

Handlungsorientiertes Lernen in der Fachsprache Wirtschaftsdeutsch

*Andrea Fietz
Institut für Sprach- und Translationswissenschaften
Universität Tampere*

This article reports on a case-study which shows the possibilities of task based learning especially in business language. It is based on a course of business German, given at the University of Tampere. This course consists of an (authentic) business case, which contains – as a planning game – the development of a supermarket. The learners in the roles of members of a real estate company had to clear up all conditions regarding the acquisition of the property, the lease, construction of the building etc necessary to realize their project. Therefore they had to communicate not only with their potential business partners, whose roles were taken by the teacher, but also with each other in order to discuss the results and to decide on the further procedure. In this process the learners should realize, that success or failure in communication shows consequences as it may determine the outcome of business. As a result the investors should learn to develop own communication strategies adequate to the situation, try them out, and draw the conclusions from either success or failure.

Schlüsselwörter: aufgabenorientiertes Lernen, Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache, kommunikative Kompetenz, Unterrichtskonzept

1 Handlungsorientiertes Lernen durch aufgabenorientiertes Lernen

Der Ansatz des aufgabenorientierten Lernens entstand mit der kommunikativen Wende, und rückte die kommunikative Kompetenz der Lerner in den Fokus. Es ist darunter eine Unterrichtsaktivität zu verstehen, die es den Lernern durch Interaktion ermöglicht, die Fremdsprache zielgerichtet zu verwenden, d.h. weniger die Sprachstruktur, sondern vielmehr das kommunikative Ziel der sprachlichen Lernerhandlung ist von Bedeutung. Dabei stellt sie durch Inhalte mit pragmatischer Bedeutung eine Beziehung zwischen Lernaktivität und „natürlicher Welt“ her, die je nach Authentizität enger oder weiter sein kann. Über die unterschiedlichen theoretischen Ansätze und deren Erforschung sowie die jeweiligen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht bietet Ellis (2003) einen umfassenden Überblick. Diese einzelnen Unterrichtsaktivitäten ermöglichen handlungsorientiertes Lernen, wodurch insbesondere im Verlauf von Projekten – wie Leguthe (1998) sie für den Englischunterricht an deutschen Schulen beschreibt – Lerner fremdsprachliche und in diesem Fall auch fachsprachliche Handlungskompetenz entwickeln können.

2 Unterrichtskonzept

Kernstück meines Projektes ist ein Planspiel, das die Konzeption eines Verbrauchermarktes in Hamburg zum Inhalt hat und zwar so – wenn auch in vereinfachter Form – wie es auch in der Realität von statten gehen könnte. Zu diesem Zweck „gründen“ die Lerner eine Investorengesellschaft und müssen die für die Realisierung des Vorhabens notwendigen Voraussetzungen schaffen. Im Einzelnen bedeutet es das Folgende: Sie müssen einen Mieter finden, ein passendes Grundstück erwerben, einen Generalunternehmer für die Baumaßnahme suchen und schließlich eine Objektfinanzierung auf die Beine stellen. Es liegt auf der Hand, dass sie zu diesem Zweck mit potenziellen Geschäftspartnern (z.B. Grundstücksverkäufern, Mietern oder Bauunternehmern) sowohl mündlich als auch schriftlich kommunizieren müssen. In deren Rollen schlüpft jeweils die Lehrkraft und kann auf diese Weise das Geschehen in einem gewissen Maße steuern. Die Lerner als Gesellschafter der Investorengesellschaft übernehmen innerhalb der Gesellschaft unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche, so dass nicht nur außerbetriebliche Kommunikation zwischen den Gesellschaftern und den jeweiligen Geschäftspartnern erforderlich ist, sondern auch innerbetriebliche zwischen den Gesellschaftern untereinander (vgl. Buhlmann & Fearn 2002: 307). Damit diese Kommunikation zu kommunikativem Handeln wird, dessen Ergebnisse im Fortlauf des weiteren Geschehens zu berücksichtigen sind, erhalten die Lerner eine realitätsnahe Kalkulation und eine Rentabilitätsberechnung, in denen Baupreise, Mieten, Grundstückspreise und Darlehenskonditionen mit Absicht so angesetzt sind, dass sie zu einer Unterdeckung führen. Es ist also unzureichend, beispielsweise einen potenziellen Mieter lediglich davon zu überzeugen, das fragliche Objekt anzumieten, sondern es sind darüber hinaus Mietkonditionen auszuhandeln, die die Rentabilität des Vorhabens gewährleisten. Dabei greifen die einzelnen Zuständigkeitsbereiche nicht nur wirtschaftlich sondern auch sachlich ineinander, indem beispielsweise der Fertigstellungstermin und der Mietbeginn in Einklang zu bringen sind. Es ist also notwendig, dass die Gesellschafter im Rahmen von Gesellschafterversammlungen sich gegenseitig über ihre Aktivitäten und Ergebnisse informieren und die weitere Verfahrensweise miteinander abstimmen. Als Ergebnis des Projektes sollen mit allen beteiligten Geschäftspartnern Vereinbarungen geschlossen werden, die eine rentable Realisierung des Vorhabens ermöglichen.

