CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Much ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt
Authors	Giebert, Stefanie
Publication date	2012
Original Citation	Giebert, S. (2012) 'Much ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, VI(1), pp. 66-86. https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.5
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.6.1.5
Rights	© 2012, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-04 21:52:28
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/12878

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
Scenario
Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2012 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

Much ado about Business – Fachsprache im Theaterprojekt

Stefanie Giebert

Zusammenfassung

Wie kann man die Wirkungen eines Theaterprojektes auf die Teilnehmerinnen[1] messen? Wie kann man überprüfen, ob die Teilnahme an einem Theaterprojekt mit einem fachsprachlichen Bezug tatsächlich die fremd- bzw. fachsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmerinnenerhöht? Der vorliegende Artikel untersucht auf der Basis einer kleinen explorativen, daher nicht repräsentativen Studie, welche Auswirkungen die studentischen Teilnehmerinnen des so genannten *(Business) English Theatre Project* der Hochschule Reutlingen im Sommersemester 2011 an sich wahrnahmen. Die Lerneindrücke der Studentinnen wurden durch Befragungen ermittelt. Es war eine Triangulation mit Videoaufzeichnungen und Dozentenprotokollen geplant, die sich jedoch als problematisch erwies und von daher nur in Teilen in den Artikel einfließt. Zusammenfassend erleben die Teilnehmerinnen vor allem positive Veränderungen in den Bereichen Sprachlernmotivation, persönliche und soziale Kompetenzen sowie Sprachkompetenzen vor allem in den Bereichen Sprachflüssigkeit, Aussprache und Vokabular.

1 Einleitung

Wirtschaftsenglisch und ein Theaterprojekt – lässt sich das kombinieren? Das *(Business) English Theatre Project* der Hochschule Reutlingen versucht dies. Es handelt sich hier um ein im Wintersemester 2009 eingerichtetes freiwilliges Angebot für Studentinnen aller Fakultäten, die pro Semester eine Eigenproduktion mit Wirtschaftsfokus (Themen, Wortschatz) auf dem Campus aufführen und sich hierfür über ca. drei Monate hinweg ein- bis zweimal pro Woche für jeweils etwa zwei Stunden treffen. Der Fokus dieses Artikels liegt auf dem Sommersemester 2011 und den Möglichkeiten der Evaluierung der Lernergebnisse der in diesem Zeitraum durchgeführten Theaterproduktion (zum Projektkonzept vgl. Giebert 2011). Die Evaluierung ist als Aktionsforschungsprojekt einer

[1] Der Gebrauch der weiblichen Form (Studentinnen, Teilnehmerinnen) bezieht sich in diesem Text auf beide Geschlechter – wurde jedoch hier gewählt, da sich mehr Studentinnen (17) als Studenten (3) am Projekt beteiligten.

Copyright © 2012 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

https://doi.org/10.33178/scenario.6.1.5

über ihre Tätigkeit reflektierenden Praktikerin zu verstehen (vgl. Altrichter et al. 2007: 15 ff. und 343 ff.). Das Theaterprojekt selbst ist in erster Linie Unterricht, die Erforschung seiner Wirkungen steht an zweiter Stelle, woraus gewisse Einschränkungen für den Forschungsprozess resultieren – einerseits die Notwendigkeit, Untersuchungsformen zu finden, die den Projektablauf nicht stören, andererseits begrenzte personelle und zeitliche Ressourcen, die die Auswahl an Forschungsinstrumenten limitieren. Trotz begrenzter Möglichkeiten ist die vorliegende Untersuchung sinnvoll, da gerade im Fremdsprachenunterricht im tertiären Bereich noch Forschungsbedarf besteht: „ Während es zahlreiche Publikationen über abgeschlossene Aktionsforschungsprojekte in der Primar- und Sekundarstufe gibt, ist im universitären Bereich hingegen ein Defizit zu verzeichnen“ (Even 2003: 67). Altrichter et al. charakterisieren „Aktionsforschungsprozesse [als] längerfristig und zyklisch“ (2007: 17) – Aktion und Reflexion führen zu Erkenntnissen, die in der Praxis angewendet und dann neuerlich überprüft werden und vergleichen dies mit einer „nach 'oben' führende[n] Spirale“ (ibid.). In Anwendung dieser Metapher sollen die im Artikel beschriebenen Erkenntnisse in künftigen Projekt- und Untersuchungszyklen umgesetzt werden. Thema des Sommersemesters 2011 war eine Bearbeitung von William Shakespeares *The Merchant of Venice* unter dem Titel *Other People's Money*. Wie bei der im WS 2009 aufgeführten Macbeth-Bearbeitung *Macbiz* standen auch hier bei der Bearbeitung des Originalmaterials zwei Hauptanliegen im Vordergrund: eine Verlegung der Handlung in die heutige Zeit sowie eine Vereinfachung und Modernisierung der Sprache.[2] Die vier Hauptstränge der Handlung (Antonio/Shylock, Bassanio/Portia, Jessica/Lorenzo, Lancelot Gobbo) wurden in Grundzügen beibehalten, teilweise verkürzt (z.B. Auslassung des Ring-Plots) und in ein modernes Setting übersetzt (Schauplätze USA/Europa). Die meisten Charaktere (13 von 19) wurden in Grundzügen beibehalten, aber ebenfalls „modernisiert“ und die meisten Männerrollen in Frauenrollen umgeschrieben, um der zu 85% teilnehmenden Frauen gerecht zu werden. Da sich die im Original dargestellten sozio-ökonomischen Bedingungen stark von heutigen Bedingungen in westlichen Industrieländern – z.B. hinsichtlich Bankenwesen, Status jüdischer Religionsangehöriger, Geschlechterrollen – unterscheiden, wurde am Anfang des Semesters mit den Studierenden ein Brainstorming durchgeführt, wie man die Handlungsstränge (v.a. den „fleshbond“-Handlungsstrang) glaubwürdig in eine moderne Umgebung 'übersetzen' könnte. Wir entschieden uns letztendlich für eine Konstellation, in dem die Mehrheit/Minderheit-Konstellation des Originals durch die Konfrontation von profitorientierten Geschäftsleuten mit einer Ökobankerin ersetzt wurde (Details siehe Anhang 1).

