

GFL

German as a foreign language

Angewandtes Marketing als Spracherwerb

Encarna Urzainqui und Markus Costabiei, San Sebastián

ISSN 1470 – 9570

Angewandtes Marketing als Spracherwerb

Encarna Urzainqui und Markus Costabiei, San Sebastián - Spanien

Die Integration von Erfordernissen und Fertigkeiten, die sich aus der realen Praxis der Wirtschaftswelt ergeben, ist auch für das Sprachenlernen, besonders an wirtschaftsorientierten Hochschulen, von immer größerer Bedeutung und erfordert eine Neuorientierung auch in der täglichen Unterrichtspraxis des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Sprachliche Anforderungen und reale Handlungskompetenz, die heute in der Berufswelt gestellt bzw. verlangt werden, sind kaum mehr mit Lehrbüchern abzudecken. Im folgenden Beitrag geht es um ein erprobtes Konzept projektorientierten Unterrichts in Form einer praxisorientierten Simulation. In einer Art Erfahrungsbericht werden die einzelnen Schritte des Projektes aufgezeigt, sowie Problemstellungen und Hürden kommentiert, die sich aus der Unterrichtspraxis heraus ergaben. Hierbei wurde der Versuch gemacht Medienkompetenz zu schulen, autonomes Lernen zu fördern und jene sprachliche Handlungskompetenz zu vermitteln, die für einen angehenden Betriebswirt im internationalen Wirkungsfeld mit deutschsprachigen Ländern von Bedeutung sind.

1. EINFÜHRUNG

Der folgende Erfahrungsbericht basiert auf einem didaktischen Experiment in Form des 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. Das Deutschniveau der Lerner am Anfang des Semesters war, nach den Richtlinien des Goethe-Instituts, Grundstufe II.

An der Hochschule für Betriebswirtschaft bestand die Notwendigkeit, dass die Studenten eine Fremdsprache erlernen sollten, um sich später im wirtschaftlichen Umfeld mitteilen und bewegen zu können. Auf Grund dessen 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 von einem pragmatisch orientierten und interkulturell geprägten Fremdsprachenlernen in einem realitätsbezogenen konkreten Kontext, weniger noch erfüllten die Lehrwerke für die Stufe G3 diese Anforderungen. Entweder waren die Werke 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 eines pragmatisch und

praktisch orientierten Unterricht für diese Lernerstufe entsprechen. Diese Tatsache bewegte uns dazu, andere Formen des Unterrichts in Betracht zu ziehen. Nach Festlegung unserer angestrebten Lernziele entschieden wir uns für die Form des Projektunterrichts.

Vor allem auch die Tatsache, dass im Baskenland Fremdsprachen eine immer wichtigere Rolle in der Wirtschaft spielen und als Mittel zur Förderung internationaler Kooperation und Beziehungen zwischen Firmen einen neuen Stellenwert einnehmen, hat uns bewegt diesen Weg zu gehen. Denn gerade um internationale Wirtschaftsbeziehungen pflegen und aufbauen zu können ist die Kenntnis, nicht nur der Fremdsprache, sondern auch der damit verbundenen Realität, Konzepte und kulturellen Faktoren von besonderer Bedeutung.

2. LERNZIELE

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 dabei schien uns, dass dabei nicht nur sprachliches Handeln bewertet würde, sondern auch Originalität und Engagement. Dabei sollte den Lernenden auch die notwendige Terminologie und grundlegende sprachliche Strukturen vermittelt werden.

Nachdem in den ersten beiden Deutschjahren verstärkt die rezeptiven Fertigkeiten 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 seine Fähigkeiten aufbauen. Der Lerner sollte erkennen, dass er fähig ist, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und diese Erkenntnis festigen.

Was die Unterrichtsmaterialien anbelangt, so wollten wir vor allem authentische Materialien verwenden, um den Lerner möglichst optimal auf spätere reale Handlungsfelder vorzubereiten, sein Verständnis deutscher Arbeitspraxis und Denkens zu fördern und das Vertrauen in die eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu erhöhen. Diese Lernziele erforderten zusätzlich zu einer sprachlichen Analyse von Texten auch eine intentionelle und kommunikative Analyse.

