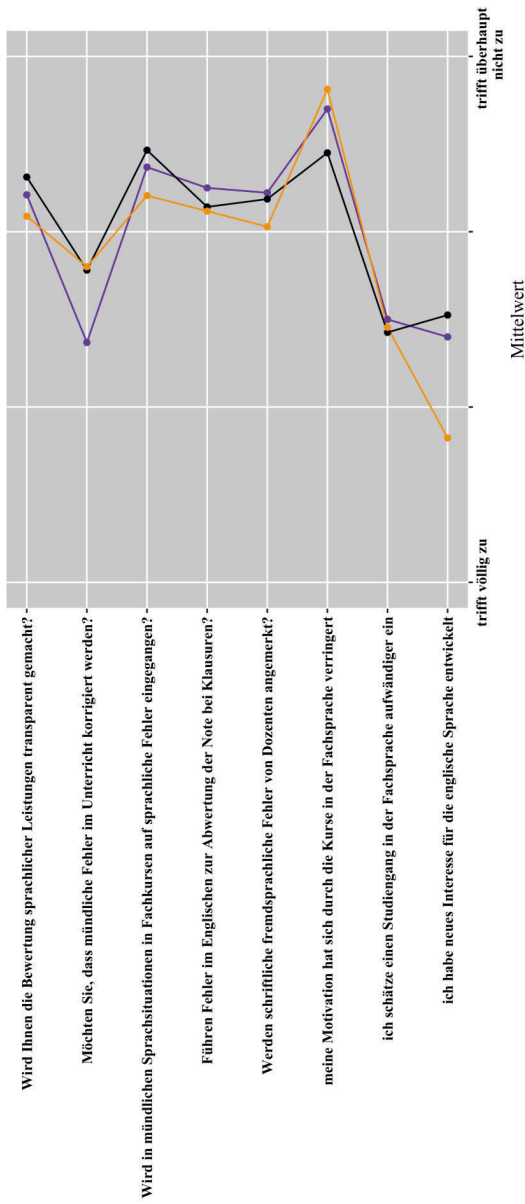


Abbildung 77: Profillinie Fehler – Interesse – Aufwand nach Fachrichtung (by tech/admin/international) gesamt

Legende:

Orange Linie: international

Violette Linie: admin;

Schwarze Linie: tech;