Die Verantwortung für die Umarbeitung lag zu großen Teil bei der Regisseurin, die darüber entschied, welche Szenen beibehalten, weggelassen bzw. ergänzt

[2] Als Inspiration für eine zeitgnössische Umarbeitung des *Merchant of Venice* diente z.B. Shishir Kurups *Merchant on Venice* (Uraufführung 2003), der die Handlung ins moderne Kalifornien verlegt und den Konflikt nicht zwischen Christen und Juden, sondern zwischen Hindus und Moslems verortet.

werden sollten, z.B. Szenen, die Hintergründe erläutern (z.B. warum die Bassanio-Figur kein Geld bei einer Bank leihen kann) oder die Nebenrollen mehr Raum geben (z.B. Jessica oder Lancelot). Parallel mit den ersten Sitzungen erstellte die Regisseurin eine Rohfassung des Skripts, das während des Semesters ständig bearbeitet und ergänzt wurde. Für die Szenen, die nicht im Original vorhanden waren, erhielten die Studierenden Szenarien und die Aufgabe, hierzu Szenen zu improvisieren. Auf Basis der Improvisationen wurden diese dann von der Regisseurin im Skript ausgearbeitet. Am Ende dieser Umarbeitung steht ein Stück, das zwar Charaktere und Handlungslinien und einzelne Zitate aus dem *Merchant of Venice* entlehnt, aber doch eine eigenständige künstlerische Arbeit darstellt (Beispiel siehe Anhang 2).

Im Vergleich zu den vorigen Semestern gab es dabei in der Projektstruktur einige Neuerungen. Zum einen eine stärkere Einbindung der Studentinnen in die Skriptgestaltung, so dass sie im Projekt sowohl produktive (Szenarienimprovisation) wie auch reproduktive Phasen der Auseinandersetzung mit Texten (klassische Probenarbeit) durchliefen. Außerdem erarbeiteten die Teilnehmerinnen am Semesteranfang Kurzreferate zu historischen oder wirtschaftlichen Hintergrundthemen (z.B. Zinsverbot, Social Lending, Ethikbanken etc.), lasen gemeinsam einzelne Szenen aus dem Originalstück und sahen sich eine Stückverfilmung an (Von den Teilnehmerinnen zu verlangen, das gesamte Originalstück zu lesen, wäre sowohl vom Zeitbudget wie von den Englischkenntnissen her unrealistisch gewesen.)

Die Projektteilnehmerinnen im SS 2011 waren mehrheitlich Bachelor-Studentinnen (14 von insgesamt 20). Etwa zwei Drittel studierte an der Hochschule Reutlingen, etwa ein Drittel an der Universität Tübingen. Die Gruppe war sowohl hinsichtlich der Fächerzusammensetzung (8x Wirtschaft, 5x Chemie, 3x Sprach- und Sozialwissenschaften, 2x Biologie, 1x Textil, 1x keine Angabe) wie auch hinsichtlich der Herkunft der Studentinnen gemischt (10 Deutsche, 10 Internationale – aus China, Frankreich, Serbien und der Ukraine). Ich leitete das Projekt als Organisatorin und Regisseurin, unterstützt von einer amerikanischen Austauschstudentin mit einem Hintergrund in dramastudies, die als Co-Regie fungierte und mit den Studentinnen Einzelproben für Aussprache- und Charakterarbeit durchführte.

2 Untersuchungsphasen und Erhebungsinstrumente / Vorüberlegungen

Für die Untersuchung wurden verschiedene Instrumente gewählt, die Gründe für die Wahl des jeweiligen Instruments soll hier kurz erläutert werden.

Zu Semesterbeginn:

- Interviews (mündlich, offene Fragen, um Studierende zum freien Formulieren anzuregen, explorativ)

- schriftliche Selbsteinschätzung (Ankreuzbogen mit Skalen, quantifizierbar)

Während des Projekts:

- Beobachtungsprotokolle der Projektleiterin (subjektive Sicht)
- Videoaufzeichnungen (objektivere Sicht)

Nach Abschluss des Projekts:

- Interviews (mündlich, offene Fragen, explorativ, Sammeln von Antwortkategorien für Onlinefragebogen)
- Online-Fragebogen (anonym, Ergänzung zu mündlichen Interviews, um a) mehr Teilnehmer zu erreichen, auch solche, die bereits in den Ferien waren b) Effekte sozialer Erwünschtheit aus mündlichen Interviews auszugleichen, c) sprachliche Selbsteinschätzung mit Skalen)

2.1 Persönliche Interviews

Um möglichst ergebnisoffen ein Bild von Teilnahmemotivationen und Erwartungen zu erhalten, führte ich am Semesteranfang Einzelinterviews mit offenen Fragen mit 11 der 20 Studentinnen durch (siehe Anhang 3). Ich konzentrierte mich hier auf Reutlinger Studentinnen, die noch nicht vorher am Projekt teilgenommen hatten, da 'Erst-Erwartungen' abgefragt werden sollten. Nach Abschluss des Projekts führte ich wiederum Einzelinterviews (n=8) mit offenen Fragen zu den subjektiven Lerneindrücken der Teilnehmerinnen (siehe Anhang 7). Diese zwei punktuellen Untersuchungen sollten dazu dienen, zu prüfen, ob sich die Erwartungen der Teilnehmerinnen an das Projekt erfüllt hatten oder ob es Abweichungen zwischen Erwartungen und Lernerfahrungen gab. Zudem sollten die Abschlussinterviews dazu dienen, Antwortkategorien für die Onlinebefragung zu generieren.

2.2 Onlinebefragung

Um eventuelle Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit[3] auszugleichen, die in einem persönlichen Interview mit der Projektleiterin auftreten könnten, wurden alle Studentinnen nach Abschluss der Interviews am Semesterende gebeten, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Die Abgabe der Antworten erfolgte anonym, was größere Offenheit, vor allem bei der Frage nach Kritik am Projekt und Einschätzung der Lernerfahrungen, ermöglichen sollte.

[3] Soziale Erwünschtheit wird definiert als „sozial erwünschtes Antwortverhalten, Ja-Sager-Effekt, Bezeichnungen für eine Tendenz von Befragten und Testpersonen (Probanden), unter dem Einfluss soziokultureller Lebensverhältnisse, der jeweiligen Befragungssituation und vermeintlichen Erwartungen des Interviewers bzw. Forschers bewusst oder unterbewusst unaufrichtig zu reagieren." (Hillmann 1994: 800)

Ein großes Problem für die Datenerhebung am Semesterende war die Erreichbarkeit der Studentinnen. Die Aufführungen liegen, um die längstmögliche Probenzeit zu erreichen, im letzten Drittel des Semesters, kurz vor der Lern- und Prüfungsphase zu Semesterende. Hieraus ergibt sich, dass viele Studentinnen nach der Aufführung direkt in die Lernphase und anschließend in die vorlesungsfreie Zeit gehen, Praktika absolvieren oder, im Fall von Austauschstudentinnen, an ihre Heimathochschulen zurückkehren. Die Online-Befragungen im WS 2010 und SS 2011 wurden daher gestartet, um möglichst auch die Studentinnen zu erreichen, die schon nicht mehr auf dem Campus waren. Selbst mit diesen über mehrere Wochen aktiven Befragungen konnte aber jeweils nur etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen erreicht werden.

Ein weiteres Ziel der Onlinebefragung war, leichter quantifizierbare Ergebnisse zu erhalten, daher bestand der Fragebogen vor allem aus geschlossenen Fragen, z. T. mit Likert-Skalen als Antwortvorgaben.