In der Arbeitswelt spielen neue Technologien eine bedeutende Rolle. Dies führte uns zur Notwendigkeit einer Integration neuer Medien, und hier insbesondere des Internet, in den Unterricht, wobei der Computer vor allem als Werkzeug sprachlichen Handelns sowie in Verbindung mit dem Internet als Ressource für das eigene Lernen betrachtet werden sollte.

Die Lerner sollten so weit wie möglich das Umfeld deutscher Firmen und damit den potentiellen Markt kennen lernen, wodurch Landeskunde zu einem festen Bestandteil des Unterrichts avancierte.

Wir wollten, dass unsere Studenten lernen, fächerübergreifend zu denken und Vorkenntnisse aus anderen wirtschaftsorientierten Fächern und Fremdsprachen für das Deutschlernen zu nutzen und zu übertragen (und auch umgekehrt). Gerade dieser Aspekt kontrastiert mit der Praxis des Fremdsprachenlernens im Baskenland. Dies 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, dass Konzepte und Lerninhalte unmittelbar übertragen werden konnten. Dies sollte vor allem für die Schulung von Hypothesenbildungen genutzt werden.

Ein Ziel war es auch, im Lerner die Ängste vor einer vermeintlich besonders hohen Komplexität der deutschen Sprache abzubauen und dadurch die Studentenmobilität zu fördern. Im Gegensatz zu der im europäischen Universitätswesen relativ ausgeprägten Mobilität, haben wir nämlich an unserer Universität beobachtet, dass viele Studenten gerade wegen der Sprachbarriere von Auslandsaufenthalten Abstand nehmen.

3. LERNERGRUPPE UND UNTERRICHTSSITUATION

Das Projekt wurde im Wintersemester 2000 im Fach "Deutsch für Marketing und Internationale Beziehungen" durchgeführt. Wir hatten ungefähr 60 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Die Anzahl der Studenten im Kurs betrug 24. Beim erwähnten Fach handelt es sich um ein Freifach der Studienrichtung "Marketing und Internationale Wirtschaftsbeziehungen" der Hochschule für Betriebswirtschaft der Universität des Baskenlandes.

3.1 Infrastruktur

Zur Verfügung standen neben dem Unterrichtsraum ein Computerlabor mit Internetanschluss, das auch in den Freistunden genutzt werden konnte, ein Sprachlabor für Hörverständnisübungen und die Bibliothek, außerdem Tageslichtprojektoren, Videogeräte und ein CD-Brenner. Natürlich braucht man nicht all diese Ressourcen, doch wenn man sie hat, sollte man sie auch nutzen, um Dynamik und Abwechslung einzubringen.

3.2 Sprachniveau der Lerner

Die Mehrzahl der Studenten hatte bereits 2 Jahre Deutschunterricht an der Hochschule hinter sich, einige hatten Deutsch an einer privaten oder öffentlichen Sprachschule gelernt. Alle brachten damit mehr oder weniger das Niveau "Grundstufe II" mit.

3.3 Andere Voraussetzungen

Die meisten Lerner verfügten auch über folgende Voraussetzungen:

- 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 Freifach handelte.

4. METHODIK UND DIDAKTIK

4.1 Der Weg zur Wahl des didaktischen Unterrichtskonzeptes

Nachdem wir die Ziele festgelegt hatten und die Projektform als methodische Vorgangsweise festgelegt hatten, mussten wir entscheiden, welchen konkreten Weg wir gehen wollten und wie wir unsere Ideen umsetzen konnten. Die Alternativen waren eine Kombination von normalem Unterricht und Projekt, Miniprojekte oder Projektunterricht. Nach Abwägung der Vor- und Nachteile entschieden wir uns für das Konzept des Projektunterrichts, d.h. der gesamte Unterricht in diesem Semester sollte ein Projekt mit projektypischen freien Arbeitsphasen sein. Wir hatten die Befürchtung, dass Lerner und Lehrer durch die Dimension des Ganzen überfordert werden könnten. Um diese Gefahr einzudämmen, befassten wir uns intensiv mit der Strukturierung und dem Ablauf des Projekts. Zwei Prämissen galt es zu erfüllen: Zum einen sollten die

Lerner nicht durch die Dimension des Projektes eingeschüchtert werden, zum anderen sollte regelmäßiges Arbeiten 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 unseren Erfahrungen mit dem Lehrwerk *Tangram 2*, das 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:

1. 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.
2. 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 kommen, dass Interesse und Motivation verstärkt werden.
3. Die Resultate aus dem Projektunterricht und die Arbeiten sollten zum einen eine Funktion während des Projektunterrichts, aber auch darüber hinaus, für später, sowohl für Lerner als auch für andere einen praktischen Wert haben.