Das Vorgenannte bildet gewissermaßen den „roten Faden“ meines Projektes, das von den Lernern die Produktion und Rezeption verschiedener (schriftlicher) Textsorten und (mündlicher) Diskurse erfordert, mit denen sie vermutlich zuvor in dieser Form nicht in Berührung gekommen sind. Es erscheint daher sinnvoll, bereits bei der Konzeption des Projektes Raum für die gemeinsame Erarbeitung der Textsorten und Diskurse einzuplanen um diese durch gesonderte Lernaufgaben, wie beispielsweise Rollenspiele, zu erproben. Diese Rollenspiele sind in sich abgeschlossen, stehen inhaltlich nicht mit dem eigentlichen Planspiel in Zusammenhang und nehmen auf dessen Entwicklung keinen Einfluss, sondern sind eher als Einstieg für in die jeweilige Textsorte bzw. den jeweiligen Diskurs und somit als flankierende Maßnahme gedacht. Den einzelnen Aktivitäten sollen stets Reflektionen entweder im Plenum oder aber auch zwischen Lerner und Lehrkraft folgen. Im Sinne der Authentizität, die – wie auch Eckerth (2003a) feststellt – ein wichtiges Merkmal des aufgabenorientierten Lernens ist, existiert das durch die Investorengruppe zu erwerbende Grundstück tatsächlich und ist auch in der Realität mit einem Verbrauchermarkt bebaut, dessen Volumen und Ausmaße denen meines Projektes weitestgehend entsprechen. Demgemäß stehen auch reale Grundbuchauszüge, Flurkarten, Lagepläne, etc. zur Verfügung. Als Muster für die für ein derartiges Vorhaben erforderlichen Verträge wie Gesellschaftsvertrag, Grundstückskaufvertrag, Generalunternehmervertrag, Mietvertrag und Darlehensvertrag dienen Kopien rechtsgültig abgeschlossener Verträge. Diese Musterverträge entsprechen den Erfordernissen derjenigen Objekte, für die sie ursprünglich konzipiert wurden. Die darin getroffenen Vereinbarungen können von den Lernern also nicht 1:1 übertragen werden, sondern nur als Anhaltspunkt dienen. Daher sind die Inhalte den eigenen Anforderungen entsprechend zu modifizieren. Diese Vorgehensweise entspricht durchaus der Realität, denn wie Peotta (2002: 133) feststellt, liegen Verträge „in der Regel als Muster vor. Dies bietet den Vorteil die rechtliche Beziehung [...] im konkreten Fall individuell zu gestalten“. Es wird deutlich, dass die Durchführung dieses Unterrichtskonzeptes ein gewisses Maß an fremdsprachlicher Kompetenz voraussetzt. Fachliche Kompetenz ist hingegen nicht erforderlich, muss aber dann jeweils bei Bedarf von der Lehrkraft vermittelt werden.

