

Joachim Grzega

Friedsamer leben durch wirksames Lernen – Analysen aus Sprachkursen mit Ukrainern (with conclusions in German and English)

Abstract

The paper [‘Living more peacefully thanks to effective learning’] analyzes the effectiveness of teaching strategies in two German language courses with Ukrainian adults: a variant of the “Sprach-Not-Arzt” concept [‘Language Emergency Doctor’] (6 groups with a total of 34 subjects observed) and an intensive integration course (with 13 subjects). The analysis is done with qualitative observations, standardized language tests and self-assessment questionnaires. It is shown that the Sprach-Not-Arzt model should not run shorter than 24 hours. For successful longer courses, the central recommendations are (1) Learning by Teaching (LdL), (2) when presenting new words and structures, inclusion of the native language, of minimal contrasts, of plastic-humorous and, if necessary, linguistic-historical explanations, (3) cognitive and habituating phases, (3) broad offer for exam training—for the oral exam also individual training in a separate room, (4) short speeches with question-answer section, (5) marking of especially good and bad forms in writing, (6) signaling of especially gross mistakes in speaking with chance for self-correction, (7) dictations with pauses, repetitions and slow version, but in natural language, (8) events outside the classroom, (9) maybe games, additions of funny pictures and texts, and error spotting tasks.

Sommaire

L’article [‘Vivre plus paisiblement grâce à l’apprentissage effectif’] analyse les stratégies d’enseignement dans deux cours en allemand avec des adultes ukrainiens: une variante du concept “Sprach-Not-Arzt” [‘langue-urgence-médecin’] (6 groupes avec un total de 34 sujets pris en compte) et un cours d’intégration intensif (avec 13 sujets). L’analyse est effectuée à l’aide d’observations qualitatives, de tests de langage standardisés et de questionnaires d’auto-évaluation. Il s’avère que le modèle “Sprach-Not-Arzt” ne devrait pas durer moins de 24 heures. Pour réussir des cours plus longs, il est recommandé d’utiliser (1) le modèle “apprendre en enseignant” (LdL), (2) lors de la présentation de nouveaux mots et de nouvelles structures, l’utilisation de la langue maternelle, de contrastes minimaux, d’explications plastiques et humoristiques et, le cas échéant, d’explications sur l’histoire de la langue, (3) des phases de cognition et d’habituation, (4) une large offre pour la préparation à l’examen – pour l’examen oral, un entraînement individuel aussi dans une salle séparée, (4) de courts exposés avec section questions-réponses, (5) marquage des formes particulièrement bonnes et mauvaises à l’écrit, (6) signalisation d’erreurs grossières à l’oral avec chance d’autocorrection, (7) dictées avec pauses, répétitions et version lente, mais en langage naturel, (8) événements en dehors de la salle de classe, (9) peut-être jeux, compléments d’images et de textes amusants et tâches de recherche d’erreurs.

Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die Lehrstrategien zweier Deutschkurse mit ukrainischen Erwachsenen: eine Variante des Konzepts “Sprach-Not-Arzt” (6 Gruppen mit insgesamt 34 berücksichtigten Versuchspersonen) und einen Intensiv-Integrationskurs (mit 13 Versuchspersonen). Die Analyse erfolgt mit qualitativen Beobachtungen, standardisierten Sprachtests und Fragebogen zur Selbsteinschätzung. Es zeigt sich, dass das Modell “Sprach-Not-Arzt” nicht kürzer als 24 Stunden laufen sollte. Für erfolgreiche längere Kurse empfehlen sich zentral (1) Lernen durch Lehren (LdL), (2) Präsentation neuer Wörter und Strukturen mit Einbezug der Muttersprache, von Minimalkontrasten, von plastischen-humorvollen und gegebenenfalls sprachgeschichtlichen Erklärungen, (3) kognitive und und habitualisierende Phasen, (4) breites Angebot zur Prüfungsvorbereitung – für die mündliche Prüfung auch Einzeltraining im gesonderten Raum, (5) Kurzreferate mit Frage-Antwort-Sektion, (6) Markieren von besonders guten und schlechten Formen im Schreiben, (7) Signalisieren von besonders groben Fehlern im Sprechen mit Chance zur Selbstkorrektur, (8) Diktate mit Pausen, Wiederholungen und Langsam-Version, aber in in natürlicher Sprache, (9) Events außerhalb des Klassenraums, (10) eventuell Spiele, Ergänzungen von lustigen Bildern und Texten und Fehlersuche-Aufgaben.

1. Einleitung

Dieser Beitrag berichtet über qualitative und quantitative Beobachtungen (standardisierte Kompetenztests und skalierte Befragungen zu einzelnen Lehrtechniken) und sich daraus ergebende Schlussfolgerungen aus zwei Kurstypen, die Ideen für eine effiziente und effektive Vermittlung von Deutsch-Kenntnissen an erwachsene ukrainische Flüchtlinge zu integrieren versucht haben – als Beitrag, um den Geflüchteten etwas mehr Ruhe und Frieden in ihrer Lebenssituation zu bieten. Thema ist einerseits das bewährte Konzept “Sprach-Not-Arzt” in einer neuen Variante sowie andererseits ein mit erprobten Techniken durchgeführter Integrationskurs, der in einer Intensiv-Variante realisiert wurde. Die beiden Modelle schließen an Konzepte an, deren Effektivität und Effizienz schon in früheren Publikationen dargelegt wurde (vgl. Grzega/Klüsener 2012; Grzega 2013; Grzega/Hanusch/Sand 2014; Grzega/Sand/Schweihofer 2014; Grzega 2015; Grzega 2016; Grzega/Klüsener 2017; Grzega 2018). Die Erkenntnisse dürften sich auch auf die meisten anderen europäischen Sprachen übertragen lassen. Daher findet sich am Ende eine Liste an ableitbaren Tipps sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache.

2. Der Sprach-Not-Arzt in kurzer Variante

2.1. Annahmen

Die Effektivität und Effizienz des Konzeptes “Sprach-Not-Arzt” wurde bereits mehrfach dargelegt (vgl. Grzega 2013, 2015, 2016, 2018; Grzega/Sand/Schweihofer 2014). Der Sprach-Not-Arzt umfasst 6-mal 4 Zeitstunden (oder 3-mal 7 Zeitstunden). Aufgrund der Erfahrung mit ukrainischen Lernern in den Jahren 2014 und 2015 war ich davon ausgegangen, dass die schulische Vorbildung (inkl. Lernkultur) genügen könnte, das Programm auch in 6-mal 3 Zeitstunden (entspricht 6-mal 4 Unterrichtsstunden à 45 Minuten) zu meistern. Zudem ging ich davon aus, dass die meisten, vielleicht alle, Flüchtlinge mit Russisch gut vertraut waren, wenn es nicht gar die Muttersprache war. Daher habe ich eine Variante meines Lehrwerks mit russischen “Untertiteln” erstellt (wie auch bei der englischen und arabischen Variante mit wörtlichen Übersetzungen in orange und idiomatischen Übersetzungen in blau) (Grzega/Sand/Schweihofer 2022). Ich selbst beherrschte zum Zeitpunkt der Kurse das Russische als Brückensprache für den Anfangsunterricht einigermaßen ausreichend, bat aber meine ehemalige Deutsch-Schülerin Lidia Zeitler aus Russland um Unterstützung. Somit sollte das Russische als Brückensprache im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit einsetzbar sein (vgl. Butzkamm 1973; Butzkamm/Lynch 2018; Grzega/Hanusch/Sand 2014). Allerdings war unklar, ob in der gegebenen Situation wirklich alle die russische Sprache und eine russische Assistenz-Lehrkraft im Unterricht akzeptieren konnten. Erfreulicherweise gab es jedoch zu keinem Zeitpunkt Feindseligkeiten. Alles lief friedfertig ab.

2.2. Rahmenbedingungen

Es wurden von März bis Mai 2022 sieben Gruppen 6 Unterrichtstage à 3 Zeitstunden (= 4 Unterrichtsstunden) durchgeführt (jeweils mit einer Pause von 10 bis 15 Minuten nach 1,5 Zeitstunden), aufgeteilt auf 2 Kalenderwochen mit 3+3 Tagen, 4+2 Tagen oder 2+4 Tagen. Sechs Gruppen fanden in Räumen der Volkshochschule (Vhs) Donauwörth statt, eine Gruppe im Frühstücksraum eines Hotels, das als Flüchtlingsheim umfunktioniert worden war. Die Teilnehmer waren unterschiedlich lange in Deutschland. Die Gruppenstärken waren unterschiedlich groß und richteten sich nach den Unterrichtsräumen. In fünf Gruppen war es möglich, die Tische in U-Form aufzustellen, in zwei Gruppen mussten die Tische hintereinander gestellt bleiben. Einige Teilnehmer hatten schon unterschiedlich große Vorkenntnisse im Deutschen, andere kamen ohne Vorkenntnisse. Die Variante war eigentlich ab 16 Jahren gedacht; drei Teilnehmer waren aber erst 14 bzw. 15 Jahre

alt. In vier Gruppen konnten wir im Nebenzimmer Betreuung für kleinere Kinder anbieten. Drei Gruppen wurden federführend von mir selbst unterrichtet, drei Gruppen von meiner ehemaligen Deutschkurs-Schülerin Lidia Zeitler, die Russisch als Muttersprache beherrschte und in den ersten Gruppen die Lehrtechniken des Modells erwarb.

Aufgeteilt wird im Folgenden in Gruppe 0 (Testlauf-Gruppe, von mir unterrichtet, assistiert von Lidia Zeitler), Gruppe 1 und 2 (von mir unterrichtet, assistiert von Lidia Zeitler), Gruppe 3 (von mir unterrichtet, ohne Assistenz), Gruppe 4 und 5 (von Lidia Zeitler unterrichtet, assistiert von mir), Gruppe 6 (von Lidia Zeitler unterrichtet, ohne Assistenz). Es werden nur diejenigen Teilnehmer genauer beleuchtet, die keine Vorkenntnisse hatten und die an allen sechs Unterrichtstagen anwesend waren. Da dies in der sechsten Gruppe bei keinem Teilnehmer der Fall war, fällt diese Gruppe heraus.

Angeboten wurden Hefte mit russischen Untertiteln und, falls jemand mit Russisch nichts zu tun haben wollte, Hefte mit englischen Untertiteln. Nur ein einziger Teilnehmer wollte die Version mit englischen Untertiteln, weil seine Frau schon die mit russischen Hilfen genommen hatte.

2.3. Beobachtungen zur Gruppe 0 (Test-Gruppe)

Es zeigte sich während der Gruppe 0, dass die Annahme, die ukrainischen Teilnehmer könnten das Modell auch in 18 Zeitstunden bewältigen, nicht zutraf und es vermutlich besser gewesen wäre, den Umfang von 24 Zeitstunden nicht zu reduzieren. Organisatorisch war es jedoch nicht möglich, in das alte Zeitmodell zurückzukehren, sodass alternativ einige Kapitel nur noch oberflächlich bearbeitet beziehungsweise übergangen wurden und stattdessen gezielt Hausaufgaben zur Einübung der gelernten Inhalte entwickelt wurden, die innerhalb von 10 bis 15 Minuten bearbeitet werden konnten. Außerdem sollte mehr Wert auf das Trainieren des Wortschatzes gelegt werden und weniger auf Strukturen-Vielfalt. Es sollte aber die grundsätzliche Verteilung der Inhalte bleiben, d.h.:

- Tag 1 = persönliche Fragen (Name, Herkunft, Wohnort, Sprachen), Verbsystem (Präsens + Perfekt)
- Tag 2 = Substantivsystem (Artikel, Plural, Kasus ohne Genitiv), Zahlen/Datum, Buchstaben
- Tag 3+4 = Ortsangaben, Zeitangaben, Vergleiche, Hobbys, Modalverben als Höflichkeitsbausteine, Nebensätze, sowie kurz Positionen von *nicht*, Relativkonstruktion, reflexive Verben und trennbare Verben,
- Tag 5+6 = Dialoge (Kasse, Polizei, Arzt, neue Wohnung, Wohnungsproblem, Jobcenter, Bahnhof)

Die Besprechung der ersten Hausaufgabe sollte von der Lehrkraft durchgeführt werden, die aber nicht selbst die Lösung gibt, sondern Lösungsvorschläge erbittet. Dabei sollte Wert auf die Angabe von Argumenten für oder gegen eine Lösung gelegt werden. Bei späteren Hausaufgaben und manchen Übungsaufgaben wurde jeweils ein Teilnehmer gebeten, die Lösungsvorschläge zu moderieren. Auch die Erklärung von mancher Grammatikregel und das Legen von Sätzen (bei Wiederholungsphasen) ließen wir manchmal von guten Schülern übernehmen.

