

# „Mein eigenes Unternehmen“

## Fächerübergreifendes Sprachenlernen in Form von Projektunterricht

---

**Encarna Urzainqui und Markus Costabiei**



**sprachen ●●● zentrum**

Westfälische Wilhelms-Universität

Münster – PALM 14/2002

© E. Urzainqui & M. Costabiei

„Mein eigenes Unternehmen“  
Mein eigenes Unternehmen  
Mein eigenes Unternehmen

Fächerübergreifendes Sprachenlernen in  
Form von Projektunterricht

von Encarna Urzainqui und Markus Costabiei  
Universität des Baskenlandes – UPV  
2001

# Inhalt

<u>1. Einführung</u>	3
<u>2. Lernziele</u>	4
<u>3. Lernergruppe und Unterrichtssituation</u>	6
<u>3.1 Infrastruktur</u>	7
<u>3.2 Sprachniveau der Lerner</u>	7
<u>2.3 Andere Voraussetzungen</u>	7
<u>4. Methodik und Didaktik</u>	7
<u>4.1 Der Weg zur Wahl des didaktischen Unterrichtskonzeptes</u>	7
<u>4.2 Integration der neuen Medien im Unterricht</u>	9
<u>4.3 Zur Rolle des Lehrers</u>	10
<u>5. Durchführung des Projektes</u>	11
<u>5.1 Vorlaufphase</u>	11
<u>5.1.1 Hilfestellungen organisieren und abklären</u>	11
<u>5.1.2 Kenntnisstand aus anderen Fächern</u>	11
<u>5.1.3 Deutschkenntnisse</u>	12
<u>5.1.4 Progression und Arbeitsrhythmus</u>	12
<u>5.2 Projektphase</u>	13
<u>5.2.1 Arbeitsschritte</u>	14
<u>5.2.1 Thematische Abschnitte</u>	17
<u>5.3 Abschlussphase</u>	21
<u>6. Zur Bewertung der Lerner</u>	21
<u>7. Resümee</u>	23
<u>8. Schülerarbeiten</u>	26
<u>9. Bibliografie</u>	27

# „Mein eigenes Unternehmen“ Fächerübergreifendes Sprachenlernen in Form von Projektunterricht

von Encarna Urzainqui und Markus Costabiei

## 1 EINFÜHRUNG

---

Der folgende Erfahrungsbericht basiert auf einem didaktischen Experiment in Form eines Projektunterrichts, das im Wintersemester des akademischen Jahres 2000/2001 an der Hochschule für Betriebswirtschaft der Universität des Baskenlandes in San Sebastián im Fach „Deutsch für Marketing und Internationale Beziehungen“ zum ersten Mal durchgeführt wurde.

Die Deutschkenntnisse der Lerner zu Beginn des Semesters entsprachen den Richtlinien des Goethe-Instituts, Grundstufe II.

An der Hochschule für Betriebswirtschaft bestand die Notwendigkeit, dass die Studenten eine Fremdsprache erlernten, um sich später im wirtschaftlichen Umfeld mitteilen und bewegen zu können. Deshalb stellten wir uns die Frage, wie wir den Prozess des Fremdsprachenlernens in diesen Kontext einbetten können.

Es gibt einige Lehrwerke für diese Lernerstufe und auch für Wirtschaftsdeutsch, aber keines von ihnen erfüllte unsere Vorstellungen vom pragmatisch orientierten und interkulturell geprägten Fremdsprachenlernen in einem realitätsbezogenen konkreten Kontext; noch weniger erfüllten die Lehrwerke für die Stufe G3 diese Anforderungen. Entweder waren die Lehrwerke inhaltlich nicht geeignet oder sie setzten nicht unsere Vorstellungen um. Dies soll keine Kritik an den bestehenden Lehrwerken sein, sondern lediglich die Feststellung, dass sie nicht unseren Vorstellungen entsprachen. Diese Tatsache bewog uns, andere Formen des Unterrichts in Betracht zu ziehen. Nach Festlegung der Lernziele entschieden wir uns für die Form des Projektunterrichts.

Vor allem die Tatsache, dass Fremdsprachen im Baskenland eine immer wichtigere Rolle in der Wirtschaft spielen und als Mittel zur Förderung internationaler Kooperationen und Beziehungen zwischen Firmen einen neuen

Stellenwert einnehmen, ließ uns diesen Weg gehen. Um internationale Wirtschaftsbeziehungen aufbauen und pflegen zu können, ist die Kenntnis nicht nur der Fremdsprache, sondern auch der damit verbundenen Realität, der Konzepte und kulturellen Faktoren von besonderer Bedeutung. Auch diese Konzepte sollten im Laufe des Semesters vermittelt werden.

Diese Rahmenbedingungen haben uns bewogen, ein für uns neues Unterrichtskonzept zu entwickeln und umzusetzen. Es ging darum, den Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen den konkreten Bedürfnissen unserer Studenten und der Arbeitswelt, der sie in Kürze angehören werden, anzupassen.

## 2 LERNZIELE

---

Unsere Lernziele stellten Anforderungen, die zwar einige der neuen allgemeinen DaF-Lehrwerke vermitteln, aber keines der Lehrwerke für Wirtschaftsdeutsch, die wir im Vorfeld analysiert haben. Uns ging es um mehr, als nur darum, eine neue Sprache zu vermitteln. Wir wollten den Lerner in den Mittelpunkt des Lernens rücken und seine Fähigkeiten fördern und ausbauen. Um dies zu verdeutlichen, beschreiben wir im Folgenden kurz unsere Lernziele.

Unsere Lerner sollten sich zu Fremdsprachenlernern entwickeln, die bewusst Lern- und Kommunikationsstrategien anwenden können, um sich dadurch in unterschiedlichen und neuen sprachlichen Situationen behaupten zu können.

Wir wollten unsere Lerner zu autonomen Lernern heranbilden, die auch Verantwortung für das eigene Lernen und den Lernfortschritt tragen können. Gerade die aktive Teilnahme am Projektunterricht fördert dies, so meinen wir. Geplant war, den Lernern die Techniken und Instrumente des modernen Fremdsprachenlernens zu vermitteln, damit sie auch später noch im Sinne des lebenslangen Lernens sich weiter- und fortbilden können.

Das spanische Universitätssystem fordert zum großen Teil keine schriftlichen Arbeiten. Dadurch fällt es den Lernen schwer, Gedanken und Ideen geordnet und strukturiert auszudrücken. Dies verstärkt sich noch, wenn es in einer Fremdsprache geschehen soll. Eben diese Tatsache begründet unseren Versuch, den Lernern die Fähigkeit zu vermitteln, Gedankengänge, Reflexionen und anderes strukturiert wiederzugeben. Durch das Verfassen einer schriftlichen Arbeit wollten wir dies fördern und üben und dabei den „forschenden Geist“ im Lerner wecken.

Ein weiterer Punkt ist, dass Deutsch nicht isoliert, sondern in Bezug zu anderen Fächern gesehen werden sollte. Wir wollten, dass unsere Studenten lernen, fächerübergreifend zu denken und Vorkenntnisse aus anderen wirtschaftsorientierten Fächern und Fremdsprachen für das Deutschlernen zu nutzen und darauf zu übertragen (und auch umgekehrt). Gerade dieser Aspekt kontrastiert mit der Praxis des Fremdsprachenlernens im Baskenland. Ein solches Lernen konnten die Lehrbücher nicht garantieren, auch weil der Lernkontext von Institution zu Institution unterschiedlich ist. In unserem Fall fand parallel zum Fach Deutsch das Fach Marketing statt, was erlaubte, Konzepte und Lerninhalte unmittelbar zu übertragen. Diese Tatsache sollte vor allem auch für die Schulung der Hypothesenbildung im Fremdsprachenlernen genutzt werden.

