

Joachim Grzega

Aktuelle Erfahrungen mit Sprach-Not-Arzt und LdL für Integrationskurse Ein Rückblick auf 2016

Abstract

The *Language Emergency Doctor (Sprach-Not-Arzt)* is a method for a fast start with a European language, without teacher and students having to share a common language, although this would make the method still more efficient. The contribution illustrates effectiveness and efficiency of the method when teaching German: it does so through feedbacks by (honorary and professional) teachers, feedback by participants and results from standardized A1 tests. The article also points out the important role of *LdL (Lernen durch Lehren* ‘Learning by Teaching’) in the phase up to the completion of level A1.

Sommaire

La méthode *Sprach-Not-Arzt* (‘médecin d’urgence linguistique’) est une méthode pour instruire rapidement une langue européenne, sauf que l’enseignant et les élèves doivent parler une langue commune, même si cela rendrait la méthode même plus efficace. La contribution illustre l’effectivité et l’efficacité de la méthode quand on enseigne l’allemand: elle présente des feed-backs d’enseignants (honoraires aussi bien que professionnels), des feed-backs par des élèves et des résultats des tests A1 standardisés. L’article souligne aussi le rôle important de *LdL (Lernen durch Lehren)* pendant la phase jusqu’au niveau A1.

Zusammenfassung

Der “Sprach-Not-Arzt” ist eine Methode für den schnellen Einstieg in eine europäische Sprache, ohne dass Lehrkraft und Lernergruppe über eine gemeinsame Sprache verfügen müssen, wenngleich eine gemeinsame Brückensprache die Methode noch einmal effizienter machte. Im Beitrag wird die Effektivität und Effizienz der Methode beim Vermitteln von Deutsch-Kenntnissen aufgezeigt, und zwar anhand von Rückmeldungen von ehrenamtlichen Lehrkräften, Rückmeldung von Kursteilnehmern, Rückmeldung einer hauptamtlichen Grundschullehrkraft und Ergebnissen aus standardisierten A1-Tests im Integrationskurs. Dabei wird auch auf die wichtige Rolle von LdL (Lernen durch Lehren) in der Phase bis zum Niveau A1 eingegangen.

1. Einführung

Der “Sprach-Not-Arzt” ist eine Methode für den schnellen Einstieg in eine europäische Sprache, ohne dass Lehrkraft und Lernergruppe über eine gemeinsame Brückensprache verfügen müssen, wenngleich eine gemeinsame Brückensprache die Methode noch einmal effizienter werden ließe. Derzeit liegen ausgearbeitete Materialien für Deutsch als Zielsprache vor, mit englischen “Untertiteln” für die Altersgruppen 10-15 und ab 16, zum anderen mit arabischen “Untertiteln” für die Altersgruppe ab 16 (Grzega/Sand/Schwehofer 2016a, 2016b & 2016c). Diese und weitere Materialien sind auch online über <http://www.sprach-not-arzt.de> zugänglich. Die erste Vorstellung der Prinzipien erfolgte 2014 (Grzega/Sand/Schwehofer 2014). Sie seien hier noch einmal zusammengefasst (wobei ich neben meinen eigenen Erfahrungen nochmal auf die wichtigsten Bezugspublikationen hinweisen möchte: Berlitz 1912, Butzkamm/Caldwell 2009, Csikszentmihalyi 1990, Grzega 2005, Grzega/Klüsener 2012, Lewis 1997, Pienemann 1986, Soly 2008, Woodsmall/Woodsmall 2008):

1. Es gibt prinzipiell Kapitel mit neuen Wörterlisten, mit neuen grammatischen Strukturen und mit neuen Kommunikationsstrategien. Die Wörterlisten bestehen aus Reihen von zweiteiligen Wortkarten. Abbildung 1 gibt ein Beispiel:

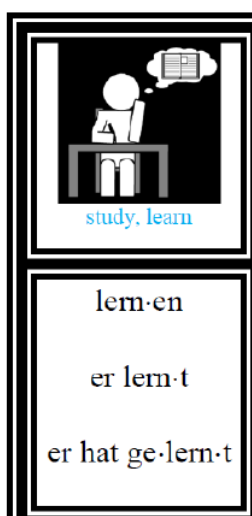


Abb. 1

In der oberen Hälfte ist ein Bild, in der unteren Hälfte steht die deutsche Grundform mit den entsprechenden notwendigen grammatischen Formen. Die Karten sind zum Ausschneiden gedacht, so dass damit auch Übungen gemacht werden können. Das folgende Beispiel (Abb. 2) ist der letzte Abschnitt von Kapitel 2 (Grzega/Sand/Schweihofer 2016b: 3). Dieses vermittelt Kommunikationsstrategien zur Angabe der Herkunft und die grammatischen Strukturen des Präsens Singular.

Paul:	Ah! Maria komm·t aus Italien.	Was ist <u>Maria</u> ·s Heimat·ort?				
Nadia:	Hm... Maria! Ist Dein Heimat·ort Palermo? Oder komm·st Du aus Rom?	Or come· <u>near-you</u> from Rome? Or do you come from Rome?				
Maria:	Ich komm·e aus Rom.					
<table border="1" style="width: 100%; background-color: #e0e0e0;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Ich ...·<u>e</u></td> <td style="padding: 5px;">Du ...·<u>st</u></td> <td style="padding: 5px;">Sie ...·<u>en</u></td> <td style="padding: 5px;">Maria/Paul ...·<u>t</u></td> </tr> </table>			Ich ...· <u>e</u>	Du ...· <u>st</u>	Sie ...· <u>en</u>	Maria/Paul ...· <u>t</u>
Ich ...· <u>e</u>	Du ...· <u>st</u>	Sie ...· <u>en</u>	Maria/Paul ...· <u>t</u>			