In Folge schien es uns wichtig zu sein, 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 annäherten, desto stärker würden das Engagement der Schüler, der Lernfortschritt und der Erfolg des Projektes sein.

Eine weitere Überlegung fasst Ruth Beard¹ sehr gut zusammen. Sie schreibt, eine Universität verlange, dass am Ende eines Studiums die Studenten nicht nur fähig sein sollten Dinge und Bedeutungen aus ihrem Studienfach zu begreifen, sondern auch

¹ Beard, Ruth (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikustau. S.18

befähigt werden sollten, Neues zu verstehen, zu erforschen und zu meistern. Dabei sollten die Lerner das notwendige Selbstvertrauen besitzen.

4.2 Integration der neuen Medien im Unterricht

Über dieses Projekt wurden Lerner und Lehrer verstärkt mit neuen Medien, und insbesondere Computern, vertraut gemacht. Computer und Internet wurden als Arbeitsinstrument und als Ressource zum Erwerb der Fremdsprache eingesetzt. Immer wenn Computer als Mittel zum Fremdspracherwerb eingesetzt wurden, haben wir versucht, medienimmanenten Spracherwerb mit dem Medium zu fördern und nicht auf traditionelle Übungsformen zurückzugreifen.

Der erste Schritt dabei war, durch angeleitete Recherchen das authentische Lesen zu fördern. Danach wurde die Informationssuche im deutschen Web thematisiert, damit die Lerner für ihre eigene fiktive Firma recherchieren konnten. Das gesamte Spektrum umfasste angeleitete thematische Recherchen, Mini-Simulationen, Briefwechsel per Email und freie Informationssuche. Die Rolle des Lehrers bestand darin, Aufträge für thematische Recherchen zu erstellen, geeignete Webseiten ausfindig zu machen und eine Orientationshilfe zu geben. Zudem wurden den Lernern Websites nahegelegt, wie Glossare, Online-Wörterbücher, Online-Grammatiken, Lernforen und anderen 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 über die 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 grundlegende Leitlinien als eigene Orientierungshilfen aufzustellen und betonten dabei insbesondere folgende Punkte:

- Der Lehrer ist Sprachexperte für Zweifelsfälle, aber auch Sprachressource für den Lerner.
- Er fungiert als Supervisor und sollte Arbeitsrhythmus und Abläufe koordinieren.
- Er stellt Materialien, Hilfsmittel und Ressourcen zur Verfügung.
- Er begleitet den Lernprozess und hilft bei der Bewusstmachung desselben.
- Er ist individueller Tutor.

- Wenn notwendig, ist er Dozent, sonst steht der Lerner im Mittelpunkt des Geschehens.
- Der Lehrer ist kein Experte für Marketing, hilft aber bei der Suche nach Zusatzinformationen.
- Er soll durchgehend Motivationsfaktoren einbringen, nicht nur am Anfang.

Diesen Leitlinien entsprechend bleibt der Lehrer zwar Experte für die Fremdsprache, zieht sich sonst aber stark zurück. Viele Erkenntnisprozesse sollten so dem Lerner übertragen werden. Die Funktion des Lehrers liegt weitgehend darin, neue Erkenntnis zu bestätigen oder falsche Sprachhypothesen zu korrigieren und den Weg zu weisen. In den individuellen Tutorien konnte man bemerken, dass der Kontakt zwischen Lehrer und Lerner sehr persönlich und intensiv war. Der Lehrer war zum Vertrauten, Helfer und Begleiter geworden.

5. DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTES

5.1 Vorlaufphase

Vor Beginn des eigentlichen Projektunterrichts mussten zuerst folgende Punkte geklärt werden:

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, beratende fachliche Unterstützung für unser Projekt zu finden. Ein Kollege des Bereichs Marketing stand mit Rat und Tat während des ganzen Semesters zur Seite. Der zweite Schritt war passende und geeignete Literatur zum Thema Marketing zu finden (sowohl auf Spanisch, als auch auf Deutsch), die Studenten und Dozenten während des Semesters konsultieren könnten.