2.4. Beobachtungen zu den Gruppen 1 bis 5

2.4.1. Qualitative Beobachtungen

Die zusätzlich erstellten Hausaufgaben für die Gruppen 1 bis 5 wurden nach unseren Beobachtungen leider nur von einer Minderheit selbstständig gemacht. Die meisten machten sie

nicht oder schrieben die Lösungen einfach von anderen kurz vor der Unterrichtsstunde ab. Ähnliches galt auch für die schon im Heft vorhandenen Selbststudiumsaufgaben, die übers Wochenende gemacht werden sollten.

Erstaunlich war auch eine viel verbreitete Unaufmerksamkeit. Wenn ein Schüler eine Frage hatte, deren Antwort für alle interessant sein konnte, passten viele nicht auf. Viele wollten auch nicht auf Erklärungen abwarten, sondern tippten manches sofort ins Handy ein, um es übersetzen zu lassen und sahen nicht einmal, dass die Übersetzung von neuen Wörtern und Strukturen ohnehin im Heft stand und/oder Genaueres gerade von mir erklärt wurde. Manche wollten vergessene Wörter und Strukturen nicht noch einmal erfragen, sondern tippten lieber wieder ins Handy. Unerwartet viele konnten sich bei den Übungen nicht konzentrieren. Mehrfach haben wir versucht, darauf hinzuweisen, dass die Konzentration auf die Erklärungen und Übungen das Zentrale bei dieser Methode ist; auch haben wir darauf hingewiesen, dass unklare Wörter und Strukturen nochmal erfragt werden sollen, bevor man eine Übung macht. Insbesondere betonten wir dies bei den Dialog-Übungen, da sonst ein Nachsprechen zum reinen "Papagei-Sprechen" wird und sich keine Automatisierung einstellen kann. Nicht immer stießen unsere Bitten auf Gehör, obwohl es bei diesen eingestreuten "Krisengesprächen" positive Äußerungen zum Modell gab.

Unerwartet war auch, dass viele Teilnehmer Schwierigkeiten hatten, die Form eines Aufgabenblatts zu verstehen, und beispielsweise die Antwort auf eine Frage nicht auf die gleich rechts daneben stehende Linie schrieben, sondern über oder unter die Frage oder gar ganz unten auf die Seite.

Schließlich hatte die Lehrkraft in den ersten Stunden immer wieder damit zu kämpfen, dass einem Teilnehmer die Übungschance genommen wurde, indem ein anderer die Lösung vorsagte.

2.4.2. Quantitative Beobachtungen

Im Abschlusstest waren die Aufgaben auf Russisch gegeben. Die Aufgabengruppen 1 und 2 bezogen sich dabei auf die Unterrichtstage 1 und 2, die Aufgabengruppe 3 auf die Unterrichtstage 5 und 6, die Aufgabengruppe 4 auf die Unterrichtstage 3 und 4 (inklusive Höflichkeitsformen). Übersetzt sah das Aufgabenblatt wie in Abb. 1 dargelegt aus.

1. Notieren Sie den Namen, das Geburtsdatum und die Telefonnummer, die der Lehrer sagt (5):
[Vorname: Vicky, Nachname: Jauß, geb. 11.12.1968, Tel. 0 9 5 2 / 1 3 7 4, E-Mail: v_jauss@x-mail.de]

2. Antworten Sie auf die Fragen, die Sie hören (5):

- 2a. Was ist Ihr Heimatort?
- 2b. Wo wohnen Sie jetzt?
- 2c. Was ist Ihr Familienstand?
- 2d. Was ist Ihr Beruf?
- 2e. Welche Sprachen sprechen Sie?

3a. Sagen Sie dem Arzt, dass Sie seit 3 Tagen permanent pochende Kopfschmerzen haben. Sie haben solche Schmerzen zum ersten Mal. Aspirin hat nicht geholfen. (5)

.....

.....

3b. Sagen Sie der Polizei, dass Sie Ihren Geldbeutel verloren haben, mit einem 50-Euro-Schein, 5 EUR Kleingeld, und Ihrer Krankenversicherungskarte. Die Farbe des Geldbeutels ist schwarz. (5)

.....

.....

3c. Sagen Sie dem Vermieter, dass im Badezimmer kein heißes Wasser kommt (in der Küche gibt es kein Problem) und ein Fenster nicht richtig schließt. (5)

.....

.....

3.4. Sie sind am Bahnhofsschalter und möchten Fahrkarten nach München hin und zurück, für zwei Erwachsene, für morgen, Abfahrt ungefähr um 9 Uhr. (5)

.....

.....

4. (10)

4.1. Auf der Straße.

Mann: „Ent _____₁, gibt es hier irg _____₂ eine Apotheke?“

Frau: „Ja. Gehen Sie bis zur zweiten Ampelkreuzung und dann nach rechts in die Goethestraße.

Mann: „Tut mir le _____₃. Ich habe Sie nicht verst _____₄.

Ich spreche le _____₅ nur ein wenig Deutsch und keinen Dialekt.

K _____₆ Sie das b _____₇ noch ein _____₈ lan _____₉ sagen

und den Namen von der Straße aufschreiben, in D _____₁₀ buchstaben?“

4.2. Im Café.

Service: „Guten Tag. Wissen Sie schon, was Sie m _____₁₁?“

Gast: „Ja. Ich h _____₁₂ gerne eine Tasse Kaffee mit Milch?“*

Service: „Hier, b _____₁₃.“

Gast: „D _____₁₄. W _____₁₅ Sie mir noch Zucker bringen, bitte?“

Abb. 1: Übersetzter Abschlussstest Sprach-Not-Arzt für Ukrainer

Die Aufgabentypen waren alle trainiert (wenngleich zum Teil nur mündlich). Für Antworten auf die jeweils unterstrichenen Teile gab es Punkte. Bei den Aufgabengruppen 2 und 3 spielten die Grammatik und die Orthographie keine Rolle, solange die Inhalte als verständlich zu betrachten

waren. Bei der Aufgabe 4 durfte phonetisch von der Orthographie abgewichen werden; die Grammatik musste korrekt sein.

Um die Effektivität der Modell-Variante zu testen, sollten nur jene Teilnehmer in die Auswertung eingehen, die zu Beginn keine Vorkenntnisse hatten und alle 6 Unterrichtstage anwesend waren. Diese bedeutete 12+8+3+7+4+0, also 34 Teilnehmer – Männer und Frauen, im Alter von 15 bis 63 Jahren. Abb. 2 zeigt die Ergebnisse aller Teilnehmer unter Angabe von Geschlecht, Alter, Punkte der einzelnen Aufgaben und in Summe sowie am Ende Durchschnitt und Median (Zentralwert).

Prüfling	G.	A.	1.	2.	% (1.+2.)	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	% (3.)	4.	% (4.)	Summe	% (Summe)
1a	w	34	0	1	10%	0	0	0	0	0%	1	10%	2	5%
1b	w	21	2	4	60%	3	0	0	0	14%	3	30%	12	29%
1c	w	48	0	4	40%	2	1	2	2	32%	0	0%	11	26%
1d	w	41	0	5	50%	3	2	2	0	32%	0	0%	12	29%
1e	w	45	2	0	20%	0	0	0	0	0%	1	10%	3	7%
1f	m	15	2	2	40%	1	2	0	0	14%	0	0%	7	17%
1g	w	47	0	0	0%	0	2	1	0	14%	1	10%	4	10%
1h	w	27	5	5	100%	5	4	4	4	77%	8	80%	35	83%
1i	w	35	0	1	10%	0	2	0	0	9%	0	0%	3	7%
1j	w	49	3	5	80%	3	4	2	2	50%	4	40%	23	55%
1k	m	59	2	2	40%	1	3	0	2	27%	5	50%	15	36%
1l	w	39	3	4	70%	2	2	2	0	27%	3	30%	16	38%
2a	w	16	5	5	100%	2	5	3	0	45%	3	30%	23	55%
2b	w	?	0	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0%	0	0%
2c	w	52	5	5	100%	3	2	3	2	45%	1	10%	21	50%
2d	w	33	4	5	90%	0	1	2	0	14%	2	20%	14	33%
2e	w	43	2	3	50%	1	2	2	0	23%	1	10%	11	26%
2f	w	36	4	4	80%	0	1	3	2	27%	0	0%	14	33%
2g	w	34	1	3	40%	0	0	0	0	0%	0	0%	4	10%
2h	w	38	2	2	40%	0	0	0	0	0%	0	0%	4	10%
3a	?	63	2	1	30%	0	2	3	0	23%	0	0%	8	19%
3b	m	38	2	5	70%	1	0	2	2	23%	1	10%	13	31%
3c	w	35	1	4	50%	0	1	0	0	5%	0	0%	6	14%
4a	w	29	0	2	20%	0	1	0	0	5%	2	20%	5	12%
4b	w	33	1	1	20%	0	1	0	2	14%	1	10%	6	14%
4c	w	40	0	0	0%	0	0	0	0	0%	0	0%	0	0%
4d	w	48	0	0	0%	0	0	3	0	14%	0	0%	3	7%
4e	w	40	4	4	80%	5	4	5	5	86%	2	20%	29	69%
4f	w	37	5	5	100%	2	3	2	1	36%	0	0%	18	43%
4g	w	32	5	5	100%	3	4	4	4	68%	4	40%	29	69%
5a	m	41	4	5	90%	3	5	4	1	59%	4	40%	26	62%
5b	w	56	1	0	10%	0	0	0	0	0%	0	0%	1	2%
5c	w	36	1	5	60%	0	2	0	0	9%	6	60%	14	33%
5d	w	33	3	5	80%	0	3	3	1	32%	3	30%	18	43%
GES. DURCHSCHN.			2,09	3	51%	1,18	1,74	1,53	0,88	24%	1,65	16%	12,06	29%
GES. MEDIAN			2	3,5	45%	0,5	2	2	0	18%	1	10%	11,5	27%

G.=Geschlecht; A.=Alter; grün=67-100%; gelb=50-66%; orange=33-49%

Abb. 2: Auswertung Abschlusstest Sprach-Not-Arzt für Ukrainer

Es wurden im Schnitt 29% bzw. im Median 26% der Punkte erzielt (in absoluten Zahlen 12,09 bzw. 11 von 45 Punkten). Gruppieren wir die Teilnehmer nach der erzielten Punktzahl: mindestens zwei Drittel (in der Tabelle grün markiert), die Hälfte bis unter zwei Drittel (gelb markiert) oder zumindest ein Drittel bis unter die Hälfte (orange markiert). 3 von 34 Personen haben mindestens 66% der Punkte erreicht; insgesamt 7 Personen haben mindestens 50% der Punkte erreicht; insgesamt 14 Personen haben mindestens 33% der Punkte erreicht. Am Besten wurde Teil 2 bearbeitet; hier war die durchschnittliche Punktzahl 3 und die mittlere Punktzahl 3,5. Stellt man Aufgabengruppe 1 und 2 (zu den Themen der Unterrichtstage 1 und 2) der Aufgabengruppe 3 (zu den Themen der Unterrichtstage 5 und 6) gegenüber, so stellt man fest, dass erstere wesentlich besser behalten wurde (im Schnitt 51% bzw. im Median 50% der Punkte) als letztere (im Schnitt 24% bzw. im Median 23%). Am schlechtesten wurde die Aufgabengruppe 4 bearbeitet (im Schnitt 16% bzw. im Median 10% der Punkte).