Abb. 2

2. Wie erfolgt die Erklärung? Die Erklärung von Neuem erfolgt stets durch die Lehrkraft; Erklärungswiederholungen können auch vom Schüler erfolgen, wenn sie so aufgebaut sind, wie die der Lehrkraft. Der Weg der Sprach-Not-Arzt-Methode nimmt in gewisser Hinsicht Butzkamms Idee von Wort-für-Wort-Übersetzungen auf, nun aber über Bilder, Pantomime und Internationalismen – auch mit Hilfe von Handpuppen. Neues wird in langsamem Sprechtempo vorgestellt und auch wiederholt. Durch die Lautstärke müssen sowohl Thematik eines Abschnittes als auch minimale Gegensätze klar werden. Es wird durch spärliche, aber unhektische und eindeutige, zum Wort parallele Pantomime/Gestik ergänzt (eventuell wiederholend). Die Lerner können ermuntert werden, die gleiche Gestik aufzunehmen. 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 nicht die typischsten Sprachformen verwendet werden, sondern nur ein telegrammartiger Stil, wie er etwa auch in der Werbesprache gefunden wird (also durchaus ungewöhnlich, aber vereinfachend, jedoch

nicht im sogenannten “Ausländerdeutsch” (mit bloßen Grundformen und ähnlichem) – eben nur zum jeweiligen Stand bekannte Wörter und Konstruktionen. Erklärungen sollten auch so erfolgen, dass sie für möglichst viele Lerner gut nachvollziehbar sind. Die Kasus etwa erklärt man besser mit einem prototypischen Aktionsverb statt mit der *haben*-Konstruktion, die mehr als 50% der Sprachen gar nicht kennen. Nach der Vorstellung neuer Wörter und Wendungen dürfen Lerner muttersprachliche, möglichst wörtliche Interlinear-Glossen in ihr Geheft hinzufügen. Dies macht die Lehrkraft anhand eines bekannten Beispiels mit Englisch vor. Bei den Einzelwort-Karten haben die Lerner unter Umständen Schwierigkeiten, weil es für manche Wörter keine einfachen Entsprechungen gibt; hier erleichtern konkrete Sätze das Hinzufügen von Interlinearglossen. Hier stehen englische Wort-für-Wort-Erklärungen in orange; bei den Materialien für jüngere werden diese Interlinearglossen vom Lerner hinzugefügt.

3. 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 oder eine senkrechte gestrichelte Linie verwendet werden). Er wird auch akustisch hörbar, d.h. bei der Erstvorstellung wird nicht in Silben, sondern in Morphemen gesprochen: *Ich komm-e, du komm-st; ich ...e, du ...st*. Ist das Muster gelernt, wird der Morphem-Punkt nicht mehr verwendet.
- 4a. Im Lehrgeheft gibt es noch weitere Arten von Kapitel: Da gibt es etwa Kapitel zum Einüben von Wörtern und (Grammatik-)Strukturen anhand von “Übersetzungsaufgaben” (von der Bildersprache in die Muttersprache). In der Hauptzeile stehen die beteiligten Lemmata; dazu gesellen sich kleinere Kärtchen mit grammatischen Informationen. In Abbildung 3 ist ein vollständiger Satz als Beispiel gegeben: Sie – verstehen – als Frage und in der Vergangenheit: *Haben Sie verstanden?*.

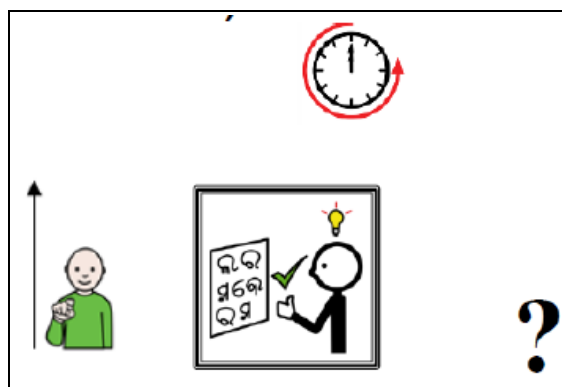


Abb. 3

Der Übungstyp “Bilder-zu-Satz” ist der Hauptübungstyp in der mittleren Phase des Konzepts. Die Sätze können bei Kleinstgruppen auf den Tisch gelegt werden; bei größeren Gruppen empfiehlt sich die Projizierung an die Wand vermittelt einer Dokumentenkamera (Visualizer). Ein neues Element 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 progressiv aufgebaut sein und jeweils Einzelbausteine ersetzen. Alle sollen mitdenken und den Satz im Geiste bilden, erst dann wird jemand aufgerufen.

- 4b. Es lassen sich aber auch Drill-Übungen rein mit Lemmata gestalten, zum Beispiel mit den Orten der Stadt, um den Dativ zu üben. Dabei ist die Drill-Übung so gestaltet, dass man nicht nur den Input der Lehrkraft papageienartig wiederholt, sondern dass der Lerner über die korrekte grammatische Form auch noch nachdenken muss – Drill mit Kognition.

- 4c. Daneben gibt es den Übungstyp "Dialog": 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. Dazu gibt es kleinere Frage-Antwort-Sequenzen, die im Kettenverfahren oder gemäß LdL durchgeführt werden können. Bei freien Dialogen ist die Botschaft wichtiger als die Form.
- 4d. Zudem bauen wir bei den Jüngeren kleine Lernspiele mit Bewegung und Kognition ein (aber keine Spiele nur um der Bewegung willen). Beispiel: Es werden mehrere Stühle in einer Reihe hintereinander aufgestellt. Die Lehrkraft zeigt ein Verb-Symbol. Die Schüler sollen möglichst schnell den entsprechenden Infinitiv rufen – also zunächst mal die lexemische Information rufen. Der schnellste Schüler wird dann außerdem nach den Formen der 3. Person Präsens und Perfekt gefragt; pro richtiger Form rückt er einen Stuhl nach vorne. Sieger ist, wer als Erster den vordersten Stuhl erreicht hat. Analog können Substantiv-Symbole gezeigt werden; es gilt, zunächst die Singularform, dann den Artikel und die Pluralform zu nennen.
- 5a. Es ist stets darauf zu achten, dass der Fokus der Lerner beim Unterrichtsgeschehen bleibt. Je weniger Ablenkung man zulässt, umso länger halten die Schüler durch. Daher sind viele Phasen im Vergleich zu anderen modernen Methoden stark lehrerzentriert und instruktionistisch und erfordern viel Kognition.
- 5b. Greift ein Lerner bei einer Übersetzungsaufgabe 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: "Du hast das gesagt. Und was ist das?". Dabei legt sie die ursprüngliche Bildkette wieder hin. Ist die Grammatik-Kategorie richtig, aber die Form falsch, sollte die Lehrkraft ebenfalls Hilfe zur Selbstkorrektur geben. Die Lehrkraft merkt sich individuelle Probleme von Lernern und legt spätere Übungssätze so, dass sie die individuellen Schwächen der Lerner wieder aufgreifen und trainieren lassen.
- 5c. Wird die richtige Lösung vom Lerner genannt – und sie sollte zunächst von einem Lerner kommen, um ihm das Erfolgserlebnis zu geben –, dann gibt es noch das Lehrer-Echo, damit alle nochmal in angemessener muttersprachlicher Aussprache und Lautstärke die Lösung hören.

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. Wie gesagt: geht es nach dem Sprach-Not-Arzt noch weiter, sollte im Sinne von LdL (Lernen durch Lehren) mehr und mehr Aktivierung bei den Lernen liegen.