2.3 Videographie und Protokolle

Da Interviews und Onlinebefragung die Sicht der Studentinnen wiedergeben, sollten Protokolle der Projektleiterin eine weitere (subjektive) Perspektive abbilden, Videoaufzeichnungen der Sitzungen sollten eine Gegenüberstellung der zwei subjektiven Perspektiven (Studentinnen/Dozentin) mit einer dritten, objektive(re)n Perspektive im Sinne einer Triangulation (Altrichter et al. 2007: 179, Ricart Brede 2011, 88) ermöglichen.

3 Erster Untersuchungsschritt: Semesteranfang

3.1 Einzelinterviews

Die Einzelinterviews führte ich in der zweiten und dritten Projektwoche vorwiegend auf Englisch durch. Neben einigen statistischen Angaben fragte ich die Studentinnen nach ihren Erwartungen an das Projekt sowie ihren bisherigen Erfahrungen mit Englischunterricht. Die Mitschriften der Interviews wurden quantitativ inhaltsanalytisch (Frequenzanalyse, cf. Schnell et al. 1999: 375) ausgewertet.

Die Befragten gaben an, zwischen sechs und elf Jahren Englischunterricht in Schule, Hochschule und Berufsausbildung gehabt zu haben. Als Defizit im bisherigen Englischunterricht führten sie an, dass sie zu wenig gesprochen hätten (5x) bzw. der Lehrer den Unterrichtsdiskurs dominiert habe (2x). Auch als eher negativ genannt wurde der Fokus auf Schreiben und Grammatik und zu heterogene Lerngruppen (je 2x). Einige Studentinnen waren mit dem bisherigen Englischunterricht zufrieden, gaben aber an, viel vergessen zu haben oder bemerkten, dass das Lernen einer weiteren Fremdsprache zu Interferenzeffekten geführt habe. Bei der Frage nach den Erwartungen wurde das Aufrechterhalten bzw. Auffrischen von Englischkenntnissen am häufigsten genannt (4x), darüber hinaus: Leute kennenlernen (3x), Theaterspielen lernen

(3x), Spaß (2x), mehr Sicherheit für Präsentationen (2x), Neues ausprobieren (1x).

3.2 Schriftliche Selbsteinschätzung

Am Ende des Interviews erhielten die Studentinnen von mir einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer Englischkenntnisse (siehe Anhang 4), sechs von elf gaben den Bogen später ausgefüllt ab. Der Bogen fragte die fünf Bereiche Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Grammatik jeweils mit einer 4er Skala („basic – intermediate – advanced – near native“) sowie die Stärke des Interesses an Business Englisch (5er-Skala) ab und stellte darüber hinaus die Frage, welche der genannten Kompetenzen die Studentinnen insbesondere verbessern wollten.

Die Mehrheit der Befragten ordnete sich in den meisten Bereichen als “intermediate” oder “advanced” ein, im Bereich Sprechen gaben allerdings drei an, dass ihre Fähigkeiten nur “basic” seien. Auf die Frage nach dem Interesse an Business Englisch gaben drei starkes Interesse an, jeweils eine Befragte hatte geringeres, mittleres oder sehr starkes Interesse. Bei den Fähigkeiten, die die Studentinnen im Projekt verstärkt üben wollten, lag der Fokus eindeutig auf Sprechen (Aussprache und Flüssigkeit – 5 bzw. 6 Nennungen) sowie Vokabular (4 Nennungen). Dies korrespondiert mit Nennung von Defiziten im Englischunterricht und den wahrgenommenen eigenen Kompetenzlücken. Es muss allerdings gesagt werden, dass die scheinbare Homogenität bei den Sprachkenntnissen nicht auf die Gesamtgruppe verallgemeinert werden kann, insgesamt zeigte sich eine größere Bandbreite an Sprachkompetenz, sowohl nach unten wie auch nach oben hin.

Im Anschluss an die Interviews durchliefen die Studentinnen ein kurzes Vorspielen: eine Szene laut vorlesen, eine kurze Improvisation sowie eine Pantomimeübung ausführen, Ziel hiervon war, festzustellen, welche Teilnehmerin sich für welche Rolle eignen würde. Interview und Vorspielen wurden nicht aufgezeichnet, Videoaufnahmen hier wären aber eine Möglichkeit gewesen, den Sprachstand am Semesteranfang zu erheben (siehe Abschnitt 6, Diskussion).

4 Zweiter Untersuchungsschritt: Projektbegleitende Protokolle und Videoaufnahmen

Vom ersten Treffen am 13.03.2011 bis zu einer Probe am 18.5.2011 führte ich regelmäßig Projekttagebuch. In den verbleibenden zwei Wochen bis zu den Aufführungen war es mir aus Zeitgründen nicht mehr möglich, dieses weiter zu führen. Da es besonders am Semesteranfang Probleme mit dem Filmen der Treffen gab, war es mir wichtig, die Interaktionen in den ersten Sitzungen so detailliert wie möglich zu protokollieren. Ich stellte jedoch fest, dass die Leitung einer Sitzung und gleichzeitiges detailliertes Beobachten der Teilnehmerinnen schwer vereinbar sind. Hilfreich fand ich jedoch, dass die

Protokolle mir eine Evaluation der Probenabläufe ermöglichten, auf die ich für künftige Projektzyklen zurückgreifen kann.