Unsere Lerner sollten aktiv lernen. Das Konzept war: „Sprachen lernen durch sprachliches und soziales Handeln“. Das wollten wir über eine geplante Simulation von fiktiven aber realitätsnahen Wirtschaftsunternehmen realisieren. Wichtig schien uns, dass dabei nicht nur sprachliches Handeln bewertet würde, sondern auch Originalität und Engagement. Dabei sollten den Lernern auch die notwendige Terminologie sowie sprachliche Strukturen vermittelt werden.

Nachdem in den ersten beiden Deutschjahren verstärkt die rezeptiven Fertigkeiten (Hören und Lesen) geübt wurden, sollten nun vor allem die kommunikativen Fertigkeiten eine tragende Rolle spielen. Durch simulierte Geschäftstreffen und schriftliche Arbeiten wollten wir dies garantieren und so im Lerner ein stärkeres Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufbauen. Der Lerner sollte erkennen, dass er fähig ist, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und diese Einsicht festigen.

Was die Unterrichtsmaterialien anbelangt, so wollten wir vor allem authentische Materialien mit all den Schwierigkeiten, die diese mit sich bringen, verwenden. Der Lerner soll in seiner späteren Arbeitswelt nicht zurückschrecken und das Vertrauen in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse verlieren, wenn er mit komplexen sprachlichen Strukturen konfrontiert wird. Die Verwendung authentischer Materialien sollte zudem auch zu einem besseren Verständnis der deutschen Arbeitspraxis und des deutschen Denkens führen.

Dieses Lernziel forderte zusätzlich zur sprachlichen Analyse von Texten auch eine Analyse der kommunikativen Intentionen.

In der Arbeitswelt spielen neue Technologien eine bedeutende Rolle. Deshalb wollten wir neue Medien und Technologien, insbesondere das Internet, in den

Unterricht integrieren. Dabei sollten vor allem folgende Aspekte betont werden:

- der Computer als Werkzeug zum sprachlichen Handeln und
- der Computer und das Internet als Ressource für das eigene Lernen.

Die Lerner sollten auch so weit wie möglich das Umfeld deutscher Firmen kennen lernen, also den potentiellen Markt. Das heißt, Landeskunde würde ein fixer Bestandteil des Unterrichts sein. Wir wollten, soweit es nur ging, deutsche Kultur vermitteln und interkulturelles Lernen integrieren. Dies erschien uns nicht gerade einfach. Gedacht hatten wir an Partnerklassen, daran, Deutsche in den Unterricht mitzubringen, Erasmus-Studenten zu integrieren, an ein Internetforum usw. All diese Dinge sind aber vor allem organisatorisch nicht leicht zu realisieren. Dennoch sollte versucht werden, zumindest über den Lehrer als Experten für Landeskunde nicht nur Sprache, sondern auch Konzepte im Sinne von de Saussure näher zu bringen. Gerade aufgrund von Differenzen in sprachlichen Konzepten entstehen meist Missverständnisse und kommunikative Fehler.

Das europäische Universitätswesen ist gekennzeichnet durch große Mobilität der Studenten. Wir haben an unserer Universität beobachtet, dass viele es vermeiden, ein Stipendium oder einen Praktikumsplatz für Deutschland zu beantragen, gerade wegen des Rufs der deutschen Sprache, sehr schwierig zu sein. Dem wollten wir entgegenwirken und im Lerner Ängste abbauen um dadurch die Mobilität von Studenten, was die deutschsprachigen Länder angeht, zu fördern.

### 3 LERNERGRUPPE UND UNTERRICHTS- SITUATION

---

Wie wir bereits anfangs erwähnten, wurde dieses Projekt im Wintersemester 2000 im Fach „Deutsch für Marketing und Internationale Beziehungen“ durchgeführt. Wir hatten ungefähr 60 Unterrichtsstunden dafür zur Verfügung. Die Anzahl der Studenten im Kurs betrug 24.

Beim erwähnten Fach handelt es sich um ein frei wählbares Fach der Studienrichtung „Marketing und Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ der Hochschule für Betriebswirtschaft der Universität des Baskenlandes.

## 3.1 Infrastruktur

Zu unseren Projektressourcen zählten ein Unterrichtsraum, ein Computerlabor mit Internetanschluss, das auch in den Freistunden genutzt werden konnte, ein Sprachlabor für Hörverständnisübungen und eine Bibliothek. Ebenso standen uns OH, Videoabspielgeräte und ein CD-Brenner zur Verfügung. Die Ausstattung war also sehr großzügig. Natürlich braucht man nicht all diese Dinge, hat man sie aber, sollte man sie auch nutzen, um Dynamik und Abwechslung einzubringen.

## 3.2 Sprachniveau der Lerner

Die Mehrzahl der Studenten hatte bereits zwei Jahre Deutschunterricht an der Hochschule hinter sich, einige hatten Deutsch an einer privaten oder öffentlichen Sprachschule gelernt. Alle erfüllten mehr oder weniger das Niveau „Grundstufe II“. Die Lernergruppe war also nicht ganz homogen, aber bei unserem didaktischen Konzept störte das nicht sehr.

## 3.3 Andere Voraussetzungen

Außer den sprachlichen brachten die meisten noch folgende Voraussetzungen mit:

- Vertrautheit mit Lern- und vor allem Lesestrategien;
- Kenntnisse im Umgang mit neuen Medien;
- Erfahrung mit Mini-Projekten und Mini-Tasks im Fremdsprachenlernen;
- Interesse und Motivation, da es sich um ein freiwilliges Fach handelte.

# 4 METHODIK UND DIDAKTIK

---

## 4.1 Der Weg zur Wahl des didaktischen Unterrichtskonzeptes

Nachdem wir die Ziele sowie die Projektform als methodische Vorgehensweise festgelegt hatten, mussten wir uns entscheiden, welchen konkreten Weg wir gehen wollten und wie wir unsere Ideen umsetzen konnten. Es galt zu entscheiden, ob wir normalen Unterricht und Projekte kombinieren, Miniprojekte durchführen oder den Weg des Projektunterrichts gehen sollten.



Dabei sollte nicht vergessen werden, dass das Ganze auch für uns neu war und wir es zum ersten Mal erprobten.

Nach Abwägen der Vor- und Nachteile entschieden wir uns für das Konzept des Projektunterrichts, das heißt der gesamte Unterricht in diesem Semester sollte ein Projekt sein mit projektypischen freien Arbeitsphasen und als Ganzes Projektcharakter haben. Diese Form des Unterrichts schien uns die geeignetste zu sein, um unsere Ziele zu realisieren. Weil wir befürchteten, Lerner und Lehrer könnten durch die Dimension des Ganzen überfordert werden, befassten wir uns intensiv mit der Strukturierung und dem Ablauf des Projektunterrichts. Zwei Prämissen galt es zu erfüllen:

Zum einen sollten die Lerner durch die Dimension des Projektes nicht eingeschüchtert werden, zum anderen sollte die Arbeit regelmäßig und in einem angemessenen Lerntempo erfolgen. Zudem sollten die Lerner nicht durch Einführung von zu vielen neuen Arbeitsformen doppelt, also inhaltlich und in der Vorgehensweise, belastet werden. Dass dies oft zum Scheitern führt, wussten wir aus Erfahrung mit dem Lehrwerk Tangram 2, das, unserer Meinung nach, die Lerner in dieser Hinsicht manchmal überfordert.