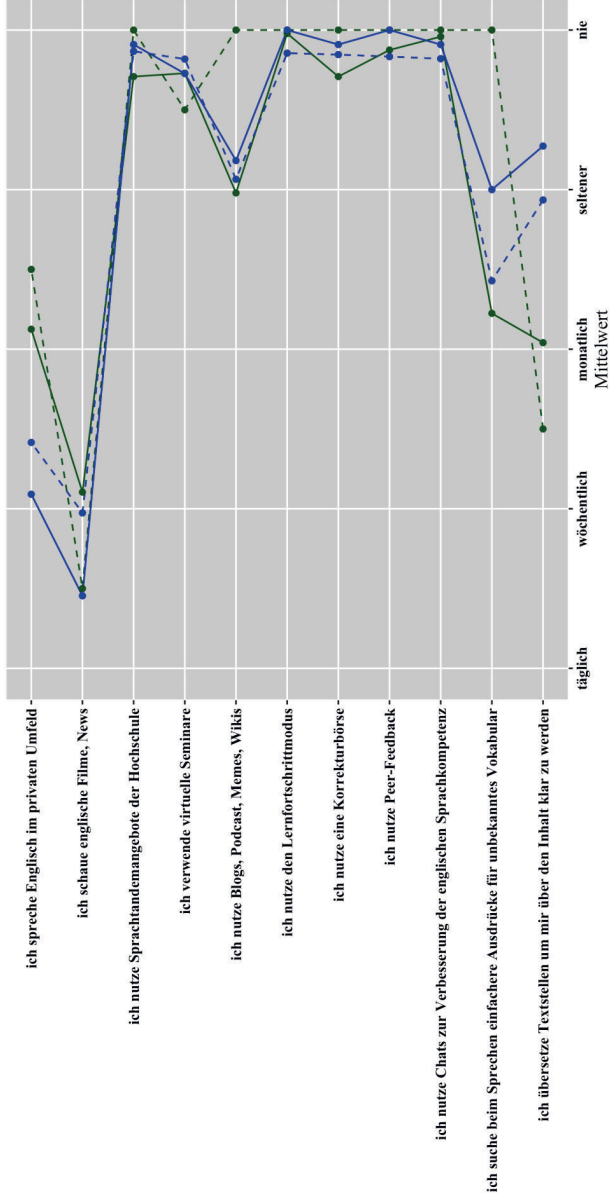


Abbildung 78: Lernmanagement I – (by skill) gesamt

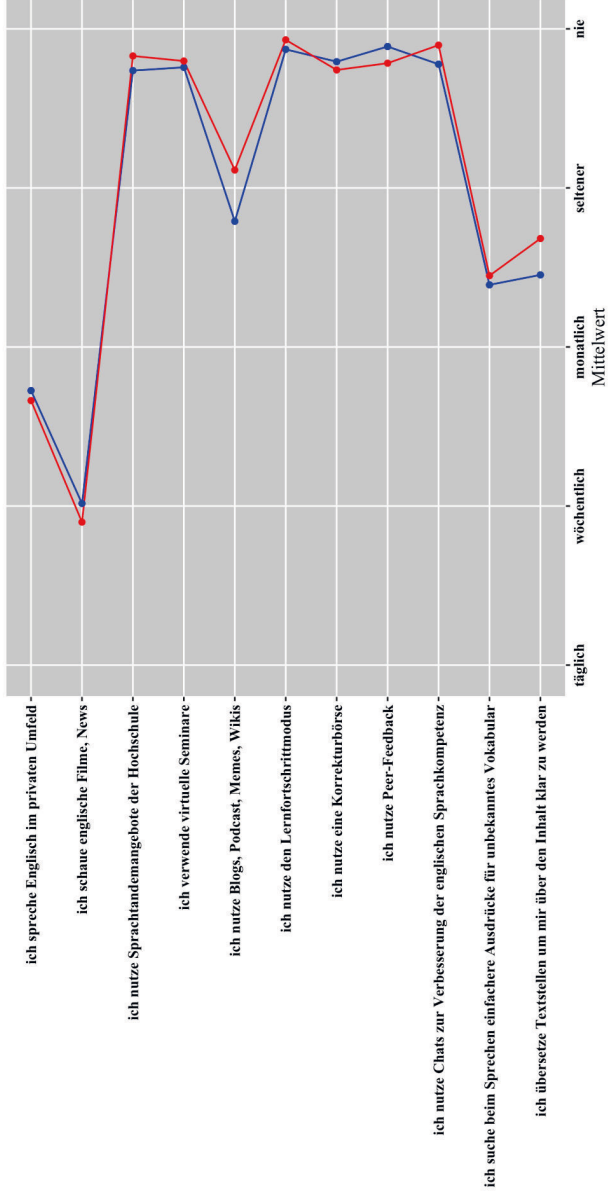


Abbildung 79: Lernmanagement I – (by gender) gesamt

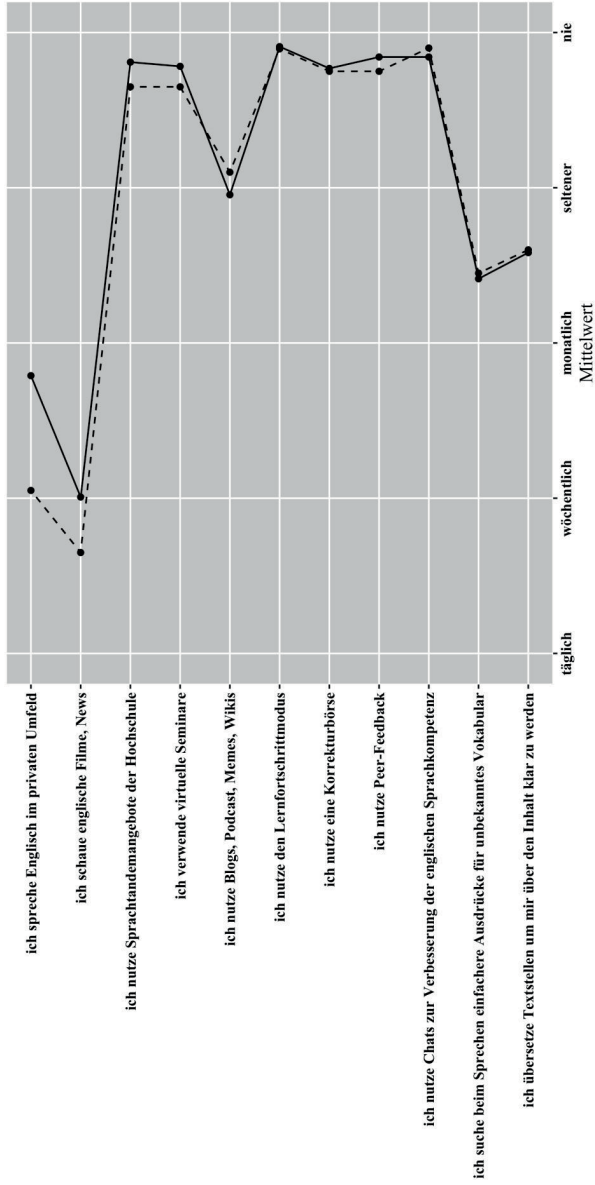


