

Joachim Grzega

Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen

Abstract

The contribution presents the principles of the “Language Emergency Doctor” method (*Sprach-Not-Arzt*), which is meant as a quick start of teaching German, without a common bridge language among teacher and learners. The goal is achieved through the use of pantomiming, well-planned metalanguage and pictures for words as well as grammatical information, a well-planned series of lexical and grammatical progression as well as a mixture of “pictures-to-sentence translations”, prefabricated dialogs and non-prefabricated dialogs. The article shows how words and structures are presented and practiced, including the correction of mistakes. It looks at effect and efficiency by way of qualitative and quantitative analyses of different teaching units. Moreover, feedback by learners and other teachers is revealed. Finally, the article offers ways of how to provide learners with reading and writing skills beforehand and describes the method’s potential for teaching other European languages.

Sommaire

La contribution présente les principes de la méthode “médecin d’urgence linguistique “ (*Sprach-Not-Arzt*), dont l’idée est le début rapide à la langue allemande si l’enseignant et les apprenants ne peuvent pas se servir d’une langue commune. Ce but est achevé par l’usage du pantomime, d’une méta-langue bien construite et des images pour les mots et les informations grammaticales, une bonne structure de la progression lexico-grammaticale ainsi que par un mélange de “traduction images-à-phrases”, des dialogues préfabriqués et des dialogues non-préfabriqués. L’article montre comment les mots et structures sont introduits et pratiqués, y inclut la correction des erreurs. Il illustre l’effet et l’efficacité par des analyses qualitatives et quantitatives de diverses unités des leçons. En outre, l’article offre des manières d’enseigner des compétences de lire et d’écrire auparavant et décrit la puissance de la méthode pour l’enseignement d’autres langues européennes.

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt die Grundlagen der Methode “Sprach-Not-Arzt” vor, die für den schnellen Einstieg in die deutsche Sprache gedacht ist, wenn Lehrkraft und Lernergruppe nicht über eine gemeinsame Brückensprache verfügen. Erreicht wird das Ziel durch den Gebrauch von Pantomime, wohlüberlegter Metasprache und Bildern sowohl für Wörter als auch für grammatische Informationen, eine wohlüberlegte Abfolge der lexikalischen und grammatischen Progression sowie einer Mischung aus “Bilder-zu-Satz-Übersetzungen”, vorgefertigten Dialogen und nicht-vorgefertigten Dialogen. Der Artikel zeigt, wie Wörter und Strukturen vorgestellt und geübt werden, einschließlich der Korrektur von Fehlern. Er analysiert Effekt und Effizienz anhand von verschiedenen Unterrichtseinheiten qualitativ und quantitativ. Ferner werden Rückmeldungen von Lernern und anderen Lehrkräften dargelegt. Schließlich bietet der Artikel Wege zur Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten im Vorfeld und beschreibt das Potenzial der Methode zur Vermittlung anderer europäischer Sprachen.

1. Vorbemerkungen

Kurz nach der Jahrtausendwende begann mich die Frage umzutreiben, wie man gerade den Beginn des Erlernens einer Fremdsprache möglichst effizient gestalten kann – egal mit welcher Altersgruppe, egal mit welcher Sprache und egal mit welcher Gruppenzusammensetzung man es zu tun hat. Aufgrund meiner Erfahrung war klar, dass ein Baustein die Prinzipien von Jean-Pol Martins Methode *Lernen durch Lehren* sein mussten (Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012). Bei diesem Ansatz bekommen die Lernern möglichst viele Lehraufgaben übertragen. Martin hatte nach nur kurzer Zeit den meisten Schülern erstaunliche Kompetenzen sowohl in der Fremdsprache als auch in den sogenannten “soft skills” wie Selbstorganisations-, Sozial- und Methodenkompetenzen

vermitteln können. Eine weitere Erkenntnis war, dass das gängige Prinzip, den Fremdsprachenunterricht rein in der Fremdsprache abzuhalten, weitaus weniger effizient war, als die Muttersprache für bestimmte Zwecke gezielt einzusetzen und die Lerner dadurch schneller zum Ziel zu bringen, sich allein in der Muttersprache ausdrücken zu können. Oft erfolgen im Unterricht lange Erklärungen eines Lehrers, bis schließlich ein Schüler irgendwann den deutschen Ausdruck sagt und der Lehrer dann nickt; manchmal beendet die Lehrkraft selbst die Erklärung mit dem deutschen Wort. Wolfgang Butzkamms aufgeklärte Einsprachigkeit (z.B. Butzkamm 1973, Butzkamm/Caldwell 2009) überzeugte mich einfach durch die eigene Beobachtung und Erfahrung. Der Verzicht auf die Muttersprache oder eine Brückensprache konnte also immer nur ein Weg zweiter Klasse sein. Allerdings war ich auch bestrebt einen Weg zu finden, der mit Einsprachigkeit funktionieren könnte, wollte ich doch gerne einen Beitrag zur Völkerverständigung leisten und ein Englisch-Lernkonzept gebührenfrei online stellen, mit dem sich jeder auf der Welt Englisch beibringen konnte. Hier musste das sprachliche Erste-Hilfe-Programm gerade am Anfang viel mit Bildern, Internationalismen und eindeutigen Situationen arbeiten (vgl. Grzega 2005, 2009). Ein Einstieg in die Fremdsprache ist die komplexeste Aufgabe an ein Sprachlern-Konzept und erfordert somit die Komposition jedes einzelnen Schrittes. Als Luxus-Variante sollten bei meinem Englisch-Konzept dann allmählich Begleitmaterialien in verschiedenen Sprachen erscheinen, um den Lernern ein Mittel an die Hand zu geben, mit dem das Ziel schneller erreichen konnte. Zentral ist dabei insbesondere Butzkamms Technik, einen Satz in der Muttersprache der Lerner (bzw. einer gemeinsamen Brückensprache) doppelt zu spiegeln, einmal funktional, einmal wörtlich – ähnlich wie dies auch Birkenbihl (1987) und die Sprachführer des Reise-KnowHow-Verlags tun. Mein Modell taufte ich *Basic Global English*. Es ermöglicht Erwachsenen in 16 Abendstunden von Null auf gutes A2-Niveau, gelegentlich sogar unteres B1-Niveau zu gelangen (vgl. Grzega/Stenzenberger 2011). Unsere Grundschüler waren nach diesem Modell typischerweise mit 1 Wochenstunde nach 1 Jahr genauso weit wie Grundschüler mit 2 Wochenstunden “typischen” Englisch-Unterrichts nach 2 Jahren (vgl. Grzega 2012). Ich fragte mich, ob man die Effizienz noch mehr steigern könnte, insbesondere um die Fähigkeit, ein breites Spektrum an Sätzen bilden zu können, früher auszubilden – gerade bei Sprachen, die morphosyntaktisch gesehen weniger isolierend aufgebaut waren als das Englisch. Nach *Basic Global English* entwickelte ich daher die Sprachworkout-Methode, die wir im Europäischen Haus Pappenheim auch unter dem Namen SprachFitnessStudios laufen lassen. Hier bekommen Lerner einer europäischen Sprache eine andere europäische Sprache binnen zwei Halbtagen (oder einem ganzen Tag) soweit vermittelt, dass sie sich in den wichtigsten touristischen Situationen kommunikativ zurechtfinden. Ausgangspunkt war hier für mich, die Michel-Thomas-Methode zu optimieren (Solity 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008). Dies wurde gemäß qualitativen und quantitativen Studien im Europäischen Haus Pappenheim und an der Universität Eichstätt-Ingolstadt auch erreicht (vgl. Grzega/Hanusch/Sand 2014). Hierbei griff ich erneut auf Ideen von Butzkamm zurück. 2013 wurde ich dann mit der Bitte konfrontiert, für Migranten und Flüchtlinge in der Region, also sprachlich heterogene Lernergruppen, ein Modell zu entwickeln, mit dem gerade der Einstieg effizienter zu schaffen war als mit den gängigen Modellen. Gängige Modelle waren durchaus effektiv. Es galt jedoch darüber nachzudenken, ob etwa die Stufe A1 in weniger Zeit zu schaffen war, als in herkömmlichen Modellen. Jetzt galt es allerdings in jedem Fall anzuerkennen, dass man ein Modell finden musste, das keinen Rückgriff auf eine gemeinsame Mutter- und Brückensprache nötig machte, sondern mit vielen Bildern und Internationalismen auskam. In Erinnerung an meine Metaphorik, die ich schon für das Kernlehrwerk bei *Basic Global English* angewandt hatte, taufte ich diese Lehr-Methode *Sprach-Not-Arzt*. Nach mehreren Experimenten mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern wurde sie 2014 zum ersten Mal der Öffentlichkeit vorgestellt (vgl. Grzega/Sand/Stenzenberger 2014).

2. Die Prinzipien der Methode Sprach-Not-Arzt

Ziel der Methode Sprach-Not-Arzt ist eine in jedem Unterrichtsraum mögliche Vermittlung von Gesprächsstrategien und kommunikativer Selbstsicherheit der (auch wenig gebildeten) Lerner für die wichtigsten Gesprächssituationen: beim Arzt, mit dem Vermieter, auf dem Amt, mit der Polizei, beim Unfall auf der Straße, bei der Suche nach dem Weg, beim Kauf von Lebensmitteln und Fahrkarten und im Unterricht. Dabei muss – wie gesagt – die Methode im Notfall ohne eine Brückensprache auskommen – aber sie soll schneller kommunikative Fähigkeiten vermitteln, als dies bei der klassischen Methode von Berlitz vorgesehen war (z.B. Berlitz 1912). Der Weg der Sprach-Not-Arzt-Methode basiert in gewisser Hinsicht auf Butzkamms doppelter Spiegelung, nun aber über Bilder, Pantomime und Internationalismen. Darüber hinaus wird das intrinsische Motivationspotential der Lerner genutzt (vgl. dazu auch Csikszentmihalyi 1990 und Ryan/Deci 2000), wenn diese sehen, in welcher kurzen Zeit sie Sätze bilden können. Dabei wird nicht nur ein neues Wort oder eine Wendung mit Bild, Pantomime oder einem bekannten Wort semantisiert, sondern Morpheme, seien sie nun lexikalisch oder grammatikalisch (falls man überhaupt die Unterscheidung machen will): damit soll die gesamte Struktur eines Wortes und eines Satzes begreifbar, griffig gemacht werden. Morphem-Grenzen werden in den Materialien mit einem Mittelpunkt <·> dargestellt (an der Tafel kann auch ein senkrechter Strich verwendet werden). Soweit wir beobachten konnten, wurde dieser Punkt bis auf eine Ausnahme nie als fester Bestandteil des Wortes, sondern immer als Hilfe begriffen. Wenn die Morphemgrenze in einem Wort geklärt ist, wird der Morphem-Punkt nicht mehr verwendet; die Hilfe ist ja dann nicht mehr notwendig. Im Lehrgeheft gibt es unterschiedliche Arten von Kapiteln: Kapitel mit kleinen Dialogen, Kapitel zur Einführung einzelner Wörter, Kapitel zur Einführung grammatischer Strukturen, Kapitel mit dialogischen Wiederholungsübungen, Kapitel zum Einüben von Wörtern und (Grammatik-)Strukturen anhand von “Übersetzungsaufgaben” (von der Bildersprache in die Muttersprache). Entsprechende Materialien und Video-Material aus den ersten Versuchsgruppen finden sich auf <http://www.sprach-not-arzt.de>. Der Zeitrahmen sind 3 Tage à 7 Stunden oder 6 Halbtage à 4 Stunden en bloc. Die einzelnen Prinzipien der Methode, gespeist aus der eigenen Erfahrung und der Lektüre unterschiedlicher wissenschaftlicher Ergebnisse (vor allem Berlitz 1912, Butzkamm/Caldwell 2009, Csikszentmihalyi 1990, Diehl et al. 2000, Grzega 2005, Grzega/Klüsener 2012, Lewis 1997, Pienemann 1986, Roche 2005, Roediger/Karpicke 2006, Roth 2011, Ryan/Deci 2000, Schmidt/Bjork 1992, Smith/Glenberg/Bjork 1978, Solity 2008, Spitzer 1939, Woodsmall/Woodsmall 2008), seien hier noch einmal in Kürze dargelegt; für weitere Begründungen vergleiche man Grzega/Sand/Stenzenberger (2014).