Das Projekt sollte die Schaffung, Umsetzung und Präsentation eines eigenen Unternehmens sein, in dem sich alltägliche Situationen des Geschäftslebens widerspiegeln. Es waren vor allem drei Überlegungen die uns zu dieser Entscheidung führten:

- Die Ausarbeitung einer schriftlichen Arbeit, die eine reale Situation widerspiegelt, wird als reale, produktive, freie und praktische Aufgabe empfunden, die nicht durch Konnotationen eines traditionellen Sprachunterrichts oder einer Vorlesung belastet ist.
- Die Schaffung eines eigenen Unternehmens bewirkt, dass sich der Lerner als Experte für seine Firma fühlt und auch als realer Manager seines Unternehmens handelt. Der Lerner braucht zwar sprachliche Hilfe, man muss aber kein künstliches Kommunikationsbedürfnis schaffen. Hinzu kommt, dass Interesse und Motivation verstärkt werden.
- Die Resultate aus dem Projektunterricht und die Arbeiten sollten eine Funktion während des Projekts erfüllen und darüber hinaus sowohl für Lerner als auch für andere einen praktischen Wert haben.

Infolgedessen schien uns wichtig, das geplante Projekt an die Situation und die Erwartungen der Lerner anzupassen. Je mehr sich persönliches Interesse, die im Unterricht geschaffene Situation, die Realität der Arbeitswelt und unserer Vorstellungen einander annäherten, desto stärker würde das

Engagement der Schüler, ihr Lernfortschritt und der Erfolg des Projektes insgesamt sein.

Eine weitere Reflexion, die wir anstellten, fasst **Ruth Beard**<sup>1</sup> sehr gut zusammen. Sie schreibt, eine Universität verlange, dass die Studenten am Ende eines Studiums nicht nur fähig sind, Dinge und Bedeutungen aus ihrem Studienfach zu begreifen, sondern auch fähig, Neues zu verstehen, zu erforschen und zu meistern. Dabei sollten die Lerner das notwendige Selbstvertrauen besitzen.

Bei all dem Gesagten darf nicht vergessen werden, dass dem Ganzen ein Prozess der Sensibilisierung für und des Vertrautwerdens mit Lernstrategien, dem Arbeiten in Form von Miniprojekten und Mini-Tasks sowie anderen Übungen und Reflexion über den eigenen Lernprozess in den vorhergegangenen zwei Jahren vorausging. Ohne diese Voraussetzung hätte das Ganze wohl nicht so funktioniert.

## 4.2 Integration der neuen Medien im Unterricht

Mit diesem Projekt hat sich Lernern und Lehrern die Gelegenheit geboten, die neuen Medien, vor allem den Computer, verstärkt zu nutzen.

Was Computer und Internet anbelangt, so haben wir sie auf zweifache Art und Weise genutzt: zum einen als Arbeitsinstrument und zum anderen als Ressource zum Erwerb der Fremdsprache.

Immer wenn Computer als Mittel zum Fremdsprachenerwerb eingesetzt wurden, haben wir versucht, medienimmanenten Spracherwerb mit dem Medium zu fördern und nicht auf traditionelle Übungsformen zurückzugreifen. Im Internet lauert ständig die Gefahr, auf Online-Übungen zurückzugreifen, die aber lediglich die Umsetzung von traditionellen Übungsformen sind und das Potential des Internets also nicht nutzen. Dies wollten wir vermeiden und so haben wir versucht, das Internet als offene Welt der Information und Kommunikation zu nutzen und den Lernern näher zu bringen.

Der erste Schritt dabei war natürlich, authentisches Lesen durch angeleitete Recherchen zu fördern. Später sollte auch die Technik der Informationssuche im deutschen Web vermittelt werden, damit die Lerner für ihre eigene fiktive Firma recherchieren konnten. Insgesamt haben wir angeleitete thematische Recherchen, Mini-Simulationen, Briefwechsel per E-Mail und freie Informationssuche durchgeführt.

---

<sup>1</sup> Beard , Ruth: Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria. Oikos-tau. Barcelona. 1974. S. 18

Die Rolle des Lehrers bestand während dieser Arbeitsphasen darin, thematische Recherchen zu erstellen, geeignete Webseiten ausfindig zu machen und Orientierungshilfe zu geben.

Zudem wurden den Lernern Websites empfohlen wie Glossare, Online-Wörterbücher, Online-Grammatiken, Lernforen und andere Lernsites, die ihnen während des Projektes Hilfe bieten würden, aber auch für ein späteres Weiterlernen und für die berufliche Zukunft von Nutzen sein könnten.

### 4.3 Zur Rolle des Lehrers

Vor Beginn des Projektes kam auch die Frage nach der Rolle, die der Lehrer einnehmen sollte, zur Sprache. Die neue Form des Unterrichts verlangte auch eine neue Rolle des Dozenten. Vor Beginn des Projektes versuchten wir, einige Leitlinien aufzulisten, gedacht als Orientierungshilfe für uns selbst. Im Folgenden fassen wir die Punkte kurz zusammen.

- Der Lehrer ist Sprachexperte für Zweifelsfälle, aber auch Sprachressource für den Lerner.
- Der Lehrer ist Supervisor und sollte Arbeitsrhythmus und Abläufe koordinieren.
- Der Lehrer stellt Materialien, Hilfsmittel und Ressourcen zur Verfügung.
- Der Lehrer begleitet den Lernprozess und hilft bei dessen Bewusstmachung.
- Der Lehrer ist individueller Tutor.
- Wenn erforderlich, ist der Lehrer Dozent, ansonsten steht der Lerner im Mittelpunkt des Geschehens.
- Der Lehrer ist kein Experte für Marketing, hilft aber bei der Suche nach Zusatzinformationen.
- Der Lehrer soll Motivationsfaktoren einbringen, nicht nur am Anfang.

Diese Leitlinien bringen mit sich, dass der Lehrer zwar Experte für die Fremdsprache bleibt, sich sonst aber stark zurückzieht. Viele Erkenntnisprozesse sollen so dem Lerner übertragen werden. Die Funktion des Lehrers besteht weitgehend darin, neue Erkenntnisse zu bestätigen oder falsche Sprachhypothesen zu korrigieren und den Weg zu weisen.

Der Lehrer muss kein Marketingexperte sein, auch kein Informatikexperte, aber er muss den Mut haben, auf die erlernten Fähigkeiten des Lerners zu vertrauen und Verantwortung abzugeben.

Auf den ersten Blick scheint der Lehrer im Unterricht weniger Arbeit zu haben, irgendwie stimmt das auch, und manchmal kam man sich auch überflüssig vor, aber die Vor- und Nachbereitungsphasen waren intensiver als bei einem

„normalen“ Unterricht. Nach Aussagen der Lerner war aber die Präsenz des Lehrers notwendig und gab Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Sicherheit, da man in den freien Arbeitsphasen immer um Rat fragen konnte.