2.4.3. Folgerungen

Das Ergebnis der verkürzten Variante ist letztlich recht ernüchternd. Es wird daher empfohlen, mehr Zeit einzuplanen und die Variante mit 24 Zeitstunden ins Auge zu fassen. Dies ermöglicht, dass alle Themen und alle Lerner ausreichend Zeit zum Habitualisieren bekommen.

Nichtsdestoweniger muss man sagen, dass selbst diese verkürzte Variante soviel positives Feedback bekam, dass wir eine lange Liste an Interessanten bekamen, die wir nicht gleich bedienen konnten. Für sie habe ich fünf MP3-Dateien auf <http://www.grzega.de> gestellt, die eine Kurz-Variante der ersten beiden Kurstage darstellen.

3. Intensivintegrationskurs

3.1. Rahmenbedingungen

3.1.1. Zeitmodell

Vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderte Intensivintegrationskurse beinhalten, dass Anfänger das Niveau B1 innerhalb von 400 UE statt 600 UE erreichen – nachgewiesen durch erfolgreiches Bestehen eines standardisierten A2/B1-skalierten Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ): Nach den ersten 100 UE sollte dabei A1 und nach den zweiten 100 UE Niveau A2 erzielt sein. Dabei wurde 15 Personen Ende Mai 2023 das Angebot zur Teilnahme an einem Intensivkurs gemacht, nachdem diese in einem schriftlichen und mündlichen Einstufungstest als geeignet erschienen (Vorkenntnisse durch den Sprach-Not-Arzt oder durch Unterricht in der Ukraine; Wunsch und Willen, schnell zu lernen). Letztlich haben 13 Personen das Angebot wahrgenommen (12 Frauen und 1 Mann; Geburtsjahrgänge von 2002 bis 1977; unterschiedliche Ausbildungen und Berufserfahrungen). Der Kurs wurde allein durch mich durchgeführt, und dauerte vom Juni bis Dezember 2022, immer montags bis donnerstags von 13 bis 17 Uhr (einschließlich einer Zwischenpause), mit einer 4-wöchigen Sommerpause im August und drei Extra-Freitagnachmittagen.

3.1.2. Lehrwerk

Verwendet wurde das 30 Lektionen umfassende Lehrwerk *Motive* (aus Kursbuch und Arbeitsbuch bestehend), das offiziell für Intensivkurse zugelassen war (Krenn/Puchta 2016). Trotz der kaum vorhandenen verschriftlichten Dialoge und der kaum vorhandenen konkreten Vorbereitung auf die standardisierten Sprachtests fiel die Wahl auf dieses Lehrwerk, weil man die 30 Lektionen im

vorhandenen Zeitmodell gut aufteilen konnte, es ausreichend Übungen unterschiedlichen Typs und unterschiedlichen (besonders höheren) Anspruchs gab, eine Kapitel-Wortschatzliste und eine Download-Möglichkeit für die Audios und Audio-Transkripte.

3.1.3. Zeitlich-methodische Grobgliederung

Der Kurs war inhaltlich in der Regel nach folgender Grobgliederung aufgebaut:

- montags:
 - (1) kurze Wiederholung der letzten Lektion mit ggf. ausstehenden Übungen;
 - (2) neues Kapitel im Kursbuch, moderiert durch die Lehrkraft — Dabei sollte die Muttersprache durch die Lehrkraft oder die erlaubte Verwendung eines Wörterbuchs oder Übersetzungsprogramms im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit nach Wolfgang Butzkamm eingesetzt werden, d.h., falls notwendig, für neue Strukturen in Form und Bedeutung und für neue Wörter (vgl. Butzkamm 1973; Butzkamm/Lynch 2018). Bei der Wortschatzvermittlung wurde darauf geachtet, dass zur Steigerung der Behaltenswahrscheinlichkeit immer wieder Merkhilfen erfolgten, und zwar in Form von humorvollen Assoziationen oder in Form von analytischen bzw. historischen Erklärungen (Grzega 2018). Jeder Beitrag des Lehrers oder eines Lernalters sollte mit Aufmerksamkeit und Respekt aufgenommen werden; Lösungen sollten immer begründet werden. Die Lehrkraft verwendete dabei eine Dokumentenkamera, mit der das Buch an die Tafel projiziert werden konnte. In jeder Stunde versuchte der Lehrer durch seine Art der Erklärung und/oder durch Kommentare und/oder durch eigens erstellte Aufgaben humorvolle Elemente einzubauen.
- dienstags:
 - (1) ggf. Rest des neuen Kapitels, moderiert durch Lehrkraft;
 - (2) Wortschatzwiederholung;
 - (3) Übungen, überwiegend moderiert von Kursteilnehmern nach der Methode “Lernen durch Lehren (LdL)” nach Jean-Pol Martin (Martin 1985; Grzega/Klüsener 2012) — Dies erfolgte in 3 Schritten:
 - (3a) Teilnehmerpaare erhielten Zeit, um eine Aufgabe als Moderatoren vorzubereiten (unter Zuhilfenahme des Wörterbuchs);
 - (3b) dann sollten sie allein, ohne Wörterbuch und möglichst zügig die restlichen Aufgaben bearbeiten, und zwar in der Reihenfolge, wie sie die Lehrkraft von oben nach unten an die Tafel geschrieben hatte (oben standen dabei die Aufgaben, die mehr Lese- bzw. Vorbereitungszeit benötigen, unten standen die Aufgaben, die spontan gelöst werden konnten und daher nicht unbedingt in der Vorbereitungszeit bearbeitet werden mussten; Übungen, die kaum kognitiven Aufwand erforderten, blieben unbearbeitet; manchmal sollte eine ganze Übung zur Wortschatzwiederholung kreierte werden);
 - (3c) danach erfolgte die Besprechungsphase, in der jedes Moderatorenteam seine Aufgabe leitete – unter Zuhilfenahme einer Kopie seiner Aufgabe, in die man Lösungsvorschläge eintragen und die man per Dokumentenkamera an die Tafel projizieren konnte (der Lehrer griff nur ein, wenn die Gesprächskultur schlecht war oder die Moderatoren Hilfe benötigten, etwas falsch machten oder einen Fehler nicht wahrnahmen).
 Zudem gab es irgendein humorvolles Element.
- mittwochs: parallel zu montags
- donnerstags: parallel zu dienstags

In den ersten drei Wochen der Sommerpause gab es die Möglichkeit eine Hausaufgabe zu machen (Verfassen von Briefen) und diese von der Lehrkraft korrigieren zu lassen. An den Freitagsterminen wurde spielerisch mit Sprache umgegangen. Zudem wurden den Teilnehmern schon recht früh

Lernstrategien (gerade auch für das häusliche Selbststudium) vermittelt.

3.1.4. Katalog an Lehrstrategien

Die wichtigen methodischen und didaktischen Elemente des Unterrichts, deren erwarteten Nutzen ich auch erklärt hatte, waren im einzelnen folgende:

- A. “Lernen durch Lehren (LdL)” nach Jean-Pol Martin (vgl. Martin 1985, Grzega/Klüsener 2012): Wie eben beschrieben, wurden bei der Arbeit mit dem Übungsbuch Aufgaben an Schüler (meist paarweise) zur Bearbeitung verteilt, um den Sprechanteil und die kognitive Beschäftigung mit dem Lernstoff zu intensivieren.

Zusätzlich galt bei den von mir geleiteten Aufgaben, die ich aus dem Kursbuch bearbeitete, dass Aufgaben nach dem Prinzip “Think-Pair-Share” gelöst werden sollten, also erst alleine, dann mit dem/den Sitznachbarn und dann im Plenum. Des Weiteren war – wie bereits erwähnt – wichtig, dass Lösungen begründet wurden und Lösungen nicht nur schnell mit Ja oder Nein kommentiert werden sollten, sondern dass alle respektvoll überlegen sollten, ob die Lösung stimmen konnte und, insbesondere falls nein, welche Argumente gegen die Lösung sprächen. Erst dann sollte der nächste Lösungsvorschlag betrachtet werden.

Das Ziel ist, den Sprechanteil und die kognitive Durchdringung der Lerner zu erhöhen. Dies galt sowohl für Hör- und Lese- als auch für Grammatikaufgaben.

- B. Erklärung neuer Wörter und Strukturen: Wie bereits erwähnt sollte bei Einführung einer neuen Struktur einerseits die Forschung zu Merkhilfen berücksichtigt werden. Dazu gehört die Schlüsselwort-Methode (vgl. Hauptmann 2004, Neveling 2016: 119), der Einsatz humorvoller Erklärungen (ggf. mit Pantomime) wie auch der Einsatz von plastischen Erklärungen, die metaphorisch oder diachron sein konnten (d.h. wie erklärt sich das Wort morphologisch und semantisch) (vgl. Grzega 2018).

Außerdem sollten die Prinzipien der aufgeklärten Einsprachigkeit gelten (vgl. Butzkamm 1973, Butzkamm/Lynch 2018): Neue Wörter und Strukturen wurden, falls dies einfach möglich war, mit Hilfe von Russisch durch die Lehrkraft geklärt; alternativ durfte hierfür ein Wörterbuch- oder Übersetzungsprogramm bemüht werden. Zusätzlich durften die Moderatoren einer Aufgabe in ihrer Vorbereitung ein Wörterbuch- oder Übersetzungsprogramm verwenden. Zusätzlich aber bot ich semantische, stilistische und ggf. formale/kollokationsbezogene/konstruktionsbezogene Minimal-Kontraste an (Welche Präpositionen folgen? Gibt es typische Subjekte oder Objekte?).

In meiner deutschen Erklärsprache oder “Lehrer-Sprache” verwende ich außerdem bewusst viele Wörter mit (griechisch-)lateinischen Elementen, die ja ein hohes Maß an Verbreitung in Europa haben, z.B. Substantive auf *-tion* und *-or*, Adjektive auf *-al* und *-tiv* sowie Verben auf *-ieren*. So kann schon früh sehr viel auf deutsch gesagt werden. Die Lerner ermuntere ich dazu, auf die gleiche Weise deutsche Wörter zu bilden (auch wenn dann statt *reparieren* als Interferenzfehler mal ein *remontieren* rauskommen mag). Auch viele deutsche Anglizismen sind in der Ukraine und darüber hinaus bekannt.

Um das Bewusstsein für Wort- und Satzbaupläne zu schärfen und sich nicht nur auf Wortschatz allein zu konzentrieren, habe ich teilweise mit unsinnigen Lückentexten gearbeitet. Ein Beispiel: In dem von mir angeschriebenen Satz *Meinen Rengelingen _____ die Sogerin nur einen Beng gesult* war sicher gestellt, dass nicht versucht wird, über die Bedeutung einzelner Wörter aus sogenannten freien Wortklassen etwas für die Lücke zu erraten, sondern dass tatsächlich klar sein musste, dass die Suche nach dem flektierten Verb ergab, (1.) dass keines der sichtbaren Wörter als solches zu identifizieren war und (2.) dieses nach den ersten zwei Wörtern stehen musste, (3.) dass *gesult* durch *ge-* und *-t* die

Eigenschaften eines Partizips II zeigte, (4.) die Form *meinen* nicht für einen Nominativ stehen konnte und dieser folglich von *die Sogerin* repräsentiert wurde und somit (5.) in der Lücke hochwahrscheinlich das Perfekt-Hilfsverb *hat* stehen musste. Zweites Beispiel: Mit dem Satz *Hier hat mal ein Köpper gewohnt* sollten die Schüler zeigen oder trainieren, dass die Endung *-er* auf eine Berufsbezeichnung kombiniert mit einem Verbalstamm hinwies.