Ziel des Projektes ist es, den Lernern einen Eindruck von Kommunikation im Wirtschaftsleben zu verschaffen und ihnen die Möglichkeit zu bieten, diese in einem möglichst authentischen Rahmen auszuprobieren. Dabei sollte ihnen bewusst werden, dass diese Kommunikation nicht ohne Konsequenzen bleibt, sondern vielmehr als kommunikatives Handeln über Erfolg oder Misserfolg eines Geschäftes entscheiden kann und seine weitere Entwicklung bestimmt. Es steht keinesfalls die „goldene Regel der Wirtschaftskommunikation“ im Fokus, sondern die Lerner sollen eigene, der Situation angemessene Kommunikationsstrategien entwickeln, deren Wirkung erproben und aus Miss- oder Gelingen Konsequenzen ziehen.

3 Projektverlauf

Das Projekt fand im Herbstsemester 2004 als Blockveranstaltung bestehend aus 15 Sitzungen an der Universität Tampere statt. Es setzte sich aus drei Teilen zusammen: einer *Vorbereitungsphase*, die einen Eindruck von Wirtschaftskommunikation vermitteln sollte und die Einführung in das Planspiel beinhaltete, der *Einstiegsphase*, in der die Lerner die Investorengesellschaft gründeten, zu ihren jeweiligen Geschäftspartnern schriftlich Kontakt aufnahmen und ergänzend verschiedene kommunikative Handlungen in Form von einzelnen Rollenspielen durchführten und zwar in Vorbereitung auf die *Verhandlungsphase*, in der mit den jeweiligen Geschäftspartnern die zu treffenden Vereinbarungen ausgehandelt wurden. Während des gesamten Projektes fanden die Unterrichtsaktivitäten auf drei unterschiedlichen Handlungsebenen statt, die ich als *formale Ebene*, *Rollenspielebene* und *Planspielebene* bezeichnen möchte. Während die formale Ebene der Vermittlung und Erarbeitung von Informationen oder Sachverhalten sowohl sprachlicher als auch fachlicher Natur vorbehalten war, diente die Rollenspielebene zur Einübung und Vorbereitung der für das Planspiel benötigten Diskurse, ohne dabei den Fortgang des Planspiels zu beeinflussen, während auf der Planspielebene der Verlauf des eigentlichen Planspiels vorangetrieben wurde.

Vorbereitungsphase

Zu Beginn wurden anhand authentischer Beispiele auf der formalen Ebene verschiedene Arten mündlicher und schriftlicher Kommunikation, wie sie möglicherweise in der

Wirtschaft vorkommen erarbeitet und in ihrer Form und Funktion gegeneinander abgegrenzt. Mit Einstieg in das Planspiel wurde den Lernern das betreffende Grundstück sowie dessen Lage vorgestellt und ihnen der Verlauf eines solchen Bauvorhabens erläutert. Des Weiteren wurde die Notwendigkeit, eine Gesellschaft zu gründen, besprochen um – wie auch in der Realität – die Rechte und Pflichten untereinander zu regeln. Um eine Orientierung über Inhalt und Aufbau eines Gesellschaftsvertrages zu ermöglichen, erhielten die Lerner als Muster einen solchen Vertrag, dessen Lektüre durch eine Wörterliste unterstützt wurde. Diese war rein rezeptiv intendiert, da sie viele Wörter enthielt, die für die Lerner außerhalb des Projektes an Bedeutung verlieren, zum Verständnis der Texte aber erforderlich waren. Im Folgenden wurde zunächst der Inhalt dieses Vertrages besprochen, wobei sowohl sprachliche als auch fachliche Fragen zur Sprache kamen, aber auch solche, bei denen sich die Grenze verwischte. In einem weiteren Schritt wurden unter Zuhilfenahme dieses Textes die mit dem eigenen Gesellschaftsvertrag zu regelnden Punkte ermittelt. In der Vorbereitungsphase war der Anteil der formalen Ebene relativ hoch und in erheblichem Maße durch die Vermittlung von Fachkenntnissen geprägt, was einerseits an der Unerfahrenheit der Lerner auf diesem Gebiet und andererseits an dem hohen Grad der Spezialisierung der Thematik lag. Es war also notwendig, den Lernern das für den Verlauf des Planspiels notwendige Handwerkszeug an die Hand zu geben und zwar in vereinfachter Gestalt möglichst jedoch ohne an Authentizität zu verlieren. Die Bedeutung der fachlichen Kompetenz, wie sie u. a. Zhao (2002) beschrieben hat, beeinflusste also auch diesen Kurs. Die Aushandlung des eigenen Gesellschaftsvertrages kennzeichnete dann den Übergang zur Einstiegsphase.

