

## Was sollen Fachsprachkurse leisten? Erwartungen von Studierenden und Arbeitgebern und Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis

**Alexander Bleistein**

DAAD-Lektor  
University of Cambridge  
Department of Engineering, Language Unit  
Trumpington Street, Cambridge CB2 1PZ, United Kingdom  
Tel.: +44 (0)1223 766765  
E-Mail: [alexander.bleistein@eng.cam.ac.uk](mailto:alexander.bleistein@eng.cam.ac.uk)

**Abstract:** Vorliegender Beitrag gibt Aufschluss über die Motivation und Erwartungshaltungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern fachsprachlich orientierter Sprachkurse. Zentrale Ergebnisse einer an einem universitären Sprachenzentrum in England durchgeführten Umfrage unter Studierenden technisch-naturwissenschaftlicher Fächer werden dabei diskutiert. Auch die Arbeitgeberseite wird beleuchtet, indem Stellungnahmen von Unternehmen zur Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen von Absolventinnen und Absolventen präsentiert werden. Aus den Ergebnissen resultierende Konsequenzen für die Unterrichtspraxis bilden den zweiten Teil des Artikels. Dabei wird argumentiert, dass es ein angemessenes Verhältnis allgemein- und fachsprachlicher Inhalte in zielgruppenorientierten Kursen geben sollte und dass das Unterrichten fachsprachlicher Elemente auch schon auf unteren Niveaustufen notwendig und möglich ist.

This article provides insight into motivation and expectations of participants of subject-specific language courses. Key findings of a survey among STEM students at a university language centre in England will be discussed. The paper also examines the employers' point of view by presenting company statements on the relevance of foreign language skills of graduates. Based on these results, conclusions for the teaching practice will be drawn in the second part of the article. It is argued, that there should be an appropriate balance between general and specific language in target-group-oriented courses and that teaching of LSP elements on lower levels is necessary and possible.

**Schlagwörter:** Motivation, Studierendenbefragung, MINT, Fachsprache, Fachsprachkurse, Allgemeinsprache, Arbeitgeber, Zielgruppenorientierung, Unterrichtspraxis; motivation, student survey, STEM, LSP, LSP courses, employers, target group orientation, teaching practice.

## 1. Einführung

Sprachkurse, welche die Vermittlung von Fachsprache fokussieren, sind vielfältigen Erwartungen von verschiedenen Seiten ausgesetzt. Universitäre Sprachenzentren mit solchen Kursen im Angebotsportfolio bilden gewissermaßen die Schnittstelle zwischen Studierenden und potentiellen künftigen Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern. Bei der Konzeption passender fachsprachlicher Kurse müssen daher beide Seiten berücksichtigt und grundlegende Fragen beantwortet werden: Was bewegt Studierende zum Belegen eines Sprachmoduls? An welchen Inhalten sind sie interessiert und welche Fertigkeiten möchten sie ausbilden? Was erwarten Vertreter/-innen aus der Wirtschaft in Bezug auf fremdsprachliche Kenntnisse von künftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern?

Die Forschung an britischen Institutionen konzentrierte sich bislang schwerpunktmäßig auf die Motivation zum Fremdsprachenlernen im Sekundarschulbereich (z.B. Coleman, Galaczi & Astruc 2007) sowie auf Fremdsprachen auf Studiengangebene (z.B. für das Germanistikstudium Busse & Williams 2010). Vereinzelt wurde der Blick auf Kurse an universitätsweiten Sprachenzentren gerichtet. Die Hochschulen, an denen Untersuchungen durchgeführt wurden, haben zwar teilweise eine spezifische Ausrichtung (sozialwissenschaftlicher Schwerpunkt bei Skrandies 2016; STEM<sup>1</sup>-Schwerpunkt bei González-Becerra 2017), doch werden dort hauptsächlich allgemeinsprachliche Kurse unterrichtet. Vorliegender Beitrag stellt hingegen die Ergebnisse einer Umfrage unter Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorwiegend fachsprachlich ausgerichteter Kurse (Kap. 3) sowie die Erwartungen von Arbeitgeberseite hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse von Absolventinnen und Absolventen (Kap. 4) vor. Aus diesen Ergebnissen werden Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis gezogen, wobei das Hauptaugenmerk auf die Frage nach dem Verhältnis von Fach- und Allgemeinsprache gelegt wird (Kap. 5).

## 2. Eckdaten zur Umfrage

### 2.1. Die Institution

Die *Language Unit*<sup>2</sup> am *Cambridge University Engineering Department* besteht seit 1993 und ist in Großbritannien das einzige Sprachenzentrum, das direkt an eine ingenieurwissenschaftliche Fakultät angegliedert ist. Das sogenannte *Language Programme for Engineers* bietet Studierenden und Mitarbeitern am Department kostenlose Fremdsprachenkurse mit fachsprachlicher Ausrichtung, wenngleich festzuhalten ist, dass sich die Lerninhalte nicht ausschließlich auf Fachsprache konzentrieren, sondern dass gerade auf unteren Niveaustufen auch allgemeinsprachliche Inhalte vermittelt werden. Die Einrichtung stellt eine Ergänzung zum *Language Centre* der Universität dar, welches für Studierende aller Fachrichtungen offensteht und vornehmlich allgemeinsprachliche Kurse anbietet.

An der *Language Unit* werden die Sprachen Deutsch, Französisch, Spanisch, Japanisch und Chinesisch auf verschiedenen Niveaustufen unterrichtet. In den europäischen Sprachen können die Kurse *Beginner* (A1/A2), *Lower Intermediate* (A2/B1), *Middle Intermediate* (B1), *Upper Intermediate* (B1/B2), *Advanced* (B2) und *Advanced Plus* (B2/C1) belegt werden. Für die asiatischen Sprachen gibt es ein ähnliches Angebot, allerdings entfällt der Kurs *Middle Intermediate*. Das Studium am *Engineering Department* besteht aus einem dreijährigen Bachelor, der von einem Großteil der Absolventinnen und Absolventen um einen einjährigen Master ergänzt wird. Die regulären Sprachkurse erstrecken sich über zwei Trimester und umfassen insgesamt 30 Zeitstunden. Im zweiten Jahr können sich die Studierenden den Sprachkurs als Teil des ingenieurwissenschaftlichen Studiums anrechnen lassen. Zusätzlich gibt es einen anrechnungsfähigen Projektkurs für Studierende im dritten sowie eine anrechnungsfähige Vorlesungsreihe für Studierende im vierten Jahr. Beide Module werden in den Zielsprachen durchgeführt. In den Studiengängen Materialwissenschaften, Verfahrenstechnik und Chemie kann im dritten Jahr ein Sprachkurs belegt werden, der automatisch in die Endnote einfließt. Zusätzlich können auch Doktorandinnen und Doktoranden der Informatik die Kurse besuchen.