- C. Kompetenz “Sprechen”: Relativ früh wurde von einigen, die meinen Sprach-Not-Arzt-Kurs mitgemacht hatten, bemängelt, dass das jetzige Kursbuch kaum Dialoge beinhaltete, die als Muster hätten dienen können. Es fehlten daher gute Übungen zum Sprechtraining. Zur Kompensation ließ ich 3-Minuten-Referate zu verschiedenen Themen halten (Lieblingsbuch, Lieblingsfilm, Reisen, Hobby, Beruf) und Fragen dazu zu beantworten. Es durfte dabei nicht von einem vorbereiteten Blatt abgelesen, sondern allenfalls nur kurz hineingesehen werden.

Darüber hinaus nutzte ich einige Aufgaben, die Frage-Antwort-Strukturen zur Übung von Wortschatz und Grammatik enthielten, um sie im Chor nachsprechen zu lassen und auch in Wortschatz- und Struktur-Varianten trainieren zu lassen. So sollten lexikal-grammatische Blöcke, oder – im Sinne der Konstruktionsgrammatik (z.B. Ellis 2013) – Konstruktionen, allmählich automatisiert werden.

Zusätzlich überlegte ich mir Aufgaben für Rollenspiele zwischen einem Kursteilnehmer und mir: Beschreibungen von Zeichnungen, Telefonate und schließlich – gegen Ende des Kurses – Themen aus dem DTZ-Teil Sprechen (Bildbeschreibung, Planen). Bei erstgenannten ging es darum, dass einer eine Zeichnung so beschreibt, dass der andere sie nachzeichnen kann, ohne das Original zu sehen (Rückfragen waren erlaubt); diesen Übungstyp habe ich nicht nur mit mir als Gesprächspartner, sondern auch mit einem anderen Kursteilnehmer als Gesprächspartner durchführen lassen. Bei manchen Dialog-Aufgaben zwischen den Teilnehmern habe ich – vor allem jeweils vor einer anstehenden Prüfung – grobe Fehler eines Schülers mit einer roten Karte oder einem anderen roten Gegenstand signalisiert, sodass dieser sich selbst korrigieren konnte.

Bei der Aussprache achtete ich neben typischen Phonemfehlern vor allem – wie es sich aufgrund von Forschungsergebnissen (z.B. Hirschfeld 1994) anbietet – auf Wortakzent und trainierte – wie dies beispielsweise Remke (2012: 37) empfiehlt – mit Minimalpaaren, wobei ich eigens erstellte Verse verwende, z.B. für [ŋ] *Das hat keinen Sinn, Ken. Wir werden sinken.* oder für [œ] *Man muss ihn fordern und fördern.*

- D. Kompetenz “Hören”: Zur Verbesserung der Hörkompetenz, die als anspruchsvollste Kompetenz erachtet wurde, wendete ich folgende Techniken an. Schwierige Audios wurden bei einem zweiten Durchgang mit kurzen Pausen zwischen Sätzen oder Satzteilen abgespielt, wobei man das Gehörte im Kopf wie ein gefühltes Echo nochmal nachklingen lassen sollte. Zudem habe ich in den B1-Modulen viele Lesetexte im Lehrwerk abdecken lassen und nur die Audioaufnahme abspielen lassen.

In fast jeder Lektion war darüber hinaus ein Diktat zu einem bekannten Textabschnitt eingebaut, und zwar nach folgendem Schema: Schritt 1: Ein Satz wird völlig natürlich gesprochen (d.h. mit Abschleifungen, Assimilationen und ähnlichem, z.B. [wie'ge:m] für *wir geben*). Schritt 2: Der Satz wird nochmal in natürlichen Abschnitten auf natürliche Weise gesprochen, wobei jeder Abschnitt mehrfach wiederholt wird. Schritt 3: Die Teilnehmer lesen sich ihr Textprodukt durch und überlegen, ob alles lexikalisch und morphosyntaktisch stimmen kann. Schritt 4: Der Text wird noch einmal natürlich vorgetragen, mit Pause nach jedem Satz, sodass die Teilnehmer nochmal korrigieren können. Schritt 5: Die Teilnehmer kontrollieren. Schritt 6: Der Text wird nochmal vorgetragen, und zwar in Slow-Motion, aber mit natürlicher Phonetik (als ob man ein Band langsam abspielte). Schritt 7: Der Text

wird nochmal in normalem Tempo und normaler Phonetik vorgetragen. Die Schritte 5 und 6 wurden manchmal auch umgedreht.

- E. Kompetenz "Schreiben": Schreibkompetenzen lassen sich weniger durch das beständige Schreiben vollständiger Texte des gleichen Texttyps verbessern denn durch schrittweises Herantasten (vgl. z.B. Zamel 1982; Börner 1998: 290-292; Klemm 2017: 204). Ein schrittweises Herantasten wurde vom Lehrwerk nicht angeboten. Ich selbst bin nicht nach einer strengen Reihenfolge vorgegangen, sondern habe vor allem in der letzten Phase folgende Bausteine zu den häufigsten Briefftypen im DTZ eingebaut:
- (i) Sprachbausteine-Übungen, bei denen zum Teil die Lösungen zuerst abgedeckt oder umgeknickt wurden (was einerseits Grammatik und Wortschatz, andererseits das Textsorten-Wissen trainieren sollte);
 - (ii) das Erdenken von Synonymen für Wörter und Phrasen in abgedruckten Briefen und Aufgabenstellungen für den Prüfungsteil Schreiben;
 - (iii) das Erdenken von Detail-Informationen (um Kreativität/Ideenreichtum zu trainieren);
 - (iv) Halblückentexte (ähnlich C-Tests), wobei ich solche Wörter beziehungsweise Konstruktion ausgeblendet hatte, welche typische Fehlerquellen waren);
 - (v) Korrektur von individuellen Briefen, bei der ich grobe Verstöße für das B1-Niveau und individuell typische Fehler gelb markiere, während ich gute Wörter und Wendungen für das B1-Niveau grün markiere;
 - (vi) Aufforderung zum Eintrag der gelb markierten Fehler in einen privaten Fehlerkatalog; Fehlersuche-Aufgaben ("error spotting"), wobei ich typische Fehlerquellen eingebaut habe, die in der Lernergruppe vorkommen.
- Ich habe in dieser Gruppe nicht die Idee verwendet, in den Briefen Fehlerstellen zunächst nur zu signalisieren und die Schüler selbst im Brief korrigieren zu lassen (oder gar den gesamten Brief noch einmal schreiben zu lassen), was Schüler in Forschungsprojekten als unbeliebt bezeichnet haben (vgl. z.B. Schachter 1991; Zhang 1995); die Idee der Selbstkorrektur, die im Prinzip von Forschern als effektiv bewertet wird (Kouraogo 2001; Ferris 2003; Somale/Tarducci/Zirardo 2012; Pawlak 2014), habe ich durch die letzten beiden Aufgabentypen (Fehlerkatalog und Fehlersuche) zu realisieren versucht.
- F. Kompetenz "Lesen": Hierfür habe ich neben den im Lehrwerk verwendeten Übungen und Tipps Stationen in der Prüfungsvorbereitung sowie Quiz-Einheiten in Form von "Schnitzeljagden" und "Folienpräsentationen" und Lückentext-Aufgaben mit Cartoons, Gedichten und Witzen verwendet. Ich kreierte drei Schnitzeljagden für außerhalb des Klassenraumes, teilweise sogar außerhalb des Gebäudes. Hier mussten Buchstaben von Aufschriften oder Zettel gefunden werden, wozu die Anweisungen genau gelesen und verstanden werden mussten. Gesucht wurde in Kleingruppen. Ferner habe ich Quiz-Sequenzen erstellt, zum einen Mini-Detektivgeschichten, deren Lösung man durch logisches Denken herausfinden konnte, sowie Kultur-Quiz-Einheiten, bei denen die Antwort meist durch die Anwendung von Faustregeln bestimmt werden konnte. Um das Detaillesen zu trainieren (inklusive Orthografie) habe ich spezifisch Sprach-Spiele präpariert oder mitgebracht, die im nächsten Abschnitt erklärt werden.
- G. Spiele und andere besondere Events: Erfahrungsgemäß können spielerische Elemente den Lernenthusiasmus beflügeln. Deshalb erstellte ich verschiedene Sprachspiele unter Berücksichtigung einschlägiger Forscherkenntnisse (vgl. z.B. Kleppin 2003). Folgende Spiele baute ich in den Unterricht mit ein:
- (i) selbst erstellte Tabu-Karten (d.h. eine Karte zeigt ein Wort zur Beschreibung, bei welcher 2 oder 3 gelistete Wörter nicht benutzt werden dürfen),

- (ii) selbst erdachte Einheiten für ein A-bis-Z-Spiel, wie es in der Fernsehsendung “Auf los geht’s los” üblich war (d.h. dass die Anzahl der Buchstaben eines Wortes mit Strichen wiedergegeben werden und eine humorvolle Umschreibung gegeben wird, z.B. “dicker Autor” für *KUGELSCHREIBER*),
- (iii) Rate-Fix (d.h. zu einem gezogenen Begriff muss ein Beispiel mit einem gezogenen Anfangsbuchstaben genannt werden),
- (iv) Scrabble,
- (v) LetraMix/Würfel-Wörter (ähnlich wie Scrabble, aber mit Buchstabenwürfeln),
- (vii) selbst erdachte Spiele mit traditionellen Würfeln zur Bildung von Sätzen oder Formen,
- (viii) Wimmelbilder, bei denen ein ausgewähltes Objekt durch eine begrenzte Zahl von Ja/Nein-Fragen ermittelt werden sollte.

Die erste besondere Unterrichtsstunde wurde in Form einer Stadtführung durchgeführt, bei der kulturelle Gemeinsamkeiten in Europa sowie damit verbundene Bezeichnungsgeschichten in den Mittelpunkt gestellt wurden (“Ort-und-Wort-Wanderung”). Dies wurde in sehr einfacher Sprache abgehalten (noch vor der A1-Prüfung), damit die Teilnehmer sahen, wieviel sie schon verstehen konnten. Außerdem wollte ich ein Sensorium von generellen europäischen Gemeinsamkeiten sowie ein Gespür für spezifische Unterschiede vermitteln, verbunden mit der Vorstellung von Wörtern. Gespielt wird nicht in Paaren, sondern in Kleingruppen, sodass die Chance steigt, dass die Lerner Fehler korrigieren können.