5.1.2 Kenntnisstand aus anderen Fächern

Mit Blick auf unsere Studenten musste abgeklärt werden, inwieweit sie Vorkenntnisse aus anderen Fächern mitbrachten, auf die man im Deutschunterricht zurückgreifen könnte. Alle Studenten brachten Grundkenntnis in den Fächern Marketing und

Firmenorganisation mit, es gab aber auch einige Wissenslücken, die wir dann im Deutschunterricht zu vertiefen hatten. Grundlegende Fertigkeiten, wie der Umgang mit dem Computer und verschiedene Präsentationstechniken, waren teilweise von anderen Lehrveranstaltungen und Vorlesungen bekannt.

5.1.3 Deutschkenntnisse

In den ersten beiden Jahren Deutsch wurden systematisch die rezeptiven Fertigkeiten, vor allem Lesestrategien an authentischen Texten geübt. Somit galt es nur mehr festzustellen, wo eventuell sprachliche Probleme auftreten könnten und welche Lernstrategien noch verstärkt geübt werden sollten. Insbesondere folgende Fertigkeiten/Kenntnisse konnten wir voraussetzen:

- die Beherrschung von Lesestrategien an authentischen Texten (globales, kursorisches 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 um den Aufbau von Textsorten, speziell des Berichtes und des Briefes.

5.1.4 Progression und Arbeitsrhythmus

Ein offener Punkt war das Curriculum, in unserem Fall speziell die grammatische Progression und inwieweit Grammatik eingebaut werden sollte. Die Progression in Wortschatz, Strukturen und Themen war klarer. Dennoch galt es zu überlegen, wie man das Ganze strukturieren könnte um die Lerner nicht zu überfordern. So teilten wir das gesamte Projekt in kontrollierbare thematische Abschnitte und Arbeitsphasen ein, damit die Lerner, aber auch wir, kontrollierte Lernschritte durchführen könnten. Auf Grund dieser Überlegungen teilten wir das Projekt in fünf thematische Abschnitte ein, wobei jeder 3 Wochen einnehmen sollte:

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

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

5.2 Projektphase

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 ab.

5.2.1 Arbeitsschritte

Vorgesehen waren folgende Arbeitsschritte:

1. Einführung

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

2. Erarbeitung eines Leitfadens

Die Erarbeitung des Fragen- bzw. Kriterienkatalogs diente einerseits der Wortschatzarbeit, andererseits der Strukturierung des Themas und als Hilfestellung für das eigene persönliche 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.

3. Erarbeitung eines Beispieltextes

Anhand des entwickelten 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.

4. 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 folgten 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.

5. 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.

6. Tutorien und andere individuelle Hilfen

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, wurden nicht alle Fehler korrigiert, sondern es galt Fehler zu korrigieren,

- die der Lerner bereits beherrschen sollte,
- die sich auf ein grammatisches Thema bezogen, das gerade behandelt wurde,
- die immer wieder auftraten,
- und wo der Lerner etwas Neues umzusetzen versuchte.

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.

7. Präsentationen

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

4 bis 5 Lerner trugen dann alle 3 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 im Abschnitt, wo die Geschäftsbriefe behandelt wurden, kam es nicht zur Präsentation, sondern zur Simulation eines Geschäftskontaktes mit Anfragen, Angeboten und telefonischen Rückfragen. Den Vortragenden standen hierbei allerlei technische Hilfsmittel vom Projektor bis zum Computer zur Verfügung. Diese Hilfsmittel erwiesen sich als gute Stütze und Sprechhilfe für den Vortragenden.

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

8. 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.

9. Reflexion und Auswertung des Lernfortschrittes

Am Ende gab es jeweils ein klärendes Gespräch, wo vor allem Lernprobleme und andere Schwierigkeiten ein offenes Ohr fanden, und wo man versucht hat Lösungen zu finden. In diesem Gespräch sollte den Lernern auch ihr eigener Lernfortschritt bewusst gemacht werden. Dieser Zyklus wurde 5 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.

5.2.2 Thematische Abschnitte

Im Folgenden beschreiben wir kurz die thematischen Abschnitte, während derer die vorher beschriebenen Arbeitsschritte umgesetzt wurden. Jeder der thematischen Abschnitte umfasste ungefähr 3 Wochen.