2.1. Rahmenbedingungen

Außer, dass sie die lateinischen Buchstaben (möglichst gut) kennen, müssen die Lerner keine Vorkenntnisse aufweisen. Sie müssen auch nicht außerhalb des Kurses lernen. Wohl aber müssen sie ihre ganze Energie/Aufmerksamkeit dem Kursgeschehen widmen (Aufforderung: “Fokus! Fokus!”). Keine Seitengespräche, kein unaufgefordertes Blättern im Geheft!

2.2. Semantisierung neuer Morpheme

Neues wird in langsamem Sprechtempo vorgestellt und auch wiederholt. Durch die Lautstärke müssen sowohl Thematik eines Abschnittes als auch minimale Gegensätze klar werden. Das heißt Endungen werden bei der Erstvorstellung überdeutlich, dann aber auch im schnelleren Sprechen dargeboten. Das Sprechen wird durch spärliche, aber unhektische, eindeutige und zum Sprechen gut synchronisierte Pantomime/Gestik ergänzt (eventuell wiederholend). Die Lehrkraft muss darauf achten, dass sie nicht zuviel Beibehaltung spricht, den die Lerner ohnehin nicht verstehen. Kommt der

gleiche zunächst unverstandene Beibehaltung immer wieder, ist zwar durchaus möglich, dass dieser irgendwann verstanden wird, aber ein derartiges System ist dann eben ineffizienter.

Für einzelne Wörter gibt es zweiteilige Wortkarten. Sie zeigen in der oberen Hälfte ein Bild und in der unteren Hälfte das Wort und die notwendigen Wortformen (bei Verben: Infinitiv, 3. Person Präsens Indikativ, 3. Person Perfekt Indikativ; bei Substantiven: Nominativ Singular mit vorangestelltem bestimmten Artikel, Nominativ Plural; bei Adjektiven: Positiv und Komparativ, sofern dieser mit Umlaut gebildet wird).

Wenn möglich, werden Wörter und Morpheme kontrastiv – antonymisch oder skalar – eingeführt (gerade bei Adjektiven ist dies möglich). Ist dies nicht möglich und bezeichnet das Wort auch keinen sehr konkreten Gegenstand auf der Basisebene im Sinne der Prototypenlinguistik, sollte die Bedeutung von neuen Wörtern erfahrungsgemäß anhand von drei Kontexten dargestellt werden. Zur Einführung von *brauchen* geht man etwa wie folgt vor: Man mimt Magenschmerzen und sagt „Ich brauche den Doktor“, man mimt Durst und sagt „Ich brauche Wasser“, man betrachtet einen Gegenstand, mimt das Erblicken eines Preisschildes und sagt „Ich brauche Euros“. Es hat sich gezeigt, dass man die drei Kontexte am Besten in Schnellform noch einmal wiederholt.

Die Pantomime greift das Bild der Wortkarte mit auf. Die Pantomime ist spärlich, unhektisch und eindeutig. Die Semantisierung durch Pantomime muss synchron zur Lautkette erfolgen. Die Pantomime sollte mehr als einmal erfolgen. Die Lerner können ermuntert werden, die gleiche Gestik aufzunehmen.

Im Idealfall fungieren die gewählten Beispiele wie eine Eselsbrücke (Beispiel: „teuer = Euro! teuro! teuer“); eine Eselsbrücke/Lernhilfe kann generell über Sprachmelodie oder bekannte Wörter und Namen gegeben werden (für *Anwalt*: Micky Maus von Walt Disney als Anwalt mental vorstellen lassen). Lehrwerk-Dialoge werden mit Handpuppen vorgespielt – auch mit übertriebenem Schauspiel und die Bausteine wiederholend. Zum Habitualisieren eignet sich ein ebenso emotionsbeladenes Chor-Sprechen (ohne direktes Ablesen), bevor Persönliches eingebaut wird.

Unter Umständen hilft bei der Semantisierung die englische Entsprechung, da viele Lerner schon mit etwas Englisch vertraut sind (andere Sprachen können herangezogen werden, wenn sich damit für andere der Unterricht nicht deutlich verzögert). Nach der Vorstellung neuer Wörter und Wendungen dürfen Lerner muttersprachliche Übersetzungen in ihr Geheft hinzufügen. Die Übersetzungen sollen bei mehreren neuen Bausteinen möglichst auch wörtlich sein. Bei den Einzelwort-Karten haben die Lerner unter Umständen Schwierigkeiten, weil es für manche Wörter keine einfachen Entsprechungen gibt (z.B. *haben*, *brauchen*); hier erleichtern konkrete Sätze das Hinzufügen von Interlinearglossen.

Erklärungen (zu Aussprache, Grammatik und Wortschatz) müssen gerade am Anfang mit wenigen Worten erfolgen. Verwendete Wörter sollten nur aus schon bekannten Wörtern und Internationalismen bestehen. Gerade am Anfang ist darauf zu achten, dass keine natürliche Sprache gesprochen wird, sondern nur telegrammartig – eben nur bekannte Wörter. Unbekannte Wörter sind für die Lerner keine Wörter, sondern einfach nur Geräusche, die das Verstehen erschweren. Am letzten Tag freilich spricht die Lehrkraft schon ganz natürlich, wenngleich noch langsam.

Erklärungen müssen ohne linguistische Fachterminologie verständlich sein. Statt *Infinitiv* bei Verben und *Nominativ Singular* bei Substantiven heißt es *Basis-Form* oder *Wörterbuch-Form* (wobei freilich erst das Wort *Wörterbuch* klar sein muss); statt *regelmäßig/unregelmäßig* heißt es *normal/nicht normal*; statt *1. Person Singular* heißt es *Ich-Form*; statt *Akkusativ* heißt es zunächst

Wen-Form. Linguistische Fachtermini können in einem zweiten Schritt (oder bei erfahrenen Sprachlernern gleich) hinzugefügt werden.

Informationen zu Grammatik bzw. Satzstrukturen sollen schnell durchgearbeitet werden. Ziel ist den Schülern erstmal ein Verständnis zu vermitteln, wie die fremde Sprache grundsätzlich funktioniert bzw. dass Formen eines Wortes auch nach einem Muster verwendet werden und selten willkürlich.

Die ersten Lehrwerk-Dialoge werden mit Handpuppen vorgespielt. Die Präsentation erfolgt mit übertriebenem Schauspiel und die Bausteine wiederholend. Die letzten Lehrwerk-Dialoge können mit der reinen Text-Form erarbeitet werden. Innerhalb eines Dialoges werden Bausteine für den aktiven Wortschatz herausgegriffen und mit intelligenten Drill-Übungen versehen. Neue Wörter in den Dialogen sind gefettet. Sie sollen nicht von links nach rechts im Satz vorgestellt werden, sondern zumeist in der Abfolge Subjekt/Verb/Objekt/Adverbialen.

Wie steht es um den Einbau anderer Sprachen? In der zweiten Version enthalten die Wortkarten die englischen Entsprechungen, da viele Lerner schon mit etwas Englisch vertraut sind. Weiß die Lehrkraft die lexikalischen Entsprechungen in anderen Sprachen, kann sie diese auch nennen. Sie können auch im Sinne von LdL von einem Lerner genannt werden, jedoch nur auf schnelle Weise, damit sich der Unterricht nicht sehr verzögert. Nach der Vorstellung neuer Wörter und Phrasen dürfen Lerner muttersprachliche, möglichst wörtliche Interlinear-Glossen in ihr Geheft hinzufügen (bei den zweiteiligen Wortkarten ist die Entsprechung in die Bildhälfte zu schreiben, nicht in die Texthälfte). Dies macht die Lehrkraft am Anfang anhand eines bekannten Beispiels im ersten Dialog mit Englisch vor, d.h. einem Beispiel, bei dem klar ist, dass dies kein idiomatisches Englisch ist, sondern nur ein wörtliches Englisch. Bei den Einzelwort-Karten haben die Lerner unter Umständen Schwierigkeiten, weil es für manche Wörter keine einfachen Entsprechungen gibt (z.B. *haben, brauchen*); hier erleichtern konkrete Sätze das Hinzufügen von Interlinearglossen.

2.3. Einüben

Zum Habitualisieren von Wendungen eignet sich bei den Dialog-Kapiteln ein emotionsbeladenes Chor-Sprechen (ohne direktes Ablesen). Zum Training wird bei Bedarf mit einzelnen Lernern geübt. Auch hier soll der Lerner beim Sprechen des Satzes nicht vom Blatt ablesen. Im Anschluss werden Sequenzen herausgegriffen, bei denen Persönliches eingebaut werden kann (etwa das Fragen nach Namen, Wohnort, Geburtsdatum etc.).

Aussprache-Korrektur: Bei einem Aussprache-Fehler imitiert die Lehrkraft den falschen Laut und kontrastiert den falschen Laut dann mit dem richtigen Laut. Sie imitiert, wie der Lerner vom falschen Laut zum richtigen Laut kommt (eventuell über einen anderen Laut, den der Lerner kennt). Ausspracheorte und -arten hinter den Zähnen müssen mit den Händen dargestellt werden.

Übungstyp "Bilder-zu-Satz": Dies ist nach den ersten Kapiteln der Hauptübungstyp. Anhand der Karten werden Sätze gelegt, meist aus zwei Zeilen – eine Reihe mit den Inhaltswörtern, eine darüber liegende Reihe mit den grammatischen Informationen. Dieser Übungstyp verknüpft Struktur- und Wortschatz-Training, bei dem auch immer wieder weiter zurück liegendes Sprachmaterial eingebaut werden kann. Ein neues Wort mag man noch mit ausgeklappten Formen auflegen; nach dem 2. oder 3. Mal werden die Formen umgeklappt und nur noch die Bilder aufgelegt. Die Satzfolgen sollten in der Regel progressiv aufgebaut sein und jeweils Einzelbausteine ersetzen. Die Lerner konzentrieren sich ganz auf die aufgelegten Sätze. Alle sollen mitdenken, erst dann wird jemand aufgerufen (in ungeordneter Reihenfolge). Grammatik-Tabellen dürfen zum

Nachschauen herangezogen werden, beim eigentlichen Aussprechen des Satzes soll der Lerner jedoch nicht einfach ablesen. Greift ein Lerner zur falschen Grammatik-Kategorie bzw. formuliert er zwar einen richtigen, aber nicht den aufgelegten Satz, so legt die Lehrkraft zunächst den gesprochenen Satz hin. Sie sagt dabei: "Das ist [vom Lerner produzierter Satz]. Und was ist das?". Dabei legt sie die ursprüngliche Bildkette wieder hin. Ist die Grammatik-Kategorie zwar richtig, aber die Form falsch, sollte die Lehrkraft ebenfalls Hilfe zur Selbstkorrektur geben. (Beispiel: "Das ist die Basis-Form, aber wir brauchen die Ich-Form." "Nicht *getrinkt*. *Trinken* ist nicht normal / *Trinken* ist kein normales Wort."). Sobald die richtige Lösung erfolgt, wird auch diese von der Lehrkraft noch einmal wiederholt ("Lehrer-Echo"); gegebenenfalls erfolgt auch nochmal ein Chorsprechen. Einsagen soll nicht sein; der ausgewählte Lerner soll selbst ein Erfolgserlebnis haben, indem er letztlich selbst auf die richtige Lösung kommt (wenngleich gegebenenfalls mit Hilfe). Die Lehrkraft merkt sich individuelle Probleme von Lernern und legt dazu speziell Übungssätze auf. Nach gewisser Übungszeit weiß die Lehrkraft also schon, wen sie als nächstes oder übernächstes drannimmt – entweder um dem Lerner Gelegenheit zu geben, ein bisheriges Problem nochmal lösen zu lassen oder ihn zeigen zu lassen, was er es jetzt kann. Hier achtet die Lehrkraft also auf das Wohlbefinden des Lerners. Die Bilder-zu-Satz-Übersetzungen ermöglichen, dass die Lehrkraft abwechselnd Strukturen und Wörter trainieren, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade schaffen, natürliche Sätze neben kniffligen unnatürlichen Sätzen einbauen und auf die individuelle Trainingsbedarfe eingehen kann.

