

Joachim Grzega

## **Europas Sprachen von Alphabetisierung bis B2 – Lernhilfen, L1, LdL: Ein Bericht zum Projektbereich InES der Vhs Donauwörth**

### Abstract

This contribution is a report on three aspects of the InES project: (1) the improvement of the *Language Workout* method and the *Sprach-Not-Arzt* [‘Language Emergency Doctor’] for beginning a new European language, (2) the *Alphabet-Not-Arzt* (‘Alphabet Emergency Doctor’) as a new model for alphabetization, (3) techniques for language teaching above the beginner’s phase. Qualitative and quantitative observations from alphabetization to Level B2 show that effectiveness and efficiency can increase with the following means: (1) learning aids that tightly connect with the learning target in humorous and/or “historical” ways, (2) L1 use, i.e. the use of the learners’ first language (if need be a “bridge” language), for the introduction (or preparation) of new words and structures, (3) LdL, i.e. the concept *Lernen durch Lehren* (‘Learning by Teaching’), according to which learners are charged with certain teaching tasks.

### Sommaire

Cet article est un rapport sur trois aspects du projet InES: (1) l’amélioration des modèles *Sprachworkout* (‘entraînement linguistique’) et *Sprach-Not-Arzt* (‘médecin d’urgence linguistique’), créés pour la phase initiale de l’enseignement d’une langue européenne, (2) l’*Alphabet-Not-Arzt* (‘médecin d’urgence alphabétique’) comme nouveau modèle pour l’alphabétisation, (3) des techniques pour l’enseignement de langues au-dessus de la phase introductive. Des observations qualitatives et quantitatives, de l’alphabétisation jusqu’au niveau B2, montrent que l’efficacité peut augmenter au travers des moyens suivants: (1) des moyens mnémotechniques qui mènent à l’objectif de l’apprentissage sur la route de l’humour et/ou l’“histoire” lexicale, (2) l’emploi du L1, c’est-à-dire de la langue maternelle (ou d’une langue de “pont”), pour l’introduction (ou préparation) de nouvelles paroles et structures, (3) LdL, c’est-à-dire le concept de *Lernen durch Lehren* (‘apprendre par enseigner’ ou ‘apprendre en enseignant’), selon lequel les élèves doivent accomplir certaines tâches d’enseignement.

### Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet zu drei Aspekten aus dem InES-Projekt: (1) die Verbesserung der Modelle Sprachworkout und Sprach-Not-Arzt zum Einstieg in europäische Fremdsprachen, (2) den Alphabet-Not-Arzt als neues Modell zur Alphabetisierung, (3) Techniken für Sprachunterricht oberhalb des Einstiegsbereichs. Qualitative und quantitative Beobachtungen vom Niveau der Alphabetisierung bis zum Niveau B2 zeigen dabei, dass Effektivität und Effizienz sich mit folgenden Mitteln steigern lässt: (1) Lernhilfen, die humorvoll und/oder “sprachgeschichtlich” eng mit dem Lernziel verbunden sind, (2) L1-Einsatz, also Mutterspracheneinsatz (notfalls Brückenspracheneinsatz), zur Einführung (oder Vorbereitung) neuer Wörter und Strukturen, (3) LdL, also das Konzept “Lernen durch Lehren”, bei dem Lernern bestimmte Lehraufgaben zukommen.

## 0. Einleitende Bemerkungen

Der vorliegende kurze Forschungsbericht beschreibt die Erkenntnisse zu einem Teilgebiet des Projektbereichs “Innovative Europäische Sprachlehre (InES)” an der Volkshochschule Donauwörth. Ziel von InES ist es, wissenschaftlich fundierte Angebote für überregionale/internationale gesellschaftliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Sprache zu bieten, und zwar mit Bezug auf zwei Bereiche: (a) gegenüber klassischen Methoden effizientere Einstiege in das Lernen einer europäischen Sprache; (b) politische und kulturelle Europa-Bildung zu sprachbezogenen Aspekten, besonders das Wissen um den Einfluss von Sprache auf unser Denken und Handeln in Europa,

damit Menschen einen weiteren, aufgeklärteren Blick auf Dinge einnehmen können und in ihrem Denken durch bloße Sprachgewohnheiten nicht eingeschränkt sind. Der zweite Bereich ist in einem anderen Beitrag dieses Bandes abgedeckt (Grzega 2018); im vorliegenden Bericht geht es um ersteres, aufgeteilt in drei Aspekte:

- (1) die Verbesserung bestehender Modelle zum Einstieg in europäische Fremdsprachen,
- (2) der Alphabet-Not-Arzt als neues Modell zur Alphabetisierung,
- (3) Techniken für Sprachunterricht oberhalb des Einstiegsbereichs.

Dabei gehe ich insbesondere auf die Aspekte Lernhilfen, LdL (Lernen durch Lehren, bei dem die Lernenden Lehraufgaben übertragen werden; vgl. beispielsweise Martin [1985] und Grzega/Klüsener [2012]) und den Einsatz von Muttersprachen (im Sinne von Wolfgang Butzkamms funktionaler Zweisprachigkeit bzw. aufgeklärter Einsprachigkeit; vgl. beispielsweise Butzkamm [1973] und Butzkamm/Caldwell [2009]).

## 1. Verbesserung bestehender Modelle zum Einstieg in europäische Fremdsprachen

### 1.1. Die Sprachworkout-Methode der SprachFitnessStudios

Die Prinzipien der Sprachworkout-Methode wurden bereits an anderer Stelle ausführlich vorgestellt (Grzega 2013, Grzega/Hanusch/Sand 2014). Während die Auswahl der Wörter der ersten Experimente in *SprachFitnessStudio* genannten Kursen sich an persönlichen Begegnungen etwa im Rahmen von Städtepartnerschaften orientierte und daher auch Angaben zu Beruf und Hobbys einschloss, sind diese Kurse nun allgemeiner für Touristen gehalten. Außerdem schließen sie nun nach zwei Halbtagen (insgesamt 7,5 bis 8 Stunden) mit konkreten Notfallsituationsaufgaben (Rollenspielen). Die Situationen werden auf Deutsch und zusätzlich in Bilder-Form präsentiert. In diesen Schlusszenen muss ein Telefonat simuliert werden, sodass man nicht mit den Händen arbeiten kann. Der Gesprächspartner wird durch die Lehrkraft gespielt. Beispiele für diese Situationen sind: gesundheitliche Probleme melden, Unfall melden, sich verlaufen haben, Verlust bzw. Diebstahl melden, Überfall melden, Panne melden. Schon zuvor werden weitere Dialog-Situationen eingestreut (etwa Probleme mit Hotelzimmer melden, nach dem Weg fragen). Abbildung 1 gibt ein Beispiel dieser Situationen.

Sie sind unterwegs. Plötzlich stellen Sie fest, dass Sie Ihren dunkelroten Geldbeutel mit ca. 50 EUR, Führerschein, Pass und Ihr Hausschlüssel nicht mehr haben. Entweder Sie haben ihn unterwegs verloren oder als Sie Prospekte in der Hotellobby gelesen haben. Sie rufen im Hotel an, wo Sie das Zimmer 17 haben, an, um zu fragen, ob jemand den Geldbeutel abgegeben hat.



Abb. 1

Der Einsatz der Muttersprache und der Einsatz von Eselsbrücken, die beide von den Teilnehmern als gewinnbringend empfunden worden waren, ist dabei selbstverständlich geblieben. LdL kommt nur sehr eingeschränkt vor. In einem Unterrichtsabschnitt müssen Wege anhand des Stadtplans einer erdachten Stadt beschrieben werden. Ein erster Lerner bittet einen zweiten Lerner, einen Weg zu beschreiben; aber der erste muss auch prüfen, ob die Wegbeschreibung richtig ist. Daneben gibt es einen Unterrichtsabschnitt, in dem erdachte Nummern und/oder Kfz-Kennzeichen gesagt werden müssen. Auch hier muss ein Schüler ein Kennzeichen von einem anderen erfragen und dann auch die Antwort prüfen.

Die Sprachworkout-Methode wurde bislang mit den Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Schwedisch, Polnisch, Ungarisch und Russisch (inkl. passiver Kenntnis des kyrillischen Alphabets) ausprobiert. Naturgemäß bekommt man bei Feedbackbögen selten längere Kommentare im Feld für Ergänzungen. Hier sind jedoch Rückmeldungen aus zwei SprachFitnessStudios Niederländisch:

- “Diese Art von Kurs ist sensationell. Eine wirklich sehr gute Methode, Absolut empfehlenswert. Diese Art von Veranstaltung müsste öfter, breiter und über die Sprache ‘Niederländisch’ hinaus angeboten werden. Der Zeitkorridor, die Veranstaltungswochentage und die Anzahl der Unterrichtsstunden waren und sind sehr angemessen. Es würde mich persönlich freuen, wenn es in dieser Form noch einen Aufbau-/Erweiterungs-/ oder gar Wiederholungskurs zeitnah geben würde.”
- “Das Konzept ist großartig! Ich habe noch nie in so kurzer Zeit so viel von einer neuen Sprache gelernt, wie in diesem Kurs. Ich würde mich sehr über einen (umfassenden) Anfängerkurs beim gleichen Dozenten freuen.”
- “Sehr gute Veranstaltung, wir sind an einem Fortsetzungskurs interessiert.”

## 1.2. Der Sprach-Not-Arzt

Beim mehrfach beschriebenen Sprach-Not-Arzt-Modell (Grzega/Sand/Schweihofer 2014, Grzega 2015 & 2016; [www.sprach-not-arzt.de](http://www.sprach-not-arzt.de)) wurde und wird die Gestaltung einzelner

Wortpräsentationen, Grammatikregeln und Dialogteilen sporadisch optimiert. Außerdem ist das Spektrum der angebotenen Dialoge erweitert worden. So ist nun etwa auch ein Dialog für Konfliktsituationen in Wohngemeinschaften vorhanden; in diesem wird Marshall Rosenbergs System der “gewaltfreien Kommunikation” in sprachlich heruntergebrochener Form eingebaut (vgl. beispielsweise Rosenberg 2005). Geblieben sind selbstverständlich sind die schnellen Übersetzungen in Mutter- oder Brückensprachen, Lernhilfen und eingestreute Phasen, in denen Lerner Übungsphasen gestalten und moderieren.