2015 wurden Effekt und besondere Effizienz der Methode in einem empirischen Forschungsbericht aufgezeigt (Grzega 2015). In dem jetzt vorliegenden Beitrag geht es um erweiterte Materialien sowie weitere Nachweise für Effekt und Effizienz der Methode, bei deren Zusammenstellung ich besonders von Mitgliedern des Asylhelferkreises Wertingen unterstützt wurde – namentlich Silvia Fischer, Uwe Laskowski und Robinson Ringler.

2. Rückmeldungen von ehrenamtlichen Lehrkräften

Bereits in einem früherem Artikel (Grzega 2015) wurden Rückmeldungen von ehrenamtlichen Lehrkräften zitiert. Diese seien hier um weitere ergänzt. Hier ist die erste:

Ich habe bisher ausschließlich Alphabetisierungskurse erteilt, d.h. Grammatikverständnis war überhaupt nicht gegeben, da meine Schüler überwiegend primäre Analphabeten waren. Aber durch den Sprach-Not-Arzt waren sie wirklich schnell in der Lage, korrekte Sätze zu bilden und diese schon bald auch leicht zu variieren. Der visuelle Aspekt der Bilder war ausgesprochen hilfreich! Meine Schüler konnten nur wenige Buchstaben schreiben und erkennen und dennoch ganze Sätze sprechen - das motivierte sie sehr. Bald hatten sie einfache Satzstrukturen dadurch verinnerlicht und waren von den Bildern unabhängig geworden. Die Schüler, die auch arabisch schreiben konnten, haben auch die Vokabelkärtchen genutzt. Ich persönlich bin sehr begeistert von Ihrer Methode und finde sie wirklich genial! Vor allem der Umgang mit den Fällen gefällt mir. [...]

Ich finde alle Tabellen sehr übersichtlich und sehr gut strukturiert und würde den Sprach-Not-Arzt jederzeit wieder anwenden.

Eine Ehrenamtskoordinatorin schreibt:

einige der Lehrer [hatten] an Ihrer Fortbildung teilgenommen und ihr Wissen an andere weitergegeben [...]. Einige der Lehrer konnten darauf hin auch sehr erfolgreich mit Ihrem Buch und Materialien arbeiten.

Schließlich ein Auszug aus der sehr detaillierten Rückmeldung einer Dame, die auch im Berufsleben Sprachlehrerin war:

Äußere Gegebenheiten:

Ich habe in dem Zimmer unterrichtet, in dem die Syrer untergebracht sind, d.h. vier Betten, ein Tisch, Stühle, keine Tafel und auch kein Flip Chart.

Wir sind alle um den Tisch gesessen, und ich hatte wenig Möglichkeit, Kärtchen zu legen. So bin ich meist nach dem Buch vorgegangen und habe anfangs auch sehr viel mit den Puppen gearbeitet. Ich hatte Paul und Nadia, eine Lehrerin, einen Arzt, einen Polizisten und eine Köchin [als Puppen].

Wenn wir etwas schriftlich festhalten wollten (es kam immer wieder die Frage „schreiben?“), schrieb ich es auf einem Block vor, der dann herumgegeben wurde.

[...]

Meine „Schüler“:

Es handelt sich [...] um drei junge Syrer: die Zwillinge [...] (17) und ihren Bruder [...] (29). Sie hatten keine Vorkenntnisse in Deutsch, abgesehen von einigen wenigen Wörtern, die sie im Internet bzw. im Lager in Zirndorf gelernt hatten. Da Arabisch ihre Muttersprache ist, lud ich mir die entsprechende Version Ihres Sprachkurses aus dem Internet herunter.

Die Zwillinge haben in Syrien eine Schule besucht, wo sie auch etwas Englisch gelernt haben. Ihr Bruder [...] war Busfahrer und hat keine weiterführende Schule besucht. Somit halfen die Jüngeren immer wieder mit Erklärungen auf Arabisch aus [...]; denn [der ältere Bruder] tut sich wesentlich schwerer mit dem Deutschen (Aussprache und Formen). Außerdem musste er gleichzeitig unsere Druckschrift erlernen.

Nach Weihnachten kam dann noch ein vierter Bruder, [...] (22), hinzu [...] (ähnliche Probleme wie [der älteste Bruder]).

Als fünfter gesellte sich ein junger Albaner dazu, der es abgelehnt hatte, mit den Äthiopiern zusammen zu lernen; doch [dieser] nahm nicht regelmäßig am Unterricht teil.

Motivation:

Meine Schüler waren und sind sehr wissbegierig. Insbesondere den Zwillingen konnte es nicht schnell genug gehen. „Nächste Seite?“ „Was lernen wir heute?“ Das sind Fragen, die ich in 35-jähriger Tätigkeit als Lehrerin nie von meinen deutschen Schülern gehört habe. Und auch solche Anerkennung habe ich nie erfahren: [einer der Zwillinge] zeigte mir nach einer der ersten Stunden auf dem Handy das Wort „wunderbar“, sprach es aus und fragte „richtig?“. Mir war nicht klar, was er damit wollte. Und dann kam der Satz: „Du bist Lehrerin wunderbar.“

[...]

Kurs-Verlauf:

[...] [ich bin] vom „reinen“ Sprachkurs abgewichen, d.h. von der bloßen Vermittlung der deutschen Sprache, und auch auf Fragen meiner Schüler eingegangen - ganz einfach deshalb, weil das Fragen waren, die sie beschäftigt haben. Besonders war das ab Kapitel 29 (S. 40-47) der Fall, wo plötzlich viel unbekannter Wortschatz auftaucht. Zum Beispiel Kap. 30 (S. 41): Was ist „Meldebescheinigung“ „Wohngeld“, „Kindergeld“, „andere soziale Leistungen“? Oder erklären Sie mal einem Menschen, der nicht aus unserem Kulturkreis stammt, den Unterschied von „Bio Tomaten“ und „normalen Tomaten“ (Zusatz-Dialoge, S. 15), wenn die sprachlichen Mittel dazu fehlen! Auch dadurch hat sich sicher die Dauer des Kurses verlängert. Außerdem habe ich die Übungen zum Selbststudium und Ihre Zusatzübungen immer auch schriftlich fixiert, was geraume Zeit in Anspruch nahm, da [zwei] noch nicht so schnell schreiben können.

[....]

Mein Urteil über den „Sprach-Not-Arzt“:

Diese Methode, **Deutsch bildgesteuert beizubringen**, finde ich wirklich **genial**. Die Abbildungen zu den Vokabeln sind eindeutig, und auch die Grammatik-Symbole haben alle schnell verstanden. Es hat einfach nur Spaß gemacht!

Ein Problem, das ich sehe, ist, dass die Durchführung des Kurses ziemlich zeitintensiv ist. Welcher ehrenamtliche Lehrer kann so viel Zeit investieren, um das Projekt zügig durchzuführen?