Übungstyp "Pattern-Drills": Pattern-Drills eignen sich bei Wortfeldern in Verbindung mit kleinen Strukturen. Die Drills sind allerdings so angelegt, dass es dabei nicht zu einem unreflektierten Papagei-Sprechen kommt. Die Drills müssen so gewählt sein, dass für den Satz auch über die konkrete Form nachgedacht werden muss. Es ist dabei sicherzustellen, dass die Lerner jeden einzelnen Baustein, sprich: jedes einzelne Morphem, verstehen. Die Geschwindigkeit ist hier deutlich schneller als bei den Bilder-zu-Satz-Übungen.

Übungstyp "Frage-Antwort-Sequenzen / kleine Dialoge": Diese bestehen aus kurzen Frage-Antwort-Sequenzen. Elliptische Antworten werden gerade von schwächeren Lernern akzeptiert; gute Lerner können ermuntert werden, nochmal die nicht-elliptische Variante zu wählen. Bei diesem Übungstyp eignet sich sehr gut ein Kettenverfahren. Lerner 1 stellt eine Frage, ruft dann Lerner 2 auf. Lerner 2 antwortet. Dann stellt Lerner 2 eine Frage, ruft Lerner 3 auf, etc.

Übungstyp "freier Dialog": Bei den freien Dialogen ist die Botschaft wichtiger als die genaue Form. Dennoch können für bestimmte Situationen nützliche Wendungen im Anschluss an eine Dialog-Übung durch Pattern-Drills eingeübt werden.

Die verschiedenen Präsentationstypen schaffen auch eine Abwechslung in Rhythmus und Fokus des Unterrichts: viele langsame Bewegungen bei den Präsentationen mit Fokus auf die Lehrkraft, wenige langsame Bewegungen bei den Bilder-zu-Satz-Übungen mit Fokus auf die Bilder, wenige schnelle Bewegungen bei den Pattern-Drills mit Fokus auf die Bilder, wenige langsame Bewegungen bei den Dialogen mit Fokus auf Lehrkraft und Mitlerner. Der Sprechanteil der Lehrkraft mag insgesamt hoch wirken; eine Auszählung würde sicher über 50 Prozent ergeben. Dies ist aber schon allein durch die Präsentation und das Lehrer-Echo bedingt. Dadurch dass aber jeder darauf gefasst sein muss, eine Aufgabe lösen zu müssen, wird sehr viel in den Köpfen der Lerner gebildet, ohne dass jeder einzelne den Satz dann auch ausspricht.

2.4. Sonstiges

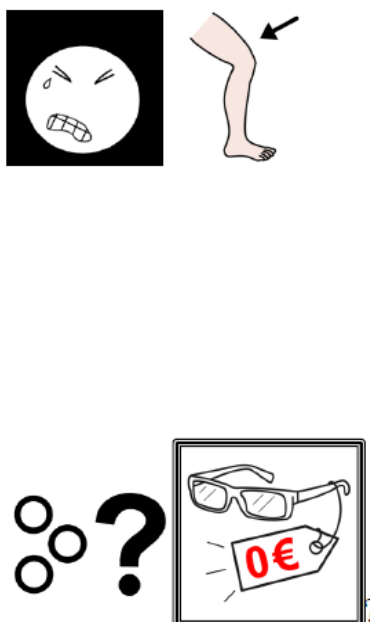
Hinzu kommt, dass die Lehrkraft sich empathisch und glaubwürdig zeigen sollte. Bei Ermüdungserscheinungen können neben den Pausen auch Bewegungsübungen zwischengeschaltet werden. Bei hoher Heterogenität können Phasen eingefügt werden, in denen die Lehrkraft mit den schwachen übt und die besseren sich mit den Selbststudiumsmaterialien befassen (unter Umständen, wenn es die Räumlichkeiten noch nicht erlauben, ohne Nutzen der Audio-Materialien, die aber ohnehin nicht mehr so viele Wörter beinhalten, die nicht auch im Unterricht vorkommen). Wir selbst haben diese Trennung aber bislang noch nicht durchgeführt. Geht der Unterricht nach dem Sprach-Not-Arzt noch weiter, sollte im Sinne von LdL (cf. Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012) mehr und mehr Aktivierung bei den Lernern liegen.

3. Beobachtungen zu Effektivität und Effizienz

In meiner Forschung trägt die Aktionsforschung (vgl. Lewin 1946) einen wichtigen Anteil. Im Folgenden seien nun auf dreierlei Weise Blicke auf die Effektivität und Effizienz des Modells geworfen: (1) qualitativen Beobachtungen, (2) quantitativen Beobachtungen, (3) Personen, die das Modell selbst ausgetestet haben.

3.1. Qualitative Beobachtungen

In den ersten Versuchen wurde folgendes System angewandt: Tag 1 sieben Stunden mit Lehrkraft (vier Stunden mit kleiner Zwischenpause, eine Stunde große Pause, drei Stunden mit kleiner Zwischenpause), Tag 2 Selbststudium mit Zusatzmaterial (neue Wörter mit Einüben anhand bekannter Strukturen), Tag 3 sieben Stunden mit Lehrkraft, Tag 4 Selbststudium mit Zusatzmaterial, Tag 5 sieben Stunden mit Lehrkraft). Im Folgenden zeigt sich nun ein Dialog zwischen einer Lehrkraft (L), die die Apothekerin spielt, und einer Schülerin (S), die zur Apotheke soll. Sie bekommt nur noch folgende Bilder-Information mitgeteilt.



Die Schülerin ist eine zirka 20-jährige Litauerin, die außer Einzelwörtern, die sie sich selbst beigebracht hatte, am Anfang noch nichts konnte. Die Lehrerin redet ganz natürlich, verwendet auch Wörter, die noch nicht bekannt sind (wie etwa *Salbe*).

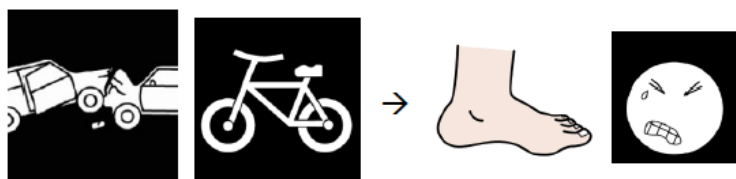
Zur Darstellung: Pausenlängen werden in aufsteigender Länge symbolisiert durch Komma, Punkt und drei Punkte. Ein Fragezeichen symbolisiert aufsteigende Intonation: In Klammern und kursiv stehen Beschreibungen. Haben Zeilen die gleiche Nummer bedeutet dies, dass sie gleichzeitig gesprochen wurden.

- 101 L: Grüß Gott.
 102 S: Guten Tag. Ich weiß nicht, was passiert, aber ich habe ... Knieschmerzen?
 103 L: Ah, Sie haben Schmerzen im Knie.
 104 S: Ja ja.
 105 L: Sind die Schmerzen sehr stark?
 106 S: Ähm. Nicht immer.
 107 L: Okay. Wann haben Sie besonders ... Schmerzen? Beim Gehen?
 108 S: Nein, wann ich, wann ich habe längere Zeit gesessen.
 109 L: Ah, nach längerem Sitzen haben Sie besonders starke Schmerzen.
 110 L: Und ... seit wann .. wie lange haben Sie schon Schmerzen?
 111 S: ... Ähm ... circa 3 Tage.
 112 L: Okay. Ich würde Ihnen eine Salbe mitgeben ... eine Salbe zum Eincremen ...
 113 L: Ist das in Ordnung für Sie?
 114 S: (*lacht*). Was ist das?
 115 L: Zum Eincremen. Eine Creme.
 116 S: Ah ja.
 116 L: Eine Salbe.
 117 L: Ja? Ich habe eine sehr gute Salbe. Man muss sie dreimal täglich auf das Knie reiben.
 118 S: Ja, okay. Und wieviel kostet es?
 119 L: Ähm. Diese Salbe kostet sechs fünfundneunzig.
 120 S: Zu viel. Vielleicht haben Sie etwas billiger (*lacht*).
 121 L: Oh, ich schau nochmal nach, Moment. ...
 122 L: Ja, ich habe noch eine kleinere Salbe. Aber sie hält nur für zwei Tage.
 123 S: Okay, dann ich glaube, ich probiere diese.
 124 L: Okay, dann nehmen wir die kleine Salbe, für zwei neunzig. ... Haben Sie es passend?
 125 S: (*überlegt*)
 126 L: Haben Sie es passend, zwei Euro neunzig?
 127 S: Nein, ich möchte bitte mit Kreditkarte zahlen?
 128 L: Oh, Kreditkarte geht erst ab zehn Euro.
 129 S: Oh! Das ist nicht gut. OK, ich .. ich schaue ... vielleicht habe ich ... äh ... kl ... Geld.
 130 L: Kleingeld ...
 131 S: habe ich Kleingeld ... Oh ja, ich habe.
 132 L: Okay.
 133 S: Ich habe drei Euro.
 134 L: Alles klar. Dann kriegen Sie zehn Cent zurück, super.
 135 S: Vielen Dank.
 136 L: Gute Besserung.
 137 S: Vielen Dank.
 138 L: Auf Wiedersehen.
 139 S: Tschüß.

Die Litauerin zeigt hier eine erstaunliche Leistung für 21 Stunden Unterricht plus häusliches Arbeiten an vorgegebenen Aufgaben. Sie beteiligt sich aktiv an dem Gespräch – was sicher auch mit ihrer Persönlichkeit zusammenhängt. Das unbekannte Wort *Salbe* kann sie mühelos erfragen

(114). Ein einziges Mal fehlt ihr ein Wort (*Kleingeld*, 129). Nur wenig Unidiomatisches ist zu hören (102, 120, 131); ein das Verständnis nicht störender Syntax-Fehler ist in 108 zu finden. Statt *wenn* wird (typischer Interferenz-Fehler) *wann* gewählt. Sie hat nur einen leichten Akzent (velares /l/, nicht-aspirierte Plosiv-Fortes).