Mit den Modellen des Alphabet-Not-Arzt und des Sprach-Not-Arzt schaffen wir es ungewöhnlich rasch, Lernenden wichtige Sprachkompetenzen für ihr neues Leben zu vermitteln. Dabei wurde Sprache auch mit kulturellen Aspekten verknüpft. Dieses Modell wurde in einem Anfänger-Deutsch-Kurs mit Alphabetisierung in einer Justizvollzugsanstalt angewandt. Dieses Projekt wurde aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration gefördert. Den Kurs besuchten junge Erwachsene aus verschiedenen Ländern des Nahen Ostens und Afrikas, mit unterschiedlichen Vorbildungen. Wie gesagt, Sprache wurde auch mit Kultur verknüpft, insbesondere da die Lerner zumindest teilweise auch wegen des Unverständnisses unserer Kultur bzw. der Verschiedenheit von ihrer Heimatkultur im Gefängnis gelandet sein dürften. So ergab es sich etwa, dass ich gefragt wurde, wie oft ich schon im Gefängnis gewesen wäre. Ich antwortete: “Noch nie”. Ob ich denn nie Probleme hätte. “Doch, aber ich versuche sie mit Reden zu lösen”, sagte ich. “Nur reden? Nicht schlagen?”, war die verdutzte Reaktion. In diesem Zusammenhang vermittele ich im Sprach-Not-Arzt auch eine einfache Version des Kommunikationsmodells nach Rosenberg (vgl. z.B. 2005). Anfänglich waren es zehn Teilnehmer. Aus Krankheitsgründen und rechtlichen Gründen reduzierte sich die Teilnehmerzahl im Laufe des Kurses auf sieben.

Bei der Beurteilung des Alphabetisierungsniveaus bei DaF-Klassen mögen einige die “Alpha-Levels” des lea-Projekts (vgl. z.B. Grotlüschen et al. 2010) heranziehen wollen. Diese sind jedoch für die Alphabetisierung von deutschen Muttersprachlern gedacht und aus Sicht der Psycholinguistik und Lernforschung nur sehr eingeschränkt auf den Fremd- oder Zweitsprachenunterricht übertragbar. Daher wird die Kenntnis mit einem A1-Test nach dem Muster der telc-Prüfungen mit den Teilkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und mündliche Kompetenz festgestellt. Es ist erfreulich, dass nach 92 Unterrichtseinheiten statt der üblichen rund 200 Unterrichtseinheiten bereits 3 von 7 Personen einen telc-A1-Test bestanden haben (d.h. sie haben mindestens 60% der Punkte erreicht). 3 weitere hatten zwar mindestens einen Probetest bestanden, waren aber möglicherweise im eigentlichen Test dann zu nervös. Der siebte Teilnehmer bestand immerhin schon die Bereiche Sprechen und Hören. Von einem der Gefängnisinsassen kam außerdem vor ein paar Wochen die Rückmeldung, dass er anfangs immer so viele Briefe von Ämtern bekommen hätte, die er nie verstanden hätte. Jetzt habe er zum ersten Mal einen Brief verstanden: “Danke.” Es wurde zunächst geplant, mit der Gruppe und insbesondere den 4 Teilnehmern, die nicht bestanden hatten, noch weiter zu trainieren. Aufgrund von rechtlichen Maßnahmen gingen aber alsbald noch einmal 2 Lerner verloren, sodass bei Erreichen von 5 Teilnehmern nach 136 Unterrichtseinheiten noch einmal ein abschließender Test geschrieben wurde. Dabei galt die Aufmerksamkeit vor allem den beiden verbliebenen Lernern, die ursprünglich durchgefallen waren. Sie meisterten auch diesmal problemlos den Bereich Sprechen (wobei in den Aufgaben große Buchstaben und teilweise Bilder verwendet werden) und den Bereich Hörverstehen (wobei die Antwortmöglichkeiten mit Bildern verknüpft sind). Bei beiden blieb das Schreiben ein Problem. Im Bereich Leseverstehen zeigt einer von beiden weiterhin große Schwierigkeiten, wobei die ganze Zeit unklar bleibt, ob die kleinen Buchstaben kognitiv ein Problem waren oder ob er eine Sehbeeinträchtigung hatte. Der andere verbliebende Lerner – er hatte ohne jegliche Kenntnis des lateinischen Schriftsystems begonnen – erzielte 67 Prozent der Punkte. Im Allgemeinen konnte er

auch Briefe schreiben, wenngleich mit etlichen Rechtschreibfehlern – allerdings nur, wenn man ihn von Punkt zu Punkt half, einen Brief zu entwickeln. Zum Beispiel nach folgendem Muster:

- Lehrkraft: “An wen schreiben wir den Brief?”  
 Schüler: “Frau Müller”  
 Lehrkraft: “Wer ist Frau Müller?”  
 Schüler: “Nachbarin.”  
 Lehrkraft: “Wie beginnen wir den Brief an eine Nachbarin?”  
 Schüler: “*Lieber*.”  
 Lehrkraft: “*Lieber*, das ist für einen Mann, aber für eine Frau, eine Nachbarin?”  
 Schüler: “*Liebe*.”  
 Lehrkraft: “Schreib *Liebe Frau Müller*”  
 Schüler schreibt, je nach Tagesform, *Liebe/liebe/Libe/libe* ... Lehrkraft korrigiert gegebenenfalls, z.B. wie folgt.  
 Lehrkraft: “L-i-b-e. Okay, ich verstehe das, aber das ist nicht Super-Deutsch. Hast Du das so schon woanders gelesen. Denk noch einmal nach. Wie war das in anderen Briefe, die Du gelesen hast?”  
 Schüler korrigiert eventuell *L-i-e-b-e*. Dann geht es weiter:  
 Lehrkraft: “Warum schreiben wir an Frau Müller?”  
 Schüler: “Krank. Kann nicht zu Party.”  
 Lehrkraft: “Richtig. Aber was sollen wir zuerst schreiben. Lies die Aufgabe. Erster Punkt.”  
 Schüler [liest]: “Dank für Einladung”.  
 Lehrkraft: “Also, was schreibst Du?”  
 Schüler: “Dank für Einladung.”  
 Lehrkraft: “So steht das hier in der Aufgabe. Aber das ist nur kurz, wie in einem Telegramm. Wie heißt das in gutem Deutsch, in Super-Deutsch? Sagen wir zu einer anderen Person *Dank*?”  
 Schüler: “Danke.”  
 Lehrkraft: “Gut. Weiter: *Danke* ...”  
 Schüler: “... für Einladung.”  
 Lehrkraft: “Super-Deutsch mit Artikel.”  
 Schüler: “...”  
 Lehrkraft: “für den Einladung, für die Einladung, für das Einladung.”  
 Schüler: “die Einladung.”  
 Lehrkraft: “Warum?”  
 Schüler: “Weiß nicht.”  
 Lehrkraft: “Ich denke, Du weißt das. Wir haben schon ein paar Regeln gelernt für *der/die/das*.”  
 Schüler: “*die Einladung* – mit *-ung*”  
 Lehrkraft: “Gut, also nochmal komplett.”  
 Schüler: “Danke für die Einladung.”  
 Lehrkraft: “Gut. Schreib das.”  
 Etc. etc.

In diesem gelenkten System konnte er einen Brief verfassen. Aber unter den Zeitvorgaben einer Prüfung konnte er es nicht leisten. Leider brachte er auch nicht die Energie auf, Briefe alleine zu verfassen und von der Lehrkraft dann korrigieren zu lassen. Immerhin aber trainierte er das Lesen und machte sich von sich aus an Anzeigen, Zeitungsüberschriften, Bildunterschriften und manchmal sogar an Artikeltexte. Das spiegelte sich dann wohl auch in seiner letzten Leistung im Leseverstehen. Alle 5 verbliebenen Teilnehmer gaben gutes Feedback, auch an die Schulabteilung der JVA, und würden gerne weitermachen.

## 2. Ein neues Modell zur Alphabetisierung: Der Alphabet-Not-Arzt

Das Alphabetisierungsmodell des Alphabet-Not-Arzt für des lateinischen Alphabets unkundige Zuwanderer, die Deutsch lernen wollen, wurde bereits im letzten Abschnitt erwähnt und an anderer Stelle vorgestellt (vgl. Grzega 2016). Das Modell war ursprünglich nur für die passive Alphabetisierung gedacht, hat sich aber in Versuchen im Zuge des Projekts “Innovative Europäische Sprachlehre (InES)” an der Vhs Donauwörth auch für die aktive Alphabetisierung als effektiv und effizient erwiesen. Eine vollständige Beschreibung des Systems zusammen mit den Lernmaterialien

und didaktischen Anleitungen ist über [www.sprach-not-arzt.de](http://www.sprach-not-arzt.de) downloadbar. Zusammengefasst lassen sich folgende Prinzipien anführen, die sich aus qualitativer Forschung ergeben haben:

- [a] und [m] gibt es in allen bekannten Sprachen. Die dafür stehenden Buchstaben werden als erste gelehrt. Danach werden zunächst die anderen Einzelbuchstaben vermittelt, und zwar so, dass leicht verwechselbare Buchstaben nicht direkt hintereinander kommen.
- Buchstaben, hinter denen mehrere Laute häufig stehen, sind gefettet.
- Spezielle Buchstabenkombinationen werden am Ende eingeführt.
- Die ausgewählten Wörter sind: expressiv (*A!*, *O!*, *I!*), international, internationale Eigennamen, lokale Eigennamen (die je nach Ort ausgetauscht oder getilgt werden sollten) oder so verbreitet, dass der Lerner in Deutschland auf Schildern schnell darauf stößt.
- Für Buchstaben, hinter denen sich zentral mehr als 1 Laut versteckt (z.B. Lang- und Kurzvokal), wurden die Wörter so ausgewählt, dass alle zentralen Aussprachemöglichkeiten auftauchen.
- Es werden die Klein- und die Großbuchstaben aufgrund ihrer großen Unterschiede gleichmäßig trainiert.
- Das System arbeitet mit Hilfsbildern als Eselsbrücken. Hilfsbilder in diesem System unterscheiden sich von den traditionell üblichen Anluttabellen. In traditionellen Anluttabellen ist A etwa mit dem Bild eines Affen oder Apfels verbunden, ohne dass dabei der Affe oder Apfel wie ein A ausschauen würden. Wie kann dies also eine gute Hilfe für das Lernziel "Schriftsymbol" sein? Im Alphabet-Not-Arzt dagegen schafft das Hilfsbild eine Ähnlichkeit zwischen Schriftsymbol und Lautbildung oder zwischen Schriftsymbol und einem international verständlichen oder schnell erklärbaren Wort mit diesem Laut an erster Stelle (dies gilt freilich nicht für die Wörter, die mit Kehlkopfverschluss beginnen, da dieser im Deutschen nicht geschrieben wird; diese Wörter beginnen im Schriftbild alle mit dem Symbol für den zweiten Laut, nämlich einem Vokal).