Einstiegsphase

Auf der Planspielebene fand jetzt die erste, gewissermaßen konstituierende Gesellschaftsversammlung statt, deren wichtigster Inhalt der Beschluss des Gesellschaftsvertrages war. In der Diskussion darüber zeigten sich fehlende Fachkenntnisse der Lerner deutlich daran, dass über Fakten, die keine oder nur geringe fachliche Kenntnisse erforderten, lebhaft diskutiert wurde, während bei solchen, die Fachkenntnisse erforderten – z.B. die Haftungsfrage – ratloses Schweigen herrschte, so dass ich helfend eingreifen musste. Dabei habe ich mich bewusst auf Erklärungen beschränkt

und den Lernern selbst die Entscheidungen überlassen. Im Anschluss daran wurde die vorgegebene Kalkulation einschließlich der Zusammenhänge der einzelnen Kostenfaktoren besprochen. Die Gesellschafter stimmten des Weiteren die Zuständigkeitsbereiche untereinander ab und sollten bis zur nächsten Sitzung schriftlichen Kontakt mit dem Grundstückverkäufer, sowie potenziellen Mietern und einem Bauunternehmen aufnehmen.

Auf der formalen Ebene besprachen wir gemeinsam Funktion und Inhalt von *Smalltalk* und erarbeiteten die dafür erforderlichen Redemittel. Um das Erarbeitete gleich im Anschluss zu erproben, erhielten die Lerner die Aufgabe in Partnerarbeit unter Zugrundelegung fiktiver Situationen und Rollen ca. 10 Minuten lang *Smalltalk* zu führen und dabei über den Partner soviel Informationen wie möglich zu sammeln, die sie hinterher dem Plenum vorstellen sollten. Diese Aufgabe sollte neben dem Training dieses Diskurstyps den Lernern verdeutlichen, wie viel geschäftlich nutzbare Information auf diese Weise gewonnen werden kann.

Schließlich erschien mir die Diskusart *Reklamation* – obwohl nicht Gegenstand des Planspiels – so wichtig, dass ich sie auf der Rollenspielebene in das Projekt eingearbeitet habe, weil sie „für beide Parteien eine potentiell konflikt- und emotionsträchtige Diskursart [ist]“ (Brünner 2000: 101). Diese Reklamation sollte telefonisch erfolgen, was die Sache umso schwieriger machte, da in diesem Fall die nonverbale Kommunikation entfällt. Auf Grund der geringen Teilnehmerzahl bot es sich an, dieses Reklamationstelefonat mit jedem Lerner einzeln durchzuführen, wobei ich in die Rolle des Reklamierenden schlüpfte, um einerseits durch meine muttersprachliche Kompetenz ein erhöhtes Maß an Authentizität zu erreichen und andererseits den Verlauf des Gespräches lenken zu können. Die Aufgabe der übrigen Lerner bestand in einer aufmerksamen Beobachtung, da im Anschluss eine gemeinsame Reflektion stattfand.

Zwischenzeitlich hatten die Gesellschafter von mir in der Rolle der jeweiligen Geschäftspartner Antwort auf ihre Scheiben erhalten, so dass auf der Planspielebene eine Gesellschafterversammlung notwendig wurde, in der sie sich gegenseitig über den Fortschritt innerhalb ihres Zuständigkeitsbereiches informierten, die weitere