Allerdings haben wir in der Gruppe der Litauerin auch festgestellt, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmer schlichtweg nicht mit den Selbststudiumsmaterialien gearbeitet hatte. Viele waren deshalb auch schon nach dem zweiten Präsenztage ausgestiegen. Deshalb haben wir uns für eine Abwandlung entschieden, die zwar bedingte, dass weniger Kompetenzen erreicht werden konnten, aber diese dann von mehr Teilnehmern. Es erfolgen bei dieser Variante direkt hintereinander 3 Tage à 7 Stunden (oder 6 Halbtage à 4 Stunden) mit der Lehrkraft. Die Selbststudiumsmaterialien (mit Online-Audio-Dateien) sind für die Zeit unmittelbar nach dem Unterricht. Dies bedeutete im Wesentlichen weniger Beschäftigung mit grammatischen Strukturen und ein Einbauen von mehr Wörtern im Unterricht. Wichtig bleibt, dass der letzte Halbtag und ein Großteil des vorletzten Halbtages voll im Zeichen dialogischer Aufgaben bleibt. Mit dieser Lösung kommen Lerner auf ein Niveau, das sich in Dialog 2 und 3 zeigt. Die Schülerin in Dialog 2 ist eine junge Ukrainerin. Die Schülerin in Dialog 3 ist eine junge Georgierin. Persönliche Informationen werden durch *XXX* ausgeblendet. Im Übrigen gilt die gleiche Darstellungsweise wie bei Dialog 1. Ausgangspunkt ist folgender:



- 201 L: Hallo. Wie kann ich Ihnen helfen? Was fehlt Ihnen?
 202 S: Äh, hallo, ich äh habe äh Schmerz im Fuß.
 203 L: Ah, okay. Aha! Was, was ist passiert?
 204 S: ...
 205 L: Was ist passiert? Was haben Sie gemacht?
 206 S: Ich habe Un ... äh Anfall, in Fahrrad.
 207 L: Ah, Sie hatten einen Unfall mit dem Fahrrad. Wo war das?
 208 S: Ah. Im ... im Forest.
 209 L: Im Wald?
 210 S: (*nickt*)
 211 L: Im Wald. Ah. Mhm, mhm. Haben Sie die Schmerzen immer oder nur manchmal?
 212 S: Äh, die Schmerz ist manchmal, manch...
 213 L: Manch,
 214 L: manchmal,
 214 S: manchmal.
 215 S: Manchmal.
 216 L: Okay. Sind die Schmerzen groß oder klein?
 217 S: Äh, die Schmerz ist äh groß.
 218 L: Oh, okay. ... Ist es der linke oder rechte Fuß?
 219 S: Äh, ist äh rechte Fuß.
 220 L: Okay. Ich schaue mal. Mhm. Wir machen eine Röntgen-Aufnahme.
 221 S: Okay.
 222 L: Okay. ... Sie müssen den Fuß ruhig halten, okay?
 223 S: (*will den Schuh ausziehen*)

- 224 L: Nein, Sie müssen ihn ruhig halten.
225 S: Ah.
226 L: Nicht bewegen! Okay? ... Okay. Einen Moment. Okay.
227 L: Der Fuß ist nicht gebrochen, okay?
227 S: Okay, das ist gut.
228 L: Das ist gut. Ja. Aber ich gebe Ihnen ein Schmerzmittel, okay?
229 S: Okay.
230 L: Okay. Mhm.
231 L: Haben Sie eine A-
231 S: Aber wie...
232 S: Äh ... wie ich ... wie ich das ...
233 L: Wie Sie das nehmen müssen?
234 S: nehmen
235 S: müssen.
235 L: Ja, okay.
236 L: Ich muss, ich muss Sie erst fragen, ob Sie eine Allergie haben.
237 L: Haben Sie eine Allergie?
238 S: Ich habe nicht Allergie.
239 L: Okay, gut. dann nehmen Sie das hier. Das ist ein Schmerzmittel,
240 L: ein allgemeines Schmerzmittel. Das nehmen Sie vor dem Schlafengehen, ja?
241 L: Abends, ja, wenn, wenn Sie, wenn Sie ins Bett gehen, zum Schlafen, ja?,
242 L: dann nehmen Sie hier eine Kappe von diesem Saft. Sie nehmen die Kappe,
243 L: geben das rein. Und nehmen das vor dem Schlafengehen. Nicht früher.
244 L: Also es muss nach, es muss nach dem Essen sein, verstehen Sie? Okay, und Sie können,
245 L: das ist mit Alkohol, Sie können dann nicht mehr Auto fahren und so, ja? ...
246 S: Ja.
247 L: Haben Sie eine deutsche Krankenversicherung?
248 S: Äh, ja, ich habe deutsche Krankenversicherung.
249 L: Haben Sie die Versicherungskarte
250 S: dabei?
251 S: Ja, äh,
252 S: hier ist ...
253 L: Ja, dankeschön. Ja, okay, gut. [macht Notizen] Woher kommen Sie?
254 S: Ich komme aus der Ukraine.
255 L: Ah, okay. Und wo wohnen Sie
256 L: hier?
257 S: Äh.
258 S: Ich wohne in XXX.
259 L: Okay. Gefällt es Ihnen hier?
260 S: Äh, ah, äh...
261 L: (*etwas langsamer*) Gefällt es Ihnen ... hier?
262 S: Ja, ich gefällt mir.
263 L: Es gefällt
264 L: Ihnen gut.
264 S: Es gefällt.
265 L: Okay, gut. ... Ja, so, hier, bitte.
266 L: Wenn es nicht besser wird in drei Tagen, dann kommen Sie wieder zu mir.
267 S: Oh, ja, okay. Danke.
268 L: Danke auch. Alles Gute, auf Wiedersehen.

An zwei oder drei Stellen (204 und 260, evtl. auch 223) versteht sie das Gegenüber nicht, drückt dies aber nur durch überlegende Blicke bzw. das Füllwort *Äh* aus und bittet nicht direkt um Wiederholung. Das unbekannte Wort *Röntgen-Aufnahme* scheint sie sich über das russische *rentgénovskij* ‘mit Röntgenstrahlen zu tun habend’ erschließen zu können. Dem Rest scheint sie mit Blick auf ihre Reaktionen folgen zu können. Ist auch die sprachliche Korrektheit und Idiomatizität deutlich weniger gegeben – falsches Genus bei *Schmerz* (212), *Schmerz* im Singular statt Plural (202, 212), *nicht* statt *kein* (238), fehlender Artikel bei *deutsche Krankenversicherung* (248), falsche Syntax bei *es gefällt mir* (262) – und ändert sie das richtig begonnene Wort *Unfall* zum fehlerhaften *Anfall* (206), so kann sich die Ukrainerin doch problemlos verständlich machen. Für das noch nicht bekannte Wort *Wald* versucht sie es mit dem englischen Wort (in deutscher Aussprache) (209).

Die Angaben für die Georgerin sind diese:



- 301 S: Konnen Sie help?
 302 L: Helfen?
 303 S: Helfen.
 304 L: Was ist Ihr Problem?
 305 S: Ja, [w], [w], kogda (= russ. ‘wenn, wann’) when , yeah?
 306 L: Hm?
 307 S: When I, ich äh, ich äh spaziere Stadt ...
 308 L: Ah Sie waren, Sie waren in der Stadt spazieren.
 309 S: Mhm.
 310 L: Okay.
 311 S: Ich äh Geldbeutel meine ... ich hab verleiren meine Geldbeutel.
 312 L: Sie ... was ist mit dem Geldbeutel passiert? Ich habe nicht verstanden.
 313 S: Ich habe meinen Geldbeutel verleiren.
 314 L: Verloren?
 315 S: (nickt)
 316 L: Ah, Sie haben Ihren Geldbeutel verloren. Okay.
 317 L: In der Stadt,
 318 L: äh, gut.
 318 S: in der Stadt.
 319 L: Wann ist das passiert?
 320 S: schto jest tot tam? (= russ. ‘was ist das dort (= Aufgabenbild an der Tafel)?’)
 321 L: Wann? Um wieviel Uhr ist
 322 L: das passiert?
 322 S: Ah.
 323 S: Vor, äh, vier-, vor vierzig, vierzig vor ten.
 324 L: Noch einmal bitte.
 325 S: Fünfunddrei- -vierzig vor ten, zehn.
 326 L: Äh, ich bin nicht sicher, also, meinen Sie neun Uhr fünfzehn?
 327 S: ... (nickt erst) Mm, (schüttelt dann den Kopf)
 328 S: njet njet (= russ. ‘nein nein’).

- 328 L: Nein nein
 339 S: Neun Uhr fünf- -fünfvierzig.
 340 L: Ah, neun Uhr fünfundvierzig. Viertel vor zehn, okay.
 341 L: Neun Uhr fünfundvierzig, gut.
 342 L: Gab es, also Sie haben ihn verloren, okay, in der Stadt.
 343 L: Was war, können Sie den Geldbeutel beschreiben? Was war in dem Geldbeutel?
 344 S: Äh. Vierzig Euro.
 345 L: Okay.
 346 S: Führer- Führerschein--
 347 L: okay
 347 S: und äh
 348 S: Pass.
 349 L: Oh, das ist aber viel. Okay.
 350 L: Wie ist, äh, wir müssen einige Formulare ausfüllen, okay?
 351 S: Okay.
 352 L: Wie ist Ihr Familienname?
 353 S: XXX.
 354 L: Wie schreibt man das?
 355 S: XXX (*korrekt buchstabiert, ohne Selbstkorrektur*)
 356 L: Und Ihr Vorname?
 357 S: XXX.
 358 L: Wie schreibt man das?
 359 S: XXX (*korrekt buchstabiert, ohne Selbstkorrektur*)
 360 L: Okay. Äh, was ist Ihr Geburtsdatum?
 361 S: Mein Geburtsdatum ist der, der
 362 S: vierundzwanzig, äh, sechs- -zwanzigste sechste neunzehnhundertdreiundneunzig.
 363 L: Ah okay. Wohnen Sie hier in XXX?
 364 S: Ich wohne in XXX.
 365 L: Ah, in XXX. Was ist die Postleitzahl von XXX?
 366 S: XXX (*Zahl korrekt*)
 367 L: Okay. In welcher Straße wohnen Sie?
 368 S: Meine Adresse XXX-Straße siebenundneunzig.
 369 L: Okay. Haben Sie eine Telefonnummer, wo ich Sie erreichen kann?
 370 S: Mein Telefonnummer ist XXX.
 371 L: Okay. Dankeschön.
 372 L: Wir warten einen Tag, ob der Geldbeutel abgegeben wird.
 373 L: Und wir rufen Sie dann an.
 374 S: Mhm.
 375 L: Auf Wiedersehen.
 376 S: Auf Wiedersehen.

An einer Stelle (305) versucht die Georgierin noch metasprachlich auf Russisch mit der Lehrkraft zu kommunizieren. Die Lehrkraft geht jedoch nicht darauf ein. An manchen Stellen wird noch ein englisches Wort eingeflochten, das dann meist im Nachhinein selbst korrigiert wird (301, 307, 323). Die vielen Selbstkorrekturen bei den Äußerungen mit den Zahlen beeinträchtigen das Verständnis. Das Verständnis ist auch gestört bei der Partizip-Form, denn *verleiren* könnte ein Partizip zu *verloren* oder zu *verleihen* sein. Die Zahl zum Geldbetrag ist zwar falsch (*vierzig* statt *fünzig*). Dies bleibt jedoch der einzige Fehler, der stehen bleibt. Insgesamt kommt sie (gerade gegen Ende der Konversation) gut zurecht.

Damit ist noch nicht das Niveau A1 erreicht. Wohl aber ist damit die Basis gelegt, um eine TELC-Prüfung A1 nach insgesamt 10 bis 15 Halbtagen à 4 Stunden (incl. 15-minütiger Zwischenpause) zu bestehen, also – je nach Lerner und zur Verfügung stehender Metasprachen – nach 40 bis 60 Stunden. Dies ist effizienter als etwa die 100 Unterrichtseinheiten, sprich 75 Stunden, die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) für die erste Stufe des Integrationskurses ansetzt, wobei unklar bleibt, ob damit schon das Niveau A1 gemeint ist (BAMF 2015: 19). In einigen Volkshochschulen wird das Niveau nach 67,5 Stunden angestrebt.