Die im letzten Punkt genannten Hilfsbilder speisen sich aus verschiedenen Prinzipien:

- (1) Das Hilfsbild imitiert die sichtbare artikulatorische Bildungsweise, in Kombination mit semantisierender Mimik (wenn der Laut auch Interjektion sein kann), wie die Beispiele in Abbildung 2.

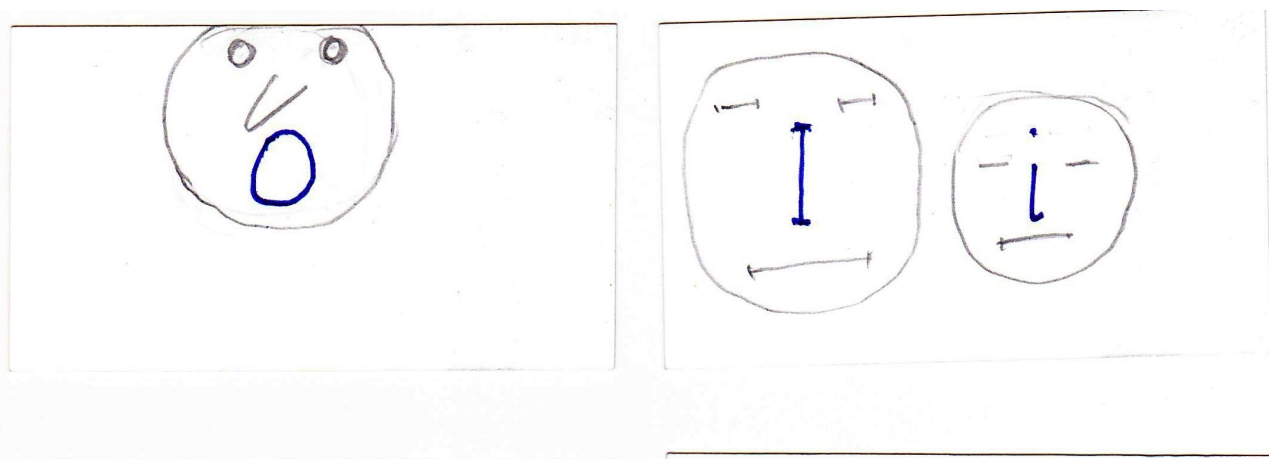


Abb. 2

- (2) Der Laut ist gleichzeitig eine Art Interjektion und wird mit einer semantisierenden Körperhaltung als Eselsbrücke herangezogen, wie etwa [a(:)] als Interjektion des Erfreut-Seins und [u: ~ ʊ] als Interjektion bei schwerer Last (vgl. Abb. 3).

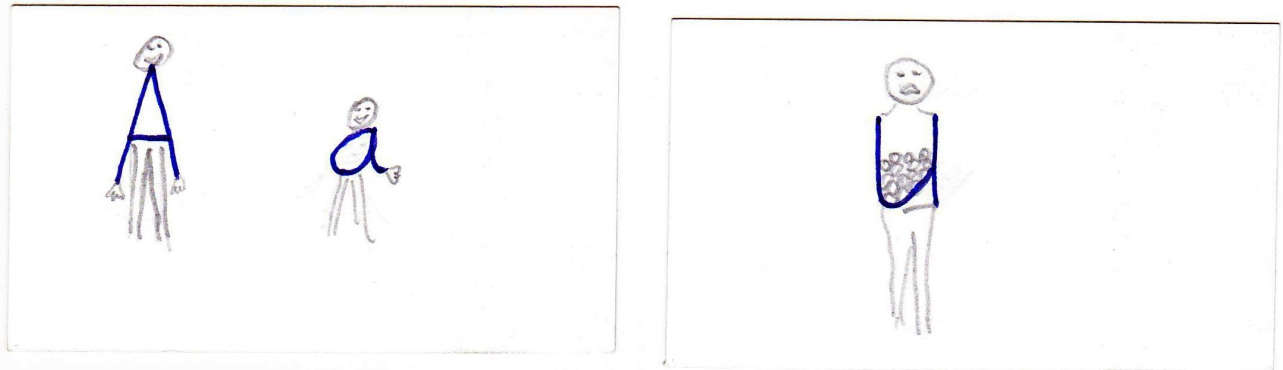


Abb. 3

- (3) Es wird ein Gegenstand in einem Buchstaben gezeigt, dessen Geräusch wie der Laut hinter dem Buchstaben klingt. So etwa das (auch mit einer Handbewegung dargestellte) Rattern eines Gegenstandes für R (vgl. Abb. 4).

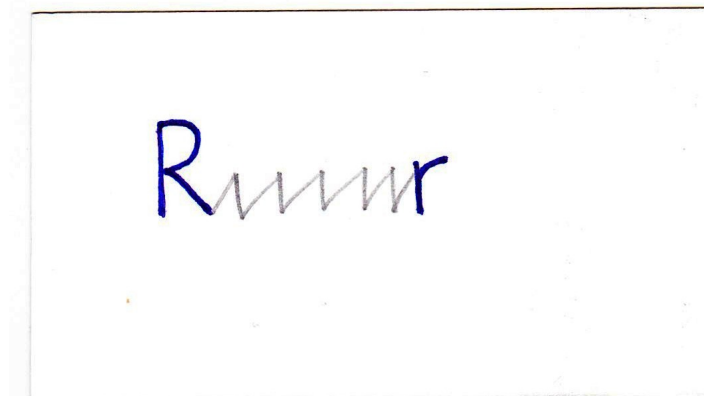


Abb. 4

- (4) International gut bekannte Wörter und mit international gut kontrastierbare Wörter werden so gezeichnet, dass der Anfangsbuchstabe in ihnen auftaucht: **M**ama führt ein großes Kind oder kleine Kinder an der Hand; **P**apa drückt das Kind auf dem Rücken; zum **T**op des Buchstaben geht ein Pfeil nach oben; ins **Z**entrum geht ein anderer Pfeil; man sieht eine **D**iesel-Tankstelle; man sieht ein **H**otel (vgl. Abb. 5).

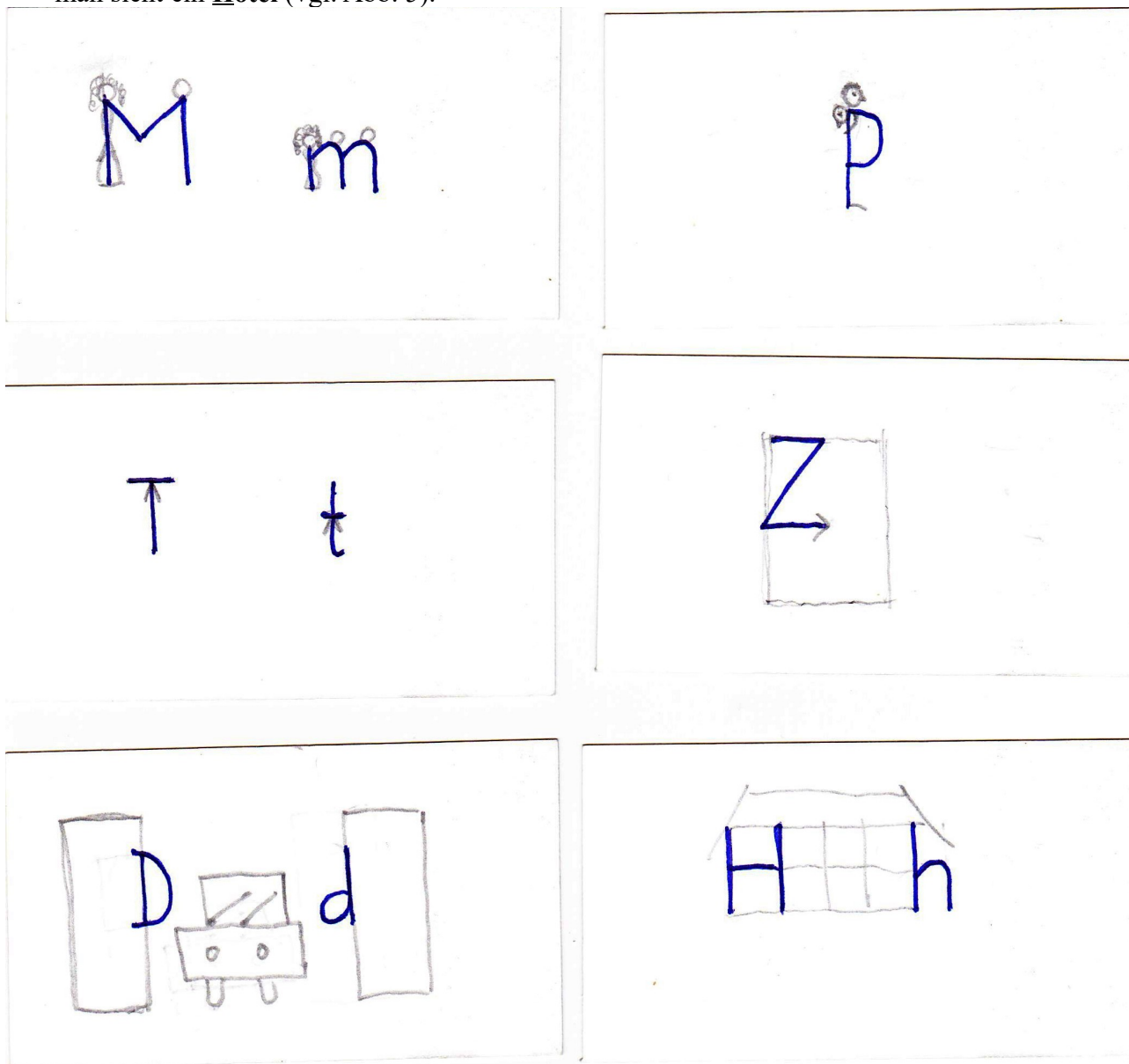


Abb. 5

Nach einigen Schreibübungen zum Umgang mit dem Schreibgerät werden mit Ausnahme des ersten Buchstabens, A, die Buchstaben nach folgendem Drehbuch eingeführt.