Abbildung 80: Lernmanagement I – (by school) gesamt

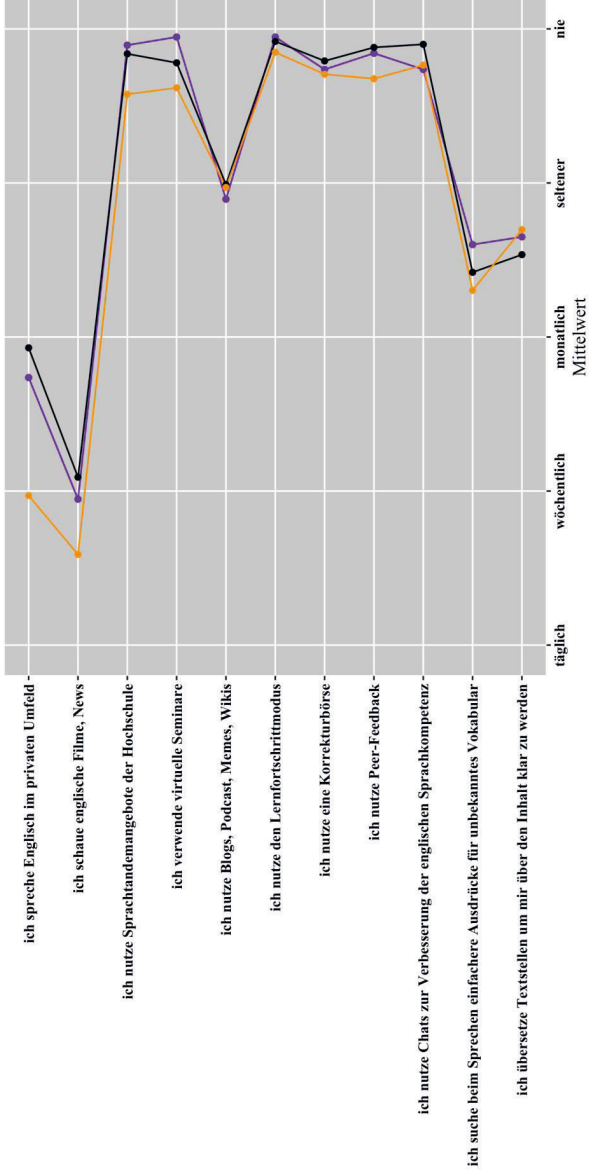


Abbildung 81: Lernmanagement I – (by tech/admin/international) gesamt

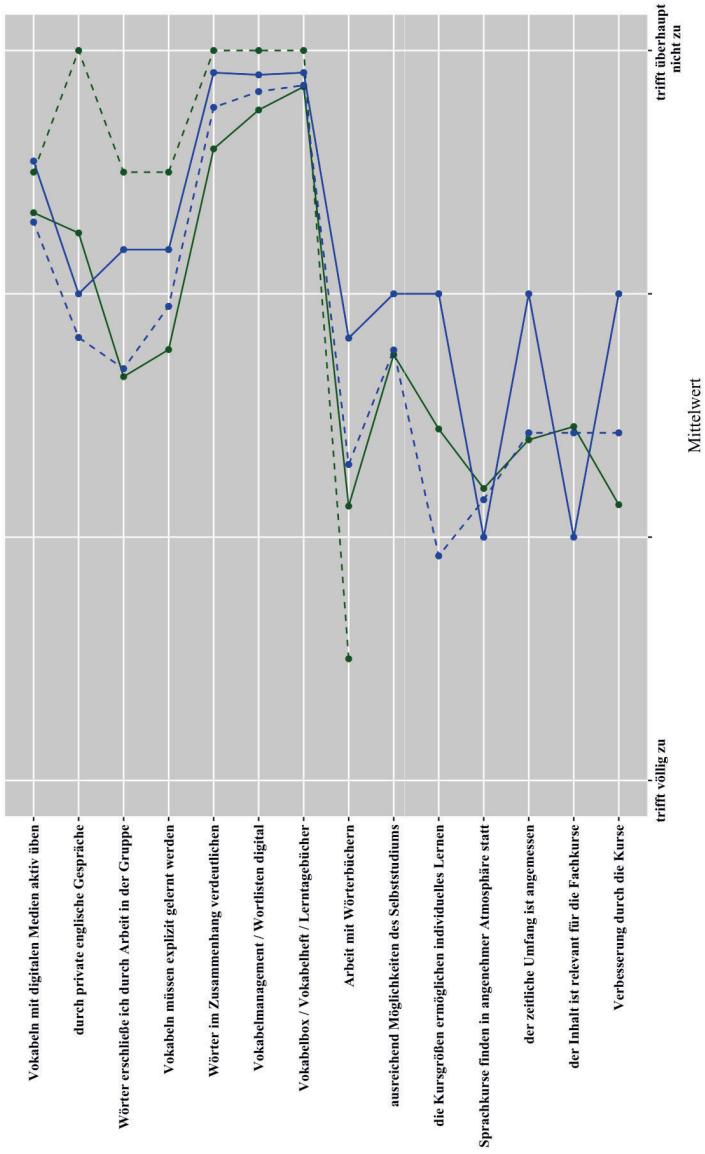