## 2.2. Erstellung der Umfrage und theoretischer Hintergrund

Die Umfrage baut auf einer Erhebung auf, die 2014 von der *Association of University Language Centres in the UK and Ireland* (AULC) unter Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Sprachkursen an Sprachzentren mehrerer britischer Universitäten, darunter auch die *Language Unit* am *Engineering Department*, durchgeführt wurde. Da die Rücklaufquote dieser Befragung eher gering war, die Ergebnisse nie veröffentlicht wurden und ein gezielter Fokus auf die Kursteilnehmer/-innen eines fachsprachlich ausgerichteten Sprachenzentrums lohnenswert erschien, erfolgte zu Beginn des Jahres 2017 die Erstellung eines modifizierten Fragebogens für eine institutionsinterne Datenerhebung, deren Ergebnisse auf einer Fortbildungsveranstaltung an der *Language Unit* präsentiert werden sollten. Das Fragebogendesign ist in Abb. 1 dargestellt:

### Sprachlernerumfrage

Bitte umkreisen Sie die zutreffenden Antworten:

**Sprache:** Chinesisch Französisch Deutsch Japanisch Spanisch  
**Kurstufe:** Beginner Lower Int. Middle Int. Upper Int. Advanced Adv. Plus  
**Jahr:** 1 2 3 4 Doktorand Mitarbeiter Anderes  
**Fakultät:** Verfahrenstechnik Chemie Informatik Ingenieurwissenschaften  
 Materialwissenschaften Anderes

Bitte geben Sie für jeden Aspekt an, ob er für Sie gar nicht wichtig (0) oder extrem wichtig (4) ist:

Was sind Ihre Beweggründe, eine Fremdsprache an der *CUED Language Unit* zu lernen?

Aspekt	0	1	2	3	4
Kulturelles Interesse					
Chancen auf dem Arbeitsmarkt					
Studieren / Arbeiten im Ausland					
Forschungszwecke					
Kreditpunkte für das Studium					
Urlaubszwecke					
Muttersprachler/-in als Partner/-in					
Familiärer Hintergrund					
Horizontenerweiterung					
Spaß					

Wie wichtig sind die folgenden Kursinhalte für Sie?

Inhalt	0	1	2	3	4
Fachbezogene Inhalte (z.B. technische/wissenschaftliche Themen)					
Kulturelle Inhalte (z.B. Bräuche, Städte, Musik, Essen, Kunst)					
Alltagskommunikation (e.g. Einkaufen gehen, Essen bestellen, Freundschaften schließen)					
Grammatik & Vokabular					

Wie wichtig ist es für Sie, die folgenden Fertigkeiten in der Fremdsprache auszubauen?

Fertigkeit	0	1	2	3	4
Leseverstehen					
Schreiben					
Hörverstehen					
Sprechen					

Bitte fassen Sie Ihre Beweggründe, einen Sprachkurs zu belegen, sowie Ihre Erwartungen an einen Kurs in ein oder zwei Sätzen zusammen:

Abb. 1: Fragebogen für die Teilnehmer/-innen der Umfrage (aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt)

Nach der Abfrage grundlegender Details (erlernte Sprache, Kursstufe, Jahr und Fakultät) widmet sich der Fragebogen den Beweggründen der Kursteilnehmer/-innen, einen Sprachkurs zu belegen. Die subjektive Wichtigkeit soll für verschiedene Aspekte auf einer Skala von null (*gar nicht wichtig*) bis vier (*extrem wichtig*) angegeben werden. Diese Aspekte wurden größtenteils von der AULC-Umfrage aus dem Jahr 2014 übernommen und nur geringfügig modifiziert. Im englischsprachigen Originalfragebogen wurde für den Begriff *Beweggründe* der Begriff *motivation* verwendet, der im Englischen ein weiteres Bedeutungsspektrum als im Deutschen hat. In der Tat werden in diesem Teil des Fragebogens motivationspsychologische Faktoren abgefragt. Wie Boosch (1983: 22) feststellt, geht es in der Motivationspsychologie „um die nähere Bestimmung des Antriebs, Beweggrunds oder Motivs für bestimmte uns näher interessierende Verhaltensweisen, um dasjenige, was die Handlungen in Gang bringt, ihren Zusammenhang verdeutlicht, sie aufrechterhält und sie beendet.“ Die Handlung, die hier untersucht wird, ist das Erlernen der Fremdsprache in einem Kurs, insbesondere die Ingangsetzung und Aufrechterhaltung dieser Handlung. Es wurde bewusst der Begriff des *Lernens* gewählt, welcher im Gegensatz zum ungesteuerten *Spracherwerb* einen gesteuerten Lernprozess in formellem Rahmen impliziert.

Des Weiteren sind hinsichtlich der motivationalen Faktoren die extrinsische und intrinsische Lernmotivation zu unterscheiden (Schiefele 2009). Während man unter intrinsischer Lernmotivation „die Absicht [verstehe], eine Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet wird“ (Schiefele 2009: 154), beziehe sich extrinsische Lernmotivation auf „die Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Konsequenzen herbeigeführt oder negative Konsequenzen vermieden werden“ (Schiefele 2009: 154). Angewandt auf die abgefragten Aspekte lassen sich Spaß, Horizonterweiterung und kulturelles Interesse der intrinsischen Lernmotivation zuordnen. Dagegen fallen die anderen Punkte allesamt unter das Konzept der extrinsischen Motivation, da die Handlungsanreize nicht im Lernprozess selbst, sondern extern, etwa im akademischen, beruflichen oder sozialen Umfeld, zu verorten sind. Die erläuterte Unterscheidung und Gegenüberstellung der Motivationsarten wurde auch in den Untersuchungen von Skrandies (2016) und González-Becerra (2017) vorgenommen.

Die im Anschluss gestellte Frage nach der Wichtigkeit bestimmter Kursinhalte wurde bei der vorausgegangenen AULC-Umfrage nicht gestellt, ist aber gerade vor dem Hintergrund der fachsprachlichen Ausrichtung der *Language Unit* interessant. Erneut sollen die Befragten die subjektive Wichtigkeit mithilfe der bekannten Skala angeben. Zwar ist die strikte Trennung der Inhaltsbereiche in fachbezogene, kulturelle und alltagskommunikative Inhalte sowie Grammatik und Vokabular im Unterricht nicht immer praktikabel oder sinnvoll, doch musste diese für den Fragebogen zum Zwecke einer klaren Erwartungsanalyse getroffen werden.

Die subjektive Wichtigkeit des Ausbaus der einzelnen vier Sprachfertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen ist Gegenstand der nächsten Frage, die auch in der AULC-Umfrage gestellt wurde. Die mündliche Kommunikation wurde damals wichtiger eingestuft als die schriftliche. Ob dieser Trend auch am Sprachenzentrum einer ingenieurwissenschaftlichen Fakultät zu beobachten ist, sollte in der Umfrage herausgefunden werden.

Im letzten Abschnitt des Formulars wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, ihre Beweggründe und Erwartungen an die Kurse frei zu formulieren, zu ergänzen und genauer zu erläutern. Ausgewählte Antworten werden unter Punkt 3 dieses Beitrags zitiert, um die Ergebnisse zu veranschaulichen.

Im Nachgang der Umfrage wurden zudem Leitfragen für mündliche Interviews mit einzelnen Studierenden aus Deutschkursen entwickelt, um einen tieferen Einblick zu ausgewählten Aspekten, besonders zu motivationalen Faktoren für das Deutschlernen, zu den Erwartungen an Deutschkurse und zur Rolle von Deutschkenntnissen im beruflichen Kontext zu gewinnen. Die Leitfragen lauten in deutscher Übersetzung wie folgt:

1. Bitte nennen Sie Ihren Studiengang, Ihr Studienjahr und Ihre Nationalität.
2. Bitte geben Sie mir Auskunft über Ihre Sprachlernbiografie: Was ist Ihre Muttersprache und zu welchem Zeitpunkt und in welchem Rahmen haben Sie weitere Sprachen gelernt?
3. Wie haben Sie bisher Deutsch gelernt?