1. Den Laut sagen (den Laut, mit dem auch das Hilfsbild-Wort beginnt; sollte ein Buchstabe noch weitere Laute präsentieren, wird dies in einem späteren Schritt eingeführt). Den Buchstaben langsam und groß vorschreiben (Handbewegungen müssen für alle sichtbar sein, das Schriftbild muss sich mit Ausnahme von a und von den mit Häkchen/Serifen zu ver sehenden I und l an der Schriftart Arial halten; später kann Schreibschrift hinzukommen). Die Lehrkraft sollte dazu auch mit den Muttersprachen der Lerner vergleichen, sofern sie dazu in der Lage ist. Den Laut hinter dem Buchstaben nachsprechen lassen (ggf. korrigieren).



- Sofern die Lehrkraft sich mit dem Schriftsystem des Lernalters auskennt, kann sie den fremden deutschen Laut auch mit einem Schriftzeichen für die Muttersprache des Lernalters humorvoll darstellen, z.B. kann das im Arabischen fehlende und dadurch schwierige [p] mithilfe des Zeichen für [b] ب humorvoll bewusst gemacht werden, indem man es fettet: ب
2. Das Hilfsbild mit dem Hilfsbild-Wort zeigen (ggf. gestisch unterstützt) und einprägen lassen.
  3. Die einzelnen Buchstaben ein paar Mal schreiben lassen. Auf richtige Schwungfolge achten.
  - 4a. Das erste Beispielwort langsam und groß anschreiben (Groß- und Kleinbuchstaben). Allen Zeit geben zum Entziffern, dann eine Person aufrufen. Stimmt die Lösung nicht, schrittweise aufdecken (silbenweise oder gar buchstabenweise). Korrekte Antwort in muttersprachlicher Aussprache wiederholen und ggf. Bedeutung klären (das Wort mag international sein, aber trotzdem in der Muttersprache eines Lernalters etwas anders ausgesprochen werden). Ebenso bei weiteren Beispielwörtern, die zum Lesen gedacht sind.
  - 4b. Abschreiben lassen. (Auf richtige Handbewegungen achten, ggf. korrigieren).
  5. Steht der Buchstabe für mehr als einen Laut, wird der weitere Laut an dieser Stelle genannt und mithilfe des zweiten Wortes eingeführt. Sonst wird das zweite Beispielwort wie bei 4 präsentiert.
  6. Allfällige weitere Beispielwörter (sofern sie nicht nur zum Lesen gedacht sind) erst vorsprechen und die Schüler schreiben lassen. Dann selbst an die Tafel zur Kontrolle schreiben. Auch bei den Schülern nachkontrollieren. Hilfe bei Problemen: Falsch Geschriebenes so, wie es da steht, aussprechen und danach das Gesuchte langsam lautweise vorsprechen; mit ähnlichen schon bekannten Wörtern kontrastieren (z.B. *Mama:Mami; Mami:Imam; Mama:Lama; Ara:Lara:Sara; Sofa:Sofia*)
  7. Ein bis zwei Beispielwörter in Großbuchstaben schreiben, entziffern lassen (wie in 4) und schreiben lassen.

Am Ende werden die Wörter in unterschiedlichen Druck-Schriftarten präsentiert. Außerdem werden (mögliche) Aufschriften aus der Umgebung vorgestellt, gelesen und erläutert (z.B. *Gefahr!*, *Vorsicht Strom!*, *Fahrradkeller* und Ähnliches). In dieser Phase dürfen Lerner im Sinne von LdL auch für die anderen etwas aufschreiben oder Zettel auswählen. Die anderen müssen das Wort “erlesen”. Dabei muss der Aufgabensteller selbst eine gegebene Lösung überprüfen.

Eine Überprüfung der Effektivität und Effizienz dieser Prinzipien im Vergleich zu anderen Modellen wird erschwert durch den hohen Grad an Heterogenität im Vorwissen der Lerner: am einen Ende der Skala kennen manche Lerner schon ein paar deutsche Wörter mit ein paar Buchstaben (aufgrund von deutschen oder englischen Aufschriften), während am anderen Ende manche nicht einmal in ihrer Heimatsprache alphabetisiert sind; dazwischen gibt es viele Varianten. Dass 6 der 7 Lerner der Alphabetisierungsklasse in der JVA nach nicht einmal 100 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten einmal einen A1-Test bestehen konnten (statt üblicherweise mehr als 200 Unterrichtseinheiten), dies war zwar erfreulich, dennoch war jeder der Lerner mit gänzlich unterschiedlichen Voraussetzungen in die Klasse gekommen. Angesichts der Heterogenität der Lerner in Alphabetisierungsklassen sind statistisch abgesicherte Aussagen schwer zu geben.

Daher wurde im Rahmen des InES-Projekts mit deutschen Lernern ein Experiment zur Erlernung russischer Buchstaben durchgeführt. Es handelte sich dabei allesamt um Personen, die Deutsch vermitteln wollen und an einer zweitägigen Fortbildung von mir teilnahmen. Dass sie selbst Teil eines Experiments werden sollten, erfuhren sie erst, als der Test geschrieben wurde.

In einer ersten Phase des Experiments wurden vier kyrillische Buchstaben vermittelt (И [ji], III [f], Я [ja], Л [l]), und zwar ein verbreitetes deutsches Lehrwerk imitierend. Abbildung 6 zeigt die erste Seite.

внедрение букв



1. Пишите буквы.

И,

---

2. Пишите И если И встречается в звуке.  
Если не, перечеркните линии.



И



/



—



—



—



—



—



—

Ш



Ш

3. Пишите буквы и слоги.

Ш,

---

Иш,

---

Wie im deutschen Modell-Lehrwerk gilt: es stehen hier vier Buchstaben (Groß- und Klein-Buchstabe) mit einem Bild, das nichts mit dem Buchstaben zu tun hat, sondern lediglich den Gegenstand hinter dem ersten Beispielwort abbildet; es stehen Überschriften und Anweisungen, die der Schüler weder lesen noch verstehen kann (Aufgabe 2 kann missverstanden als Auftrag zum Hören, ob der Buchstabe überhaupt auftritt, statt als Auftrag zum Hören, ob der Buchstaben am Anfang auftritt); Aufgabe 2 arbeitet mit Wörtern, die dem Anfänger in der Regel unbekannt sind, und arbeitet teilweise mit Bildern, die zweideutig sein können (steht das dritte Bild der zweiten Reihe für Baum oder Wind?); in Aufgabe 3, 4 und 5 muss man sinnlose Buchstabenketten schreiben (während sich mancher Schüler fragt, was das Geschriebene eigentlich bedeutet); Aufgabe 6 enthält Aussprachevarianten für einen Buchstaben.

In einer zweiten Phase habe ich den Schülern zehn kyrillische Buchstaben beigebracht, und zwar parallel zur Methode des Alphabet-Not-Arztes. Also:

- (1) Buchstaben sagen, Buchstaben schreiben
- (2) internationales bzw. einfach zu klärendes Merkwort sagen, Merkbild zeigen, Bild einprägen lassen
- (3) einzelne Buchstaben ein paar Mal schreiben lassen
- (4) Merkwort schreiben lassen
- (5) Weiteres schreiben/zeigen, lesen lassen, Bedeutung pantomimisch oder mit internationalen Beispielen erklären
- (6) Weiteres sagen, Bedeutung erklären, schreiben lassen, zur Korrektur anschreiben.

Dabei wurden die in den Abbildungen 7 und 8 gezeigten Buchstaben und Wörter verwendet (hier mit Transliteration und ggf. Bedeutungsangabe versehen).