3.2. Quantitative Beobachtungen

In einer anderen Gruppe habe ich vor den freien Dialogen des 6. Halbtages noch einmal kurze Frage-Antwort-Sequenzen durchgeführt. Dabei habe ich erst eine Frage gestellt und dann einen Lerner für die Beantwortung ausgewählt. Es konnten die folgenden 29 Sequenzen geführt werden:

JG: Was ist Dein Heimatland?

1: Mein Heimatland ist Somalia.

JG: Was sind Deine Stärken?

2: Meine Stärken ist

JG: Meine Stärken sind

2: Meine Stärken sind viele Sprache. (*unverständlich*) viele Sprachen.

JG: Was ist Dein Beruf?

3: Ich habe eine Diploma in Computer-Technologie.

JG: Was machst Du gerne?

4: (*schaut verständnislos*) ...

JG: Was machst Du gerne?

4: Ich gerne ... Ich gerne meine ... Ich ...

JG: Nochmal bitte.

4: Ich gerne meine ... Ich spiel gern Karten.

JG: Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie?

5a: (*schaut verständnislos*) ... (*allgemeines Lachen*)

JG: Welche Erfahrungen hast Du?

5a: ...

JG: Was sind Deine beruflichen Erfahrungen?

5a: ... Ich habe in Schule. ... Ich habe als Schule.

JG: Als Lehrer? Wie viele Jahre hast Du als Lehrer gearbeitet?

5b: ...

JG: Wie viele Jahre?

5b: Zweitausend ... zweitausend und acht.

JG: Was sind Deine Stärken?

6: Ich habe ... Ich habe gut Kenntnis in Somalisch und ich habe gut ... gut Auto ... Automechaniker.

JG: Was ist Dein Beruf?

7: Ich habe ... ein ... Diplom in Computer and Technologie.

JG: Was ist Dein Wohnort?

8: Nochmal bitte.

JG: Was ist Dein Wohnort?

8: Mein Wohnort ... ist ... Mein Wohnort ist XXX.

JG: Was ist Dein Familienname?

9a: Mein Familien...name ... ist XXX.

JG: Wie schreibt man das?

9b: XXX (*korrekt buchstabiert*)

JG: Was ist Dein Familienstand?

10: I-bin verheiratet.

JG: Als was hast Du gearbeitet?

11: ...

JG: Als was hast Du gearbeitet, in Deinem Heimatland?

11: (*englisch*) Taxi-driver.

JG: Bist Du verheiratet?

12: Nochmal.

JG: Bist Du verheiratet?

12: ...

JG: Ver-heiratet.

12: Nein heiratet.

JG: Und was ist Dein Familienstand?

13: Mein Familienstand ist verschlafat, verschleifat.

JG: Was machst Du gerne?

14: Ich spiele gerne Basketball.

JG: Wo wohnst Du?

15: Ich wohn in XXX.

JG: Hast Du Kinder?

16: Nein.

JG: Was ist Dein Beruf?

17: My (*unverständlich*) is public administration.

JG: Was ist Dein Beruf?

18: Ich habe ein Diplom in Sotschiologie, Soziologie.

JG: Was ist Dein Familienstand?

19: Ich bin verheirat .. verheiratet.

JG: Hast Du Kinder?

20: Nein.

JG: Was ist Deine Adresse?

21: Meine Adresse ... XXX (*Straße korrekt, Hausnummer an der Zehner-Stelle inkorrekt*).

JG: Kennst Du die Postleitzahl von XXX?

22: Wie bitte?

JG: Kennst Du die Postleitzahl von XXX?

22: (*schaut verständnislos*) ...

JG: Was sind Deine Stärken?

23: Ich kenne viele Sprachen.

JG: Was sind Deine Stärken?

24a: Ich kann ... Sprachen: Spanisch, Englisch und (*unverständlich*).

JG: Und hast Du andere Stärken?

24b: Ich kann ... Ich habe gut Kennt'se in Computertechnologie.

JG: Was ist Dein Heimatland?

25: Mein Heimatland ist Äthiopien.

JG: Als was hast Du in Äthiopien gearbeitet?

26: Ich bin ... Ich habe s-tudiert.

JG: Was ist Dein Familienname?

27a: Mein Familienname ist XXX (*korrekt*).

JG: Wie schreibt man das?

27b: ...

JG: Wie schreibt man das?

27b: ...

JG: Dein Familienname ist XXX. Wie schreibt man das?

27b: ... XXX (*korrekt*).

JG: Was ist Dein Geburtsdatum?

28: Mein Geburtsdatum ist siebter siebter eintausend ... eintausend ... eintausend ... ^
neunzehntausend ...neunzehnhundert ... neunzig.

JG: Und welches Datum ist heute?

29a: Heute ist Datum

JG: Heute ist der

29a: Heute ist der neunte ... neunte fünfte neunzehn... nein nein .. zweitausendfünfzehn.

JG: Und welcher Wochentag ist heute?

29b: Zehnte...

JG: Nein. Welcher Wochentag? Welcher Tag?

29b: Wochentag? Woche?

JG: (*nickt*). Welcher Tag der Woche?

29b: Heute ist ah ... Woche ... neunter ... Samstag.

Die jeweiligen Antworten nach den 34 Fragen lassen sich wie folgt beurteilen:

- nach dem ersten Fragen: 15 sprachlich korrekte Antworten (z.T. mit Selbstkorrektur)
- nach dem ersten Fragen: 6 verständliche Antworten (z.T. mit fehlerhafter Selbstkorrektur)
- nach dem zweiten Fragen: 2 sprachlich korrekte Antworten
- nach dem ersten oder zweiten Fragen: 6+1 unverständliche Antworten
- auch das zweite Fragen nicht verstanden: 4-mal

Mit anderen Worten: Nach dem ersten Fragen waren 44 Prozent der Antworten sprachlich korrekt beziehungsweise 62 Prozent sprachlich korrekt oder verständlich. Nach dem ersten oder zweiten Fragen waren 68 Prozent der Antworten richtig.

3.3. Feedback von Lernern und Lehrkräften

Bei den Migranten und Flüchtlingen, die nicht mehr in Notunterkünften einquartiert waren, gaben die Lerner von sich aus oder bei spezieller Aufforderung stets positives Feedback. Einige machten sogar kleine Geschenke (etwa ein syrischer Schweißler). "I have never seen such a clear system", sagte ein fast promovierter Informatiker aus Somalien. Aber auch ein syrischer Bauer kommentierte den Kurs gegenüber einer ehrenamtlichen Helferin noch etliche Zeit später mit "Das war gut!". Wichtig ist allerdings ein Gespür für Situationen zu entwickeln, in denen ein Lerner einem anderen Lerner etwas erklärt. Die Erklärung muss eine Hilfe sein und darf nicht länger sein als die des Lehrers: das ist meistens ein Zeichen dafür, dass der Lerner kompliziert erklärt. Auch ist darauf zu achten, dass der erklärende Lerner keine Fachbegriffe verwendet, die nur Lerner mit Bildungserfahrung verstehen. Sonst wirkt der Stoff sehr kompliziert. Hier muss der Lehrer eingreifen.

Das Modell aus 6 Halbtagen oder 3 Tagen (oder einer Mischung aus diesen) funktioniert also in jedem Falle mit Flüchtlingen, die nicht mehr in einer Erstaufnahmeeinrichtung bzw. Notunterkunft untergebracht sind. Doch auch bei Personen, die gerade angekommen in einer Notunterkunft leben, ist die 6-Halbtage-Variante möglich, sofern sie nicht zu sehr traumatisiert sind. Es muss jedoch im Vorfeld sehr klar der Zeitplan vereinbart werden (wenngleich die Lehrkraft bei Behördenterminen flexibel reagieren sollte); es muss deutlich werden, dass es wirklich um das Erlernen der deutschen Sprache und nicht um ein reines Beschäftigungsprogramm geht (wofür es andere Angebote geben sollte); es muss auch deutlich werden, dass jede Lektion, die jemand verpasst, ein Weiterkommen für diese Person fast unmöglich macht (es sei denn, ein anderer Teilnehmer bringt das Verpasste vor der nächsten Sitzung privat bei). Nach 3-4 Halbtagen äußern manche Notunterkunftsbewohner sogar, dass sie auch einen ganzen Tag Deutsch lernen könnten.

Im Rahmen von kleinen Workshops (1,5 bis 2,5 Stunden) und 2-Tages-Schulungen habe ich mittlerweile die Methode anderen Lehrkräften vorgestellt. Sie haben ganz unterschiedliche Vorbildungen, manche mit pädagogischem und linguistischem Studium samt Berufserfahrung, andere kommen gänzlich ohne solche Vorkenntnisse in die Fortbildung. Manche haben mir per eMail Feedback zu ihren eigenen Versuchen geschrieben. Hier sind die ausführlicheren schriftlichen Rückmeldungen, die an mich gegangen sind:

"Leider hatte ich keine [Dokumentenkamera] o.ä. zur Verfügung, so dass ich in den Kurs nur zwei Schülerinnen aufnahm. Ich habe zwei Wochen lang, jeden Tag 3 volle Stunden Ihr Programm gelehrt. Bei weitem bin ich nicht durchgekommen. Ich musste auch jeden Tag wiederholen, da hier keine Brückensprache zur Verfügung war. Außerdem hatte eine Somalierin nur 1 bis 2 Jahre Schule und die zweite Schülerin ca. 5 Schuljahre. Den Mädchen hat es sichtlich Spaß gemacht und mir auch. Wir waren ja auch gut gefordert. Mein Resümee: Viel, viel Arbeit und Energie habe ich mit dem Ausschneiden der Piktogramme gehabt. Ich habe nicht die Routine wie der Erfinder dieses Programms. So habe ich jedes Kapit[e] vollends neu ausgeschnitten, d.h. viel kopiert und viel geschnipselt. Ich denke, man braucht mindestens noch zwei Lehrer die mitmachen, da es ansonsten für einen Ehrenamtlichen ein „Fulltime Job“ wird. Leider konnte ich niemanden überzeugen mitzumachen. Helfer, die auch früher professionelle Lehrer waren, fanden das Programm sicherlich faszinierend, aber sehr anspruchsvoll, so dass ich niemanden zum Mitmachen gewinnen konnte. Grund mag jedoch auch sein, dass alle bereits auf ihren eingefahrenen Wegen lehren. So mache ich den Kurs weiter, jedoch nur 2 x in der Woche, und das ist nicht gut, da die Schülerinnen die Piktogramme nicht mehr im Kopf haben. [...] Lieber Herr Grzega, ich bin überzeugt von Ihrem Programm und kann es gerne empfehlen."

“Gestern kamen überraschend 4 neue Flüchtlinge in meinen Kurs und ich habe diese mit Ihrer Methode sofort zum Sprechen gebracht, was mir und den Neuen viel Spaß gemacht hat. Ich freue mich, weiter mit Ihrem Konzept zu arbeiten. Auch das Beispiel mit Du/Sie und dem Professor hat sofort funktioniert”.