Von Videoaufzeichnungen hatte ich mir vielfältige Erkenntnisse über Interaktionen und mögliche Lernprozesse der Teilnehmerinnen erhofft, die Aufzeichnung der Treffen erwies sich jedoch als etwas problematisch. So stellte ich am Semesteranfang fest, dass viele Teilnehmerinnen große Unsicherheit bezüglich des Englischen und/oder des Schauspielens zeigten – die Aufzeichnung der Treffen (mit Improvisationen, Spielen, Diskussionen) gleich zu Anfang hätte diese Teilnehmerinnen wahrscheinlich sehr gehemmt - ein „Beobachtungseffekt“ (Albert/Koster 2002, 18, ähnlich auch Ricart Brede 2011: 95), den ich nicht riskieren wollte. Mir lag auch daran, Teilnehmerinnenschwund in diesem freiwilligen Projekt zu vermeiden und ich befürchtete, dass ein zu früher Kameraeinsatz gerade diejenigen abschrecken würde, die sich noch nicht sicher waren, ob ihnen das Projekt überhaupt zusagen würde. Aufgrund dieser Bedenken kam die Kamera erst relativ spät (ab der 4. Woche) und nur selektiv zum Einsatz, nämlich zur Aufzeichnung von vorbereiteten Spielszenen (mit Skript). Den Einsatz von Videoaufnahmen als Feedbackmethode hatte ich schon in der Vergangenheit ausprobiert und als hilfreich empfunden, da die Möglichkeit, sich selbst während einer Spielszene sehen und hören zu können, den Teilnehmerinnen Potenzial zur Selbstevaluation und entsprechender Veränderung bietet, das 'Peinlichkeitspotenzial' hier aber als niedriger empfunden wird als z.B. bei Improvisationen. Es liegt also Videomaterial vor, auch wenn es nicht so umfangreich ist wie ursprünglich geplant. Die über den Probenzeitraum wiederholt gefilmten Spielszenen habe ich begonnen, auf Veränderungen, vor allem im Bereich Aussprache, zu analysieren. Erste Sichtungen (Vergleich anfängliche Proben / Aufführung) deuten jedoch darauf hin, dass hier für zukünftige Projektzyklen noch Verbesserungspotenzial besteht. Teilweise haben die Studentinnen die richtige Aussprache von einzelnen anfänglich falsch ausgesprochenen Wörtern gelernt, andere bemühen sich, generelle persönliche Aussprachefehler (z.B. häufige Verwechslung /s/ und /z/) zu vermeiden. In anderen Fällen aber ist eine fehlerhafte Aussprache von Wörtern (obwohl diese Fehler während der Proben angesprochen wurden) auch in der Aufführung noch zu hören. Eine erste Vermutung zur Erklärung dieser Unterschiede wäre die Intensität, mit der die Fehler thematisiert wurden – bei einigen Wörtern bzw. Lauten wiesen wir die Teilnehmerinnen wiederholt auf den Fehler hin oder sprachen ihnen das betreffende Wort vor, tendenziell sprachen sie diese Wörter in der Aufführung korrekt aus. Andere Wörter, die wir eher beiläufig korrigiert hatten, änderten sich nicht. Von daher wäre es in puncto Aussprache für diese Gruppe von Lernern vermutlich am effektivsten gewesen, Fehler wiederholt bewusst zu machen und schwierige Wörter aus dem Text zu isolieren und zu üben, da ein unbewusster Erwerb von korrekter Aussprache bei diesen Studierenden wohl eher nicht stattgefunden hat.

5 Dritter Untersuchungsschritt: Projektende

Diese Untersuchungsphase umfasste Interviews, die ich ca. eine Woche nach Abschluss des Projekts zu führen begann sowie eine Online-Befragung, die vier Wochen nach Projektabschluss freigeschaltet wurde.

5.1 Abschlussinterviews

Für die Abschlussinterviews hoffte ich, möglichst viele von denjenigen befragen zu können, die an der Anfangsbefragung teilgenommen hatten. Acht Studentinnen nahmen teil, sieben davon hatte ich bereits zu Semesterbeginn befragt, so dass hier ein Vergleich von Erwartungen im Vergleich mit wahrgenommenen Lernerfahrungen möglich wurde. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmerinnen aufgezeichnet (Audio). Die Befragung, die auf Deutsch in Form eines Interviews stattfand, wurde durch Leitfragen zu persönlichen Lernerfahrungen und Evaluation des Projekts strukturiert und gegebenenfalls durch Nachfragen ergänzt (siehe Anhang 5).

Ich transkribierte die Mitschnitte und wertete sie mittels (qualitativer) Inhaltsanalyse (mit teilweiser Quantifizierung) a us: d azu f asste i ch die Aussagen der Teilnehmerinnen zusammen, und führte eine Generalisierung und Reduktion der Transkripte durch (Mayring, 2008: 58-63), die Kategorienbildung erfolgte induktiv (Mayring 2008: 74-75), Beispiel siehe Anhang 6. Die Lernerfahrungen der Teilnehmerinnen fallen danach in drei Hauptbereiche: soziale, interkulturelle und sprachliche Aspekte.

Soziale Aspekte: Von sieben der acht Befragten als positive Erfahrung genannt wurde die Möglichkeit, im Projekt neue Kontakte mit Studentinnen aus verschiedenen Ländern und Studienfächern zu knüpfen. Eine weitere mehrfach (3x) genannte positive Erfahrung: Anerkennung, einerseits der schauspielerischen Leistungen durch das Publikum, andererseits für von den Studierenden in die Probenarbeit eingebrachte Ideen durch die Projektleiter. Auch das relativ egalitäre Verhältnis zwischen Teilnehmerinnen und Leiterinnen wurde mehrfach (3x) als positiv bewertet. Die Erfahrung von Teamarbeit wurde von 2 Teilnehmerinnen als besonders positiv wahrgenommen, drei erwähnten die Gelegenheit zum Sprachlernen in einem sozialen Kontext mit Handlungsbezug („nicht nur zu Hause im Zimmer“ / „Sprache anwenden“), als angenehm und motivierend.

Interkulturelle Aspekte: Alle acht Befragten nannten die Interaktion mit Studierenden aus anderen Ländern als einen der wichtigsten Erfahrungsgewinne, die sie im Projekt erlebt hätten. Ich fragte die Teilnehmerinnen danach, wie sie die Einbindung interkultureller Themen in das Stück bewerteten und ob sie sich intensivere Diskussionen dazu gewünscht hätten. Das Stück enthielt Szenen, in denen Charaktere sich voller Vorurteile begegnen, was zu diversen Missverständnissen führt – diese Szenen hatten die Studentinnen teilweise in Improvisationen zu Semesterbeginn entwickelt. Die meisten waren mit der Art der Thematisierung der Inhalte einverstanden und fanden diese unterhaltsam.

Einige Teilnehmerinnen hätten sich eine intensivere Diskussion über interkulturelle Unterschiede und die Diskrepanz zwischen den Klischees, mit denen im Stück gespielt wurde und dem im Alltag tatsächlich zu erwartenden Verhalten von Angehörigen der dargestellten Kulturen gewünscht, die aus Zeitgründen relativ kurz geblieben war.[4]

Sprachliche Aspekte: Am Anfang des Semesters hatten mehrere Teilnehmerinnen eine Auffrischung ihrer Sprachkenntnisse als Motivation für ihre Teilnahme am Projekt genannt. In den abschließenden Interviews erwähnten sieben von acht Befragten jeweils mindestens einen sprachlichen Kompetenzbereich, in dem sie eine positive Wirkung des Projekts an sich wahrnahmen.

Die Hälfte der acht Befragten war der Meinung, dass sie im Projekt ihre Aussprache verbessern konnten, dabei nannten sie zum einen die Einzeltreffen mit der amerikanischen Co-Regisseurin als besonders wirksam, zum anderen wurde die wiederholte Aussprachekorrektur durch beide Projektleiterinnen während der Proben als effektiv empfunden. Eine andere Studentin berichtete, dass sie während der Proben von der Aussprache anderer, fortgeschrittener Projektteilnehmerinnen gelernt habe – ein Hinweis darauf, dass die heterogene Struktur der Gruppe im Idealfall peer-learning ermöglicht.