Außerdem müsste der Unterricht meines Erachtens von ein und derselben Person durchgeführt werden, und nicht von mehreren (wie dies wohl in den meisten Flüchtlingsunterkünften der Fall ist).

Last but not least, nicht jeder Lehrer will sich auf diese Methode einlassen. Das habe ich bereits in unserem kleinen Kreis gemerkt, wo doch viel Skepsis gegenüber Ihrer Vorgehensweise besteht. Es erfordert ja auch vom Lehrer, sich mit der Methodik vertraut zu machen, sich auf Neues einzulassen und Bilder und Symbole zu lernen.

3. Rückmeldung von Kursteilnehmern

In der Gruppe von Flüchtlingen in Wertingen sollten die 23 TeilnehmerInnen nach dem Kurs (3 Tage à 7 Stunden) zwei einfache Hauptfragen beantworten, die Sie entweder auf Arabisch, Russisch, Englisch, Italienisch oder Bulgarisch beantworten konnten, d.h. alle konnten in ihrer Muttersprache oder einer Fremdsprache, die sie sehr gut beherrschten, in Ruhe antworten und diese anonym angeben. Die beiden Hauptfragen waren: Was fanden Sie an der Methode gut? Was hat Ihnen nicht gefallen?

18 Feedback-Bögen waren wieder bei uns eingegangen. Die Antworttypen, die von mindestens einem Viertel der Teilnehmer kamen, waren wie folgt (daneben gibt es mehrere Aussagen, die nur ein- oder zweimal genannt werden):

- Was fanden Sie an der Methode gut? –
die Art der Erklärungen (10), die Fülle von Informationen (6), die Grammatik (5)
- Was hat Ihnen nicht gefallen? –
nichts (d.h. alles war gut) (8), die nur kurze Dauer (7)

Somit beurteilen auch die Lerner selbst das Modell als sehr positiv.

4. Rückmeldung einer hauptamtlichen Grundschullehrkraft

Nachdem die Altersgruppe 10 bis 15 teilweise auch die Grundschule betrifft, habe ich Anfang des Jahres Fortbildungen für Grundschullehrkräfte gegeben. Ein Münchner Grundschullehrer, Pascal Czernik, hat versucht, die Materialien (Grzega/Sand/Schwehofer 2014) auch bei Jüngeren auszuprobieren, um zu sehen, was hier schon funktioniert. Er hat Wege gefunden, dass die Schüler seiner heterogenen Übergangsklassen schon nach 3 Monaten Kompetenzen haben, die andere KollegInnen beeindruckt (wobei nachteilig ist, dass von der Schule keine Dokumentenkamera angeschafft werden konnte, sodass keine „Bild-zu-Satz“-Übungen gelegt werden konnten). Mit Blick auf die Sprach-Not-Arzt-Prinzipien lassen sich seine Beobachtungen wie folgt zusammenfassen:

- Wenn eine Brückensprache vorhanden ist, geht es schneller. Die Brückensprache gibt ferner auch nochmal Sicherheit.
- Die Vermittlung von Grammatik bzw. Strukturen geht auch in dieser Altersgruppe früh. Allerdings wird in dieser Altersgruppe noch mehr übers Hören gelernt (es bedarf daher auch mehr Rhythmisierung). Der visuelle Mitte-Punkt hat etwas verwirrt. Klarer sind Striche, die gleichzeitig mit der gehörten Erklärung gesetzt werden. Mit dem akustischen “Aufspalten” funktioniert die Vermittlung von Strukturen aber schon sehr gut, sodass schon in vergleichsweise kurzer Zeit die Verwendung von transitiven Verben mit Akkusativ-Objekt möglich wurde.
- Die Auswahl der Wörter/Themen ist in dieser Altersgruppe anders zu gestalten, da Kinder dieses Alters noch nicht so sehr zur Unterstützung “erwachsener” Aufgaben herangezogen werden. *Adresse* etwa kann man sich noch sparen. Dafür sollten die Schulgegenstände vorgezogen werden. (N.B.: Dieses Vorziehen von Schulgegenständen ist auch bei der Altersgruppe 10-15 vertretbar, sodass dies bereits in der 2. Auflage des Lehrgehefts berücksichtigt wurde [Grzega/Sand/Schweihofner 2016b]).
- Die Piktogramme für Substantive, Präpositionen sowie bestimmten Artikel funktionieren gut. Bei den Verben, die prinzipiell mit Bewegung verbunden sind, sodass ein Piktogramm immer nur ein Standfoto ist, ist es effizienter, einfach eine Bewegung zu machen. Generell gilt: die Bildwelten und die Ichzentrierung bei jüngeren Kindern korrespondiert nicht unbedingt mit der Struktur und dem Verständnis von älteren Kindern (8-10 Jahren). Dennoch funktionieren die grammatischen Übungen auch bei den Jüngeren gut, weil sie in der heterogenen Lerngruppe "mitlernen". Die Heterogenität ist diesbezüglich von Vorteil und ähnelt einer heutigen Zwergschule mit mehreren Klassenstufen in einem Raum.
- Effektivität und Effizienz von Chorsprechen hängen von der Klassengröße ab.
- Eselsbrücken, gerade wenn sie lustig sind, helfen (z.B. für *Karaffe*: “Die Karaffe ist so groß wie die Giraffe.”).
- Die Darbietungsform ist auch hier aufgelockerter Frontalunterricht. Dies erweist sich als sinnvoll und erfolgreich, weil sie eine Unterrichtsform ist, die Sicherheit gibt, da die Lehrkraft Rhythmus, Inhalt und Tempo vorgibt. Außerdem ist auf diese Weise das Verständnis besser zu gewährleisten als bei offenen Formen. Denn das Problem ist ja, den Arbeitsauftrag zu verstehen – ein ganz praktisches Problem, dem nur mit Kleinschrittigkeit und Wiederholung zu begegnen ist. Eine Wiederholungssequenz anzuleiten geht punktuell und bei Schülern, die entweder Vorkenntnisse haben oder schnell sind, gerade bei einer Brückensprache wie Englisch.

Diese Erfahrungen bestätigen und erweitern auch die ersten Erfahrungen des Sprach-Not-Arzt-Forscherteams (vgl. Grzega/Sand/Schweihofner 2014: 88).