4. Was waren Ihre Beweggründe, Deutsch zu lernen?
5. Warum haben Sie bei Ihrer Kurswahl an der Language Unit Deutsch den anderen angebotenen Sprachen vorgezogen?
6. Wie wichtig sind für Sie persönlich folgende Inhalte in einem Deutschkurs?
  - a. fachbezogene Inhalte
  - b. kulturelle Inhalte
  - c. Alltagskommunikation
  - d. Grammatik und Vokabular
7. Haben Sie bereits Pläne für Ihre berufliche Zukunft?
8. Wenn ja: Sind Sprachen und Deutsch im Speziellen relevant für diese Pläne?

### 2.3. Durchführung der Umfrage

Der Fragebogen aus Abb. 1 wurde im Februar 2017 an die Lehrer/-innen aller zu diesem Zeitpunkt an der *Language Unit* angebotenen Sprachkurse verteilt. Diese erklärten am Ende der Unterrichtsstunden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Hintergrund der Umfrage und baten um Mithilfe durch das Ausfüllen des Fragebogens. Insgesamt gaben 255 Personen ihren Fragebogen zurück, was 44,7 % der 571 im akademischen Jahr 2016/17 registrierten Kursteilnehmer/-innen entspricht. Aufgeschlüsselt nach erlernter Fremdsprache, Sprachniveau (Anfänger: *Beginner*, Mittelstufe: *Lower / Middle / Upper Intermediate*, Fortgeschrittene: *Advanced / Advanced Plus*; s. Punkt 2.1. für Kursbeschreibungen), Status an der Fakultät, und Studiengang gestaltet sich die Zusammensetzung der Befragten wie in Abb. 2 angegeben:

<b>Erlernte Fremdsprache:</b>		<b>Status:</b>	
64	Deutsch	168	BA-Student/-in
84	Französisch	37	MA-Student/-in
41	Spanisch	33	Doktorand/-in
26	Chinesisch	10	Mitarbeiter/-in
40	Japanisch	5	Anderes
		2	keine Angabe
<b>Sprachniveau:</b>		<b>Studiengang:</b>	
83	Anfänger	167	Ingenieurwissenschaften
127	Mittelstufe	30	Verfahrenstechnik
44	Fortgeschrittene	26	Materialwissenschaften
1	keine Angabe	20	Chemie
		7	Informatik
		1	Anderes
		4	keine Angabe

Abb. 2: Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen an der Befragung

Im Februar und März 2018 wurden zudem Interviews mit neun Studierenden geführt, die im Jahr 2016/17 einen Deutschkurs belegt hatten. Für diese Interviews wurden die am Ende von Kap. 2.2 aufgeführten Leitfragen verwendet. Antworten aus diesen Interviews werden unter Punkt 3 zur Verdeutlichung der Beobachtungen zitiert, sind jedoch nicht in den numerischen Umfrageergebnissen repräsentiert.

### 3. Ergebnisse der Umfrage

Nachfolgend werden die Ergebnisse der unter Punkt 2 vorgestellten Umfrage präsentiert und einige Beobachtungen näher erläutert. Gegenstand der Befragung waren die Motivation für das Belegen eines Kurses, die Erwartungen an die inhaltliche Ausrichtung eines Kurses sowie an die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen. Aus dem offenen Frageteil und aus den Studierendeninterviews stammende Zitate werden an einigen Stellen angefügt, um die Erkenntnisse zu veranschaulichen.

#### 3.1. Dominanz intrinsischer gegenüber extrinsischer Motivierung

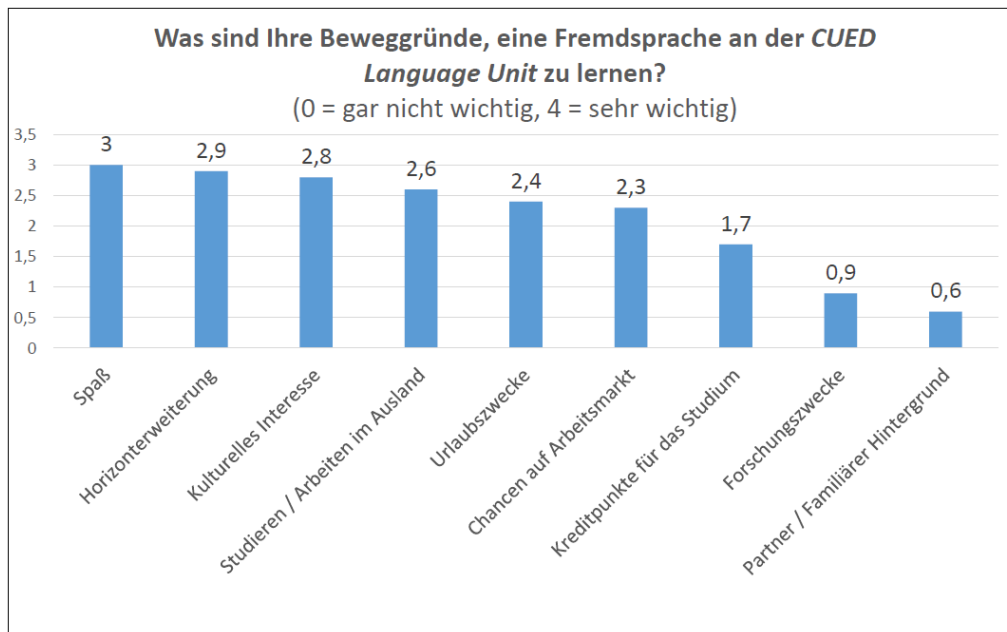


Abb. 3: Wichtigkeit verschiedener motivationaler Aspekte für die Befragten (Mittelwert; n=255)

Wie Abb. 3 zu entnehmen ist, erreichen intrinsisch-motivationale Aspekte wie Spaß, Horizontenerweiterung oder kulturelles Interesse höhere Zustimmungswerte als extrinsische Aspekte. Eine Person gibt beispielsweise an, ein intrinsisches Interesse an der linguistischen und philosophischen Seite einer Sprache, in diesem Fall Deutsch, zu haben:

I've always liked mathematics and I see the linguistic part of a language and also the philosophy. Each language has its own feel and philosophy attached with. [...] I thought it [German] would be really interesting and I thought that it has more depth than English [...] There is this quote from Wittgenstein – “Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt.” – getting a lot of insight into how other people think because you can only think in the words you know [BA-Student/-in der Ingenieurwissenschaften, *German Middle Intermediate* (B1)].

Kurz und prägnant drückt es eine weitere befragte Person aus:

German is a fun language. [...] You've got to love its melody [Doktorand/-in der Ingenieurwissenschaften, *German Beginner* (A1/A2)].

Extrinsisch-motivationale Aspekte wie Studieren und Arbeiten im Ausland, Urlaubszwecke, Chancen auf dem Arbeitsmarkt oder Kreditpunkte für das Studium spielen hingegen eine geringere Rolle. Nichtsdestotrotz finden sich unter den offenen Antworten und in den Interviews zahlreiche Kommentare mit Bezug zum Studium oder zur Arbeitswelt:

First of all, a language is another thing to add on your CV, and that adds value to your application, wherever you are applying. I would like to work in a company that is international to have the chance to meet people from a lot of different places [MA-Student/-in der Verfahrenstechnik, *German Upper Intermediate (B1/B2)*].