1. Das Unternehmen, Organisation und Struktur

Das Ziel in diesem thematischen Abschnitt war, dass die Lerner das Konzept der Unternehmensorganisation und -form (legale Form, Abteilungen, Funktionen, Umfeld....) auf Deutsch kennen lernen und dann konkret an ihrer fiktiven Firma sprachlich 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, authentischen Beispieltexten und dann kam es in einer Art Brainstormingverfahren in der Gruppe zur Ausarbeitung der Leitlinien bzw. des Fragenkatalogs. Am Ende hatte also jeder seine Firma. Das war schon einmal ein guter Ausgangspunkt. In dieser Phase wurden der nötige Wortschatz und sprachliche Strukturen eingeführt und angewendet.

Hier einige der entstandenen Leitlinien aus dem Fragenkatalog:

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

Grammatische Strukturen, die dabei zur Sprache kamen, waren die Konkordanz von Substantiv und Pronomen (Wiederholung), Passiv Präsens mit und ohne Modalverben, alternative Formen des Passiv, Verben mit festen Präpositionen (z.B. gehören zu / bestehen aus ...), trennbare und untrennbare Verben sowie die Bedeutung einiger Präfixe (z.B. verkaufen – einkaufen, usw....).

2. Das Produkt

Nun sollte Spracharbeit hinsichtlich des Konzeptes 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 oder die Produkte beschrieben und definiert. Dazu musste allerdings zuerst bestimmt werden, welches Produkt oder Produkte 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 hat sich 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 sieht es aus?
- Gibt es ein Produkt oder eine ganze Produktlinie?
- Gibt es Konkurrenzprodukte?
- Was ist das Besondere am Produkt?

Grammatische Inhalte waren die Adjektivdeklinaton inklusive Steigerungsformen, die Wechselpräpositionen, die Verben „stehen – stellen“, „liegen – legen“ und „hängen“, Nebensätze mit „damit“ und „um zu“, Verben mit festen Präpositionen, Textkonnektoren und verschiedene Aspekte der Wortbildung.

3. Der Kunde, sein Verhalten und 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.

Grammatische Themen waren Pronomen und insbesondere Possessivpronomen (als Wiederholung), Nebensätze mit „dass, wenn, weil, als, nachdem, obwohl“, indirekte Fragesätze und Verben mit festen Präpositionen.

4. Promotion und Werbung

Jetzt war die Zeit gekommen eine Promotions- und Werbestrategie zu entwerfen. Sie mussten beim potentiellen Kunden Interesse für ihr Produkt wecken und dabei die Werte des Produktes anpreisen. Zuerst sollte entschieden werden, welchen Werbeträger man benutzen wolle: Radio, Zeitschrift, Fernsehspot, Internet usw. Dann erst sollte eine Werbe- oder Promotionskampagne 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, Promotionsaktionen mit Verkostung (wie im Supermarkt), usw.

Kriterien bei der Arbeit unter anderem waren:

- Wofür mache ich Werbung? Produkt, Marke, Image
- Welche Werbemittel nutze ich?
- Gezielte oder breit gestreute Werbung?
- Verkaufsförderung, ja oder nein?
- Werbespot, wie?

Grammatische Themen waren Wortbildung (Teil 2), Imperativformen, die persuasive Funktion von sprachlichen und grammatischen Strukturen (intentionelle

Sprachstrukturen), eine Wiederholung von Modalverben, und hier insbesondere der Ausdruck einer Vermutung mit Modalverben.

5. Geschäftliche Kontakte – Geschäftsbriefe

Um das Produkt auf den Markt bringen zu können genügt nicht allein die Werbung, sondern man muss 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 ihre "Firma" ausnutzen und entsprechende Angebote entwickeln.

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

Nach einer allgemein Textanalyse wurde zuerst die Struktur von Geschäftsbriefen erarbeitet. Erst dann ging man auf Sprache und Mitteilungsintention ein. Bei der Erarbeitung von Sprachstrukturen und Wortschatz gingen wir davon aus, dass, wenn Schüler Textstrukturen kennen, den Grossteil 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 waren Konjunktiv II, Passiv (Perfekt, Präteritum), Imperativformen, Textkonnektoren, Infinitivsätze, Redewendungen in Geschäftsbriefen und synonyme Satzelemente in diesem Kontext (z.B. wir beziehen uns - mit Bezug auf - bezüglich).