Verfahrensweise diskutierten und abschließend entsprechende Beschlüsse fassten. In dieser, wie auch in den folgenden Gesellschafterversammlungen, führte einer der Lerner den Vorsitz, während ein anderer ein Ergebnisprotokoll verfasste, dessen Aufbau zuvor auf der formalen Ebene besprochen worden war. Es zeigte sich an dieser Stelle, dass es durchaus zu Missverständnissen kommen kann. Während ich als Mietinteressent in meiner Antwort auf das Angebot der Gesellschafter ein Mitspracherecht die Bauausführung betreffend erbat – eine in der Praxis durchaus gängige Verfahrensweise, um später in der Bauphase möglicherweise entstehendem Konkretisierungsbedarf vorzubeugen, entnahm der für die Vermietung zuständige Gesellschafter daraus die Forderung, auf alle Belange der Gesellschaft Einfluss nehmen zu wollen. Entsprechend entwickelte sich in der Gesellschafterversammlung eine heftige Diskussion darüber, wie dieser Wunsch des Mieters zu interpretieren sei. Dieses Missverständnis lag nicht in meiner Absicht und ich hätte es leicht aufklären können. Darauf habe ich aber verzichtet, um die Initiative zur Klärung den Gesellschaftern selbst zu überlassen und auf diese Weise Strategien zur Lösung solcher kommunikativen Probleme zu entwickeln. Andere Probleme habe ich bewusst in den Ablauf integriert, um Anlass zu kommunikativem Handlungsbedarf zu generieren. So machte der Grundstücksverkäufer den Ausschluss der Warenanlieferung in der Zeit von 22 bis 6 Uhr für den Verkauf zur Bedingung, um seine Mieter in der umliegenden Wohnbebauung vor Ruhe störendem Lärm zu schützen. Was sich für die Gesellschafter auf den ersten Blick als leicht erfüllbare Forderung darstellte, entpuppte sich als Problem, als wiederum der Mieter mitteilte, die Belieferung seiner Filialen erfolge für gewöhnlich in den Nachtstunden. Nach einigem Briefwechsel war der Fortschritt soweit gediehen, dass persönliche Verhandlungen notwendig wurden.

Verhandlungsphase

Als weitere Vorbereitung auf die auf der Planspielebene vorgesehenen, abschließenden Verhandlungen mit den jeweiligen Geschäftspartnern wurden *Verhandlungen* auf der Rollenspielebene durchgeführt, nachdem wir zunächst die dafür relevante Diskursstruktur und die entsprechenden Redemittel erarbeitet hatten.

Schließlich sollten die Gespräche mit den jeweiligen Geschäftspartnern stattfinden, in denen die abzuschließenden Vereinbarungen ausgehandelt werden sollten. Dabei ging es selbstverständlich einerseits um die finanziellen Konditionen, denn diese durften den Rahmen der Kalkulation ja nicht sprengen. Andererseits waren aber auch sachliche Faktoren in Einklang zu bringen, wie die bereits erwähnte Anlieferungsbeschränkung oder der mit dem Bauunternehmer zu vereinbarende Fertigstellungstermin, der auf den Mietbeginn abzustimmen war. Zwecks Vorbereitung trafen sich die Gesellschafter jeweils vor den einzelnen Verhandlungen zu einer Gesellschafterversammlung, um unter Zuhilfenahme der Kalkulation den Verhandlungsspielraum abzustecken und gemeinsam Verhandlungsstrategien zu erarbeiten. Die Verhandlungen waren ähnlich wie in der Realität strukturiert und wiesen alle Phasen auf, die auch von Wagner & Petersen (1991: 272) innerhalb von Verhandlungen ermittelt wurden: Vorbereitungsphase (1), Verhandlungsphase (2) und Ratifizierungsphase (3). Selbstverständlich erfolgte auch nach den Verhandlungen eine gemeinsame Reflektion. Nach Abschluss der letzten Verhandlung konnte festgestellt werden, dass die Gesellschafter Vereinbarungen ausgehandelt hatten, die eine rentable Realisierung des Bauvorhabens ermöglicht hätten.

4 Ergebnisse

Wie zuvor beschrieben, ermöglicht ein Projekt dieser Art den Lernern die Produktion und Rezeption einer Vielzahl unterschiedlicher authentischer Diskurse und Texte, wie sie trotz der Branchenspezifik des Projektes auch in anderen Branchen so oder in ähnlicher Form anzutreffen sein werden. Und zwar nicht losgelöst für sich, sondern in einem kontextuellen Zusammenhang, so dass Sprachproduktion zu sprachlichem Handeln wird, in dem auf die Folgen von gelungener aber auch misslungener Kommunikation reagiert werden muss. Durch das Gründen der Gesellschaft, in der alle Lerner dasselbe Ziel verfolgen, entsteht sehr schnell ein *Wir-Gefühl*, das in den gemeinsamen Verhandlungen die Möglichkeit begünstigt, einander in schwierigen Situationen zu unterstützen und zwar nicht nur im Hinblick auf die gemeinsame Argumentation, sondern insbesondere auch beim Auftreten sprachlicher Schwierigkeiten. Auf diese Weise kann eine Entlastung der kognitiven Ressourcen erreicht