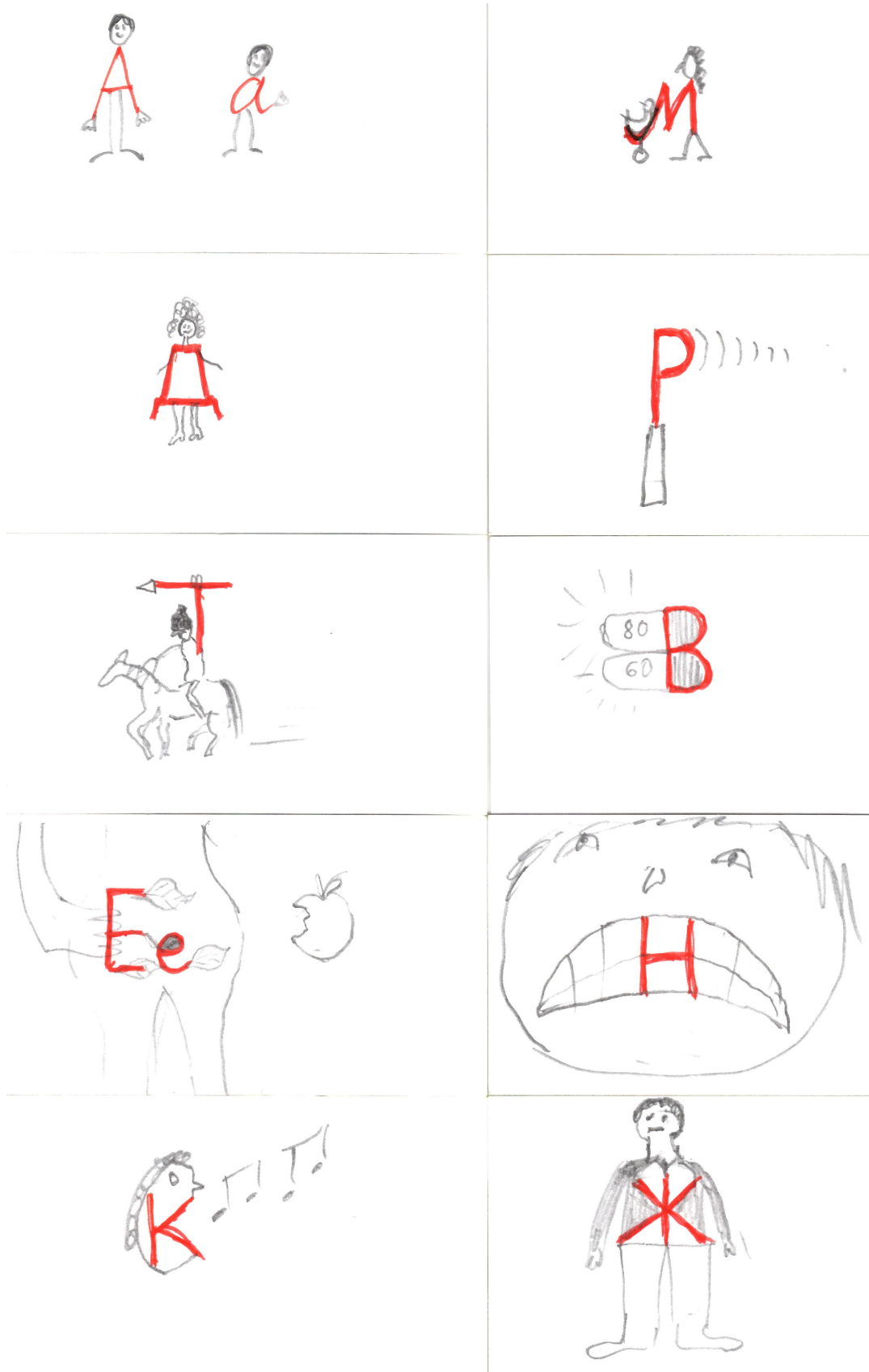


Abb. 7

Aa	[a] ‘Aah! Ich präsentiere!’
M	[m] мама <i>mama</i>
Д	[d] дама <i>dama</i> ‘Dame’, да <i>da</i> ‘ja’, Адам <i>Adam</i>
Р	[r] радар <i>radar</i> ‘Radar’
Т	[t] татар <i>tatar</i> , Тамара <i>Tamara</i> , мат <i>mat</i> ‘Matte; matt (Schachmatt)’
В	[v] ватт <i>watt</i>
Ее	[je] Ева <i>Eva</i> , метр <i>metr</i> ‘Meter’, тема <i>tema</i> ‘Thema’
Н	[n] нет <i>net</i> ‘Nein’, тандем <i>tandem</i> , рента <i>renta</i> ‘Rente’
К	[k] кантата <i>kantata</i> , такт <i>takt</i> , Канада <i>Kanada</i> , крем <i>krem</i> , камера <i>kamera</i> , квадрат <i>kwadrat</i> , ракета <i>raketa</i> , кран <i>kran</i>
Ж	[ʒ] жакет <i>žaket</i> , жандарм <i>žandarm</i> , менеджер <i>menedžer</i> , драже <i>draže</i>

Abb. 8

Es sei für beide Phasen ergänzt, dass beim Schreiben der Druckbuchstabe kopiert werden sollte. Für das Experiment war es nicht notwendig, dass Russen de facto in ihrer natürlichen Schreibschrift die Buchstaben leicht anders schreiben, z.B. wird <Д> normalerweise im Druckbuchstabenmodus nur als Dreieck <Δ> geschrieben. Bei der Aussprache wurde zunächst eine überdeutliche Aussprache für das Lesen und Schreiben angewandt (langsam gesprochen), bevor auch vorgesprochen wurde, wie es beim normalen Sprechen unter Berücksichtigung der Vokalabtönungen klingt (schnell gesprochen).

Am nächsten Tag wurde dann unangekündigt mit den Lernern ein kleiner Test durchgeführt. Es wurden abwechselnd je 3 Buchstaben aus meinem Modell und aus dem Vergleichsmodell durch Vorsagen des entsprechenden Lautes abgeprüft. Dabei zeigte sich für die 25 Probanden das in Abbildung 9 dargestellte Ergebnis (richtige Lösungen sind durch ein Plus dargestellt).

Proband	Punkte Alphabet- Not-Arzt	Punkte Vergleichs- modell	Ж (Alphabet- Not-Arzt)	И (Vergleichs- modell)	Л (Alphabet- Not-Arzt)	Ш (Vergleichs- modell)	М (Alphabet- Not-Arzt)	Я (Vergleichs- modell)
1	3	0	+		+		+	
2	2	0	+				+	
3	1	0	(Bild halb im Kopf)	(H geschrieben )			+	
4	3	0	+		+		+	
5	3	0	+		+		+	
6	3	2	+	(H geschrieben )	+	+	+	+
7	2	0			+		+	
8	3	1	+		+	+	+	
9	3	0	+		+		+	
10	3	1	+	(H geschrieben )	+	+	+	
11	3	0	+		+		+	
12	2	1	(mit Ш verwechselt )	+	+	(mit Ж verwechselt )	+	
13	2	1	(mit Ш verwechselt )	+	+		+	
14	2	1	+		+	+		
15	3	0	+		+		+	(R geschrieben )
16	3	2	+	+	+	+	+	
17	3	0	+		+		+	
18	2	1	+	E	A	+	+	
19	3	3	+	+	+	+	+	+
20	1	2	+	+	(ein horizontaler Strich zuviel)	+		
21	3	3	+	+	+	+	+	+
22	3	3	+	+	+	+	+	+
23	3	1	+	e	+	(mit Ж verwechselt )	+	+
24	3	0	+		+	(mit i verw.)	+	
25	3	0	+	N	+		+	A
Treffer			18	7	21	10	23	5

Abb. 9

Die drei Buchstaben, die mit dem Modell des Alphabet-Not-Arzt vermittelt wurden, wurden allesamt deutlich häufiger gewusst als die drei Buchstaben aus dem Vergleichsmodell. Die Behaltensrate der Teilnehmer unterschieden sich bei den beiden Modellen statistisch extrem signifikant ( $t=6,96$ ;  $df=30$ ;  $p<0,0001$ ). Der Alphabet-Not-Arzt hat sich damit als effektiver erwiesen.

Das System wird auf alle lateinisch geschriebenen Sprachen übertragbar sein, in denen von Buchstaben oder Buchstabenkombinationen in den meisten Fällen klar auf die Aussprache geschlossen werden kann. Das heißt, das System lässt sich auf folgende europäische Sprachen mit lateinischem Alphabet nicht übertragen: Englisch (vgl. beispielsweise die Vokale in *lead* [li:d] ‘führen’, *lead* [led] ‘Blei’, *great* [greit] ‘groß’) sowie Französisch und Schwedisch (in welchen viele geschriebene Endungen in der gesprochenen Sprache fehlen). Auch für das Portugiesische könnte man argumentieren, dass es bei <a>, <e> und <o> zu viele Aussprachemöglichkeiten gebe. In die übrigen europäischen mit lateinischen Buchstaben geschriebenen Sprachen mit nationalem Amtssprachenstatus lässt sich das System jedoch transferieren.

### 3. Techniken für Sprachunterricht oberhalb des Einstiegsbereichs

#### 3.1. Der Einsatz von Muttersprachen und die Methode LdL

Zwei grundsätzliche Bemerkungen zu Kursen oberhalb des Einstiegsbereichs vorweg: Vor allem in Blockseminaren und in Veranstaltungen, in denen ich die Lerner regelmäßig sehe, bekommen die Lerner relativ häufig Lehr- oder Moderationsaufgaben übertragen – im Sinne der erwähnten Methode LdL. Im Rahmen des InES-Projekts habe ich dies einerseits in Deutsch-Kursen erprobt, andererseits in Englisch-Kursen, in denen ich in Anlehnung an Basic Global English (vgl. Grzega/Stenzenberger 2011) ein Modell des Advanced Global English vermittelt habe.

Insbesondere in kulturell gemischten Deutsch-Kursen habe ich folgende Erfahrung gemacht: Wenn ich den Unterricht moderiere und wir ein Sachthema behandeln, können oder wollen einige selten etwas Kreatives beitragen, kommentieren oder von sich erzählen. Sie sagen daher (selbst auf direkte Ansprache hin) kaum etwas im Unterricht (auch bei Rollenspielen nicht). Die Methode LdL hilft mir, diese Stummheit oder Einsilbigkeit zu überwinden. LdL in seiner traditionellen Form bedeutet ja, dass innerhalb des Klassenraums die Fremdsprache in der Fremdsprache möglichst oft von Schülern vermittelt wird: wenn jeder eine Sprachübung im Paar leitet, ist dies erstens ein natürlicher Anlass (und kein Rollenspiel) und zweitens muss man wirklich kommunizieren (empathisch und wertschätzend hinhören, reagieren und argumentieren). Es darf nicht dazu kommen, dass Leute einfach Lösungen reinrufen. Am schwersten fiel den Lernenden zunächst, dass man eine Antwort gegebenenfalls begründen muss und dass man auch den anderen zuhören muss, um Aussagen beurteilen zu können bzw. Ideen miteinander verknüpfen zu können. Zu beachten ist allerdings, dass eine Mini-Experten-Gruppen hier nicht größer als drei Personen sein sollte, sonst besteht die Gefahr, dass einige nichts zu tun bekommen. In LdL-erfahrenen und vor allem sprachlich-kulturell homogenen Gruppen sind auch 4 Personen möglich. Jeder ist also in einem Team aus bis zu drei Personen. Jedem Team wird eine Übung aus dem Buch oder eine Übung der Lehrkraft oder die Aufgabe, eine eigene Übung zu entwickeln, übertragen. Wenn ein Team die Lösungsphase seiner Aufgabe intensiv vorbereitet hat, kann bereits mit dem Lösen der Aufgaben begonnen, die andere moderieren werden. Die Lösung der anderen Aufgaben sollte so von Statten gehen, dass die Lerner (a) die Aufgaben zuerst allein (ohne Partner und Hilfsmittel) lösen, (b) möglichst rasch lösen und (c) erst die von der Lehrkraft als schwieriger markierten Aufgaben zu lösen versuchen (weil man beispielsweise erst einen größeren Text lösen muss). Bei der Präsentation einer Übung muss jedes

Team-Mitglied eine Aufgabe haben, und sei es, dass eine Person die richtigen Lösungen für alle sichtbar notiert. In einem B2-Kurs war LdL eine wichtige Grundlage, um anlässlich des Europatags im Mai 2018 ein kleines Projekt für die Öffentlichkeit durchzuführen: Für jedes Land wurde auf einem Plakat beantwortet: Was könnte mein Land von Deutschland lernen? Was könnte Deutschland von meinem Land lernen? Die Besucher konnten zudem mit den Kursteilnehmern diskutieren. Auch während der Prüfungsvorbereitung gab es Gelegenheiten zur Übernahme der Moderatoren- oder Vermittlerrolle.