In den individuellen Tutorisierungsphasen konnte man bemerken, dass der Kontakt zwischen Lehrer und Lerner sehr persönlich und intensiv war, was zur Folge hatte, dass der Lehrer nicht mehr die „Institution Lehrer“ war, sondern zum Vertrauten, Helfer und Begleiter wurde.

## 5. DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTES

---

### 5.1 Vorlaufphase

Vor Beginn des eigentlichen Projektunterrichts mussten zuerst einige Punkte abgeklärt werden. Im Folgenden gehen wir kurz auf diese Punkte ein.

#### 5.1.1 Hilfestellungen organisieren und abklären

Einer der wichtigsten Punkte schien uns das Problem zu sein, dass der Deutschlehrer kein Experte im Marketingbereich ist, auch wir nicht, obwohl wir an der Hochschule für Betriebswirtschaft unterrichten. Daher schien es uns wichtig zu sein, Verbündete für unser Projekt zu finden, was uns dann auch gelang. Ein Kollege des Bereichs Marketing stand während des ganzen Semesters mit Rat und Tat zur Seite. Der zweite Schritt war, passende und geeignete Literatur zum Thema Marketing zu finden (sowohl auf Spanisch als auch auf Deutsch), die sowohl wir als auch die Studenten während des Semesters konsultieren könnten.

#### 5.1.2 Kenntnisstand aus anderen Fächern

Der zweite Punkt betraf unsere Studenten. Es musste abgeklärt werden, welche Vorkenntnisse sie aus anderen Fächern mitbrachten, auf die man im Deutschunterricht zurückgreifen und die man produktiv nutzen könnte. Alle Studenten brachten Grundkenntnisse in den Fächern Marketing und Firmenorganisation mit, es gab aber auch einige Wissenslücken, die wir dann im Deutschunterricht schließen wollten.

Nicht-sprachliche Fertigkeiten, wie der Umgang mit Computern und anderen Medien und Präsentationstechniken, waren teilweise von anderen Lehrveranstaltungen und Vorlesungen her bekannt.

### **5.1.3 Deutschkenntnisse**

Der Kenntnisstand im Fach Deutsch war uns bekannt, so dass dies kein Problem darstellte.

In den ersten beiden Jahren Deutsch wurden auch die rezeptiven Fertigkeiten, vor allem Lesestrategien an authentischen Texten systematisch geübt. Somit galt es nunmehr festzustellen, wo eventuell sprachliche Probleme auftreten könnten und welche Lernstrategien noch verstärkt geübt werden sollten.

Folgende Fertigkeiten/Kenntnisse konnten wir also voraussetzen:

- die Beherrschung von Lesestrategien an authentischen Texten (globales, cursorisches und selektives Lesen);
- die Ausarbeitung von Fragen auf der Grundlage von Texten;
- Kenntnis der Präsentationstechniken und der wichtigsten sprachlichen Ausdrücke, die damit verbunden sind;
- Kenntnisse über Textsorten, speziell den Bericht und den Brief.

### **5.1.4 Progression und Arbeitsrhythmus**

Ein weiterer Punkt, der abgeklärt werden musste, war das Curriculum, in unserem Fall speziell die grammatische Progression – ein Punkt, der uns noch nicht klar war – und inwieweit Grammatik eingebaut werden sollte. Klar war, dass wir Grammatik anhand von Texten üben wollten und dass die Schüler selbst die grammatischen Strukturen erarbeiten sollten; die grammatischen Themen aber hatten wir noch nicht klar im Kopf. Nach einigen Überlegungen legten wir fest, dass die grammatische Progression sich an den realen grammatischen Bedürfnissen der Lerner orientieren sollte. Dies hatte zur Folge, dass wir nur eine hypothetische grammatische Progression festlegen konnten.

Die Progression in Wortschatz, Strukturen und Situationen war uns relativ klar. Dennoch galt es zu überlegen, wie man das Ganze strukturieren könnte, um die Schüler nicht zu überfordern. So teilten wir das gesamte Projekt in kontrollierbare thematische Abschnitte und Arbeitsphasen ein, damit die Lerner, aber auch wir, kontrollierte Lernschritte machen konnten. Es sollte einen konkreten und greifbaren Arbeitsrhythmus geben.

Aufgrund dieser Überlegungen teilten wir das Projekt in fünf thematische Abschnitte ein, von denen jeder drei Wochen einnehmen sollte:

- das Unternehmen;
- das Produkt;
- der Kunde;
- Promotion und Werbung;
- Geschäftskontakte.

Nach jedem thematischen Abschnitt sollte Sprachreflexion und eine Korrekturphase folgen, damit sowohl die Lerner als auch wir den Lernfortschritt deutlich erkennen konnten.

Jeder thematische Abschnitt sollte sich in konkrete Arbeitsphasen gliedern, die sich zyklisch in jedem Abschnitt wiederholen sollten. Die Lerner sollten durch steten Wechsel der Arbeitsschritte desorientiert werden.

## 5.2 Projektphase

Wie bereits im vorigen Kapitel angedeutet, gliederte sich der gesamte Projektunterricht in überschaubare thematische Abschnitte und diese wiederum in konkrete Arbeitsschritte bzw. Arbeitsphasen.

Innerhalb jedes thematischen Abschnitts wurde abwechselnd im Plenum, in der Gruppe, individuell, mit dem Lehrer als Tutor und in Inputphasen gearbeitet. Diese Sozialformen und die damit verbundenen Arbeitsschritte wechselten in einem vorher festgelegten Rhythmus.

Wir wollen nun kurz die Arbeitsschritte innerhalb der thematischen Abschnitte erläutern.

In der Regel gab es folgende Arbeitsschritte/phasen.

- Einführung des neuen thematischen Abschnitts;  
(Plenum, Gruppen – authentisches Lesen, Hören, Wortschatzarbeit, Bilder ...).
- Erarbeitung eines Fragenkatalogs oder von Leitpunkten,  
Wortschatzarbeit;  
(Plenum, Gruppen – Lerntechniken, Schreiben).
- Erarbeitung eines kurzen Beispielstextes anhand des Fragenkatalogs  
als Grundlage für die eigene Arbeit;  
(Plenum, Gruppen – Schreiben und Sprechen).
- Analyse von grammatischen Strukturen;  
(Gruppenarbeit – deduktive Grammatik und Inputphasen).
- Umsetzung des Sprachmaterials für die eigene „Firma“;  
(Individuelles Arbeiten – Schreiben).
- Tutorisierungs- und Korrekturphase;  
(individuell mit dem Lehrer, außerhalb des Unterrichts in  
Sprechstunden).

- Vortrag eines Teils der Arbeit als Simulation in der eigenen Firma durch Schaffung eines situativen Kontextes.
- Korrektur und Verbesserung der eigenen Arbeit.
- Reflexion des eigenen Lernfortschrittes.

## **5.2.1 Arbeitsschritte**

### **Einführung**

Die Einführung in den neuen thematischen Abschnitt erfolgte auf unterschiedliche Art und Weise. Es wurde versucht, zu variieren und soweit wie möglich authentisches Material zu verwenden. Die Einführung erfolgte durch Aktivierung von Vorwissen, durch die Präsentation von Folien, Bildern und Statistiken, durch Videos, durch Hörverstehensübungen etc.