Auch die Ungewissheit im Zuge der *Brexit*-Entscheidung, wahrscheinlich hinsichtlich gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen, findet Niederschlag in den Antworten:

I was triggered by 'Brexit'. Thought for future employment potentially in Europe, I would need a language [BA-Student/-in der Ingenieurwissenschaften, *German Beginner (A1/A2)*].

Die Dominanz der intrinsischen gegenüber der extrinsischen Motivierung ist eine Auffälligkeit, die auch in den Untersuchungen an anderen britischen Sprachenzentren (z.B. von González-Becerra 2017 und Skrandies 2016) beobachtet wurde. Auch bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Kursen, die durch ihre fachsprachliche Fokussierung besonders auf die sprachliche Kompetenz im beruflichen Kontext abzielen, ist also kein gegenläufiger Trend zu erkennen, wenngleich extrinsische Faktoren keineswegs außer Acht zu lassen sind.

### 3.2. Unterschiede zwischen Kursen verschiedener Sprachen

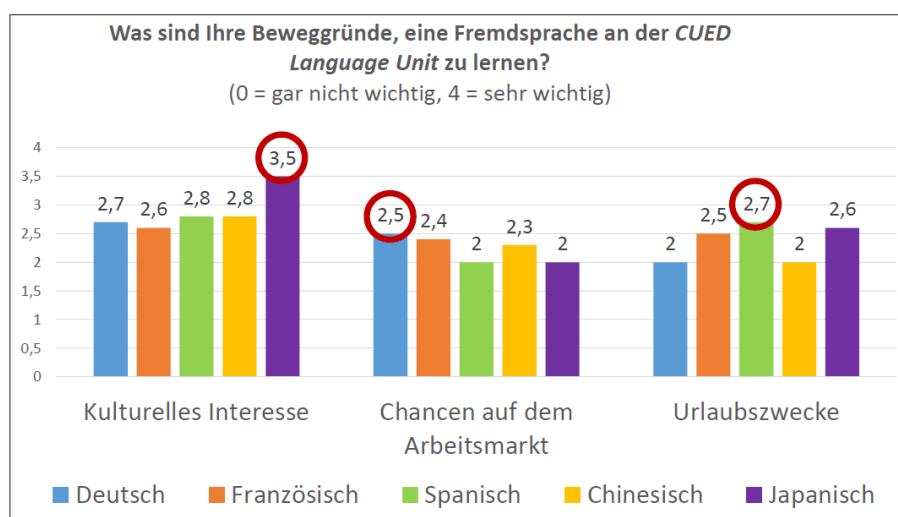


Abb. 4: Wichtigkeit ausgewählter motivationaler Aspekte für die Befragten (aufgeschlüsselt nach Kursen verschiedener Sprachen; Mittelwert; n=255)

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Ergebnisse von Lernenden verschiedener Sprachen (s. Abb. 2 für die Anzahl der Teilnehmenden je Sprache) sind in Abb. 4 die Aspekte kulturelles Interesse, Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie Urlaubszwecke nach den Ergebnissen aus Kursen verschiedener Sprachen aufgeschlüsselt. Befragte aus Japanischkursen geben an, besonders stark von kulturellem Interesse zur Teilnahme an einem Kurs motiviert worden zu sein, was möglicherweise in der Fremdheit dieser Kultur für Europäer begründet liegen könnte. Verbesserte Jobchancen durch das Erlernen einer Sprache versprechen sich Teilnehmer/-innen der Deutschkurse eher als Teilnehmer/-innen anderer Kurse, während Teilnehmer/-innen der Spanischkurse mehr als andere Befragte die Sprache zu Urlaubszwecken erlernen.

Dass Deutschlernende den Aspekt der *Employability*, also der Beschäftigungs-/Arbeitsmarktfähigkeit, etwas stärker als andere Lerngruppen gewichten, ist eine Beobachtung, die auch González-Becerra (2017) in ihrer Befragung macht. Hier stammen die Teilnehmer/-innen ebenso vorwiegend aus dem STEM-Bereich. Das auffällige Antwortverhalten mag in der bedeutenden Rolle Deutschlands in Technik und Naturwissenschaften begründet liegen, wie auch mehrere Zitate von Befragten nahelegen:

Germany has the largest Chemical Engineering industry in Europe and German seems to be the language, that's most likely to be useful for my career in the future [BA-Student/-in der Verfahrenstechnik, *German Middle Intermediate* (B1)].

German stands out and future engineering prospects in Germany are good [BA-Student/-in der Ingenieurwissenschaften, *German Beginner* (A1/A2)].

### 3.3. Unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich der Kursinhalte auf verschiedenen Niveaustufen

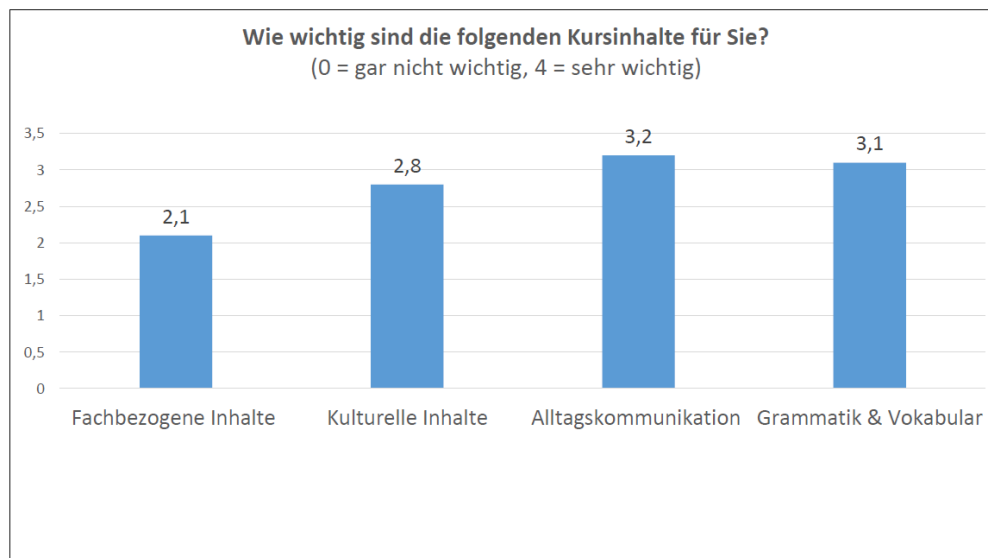


Abb. 5: Wichtigkeit verschiedener Kursinhalte für die Befragten (Mittelwert; n=255)

Die Frage nach der Wichtigkeit einzelner Kursinhalte bringt überraschende Ergebnisse zutage, wie Abb. 5 zeigt. Dass fachbezogene, also konkret technische/wissenschaftliche Inhalte, als deutlich unwichtiger eingestuft werden als kulturelle Inhalte, Alltagsinteraktionen und Grammatik-/Wortschatzarbeit ist angesichts der fachsprachlichen Ausrichtung der Kurse bemerkenswert, passt jedoch zugleich zu der in 3.1 vorgestellten Dominanz intrinsischer Beweggründe gegenüber extrinsischen Beweggründen, sind doch fachliche/fachsprachliche Inhalte enger mit den weniger relevanten berufsbezogenen und damit extrinsischen Motiven verknüpft. Wichtiger ist für die Befragten Kompetenz in der Alltagskommunikation außerhalb des professionellen Kontexts, die selbst durch sprachliche Vorbildung im schulischen Kontext nicht zwangsläufig erreicht sein muss, wie eine befragte Person ausführt:

Everyday life interactions are very important and that's skipped over very much at GCSE and at A-Levels actually. So, you could talk about poetry, but you couldn't name the items in the kitchen [BA-Student/-in der Ingenieurwissenschaften, *German Middle Intermediate* (B1)].