Eine Erweiterung ihres Wortschatzes wurde von sieben Befragten ebenfalls als positive Wirkung angegeben. Die Studentinnen bevorzugten hier ganz unterschiedliche Arten des Lernens: das Auswendiglernen ihres Rollentextes, das Verfassen des Kurzreferats, das Zuhören (sowohl bei informellen Unterhaltungen wie auch bei den Spielszenen).

Die Hälfte der acht Befragten erwähnte eine größere Sicherheit und Flüssigkeit im Englischen als positives Resultat, Hemmungen, sich spontan mündlich in der Fremdsprache zu äußern, seien zurückgegangen.

Der Bereich Grammatik wurde von den Befragten zweimal erwähnt, einmal mit der Aussage, dass sich die Grammatik der Teilnehmerin im Gegensatz zu Aussprache und Sprachflüssigkeit eher nicht gebessert habe, einmal mit der Aussage, dass ein Lerneffekt durch die Beschäftigung mit dem Rollentext eingetreten sei. Eine Verbesserung des Hörverständnisses wurde einmal genannt.

Insgesamt lässt sich bezüglich der Lerneffekte im sprachlichen Bereich sagen, dass sich die Erwartungen der Studentinnen meist erfüllt haben – der Fokus der Teilnehmerinnen lag auf Verbesserungen in den Bereichen Aussprache, Flüssigkeit und Wortschatz. Diese wurden am Ende auch oft als positiv verändert wahrgenommen.

[4] Ein Beispiel: In einer Szene besuchen chinesische Geschäftsleute eine französische Firma – die Charaktere glauben, dass man sich in Frankreich zur Begrüßung grundsätzlich küsst und irritieren damit ihre französischen Gastgeber, die darauf nicht vorbereitet sind. In der Diskussion der Szene wurden die anwesenden französischen Studierenden danach gefragt, in welchen Kontexten die *bisous* ihrer Erfahrung nach tatsächlich angemessen sind.

5.2 Onlinebefragung

Die Onlinebefragung bildete den zweiten Teil der abschließenden Untersuchungsphase. Der Fragebogen war auf Deutsch abgefasst und enthielt 14 Fragen (11 geschlossene, 3 offene) zur Einschätzung der eigenen Lernerfahrungen und Bewertung des Projekts (siehe Anhang 7). Die geschlossenen Fragen überwogen, um eine Quantifizierung und leichtere Vergleichbarkeit zu erreichen (cf. Albert et al. 2002: 35). Die Antwortoptionen für die geschlossenen Fragen wurden zum Teil auf Basis der Befragungsergebnisse der Vorsemester entwickelt, zum Teil aus den Aussagen der Studentinnen in den Abschlussinterviews abgeleitet.[5] Die Projektteilnehmerinnen wurden über eine Rundmail gebeten, den Fragebogen auszufüllen, bis Mitte Oktober 2011 waren 11 Antworten eingegangen. Die Auswertung erfolgte mit deskriptiven Methoden (Häufigkeiten), da für andere statistische Verfahren eine zu geringe Zahl von Datensätzen vorlag.

Bei der ersten Frage, „Was nimmst du aus dem Projekt mit?" nannten (es waren Mehrfachnennungen möglich) alle Befragten „Spaß und eine gute Zeit", gefolgt von neuen (internationalen) Kontakten (9), verbesserten Englischkenntnissen (8) und Wissen darüber, wie eine Theaterproduktion funktioniert (8). Von den 10 Antwortmöglichkeiten erhielt „Wissen über wirtschaftliche Themen" mit 4 Erwähnungen die geringste Zahl von Nennungen. Dies spiegelt in etwa die Aussagen der Studentinnen aus den Abschlussinterviews wider.

Der größere Teil der Online-Befragung beschäftigte sich mit Detailfragen zum wahrgenommenen Ausmaß der sprachlichen Lerneffekte und den als am stärksten wahrgenommenen Lerneinflüssen. Knapp die Hälfte der Befragten stellte einen mittleren Effekt für Sprachflüssigkeit und Aussprache fest, etwas weniger Studentinnen gaben an, hier eine leichte Verbesserung festgestellt zu haben, je einmal wurde bei diesen Bereichen von Studentinnen keine bzw. eine starke Verbesserung festgestellt. Als stärksten Einfluss für die verbesserte Sprachflüssigkeit nahmen die Studentinnen erwartungsgemäß einerseits das Sprechen des Rollentextes, andererseits das freie Sprechen während Übungen/Spielen wahr (je 4). Als stärksten Einfluss auf ihre Aussprache nahmen die Befragten einerseits die Einzelsitzungen mit der Muttersprachlerin (5) und andererseits die Korrekturen während Proben (4) wahr.

Beim allgemeinen Wortschatz schätzte die große Mehrheit der Befragten (9) die Verbesserungen als „leicht" ein , die stärksten Einflüsse hier seien das Lernen des Rollentextes (7) und die Spiele/Übungen in den Proben (5) gewesen, je dreimal nannten sie das Hören von neuen Wörtern im Text der Mitspieler beim Proben der eigenen Szenen und beim Anschauen des ganzen Stückes.

Interessanterweise gaben beim Wirtschaftswortschatz sechs Teilnehmerinnen eine leichtere und 4 eine mittlere Verbesserung an. Das könnte daran liegen, dass der eigene Wirtschaftswortschatz von den Studentinnen am Beginn

[5] Bei den geschlossenen Fragen gab es immer auch eine Kategorie „Sonstiges" mit Freitextfeld – welches aber von keinem Befragten genutzt wurde. Die Fragen waren überwiegend Pflichtfragen, es konnte aber immer als „Ausweichkategorie" auch die Option „weiß nicht" gewählt werden (Albert et al 2002: 33).

möglicherweise als geringer als der allgemeine Wortschatz angenommen wurde oder aber an der Motivation, im Projekt speziell Wirtschaftsenglisch lernen zu wollen. Bemerkenswert scheint mir auch, dass bei der Einschätzung der Einflüsse fünf Optionen von der gleichen Zahl der Teilnehmerinnen als gleich starke Einflüsse (je 3) genannt wurden: Rollentext lernen, Hören des ganzen Stückes, Text der eigenen Szenen hören, Spiele und Übungen, sowie die schriftliche Themenrecherche. Es scheint daher, dass für eine nachhaltige Vermittlung der Fachvokabeln eine schriftliche Komponente als Ergänzung zu den sonst eher mündlich orientierten Übungsformen sinnvoll ist.

Beim Bereich Grammatik gaben sechs Befragte an, keine Veränderung festgestellt zu haben, drei beobachteten eine leichte und zwei Teilnehmerinnen eine mittelstarke Verbesserung. Da mir die Interviews kaum Hinweise auf Grammatiklernstrategien geliefert hatten, wurden die Einflüsse hierauf nicht abgefragt – eventuell wäre hierzu eine offene Frage sinnvoll gewesen.