- H. Humor: Humor fehlt im Lehrbuch weitgehend, obwohl ich meine, dass er das Lernen mit positiven Emotionen versehen könnte. Ich habe zum Ausgleich neben meiner Art der Unterrichtsgestaltung (Pantomime, humorvolle Beispiele, humorvolle Eselsbrücken) noch weitere humorvolle Elemente eingebaut: einerseits auf der Video-Plattform YouTube (www.youtube.com) zur Verfügung stehende Clips mit Martina Hill und mit oder von Lorient; andererseits Cartoons sowie (teils selbst verfasste) Witze und Gedichte, die ich so gestaltete, dass diese um Wörter (oder bei Cartoons gelegentlich auch Bildteile) zu ergänzen waren; auch textlose witzige Bilder waren zu vervollständigen. Dies erlaubte, eine Fülle von weiteren Wörtern humorvoll-emotional anzubinden.
- I. Prüfungsvorbereitung: Für die A1- und A2-Prüfung wurden vorher Probetests im gleichen Format geschrieben, wie es die Prüfungsorganisation telc vorgibt. Jede Woche gab es auch Vokabel-Übungen (bei denen Konstruktionen ergänzt oder Synonyme gesucht werden mussten).
Die spezielle DTZ-Prüfungsvorbereitung beinhaltete, dass die Teilnehmer ihre Sitzplätze immer wieder wechseln mussten. Hintergrund ist die Beobachtung, dass das Abrufen von Wissen zwar besonders gelingt, wenn Üben und Testen im gleichen Setting erfolgt, dass aber die Abschlussprüfung selbst gerade nicht im Setting des Unterrichts erfolgt; daher ist es besser, schon verschiedene Lernkontexte geschaffen zu haben (vgl. den Forschungsüberblick bei Carey [2015: 16, 86, 102-107]).
Ferner habe ich mit Teilnehmern oder Teilnehmerpaaren entweder vor der Klasse oder in einem speziellen Raum an ihren spezifischen Bedarfen gearbeitet. Für jene Sequenzen, in denen ich Einzel- oder Paararbeit im separaten Raum durchführte, waren für die anderen Teilnehmer spezielle Lernstationen aufgebaut (zusammen mit je einem Exemplar der Lösung):
 - (i) Wortschatz-Übungen,
 - (ii) Halblückentexte,
 - (iii) Sprachbausteine-Aufgaben,
 - (iv) weitere Leseaufgaben, wie sie im DTZ zu erwarten waren,
 - (v) sonstige Leseaufgaben.

Die Stationen konnten frei gewählt werden. Ein Teil der Aufgaben war bereits über dem Niveau B1 (und wurde auch als solcher markiert).

J. Tipps zum häuslichen Training:

(i) Statt eines Vokabelheftes empfehle ich Schülern Wortkarten, bei denen man das Risiko bannt, dass man sich nur die extremen Positionen (oben und unten) merkt; außerdem sollen sie nach dem Erstellen die Karten nicht nochmal “zum Lernen ansehen”, sondern unmittelbar sich testen, da dies als wirkmächtiger beobachtet wurde (vgl. den Forschungsüberblick bei Carey [2015: 140-148]).

(ii) Ich schlage das Trainieren mit Wortkartenpyramiden vor, die man wie eine Schnellvariante des Karteikastensystems von Leitner (1972) sehen könnte: es werden 5 Kärtchen mit Wörtern oder Phrasen (auf der einen Seite in der Ausgangssprache, auf der anderen in der Zielsprache) zum Testen in eine Basis-Zeile gelegt; jedes gewusste Kärtchen rutscht in eine zweite Zeile, ein neues Kärtchen kommt in die unterste Zeile; wenn die zweite Zeile auf 4 Kärtchen angewachsen ist und ein neues Kärtchen von unten in diese rechts anschließt, wird sich wieder mit dieser Zeile weiterbeschäftigt und zum Ausgleich das linkeste Kärtchen geprüft, ob es immer noch gewusst wird. Falls ja, bildet es eine neue dritte Zeile, falls nein, rutscht es nach unten zurück. Die dritte Zeile wächst bis auf 3 Kärtchen an, die vierte auf 2 Kärtchen; wenn dann von dort wieder ein Kärtchen zu prüfen ist (weil die Zeile übervoll geworden ist) und das Kärtchen nicht mehr gewusst wird, rutscht es ganz nach unten zurück. Die fünfte und höchste Zeile ist die Spitze aus nur noch 1 Kärtchen, auf welches schlussendlich alle Kärtchen gelegt werden, wenn diese dann praktisch mindestens fünf Mal erinnert wurden. Zu Beginn sollte mit nicht mehr als 20 Kärtchen am Stück gearbeitet werden.

(iii) Ich empfehle C-Tests (“Halblückentexte”) mit Texten aus den Lehrbüchern (vgl. Klein-Braley/Raatz 1982, Grotjahn 2017).

(iv) Schließlich rate ich noch, sich einen Fehlerkatalog zu erstellen, insbesondere basierend auf meinen Korrekturen in den Briefen.

3.1.5. Weitere Anmerkungen

Am Ende von Modul 1 (= die ersten 100 UE) und am Ende von Modul 2 (= die zweiten 100 UE) erfolgten ein A1-Test bzw. ein A2-Test im telc-Format, nachdem jeweils zuvor Probetests stattgefunden hatten, damit die Teilnehmer das Format kennenlernen konnten und ich als Lehrer sehen konnte, wie der Kenntnisstand war.

Bezüglich der Verwendung des Lehrwerks sei noch Folgendes angemerkt: Selbstverständlich nahm ich pro Kapitel nur eine Auswahl an Texten und Aufgaben. In der Regel waren dies im Kursbuch der Einstieg mit Bildern und/oder die Äußerungen der abgebildeten Person, sodann der größere Lesetext samt Aufgaben auf der zweiten Seite; nach A2 habe ich zur Stärkung der Hörkompetenz den Text meist abdecken lassen und nur die Tonaufnahme des Textes abgespielt. Aufgrund der belastenden Lebenssituation verzichtete ich auf das Kapitel 29 zum Thema “Wie wird die Zukunft werden?” sowie auf Texte und Aufgaben, bei denen der Vergleich mit der Situation in der Heimat thematisiert wurde. Bei vielen Grammatikthemen habe ich die Formen nicht stückweise, sondern gleich komplett eingeführt; mehrfach habe ich nicht oder nicht nur die Darstellungen und Beispiele aus dem Buch übernommen, sondern eigene minimal kontrastierende Darstellungen mit Beispielsätzen. Aufgaben aus dem Arbeitsbuch, die kaum kognitiven Aufwand erforderten, habe ich ebenfalls nicht einbezogen.

3.2. Qualitative Beobachtungen

Es zeigten sich auch hier immer mal wieder Probleme, wie sie schon im Sprach-Not-Arzt bestanden. Das heißt: Wenn ein Kursteilnehmer eine Frage gestellt hatte, deren Beantwortung für alle interessant sein konnte, passten etliche nicht auf. Manchmal passten selbst die Fragesteller nicht auf, da ihnen die Kurzantwort genügte, sie aber am Warum der Antwort kein Interesse mehr hatten.

Immer wieder wurde nicht auf Erklärungen abgewartet, sondern sofort ins Handy getippt, um einen Satz übersetzen zu lassen. Anstatt vergessene Wörter und Strukturen noch einmal zu erfragen, gaben etliche dies lieber wieder ins Handy ein. Ich musste immer wieder daran erinnern, dass dies nicht so sein sollte. Das galt auch für die Phasen, in denen die Teilnehmer nicht die von ihnen zu moderierende Aufgabe, sondern die anderen Übungen vorbereiteten. Bei letzteren sollte ja ebenfalls kein Handy verwendet werden.

Ferner hatte ich in den ersten Stunden immer wieder damit zu kämpfen, dass einem Teilnehmer die Übungschance verhindert wurde, indem ein anderer die Lösung vorsagte. Zudem gab es immer wieder etwas, das man als mangelnden Respekt für die Lösungsvorschläge von Kursteilnehmern erachten könnte: Anstatt einen Vorschlag erst einmal zu beleuchten, ob er richtig war und welche Argumente es dagegen geben könnte, rief jemand gleich seinen Vorschlag in den Raum, sogar während ich gerade meinen Kommentar zum bestehenden Vorschlag abwägte. Hier musste ich wiederholt an die Vorgehensweise erinnern, wie ich sie mir vorstellte.

Auch die Methode "Think-Pair-Share" wollten manche gelegentlich umgehen, indem sie eine Aufgabe gleich mit dem Nachbarn gemeinsam bearbeiten wollten. Hier musste ebenfalls immer zum zunächst selbständigen Arbeiten aufgerufen werden.

Lernfortschritte im Sprechen wurden bei einigen lange Zeit dadurch behindert, dass sie etwas erst auf Russisch oder Ukrainisch dachten und dann versuchten, dies ins Deutsche zu übersetzen. Dies führte zu typischen Interferenzfehlern wie fehlendem Artikel und fehlender Kopula. Ich versuchte immer wieder zu ermuntern, in Bildern und an vergangene Modelltexte zu denken. Bei manchen funktionierte es dann – dank des Einsatzes einer roten Karte zur Signalisierung solcher Fehler, dass sie gegen Ende mehr Fokus auf diese Fehlerquellen hatten (wenngleich der Gebrauch noch nicht bei allen habitualisiert war). Dies soll nicht heißen, dass nicht manche schon recht früh gute kommunikative Kompetenzen erworben hatten. Freudig berichtete die eine oder andere Teilnehmerin, wenn sie wieder einmal eine Situation mit dem Jobcenter-Mitarbeiter oder mit dem Arzt ohne Dolmetscher gemeistert hatte.

Die Lernstationen am Ende zur DTZ-Vorbereitung schienen überraschenderweise bei einigen nicht so populär. Manche waren der Meinung, dass sie die Übungen (Leseverstehenskompetenz, Sprachbausteine und allgemeiner Wortschatz) nicht bräuchten, sondern lieber spezielle Wortschatz- und Dialog-Übungen mit anderen machen würden. Ich sagte, dass diese Kompetenzen zwar bei den bisherigen Übungsklausuren ein geringes Problem waren, aber dass man sich dennoch noch nicht auf der sicheren Seite mit Blick auf die Prüfung wähnen sollte. Ferner sollte man diejenigen nicht stören, die tatsächlich an den Aufgaben der Lernstationen arbeiten wollten. Außerdem wollten einige sofort in Partnerarbeit die Aufgaben bearbeiten anstatt diese erst allein anzugehen.

Einhellig als gute Idee befunden wurden die Verse mit phonemischen Minimalpaaren, die Sätze mit Fantasiewörtern zur Fokussierung auf den Sprachbau sowie die Kurzreferate, die nicht nur das Sprechen trainierten, sondern Schülern mit Prüfungs- und Sprechangst half, sich an solche Stresssituationen zu gewöhnen. Zudem konnten für alle neue Wörter vorgestellt werden. Auch die Vermittlung von Wörtern anhand von humorvollen Kontexten (Bildern, Cartoons, Witzen)

ermöglichte etlichen Teilnehmern, bei späteren Wortschatzüberprüfungen das Wort entweder halbwegs oder sogar komplett wieder abzurufen. Einige zeigten am Ende des Kurses schon eine erstaunliche Wortschatzfülle.

In der Prüfungsvorbereitung hatten manche im mündlichen Teil ein Problem mit Kreativität – je nach Bild oder Planungsaufgabe. Ich habe verschiedene Kreativitätsübungen empfohlen. Dazu gehörten Mindmaps, ABC-Listen (vgl. Birkenbihl 2002), Durchblättern einer Zeitschrift und schnelle Reaktionen auf gesichtete Bilder sowie alternierend langes Verbleiben auf einem Bild mit Beschreiben von Dingen, die man sieht und die man immer weiter beschreibt, etwa Substantiven mit Adjektiven, Partizipialkonstruktionen und Relativsätzen sowie Synonymen, Antonymen, Hyperonymen und Hyponymen.

Während bis zur A2-Klausur die Fehlzeiten der Teilnehmer minimal waren, änderte sich dies im Laufe des Septembers gravierend. Ein paar Mal fühlten sich Teilnehmer sogar so schlecht, dass sie während des Unterrichts nach Hause gehen mussten. Daran hatten die sich verschärfenden Kriegshandlungen in der Ukraine ihren Anteil. Zudem hatten einige offensichtlich ein zu schwaches Immunsystem für die kalte Jahreszeit. Verstärkt wurde im Unterricht leider immer wieder ins Handy geschaut und getippt, um Nachrichten zu lesen oder schreiben. So verständlich es war, dass man sich um die Verwandten und Bekannten sorgte, war ich der Meinung, dass dies auch in der Pause oder nach dem Unterricht genügen sollte. Meine Empfehlung beziehungsweise meine Bitte half wenig. Es half jedoch auch nichts, als ich sagte, die Handys sollen nun in der Tasche verschwinden. Die Teilnehmer gingen dann einfach mit dem Handy “auf die Toilette” oder lasen unter dem Tisch – in der Annahme, dass ich es nicht merkte.