Abbildung 82: Lernmanagement II – (by skill) gesamt



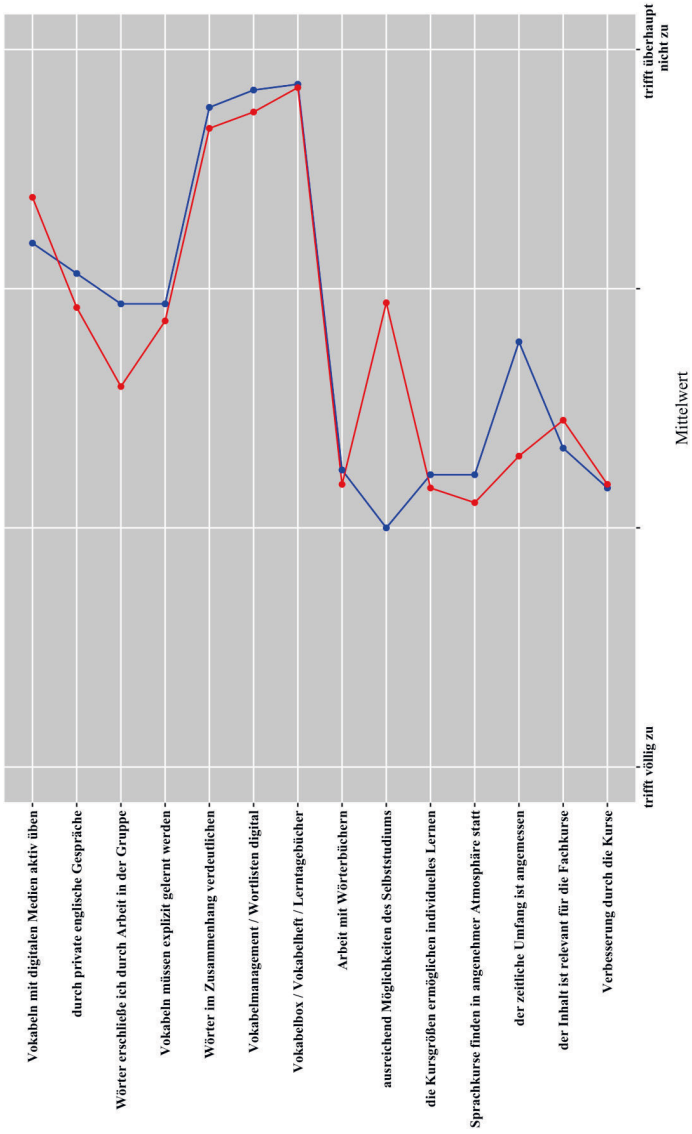


Abbildung 83: Lernmanagement II – (by gender) gesamt

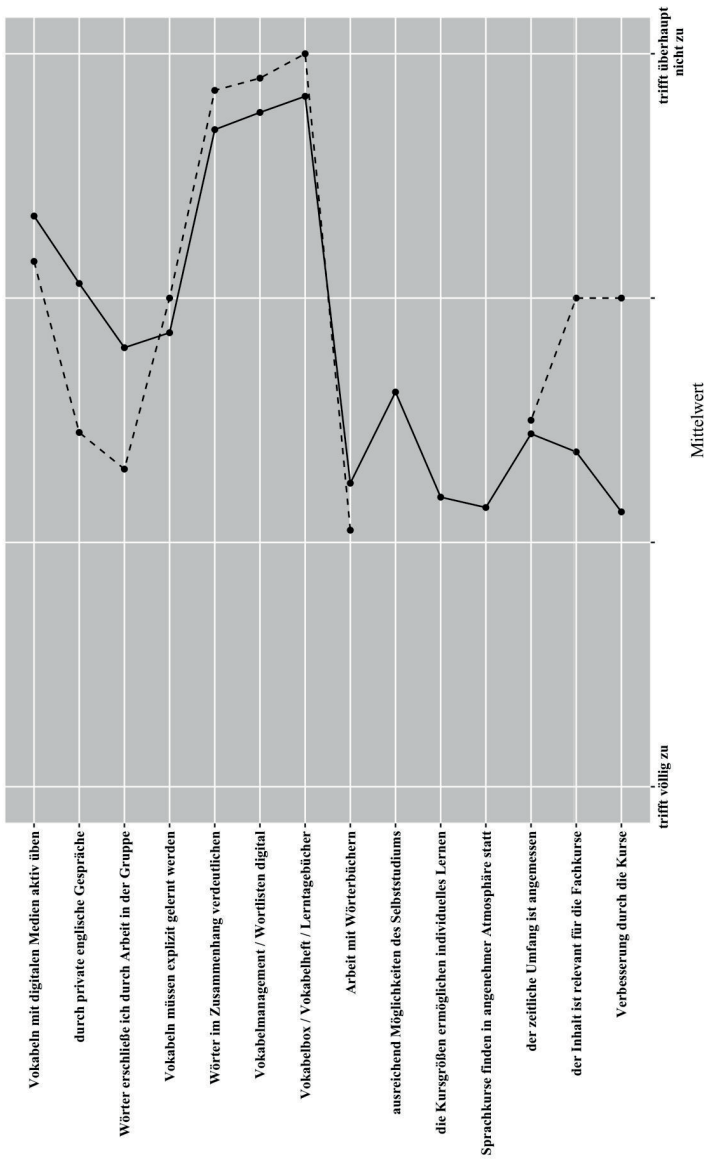


Abbildung 84: Lernmanagement II – (by school) gesamt