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-CDROMs und Webseiten abgegeben. Wir waren ganz erstaunt darüber, welche zusätzliche Arbeit sich die Lerner angetan 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, wurde versucht formell in der Präsentation aufzuwerten.

In der Abschlussphase kam es auch zu einem auswertenden Gespräch, wobei sowohl negative als auch positive Aspekte des Projektunterrichts besprochen wurden. Allgemein wurde das Projekt als "Erlebnislernen" bezeichnet und hat allen viel Spaß gemacht.

6. ZUR BEWERTUNG DER LERNER

Leider, so meine 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 grammatische Elemente gelernt, die er für sein sprachliches Handeln brauchte.

Daher entschieden wir uns für mehrere Bewertungskriterien. Bewertet wurden schriftliche Arbeit, Präsentation, Mitarbeit und 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 Inhalt,
- die sprachliche Richtigkeit
- der Ausdruck.

Bei der Bewertung der Präsentation wurden 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 gekommen war. 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 sie auf die Fragen des Lehrers und der anderen Lerner eingingen, also situationsangemessene 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 vorigen Kapiteln eingegangen.

7. RESÜMEE

Insgesamt war das Projekt aus unserer Sicht ein großer Erfolg. Die Ziele, die wir uns gesetzt hatten, konnten wir größtenteils verwirklichen. Auch der Charakter eines Projektunterrichts konnte vermittelt werden. Das Konzept von "Sprache dient zum sozialen Handeln" ging auf. Die von den Lernern erstellten Projektarbeiten übertrafen bei weitem unsere Erwartungen, auch 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, die zu keiner Überforderung der Lerner geführt hatte. Alle Arbeiten wurden zeitgerecht durchgeführt, d.h. es gab keine "Nachzügler", wie es meist bei Seminararbeiten der Fall ist. Auch klagte keiner der Lerner.

Hervorzuheben sind die Tutorisierungsphasen, die außerhalb des normalen Unterrichts stattfanden. Fast alle Lerner haben sie regelmäßig genutzt. Es konnte dabei besonders gut auf individuelle sprachliche Schwierigkeiten und Stolpersteine eingegangen werden. Auch eine Kontrolle des Lernfortschritts war gegeben.

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 pragmatischen Grammatik, die bei aller Lückenhaftigkeit sehr wohl zum Handeln befähigt und die wir für unsere Lerner den meisten tradierten Konstrukten vorziehen.

Als wichtigste Voraussetzung für ein derartiges Projekt erscheint uns die Kompetenz der Schüler in Bezug auf Lernstrategien. Ohne diese Kompetenz wäre das Projekt vielleicht gescheitert und zum lehrerzentrierten Unterricht hin abgerückt. Eine entsprechende Sensibilisierung der Lerner für die eigenen in den vorhergegangenen Studienjahren verwendeten Strategien sowie alternative Formen ist dementsprechend essentiell.

Die neue Rolle des Lehrers als Tutor war nicht leicht, d.h. wir mussten uns immer wieder fachlich weiterbilden und schrittweise dazulernen, wir 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 Fremdspracherwerb und haben auch technisch und inhaltlich (was das Marketing anbelangt) dazugelernt.

Gut gelungen waren die Präsentationsphasen. Gerade da, wo unsere Befürchtungen, dass es nicht laufen könnte, am größten waren, haben sich unsere Befürchtungen am wenigsten erfüllt. Viel dazu beitragen haben vor allem die Lerner selbst. Gerade spanische Studenten sind von einer starken Sprechangst gekennzeichnet und meiden 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 sehr wohl fähig sind, sich auf Deutsch auszudrücken.

Eine maßgebende Rolle spielte das Thematisieren des Projektunterrichts und dessen Sinn und Zweck vor der eigentlichen Projektphase. Wir sind der Meinung, dass, die Lerner Sinn, Zweck und Chancen eines pragmatisch ausgerichteten Projektes kennen sollten, um ihre Lernchancen wahrnehmen zu können. Ebenso kann das Abschlussgespräch als sehr positiv bezeichnet werden, da oft erst hierdurch Verbesserungsvorschläge Form bekamen.

Natürlich lief nicht immer alles reibungslos. Vor allem was das Hörverstehenstraining betrifft, hätten wir gerne mehr gemacht, doch es war 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 kommen würde, etwa in Form des Kontakts mit einer Partnerklasse oder einer internationalen Simulation oder durch die Integration deutscher Muttersprachler in den Unterricht. Wir mussten gerade hier unsere organisatorischen Grenzen erkennen.