Fast gleichbedeutend waren für die Kursteilnehmer/-innen Grammatik und Wortschatz. Mehrfach wird die Relevanz von und teilweise gar großes Interesse an grammatischen Inhalten bekundet, unter anderem am Kasussystem des Deutschen:

What attracted me to German particularly is the idea of cases. Native or fluent speakers would subconsciously be able to figure out, what parts of speech are different things in a sentence and I thought, it was really interesting and I wanted to see how that works. [...] I find grammar very interesting and it is fun to know about it [BA-Student/-in der Chemie, *German Middle Intermediate* (B1)].

Allerdings muss bei Abb. 5 berücksichtigt werden, dass deutlich mehr Lernende aus Kursen auf Anfänger- und Mittelstufenniveau als auf Fortgeschrittenenniveau an der Umfrage teilgenommen haben. In Abb. 6 werden daher die Resultate nach Kurslevel differenziert:



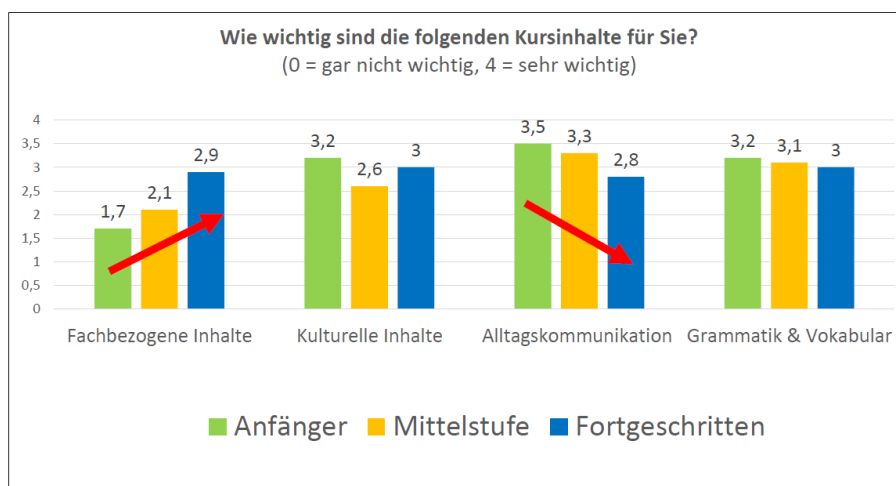


Abb. 6: Wichtigkeit verschiedener Kursinhalte für die Befragten (aufgeschlüsselt nach Kursen verschiedener Niveaustufen; Mittelwert; n=255)

Während bei den kulturellen Inhalten kein eindeutiger Trend auszumachen ist und Grammatik/Wortschatz auf weitgehend gleichem Niveau verbleiben, ist klar erkennbar, dass fachbezogene Inhalte mit steigendem Sprachniveau an Relevanz gewinnen. Gegenläufig verliert die Alltagskommunikation deutlich an Wichtigkeit und fällt bei den fortgeschrittenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sogar knapp unter den Wert für fachbezogene Inhalte. Dies unterstützt die unter anderem von Buhmann und Fearn (2018: 250) vertretene These, dass ein auf Fachsprachenvermittlung beschränkter Spracherwerb bei Anfängern nicht sinnvoll ist. Weitere Konsequenzen aus den genannten Beobachtungen werden in Punkt 5 vorgestellt.

### 3.4. Vorrang der mündlichen gegenüber der schriftlichen Kommunikation

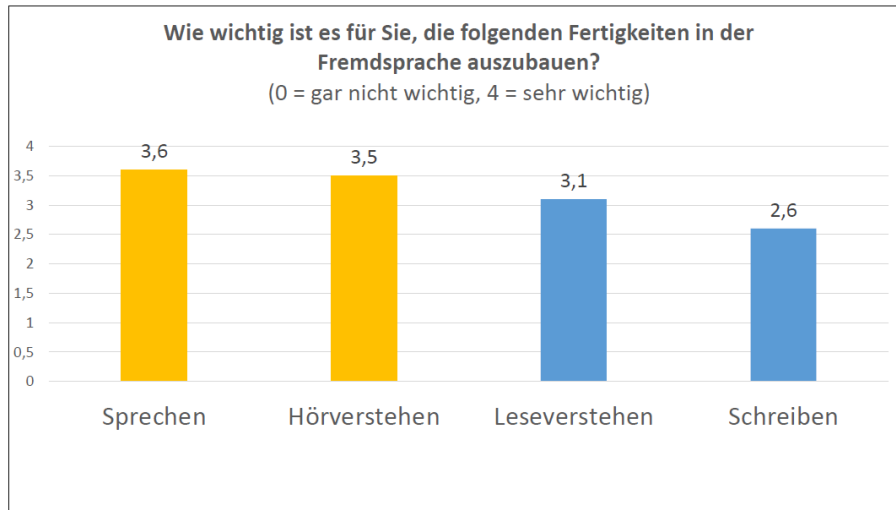


Abb. 7: Wichtigkeit des Ausbaus verschiedener Sprachfertigkeiten für die Befragten (Mittelwert; n=255)

Abbildung 7 lässt erkennen, dass für die Befragten die mündliche Kommunikation, also Sprechen und Hörverstehen, wichtiger als die schriftliche Kommunikation, also Leseverstehen und Schreiben, ist.

I would like to be bilingual. I love the prospect of speaking to other people in their own language [BA-Student/-in der Chemie, *French Upper Intermediate* (B1/B2)].

Would like to be able to get to a decent level of understanding conversational French and able to speak at a basic level [BA-Student/-in der Ingenieurwissenschaften, *French Lower Intermediate* (A2/B1)].

Ob diese Einschätzung der Befragten sinnvoll oder richtig ist, kann infrage gestellt werden, da Schreib- und Lesekompetenz gerade im professionellen Kontext zweifellos von großer Bedeutung sind. Doch auch in der AULC-Befragung von 2014 wurde der mündlichen eine größere Bedeutung als der schriftlichen Kommunikation beigegeben. Ein Grund für diese Gewichtung könnte die weitläufige Annahme sein, dass sich die englische Sprache, zumindest auf die Schriftsprache bezogen, als *Lingua franca* im wissenschaftlichen Bereich und zunehmend auch in der Industrie durchsetzt. Das Verfassen und die Rezeption wissenschaftlicher Veröffentlichungen und berufsbezogener Anweisungen könnten somit problemlos auf Englisch erfolgen. Diese Annahme wird durch den aus Abb. 3 zu entnehmenden geringen Wert für die Belegung eines Sprachkurses zu Forschungszwecken gestützt.