Ferner verwende ich auch auf Ebenen oberhalb des Einstiegsbereichs in meinen Englisch-Kursen Deutsch zur Erklärung von Wortbedeutungen und zur wörtlichen und idiomatischen Wiedergabe von Strukturen, im Sinne von Wolfgang Butzkamms schon eingangs erwähnter funktionaler Zweisprachigkeit bzw. aufgeklärter Einsprachigkeit. Zusätzlich verwende ich Deutsch für Lernhilfen, vulgo Eselsbrücken. In muttersprachlich gemischten Kursen wie den Deutsch-Kursen versuche ich gemäß meinen Kompetenzen Bedeutungsangaben auch in anderen Sprachen zu vermitteln und erlaube dabei, wenn ich nicht alle Sprachen der Teilnehmer ausreichend kann, auch die Zuhilfenahme von Wörterbüchern auf dem Handy (vgl. Butzkamm/Lynch 2018). Im letzten Falle wäre jedoch Folgendes zu beachten: (1) Die mutter- und brückensprachlich heterogenen Schüler sollen erst auf die (deutsche) Erklärung der Lehrkraft achten, damit der Kontext des Wortes klar ist sowie gegebenenfalls der Unterschied zwischen semantisch nahestehenden, aber doch semantisch-pragmatisch und/oder syntaktisch abweichenden Wörtern erfasst wird; (2) danach ist der Blick in das Mobiltelefon sinnvoll, wenn nicht die Erklärung schon gänzlich klar ist; (3) zur Absicherung, ob sie die semantisch-pragmatischen und syntaktischen Merkmale verstanden haben, können die Schüler Synonyma oder Beispielsätze mit dem zu erlernenden Wort zur Prüfung sagen – oder die Lehrkraft nennt Beispiele; manchmal stellt man dabei fest, dass die gebotenen Lösungen im Wörterbuch zu falschen Schlüssen in Semantik-Pragmatik, Kollokation oder Syntax geführt haben.

Es ist den Lernern ferner zu vermitteln, dass sie ein Wort nicht nachschauen müssen, wenn sie ein von der Lehrkraft gegebenes Synonym verstanden haben. Ein Beispiel: Wenn das Wort *toll* als umgangssprachliches Synonym zu dem bekannten *sehr gut* eingeführt wird, braucht man nichts mehr nachschauen. In den Übungen, die die Lerner als spätere Moderatoren bzw. Experten vorbereiten, darf das Handy zur Prüfung unbekannter oder vergessener Wörter ebenfalls herangezogen werden. Unterbleiben sollte dagegen ein permanentes Nachschauen und Eingeben ins Mobiltelefon, ohne dass man vorher versucht hat, den Satz zu lösen. Gerade durch das vorgeschaltete Anstrengen und Sich-zu-erinnern-Versuchen steigt die Chance, dass das Nachschauen auch zu einer größeren Behaltenswahrscheinlichkeit führt (vgl. Bjork/Bjork 1992). Besonders in den Übungen, die man nicht moderieren muss, soll ohne die Hinzunahme von Wörterbüchern gearbeitet werden (damit gleichsam die Prüfungssituation geübt wird, in welcher auch keine Hilfsmittel erlaubt sind).

### **3.2. Lernhilfen zum Wörterlernen bei sprachlich heterogenen Gruppen – quantitative Studie**

Zur Gestaltung von Lernhilfen für das effektivere Memorieren von Wörtern wurde bereits mehrfach geforscht. Dabei hat die Schlüsselwortmethode sich als sehr effektiv erwiesen. Sie geht mindestens auf das 19. Jahrhundert zurück und wurde zum ersten Mal von Atkinson und Raugh in der 1970er Jahren experimentell untersucht (vergleiche den Forschungsüberblick und die eigenen Experimente von Hauptmann 2004). Bei der Schlüsselwortmethode wird eine Szene erdacht, bei der ein Wort der Muttersprache so klingt, wie ein Wort der Zielsprache. Wie jedoch kann eine Lehrkraft Lernhilfen geben, wenn es keine gemeinsame Mutter- oder Brückensprache in der Lerngruppe gibt? Gemäß einem ersten Gefühl half das Erklären der semantischen Entwicklung bei aus mehreren



Bestandteilen bestehenden, multimorphematischen Wörtern und bei Wörtern, deren Bedeutung sich aus einer älteren Bedeutung ergibt (also Bedeutungswandel wie Metapher oder Metonymie).

Um festzustellen, ob dieser erste Eindruck stimmte, wurde folgendes Experiment in einem Deutsch-Kurs durchgeführt, der von B1 auf B2 führen sollte. Es wurden 16 Wörter ausgewählt, die mindestens zweisilbig waren. Dazu wurde jeweils eine etymologisch-semantisch-morphologische Lernhilfe und eine humorvolle Lernhilfe festgehalten. Die humorvolle Lernhilfe orientierte sich an der Schlüsselwortmethode. Abbildung 10 zeigt die zusammengetragenen deutschen Wörter, deutschen Bedeutungsumschreibungen und die jeweils beiden Lernhilfen. Die Wörter sind für Unterricht auf den Stufen A1 bis B1 noch nicht vorgesehen, sondern kommen erst im weiteren Verlauf des B2-Lehrwerks auf oder sind als noch höher markiert. Zusätzlich stand den Lernenden noch eine weitere Spalte zur Übersetzung in ihrer Sprache zur Verfügung.

	Wort	Bedeutung	Lernhilfe 1 (Herkunft)	Lernhilfe 2 (Humor)
1	Entwurf (m)	nicht die letzte Form (Plan, Brief...)	<i>Ent-Wurf</i> < <i>werfen</i> : 'einfach Ideen werfen und dann weiter überlegen'	Eine <u>Ente</u> <u>wirft</u> einen <u>Entwurf</u> .
2	missglückt	nicht gelungen, nicht gut geworden	1. <i>miss</i> - 'Gegenteil' + 2. <i>glücken</i> < <i>Glück</i> ==> <i>missglücken</i> ==> Partizip	Meine Bewerbung als <u>Miss Germany</u> ist <u>missglückt</u> .
3	CD-Rohling (m)	leere CD	nicht gekochtes/gebratenes Fleisch ist <u>roh</u> ; eine nicht gebrauchte CD ist <u>roh</u> .	Ein leerer <u>Rohling</u> dreht sich im Computer bei Rock-and- <u>Roll</u> (ing).
4	Gelände (n)	Boden (eben oder mit Hügeln und Bergen)	< <i>Land</i>	Ich zeichne das <u>Gelände</u> mit Haar- <u>Gel</u> bis zum <u>Ende</u> .
5	gebräuchlich	normal	wir <i>gebrauchen</i> das immer, wir <i>brauchen</i> das immer	Wir brauchen normalerweise <i>au</i> für das Wort <i>brauchen</i> und <i>äu</i> für <i>gebräuchlich</i> .
6	hervorheben	etwas betonen; etwas ins Zentrum stellen	<i>hervor</i> 'nach vorne' + <i>heben</i> 'Gewicht nach oben bringen'	Wer kann das <u>hervorheben</u> ? Der <u>Herr vor He</u> (rr) <u>Ben</u> .
7	wissbegierig	viel wissen wollend	wiss-be-gier-ig: 1. <i>Wissen</i> + 2. <i>Gier</i> 'Wollen'	Wann bin ich <u>wissbegierig</u> ? Nach <u>Whisky</u> <u>beginne</u> ich <u>richtig</u> damit.
8	gebrechlich	mit sehr schwachem Körper	<i>ge-brech-lich</i> < <i>brechen</i>	Ich bin schwach, aber ich <u>gehe</u> und <u>zerbreche</u> den <u>Lichtschalter</u> .
9	keineswegs	absolut nicht; überhaupt nicht	<i>kein</i> + <i>Weg</i> im Genitiv	" <u>keineswegs</u> " klingt wie " <u>nein nix</u> "
10	Imbissstand (der)	Kiosk für Essen	1. <i>Im</i> < <i>in</i> + 2. <i>Biss</i> < <i>beißen</i> + 3. <i>Stand</i> < <i>stehen</i>	Für das System vom Imbissstand braucht man <u>ein bisschen</u> <u>Verstand</u> .
11	einsam	allein; ohne Kontakt zu anderen Menschen	< <i>eins</i>	<u>Um eins</u> bin ich immer <u>eins-am</u> .
12	abwägen	die Vorteile und die Nachteile überlegen	< <i>Waage</i> 'Gerät zur Gewichtsmessung' (=> man wiegt die Vor- und Nachteile)	Deutschland oder <u>Norwegen</u> ? Das werden wir <u>abwägen</u> .
13	<u>umgehend</u>	sofort	<i>um</i> andere interessante Dinge <i>gehen</i>	Wir brauchen <u>umgehend</u> die <u>Umgebung</u> .
14	rücksichtsvoll	darauf schauend, dass keiner gestört wird	1. ( <i>zu</i> ) <u>rück</u> + 2. <i>Sicht</i> < <i>sehen</i> + 3. <i>voll</i>	<u>Rick</u> macht nie <u>Sixt</u> -Autos <u>voll</u> , denn er ist <u>rück-sichts-voll</u> .
15	Ohrmuschel (f)	äußeres Element vom Ohr	<i>Ohr</i> + <i>Muschel</i> (wie am Strand)	In die <u>Ohrmuschel</u> gebe ich Öl von <u>Shell</u> .
16	senkrecht	vertikal; von oben nach unten	1. <i>senk</i> < <i>senken</i> ; 2. <i>recht</i> < <i>Richtung</i>	An meinem Schuh ist der <u>Schnürsenkel</u> <u>rechts</u> <u>senkrecht</u> .