“Ich war bei einer der ersten Präsentationen des Deutsch Not Arztes in [...] dabei und habe ihn auch erfolgreich bei 3 sehr smarten, fremdspracherprobten Geschwistern über die Sommerfreien 14 angewendet zu großen Teilen ([...]). Ich kann das Programm als intensiven Impuls (Epoche/Modul) bei Leuten mit schulischer Vorerfahrung, die evtl. sogar mal aktiv und systematisch eine andere Fremdsprache als Deutsch erworben haben, empfehlen, Insbesondere die zweisprachige Version Englisch plus Deutsch. Besonders gut klappt es in Kleinstgruppen oder 1:1 finde ich, wenn man sich die Mühe nicht machen kann, alles auf Overheadfolien zu übertragen oder keinen Buchprojektor besitzt. Das Material eig[ne]t sich auch zur spielerischen Umsetzung oder zur Auffrischung der Grammatik bei Jugendlichen.”

“[...] 13 neu angekommenen Syrern diesen Crash Kurs anzubieten. Ich hatte die Kärtchen auf Folien kopiert und ausgeschnitten, um mit Overhead Projektor zu arbeiten. Das hat sehr gut geklappt, wobei die Zusammensetzung der Gruppe immens unterschiedlich war: Vom Physik Professor, über einen Kinderarzt, Lehrer bis zu arabischen Analphabeten, die sich sehr schwer taten mit den geballten Informationen. Ich habe es auch bei weitem nicht geschafft, in 3 Tagen das Heft durch zu arbeiten. In der ersten Woche haben wir täglich 6 Stunden Deutsch Kurs gehalten. Dann täglich vormittags drei Stunden. In den letzten zwei Wochen war ich auch ein bisschen verreist. Das Geniale an Ihrem System ist, dass die Syrer jetzt schon sehr viel verstehen, wenn man langsam spricht! Das aktive Können hängt auch sehr stark davon ab, wie intensiv sie wirklich selbst ihre Vokabeln lernen. Da gibt es ein paar ganz eifrige... Mein Fazit: Vor allem für gebildete Menschen bietet Ihr System einen sehr schnellen, genialen Einstieg in die deutsche Sprache. Es ist toll, dass man die Kärtchen schnell umlegen, Sätze geringfügig verändern und schwere Zusammenhänge schnell vermitteln kann. Die frühe Einführung des Perfekt klappt wirklich und bringt schnell sehr viel. Ich habe danach auch eigenmächtig sehr schnell das Futur eingeführt, was ebenso gut geklappt hat. Ihre Begriffe (Basisform, Wem-Form, etc.) und die empfohlenen Gesten sind wunderbare Hilfen. Sehr gut kamen auch immer die Puppen an! Auch die Alphabetisierung hat sehr schnell geklappt (zwei Tage!)... Ganz herzlichen Dank nochmals und viel Erfolg Ihnen [...] Ich hoffe, dass ich wieder einmal an einer Ihrer Fortbildungen teilnehmen kann. Mir haben diese Wochen so großen Spaß gemacht, dass ich schon überlege, ob ich meinen Dienstherrn frage, ob er mich eine Zeit lang für Deutsch Kurse frei stellen würde...”

In den beiden letzten Anmerkungen ist zu lesen, dass das Modell vor allem für Gebildete bzw. Leuten mit schulischer Vorerfahrung funktioniert. Meine persönliche Erfahrung ist, dass vermutlich jedes Modell bei Menschen mit höherem Bildungsgrad besser funktioniert als bei Menschen mit geringerem Bildungsgrad. Allerdings bietet das Modell durch seinen modularen und an lernpsychologischen Erkenntnissen orientiertem Aufbau gerade den weniger Gebildeten eine hohe Chance schneller begreifen zu können.

4. Aktualisierte und weitere Materialien

Der Sprach-Not-Arzt ist “work in progress”. Nach den Erfahrungen mit weiteren Gruppen, die ich selbst unterrichtet habe, sowie den Rückmeldungen ehrenamtlicher Helfer im Zuge der Flüchtlingsbetreuung, sind die Materialien noch einmal überarbeitet und ergänzt worden.

4.1. Lehrkrafthinweise, zusätzliche Übungssätze und -dialoge

Separat von diesen Lernermaterialien ist im Internet ein Geheft mit Hinweisen für die Lehrkräfte zu finden, und zwar sowohl allgemeine Hinweise als auch Hinweise zum Aufbau jedes einzelnen Kapitels. Erarbeitet werden soll außerdem eine Liste mit weiteren Semantisierungsvorschlägen (incl. Eselsbrücken).

4.2. Alphabetisierung

Zum Teil müssen Lerner vor Besuch des Kurses noch alphabetisiert werden. Es mangelt noch an empirischen Studien zur Effizienz bezüglich Wahl der Schriftarten und der Progression. Sichtet man das Lernmaterial wird offenbar davon ausgegangen, dass Arial oder eine andere Sans-Serif-Art günstiger sei als Times New Roman. Hierfür fehlen jedoch statistische Belege aus der Arbeit mit Personen, die die Wörter der fremden Sprache noch gar nicht kennen⁴. Wir haben uns für Times New Roman, also einer Serif-Schriftart, entschieden, weil sich bei Tests mit Arial am Wortanfang Unsicherheiten bezüglich <I> und <I> ergaben. Sodann wurden folgende Prinzipien angewandt:

- 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!, La-la-la), 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.
- 1. Erst werden alle Großbuchstaben präsentiert, dann die Kleinbuchstaben. 2. Die Buchstaben werden nicht mit ihren Namen präsentiert, sondern mit den dahinter stehenden Lautwerten (also etwa [b], nicht [be:]). 3. Der Lerner wird aufgefordert, die einzelnen Wörter vorzulesen. Gelingt es nicht, deckt die Lehrkraft die Wörter schrittweise auf (je nach Lautkombination mit der Silben- oder mit der lautierenden Methode). 4. Nach 5 bis 7 Buchstaben erfolgt nochmal eine Wiederholung der vorherigen Wörter, insbesondere jene, mit denen der Lerner Schwierigkeiten hatte.

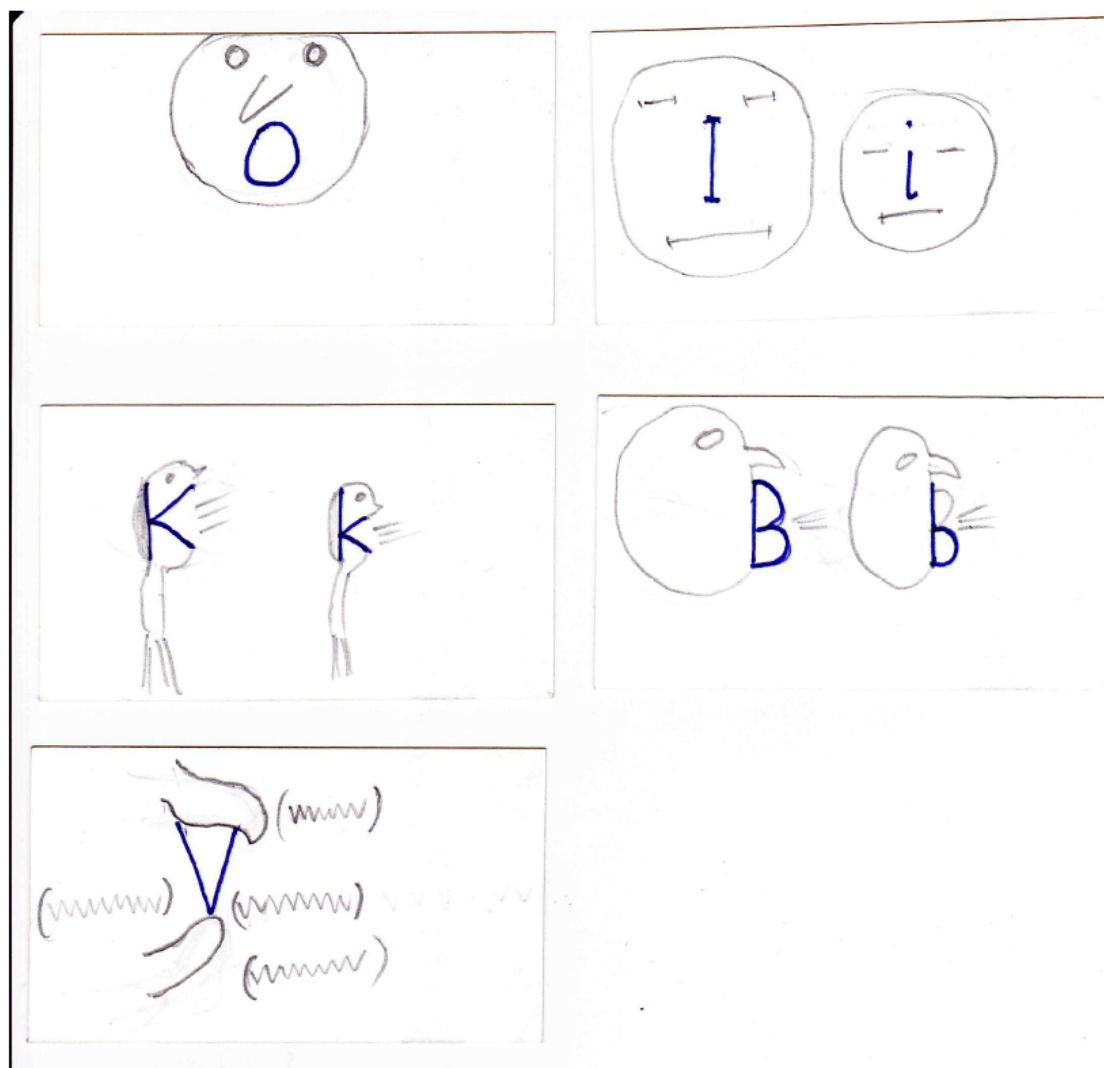
Daraus ergab sich folgende Tabelle, mit denen wir innerhalb von zwei Halbtagen Lesekompetenzen vermitteln (“passive Alphabetisierung”).

⁴ Selbst bezüglich der Arbeit mit Lernern, die in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden, gibt es kaum experimentelle Studien. Eine jüngere experimentelle Studie von Rello/Baeza-Yates (2013) spricht sich bezüglich Lesezeit, Fixierungsdauer (sprunghafte Blickführung) und persönliche Präferenz für die Schriftenarten Helvetica, Courier, Arial, Computer Modern (jeweils in nicht-kursiver Form) aus. Wie gesagt: dies betrifft Lerner, die die Sprache aber schon kennen.