#### 4. Erwartungen potentieller Arbeitgeber

Da fachsprachliche Kurse in erster Linie auf eine kompetente Sprachanwendung innerhalb des beruflichen Kontexts vorbereiten sollen, lohnt ein Blick auf die Erwartungen möglicher Arbeitgeber/-innen. Mehrere Unternehmen im deutschsprachigen Raum wurden im Mai und Juni 2017 per E-Mail oder Onlineformular kontaktiert und um eine Stellungnahme zur Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen gebeten. Dabei wurden Unternehmen gewählt, welche für die allesamt aus dem STEM-Bereich stammenden Kursteilnehmer/-innen an der *Language Unit* ein potentieller Arbeitgeber sein könnten. Firmen verschiedener Branchen wurden berücksichtigt: Automobiltechnik (VW, BMW, Audi, Porsche), Luftfahrt (Lufthansa), Technologie (Siemens), Energietechnik (E.ON), Elektrotechnik (Bosch) und Bauwesen (Hochtief). Zusätzlich wurde im April 2018 der Verein Deutscher Ingenieure (VDI) angeschrieben. Nur vier der zehn kontaktierten Unternehmen bzw. Institutionen nahmen Stellung, weshalb keineswegs ein repräsentatives Bild gezeichnet werden kann. Nichtsdestotrotz vermitteln die vorliegenden Aussagen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus PR-Abteilungen den Eindruck, dass Fremdsprachenkenntnisse in vielen Bereichen von zentraler Bedeutung sind. Auf spezielle fachsprachliche Kenntnisse wurde jedoch kaum Bezug genommen. Die nachfolgenden Zitate stammen aus dem E-Mail-Verkehr mit Vertreterinnen und Vertretern der Unternehmen und Institutionen. Im Falle von VW wird zusätzlich auszugsweise eine Pressemitteilung zitiert.

Ein Pressesprecher des Luftfahrtkonzerns *Deutsche Lufthansa AG*, Eigentümer des technikfokussierten Tochterunternehmens *Lufthansa Technik AG*, legt dar:

[F]ließende Deutsch- und Englischkenntnisse sind grundsätzlich Teil der großen Mehrheit unserer Jobangebote.

Ein differenzierteres Bild zeichnet ein Mitarbeiter aus der Presseabteilung des Automobil- und Motorradherstellers *BMW Group*, der die Relevanz der Sprachkenntnisse vom Einsatzbereich der Arbeitnehmer/-innen abhängig macht:

Wir haben keine festgelegte Konzernsprache, die man sprechen können muss. Ein Mitarbeiter in der Produktion in Deutschland braucht in der Regel kein Englisch können, es ist aber hilfreich, wenn er Deutsch spricht, damit die Einbindung funktioniert - da hier das Umfeld nicht durchgängig Englisch spricht. In den Verwaltungsbereichen (Finanzen, Marketing, Vertrieb, Planung, Personal usw.) wird in der Regel verhandlungssicheres Deutsch und gutes Englisch erwartet (kann aber bei Stellen mit besonders starken internationaler Ausrichtung auch umgekehrt sein: verhandlungssicheres Englisch und gutes Deutsch). In der Entwicklung wird in der Regel auch Deutsch und Englisch erwartet, allerdings gibt es hier Bereiche, in denen es auch problemlos nur mit Englisch geht, zum Beispiel im Design oder in der Softwareentwicklung. In diesen Bereichen ist die internationale Durchmischung so groß, dass durchgängig mit Englisch gearbeitet werden kann.

Für Aufsehen sorgte eine Pressemitteilung des Automobilherstellers *Volkswagen AG* vom 14. Dezember 2016<sup>3</sup>: Der Personalvorstand Dr. Karlheinz Blessing kündigte eine Neuausrichtung der Management-Entwicklung an, im Rahmen derer Englisch als offizielle Konzernsprache eingeführt werde. Dies „verbesser[e] Zugang und Zusam-

menarbeit von internationalen Spitzenkräften im Top-Management.“ (VW 2016). Auf Nachfrage wurde diese strategische Entscheidung von Seiten des Pressesprechers näher erläutert und dadurch die Fokussierung auf Englisch als Firmensprache relativiert:

Konzernsprache Englisch heißt nicht, dass künftig alle im Volkswagen Konzern nur noch auf Englisch kommunizieren werden. Konzernsprache Englisch bedeutet vielmehr:

- Von Führungskräften wird erwartet, dass sie verhandlungssicheres Englisch sprechen. Präsentationen auf Managementebene sollen in Englisch verfasst sein (und in der jeweiligen Landessprache).
- Internationale Konferenzen auf Managementebene finden in Englisch statt.
- Sprechen Meetingteilnehmer weder Deutsch noch die jeweilige Landessprache, wird zum Zweck der besseren Verständigung auf Englisch gewechselt.<sup>4</sup>

Unabhängig davon gilt also:

- Auch weiterhin wird Wert daraufgelegt, dass sich Mitarbeiter im Auslandseinsatz bemühen, die jeweilige Landessprache zu erlernen. Das heißt also auch, dass sich Mitarbeiter aus dem Ausland bei längerem Einsatz in Deutschland bemühen sollten, Deutsch zu lernen.
- Auf Shopfloor-Ebene gilt sowieso die jeweilige Landessprache. Ebenso gilt die Landessprache im Umgang mit Kunden und Geschäftspartnern im jeweiligen Land, in Deutschland also Deutsch.

Der *Verein Deutscher Ingenieure (VDI)*, Interessenvertreter technisch-naturwissenschaftlich ausgerichteter Berufsgruppen, betont die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen und setzt sich aktiv für die (fach-)sprachliche Förderung seiner Mitglieder ein:

Ingenieurinnen und Ingenieure arbeiten schon heute in der Regel in interkulturellen Teams oder mit internationalen Partnern. Auch viele unserer kleinen und mittelständischen Unternehmen sind in ihren Bereichen sogenannte Hidden Champions, also Weltmarktführer trotz familiären Betriebs. Die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse ist daher für das Arbeitsleben von Ingenieurinnen und Ingenieuren nicht zu vernachlässigen. Hinzu kommt die Fachsprache, die sie nicht in der Schule lernen. Mitglieder des VDI beziehen daher auch beispielsweise die Zeitung *Inch* (<http://inchbyinch.de/magazin/>) vergünstigt. Auch andersherum brauchen ausländische Fachkräfte ausreichende Deutschkenntnisse, um in Deutschland Fuß fassen zu können. Hier unterstützen wir mit Kooperation und dem Werk "Deutsch für Ingenieure" in der VDI-Reihe des Springer-Verlags.

Doch nicht nur im deutschen Sprachraum werden Fremdsprachen als wichtig erachtet. Eine Studie des britischen Arbeitgeberverbands CBI (2017: 34)<sup>5</sup> gibt Aufschluss über die Besorgnis britischer Konzerne hinsichtlich mangelnder Fremdsprachenkenntnisse von Schul- und Collegeabsolventinnen und -absolventen – nur ein Drittel der Unternehmen gibt an, mit diesen zufrieden zu sein. Besonders wird der Bedarf an europäischen Sprachen betont, da Euroländer den größten Exportmarkt für die britische Industrie bilden. 47 % der befragten Firmenvertreter/-innen erachten Deutsch als nützlich für die Wirtschaft – als zweitwichtigste Sprache nach Französisch (51 %) und vor Spanisch (45 %).