5. Neue Materialien

Im Jahr 2016 konnten für beide bislang berücksichtigten Altersgruppen überarbeitete Materialien herausgebracht werden (Grzega/Sand/Schweihofner 2016a, 2016b & 2016c). Zusätzlich erstellt wurden neue Materialien für die dem Sprach-Not-Arzt-Programm vorgeschaltete Alphabetisierungshilfe sowie eine alphabetische Wortliste der Wörter im Sprach-Not-Arzt-Programm mit erprobten Vorschlägen an Worterklärungen und Eselsbrücken. Die Worterklärungen erreichen dabei selbstverständlich mehr Schüler als die Eselsbrücken. Die Zugänglichkeit bzw. Offenheit für bestimmte Eselsbrücken ist individuell. Wenn es für ein Drittel hilfreich ist, ist schon viel erreicht. Manche Eselsbrücken helfen allerdings tatsächlich alle oder nahezu alle Lerner. Zusätzlich sind noch kulturelle Informationen zu Deutschland eingeflossen, etwa dass *alt* in Deutschland oft

negativ konnotiert ist, dass ein Vertrag oft sehr lang ist, weil in Deutschland das geschriebene Wort wichtiger ist als das gesprochene Wort. Die genannten Materialien sind über www.sprach-not-arzt.de zugänglich. Hier einige Beispiele in Abbildung 4:

Wort	Erklärhilfe (P=Pantomime, D=auf das Bild/Objekt deuten; H=Wort-Historie; K=kulturelle Information)	Lernhilfe (H=Wort-Historie, B=pantomimisches Bild, E=Englisch, M=Sprech-Melodie, N=Eigen-Name, S=Bedeutung ins Schriftbild übertragen)
ab	ab ((ohne Ende; Start nicht in der Vergangenheit))::von...bis...	
Abend	Morgen::Mittag::Abend::Nacht	MB [müde am] AAAabend [gähnd!]
aber	Kontrast!	M A-a-a! Bä-bä-bä!
abheben	Ich hole Geld von der Bank.	
acht	8	E eight; B 8h! Achtung! Sex-Ende!
Adresse	Wo wohnst du? Das ist: Was ist deine Adresse?	E address
allein	:: zusammen	E alone
Allergie	Milch macht mir Schmerzen. Ich habe eine Milch-Allergie.	E allergy
alt	:: jung ((K: in DE ist alt oft negativ))	E old
Ampel	D	N AMPere+voLt
ander	:: der hier	Das ist Paul. Andy ist ein anderer Mann.
anfallen	attackieren	HB fallen + an
anmelden, sich anmelden	P	BN MEL (Gibson) meldet sich an.
anrufen	P	HB rufen
Anwalt	Advokat	NB Walt Disneys Mickey Mouse ist AnWALT.
Apfel	D	E apple
Apfelsaft		H / B Saft ist SOFT (nicht hart wie Whisky)
Apotheke	Shop für Medizin	B "Medizin APO" + TAKER

Abb. 4

6. Der Sprach-Not-Arzt als Basis für einen Integrationskurs mit LdL

Seit Oktober 2016 habe ich die Gelegenheit eine sehr heterogene Gruppe von letztlich 19 Frauen und Männern im Alter von 20 bis 53 Jahren nach der Phase des Sprach-Not-Arzt in einem Integrationskurs an der VHS Donauwörth weiter zu unterrichten. Bislang konnte ich nur Kleingruppen weiterführen. Der Kurs findet jede Woche dienstags bis donnerstags von 9 bis 13 Uhr

statt, mit einer 15- bis 30-minütigen Zwischenpause (je nachdem, wie sehr verwaltungstechnische Dinge oder lernerindividuelle Belange in dieser Pause erledigt werden müssen). Die Lebensbedingungen der Teilnehmer sind äußerst unterschiedlich; manche haben zuhause eine Rückzugs- bzw. Ruhe-Möglichkeit, einige aber auch nicht. Insofern versuche ich Diensttage und Mittwoch frei von Hausaufgaben zu halten. Nur am Donnerstag wird für den darauf folgenden Dienstag eine Hausaufgabe erteilt; diese fällt dann gelegentlich auch umfangreicher aus. Die Teilnehmer kommen aus Syrien (9 TeilnehmerInnen), Afghanistan (2), Eritrea und Rumänien (je 2), Albanien, Bulgarien, Polen, Ungarn (je 1). Es sind die verschiedensten Berufsgruppen vertreten, von Ärztin und Lehrer über Buchhalterin, Makler und Schneider bis hin zu Busfahrer, Friseur und Köchin. Erst erfolgte also die Phase des Sprach-Not-Arzt mit den dafür entwickelten Materialien (Grzega/Sand/Schweihofer 2016); aufgrund von erhöhtem Zeitaufwand von Verwaltungsmaßnahmen zu Beginn eines solchen Kurses konnte allerdings nur eine Auswahl der an den letzten beiden Halbtagen vorgesehenen Dialoge durchgeführt werden konnte. Danach erfolgte eine Weiterbeschulung mit einem für Integrationskurse vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge genehmigten Lehrwerk. An der VHS Donauwörth wird *Pluspunkt Deutsch* vom Cornelsen Verlag verwendet. Die Methode ist der Lehrkraft dabei frei gestellt. Ich wende einen von der Methode Lernen durch Lehren, kurz LdL, getragenen Unterricht an (vgl. Martin 1982, Martin 1994, Grzega/Klüsener 2012). Dies sollte mir erlauben, vor allem der Heterogenität in der Gruppe Rechnung zu tragen. Alle waren zu Beginn alphabetisiert: einige beherrschen das lateinische Alphabet durch ihre Muttersprache oder sind schon lange an die lateinischen Buchstaben gewöhnt, andere brauchen beim Lesen und Schreiben bis heute noch relativ viel Zeit. Eine der Eritreerinnen hat große Konzentrationsschwierigkeiten, hört bisweilen beim Erledigen von Übungen plötzlich mittendrin auf und macht irgendetwas anderes im Lehrwerk. Die Ablenkung ist teilweise dadurch bedingt, dass die zweite, bessere Eritreerin auf sie belehrend einspricht; aber das Verhalten zeigt sie auch, wenn sie manchmal allein sitzt. Zwei Syrer hatten schon zu Beginn gute Vorkenntnisse. Ein weiterer Syrer war angeblich zwei Wochen lang zu behördlichen Interviews in Berlin und tauchte dann wieder auf. Ihm fällt es schwer, den verpassten Stoff nachzuholen. Die Ungarin war eine Woche lang krank. Ursprünglich waren noch weitere Personen dabei, die im Laufe der Zeit nicht mehr am Unterricht teilnehmen, und zwar aus Gründen, die nicht im Zusammenhang mit dem Unterricht standen, mit Ausnahme einer Syrerin: sie verließ den Kurs wieder, nachdem ihr Kleinkind durch das viele Schreien den Unterricht zu sehr störte (das Angebot, dass eine Freundin das Kind im benachbarten Gymnastikraum betreuen könne, wurde nicht angebommen). Immer wieder mal fehlt jemand bedingt durch Krankheit oder einen offiziellen Termin. Eine Syrerin kommt regelmäßig eine Viertelstunde später und geht ca. zwanzig Minuten früher (bedingt durch die Betreuungszeiten bei der Kindertagesstätte).