Insgesamt bestätigten die Ergebnisse die in den Anfangsinterviews und in den Abschlussinterviews angedeuteten Punkte. Neu waren vor allem der Unterschied in der Veränderung bei allgemeinem und Wirtschaftswortschatz sowie die teilweise festgestellten leichten bis mittleren Verbesserungen bei der Grammatik. In den Interviews ebenfalls fast gar nicht genannt worden war ein Zuwachs an Faktenwissen/Handlungswissen in den Bereichen Theaterproduktion, Interkulturelles und Wirtschaftsthemen, in der offenen Frage zu Lernerfahrungen in der Onlinebefragung vom WS 2010 war Wissenszuwachs (vor allem das Wissen über die Produktionsaspekte eines Theaterprojektes) jedoch mehrfach genannt worden, so dass ich entsprechende Antwortoptionen anbot, die von den Teilnehmerinnen auch ausgewählt wurden.

6 Diskussion Ergebnisse und Untersuchungsmethoden / Ausblick

Die Projektauswertung erwies sich mittels Befragungen als ergiebig, die Sammlung von Videomaterial und Beobachtungsprotokollen waren dagegen nur begrenzt erfolgreich und dieses Verfahren ist ausbaufähig. Über beide Befragungstypen (persönlich/online) hinweg nahmen die befragten Studentinnen an sich vor allem in den folgenden Bereichen Veränderungen wahr:

- Höhere Motivation zum Sprachenlernen
- Sprachliche Verbesserungen, vor allem bei: Vokabular (allgemein / Fachvokabular), Sprachflüssigkeit, Aussprache
- Zuwachs an sozialen und persönlichen Kompetenzen

Die Beteiligung der Studentinnen an den Befragungen zu Semesterende lag bei etwa 50 %, so dass man die Aussagen nicht auf die gesamte Gruppe verallgemeinern kann. Darüber hinaus sind die vorliegenden Ergebnisse

subjektive Selbsteinschätzungen, eine Triangulation der Befragungen mit objektiveren Methoden konnte ich aus den bereits genannten Gründen jedoch nur eingeschränkt durchführen.

Für kommende Forschungszyklen wäre daher ein umfassenderer Einsatz objektiverer Messmethoden wünschenswert. Basierend auf den Erfahrungen der vorliegenden Untersuchung zeichnet sich folgendes Vorgehen als erfolgversprechend ab: Erstens eine Sprachstandserhebung am Semesteranfang und Semesterende mit Untersuchung des Kenntnisstandes im Bereich Wirtschaftsenglisch. Hier stellen sich jedoch verschiedene Fragen: Vor allem, wie kann das Konzept „Kompetenzgewinn in *Wirtschafts*englisch“ operationalisiert werden? Zweitens wäre ein neuer Versuch zur Gewinnung von Daten mit objektiveren Beschreibungsmethoden sinnvoll. Dieses auch, um nicht nur punktuelle Messungen vorzunehmen, sondern auch um eventuell ablaufende Prozesse abbilden zu können. Die Probleme mit dem Einsatz der Kamera habe ich geschildert, vermutlich ist hier aber die einzige Möglichkeit, die Teilnehmerinnen gleich am Anfang um ihr Einverständnis zum Kameraeinsatz zu bitten und die dahinterstehenden Absichten zu erklären. Sollte es allerdings Teilnehmerinnen geben, die einen Kameraeinsatz während der Gruppentreffen ablehnen, scheidet diese Methode aus. Stattdessen wäre die Einbindung von externen Beobachtern zu überlegen, sofern personelle Ressourcen dafür zur Verfügung stehen.

Insgesamt besteht immer, gleich bei welcher Untersuchungsmethode das Problem der externen Einflüsse, d. h. ein Einfluss von regulären gleichzeitig besuchten Englischkursen oder anderen Lernaktivitäten (Sprachtandem, etc.) lässt sich grundsätzlich nicht ausschließen. Ebenfalls existiert immer auch das Problem der Erreichbarkeit der Teilnehmerinnen, vor allem am Semesterende, dies sind Einflussfaktoren bzw. Hindernisse, die sich relativ schwierig ausräumen lassen.

Bei allen bisherigen Befragungen zeigte sich außerdem ein Faktor, der möglicherweise die Lernzuwächse beeinflusst: Die Teilnahmemotivation und Lernmotivation der Mitspielerinnen sind heterogen. Zwar nannten einige Teilnehmerinnen in den Anfangsinterviews ein starkes Interesse an Wirtschaftsenglisch, bei anderen Teilnehmerinnen dürfte aber das Interesse an allgemeinem Englisch, an Sozialkontakten oder am Theaterspielen allgemein größer gewesen sein als an spezifisch fachsprachlichen Inhalten. Um speziell die Wirkung der Methode zur Vermittlung von Fachsprache zu überprüfen wäre es daher aufschlussreich, eine ähnliche Untersuchung mit einer homogeneren Teilnehmerinnengruppe durchzuführen.

7 Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Artikel spielte die Teilnehmerreflexion über Lernerfahrungen die größte Rolle, der Einsatz von anderen, objektiveren, Kontrollmethoden wird jedoch angestrebt. Dass die „Erfolgskriterien“ des Projekts aber wesentlich mehr umfassen als eine messbare Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten seiner

Teilnehmerinnen, sollte man nicht vergessen. Wenn es solch eine Verbesserung herbeiführen kann – ist das ideal. Wenn die Lerngewinne vorwiegend im Bereich der persönlich/sozialen Kompetenzen liegen, dann ist jedoch auch dies im Hinblick auf die breit angelegten Projektziele immer noch ein gutes Ergebnis.

Bibliografie

Albert, Ruth; Koster, Cor. J. (2002): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium

Giebert, Stefanie (2011): Shakespeare and Shareholders – A Business English Theatre Project. In: Scenario V, 1, 40-53

Hillmann, Karl-Heinz (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. 4. Auflage. Stuttgart: Kröner

Mayring, Philipp (2008): *Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz

Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen.* Freiburg: Fillibach

Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (1999): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 6. Auflage. München: Oldenbourg

A

A.1 Anfangsinterviews (11 Teilnehmer)

1. Wie viele Jahre Englischunterricht (Schule/Hochschule) hast du bisher gehabt? [Antworten: Zwischen 6 und 11 Jahren]

2. Besuchst du zur Zeit Englischkurse (Sprachpraxis) an der Hochschule/Uni? [Antworten Ja: 8 von 11 Befragten]

3. Gab es irgendetwas, das dir im bisherigen Englischunterricht (Schule/Hochschule) nicht gefallen oder gefehlt hat? (offene Frage)

Sprechen wurde zu wenig geübt	5
Lehrer zu dominant (“redet viel”)	2
Viel Grammatik	2
Viel Schreiben	2
Schule war gut, habe aber mit der Zeit viel vergessen	2
Heterogene Lerngruppen	2
Zu große Klassen	1
Keine Kommunikation mit Muttersprachlern	1
Wenig, was Spaß machte, keine Projekte	1