Insgesamt betrachtet war der Kurs allerdings von einer guten Atmosphäre bestimmt, in der viel gefordert, aber auch oft gelacht wurde. Dieser Eindruck bestätigte sich in den teilweise sehr persönlichen und berührenden Rückmeldungen während und zum Ende des Kurses.

3.3. Quantitative Beobachtungen

Am letzten Tag der ersten 100 UE (= Modul 1) erfolgte eine A1-Prüfung im telc-Format. Diese A1-Prüfung wurde von allen 12 Prüflingen bestanden (1 Person war krank), d.h. es waren insgesamt mindestens 60% der 60 Punkte für Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen (= mindestens 36 Punkte) erzielt worden. Im Idealfall werden in jedem Einzelteil 60% der 15 Punkte (also 9 Punkte) erreicht. Dies war auch bei fast allen Prüflingen der Fall; lediglich ein Prüfling schaffte dies im Teil Hören nicht. Hören war auch insgesamt jener Subtest, bei dem die niedrigsten mittlere Punktzahl erreicht wurde Anders als bei Erfahrungen mit vielen Prüflingen, die ich in einer Justizvollanstalt bis zum Niveau A1 zu bringen hatte, gab es keinerlei Probleme mit dem Prüfungsteil Schreiben. Im Gegenteil: dieser wurde sogar mit der höchsten mittleren Punktzahl bearbeitet. Abb. 3 zeigt die Bewertungen durch mich als für verschiedene telc-Prüfungsformate zertifizierten telc-Prüfer gemäß telc-Kriterien (mit Verzeichnis des Zentralwerts bzw. Medians, der sich bei der geringen Zahl an Prüflingen eher anbietet als der Durchschnitt, der zu anfällig für Ausreißer wäre [vgl. Albert/Marx 2016: 117]). In Grün markiert sind bestandene Prüfungsteile, in Gelb nicht-bestandene.

A1					
Prüfling	Hören	Lesen	Schreiben	Sprechen	Summe
1	12	13	14,5	13,5	53
2	6	10	11	9	36
3	12	13	12	12	49
4	13	12	11,5	14	50,5
5	13	13	13	12,5	51,5
6	15	13	14	12,5	54,5
7	11	13	13,5	12,5	50
8	10	12	15	13	50
9	13	13	12,5	10,5	49
10	12	13	14,5	14,5	54
11	11	14	13,5	15	53,5
12	15	13	14,5	14	56,5
<i>Median</i>	12	13	13,5	12,75	51

Abb. 3: Auswertung A1-Test

Am letzten Tag der zweiten 100 UE (= Modul 2) erfolgte eine A2-Prüfung weitestgehend im telc-Format; lediglich Unterteil 3 des Teils Sprechen, "Etwas aushandeln", war durch den Aufgabentyp "Etwas planen" ersetzt, wie er im DTZ vorkommt. Dies geschah deshalb, weil die als Hilfe gedachten Unterlagen für den Teil "Termin finden" die Kandidaten erfahrungsgemäß dazu zwingen, den Redefluss zu unterbrechen und stattdessen permanent in den Vorgaben zu suchen, ob etwa ein vorgeschlagener Termin in den Kalender passt. Diese adaptierte A2-Prüfung wurde von allen 12 Prüflingen bestanden (1 Person war krank), d.h. es waren insgesamt mindestens 60% der 60 Punkte für Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen (= mindestens 36 Punkte) erzielt worden. Im Idealfall werden in jedem Einzelteil 60% der 15 Punkte (also 9 Punkte) erreicht. Dies war wiederum bei fast allen Prüflingen der Fall; wiederum ein Prüfling schaffte dies im Teil Hören nicht. Erneut war Hören der Subtest mit dem geringsten Median und Schreiben jener mit dem höchsten. Abb. 4 zeigt die Bewertungen, wie sie gemäß telc-Kriterien erfolgten. In Grün markiert sind bestandene Prüfungsteile, in Gelb nicht-bestandene.

A2					
Prüfling	Hören	Lesen	Schreiben	Sprechen	Summe
1	14	13	14	12	53
2	8	10	12,5	10	40,5
3	12	12	15	15	54
4	14	13	14,5	14	55,5
5	11	14	13	13,5	51,5
6	15	13	14,5	15	57,5
7	13	11	14	13,5	51,5
8	11	13	13,5	13,5	51
9	10	14	12	12	48
10	10	13	14	13	50
11	13	14	14,5	14,5	56
12	10	13	14,5	14	51,5
13	14	12	15	13,5	54,5
<i>Median</i>	12	13	14	13,5	51,5

Abb. 4: Auswertung A2-Test

Zum Ende des B1-Abschnitts wurden die schriftlichen Teile von vier Übungsklausuren im Format der DTZ-Prüfung geschrieben, wobei die Teile Hören und Lesen einfach nach den Mustervorgaben korrigiert wurden (egal, wie meine persönliche Lösung gewesen wäre) und der Schreiben nach den Kriterien von telc (vgl. Abb. 5a), wobei zwischen sechs Teilstufen zu unterscheiden ist (B1, A2, A1 jeweils "gut erfüllt" oder "erfüllt"), für die dann 5 bis 0 Punkte vergeben werden. Die mündlichen Prüfungsteile wurden ebenfalls geprobt (allerdings nicht immer an einem Stück durch) und bei der Beurteilung wurden wiederum die telc-Vorgaben für B1 zu Grunde gelegt (vgl. Abb. 5b), wobei telc-Prüfer beim DTZ hier ebenfalls noch zwischen "B1 gut erfüllt" und "B1 erfüllt" zu unterscheiden haben.

Bewertungskriterium	B1-Definition
Aufgabenbewältigung	Alle vier Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Drei Leitpunkte angemessener bearbeitet. >> B1 erfüllt Alle vier Leitpunkte inhaltlich präzise bearbeitet. >> B1 gut erfüllt
Kommunikative Gestaltung	Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel (z. B. Höflichkeitsformeln) benutzt. Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden.
Korrektheit	Im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
Wortschatz	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können. Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken.

Abb. 5a: Bewertungskriterien B1 DTZ-Teil Schreiben

Bewertungskriterium	B1-Definition
Aufgabenbewältigung Teil 1A	Kann sich vorstellen und dabei auch detailliertere Informationen vortragen.
Aufgabenbewältigung Teil 1B	Kann auf Nachfragen relativ spontan und ausführlich antworten.
Aufgabenbewältigung Teil 2A	Kann die Hauptinhalte eines Fotos und auch Einzelheiten benennen.
Aufgabenbewältigung Teil 2B	Kann auf Nachfrage eigene Erfahrungen teilweise detailliert berichten.
Aufgabenbewältigung Teil 3	Kann ein Gespräch beginnen und in Gang halten. Kann im Gespräch spontan etwas planen, Ideen und Meinungen mitteilen, Vorschläge machen, auf solche reagieren.
Aussprache/Intonation	Spricht gut verständlich , auch wenn ein fremdsprachiger Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
Flüssigkeit	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht , um die Äußerungen grammatisch und in der Wortwahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.
Korrektheit	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
Wortschatz	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können. Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes , macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.

Abb. 5b: Bewertungskriterien B1 DTZ-Teil Sprechen

Für ein B1-Zertifikat muss sowohl Sprechen insgesamt als auch ein zweiter Prüfungsteil – Schreiben oder Hören/Lesen – mit B1 bestanden werden. Am Ende der Vorbereitungsphase hatte jeder Teilnehmer mindestens einmal die Prüfungsabschnitte “Sprechen: Über sich sprechen”, “Sprechen: Über Erfahrungen sprechen (Bildbeschreibung)”, “Sprechen: Etwas planen”, mindestens einmal “Hören und Lesen” und mindestens einmal “Schreiben” bestanden. Im Teil “Hören und Lesen” waren mindestens 33 Punkte für B1 zu erreichen, im Teil “Schreiben” mindestens 15 Punkte. In der vierten Prüfung hatten “Hören und Lesen” alle 12 Teilnehmer (1 Person war krank) über 33 Punkte in Hören/Lesen erzielt; im Schreiben blieben zwei unter 15 Punkten, eine Person erzielte 15 Punkte, der Rest über 15 Punkte. Die eine Person, die krank war, hatte bereits in der dritten Probeprüfung 43 Punkte in Hören/Lesen und 19 Punkte in Schreiben erzielt und war somit klar auf B1-Seite. Abb. 6 zeigt die Ergebnisse des vierten Übungstests (in Grün bestandene Prüfungsteile, in Gelb nicht-bestandene Prüfungsteile).

B1 – 4. Übungstest			mind. 33	mind. 15
Prüfling	Hören	Lesen	Hören/Lesen	Schreiben
1	20	21	41	19
2	15	19	34	13
3	17	22	39	17
4	17	24	41	16
5	14	21	35	16
6	16	21	37	17
7	18	22	40	14
8	17	23	40	18
9	15	21	36	15
10	17	23	40	18
11	17	24	41	20
12	16	21	37	16
<i>Median</i>	<i>17</i>	<i>21.5</i>	<i>39.5</i>	<i>16.5</i>

Abb. 6: Ergebnisse 4. Übungstest

Ein Ergebnis der offiziellen DTZ-Prüfung lag bis zum Verfassen dieses Artikels nicht vor. Doch meine Erwartungen aufgrund der Vorleistungen sind, dass im DTZ-Test 5 Personen nahezu sicher B1-Niveau gezeigt haben werden und 4 Personen wahrscheinlich B1 (in Aussprache und/oder Grammatik bzw. zur Vermeidung von Fehlern schwache Leistung in Aufgabenbewältigung Teil 3 wohl nur A2); 3 weitere Personen haben vielleicht B1-Niveau zeigen können, wenn sie sich (in einem Fall) ausreichend konzentrierten oder (in zwei Fällen) nicht zu nervös waren und dann nicht ausreichend Kreativität entwickeln; eine Person hat vermutlich nur dann B1-Niveau zeigen können, wenn sie alles, was in ihr steckt, herausholen konnte, ohne kommunikative Schüchternheit und mit viel Konzentration. Unter normalen Umständen sollten also mindestens 69 Prozent bestanden haben.

Als weitere Messung, die letztlich auch Zufriedenheit bei Lernern und Lehrer erfassen sollte, wurde ein Fragebogen ausgeteilt, bei dem die Teilnehmer auf einer vierstufigen Likert-Skala (vgl. Likert 1932) Aussagen zu ihren kommunikativen Kompetenzen, die man auf B1-Niveau auch außerhalb der Prüfung erwarten kann, bewerten sollten – sofern sie mit dieser Situation schon Erfahrung hatten. Abb. 7 zeigt die Einschätzung (12 von 13 Teilnehmern waren bei der Fragebogenaktion anwesend). Aufgrund der eingeschränkten Teilnehmerzahl ist der Median ausgewiesen.