Es ist kein idealer LdL-Unterricht möglich, da die Tische in 4 Reihen hintereinander stehen und die Tische jeder Reihe miteinander fest verbunden sind. Sie lassen sich somit nicht in U-Form oder leicht schräg aufstellen. Der Unterricht lief im Anschluss an die Sprach-Not-Arzt-Phase in der Regel so ab, dass von 9 bis 11 Uhr eine Wiederholungsphase des Vortagsstoffes stattfand und die Zeit nach der Pause für eine neue Lektion verwendet wurde. Bei den neuen Lektionen ist es allerdings auch so, dass durch den Sprach-Not-Arzt viele Strukturen, d.h. Grammatik-Themen, schon bekannt ist (wenngleich trennbare Verben und Adjektivflexion nur kurz beleuchtet worden waren); wirklich neu ist nur der Imperativ. Die Wiederholungsphase selbst ist zweigeteilt. Die ersten 45 bis 60 Minuten werden für die Vorbereitung hergenommen. Dabei wird jeweils ein Paar mit der späteren Leitung von zwei bis drei Übungen betraut; die restliche Zeit steht der Besprechung der Übungen zur Verfügung. Wenngleich ich die guten Schüler öfter in die Lehrer-Rolle stecke, waren doch alle TeilnehmerInnen bislang mindestens einmal Moderator einer Übung. Wenn Schüler in der Lehrerrolle sind, hab ich mir mittlerweile angewöhnt, meist im Schneidersitz auf dem Boden vorne zu sitzen (quasi für den Rest der Gruppe im Prinzip unsichtbar). Dies erlaubt

mir, schnell zu soufflieren, im Fall eines kleinen sprachlichen Fehlers oder eines ungünstigen Schriftbildes (die Europäer werden angeregt in Druckbuchstaben zu schreiben) oder eines falschen Schriftbildes (manche sind ja erst seit kurzem alphabetisiert). Gibt es Disziplin-Schwierigkeiten brauche ich normalerweise nur kurz meine Stimme erheben, um dann den Fokus wieder auf die Schülerlehrer zu richten. In der Vorbereitungszeit nehme ich meist einzelne Schüler nach draußen, wo ich einen Tisch und zwei Stühle aufgebaut habe. Hier kann ich mit den Schülern an ihren individuellen Schwächen arbeiten bzw. die guten noch weiter fördern. In dieser Zeit ergibt sich allerdings mit einigen Syrern ein großes Problem. Meine Vorgabe beziehungsweise dringende Empfehlung ist, dass zwar die zu moderierenden Aufgaben im Team besprochen werden sollen, dass aber die übrigen Aufgaben alleine gelöst werden sollen. Hier sagen einige Syrer vielen anderen die Lösungen vor. Dies führt auch zu Diskussionen in einer Lautstärke, die auch schon zu Beschwerden zweier Teilnehmer führte. Auch während der Besprechung der Übungen oder bei Vorstellung neuer Lektionen mit ersten Übungen habe ich stets große Energie dafür aufzubringen, dass nicht permanent Lösungen eingesagt werden und Übung mit kognitiven Einsatz verhindert wird. Auch bei den Hausaufgaben ist es so, dass gerade ein schwacher Schüler sie in der Regel nicht machte und auch drei weitere schwache Schüler nur nach Ermahnen die Hausaufgabe nachholten. Abweichend von der normalen Gestaltung habe ich einmal einen allgemeinen Wiederholungstag gemacht, an dem ich in der ersten Stunde auch drei Sprachgruppen gebildet wurden: eine Arabisch-Gruppe, eine Farsi-Gruppe und eine europäische Englisch-Gruppe. Dabei habe ich jeweils den nach meinem Eindruck besten Schüler zum Moderator gemacht. In dieser Zeit habe ich selbst bei allen die größere Wiederholungsaufgabe korrigiert. Bei Lektion 12 wurde wegen des neuen umfangreicheren Grammatikkapitels der Adjektivflexion im ersten Teil der Stoff eingeführt und im zweiten Teil geübt zusammen. Lektion 13 und 14 wurden an einem Unterrichtstag abgehandelt. Zwischendurch streue ich Themen zur deutschen Kultur bzw. zum Kulturvergleich ein – eher als vorgesehen. Beispiele sind die Themen: Was ist in Deutschland ein guter Lehrer? Wie sieht ein typischer Unterricht aus? Was ist eine angenehme Lautstärke? Was ist eine angenehme Distanz? Was ist Familie (das in der deutschsprachigen Kultur typischerweise viel weniger Personen/Verwandtschaftsbeziehungen umfasst als in davon südlicher und östlicher gelegenen Kulturen)? Was ist Frühstück/Mittagessen/Abendessen (sie sind in Deutschland ganz vorwiegend Nahrungsaufnahme, in anderen Kulturen steht der soziale Aspekt im Vordergrund, sodass hier auch keine Zeitangabe oder kein Wort für ‘essen’ in der entsprechenden Bezeichnung vorkommt)?

Nachdem die 14 Lektionen des Lehrwerks durchgemacht wurde, hätten in einem Test schon rund die Hälfte wohl eine A1-Prüfung bestanden. Es folgte aber noch eine allgemeine Wiederholung, in der die guten Schüler auch eigene Übungen in Form von zwei Typen bilden sollten. Die eine Form zeigt Paare von Formen, die immer im gleichen Verhältnis stehen, bei einem fehlt jedoch das eine Element. Die Schüler müssen das Verhältnis der Formen benennen und die fehlende Form sagen. Ein Beispiel: Gegeben sind *sing:singt, sehen:sieht, fahren:___*. Die Schüler müssen sagen, dass die fehlende Form *fährt* ist, denn an erster Stelle steht immer der Infinitiv (oder die 3. Person Plural oder etwas anderes Richtiges), an zweiter Stelle die 3. Person Singular. Der zweite Aufgabentyp ist als “Außenseiter” oder “Odd One Out” bekannt: In einer Reihe von vier Elementen passt eines nicht dazu. Die Schüler müssen eines herausfiltern, und zwar mit Begründung. Dabei kann es mehrere Lösungen geben; es kommt auf die Begründung an – und dieser müssen viele erst einmal zuzuhören lernen. Als Beispiel sei die Reihe *Küche, Bad, Schlafzimmer, Rad* gegeben. Einige mögliche Antworten sind:

- “*Rad* passt nicht, denn alle anderen sind Arten von Zimmer, aber *Rad* ist ein Transportmittel.”
- “*Küche* passt nicht, denn alle anderen sind neutrum [sächlich/*das*-Wörter], aber *Küche* ist feminin [weiblich/ein *die*-Wort].”