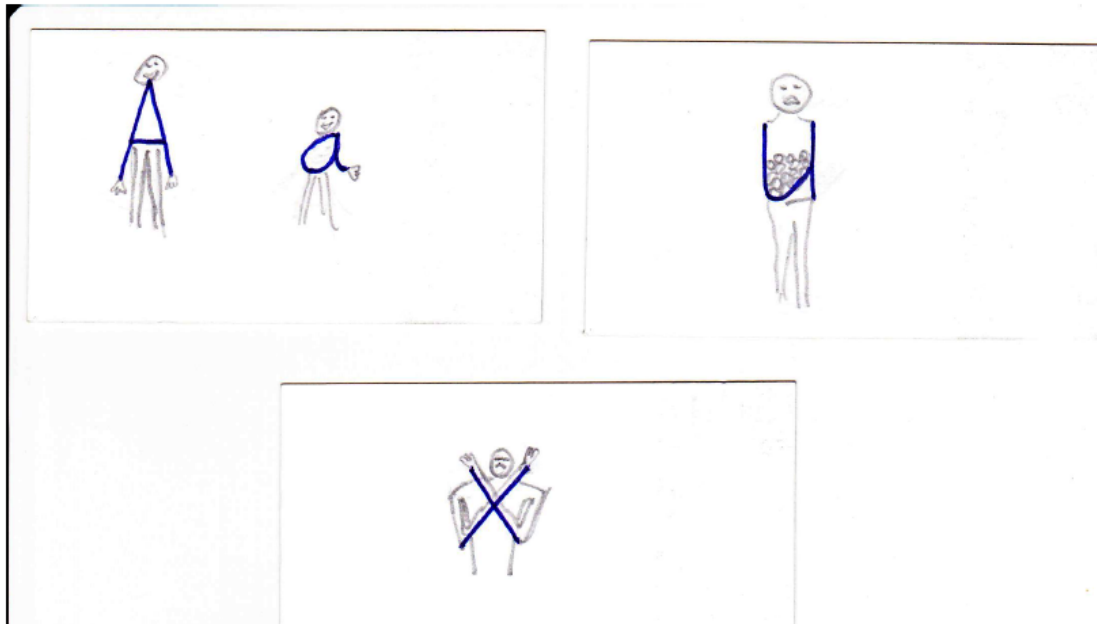
A	A a a
M MAMA	M m Mama Mama
P PAPA	P p Papa Papa
L LA LAMA	L l la la Lama Lama
O OMA OPA PO POP	O o Oma Opa Po Pop
I MAMI PAPI	I i Mami Papi
D DIDI DIPLOM	D d Didi Diplom
R RADIO DOLLAR	R r Radio Dollar
N NORMAL PIANO	N n normal Piano
T TOP	T t top
S SARA PASS ASPIRIN	S s Sara Pass Aspirin
F FILM FOTO SOFA SAFARI	F f Film Foto Sofa Safari
B BOSS MAMBA BAR	B b Boss Mamba Bar
U TUBA BUS	U u Tuba Bus
K KURS DOKTOR	K k Kurs Doktor
E ELEKTRIK TELEFON INTERNET	E e Elektrik Telefon Internet
C COLA COCA-COLA	C c Cola Coca-Cola
X BOX TAXI	X x Box Taxi
G GAS GORILLA GITARRE PINGPONG	G g Gas Gorilla Gitarre Pingpong
W WASSER WODKA DIWAN	W w Wasser Wodka Diwan
Z ZENTRUM PIZZA	Z z Zentrum Pizza
H HOTEL HALLO SAHARA BAHN	H h Hotel Hallo Sahara Bahn
V VIDEO VISUM VATER	V v Video Visum Vater
Ä PRÄSIDENT UNIVERSITÄT	Ä ä Präsident Universität
Ö ÖL RUDI VÖLLER	Ö ö Öl Rudi Völler
Ü NÜRNBERG	Ü ü Nürnberg
Y YOGA ASYL SYRIEN	Y y Yoga Asyl Syrien
Q QUALITÄT	Q q Qualität
J JA JOJO	J j Ja Jojo
EI NEIN POLIZEI	Ei ei Nein Polizei
CH BACH MÜNCHEN	Ch ch Bach München
SCH SCHECK RUSSISCH ARABISCH	Sch sch Scheck russisch arabisch
EU EURO DEUTSCH	Eu eu Euro deutsch
ST... STOP START	St... st... Stop Start
SP... SPORT	Sp... sp... Sport
- IE DIESEL AKADEMIE	- ie Diesel Akademie
- SS FUSSBALL STRASSE	- ß Fußball Straße

Zur Vermittlung von Schreibkompetenzen ("aktive Alphabetisierung") kann die gleiche Reihenfolge und die gleiche Liste an Wörtern verwendet werden. Die gewählte Schriftart ist eine handschriftliche Sans-Serif-Schrift; lediglich bei <I> und <I> werden Serifen hinzugefügt. Dabei experimentiere ich gegenwärtig mit einem System, bei dem der zu vermittelnde Buchstabe so aussieht wie die Ausspracheart oder ein Objekt, das den hinter dem Buchstaben stehenden Laut macht, oder ein Internationalismus – anders als bei den existierenden Anlauttabellen, bei dem beispielsweise ein <A> mit *Affe* verknüpft wird, ohne dass der Affe in der Illustration wie ein <A> aussieht. Zu meinem System wurde ich von Japanisch-Stunden angeregt, bei denen ich das Katakana-Schriftsystem dadurch lernte, dass die zu vermittelnden Silben-Symbole mit Gegenständen verknüpft wurden, dessen deutsche Bezeichnungen mit diesen Silben begannen. Beispielsweise wurde das Zeichen für *su* mit Hilfe der Zeichnung einer Suppenschüssel vermittelt. Die Einführung geschieht quasi über eine audiovisuelle Eselsbrücke, eine audiovisuell sinnvolle Anlauttabelle.

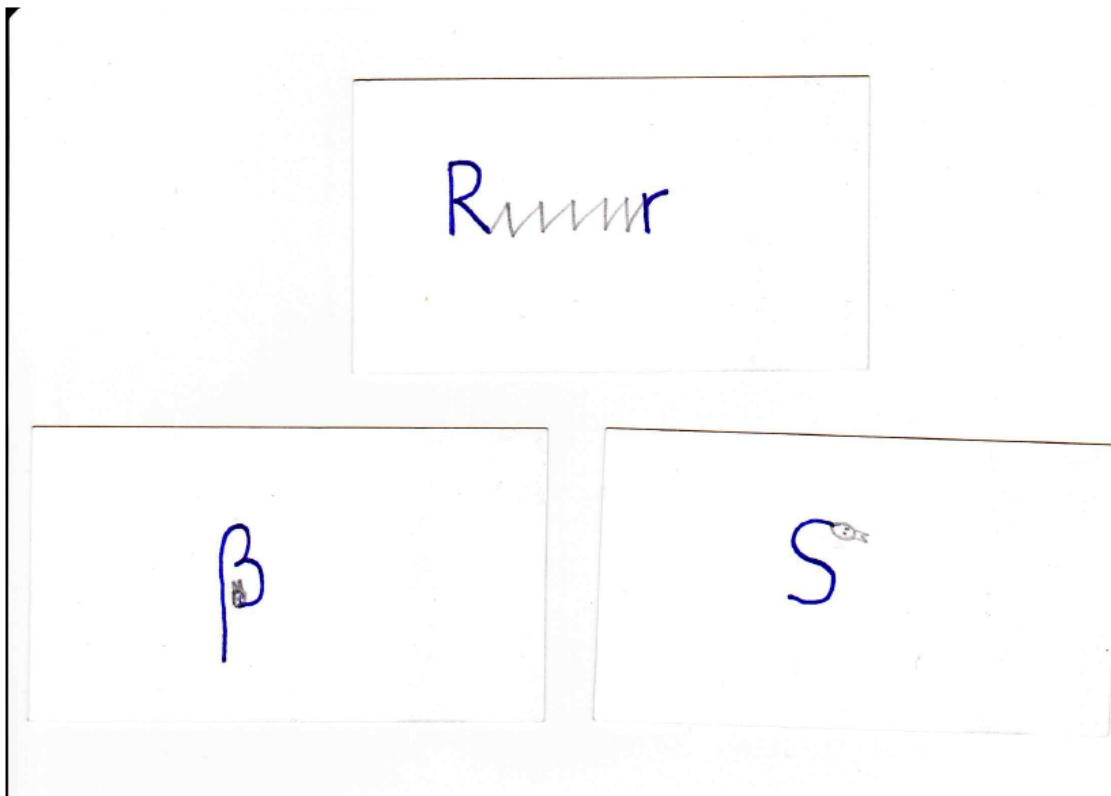
Die sichtbare artikulatorische Bildungsweise, zum Teil in Kombination mit semantisierender Mimik (wenn der Laut auch Interjektion sein kann), ist Eselsbrücke bei den folgenden Buchstaben (wobei V für einen Reibelaut mit oder ohne Vibration der Stimmbänder steht und für die Vokale die Lang- und die Kurzvariante gesagt werden müssen).



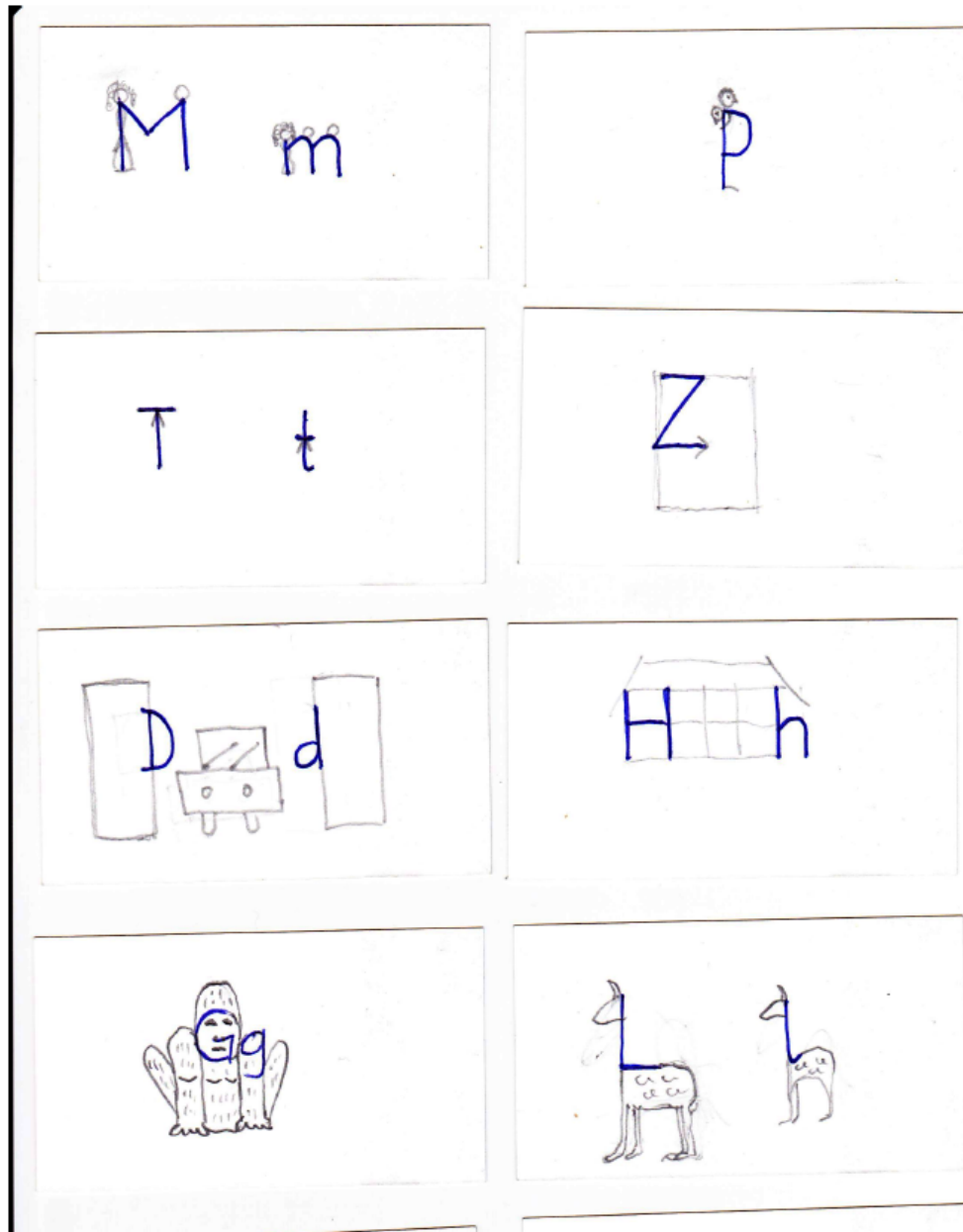
Ist der Laut gleichzeitig eine Art Interjektion kann auch eine semantisierende Körperhaltung als Eselsbrücke herangezogen werden, wie in der nächsten Gruppe: [a(:)] als Interjektion des Erfreut-Seins, [u: ~ ʊ] als Interjektion bei schwerer Last, [ks] als Interjektion der Abwehr.