In diesen Situationen kann ich mich unterhalten, ohne dass ich oder der Gesprächspartner viele Probleme haben. (1 = Stimme voll zu. – 2 = Stimme eher zu. – 3 = Stimme eher nicht zu. – 4 = Stimme gar nicht zu.)	Median	Weiß nicht.
DIREKT / AUGE IN AUGE		
mit dem Arzt	2	1x
in der Apotheke	1	
mit einem Verkäufer, wenn ich reklamieren will	2	4x
mit dem Vermieter, wenn in der Wohnung ein Problem ist	2	3x
mit Arbeitskollegen	1	9x
mit meinem Chef	1	9x
mit Handwerkern, wenn ich ein Problem habe	2	8x
mit Mitarbeitern im Rathaus und Landratsamt	2	
mit Mitarbeitern im Jobcenter	1,5	
mit dem Friseur	1	3x
mit einem Mitarbeiter in der Bank	2	
im Bekleidungsgeschäft	1	
wenn ich mit Bekannten über mein Leben sprechen will	1,5	
AM TELEFON		
wenn ich einen Termin vereinbaren will	1	3x
wenn ich ein technisches Problem erklären will	2	6x
wenn ich ein medizinisches Problem erklären will	2	3x
wenn ich ein administratives Problem erklären will	2	3x

Abb. 7: Kommunikationskompetenz Selbsteinschätzung

Bei allen abgefragten Situationen liegen die mittleren Werte auf der positiven Seite. Das heißt, dass sich die Teilnehmer, sofern sie mit der Situation Erfahrung gemacht haben, typischerweise kompetent genug fühlen. Wie angedeutet, berichteten manche auch schon weit vor der Abschlussprüfung begeistert, wenn sie wieder einmal eine Situation mit dem Jobcenter-Mitarbeiter oder mit dem Arzt bewerkstelligt hatten, ohne einen Dolmetscher dabei zu brauchen.

In einem weiteren Fragebogen sollten die Teilnehmer auf einer Skala von 4 bis 0 Punkten einschätzen, wie sehr ihnen die genannten Techniken jeweils beim Sprachenlernen geholfen hatten. Dabei wurden die Endpole mit "sehr viel" und "gar nicht" bezeichnet. Abb. 8 zeigt das Ergebnis, wobei aufgrund der geringen Zahl an Teilnehmern (12 Lerner, 1 Person war krank) der Median ausgewiesen ist. Die Buchstaben in der Nummerierung entsprechen jenen in Abschnitt 3.1.4 (Katalog an Lehrstrategien) dieses Beitrags. Dunkelgrün markiert sind die Techniken mit Median 4 und Spannweite 0, d.h. hier haben alle Teilnehmer 4 Punkte vergeben; in Hellgrün sind die übrigen Techniken mit Median 4 gekennzeichnet.

	<i>sehr viel</i> 4—3—2—1—0	<i>gar nicht</i> 0—1—2—3—4	<i>Weiß nicht.</i> <i>Anzahl</i>
<i>Wie haben Dir diese Techniken für das Sprachlernen geholfen?</i>	<i>Median</i>		
A1. wenn ein anderer Schüler in der Lehrer-Rolle war	3		
A2. wenn ich in der Lehrer-Rolle war	3		
A3. zuerst allein eine Aufgabe versuchen und dann mit dem Partner sprechen	2,5		
A4. Lösung mit Argumenten diskutieren und dann erst weitergehen	3		
B1. wenn der Lehrer mit Pantomime erklärt hat	4		
B2. wenn der Lehrer mit humorvoll metaphorisch erklärt hat	4		
B3. wenn der Lehrer die Wortgeschichte / Wortkonstruktion erklärt hat	4		
B4. wenn der Lehrer auf/mit russisch erklärt hat	3		1x
C1. wenn wir Sätze oder kurze Dialoge im Chor gesprochen haben	3		
C2. Dialoge mit dem Lehrer (Telefonate, Zeichnungen, Prüfungs-Themen)	4		
C3. Dialoge mit anderem Schüler (Zeichnungen)	4		
C4. Dialoge mit anderem Schüler und Lehrer-Korrekturen mit „roter Karte“	4		
D1. wenn wir ein Audio mit Pausen gehört haben	4		
D2. Diktate	4		
E1. Brief-Korrekturen mit „gelbem“ Stift	4		
E2. Brief-Korrekturen mit „grünem“ Stift	4		
E3. Fehlersuche in einem Brief	3,5		
F1. Spiele draußen („Schnitzeljagd“)	4		1x
F2. Quiz-Übungen (Sherlock Holmes, Kultur-Quiz)	3		2x
G1. Spiele an der Tafel (Tabu, Buchstabenstriche)	2,5		
G2. Spiele am Tisch (mit Würfel, mit Bilder-Blättern)	3		
G3. Sprach-Stadt-Tour	3,5		
H1. humorvolle Videoclips (Martina Hill, Lorient)	3		
H2. Ergänzung von Cartoons, Witzen oder Gedichten	3		
I1. Sitzplatz-Wechsel	2,5		
I2. Prüfungstraining mit Stationen	4		
I3. Prüfungstraining allein mit dem Lehrer (im anderen Raum)	4		1x
I4. Prüfungstraining mit anderem Schüler und Lehrer (im anderen Raum)	4		

Buchstaben gem. Lehrstrategien-Katalog; dunkelgrün=Median 4 mit Spannweite 0; hellgrün=übrige Fälle Median 4

Abb. 8: Teilnehmerbewertung Effektivität der Unterrichtstechniken

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass sich erfreulicherweise alle Mediane auf der höheren/besseren Hälfte befinden. Bei zwei Techniken ist der mittlere Wert so gerade noch auf der höheren/besseren Seite, nämlich das Beharren des Lehrers, dass die Kursteilnehmer eine Aufgabe erst alleine lösen und erst im zweiten Schritt mit dem Nachbarn besprechen (Think-Pair-Share), sodann der Sitzplatzwechsel in der Prüfungsvorbereitungsphase und Sprachspiele an der Tafel. Selbst wenn die Techniken eher auf der negativen Hälfte gewesen wären, würde ich aber zumindest die Think-Pair-Share-Methode und den Sitzplatzwechsel beibehalten, da hier einfach die vorhandene Forschungsliteratur schon zu starke positive Signale aussendet.

Die Ergebnisse zu den von mir empfohlenen Techniken für das Selbststudium sind Abb. 9 zu entnehmen.

Ich habe zuhause mit Wortkarten geübt: Das hat mir geholfen ...	<input type="radio"/> min. 1x/Woche <input type="radio"/> min. 1x/Monat <input type="radio"/> selten/nie sehr viel 4–3–2–1–0 gar nicht 8P. Med:4 (Str:4-3) 2P. Med:3 (Str:3) 2P.
Ich habe zuhause mit Wortpyramiden geübt: Das hat mir geholfen ...	<input type="radio"/> min. 1x/Woche <input type="radio"/> min. 1x/Monat <input type="radio"/> selten/nie sehr viel 4–3–2–1–0 gar nicht 4P. Med:4 (Str:4) 5P. Med:3 (Str:4-1) 3P.
Ich habe zuhause mit Halblückentexten geübt: Das hat mir geholfen ...	<input type="radio"/> min. 1x/Woche <input type="radio"/> min. 1x/Monat <input type="radio"/> selten/nie sehr viel 4–3–2–1–0 gar nicht 5P. Med:4 (Str:4-3) 2P. Med:2 (Str:3-1) 5P.
Ich habe zuhause einen Fehlerkatalog gemacht: Das hat mir geholfen ...	<input type="radio"/> min. 1x/Woche <input type="radio"/> min. 1x/Monat <input type="radio"/> selten/nie sehr viel 4–3–2–1–0 gar nicht 3P. Med:4 (Str:4-3) 4P. Med:2,5 (Str:3-2) 4P. 2x wn

Abb. 9: Teilnehmerbewertung Effektivität der Selbstlerntechniken

Mit Wortkarten haben die meisten also mindestens einmal pro Woche gearbeitet; die übrigen Techniken wurden seltener verwendet. Von jenen, die eine Technik mindestens einmal pro Woche verwendet haben, wurde diese mit 4 oder 3 Punkten bewertet. Von denen, die sie seltener eingesetzt hatten, gab es im Median schlechtere Bepunktungen. Das darf nicht zum Schluss führen, dass mehr Einsatz der Technik zu mehr Zufriedenheit führt; vielleicht haben auch nur diejenigen, die die Technik als hilfreich wahrgenommen haben, diese auch häufiger angewandt. In jedem Falle lohnt es sich diese Techniken zum Ausprobieren zu empfehlen.

4. Schlussfolgerungen – praktische Tipps (Conclusions)

Die qualitativen Beobachtungen sowie die quantitativen Ergebnisse aus den standardisierten Kompetenztests und die skalierten Befragungen zu den Einzeltechniken erlauben folgende Empfehlungen, die sich mit ukrainischen Flüchtlingen (oder vermutlich auch anderen europäischen Flüchtlingen) anwenden lassen, wenn sie eine andere europäische Zielsprache erlernen wollen (weswegen sie hier zusätzlich in englischer Sprache formuliert werden). Vor allem für das Sprechen sollte dabei ein Abwechseln von kognitivierenden und habitualisierenden Phasen dabei sein. Die Tipps in Abb. 10 sind nicht allesamt neu, sondern bestätigen teilweise frühere Ergebnisse nun auch für Gruppen aus ukrainischen Teilnehmern.

<p>Auf der Basis der qualitativen und quantitativen Beobachtungen in diesem Artikel lassen sich folgende Lehrstrategien empfehlen (Buchstaben gemäß Strategienkatalog in Abschnitt 3.1.3):</p>	<p>On the basis of the qualitative and quantitative observations in this article, these teaching strategies can be advised (letters according to the strategy catalog in section 3.1.3):</p>
<p>1. [A] Unterrichte nach LdL (= Lernen durch Lehren): Mache Schüler zu Lehrern. Stelle sicher, dass man Argumente für Antworten gibt. Stelle sicher, dass man einander konzentriert zuhört. Verwende häufig die Technik “Think-Pair-Share”. Ansonsten: Hab Vertrauen in die kognitiven und kommunikativen Kompetenzen der Lerner, aber erinnere sie nötigenfalls an das erwartete Unterrichtsverhalten.</p>	<p>1. Teach according to LdL (= Learning by Teaching): Turn learners into teachers. Make sure that they all give arguments for answers. Make sure that everybody listens to others attentively. Use the “Think-Pair-Share” technique frequently. And then: Have confidence in the cognitive and communicative competences of the learners, but, if need be, remind them of the classroom behavior expected from them .</p>
<p>2. [B] Erkläre Wörter und Strukturen mit (a) Pantomime, (b) plastischen Metaphern (auch aus dem europäischen Kulturbereich), (c) Hinweisen zur Wortzusammensetzung bzw. Wortgeschichte, (d) mit Hilfe einer Brückensprache im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit.</p>	<p>2. Explain words and structures through (a) pantomime, (b) plastic metaphors (including those referring to European culture), (c) information on a word’s composition or a word’s history, (d) the help of a “bridge” language in the sense of enlightened monolingualism.</p>
<p>3. [B] (a) Bedenke für Deine Erklärungen oder “Lehrer-Sprache”, wie viele Substantive, Adjektive und Verben mit (griechisch-)lateinischen Elementen von Personen aus der Ukraine (und auch vielen anderen europäischen Ländern) verstanden werden. (b) Auch viele Anglizismen sind europäisch. (c) Ermuntere Deine Lerner, in diesem Sinne auch deutsche Wörter zu bilden.</p>	<p>3. (a) For your explanations or “teacher language”, be aware of how many nouns, adjectives and verbs with (Greek-)Latin elements are understood by people from Ukraine (and a lot of other European countries as well). (b) Many Anglicisms are European as well. (c) Encourage your learners to build German words in the same way.</p>
<p>4. [C] Trainiere “Sprechen” mit (a) Nachsprechen im Chor von alltagsdialogischen Sequenzen, wenn alle Lerner alle Elemente als verstanden ansehen (Wechsel von kognitivierenden und habitualisierenden Momenten), (b) Rollenspielen (teils vor der Gruppe, teils im separaten Raum), (c) 3-Minuten-Referaten (inkl. Frage-Antwort-Teil) (d) spielerischen Dialog-Aufgaben. (e) Trainiere die Aussprache mit humorvollen Versen, die Minimalpaare beinhalten (Wechsel von kognitiven und habitualisierenden Momenten). (f) Gib bei groben Fehlern mit einer “roten Karte” die Chance zur Selbstkorrektur.</p>	<p>4. Practice “speaking” with (a) chorussing common dialogic sequences when all learners see all elements as understood (alteration between both cognitivizing and habitualizing moments), (b) role plays (partly in front of the class, partly in a separate room), (c) 3-minute presentations (including a Q&A section) (d) playful dialog tasks. (e) Practice pronunciation with humorous verses that include minimal pairs (alteration between cognitive and habitualizing moments). (f) With serious errors show a “red card” and give a chance for self-correction.</p>
<p>5. [D] Trainiere “Hören”, indem Du (a) bei Audio-Aufnahmen nach Sätzen eine kurze Pause für einen mentalen Echo-Effekt setzt und (b) Diktate zwar mit Wiederholung von Satzteilen und im letzten Durchgang in “Slow-Motion” gibst, aber mit natürlich Abschleifungen und Zusammenziehungen.</p>	<p>5. Practice “listening comprehension” by (a) segmenting audio files by pressing Pause after a sentence to produce a mental “echo effect” and (b) dictations featured by repeating parts of clauses and speaking in “slow motion” as the last step, but always with natural phonetic reductions and assimilations.</p>