## 5. Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis

Die Relevanz fremdsprachlicher Kenntnisse ist unbestritten – zu diskutieren bleibt, wie eine angemessene Verteilung fachsprachlicher und allgemeinsprachlicher Inhalte und damit einhergehend fachbezogener und anderer Themen aussehen sollte. Es wurde gezeigt, dass das Interesse der Befragten nicht allein auf fachbezogene Inhalte beschränkt ist und diese für Teilnehmer/-innen von Kursen auf Anfänger- und Mittelstufenniveau sogar weniger bedeutend als andere Inhalte sind. Natürlich sollten Lehrende als Unterrichtsexperten Erwartungen und Wünsche von Lernenden nicht einfach unreflektiert übernehmen. Doch definitiv wirkt sich die Berücksichtigung der Inte-

ressen von Lernenden im Unterricht positiv auf deren Lernmotivation aus. Haben die Kursteilnehmer/-innen Interesse an einem Lerngegenstand, kann man explizit von einer „gegenstandszentrierten intrinsischen Lernmotivation“ (Schiefele 2009: 158) sprechen.

Auch mit Blick auf die Lernergebnisse ist eine Kombination fachlicher und nicht-fachlicher Inhalte sowie fach- und allgemeinsprachlicher Vermittlung eine praktikable Gangart. Lernende müssen innerhalb und außerhalb des beruflichen Kontexts zur kompetenten Sprachanwendung befähigt werden, wie auch Richer (2008: 24, eigene Übersetzung) konstatiert: „Eine auf das berufliche Feld beschränkte Antwort [auf sprachliche Bedürfnisse von Studierenden] stellt nicht unbedingt eine geeignete Lösung dar.“ Diese Auffassung findet in den Curricula der Kurse an der *Language Unit* Niederschlag. Beispielhaft sind nachfolgend die angestrebten Lernergebnisse des Kurses *German Upper Intermediate* in deutscher Übersetzung aufgeführt, welche die sprachlichen Fertigkeiten reflektieren und einen Bezug zum persönlichen wie beruflichen Umfeld ebenso wie zu kulturellen Aspekten herstellen:

### **Lernergebnisse:**

Am Ende des Kurses werden Studierende zu Folgendem fähig sein:

- authentische Monologe, Dialoge und Videoaufnahmen zu Themen verstehen, die ihr persönliches und berufliches Umfeld, ihre Interessen sowie andere Aspekte der Zielkultur(en) betreffen;
- an Unterhaltungen oder einfachen Debatten zu Themen teilnehmen, die ihr persönliches und berufliches Umfeld, ihre Interessen sowie andere Aspekte der Zielkultur(en) betreffen;
- für einige Minuten über Themen sprechen, die ihr persönliches und berufliches Umfeld, ihre Interessen sowie andere Aspekte der Zielkultur(en) betreffen;
- authentische Texte zu Themen verstehen, die ihr persönliches und berufliches Umfeld, ihre Interessen sowie andere Aspekte der Zielkultur(en) betreffen;
- strukturierte Texte über Themen verfassen, die ihr persönliches und berufliches Umfeld, ihre Interessen sowie andere Aspekte der Zielkultur(en) betreffen.<sup>6</sup>

Ein effizienter Modus Operandi für die Verbindung von Fach- und Allgemeinsprache, der auch an der *Language Unit* praktiziert wird, ist die Integration einer „Auswahl fachsprachlich relevanter fremdsprachlicher Erscheinungen“ (Roelcke 2010: 171). So können sich die Lernenden von Anfang an mit den wichtigsten sprachlichen Phänomenen ihres fachlichen Kontexts vertraut machen und erhalten gleichzeitig eine umfassende allgemeinsprachliche Ausbildung. Eine solche auswahlorientierte Vermittlung kann und sollte bereits auf A1-Niveau erfolgen. Um den fachlichen Bezug auch thematisch herzustellen, empfiehlt es sich, Lernende durch Kontextualisierungen in Situationen des beruflichen Alltags hineinzusetzen: So könnte für Ingenieurinnen und Ingenieure neben dem Einkauf im Lebensmittelgeschäft auch die Bestellung technischer Ersatzteile auf dem Programm stehen, für BWLer/-innen die Präsentation eines Unternehmens auf einer Messe und für Mediziner/-innen die Lagebeschreibung verschiedener Organe. Kurse sollten sich so gut wie möglich an der Zielgruppe orientieren.

Ein Modell, das die in Abb. 6 erkennbare Bedeutungszunahme fachlicher Inhalte mit steigendem Kursniveau berücksichtigt, ist in Abb. 8 dargestellt. Beschränkt sich der Anteil der Fach- gegenüber der Allgemeinsprache auf Anfängerstufe noch auf etwa 20 %, ist auf Mittelstufenniveau ein 50:50-Verhältnis denkbar und in Kursen für Fortgeschrittene ein deutliches Überwiegen der Fachsprache (80 %) plausibel, ohne gänzlich auf die Allgemeinsprachenvermittlung zu verzichten.

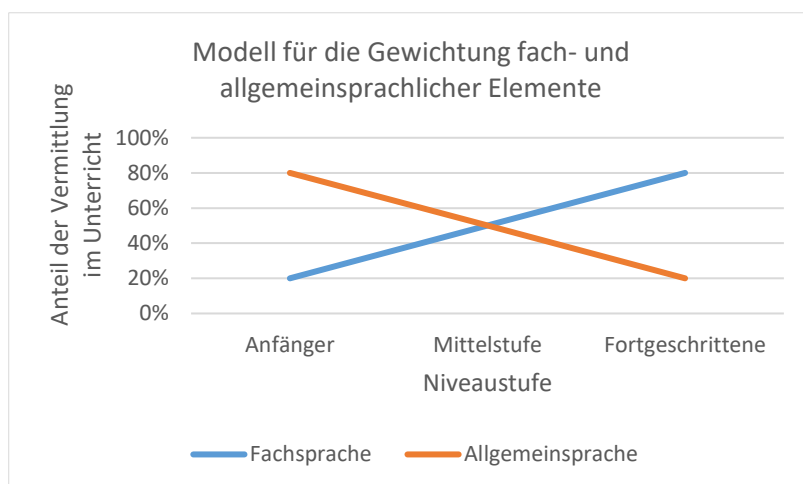


Abb. 8: Modell für die Gewichtung fach- und allgemeinsprachlicher Elemente

Ohnehin ist die strikte terminologische Trennung von Fach- und Allgemeinsprache infrage zu stellen. Am Beispiel der technischen Fachsprache stellt Jakob (1987: 143) dar, dass diese „sich aus der Alltagssprache heraus entwickelt hat, aber immer noch [...] nachhaltig in ihr eingebettet ist.“ Erkennen lasse sich dies beispielsweise am extensiven Gebrauch von Körpermetaphorik im Wortschatz technischer Fachsprache, wo unter anderem der *Schraubenkopf* und der *Hebelarm* zu finden sind. Dies erlaubt die Schlussfolgerung, dass Fachsprache keineswegs nur im Zuge der Beschäftigung mit fachlichen Themen vermittelt werden kann. Für den jeweiligen Bereich typische sprachliche Phänomene (z.B. Komposita, fremdsprachliche Entlehnungen, Passivkonstruktionen etc.) können durchaus auch im Rahmen kultureller und alltagskommunikativer Einheiten fokussiert werden. Gleichzeitig werden natürlich bei der Vermittlung von Fachsprache automatisch auch allgemeinsprachliche Strukturen einbezogen. Vieles spricht also dafür, Fachsprache und Allgemeinsprache und somit fachliche und nicht-fachliche Inhalte zu kombinieren.