### **Erarbeitung eines Leitfadens**

Die Erarbeitung des Fragen- bzw. Kriterienkatalogs diente einerseits der Wortschatzarbeit, andererseits der Strukturierung des Themas und als Hilfestellung für das eigene Arbeiten. Gerade dies erwies sich als sehr hilfreich für später. In dieser Phase wurde auch immer wieder auf Lernstrategien zum Vokabellernen eingegangen und praktisch geübt.

### **Erarbeitung eines Beispieltextes**

Anhand des Fragenkatalogs sollte anschließend ein Beispieltext erarbeitet werden, der als Grundlage für die eigene Arbeit dienen würde. Bei der Erarbeitung dieses Textes ging es auch darum, individuelle Fragen und Bedürfnisse zu erfüllen und auf die Rolle von Textkonnektoren und Satzbau einzugehen.

### **Grammatik erarbeiten**

In dieser Phase wurden grammatische Strukturen unter Verwendung von authentischen Texten und Übungen behandelt. Wir hielten für diese Stufe deduktive Grammatikarbeit für angebracht, die anschließend geordnet und ergänzt wurde. Dem folgte dann die Überlegung: „Welche grammatischen Strukturen brauchen wir noch, um unser kommunikatives Ziel zu verwirklichen“. Hierbei kam es dann zu Inputphasen von Seiten des Lehrers, da es unmöglich war, reale Bedürfnisse der Lerner konkret vorauszusagen und die entsprechenden Übungsmaterialien vorzubereiten.

Insgesamt wurden sowohl bekannte grammatische Strukturen vertieft und wiederholt, als auch neue eingeführt, aber immer unter einem pragmatischen Blickwinkel. Grammatik war also nie Selbstzweck im Sinne einer verpflichtenden grammatischen Progression, sondern ein Instrument zur Umsetzung des kommunikativen Ziels.

### **Individuelles arbeiten**

Diese Phase erfolgte zum Teil in der Klasse und zum Teil zu Hause. Ausgehend vom Konzept der fiktiven Firma erarbeiteten die Lerner Texte für die Präsentation der eigenen Firma. Dabei wurde es freigestellt, im Internet sprachliches Hilfsmaterial zu suchen und daraus sprachliche Strukturen (Satzbildungsmuster, Wortbildungsmuster, ...) zu entnehmen und anzupassen. Texte aus dem Internet durften und sollten allerdings nicht wörtlich übernommen werden. Wie die Erfahrung zeigte, wurden auch keine Textpassagen übernommen, wohl aber Ausdrücke und idiomatische Wendungen.

### **Tutorisierung und individuelle Hilfe**

Nachdem die Lerner den thematischen Abschnitt erarbeitet und den entsprechenden Teil der schriftlichen Arbeit verfasst hatten, kam es zu einer individuellen Tutorisierungsphase mit dem Lehrer, wobei sprachliche Hilfe und Korrektur angeboten wurden. In dieser Phase wurden Formulierungen angepasst, Wortschatzhilfen gegeben, aber auch Textstruktur und Textkohäsion besprochen.

Was die Fehlerkorrektur anbelangt, so wurden nicht alle Fehler korrigiert, sondern nur die,

- die der Lerner hätte vermeiden können;
- die sich auf ein grammatisches Thema bezogen, das gerade behandelt wurde;
- die immer wieder auftraten (Fossilisierungsfehler);
- und die, die bei dem Versuch entstanden waren, etwas Neues umzusetzen.

Dabei wurde auch eine individuelle Fehlerstatistik geführt. Die Lerner sollten eine Liste mit ihren häufigsten Fehlern führen. Gerade diese Phase, die allerdings nicht alle Lerner regelmäßig nutzten, war eine der produktivsten, da hier auf ganz individuelle Bedürfnisse der Lerner eingegangen werden konnte.



## **Präsentationen**

In dieser Phase sollte das Sprechen geübt werden, und zwar sollten alle sprechen, nicht nur die Vortragenden. Jeder Lerner sollte einmal einen thematischen Abschnitt seiner Arbeit vorstellen.

Vier bis fünf Lerner trugen dann alle drei Wochen den entsprechenden Teil ihrer Projektarbeit vor. Sie präsentierten so ihre Firma oder ihr Produkt oder ihre Werbekampagne etc. Um dies in einen situativen Kontext einzubetten, wurde ein Geschäftstreffen simuliert. Der Vortragende war dabei der Marketingleiter oder der Geschäftsführer seiner Firma und musste die anderen Lerner als potentielle Kunden betrachten. Es sollte versucht werden, die eigene Firma und Idee so gut wie möglich zu verkaufen. Die anderen Lerner konnten sich durch Nachfragen und die Forderung weiterer Erklärungen aktiv am Gespräch beteiligen. Gerade letzteres erwies sich als sehr positiv, da gerade so kommunikative Fehler und Missverständnisse zur Sprache kamen und es darum ging, Inhalte neu und korrekt zu formulieren. Lediglich in dem Abschnitt, in dem die Geschäftsbriefe behandelt wurden, kam es nicht zur Präsentation, sondern zur Simulation eines Geschäftskontaktes mit Anfragen, Angeboten und telefonischen Rückfragen.

Den Vortragenden standen in dieser Phase allerlei technische Hilfsmittel vom Projektor bis zum Computer zur Verfügung. Diese Hilfsmittel erwiesen sich als gute Stütze und Sprechhilfe für den Vortragenden (mediengestütztes Sprechen).

Diese Phase war eine der lustigsten im Projektverlauf, es kam zur Verkostung von Produkten, zu einer Modenschau, zu Vorführungen, zu Ausstellungen und vielem mehr. Wir waren ganz überrascht von der Kreativität der Lerner. Ganz verschwunden schienen Sprechangst und Anspannung. Am Ende haben alle Lerner den Vortrag bewertet und nicht selten kam es dazu, dass wir die Stunde auf Wunsch der Lerner überziehen mussten.

## **Thematischen Abschnitt der schriftlichen Arbeit überarbeiten**

Nach der Vortragsphase war eigentlich vielen Lernern klar, was man an der eigenen Arbeit verbessern könnte. Positiv und etwas, womit wir nicht gerechnet hatten, war, dass es in dieser Phase zu einem Ideen- und Wissenstransfer kam, der sich auch auf der sprachlichen Ebene widerspiegelte. Vor allem sprachlich schwächere Lerner profitierten von den Vorträgen. Jetzt sollten die Lerner ihre Arbeiten noch einmal durchgehen und entsprechende Verbesserungen, Ergänzungen und Korrekturen anbringen.

## **Reflexion und Auswertung des Lernfortschritts**

Am Ende gab es jeweils ein klärendes Gespräch, in dem vor allem Lernprobleme und andere Schwierigkeiten zur Sprache kamen, und in dem man versuchte, Lösungen zu finden. In diesem Gespräch sollte den Lernern auch ihr eigener Lernfortschritt bewusst gemacht werden.

Dieser Zyklus wurde fünf Mal durchschritten und man merkte, dass es allen immer mehr Spaß machte und dass immer mehr Kreativität im Raum lag. Keiner der Lerner schien sich überfordert zu fühlen.

Im Folgenden beschreiben wir kurz die thematischen Abschnitte, während derer die vorher beschriebenen Arbeitsschritte umgesetzt wurden. Jeder der thematischen Abschnitte umfasste ungefähr drei Wochen, die auch ausreichten.