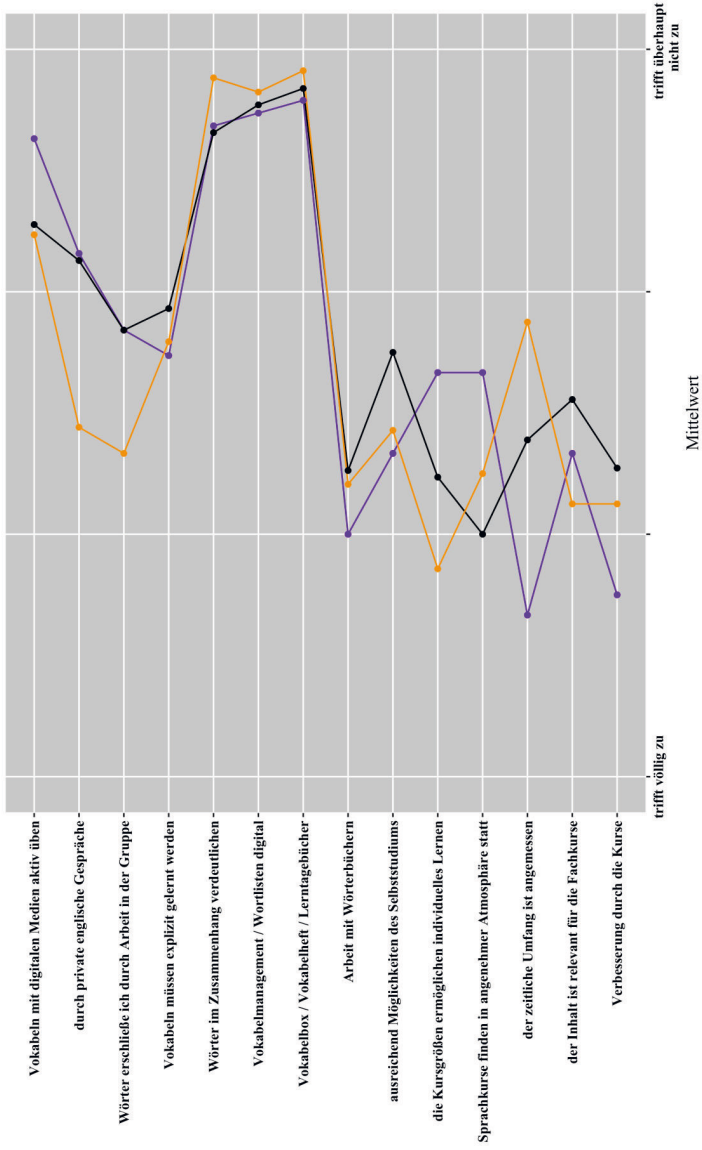


Abbildung 85: Lernmanagement II – (by tech/admin/international) gesamt

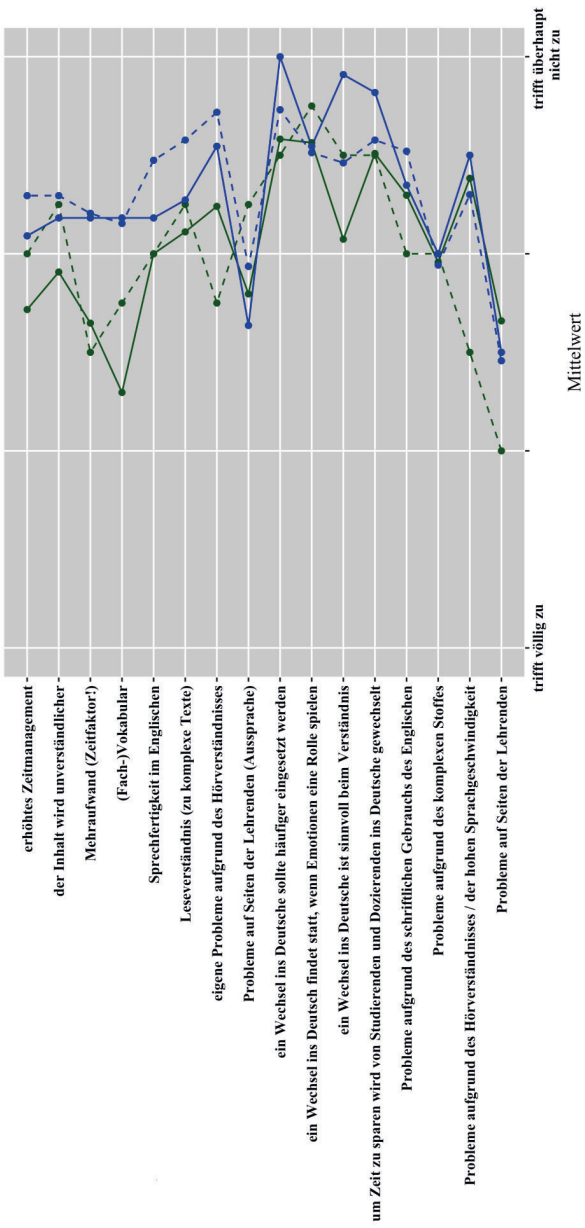


Abbildung 86: Probleme – (by skill) gesamt

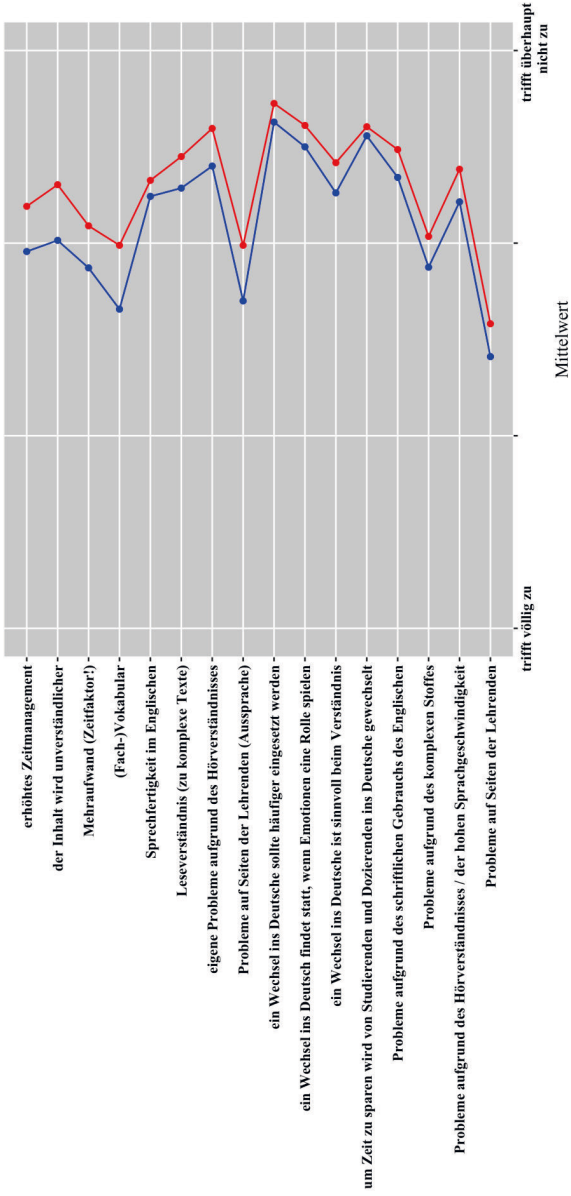