Am Ende noch eine kleine Anregung für Kolleginnen und Kollegen aus dem Fremdsprachenbereich. Es ist absolut notwendig, unterstützende Kollegen für ein solches Projekt zu suchen, da man zu zweit oder zu dritt viel leichter Schwierigkeiten meistern kann. Wir sind nicht traurig darüber, dass uns kein absolutes Musterprojekt gelungen ist, denn auch als Lehrer muss man schrittweise Lernen und man muss den Mittelweg finden zwischen Zielen, die man realisieren möchte, und 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 lernen in einem Sprachbereich, der in der Zukunft auch wirklich Anwendung finden wird
- Individuelles Entwickeln eines Konzepts, ohne dabei wirklich allein zu sein
- Abwechslung der Arbeitsformen

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

Was hat gefehlt

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

SCHÜLERARBEITEN

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

<http://members.tripod.de/mcostabiei> (unter „Projekte“ bzw. „Aktuelles) und

<http://auladigital.esmartstudent.com> (unter „Projekte“)

"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

"VOLKSFAHRRAD 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

LITERATUR

- Beard, Ruth (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Oikos-tau.
- Bimmel, Bernd; Rampillon, Ute (1996) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Probefassung. München: Langenscheidt. (noch nicht erschienen)
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Dam, Leni (1995) *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik.
- ICEX, Instituto Español de Comercio Exterior (Hrsg.) (1993) *Curso básico: Comercio Exterior*. Madrid.
- Kast, Bernd (1999) *Fertigkeit Schreiben*. Fernstudieneinheit 12. München: Langenscheidt
- Kleppin, Karin (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19. München: Langenscheidt.
- Kotler, Philip (1994⁸) *Dirección de Marketing*. Prentice Hall.
- Lier Van, Leo (1998) *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.
- Lomas, Carlos (1999) *Cómo enseñar hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Macaire, D.; Nicolas, G. (1998) *Wirtschaftsdeutsch für Anfänger*. Grundstufe. Stuttgart: Klett.
- Müller, Bernd-Dietrich (1994) *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Fernstudieneinheit 8. München: Langenscheidt.
- Riechert, Rüdiger (1988) 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 (1988) Das Web im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Reinhard Donath (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Projekte im Internet*. Stuttgart: Klett. S. 37-42.
- Ushioda, Ema (1996) *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Westhoff, Gerhard (1997) *Fertigkeit Lesen*. Fernstudieneinheit 17. München: Langenscheidt.

Biographische Angaben

Encarna Urzainqui, Studium der Germanistik und Master in "Comunidades Europeas y Unión Europea" in Salamanca und Zaragoza. Zur Zeit ist sie Universitätsdozentin im Fachbereich Deutsch-als-Fremdsprache an der Hochschule für Betriebswirtschaft der Universität des Baskenlandes in San Sebastián (Spanien). Seit Januar 2001 ist sie auch Stellvertretende Direktorin der Hochschule und verantwortlich für den Bereich Internationale Beziehungen. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Wirtschaftsdeutsch, Arbeit mit neuen Medien im Unterricht, Mehrsprachigkeit in der EU, Unterrichtsprojekte mit Realitätsbezug. Letzte Veröffentlichung: „*Babylonia – Tandem > language paradise? / Praxishilfe zur rezeptiven Mehrsprachigkeit*“, ISBN 84-86718-16-3 (Tandem Fundazioa Donostia / San Sebastián) + 88-7223-062-4 (Alpha&Beta Verlag Edizioni Bolzano / Bozen), 2001.

Mag. Markus Costabiei, Studium der Romanistik bzw. Moderne Fremdsprachen und Fachausbildung in "Internationales Marketing", ist zur Zeit Sprachabteilungsleiter für Deutsch-als-Fremdsprache bei "Tandem San Sebastián" und Gastdozent für Methodik und Didaktik an der Universität des Baskenlandes, Fachbereich Germanistik. Seit 5 Jahren ist er auch Fortbilder an diversen Institutionen in Spanien und für das Goethe-Institut in Deutschland. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Integration der neuen Medien und des Internets in den Unterricht, autonomes Lernen, projektorientiertes Lernen und Konzeption von Online-Lernerwelten.