werden. Wie hilfreich das ist, ist leicht vorstellbar, wenn man die Anforderungen bedenkt, die an die Lerner gestellt sind: Beispielsweise müssen sie bei der Verhandlung der Baupreise nicht nur die Angebote ihres Verhandlungspartners richtig verstehen, sondern auch umsetzen, was diese in Bezug auf ihre Kalkulation bedeuten. Das ist umso schwieriger, da von Quadratmeterpreisen die Rede ist. Sie müssen sich für eine ihren Zielen entsprechende Reaktion entscheiden, diese mit Argumenten unterlegen und schließlich fremdsprachlich und zwar innerhalb nur weniger Sekunden artikulieren. Ich möchte unter Zuhilfenahme des Transkripts zunächst ein Beispiel gegenseitiger Unterstützung (Transkript A) aufzeigen und im Folgenden darlegen, wie sich die oben geschilderte hohe Anforderung auf die Kommunikation auswirken kann (Transkript B).

Zur Situation: Die Gesellschafter (K und S) verhandeln mit dem Bauunternehmer (B). Im Anschluss an die Klärung der Sachfragen, wenden sich die Beteiligten der Verhandlung der Baupreise zu. Nach einigen Angeboten und Gegenangeboten, die jeweils mit der entsprechenden Argumentation unterlegt sind, geben die Gesellschafter ein letztes Angebot ab, wobei sich K zunächst bei S rückversichert (Zeile 143 und 144). Bei dieser Zustimmung (Zeile 144 und 145) ist die gegenseitige Unterstützung gut erkennbar. K hat offensichtlich Schwierigkeiten auszudrücken, dass ein höherer Preis unakzeptabel ist, so dass S zu Hilfe kommt und das *maximale* zur Verfügung stellt. Dass damit der Nagel auf den Kopf getroffen wurde bestätigt K mit *ja genau*.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs werden die Preise für die oberirdischen Stellplätze und die Tiefgaragenstellplätze verhandelt. Die Preisvorstellung der Gesellschafter lehnt B als zu niedrig ab, signalisiert aber ihre Verhandlungsbereitschaft, indem sie mit *können sie damit leben* ihre Forderung abschwächt. An diesem Punkt gelingt es den beiden Gesellschaftern geschickt durch Wiederholung dieses Angebots etwas Zeit für die Planung ihrer Antwort zu gewinnen (Zeile 153 und 154). Folgerichtig versucht S nun mit dem Einwand *hm eigentlich in unser* das Angebot von B zu drücken, wird aber energisch durch K unterbrochen, die das Angebot von B etwas überstürzt akzeptiert. Die Nachdrücklichkeit dieser Äußerung deutet darauf hin, dass sie die Verhandlung zu einem raschen Ende bringen möchte, was die Vermutung von Ermüdung und/oder kognitiver Überlastung nahe legt. Das kann auf Grund der bereits geschilderten hohen

Anforderungen kaum verwundern zumal die Verhandlung zu diesem Zeitpunkt schon geraume Zeit andauert.

Abschließend erscheint mir bemerkenswert, dass sprachliche Fehler, sofern sie nicht den Inhalt der Äußerung determinieren, eine erfolgreiche Kommunikation keineswegs behindern, so dass erfolgreiche Kommunikation und sprachliche Performanz nicht zwangsläufig miteinander korrelieren müssen. Diese Tatsache sollte Lernern Mut machen, ihre Risikobereitschaft hinsichtlich möglicher Fehler zu erhöhen und sich „z.B. bei Verstehens- oder Formulierungsproblemen eigener Wissenslücken bewusst zu werden, und diese als Lerngelegenheit [zu begreifen]“ (Eckerth 2003b: 59). Dieses Projekt kann also auch Nichtfachleuten, die mit Wirtschaftsdeutsch bisher kaum oder nur Grenzen in Berührung gekommen sind, die Möglichkeit bieten, gemeinsam den Ernstfall zu proben und wie die Lerner am Ende des Projektes feststellten, macht das auch noch Spaß.