Abbildung 87: Probleme – (by gender) gesamt

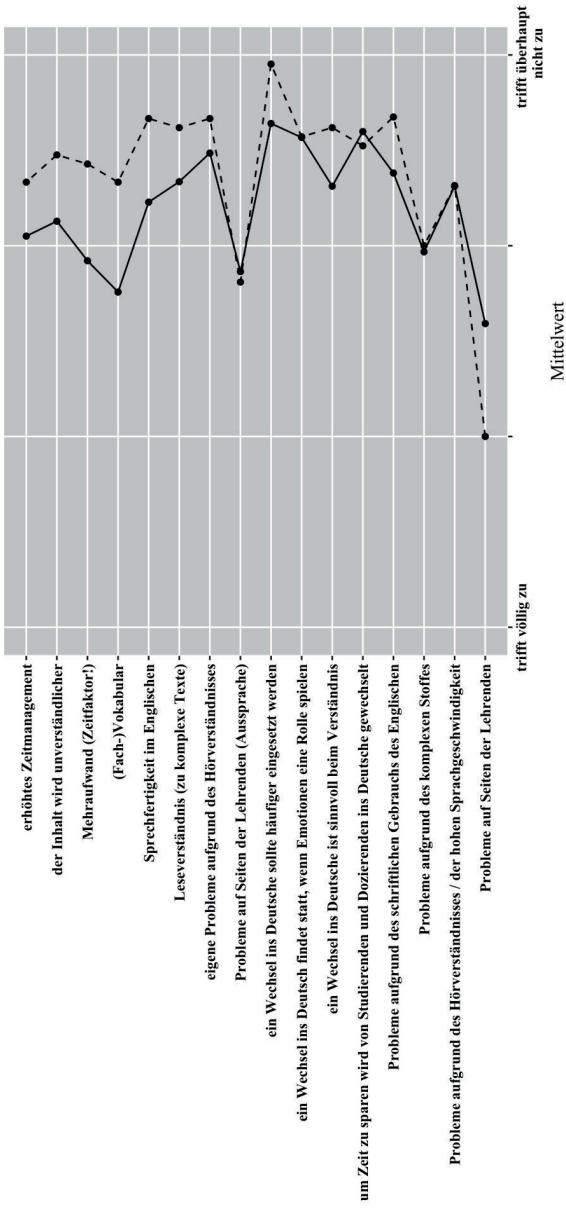


Abbildung 88: Probleme – (by school) gesamt

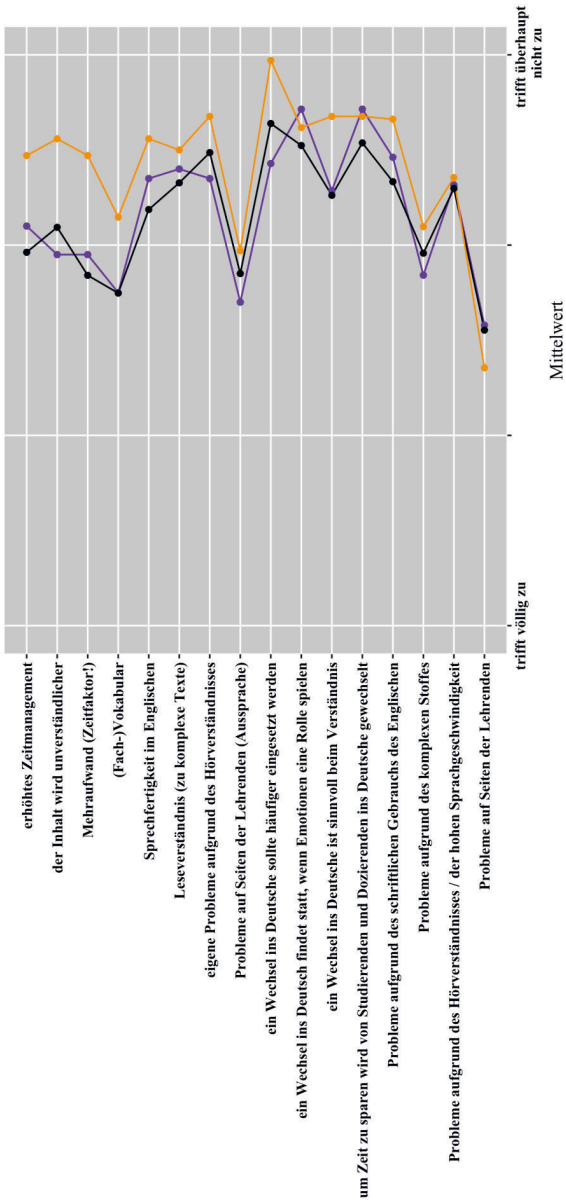


Abbildung 89: Probleme – (by tech/admin/international) gesamt

---

Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die beigefügte Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel genutzt habe. Alle wörtlich oder inhaltlich übernommenen Stellen habe ich als solche gekennzeichnet.