1. Was sind deine Erwartungen an das Projekt? (offene Frage)

Englischkenntnisse aufrecht erhalten/verbessern	4
Leute kennenlernen	3
Theaterspielen	3
Spaß	2
Sicherheit für Präsentationen	2
Etwas Neues ausprobieren	1
“Mal sehen”	4

A.2 Selbsteinschätzungsbogen (6 Teilnehmer)

Englischkenntnisse aufrecht erhalten/verbessern	4
Leute kennenlernen	3
Theaterspielen	3
Spaß	2
Sicherheit für Präsentationen	2
Etwas Neues ausprobieren	1
„Mal sehen“	4

Tabelle 1: Adaption der fünf Handlungsstränge auf der Vorlage Merchant of Venice

Other People's Money (adaptierte Fassung)	The Merchant of Venice (Original)
Ms. Shylock: alternative Kapitalgeberin (Ethikbank/Ökobank), die Geld für Entwicklungshilfeprojekte verleiht	**Shylock:** jüdischer Geldleiher
Ann Tonnier: profitorientierte Börsenspekulantin und Risikokapitalistin, die ihr Kapital komplett investiert und mehrere Kredite aufgenommen hat, weshalb sie keine weiteren konventionellen Kredite mehr aufnehmen will, um ihre Bonitätsbeurteilung nicht zu gefährden	**Antonio:** christlicher Kaufmann, dessen Kapital komplett in Ware auf verschiedenen Schiffen investiert ist
Baz: christlicher Kaufmann, dessen Kapital komplett in Ware auf verschiedenen Schiffen investiert ist	**Bassanio:** junger Mann in Geldnöten, der um Portia werben möchte
Portia: Konzernerbin, die einen neuen Geschäftsführer sucht und deren verstorbener Vater ein exzentrisches Assessment Center entworfen hat, um den Geschäftsführer auszuwählen. Solange Portia die Bedingungen des Testaments nicht erfüllt, erhält sie ihr Erbe nicht.	**Portia:** wohlhabende junge Frau, die zur Heirat an das Testament ihres Vaters gebunden ist. Heiratskandidaten müssen den 'Kästchentest' durchlaufen. Portia kennt und schätzt Bassanio von einer früheren Begegnung.
Jessica: Shylocks Tochter, die gegen die Öko-Korrektheit ihrer Mutter rebelliert und in den 'normalen' Lawrence verliebt ist (der ihrer Mutter Ms. Shylock nicht 'politically correct' genug ist). Jessica läuft mit Lawrence von zu Hause weg und bestiehlt dabei ihre Mutter	**Jessica:** Shylocks Tochter, die unter der Strenge ihres Vaters leidet und in den Christen Lorenzo verliebt ist und mit ihm von zu Hause wegläuft und dabei ihren Vater bestiehlt
Lawrence: Freund von Bassanio, der in Jessica verliebt ist	**Lorenzo:** Freund von Bassanio, der in Jessica verliebt ist
Lancy: Shylocks zerstreute Sekretärin, die mit ihrer Bezahlung und Behandlung unzufrieden ist und später Sekretärin von Baz wird	**Lancelot Gobbo:** Shylocks clownesker Diener, der von ihm nicht gut bezahlt und behandelt wird und in den Dienst von Bassanio wechselt

Tabelle 2: Adaptierte Fassung und Originalfassung an einem exemplarischen Szenenausschnitt

Other People's Money (adaptierte Fassung)	The Merchant of Venice (Original)
Scene 5: THE BOND Ms. Shylock and Baz in Ms. Shylock's office	Act I, SCENE III. Venice. A public place. *Enter BASSANIO and SHYLOCK*
. . .	. . .
BASSANIO. Ms Shylock?	**BASSANIO.** Shylock, do you hear?
	SHYLOCK. I am debating of my present store, And, by the near guess of my memory, I cannot instantly raise up the gross Of full three thousand ducats. What of that? Tubal, a wealthy Hebrew of my tribe, Will furnish me. But soft! how many months Do you desire? To ANTONIO Rest you fair, good signior; Your worship was the last man in our mouths.
A. NN. Ms Shylock. Nice to meet you. Even though I usually wouldn't do business with people as... exotic as you... my friend here has urgent business that needs financing, so, I'll break a custom...	**ANTONIO.** Shylock, although I neither lend nor borrow By taking nor by giving of excess, Yet, to supply the ripe wants of my friend, I'll break a custom.
SHYLOCK. Because the banks have become careful of bad credits and will not give him a loan and you don't want to risk getting a bad rating from your bank?	
ANN. I assume Baz has informed you how much he needs and for how long?	Is he yet possess'd How much ye would?
SHYLOCK. He has.	**SHYLOCK.** Ay, ay, three thousand ducats. **ANTONIO.** And for three months. **SHYLOCK.** I had forgot; three months; you told me so. Well then, your bond; and let me see; but hear you; Methought you said you neither lend nor borrow Upon advantage. **ANTONIO.** I do never use it. **SHYLOCK.** When Jacob grazed his uncle Laban's sheep– This Jacob from our holy Abram was, As his wise mother wrought in his behalf, The third possessor; ay, he was the third–
. . .	. . .

How would you rate your own competence in English?				
	Basic	Intermediate	Advanced	Native
Reading	-	3	2	1
Writing	-	4	2	-
Speaking	3	2	1	-
Listening	-	5	1	-
Grammar	1	1	4	-

Are there skills that you would like to practise especially?	
Reading	-
Writing	2
Speaking/Pronunciation	5
Speaking/Fluency	6
Vocabulary	4
Grammar	1
Listening	2
Other:	-

Are you interested in practising Business English (vocabulary, typical phrases, situations)?	
not at all	-
a little	1
moderately	1
strongly	3
very strongly	1

A.3 Fragen Abschlussinterview

- Was glaubst du hast du im Projekt lernen können? Was nimmst du mit?
- Was ist deine eindrücklichste Erfahrung? Besonderes Erlebnis?
- Glaubst du, dass du dein Englisch verbessern konntest? Falls ja, was konntest du verbessern?
- Gibt es etwas, was dir besonders gut gefallen hat?
- Wie fandest du es, ein Kurzreferat vorbereiten zu müssen?
- Wie fandest du es, dass wir im Stück mit Klischees über verschiedene Kulturen gespielt haben?
- Warst du mit der Semesterstruktur / Gewichtung der Aktivitäten zufrieden?
- Gibt es etwas, das dir nicht so gut gefallen hat? Gibt es etwas, was wir anders machen könnten?