<p>6. [E] Trainiere “Schreiben” durch</p> <p>(a) Anstreichen von groben Fehlern mit “gelb”,</p> <p>(b) Anstreichen von besonders eleganten Wörtern und Konstruktionen in “grün”,</p> <p>(c) das Erdenken von Synonymen zu Aufgabenstellungen für “Schreiben” sowie</p> <p>(d) Fehlersuche-Aufgaben mit Texten, die typische Schülerfehler enthalten.</p>	<p>6. Practice “writing” by</p> <p>(a) highlighting serious errors with a yellow marker,</p> <p>(b) highlighting particularly elegant words and constructions with a green marker,</p> <p>(c) thinking of synonyms in the formulation of writing tasks and</p> <p>(d) error-spotting tasks with texts including typical learner errors.</p>
<p>7. [F, G, H] Trainiere “Lesen”, indem Du</p> <p>(a) (Lücken)-Texte mit erfundenen Nomen, Verben, Adjektiven und Adverbien analysieren lässt, um Fokus auf Wort- und Satz-Konstruktionen zu erleichtern,</p> <p>(b) Quiz-Formate (für innerhalb und außerhalb des Kursraumes) integrierst,</p> <p>(c) Cartoons, Witze und Gedichte ergänzen und lesen lässt.</p>	<p>7. Practice “reading comprehension” by</p> <p>(a) having texts (with gaps) with invented nouns, verbs, adjectives and adverbs analyzed in order to facilitate focus on the construction of words and sentences,</p> <p>(b) including quizzes (for inside and outside the classroom),</p> <p>(c) having cartoons, jokes and poems completed and read.</p>
<p>8. [G] Integriere Sprachspiele, andere Spiele sowie besondere Events mit spielerischen Elementen außerhalb des Kursraumes – zum Training von Wörtern und Strukturen.</p>	<p>8. Include language games, other games as well as special events with game-like elements outside the classroom—in order to practice words and structures.</p>
<p>9. [H] Integriere Humor (natürlich so, dass er nicht verletzend ist).</p>	<p>9. Include humor (in a way, of course, that does not hurt anybody).</p>
<p>10. [I] Bereite auf die Teile der Endprüfung vor mit</p> <p>(a) vielen Beispielen zu den Aufgabentypen (als Lernstationen, als Einzeltraining vor der Gruppe und als Einzeltraining im separaten Raum) und</p> <p>(b) Wechseln der Sitzordnung (falls im Kurs und in der Prüfung nicht die gleiche Sitzordnung möglich ist).</p>	<p>10. Prepare for the parts of the final exam with</p> <p>(a) many examples of the task types (in the form of learning spots, individual trainings in front of the class and individual trainings in a separate room) and</p> <p>(b) varying seating arrangements (if the same seating arrangement is not possible in the course and the exam).</p>
<p>11. [J] Für das Selbststudium empfehle den Lernern das Ausprobieren von</p> <p>(a) Wortkarten (statt Wortlisten),</p> <p>(b) Wortkarten-Pyramiden,</p> <p>(c) aus dem Kursmaterial erstellbaren C-Tests “Halblückentexten”,</p> <p>(d) einem stets aktualisierten Fehlerkatalog,</p> <p>(e) schnellen Bildbeschreibungen (Worttraining)</p>	<p>11. For self-study, advise your learners to try out</p> <p>(a) word-cards (not word-lists),</p> <p>(b) word-card pyramids,</p> <p>(c) C-tests (“half-gap tests”) produceable from the course material</p> <p>(d) a constantly updated catalog of errors made</p> <p>(e) fast picture descriptions (vocabulary training)</p>
<p>12. Für den Einstieg kannst Du das Modell “Sprach-Not-Arzt” mit wörtlichen und idiomatischen Untertiteln verwenden (jedoch besser nicht in einem verkürzten Modell, sondern klassisch mit mindestens 24 Stunden = 32 Unterrichtseinheiten).</p>	<p>12. For beginners you can use the model “Sprach-Not-Art” (‘Language Emergency Doctor’) with literal and idiomatic subtitles (but preferably not in a reduced time-model, rather the classical way of at least 24 hours = 32 teaching units).</p>

Abb. 10: Tipps

Joachim Grzega
Vhs Donauwörth
Spindeltal 5
DE-86609 Donauwörth
joachim.grzega@vhs-don.de

Bibliographie

- Albert, Ruth / Marx, Nicole (2016), *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*, 3. ed., Tübingen: Narr.
- Birkenbihl, Vera F. (2002), "Gehirntraining mit Birkenbihl: Wissens-Netz, Wissens-ABC und KaWa", *Gehirn & Geist* 1/2002: 92-94.
- Bjork, Robert A. / Bjork, Elizabeth (1992), "A New Theory of Disuse and an Old Theory of Stimulus Fluctuation", in: Healy, Alice F. / Kossly, Stephen M. / Shiffrin, Richard M. (eds.), *From Learning Processes to Cognitive Processes: Essays in Honor of William K. Estes*, vol. 2, 35-67, Hillsdale: Erlbaum.
- Börner, Wolfgang (1998), "Schreiben im Fremdsprachenunterricht", in: Jung, Udo O. H. (Hg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, 287-294, Frankfurt (Main) etc.: Lang.
- Butzkamm, Wolfgang (1973), *Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang / Lynch, Michael (2018), "Evidence for the Bilingual Option", *Journal for EuroLinguistiX* 15: 1-14. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Carey, Benedict (2015), *Neues Lernen: Warum Faulheit und Ablenkung dabei helfen*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. [engl. Orig.: *How We Learn: The Surprising Truth About When, Where, and Why It Happens*, New York: Random 2011.]
- Ellis, Nick (2013), "Construction Grammar and Second Language Acquisition", in: Hoffmann, Thomas / Trousdale, Graeme (eds.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar*, 365-378, Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, Dana R. (2003), *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*, Mahwah (New Jersey) / London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grotjahn, Rüdiger (2017), "The C-Test Bibliography: Version May 2017", in: Grotjahn, Rüdiger (ed.), *Der C-Test: Aktuelle Tendenzen/The C-Test: Current Trends*, 325-363, Frankfurt am Main: Lang.
- Grzega, Joachim (2013), "Report on Developing and Testing the Language Workout Method: The First Research Project at the Europäisches Haus Pappenheim (EHP)", *Journal for EuroLinguistiX* 10: 76-89. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim (2015) "Der Sprach-Not-Arzt als effiziente Methode für Deutsch-Anfänger: Grundlagen und Erfahrungen", *Journal for EuroLinguistiX* 12: 49-73. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim (2016), "Aktuelle Erfahrungen mit Sprach-Not-Arzt und LdL für Integrationskurse: Ein Rückblick auf 2016", *Journal for EuroLinguistiX* 13: 101-113. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim (2018), "Europas Sprachen von Alphabetisierung bis B2 – Lernhilfen, L1, LdL: Ein Bericht zum Projektbereich InES der Vhs Donauwörth," *Journal for EuroLinguistiX* 15: 23-47. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim / Hanusch, Nora / Sand, Claudia (2014), "Qualitative und quantitative Studien zur Sprachworkout-Methode (Language Workout)", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 91-164. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2012), *LdL für Pepe, Pfeiffer und die Pauker: Unterrichtstipps nach 30 Jahren bewährtem, verlässlichem, kreativem und effektivem Lernen durch Lehren*, Berlin: epubli.
- Grzega, Joachim / Klüsener, Bea (2017), "New Ideas for Testing and Training Communicative Competence", *Journal for EuroLinguistiX* 14: 69-80. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2014), "The Language Emergency Doctor (*Sprach-Not-Arzt*) for Migrants: An Innovative Teaching Method for *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* and Other Languages with Linguistically Heterogeneous Beginners", *Journal for EuroLinguistiX* 11: 74-89. <<http://www.eurolinguistix.com>>.
- Grzega, Joachim / Sand, Claudia / Schweihofer, Sandra (2022), *Sprach-Not-Arzt: Basis-Materialien Deutsch mit russischen Hilfen für Lerner ab 16 Jahren*, Eichstätt/Donauwörth: ASEcoLi/Vhs Donauwörth. <<http://www.sprach-not-arzt.com>>.
- Hauptmann, Joern (2004), *The Effect of the Integrated Keyword Method on Vocabulary Retention and Motivation*, Diss. Univ. Leicester.
- Hirschfeld, Ursula (1994), *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*, Frankfurt (Main): Hector.
- Klein-Braley, Christine / Raatz, Ulrich (1982), "Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung", *AKS Rundbrief* 4: 23-37.
- Klemm, Albrecht (2017), *Zur Rolle von Fehlerkorrekturen im L2-Schreiberwerb: Eine empirische Untersuchung in studienbegleitenden DaF-Kursen*, Tübingen: Stauffenburg.
- Kleppin, Karin (2003), "Sprachspiele und Sprachlernspiele", in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. ed., 263-266, Tübingen/Basel: Francke.
- Kouraogo, Pierre (2001), "Helping Advanced EFL Learners Improve Their Written English through Self-Correction Tasks", in: Bax, Marcel / Zwart, C. Jan-Wouter (eds.), *Reflections on Language and Language Learning*, 359-374, Amsterdam: John Benjamins.

- Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2016), *Motive: Kompaktkurs DaF*, 2 vols. (Kursbuch + Arbeitsbuch), München: Hueber.
- Leitner, Sebastian (1972), *So lernt man lernen*, Freiburg: Herder.
- Likert, Rensis (1932), "A Technique for Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology* 22/140: 22.
- Martin, Jean-Pol (1985), *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des Informationsverarbeitungsansatzes*, Tübingen: Narr.
- Neveling, Christiane (2016), "Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz", in: Burwitz Melzer, Eva et al. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6. ed., 116-121, Tübingen: Francke.
- Pawlak, Mirosław (2014), *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, Berlin: Springer.
- Remke, Kerstin (2012), *Phonetiktrainer A1-B1: Kurs- und Selbstlernmaterialien mit 2 Audio-CDs*, Stuttgart: Klett.
- Schachter, Jacquelyn (1991), "Corrective Feedback in Historical Perspective", *Second Language Research* 7/1: 80-102.
- Somale, Marisel / Tarducci, Ssusana / Ziraldo, Ana Claudia (2012), *Self-Correction and Independent Learning: A Helpful Guide for Students and Teachers*, Munich: Grin
- Zamel, Vivian (1982), "Writing: The Process of Discovering Meaning", *TESOL Quarterly* 16: 195-209.

erste Version erhalten am 9. Dezember 2022
überarbeitete Version erhalten am 19. Dezember 2022