Ich versichere außerdem, dass ich die beigefügte Dissertation nur in diesem und keinem anderen Promotionsverfahren eingereicht habe und, dass diesem Promotionsverfahren keine endgültig gescheiterten Promotionsverfahren vorausgegangen sind.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift



Lebenslauf

## Persönliche Daten

Name: Daniel L e h e r m e i e r

Geburtsdatum: 05.09.1982

Geburtsort: Eichstätt

## Schul- und Studienlaufbahn

|                   |  |
|-------------------|--|
| 09/1989 – 09/1993 | Grundschule Buxheim  |
| 09/1993 – 06/2002 | Willibald-Gymnasium Eichstätt (Abschluss mit dem Abitur)   |
| 07/2002 – 04/2003 | Zivildienst bei der Caritas-Sozialstation Eichstätt  |
| 10/2003 – 04/2004 | Studium Lehramt an Gymnasien für die Fächer Anglistik und Geographie an der Universität Regensburg                       |
| danach:           | Ferienarbeit AUDI AG Ingolstadt  |
| 04/2004 – 12/2009 | Studium Lehramt an Gymnasien für die Fächer Englisch und Geographie an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt |
| 09/2005 – 10/2005 | Assistant Teacher Timau und Nairobi/Kenia:<br>Secondary Boarding School  |
| 09/2006 – 02/2007 | Erasmus-Studium an der University of Aberdeen (Schottland, UK)   |
| 12/2009           | Erstes Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien (Fächerverbindung: Anglistik und Geographie) (Note: 2,1)                    |
| dazwischen:       | mehrmalige Ferienarbeit AUDI AG Ingolstadt   |
| sowie:            | studentischer Mitarbeiter PaMo GmbH<br>Industriedienstleistungen   |
| sowie:            | studentischer Mitarbeiter 2M Kunststofftechnik   |

---

|                       |  |
|-----------------------|--|
| 10/2008 – 07/2011     | Masterstudiengang an der Universität<br>Eichstätt-Ingolstadt (Wirtschaftsgeographie und<br>Interkulturelle Kommunikation)  |
| 06.07.2011            | Abschluss des Masterstudiengangs mit dem<br>akademischen Grad Master of Arts (M.A.)<br>(Note: 1,84)  |
| 02/2010-02/2012       | Vorbereitungsdienst für die Zweite Staatsprüfung<br>am Wolfram von Eschenbach Gymnasium<br>Schwabach (bei Nürnberg) und am Gymnasium<br>Geretsried (Landkreis Bad Tölz-Wolfratshausen)<br>Abschluss mit dem Zweiten Staatsexamen<br>für Gymnasien  |
| danach:               | Ernennung zum Lehramtsassessor   |
| 2012                  | Erste Staatsprüfung im Erweiterungsfach<br>Ethik/Philosophie (Universität Regensburg)<br>Arbeit am Reuchlin Gymnasium Ingolstadt<br>(als Lehrkraft mit Arbeitsvertrag)   |
| 2013-2014             | Arbeit am Reuchlin Gymnasium Ingolstadt,<br>Descartes Gymnasium Neuburg, Gabrieli<br>Gymnasium Eichstätt (zeitgleich als Lehrkraft mit<br>Arbeitsvertrag)  |
| danach:               | Promotion zum Thema: Sprachaufbau in der<br>Fachsprache Englisch in wirtschaftswissen-<br>schaftlichen Masterstudiengängen:<br>Eine empirische Untersuchung; Zusammenarbeit<br>mit der TU München (Umstellung englisch-<br>sprachiger Studiengänge)<br>(Annahme als Doktorand am 21.04.2015) |
| 01.-02.02/2016        | Weiterbildung bei RWS Group Deutschland GmbH<br>Berlin im Bereich Verwaltung von Übersetzungen<br>und Übersetzungsdienstleistungen   |
| 27.09.2016-23.10.2016 | Vollzeit-Mitarbeiter in der Fahrzeugproduktion,<br>Volkswagen AG Wolfsburg   |
| 09.01.2017-28.02.2017 | Vollzeit-Mitarbeiter in der Fahrzeugproduktion,<br>Volkswagen AG Hannover Nutzfahrzeuge (VWN)  |

Besondere Kenntnisse

Fundierte Kenntnisse in Word, Excel 2016 und PowerPoint

Grundkenntnisse in SPSS, EvaSys und Trados Studio 2015

Englisch fließend in Wort und Schrift

Französisch (erweiterte Grundkenntnisse)

Tauberfeld, 28.10.2020

Daniel Lehermeier