B

B.1 Auszug aus einem Abschlussinterview – Schritte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

S1 = Studentin 1 - I: Interviewerin

Transkript	Paraphrase/Reduktion 1	Reduktion 2
I: Was glaubst du hast du im Projekt lernen können? Was nimmst du mit?		
S1:Als erstes, erst einmal das aus mich Herauskommen. Und auch das Englische so, also jetzt einfach, noch so anzuwenden und nicht so viel darüber erst einmal nachzudenken, wenn man etwas sagen möchte, sondern einfach erst einmal reden und die Hemmungen da verlieren in der Sprache.	Englisch anwenden und Hemmungen verlieren	Anwendung des Englischen in realer Interaktion mit anderen Sprechern, auch Muttersprachlern, reduziert Sprechhemmungen und erhöht Spaß am Sprachenlernen
I: Ok.		
S1:Weil das finde ich immer. Ja, ich find, wenn's nicht die eigene Muttersprache ist, dann hat man immer Bedenken: oh Gott, jetzt habe ich schon wieder einen Fehler, einen gramm Fehler gemacht, während man den Satz ausspricht. Und dann denkt man sich noch an den und dann [unverständlich] wieder den anderen falsch. Und so, durch so etwas, glaube ich, verliert man einfach die Hemmungen. Wenn man auch, ja, wir haben ja auch teilweise mit Muttersprachlern ja zusammengearbeitet, das war einfach, also finde ich, besser könnte man es nicht organisieren, wenn man so gemischt lernt und das dann ja...	Angst vor Fehlern in der Fremdsprache durch Anwenden der Fremdsprache im Projekt gemindert gut, mit Muttersprachlern zusammenzuarbeiten Lernen in gemischter Gruppe gut	
I: Dass man-		
S1:...seine Hemmungen verliert, auch einfach Spaß hat mit Englisch und nicht nur daheim im Zimmer sich das vielleicht mal anschaut, sondern einfach anwendet auch in so Projekten also.	Hemmungen verlieren—Spaß haben mit Englisch durch Anwenden der Sprache	
I: Und glaubst du, dass du dir jetzt dir mehr traust dann wirklich auch spontan zu reden?		
S1:Ja, also ich hab ja Referate in Englisch und für so etwas zum Beispiel, denk ich, dass es mir was bringt, wenn ich auf der Bühne gestanden habe und was aufgesagt habe, oder halt geschauspielert habe und nachher ein Referat halten muss. Dann denk ich mir: ok, das hab ich geschafft, dann schaff ich das auch.	bringt etwas für Referate wenn man auf der Bühne gestanden hat—kann auf Leistung auf der Bühne zurückblicken und schafft dann auch andere Vortragssituationen	Rückblick auf schauspielerische Leistung hilft, Angst vor anderen Vortragssituationen abzubauen
I: Hmhm.		
S1:Ok, ich geh dann nicht mehr so angespannt herein und dann läuft es auch besser.	weniger angespannt in Vortragssituationen	
I: Hmhm.		
S1:Also von dem her...		
I: Ja, ich denk, wenn man so etwas schon mal irgendwie durchgestanden hat ...	Leistung, auf der Bühne einen längeren Text vorgetragen zu haben	
S1:Wenn man dann sagt: Ok: Du warst da schon drauf. Dir haben Leute da zugeschaut und... es war ja nicht nur ein Satz, das war dann schon ein bisschen länger.		
I: Ja.		
S1:Und auch so Vokabeln und so etwas. Wusste ich jetzt auch nicht alle. Und dass wir den Film angeschaut haben und verglichen und übersetzt haben. Das war ja alles so auf die angenehme spielerische oder ja so hobbymäßig, freizeitmäßig halt irgendwie, aber trotzdem hat man auch etwas gelernt auch an Vokabeln und so. Und ja, deswegen.	neue Vokabeln gelernt —Film anschauen und vergleichen als einprägsames Erlebnis—spielerisches Lernen (auch) für Vokabellernen gut	Abwechslungsreiches und spielerisches Lernen erleichtern das Vokabellernen

B.2 Onlinebefragung (11 Teilnehmer)

Welche Lernerfahrungen und Ergebnisse nimmst du aus dem Projekt mit?	
Hatte Spaß und eine gute Zeit	11
Begegnungen mit Studierenden anderer Fachrichtungen	9
Erfahrungen mit Menschen aus anderen Kulturen	9
Verbesserte Englischkenntnisse	8
Wissen, wie eine Theaterproduktion funktioniert	8
Neue Freunde	7
Erfahrungen mit Teamwork	6
Größere Selbstsicherheit für das Reden vor Publikum	5
Neues Wissen über andere Kulturen	5
Wissen über wirtschaftliche Themen	4
Keine Lernerfahrungen	-

Meine Sprachflüssigkeit im Englischen hat sich:	
ein wenig verbessert	5
mittelstark verbessert	4
nicht verändert	1
stark verbessert	1

Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)	
Sprechen meines Rollentextes	4
Sprechen während Übungen und Spielen	4
Sich mit den anderen Teilnehmern unterhalten	1
Keine Angabe	2

Meine Aussprache hat sich:	
stark verbessert	1
mittelstark verbessert	5
ein wenig verbessert	3
nicht verändert	2
verschlechtert	0

Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)	
Einzelübungen mit Muttersprachlerin	5
Aussprachekorrektur durch die Regisseurinnen während der Proben	4
Dass ich anderen zugehört habe	1
Wörterbuch mit Aussprachefunktion	0
Keine Angabe	1

Mein allgemeiner Wortschatz im Englischen hat sich:	
stark erweitert	0
mittelstark erweitert	1
leicht erweitert	9
nicht verändert	1
verringert	0

Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)	
Auswendiglernen meines Rollentextes	7
Ich habe mir Wörter gemerkt, die die anderen Schauspieler in meinen Szenen benutzen	3
Das Anschauen/Anhören des ganzen Stückes	3
Unterhaltungen und Übungen/Spiele während der Proben	5
Ich habe mir Wörter aus meiner Themenrecherche und schriftlichen Aufgabe am Anfang gemerkt	1

Mein Vokabular im Bereich Wirtschaftsenglisch hat sich:	
stark erweitert	0
mittelstark erweitert	4
leicht erweitert	6
nicht verändert	1
verringert	0

Was, glaubst Du, hatte starken Einfluss darauf? (Mehrfachnennungen waren möglich)	
Auswendiglernen meines Rollentextes	3
Ich habe mir Wörter gemerkt, die die anderen Schauspieler in meinen Szenen benutzen	3
Das Anschauen/Anhören des ganzen Stückes	3
Die Unterhaltungen und Übungen/Spiele während der Proben	3
Ich habe mir Wörter aus Themenrecherche und schriftlicher Aufgabe gemerkt	3

Mein Verständnis von englischer Grammatik hat sich:	
stark verbessert	0
mittelstark verbessert	2
leicht verbessert	3
nicht verändert	6
verschlechtert	0

C

C.1 Weitere Fragen:[6]

- Was hat dir besonders gut gefallen?
- Was könnten wir verbessern?
- Bewertung der Gewichtung der einzelnen Aktivitäten im Projekt?

[6] Ergebnisse werden hier nicht wiedergegeben, da für Schwerpunkt des Artikels nicht relevant.