### **5.2.2 Thematische Abschnitte**

#### **Das Unternehmen, die Organisation und die Struktur**

Das Ziel in diesem thematischen Abschnitt war, dass die Lerner das Konzept der Unternehmensorganisation und -form (juristische Form, Abteilungen, Funktionen, Umfeld ...) auf Deutsch kennen lernen und dann an ihrer fiktiven Firma sprachlich konkret anwenden sollten. So wurde eine neue Firma geschaffen, das Umfeld und die interne Struktur und die damit verbundenen Funktionen definiert, genauso wie bei einer realen Firmengründung. Ausgegangen wurde dabei von Vorwissen und authentischen Beispieltexten, und dann kam es in einer Art Brainstorming innerhalb der Gruppe zur Ausarbeitung der Leitlinien bzw. eines Fragenkatalogs. Am Ende hatte also jeder seine Firma. Das war schon einmal ein guter Ausgangspunkt. In dieser Phase wurden der nötige Wortschatz und die sprachlichen Strukturen eingeführt und angewendet.

Hier einige der aus dem Fragenkatalog entstandenen Leitlinien:

- Wie heißt die Firma?
- Warum heisst sie so?
- Seit wann gibt es sie?
- Ist es eine Dienstleistungs- oder Produktionsfirma?
- Wohin führen sie Produkte aus?
- Wie ist die Firmenstruktur?
- ....

Die grammatischen Strukturen, die dabei zur Sprache kamen, waren:

- Wiederholung: Konkordanz von Substantiv und Pronomen;
- Passiv Präsens mit und ohne Modalverben;
- Alternative Formen des Passivs;
- Verben mit festen Präpositionen (z.B. gehören zu / bestehen aus ...);
- Trennbare und untrennbare Verben;
- Bedeutung einiger Präfixe (z.B. kaufen – verkaufen – einkaufen, stehen – bestehen – entstehen usw....);

## **Das Produkt**

Nun sollte Spracharbeit hinsichtlich der Konzeption des Produkts und der damit verbundenen Faktoren wie Eigenschaften des Produkts, Rohstoffe, Design, Materialien, Kosten, Produktlinien, Funktion, Patentwesen usw. erfolgen. Ausgehend von der eigenen Firma wurde jetzt das Produkt bzw. die Produkte beschrieben und definiert. Dazu musste allerdings zuerst bestimmt werden, welches Produkt man produzieren würde. Einige orientierten sich an realen Produkten, die es auch auf dem Markt gibt, andere erfanden regelrechte „Wundermaschinen“, von einem Staubsauger mit eingebautem Radio bis hin zu einem Rasenmäher mit eingebautem Internetanschluss. Hierbei kam es zu Produktbeschreibungen und auch zu Anwendungsbeschreibungen. Die schriftlichen Arbeiten waren sehr breit gestreut. Charakterisiert war dieser Abschnitt vor allem durch kreative Spracharbeit, wobei die Wortbildung im Mittelpunkt stand. Da die Arbeitsphasen bereits eingangs beschrieben wurden, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

Beispiele aus dem Fragenkatalog:

- Welche Produkte werden von der Firma gefertigt?
- Wie sehen sie aus?
- ...
- Gibt es ein Produkt oder eine ganze Produktlinie?
- Gibt es Konkurrenzprodukte?
- Was ist das Besondere am Produkt?
- ...

Aus diesen Fragen ergab sich natürlich auch die grammatische Progression:

- Adjektivdeklination (komplett);
- Wechselpräpositionen;
- Die Verben: stehen – stellen, liegen – legen, hängen;
- Steigerungsformen;
- Nebensätze: damit, um ... zu;
- Verben mit festen Präpositionen;
- Textkonnektoren;
- Wortbildung.

## **Der Kunde, sein Verhalten und das Umfeld**

In dieser thematischen Einheit haben die Lerner als zukünftige Marktforscher und Verkaufsstrategen gehandelt. Es galt, Charakteristika, Bedürfnisse, Wünsche, Verhaltensweisen und Kaufverhalten von potentiellen Kunden zu erforschen und zu analysieren und in einem zweiten Schritt sprachlich anzuwenden. Dabei hatte jeder seine Firma und sein Produkt im Hinterkopf. Man musste eine Marktlücke finden.

Leitlinien waren:

- Geschlecht, Alter, Bildung;
- Soziale Schicht;
- Herkunft;
- Beruf;
- Hobbys;
- Familienstatus;
- Persönlichkeit;
- ...

Die grammatischen Themen, die behandelt wurden, waren:

- Pronomen und im speziellen Possessivpronomen (als Wiederholung);
- Nebensätze: dass, wenn, weil, als, nachdem, obwohl ...;
- Indirekte Fragesätze;
- Verben mit festen Präpositionen.

## **Promotion und Werbung**

Jetzt war die Zeit gekommen, eine Promotion- und Werbestrategie zu entwerfen. Die ‚Firmeninhaber‘ mussten beim potentiellen Kunden Interesse für ihr Produkt wecken und dabei die Werte des Produktes anpreisen. Zuerst sollte entschieden werden, welchen Werbeträger man benutzen wollte: Radio, Zeitschrift, Fernsehspot, Internet usw. Dann erst sollte eine Werbe- oder Promotionkampagne entworfen werden. Eine solche Kampagne braucht natürlich auch Texte. Dies war eine der kreativsten Arbeitsphasen während des Projektes – was sich in den Arbeiten widerspiegelte. Es entstanden: Radiospots, Broschüren, Multimediavorführungen, Webseiten, Promotionaktionen mit Verkostung (wie im Supermarkt) usw.

Kriterien bei der Arbeit waren unter anderem:

- Wofür mache ich Werbung? Produkt, Marke, Image;
- Welche Werbemittel nutze ich?
- Gezielte oder breit gestreute Werbung?

- Verkaufsförderung, ja oder nein? Und macht es Sinn?
- Werbespot, wie?

Grammatische Themen waren:

- Wortbildung (Teil 2);
- Imperativformen;
- Persuasive Funktion von sprachlichen und grammatischen Strukturen (intentionale Sprachstrukturen);
- Wiederholung Modalverben;
- Ausdruck einer Vermutung mit Modalverben.

## **Geschäftliche Kontakte – Geschäftsbriefe**

Um ein Produkt an den Markt bringen zu können, genügt Werbung alleine nicht, vielmehr muss man Kontakt mit anderen Firmen, Vertriebsunternehmen, Kunden (Direct Marketing), Geschäften usw. aufnehmen. Die Lerner sollten erfahren und lernen, wie man Geschäftsbriefe schreibt und diese Kenntnisse dann für seine „Firma“ ausnutzt und entsprechende Angebote entwickelt.

Zwar haben wir alle Arten von Geschäftsbriefen behandelt, während der Simulation kam es aber nur zur schriftlichen Produktion von Angeboten und Anfragen. Dies war bedingt durch den Zeitmangel.

Nach einer allgemeinen Textanalyse wurde zuerst die Struktur von Geschäftsbriefen erarbeitet, dann auf Sprache und Mitteilungsentention eingegangen. Bei der Erarbeitung von Sprachstrukturen und Wortschatz gingen wir davon aus, dass, wenn Schüler Textstrukturen kennen, sie den größten Teil an Wortbedeutungen selbst (ohne Hilfe des Lehrers) erkennen können, was sich dann auch bestätigte.