- “*Schlafzimmer* passt nicht, denn alle anderen haben nur einen Wortstamm [sind nur aus einem Element], aber *Schlafzimmer* hat zwei Wortstämme [ist aus zwei Elementen].”

Wichtig ist, dass ein korrekt beschriebenes einendes Merkmal für die verbliebenen drei Wörter geliefert wird, das nicht einfach ein verneinendes Merkmal sein darf (z.B. nicht “Küche passt nicht, denn alle anderen haben kein K am Anfang”). Diese Übung bewirkt, dass man trainiert, nicht vorschnell Ja oder Nein zu sagen, bevor noch eine Begründung gefallen ist, sondern auf die Begründung bewusst hört und – notfalls gemeinsam mit der Klasse – überlegt, ob die Begründung stimmig ist. Erst wenn etwas als richtig oder falsch überprüft worden ist, wird der nächste Vorschlag gehört. Genau auf die Einhaltung dieses Prozesses musste ich achten – wie aber auch in allen anderen Gruppen einschließlich mancher Sprachlehrkräfte, die ich fortbilde. Aber dies lässt nicht nur das Zuhören trainieren, sondern auch das klassifizierende Denken und genaue Formulieren.

An Tag 23 führte ich unangekündigt einen Test durch, also nach 66 Stunden bzw. 88 Unterrichtseinheiten, abzüglich der 15- bis 30-minütigen Pausen), de facto also nach ungefähr 55 Stunden bzw. 73 Unterrichtseinheiten. Dies sollte jenen, die meine empfohlenen Lernstrategien anwendeten zeigen, dass sie damit jetzt schon A1-Niveau erlangt hatten, und jenen, die meine Lernstrategien missachteten und lieber auf Einsagen und Abschreiben bauten statt der Lehrkraft bzw. dem Moderator zuzuhören und zuzusehen, zeigen, dass sie damit nicht so erfolgreich sein können. An diesem Tag fehlten einer der Syrer mit Vorkenntnissen und die gute Eritreerin. Es waren somit 17 Personen anwesend. Der Test wurde nach dem Muster der A1-TELC-Tests durchgeführt. Dabei begann ich mit dem Teil Sprechen. Dann folgten Hören, Lesen und Schreiben. Letzter Teil war bedingt durch das Lehrwerk praktisch kaum geübt worden. Beim Test sind 60 Punkte erreichbar, jeweils 15 Punkte pro Teil. Die Bestehensgrenze liegt bei 36 Punkten; beim A1-Test sind die Leistungen der einzelnen Teile miteinander kompensierbar. Die weitere Verteilung der Punkte nach TELC ist wie folgt: 36-41,5 Punkte sind ausreichend (Note 4), 42-47,5 Punkte sind befriedigend (Note 3), 48-53,5 Punkte sind gut (Note 2) und 54-60 Punkte sind sehr gut (Note 1). Bestanden haben 10 von 17 Personen, also 59%. Die 10 Personen haben klar bestanden. Innerhalb der Bestehensgruppe gab es 1-mal die Note 1, 0-mal die Note 2, 2-mal die Note 3 und 7-mal die Note 4. Die Schüler, die bestanden haben, umfassen alle Europäer, zwei syrische Schüler und die zwei verbliebenen Afghanen. Dies bestätigt vorherige Erfahrungen mit kleineren Gruppen (vgl. Grzega 2015: 61). Nun lässt sich sagen, dass auch in einer Gruppe von 20 Personen die Teilnehmer nach 40 bis 60 realen Stunden bzw. 53 bis 80 Unterrichtseinheiten das Niveau A1 erreichen (und damit deutlich vor den angesetzten 200 Unterrichtseinheiten), wenn sie sich auf die von der Lehrkraft gemäß Sprach-Not-Arzt und LdL angebotenen Lernstrategien einlassen.

Erwartungsgemäß war der Teil Schreiben der am schlechtesten bearbeitete Teil. Dieser Teil wurde in den nächsten Tagen am intensivsten mit eigens erstellten Aufgaben geübt. Zum anderen wurde denjenigen, die nicht bestanden hatten noch einmal vor Augen geführt, dass man mit den von mir empfohlenen Strategien gut fahren konnte. Die Schwachen sollten daher noch einmal die Wörter mit den schon im Sprach-Not-Arzt-Teil empfohlenen Strategien einüben sowie die am Ende jeder Lehrwerkktion abgedruckten Zusammenfassungen zu den Kommunikationsstrategien und der Grammatik lesen und in jedem Detail nachvollziehen können. Von den schwachen Schülern gaben sich nach der Probeklausur drei sichtlich mehr Mühe, mehr Energie für das Deutsch-Üben aufzubringen. Dazu wurden jene, die eigentlich auf meine Wiederholungsaufgaben nicht mehr angewiesen waren und diese in der Stillarbeitsphase schnell erledigt hatten, beauftragt, eigene Aufgaben zu entwickeln. Das ist gleichsam schon eine höhere Stufe von LdL, bei der sich die Schülerexperten selbst Aufgaben ausdenken (freilich – so war das auch gewünscht – nur bekannte Aufgabentypen). Dabei wurden Morphosyntax, Semantik (incl. Konnotationen) und Aussprache wiederholt.

Vor der eigentlichen A1-Prüfung wurden noch 6 Unterrichtstage (bzw. 2 Wochen) gewartet, damit diejenigen, die durch die Probeklausur ihr Unterrichts- und Lernerhalten nochmal änderten, das Versäumte aufholen konnten. Die eigentliche A1-Prüfung als Stufenabschlussprüfung gab es also nach insgesamt 88 Stunden bzw. 117 Unterrichtseinheiten (und damit immer noch deutlich vor den angesetzten 200 Unterrichtseinheiten) – zieht man die Pausen noch ab waren es sogar nur 75 Stunden bzw. 100 Unterrichtseinheiten. An diesem Tag nahmen wiederum 17 Personen teil. Die Zusammensetzung war etwas anders: zwei der Schüler, die den Übungstest bestanden haben, waren nicht anwesend; dafür waren die gute Eritreerin und der Syrer mit Vorkenntnissen diesmal dabei. Es haben 14 Personen bestanden, also 82%¹. Es gab darunter 2-mal die Note 1, 5-mal die Note 2, 3-mal die Note 3 und 4-mal die Note 4. Von denen, die erst nach der Probeklausur die nötige Bereitschaft aufbrachten, den Unterrichtsstrategien zu folgen, war einer mit mehreren Punkten über der Bestehensmarke, einer wurde als gerade noch bestanden bewertet, einer konnte das Ziel noch nicht erreichen, hat sich aber dennoch deutlich seit der Übungsklausur verbessert. Vor allem das Sprechen besteht nun nicht mehr nur aus Grundformen (“Ausländerdeutsch”); vielmehr erzielte er hier 13 von 15 Punkten. Generell zeigt sich das Schreiben unter den Prüflingen nach wie vor als die am wenigsten entwickelte Kompetenz. Doch immerhin haben nun schon 8 Personen mindestens 9 Punkte erzielt (was als Bestehensgrenze pro Kompetenz gilt); zwei Personen haben sogar die vollen 15 Punkte erreicht.