Abb. 10

Jeder der 16 Teilnehmer aus unterschiedlichen Ländern (Polen, Syrien, Afghanistan, Ukraine, Russland, Bosnien, Nigeria, Italien, Indien) bekam vier Wörter mit der etymologischen Lernhilfe, vier mit der humorvollen Lernhilfe, vier mit der etymologischen und der humorvollen Lernhilfe sowie vier ohne Lernhilfe. Bei der Präsentation der Wörter durften die Lernenden mit dem Blatt machen, was sie wollten. Bei einem Vorversuch war die ursprünglich veranschlagte Zeit im Nachhinein als zu knapp empfunden worden – selbst wenn man es gleich wusste, hatte man nicht ausreichend Zeit, die Wörter aufzuschreiben. Daher wurde für den vorliegenden Versuch folgendes Zeitmuster gewählt: Nach Präsentation der Wörter hatten die Lernenden 480 Sekunden Zeit (also pro Wort 30 Sekunden), sich die Wörter einzuprägen. Danach wurden die Blätter eingesammelt und ein Test wurde geschrieben (wobei die 16 Wörter in anderer Reihenfolge als auf dem Wortschatz-Bogen erfragt wurden). Für den Test gab es 4 Minuten Zeit (für jedes Wort 15 Sekunden). Am nächsten Tag wurde ein weiterer Test geschrieben (alle 16 Wörter wurden abgefragt, erneut in anderer Reihenfolge; 4 Minuten). Im Anschluss bekamen die Lernenden ihre Wort-Blätter erneut ausgeteilt, damit sie diese noch einmal studieren konnten (für 320 Sekunden). Sodann wurde ein dritter Test geschrieben (alle 16 Wörter, wieder in anderer Reihenfolge; 4 Minuten). Abschließend bekamen die Lerner ihre Wortlisten zum dritten Mal, um zu markieren, ob sie die Lernhilfen verwendet hatten und falls, ja, welche sie als hilfreich empfunden hatten. Es ergab sich, dass 8 Lerner die Lernhilfen beachtet hatten, und die übrigen 8 nicht (beziehungsweise warfen sie nur kurz einen Blick auf die ersten Hilfen und entschieden dann, ohne diese weiterzulernen und einfach so oft wie möglich zu wiederholen). In beiden Gruppen waren Lerner unterschiedlicher Unterrichtsleistung zu finden: gute, mitteltgute und weniger gute. Eine Lernerin schrieb die Wörter auf Kärtchen, die ich zusammen mit ihrem Wortschatz-Bogen einsammelte und gemeinsam mit diesem wieder austeilte. Eigene Lernhilfen hatte niemand entwickelt; notiert waren nur Übersetzungen in die Muttersprache sowie gelegentlich Übersetzungen meiner Umschreibung. Die Fragen, die sich nun stellen, sind:

- A. Gibt es Ergebnis-Unterschiede bezüglich der Lerner, die die Lernhilfen beachtet haben, und den Lernern, die die Lernhilfen nicht beachtet haben?
- B. Gibt es bei jenen, die die Lernhilfen beachtet haben, Ergebnis-Unterschiede bezüglich der Arten der angebotenen Lernhilfen?
- C. Gibt es bei jenen, die die Lernhilfen beachtet haben, Ergebnis-Unterschiede bezüglich der Zahl der angebotenen Lernhilfen?
- D. Gibt es bei den Lernhilfen, die als hilfreich markiert wurden, Ergebnis-Unterschiede?

Widmen wir uns erst Frage A. Die Punkte-Verteilung bei den 3 Tests ergibt sich wie in Abbildung 11 (aufgrund der Gruppengröße ist nicht der Durchschnitt, sondern der Mittewert/Median angegeben):

Test/Gruppe	T1 G1	T1 G2	T2 G1	T2 G2	T3 G1	T3 G2
	10	4	3	9	10	14
	5	12	4	8	10	14
	3	13	5	13	7	15
	7	15	3	15	9	16
	3	7	2	10	5	13
	9	2	1	1	9	3
	10	5	6	2	11	11
	8	13	2	3	9	15
Median	7,5	9,5	3	8,5	9	14

Abb. 11

Individuell sticht die an erster Stelle gelistete Lernerin aus der zweiten Gruppe heraus: sie hat im ersten Test nur 4 Punkte, weiß aber im zweiten Test 9 Wörter. Dieses Phänomen, nach einem Überschlafen mehr zu wissen als am Vortag, wird auch in Experimenten von Wilhelm et al. (2011) beschrieben. Insgesamt ergibt sich Folgendes: In allen drei Tests schneidet die Gruppe, die die Lernhilfen mitbenutzt hat, besser ab. Da die beiden Gruppen letztlich klein sind und nicht besonders gut als normal verteilt im statistischen Sinne gesehen werden können, bietet sich der Mann-Whitney-U-Test an, um zu prüfen, ob diese Unterschiede auch statistisch signifikant sind. Dabei zeigt sich, dass die Ergebnis-Unterschiede in Test 1 und Test 2 auf Zufall beruhen könnten (Test 1:  $U=24$ ;  $Z=-0,7877$ ;  $p=0,4245$ ; Test 2:  $U=17,5$ ;  $Z=-1,47029$ ;  $p=0,1416$ ). Die Ergebnis-Unterschiede in Test 3 dagegen sind eindeutig statistisch signifikant ( $U=8,5$ ;  $Z=-2,4154$ ;  $p=0,01552$ ). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass zumindest bei wiederholter Anwendung von Lernhilfen ein größerer Behaltenseffekt einsetzt.

Bei den restlichen Fragen ergaben sich dagegen bei der vorliegenden Anzahl an Ergebnissen keine Auffälligkeiten respektive statistische Signifikanzen. Es war egal, ob die Lernhilfen als hilfreich oder nicht hilfreich empfunden worden waren, ob es sich um eine "etymologische", humorvolle oder keine Lernhilfe handelte und ob die Zahl der Lernhilfen zu einem Wort 2, 1 oder 0 war.

Insgesamt kam es relativ selten vor, dass eine Lernhilfe als hilfreich beurteilt wurde: 19-mal bei den "etymologischen" Lernhilfen und 18-mal bei den humorvollen Lernhilfen. Das entspricht 15% bzw. 14% der individuellen Lernhilfe-Angebote. Die Ergebnisse sind hier also nicht vergleichbar mit der Sprachworkout-Methode, bei der man in der Brückensprache einer brückensprachlich homogenen Gruppe konsequent "etymologische" und humorvolle Lernhilfen gibt, die insgesamt als nützlich empfunden wurde (vgl. oben Grzega/Hanusch/Sand 2014). Es sei dabei allerdings betont, dass Wörter mit als hilfreich klassifizierten Lernhilfen im DaF-Experiment dann stets zu über 60 Prozent erinnert wurden, wie Abbildung 12 zeigt.

	Test 1	Test 2	Test 3
etymologische Lernhilfen	15 / 19 = 79%	12 / 19 = 63%	18 / 19 = 95%
humorvolle Lernhilfen	12 / 18 = 67%	12 / 18 = 67%	13 / 18 = 72%

Abb. 12

Ein statistisch signifikanter Unterschied im Wirkungsgrad der beiden Arten von Lernhilfen kann dabei nicht festgestellt werden. Ferner muss konstatiert werden, dass offenbar die Beschäftigung mit den Lernhilfen, selbst wenn ein Gutteil der Lerner sie selbst nicht als hilfreich etikettiert hatte, dennoch dazu geführt hat, dass die Memorierung besser gelang (bei Test 3 auch statistisch signifikant besser) als bei der Gruppe, die keine Lernhilfe benutzt hatte.

Der vorläufige Schluss, den man daraus für ein effektives und effizientes Lehren ziehen könnte, ist: Wenn der Lehrkraft bei einer brückensprachlich heterogenen Gruppe keine Lernhilfe in der Zielsprache einfällt, lohnt sich langwieriges, krampfhaftes Nachdenken nicht. Aber wo sich ihr schnell etymologische und/oder humorvolle Lernhilfen anbieten, sollte sie diese einbauen und auch später wieder zur Erinnerung wiederholen.

### 3.3. Mündliche Kompetenzen – mit empirischen Ergebnissen

Bereits in Grzega/Klüsener (2017) wurden zwei Übungstypen für die kommunikative Kompetenz vorgestellt: Alliteration-Aktionen und "Conversation Coaching". Zunächst seien diese noch einmal kurz zusammengefasst. Danach stelle ich zwei weitere Techniken vor, die ich vor allem als Therapie gegen fossilisierte Fehler einsetze. Sodann erfolgen einige empirische Ergebnisse.

### 3.3.1. Alliteration-Aktionen

Hier formen Lerner Sätze nach einem von der Lehrkraft gegebenen Muster. Dabei sollen die Kernwörter mit demselben gegebenen Buchstaben beginnen. Eine Englischlehrkraft notiert etwa die Struktur “*Could you* + {Adverb} + {Verb} + {Objekt}?” Sodann wird ein Buchstabe bestimmt. Wenn der Buchstabe M ist, wäre eine gute Lösung etwa *Could you please maybe mail your mother?* Bei Fehlern sollte noch einmal die Semantik und die Syntax von Wörtern genauer diskutiert werden. Hierbei zeigt sich auch, ob die Erklärung der Lehrkraft bei der Einführung des Wortes zu ungenau oder missverständlich war.

### 3.3.2. “Conversation Coaching”

Rollenspiel ist ein traditioneller Übungstyp, aber die Aufgabe wird oft in der Zielsprache gegeben, mit den Wörtern, die der Lerner eigentlich im Gedächtnis suchen sollte. Um solche “Vorwegnahme von Lösungen” zu vermeiden, arbeitet das Konversationscoaching mit Musterbasistexten und Bildern für verschiedene Varianten. Dies kann vor allem auch als Therapie gegen Fossilierung von Fehlern eingesetzt werden. Die Teilnehmer müssen dann die grundlegenden Bausteine gewissermaßen auswendig lernen.