Nun kam es zum Austausch von Anfragen und Angeboten diverser Firmen (Geschäften, Vertrieben ...) und man musste reagieren und antworten. Zudem wurde das Konzept (die Hintergründe) einiger Geschäftsbriefe präsentiert.

Leitlinien:

- Wer schreibt den Brief?
- Wann wird der Brief geschrieben?
- Wem wird er geschrieben?
- ..
- Welche Vorteile bietet das Produkt?

Grammatische Inhalte, die angesprochen wurden, waren:

- Konjunktiv II;
- Passiv (Perfekt, Präteritum);
- Imperativformen;
- Textkonnektoren;

- Infinitivsätze;
- Redewendungen in Geschäftsbriefen;
- Synonyme Satzelemente in diesem Kontext (z.B. wir beziehen uns – mit Bezug auf – bezüglich).

## 5.3 Abschlussphase

Am Ende des Projektunterrichts wurden von den Lernern die vollständigen schriftlichen Arbeiten eingereicht. Mit der schriftlichen Arbeit wurden aber auch Audiokassetten mit Werbespots, Videokassetten, Multimedia-CD-ROMs und Webseiten abgegeben. Wir waren ganz erstaunt darüber, welche zusätzliche Arbeit sich die Lerner gemacht hatten.

Die schriftlichen Arbeiten und deren Abgabe stellte mehr als nur den Abschluss des Projektes dar. Sie sollten mit Einverständnis aller eine weitere Verwendung finden. Einige Arbeiten wurden im Folgesemester als Grundlage für eine schriftliche Arbeit im Fach Marketing genutzt, andere Arbeiten werden zur Zeit für eine Präsentation im Internet aufgearbeitet und einige werden sicherlich didaktisch im Deutschunterricht Verwendung finden. Diese weitere Verwendung der Arbeiten bewirkte, dass alle mit ihrer Arbeit einen guten Eindruck hinterlassen wollten. Zwar waren nicht alle Arbeiten gleich gut, aber was vielleicht bei der einen inhaltlich fehlte, versuchte man in der Präsentation aufzuwerten.

In der Abschlussphase kam es auch zu einem auswertenden Abschlussgespräch, wobei sowohl Dinge die gut gingen, als auch aufgetretene Probleme während des Projektunterrichts besprochen wurden. Das Projekt wurde allgemein als „Erlebnislernen“ bezeichnet und hat allen viel Spaß gemacht.

## 6 ZUR BEWERTUNG DER LERNER

---

Leider, so meinen wir, musste das Ganze auch bewertet werden. Gemeint ist hier nicht eine Selbstevaluation im Sinne der autonomen Lerntheorie, sondern die Tatsache, dass der Lehrplan an der Hochschule in jedem Fach eine Abschlussnote fordert. Ein Abschlusstest, wie normalerweise üblich, war nicht geeignet, da jeder einzelne seinen eigenen, individuell unterschiedlichen Lernfortschritt gemacht hatte. Jeder hatte das Vokabular, jene Strukturen und grammatischen Elemente gelernt, die er für sein sprachliches Handeln brauchte.

Daher entschieden wir uns für mehrere Bewertungskriterien. Bewertet wurden die schriftliche Arbeit, Präsentation, Mitarbeit und der Lernfortschritt, der aufgrund der Struktur des Projektes und der Tutorisierungsphasen gut nachvollziehbar war. Dabei wurde versucht, auch die einzelnen Fertigkeiten zu bewerten.

Bei der Bewertung der schriftlichen Arbeit wurden folgende Punkte berücksichtigt:

- die Struktur der Arbeit und der einzelnen Texte;
- die Textkohärenz;
- die Originalität des Themas und der Inhalt;
- die sprachliche Richtigkeit;
- der Ausdruck.

Bei der Bewertung der Präsentation (Sprechen) wurde Folgendes bewertet:

- Originalität;
- Kohärenz;
- Sprechstrategien;
- mündlicher Ausdruck;
- sprachlich angemessene Reaktion auf Nachfragen von Seiten der anderen Lerner;
- Grammatische Fehler wurden in dieser Phase nicht bewertet, wohl aber kommunikative Fehler, d.h. Fehler, bei denen es zu Verständnisproblemen kam.

Die rezeptiven Fertigkeiten fanden Bewertung in Mitarbeit und aktiver Beteiligung am Unterrichtsgeschehen. Der Grad der Hörkompetenz ließ sich vor allem an der Fähigkeit messen, wie jemand auf die Fragen des Lehrers und der anderen Lerner einging, also anhand der situationsangemessenen Reaktion auf Fragen und Rückfragen. Die Bewertung des Hörverstehens spielte aber eine geringere Rolle, da wir Hörverstehensübungen – aufgrund des Fehlens von entsprechenden, adäquaten authentischen Hörmaterialien – nicht in dem Maß einbauen konnten, wie wir es gewünscht hätten. Die Übungen aus den Lehrbüchern schienen oft nicht ins Thema zu passen, dennoch sollte Hörverstehen so weit wie möglich geschult, aber nicht getestet werden.

Auf die Selbstevaluation und Reflexion über den eigenen Lernfortschritt wurde bereits in den voraufgegangenen Kapiteln eingegangen.

## 7. RESÜMEE

---

Insgesamt war das Projekt, zumindest aus unserer Sicht, ein großer Erfolg. Die Ziele, die wir uns gesetzt hatten, konnten wir größtenteils auch verwirklichen. Auch der Charakter eines Projektunterrichts konnte vermittelt werden. Das Konzept von „Sprache dient zum sozialen Handeln“ ging auf.

Die Projektarbeiten, die die Lerner verwirklicht hatten, übertrafen unsere Erwartungen bei weitem, ebenso der Einsatz an neuen Medien. Die meisten Lerner haben einen großen Schritt in Richtung „autonomer Lerner“ getan.

Als besonders positiv erwies sich die Strukturierung des Projektes in Abschnitte und Arbeitsschritte, da sie eine Überforderung der Lerner verhindert hatte. Alle Arbeiten wurden daher zeitgerecht abgegeben bzw. erledigt, es gab keine „Nachzügler“, wie es bei Seminararbeiten meistens der Fall ist. Auch klagte keiner der Lerner.

Hervorzuheben sind auch die Tutorisierungsphasen, die außerhalb des normalen Unterrichts stattfanden. Fast alle Lerner haben sie regelmäßig genutzt. Dabei ließ sich besonders gut auf individuelle sprachliche Schwierigkeiten und Stolpersteine eingehen. Auch eine Kontrolle des Lernfortschritts war dadurch gegeben.

Wir hatten anfangs Angst davor, die Übersicht und Kontrolle über das, was die einzelnen Lerner lernen würden, zu verlieren. In Wirklichkeit wissen wir auch nicht genau, was jeder einzelne gelernt hat, aber ein Lernfortschritt war bei allen deutlich messbar.

Was die Grammatik anbelangt, wurden vielleicht nicht alle Themen, die in einem Lehrbuch für diese Stufe vorgesehenen sind, behandelt. Es kam aber zur Aneignung einer, wie wir meinen, pragmatischen Grammatik, die zwar Lücken aufweist, aber zum Handeln befähigt. Eine Kompetenz im Bereich der pragmatischen Grammatik erachten wir als sinnvoller für unsere Lerner.

Als die wichtigste Voraussetzung, um ein derartiges Projekt durchführen zu können, betrachten wir nun die Kompetenz der Schüler in punkto Lernstrategien. Ohne diese Kompetenz wäre das Projekt vielleicht gescheitert und zu einem lehrerzentrierten Unterricht geworden.