Aus LdL-Sicht ist noch folgende Beobachtung interessant. Die Schüler, die in der Phase zwischen Probeklausur und echter Prüfung, auch mal die Lehrerrolle einnahmen, konnten sich nochmal steigern: eine Person von Note 4 auf Note 2, eine Person sogar von Note 4 auf Note 1, eine Person von Note 3 auf Note 2. Eine Schülerin hatte schon im ersten Test die Note 1 mit 55,5 Punkten erzielt (sie war im zweiten Test mit 57 von 60 Punkten sogar nochmal geringfügig besser). Ferner ist das Ergebnis eines Feedback-Bogens interessant, der nach Rückgabe des Abschlusstests den 14 anwesenden Lernern ausgegeben wurde und folgende LdL-bezogene Aussagen enthielt:

[...]

- | | |
|---|--|
| 6. Wenn ich Lehrer war, hat mir das für mein Sprechen | <input type="radio"/> viel geholfen. |
| | <input type="radio"/> ein bisschen geholfen. |
| | <input type="radio"/> nicht geholfen. |
| 7. Wenn ich Lehrer war, hat mir das für mein Hören | <input type="radio"/> viel geholfen. |
| | <input type="radio"/> ein bisschen geholfen. |
| | <input type="radio"/> nicht geholfen. |
| 8. Wenn ich Lehrer war, habe ich mich | <input type="radio"/> immer/oft gut gefühlt. |
| | <input type="radio"/> am Anfang nicht gut, später gut gefühlt. |
| | <input type="radio"/> selten/nie gut gefühlt. |
| 9. Wenn ein anderer Lehrer war, habe ich mich | <input type="radio"/> immer/oft gut gefühlt. |
| | <input type="radio"/> am Anfang nicht gut, später gut gefühlt. |
| | <input type="radio"/> selten/nie gut gefühlt. |
| 10. Wenn ein anderer Schüler Lehrer war, ist das | <input type="radio"/> immer/oft gut für das Lernen. |
| | <input type="radio"/> manchmal gut für das Lernen |
| | <input type="radio"/> selten/nie gut für das Lernen. |

[...]

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 12. Wenn wir Übungen gemacht haben und der Lehrer mit einer anderen Person vor der Tür war,
war das für die Klasse | <input type="radio"/> immer/oft gut. |
| | <input type="radio"/> manchmal gut. |
| | <input type="radio"/> selten/nie gut. |

¹ Ein Syrer, der erst nach der Probeprüfung mehr Energie auf das Deutsch-Training im Klassenzimmer gelegt hat, hatte eigentlich nur 35,5 Punkte erzielt. Zum Bestehen waren 36 Punkte nötig. Nach einem Prüfergespräch wurde die Leistung um einen halben Punkt angehoben – schon allein aus psychologischen Gründen. Würde man ihn herausrechnen, hätten nur noch 13 von 17 Personen bestanden – dies sind aber immer noch 76%.

Die Lerner mit Note 1 oder 2 im Mittelwert eher auf der Positiv-Seite empfinden, während die Lerner mit Note 3 oder 4 (unter denen freilich auch jene sind, die sich grundsätzlich relativ wenig aufs System einlassen) diese im Mittelwert die mittlere Bewertung ankreuzten. Dies ergibt, trotz der Disziplinierungsenergie, die ich immer wieder aufwenden muss, jedoch insgesamt ein Bild, das LdL auch im Integrationskurs als lernförderlich erkennen lässt.

Joachim Grzega
 Sprach- und Literaturwissenschaftliche Fakultät
 Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Universitätsallee 1
 DE-85072 Eichstätt
joachim.grzega@ku.de

Bibliographie

- Berlitz, Maximilian D. (1912), *Erstes Buch für den Unterricht in den neueren Sprachen*, New York: Berlitz.
- 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.
- 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 EuroLinguistiX* 2: 65-164. <<http://www1.ku-eichstaett.de/SLF/EnglVglSW/ELiX/grzega-054.pdf>>
- Grzega, Joachim (2015), "Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen", *Journal for EuroLinguistiX* 12: 49-73.
- 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 / 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: 74-90.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2014), *Sprach-Not-Arzt: Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche von 10 bis 15 Jahren mit englischen Bedeutungsangaben und Hinweisen für Lehrkräfte*, [ASEcoLi Publications by the Academy for SocioEconomic Linguistics 7], Eichstätt: ASEcoLi.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2016a), *Sprach-Not-Arzt: Deutsch als Fremdsprache für Kinder und Jugendliche von 10 bis 15 Jahren mit englischen Bedeutungsangaben und Hinweisen für Lehrkräfte (sowie Tipps zum Einsatz bei Unter-10-Jährigen)*, Version 2, [ASEcoLi Publications by the Academy for SocioEconomic Linguistics 7], Eichstätt: ASEcoLi.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2016b), *Sprach-Not-Arzt: Basis-Materialien Deutsch mit arabischen Hilfen für Lerner ab 16 Jahren*, Version 4, [ASEcoLi Publications by the Academy for SocioEconomic Linguistics 6.2], Eichstätt: ASEcoLi.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2016c), *Sprach-Not-Arzt: Basis-Materialien Deutsch mit englischen Hilfen für Lerner ab 16 Jahren*, Version 4, [ASEcoLi Publications by the Academy for SocioEconomic Linguistics 6.1], Eichstätt: ASEcoLi.
- Lewis, Michael (1997), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Hove: LTP.
- Martin, Jean-Pol (1982), "Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht", *Der fremdsprachliche Unterricht* 1/1982: 61-64.
- Martin, Jean-Pol (1994), *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.
- Pienemann, Manfred (1986), "Is Language Teachable?", *Applied Linguistics* 10.1: 52-79.
- Solity, Jonathan (2008), *Michel Thomas Method: The Learning Revolution*, London: Hodder Education.
- Woodsmall, Marilyn / Woodsmall, Wyatt (2008), *The Future of Learning: The Michel Thomas Method – Freeing Minds One Person at a Time*, Great Falls, VA: Next Step Press.