### 3.3.3. Humorvolle Sätze mit Minimalpaaren als Aussprachetraining

Humorvolle Sätze mit Minimalpaaren können helfen, die Aussprache zu verbessern. Eine Italienerin, die das Problem hatte, im Deutschen zwischen dem Kehlkopfverschlusslaut [ʔ] und einem [h] zu unterscheiden – beide gibt es im Italienischen nicht –, konnte ihre Aussage stark verbessern, indem sie etwa folgende Sätze immer wieder vortragen musste, bis es ihre keine große Anstrengung mehr verursachte: “Hallo Anna! Hallo Hanna! Ihr hier? Um eins kommt auch Heinz.” Hierbei wechseln Wortanfänge mit [ʔ] und [h] auf humorvolle Weise ab. Ähnliches lässt sich für andere Ausspracheprobleme kreieren. Das kann Abfolgen von kurzen Sätzen sein.

### 3.3.4. Rote Karte und grüne Karte, angenehme und unangenehme Töne

Bei fossilisierten Fehlern setze ich rote und grüne Karten ein. Ich teile dem Schüler bzw. der Schülerin dabei mit, auf welche typischerweise fehlerbehaftete Variable ich mich jetzt konzentriere. Das kann eine phonetische oder eine morphologisch-syntaktische Variable sein. Es kann sich um eine Vorlesesituationen, einen Monolog oder einen Dialog handeln. Jedesmal wenn die Variable von der Person mit einer falschen Variante realisiert wird, wird die rote Karte gezeigt und die Person kann sich selbst korrigieren; jedesmal wenn die Variable mit der richtigen Variante realisiert wird, bekommt die Person die grüne Karte gezeigt. Man sollte sich dabei auf eine Variable, maximal zwei Variablen konzentrieren. Die Karten können auch durch unangenehme und angenehme Geräusche ergänzt beziehungsweise ersetzt werden. Das unangenehme Geräusch ist beispielsweise ein Knurren der Lehrkraft (“Grrr!”), das angenehme Geräusch ein genussvolles Summen der Lehrkraft (“Mmm!”).

### 3.3.5. Empirische Ergebnisse

Werfen wir nun einen Blick auf die Leistung der Lerner aus einem B2-Kurs Deutsch als Fremdsprache (13 Personen aus Syrien, Ägypten, Ukraine, Italien, Rumänien, Afghanistan; Männer und Frauen; zwischen 20 und 55 Jahre alt [2 weitere Personen aus Indien und dem Irak nahmen an weniger als einem Drittel der Termine bei, um lediglich nebenbei ein paar Deutsch-Stunden zu

besuchen]; unterschiedliche Ausbildung; manche aus einem progressiven Umfeld, manche aus einem konservativen Umfeld; mit unterschiedlich schweren Schicksalen). Die mündliche telc-Prüfung bestanden 11 der 13 Prüflinge, d.h. 85 Prozent. Zwei der Prüflinge erhielten sogar die volle Punktzahl.

Es sei ergänzt, dass bedauerlicherweise nur 4 der 13 Prüflinge die schriftliche Prüfung bestanden haben. Da gemäß mündlichen Aussagen seitens Vertreter der Prüfungsorganisation die Bestehensquote bei 20 bis 30 Prozent liegt, war das Ergebnis mit 31 Prozent zwar immer noch am oberen Ende, aber dennoch überraschend. Wie es zu diesem Ergebnis kommen konnte, ist schlecht herauszufinden. Wir erfahren nicht, ob die Musterlösung der Prüfungsorganisation den Lösungen der örtlichen Aufsichtspersonen entspricht. In jedem Fall waren zwei Multiple-Choice-Aufgaben nicht lösbar, weil in einem Fall die Audio-Aufnahme zu keiner der gebotenen Lösungsmöglichkeiten führte und in einem anderen Fall der Ausgangstext zu zwei möglichen Lösungsmöglichkeiten führte; zu den Eingaben im Protokoll erhielten die Aufsichtspersonen bzw. das örtliche Prüfungszentrum jedoch keine Rückmeldung. Der subjektive Eindruck der Aufsichtspersonen war außerdem, dass das Niveau der Prüfung in Teilen ungewöhnlich anspruchsvoll war. Jedenfalls ist auffällig, dass die beiden Prüflinge, die in der mündlichen Prüfung die volle Punktzahl erreicht hatten, nach der schriftlichen Prüfung lediglich die Note 3 (befriedigend) und Note 5 (nicht bestanden, wenngleich um nur zwei Punkte) erzielten. Zu einem Nachtreffen kamen zwar nur 4 Personen (2, die bestanden hatten, und 2, die nicht bestanden hatten); deren Aussage im informellen Gespräch war jedoch, dass die bescheidenen Ergebnisse im schriftlichen Teil nicht auf das Lehrkonzept zurückzuführen waren. Auch dass die meisten Lernenden vor der Prüfung schon informell positive Rückmeldungen gaben, spricht dafür, dass die Lehrmethode als sinnvoll erachtet wurde.

Schließlich seien hier noch Rückmeldungen zu einem Blockkurs "Global Business English" angeführt (von Montag bis Freitag, jeweils von 10 bis 15 Uhr, mit jeweils 1 Stunde Mittagspause). Die Teilnahme am Feedback-Bogen der organisierenden VHS war freiwillig, und von denen, die den Fragebogen beantwortet haben, haben auch nicht alle das Feld für zusätzliche Kommentare genutzt. Vier Kommentare gibt es allerdings:

- "Ich bin sehr begeistert. Außergewöhnlich gutes Seminar mit sehr hohem Lerneffekt! Perfekte Führung, Anspruch, Menge und Engagement des Dozenten."
- "Der Kurs war wirklich sehr gut. Es hat sehr viel Spaß gemacht. Obwohl es auch anstrengend war verging die Zeit wie im Flug. Herr Grzega ist wirklich ein toller Lehrer."
- "Der Dozent war äußerst kompetent und die Methoden und Vorgehensweisen waren meines Erachtens nach sehr sinnvoll."
- "Schade, dass der Dozent nicht öfters [...] im Bereich tätig ist - denn ich würde sofort einen Aufbaukurs buchen, wenn er diese Veranstaltung wieder leitet."

#### 4. Zusammenfassung: Elemente der Effizienz- und Effektivitätssteigerung

Zusammenfassend lässt sich bislang festhalten, dass folgende drei Elemente zur Effizienz- und Effektivitätssteigerung beitragen, auch wenn noch weitere Forschungen willkommen sind. Man könnte sie die "3 Ls der Sprachlehreffektivität" nennen:

- Lernhilfen, welche “sprachgeschichtliche” und/oder humorvoll sind und welche die Lehrkraft auch mal versetzt wiederholt (im Idealfall wird der Humor mit einer den Lernern vertrauten Sprache gestaltet, notfalls mit dem Deutschen)
- L1-Einsatz, also Mutterspracheneinsatz (notfalls Brückenspracheneinsatz), und zwar zur Einführung (oder Vorbereitung) neuer Wörter und Strukturen (einschließlich der Beschreibung pragmatisch-stilistischer und syntaktischer Merkmale)
- LdL, also das Konzept “Lernen durch Lehren”, bei dem Lernern bestimmte Lehraufgaben zukommen und bei dem sie dann von den Mitlernern gebotene Antworten prüfen und bei Nachfragen auch zuhören und auf diese eingehen.

Joachim Grzega  
 Innovative Europäische Sprachlehre (InES)  
 Vhs Donauwörth  
 Spindeltal 5  
 DE-86099 Donauwörth  
[joachim.grzega@vhs-don.de](mailto:joachim.grzega@vhs-don.de)

or:  
 Joachim Grzega  
 Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät  
 Universität Eichstätt-Ingolstadt  
 Universitätsallee 1  
 DE-85072 Eichstätt  
[joachim.grzega@ku.de](mailto:joachim.grzega@ku.de)

## Literaturangaben

- Bjork, Robert A. / Bjork, Elizabeth (1992), “A New Theory of Disuse and an Old Theory of Stimulus Fluctuation”, in: Healy, Alice F. / Kossly, Stephen M. / Shiffrin, Richard M. (eds.), *From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes*, vol. 2, 35-67, Hillsdale: Erlbaum.
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang / Caldwell, John A. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Narr.
- Butzkamm, Wolfgang / Lynch, Michael (2018), “Evidence for the Bilingual Option”, *Journal for EuroLinguistiX* 15: 1-14. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grotlüschen, Anke et al. (2010), *Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften*, Münster: Waxmann.
- Grzega, Joachim (2013), “Report on Developing and Testing the Language Workout Method: The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)”, *Journal for EuroLinguistiX* 10: 76-89. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim (2015) “Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen”, *Journal for EuroLinguistiX* 12: 49-73. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim (2016), “Aktuelle Erfahrungen mit Sprach-Not-Arzt und LdL für Integrationskurse: Ein Rückblick auf 2016”, *Journal for EuroLinguistiX* 13: 101-113. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim (2018), “Sprache und Kultur in Europa – interaktiv, lehrreich und unterhaltsam: Ein Kurzbericht zum Projektbereich InES der Vhs Donauwörth”, *Journal for EuroLinguistiX* 15: 15-21.
- Grzega, Joachim / Hanusch, Nora / Sand, Claudia (2014), “Qualitative und quantitative Studien zur Sprachworkout-Methode (Language Workout)”, *Journal for EuroLinguistiX* 11: 91-164. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2012), *LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker: Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren*, Berlin: epubli.

- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2017), "New Ideas for Testing and Training Communicative Competence", *Journal for EuroLinguistiX* 14: 69-80. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2014), "The Language Emergency Doctor (*Sprach-Not-Arzt*) for Migrants: An Innovative Teaching Method for *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* and Other Languages with Linguistically Heterogeneous Beginners", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 74-89. <http://www.eurolinguistix.com>
- Grzega, Joachim / Stenzenberger, Sandra (2011), "Teaching Adults Intercultural Communication Skills with Basic Global English (BGE)", *Journal for EuroLinguistiX* 8: 34-131. <http://www.eurolinguistix.com>
- Hauptmann, Joern (2004), *The Effect of the Integrated Keyword Method on Vocabulary Retention and Motivation*, Diss. Univ. Leicester.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Rosenberg, Marshall (2005), *Speak Peace in a World of Conflict: What You Say Next Will Change Your World*, Encinitas: Puddle Dancer.
- Wilhelm, Ines et al. (2011), "Sleep Selectively Enhances Memory Expected to Be of Future Relevance", *Journal of Neuroscience* 31/5: 1563-1569.