Die neue Rolle des Lehrers als Tutor war nicht leicht und auch wir mussten uns immer wieder fachlich weiterbilden und schrittweise dazulernen, konnten aber auch viel von den Lernern lernen. Wir haben ein besseres Verständnis für die realen sprachlichen Bedürfnisse der Deutschlerner an der Hochschule erlangt, wissen besser um deren Probleme im Fremdsprachenerwerb



Bescheid und haben auch technisch und inhaltlich (was das Marketing angeht) dazugelernt.

Gut gelungen waren die Präsentationsphasen. Gerade da, wo unsere Befürchtungen, dass es nicht laufen könnte, am größten waren, sind sie am wenigsten eingetreten. Viel dazu beitragen haben vor allem die Lerner selbst. Gerade spanische Studenten haben große Sprechangst und vermeiden es, sich in der Klasse zu exponieren. Diese Ängste wurden teilweise durch den Charakter des Projektes genommen und die Lerner konnten so erkennen, dass sie fähig sind, sich auf Deutsch auszudrücken.

Eine maßgebliche Rolle spielte auch das Thematisieren des Projektunterrichts und dessen Sinn und Zweck vor der eigentlichen Projektphase. Wir sind der Meinung, dass, wenn die Lerner Sinn, Zweck und Chancen eines pragmatisch ausgerichteten Projektes nicht kennen, auch ihre Lernchancen nicht wahrnehmen, sondern lediglich Aufträge ausführen werden. Ebenso kann das Anschlussgespräch als sehr positiv bezeichnet werden, da erst durch dieses Gespräch Verbesserungsvorschläge Form bekamen.

Natürlich lief nicht immer alles reibungslos. Vor allem was das Hörverstehenstraining betrifft, hätten wir gerne mehr gemacht, doch war es schwierig, entsprechendes Material hier in Spanien zu finden oder zu produzieren. Zudem haben wir den Zeitaufwand für Tutorisierung, Betreuung und Organisation etwas unterschätzt.

Wir hätten uns gewünscht, dass das interkulturelle Lernen etwas stärker zum Tragen gekommen wäre: in Form des Kontakts zu einer Partnerklasse oder einer internationalen Simulation oder dadurch, dass Deutsche sich am Unterricht beteiligt hätten – das ist allerdings im zweiten Versuch geplant. Auch wir mussten unsere organisatorischen Grenzen erkennen.

Am Ende noch eine kleine Anregung für Kolleginnen und Kollegen aus dem Fremdsprachenbereich: Es ist absolut notwendig, Verbündete und Kollegen für ein solches Projekt zu suchen, da man zu zweit oder zu dritt viel leichter Schwierigkeiten meistern kann. Wir sind auch nicht traurig darüber, dass uns kein absolutes Musterprojekt gelungen ist, denn auch als Lehrer muss man schrittweise lernen und muss den Mittelweg finden zwischen Zielen, die man realisieren möchte und dem Potential, das vorliegt.

Abschließend noch eine kurze Liste von Aspekten und Bewertungen, die von den Lernern genannt wurden.

### **Das hat uns gut gefallen**

- Kreative Spracharbeit bei der Erstellung der Werbekampagne;

- Die Herausforderung etwas Reales, Konkretes und Nutzbringendes auf Deutsch machen zu können;
- Deutsch zu lernen in einem Bereich, mit dem man in der Zukunft beruflich zu tun haben wird;
- Individuelles Entwickeln eines Konzepts, ohne dabei wirklich allein zu sein;
- Abwechslung in den Arbeitsformen;

### **Stolpersteine**

- Es erforderte große Anstrengung.
- Man konnte nicht alles ausdrücken, was man sagen wollte.

### **Was hat gefehlt**

- Etwas mehr Grammatik, wäre nicht schlecht.
- Eine Einführung, wie man eine Präsentation angehen soll.

## 8. SCHÜLERARBEITEN

---

Nach und nach werden wir einige der Arbeiten im Web publizieren. Die Referenzadresse ist:

<http://members.tripod.de/mcostabiei/marketing> und  
<http://auladigital.esmartstudent.com>

"Putzexpress" – Jennifer Navarro  
"Fashion Bekleidungen AG" – Itziar Peñagaricano  
"KIKET GmbH" – Oihana Eleno  
"GMB" – Begoña Carballés Fernández  
"DASHIT AG" – Itziar Sanz  
"TXEPETXA: Kleidung für Kinder" – Aitziber Santa Kruz  
"BÜROTÄT A.G." – Saioa Epelde  
"B.M.W." – Vanessa Manso  
"MAKIL GmbH" – Leire Magariño  
"MOB GmbH" – Garbiñe Odriozola  
"ATLANTIK" – Olatz Sudupe  
"VOLKSFAHRAD AG" - Maite Larrañaga  
"PUPPENFI" – Iratxe Herranz  
"BSW GmbH" – Maialen Otegi Altuna  
"SWATCH" - Emilia Alcain Alvarez  
"LUSYR AG" – Jaione Burguera  
"Mein kleines Internet" - Nekane Lasheras  
"GER: Küchenmöbel" – Aitziber Urruzola  
"FUNTOYS GmbH" – Yoana Villaseñor  
"Die Haare A.G." – Lydia Zamarreño  
"Clean Cloth" - David Sabando Carranza

## 9. BIBLIOGRAFIE

---

- BEARD, Ruth: Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria. Oikostau. Barcelona 1974.
- BIMMEL, Bernd / RAMPILLON, Ute: Lernerautonomie und Lernstrategien. Probefassung. Langenscheidt. München 1996. (noch nicht erschienen)
- CASSANY, D. / LUNA, M. / SANZ, G.: Enseñar lengua. Graó. Barcelona 1994 .
- DAM, Leni: Learner autonomy 3: From theory to classroom practice. Authentik. Dublin 1995.
- ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior, Hrsg.): Curso básico: Comercio Exterior. Madrid 1993.
- KAST, Bernd: Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Langenscheidt. München 1999.
- KLEPPIN, Karin: Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Langenscheidt. München 1998.
- KOTLER, Philip: Dirección de Marketing. Prentice Hall. 1994<sup>8</sup>.
- LIER VAN, Leo: The Classroom and the Language Learner. Longman. London 1988.
- LOMAS, Carlos: Cómo enseñar hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós. Barcelona 1999.
- MACAIRE, D. und NICOLAS, G.: Wirtschaftsdeutsch für Anfänger. Grundstufe. Klett. Stuttgart 1998.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich: Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Langenscheidt. München 1994.
- RIECHERT, Rüdiger: Internet im Unterricht Wirtschaftsdeutsch. Erfahrungsbericht aus der Erstellung und Anwendung von Hilfsmitteln für eine effektive Nutzung deutschsprachiger Web-Angebote. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht

(Online), 3 (1) / 1998, 11pp. Verfügbar unter:  
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/riechert.htm>

SCHLABACH, Joachim: Das Web im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Reinhard Donath (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet. Klett. Stuttgart 1998. S. 37-42.

USHIODA, Ema: Learner autonomy 5: The role of motivation. Authentik. Dublin 1996.

WESTHOFF, Gerhard: Fertigkeit Lesen. Fernstudieneinheit 17. Langenscheidt. München 1997.