5 Ausblick

Die bisher durchgeführten Transkriptionen haben eine Reihe von Erkenntnissen zu Tage gefördert, die, wie die oben aufgeführten beiden Beispiele zeigen, auch für die Lerner hilfreich gewesen wären und ihnen die Möglichkeit gegeben hätten, ihr eigenes sprachliches Handeln zu erkennen und sich bewusst zu machen. Darin hätte eine nicht zu unterschätzende Lerngelegenheit bestanden. Dies hat mich veranlasst in Anlehnung an Reuter (2003) in einem weiteren Projekt die Reflektion der jeweiligen Diskurse anhand von Transkripten gemeinsam mit den Lernern durchzuführen, so dass zu den drei bereits erwähnten Handlungsebenen eine weitere hinzukommt, die ich als *Reflektionsebene* bezeichnen möchte.

Literatur

- Brünner, G. (2000). *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Form*. Reihe Germanistische Linguistik 213 Kollegbuch. Tübingen: Narr.
- Buhlmann, R. & A. Fearn (2002). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.
- Eckerth, J. (2003a). *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen: Narr.
- Eckerth, J. (2003b). Der Fremdsprachenlerner als Hypothesentester? In: *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung, 53–79. Hrsg. J. Eckerth. Bochum: AKS-Verlag.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. (1998). Unterrichtliches Handeln. In: *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*, 93–109. Hrsg. J.-P. Timm. Berlin: Cornelsen.
- Peotta, L. (2002). Zur Produktionpragmatik interkultureller Fachkommunikation – Juristische Texte im deutsch-finnischen Handelskontakt. In: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation. Forschungsobjekte und Methoden*, 131–143. Hrsg. A. Nuopponen, T. Harakka & R. Tatje. Vaasa: Vaasa University Press.
- Reuter, E. (2003). Training mündlicher Berufskommunikation. Zur Methodologie gesprächsanalytisch fundierter Kommunikationstrainings. In: *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern*. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Geisteswissenschaften Bd. 23, 325–369. Hrsg. E. Reuter & M.-L. Piitulainen. Frankfurt: Lang.
- Wagner, J. & U. H. Petersen (1991). Zur Definition von Verhandeln. Unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen. In: *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik Bd.9, 261–276. Hrsg. B.-D. Müller. München: Iudicium Verlag.
- Zhao, J. (2002). *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache*. *Forum für Fachsprachenforschung* Bd. 59. Tübingen: Narr.

Anhang

Transkriptionssystem:

(...)	unverständlicher Beitrag
(gut)	vermuteter Beitrag
((lacht))	Beschreibung, Kommentar
*	Pause
**	längere Pause
akZEnt	Betonung
ja?	aufsteigende Intonation
ja.	absteigende Intonation
mh ja	Rezeptionssignale
äh	Verzögerungssignal

Transkript A:

- 143 B: hm
K: werden wir mit
S: vorgeschlagen ein/ eintausendeinhundert und acht/ achthundert
- 144 K: eintausendfünfzig und achthundert einverstanden sein? das ein/ das
S: (4) tja das wäre das
- 145 B: tja * damit
K: aller ja genau hm
S: maximale tausentfünfzig und achthundert (4) das ist (unser...)

Transskript B:

- 152 B: (5) tausendsiebenhundertfünfzig? können sie damit leben?
K: (.....)
S: fünftausend für die tiefaragen
- 153 K: tausendsiebenhundertfünfzig? mhm schon also die/ die vierzehn parkplätze
S: tausendsiebenhundertfünfzig ja
- 154 B: pro stück ne is klar u:nd sechstausend?
K: tausendsiebenhundertfünfzig ja ja ja
S: hm eigentlich in
- 155 K: ja ja ja schon ja sechstausend sechstausend sind gut ja ja
S: unser (.....) ähm ja ah ja gut (.....)