In den folgenden Fällen dient das (mit einer Handbewegung dargestellte) Rattern eines Gegenstandes beziehungsweise das Zischen der Schlange als Eselsbrücke (wobei in Norddeutschland das S auch für ein bienengeräusch-artiges [z] stehen kann bzw. als sich aufbäumende vibrierende Schlange).



Die nächste Gruppe kombiniert die Buchstaben mit international gut bekannten Wörtern, die mit diesem Laut beginnen (Mama führt großes Kind oder kleine Kinder an der Hand, Papa trägt Kind auf dem Rücken, Pfeil nach oben zum Top, Pfeil ins Zentrum, Diesel-Tankstelle, Hotel, Gorilla, Lama, Joyo, Yoga von einer Person aus Syrien – [j] und [y:] –, Elektro-Stecker, Foto-Apparat/Film, Qualitätshaken, Wasser/Wodka-Gläser, Nil-Fluss – oder ein örtlicher Fluss mit N – sowie Cola:



Die Buchstaben mit Trema und die Buchstabenkombinationen <ch, sch, st, sp, ie, ei, eu> werden ohne Eselsbrücke eingeführt. Für das schreibmotorische Training sei einstweilen auf die Hinweise in Teeper (2011) und Heintze (2008) zurückgegriffen.

4.3. Aktualisierte Materialien mit Hilfen in anderen Sprachen

In der mittlerweile vorliegenden dritten Auflage sind die englischen Hilfen im Sinne Butzkamms ausgeweitet worden: Nicht nur die Wortkärtchen, sondern auch Dialoge und Struktur-Kapitel weisen für neue Wörter und Strukturen englische Anmerkungen auf, gegebenenfalls in doppelter Spiegelung: die wörtliche Übersetzung und die funktionale Übersetzung in unterschiedlichen Farben. Neben der englischen Version der Hilfen liegt nun auch eine Version mit arabischen Hilfen vor, ebenfalls mit wörtlichen und funktionalen Übersetzungen. Bei den wörtlichen Übersetzungen wurde versucht, möglichst griffige Übersetzungen zu finden, wenn es in der Übersetzersprache keine Entsprechungen gab. Dabei sollten Fachbegriffe und Zahlen möglichst vermieden werden: *du* wird übersetzt als “near-you” und *Sie* als “far-you”; im Arabischen wurde ähnlich verfahren. *der/dem/den* wird im Englischen wiedergegeben als “action-maker-the”, “profit-maker-the” und “object-the”; für das Arabische fiel die Wahl schwerer: letztlich wurde doch der bestimmte Artikel einfach durchnummeriert: *al-1* ‘der’, *al-2* ‘den’, *al-3* ‘dem’ (in dieser Reihenfolge werden die Kasus bei der Pantomime des Satzes *Der Arzt gibt den Ball dem Lehrer* eingeführt. Freilich entbindet die Angabe von englischen und arabischen Wörtern die Lehrkraft nicht, eine einsprachige Vermittlung durchzuführen, wenn in der Lernergruppe Personen sitzen, die keine Englisch- oder Arabisch-Kenntnisse besitzen und ihnen niemand sonst als Vermittler dienen kann. Die am Ende gesammelten grammatischen Symbole wurden auf Wunsch von Lehrkräften noch einmal mit Erklärungen versehen.

Farben wurden generell noch mehr zur Hervorhebung von Mustern herangezogen. Häufige Muster sind grün (z.B. das Perfekt nach dem Muster “haben + ge-X-t”), weniger häufige Muster rot (z.B. Verben, die in der 2. und 3. Person Singular Präsens einen Umlaut aufweisen). Bei der Einführung der Kasus wird ebenfalls mit verschiedenen Farben gearbeitet.

Regionalbezüge wurden in der dritten Auflage durch Bezüge ersetzt, die allgemeiner sind. Statt in Pappenheim wohnen die Personen beispielsweise nun in Berlin; neben *Grüß Gott* findet sich auch die Grußformel *Guten Tag*. In den ersten Kapiteln gibt es kleine Verschiebungen, sodass das Kapitel zur Situation “Nicht-Verstehen äußern, nach Bedeutung fragen” bereits als Kapitel 3 erscheint und die Internationalismen, die auch für Erklärungen taugen, gleich danach. Das Kapitel zu bestimmtem, unbestimmtem und Null-Artikel wurde verbessert. Ferner tauchen die Themen “spaltbare Verben” und “reflexive Verben” nicht erst im Rahmen der Dialoge des dritten Tages auf, sondern sind in ein davor geschaltetes eigenes Kapitel gesteckt worden. Die Dialoge bringen daher nur noch lexikalische Neuinformationen, keine syntaktischen mehr; diese neuen Wörter sind zur Vereinfachung der Lehrkraftarbeit fettgedruckt. Die Dialoge des ersten Tages wurden etwas vereinfacht, Alternativ-Wendungen ebenfalls erst in die Dialoge des dritten Tages verschoben. Außerdem wurden die Dialoge am letzten Tag durch weitere Dialoge für Migranten und Flüchtlinge ergänzt.

Die aktualisierten Materialien sollen auch Basis für weitere quantitative Studien bilden.

5. Eurolinguistischer Ausblick

Die Grundprinzipien des Sprach-Not-Arzttes lassen sich gut auf andere europäische Sprachen übertragen. In meinen Fortbildungen baue ich etwa kleine Ungarisch-Lektionen ein, um den Teilnehmern zu demonstrieren, wie es Lernern ergeht, die noch nichts von der fremden Sprache verstehen. Die Prinzipien-Übertragung funktioniert nicht immer gleichermaßen gut. Ein Schriftsystem, bei dem die Symbole im Prinzip für Laute stehen (wie beim lateinischen, griechischen und kyrillischen Alphabet) erlaubt gut die Markierung von Wortgrenzen. Allerdings werden etwa im Französischen die geschriebenen Suffixe lautlich nicht realisiert; ebenso in einigen

schwedischen Varietäten. Bei den westslawischen Sprachen braucht man eine zusätzliche Kennzeichnung der stammauslautenden Konsonantenverschiebungen (z.B. tschech. *Prah-a* ‘Prag’, aber *v Praze* ‘in Prag’). Auch die Progression wird sich bei Bedarf ändern müssen. Je nach Sprache fällt das eine Kapitel weg (z.B. die Artikel in den westslawischen Sprachen, die Artikel-Kasus in vielen Sprachen der westlichen Hälfte Europas), ein anderes käme hinzu (z.B. Substantiv-Kasus in den westslawischen Sprachen, das Imperfekt in den romanischen Sprachen). Das Internationalismen-Kapitel ist dagegen recht gut übertragbar. Die Auswahl der Begriffe und der Situationen ebenso wie die Prinzipien zur Pantomime sind vermutlich sogar über Europa hinaus gut einsetzbar. Die Sprach-Not-Arzt-Prinzipien erweisen sich damit als echter Beitrag zur Angewandten Eurolinguistik.

Joachim Grzega
 Europäisches Haus Pappenheim
 Marktplatz 1
 DE-91788 Pappenheim
grzega@pappenheim.de
 und
 Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
 Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Universitätsallee 1
 DE-85072 Eichstätt
joachim.grzega@ku.de

Literaturverzeichnis

- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015), Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs, Nürnberg: BAMF.
 <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile> (2015-12-06)
- Bausch, Karl-Richard et al. (eds.) (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5th ed., Tübingen etc.: Francke.
- Berlitz, Maximilian D. (1912), *Erstes Buch für den Unterricht in den neueren Sprachen*, New York: Berlitz.
- Birkenbihl, Vera F. (1987), *Sprachenlernen leichtgemacht!*, Speyer: GABAL.
- 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.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow = The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
- Diehl, Erika et al. (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen: Niemeyer.
- Grotjahn, Rüdiger (2007), “Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick”, in: Bausch 2007: 493-499.
- Grzega, Joachim (2005), “Towards Global English via Basic Global English (BGE): Socioeconomic and Pedagogic Ideas for a European and Global Language (with Didactic Examples for Native Speakers of German)”, *Journal for EuroLinguistics* 2: 65-164.
 <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/grzega-054.pdf>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim (2006), “Developing More than Just Linguistic Competence—The Model *LdL* for Teaching Foreign Languages (with a Note on Basic Global English)”, *Humanising Language Teaching* 8.5.
 <<http://www.hltmag.co.uk/sep06/mart01.htm>>
- Grzega, Joachim (2009), *Welcome to the World! Basic Global English (BGE) Do-It-Yourself*, vol. 1: *Basic Book*, vol. 2+3: *Audio-CDs*, vol. 4 *Deutsche Begleitmaterialien*, Eichstätt: ASEcoLi 2009.
 <<http://www.basicglobalenglish.com>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim (2012), “Basic Global English (BGE) as a Quick Way to Global Communicative Competence—Empirical Results from Primary School”, in: Böttger, Heiner / Schlüter, Norbert (eds.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen: Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011*, 131-141, München: Domino.

- 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://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzega-132.pdf>> (2015-12-11)
- 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 / Sand, Claudia / Schweihöfer, 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://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegasandschweihoefer-141.pdf>> (2015-12-11)
- Grzega, Joachim / Stenzenberger, Sandra (2011), "Teaching Adults Intercultural Communication Skills with Basic Global English (BGE)", *Journal for EuroLinguistiX* 8: 34-131.
<<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/grzegastenzenberger-111.pdf>> (2015-12-11)
- Heintze, Anja (2008) "Alphabetisierung für erwachsene Migrantinnen und Migranten", *Deutsch als Zweitsprache* 3/2008: 28-36.
- Lewin, Kurt (1946), "Action Research and Minority Problems", *Journal of Social Issues* 2.4: 34-46.
- Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove: LTP.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Pienemann, Manfred (1986), "Is Language Teachable?", *Applied Linguistics* 10.1: 52-79.
- Rello, Luz / Baeza-Yates, Ricardo (2013), "Good Fonts for Dyslexia", *ASSETS* 2013.
<http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf> (2015-12-11)
- Roche, Jörg (2005), *Fremdspracherwerb – Fremdsprachendidaktik*, Tübingen: Francke.
- Roediger, Henry III. / Karpicke, Jeffrey D. (2006), "The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice", *Perspectives on Psychological Science* 1/3: 181-210.
- Roth, Gerhard (2011), *Bildung braucht Persönlichkeit: Wie Lernen gelingt*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ryan, Richard / Deci, Edward (2000) "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being", *American Psychologist* 55: 68-78.
- Schmidt, Richard A. / Bjork, Robert A. (1992), "New Conceptualizations of Practice: Common Principles in Three Paradigms Suggest New Concepts for Training", *Psychological Science* 3/4: 207-217.
- Smith, Steven M. / Glenberg, Arthur / Bjork, Robert A. (1978), "Environmental Context and Human Memory", *Memory & Cognition* 6/4: 342-353.
- Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.
- Spitzer, Herbert F. (1939), "Studies in Retention", *Journal of Educational Psychology* 30/9: 641-656.
- Teepker, Frauke (2011), "Methodische Vielfalt bedeutet nicht methodische Beliebigkeit: Argumente für ein lernerzentriertes Vorgehen im Alphabetisierungsunterricht", in: Projektträger im DLR (ed.), *Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener: Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung*, 229-252, Bielefeld: Bertelsmann.
- Woodsmall, Marilynne / Woodsmall, Wyatt (2008), *The Future of Learning: The Michel Thomas Method – Freeing Minds One Person at a Time*, Great Falls, VA: Next Step Press.