In der Praxis hat sich in den Deutschkursen der *Language Unit* beispielsweise in einem technisch ausgerichteten Sprachkurs die Betrachtung des deutschen Reichstagsgebäudes sowohl aus bauingenieurwissenschaftlicher als auch aus historisch-kultureller Sicht bewährt. Auch Alltagshandlungen wie die Buchung einer Führung oder eine Wegbeschreibung zum Gebäude sind etwa in eine Unterrichtseinheit zum Parlamentsgebäude integrierbar.

## 6. Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage bestätigen bestehende Studien, wonach Teilnehmer/-innen universitärer Sprachkurse vorwiegend intrinsisch zum Fremdsprachenlernen motiviert sind. Bei Deutschlernenden sind zudem arbeits-/studienbezogene Motive stärker ausgeprägt als bei Lernenden anderer Sprachen. Selbst in fachsprachlich orientierten Kursen sind fachbezogene Inhalte für die Befragten in der Gesamtbetrachtung weniger bedeutend als andere Inhalte, gewinnen jedoch mit steigendem Sprachniveau deutlich an Relevanz. Die Ausbildung mündlich-kommunikativer Kompetenzen hat für die Kursteilnehmer/-innen Vorrang vor der Entwicklung schriftlich-kommunikativer Kompetenzen. Von Arbeitgeberseite wird die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen unterstrichen; hier könnte eine breitere und stärker formalisierte Befragung ein umfassenderes Bild vermitteln. Angesichts der Ergebnisse ist eine strikte Trennung fachsprachlicher und allgemeinsprachlicher Vermittlung infrage zu stellen und es wird für eine angemessene Vermittlungsbalance, eine Varietät bezüglich der Inhalte und eine Schwerpunktsetzung abhängig vom Sprachniveau (letzteres dargestellt im Modell in Abb. 8) plädiert.

Lohnenswert wäre eine größer und länderübergreifend angelegte Untersuchung der Motivation und der Erwartungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern wie auch der Positionen seitens der Wirtschaft. Dies würde Unterschiede zwischen Ländern, Institutionstypen und Kursarten offenlegen und böte als Bedarfsanalyse eine gute Grundlage für die Erstellung zielgruppenspezifischer Lehr- und Lernmaterialien, die in vielen Bereichen weiterhin sehr spärlich gesät sind. Dazu bedarf es einer verstärkten Zusammenarbeit von Institutionen, die fachsprachliche Kurse anbieten, wie sie sich beispielsweise das GELS-Projekt<sup>7</sup> für den technischen Bereich zum Ziel gesetzt hat.

## Literatur

- Boosch, Alwin (1983), Motivation und Einstellung. In: Solmecke, Gert (Hrsg.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht* (vollständig revidierte Neuaufl. von: *Motivation im Fremdsprachenunterricht*). Paderborn: Schöningh, 21-40.
- Buhlmann, Rosemarie & Fearn, Anneliese (2018), *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts. DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Busse, Vera & Williams, Marion (2010), Why German? Motivation of students studying German at English universities. *The Language Learning Journal* 38: 1, 67-85.
- [CBI] Confederation of British Industry (2017), Helping the UK thrive. *CBI/Pearson Education and skills survey 2017* [Online unter <http://www.cbi.org.uk/index.cfm/api/render/file/?method=inline&fileID=DB1A9FE5-5459-4AA2-8B44798DD5B15E77>. 01.04.2018].
- Coleman, James A.; Galaczi, Árpád & Astruc, Lluïsa (2007), Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3. *The Language Learning Journal* 35: 2, 245-280.
- González-Becerra, Iria (2017), Language learning among STEM students: motivational profile and attitudes of undergraduates in a UK institution. *The Language Learning Journal*. [Online unter <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1320421>. 30.10.2017].
- Jakob, Karlheinz (1987), Techniksprache als Fachsprache. In: Ickler, Theodor & Sprissler, Manfred (Hrsg.), *Standpunkte der Fachsprachenforschung. Forum angewandte Linguistik. Objektivierung der Sprache im Fach – Möglichkeiten und Grenzen*. Tübingen: Narr, 142-150.
- Richer, Jean-Jaques (2008), Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée? *Synergies Chine* 3, 15-30.
- Roelcke, Thorsten (2010), *Fachsprachen* (3., neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Schiefele, Ulrich (2009), Motivation. In: Wild, Elke & Möller, Jens (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer, 151-177.
- Skrandies, Peter (2016), *Every Graduate a Linguist: Building Strategic Language Capability Through IWLP* (Research Report on a Case Study Carried out at the LSE Language Centre). London: London School of Economics and Political Science, Language Centre [Online unter <http://eprints.lse.ac.uk/66055/>. 22.04.2018].
- Volkswagen AG (2016), *Volkswagen Konzern richtet Management-Entwicklung neu aus* [Online unter [https://www.volkswagenag.com/presence/media-services/2016/12/volkswagen-konzern-richtet-management-entwicklung-neu-aus/14.12.16\\_PM%20Management%20Entwicklung.pdf](https://www.volkswagenag.com/presence/media-services/2016/12/volkswagen-konzern-richtet-management-entwicklung-neu-aus/14.12.16_PM%20Management%20Entwicklung.pdf). 08.06.2017].

---

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> STEM steht für *Science, Technology, Engineering* und *Mathematics*, also Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwissenschaften und Mathematik. Im Deutschen geläufiger ist das vergleichbare Akronym MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik).
- <sup>2</sup> Internetauftritt der *Language Unit*: <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/>
- <sup>3</sup> VW-Pressemitteilung vom 14.12.16: [https://www.volkswagenag.com/presence/media-services/2016/12/volkswagen-konzern-richtet-management-entwicklung-neu-aus/14.12.16\\_PM%20Management%20Entwicklung.pdf](https://www.volkswagenag.com/presence/media-services/2016/12/volkswagen-konzern-richtet-management-entwicklung-neu-aus/14.12.16_PM%20Management%20Entwicklung.pdf)
- <sup>4</sup> Hier wird angenommen, dass alle Versammlungsteilnehmer Englisch sprechen. Ob dies der Fall ist bzw. ob ein angemessenes Sprachniveau im Englischen vorausgesetzt werden kann, darf bezweifelt werden. Der Status von Englisch als *lingua franca* nicht nur im wissenschaftlichen, sondern auch im geschäftlichen Bereich bedürfte einer tieferen Betrachtung.
- <sup>5</sup> CBI/Pearson-Umfrage 2017: <http://www.cbi.org.uk/index.cfm/?api/render/file/?method=inline&fileID=DB1A9FE5-5459-4AA2-8B44798DD5B15E77>
- <sup>6</sup> Curricula der Deutschkurse an der Language Unit: <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/LFA/german>
- <sup>7</sup> GELS steht für *Global Engineers Language Skills* und ist eine von drei Universitäten ausgehende Initiative, die auf eine Verbesserung der Sprachkenntnisse von Ingenieurinnen und Ingenieuren abzielt und deren Netzwerk mittlerweile rund 20 verschiedene Institutionen umfasst. Mehr Informationen: <https://www.language-unit.eng.cam.ac.uk/pdf1/GELSinanutshell>